

# 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 Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg  
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: [daniel.hechler@hof.uni-halle.de](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-42-7

---

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

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> >> Redaktion.

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

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ ([http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/list/info/hofnews>.

*Abbildung vordere Umschlagseite: Kronen I, in: Autorenkollektiv (1894-1896): Brockhaus' Konversationslexikon, Leipzig / Berlin / Wien, Band 10: K – Lebensversicherung, S. 754a; Quelle: Die Retro-Bibliothek. Nachschlagewerke zum Ende des 19. Jahrhunderts, <http://www.retrobibliothek.de>*

*Cartoon Umschlagrückseite: Til Mette, Hamburg (<http://tilmette.com>)*

## **Diverses. Heterogenität an der Hochschule**

*Susen Seidel:*

Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden ..... 6

*Manfred Stock:*

„Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte ..... 22

*Annika Rathmann:*

Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung  
im Hochschulkontext ..... 38

*Sabine Gabriel:*

Die obsoleete Kategorie Geschlecht? Zur Wechselbeziehung von *gendered organization* und individuellen Handlungspraxen in der Hochschullehre ..... 51

*Daniel Wilhelm, Wiebke Esdar:*

Helicopter Parenting. Prävalenz sowie Einfluss von  
Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status ..... 66

*Martin Rötting:*

Postsäkulare Universität? Religiöse Vielfalt an Hochschulen ..... 77

*Thomas Berg:*

Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im  
produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? ..... 88

*Natalie Böddicker:*

Gemeinsame Ziele für heterogene Fakultäten.  
Ein Projektbericht zum Change Management ..... 104

<i>Romina Müller:</i> Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum .....	115
<i>René Krempkow:</i> Nachwuchsforschende mit Kind als Herausforderung der Wissenschaft in Deutschland.....	131
<i>Philipp Pohlenz, Markus Seyfried:</i> Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? .....	144
<i>Susen Seidel, Franziska Wielepp:</i> Heterogenität im Hochschulalltag .....	156

## **FORUM**

<i>Anna Ebert, Karl-Heinz Stamm:</i> Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung?.....	172
---	-----

## **PUBLIKATIONEN**

Rezension: Stefan Kühl: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift ( <i>Marcel Schütz</i> ).....	190
<i>Peer Pasternack, Tim Hutschenreuter:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	194
<b>Autorinnen &amp; Autoren</b> .....	215



**Susen Seidel  
Franziska Wielepp  
(Hrsg.)**

**Diverses  
Heterogenität an der Hochschule**

# Defizitär oder produktiv

## Die Heterogenität der Studierenden

**Susen Seidel**

Halle-Wittenberg

Im Kontext des demographischen Wandels ist von einer zunehmend heterogenen Zusammensetzung der Studierendenschaft auszugehen. Diese wird dann hinsichtlich des individuellen Vorwissens und der formal zertifizierten Vorbildung, der sozialen oder/und kulturellen Herkunft, der Studienmotivation

und der Lebenssituation deutlicher als bisher differenziert sein.

Die Öffnung für Heterogenität im akademischen Betrieb wird von einer gewissen Skepsis begleitet, da die Vielfalt der Studierenden oftmals als Gegenpol einer „Elitenausbildung“ gilt. Heterogenität markiert in dieser Wahrnehmung mithin Studierende, deren Studierfähigkeit infrage steht. Die Identifizierung von Heterogenität mit in dieser Perspektive reduzierter Studierfähigkeit lässt die Vielfalt als Defizit erscheinen, da Heterogenität erst durch eine Normalitätserwartung hervorgebracht wird. Diese orientiert sich am traditionellen Studierenden. Für den traditionellen Studenten werden die Lehrveranstaltungen sowie die Studien- und Serviceangebote konzipiert (Viebahn 2009: 38; auch Berthold/Leichsenring 2012: 240). Die heterogenen Studierenden seien durch entsprechende Maßnahmen zu vereinheitlichen, d.h. entlang der Normalitätserwartung anzupassen (Krüger-Basener/Fernandez/Göbbling 2013: 164).

Die primäre Defizitorientierung in der Beobachtung und Bearbeitung von Heterogenität mit dem Ziel, eine Angleichung an die traditionellen Studierenden zu erreichen, hat zwei wesentliche Folgen: Die Hochschulen verzichten erstens auf einen produktiven Umgang mit unterschiedlichen Ausgangssituationen und Heterogenitätsmerkmalen, und sie zwingen zweitens die Studierenden zu einer einseitigen Adaption an die bestehende Einrichtung bzw. die durch sie repräsentierten kulturellen Normen.

Als alternative Option denkbar und auch bereits mancherorts realisiert sind Bemühungen, die Adaptionfähigkeit der Hochschule und ihrer Aktivitäten an eine heterogene Studierendenschaft zu steigern. Dieses setzt indes die Reflexion und Transformation der Normalitätserwartung und der daran ansetzenden Wahrnehmung von Heterogenität voraus. Geschaf-

fen werden müssen dann solche Kontexte, in denen die Heterogenitätsmerkmale schwächer oder nicht mehr relevant werden. Solche veränderten Kontexte schließen sowohl die institutionelle Rahmung durch die Hochschule wie die Interaktion der Lehrenden und Studierenden ein.

Wenn Hochschulen auf Heterogenität reagieren, kommen zwei Zugänge zusammen, die sich zu widersprechen scheinen: Für die entsprechende Sensibilisierung und Anpassung der Rahmenstrukturen bedienen sich Hochschulen zum einen einer positiv konnotierten Differenzrhetorik („Vielfalt als Chance“) und Angeboten aus dem Diversity Management. Viele hochschulische Diversity-Projekte greifen dabei auf eine „Semantik der Anerkennung“ zurück, die ihren Ursprung in der Schulpädagogik hat. Da Diversity Management originär keinen pädagogischen bzw. didaktischen Bezug hat und der Umgang mit Heterogenität als „ein konstitutives Problem der modernen Schule“ (Trautmann/Wischer 2011: 13) gilt, können hier in der Tat Erkenntnisse aus der Schulpädagogik nutzbringend für konkrete Lehr-Lern-Interaktionen sein.

Zum anderen bieten Hochschulen für ihre Studienanfänger aufwendige homogenisierende Maßnahmen (von Brückenkursen bis Diagnostikverfahren) an. Das zeigt an, dass Heterogenität im Studienverlauf dann doch weniger als Chance, die aus der Vielfalt entsteht, sondern eher als bearbeitungsbedürftiger und bearbeitbarer Risikofaktor der Ausbildungsqualität gilt.

Im Folgenden sollen die beiden Zugänge des Diversity Managements und der Erziehungswissenschaften kurz dargestellt und Nutzen sowie Herausforderungen für die Adaption im Hochschulbereich geprüft werden.

Lernerheterogenität wird dabei aus verschiedenen Perspektiven (normativ, didaktisch, gesellschaftlich) sowie unterschiedlichen Argumentationslinien (naturalisierend versus konstruktivistisch; individualisierend versus strukturalistisch) betrachtet (1. und 2.). Im Anschluss sollen die Ergebnisse mit den institutionellen Rahmenbedingungen verknüpft werden, in denen Heterogenität in der konkreten Interaktion zwischen Hochschule bzw. Lehrenden und Studierenden verhandelt wird (3.). Und schließlich: Was muss unter Berücksichtigung der Organisationskultur der Hochschule für den produktiven Umgang beachtet werden (4.)?

## **1. „Vielfalt als Chance“ – der Diversity-Ansatz**

Nicht nur im Zuge des Qualitätspaktes Lehre gibt es derzeit eine Vielzahl an Maßnahmen und Projekten mit Diversity-Bezug an deutschen Hoch-

schulen.<sup>1</sup> Verbände und Interessengruppen, etwa der Stifterverband, die HRK oder das CHE, haben das Thema auf ihrer Agenda, halten Tagungen ab, zeichnen Good Practices aus und betreiben Aufklärungsarbeit. So hat der Stifterverband ein Auditierungsverfahren zum Diversity-Management erarbeitet (De Ridder/Jorzik: 2012).

Wie andere Ansätze auch, die auf Umstrukturierungen von Hochschulen zielen, kommt Diversity Management aus der Organisationsentwicklung und kann als Oberbegriff für Strategien verstanden werden, die auf Vielfalt konstruktiv reagieren. Nach von Berg (2008: 8) ist diesen Strategien gemeinsam, dass sie organisationalen Wandel mit Hinblick auf die Förderung einer produktiven Vielfalt steuern, Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen abbauen und zur Verbesserung von Unternehmenserfolg und Effektivität beitragen.

Dieser Ansatz lässt sich auch auf Hochschulen übertragen, um auf die sich reduzierenden studienrelevanten Altersjahrgänge durch die Berücksichtigung aller vorhandenen Potenziale zu reagieren (Vedder 2006). Außerdem kann Diversity Management dazu beitragen, entsprechende gesetzliche Vorgaben wie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) umzusetzen. Spätestens seit die EU-Richtlinien und daraufhin 2006 das AGG verabschiedet wurden, ist die Benachteiligung von Personen auf Grund von ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Identität gesetzlich verboten.

Im Hochschulbereich werden vor allem die Kriterien ethnische Herkunft, Geschlecht und Behinderung im Zusammenhang mit Bildungszugang und -beteiligung thematisiert und um das Kriterium der sozialen/sozioökonomischen Herkunft ergänzt. Weiterhin kann ein erfolgreiches Diversity Management auch als Standort- bzw. Imagefaktor für die Hochschulen im Wettbewerb fungieren. (Leicht-Scholten 2009, Kröger 2011, Klammer/Matuko 2010).

Gegenüber bereits verankerten Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit an Hochschulen wie der Einrichtung von Ausländer- oder Behindertenbeauftragten zeichnet sich Diversity Management durch den expliziten Potenzialansatz aus. Damit können Aktivitäten, die mögliche Benachteiligungen aufgrund eines Differenzierungsmerkmals minimieren sollen, positiv ergänzt werden (Leicht-Scholten 2011: 12). Gleichzeitig bietet dieses Vorgehen die Chance, Maßnahmen, die von divers-

---

<sup>1</sup> z.B. Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW (KomDiM), Universität Bremen, FH Brandenburg

tätsrelevanten Stellen durchgeführt werden, unter einem ideellen Dach und ggf. auch institutionell zusammenzufassen (Karakışođlu 2012).

Da Diversity die jeweiligen Unterscheidungsmerkmale nicht voneinander trennt, sondern alle Ausprägungen berücksichtigt, können Angebote und Projekte für die gesamte Studierendenschaft bereitgestellt werden, ohne einzelne Gruppen zu stigmatisieren. So hat sich CHE Consult mit dem Befragungsinstrument QUEST das Ziel gesetzt, der schlechten Datenlage zum Thema Diversität zu begegnen, d.h. Vielfalt auf Grundlage soziodemographischer und besonders psychometrischer Daten zu messen (Berthold et al. 2012).

Ziel der QUEST-Studie war es, den Adaptionegrad von Studierenden anhand verschiedener Studierentypen zu belegen.<sup>2</sup> Dabei stützten sich die Autoren auf Vincent Tinto, der in seinen Forschungen zum Studienabbruch den Prozess der Studierendenbindung als einen gegenseitigen Adaptionprozess von Studierenden und Hochschule beschreibt (Tinto 1993). Daraus folge, dass sich Studierende an ihre hochschulischen Bedingungen und Anforderungen anpassen müssen. Hochschulen hätten ihrerseits die Aufgabe, die dafür notwendigen Angebote und Strukturen bereitzustellen. Täten sie dies nicht, „scheint ein Konzept von Hochschule auf, das eben bestimmte Angebote macht und ‚auch nichts dafür kann‘, wenn einige Studierende damit nicht zurechtkommen.“ (Berthold et al. 2012: 37) Aus dem Prinzip der wechselseitigen Adaption hingegen lasse sich der Anspruch formulieren, dass Hochschulen ihre Angebote und Strukturen beständig einer neuen Generation von Studierenden anpassen (ebd.: 8).

In diesem Sinne hat Diversity Management wohl seine größte Wirksamkeit als Sensibilisierungsmaßnahme: Es sollen unterschiedliche Potenziale erkannt und ausgeschöpft werden, statt bei nicht erfolgreichem Durchlaufen bestehender Angebote lediglich Defizite festzustellen und einzelne Gruppen zu stigmatisieren. Diversitätssensible Maßnahmen und Projekte können dabei unterstützen, die Differenz zwischen lehrender Erwartungshaltung und studentischer Lebenswirklichkeit zu senken und durch passgenaue Angebote zum Studienerfolg beizutragen. (Kröger 2011, Karakışođlu 2012)

Zusammengefasst kann Diversity Management also den gedanklichen Begründungszusammenhang für eine verstärkte Potenzialausrichtung sowie die Ergänzung bestehender auf Bildungsgleichheit ausgerichteter

---

<sup>2</sup> Die Studierentypen – mit ihren jeweils unterschiedlichen Adaptionismustern – wurden anhand der für den Studienerfolg relevanten Faktoren gebildet.

Maßnahmen und eine erhöhte Passgenauigkeit der Angebote bieten. Allerdings hat dieser Ansatz originär keinen pädagogischen Kontext, sondern wird zur besseren Ressourcenverwertung in der Organisationsentwicklung eingesetzt (Emmerich/Hormel 2013: 183).

Um Diversity normativ zu legitimieren und zum Beispiel die Verbindung mit der Gleichstellungspolitik begründen zu können, wird oftmals der Rückbezug zu Antidiskriminierungsbewegungen hergestellt: Im Diversitätsdiskurs wird explizit auf die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung als wichtiger Impuls, wenn nicht sogar als direkter Ursprung, hingewiesen<sup>3</sup> (Wielepp 2013: 365, Kröger 2011: 184, Emmerich/Hormel 2013: 188). Diese „faktische Doppelreferenz des Diskurses auf Nutzenmaximierung und Ausschöpfung von Humanressourcen einerseits, Antidiskriminierung andererseits“ nutzen Organisationen, um „zwischen beiden Referenzen semantisch fungibel“ zu changieren (Emmerich/Hormel 2013: 197).

Im wissenschaftlichen Diskurs ist insbesondere das Verhältnis von Diversity Management und Geschlechtergerechtigkeit noch ungeklärt bzw. wird die erwähnte konstruktive Verbindung von Diversity und Gender in der Geschlechterforschung als problematisch wahrgenommen. Die begriffliche Offenheit von Diversity macht den Ansatz zugleich konzeptionell nur bedingt fassbar (Klein 2012: 156, 171). Diversity Management vermag zur Kulturveränderung beizutragen, bietet jedoch wenig Unterstützung zur Anpassung der Studienstrukturen oder Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden.

## **2. Was ist Heterogenität? Von Beobachtung und Anerkennung in den Erziehungswissenschaften**

Die Art des Umgangs mit Unterschiedlichkeiten in Bildungskontexten hängt entscheidend vom jeweiligen Heterogenitätsverständnis der pädagogisch Tätigen bzw. der Organisation ab. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden die Begriffe Differenz, Heterogenität und Diversity auf unterschiedliche Weise interpretiert – je nach leitenden Begründungszusammenhängen (z.B. PISA, vgl. dazu Walgenbach 2014: 20ff.; Trautmann/Wischer 2011: 28ff.) sowie Berücksichtigung theoretischer Konzepte aus anderen Disziplinen wie der Philosophie oder den So-

---

<sup>3</sup> Diese historische Verknüpfung ist allerdings nicht unproblematisch, da in der neueren Diversity-Forschung die beiden sich gegenüberstehenden Hauptströmungen, Business und Equity, herausgearbeitet worden sind.

zialwissenschaften. Zur besseren Einordnung des „unübersichtlichen Dickicht[s] der Debatten und Diskurse“ (Lutz/Wenning 2002: 12) kann auf verschiedene Kategorisierungsversuche zurückgegriffen werden: So hat Walgenbach vier Bedeutungsdimensionen herausgearbeitet, die den vielfältigen Aspekten des Heterogenitätsbegriffs gerecht werden sollen: Sie unterscheidet zwischen Heterogenität als a) normative Bewertung von Belastung oder Chance, b) soziale Ungleichheit, c) individuelle Unterschiedlichkeiten und d) didaktische Herausforderung (Walgenbach 2014: 24).

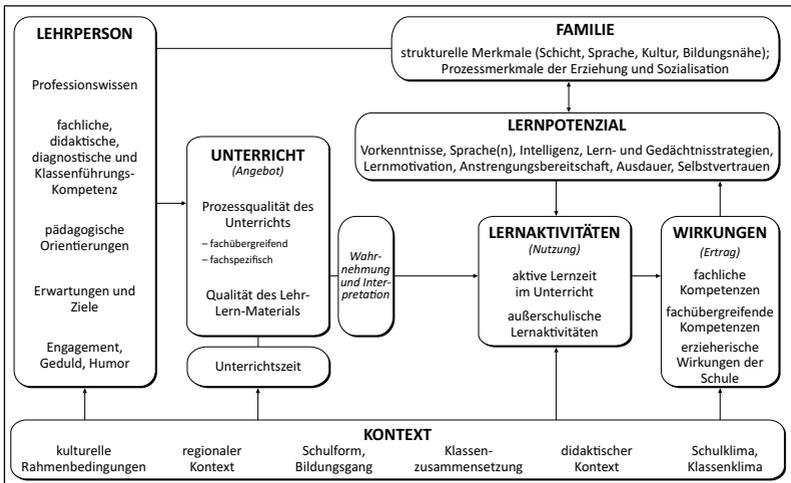
Unterschiedlichkeit könne einmal als unveränderliche Wesenszuschreibung verstanden werden, die pädagogisch in (Nicht-)Begabung bzw. (Nicht-)Neigung übersetzt wird. Differenz wird in diesem Sinne als etwas Gegebenes definiert, auf das das Erziehungssystem entsprechend reagieren müsse (Emmerich/Hormel 2013: 168ff.) Die Lesart selbst gibt noch nicht vor, ob kompensatorische Maßnahmen angewendet werden oder nicht – entscheidend hierfür sei, ob die vorgefundene Differenz defizitorientiert (als Belastung) oder positiv konnotiert (als Chance) betrachtet wird (vgl. Krüger-Portratz/Lutz 2002: 84).

In den Erziehungswissenschaften untersucht die psychologische Lehr-Lern-Forschung das Zustandekommen individueller Leistungsunterschiede und erforscht die Einflussfaktoren schulischer Leistungen. Ziel ist die Optimierung von Unterrichtsprozessen. Das gegenwärtige *state of art*-Modell (Helmke 2009) bildet dabei ab, welchen Einfluss Lehrerhandeln, Unterrichtsverlauf sowie die individuellen (z.B. Vorkenntnisse) und strukturellen (z.B. Erziehung und Sozialisation) Voraussetzungen auf Lernergebnisse haben. Den individuellen Lernmerkmalen wird die höchste Relevanz zugeschrieben, die strukturellen Faktoren hätten nur indirekte Wirkung. Gemeinhin gelten Sprache, Intelligenz, Vorkenntnisse, Lernstrategien sowie motivationale und affektive Bedingungsfaktoren als relevant in Hinblick auf kognitive Lernleistungen. Dieser Zugang fokussiert auf das Unterrichtsgeschehen und setzt die individuellen und strukturellen Merkmale als gegeben voraus.

Demgegenüber steht die Annahme, dass Heterogenität – ebenso wie Leistungsperformanz – ein durch einen Beobachter zugeschriebenes Konstrukt sei und durch die Feststellung von Differenzen überhaupt erst entstehe. Hier stehen – im Gegensatz zum o.g. Ansatz – Zuschreibung und Klassifikation als Prozesse im Blickpunkt. Heterogenität lässt sich dann immer nur räumlich und zeitlich begrenzt beschreiben, da sie von Normen und Kontexten des jeweiligen Beobachters abhängig ist (Trautmann/Wischer 2011: 39f.). Sie ist das Resultat sozialer Konstruktionen und in ihrer Komplexität entsprechend beliebig steigerbar – nicht zuletzt durch

die Kombination von Unterscheidungen. Die Feststellung von Heterogenität findet dann lediglich in den Kapazitäten des Beobachters seine Grenze. In der Praxis definieren institutionelle Rahmungen, welche Unterschiede berücksichtigt werden. Sie versehen zumeist eine Seite der Differenzsetzung mit einem positiven, die andere mit einem negativen Wert.

### Übersicht 1: Angebots-Nutzungs-Modell



Quelle: Helmke (2009: 73); eigene Darstellung

Mit der Herausbildung erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen wie Geschlechterforschung sowie interkulturelle und inklusive Pädagogik haben auch Theorien aus der Ungleichheitsforschung Einzug in die Erziehungswissenschaften gehalten. Die genannten Forschungsrichtungen nahmen die jeweils als benachteiligt wahrgenommene Gruppe in den Fokus und konnten dazu beitragen, die in der Fachdisziplin Pädagogik vorherrschenden Normalitätskonstrukte bezüglich Geschlecht, Kultur bzw. ethnische Herkunft und Behinderung bzw. Gesundheit zu hinterfragen (Lutz/Wenning 2002: 16f).

Zugeschriebene Unterscheidungsmerkmale werden demnach nicht nur als Resultat sozialer Konstruktion beschrieben, sondern vielmehr als Ergebnis der Exklusionsmechanismen von Bildungsinstitutionen: Schulen

übernehmen Ungleichheiten aus gesellschaftlichen Strukturen und reproduzieren diese im eigenen Organisationssystem:<sup>4</sup>

„Heterogenität ist ... das zunächst neutrale Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium. Heterogenität beschreibt einen Zustand – für das als Maßstab angelegte Kriterium wird Ungleichheit festgestellt.“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007: 23)

In der Regel werden mehrere Kriterien verwendet, um Heterogenität sichtbar zu machen.

Wenning versucht für die Dichotomie von „vorhandener“ versus „konstruierter“ Heterogenität eine Alternative anzubieten, die beide Erklärungsansätze zur Entstehung von Differenz vereint: Heterogenität sei zwar *potentiell* schon vorhanden, aber gleichzeitig im *relevanten Kontext* noch nicht vorhanden. Nach dieser Auffassung sei z.B. das Merkmal Geschlecht unabhängig vom schulischen Kontext bereits existent und könne in der Lerngruppe „aktiviert und durch diesen Vorgang der Feststellung sozial relevant werden“ (Wenning 2013: 135).

Es lässt sich festhalten, dass Heterogenität keine objektive Eigenschaft, sondern situativ und an den jeweiligen Beobachtenden gebunden und damit auch veränderbar ist, da sie immer durch eine konkrete Vergleichsoperation festgestellt wird (ebd.: 137).

Abhängig vom jeweiligen Verständnis kommen der Heterogenität in pädagogischen Kontexten auch verschiedene *Funktionen* zu: Die Bezugnahme auf Heterogenität kann zur Begründung schlechter Performanzergebnisse und damit unzureichender schulischer Bildungsbemühungen dienen (ebd.: 143). Dazu bietet der Heterogenitätsbegriff die Vereinfachung mehrerer komplexer Kausalzusammenhänge innerhalb von Lehr-Lern-Kontexten, indem er Unterschiedlichkeiten, die sich gemäß der oben genannten Definition immer nur auf jeweils für den Beobachtenden geltende Kategorien beziehen, durch einen Oberbegriff abstrahiert (ebd.: 142).

Entscheidend sei, dass Heterogenität als ein bearbeitbares pädagogisches Problem definiert werde, dessen Behandlung im Verantwortungsbereich des Lehrenden liege. Nach dieser Sichtweise obliege den Lehrenden der adäquate Umgang mit Heterogenität und entlaste dadurch andere Akteure (ebd.: 144). Im Gegensatz zu einem Heterogenitätsverständnis, das auf soziale Zuschreibungen und Einordnungen beruht, sind hier die

---

<sup>4</sup> Krüger-Portratz/Lutz (2002: 84), Emmerlich/Hormel (2011), Wenning (2013: 133), Trautmann/Wischer (2011)

gesellschaftlichen Strukturen ausgeklammert. (Trautmann/Wischer 2011: 106; vgl. auch Walgenbach 2014).

Als Leitfaden für einen heterogenitätssensiblen pädagogischen Umgang mit Heterogenität kann die sogenannte *Anerkennungspädagogik* gelten. Sie akzeptiert Unterschiedlichkeit nicht nur, sondern wertschätzt diese explizit und strebt den Einbezug der jeweiligen sozialen Identität in den Lernprozess an (Arens et al. 2013: 12ff.). Allerdings werden selbst in themenbezogenen Sammelbänden die konkreten Chancen von Heterogenität nicht spezifiziert (Budde 2012: 13).

Als populäres Konzept der Anerkennungspädagogik ist die „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) zu nennen, in der die theoretischen Grundlagen aus den bereits genannten Teildisziplinen Pädagogische Geschlechterforschung sowie Interkulturelle und Inklusionspädagogik zusammengefasst sind. Die Maxime von Wertschätzung und Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen für den Lernprozess setze beim Lehrenden ausgeprägte Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Lerngruppendifferenzierung voraus (Emmerich/Hormel 2013: 150; Trautmann/Wischer 2011: 107) Die persönliche Einstellung nehme eine wichtige Rolle ein: Sie sei entscheidend, wenn es darum geht, eigene Vorstellungen bezüglich Fähigkeiten und Bildungsbiographien zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern.

Kreft & Leichsenring (2012) plädieren auch in Bezug auf Hochschulen für eine stärken- und lernerorientierte Lehre, die im Sinne der gegenseitigen Adaption von Studierenden und Hochschule diversitätsorientierte Veränderungen statt mehr Selektion fordert, wenn der Studienerfolg nicht mehr den Erwartungen entspricht. Die Autorinnen sehen insbesondere in der passgenauen Methodenauswahl für jeweilige Lernertypen und professionellen Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen eine zukünftige Aufgabe der Hochschulen.

Die *differentielle Hochschuldidaktik* versteht sich hier als ein hochschulpsychologischer Ansatz, der auf Grundlage der Unterschiedlichkeit von Lernerpersönlichkeiten Wirkungen dieser auf Lern- und Studienprozesse aufzeigt und konkrete Maßnahmen zu Verfügung stellen möchte (Viebahn 2009: 39). Lehrende benötigen dafür spezifische Kompetenzen und heterogenitätsbejahende Werthaltungen, einschließlich der Reflexion eigener Idealisierungs- und Normalisierungstendenzen. Die inhaltliche Wissensvermittlung bilde nicht mehr das Zentrum didaktischen Handelns; Lehren sei vielmehr als motivationale und emotionale Begleitung des Lernprozesses zu verstehen (Gómez Tutor/Menzer 2012: 130). Von besonderer Bedeutung seien dabei die Fähigkeiten der Lehrenden, eine Studierendenzentrierung auszuprägen und die Lernerverschiedenheit dia-

agnostizieren zu können (Viebahn 2009: 44, vgl. auch ders. 2010: 26f.), mit anderen Worten: eine dezidierte didaktische Methodenkompetenz.

Die *Kritik an einer Differenzpädagogik* betrifft verschiedene Ebenen: Trautmann & Wischer (2011: 112) geben zu bedenken, dass Unterscheidungen als persönlicher Filter fungieren, um Informationen verarbeiten und mit gestellten Anforderungen (nämlich Unterrichtsangebote zu individualisieren bzw. differenzieren) umgehen zu können. Diesen Schutzmechanismus, der wiederum auf eigenen Werten und biografischer Erfahrung beruht, wird der Lehrende schwer ändern (können).

Die Anerkennungspädagogik setzt mit der wertschätzenden Einstellung an einer persönlichen Stelle an, die sich schwer beeinflussen lässt, und berücksichtigt nicht die organisatorischen Kontexte, in denen Schule stattfindet. Unterricht ist jedoch in die strukturellen Bedingungen der Organisation Schule eingebunden. Das System vertrete mitunter der Anerkennung entgegengesetzte, nämlich meritokratische und auf Selektierung ausgerichtete Erwartungshaltungen. So bleibe die Frage offen, „ob Heterogenität überhaupt als Chance und Bereicherung betrachtet werden kann bzw. welche strukturellen Bedingungen des Lehrerberufs dem entgegen stehen“ (ebd.).

Für Emmerich & Hormel (2013: 12) fungiert diese positive Konnotiertheit letztlich als Ausweg aus dem Widerspruch, welcher sich durch die Verknüpfung von pädagogischen Relevanzsetzungen und subjektiven Beobachtungen ergebe: Wenn Beobachtungen als ‚beobachtbare‘ soziale Merkmale zu verstehen seien, müssten diese – damit Lehrende pädagogisch plausibel handeln können – mit pädagogisch relevanten Differenzierungsmerkmalen (wie Motivation, Vorkenntnissen) in Zusammenhang gebracht werden. Das Dilemma, welches hieraus resultiere, sei die „Konstruktion von Kausalität“, denn auch die Verknüpfungen von sozialen und individuellen Merkmalen geschähen subjektiv und könnten zu Stigmatisierungen führen (ebd.: 11-13). Unterscheiden und Bezeichnen bleibe beobachterabhängig und wertend, auch wenn es keine negativen Absichten dabei gibt.

### **3. Die Übertragbarkeit beider Konzepte auf die Hochschule**

Diversity-Ansatz und Heterogenitätspädagogik verbindet eine stark normativ ausgerichtete Anerkennung von Heterogenität bzw. Diversität. Diversity Management zielt auf die institutionelle Leistungs- und Qualitätssteigerung durch die Ausschöpfung aller vorhandenen Ressourcen und Potentiale. Im Hochschulkontext kann Diversity als Begründungsnarrativ

für Maßnahmen zur Passgenauigkeit von Studierendenbedürfnissen und Angebotsleistungen der Hochschule bzw. Lehrenden eingesetzt werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird Heterogenität nicht als „naturegegebene“ Voraussetzung verstanden, sondern als zugeschriebene Uneinheitlichkeit, die zwischen Mitgliedern oder einer Gruppe bezogen auf ein oder mehrere Kriterien besteht. Der Heterogenitätspädagogik geht es um einen produktiven Umgang mit festgestellten (Leistungs-)Unterschieden in Unterrichtssituationen. Hierfür kommt dem Lehrerhandeln eine zentrale Bedeutung zu. Die erfolgreiche Performanz aller Lernenden mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen liegt in der Verantwortung der Lehrenden.

Ebenso wie im System Schule gelten jedoch auch im System Hochschule graduelle Leistungsunterschiede als Differenzierungskriterium, sodass ein fördernder Umgang mit Heterogenität seitens der Lehrenden stets nur in diesem Rahmen erfolgen kann (Emmerich/Hormel 2013: 74f.). Daraus ergibt sich dann auch für Hochschulen der Widerspruch zwischen einer auf individuelle Lernunterstützung ausgerichtete Interaktion von Lehrenden und Lernenden und einer an Selektion orientierten Studienstruktur (vgl. für Schulen ebd.: 165f.; Trautmann/Wischer 2011: 32f.). „Für Wirtschaftsunternehmen wie für Schulsysteme bildet die Referenz auf Leistung (Qualifikation, Schulleistung, Fähigkeiten usw.) das legitime Ausschlusskriterium in der Anerkennung von Differenz.“ (Emmerich/ Hormel 2013: 207)

Darüber hinaus sind für die Organisationskultur von Hochschulen noch Merkmale relevant, die bei Implementierungen von Diversity-Konzepten oder Heterogenitätssensibilität berücksichtigt werden sollten: Hochschullehrende haben eine komplexe Berufsrolle auszufüllen (Pasternack 2013: 539): Sie unterrichten nicht nur, sondern sind – neben Nachwuchsförderung und Mitarbeiterführung – vor allem in der Forschung tätig und somit sowohl den Ansprüchen des Erziehungssystems als auch des Wissenschaftssystems verpflichtet (Stichweh 2013: 9).

Wissenschaft beruht auf einem Belohnungssystem in Form von Reputation, die innerhalb des systemeigenen wissenschaftlichen Codes (wahr/unwahr) zugewiesen wird. Reputation kann zum Beispiel durch Zitationen in wissenschaftlichen Publikationen erlangt werden. Die Zuweisung von Reputation ist an die Generierung neuen Wissens gebunden (vgl. Weingart 2003: 22f.). „Die Arbeit von Wissenschaftlern wird durch die Normen der Profession gesteuert. Die wissenschaftliche Gemeinschaft – und nicht die Hochschule – entscheidet über die Vergabe von Reputation.“ (Pasternack/Hechler 2013: 46) Da Lehrtätigkeit in der Regel nur innerhalb der eigenen Institution wirksam wird, findet hier keine reputati-

onsförderliche Bewertung durch die *scientific community* statt (Houben 2013: 374; Krücken 2004: 344).

Hochschulleitungen haben zwar die Möglichkeit, über neue Steuerungsinstrumente wie die leistungsorientierte Mittelvergabe, neu ausgerichtete Berufungsverfahren oder Lehrpreise für gute, heterogenitätsgerechte Lehre zu motivieren. Allerdings ist der tatsächliche Einfluss dieser Instrumente auf das Lehrendenhandeln gering (Wilkesmann/Schmid 2011: 270; Pasternack 2010). Bestimmt wird die Lehre durch die – von den lehrenden Wissenschaftlern – vorgegebenen fachwissenschaftlichen Inhalte sowie Leistungsanforderungen, die sich an den jeweils gültigen fachlichen Standards orientieren (Banscherus 2013: 73).

Stichweh hat gezeigt, dass „die faktische Nichtbeachtung eines beträchtlichen Teils der anwesenden Studierendenschaft“ bereits Anfang des 20. Jahrhunderts als Strategie angewendet worden ist, um formal zugelassene Studierende durch fehlende Zugeständnisse bezüglich Curriculum oder Leistungsanforderungen doch noch zu exkludieren (Stichweh 2013: 226f.). Analog zu einer systembedingten Selektionsfunktion von Hochschulen kann Selektion in der Lehre wiederum als Bewältigungsstrategie der allgemeinen Lehrbelastung angewendet werden; ein Umstand, der in der gegenwärtigen Hochschuldidaktik noch zu wenig Berücksichtigung findet:

„Aus Sicht der Lehrenden bietet die Selektionsfunktion Sicherheit, soziales Prestige und gefühlte Kontrolle. [...] Der/die selektierende Lehrende befindet sich in einem ‚steady state‘, einem stabilen Gleichgewicht und wird dieses kaum für Experimente wie Differenzierung und Individualisierung der Lehrveranstaltungen aufs Spiel setzen. Die Hürde, eine etablierte Lösung gegen neue Probleme einzutauschen, ist hoch.“ (Müller 2014: 51).

#### **4. Fazit**

Der Beitrag hat sich mit der Frage beschäftigt, wie sich Erwartungen von Hochschule und Bedarfe von Studierenden im Zuge einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft produktiver aufeinander beziehen lassen. Universitäten gehen davon aus, dass der „klassische Student“ im akademischen System Bildung durch Wissenschaft erlangen möchte und über entsprechende Motivation, Kapazitäten und Vorbildung verfüge (vgl. Banscherus 2013: 73). Hochschulen sind allerdings ebenso gefordert, zur optimalen Herausbildung dieser Voraussetzungen beizutragen. So schreiben Kerres et al. (2012: 39) bezüglich einer oft bemängelten Nichtfähigkeit zum selbstständigen Lernen: „Selbstlernkompetenz entwickelt sich

jedoch genau dann, wenn die Studienorganisation so angelegt ist, dass diese auch angemessen eingefordert werden wird.“

Diese Anpassungsleistung der Hochschulen erfordert jedoch ein Überdenken der Normalitätserwartung und daran ansetzenden Wahrnehmung von Heterogenität. Diversity Management und Anerkennungspädagogik eignen sich als Sensibilisierungsinstrumente, da sie mit normativen Appellen operieren. Eine reine „Vielfalt als Chance“-Programmatik bietet für hochschulische Realitäten jedoch nur unzureichend Antworten in Bezug auf den praktischen Umgang mit heterogenen Studierenden. Die Erziehungswissenschaften bieten als leitende Unterscheidungen des Begriffsfelds Heterogenität die Dichotomien naturalisierend oder konstruktivistisch bzw. individualisierend oder strukturalistisch an. Zu einer veränderten Wahrnehmung kann das Bewusstsein beitragen, dass Heterogenität immer von der eigenen Beobachtung abhängig ist und eben nicht als „charakterliche Defizienz“ (Stichweh 2013: 299) verstanden wird.

Die vorherrschende defizitorientierte Perspektive resultiert wiederum zum einen aus institutionellen Strukturen, zum anderen aus den institutionell repräsentierten kulturellen Normen. Für einen erforderlichen Paradigmenwechsel sind in Hochschuldidaktik und Strukturplanung die Besonderheiten der Organisationskultur stärker zu berücksichtigen. Änderungsbereitschaft erwächst eher aus dem Veränderungsdruck zur eigenen Statussicherung als aufgrund normativer Vorgaben. Um die notwendige intrinsische Motivation anzuregen, empfiehlt es sich, die konkreten Bedürfnisse von Hochschullehrenden aufzugreifen und in pädagogische Lösungsvorschläge bzw. passgenaue Angebote zu übersetzen (Hiller 2012: 6f.). Auch eine flexiblere Lehrorganisation kann dazu beitragen, auf unterschiedliche Lernendentypen zu reagieren und erforderliche Kompetenzen wie autonomes Lernen zu fördern. Dazu können zum Beispiel Blockveranstaltungen mit integrierten Phasen des (betreuten) Selbststudiums dienen (vgl. Schulmeister et al. 2012: 25ff.).

## Literatur

- Arens, Susanne et al. (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion des Handlungszusammenhangs, in: Mecheril, Paul et al.: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-28.
- Banscherus, Ulf (2013): Heterogenität der Studienmotive und (Bildungs-)Biografien. Herausforderung für die Gestaltung ‚guter‘ Lehre. In: Dieter Lenzen/Holger Fischer (Hg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven, Hamburg: Universitätskolleg-Schriften Band 2, S. 73-77.

- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring (2012): Diversity Report. CHE Consult GmbH, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, auch unter [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf) (30.07.2014).
- Boller, Sebastian/Elke Rosowski/Thea Stroot (2007) (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 16, S.1-21, unter [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs12\\_02160](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs12_02160) (30.07.2014).
- De Ridder/Bettina Jorzik (2012) (Hg.): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen, Essen, Edition Stifterverband, auch unter [http://stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/vielfalt\\_gestalten/vielfalt\\_gestalten.pdf](http://stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf) (30.07.2014).
- Gómez Tutor, Claudia/Christine Menzer (2012): Vereinzelt angelegt - systematisch gedacht. Kopplungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung. In: ZFHE, Vol. 7, Heft 3, S. 124-136.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hiller, Gundula Gwenn (2012): Anreize zur Etablierung einer Lehr-Lernkultur an Hochschulen. In: ZFHE, Vol. 7, Heft 3, S. 1-15.
- Hormel, Ulrike/Marcus Emmerich (2012): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Houben, Daniel (2013): Governance der Hochschule. In: Swiss Journal of Sociology, Vol. 39, Heft 2, S. 361-381.
- Karakaşoğlu, Yasemin: Diversity: Vielfalt als Chance erkennen, fördern und gestalten. Grundlage der Diversity-Strategie der Universität Bremen; auch unter [http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/chancengleichheit/Uploads\\_Diversity/Grundlagenpapier\\_DiversityStrategie\\_UniBremen\\_Juni12.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/chancengleichheit/Uploads_Diversity/Grundlagenpapier_DiversityStrategie_UniBremen_Juni12.pdf) (30.07.2014).
- Kerres, Michael/Andreas Schmidt/Karola Wolff-Bendik (2012): Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: Michael Kerres/Anke Hanft/Uwe Wilkesmann/Karola Wolff-Bendik (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster: Waxmann, S. 36-43.
- Klammer, Ute/ Bartholomäus J. Matuko (2010): DM als Zukunftsaufgabe der Hochschule – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. In: Der pädagogische Blick: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 106-118.
- Klein, Uta (2012): Gleichstellungspolitiken und Diversitykonzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen? In: Daniela Heitzmann/Uta Klein (Hg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltungen von Vielfalt an Hochschulen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 155-176.
- Kreft, Anne-Kathrin/Hannah Leichsenring (2012): Studienrelevante Diversität in der Lehre. In: Ute Klein/Heitzmann, Daniela (Hg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145-163.
- Kröger, Robin (2011): Studien- und Lebenspraxis deutscher und internationaler Studierender. Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krücken, Georg (2004): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems? In: Petra Stykow/Jürgen Beyer (Hg.): Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Reformfähigkeit und die Möglichkeit rationaler Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 337-356.
- Krüger-Basener, Maria/Luz Ezcurra Fernandez/Ina Gößling (2013): Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord. In: Margret Bülow-Schramm (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 162-190.
- Krüger-Portratz, Marianne/Helma Lutz (2002): Sitting at a crossroads - rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen, in: Tertium Comparationis, Vol. 8, Nr. 2, S. 81-92.
- Leicht-Scholten, Carmen (2009): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung, in: HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Diversität. S. 8–12, auch unter <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (13.01.14)
- Lutz, Helma/Norbert Wenning (2001): Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten, in: Ders. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske+Budrich, S. 11–24.
- Müller, Stefan (2014): „Of course“ Qualifikation! „But maybe“ Selektion? – Heterogenität und der „heimliche Lehrplan“. In: HDS Journal 1/2014, S. 48-52.
- Pasternack, Peer (2013): Was tun? Potenziale und Handlungsoptionen zur Kopplung von Hochschul- und Regionalentwicklung: Kommentierte Thesen. In: Ders. (Hg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 532-560.
- Pasternack, Peer/Daniel Hechler (2013): Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang (HoF-Handreichung 1), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen: Leske u. Budrich.
- Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen, Bielefeld: transcript Verlag.
- Tinto, Vincent (1993). Leaving College – Rethinking the causes and cures of student attraction (2. Neu bearbeitete Aufl.), Chicago: University of Chicago Press.
- Trautmann, Matthias/Beate Wischer (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vedder, Günther (2006): Managing Equity and Diversity at Universities, München und Mering: Hampp.
- Viebahn, Peter (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen 2/2009, S. 38-44.
- Viebahn, Peter (2010): Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, B 1.7.
- von Berg, Alice (2010): Total Quality Management und Diversity Management im Vergleich, in: Nils Jent/Günther Vedder/Florian Krause (Hg.): Zur Verbreitung von Diversity Management, München u.a.: Hampp, S. 1-35.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart: utb.

- Weingart, Peter (2003): *Wissenschaftssoziologie*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Wenning, Norbert (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In: Jürgen Budde (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-150.
- Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 363-387.
- Wilkesmann, Uwe/Christian J. Schmid (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? In: *Soziale Welt*, Vol. 62, S. 251-278.

# „Überakademisierung“

## Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte

**Manfred Stock**  
Halle (Saale)

Seit zwei, drei Jahren wird in Deutschland eine bemerkenswerte Debatte geführt.<sup>1</sup> Angestoßen wurde sie von Julian Nida-Rümelin, Philosophieprofessor und Mitglied der Grundwertekommission der SPD, der in einem Interview vor den fatalen Folgen eines „Akademisierungswahns“ warnte und gegen eine weitere Zunahme der Akademikerquote plädierte (Nida-Rümelin 2010). Mittlerweile hat diese Kritik an einer „Überakademisierung“ mehr und mehr an Gewicht gewonnen (u.a. Bölling 2013 und 2014, Vitzthum 2014, Knauß 2013). Einen vorläufigen Höhepunkt findet die Debatte in einer offiziellen Pressemitteilung der CDU/CSU-Fraktion des Deutschen Bundestages vom 9. Mai dieses Jahres. Es heißt dort:

„Die Kultusministerkonferenz hat ihre Studienanfänger-Prognose erneut nach oben korrigiert. Sie rechnet jetzt bis 2019 mit weiterhin einer halben Million Studienanfängern pro Jahr. (...) Die Korrektur der KMK-Prognose darf nicht automatisch zum weiteren Ausbau der Hochschulen führen. Der gesellschaftliche Grenznutzen der Akademisierung ist längst erreicht. Im Jahr 2000 nahm etwa ein Drittel der Schulabgänger ein Studium auf. Zurzeit ist es die Hälfte. Und wenn die KMK-Prognose zutrifft, sind es bald zwei Drittel. Die Folgen sind klar: Der Wirtschaft gehen die Fachkräfte aus und den Akademikern die Stellen. Der Wissenschaftsrat hat recht: Die indirekte Steuerung der Ausbildungsentscheidungen über die Bereitstellung von Studienplatzkapazitäten ist unvermeidbar. Der Studienwunsch des Einzelnen darf für den Ausbau der Hochschulen nicht länger allein maßgeblich sein. Auch der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und die finanziellen Ressourcen des Staates müssen berücksichtigt werden. ... Ein ‚Weiter so‘ kann es nicht geben“ (CDU/CSU-Fraktion 2014).

---

<sup>1</sup> Dem Text liegt das Manuskript eines Vortrages zu Grunde, der vom Autor zum Tag der Halleschen Soziologie am 11.7.2014 am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehalten wurde. Der Text setzt eine von Reinhard Kreckel (2014) in dieser Zeitschrift im Heft 1/2014 eröffnete Auseinandersetzung mit Positionen fort, die derzeit ein Ende der Hochschulexpansion in Deutschland fordern.

Zunächst ist festzustellen, dass es sich keinesfalls um eine neue Debatte handelt. Seit die Hochschulen in Deutschland expandieren, wird mit ganz unterschiedlichen Argumenten versucht, dagegenzuhalten. Schon im 19. Jahrhundert sah Friedrich Paulsen (1902: 154) die Gefahr einer „chronischen Überfüllung der gelehrten Berufe“. Der Übergang ins Berufsleben werde schwieriger. Es heißt bei Paulsen: „Die Verspätung des Eintritts in den Beruf hat zur Folge, dass vielfach unzufriedene, abgemattete, halbgeknickte Existenzen in die Stellen kommen“ (ebd.: 168). Ein nicht unbedeutender Teil der Absolventen, so seine Befürchtung, vermehre zudem „das gelehrte Proletariat“ (ebd.).

Andere Autoren sahen die Universität selbst in Gefahr. So führte Eduard Spranger in der Zeit der Weimarer Republik gegen die zunehmende Zahl der Studenten an den Universitäten ins Feld: „Das ganze Elend kommt daher, dass wir den Elitegedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes“ (zit. nach Titze 1999: 9). Dies war zu einer Zeit, als weniger als 5 Prozent der entsprechenden Altersjahrgänge ein Hochschulstudium aufnahmen (Wehler 2003: 463).

Ähnliche Einwände begleiteten auch nach dem Zweiten Weltkrieg die Hochschulentwicklung. Nur kurz wurde in den 60er Jahren die Bildungsexpansion breit befürwortet. Insgesamt herrschte bis in die 90er Jahre hinein jene „Expansionsphobie“, wie es Ulrich Teichler (2013: 33) einmal ausdrückte, mit deren Wiederbelebung wir es augenblicklich zu tun haben.

Ich möchte im Folgenden weniger auf die Diskurse eingehen, die sich um die zunehmende Bildungsbeteiligung an Hochschulen ranken. Hingegen sollen einige Anmerkungen zu den strukturellen Kontexten dieser Zunahme folgen. Dabei werden drei Kontexte angesprochen: die Bereiche von Recht und Politik (1.), das Beschäftigungssystem (2.) und der Hochschulbereich selbst (3.).

## **1. Politik und Recht**

Abgesehen von einer kurzen Zeitspanne in den 60er Jahren war auch die Hochschulpolitik in Deutschland, wenn man sich auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg beschränkt, bis in die Mitte der 1990er Jahre hinein von der Vorstellung getragen, man müsse den Zugang zu den Hochschulen kanalisieren. Davon legen die Empfehlungen Zeugnis ab, die vom Wissenschaftsrat über die Jahre hinweg erarbeitet wurden.

In den 1960er Jahren folgten die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau des Hochschulwesens noch erklärtermaßen der Vorstellung, Bildung sei Bürgerrecht (WR 1960: 48ff.). Allen Berechtigten sei

entsprechend der Zugang zu den Hochschulen zu ermöglichen. In den 1970er Jahre wurden dagegen fächerspezifische Vorgaben entwickelt, mit Hilfe derer die Zuwachsraten in einigen Fächern, vor allem im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften, vermindert werden sollten, während für die Natur- und Ingenieurwissenschaften ein „starker Ausbau“ vorgesehen wurde. Ausgangspunkt für diese Vorgaben waren Annahmen über einen vermeintlichen Qualifikationsbedarf in den entsprechenden Berufsfeldern. Vor diesem Hintergrund wurde auch in den späten 1970er Jahren gefordert, die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nicht weiter auszubauen (WR 1977: 175).

In den 1980er Jahren forderte die Politik, die Studienplätze in den Wirtschaftswissenschaften auf Kosten der Plätze in den Sozial- und Geisteswissenschaften zu vermehren (WR 1980: 199). In den 1990er Jahren wurde selbstkritisch vermerkt, dass der Zuwachs an Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen in der Vergangenheit zumeist unterschätzt wurde (WR 1999: 52). Gleichwohl hielt man daran fest, dass es grundsätzlich sinnvoll sei, Vorgaben für die Fächerentwicklung aus Prognosen über den Qualifikationsbedarf abzuleiten.

Vor dem Hintergrund der internationalen Bildungsvergleiche der OECD und der vermeintlich drohenden Wettbewerbsnachteile setzte sich die Politik ab etwa Mitte der 1990er Jahre, zumindest auf einer rhetorischen Ebene, für steigende Studentenzahlen ein, ohne allerdings den Hochschulen auch entsprechende Ressourcen bereitzustellen. Mit der Einführung des BA- und MA-Studiengangsystems glaubte man zudem, dass sich die absolute Anzahl der Studenten reduziere. Zum einen verfüge man nun über Selektionsmöglichkeiten beim Übergang von der BA- in die MA-Stufe und zum anderen sei zu erwarten, dass die Mehrheit der Studierenden nur noch drei statt fünf Jahre an den Hochschulen verweile und sich mit der Studienzeit auch die absolute Zahl der Studenten verringerte.

Setzt man die politischen Vorgaben in Beziehung zu den tatsächlichen Verläufen der Bildungsbeteiligung, so lassen sich – aufs Ganze gesehen – zwei Feststellungen treffen. Erstens: Die Empfehlungen in den 60er Jahren, grundsätzlich die Hochschulen auszubauen, deckten sich mit den Interessen der jungen Leute. Eine Zäsur in diesem Sinne stellte die politische Entscheidung zur Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen dar. Danach nahm in den Jahren 1971 bis 1973 die Bildungsbeteiligung sprunghaft in allen Fächern zu. Die Studieninteressenten lehnten die neuen Bildungsmöglichkeiten nicht ab, sondern nutzten sie. Die politischen Empfehlungen und Entscheidungen stimmten offenbar mit einem zunehmenden individuellen Bildungsinteresse überein.

Zweitens: Spätere Vorgaben, die darauf abzielten, allgemein oder fächerspezifisch die Anzahl der Studienplätze zu reduzieren, hatten auf die faktische Entwicklung der allgemeinen und fächerspezifischen Bildungsbeteiligung keine Auswirkung. So expandierten vor allem die sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächer überdurchschnittlich – also ausgerechnet jene Fächer, deren weitere Ausdehnung man politisch verhindern wollte. Auch mit der politisch erzwungenen Einführung der BA/MA-Studiengangsstruktur war die Hoffnung verbunden, dass man Studienplatzkapazitäten einsparen könne. Man könne die übergroße Mehrheit der Studierenden auf den Besuch eines Kurzstudiengangs beschränken, und man bräuchte nur einer exklusiven Minderheit ein Studium zu bieten, das den alten Diplomstudiengängen entspreche. Auch diese Hoffnung ist nicht aufgegangen, wie die vorliegenden Untersuchungen zeigen (Winter 2011). Es setzen – entgegen den hochschulpolitischen Absichten – fast 80 Prozent der BA-Absolventen an den Universtitäten ihr Studium in Master-Programmen fort (ebd.: 27).

Neben dem beständig anschwellenden Bildungsinteresse – auf dessen Gründe hier nicht weiter eingegangen werden kann – gab es in struktureller Hinsicht eine wichtige Bedingung für die anhaltende Hochschulexpansion: Der Hochschulpolitik standen keine administrativen Mittel zur Verfügung, um Vorgaben und Pläne zur Reduzierung der Hochschulbildungsbeteiligung durchzusetzen. Mit den NC-Urteilen des Bundesverfassungsgerichts von 1972 und 1977 wurde eine Quotierung von Studienplätzen mit der Begründung untersagt, dass diese das Grundrecht auf freie Ausbildungs- und Berufswahl beschneide. Zugangsbeschränkungen sind demnach nur in Ausnahmefällen möglich. Auch wenn es offen ist, ob die derzeitigen Vergabeverfahren der Studienplätze noch den verfassungsrechtlichen Grundsätzen genügen – es gibt Verwaltungsgerichtsurteile, die dies verneinen (Achelpöhler 2012: 5) –, fest steht: Zumindest bislang war es der Politik nicht möglich, den Zugang zu den Hochschulen flächendeckend zu beschränken.

Auf den Zusammenhang zwischen der Institutionalisierung bürgerlicher Freiheitsrechte und der Hochschulentwicklung hat bereits Talcott Parsons (1971) in seiner Modernisierungstheorie hingewiesen. Empirisch zeigt sich zudem, dass allein unter gesellschaftlichen Bedingungen, in denen diese Rechte nicht existieren oder außer Kraft gesetzt sind, der Hochschulexpansion ein Ende bereitet werden kann.

So wurde während der nationalsozialistischen Diktatur systematisch auf der Grundlage des Reichsgesetzes von 1933 „Gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ die Anzahl der Studienplätze zurückgefahren (Titze 1995: 29). Die staatssozialistischen Länder Osteuro-

pas haben durchweg in den 1970er und 1980er Jahren die Hochschulexpansion gestoppt und den Zugang zu den Hochschulen dramatisch eingeschränkt (Reisz/Stock 2006). Ebenso passierte dies in China zur Zeit der maoistischen Kulturrevolution, als sämtliche Universitäten geschlossen wurden (Maxwell 1987: 380). Hinzu kommen jene Länder Lateinamerikas wie Brasilien, Argentinien und Chile, in denen Militärdiktaturen an der Macht waren. Auch hier wurde jeweils während der Zeit der Diktatur der Hochschulzugang eingeschränkt. Nach dem Ende der Diktaturen hingegen stiegen die Studentenzahlen wieder kontinuierlich an (Fernández/Reisz/Stock 2013).

Es empfiehlt sich, mit Blick auf die aktuelle Debatte, in der ein Ende der Hochschulexpansion gefordert wird, die genannten strukturellen Zusammenhänge nicht aus den Augen zu verlieren. Die Forderung läuft faktisch darauf hinaus, die Realisierungsmöglichkeiten individueller Freiheitsrechte zu beschränken.<sup>2</sup> Dabei wird erneut zumeist auf den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft verwiesen. Die oben zitierte Presseerklärung der CDU/CSU-Fraktion ist dafür ein typisches Beispiel.

Es fällt dabei auf, dass niemals aus der Perspektive der Bildungsinteressenten argumentiert wird. Die Möglichkeiten einer individuellen Teilhabe an Bildung und an die damit verbundenen Lebens- und Selbstentwicklungschancen geraten völlig aus dem Blick. Schaut man auf die Debatte im Ganzen, so geht es hingegen immer um vermeintliche übergreifende Sachzwänge, denen sich der Einzelne zu fügen habe. Seien es jene Zwänge, denen man zu entsprechen habe, um den Wirtschaftsstandort Deutschland vor dem Untergang zu retten, oder jene Zwänge, denen man zu folgen habe, um die Universitäten vor einer Überfüllung zu bewahren, vor allem durch Personen, die vermeintlich nicht an die Universität gehören.

Ein antiindividualistisches Motiv zieht sich durch die Debatte. Insofern folgt sie weniger einem neoliberalen Zeitgeist, sondern eher dem neokonservativen Glauben an Sachzwänge, die im Namen eines übergreifenden Ganzen gegen die Interessen der Individuen zu exekutieren seien. Es ist, als ob die hochschulpolitischen Dogmen der DDR in den Verlautbarungen der genannten Bildungspolitiker von SPD und CDU ihre Wiederauferstehung feiern. Zudem fühlt man sich an die Planungsbesessenheit

---

<sup>2</sup> So spricht Martin Spiewak (2014) in einem Artikel in der „Zeit“ mit Blick auf das NC-Urteil von einem „berühmte[n] (Hervorhebung – M.S.) Urteil des Bundesverfassungsgerichts“. Dass es in dem Urteil um die Wahrung bürgerlicher Grundrechte geht, scheint den heutigen Kommentatoren häufig nicht geläufig zu sein.

erinnert, die in der DDR aus diesen Dogmen folgte (dazu Köhler/Stock 2004).

## **2. Beschäftigungssystem**

Hinter der Debatte steht – mit Blick auf das Beschäftigungssystem – die Befürchtung, dass mit der Hochschulexpansion den Akademikern, wie es in der oben zitierten Pressemitteilung der CDU heißt, die „Stellen ausgehen“ werden. Es lohnt sich auch hier, das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem genauer in den Blick zu nehmen.

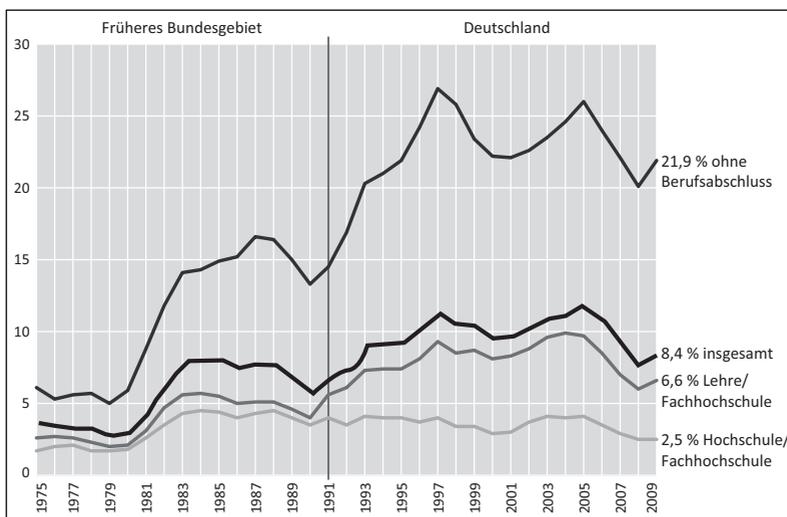
Die bereits erwähnte Befürchtung, der anhaltende Drang nach Hochschulbildung führe zur Entstehung eines akademischen Proletariats begleitet seit Ende des 19. Jahrhunderts die Hochschulentwicklung in Deutschland. Besonders prononciert wurde sie in den 1950er und 1980er Jahren und wird nun erneut, seit Anfang der 2000er Jahre, geäußert. Ich beschränke mich im Folgenden wieder auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.

Zunächst ist zu vermerken, dass die Hochschulen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg tatsächlich enorm expandiert haben, auch wenn Deutschland im internationalen Vergleich hinterherhinkt. Die Expansion sei anhand weniger Zahlen illustriert (ausführlich dazu: Reisz/Stock 2011): In den 1980er Jahren verließen pro Jahr im Durchschnitt etwa 140.000 Absolventen die Hochschulen. Ende der 1990er Jahre waren es um 200.000 jährlich, und gegenwärtig sind es fast 300.000 Absolventen. Wir haben es also tatsächlich mit einer enormen Steigerung zu tun (Autorengruppe 2012: 303).

Aufs Ganze gesehen lassen sich allerdings kaum empirische Befunde ins Feld führen, die darauf deuten, dass die Entwicklung der Stellen für Akademiker nicht mit dieser Hochschulexpansion mithalten könne. So zeigt sich, dass die Expansion nicht zu jener zunehmenden Akademikerarbeitslosigkeit führt, die man immer wieder prognostiziert hat (Übersicht 1).

Die Rate der Akademikerarbeitslosigkeit bewegt sich im Vergleich mit den anderen Qualifikationsgruppen auf einem niedrigen und vergleichsweise konstanten Niveau. Bei einer differenzierten Betrachtung lassen sich zwar Unterschiede nach den studierten Fachrichtungen feststellen, aber besonders gravierend sind diese nicht (Reisz/Stock 2013). Bemerkenswert sind hingegen die relativ großen Unterschiede gegenüber den anderen Qualifikationsgruppen.

Übersicht 1 : Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote 1975 bis 2009 (in Prozent)



Quelle: IAB-Kurzbericht 4/2013; eigene Darstellung

Diese Unterschiede werden häufig auch als Beleg für Verdrängungseffekte angesehen. Die Akademiker verdrängten demnach im Zuge der Hochschulexpansion die anderen Qualifikationsgruppen mehr und mehr von ihren angestammten Stellen. Zugleich bedeute dies eine systematische Entwertung der Hochschulqualifikation, von der zunehmende Teile der Akademiker betroffen seien. Dem entspricht in umgekehrter Blickrichtung die These, wonach die Hochschulabsolventen einer „overeducation“ unterworfen seien. Die Akademiker erwürben an den Hochschulen eine Ausbildung, die ein wesentlich höheres Niveau habe als jene Qualifikationen, die ihre Stellen tatsächlich abforderten.

Auch gegen diese Thesen spricht eine Vielzahl von Befunden. Zum einen liefern arbeitsökonomische Analysen keine Hinweise darauf, dass es ein Überangebot gibt an Hochqualifizierten, die Geringqualifizierte verdrängen und dafür sinkende Bildungsprämien hinnehmen (Bellmann/Gartner 2003). Im Gegenteil: Jüngste Zeitreihenanalysen für die Spanne von 1984 bis 2008 weisen nach, dass die Lohnunterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen zugunsten der Akademiker zugenommen haben (Möller 2011).

Zum anderen zeigen verschiedene Untersuchungen, dass sich trotz der Hochschulexpansion die Platzierungen der Hochschulabsolventen in den vertikalen Strukturen der Arbeitsorganisationen nicht verschlechtert ha-

ben. Dies zeigen sowohl Analysen, die man für die 1980er und 1990er Jahre anhand von Mikrozensusdaten durchführen kann,<sup>3</sup> als auch die Hochschulabsolventenstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung für die Jahre 1997 bis 2009 (vgl. Arbeitsgruppe 2014: Tab F5-13web und Tab F5-14web).<sup>4</sup>

Aufs Ganze gesehen widerspricht die Behauptung, dass sich mit der enormen und ungezügelter Expansion der Hochschulen zugleich systematisch die Beschäftigungsmöglichkeiten von deren Absolventen verschlechtern – zumindest bislang – den vorliegenden empirischen Befunden. Das Problem, dass es nicht genug Stellen gibt, von dem in der Kritik an der Bildungsexpansion immer wieder die Rede ist, existiert gerade nicht mit Blick auf die Inhaber der hohen Abschlüsse, sondern vor allem mit Blick auf jene, die überhaupt keine Abschlüsse verfügen. Hier lässt sich tatsächlich beobachten, dass die Betroffenen zu einem großen Teil auf Dauer keinen Zugang zum Beschäftigungssystem haben. Diese Gruppe gerät aber in der laufenden Debatte völlig aus dem Blickfeld.

Eingeschoben sei noch eine kurze Bemerkung zur theoretischen Einordnung der Befunde. Um diese erklären zu können, muss man sich von der verbreiteten Vorstellung verabschieden, dass sich die Stellenstruktur der Arbeitsorganisationen und des Beschäftigungssystems gleichsam naturwüchsig auf der Grundlage einer immanenten Bedarfslogik entwickelt. Diese Logik unterstellt eine spezifische Dynamik des produktions- und kommunikationstechnischen Fortschritts oder auch des organisatorischen Wandels, die wiederum die Stellenentwicklung determiniere. Es entstehe so ein Bedarf, den es dann auf dem Arbeitsmarkt mit dem entsprechend qualifizierten Personal, etwa mit Hochschulabsolventen, zu befriedigen gelte. In dieser Sichtweise werden die Stellen als unabhängig gegenüber dem Bildungs- und Hochschulsystem betrachtet.

Hingegen liegt eher die Annahme nahe, dass in Arbeitsorganisationen auch hochschulausbildungsadäquate Stellen geschaffen werden und dies in Anpassung an die Expansion der Hochschulen geschieht. Offenbar ge-

---

<sup>3</sup> vgl. Plicht/Schober/Schreyer (1994) sowie die in Reisz/Stock (2013: 151) genannte Literatur.

<sup>4</sup> Die Tabellen sind unter <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11131> verfügbar (letzter Zugriff 03.11.2014). Allerdings sind bei den zuletzt genannten Studien die BA-Absolventenfallzahlen noch zu klein. Halbwegs gesicherte Aussagen über die Platzierung der BA-Absolventen sind noch nicht möglich. Wenn sich hier eine Verschlechterung abzeichnen beginnt, so resultiert diese aber wohl eher aus den Unsicherheiten, die sich für die Arbeitsorganisationen aus dem neuen Klassifikationsgefüge der akademischen Abschlüsse ergeben, als aus der bloßen Zahl der Absolventen.

hen in die Kategorisierung der Stellen Ansprüche ein, die den im Bildungssystem hervorgebrachten Klassifikationen des Personals entspringen. Die Expansion des als „Hochschulabsolventen“ klassifizierten Personals treibt dann die Expansion entsprechend klassifizierter Stellen mit voran. Die Hochschulen haben offenbar selbst teil an der sozialen Konstruktion des „Bedarfs“, den sie befriedigen (vgl. ausführlich: Reisz/Stock 2011: 26ff., Stock 2013).

Die Behauptung, die Hochschulen produzierten mit ihrer Expansion Überfüllungskrisen im Bereich der beruflichen Beschäftigung von Akademikern, argumentiert nicht nur schlicht an empirischen Befunden vorbei. Sie greift zudem auf vereinfachte linear-kausale Denkmodelle nach dem Basis-Überbau-Schema zurück, um den Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung zu beschreiben. Dem entsprechen dann auch die Planungsphantasien, die sich in der Debatte Ausdruck verschaffen.

### **3. Hochschulbereich**

Wenn man etwas zu den faktischen Effekten sagen möchte, die mit der Hochschulexpansion für die Hochschulen selbst einhergehen, so muss man sich zunächst eine entscheidende strukturelle Besonderheit des deutschen Hochschulsystems vor Augen führen. Im Unterschied zu vielen anderen nationalen Hochschulsystemen wird das deutsche Hochschulsystem von Forschungsuniversitäten geprägt. Das hat historische Gründe. Zunächst dazu ein paar kurze Bemerkungen.

In Deutschland wurden historisch erstmalig Forschung und Lehre miteinander verknüpft. Die moderne Universität, das heißt die Forschungsuniversität, ist eine, wenn man so sagen darf, deutsche Erfindung. Der Übergang zu dieser modernen Form der Universität verdankte sich vor allem der zunehmenden Bedeutung der Philosophischen Fakultät gegenüber den drei hergebrachten oberen Fakultäten Theologie, Jura und Medizin. Diese Fakultäten unterstanden dem Kanon einer ihnen äußerlichen, wie Kant es nannte, „Regierung“ – der Bibel, dem Landrecht, der Medizinalordnung (Kant 1984: 19ff.). Demgegenüber wurden im Rahmen der Philosophischen Fakultät erstmalig auf der Basis eigener Forschung jene kognitiven Grundlagen selbst erzeugt, auf denen die universitäre Lehre beruhte. Die Philosophische Fakultät, in deren Rahmen sich auch die erfahrungswissenschaftlichen naturwissenschaftlichen Disziplinen ausdifferenzierten, bildete mit ihrer Forschung, wie es Friedrich Paulsen (1902: 528) einmal formuliert hat, den „tragenden Unterbau für den gesamten Wissenschaftsbetrieb“.

Es waren vor allem zwei neue institutionelle Formen, die es erlaubten, in der modernen Universität die Forschung mit der Lehre und dem Lernen zu verknüpfen. Neben die Vorlesung, also neben die hergebrachte Form einer an einem feststehenden Wissenskanon orientierten Lehre, traten nun akademische Seminare und Laboratorien (vom Brocke 2001). Beide Formen, also die forschungsnahe Diskussion von wissenschaftlichen Fragestellungen und forschungspraktische Übungen im Labor, verlagerten forschungslogische Standards der Erkenntnisgewinnung auch in die unmittelbare Interaktion zwischen Professoren und Studenten in der akademischen Lehre.

In Deutschland fand die Hochschulbildung seit dem 19. Jahrhundert, im Unterschied etwa zu England, Frankreich oder den USA, so gut wie ausschließlich in der Form der Forschungsuniversität statt. Hier waren Mitte des 19. Jahrhunderts über 90 Prozent aller Studenten deutscher Hochschulen eingeschrieben (Titze 1995). Zugleich waren die Forschungsuniversitäten aber auch unangefochten die Elitebildungseinrichtungen. Über das Berechtigungssystem waren die Universitäten mit dem hierarchischen Gefüge der Beamtenlaufbahnen verknüpft. Mit anderen Worten: Das, was in Deutschland als Hochschulbildung galt, fand so gut wie ausschließlich unter den Bedingungen der Verknüpfung von Forschung und Lehre statt. Zugleich galt dies als die höchste Form der Bildung überhaupt.

Der Verknüpfung von Forschung und Lehre in der modernen Forschungsuniversität entsprechen drei institutionelle Charakteristika. Zum einen waren auf der Ebene der *Organisation* die Universitäten Einrichtungen, in denen geforscht und gelehrt wurde. Es gab keine Universitäten, die allein auf die Lehre spezialisiert waren oder solche, in denen nur geforscht wurde. Zugleich waren Forschung und Lehre auf der Ebene der *Rollen* verbunden. Es gab keine Professoren, die allein mit der Lehre oder allein mit der Forschung befasst waren. Zur Rolle der Ordinarien und der wissenschaftlichen Mitarbeiter gehörten sowohl Forschung als auch Lehre. Schließlich waren auf der Ebene der *Interaktion* zwischen Professoren und Studenten Forschung und Lehre miteinander verknüpft, und zwar in Form der akademischen Seminardiskussion und in Form der praktischen Tätigkeit im Labor.

Es mag offen bleiben, ob es unter diesen strukturellen Voraussetzungen auch tatsächlich gelang, jenes emphatische Bildungskonzept in all seinen Facetten mit Leben auszufüllen, wie es Humboldt und Schleiermacher entwickelt haben. Unabhängig davon muss man gleichwohl auf die institutionellen Voraussetzungen aufmerksam machen, in denen die Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Forschungsuniversität zum

Ausdruck kommt. Die gesamte Hochschulexpansion in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg wurde bis heute – und das ist ein fundamentaler Unterschied zu anderen nationalen Hochschulsystemen – vor allem von den Forschungsuniversitäten und damit von dieser Verknüpfungsstruktur getragen.

Zum Vergleich: Von etwa 4.400 Universitäten und Colleges, die in den USA nach der Carnegie-Klassifikation des Jahres 2005 erfasst sind, sind nur etwa 280 Einrichtungen Forschungsuniversitäten (Lenhardt/Reisz/Stock 2008: 570). Der mit weitem Abstand größte Teil der Hochschulexpansion wird dort von Einrichtungen getragen, in denen die Lehre strukturell nicht mit der Forschung verknüpft ist. Die *research universities* oder gar die *top research universities*, die diese Verknüpfung in vorbildlicher Weise umsetzen – und die aus deutscher Perspektive häufig mit dem amerikanischen Hochschulsystem insgesamt in eins gesetzt werden –, haben dagegen mit der Masse der Hochschulbildungsbeteiligung recht wenig zu tun.

Auch die in den 1970er Jahren dramatisch zunehmende Bildungs-beteiligung im Hochschulbereich änderte in Deutschland kaum etwas an der zentralen Stellung der Forschungsuniversitäten. Zwar sollte zu Beginn der 1970er Jahre durch die Umwandlung von Fachschulen in Fachhochschulen der Universitätsbereich vom Zustrom weiterer Studenten entlastet werden. Dies ist aber nur teilweise gelungen. Noch immer sind rund zwei Drittel aller Studenten (Statistisches Bundesamt 2013) an Universitäten eingeschrieben. Intendiert war, dass die Fachhochschulen sich allein auf die Lehre konzentrieren sollten. Eine eigene Forschung war für sie nicht vorgesehen. Das Promotionsrecht wurde ihnen nicht zuerkannt. Das Lehrdeputat der Professoren wurde dementsprechend wesentlich höher als an den Universitäten angesetzt.

Letztlich richteten sich aber die Fachhochschulen am Vorbild der Forschungsuniversitäten aus (Teichler 2005: 196; Lenhardt 2005). Mittlerweile wird an ihnen mehr und mehr geforscht (Webler 2008). Auch Professoren an Fachhochschulen können sich auf die im Grundgesetz garantierte Wissenschaftsfreiheit berufen (BVerfG 2010: 1 BvR 216/07). Einige Bundesländer haben begonnen, den Umfang der Lehrverpflichtung des Personals an den der Universitäten anzunähern, und einige planen, den Fachhochschulen das Promotionsrecht zu verleihen. All dies deutet darauf hin, dass eine Verschränkung von Forschung und Lehre auch an den Fachhochschulen an Boden gewinnt, und sich diese Hochschulen in der Bewegung eines „*academic drift*“ den Universitäten annähern.

Die Universitäten haben einerseits unter den Bedingungen einer Verknüpfung von Lehre und Forschung den mit Abstand größten Teil der zu-

nehmenden Nachfrage nach Hochschulbildung geschultert. Dies ist eine im internationalen Vergleich herausragende Leistung. Andererseits blieb die Finanzierung der Universitäten hinter der beständig zunehmenden Hochschulbildungsbeteiligung zurück. Dies hat sie an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit gebracht. Spätestens seit dem sogenannten „Öffnungsbeschluss“ der Konferenz der Ministerpräsidenten der Länder 1977, der faktisch „strukturell ein Stagnationsbeschluss war“ (Naumann 1990: 383), hielt die Personalentwicklung der Universitäten mit der Zunahme der Studenten nicht mehr mit. Seitdem haben sich die Betreuungsrelationen beständig verschlechtert, vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften (Lundgreen 2009: 52ff). Diese Entwicklung hält bis heute an (Wissenschaftsrat 2013: 33ff., Bloch/Lathan 2012).

Im Zuge dessen sind auch die institutionellen Charakteristika der Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Forschungsuniversität zunehmend unter Druck geraten. In der Expansionsdebatte wird dafür paradoxerweise unter Verwendung solcher Formeln wie „Humboldt für alle geht nicht“ (Mittelstraß 2003: 258) vor allem die zunehmende Bildungsbeteiligung an den Universitäten verantwortlich gemacht.

Dass die strukturellen Charakteristika der Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Forschungsuniversität zunehmend unter Druck geraten, zeigt sich auf allen Ebenen. Auf der Ebene der Universitäten als Organisationen versucht die Exzellenzinitiative, die mehr und mehr in den Schatten der Lehre geratene Forschung (Schimank 1995) aufzuwerten, indem sie einige wenige Leuchttürme der Forschung kreieren möchte. An der allgemein dramatisch schlechten Grundfinanzierung von Forschung und Lehre ändert sich damit wenig. In eine ähnliche Richtung gehen Überlegungen, das Feld der Universitäten überhaupt stärker zu differenzieren, beispielsweise in stärker forschungs- und stärker lehrorientierte Einrichtungen.

Auf Ebene der Rollen denkt man über eine analoge Differenzierung nach, und zwar zwischen Lehr- und Forschungsprofessuren. Dass es mittlerweile mehr und mehr Rollenkategorien an Universitäten gibt, die ausschließlich mit der Lehre beschäftigt sind, weist in die gleiche Richtung.

Auf der Ebene der Interaktion in der Lehre wird es immer schwieriger, an einer forschungsnahen Form festzuhalten, das heißt an einer Form, die das Zustandekommen des wissenschaftlichen Wissens selbst mit reflektiert, an einer Form, die beispielsweise nahelegt, das Wissen, mit dem wir es an der Universität, im Gegensatz zur Schule, zu tun haben, als etwas nicht Fertiges zu betrachten, als etwas Offenes, das von Nicht-Wissen getragen wird. Dass hingegen eher das schulmäßige Lernen eines scheinbar fertigen, abgeschlossenen Wissensbestandes, der als ab-

prüfbar gilt, nahegelegt wird, wird man wohl zuerst der politisch erzwungenen Reform des Studiensystems zurechnen müssen, und erst danach den Erwartungshaltungen der Vielen, die nun in die Universitäten drängen.

Es mag in dieser Situation naheliegen, die Verknüpfung von Forschung und Lehre mehr und mehr zu lockern. Oder es mag naheliegen, den Hochschulbereich intern zu differenzieren, um die Form einer forschungsnahen Lehre für eine kleine Minderheit der Studenten zu reservieren. Man sollte aber daran erinnern, dass es gerade diese Form ist, die nicht nur dem allgemeinen Interesse an einer „Höherbildung“ (Lenzen 2013) möglichst Vieler dient. Sie entspricht auch Verhältnissen, unter denen die Bürger frei ihre demokratischen Teilhaberechte als Bürger wahrnehmen und die zugleich auch verhindern, dass die Hochschulexpansion entgegen individuellen Interessen planmäßig beendet werden kann.

An dieser Stelle liegt es erneut nahe, an die klassischen soziologischen Studien zu erinnern, die Talcott Parsons zur Forschungsuniversität unternommen hat. Das enge Verhältnis zwischen der Entwicklung der Forschungsuniversitäten und der Demokratisierung resultiert für Parsons aus einer Homologie zwischen den Normen, an die die akademische Freiheit und die Bürgerrechte gebunden sind. Es heißt bei ihm:

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

Abgesichert werde dies durch „procedural rules“ (Parsons 1968: 188, 196) der argumentativen Einlösung von Geltungsansprüchen. In beiden Bereichen sind für Parsons entsprechende Verfahrensregeln normativ verankert. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „strukturellen Kongruenz“ (Parsons 1968: 195). Maßnahmen, wie sie zur Abwehr einer „Überakademisierung“ ins Feld geführt werden – mögen sie sich gegen die Verknüpfung von Forschung und Lehre im Besonderen oder gegen eine weitere Verallgemeinerung akademischer Bildung im Allgemeinen richten –, laufen letztlich darauf hinaus, die von Parsons beschriebenen Kongruenzverhältnisse in einer negativen Form zu institutionalisieren: Individuelle Bildungsinteressen würden einer Quotierung und Planung der Studienplätze geopfert. Das schulmäßige Lernen und Abprüfen eines scheinbar geschlossenen Wissensbestandes, kombiniert mit der technokratischen Auflage, bestimmte Kompetenzen zu vermitteln, reduzierten die Wahrnehmung jenes Interesses auf eine bloße Anpassung an fremde

Vorgaben. Dies mag bestimmten Arbeitsverhältnissen entsprechen, aber nicht der Rolle des Bürgers, wie sie Parsons noch im Sinn hatte.

### **Literatur**

- Achelpöhler, Wilhelm (2012): Numerus clausus und das Recht auf Bildung. In: Forum Wissenschaft, Heft 3: 4-7.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bellmann, Lutz / Gartner, Hermann (2003): Fakten zur Entwicklung der qualifikatorischen und sektoralen Lohnstruktur. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 36, 4: 493-507.
- Bloch, Roland / Lathan, Monique (2012): More Students and Better Teaching? Teaching at German Universities between Capacity and Quality. Vortragsmanuskript. SRHE-Jahrestagung 2012, Newport (Wales), 12.12.2012.
- Bölling, Rainer (2013): Wohin der Akademisierungswahn langfristig führt. In: FAZ vom 24.05.2013, Nr. 118: 7.
- Bölling, Rainer (2014): Studium für alle ist ein Holzweg. In: Wirtschaftswoche, Online-Ausgabe, 13.02.2014, <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/50-jahre-bildungskatastrophe-studium-fuer-alle-ist-ein-holzweg/9475458.html> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- BVerfG, Bundesverfassungsgericht (2010): Beschluss des Ersten Senats vom 13. April 2010, BVerfG, 1 BvR 216/07 vom 13.4.2010, [http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413\\_1bvr021607.html](http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413_1bvr021607.html) (letzter Zugriff am 06.12.2014).
- CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag (2014): Auf die Studienplatznachfrage darf es nicht länger ankommen. Pressemitteilung vom 09.05.2014, <https://www.cdu-csu.de/presse/pressemitteilungen/auf-die-studienplatznachfrage-allein-darf-es-nicht-laenger-ankommen> (letzter Zugriff am 10.07.2014).
- Fernández Darraz, Enrique / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2013): Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa oriental y Europa occidental (1950-2000). In: Calidad en la Educación 38, julio: 245-275.
- Kant, Immanuel (1984 [1798]): Der Streit der Fakultäten. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.
- Knauß, Ferdinand (2013): Die Expansion der Universitäten muss ein Ende haben. In: Wirtschaftswoche, Online-Ausgabe, 02.09.2013, <http://www.wiwo.de/politik/deutschland/akademisierungswahn-die-expansion-der-universitaet-muss-ein-ende-haben-seite-all/8727444-all.html> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- Köhler, Helmut / Stock, Manfred (2004): Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989. Opladen: Leske und Budrich.
- Kreckel, Reinhard (2014): Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung. In: die hochschule, Heft 1: 161-175.
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschulen in Deutschland und den USA. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Lenhardt, Gero / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2008): Amerikanische „Elitehochschulen“. *Selective Colleges and Major Research Universities*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 4: 559-576.
- Lenzen, Dieter (2013): *Der Universität die Universität zurückgeben*. Impulsbeitrag am Dies Academicus. Universität Hamburg.
- Lundgreen, Peter (2009): *Das Personal an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1953–2005*. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maxwell, William E. (1987): *The Expansion of Higher Education Enrollments in Agrarian and Developing Areas of the Third World*. In: John C. Smart (Ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 3. 360-401.
- Mittelstraß, Jürgen (2003): *Universität als Lebensform*. In: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 256-260.
- Möller, Joachim (2011): *Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede*. In: *IAB-Forum* 1/2011: 4-13.
- Naumann, Jens (1990): *Das Hochschulwesen*. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht des MPI für Bildungsforschung Berlin (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbeck: Rowohlt. 370-401.
- Nida-Rümelin, Julian (2010): *Der nächste Bildungsnotstand*. In: *Süddeutsche Zeitung*, Online-Ausgabe, 17.05.2010, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/hochschulen-de-r-naechste-bildungsnotstand-1.263850> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- Parsons, Talcott (1968): *The academic system: a sociologist's view*. In: *The Public Interest* 13 (special issue). Washington, DC: National Affairs Inc. 173-197.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paulsen, Friedrich (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: Asher.
- Plicht, Hannelore / Schober, Karin / Schreyer, Franziska (1994): *Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen*. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 27, 3: 177-211.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2006): *Zwischen Expansion und Kontraktion. Zur Entwicklung der Hochschulbildung in Osteuropa 1950–2000*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 16, 1: 77-93.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2011): *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*. HoF-Arbeitsbericht 06/2011. Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2013): *Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 1: 137-156.
- Schimank, Uwe (1995): *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt a.M. / New York: Campus.
- Spiewak, Martin (2014): *Und wo bleiben die Guten? Ein Plädoyer für eine Elitebildung an der Massenuniversität*. In: „Die Zeit“ Nr. 44, Onlineausgabe vom 24.10.2014, <http://www.zeit.de/2014/44/elite-universitaet-bestenauslese> (letzter Zugriff am 07.11.2014).

- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2012/2013. Wiesbaden.
- Stock, Manfred (2013): Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 22, 1: 131-143.
- Teichler, Ulrich (2005): Hochschul- und Studiengangsstrukturen im internationalen Vergleich. In: Christa Cremer-Renz / Hartwig Donner (Hrsg.): Die innovative Hochschule. Bielefeld: Webler. 161-180.
- Teichler, Ulrich (2013): Hochschulexpansion – auf dem Weg zur hochqualifizierten Gesellschaft? In: Tanjev Schultz / Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Die Akademikergesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 30-41.
- Titze, Hartmut (1995): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I: Hochschulen 2. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1999): Zur Professionalisierung des höheren Lehramtes in der modernen Gesellschaft. In: Hans J. Apel / Klaus-Peter Horn / Peter Lundgreen (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, vgl. [http://www.quakri.de/2\\_forschung/2c\\_publicationen/Texte/1999b%20Zur\\_Professionalisierung\\_des\\_h\\_heren\\_Lehramts\\_in\\_der\\_mod.pdf](http://www.quakri.de/2_forschung/2c_publicationen/Texte/1999b%20Zur_Professionalisierung_des_h_heren_Lehramts_in_der_mod.pdf) (letzter Zugriff 27.01.2010).
- Vitzthum, Thomas S. (2014): Wachsende Akademikerzahl hat dramatische Folgen. In: Die Welt, Online-Ausgabe, 07.03.2014, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article125499659/Wachsende-Akademikerzahl-hat-dramatische-Folgen.html> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- Vom Brocke, Bernhard (2001): Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Krise um 1900. In: Rainer Schwinges (Hrsg.): Humboldt International: der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe. 367-401.
- Webler, Wolf-Dietrich (2008): Forschungsintensivierung an (neugegründeten) Fachhochschulen bzw. neugegründeten Fachbereichen. In: Forschung. Politik – Strategie – Management 1, 2-3: 57-64.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914–1949. München: C.H. Beck.
- Winter, Martin 2011: Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Sigrun Nickel (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 148. 20-35.
- Wissenschaftsrat (1960): Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil I. Köln.
- Wissenschaftsrat (1977): Empfehlungen zum siebten Rahmenplan für den Hochschul-ausbau 1978–1981. Köln.
- Wissenschaftsrat (1980): Empfehlungen zum zehnten Rahmenplan für den Hochschul-ausbau 1981–1984. Köln.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahmen zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg.
- Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Drs. 3228-13. Braunschweig.

# Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung im Hochschulkontext

**Annika Rathmann**  
Magdeburg

Das Alter stellt in modernen Gesellschaften eine der zentralen sozialen Kategorien zur Unterscheidung von Personen dar. Auch innerhalb der Diskussion um die aktuell sowie künftig steigende Heterogenität der Studierenden an deutschen Hochschulen wird dem Lebensalter eine besondere Relevanz zugesprochen.

Obwohl das Lebensalter als Heterogenitätskriterium in nahezu jeder Systematik enthalten ist, knüpfen sich daran selten weiterführende Überlegungen.

Ausgehend von der sozialen Konstruktion des Alters und den damit einhergehenden Implikationen (1.) soll in diesem Beitrag daher verdeutlicht werden, welche Rolle das Alter im Hochschulkontext, insbesondere für die Statusgruppe der Studierenden, spielt. Dazu wird zunächst die Diskussion um Diversität und Heterogenität kurz aufgegriffen (2.1), bevor auf Entwicklungen in der Altersstruktur der Studierenden eingegangen (2.2) und auf Grundlage empirischer Befunde relevante Grenzziehungen sowie Verknüpfungen zu weiteren Heterogenitätsdimensionen aufgezeigt werden (2.3).

## 1. ‚Alter‘ als soziale Konstruktion

Das Alter ist in unserer Gesellschaft der Ausgangspunkt für zahlreiche gesellschaftliche Strukturierungs- und Differenzierungsprozesse (Kohli 1991). Im Gegensatz zu anderen Kategorien, wie beispielsweise dem Geschlecht oder der ethnischen Zugehörigkeit, variiert es jedoch im Lebensverlauf einer Person und kann damit als „transitorischer Status“ (Heinz 2012: 9) bezeichnet werden. Diese Besonderheit verweist zugleich auf die Mehrdeutigkeit des Altersbegriffes. So kann dieser zum einen als Merkmalszuschreibung für eine einzelne Person in einem spezifischen

Alter<sup>1</sup> und damit als Oberbegriff für alle Altersgruppen fungieren. Zum anderen ist er auch als Bezeichnung der Phase des höheren Lebensalters gebräuchlich (Sackmann 2007: 96).

Ähnlich der Kategorie des Geschlechts wird auch hinsichtlich des Alters eine „Naturgegebenheit“ suggeriert und die soziale Überformung vielfach ausgeblendet. Das Lebensalter ist jedoch „nicht nur die Anzahl der Jahre seit der Geburt, sondern auch eine Konfiguration sozialer Definitionen, die gesellschaftliche Erwartungen hinsichtlich Zeitpunkt und Dauer der Ausübung von Rechten und Pflichten formulieren“ (Heinz 2012: 7). An die jeweiligen Altersphasen sind folglich spezifische Altersnormen geknüpft, die als institutionalisierte Rollenerwartungen einen bestimmten Kompetenzstatus zu- oder absprechen und Annahmen über ein angemessenes Altern vermitteln. Das Alter ist daher sozial folgenreich, da es den Zugang zu gesellschaftlichen Teilbereichen und sozialen Positionen regulieren kann.

## **2. Das ‚Alter‘ im Hochschulkontext**

### *2.1 Diversität und Heterogenitätskategorien*

Das Diversity-Management erfährt an deutschen Hochschulen, nicht zuletzt aufgrund der künftig zunehmenden Heterogenität der Studierenden, eine steigende Bedeutung.<sup>2</sup> Es kann als „Oberbegriff für Strategien, die auf Vielfalt konstruktiv reagieren, verstanden werden, wobei es hinsichtlich der konkreten Inhalte, Ziele, Methoden und deren Wirksamkeit kein allgemein anerkanntes und einheitliches Verständnis gibt.“ (Wielepp 2013: 365) Auch die Definitionen von relevanten Aspekten der ‚Vielfalt‘ bzw. Heterogenität im Hochschulbereich sind keineswegs einheitlich, da zunächst beliebig viele Merkmale denkbar sind, auf deren Grundlage Personen voneinander unterschieden werden können (ebd.: 365f.). Betont wird daher die Konzentration auf Merkmale mit „Lern- und Strukturelevanz“ (Pasternack/von Wissel 2012: 32) bzw. auf jene Differenzierungen,

---

<sup>1</sup> Auch hierbei können mehrere Aspekte unterschieden werden. Neben dem kalendarischen (oder chronologischen) Alter spielen das biologische, das psychologische sowie das soziale Alter eine Rolle (Staudinger 2011: 187).

<sup>2</sup> Eine Übersicht über die dieser Entwicklung zugrundeliegenden Prozesse liefern Heitzmann/Klein (2012: 11f).

die „Diskriminierungen und Privilegierungen konstituieren und reproduzieren“ (Heitzmann/Klein 2012: 15).<sup>3</sup>

Ausgangspunkt für die nähere Bestimmung relevanter Heterogenitätsmerkmale oder -kategorien bilden zumeist die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) enthaltenen Kriterien.<sup>4</sup> Daran knüpfen verschiedene Systematisierungen bezogen auf den Hochschulkontext an.<sup>5</sup> Unabhängig von der konkreten Operationalisierung wird das Alter zumeist als bedeutende Heterogenitätskategorie genannt. Gleichwohl steht es selten im Fokus von weiterführenden Überlegungen und nimmt in Systematisierungen vielfach eine isolierte Position ein. Heitzmann und Klein (2012: 17f.) verdeutlichen, dass Kategorisierungen in der wissenschaftlichen Praxis über Geschlecht hinaus bislang kaum empirisch untersucht wurden, sich die Darstellung der Bedeutsamkeit des Lebensalters meist auf Untersuchungen zu wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer beschränkt und Verschränkungen verschiedener Kategorien kaum betrachtet wurden.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Bedeutung des Lebensalters als soziale Kategorie im Bereich der Hochschule herauszustellen und wesentliche Verflechtungen zu anderen Heterogenitätskategorien aufzuzeigen. Dabei wird der Blick vor allem auf die Statusgruppe der Studierenden gerichtet.<sup>6</sup>

## 2.2 Altersstruktur Studierender im Zeitverlauf

Im Zeitverlauf zeigen sich bislang nur geringe Veränderungen des Durchschnittsalters (Übersicht 1) und der Altersstruktur (Übersicht 2) der Studierenden und Studienanfänger/innen an deutschen Hochschulen. So verringerte sich das durchschnittliche Alter der Studierenden innerhalb der

---

<sup>3</sup> Heitzmann und Klein sprechen sich in diesem Zusammenhang gegen das Zurückführen der Diversität auf individuelle Merkmale und Eigenschaften aus und plädieren stattdessen für die Verwendung des Terminus‘ der ‚soziale Kategorie‘, definiert als „Zuschreibungspraxis von – als positiv oder negativ bewerteten – Eigenschaften resp. Merkmalen“ (Heitzmann/Klein 2012: 15).

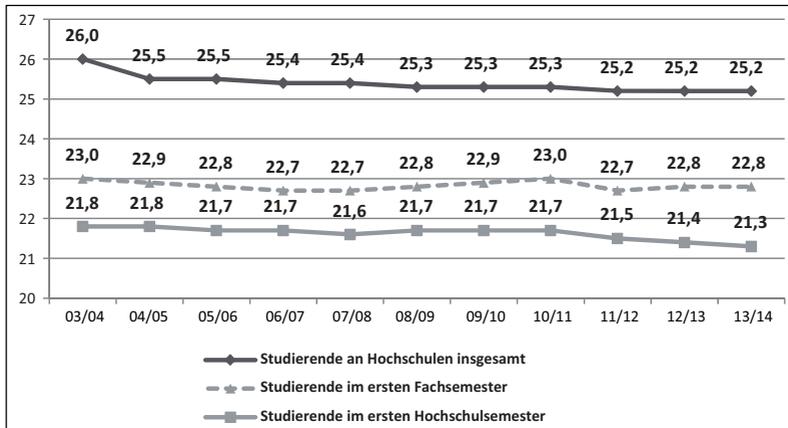
<sup>4</sup> Dazu zählen: ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexuelle Identität (§1 AGG).

<sup>5</sup> So unterscheiden Leicht-Scholten (2009: 9) und Boomers/Nitschke (2013: 6) Merkmale der inneren (unveränderbar), äußeren (relativ veränderbar) und organisationalen Dimension (veränderbar). Wielepp (2013: 378) erweitert diese Einteilung um die Dimension der Lernvariablen.

<sup>6</sup> vgl. zur Relevanz des Lebensalters für weitere Statusgruppen an Hochschulen: Heitzmann/Klein (2012)

letzten zehn Jahre ausgehend von 26,0 Jahren im Wintersemester 2003/2004 kontinuierlich auf 25,2 Jahre im Wintersemester 2013/2014. Auch das Durchschnittsalter der Personen, die erstmals ein Studium aufnehmen, ging innerhalb dieser Zeitspanne leicht von 21,8 auf 21,3 Jahre zurück.

Übersicht 1: Durchschnittsalter Studierender im Zeitverlauf an deutschen Hochschulen, WiSe 2003/2004 bis WiSe 2013/2014

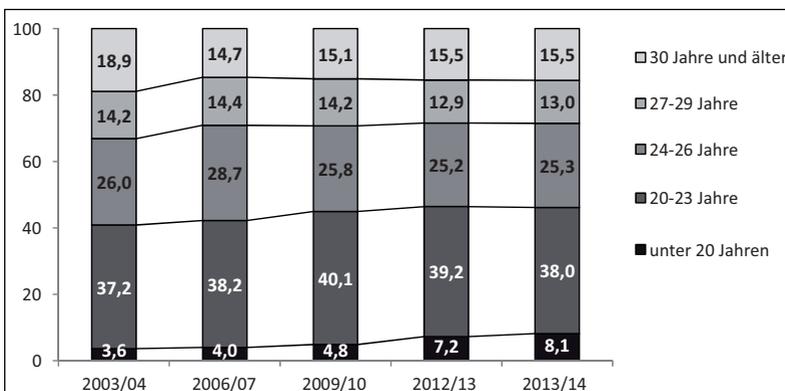


Quelle: Statistisches Bundesamt (2014a), eigene Darstellung.

Das leichte Absinken des Durchschnittsalters der Studierenden resultiert dabei weniger aus demografischen Entwicklungsprozessen – hierbei wäre aufgrund der Veränderungen der Altersstruktur der Gesamtbevölkerung auch eher von einem Anstieg des Durchschnittsalters auszugehen –, sondern ist vielmehr bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen geschuldet. Dazu zählen die Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge, die Einführung von Langzeitstudiengebühren bei Überschreitung der Regelstudienzeiten, die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre sowie das Aussetzen der Wehrpflicht im Jahr 2011. In der Folge ergeben sich ein früherer Eintritt in das Hochschulsystem sowie eine kürzere Verweildauer der Studierenden (Langer et al. 2011: 35; Middendorff et al. 2013: 10).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Die Maßnahmen zielen auch deshalb auf eine Verkürzung der Studienzeiten ab, da „Jungsein“ als Ressource im internationalen Wettbewerb erachtet wird“ (Heitzmann/Klein 2012: 36).

## Übersicht 2: Altersstruktur Studierender im Zeitverlauf an deutschen Hochschulen, WiSe 2003/2004 bis WiSe 2013/2014



Quelle: Statistisches Bundesamt (2014a), eigene Darstellung.

Langer et al. (2011: 35) verdeutlichen, dass „ein sichtbarer Effekt der unter dem Stichwort Bevölkerungsalterung verhandelten demographischen Entwicklungen frühestens ab dem Jahr 2030 zu erwarten ist“. Sichtbar werden Auswirkungen der Bevölkerungsalterung im Hochschulbereich jedoch bereits jetzt mit Blick auf die Gasthörernden.<sup>8</sup>

### 2.3 Wechselwirkungen zwischen dem Alter und weiteren Heterogenitätskategorien

Für den Hochschulzugang spielt das Alter als Selektionskriterium auf den ersten Blick nur eine untergeordnete Rolle. Die Aufnahme eines ordentlichen Studiums ist i.d.R. nicht an ein bestimmtes (Höchst-)Alter gebunden,<sup>9</sup> und auch die Gasthörererschaft oder die wissenschaftlichen Weiterbil-

<sup>8</sup> Insgesamt ging die Zahl der Gasthörernden an Hochschulen innerhalb der letzten zehn Jahre kontinuierlich zurück. Dies resultiert jedoch vor allem aus dem starken Rückgang innerhalb der jüngeren Altersgruppen. Die drei ältesten Gruppen verzeichnen hingegen einen deutlichen Anstieg. Am stärksten fällt dieser mit nahezu 80 Prozent innerhalb der 70- bis 75-Jährigen aus, welche im Wintersemester 2012/2013 nach den 65- bis 70-Jährigen die zweitstärkste Gruppe innerhalb der Gasthörernden darstellen. Die Veränderungen der Altersstruktur zeigen sich auch deutlich am Anstieg des Durchschnittsalters der Gasthörernden. Ausgehend von 48,5 Jahren im Wintersemester 2003/2004 stieg es in der Folgezeit kontinuierlich um 4,6 Jahre auf 53,1 Jahre im Wintersemester 2012/2013 an. (Statistisches Bundesamt 2014b).

<sup>9</sup> Dies gilt nur bedingt für zulassungsbeschränkte Studiengänge: So soll laut Verordnungen zur Studienplatzvergabe der Bundesländer zum Zeitpunkt der Bewerbung das 55. Lebens-

dungsangebote, die sich speziell an Personen in der nachberuflichen/nachfamiliären Lebensphase richten (wie Seniorenstudienprogramme), treffen ebenfalls meist keine konkreten Vorgaben zum (Mindest-)Alter der Teilnehmenden.<sup>10</sup>

Das Lebensalter gilt jedoch als wesentlicher Prädiktor für die Lebensumstände. So besteht ein enger Zusammenhang zu anderen demografischen Merkmalen (wie dem Familienstand oder Fürsorgeverantwortungen), sozioökonomischen Lebensbedingungen (wie der Wohnsituation, Finanzierung des Studiums und dem Zeitbudget), der Lebens- und Berufserfahrung (wie vorausgegangenen Qualifikationen) sowie organisationalen Aspekten des Studiums (Hochschul- und Fachsemester, Studienform, -phase und -dauer) (Isserstedt et al. 2010: 113; Middendorff et al. 2013: 68f.). Nachfolgend sollen daher empirische Befunde für ausgewählte Zusammenhänge vorgestellt werden (Übersicht 3).

Mit der *Elternschaft* geht in der Regel ein höheres Alter der Studierenden einher. So waren im Jahr 2012 Studierende im Erststudium mit Kind im Durchschnitt 7,6 Jahre älter als ihre Kommilitonen ohne Kind. Ursächlich für das höhere Lebensalter sind der spätere Studienbeginn sowie längere Studienzeiten und -unterbrechungen (Middendorff et al. 2013: 19). Studierende mit *Pflegeverantwortung* weisen im Mittel ebenfalls ein höheres Alter auf als ihre Kommiliton/inn/en. Jedoch fällt der Altersunterschied zwischen diesen Gruppen geringer aus (Berthold/Leichsenring 2011: 115). Langer et al. (2011: 34) verweisen darauf, dass Studierende mit Pflegeverantwortung bislang noch ein „eher seltener Sonderfall“ sind, langfristig die Zunahme älterer Studierender an Hochschulen jedoch auch mit einem Anstieg der Studierenden verbunden sein könnte, die sich mit Fragen familialer Pflegeaufgaben auseinander setzen müssen.

---

jahr noch nicht vollendet sein soll, außer es sprechen schwerwiegende wissenschaftliche oder berufliche Gründe für die Bewerbung.

<sup>10</sup> Nur vereinzelt finden sich hier an das kalendarische Alter geknüpfte Grenzziehungen: So richtet sich beispielsweise das „BANA-Studium (Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Aktivitäten)“ der Technischen Universität Berlin an Personen ab 45 Jahren, für die Teilnahme am „Weiterbildenden Studium für Seniorinnen und Senioren“ der Technische Universität Dortmund ist ein Alter von 50 Jahren erforderlich.



schaft lebt, als dies im Erststudium der Fall ist (Middendorff et al. 2013: 72f.).

Sowohl für die *Wohnform* und die Realisierung des *Wohnwunsches* als auch für die Höhe der Mietausgaben erweist sich das Alter als wichtige Einflussgröße. Je jünger die Studierenden sind, umso höher ist der Anteil jener, die noch bei den Eltern oder in einem Wohnheim wohnen. Entsprechend erhöht sich mit dem Lebensalter der Anteil derer, die in einer eigenen Wohnung bzw. gemeinsam mit dem/der Partner/in wohnen. Ältere Studierende geben zudem zu einem höheren Anteil an, in der von ihnen präferierten Wohnform zu leben, als dies bei jüngeren der Fall ist (ebd.: 410ff.) und haben durchschnittlich höhere Mietausgaben (ebd.: 262). Dies verweist unmittelbar auf Aspekte der ökonomischen Situation.

Insgesamt variiert auch die Höhe und Zusammensetzung der *Ein- und Ausgaben* deutlich mit dem Alter der Studierenden. Zwar erzielen ältere Studierende durchschnittlich höhere Einnahmen als jüngere, jedoch steigen auch die Ausgaben mit dem Alter in der Regel an, was zu einer negativeren Einnahmen-Ausgaben-Bilanz führen kann.

Die 20. Sozialerhebung beschreibt die finanzielle Situation älterer Studierender als besonders prekär, da ihnen „auf der einen Seite Förderungsmöglichkeiten und Unterhaltsleistungen aufgrund ihres Alters und der womöglich fortgeschrittenen Studiendauer nicht mehr zustehen und [ihre] Lebensführung auf der anderen Seite mit immer höheren Kosten einhergeht“ (ebd.: 227).

Mit steigendem Alter der Studierenden wird in der Folge die *Finanzierungssicherheit* des Studiums im Durchschnitt deutlich negativer beurteilt. Im Jahr 2012 schätzten rund ein Drittel der Studierenden über 30 Jahre ihre Studienfinanzierung als nicht gesichert ein (ebd.: 250).

Die *höheren Kosten der Lebensführung* setzen sich beispielsweise auch aus höheren Ausgaben für Krankenversicherung, Ärzte und Medikamente zusammen. So entfällt die Möglichkeit der Familienversicherung über die Eltern i.d.R. mit Vollendung des 25. Lebensjahres. Auch die studentische Kranken- und Pflegeversicherung mit ermäßigtem Beitragssatz kann im Regelfall nur bis Erreichen einer Höchstgrenze, d.h. bis zur Vollendung des 14. Fachsemesters bzw. des 30. Lebensjahres, in Anspruch genommen werden (ebd.: 272).

Fehlende Förderungsmöglichkeiten können sich beispielsweise aus den Altersgrenzen des *Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG)* ergeben. Darin ist geregelt, dass Ausbildungsförderung „nicht geleistet [wird], wenn der Auszubildende bei Beginn des Ausbildungsabschnitts, für den er Ausbildungsförderung beantragt, das 30. Lebensjahr, bei Studiengängen nach § 7 Absatz 1a [Masterstudiengänge] das 35. Lebensjahr

vollendet hat.“ (§10 Abs. 3 BAföG). Möglich ist eine Überschreitung der Altersgrenze in begründeten Ausnahmefällen, wie beispielsweise bei Absolventen des zweiten Bildungswegs, bei Studierenden, deren berufliche Qualifikation die Hochschulzugangsberechtigung ersetzt, bei Vorliegen familiärer Gründe, die der früheren Aufnahme des Studiums entgegenstanden oder bei eigenen Kindern unter 10 Jahren.

Ebenso ist die Vergabe von *Stipendien* zumeist an das kalendarische Lebensalter geknüpft, da die Mehrheit der Stipendienggeber Altersobergrenzen für die Förderung definiert. Werden die 13 großen Begabtenförderungswerke<sup>11</sup> betrachtet, so zeigt sich, dass sich lediglich zwei Stiftungen explizit gegen das Lebensalter als Selektionskriterium für die Vergabe von Studienstipendien aussprechen (Heinrich Böll Stiftung und Friedrich-Naumann-Stiftung).<sup>12</sup> Altersgrenzen für die Bewerbung um ein Studienstipendium werden von sieben Stiftungen vorgegeben, wobei in unterschiedlichem Ausmaß Ausnahmeregelungen bestehen. Dabei variieren die Grenzziehungen von 30 Jahren bis 35 Jahren. Ähnlich verhält es sich im Hinblick auf die Promotionsförderung. Auch hier definiert die Mehrheit der Begabtenförderungswerke explizit oder implizit Altersvorgaben für die Vergabe der Stipendien. Diese variieren ähnlich wie bei der Studienförderung von Stiftung zu Stiftung und liegen im Bereich von 30 bis 40 Jahren.

Auch die Zusammensetzung der *Einnahmen* verändert sich mit dem Lebensalter. Der Wegfall bzw. die Abnahme bisheriger Einnahmen (wie beispielsweise Leistungen nach dem BAföG oder auch Unterstützungsleistungen der Eltern) werden zumeist durch *Berufstätigkeit* ausgeglichen. So steigen mit zunehmendem Alter Erwerbstätigkeit, -aufwand und -ertrag. Im Jahr 2012 gingen rund 41 Prozent der 20-jährigen Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach. Innerhalb der Altersgruppe der 25-jährigen belief sich der Anteil hingegen auf bereits 70 Prozent (Middendorff et al. 2013: 378).

Dass die Erwerbstätigkeit mit steigendem Alter zunehmend der Sicherung des Lebensunterhalts dient, zeigt auch ein Blick auf die Erwerbsmotive. Dominiert bei den jüngeren Studierenden im Erststudium noch deutlich das Motiv „sich etwas mehr leisten können“, wird es ab einem Alter von 26 Jahren durch die „Notwendigkeit, für den Lebensunterhalt“ zu sorgen als Hauptmotiv der Erwerbstätigkeit abgelöst (ebd.: 392f.).

---

<sup>11</sup> für eine Übersicht zu den Stipendienggebern vgl. BMBF (2013)

<sup>12</sup> Grundlage der Analyse bilden die Angaben, die der jeweiligen Internetpräsenz der Begabtenförderungswerke zu entnehmen sind (Stand April 2014).

In der Folge variiert auch das studentische *Zeitbudget* mit dem Lebensalter. So verringert sich mit steigendem Alter zum einen der durchschnittlich für das Studium genutzte Zeitanteil zugunsten der Erwerbstätigkeit, zum anderen steigt in der Regel auch die zeitliche Gesamtbelastung an, welche sich aus Studienaktivitäten und beruflichen Tätigkeiten zusammengesetzt (ebd.: 338f.).

Weiterhin unterscheiden sich Studierende je nach *Hochschulzugangsberechtigung (HZB)* hinsichtlich ihres Alters. Berthold und Leichsenring (2011: 157) charakterisieren Studierende, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation zum Studium zugelassen wurden,<sup>13</sup> als durchschnittlich rund sieben Jahre älter als ihre Kommilitonen mit schulischer HZB.

Zudem stehen Aspekte der *organisationalen Dimension* mit dem Alter in Interaktion. Dazu zählen u.a. das Hochschul-/Fachsemester, die Studienphase und Studiendauer sowie alternative Studienformen, wie Teilzeitstudium, duales oder berufsbegleitendes Studium oder die Gasthörerschaft. Beispielsweise sind in Teilzeit-Studiengängen Studierende im Durchschnitt 30 Jahre, in berufsbegleitenden Studiengängen durchschnittlich 33 Jahre alt. Sie sind damit im Mittel rund sechs bzw. neun Jahre älter als Studierende im Vollzeitstudium. Studierende hingegen, die ein duales Studium absolvieren, weisen ein Durchschnittsalter von 22 Jahren auf: Damit sind sie im Mittel rund zwei Jahre jünger als ihre Kommilitonen im Vollzeitstudium (Middendorff et al. 2013: 363).

### 3. Fazit

Auch im Hochschulbereich ist das Alter sozial folgenreich. So werden in verschiedener Art und mit unterschiedlichen Maßnahmen Normalitätsvorstellungen darüber transportiert, wie ein angemessener Zeitplan für das Lebensereignis ‚Studium‘ auszusehen habe. Dies kann zum einen mittels expliziter Grenzziehungen aufgrund des kalendarischen Alters geschehen (z.B. Altershöchstgrenzen in zulassungsbeschränkten Studiengängen, bei der Stipendienvergabe oder dem Bezug von Leistungen nach dem BAföG) oder vermittelt durch andere Kriterien (z.B. Studienphasen, Regelstudienzeit) erfolgen.

---

<sup>13</sup> Middendorff et al. (2013: 67) verdeutlichen, dass es sich bei der Öffnung des Hochschulzugangs, etwa für qualifizierte Bewerber ohne schulische HZB (zurückgehend auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009), um eine bildungspolitische Maßnahme handelt, die entgegen anderer Entscheidungen nicht zur ‚Verjüngung‘ der Studierenden beiträgt, sondern vorrangig von älteren Studierenden in Anspruch genommen werden dürfte.

Dabei steht das Alter inmitten eines Beziehungsgeflechts zu weiteren Heterogenitätskategorien, da mit steigendem Alter der Studierenden sich wandelnde Lebensumstände (z.B. aufgrund sozioökonomischer Lebensbedingungen) und Erfahrungshintergründe (z.B. aufgrund von Lebens- und Berufserfahrung) einhergehen. Durch diese Verschränkungen kann das ‚Lebensalter‘ wiederum unmittelbar in Belange des Studiums zurückwirken und schließlich auch Auswirkungen auf Entscheidungen für oder gegen die Aufnahme oder Fortsetzung des Studiums haben.

Die Altersstruktur der Studierenden ist im Zeitverlauf relativ konstant. Veränderungen (tendenziell eher hin zu einer ‚Verjüngung‘ der Studierenden) ergeben sich bislang vor allem aufgrund politischer Entscheidungen und Maßnahmen und weniger in Folge demografischer Entwicklungsprozesse. Eine wesentlich stärkere Altersheterogenität sowie Zunahme von höheren Altersgruppen zeigt sich jedoch innerhalb der Sondergruppe der Gasthörernden.

Die Diskussion um das „lifelong/lifewide learning“ eröffnet in diesem Kontext, wenn sie weder rein auf die berufliche Verwertbarkeit noch auf die nachberufliche Lebensphase beschränkt bleibt, die Chance, das ‚Alter‘ stärker in die Diskussion um Diversity und Heterogenität einzubinden und so auch gesellschaftlich vorherrschende Altersnormen und Altersbilder im Hochschulkontext stärker zu untersuchen und zu reflektieren.

## **Literatur**

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897), zuletzt geändert durch Art. 8 G v. 3.4.2013 I 610; URL <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html> (30.4.2014).
- Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (Hrsg.) (2012): Diversity Report. Der Gesamtbericht. CHE-Consult; URL [www.che-consult.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf) (30.4.2014).
- Boomers, Sabine/Nitschke, Ann Kathrin (2013): Diversität und Lehre. Empfehlungen zu Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen, Freie Universität Berlin; URL [http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/Gender\\_Diversity/Diversitaet\\_und\\_Lehre\\_Empfehlungen\\_zur\\_Gestaltung\\_von\\_Lehrveranstaltungen\\_mit\\_heterogenen\\_Studierendengruppen.pdf](http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/Gender_Diversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf) (30.4.2014).
- Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz - BAföG) in der Neufassung vom 07.12.2010 (BGBl. I S. 1952); URL: <http://www.bafög.bmbf.de/de/204.php> (30.4.2014).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Impulse für die Gesellschaft: Die Begabtenförderungswerke, Stand: 14.03.2013; URL <http://www.bmbf.de/de/294.php> (30.4.2014).
- Heinz, Walter R. (2012): Die Perspektive des Lebenslaufs, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 1-30.

- Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (2012): Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen, in: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 11-45.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczynski, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin; URL [http://www.sozialerhebung.de/erhebung\\_19/soz\\_19\\_haupt](http://www.sozialerhebung.de/erhebung_19/soz_19_haupt) (30.04.2014).
- Kohli, Martin (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus/Ulrich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz, Weinheim, S. 303-320.
- Langer, Markus F./von Stuckrad, Thimo/Harde, Maria E./Ries, Tammy/Ziegele, Frank (2011): Verloren in Verantwortung? Zur sozialen Situation und zu beruflichen Perspektiven von Hochschulangehörigen mit Pflegeverantwortung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.
- Leicht-Scholten, Carmen (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung, in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hrsg.): Diversität. Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Diversität und Durchlässigkeit, Bonn. S. 8-12; URL <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-D-ownloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (30.4.2014).
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin; URL [http://www.sozialerhebung.de/erhebung\\_20/soz\\_20\\_haupt](http://www.sozialerhebung.de/erhebung_20/soz_20_haupt) (30.4.2014).
- Pasternack, Peer / Wielepp, Franziska (2013): Der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden, in: Peer Pasternack (Hg.), Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, S. 66-69.
- Pasternack, Peer/von Wissel, Carsten (2012): Programmatheoretische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 21-72.
- Sackmann, Reinhold (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforchung. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2014a): Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2003/2004 bis 2013/2014, Wiesbaden; URL [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschule\\_nEndg.html](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschule_nEndg.html) (23.09.2014).
- Statistisches Bundesamt (2014b): Statistik der Gasthörer, GENESIS-Online Datenbank, Wiesbaden.
- Staudinger, Ursula M. (2011): Fremd- und Selbstbild im Alter. Innen- und Außensicht und einige der Konsequenzen, in: Kielmansegg, Peter Graf/Häfner, Heinz (Hrsg.): Alter und Altern. Wirklichkeiten und Deutungen, Berlin, Heidelberg: Springer, S. 187-200.

Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel, in: Peer Pasternack (Hrsg.), Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, S. 363-387.

# Die obsoletere Kategorie Geschlecht?

## Zur Wechselbeziehung von *gendered organization* und individuellen Handlungspraxen in der Hochschullehre

**Sabine Gabriel**  
Halle-Wittenberg

Heterogenitätsdebatten sind bemüht, Kriterien zu finden, die in der Lage sind, Unterschiedlichkeit analytisch fassbar zu machen. Geschlecht gehört als eine sogenannte Kerndimension zu den „großen“ Heterogenitätskriterien. Dieses Kriterium bezieht sich vorwiegend auf Unterschiedlichkeit geschlechtlicher

Identitäten.<sup>1</sup> Prinzipiell ist die Berücksichtigung dieses Heterogenitätskriteriums mit dem Ziel verbunden, die geschlechtsbedingten Ungleichheiten in der Teilhabe – beispielsweise in der Organisation Hochschule – zu überwinden. Da Chancengleichheit und Gleichberechtigung zum Selbstverständnis von Hochschulen zählen, gilt es entsprechend, die Vielfalt und Verschiedenheit von Menschen anzuerkennen, um damit zugleich bedarfsorientiert umzugehen.

Um die Frage des Titels zu beantworten, ob die Kategorie Geschlecht als obsolet gelten kann, respektive muss, werden zwei Fragen fokussiert: Inwieweit sind in der Organisation Hochschule Geschlecht und Geschlechterdifferenzen konstitutiv für die Hochschulpraxis? Zeigen sich Effekte oder Wirkungen, die dem oben beschriebenen Selbstverständnis der Hochschulen im Weg stehen?

Beantwortung erfahren die Fragen in zwei Schritten. In einem ersten werden vorliegende Statistiken betrachtet, die Geschlechterdifferenzen über mengenmäßige Verteilungen abbilden. Da die bloße Betrachtung einer Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht wenig Aussagen zulässt, werden darüber hinaus Implikationen und Effekte im Hinblick auf das Heterogenitätskriterium der geschlechtlichen Identität betrachtet.

---

<sup>1</sup> Der Ausdruck soll hier genutzt werden, um die Vielfalt von empfundenen, (verkörpert) gelebten, performativen und wahrgenommenen geschlechtlichen Identitäten jenseits eines heteronormativen, binären und essentialistischen Bedeutungskontextes abzubilden. Gleichwohl muss angeführt werden, dass dieser Artikel ein binäres Verständnis von Geschlecht, als Mann und Frau, verwendet.

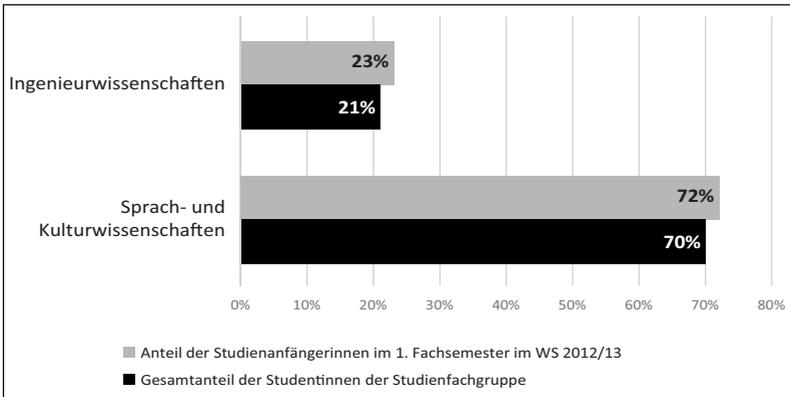
Der zweite Schritt ist die Analyse von empirischen Studien, die versuchen, durch qualitative Erhebung von Datenmaterial die Geschlechterwirklichkeit an Hochschulen zu erfassen. Im Fokus dieser Perspektive sind Hochschulen vor allem als Orte des sozialen Seins und Handelns der dort Agierenden anzusehen, die wiederum einem Handlungsraum besitzen, der in institutionelle Strukturen eingelassen ist. Der Fokus liegt dabei vor allem auf Studienfächer der MINT-Gruppe. Insgesamt vermag die Analyse dieser Untersuchungen aufzuzeigen, ob und inwiefern geschlechtliche Identitäten im studentischen Alltag allgegenwärtige und vor allem lernrelevante Kategorien darstellen. Dies hält ferner Wissen für die Debatten um die Theorieansätze der *gendered organization* bereit. Im Nachklang der Sichtung der empirischen Befunde erfolgt eine einführende Darstellung dieser Theorieansätze, mit dem Ziel der Übertragung auf die Organisation Hochschule. Diese Ergebnisse sind in zweifacher Hinsicht aufschlussreich. So können die Analysen als Impuls für reflektierte Maßnahmen von Seiten der Hochschule fungieren, um Geschlechtergerechtigkeit zu festigen und wiederum zum konzeptionellen Ausbau einer gendertheoretischen Hochschulforschung beitragen.

## **1. Empirische Befunde der Hochschulforschung**

Statistiken zur zahlenmäßigen Verteilung von Männer- und Frauenanteilen können aufzeigen, wie das Verhältnis zwischen Frauen und Männern an den Hochschulen quantitativ ausgeprägt ist. Werden die Ergebnisse im Kontext ihrer Bedeutungseinschlüsse und Konsequenzen betrachtet, kann dies Wissen über reale Geschlechter(un)gleichheiten enthalten. Diesbezüglich soll auf verschiedene statistische Datenquellen zurückgegriffen werden, wie die Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes oder den „Gender Report 2013“.

Geschlechtsspezifische quantitative Unterschiede im Hochschulbereich sind auf mehreren Ebenen zu beobachten. So existiert ein horizontal segregiertes Studienwahlverhalten. Nach wie vor gibt es Studienfächer, die überwiegend von Männern oder von Frauen gewählt werden. Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes betrifft dies sehr deutlich die Fächergruppen der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften. Wie die Übersicht 1 zeigt, liegt der Anteil der Studienanfängerinnen im ersten Fachsemester des Wintersemesters 2012/13 in den Sprach- und Kulturwissenschaften bei rund 72 Prozent. Hingegen beträgt der Anteil der Studienanfänger in den Ingenieurwissenschaften rund 77 Prozent. Die Gesamtstudierendenzahlen für diese Studienfachgruppen zeigen ähnliche prozentuale Verteilungen.

### Übersicht 1: Anteile der Studentinnen und Studienanfängerinnen im Wintersemester 2012/13



Quelle: Statistisches Bundesamt (2013: 89); eigene Darstellung

Im Verlauf des letzten Jahrzehnts sind die Studentinnenzahlen in den Ingenieurwissenschaften angestiegen. Da ebenfalls mehr Männer ein Ingenieursstudium aufnehmen, bleibt das Verhältnis zwischen den Geschlechtern konstant (Kortendiek et al. 2013: 47).

Innerhalb der Studienfachgruppe Ingenieurwissenschaft existieren große Unterschiede hinsichtlich des Frauenanteils.<sup>2</sup> So weisen die Studienfächer Architektur, Innenarchitektur und Raumplanung einen fast paritätischen Anteil an der Studienbeteiligung von Studentinnen und Studenten auf. Ein gegensätzliches Bild zeigt sich allerdings in den Studienbereichen Elektrotechnik mit 9 Prozent Studentinnen sowie in Verkehrstechnik und Nautik mit rund 11 Prozent (ebd.: 49). Es gibt folglich innerhalb der Studienfachgruppe Ingenieurwissenschaften Studiengänge, die kaum von Frauen studiert werden.

Grundsätzlich impliziert eine solche zahlenmäßige Ungleichverteilung keine soziale Ungleichheit. Unter Beachtung der unterschiedlichen Prestigekonnotationen der verschiedenen Studienfächer und der nach wie vor bestehenden Unterschiede in Bezug auf Entlohnung, des sogenannten *gender pay gap*,<sup>3</sup> sowie den mit den Studienfächern verbundenen Auf-

<sup>2</sup> Zahlenwerte beziehen sich auf alle in Deutschland im Wintersemester 2011/12 immatrikulierten Studierenden.

<sup>3</sup> Auch geschlechtsbedingte Lohnlücke genannt. Zur erweiterten Begriffsklärung, wie zum Beispiel die Unterscheidung in bereinigter und unbereinigter *gender pay gap* siehe Krell/Ortlieb/Sieben (2011).

stiegschancen, enthält die horizontale Geschlechtersegregation jedoch problematische Effekte. So wird angenommen, dass dieser Umstand geschlechtsspezifische Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft zementiere (Blättel-Mink 2002: 3). Dies wiederum würde bedeuten, dass die Ungleichverteilung mehr als nur eine quantitative Ungleichheit ist.

Offenkundig zeigt sich das Bild der Geschlechterdifferenzen ebenfalls im Hinblick auf die vertikale Segregation, wie im „Gender-Report 2013“ an nordrhein-westfälischen Hochschulen festgestellt wurde. So nehme der Anteil von weiblichen Beschäftigten mit zunehmender Qualifikations- und Hierarchieebene ab. Der Blick auf die Promotions- und Habilitationszahlen<sup>4</sup> untermauert diese Aussage. In den Ingenieurwissenschaften ist nur jede sechste Promotion von einer Frau verfasst. Hier sind ähnliche Entwicklungstendenzen wie bei den Studierendenzahlen zu beobachten: Während die Zahlen sowohl der weiblichen als auch der männlichen Promovierenden zunimmt, bleiben die Anteile der Geschlechter über die Zeit konstant (Kortendiek et al. 2013: 54). Obwohl es 2005 einen deutlichen „Frauen-Knick“ gab, werden Promotionen in den Sprach- und Kulturwissenschaften wieder knapp mehrheitlich von Frauen abgeschlossen.

Dennoch liegen die Anteile von Frauen an Promotionen insgesamt deutlich unter denen der Anteile der Studentinnen an der jeweiligen Fächergruppe – obgleich die Entwicklung innerhalb der letzten Dekade eine positive Dynamik zeigt. So ist der Anteil an Promovendinnen in allen Fachgruppen in diesem Zeitraum gestiegen (ebd.: 59).

Auch mit Blick auf Habilitationen liegt der Frauenanteil insgesamt weit hinter dem der Männer zurück. Dennoch ist auch hier der Frauenanteil in Ingenieur- sowie Sprach- und Kulturwissenschaften gestiegen. In den Fachgruppen Sport, Mathematik, Naturwissenschaften und Veterinärmedizin sind die Anteilszahlen allerdings deutlich rückläufig (ebd.: 58). Auffällig ist zudem, dass die Habilitationszahlen von Männern insgesamt zurückgegangen sind. Entsprechend sei der Anstieg des Frauenanteils vor allem auf die sinkenden Habilitationszahlen der Männer zurückzuführen (ebd.: 59).

Die Zahlen und ihre Implikationen verweisen darauf, dass die Hochschulen tendenziell keinen geschlechtsneutralen Ort darstellen, sondern einem Wirkungsgefüge von scheinbar geschlechtsspezifischen Barriere- und Filtermechanismen unterliegen. Damit wären Hochschulen in mehrfacher Hinsicht als Organisationen anzusehen, die eine Vielzahl von Formen und Intensitätsgraden geschlechtsbezogener Ungleichheiten aufwei-

---

<sup>4</sup> Diese Daten beziehen sich auf 2011.

sen (vgl. Zimmermann/Kamphans/Metz-Göckel 2008). Dieses – teilweise unveränderte – Fortbestehen von Ungleichheitstendenzen verweist auf eine spürbare Persistenz der Kategorie der geschlechtlichen Identität. Damit impliziert Geschlecht auch im Wissenschaftsbereich einen Unterschied, der einen Unterschied macht (Heintz 2008: 243).

Frauen sind in MINT-Studiengängen teilweise stark unterrepräsentiert. Vor allem im Zuge des ‚Nationalen Pakts für Frauen in MINT-Berufen‘ und der Qualitätspakt-Lehre-Förderperiode arbeiten zahlreiche Initiativen und Projekte an einem gezielten Anwerben von Studentinnen, um Frauen für MINT-Studiengänge zu motivieren. Ein realer und vor allem nachhaltiger Effekt dieser Bemühungen ist bisher nicht nachgewiesen. Laut einer Studie des CEWS, des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung, hätte sich der Anteil an Studentinnen in den MINT-Fächern innerhalb der vergangenen 20 Jahren nicht entscheidend verändert (vgl. GWK/CEWS 2011).

Im Folgenden werden – wie angekündigt – in einem zweiten Analyse-schritt, Studien vorgestellt, die den Alltag des Hochschulstudiums und der -lehre untersuchen. In diesem Kontext lässt sich etwa die Erhebung von Wibke Derboven und Gabriele Winker (2010) zum Studienabbruch-verhalten Studierender der Ingenieurstudiengänge einordnen.

In dieser Erhebung wird ein detaillierter Blick auf das Verbleiben von Studierenden geworfen. Die Befragungen wurden im Sommer 2006 an neun technischen Hochschulen in Deutschland durchgeführt. Ziel der Studie war es, Studienerlebnisse zu filtern, um Studienkonflikte und -abbruchgründe zu identifizieren.

Die Autorinnen beschreiben eine geschlechtsspezifische Sensibilität beim Erheben des Datenmaterials. Demnach erfolgt der analytische Blick nicht bereits während der Erhebung durch die sogenannte „Gender-Brille“. Diese wird erst zur Auswertung aufgesetzt.<sup>5</sup> Damit wird die Kategorie Geschlecht final entlang anderer studiennaheliegender Differenzkategorien, wie „Technikhaltung“, „Schulleistung“, „fachliches Zutrauen“, „Lernhaltung“, „Studienleistung“ und „weiterer Werdegang nach dem Studienabbruch“, untersucht (ebd.: 26, 91).

Im Fokus der Studie stehen fachliche und sozialräumliche Studienbedingungen, mit dem Ziel, Studienabbruchtypen mit ihren jeweiligen spezifischen Studienkonflikten und charakteristischen Studienvoraussetzungen zu generieren. Darauf basierend werden unter besonderer Berück-

---

<sup>5</sup> Einen Überblick über gendersensible und -intensive Methodologien bieten Buchen, Helfferich und Maier (2004).

sichtigung der Situation von Studierenden konkrete Gestaltungsempfehlungen zur Verringerung von Studienabbruch sowie zur Erhöhung der Studierbarkeit herausgearbeitet (ebd.: 4). Da die Schwundquote in diesen Studienfächern langanhaltend hoch ist, gilt dies als überaus wünschenswert.

Aktuelle geschlechtsspezifische und studiengangsbezogene Zahlen hinsichtlich der Abbruch- beziehungsweise Erfolgsquoten gibt es nur vereinzelt. Eine ältere Studie von Meinefeld (1999) ermittelt eine im Mittel um 11 Prozent höhere „Überlebensquote“ bei männlichen Studenten der Technischen Universität Erlangen-Nürnberg im Vergleich zu ihren weiblichen Kommilitoninnen (bezogen auf das 9. Fachsemester, Absolventenjahrgänge 1993-2001).

Wie die Studie von Derboven und Winker aufzeigt, würden die Studienabbrechenden grundsätzlich unter zu hoher Leistungsanforderung, zu wenig Berufsvorbereitung, demotivierenden Benotungen und Dozierenden mit zu wenig Zeit leiden (ebd.: 20). Werden die Ergebnisse hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Konfliktfelder gelesen, ist zu bemerken, dass die Demotivation durch frauendiskriminierende Studiererlebnisse ein spezifisches Konfliktfeld darstellt. Insgesamt werden sechs Studienabbruchtypen ermittelt. Dabei nehmen zwei von sechs Typen der Studienabbrechenden die Diskriminierung von Frauen als stetig präsent wahr. Wiederum in einer Typenkategorie, die der „Technikinteressierten Außenstehenden“, befinden sich anteilig signifikant mehr Frauen. Es wäre wahrscheinlich, dass die Personen dieser Typenzuordnung auf Grund fehlender sozialer Integration den Anschluss an das Studium und die Ausbildung einer „Fachidentität“ verpassen. Eine weitere Erkenntnis der Erhebung ist, dass das ingenieurwissenschaftliche Studienfeld gerade Frauen mit einem mehrheitsgesellschaftlich als feminin geltenden Erscheinungsbild ambivalent gegenübertritt. Demnach würden Frauen in mehrfacher Weise Exklusionserfahrungen erleben (ebd.: 45). Diese Ergebnisse könnten dahingehend gedeutet werden, dass Frauen im Ingenieurstudium grundlegend weniger inkludiert sind, mehr soziale Konflikte erfahren und nicht zuletzt mitunter sexualisierte Diskriminierung erleiden.

Eine weitere Studie ist eine ethnografische Untersuchung von Agnes Senganata Münst (2002, 2008), in der in Lehrveranstaltungen teilnehmend beobachtet wurde. Zentraler Untersuchungsgegenstand ist dabei die Wissensvermittlung in Lehrveranstaltungen. Zur Auswertung wurden Interaktionsanalysen von Lehr-Lernprozessen durchgeführt, um Informationen über Handlungsstrukturen und -routinen zwischen Lehrenden und Studierenden zu erhalten. Der Fokus lag zum einen auf der Fachkultur

und der Frage der didaktischen und methodischen Gestaltung der Lehre in verschiedenen Studienfächern der MINT-Gruppe. Zum anderen wurde der Blick auf die Untersuchungskategorie Geschlecht gerichtet. Untersucht wurden vier naturwissenschaftliche Studienfächer. In den Studienfächern Physik und Informatik dominierten Studenten anteilig sehr deutlich, während in Biologie sowie Raumplanung eine recht ausgeglichene Verteilung zwischen männlichen und weiblichen Studierenden gegeben war. Diesen Zahlen wurden geschlechtsspezifische Lehrpersonalzahlen gegenübergestellt (Übersicht 2).

*Übersicht 2: Lehrpersonal und Studierende der untersuchten Studienfächer*

	Wiss. Personal				Prof./Dozierende				Akadem. Personal				Studierende			
	M		F		M		F		M		F		M		F	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
<b>Physik</b>	52	88	7	12	16	100	0	0	29	94	2	2	430	92	40	8
<b>Biologie</b>	15	65	8	35	9	90	1	10	23	77	7	23	248	51	235	49
<b>Informatik</b>	27	96	1	4	20	100	0	0	48	89	6	11	709	92	65	8
<b>Raum- planung*</b>	16	76	5	24	21	95	1	5	68	78	19	22	261	53	229	47

\* Studienfach ist bei Angaben zu Beschäftigtenzahlen eine Studienfachgruppe (A/RU/BI)

Quellen: Beschäftigtenzahlen aus dem Jahresbericht der Universität 1998: 53-55. Stand 31.12.1998, Studierendenzahlen aus der Studierendenstatistik der untersuchten Universität vom Wintersemester 1998/99

Innerhalb der Analyse sind wirksame Mechanismen der Geschlechterdifferenz und -hierarchisierung identifiziert worden. In allen untersuchten Studienfächern gäbe es Interaktions- und Kommunikationsformen (z.B. Symbole und Inszenierungen), die – trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen – die Zuschreibung von Fachkompetenz zum weiblichen Geschlecht be- oder verhindern (Münst 2002: 200). So bestehe eine Ungleichbehandlung, die entlang der binären Geschlechtergrenze verläuft. Mehrheitlich wäre Geschlecht die primäre und die Qualifikation die sekundäre Stellgröße, die eine Orientierungsfunktion und damit Einflussnahme auf das Verhalten besitze (ebd.: 194).

In der analytischen Betrachtung von Lehrinteraktionen wird herausgearbeitet, dass Studentinnen „in Lehr-Lernprozessen als Studierende zweiter Klasse behandelt“ würden (Münst 2008: 193). Fachkompetenzen und Studienleistungen von Studentinnen würden übergangen oder nicht öffentlich honoriert. Münst vermutet, dass sie dadurch eine grundlegende Abwertung ihres Studienpotentials erfahren, weil Fähigkeiten mehrheitlich ihren männlichen Kommilitonen zugeschrieben würden. Durch diese größtenteils implizit übermittelte Botschaft würden Studentinnen dauer-

haft fehlende Anerkennung und damit fachlichen Ausschluss erfahren. Die Kompetenzzuschreibungen ihrer männlichen Mitstudierenden erfolge mehrfach ohne inhaltliche Begründung und teilweise ohne jeglichen inhaltlichen Bezug (ebd.: 194). Dennoch würde es relativiert als legitime hierarchische Differenz beispielsweise durch ein Zurückgreifen auf verschiedene Symbole für Hierarchie qua Qualifikation, die bei genauer Betrachtung allerdings für die Hierarchisierung der Geschlechter genutzt würden (Münst 2002: 200).

Münst analysiert, dass die geschlechtsbedingten Differenzkonstruktionen fächerübergreifend verlaufen würden und verweist auf die Möglichkeit eines Wirkens und Bedienens internalisierter sowie kontextunabhängig einsetzbarer Prozesse und Mechanismen (ebd.: 194). Bemerkenswert an Münsts Erkenntnissen ist, dass die Wirkmechanismen, die zum inferioren Status von Studentinnen und weiblichem Lehrpersonal führen können, in Studienfächern, die eine ausgeglichene Verteilung zwischen Männern und Frauen zeigen, verstärkt sichtbar sein sollen (ebd.: 201).

Die Kontinuität dieser Lehrpraxis resultiere aus der Nachahmung der selbst erfahrenen Lehrpraxis, die mehr oder weniger im eigenen Lehren reflektiert wird (Münst 2008: 180). Handelnde (so auch Studierende) greifen auf kulturell eingeübte und geteilte Interaktionsmuster zurück, die jedwede Wahrnehmung strukturieren. Zugleich sichere diese Nachahmungspraxis, dass das oben beschriebene Verhalten weniger als Diskriminierung empfunden werde, denn es entziehe sich auf Grund mangelnder Reflexion einer unmittelbaren Skandalisierung durch die Beteiligten (ebd.: 194). Es ist anzunehmen, dass der Anteil von fast ausschließlich männlichem Lehrpersonal, vor allem auf der Hierarchieebene C4- respektive W3-Professuren, diese routinierten Handlungsstrukturen erheblich unterstützt.

Auf den Tatbestand der quantitativen Überpräsenz männlicher Wissenschaftler auf fast allen hierarchischen Ebenen innerhalb der Hochschulstrukturen ist zuvor mittels Statistiken zu Promotions- und Habilitationzahlen hingewiesen wurden. Die Schlussfolgerungen der beiden zuletzt angeführten Studien verweisen darauf, dass der Lehrpraxis von Hochschulen eine besondere Bedeutung in der Reproduktion und Neuinszenierung der Geschlechterhierarchie zukommt.

## 2. *Gendered organization* und gendertheoretische Hochschulforschung

Der Duktus der dargestellten Aussagen ist bereits in Pionierstudien in der englischsprachigen Organisationsforschung der 1970er und 80er Jahre erkennbar. Zentral waren die Betrachtung von Organisation, Geschlecht und Gesellschaft und grundlegend die Frage, ob Geschlecht eine „Zählkategorie“ sei (Riegraf 2014: 18). In dem nun folgenden Dreischritt sollen Aussagen der frühen Organisationsforschung vorgestellt, auf die heutige Organisation Hochschule übertragen und mit den oben exemplarisch dargestellten Befunden verknüpft werden.

Bereits 1977 veröffentlichte Rosabeth Moss Kanter eine Studie, in der sie Positionen und Karriereverläufe von Männern und Frauen innerhalb eines Industrieunternehmens in den USA erforschte. Mit Hilfe der Bürokratietheorie Max Webers wurden dabei u.a. Prozesse von Unterpräsenz weiblicher Beschäftigter untersucht. Kanter kommt zu dem Schluss, dass weit zurückreichende patriarchale Relikte informell weiter Wirkung entfalten können, auch wenn diese nicht unmittelbar sichtbar sind. Weiterhin wird herausgearbeitet, dass gesellschaftliche Stereotypisierungen nach wie vor Einfluss nehmen und deshalb etwa den weiblichen Karriereaufstieg behindern können (Kanter 1977: 73f.). Kanter's Grundannahme dabei ist, dass in Organisationen grundsätzlich geschlechtsneutrale Strukturen vorherrschen. Wenn Frauen allerdings in bestimmten Positionen in der Minderheit vertreten sind – für sie wäre das weniger als 30 Prozent Frauen –, unterliegen sie einer bestimmten Aufmerksamkeit (Visibilität). Das Resultat ist, dass ihre Positionen nicht nur unter den eigentlichen Aspekten des Anforderungsprofils, wie beispielsweise der Arbeitsleistung, betrachtet werden, sondern immer auch mit Bezug zu Geschlechtsangehörigkeit verknüpft wahrgenommen und bewertet sind. In diesem Sinne ist Weiblichkeit zum Beispiel nicht mit Professionalität konnotiert.

Bezogen auf den Bereich der Hochschule bedeutet das, dass die Fähigkeiten von Studentinnen nicht mit Mathematikkompetenzen und technischem Verständnis konnotiert werden. Demnach gilt: Je „untypischer“ der soziale Raum für Frauen beziehungsweise für die stereotype Vorstellung von Weiblichkeit ist, desto stärker wirkt sich dieser „Bewertungsmaßstab“ aus. Die bereits angeführte Studie von Derboven und Winker verwies auf die gesteigerte Herausforderung für Ingenieurstudentinnen mit besonders femininem Erscheinungsbild.

Dieses Bedienen von Stereotypisierungen führt dazu, dass Frauen, vor allem in Minderheitenpositionen, besondere Leistungen zu erbringen ha-

ben, um ihre Anwesenheit in dem „für sie untypischen“ Raum zu legitimieren (Aulenbacher/Riegraf 2010: 159).

Die Grundannahme von Rosabeth Moss Kanter, dass in Organisationen geschlechtsneutrale Strukturen vorhanden sind, bleibt in der Folgezeit nicht unwidersprochen. So stellt u.a. Rosemary Pringle (1989) wenige Jahre später eine Gegenthese auf, wonach die *Vergeschlechtlichung* von Organisationen als durchgängig anzusehen sei. Macht ist ihr zufolge ein grundlegender Bestandteil der Beziehungen zwischen Organisationsangehörigen entlang der Geschlechtergrenze. Weil die Diskurse durch männliche Lebenskontexte, Erfahrungen usw. dominiert würden, seien die formellen und informellen Strukturen geschlechtsspezifisch vorgeprägt. Diese implizieren per se eine Höherbewertung des Männlichen und eine Abwertung des Weiblichen (Pringle 1989: 88).

In den Folgejahren entstehen Theorieansätze der *gendered organization*. Diese richten den Fokus auf die inneren Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Verfasstheit von Organisationen, Geschlecht und Sexualität. Da der theoretische Rahmen oft den Tenor der Grundannahmen von Rosemary Pringle aufnimmt, gelten Organisationen als unweigerlich *vergeschlechtlicht* (Aulenbacher/Riegraf 2010: 162).

Joan Acker (1990) prägt den Theoriestock der *gendered organization* maßgeblich. Ihr zur Folge wäre Geschlecht in vierfacher Weise bedeutsam. So wirke Geschlecht implizit in der Organisationsstruktur und den alltäglichen sozialen Interaktionen. Auch wäre Geschlecht in der symbolischen Ordnung eingelassen und würde über die Arbeitsteilung vermittelt sowie reproduziert. Diese Verflechtungen gelten, so Acker, als Verkörperung männlicher Herrschaft beziehungsweise als Ausdruck hegemonialer Männlichkeit innerhalb von Gesellschaften (vgl. Bourdieu 1982).

Diese und andere Verflechtungen wirken grundlegend als Normalisierungsvorstellungen und -mechanismen. Im Duktus dieser Aussagen gilt auch die Sexualität eines Menschen für das Organisationsgeschehen als sehr bedeutungsvoll. Einer Untersuchung von Anne Witz und Michael Savage (1992) zufolge sei Homosexualität als „tacit structuring principle“ zu begreifen und würde in Verbindung mit Geschlecht eine grundlegende „Ressource“ für soziales Handeln der Beteiligten darstellen (Witz/Savage 1992: 52). ‚Normentsprechende‘ Männer sind dabei in der (sozialen) Lage, ihre Heterosexualität sowohl in Abgrenzung zu homosexuellen Männern als auch durch die Sexualisierung von Frauen für sich zu kapitalisieren.

Der Diversity Report des CHE (2012) erfasst die Sexualität von Studierenden unter der Variable „persönliche Merkmale“. Er kommt zu dem Schluss, dass eine bisexuelle Orientierung der Studierenden „die Wahr-

scheinlichkeit einer guten Adaptionssituation [im Studium] ebenso wie eine homosexuelle Orientierung“ (Berthold/Leichsenring 2012: 26) reduziert. „Für homosexuelle Studierende besteht eine um 45 % erhöhte Wahrscheinlichkeit einer ungünstigen Adaptionssituation“ (ebd.: 26). Weiterhin weisen die MINT-Fächer den geringsten Anteil von homo- und bisexuell orientierten Studierenden (5,4 %) auf, wobei für die Sprach- und Kulturwissenschaften der höchste Wert (10,4 %) ermittelt wurde (ebd.: 214).

Diese Studien lenken den Fokus auf Möglichkeiten für Kritik und Wandel hegemonialer und diskriminierender, exklusiver Strukturen. Die Geschlechterstereotype stellen eine wesentliche Komponente eines Bündels sozial gültiger und angewandter impliziter Stereotypvorstellungen („gender belief system“) dar. Darunter sind beispielsweise identitätsstiftende und ordnungsgenerierende Handlungskonzepte zu subsumieren, die sich um die zentrale Achse – geschlechtliche Identität - Geschlechtsrollen – schälen. Durch die Aufladung des (Geschlechts-)Körpers als soziale Projektionsfläche können negative bewertete Effekte der Diskriminierung von geschlechtlichen Identitäten und speziell bei Geschlechtsrollenverletzungen sowie einer Diskriminierung, die sich auf Sexualität (z.B. Homo- oder Biphobie) oder auf Alter (Ageism) bezieht, auftreten (vgl. Eckes 2008: 172).

Ferner sind diese Studien interessant, weil sie teilweise die Verschiedenheiten zwischen den Frauen selbst abbilden und eine Reproduktion der patriarchalen Abwertung des Weiblichen kritisch betrachten. Die Implikationen – beispielsweise die Frage: Sollen Frauen in Ingenieurstudiengängen so sein, wie Männer es immer waren? – eröffnen einen Möglichkeitsraum für den Dialog von Hochschulforschung mit Frauen- und Geschlechterforschung. Zusätzlich entstehen Deutungs- und Umsetzungschancen für Diversity-Initiativen oder Gleichstellungsmaßnahmen.

Geschlechtliche Identität ist, so lässt sich schlussfolgern, keine obsoletere Kategorie und kann als elementares Heterogenitätskriterium im Kontext der Organisation Hochschule bestätigt werden. So habe das Geschlecht nichts von der Bedeutung als soziales Ordnungsinstrument, das auch im organisationalen Hochschulalltag Wirkung besitzt, eingebüßt (Kirsch-Auwärter 2014: 185). Nach wie vor seien Prozesse der Abwertung und Unsichtbarmachung sowie des Ausschlusses auf Grund stereotypisierter Deutungsmuster wirkmächtig (ebd.: 187). Maßnahmen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit erscheinen damit grundsätzlich als sinnvoll. Überdies ist Geschlechtergerechtigkeit nicht nur normativ wünschenswert, sondern vor dem Hintergrund von sich anbahnendem Fachkräftemangel vor allem auch funktional erforderlich. In diesem Sin-

ne wären weitergehende bildungsinduzierte Teilhabechancen zu eröffnen (vgl. Pasternack/Zierold 2014: 66).

Allerdings sollten Ausgleichseffekte zwischen Männern und Frauen weniger durch *affirmative action*<sup>6</sup>-Politik erzielt werden. So sind genderspezifische Maßnahmen, die etwa nur Frauen berücksichtigen, auf Grund der Effekte von positiver Diskriminierung nicht umstandslos zu empfehlen. Vielmehr sollten die Angebote jeglichen geschlechtlichen Identitäten zu Gute kommen können (vgl. Schmid/Henke/Pasternack 2013: 20). In Bezug auf hochschuldidaktische Bildungsmaßnahmen bedarf der Umgang mit dem Spezifisch-Anderen (zum Beispiel Weiblichkeit oder kulturelle Fremdheit etc.) spezieller pädagogischer Bearbeitung, um routinisierte Prozesse der normativen Ordnung zu reflektieren und um die Sichtbarmachung von subalternen Gruppen zu initiieren. Denn im Sinne pädagogischer Grundannahmen mündet Sensibilisierung in Einstellungsentwicklungen, die sich letztlich in Verhaltensänderungen auswirken (Varela 2011: 231). Die Gestaltung der Lehrprozesse bedürfe auf der curricularen, methodischen sowie interaktiven Ebene einer Reflexionsleistung und Neuorientierung, die sich dem Anspruch der Geschlechtergerechtigkeit auch ausreichend stellt (Münst 2002: 201). Auch könnten gleichstellungspolitische Maßnahmen und geschlechtergerechte Öffnungstendenzen eine notwendige Dynamik erzeugen, welche ein längerfristiges Aufweichen von Geschlechterhierarchien förderten, da Frauen an organisationalen Hierarchien Partizipation erhielten (Kirsch-Auwärter 2014: 187).

### 3. Fazit

Der Artikel zeigt verschiedene theoretische wie empirische Zugänge zu Geschlecht und Organisation Hochschule. Diese konnten aufzeigen, dass Geschlecht nicht per se im alltäglichen Geschehen von Bedeutung sein muss, aber kontextbezogen sehr wohl wirkmächtige Geltung erlangen kann (vgl. Gildemeister/Wetterer 2007). Diese Kann-Bestimmung verweist darauf, dass eine uneingeschränkte Gegenüberstellung der beiden Pole „geschlechtsneutrale Organisation“ und „*vergeschlechtlichte* Organisation“ die Realität nur unzureichend abbilden kann. Die Studien- und Berufswegen, gerade von hochqualifizierten Frauen sowohl in als auch außerhalb der Hochschule, sind vom Zusammentreffen von Integration und

---

<sup>6</sup> *Affirmative Action* umfasst sozial-politische Maßnahmen einer gezielten Vorteilsgewährung, um gesellschaftliche Nachteile auf Grund von Diskriminierung bestimmter sozialer Gruppen zu reduzieren.

Marginalisierung gekennzeichnet (Wetterer 1999: 15). So ist die Zahl von Studentinnen in den Ingenieurwissenschaften zwar steigend, doch laufen sie erhöhte Gefahr, während des Studiums Leistungsabwertung und Ausgrenzung auf Grund ihrer geschlechtlichen Identität mehr oder weniger bewusst beziehungsweise offensichtlich erfahren zu müssen. Damit lässt sich die eingangs gestellte Frage nach der Relevanz von geschlechtlicher Identität für den Lernhorizont Studierender bejahend beantworten.

Wie gezeigt, können Geschlecht und als auch Sexualität von Personen auf Grund von normativen Einschlüssen lernrelevant sein. Lernrelevanz beinhaltet Lernmotivation und -verhalten, was durch gerechte Anerkennung und Teilhabe positiv verstärkt werden kann. So sollten Maßnahmen nicht nur auf mengenmäßige Gleichverteilungen unter den Studierenden, sondern gleichermaßen auf Chancengleichheit im Lernalltag ausgerichtet sein. Die Hochschulforschung kann an dieser Stelle von den Debatten der Frauen- und Geschlechterforschung profitieren – und vice versa. Da Hochschulen keinen geschlechtsneutralen Forschungsgegenstand darstellen, wäre die Erweiterung des Blickwinkels durch eine gendertheoretische Hochschulforschung wünschenswert für die Bereitstellung von Steuerungswissen. Die moderne Hochschullandschaft ist vielfältig, und das müssen auch die Maßnahmen berücksichtigen.

### **Literatur**

- Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations, In: *Gender & Society*, 4/1990/2, S.: 139-158
- Aulenbacher, Brigitte/Birgit Riegraf (2010): 9. Geschlechterdifferenzen und -ungleichheiten in Organisationen. In: Aulenbacher, Brigitte/Michael Meuser/Birgit Riegraf: *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung*, VS Verlag, Wiesbaden, S.: 157-171
- Berthold, Christian / Hannah Leichsenring (2012) (Hg.): *Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1 - D3)*, Gütersloh abrufbar unter: [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf) (letzter Zugriff 26.2.2014)
- Blättel-Mink, Birgit (2002): *Studium und Geschlecht. Faktoren einer geschlechtsdiffernten Studienfachwahl in Baden-Württemberg*, Arbeitsbericht der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, Nr. 219/Juni 2002; abrufbar unter: <http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2004/1718/pdf/ab219.pdf> (letzter Zugriff: 07.03.2014)
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre (1997): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, VS Verlag, Hamburg
- Buchen, Sylvia/Cornelia Helfferich/Maja S. Maier (2004): „Gender methodologisch.“ *Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*, VS Verlag, Wiesbaden

- Derboven, Wibke/Gabriele Winker (2010): Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten. Vorschläge für Hochschulen, Springer VS, Berlin, Heidelberg
- Eckes, Thomas (2008): Geschlechtsstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth/Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie, Springer VS, Wiesbaden
- Gildemeister, Regine/Angelika Wetterer (2007): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen, Westfälisches Dampfboot, Münster
- GWK/CEWS, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz/Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (2011): Frauen in MINT-Fächern. Bilanzierung der Aktivitäten im hochschulischen Bereich, Materialien der GWK, Heft 21, Bonn
- Heintz, Bettina (2008): Ohne Ansehen der Person? De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtlich Differenzierung. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen, Springer VS, Wiesbaden, S.: 231-251
- Kanter, Rosabeth Moss (1977): Men and Women of the Corporation, Basic Books, New York
- Kirsch-Auwärter, Edit (2014): Emanzipatorische Strategien an den Hochschulen im Spannungsfeld von Organisationskulturen und Zielvorstellungen. In: Müller, Ursula/Birgit Riegraf/Sylvia M. Wilz: Geschlecht und Organisation, Springer VS, Wiesbaden, S.: 183-192
- Kortendiek, Beate/Meike Hilgemann/Ulla Hendrix (2013): Gender-Report 2013. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Hochschulentwicklungen/ Gleichstellungspraktiken/ Wissenschaftskarrieren, Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW Nr. 17, Essen; abrufbar unter: [http://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-17\\_Netzwerk-FGF\\_Gender-Report\\_2013.pdf](http://www.genderreport-hochschulen.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-17_Netzwerk-FGF_Gender-Report_2013.pdf) (letzter Zugriff: 06.01.2014)
- Krell, Gertraude/Renate Ortlieb/Barbara Sieben (2011) (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen, Springer VS, Wiesbaden
- Meinefeld, Werner (1999): Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Schröder-Gronostay, Manuela/Hans-Dieter Daniel (Hg.): Studierenerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis, Luchterhand Verlag, Neuwied, S.: 181–193
- Münst, Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Münst, Agnes Senganata (2008): Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In: Zimmermann, Karin/Marion Kamphans/Sigrid Metz-Göckel (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung-Forschung, VS Verlag, Wiesbaden, S.: 179-196
- Pasternack, Peer/Steffen Zierold (2013): Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.
- Pringle, Rosemary (1989): Secretaries talk. Sexuality, power, and work, Routledge Verlag, London/ New York

- Riegraf, Birgit (2014): 2 Theoretische Erörterungen. Kommentar. In: Müller, Ursula/ Birgit Riegraf/Sylvia M. Wilz: *Geschlecht und Organisation*, Springer VS, Wiesbaden, S.: 17-22
- Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt (Hof-Arbeitsbericht 1'13), Hg. Vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg
- Statistisches Bundesamt (2013): *Statistisches Jahrbuch 2013. Deutschland und Internationales*, Wiesbaden abrufbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2013.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 15.01.2014)
- Varela, María do Mar Castro (2011): Wir haben das Recht auf kostenlose Geschirrspülmaschinen. In: Varela, María do Mar Castro/ Nikita Dhawan (Hg.): *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*, Lit Verlag, Münster
- Wetterer, Angelika (1999): Theoretische Entwicklungen der Frauen- und Geschlechterforschung über Studium, Hochschule und Beruf – ein einleitender Rückblick. In: Ayla Neusel/Angelika Wetterer (Hg.): *Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf*, Frankfurt am Main/New York, S.: 15-34
- Wilz, Anne/Michael Savage (1992): *The Gender of Organizations*. In: *Gender and Bureaucracy*, Blackwell, Oxford
- Zimmermann, Karin/Marion Kamphans/Sigrid Metz-Göckel (Hg.) (2008): *Perspektiven der Hochschulforschung*, Springer VS, Wiesbaden

# Helicopter Parenting

## Prävalenz sowie Einfluss von Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status

**Daniel Wilhelm**

**Wiebke Esdar**

Bielefeld

Die Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat die Hochschullandschaft in Deutschland tiefgreifend verändert. Aufgrund bildungspolitischer Überlegungen – dem Ruf nach Chancengleichheit und Abbau sozialer Ungleichheiten sowie dem Wandel zur heutigen Wissensgesell-

schaft – wurden zahlreiche neue Universitäten gegründet und Fachhochschulen als eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens in den Hochschulbereich eingebunden (Becker 2006). Dies führte zu einem enormen Anstieg der Studierendenzahlen, worauf letztlich eine – zumindest relative – soziale Öffnung der Hochschulen für breite(re) Bevölkerungsgruppen folgte: Inzwischen gelangten, wenn auch mit unterschiedlichen Häufigkeiten, Kinder aus allen gesellschaftlichen Schichten an die Hochschulen. So kamen aus der Generation der Baby-Boomer viele junge Menschen in den Genuss, als erste in ihrer Familie ein Hochschulstudium absolvieren zu können. Die Einführung des BAföG 1971 komplettierte das damalige Aufstiegsversprechen, dass fortan jeder/jedem Studierwilligen unabhängig von der individuellen sozialen Situation die Tür zu höherer Bildung und dem damit verbundenen sozialen Aufstieg offen stehen würde.

Neben der größer und gezwungenermaßen heterogener werdenden Studierendenschaft kam es auch zu einer sinkenden Exklusivität der in den Hochschulen verliehenen Bildungsabschlüsse. Verbunden mit der steigenden Zahl an Hochschulabsolventen und hohen Studierendquoten werden bis heute gesellschaftliche Diskussionen über eine Überqualifikation der Bevölkerung und eine vermeintliche Verdrängung der Angehörigen niedrigerer Bildungsabschlussgruppen von ihren angestammten Arbeitsplätzen durch ein Überangebot an hoch qualifizierten Arbeitskräften laut (Schiener 2006).

Fernab der Frage, wie haltbar solche Thesen im Rahmen einer empirischen Prüfung wären – die Arbeitslosenquote von Akademikerinnen und

Akademikern verharnt seit Jahren auf einem konstant niedrigen Niveau von unter 3 % (Bundesagentur für Arbeit 2013) –, bleibt festzuhalten: Das fortwährend in den Medien gezeichnete Bild von einem befürchteten „Studentenüberschuss“ und „Akademisierungswahn“ (vgl. Reith 2013) führt zusammen mit geringen volkswirtschaftlichen Wachstumsprognosen, Wirtschaftskrisen und Schuldendebatten zunehmend zu diffusen Abstiegängsten in der Bevölkerung (Knauß 2013; Leber 2014).

Heute besuchen die Kinder der Baby-Boomer wie viele ihrer Eltern Hochschulen und versuchen so den sozialen Status, den ihre Eltern durch Aufstieg erlangt haben, zu halten. Bei einer historisch nie höher gewesenen Studienanfängerquote<sup>1</sup> von 57,5 % und rund 2,6 Millionen Studierenden (Statistisches Bundesamt 2014a, 2014b) stellt dies ihrer Wahrnehmung nach kein leichtes Unterfangen dar.

Diesen Zahlen und der beschriebenen Wahrnehmung zufolge muss sich in der heutigen Zeit der/die Einzelne, um später einen hohen gesellschaftlichen Status zu erreichen, über einen einfachen Hochschulabschluss hinaus aus der Masse der Studierenden abheben. Als Folge der Bildungsexpansionsdebatten scheint in Akademikerfamilien ein weit verbreitetes Gefühl zu herrschen, dass der Hochschulabschluss an sich an Wert eingebüßt habe und ein „einfacher“ Hochschulabschluss nicht mehr ausreiche, um den eigenen Lebensstandard und Status zu halten.

Ob sich die Bildungsrenditen akademischer Abschlüsse – also die Erträge verschiedener Bildungsabschlüsse in Bezug auf die Zugangschancen zu vorteilhaften Berufspositionen – verändert haben, ist aufgrund ihrer sehr komplexen Berechnung nur schwer nachvollziehbar (Schiener 2006). Kritiker nutzen dies und greifen hier gerne einzelne theoretische Ansätze wie die Verdrängungsthese auf (vgl. Schiener 2006), um die Behauptungen zu stützen, dass die relative berufliche Bildungsrendite schlechter geworden sei und Kinder der Baby-Boomer mehr Bildungsanstrengungen unternehmen müssten als ihre Eltern, um den gewünschten sozialen wie akademischen Effekt zu erzielen (Knauß 2013).

Daraus resultierend lässt sich als Hypothese formulieren, dass es vor allem Eltern in Akademikerfamilien sind, die in der Unterstützung ihrer Kinder – insbesondere in der Bildung – übertreiben. Nichts im (Hoch-)Schulleben der Kinder darf schief gehen oder dem Zufall überlassen werden, alle (vermeintlichen) Hindernisse werden aus dem Weg geräumt und potentielle Gefahren frühzeitig beseitigt. Man nennt diese Eltern *Helicopter Parents*.

---

<sup>1</sup> Anteil der Studienanfänger an der Bevölkerung des entsprechenden Geburtsjahres

Bei ihrem Verhalten ist zu erwarten, dass sie ihrem Nachwuchs nicht nur Verantwortung und wichtige Lernerfahrungen abnehmen, sondern sie auch in ihrer Autonomieentwicklung in starkem Maße einschränken. Es bedarf daher pädagogisch- und entwicklungspsychologischer Untersuchungen zu Auftreten und Auswirkungen von *Helicopter Parenting*. Bisher lassen sich zwar zahlreiche – durchaus umfassende und prominent platzierte – populärwissenschaftliche Zeitungs- und Zeitschriftenartikel (u.a. Moser 2012; Rolff, 2009; Achtung! Eltern! 2013) finden, jedoch liegen keinerlei wissenschaftliche Erhebungen und gesicherte Erkenntnisse für den deutschen Hochschulraum vor. Josef Kraus (2013), Präsident des Deutschen Lehrerverbandes und Autor des Werks „Helikopter-Eltern“ schätzt, dass inzwischen etwa 10 bis 15 % der Eltern Helicopter Parents seien.“

## Helicopter Parenting

*Helicopter Parents* war bislang ein populärwissenschaftlicher Terminus, um Mütter, Väter oder auch andere Erziehungsberechtigte zu beschreiben, die sich ständig an der Seite ihrer Kinder aufhalten, um sich permanent und in allen Lebensbereichen in die Belange ihrer Kinder einzumischen (Sommers & Settle 2010).

„Jugendliche, die mit 14 noch in die Schule gebracht werden“, eine Mutter, die „in die Schulsprechstunde kommt, weil sie nicht verkraften kann, dass ihr Sohn und sie – im Plural gesprochen! – eine Vier bekommen haben“ (Fauth & Kölbel 2013) oder ein Arbeitgeber, der „eines Tages [...] die Mutter eines 19 Jahre alten Bewerbers am Telefon [hatte], die für ihren Sohn vorsprach“ (Bös 2011) sind nur einige Beispiele, die verdeutlichen, zu welchem Verhalten Helicopter Parenting führen kann. In den USA berichten auch immer mehr Hochschulen von Helicopter Parents:

„A father calls from 3,000 miles away. His daughter is having a problem activating her ID card. He wants to resolve the problem and has contacted the vice president’s office for assistance.“ (Merriman 2007: 15)

Den Begriff Helicopter Parents prägten vor allem Cline & Fay in „Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility“ (1990: 23) mit der Umschreibung: „Some parents think love means rotating their lives around their children. They are helicopter parents. They hover over and rescue their children whenever trouble arises“.

Daran anschließend lassen sich wenige theoretische entwicklungspsychologische und erziehungswissenschaftliche Arbeiten finden, die Helicopter Parenting mit Konzepten wie Involviertheit (Hoover-Dempsey et

al. 2005; Segrin et al. 2012; Shoup, Gonyea & Kuh 2009), Einschränkung der Autonomie (Padilla-Walker 2012; Cassling et al. 2011; LeMoyne & Buchanan 2011) oder Überbehütung (Waterson 2006) gleichsetzen. Zudem finden sich in Zeitungs-, aber auch in wissenschaftlichen Artikeln Beispiele für unangebrachtes Verhalten gegenüber Dritten beziehungsweise der Hochschule.

Wir definieren Helicopter Parenting als ein bezüglich des Entwicklungsstandes unangemessenes Verhalten, welches das gleichzeitige Auftreten der vier Merkmale *Überinvolviertheit*, *Autonomieeinschränkung*, *Überbehütung* sowie *externale Schuldzuweisung* umfasst (ausf. s. Wilhelm, Esdar & Wild 2014):

- *Überinvolviertheit* beschreibt ein überdurchschnittliches Maß an aktiver elterlicher Unterstützung, die sich überwiegend durch Partizipation an Aktivitäten und wichtigen Entscheidungen zeigt.
- Autonomie umfasst sowohl die Eigenständigkeit einer Person sowie ihre Unabhängigkeit von anderen. Autonomieeinschränkendes Verhalten (*Autonomieeinschränkung*) erfasst somit, inwieweit Eltern ihren Kindern das Zutrauen und die Zuversicht nehmen, mit Herausforderungen eigenständig umgehen zu können sowie autonome Handlungen und Entscheidungen ihrer Kinder unterbinden.
- *Überbehütung* ist durch ein beschützendes und überfürsorgliches Verhalten gekennzeichnet. Es wird der Versuch unternommen, alle wahrgenommenen Hindernisse aus dem Weg zu räumen.
- *Externale Schuldzuweisung* beschreibt, inwieweit die Eltern die Schuld bei anderen Personen suchen, sollte etwas im Leben der Kinder schief laufen.

Wir legten dafür zu Beginn des Jahres erstmalig einen validierten Fragebogen (Helicopter Parenting Skala) vor (Wilhelm, Esdar & Wild 2014), der ermöglicht, sowohl Ausprägungen von Helicopter Parenting in seiner Gesamtheit als auch in jeweils eigenen Subskalen dessen vier Merkmale zu erfassen.

Erstes Ziel unserer aktuellen Studie ist es, zu überprüfen, ob sich das in den Medien gezeichnete Bild der Helicopter Parents bestätigen lässt: Gibt es wirklich so viele Helicopter Parents, wie es die Medien vermuten lassen? Wie hoch fällt die Prävalenzrate aus?

Daran anschließend interessiert, ob sich vor dem Hintergrund des mit der Bildungsexpansion einhergehenden Exklusivitätsverlusts von Hochschulabschlüssen Unterschiede im Auftreten von Helicopter Parents nach bestehendem Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status fin-

den lassen. Wir vermuten, dass Akademikerfamilien der universitären Ausbildung mehr Bedeutung zumessen und daher um den Erfolg ihrer Kinder stärker besorgt sind als Eltern aus Nicht-Akademikerfamilien. Da sie sich im universitären Kontext auskennen, wird darüber hinaus angenommen, dass sie auch stärker am studentischen Leben interessiert sind. Außerdem ist in finanziell besser gestellten Familien die Sorge um sozialen Abstieg vermutlich größer. Lässt sich Helicopter Parenting und ein überbehütendes, stark involviertes und autonomieeinschränkendes Verhalten stärker bei Familien aus der Mittelschicht erkennen?

## Methodisches Vorgehen

Um die oben genannten Fragen zu beantworten, wurden Studierende von insgesamt 28 deutschen und vier internationalen Hochschulen online befragt. Insgesamt gingen 2.122 verwertbare Teilnahmen (davon 69,5 % Frauen, Alter 18 - 49 Jahre, M: 23,48 Jahre SD: 3,37) in die Stichprobe ein. Mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer studierte in einem Bachelor-Studiengang (58,3 %), die übrigen waren in einem aufbauenden Master-Studiengang (31,5 %) oder in einem Studiengang der „alten“ Studienstruktur (10,2 %) eingeschrieben. Von den Befragten hatte bei 940 mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss (davon beide Elternteile: 396; nur Vater: 392; nur Mutter: 152). Aus Nicht-Akademikerfamilien kamen 1.182 Studierende.

Helicopter Parenting wurde mit der oben erwähnten Helicopter Parenting Skala (HPS) erfasst. Der Fragebogen besteht aus den vier Subskalen *Überbehütung*, *Überinvolviertheit*, *Autonomieeinschränkung* und *externe Schuldzuweisung*, die je drei beziehungsweise vier Items umfassen und zu denen die Zustimmung in einem Likert-skalierten vierstufigen Antwortformat (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*) erfasst wird (Wilhelm, Esdar & Wild 2014).

Die Items beschreiben unerwünschte, weil dem Alter des Kindes nicht angemessene, Verhaltensweisen der Eltern. Ein Cut-off-Wert, der definiert, welche Studierenden von Helicopter Parents betroffen sind, wurde aufgrund des vierstufigen Antwortformates bei einem Wert von über 2.5 auf der Gesamtskala festgelegt.

Der akademische Abschluss der Eltern wurde direkt abgefragt, der sozio-ökonomische Status wurde über die Art der Finanzierung des Studiums erhoben. Die Studierenden wurden gebeten, anzugeben, welche der Finanzierungsquellen – Eltern, BAföG, Stipendium, eigener Erwerb, Kredit, sonstiges – sie für ihr Studium nutzen. Mehrfachantworten waren möglich. Die Einteilung erfolgte in vier Gruppen: Als zugehörig zur

Gruppe mit geringem sozio-ökonomischen Status werden Studierende betrachtet, die sich über BAföG und gegebenenfalls weiteres finanzieren, dabei aber keine Unterstützung von den Eltern erhalten. Die Gruppe mit mittlerem ökonomischem Status finanziert sich, wie die erste Gruppe, über BAföG und gegebenenfalls über eine weitere Finanzierungsquelle, erhält dabei aber auch Unterstützung von den Eltern. Studierende, die kein BAföG erhalten und neben einer weiteren Finanzierungsquelle auch durch Eltern unterstützt werden, gehören zur Gruppe mit gehobenem ökonomischem Status. Die letzte Gruppe besteht aus Studierenden, die sich ausschließlich über die Eltern finanzieren; diese wird als Gruppe mit hohem ökonomischem Status bezeichnet.

## Ergebnisse

Dem festgelegten Cut-off-Wert von  $>2,5$  auf der Gesamtskala folgend, haben 2,4 % (N = 50) der befragten Studierenden Helicopter Parents. Der Anteil unter den Betroffenen lag bei männlichen Studierenden mit 3,6 % doppelt so hoch wie bei ihren Kommilitoninnen (1,8 %). Das Alter der Betroffenen rangierte zwischen 19 und 30 Jahren, von denen etwas mehr als die Hälfte (55,7 %) aus Nicht-Akademikerhaushalten kam. Der überwiegende Teil (82,0 %) der Studierenden erhält finanzielle Unterstützung von den Eltern, und knapp ein Viertel (26,0 %) bezieht Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz.

*Übersicht 1: Sozio-ökonomischer Status und akademische Ausbildung der Eltern im Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Helicopter Parents*

	Helicopter Parents		Non-Helicopter Parents	
	N	%	N	%
<b>SOZIO-ÖKONOMISCHER STATUS</b>				
Niedriger Status	9	18,0	625	30,2
Mittlerer Status	7	14,0	343	16,6
Gehobener Status	24	48,0	821	39,6
Hoher Status	10	20,0	270	13,0
<b>Gesamt</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>2059*</b>	<b>99,4*</b>
<b>AKADEMISCHE AUSBILDUNG</b>				
Beide Eltern Akademiker	13	26,0	383	18,5
Nur ein Elternteil Akademiker	9	18,0	535	25,8
Kein Elternteil Akademiker	28	56,0	1154	55,7
<b>Gesamt</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>2072</b>	<b>100</b>

\*13 Probandinnen und Probanden (0,6 %) wurden aufgrund fehlender Angaben keiner Gruppe zugeordnet.

Aufgrund der geringen Prävalenzrate von nur 2,4 % bzw. 50 Betroffenen und der Tatsache, dass es keine signifikanten Gruppenunterschiede gibt, werden im Folgenden zusätzlich die Ausprägungen der vier Einzelfaktoren des Helicopter Parenting in der Gesamtstichprobe erfasst, weil sie Hinweise auf eine erhöhte Tendenz zu Helicopter Parenting geben können.

Hinsichtlich der akademischen Ausbildung der Eltern ergab sich weder für die Gesamtskala noch für die Subskalen Autonomieeinschränkung, Überbehütung und externale Schuldzuweisung ein signifikanter Unterschied. Die Annahme, dass sich Eltern mit Hochschulabschluss aufgrund ihrer Kenntnisse des universitären Kontextes mehr für das studentische Leben ihrer Kinder interessieren und daher stärker in die Belange der Kinder involviert seien, konnte teilweise bestätigt werden. Zwar zeigte sich bei der Subskala Überinvolviertheit ein signifikanter Effekt,  $F(2, 2119) = 4.935$ ,  $p = .01$ , allerdings hatten von den befragten Studierenden diejenigen den Eindruck, dass ihre Eltern am stärksten involviert seien, wenn ausschließlich ein Elternteil ( $M = 1,67$ ) einen akademischen Grad hatte und am wenigsten, wenn beide Eltern keinen akademischen Abschluss ( $M = 1,58$ ) erlangt hatten.

Der sozio-ökonomische Status hingegen hat einen deutlicheren Einfluss  $F(3, 2105) = 13.551$ ,  $p = .00$  auf die mit Helicopter Parenting beschriebenen Verhaltensweisen. Je höher der finanzielle Status der Eltern, desto mehr zeigen sie die erhobenen Verhaltensweisen. Von Helicopter Parenting kann in der Gruppe „hoher finanzieller Status“ mit dem höchsten Mittelwert ( $M = 1,78$ ) allerdings nicht gesprochen werden, da der Wert deutlich unterhalb des definierten Cut-off-Wertes für Helicopter Parenting liegt.

Eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Verhaltensweisen zeigt, dass der finanzielle Status in den Bereichen Überinvolviertheit  $F(3, 2105) = 26.640$ ,  $p = .00$  und Überbehütung  $F(3, 2105) = 11.851$ ,  $p = .00$  zu einem signifikanten Effekt führt. Ein höherer finanzieller Status führt zu stärkerer Überinvolviertheit und mehr Überbehütung. Allerdings liegen auch hier die Mittelwerte für die Gruppe mit der höchsten Ausprägung (hoher finanzieller Status) sowohl für die Subskala Überinvolviertheit ( $M = 1,78$ ), also auch für die Subskala Überbehütung ( $M = 2,2$ ) deutlich unter dem zuvor bestimmten Cut-off-Wert, sodass nur von einer stärkeren Ausprägung des Verhaltens gesprochen werden kann. Die Subskalen Autonomieeinschränkung  $F(3, 2105) = .670$ ,  $p = .57$  und externale Schuldzuweisung  $F(3, 2105) = .462$ ,  $p = .71$  zeigten keine signifikanten Unterschiede.

## Diskussion

Rund 2,4 % der befragten Studierenden haben Helicopter Parents. Bei diesem Anteil ist davon auszugehen, dass bei 2,6 Millionen Studierenden an deutschen Hochschulen immerhin mehr als 60.000 Studierende von Helicopter Parenting betroffen sind. Die mit der zuvor validierten Helicopter Parenting Skala erfasste Prävalenzrate liegt damit deutlich unter der in einigen Medienberichten dargestellten Rate, was den Schluss zulässt, dass es sich um ein medial aufgebauschtes Phänomen handelt. Gleichzeitig sollte aber die Zahl von ca. 60.000 betroffenen Studierenden nicht marginalisiert werden. Ausserdem muss berücksichtigt werden, dass es sich um eine Querschnittstudie handelt und somit derzeit keine Aussagen über die Entwicklung von Helicopter Parents getroffen werden können.

Betrachtet man die Eltern der Studierenden, gruppiert nach ihren akademischen Abschlüssen, so sind sie unterschiedlich stark in die Belange ihrer Kinder involviert. Dass Studierende, von denen kein Elternteil eine akademische Ausbildung genossen hat, die niedrigste Involviertheit berichten, bestätigt unsere Hypothese. Dass Eltern, von denen nur eine Person einen akademischen Abschluss hat, stärker involviert sind, als wenn beide Eltern Akademiker sind, war eher unerwartet. Es lässt aber den Rückschluss zu, dass in den Familien mit nur einem Akademikerelternteil das Bewusstsein über den Unterschied beruflicher (und weiterer) Möglichkeiten mit bzw. ohne akademischen Studienabschluss präsenter ist als in anderen Familien.

Betrachten wir die Verbindung zwischen sozio-ökonomischem Status und Helicopter Parenting, zeigt sich, dass sowohl Helicopter Parenting insgesamt als auch Überinvolviertheit und Überbehütung einen engen positiven Zusammenhang mit der Höhe des Status aufweisen. Es ist möglich, dies durch Befürchtungen, dass sich Bildungsrenditen akademischer Laufbahnen verringern und ein sozialer oder ökonomischer Abstieg droht, zu erklären. Da der sozio-ökonomische Status in der vorliegenden Studie durch die Finanzierungsart des Studiums erfasst wurde, liegt allerdings auch der mögliche Rückschluss nahe, dass das Interesse oder der Anspruch, zu wissen, was mit dem eigenen Geld passiert, die beobachtbaren Effekte erklären. Weitere Untersuchungen sollten auf die Beweggründe der Eltern fokussieren, um zum einen die postulierten Zusammenhänge und Interpretationsmuster zu bestätigen sowie weitere zu prüfen. So sollte zum Beispiel der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss die bürgerlichen Ideale von Erfolg und sozialem Aufstieg der postmodernen Gesellschaft auf die Kindererziehung haben. Erziehung ist zu einer

zentralen Aufgabe von Eltern und zur Projektion ihrer Ziele auf die Kinder geworden (Barabas & Erler 2002).

Welchen Mehrwert bringen diese Ergebnisse den Hochschulen? Zunächst kann die erhobene Prävalenzrate helfen, dem übertriebenen, medialen Hype um Helicopter Parents empirisch fundiert zu entgegnen. Da jetzt erfasst werden kann, wer Helicopter Parents sind, lässt sich in weiteren Studien die Auswirkung von Helicopter Parenting erheben, um gegebenenfalls notwendige Maßnahmen einzuleiten. Die Schlussfolgerung, dass Eltern aus der Mittelschicht eher zu Helicopter Parenting tendieren, um dem sozialen Abstieg ihrer Kinder zu begegnen, muss noch empirisch geprüft werden. Sie liefert aber einen Erklärungsansatz, um Verständnis für das Verhalten der Eltern zu schaffen und so sicherzustellen, dass Hochschulmitarbeiterinnen und Hochschulmitarbeiter adäquat auf diese Eltern reagieren können.

### **Limitationen**

In der sehr umfangreichen Stichprobe gab es 2,4% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die das Verhalten ihrer Eltern als Helicopter Parenting einstufen. Einschränkend ist jedoch zu berücksichtigen, dass Selbstselektionseffekte in Bezug darauf, wer an der Umfrage teilgenommen hat, nicht ausgeschlossen werden können. Ferner haben wir Helicopter Parenting über ein Fremdeinschätzungsmaß, bei dem die Studierenden das Verhalten ihrer Eltern einschätzen, erhoben. Dies lässt keine Aussagen über die Perspektiven und Beweggründe der Eltern zu und wäre durch deren Befragung sowie eine Verhaltensbeobachtung von objektiven Dritten zu ergänzen.

Der zu Beginn festgelegte Cut-Off-Wert ist wohlbegründet, aber bislang nur unter Einbezug methodischer und theoretischer Perspektiven in dem Maße festgelegt worden, dass die Zustimmung zu den vorhandenen Items der Ablehnung überwiegt. In Anlehnung an andere diagnostische Testverfahren wären andere Cut-Off-Werte denkbar. Alle in der Argumentation aufgeführten Kausalzusammenhänge wurden theoretisch abgeleitet und bislang nur querschnittlich erhoben und müssen via Längsschnitt überprüft werden.

### **Ausblick**

Neben der geringen – aber durchaus vorhandenen – Prävalenzrate von 2,4 % lässt sich resümieren, dass sich parallel zu der Öffnung der Hoch-

schulen, am ehesten innerhalb einer finanziell bessergestellten Mittelschicht, Hinweise auf Reaktionen oder Verhaltensweisen in Form von Überbehütung und Überinvolviertheit finden lassen. Ob diese Reaktion auch auf die durch Heterogenitätsambitionen verbundene Öffnung der Hochschule zurückzuführen ist oder vornehmlich andere Faktoren – wie ein medial aufgebauter Druck – wirksam werden, kann hier nicht abschließend beantwortet werden und muss in weiteren Studien ergründet werden.

Auch sollten beispielsweise qualitative Erhebungsmethoden detaillierter ergründen, wie der Zusammenhang von Studierenden aus Ein-Akademiker- bzw. Zwei-Akademiker-Familien und Helicopter Parenting bzw. Überinvolviertheit erklärt werden kann. Gleichmaßen interessieren weitere Gründe für den Zusammenhang von sozio-ökonomischem Status, einer Abstiegsangst und Helicopter Parenting wie auch Überinvolviertheit und Überbehütung.

## Literatur

- Achtung! Eltern! (2013). Der Spiegel, Nr. 33.
- Barabas, F. K. & Erler, M. (2002). Die Familie. Lehr- und Arbeitsbuch für Familiensoziologie und Familienrecht. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, A. & Becker, R. Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bös, N. (2011). Erst mal Mama fragen. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/be-ruf-chance/arbeitswelt/ueberbesorgte-eltern-erst-mal-mama-fragen-1579764.html> [02.05.2014].
- Bundesagentur für Arbeit (2013). Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland - Gute Bildung - gute Chancen, Nürnberg. Verfügbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Arbeitsmarktberichte/Akademiker/Akademiker-Nav.html> [02.05.2014].
- Cassling, K., Frederick, J., Olson, I., Totimeh, W. & Venker, M. (2011). Helicopter Parenting?: Parental Involvement In the Workplace. Verfügbar unter: <http://www.stolaf.edu/depts/sociology/major/371/2011/Paper--parents.docx> [02.05.2014].
- Cline, F. W. & Fay, J. (1990). Parenting With Love and Logic: Teaching Children Responsibility. Colorado Springs: Piñon Press.
- Fauth, A. & Kölbel, R. (2013). Helikopter-Eltern – Gespräch mit Josef Kraus zu seinem neuen Buch. Verfügbar unter: <http://www.swr.de/swr2/wissen/helikoptereltern//id=661224/did=11985954/nid=661224/15ksq7x/index.html> [02.05.2014].
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K.E. (2005). Why Do Parents Become Involved? The Elementary School Journal, 106 (2), 105–130.
- Knauf, F. (2013). Schluss mit dem Akademisierungswahn. Verfügbar unter: <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/bildungspolitik-schluss-mit-dem-akademisierungswahn/7961010.html> [02.05.2014].

- Kraus, J. (2013). Helikopter-Eltern. Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Leber, F. (2014). Der Akademikerwahn der Deutschen. Cicero Verfügbar unter: <http://www.cicero.de/salon/das-verwissenschaftliche-akademiker-deutschland/57300> [02.05.2014].
- LeMoyné, T. & Buchanan, T. (2011). Does "Hovering" Matter? Helicopter Parenting and Its Effect on Well-Being. *Sociological Spectrum*, 31 (4), 399–418.
- Moser, U. (2012). Käfighaltung. profil online. Verfügbar unter: <http://www.profil.at/articles/1206/560/318881/ueberbehuetete-kinder-kaefighaltung> [02.05.2014].
- Padilla-Walker, L. M. & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35 (5), 1177–1190.
- Reith, K.-H. (2013). Was ist dran am "Akademisierungswahn"? Bildungsklick. Verfügbar unter: <http://bildungsklick.de/a/89352/was-ist-dran-am-akademisierungswahn/> [02.05.2014].
- Roff, M. (2009). Überbehütete Bewerber. Wir werden das Kind schon schaukeln! Süddeutsche.de. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/ueberbehuetete-bewerber-wir-werden-das-kind-schon-schaukeln-1.486743> [02.05.2014].
- Schiener, J. (2006). Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analyse zur Karriere-mobilität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Segrin, C., Wozidlo, A., Givertz, M., Bauer, A. & Taylor Murphy, M. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61 (2), 237–252.
- Shoup, R., Gonyea, R. M. & Kuh, G. D. (2009). Helicopter Parents: Examining the Impact of Highly Involved Parents on Student Engagement and Educational Outcomes. In 49th annual forum of the association for institutional research. Verfügbar unter: <http://cpr.iub.edu/uploads/AIR%202009%20Impact%20of%20Helicopter%20Parents.pdf> [02.05.2014].
- Statistisches Bundesamt (2014a). Studierende. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html> [02.05.2014].
- Statistisches Bundesamt (2014b). Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2000 bis 2013. Verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/> [02.05.2014].
- Waterson, L. (2006). They hover, monitoring their kids' every move - Helicopter Parents. Verfügbar unter: <http://www.andrewfuller.com.au/free/HelicopterParents.pdf> [02.05.2014].
- Wilhelm, D., Esdar, W. & Wild, E. (2014). Helicopter Parents – Begriffsbestimmung, Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*.

# Postsäkulare Universität?

## Religiöse Vielfalt an Hochschulen

**Martin Rötting**

München

Mit der Internationalisierung ist auch die religiöse Vielfalt der Studierenden und Lehrenden größer geworden. Ein Blick in die Geschichte der Hochschule von einer Einrichtung mit starkem religiösen Bezug hin zu einer säkularen öffentlichen Organisation erläutert die diesbezüglich an den Hochschulen zu

beobachtenden Verunsicherung: Am 23. Oktober 1385 erhielt die älteste Universität Heidelberg das Gründungsprivileg von Papst Urban VI. Sie ist damit Deutschlands älteste Universität. Seit ihrer Gründung im Jahr 1386 durch den pfälzischen Kurfürsten Ruprecht I. bestand sie über Jahrhunderte aus vier Fakultäten: Theologie, Recht, Medizin, Philosophie. Bis in die Neuzeit hinein war die Rolle der Religion an der Universität nicht nur unumstritten – Universitäten waren ohne religiösen Bezug schlichtweg nicht vorstellbar.

Im Zuge der Aufklärung und der damit einhergehenden Trennung von Kirche und Staat verstehen sich die staatlichen Universitäten heute als säkulare öffentliche Einrichtungen. Dennoch sind Universitäten keine gänzlich religionsfreien Räume. Dies liegt an der in Deutschland geltenden „aktiven Religionsfreiheit“, die zwar eine Trennung von Staat und Religion vorsieht, in der der Staat aber mit bestimmten Religionsgemeinschaften kooperiert, die den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts haben.

Das „Wie“ des gemeinsamen Miteinanders wird derzeit an viele Universitäten und den dort oft eingerichteten „Runden Tischen der Religionen“ gesucht. Es ist dabei eine – so könnte man es bezeichnen – „postsäkulare Unsicherheit“ festzustellen, die die betroffenen religiösen Gruppen ebenso erfasst wie die universitären Organisationsgremien und Entscheidungsträger.

## Herausforderung der Pluralität und Interkulturalität

Durch die Pluralisierung der Gesellschaft und die Internationalisierung der Universitäten sind diese zu einem multikulturellen Raum geworden. Dieser soll, so das Hochschulrahmengesetz, gerade auch für internationale Studierende geöffnet werden und bleiben: „Die Hochschulen fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studenten.“ (§ 2 (5) Hochschulrahmengesetz) Zu diesen Bedürfnissen, so zeigen die Erfahrungen der letzten Jahre, gehört auch die Ausübung der Religion. Mit einer zunehmend kulturell heterogenen Studentenschaft sind auch die religiösen Bedürfnisse vielfältiger geworden. Wie diesen an der Universität entsprochen werden kann, regelt der gesetzliche Rahmen.

### Gesetzlicher Rahmen

Neben dem Recht auf freie und ungestörte Religionsausübung GG Art 4 (1 u. 2.) regelt in Deutschland das Staatskirchenrecht,<sup>1</sup> eigentlich ein Religionsrecht, das Verhältnis von Religion(en) und Staat. Für die im Gesetz erwähnten Konfessionen und Religionen Christentum einschließlich einiger kleinerer Freikirchen oder Judentum gilt eine aktive Religionsfreiheit, da der Staat die Ausübung dieser Religionen schützen und fördern soll. Dies drückt sich im Hochschulbereich dadurch aus, dass es theologische Professuren gibt, die vom Staat durch die ihre Einrichtung und die Bereitstellung der notwendigen Ausstattung gefördert werden. Die Kirche hat bei der Einstellung von Personal Mitspracherecht und gewährt die kirchliche Lehrerlaubnis (katholisch: Nihil obstat, evangelisch: im Be-

---

<sup>1</sup> Art. 140 GG: „Die Bestimmungen der Artikel 136, 137, 138, 139 und 141 der deutschen Verfassung vom 11. August 1919 sind Bestandteil dieses Grundgesetzes“. In Art. 137 heißt es u.a. „Die Freiheit der Vereinigung zu Religionsgesellschaften wird gewährleistet. Der Zusammenschluss von Religionsgesellschaften innerhalb des Reichsgebiets unterliegt keinen Beschränkungen. Jede Religionsgesellschaft ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes. Sie verleiht ihre Ämter ohne Mitwirkung des Staates oder der bürgerlichen Gemeinde. Religionsgesellschaften erwerben die Rechtsfähigkeit nach den allgemeinen Vorschriften des bürgerlichen Rechtes. Die Religionsgesellschaften bleiben Körperschaften des öffentlichen Rechtes, soweit sie solche bisher waren. Anderen Religionsgesellschaften sind auf ihren Antrag gleiche Rechte zu gewähren, wenn sie durch ihre Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr der Dauer bieten.“

nehmen der Kirche). Zudem gibt es in Deutschland 43 kirchliche Hochschulen, die staatlich anerkannt sind.

Der Islam, der ebenso wie Buddhismus und Hinduismus in Deutschland<sup>2</sup> keinen Körperschaftsstatus besitzt, hat mittlerweile einen Art Übergangstatus erhalten. Dies drückt sich u.a. in der Einrichtung der Islamkonferenz aus – und ist im universitären Feld, aber auch an den inzwischen eingerichteten Islamischen Zentren (Münster/Osnabrück, Tübingen, Frankfurt/Gießen und Nürnberg-Erlangen) abzulesen, an denen der Islam nicht nur religionswissenschaftlich in Form der Islamwissenschaft, sondern auch als theologisches, also bekenntnisorientiertes Fach unterrichtet wird.

Inzwischen gibt es nicht nur die Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg, sondern an der (staatlichen) Universität Potsdam auch ein jüdisches Institut.

Die Bewegungen in der Struktur des Lehrangebotes spiegeln inzwischen die Pluralität der Religion in der Gesellschaft wieder. Wie aber sieht dies aus der Perspektive der Studierenden aus, die ihre Religion auch als Studierende ausüben möchten? Welche Formen und Möglichkeiten gibt es bereits, was ist etabliert, was im Umbruch?

## **Religionen am Campus**

Viele Universitäten in Deutschland sind keine Campus-Universitäten im engen Sinne, sondern verteilen sich über das Stadtgebiet. Dennoch finden sich oft in der Nähe der universitären Hauptgebäude Kirchen, die zum Komplex der Universität gehören, so z.B. die Universitätskirche St. Ludwig der Ludwig-Maximilians-Universität in München oder die einzige nach dem 2. Weltkrieg erbaute Universitätskirche in Kiel. Sie sind meist Zeichen der eingangs erwähnten traditionellen Verbindung von Universität und Kirche. Die Universitäten selbst sehen sich als säkulare öffentliche Einrichtungen, die allerdings den Religionen in unterschiedlichem Maß Zugang und Sichtbarkeit am Campus gewähren. Naturgemäß besteht die intensivste Verbindung zu den traditionsreichen christlichen Studentengemeinden, aber auch andere Religionen sind in Form von Hochschulgruppen präsent.

---

<sup>2</sup> Hingegen sind Islam und Buddhismus in Österreich vom Staat anerkannte Religionsgemeinschaften.

## Christen

Die katholische und die evangelischen Kirchen sind an den Hochschulen an fast allen Standorten mit Studentengemeinden präsent. Dort gestalten Hochschulseelsorger und Studierende das Gemeindeleben miteinander. Die Hochschulseelsorge bietet neben einem spirituellen Angebot mit Gottesdiensten, Gebeten, Meditation und Begleitung auch Bildungsveranstaltungen, Beratung und vielfach auch Nothilfeprogramme an. Ihre Räume werden oft auch von anderen Hochschulgruppen als Treffpunkt genutzt. An manchen Standorten gewähren die Studentengemeinden anderen Religionen Gastfreundschaft, etwa wenn Muslime die Räume zu Treffen und Gebet nutzen können.

Die Katholischen Studentengemeinden sind in der Konferenz für Katholische Hochschulpastoral (KHP) und in der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Hochschulgemeinden (AKH) organisiert. Beide wiederum sind im Forum für Hochschule und Kirche (FoHK) mit Sitz in Bonn vereint. Die evangelischen Studierendengemeinden sind unter dem Dach der Bundes-ESG mit Sitz in Hannover zusammengefasst.

Christliche Studierende treffen sich in den katholischen und evangelischen Studentengemeinden, von denen viele auch ökumenisch unter einem Dach oder in enger Kooperation zusammenarbeiten. Kleinere christliche Gruppen und Kirchen haben oft Studentenverbände, die manchmal auch überkonfessionell organisiert sind, wie z.B. die SMD (Studentenmission in Deutschland e.V.) oder der CfC (Campus für Christus).

Christliche Studentenverbindungen, die alle die Mensur und das Fechten ablehnen, entstanden im 19. Jahrhundert. Es gibt katholische, evangelische und ökumenische Verbindungen sowie Dachverbände. Der Cartellverband der katholischen deutschen Studentenverbindungen (CV) ist mit 125 eingetragenen Mitgliedsverbindungen in mehreren Ländern und 32.000 Mitgliedern, darunter 6.000 Studenten, der größte interdisziplinäre Akademikerverband Europas.

## Juden

Jüdische Studierende sind über Landesverbände im Bundesverband Jüdischer Studierender in Deutschland (BJSD)<sup>3</sup> organisiert. Der Verband organisiert Seminare im In- und Ausland und unterstützt die lokalen jüdischen Studierendengruppen. Diese sind oft an der lokalen Synagoge angebunden.

---

<sup>3</sup> [www.bjsd.de](http://www.bjsd.de)

Die Herausforderung der jüdischen Studierendenverbände ist die multikulturelle Zusammensetzung der Gemeinden. Sie organisieren neben der Teilnahme an jüdischen Festen oder dem Studenten-Schabbat auch kulturelle Events und Freizeitangebote.

## Muslime

Die Zahl der muslimischen Studierenden ist in den letzten Jahren durch die Internationalisierung an den Universitäten und die höhere Zahl studierender Deutscher mit Migrationshintergrund beträchtlich gestiegen. Es bildeten sich an einigen Universitäten muslimische Hochschulverbände (IHVen oder IHGen), die sich auf Bundesebene zum Rat der muslimischen Studierenden und Akademiker (RAMSA)<sup>4</sup> zusammengeschlossen haben.

Hauptanliegen vieler muslimischer Studierendengruppen war es zunächst, sich zu treffen und auszutauschen, Möglichkeiten für das Pflichtgebet bereitzustellen und in Dialogveranstaltungen positiv über den Islam zu informieren. Vielerorts haben sich Iftar-Essen etabliert, zu denen muslimische Studierende viele Kooperations- und Dialogpartner aus dem universitären Bereich einladen.

## Aleviten

Alevitische Studierende treffen sich in den jeweiligen alevitischen Gemeinden (Cem). Hochschulgruppen werden vom Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland (BDAJ) unterstützt. 2012 gründete sich die Hochschulinitiative des BDAJ.

## Buddhisten

Die Buddhisten an den Universitäten setzen sich aus einem größeren Teil asiatischer Studierender und einem kleineren Teil deutscher Buddhisten zusammen. Mit wenigen Ausnahmen praktizieren sie ihre Religion privat und in Vereinen oder landessprachlichen Zentren. In wenigen Fällen gibt es Hochschulgruppen, wie etwa die Buddhistischen Hochschulgruppen an den Universitäten in Bonn, Mainz, Jena, Karlsruhe, Heidelberg oder Kaiserslautern. Sie sind meist keiner bestimmten Tradition verpflichtet und offen für alle buddhistischen Richtungen. Praktizierende können über die

---

<sup>4</sup> [www.ramsa-deutschland.org](http://www.ramsa-deutschland.org)

Deutsche Buddhistische Union<sup>5</sup> Kontakt zu Gruppen und buddhistischen Lehrenden an Universitäten erhalten.

### Hinduisten und Yoga

Für hinduistische Studierende aus Indien und asiatischen Ländern sind lokale Tempel meist der Treffpunkt, um ihre Religion auszuüben. Dabei ist zu bedenken, dass mit dem Kunstbegriff Hinduismus eine Vielzahl von indischen Religionen benannt wird, die sich zwar in manchen Punkten vergleichen lassen, aber auch große Unterschiede, auch in der religiösen Praxis, aufweisen.

Eine Sonderform stellen die Yoga-Gruppen dar, die es in vielfältigen Formen im universitären Bereich gibt. Die meisten von diesen Gruppen sind allerdings sehr auf die körperliche Anwendung im Sinne einer Entspannungstechnik fokussiert und haben keinen oder nur wenig religiösen Bezug. Bei intensiverer Auseinandersetzung kann allerdings ein Interesse an der religiösen und spirituellen Dimension entstehen.

### Bahá'í

Bahá'í-Hochschulgruppen sind an den großen Universitäten vergleichsweise weit verbreitet. Neben den eigenen Treffen und Hauskreisen ist die interreligiöse Arbeit ein Schwerpunkt. Die Hochschulgruppen stehen in engem Kontakt mit den etwa 900 Bahá'í-Gemeinden Deutschlands. Die Mitglieder der Studierendengruppen sind, wie auch die Bahá'í-Gemeinden an sich, sehr international und multiethnisch. Seit 2013 sind die Bahá'í in Deutschland anerkannte Religion in Form einer Körperschaft des öffentlichen Rechts.

### Kleinere religiöse Gemeinschaften

Neben den etablierten Religionen gibt es viele religiöse Gruppierungen, die sich in Hochschulgruppen zusammenschließen. Oft entstehen diese auch in einer Missionsabsicht der dahinterstehenden Organisationen, weil man sich unter den Studenten die Werbung zukünftiger Mitglieder oder Anhänger erhofft.

Ein Beispiel hierfür ist die 1964 in Korea gegründete World Mission Society Church of God (WMSCOG), die aktiv auf Studierende zugeht.

---

<sup>5</sup> [www.buddhismus-deutschland.de](http://www.buddhismus-deutschland.de)

Sie beruft sich zwar auf christliche Lehre, verändert diese aber wesentlich, so dass man von einer neuen Religion sprechen kann. Zwei Gottheiten werden in der WMSCOG verehrt: Gott Vater und Gott Mutter. Die Zahl ihrer Anhänger wird weltweit auf ca. 1,2 Mio. geschätzt.

### **Herausforderung Pluralität: Räume der Stille als Interimsantwort der Universitäten**

Die große Zahl vor allem muslimischer Studierender ist an den meisten Universitätsorten der Grund dafür, dass die zunehmend pluralistische religiöse Landschaft sichtbar wird. Zunächst liegt dies daran, dass viele muslimische Studentinnen sich für das Kopftuch entscheiden – und damit wesentlich zur Sichtbarkeit des Islams in der Gesellschaft beitragen. An zahlreichen Hochschulen suchten Muslime, vor allem in den Jahren seit 9/11, nach Orten auf dem Campus, an denen sie das Pflichtgebet abhalten konnten. Da aufgrund der angespannten gesellschaftlichen und politischen Debatte gerade muslimische Studierende immer wieder verdächtigt wurden, zu islamistischen Gruppen zu gehören, entstand auch seitens der Universitätsleitungen vielerorts der Wunsch nach einer für alle Seiten transparenten Lösung. So entwickelten sich einerseits muslimische Hochschulgruppen, andererseits vielfach Räume der Stille, von denen man sich erhoffte, dass sie – ohne dem säkularen Image der Hochschule zu schaden – für muslimische Studierende einen Raum für das Gebet bereitstellen. Vereinzelt gibt es natürlich auch muslimische Gebetsräume (z.B. am Campus Garching der TU München); an der Universität Münster entsteht wegen des dortigen islamischen Zentrums sogar eine Campus-Moschee.

Die meisten Universitäten und Hochschulen entscheiden sich aber für den Raum der Stille. Häufig treiben gerade auf technische Studiengänge ausgerichtete Standorte dies schnell voran, auch um es für Studierende aus muslimisch geprägten Ländern als attraktiven Pluspunkt anzupreisen: Die Universität ermöglicht ihnen die Ausübung ihrer Religion.

An vielen Standorten zeigt sich bereits deutlich, dass Räume der Stille allein keine adäquate und vor allem nicht abschließende Antwort auf die Pluralisierung der Religionen am Campus sind, wohl aber ein guter erster Schritt. Vielerorts wird bald deutlich, dass die Universitätsleitung mit der Frage, *wer* in den Räumen der Stille *was* genau anbieten oder verrichten darf, nicht der richtige Ansprechpartner ist. So entstehen oft Vereine oder Runde Tische der Religionen, die beratend oder entscheidend bei der Gestaltung und Organisation mitwirken.

Viele offene Fragen der religiösen Heterogenität und wie die Universität damit umgehen kann, entstehen im gemeinsamen Miteinander, das

sich oft schon im Vorfeld der Planung für Räume der Stille ergibt. Darin liegt die große Chance für Universitätsleitungen und Studierende gleichermaßen – es entstehen interreligiöse Lernfelder am Campus. Drei Beispiele zeigen, wie vielfältig die Antworten der Universitäten auf die post-säkulare Herausforderung sind.

### Haus der Begegnung Kulturen und Religionen in Karlsruhe

Das „Haus der Begegnung“ ist eine Initiative der Katholischen Hochschulgemeinde Karlsruhe, der Evangelischen Studierendengemeinde, des Dachverbands muslimischer Vereine in Karlsruhe, des Muslimischen Studentenvereins sowie des Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Gemeinsam und in Kooperation mit den Religionspartnern werden Veranstaltungen wie Begegnungstreffen, Besuche, Seminare und Workshops organisiert. Neben dem Raum der Stille am Campus existiert mit dem „Haus der Begegnung“ eine virtuelle Initiative, die den interkulturellen und interreligiösen Dialog fördern möchte.<sup>6</sup>

### Haus der Stille auf dem Westend-Campus der Goethe-Universität Frankfurt

Der damalige Präsident der Goethe-Universität, Rudolf Steinberg, berichtet von dem Bedürfnis muslimischer Studierender nach einem Gebetsort als einen Impuls für das Haus der Stille (Steinberg 2012). Dieses wurde im Zuge der Umgestaltung des ehemaligen IG Farben-Geländes als Campus realisiert und 2009 errichtet. 2007 gründete sich ein Verein, der als Träger fungiert. Das Haus, welches sich wie Schneckenhaus geformt in den quaderförmigen Blöcken der umgebenden Gebäude einladend einfügt, soll verschiedene Funktionen erfüllen: ein Raum der Stille, ein Ort des Gebetes der Religionsgemeinschaften, ein Ort für das individuelle Gebet und ein Ort für den interreligiösen Dialog. Steinberg resümiert: „Das ‚Haus der Stille‘ stellt einen Versuch dar, dem Religiösen in seiner heutigen Pluralität auch auf dem Campus einer Universität einen Raum zu schaffen. Es handelt sich hierbei zweifelsohne um ein Experiment, über dessen Erfolg die Zukunft entscheiden wird.“ (Ebd.: 80)

---

<sup>6</sup> [http://www.studentenwerk-karlsruhe.de/en/mobile/event\\_board/?id=779](http://www.studentenwerk-karlsruhe.de/en/mobile/event_board/?id=779)

## Moschee-Komplex Zentrum für islamische Theologie an der Universität Münster

2016<sup>7</sup> plant die Westfälische Wilhelms Universität Münster die Fertigstellung eines Komplexes für islamische Theologie, der neben Universitätsräumen auch eine Moschee enthalten soll. In einem Interview setzt die Universitätsleitung das Projekt eines Moscheebaus in Bezug zu den bestehenden Universitätskirchen, die von den evangelischen und katholischen Studierendengemeinden genutzt werden (Völker 2012). Auch solle das Zentrum laut seinem Leiter Prof. Khorchide bewusst in räumlicher Nähe zu den beiden christlich-theologischen Fakultäten stehen, um den Dialog zu fördern.

### **Anforderungen an die postsäkulare Universität**

Die hier angeführten Beispiele von Initiativegruppen, Räumen oder Häusern der Stille und der geplanten Universitäts-Moschee in Münster zeigen, dass die unterschiedlichen Antworten auf die religiöse Diversität am Campus sich neben Dialog-Initiativen und Begegnungsprojekten auch und gerade in Gebäuden manifestieren. Dies ist deshalb beachtenswert, weil sich auf diese Weise die Stärke des Phänomens ausdrückt: Räume und Gebäude kosten Geld, werden zum sichtbaren Teil der Universitätsstruktur und sind somit Teil des Gesichtes der Universität nach innen und außen.

Die angeführten Beispiele verdeutlichen auch, dass zwei Faktoren diese Sichtbarwerdung der religiösen Pluralität wesentlich voranbringen: einerseits die christliche Geschichte vieler Universitäten, die sich in Universitätskirchen und Hochschulgemeinden am Campus zeigt, und andererseits die Präsenz muslimischer Studierender, die deutlich den Wunsch artikulieren, ihre Religion auch als Studierende ausüben zu können. Beides vollzieht sich im Rahmen der Universität als säkularer öffentlicher Einrichtung.

Die großen Unterschiede, mit denen die Universitäten der Postsäkularität (Habermas) auf die zunehmende religiöse Vielfalt zu antworten suchen, verdeutlicht nicht nur die Pluralität, sondern auch die Unsicherheit, wie mit dieser umzugehen sei.

Einer Untersuchung der Universität Münster zufolge sind Hochgebildete Diversität gegenüber aufgeschlossener (Friedrich 2014: 5ff.). So

---

<sup>7</sup> Ursprünglich war die Realisierung des Bauvorhabens für 2015 geplant (Kalitschke 2014).

würden 63,8 % der Hochgebildeten allen religiösen Gruppen die gleichen Rechte zugestehen (geringe Bildung: 40,6 %, mittlere Bildung: 51,5 %). Den Bau von Moscheen befürworten in dieser Gruppe noch 43,8 % im Vergleich zu etwas mehr als 20 % bei der Vergleichsgruppe mit geringer Bildung. Untersuchungen zeigten, dass der persönliche Kontakt mit Andersgläubigen sich sehr positiv auf die Akzeptanz auswirkt.

Gerade an diesem Punkt, so die Untersuchung aus Münster (ebd.: 6f.), hinkt Deutschland aber anderen europäischen Ländern hinterher. So geben nur 36 % der Befragten an, über persönlichen Kontakt zu Muslimen zu verfügen. Kontakte mit Juden haben sogar nur 14 % der Befragten. In Dänemark und den Niederlanden kennen über die Hälfte Muslime persönlich, in Frankreich zwei Drittel. In den anderen europäischen Vergleichsländern kennen über 30 % der Bevölkerung Muslime persönlich.

Die empirischen Befunde sprechen dafür, dass Kontakte positiv für das plurale Miteinander sind. Friedrichs Fazit ist dann schließlich auch, dass es angebracht sei, „Räume zu eröffnen, in denen offen und vor allem sachlich über Ängste und Vorbehalte diskutiert werden kann“ (ebd.: 7).

Woher kommt also die hohe postsäkulare Unsicherheit der Universitäten? Religion ist, so die allgemeine Wahrnehmung, wieder sichtbar. Allerdings gilt dies seit 9/11 vor allem auch für extremistische Formen – wie z.B. sogenannte Islamisten –, die sich zwar selbst auf Religion beziehen, von den meisten Muslimen aber nicht als genuin akzeptiert werden.

Dennoch führt eine Angst, vor allem auch die Angst in Universitäten, zukünftigen Tätern einen Ort der Versammlung zu bieten, zu großer Skepsis gegenüber muslimischen Studierendengruppen (vgl. Rötting 2012, 2014). Dies wiederum erschwert die Gründung von Hochschulgruppen, da Muslime vielfach Angst davor haben, ihren Namen in offiziellen Gruppenlisten von Muslimen an Universitäten auftauchen zu lassen. Die Angst erschwert ein normales Sichtbarwerden von Religion auf beiden Seiten; Universitätsverwaltungen und Muslime können ihr Verhältnis häufig nicht „angstfrei“ klären.

Diese Unsicherheit im Umgang mit der Sichtbarwerdung einer Gruppe überträgt sich auch auf andere Religionen, da man mit gleichem Maß messen möchte. Räume der Stille scheinen hier vielfach der leichtere und gangbarere Weg.

## **Fazit**

Die Anwesenheit unterschiedlichster religiöser Hochschulgruppen ist inzwischen auf dem Campus normal, ihre Sichtbarkeit nicht. Gerade letztere würde aber auch, zusammen mit niedrighwelligen Dialoginitiativen,

Kontakte fördern und so zur gegenseitigen Akzeptanz beitragen. Die Trägervereine und die interreligiösen Runden, die häufig aus praktischen Gründen zur Planung und Organisation von Räumen der Stille ins Leben gerufen werden, sind hier ein möglicher Ort, an dem Diversität von Religion am Campus sichtbar werden kann.

Als Einladende können Universitätsleitungen sowie die beteiligten religiösen Hochschulgruppen daran mitarbeiten, dass bestehende Kontakte ausgebaut werden sowie Möglichkeiten angemessener Sichtbarmachung von Religion erkannt und im Sinne einer aktiven Religionsfreiheit genutzt werden. Haben in den vergangenen Jahrzehnten häufig noch Pfarrer in ökumenischer Verbundenheit neue Gebäude gesegnet, so könnte dies in Zukunft eine größere Runde werden – je nachdem, wer eben vor Ort präsent ist.

Hilfreich für die deutsche Universitätslandschaft wäre auch ein Austausch mit der Praxis in anderen Ländern: An vielen Universitäten gibt es dort Häuser der Religionen direkt am Campus. Gerade die aktive Religionsfreiheit in Deutschland böte die Möglichkeit, Religionen in der ihnen gemäßen Form am Campus mit seelsorgerischen Angeboten präsent sein zu lassen. Ein so aktiv gefördertes Miteinander stünde auch der Wissenschaftscommunity gut zu Gesicht.

### **Literatur**

- Friedrich, Nils (2014): Begegnungsmöglichkeiten fördern. An den Hochschulen wächst die religiöse Vielfalt, in: Ökumenische Information 19, 6 (Mai 2014), S. 5ff.
- Kalitschke, Martin (2014): City-Moschee kommt später, in: Westfälische Nachrichten, 29.4.2014; URL <http://www.wn.de/Muenster/2014/04/1546876-Plaene-des-Islam-Zentrums-der-Universitaet-Muenster-City-Moschee-kommt-spaeter> (24.7.2014).
- Rötting, Martin (2012): Muslimische Studierende in München, in: irritatio. Zeitschrift für Hochschulpastoral, S. 9-11.
- Rötting, Martin (2014): Zwischen Politik und Religion – Christlich-islamischer Dialog an der Hochschule, in: Volker Meißner/Martin Affolderbach/Hamideh Mohageghi/Andreas Renz (Hg.), Handbuch christlich-islamischer-Dialog, Freiburg, S. 305-310.
- Steinberg, Rudolf (2012): Das „Haus der Stille“ auf dem Westend-Campus der Goethe Universität Frankfurt, in: Martin Rötting (Hg.), Die ganze Welt am Campus !? Kulturelle und religiöse Diversitäten: Situationen und Perspektiven, Münster, S. 73-80.
- Völker, Karin (2012): Moschee-Pläne der Universität werfen viele Fragen auf, in: Westfälische Nachrichten, 13.11.2012; URL <http://www.wn.de/Muenster/2012/11/1nterview-Moschee-Plaene-der-Universitaet-werfen-viele-Fragen-auf> (24.7.2014).

# Duale Studienformen in Deutschland

## Ein Angebot im produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität?

**Thomas Berg**  
Halle-Wittenberg

Seit ca. vierzig Jahren existiert in Deutschland mit dem dualen Studium ein Studienformat im Bereich zwischen akademischer und beruflicher Ausbildung. Diese Studienform verknüpft wissenschaftsbezogene und berufspraktische Bildungsangebote miteinander. Spezifisch für die deutsche duale Be-

rufs-ausbildung ist die Verzahnung von zwei Lernorten (Ausbildungsbetrieb und Berufsschule bzw. Berufsakademie für den tertiären Bildungsbereich).

Gegenwärtig weisen die Studienangebote, welche unter der Bezeichnung „dual“ angeboten werden, eine große Vielfalt hinsichtlich der Formate und Strukturen auf. Die Angebote unterscheiden sich im Wesentlichen durch die Gestaltung der Studienphasen und die Beziehung der Lernorte. Die Lernorte werden diesbezüglich zum einen curricular verzahnt in duale Studiengänge integriert. Andererseits gibt es auch Formen ohne curriculare Verbindung zwischen den Lernorten, was einer Parallelität entspricht. Im Rahmen der dualen akademischen Erstausbildung differenziert man zudem zwischen Formaten, die eine betriebliche bzw. fachschulische Berufsausbildung in das Studium integrieren (*ausbildungsintegrierend*) und denen, die längere Praxisphasen ohne Berufsabschluss mit dem Studium verbinden (*praxisintegrierend*). Grundsätzlich nehmen die Praxisphasen im Vergleich zu traditionellen Studiengängen einen deutlich größeren Umfang ein. Darüber hinaus erfolgt eine engere inhaltliche Abstimmung mit der Hochschule bzw. der Berufsakademie (vgl. WR 2013: 7-10). In den vergangenen Jahren konnte diesbezüglich ein deutlich stärkeres Wachstum der praxisintegrierenden gegenüber den ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen im Bereich der Erstausbildung beobachtet werden. (vgl. BIBB 2012: 21 ff., BIBB 2013: 22 ff.).

Im Unterschied dazu erheben *begleitende* Studienangebote (*ausbildungsbegleitend*, *praxisbegleitend* und *berufsbegleitend*) nicht den Anspruch, beide Lernorte systematisch und curricular zu verzahnen. Dabei

werden keine Kooperationsverträge zwischen der Hochschule und dem Praxispartner geschlossen und Praxisphasen nicht durch Hochschullehrer/-innen betreut (Minks/Netz/Völk 2011: 23 ff.).

Der folgende Artikel möchte die aktuelle Situation der dualen Studienformen in Deutschland beschreiben sowie mögliche Neuausrichtungen und Typologien dieses Studienformates aufzeigen. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen: Können duale Studienformen – wenn ja, unter welchen Bedingungen – ein Angebot der Hochschulen im produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität sein?

## **Aktuelle Situation in Deutschland**

Insgesamt nehmen die dualen Studiengänge aktuell mit sechs Prozent aller Studiengänge (bzw. 3,3 Prozent der Studierenden) in Deutschland nur eine Nischenposition ein (vgl. WR 2013: 6). Abiturientinnen und Abiturienten in der Erstausbildung bilden mit ca. 75 Prozent die Mehrheit der Studierenden in dualen Studiengängen<sup>1</sup> (Mucke 2003: 4, Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014: 27). Da sie über die klassische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, entsprechen sie der Zielgruppe einer regulären Erstausbildung im Studienbereich (Minks/Netz/Völk 2011: 23 ff., BIBB 2012: 37 ff.).

Die Attraktivität des dualen Studiums ergibt sich durch die Kombination der akademischen Ausbildung, einer Vergütung während des Studiums und hohen Übernahmequoten im Zuge des Berufseinstiegs. Ergebnisse des Entwicklungsprojektes „Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen“ belegen diese Aspekte. Demnach gaben 61 Prozent der befragten Unternehmen an, dass alle dualen Absolventinnen und Absolventen nach Studienende in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis übernommen werden (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014: 36). Im Durchschnitt nehmen 89 Prozent der erfolgreich dual Studierenden direkt nach Studienabschluss ein Arbeitsverhältnis auf (ebd.: 36).

Die eher homogene Struktur der Studierenden (bezogen auf alle Studiengänge inklusive der dualen Studiengänge) belegen Zahlen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Demnach verfügen in den Hochschulen insgesamt 76 Prozent der Studienanfänger/-innen (Stand 2010) über die klassische Hochschulzugangsberechtigung, welche am

---

<sup>1</sup> Ausbildungs- und praxisintegrierende duale Studiengänge werden mit einem Satz von ca. 75 Prozent angeboten. Diese richten sich an vor allen an Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung.

Gymnasium, Fachgymnasium und/oder einer Gesamtschule erworben wurde. Im universitären Bereich liegt der Studierendenanteil mit 90 Prozent dabei noch deutlich höher als im Bereich der Fachhochschulen mit 52 Prozent. (Wolter/Geffers 2013: 28-29)

Studierende des Dritten Bildungswegs, die über ihre berufliche Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, nehmen unter den Studienanfängern und Studienanfängern lediglich einen Anteil von rund 2,1 Prozent ein. Im universitären Bereich lag der Anteil mit 1,9 Prozent niedriger als an Fachhochschulen mit 2,5 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 297). Dadurch werden Annahmen, dass Hochschulstudien attraktiv für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und Berufserfahrung seien, zumindest relativiert (Minks/Netz/Völk 2011: 23 ff., BIBB 2012: 37 ff.).

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass duale Studienformen aktuell noch kein wesentliches Element und Instrument der Hochschulen im Umgang mit Heterogenität sind. Aufgrund der Schnittstellenfunktion im Bildungssystem, den neuen Kooperationsformen von Hochschulen und Praxispartnern sowie der deutlich gesteigerten Nachfrage von Studierenden und Unternehmen könnte der Anteil dieses Typus jedoch deutlich wachsen und zunehmende bildungspolitische Bedeutung erfahren (Dahm et al. 2013: 27, vgl. WR 2013: 6).

## **Neuausrichtung und Typologien der dualen Studienangebote**

Die große Vielfalt der angebotenen und als dual gekennzeichneten Studienformen führte und führt im Wesentlichen dazu, dass dieses Studiensegment als kompliziert im Zugang und der Umsetzung sowie als wenig transparent sowohl für Studierende als auch für Praxispartner wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang galt und gilt es, eine Neuausrichtung sowie Transparenz zu realisieren. Diese Forderung bildete 2013 einen zentralen Aspekt der Empfehlungen des Wissenschaftsrats zu den dualen Studienformen in Deutschland (WR 2013: 21).

Gegenwärtig werden zwar sehr viele Studienformen als duale angeboten, aber nicht in allen Fällen entsprechen diese den bildungspolitischen Anforderungen, welche an duale Studienangebote gestellt werden. Entsprechend empfiehlt es sich, das duale Studium in einem ersten Schritt zu definieren. Im Rahmen des dualen Studiums sollten das berufspraktische und das akademische Element gleichwertige Teile bilden. Die konstituierenden und wesentlichen Merkmale dieses Ausbildungsformats liegen demnach in der *Dualität* als Verbindung und Abstimmung von mindestens zwei Lernorten sowie in der Kennzeichnung als wissenschaftliches

bzw. wissenschaftsbezogenes *Studium*. Beide Merkmale sollten zudem folgenden Mindestanforderungen entsprechen: Dualität verlangt sowohl einen angemessenen Umfang der Praxisanteile als auch eine Verbindung und Abstimmung der Lernorte. Diese Verbindung sollte dabei strukturell mindestens durch eine organisatorische Koordinierung der Lernorte realisiert werden. Darüber hinaus empfiehlt sich die Nähe des Studienfachs zur beruflichen Ausbildung bzw. Tätigkeit. (vgl. WR 2013: 22)

Ein Studium bezeichnet ein zumindest wissenschaftsbezogenes Ausbildungsformat, welches den KMK-Vorgaben für Einrichtungen des tertiären Bereichs entspricht (vgl. KMK 2004). Das Studium kann dabei eine akademische Erstausbildung oder Weiterbildung darstellen (WR 2013: 23).

Daraus ergibt sich folgende Typologie dualer Studienformate:

Abb. 1: Typologie dualer Studienformate

Individueller Bildungsabschnitt		Studienformat
Erstausbildung	mit Berufsausbildung	ausbildungsintegrierend (Bachelor)
	mit Praxisanteilen	praxisintegrierend (Bachelor), gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner
Weiterbildung	mit Berufstätigkeit	berufsintegrierend (Master/Bachelor) mit gestalteten Bezugnahmen
	mit Praxisanteilen	praxisintegrierend (Master/Bachelor)

Quelle: WR (2013: 23)

Aufgrund der Diversität der dualen Studienangebote empfahl der Wissenschaftsrat im Jahr 2013, deren konkrete Ausgestaltung entlang von sechs Dimensionen transparent darzustellen – nicht zuletzt, um das Angebot für Studieninteressierte und Praxispartner nachvollziehbar zu machen und den inhaltlichen Mehrwert gegenüber traditionellen Ausbildungswegen zu verdeutlichen. Diese sechs Dimensionen umfassen: 1. die Beziehung der Lernorte, 2. den wissenschaftlichen Anspruch des Studiengangs, 3. die Gestaltung des Praxisbezugs, 4. die Leistungen des Praxispartners, 5. Unterstützungsleistungen der Hochschulen sowie 6. die Kosten und Finanzierung.

Duale Studienangebote sollten – so die Empfehlung des Wissenschaftsrates – mindestens die Dimensionen 1-3 umfassen. Im Rahmen der formalen und organisatorischen Ausgestaltung sollten demnach Verträge, Kooperationserklärungen und -vereinbarungen sowie Studiengangsbeschreibungen und Curricula existieren, welche die o.a. Dimensionen 1-3 im Detail beschreiben und verdeutlichen. (Vgl. WR 2013: 24-25)

## Duale Studienformen – ein Angebot im Umgang mit Heterogenität?

Im Folgenden soll diese Fragestellung mit Hilfe zweier kommentierter Thesen beantwortet werden.

*These 1:* Bisher richtet sich das duale Studium an nichttraditionelle Studierende, wurde tatsächlich aber hauptsächlich von traditionellen Studierenden wahrgenommen. Eine stärkere Fokussierung auf den Weiterbildungsbereich und somit auch die Ansprache von neuen Zielgruppen (beruflich Qualifizierte) könnte das Angebot der Hochschulen im Umgang mit Heterogenität bereichern.

Die Beschreibung der Ausgangssituation im Bereich der dualen Studiengänge zeigte, dass diese aktuell nur eine Nischenposition einnehmen und nicht durch eine heterogene Studierendenschaft geprägt werden. Vielmehr dominieren auch bei der dualen Studienform die traditionellen Studierenden (WR 2013: 6). Dafür könnte es folgende Gründe geben:

■ *Die Intransparenz der Darstellung dualer Studiengänge:* Seit 2003 existiert vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Systematisierung dualer Studiengänge, welche 2013 durch die Empfehlungen des WR unterstrichen wurde. Sie fokussiert das zentrale Merkmal dualer Studiengänge – die strukturelle Kombination des hochschulischen Lernens mit der betrieblichen Anbindung der Studierenden. Zwar greifen mittlerweile einige Hochschulen Deutschlands diese Systematisierung auf, um ihre dualen Studiengänge zu charakterisieren, aber flächendeckend hat sich diese Typologie noch nicht durchgesetzt. (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014: 38). Viele Hochschulen und Hochschulverbände verwenden zur Kennzeichnung dualer Studiengänge eigene Bezeichnungen wie Kooperative Ingenieurausbildung,<sup>2</sup> Verbundstudium,<sup>3</sup> Studium im Praxisverbund<sup>4</sup> oder StudiumPlus.<sup>5</sup> Die Studiengänge werden bezüglich der Verknüpfung und Verzahnung von Lernorten sehr unterschiedlich ausgestaltet, sodass eine systematische Abgrenzung und Identifizierung der Studi-

---

<sup>2</sup> so die Hochschule Bochum, <http://www.hochschule-bochum.de/fileadmin/media/CareerService/PDFs/KIA-Informationen-f%C3%BCr-Unternehmen.pdf> (Zugriff: 18.11.2014)

<sup>3</sup> so die Hochschule dual in Bayern, <http://www.hochschule-dual.de/unternehmen/duales-bachelorstudium/verbundstudium/verbundstudium.html> (Zugriff: 18.11.2014)

<sup>4</sup> so die Universität Kassel, <http://www.uni-kassel.de/ukt/unsere-angebote/duales-studium/startseite.html> (Zugriff: 18.11.2014)

<sup>5</sup> so die Technische Hochschule Mittelhessen, <http://www.studiumplus.de/wps/wpsplus/home/studiumplus/> (Zugriff: 18.11.2014)

engangstypen sowohl für Studieninteressierte als auch für Unternehmen schwer möglich ist (ebd.: 39)

■ *Das Prinzip „Bestenauslese“ seitens der Unternehmen:* Die Rekrutierung von Fach- und Nachwuchsführungskräften (einem wesentlichen Bestandteil der Personalentwicklung) bildet für viele Unternehmen einen entscheidenden Grund, sich im Bereich des dualen Studiums zu engagieren. Eine quantitative Befragung von Unternehmen, die duale Studienangebote realisieren, ergab die Einschätzung, dass 57 Prozent dadurch die „besten Fach- und Nachwuchskräfte“ finden (ebd.: 31).

■ *Qualitätssicherung als „Motor der Bestenauslese“:* Absolventen und Absolventinnen der dualen Studiengänge kommen im Anschluss des Studiums vor allen in Fach- und Führungspositionen der mittleren Unternehmens- und Managementebene zum Einsatz (ebd.: 25-26). Hinsichtlich der Qualitätssicherung des dualen Studiums geben 97 Prozent der befragten Unternehmen an, diese „durch eine sorgsame Auswahl der zukünftigen dual Studierenden“ zu gewährleisten (ebd.: 34). In diesem Kontext kommen aufwändige Auswahlverfahren zum Einsatz (z.B. mehrtägige Assessment-Center). Die Bestenauslese ist somit kein zufälliges Element, sondern selbst ein wesentlicher Teil des Konzepts dualer Studiengänge (vgl. Holtkamp 1996: 13).

■ *Fokussierung auf den traditionellen Studierendentypus:* Dieser Aspekt greift aber vor allen bei größeren Betrieben (Unternehmen ab 250 bis 1.000 Mitarbeiter) im Bereich der KMU, von denen sich ca. 70 Prozent an dualen Studiengängen beteiligen (Kupfer 2013: 26). Sie verfügen über eigenständige Abteilungen im Bereich Personal sowie Forschung und Entwicklung. Im Ergebnis werden dadurch jedoch vor allen Personen rekrutiert, welche eher dem traditionellen bzw. regulären Studierendentypus entsprechen und wenig heterogene Studierendenmerkmale aufweisen.

■ *Undifferenzierte Studiengänge und fehlender Bezug von Lehrenden zum dualen Studienformat:* In Deutschland gibt es bei den dualen Studiengängen Mischtypen, in denen ausbildungs- und praxisintegrierend studiert werden kann. Zur fehlenden Abgrenzung kommen Defizite bei der Organisation, da duale Studiengänge vor allen an Fachhochschulen so organisiert werden, dass sie sowohl von Studierenden des regulären Studiengangs als auch des dualen Studiengangs besucht werden können (integriertes Angebot). Daraus resultieren Probleme für das Lehrpersonal hinsichtlich der Ansprache und Integration der Studierenden, da nicht erkennbar ist, welche Form des Studiums von den Studierenden absolviert wird. (Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014: 39).

Die dargestellten Gründe für die bisherige Nischenposition dualer Studiengänge und die Dominanz traditioneller Studierender zeigen jedoch auch mögliche Potenziale auf. Diese könnten sich im Bereich der transparenten Darstellung und Beschreibung der Studienangebote sowie im Kontext einer besseren Ausgestaltung der ergänzenden sechs Dimensionen sowohl durch die Hochschulen als auch durch die Praxispartner ergeben. Darüber hinaus könnte eine gezieltere Ansprache anderer Zielgruppen – etwa im Bereich der Weiterbildung mit berufs- und praxisintegrierenden dualen Studienwünschen – weitere Entwicklungschancen eröffnen und somit den Prozess der Heterogenisierung der Studierendenschaft positiv beeinflussen.

Gerade die Öffnung dualer Studienangebote für beruflich Qualifizierte birgt wichtige Entwicklungschancen. Erste Erfahrungen in Projekten zur Öffnung von Hochschulen zeigen, dass es sich bei der Gruppe der nichttraditionellen Studierenden um keine Risikogruppe im Hochschulbetrieb handelt. Das Vorbildungs- und Vorleistungsniveau wirkt sich vielmehr positiv auf die Weiterbildungs- und Studienmotivation aus (Frommberger 2012: 174ff.).

Ähnlich argumentieren Jürgens und Zinn (2012: 39ff.), die den nichttraditionellen Studierenden ein höheres Studienfachinteresse zuschreiben. Darüber hinaus nutzen beruflich Qualifizierte besser ressourcenbezogene Lernstrategien und erarbeiten sich intensiver eine fachspezifische Wissensbegründung (Balls/Hansen 2013: 8). Für Studierende im MINT-Bereich konnte im Vergleich zu traditionell Studierenden zudem eine bessere mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung festgestellt werden (Zinn 2012: 284). Zwar fehlen diesbezüglich noch weitere empirische Untersuchungen und Ergebnisse von Vergleichen für Studierende außerhalb des MINT-Bereichs, aber eine positive Grundtendenz lässt sich durchaus ableiten.

Eine weitere Öffnung für beruflich Qualifizierte verlangt jedoch vor allen sehr flexible, d.h. orts- und zeitunabhängige Studienmodelle, die bislang nur unzureichend angeboten werden (vgl. Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014: 39).

*These 2:* Bisher fehlen Kooperationen zwischen Hochschulen und KMU (speziell Klein- und Kleinstbetrieben mit Mitarbeiterzahlen zwischen 10 und 100 bzw. 250). Entsprechend findet die Entwicklung des dualen Studienangebots primär mit der Industrie und Großunternehmen statt. Dadurch hemmen duale Studiengänge ihr eigenes heterogenes Wachstum, da sie aktuell vor allem die Zielgruppe einer regulären Erstausbildung im Studienbereich ansprechen und weitere (z.B. nichttraditionelle Studieren-

de) kaum Zugang finden. Die dualen Studiengänge blockieren sich damit in ihrer möglichen Anwendungsvielfalt.

Den Studierenden und Absolventen dualer Bachelorstudiengänge wird bundesweit sowohl für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) in strukturschwachen Regionen als auch für Großunternehmen und Unternehmen in Ballungsräumen eine hohe Bedeutung zugewiesen (WR 2013: 12). Bei den KMU resultiert die Nachfrage aus dem elementaren Bedarf an Fach- und Nachwuchskräften. Großunternehmen sehen in den dualen Studiengängen vor allem die Möglichkeit, leistungsbereite Personen mit Hochschulreife zu rekrutieren. Im Rahmen einer möglichen Doppelqualifizierung wird dabei das Ziel verfolgt, frühzeitig eine Unternehmensbindung herzustellen (ebd.: 13).

Durch die zunehmende Akademisierung von Berufen und Berufsfeldern innerhalb der Großindustrie ergeben sich auch Auswirkungen für KMU, die häufig als Partner, Zulieferer und bzw. oder Dienstleister agieren. Ein wachsender Bedarf an Personal mit höherer Qualifizierung sowie die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterbildung ist die Folge. Zugleich ist für die meisten Unternehmen im KMU-Bereich die Anwerbung von geeigneten Hochschulabsolventen/-innen schwierig, da sie meist nur regional bekannt und im Bereich der Arbeitgeberleistungen im Vergleich zu Großbetrieben nur bedingt konkurrenzfähig sind. Sie sind darauf angewiesen, dass sich die neuen Mitarbeiter/-innen gut in die Unternehmenskultur einfinden. Diesen Prozess könnten duale Ausbildungs- und Studienformen sicherlich begünstigen (vgl. Weich 2009: 164).

Während viele Unternehmen den aktiven Austausch mit Hochschulen anstreben, was sich auf viele Aspekte des dualen Studiums förderlich auswirkt, gibt es aber auch Betriebe, die eine Kooperation mit Hochschulen kaum bewältigen können oder wollen (vgl. Kupfer/Köhlmann-Eckel/Kolter 2014: 39). Dies gilt besonders für die Gruppe der Klein- und Kleinstbetriebe (5-249 Mitarbeiter), die sich im Vergleich zu den größeren Unternehmen im KMU-Bereich auch deutlich weniger an dualen Studiengängen beteiligen (Kupfer 2013: 26).<sup>6</sup>

Ein Beispiel aus Sachsen-Anhalt skizziert mögliche Folgen. Hier wurden Unternehmenskooperationen in einem für Sachsen-Anhalt prägenden Wirtschaftsbereich (Chemie) angeschoben (das Cluster Chemie-Kunststoffe in Mitteldeutschland<sup>7</sup>). Dies führte zur Gründung und Etablierung

---

<sup>6</sup> Demnach liegt die Beteiligung an dualen Studienformen bei einer Unternehmensgröße von 50-249 Mitarbeitern bei 21 Prozent, bei einer Größe von unter 50 Mitarbeitern bei Prozent.

<sup>7</sup> <http://www.cluster-chemie-kunststoffe.de/Home> (13.9.2014)

eines Ausbildungsverbundes<sup>8</sup> und eröffnete Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Bereich dualer Studiengänge mit Hochschulen der Region (z.B. Hochschule Merseburg im Bereich Chemie<sup>9</sup>). Für die zweite prägende Struktur (den Bereich der KMU, speziell Klein- und Kleinstbetriebe) konnte bislang aber keine derartige Kooperationsstruktur und -kultur realisiert werden. Folglich existieren kaum Kooperationen zwischen dem Beschäftigungssektor im Bereich der KMU und den Hochschulen.

Zudem ist die wechselseitige Wahrnehmung von Hochschulen und KMU durch eine geringe Wertschätzung geprägt (vgl. Landesinitiative NETWORK-KMU 2013: 8). Insbesondere für die KMU überrascht diese geringe Wertschätzung, bieten duale Studienangebote doch eine Chance, um deren personelle Herausforderungen zu bewältigen. Diese bestehen darin, die Betriebsnachfolge zu sichern (vor allem im Handwerk bzw. bei kleinen Betrieben) oder eine Doppelqualifizierung von Mitarbeiter/-innen zu realisieren, um einen Aufstieg in mittlere Führungspositionen zu ermöglichen. Des Weiteren kann das allgemeine Qualifikationsniveau der Beschäftigten angehoben sowie die notwendige Akademisierung von Berufsbildern – etwa im Gesundheits- und Pflegebereich – vorangetrieben werden (Kupfer/Kolter 2012: 13-15).

Als Folgen fehlender Kooperationen im Bereich der KMU (speziell Klein- und Kleinstbetriebe) mit Hochschulen der Region lassen sich eine geringere Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierende und eine fehlende Attraktivität sowohl für potenzielle Studierende als auch für Unternehmen beobachten. Der Blick auf das Beispiel Sachsen-Anhalt belegt diese Einschätzung. So gab es landesweit im Jahr 2013 lediglich 140 duale Studienanfänger, obwohl ca. 250 Kooperationen zwischen Unternehmen und den Hochschulen im Land existieren<sup>10</sup> – was einer Minimalkapazität bzw. einem Bedarf von mindestens 250 Studienplätzen entsprechen könnte (Landtag LSA 2014).

Bundesweit existieren aber bereits einige erfolgreiche Beispiele für Kooperationen zwischen Unternehmen kleiner und mittlerer Größe mit Hochschulen. Zugleich zeigt sich auch, dass die Kenntnisse über Ablauf und mögliche Vorteile von dualen Studiengängen gerade in den KMU gering sind. Darüber hinaus stellt sich für einzelne Unternehmen und Betriebe oft die Kostenfrage bzgl. einer Beteiligung bei dualen Studiengän-

---

<sup>8</sup> <http://www.avoinfo.de/> (13.9.2014)

<sup>9</sup> <http://www.hs-merseburg.de/weiterbildung/duales-studium/> (13.9.2014)

<sup>10</sup> Innerhalb der ca. 250 Kooperationen fehlen zudem die exakten Zahlen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, so dass die Gesamtanzahl noch höher liegen sollte.

gen, die sich gerade in Zeiten konjunktureller Schwankungen als problematisch erweist (vgl. Hillmert/Kröhnert 2003: 203). Auch in diesem Kontext könnte ein gesteigertes Engagement sowohl der Hochschulen als auch des Beschäftigungssektors positive Wirkungen entfalten. Projekte der Vernetzung, des Transfers und der Etablierung neuer Lehr-Lernformen sowie -strukturen sollten dabei als „Motor“ einer Verstärkung genutzt werden.<sup>11</sup>

Zudem liegen bislang die Schwerpunkte dualer Studienangebote im wirtschaftlich-technischen Bereich, im Kontext von Gesundheit und Pflege sowie im Sozialwesen. Gerade in den beiden letztgenannten Bereichen erfolgt eine Expansion in Reaktion auf wachsende gesellschaftliche Bedarfe. Darüber hinaus können duale Studienformen im Bereich Gesundheit, Pflege und Sozialwesen als ein Erfolgsmodell angesehen werden, um neue Qualifizierungs- und Aufstiegsperspektiven zu ermöglichen (WR 2013: 36).

Grundsätzlich nehmen innerhalb der dualen Studiengänge die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften den größten Anteil ein. Dies resultiert aus der überschaubaren Anzahl von Berufsausbildungsangeboten und den dadurch begrenzten Kombinationsmöglichkeiten mit Studienrichtungen bei gleichzeitig großer Nachfrage durch den Beschäftigungssektor. Der Mangel an Berufsausbildungsangeboten führte außerdem zu einer Expansion bei den praxisintegrierenden Studienformaten, die auch möglich sind, wenn kein passender Ausbildungsberuf integriert werden kann (WR 2013: 12). Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren neue duale Studienangebote in den Bereichen Erziehung und Gesundheit geschaffen. Dies resultiert vor allen aus der Steigerung des Fachkräftebedarfs in diesem Sektor, der parallel auch mit einer Teil-Akademisierung der Berufsfelder einherging (WR 2012: 81ff.).

---

<sup>11</sup> Für Sachsen-Anhalt seien an dieser Stelle exemplarisch genannt: 1. Nachwuchsführungskräfteentwicklung für vitale Unternehmen in Sachsen-Anhalt, 2. PFIFF – Portal für interessierte und flexible Fachkräfte des Landes Sachsen-Anhalt (<http://www.pfiff-sachsen-anhalt.de/>, 18.11.2014), 3. Die Landesinitiative NETWORK-KMU (<http://www.network-kmu.de/>, 18.11.2014), 4. Service Learning an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.servicelearning.uni-halle.de/cms/index.php?id=33>, 18.11.2014) sowie 5. das Projekt „Studium ++“ der Hochschule Harz, welches ggf. um den Aspekt der Dualität ergänzt werden könnte, um ein zusätzliches Angebot zur Ausbildung von Fachkräften im Bereich MINT zu realisieren (<https://www.hs-harz.de/unterstuetzungsangebote/#c18518>, 18.11.2014). Darüber hinaus das Verbundprojekt „Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre: Kompetenz- und Wissensmanagement für Hochschulbildung im demografischen Wandel“ (siehe Artikel von Seidel/Wielepp in diesem Heft sowie <http://www.het-lsa.de>, 18.11.2014)

*Wie können ein heterogenes Wachstum und die mögliche Anwendungsvielfalt dualer Studienformen realisiert werden?*

Potenziale des dualen Studiums könnten sich durch eine Öffnung für neue Fächer und Berufsfelder ergeben. Dabei sind folgende Szenarien denkbar:

■ Öffnung der dualen Studienangebote im Bereich der vorschulischen Erziehung, da in diesen Berufsfeldern sowohl theoretische als auch berufspraktische Kompetenzen gefordert sind (vgl. WR 2013: 37). Darüber hinaus besteht in diesem Bereich ein hoher gesellschaftlicher Fachkräftebedarf,<sup>12</sup> und es existieren Erfahrungswerte für eine duale Umsetzung (Maiwald 2006: 160 ff.). Bislang erfolgt die Qualifikation in diesem Berufsfeld im Rahmen dualer Ausbildungen, als Aufstiegsfortbildung an Fachschulen oder in Form eines Fachhochschulstudiums. Hier läge eine duale Studienform nahe, da viele der FH-Studiengänge bereits berufsbegleitend angelegt sind. (Pasternack/Schulze 2010: 6ff.)

■ Öffnung des dualen Studienangebots für Fachgebiete und Bildungsgänge, die professionsbezogen und traditionell zweiphasig absolviert werden: Bei diesen schließt sich häufig an ein wissenschaftliches Studium ein Vorbereitungsdienst an (z.B. Referendariat, Volontariat). Dabei werden die beiden Phasen jedoch inhaltlich und organisatorisch komplett getrennt voneinander absolviert. Beispiele finden sich in juristischen, pädagogischen, dokumentarischen oder bibliothekarischen Berufsfeldern. Ein duales Studium könnte hier das Praxiswissen bereits während des Studiums mit den theoretischen Lerninhalten verknüpfen. (vgl. WR 2013: 38 ff.)

■ Öffnung der Geisteswissenschaften im universitären Bereich: Bisher fehlt den Absolventen als auch dem Beschäftigungssektor ein hinreichender Praxisbezug dieser Studiengänge, obwohl nur ein geringer Teil der Studierenden eine wissenschaftliche Karriere anstrebt und viele Absolventen konkrete Berufswünsche haben (z.B. im Bereich Medien sowie im Verlags- oder Museumswesen). Entsprechend müssen die notwendigen Praxiserfahrungen bislang oft über Volontariate oder Praktika nach und/oder begleitend zum Studium gesammelt werden. Auch in diesem Kontext könnten duale Studienangebote eine sinnvolle und praxisnahe Ergänzung des bestehenden Studienangebotes darstellen (vgl. Hessler 2013: 45)

---

<sup>12</sup> vgl. <http://www.laendermonitor.de/laendermonitor/aktuell/index.html> sowie <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html> (13.9.2014)

ff.). Erfolgversprechende Beispiele von Öffnungsprozessen gibt es auf Bundesebene etwa im Medienbereich<sup>13</sup> sowie in der Kreativwirtschaft.<sup>14</sup>

Da sich die Anforderungen im Arbeitsleben stetig wandeln, erscheint es zudem sinnvoll, die fachliche Ausbildung und das Studium um Lernaspekte aus der beruflichen Praxis zu erweitern. Dafür existieren bereits geeignete Instrumente.<sup>15</sup> Die angestrebte Transferleistung liegt im wechselseitigen Bezug von Handeln (Praxis) und Denken (Theorie). Dieser bildet die entscheidende Komponente für die Entwicklung von Handlungskompetenzen (Ruf 2006: 136). In diesem Kontext könnte der Ausbau von dualen Studienangeboten im universitären Kontext dazu beitragen, sowohl die Beschäftigungsfähigkeit zu steigern als auch die Grundlagen für ein berufsbegleitendes lebenslanges Lernen zu stärken (vgl. Kraus 2001: 106ff., Berthold et al. 2009: 33).

Mit Blick auf Sachsen-Anhalt gibt es zumindest für den Aspekt der universitären Öffnung im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften Ansätze für eine erfolgversprechende Realisierung. Im Projekt „Wissens-transfer zur Optimierung von Human Resources und betriebswirtschaftlichen Prozessen in KMU im Zeichen der Wirtschafts- und Finanzkrise“<sup>16</sup> wurden entsprechende Modelllösungen entwickelt und umgesetzt. Im Projekt wurde als Lösung ein Matching-Prozess etabliert (vgl. Scheller 2008: 261). Dabei wurde die Verantwortungsebene der KMU sensibilisiert und aufgeklärt, um darauf aufbauend Studierende aus dem universitären Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften rekrutieren und vermitteln zu können.

Unter der Annahme, dass dieses Matching ein wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung und Umsetzung eines dualen Studienformates ist, könnte der im Projekt zwischengeschaltete Prozess des Abgleichens entfallen. Die Phase der Konzeption und Vorbereitung eines dualen Studiums, welche gemeinsam durch die Hochschule und den Praxispartner absolviert werden, könnte diese Aufgabe übernehmen. Im Ergebnis könnten duale Studienmodelle in diesem Kontext eine sinnvolle Bereicherung sein.

---

<sup>13</sup> vgl. <http://www.dhbw-ravensburg.de/de/fakultaet-studiengang/wirtschaft/bwl-medien-und-kommunikationswirtschaft/unternehmenskommunikation-und-journalismus/> (18.11.2014)

<sup>14</sup> vgl. <http://www.bg-ba.de/dual/studiengaenge/> (18.11.2014)

<sup>15</sup> Projektlernen, Praktika während des Studiums oder integrierte längere Praxisphasen in Unternehmen während des Studiums

<sup>16</sup> vgl. <http://www.isw-institut.de/projekte2.php?action=project&id=73> (18.11.2014)

## Fazit

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass ein duales Studium im Vergleich zum Normalstudiengang geringere Forschungsanteile beinhaltet. In der Folge ergeben sich demnach geringere Chancen für eine direkte Wissenschaftskarriere an Hochschulen oder außerhochschulischen Einrichtungen (Berthold et al. 2009: 66 ff.).

Hingegen eröffnen duale Studiengänge auch verschiedene Möglichkeiten für die Hochschulen im produktiven Umgang mit Heterogenität. Diese liegen in der stärkeren Öffnung dualer Studienangebote für beruflich Qualifizierte und nichttraditionelle Studierende, einer Erhöhung der Attraktivität von Hochschulen für diese Zielgruppe und der stärkeren Wahrnehmung der Hochschulen als Partner mit Regionalverantwortung. Flexible, d.h. orts- und zeitunabhängige (duale) Studienmodelle, die bislang nur unzureichend angeboten werden, verlangen zudem eine permanente Kompetenzentwicklung im Bereich von e-learning- und blended learning-Angeboten, die sich auch positiv auf reguläre Studienangebote niederschlägt. Zudem wird die Verbindung zwischen Hochschulen, dem Beschäftigungssektor und Sozialpartnern gestärkt – mit positiven Auswirkungen für den Bereich der regulären Studiengänge.

Diese Potenziale gestalten sich vor allen dann effizient, wenn sowohl die Hochschulen als auch der Beschäftigungssektor und die Sozialpartner von einer strategischen Kooperationsform überzeugt werden können. Speziell im Bereich von klein- und mittelständischen Unternehmen bestehen hier noch größere, bislang nur unzureichend erschlossene Potenziale. Ansätze zu deren Erschließung bieten eine stärkere projekt- und hochschulübergreifende Vernetzung und ein intensiverer Austausch möglicher Partner dualer Studienformen. Bereits etablierte Strukturen der Zusammenarbeit, Unterstützungsangebote regionaler Partner vor Ort und innovative Lehr-/Lernkonzepte bzw. -projekte sollten dabei hinsichtlich möglicher Synergien integriert werden.

Insgesamt könnte ein Ausbau dualer Studienmöglichkeiten auch die Realisierung bildungspolitischer Ziele der Bundesländer wie eine breitere und heterogenere Bildungsbeteiligung, Chancengleichheit sowie die Unterstützung von lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen befördern. Dies kann gelingen, wenn Begriffe wie Heterogenität und Diversität nicht nur mit Förderrelevanz belegt werden, sondern tatsächlich zu vielfältigen Veränderungen in der Hochschullandschaft führen und diese auch über Förderzeiträume hinaus eine Verstetigung erfahren. Unter diesen Voraussetzungen könnten duale Studienangebote ein sinnvolles ergänzendes Instrument sein, um diese Zielstellungen zu erreichen.

## Literatur

- Antwort der Landesregierung auf die kleine Anfrage – KA 6/8134: Duale Studiengänge an den Hochschulen Sachsen-Anhalts. URL: <http://www.cdufraktion.de/wp-content/uploads/2014/03/d2775cak.pdf> (18.11.2014)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. URL: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) (28.10.2014)
- Balls, Thomas/Hansen, Catharina (2013): Offene Hochschule – konzeptionelle Ansprüche und pragmatische Kontexte, in: Bals, Thomas/Eckert, Manfred/Dietrich, Andreas (2013): Neue Studienkonzepte in Zeiten des demographischen Wandels – berufsbegleitende Studiengänge als Möglichkeit der Fachkräftesicherung im Lehramt an berufsbildenden Schulen, Spezial 6: HT 2013, Workshop 18. URL: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/bals\\_hansen\\_ws18-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/bals_hansen_ws18-ht2013.pdf) (28.10.2014)
- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring/Sabine Kirst/Ludwig Voegelin (2009): Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel. Endbericht der CHE Consult zum Projekt „Demographischer Wandel und Hochschulsystem“; URL [http://www.che.de/download/s/Endbericht\\_Duales\\_Studium\\_091009.pdf](http://www.che.de/download/s/Endbericht_Duales_Studium_091009.pdf) (13.09.2014).
- BiBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Ausbildung-Plus in Zahlen 2012, Bonn; URL [http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus\\_in\\_Zahlen\\_2012.pdf](http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2012.pdf) (13.09.2014).
- BiBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Ausbildung-Plus in Zahlen 2013, Bonn; URL [http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus\\_in\\_Zahlen\\_2013.pdf](http://www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf) (Zugriff: 13.09.2014).
- Bildungswerk der Wirtschaft Sachsen-Anhalt e.V. (BWSA): NAVI – Nachwuchsführungskräfteentwicklung für vitale Unternehmen in Sachsen-Anhalt, URL: [http://www.bwsa.de/fileadmin/user\\_upload/Projekt\\_NAVI.pdf](http://www.bwsa.de/fileadmin/user_upload/Projekt_NAVI.pdf) (18.11.2014).
- Dahm, Gunther/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander/Wolter, André (2013): „Stille Revolution?“ Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch, in: Die Deutsche Schule (DDS), 105. Jahrgang, Heft 4, S. 382-401. URL: [http://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS\\_Abstracts/DDS\\_2013\\_4/Abstract\\_Dahm\\_et\\_al.pdf](http://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS_Abstracts/DDS_2013_4/Abstract_Dahm_et_al.pdf) (18.11.2014).
- Frommberger, Dietmar (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg), in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, Heft 2, S. 169-193.
- Hessler, Gudrun (2013): Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 8, Nr. 1/2013, S. 45-59.
- Hillmert, Steffen/Kröhnert, Steffen (2003): Differenzierung und Erfolg tertiärer Ausbildungen: die Berufsakademie im Vergleich, in: Zeitschrift für Personalforschung, 17. Jg., Heft 2, 2003, S. 195-214
- Holtkamp, Rolf: Duale Studienangebote der Fachhochschulen, Hannover 1996.
- Jürgens, Alexandra/Zinn, Bernd (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen - Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 34, Heft 4, S. 34-53. URL: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2012-Juergens-Zinn.pdf> (28.10.2014).
- Kraus, Katrin. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, in: DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), Bielefeld, Bertelsmann-Verlag, S. 106 ff.

- KMK, Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004; URL [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf) (16.9.2014).
- Kupfer, Franziska/Köhlmann-Eckel, Christiane/Kolter, Christa (2014): Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7368> (28.10.2014)
- Kupfer, Franziska (2013): Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe - Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese, in: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2013, S. 25-29.
- Kupfer, Franziska/Christa Kolter (2012): Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen, Bonn.
- Landesinitiative NETWORK-KMU (Hg.) (2013): Strategien zur Fachkräftesicherung. Ergebnisse der Unternehmensbefragung mit dem Schwerpunkt auf die Planungsregionen Halle und Magdeburg; URL [http://gateway.selltec.com/go/tgl/\\_ws/mediabase//Fragebogen/2013\\_05\\_06\\_Ergebnisse\\_der\\_Unternehmensbefragung\\_Strategien\\_zur\\_Fachkraeftsicherung\\_NETWORK\\_KMU.pdf?mb=1](http://gateway.selltec.com/go/tgl/_ws/mediabase//Fragebogen/2013_05_06_Ergebnisse_der_Unternehmensbefragung_Strategien_zur_Fachkraeftsicherung_NETWORK_KMU.pdf?mb=1) (13.09.2014).
- Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit, in: die hochschule 2/2006, S. 157-178.
- Minks, Karl-Heinz/Nicolai Netz/Daniel Völk: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, in: HIS:Forum Hochschule 11|2011; URL [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201111.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf) (13.09.2014).
- Mucke, Kerstin (2003): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Bielefeld 2003.
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula, Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Halle-Wittenberg.
- Ruf, Michael (2006): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge, in: Das Hochschulwesen 4/2006, S. 135-139.
- Scheller, Christian (2008): Arbeitsvermittlung, Profiling und Matching. In: Egle, Franz/Nagy, Michael: Arbeitsmarktintegration. Springer-Verlag, S. 259ff.
- Weich, Miriam (2009): Erfolgsmodell „duales Studium“, in: Loebe, Herbert/Eckart Severing (Hg.), Studium ohne Abitur – Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter, S. 161-169.
- WR, Wissenschaftsrat (Hg.) (1996): Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschulangebote; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2634-96.pdf?PHPSESSID=fd47cd4cc9ff00e11f3962aec155e1d5> (13.09.2014).
- WR, Wissenschaftsrat (Hg.) (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (13.09.2014)
- WR, Wissenschaftsrat (Hg.) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (13.09.2014).

- Wolter, Andrä/Geffers, Johannes (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, URL: [http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-11-18\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens\\_Formatiert.pdf](http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf) (28.10.2014)
- Zinn, Bernd (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden - Chancen und Risiken, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, Heft 2, S. 273-290.

# Gemeinsame Ziele für heterogene Fakultäten

## Ein Projektbericht zum Change Management

**Natalie Böddicker**  
Düsseldorf

Bologna-Prozess, Akkreditierung, Evaluation – es gab in den letzten Jahren viele Gelegenheiten, Studium und Lehre zu optimieren und in einigen Fällen ist dies sicher auch gelungen. Grundsätzlich haben aber die gesetzlichen Anforderungen häufig eher zu einer verbesserten Darstellung als zur tatsächlichen

Verbesserung von Prozessen geführt. Die Hochschulen haben reagiert, aber nicht immer zielgerichtet agiert. Insbesondere die Verständigung innerhalb einer Hochschule über gemeinsame Ziele für einen Qualitätsentwicklungsprozess ist auf Grund der vielfältigen Fachkulturen oft schwierig. Das Projekt *iQu: Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*, das seit April 2012 durch den sogenannten Qualitätspakt Lehre für knapp fünf Jahre mit circa neun Millionen Euro gefördert wird, soll diese Herausforderung meistern.

Das Gesamtvolumen des Förderprogramms beträgt rund zwei Milliarden Euro. Diese Investition in die Hochschulen sollte nicht nur die zeitlich befristete Umsetzung einzelner Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen zu ermöglichen, sondern nachhaltige Veränderungsprozesse in diesem Bereich initiieren und unterstützen.

Zusätzlich gibt es interne Anstöße, die Veränderung notwendig machen. Im Bewusstsein, dass Lehre verbesserungswürdig ist, erfolgt seit geraumer Zeit die Erhebung einer Fülle von Befragungsdaten zur „Qualität der Lehre“ in unterschiedlichen Studienphasen und bei Absolventinnen und Absolventen. Vielfach bleiben aber noch konsequente, übergreifende oder strategische Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität aus. Die Nutzung der Evaluationsdaten begründet damit einen Veränderungsbedarf auch des Qualitätsmanagements selbst.

Nachhaltige Veränderungsprozesse benötigen ein Gesamtkonzept und erfordern die Entwicklung einer gemeinsamen Strategie, was aber durch die Heterogenität der Fakultäten erschwert werden kann.

Wie eine gemeinsame hochschulweite Ziel- und Strategieentwicklung gelingen kann, wird in diesem Artikel am Beispiel von iQu konkretisiert.

Anhand der ersten Erfahrungen bei der Umsetzung werden Erfolgsfaktoren und Hindernisse identifiziert. Schließlich werden notwendige Schritte für eine dauerhafte Veränderung skizziert.

### **Was wird verändert?**

Die Ausschreibung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre hat die Chance geboten, sich mit den gegenwärtigen Änderungsbedarfen auseinanderzusetzen.

Aufgrund der Stärken-Schwächen-Analyse der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf wurde Veränderungsbedarf in folgenden Handlungsfeldern gesehen:

- Auslastung und Betreuungsrelation in einigen Fächern,
- fachliche Unterstützung durch Tutorien,
- Beratung unter Berücksichtigung von Diversity-Aspekten,
- Hochschuldidaktik,
- eLearning und
- Studierbarkeit – Optimierung der Studienbedingungen sowie Etablierung eines Qualitätsmanagements für Lehre und Studium.

Darüber hinaus wurde von einer engen Verknüpfung dieser Handlungsfelder ausgegangen. Diese sollte in der Projektstruktur berücksichtigt werden und in der praktischen Umsetzung zum Ausdruck kommen. Während zusätzliches Lehrpersonal und Tutorien nur dort angesiedelt sind, wo sie benötigt werden und das Themenfeld Beratung vor allem in der Zentralen Studienberatung bzw. im Studierendenservicecenter sinnvoll verankert erscheint, werden die Themenfelder Hochschuldidaktik, eLearning und Studierbarkeit in allen fünf Fakultäten der Heinrich-Heine-Universität und beteiligten zentralen Einrichtungen wie dem Zentrum für Informations- und Medientechnologie (ZIM) und der Verwaltungsabteilung Hochschul- und Qualitätsentwicklung bearbeitet. Innerhalb der Fakultäten arbeiten die jeweiligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem handlungsfeldübergreifenden Team zusammen. Diese Zusammenarbeit zeigt sich beispielsweise in der gemeinsamen Erstellung von Leitfäden für Lehrende zur Interpretation und Kommunikation von Lehrevaluationsergebnissen.

Fakultätsübergreifend arbeiten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den jeweiligen Handlungsfeldern zusammen, zum Beispiel zur universitätsweiten Abstimmung von Evaluationsinstrumenten oder der Entwicklung einer eLearning-Strategie.



## Wie wird verändert?

Veränderungen erfolgen somit in der Universität im Aufbau, im Ablauf und im Verhalten. Die Veränderung aller drei Ebenen vollzieht sich in Organisationen in den Phasen Planung, Umsetzung und Evaluation (vgl. Stolzenberg/Heberle 2013: 2).

Derartig tiefgreifende Einschnitte erfordern ein Veränderungsmanagement. Dies ist an der Heinrich-Heine-Universität zunächst implizit mitgedacht worden und schlägt sich im Handlungsfeld Qualitätsmanagement und Prozessbegleitung nieder. Jedoch erfolgten die Planung und die ersten Schritte der Umsetzung eher erfahrungsbasiert und intuitiv.

Laut Stolzenberg und Heberle (2013: 6) lässt sich Veränderungsmanagement in vier Kernthemen unterteilen:

1. Entwicklung und Umsetzung einer Vision,
2. Kommunikation mit den Betroffenen,
3. Beteiligung der Betroffenen und
4. Qualifizierung der Betroffenen.

### Vision

Zur Entwicklung einer Vision gehört zunächst die Analyse der Situation. Dies war auch bei der Beantragung des Projekts in Form einer datenbasierten Stärken-Schwächen-Analyse gefordert. Daraufhin wurden die Ziele für die einzelnen Handlungsfelder sowie Ideen zur Umsetzung in einem Kernteam unter Leitung des Prorektors für Lehre und Studienqualität erarbeitet. Vertreten waren Akteure aus den Bereichen Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium, Hochschuldidaktik, Beratung und eLearning. Es wäre wünschenswert gewesen, möglichst viele an der Entwicklung dieser „Vision“ zu beteiligen, aber auf Grund der begrenzten Zeit bis zur Antragsabgabe war dies nicht möglich.

Der Kern der Vision ist die Professionalisierung des Qualitätsmanagements für Lehre und Studium, indem ausreichend und entsprechend qualifiziertes Personal eingesetzt wird, die vielen vorhandenen Ansätze und Qualitätssicherungsinstrumente sinnvoll gebündelt und in konsequente Handlungen überführt werden. Dazu soll eine vertrauensvolle und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Fakultäten und Verwaltung gefördert werden.

In einem weiteren Schritt wurden die Fakultätsleitungen sowie Gruppen- und Interessenvertreterinnen und -vertreter eingebunden, um Akzeptanz für die Gesamtziele zu schaffen. Daran anschließend beteiligten sich

die Studiendekane und -dekaninnen mit Ideen für die konkrete Umsetzung dieser Ziele in ihren Fakultäten.

Zwischen der Einreichung des so entwickelten Antrags und seiner Bewilligung in vollem Umfang lagen einige Monate, so dass einige der Beteiligten nicht mehr die gleichen Funktionen inne hatten und somit nicht mehr als Multiplikatoren wirken konnten. Die neuen Funktionsträger mussten erst informiert und überzeugt werden. Hier liegt ein erstes Hemmnis für Veränderungsprozesse an Universitäten, denn unter Umständen verändert sich beim Semesterwechsel die gesamte Leitungsebene.

Spätestens mit der Bewilligung war eine Projektorganisation notwendig, die ein wichtiger Faktor für erfolgreiches Change Management darstellt (vgl. Lauer 2010: 163). Allerdings war die hierfür geplante Personalmaßnahme noch längst nicht umgesetzt, so dass die bestehenden Ressourcen im Bereich Qualitätsentwicklung zusätzlich belastet werden mussten.

Zur Projektorganisation gehört unter anderem die Auswahl qualifizierten Personals, die Befreiung des Personals vom „Alltagsgeschäft“ und das Controlling (vgl. ebd.: 164f.). Um die unterschiedlichen Fachkulturen zu berücksichtigen, sollten die zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht nur die fachliche Qualifikation für das jeweilige Handlungsfeld, sondern auch einen entsprechenden wissenschaftlichen Hintergrund der jeweiligen Fakultät mitbringen. Die Stellenausschreibungen wurden gemeinsam mit den Fakultäten und Einrichtungen entworfen und die Personalauswahl erfolgte ebenfalls im gemeinsamen Einverständnis. Hierzu ist es vorteilhaft, wenn die Projektkoordination innerhalb der Hochschule bereits gut vernetzt ist.

Da das Personal zusätzlich für die dem Projektantrag entsprechenden Tätigkeiten eingestellt wurde, gab es keine weiteren Aufgaben. Dieser Punkt wurde später noch durch Zielvereinbarungen gestärkt. Das Controlling des Gesamtprojekts liegt ebenfalls in der Abteilung Hochschul- und Qualitätsentwicklung.

## Kommunikation

Das zweite Kernthema, Kommunikation mit den Betroffenen – ebenfalls ein wichtiger Erfolgsfaktor (vgl. ebd.: 105f.) –, wurde und wird gemeinsam von der Projektleitung und der Projektorganisation geplant und durchgeführt. Hierzu gehören die ganztägige Auftaktveranstaltung des Projekts mit allen direkt und indirekt Beteiligten sowie mit den Leitungsebenen, die im halbjährlichen Rhythmus unter dem Titel iQu-Tag fortge-

setzt wird, sogenannte iQu-Gesamtrunden mit allen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern im Abstand von zwei Monaten (Dauer eineinhalb Stunden), zweiwöchentliche Treffen der Handlungsfeldkoordinatorinnen und der Projektleiterin sowie regelmäßige Arbeitstreffen in den Handlungsfeldern. Zusätzlich gibt es themenbezogene Arbeitsgruppen, die handlungsfeld- und fakultätsübergreifend besetzt sind. Für die Kommunikation mit den in Bezug auf Fachkultur und Status sehr heterogen besetzten Gruppen ist Kenntnis von und Erfahrung mit Moderationstechniken unerlässlich. Wichtig ist eine größtmögliche Transparenz zur Vertrauensbildung.

### Partizipation

Damit erfolgt gleichzeitig die Beteiligung der direkt Betroffenen, da es bei allen Terminen nicht nur um Kommunikation im Sinne von Information und Austausch geht, sondern um Themen und Teilprojekte, die weiter zu bearbeiten sind, von allen Beteiligten vorgeschlagen und priorisiert werden. In den unterschiedlichen Arbeitstreffen werden gemeinsam, also unter Beteiligung aller Fakultäten, Standards und Richtlinien, z.B. für Evaluationsverfahren oder hochschuldidaktische Beratung entwickelt.

Die Kommunikation mit und Beteiligung der gesamten Universität wird durch Hinzuziehen von Stakeholdern wie der Gleichstellungsbeauftragten oder dem AstA-Vorstand zu den Gesamttreffen umgesetzt.

Weitere Kommunikationswege sind interne Publikationsorgane, die Projektwebseite und Präsentationen des Projekts bei verschiedenen Veranstaltungen. Hier ist Verbesserungspotential erkannt worden, das durch die fakultäts- und handlungsfeldübergreifende iQu-Arbeitsgruppe Öffentlichkeitsarbeit ausgefüllt werden soll.

Der Aspekt der Beteiligung zeigt sich auch in der Kooperation mit bereits etablierten Bereichen der Universität. So arbeiten Evaluationsbeauftragte, das International Office, der Studierendenservice und Studiengangskordinatoren bzw. -kordinatorinnen Hand in Hand mit den iQu-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern und nehmen auch an den gemeinsamen Treffen teil. Die Kooperation wurde von Beginn an gefördert. In der Auftaktveranstaltung hat das gegenseitige Kennenlernen der Beteiligten einen großen Raum eingenommen. Dies wurde im Anschluss an die offizielle Veranstaltung noch mit einem informellen Grillabend fortgeführt. Die verschiedenen Arbeitstreffen beinhalten zudem wechselnde Gruppenarbeiten.

## Qualifizierung

Genauso steht dem kooperierenden Personenkreis die Teilnahme an speziellen iQu-Fortbildungen offen. Beispielsweise gab es bisher Angebote zu den Themen Systemische Beratung, Gleichbehandlung, Interkulturelle Sensibilisierung und eLearning. Mit „Lehre und Studium KompAkt – Professionalisierungsprogramm zum Kompetenzaufbau für Akteure in Lehre und Studium“ wurde zudem in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule des Bundes/Brühl eine interne Weiterbildung speziell für Akteure im Bereich Studium und Lehre entwickelt, die im März 2014 gestartet ist. Die Qualifikationsziele sind

- hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung entwickeln und durchführen zu können,
- Innovationen in Studium und Lehre planen und umzusetzen zu können,
- Gremien und (Hochschul-)Leitungen zu strategischen Aspekten der Förderung von Lehre und Studium beraten zu können.

Damit reagiert die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf darauf, dass es nicht in allen Fällen möglich war, hochschuldidaktische Expertinnen bzw. Experten mit dem notwendigen fachspezifischen Hintergrund zu finden. Einerseits waren die immer noch zu wenigen Expertinnen und Experten durch den Qualitätspakt Lehre in anderen Projekten gebunden, andererseits stehen die Hochschul*fach*didaktiken noch am Anfang ihrer Herausbildung. Die zunehmende Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steigert auch die Projekt- und Veränderungsakzeptanz in den Fakultäten. Alle Qualifizierungsangebote werden darüber hinaus als Wertschätzung gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und damit auch den Fakultätsleitungen wahrgenommen, so dass das Vertrauensverhältnis zwischen Fakultäten und Projektleitung verbessert wird.

## Integration

Neben der Partizipation stellt auch die Integration einen Erfolgsfaktor für einen organisationalen Veränderungsprozess dar. „Unter Integration sollen hier allgemein die Stärkung des Zusammenhalts und die Erhöhung der Produktivität neu gegründeter Gruppen im Rahmen des Unternehmenswandels verstanden werden.“ (ebd.: 141f.) Diese Gruppen sind im Projekt iQu in den fakultätsübergreifenden Handlungsfeldern entstanden. In der ersten Projektphase wurden in den Handlungsfeldern Hochschuldidaktik und Studierbarkeit extern moderierte Workshops zur Rollen-, Ziel- und Aufgabenklärung durchgeführt. So konnten Konflikte vermieden o-

der gelöst und die Motivation für eine konstruktive Zusammenarbeit erhöht werden. Inhaltliche Entwicklung und Struktur beider Handlungsfelder werden durch Koordinatorinnen unterstützt. Das Handlungsfeld eLearning ist anders strukturiert. Hier soll eine Lenkungsgruppe mit Professoren und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern aus allen Fakultäten die Koordination übernehmen. Inzwischen hat die Lenkungsgruppe auch für dieses Handlungsfeld eine Koordinatorin aus dem Kreis des Handlungsfelds eingesetzt. Ein Strategieworkshop nach dem Vorbild der anderen Handlungsfelder soll folgen.

### Konsultation

Als weiterer Erfolgsfaktor wird die Konsultation herausgegriffen (vgl. ebd.: 175f.). Zum einen wurden die Workshops in den Handlungsfeldern durch externe Moderation begleitet, zum anderen wurde eine externe Beratung zur Strategieentwicklung hinzugezogen. Mit Hilfe des externen Beraters wurden die strategischen Oberziele des Projekts operationalisiert und das Instrument der Zielvereinbarung in Form von Qualitätsentwicklungsplänen eingeführt. Auf der Arbeitsebene wurden gemeinsam mit den Fakultäten passende Maßnahmen zur Zielerreichung abgestimmt, in anschließenden Gesprächen zwischen Projektleitung und Fakultäts- bzw. Einrichtungsleitungen, die ebenfalls durch den externen Moderator begleitet wurden, sind Indikatoren vereinbart worden. Die Qualitätsentwicklungsgespräche stellen die Basis für das interne Berichtswesen dar. Gleichzeitig wird sichergestellt, dass die zur Verfügung gestellten Ressourcen den Zielen entsprechend eingesetzt werden.

Wichtig ist, dass die Qualitätsentwicklungspläne nicht sanktioniert sind. Es soll um tatsächliche Veränderungen gehen, daher sind Schwächen oder Misserfolge wertvoll um Veränderungsprozesse anstoßen zu können. Die Art des Prozesses zur Erarbeitung der Qualitätsentwicklungspläne hat es ermöglicht, alle Fakultäten und Einrichtungen auf gemeinsame strategische Ziele festzulegen. Zum Gelingen dessen hat beigetragen, dass den unterschiedlichen Ausgangssituationen und Bedarfen der Fakultäten Rechnung getragen wurde. Somit sind auch die teils ähnlichen, aber auch unterschiedlichen Maßnahmen zur Erreichung der strategischen Ziele Ausdruck dieser spezifischen Bedarfe und werden in den Fakultäten dementsprechend akzeptiert.

## Was sind die Herausforderungen an einer Universität?

Einige Erfolgsfaktoren wurden bei der bisherigen Umsetzung von iQu – zum Teil unbewusst – beachtet. Trotzdem gibt es eine Reihe von Herausforderungen, die nicht leicht zu meistern sind. Zu nennen sind hier

- die Heterogenität der Fakultäten,
- Struktur und Kultur der Universität,
- die Zielmotivation und
- die Ressourcen.

Bisher kommen die traditionellen Strukturen einer Hochschule der „Interdisziplinarität nur mangelhaft entgegen. Die organisatorische Aufteilung in Departemente, die sich an den klassischen Disziplinen orientieren, verhindert oft die fächerübergreifende Zusammenarbeit.“ (Eichler/Gerber 2010: 23) Bei der Planung von iQu wurde die Unterschiedlichkeit der Fakultäten von Beginn an berücksichtigt und durch die Besetzung von Stellen in den Fakultäten – statt in einer zentralen Einrichtung oder Stabsstelle – mit Personen mit entsprechender fachlicher Herkunft und Akzeptanz konsequent umgesetzt. So fließen die unterschiedlichen Perspektiven in die fakultätsübergreifende Zusammenarbeit ein.

Schwieriger ist es jedoch, die gemeinsamen Arbeitsergebnisse wieder in die Fakultäten einzubringen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich häufig treffen, können mit der Unterschiedlichkeit konstruktiv umgehen. Als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihren Fakultäten sind sie zwar durch die gleiche Fachkultur durchaus Türöffner für andere Perspektiven, erreichen aber nicht immer das volle Einverständnis der Kolleginnen und Kollegen sowie der Fakultätsleitungen. Eine Gefahr könnte sein, dass die iQu-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter eine eigene Kultur entwickeln, die dann eine weitere Vernetzung innerhalb der Universität behindert statt sie weiter zu fördern. Geplant ist daher eine weitere regelmäßige Strategierunde mit den Leitungen und Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren, um einseitige Perspektiven aufzubrechen und die Leitungsebene immer wieder mit in die Verantwortung zu nehmen.

Kultur und Struktur der Universität gehen miteinander einher. Die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf besteht aus fünf zum Teil sehr großen Fakultäten.<sup>1</sup> Dementsprechend sind diese relativ autark organisiert

---

<sup>1</sup> Im Wintersemester 2013/14 sind an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 27.649 Studierende eingeschrieben. Davon studieren 10.600 an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät in insgesamt 10 Studienfächern und 9.907 an der Philosophischen Fa-

und die Bedürfnisse der Fakultäten haben eine hohe Bedeutung für gesamtuniversitäre Belange. Zum Teil ist die Kultur innerhalb der Fakultäten bereits divers; oft ist es schwierig und langwierig, sich auf gemeinsame Normen und Werte zu einigen. Insgesamt ist in der Universität die Überzeugung zu beobachten, dass Probleme am besten intern gelöst werden können, während externe Expertise misstrauisch betrachtet wird. Dazu ist die Struktur eher formal und hierarchisch. Diese Faktoren sprechen dafür, dass die Universität eine geringe Veränderungsbereitschaft zeigt (vgl. Lauer 2010: 47f.)

Alle Beteiligten sind hochmotiviert in die Umsetzung des Projekts gestartet: Es wurde ein Wettbewerb gewonnen, es konnten erhebliche Mittel eingeworben werden, der Zeithorizont für das Projekt ist wesentlich länger als die sonst üblichen zwei Jahre, die Vision kann Wirklichkeit werden, Beteiligung ist von Beginn an gegeben. Diese Startmotivation muss aufrechterhalten werden. Prozessmotivation kann durch Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit erreicht werden (vgl. Ryan/Deci 2000: 64). Dies geschieht durch die Fortbildungen und Treffen, bei denen sowohl die Arbeitsergebnisse und Teilerfolge präsentiert als auch das Miteinander gefördert werden.

Schwierig gestaltet sich die sogenannte Zielmotivation. Aufgrund der Projektförderung mit zusätzlichen Finanzmitteln für einen bestimmten Zeitraum ist ungewiss, ob die veränderten Strukturen Bestand haben werden. Dies wird von der Wahrnehmung des Mehrwertes des Projekts und von den vorhandenen Ressourcen abhängen. Bereits während der Laufzeit kofinanziert die Universität iQu in vielfältiger Weise, zum Beispiel durch die Bereitstellung von Infrastruktur und die Übernahme von Strukturkosten – beides ist im Qualitätspakt Lehre bei der Beantragung ausgeschlossen, es gibt keine Programmpauschale. Weitere wirtschaftliche Risiken, die die Universität zu tragen hat, sind Tarifsteigerungen und personalrechtliche Konsequenzen. Da diese Zusatzkosten nicht nur durch iQu, sondern auch durch weitere eingeworbenen Förderungen für Forschung und Lehre entstehen und damit die Haushaltsmittel belasten, ist fraglich, ob die Universität auf Dauer solche Zusatzmittel aktiv einwerben wird. Dann fehlen wichtige Impulse und Ressourcen für Veränderungsprozesse.

---

kultät in 24 Studienfächern. Die weiteren Studierenden teilen sich auf die Juristische, die Wirtschaftswissenschaftliche und die Medizinische Fakultät auf.

## Wie geht es weiter?

Abseits der primären Projektziele ist die größte Herausforderung für iQu die langfristige und dauerhafte Etablierung der Veränderungen. „Veränderungsmanagement ist der Schlüssel zu erfolgreichen Veränderungen.“ (Stolzenberg/Heberle 2013: 262) Durch die Begleitung des Projekts im Sinne eines Change Managements sind die Voraussetzungen dafür gegeben. Bestenfalls ist das Projekt iQu also Initiator und Motor weiterer Veränderungsprozesse. Mit dem Aufbau der iQu-Strukturen sind in der Universität als Gesamtorganisation Veränderungsstrukturen entstanden, die ein großes Potenzial für diese langfristige und dauerhafte Etablierung bieten.

Aber: „Veränderungsmanagement gibt es nicht zum Nulltarif, es macht Arbeit und kostet Zeit und Geld.“ (ebd.) Um die Veränderungen noch intensiver in der gesamten Universität zu verankern, muss in Zukunft die Kommunikation weiter verbessert werden. Projektleitung und Projektkoordination müssen weiterhin motiviert arbeiten und brauchen die Akzeptanz und Wertschätzung der – immer wieder wechselnden – Leitungsgremien, die stets aufs Neue „mit ins Boot“ geholt werden müssen. Denn: „Veränderungsmanagement ist dann erfolgreich, wenn die Initiatoren von seiner Notwendigkeit überzeugt sind.“ (ebd.: 263).

Wenn all das gelingt, hat die Förderung durch den Qualitätspakt Lehre das Potential, Hochschulen strukturell zu verändern und langfristig für immer neue Anforderungen im Bereich Lehre und Studium fit zu machen.

### Literatur

- Eichler, Ralph / Gerber, Beat 2010: Zürich im Wandel zwischen Tradition und Moderne. Herausforderungen für das Hochschulmanagement. In: *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management*, Heft 1, S. 21-29.
- Lauer, Thomas 2010: *Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ryan, Richard M. / Deci, Edward L. 2000: Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, Nr. 1, S. 54–67.
- Stolzenberg, Kerstin / Heberle, Krischan 2013: *Change Management. Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten – Mitarbeiter mobilisieren*. Vision, Kommunikation, Beteiligung, Qualifizierung. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

# **Außeruniversitäres kulturelles Kapital**

## **Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum**

**Romina Müller**  
Ludwigshafen

Konzepte Lebenslangen Lernens und die Erwachsenenbildung sind wesentliche Bestandteile gegenwärtiger und zukünftiger Bildungskarrieren (Allmendinger et al. 2011). Dabei gilt der Rückkehr zu oder dem erstmaligen Erwerb einer Hochschulqualifikation durch Erwachsene das besondere Augenmerk

der Politik. Deshalb werden und wurden Programme wie das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“, die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ oder die BMBF-Initiative „ANKOM“ unterstützt. Vor allem die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium gilt als wirksames Werkzeug struktureller und sozialer Durchlässigkeit (siehe z.B. Buhr et al. 2008, Andersson/Harris 2006, Freitag 2010).

Bei der pauschalen Anrechnung, der gegenwärtig am häufigsten praktizierten Form der Anrechnung, werden formal erworbene Kompetenzen aller Absolventen einer bestimmten beruflichen Qualifikation anerkannt (Hanft/Müskens 2012, HRK/KMK/BMBF 2005, Stamm-Riemer et al. 2011). Bei der individuellen Anrechnung hingegen werden Einzelfallentscheidungen bezüglich der Anrechnung formaler Kompetenzen getroffen. Weiter können auch informelle und nicht formal erworbene Kompetenzen, die nicht durch einen beruflichen Abschluss zertifiziert sind, sondern z.B. in der beruflichen Praxis oder im Privatleben erworben wurden, angerechnet werden (vgl. Stamm-Riemer et al. 2011, KMK 2008). Dies erfolgt meist mit Hilfe eines Portfolios, das die entwickelten Kompetenzen identifiziert und mit den erforderlichen Lernergebnissen des Studiengangs bzw. Moduls vergleicht, und eines Anrechnungsgesprächs mit dem Modulverantwortlichen (Freitag 2011, Muckel 2012).

Dabei kommt den Modulverantwortlichen, überwiegend Hochschullehrenden, große Bedeutung im Anrechnungsprozess zu, da sie die Studierenden bewerten und über Erfolg oder Misserfolg des Prozesses ent-

scheiden. Als Modulverantwortliche prüfen sie die Gleichwertigkeit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen eines Bewerbers bezüglich Inhalt und Niveau. Bisher gibt es nur wenig Forschung, die die Perspektive dieser Gruppe ergründet. Momentan ist der Schwerpunkt der Diskussion auf den Vergleich von Anrechnungsmodellen und damit auf Möglichkeiten der Umsetzung gerichtet (Freitag 2011). Hochschullehrende fungieren dabei als „gate-keeper“ (Wheelahen et al. 2002: 116), prägen die gegenwärtige Praxis und Implementierung und können hilfreiche Expertise und Erfahrungen einbringen (Völk 2010: 177).

Es fehlt an empirischen Untersuchungen zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die von den Hochschullehrenden als gleichwertig und damit anrechenbar anerkannt werden. Dieser Beitrag setzt hier an und führt erstmals – aufbauend auf Bourdieu – den Begriff des außeruniversitären kulturellen Kapitals ein, um das „Anrechenbare“ greifbarer zu machen und seine Dimensionen aufzuzeigen. Damit soll der Begriff für empirische und theoretische Forschung zugänglich gemacht werden und eher deskriptive Studien in diesem Bereich ergänzen (Völk 2010, Müller/Geiger 2013). Durch die Einführung des kulturellen Kapitalbegriffs in die Diskussion soll den sozialen Mechanismen im Anrechnungsprozess Rechnung getragen werden. Weiter soll aufgezeigt werden, welche Faktoren die Beurteilung der Gleichwertigkeit von außeruniversitär erworbenem Kapital beeinflussen können. Interviews mit Hochschullehrenden an einer deutschen Universität dienen als Ausgangspunkt für die empirische Überprüfung.

### **Der Begriff des „außeruniversitären kulturellen Kapitals“**

Bei der Anrechnung von Leistungen auf das jeweilige Studium bzw. Modul geht es um die inhaltliche und qualitative Gleichwertigkeit von Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die normalerweise an der Universität erworben werden. Eine Sonderform des kulturellen Kapitals, das akademische Kapital, ist „akkumulierte Arbeit ... in ... verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 1983: 183). Dieses Kapital „erhält und behält, wer Positionen innehat, mit denen sich andere Positionen und deren Inhaber beherrschen lassen“ (Bourdieu 1988: 149). Hierarchie und Wettbewerb sind dabei zentrale Elemente des universitären Kapitals, welches durch die Kontrolle des Zugangs zur Körperschaft Universität, z.B. durch Mitgliedschaft in Kommissionen, oder durch Nähe zu Gelehrten und Intellektuellen, die in der Wissensgemeinschaft angesehen sind, erworben werden kann.

Lareau und Weininger (2003) betonen, basierend vor allem auf Bourdieus Spätwerk *Der Staatsadel* (2004), dass Zertifikate und Abschlüsse zwar technische Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten garantieren, diese aber auch eine *soziale Kompetenz* bescheinigen und somit immer eine soziale Dimension reflektieren. Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind damit auch immer das Produkt von Statushierarchien. Die Beurteilung von Studierenden und Wissenschaftlern wird durch deren Position in der Statushierarchie beeinflusst, da die Wissenschaft eben auch ein soziales Feld ist (Bourdieu 1975).

Der Kompetenzbegriff bildet diese Statusdimension nicht ab. Daher wird im Folgenden der kulturelle Kapitalbegriff eingeführt, da nur dieser die Attribute von *Fähigkeit* und *Status* (ibid: 582) vereint. Dies ist gerade im akademischen Feld von großer Bedeutung, da Universitäten ein exklusiver Habitus vorgeworfen wird, der sich in negativen Haltungen gegenüber nicht-akademischen oder nicht-traditionellen Studierenden (Alheit 2009, Reay et al. 2001, Thomas 2002) oder in Form von Ängsten vor Qualitätsverlust durch eine Öffnung der Universität manifestiert (Büttner et al. 2013).

Nach Bourdieu (1983) kann kulturelles Kapital in drei Formen auftreten: in inkorporierter, objektivierter und institutionalisierter Form. Innerhalb des Diskurses der Anrechnung sind die erste und letzte Form des kulturellen Kapitals von Bedeutung, da entweder formal (institutionalisiertes kulturelles Kapital) oder informell und nicht formal erworbene Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (inkorporiertes kulturelles Kapital) angerechnet werden. Während formal Gebildete über entsprechende Zertifikate, Zeugnisse und Titel verfügen, um ihr kulturelles Kapital zu dokumentieren, ist der Autodidakt gezwungen, dieses permanent nachzuweisen (ebd.: 190).

Unter eben dieser Beweislast stehen auch Studierende, die sich vor dem Studium erworbenes Wissen anrechnen lassen wollen. Dabei handelt es sich nicht immer nur um institutionalisiertes kulturelles Kapital, sondern auch um inkorporiertes kulturelles Kapital, das beispielsweise im Rahmen einer Berufstätigkeit akkumuliert wurde. Zudem muss geprüft werden, ob Titel oder formale Bildungsabschlüsse, die an anderen Institutionen als der Universität erworben wurden, mit denen an der Universität im Allgemeinen und den Anforderungen der Studienrichtung im Speziellen gleichgesetzt werden können.

Aufbauend auf diesen Überlegungen wird in dieser Arbeit all jenes außeruniversitäres kulturelles Kapital verstanden, das nicht durch Gelehrte und Intellektuelle an der Universität vermittelt wurde, und das sich Personen außerhalb der Institution Universität angeeignet haben. Bevor

dies empirisch untersucht wird, soll aber noch geklärt werden, in welchen Formen dieses kulturelle Kapital auftreten kann und welche Faktoren die Effekte der sozialen Hierarchien mildern bzw. verstärken können.

#### a) Formen von außeruniversitärem kulturellen Kapital

Der Frage nach Formen von außeruniversitärem kulturellen Kapital ging bisher nur Watson (2013) in ihrem Artikel „Profitable portfolios: capital that counts in higher education“ für Großbritannien unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit nach. Hiernach orientieren sich universitäre Praktiken größtenteils an der dominierenden Mittelklasse, sodass es Studierende aus weniger privilegierten Schichten schwerer haben, sich an diese Praktiken anzupassen. Innerhalb der qualitativen Längsschnittstudie identifizierte Watson vier Kapitalarten, die innerhalb des Feldes Hochschule von Bedeutung sind: akademisches Kapital, linguistisches Kapital, soziales Kapital und berufsorientiertes Kapital. In unserem Kontext interessieren das linguistische und berufsorientierte Kapital als Formen des kulturellen Kapitals und ihre Anrechenbarkeit auf die vierte Kapitalart: das akademische Kapital.

*Linguistisches Kapital* ist eine spezielle Form kulturellen Kapitals und umfasst die Fähigkeit, sich in der Hochsprache eines Landes elaboriert in Wort und Schrift ausdrücken zu können. Nach Bourdieu drückt sich das sprachliche Repertoire eines Individuums in den Logiken der Praktiken desselben innerhalb seines sozialen Feldes aus. Somit ist die Verfügung über linguistisches Kapital von der Klassenlage eines Individuums abhängig und ungleich innerhalb der Gesellschaft verteilt (Bourdieu 1992; Passeron/Bourdieu 1971). Im akademischen Kontext identifizierte Watson sprachliche und grammatikalische Ungenauigkeiten und Fehler sowie das allgemeine Leseverständnis als wichtige Dimensionen linguistischen Kapitals.

*Berufsorientiertes Kapital* „emerged as a valued form of cultural capital encompassing those aspects of students’ skills and knowledge particularly focused on the practical, enacted aspects of professional practice“ (Watson 2013: 14). Dabei drückt sich beruflich orientiertes Kapital in angemessenem und legitimiertem Wissen aus, das sich in diesem Kontext auf berufliche Dispositionen und Erscheinungen bezieht. Dies umfasst beispielsweise kundenorientierte Praktiken, eine kompetente Ausführung der beruflichen Rolle, Personalmanagement durch Kommunikation und Teamarbeit oder die weiterführende berufliche Entwicklung.

Die Untersuchung von Watson fokussiert jedoch lediglich die Perspektive der Studierenden. In der Studie von Alheit (2009) mit vier Pro-

fessoren und Habilitierten aus vier Fachrichtungen lassen sich ähnliche Kapitalarten erkennen. So drückt sich hier z. B. die Bedeutung von linguistischem Kapital im englischen Sprachgebrauch aus oder zeigt sich in der Schlüsselqualifikation der Erarbeitung von Texten (ebd.: 221). Aber auch berufliches Kapital und dessen Vorteile werden betont, insbesondere im Hinblick auf eine gewisse Lebenserfahrung oder ein spezielles Verantwortungsbewusstsein, das dieses Kapital mit sich bringt (ebd.: 221).

Ein Thema, das bei Watson nicht aufgegriffen wurde, ist das Fehlen von bestimmtem kulturellen *Kapital aus der vorherigen Schulbildung*. Bei Alheit wurden mathematische und naturwissenschaftliche, insbesondere physikalische Grundkenntnisse (ebd.: 218-220) als Dimensionen kulturellen Kapitals der vorherigen Schulbildung genannt.

Basierend auf diesen beiden Studien lassen sich folgende Formen des außeruniversitären kulturellen Kapitals für diesen Beitrag ableiten: a) das linguistische Kapital, b) das berufsorientierte Kapital und c) das schulische kulturelle Kapital. Alheit (2009) wie auch Watson (2013) richten zwar den Fokus auf die Gleichwertigkeit von außeruniversitärem Kapital, aber es wird nicht deren Anrechenbarkeit diskutiert. Hier setzt diese Arbeit an und füllt somit eine wichtige Forschungslücke.

#### b) Einflussfaktoren auf die Gleichwertigkeit von außeruniversitärem kulturellen Kapital im universitären Raum

Pokorny (2012) zeigt die *Auffassung von Lehren und Lernen* als beeinflussenden Faktor innerhalb des Anrechnungsprozesses auf. Prüfer, die Lernen als Prozess auffassen, in dem der Lernende Wissen passiv vom Lehrenden aufnimmt (*monologic learning*), sind der Anrechnung gegenüber kritischer eingestellt als Prüfer, für die Wissen im Interaktionsprozess mit den Lernenden konstruiert wird (*dialogic mediation*). Die Frage, ob disziplinenabhängig Differenzen hinsichtlich der Verteilung von monologischen und dialogischen Auffassungen unter den Lehrenden auftreten, findet bei Pokorny keine Berücksichtigung; diese sind allerdings zu vermuten.

Nach Bourdieu (1988) variieren die Bedeutung und das Auftreten von unterschiedlichen Kapitalsorten in Abhängigkeit von der *Fachdisziplin*. Der *Raum der Fakultäten* manifestiert sich zwischen zwei Polen: auf der linken Seite des Kontinuums befinden sich die kulturell dominierten Fakultäten, gekennzeichnet durch ein hohes Maß an universitätsspezifischem Kapital in Form von wissenschaftlicher Macht, und auf der rechten Seite des Kontinuums die politisch-ökonomischen Fakultäten, gekennzeichnet durch ein weltliches und politisches Prinzip.

Anlehnend daran entwickelte Becher (1987) eine Typologie, die die einzelnen Fachkulturen auf den Kontinuen *hart* und *weich* sowie *rein* und *angewandt* verortet. Zu den harten und reinen Wissenschaften gehören demnach die Naturwissenschaften, weich und rein sind die Geisteswissenschaften und die reinen Sozialwissenschaften, hart und angewandt die technischen Fächer und weich und angewandt die angewandten Sozialwissenschaften.

Die Definition von Wissen könnte innerhalb des Anrechnungsprozesses von großer Bedeutung sein: Bei den harten und reinen Wissenschaften steht die Allgemeingültigkeit und Quantifizierung von Wissen innerhalb eines zielorientierten, kompetitiven und stark vernetzten Umfeldes mit hoher Publikationsdichte im Vordergrund. In den weichen und reinen Wissenschaften manifestiert sich Wissen durch Qualität, Verkomplizierung sowie durch Verstehen und Interpretieren von Einzelheiten in einem stark individualistischen und lose strukturierten Umfeld mit geringer Publikationsrate und starker Personenorientierung. In den harten und angewandten Wissenschaften sind pragmatisches Wissen und die Beherrschung der physikalischen Umwelt zur Entwicklung von Produkten oder Techniken von Bedeutung. In diesem Umfeld unternehmerischen Kultur kommt Patenten die Bedeutung von Publikationen zu. In den sanften und angewandten Wissenschaften ist das Wissen funktionaler Natur mit dem Ziel der Weiterentwicklung beruflicher Praxis und Außenorientierung. Hier werden Publikationen durch Beratung substituiert (Becher 1987: 289ff). Daher könnte in den harten und angewandten Disziplinen berufliches Kapital eine größere Rolle spielen.

Alheit (2009) wandte die Typologie Bechers auf seine qualitative Studie von Professoren und deren Einstellung zur Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende an. Dabei zeigten sich unterschiedliche Habitus zwischen den einzelnen Gruppen: die harten und reinen Wissenschaften waren durch einen exklusiven Habitus gekennzeichnet, die weichen und reinen Wissenschaften durch einen ambivalenten Habitus, die harten und angewandten Wissenschaften zeigten einen pragmatischen Habitus und die weichen und angewandten Wissenschaften zeichneten sich durch einen inklusiven Habitus aus.

Ähnliche Ergebnisse sind auch für die Einstellung zur Anrechnung von außeruniversitärem kulturellen Kapital zu erwarten, da z.B. in den angewandten Wissenschaften beruflichem Kapital eine größere Bedeutung zukommen sollte und die Statushierarchien eine geringere Rolle spielen dürften. Gerade dieser Punkt betont noch einmal, dass die Bewertung von Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im akademischen Feld stark durch Statushierarchien beeinflusst ist und unterstreicht die

Notwendigkeit der Einführung des kulturellen Kapitalbegriffs in die Anrechnungsdiskussion.

## **Methodisches Vorgehen**

Für die Untersuchung wurden zehn Professoren und Habilitierte an einer mittelgroßen deutschen Universität interviewt. Die Erhebung war Teil einer qualitativen Studie im BMBF-geförderten Projekt „OPULL – Opening Universities for Lifelong Learning“ zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen. Es wurden zwei bis drei Professoren oder Habilitierte aus jedem in Anlehnung an Becher (1987) definierten fachlichen Typus befragt. Die Mehrheit der Interviewpartner war männlich und zwischen 50 und 59, die Frauen mehrheitlich zwischen 40 und 49 Jahre alt. Überwiegend lagen kein Migrationshintergrund und/oder kein nicht-akademischer Hintergrund vor, zwei der Interviewten verfügten über eine berufliche Ausbildung.

Die ausgewählten Professoren und Habilitierten wurden in ihrer Position als Angehörige der jeweiligen Disziplin in semi-strukturierten Interviews befragt. Diese Interviewmethode wurde ausgewählt, da sie sowohl die Abdeckung bestimmter thematischer Schwerpunkte im Interview gewährleistet als auch eine interaktive Gesprächsführung ermöglicht, die sich an die Konversationssituation anpasst (Flick 2009). Die durch den Leitfaden vorgegebenen Hauptthemen des Interviews waren die Möglichkeiten des Hochschulzugangs in Deutschland und inwieweit eine Öffnung desselben wünschenswert ist, die Einstellung zur Anrechnung außeruniversitärer Kompetenzen sowie Möglichkeiten der Umsetzung in der eigenen Disziplin.

Die Interviews wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2007) ausgewertet. Diese Methode wurde der vielfach verwendeten Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) vorgezogen, da bereits theoretische Vorstellungen über das Problem sowie Variablen zur Auswertung von Seiten der Autorin bestanden. Aus der Theorie wurden das linguistische Kapital, das berufsorientierte Kapital und das schulische kulturelle Kapital als Formen des außeruniversitären kulturellen Kapitals identifiziert. Daher war die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse am besten geeignet für dieses Forschungsprojekt. Das Interviewmaterial wurde mit den deduktiv festgelegten Kategorien und unter Zuhilfenahme von MAXQDA ausgewertet. Entsprechend der deduktiven Kategorieanwendung wurden die vorgegebenen Kategorien genau definiert und durch die Festlegung inhaltsanalytischer Regeln den jeweiligen Textstellen theoriegeleitet zugeordnet (vgl. Mayring 2000).

## Formen von außeruniversitärem kulturellem Kapital

Um sich dem Anrechnungsprozess zu nähern, war es zunächst wichtig, aufzuzeigen, welches außeruniversitäre kulturelle Kapital im universitären Feld als gleichwertig angesehen wird. Die Interviewten wurden daher gefragt, welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulsystems erlangt wurden, auf ein Hochschulstudium angerechnet werden sollten. Die verteilten Codes reflektieren die Formen und Dimensionen des außeruniversitären kulturellen Kapitals:

### *Schulisches kulturelles Kapital*

- Kenntnisse über wissenschaftliche Arbeitstechniken
- Kenntnisse der höheren Mathematik
- (Humboldtsche) Allgemeinbildung

### *Linguistisches kulturelles Kapital*

- Englischkenntnisse
- Kommunikationsfähigkeit
- Sprachverständnis
- Ausdrucksfähigkeit
- wissenschaftliche Sprache
- grundlegende Kenntnisse über die Diskussionskultur im Fach
- fehlerfreies Schreiben
- systematische Vortragsweise und Analyse

### *Berufsorientiertes kulturelles Kapital*

- anwendungsbezogenes Wissen, inklusive anwendungsbezogenes Denken und Fragen
- Kenntnisse von Abläufen in Unternehmen
- Berufliche Handlungsfähigkeit, z.B. Organisationskompetenz oder technische Versiertheit

Dabei wurde von den Befragten immer wieder zur Sprache gebracht, welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten Studierende ihrer Meinung nach an die Universität mitbringen sollten.

*Schulisches kulturelles Kapital* ist ein zentrales Thema. Hier kommt der Allgemeinbildung und der Idee des allgemeinbildenden Abiturs eine besondere Bedeutung zu. Professor D<sup>1</sup> hält das Humboldt'sche Bildungs-

---

<sup>1</sup> Um Anonymität zu gewähren wird im Folgenden das Wort Professor verwendet, auch wenn es sich um Professorinnen handelt. Professor A und J gehören den Wirtschaftswissenschaften, Professor C, D, E und H den Sozialwissenschaften, Professor B, F und I den Naturwissenschaften und Professor G den Geisteswissenschaften an.

ideal für besonders wichtig. Dies drückt sich in seiner Vorstellung in einer Art System, Grammatik, Wissen o.ä. aus, bei dem der Blick nicht auf Details, sondern auf das Ganze gerichtet wird. Diese Sichtweise ist für ihn Teil der Studierfähigkeit, die nach 12 oder 13 Jahren Allgemeinbildung an der Schule üblicherweise erworben wird. Bei Professor H manifestiert sich Allgemeinbildung in Abiturstoff, wie z.B. Wissen über die industrielle Revolution.

Gleichwertige Kompetenzen zu denen an der Universität werden durch Bildung erworben, die dieser Idee folgt. Besonders essentiell ist dies für Professor A, C, D, I und J in den Bereichen Mathematik und Statistik. Professor I sieht das Fehlen dieser Kenntnisse als mit dem Fehlen einer analytischen und quantitativen Sichtweise verbunden an. Dies betont er als besonders wichtig in seinem Fach, da hier gut schreiben und präsentieren können einfach zu wenig sei. Professor D merkt zudem noch an, dass Einführungen in wissenschaftliche Arbeitstechniken wichtig und in der beruflichen Bildung nicht zwingend gegeben seien. Berufsausbildungen können nach Meinung der Befragten bei inhaltlich ähnlichen Fächern zum Verständnis beitragen, aber nicht die als wichtig genannten Kenntnisse vermitteln. Die berufliche schulische Ausbildung nimmt in den Gesprächen nur eine Randstellung ein und das Abitur bleibt der Goldstandard; auch wenn hier Qualitätseinbußen über die Zeit hinweg betont werden.

*Linguistisches Kapital* ist ein weiteres dominierendes Thema in den Interviews. Dies manifestiert sich laut Professor D zum einen in der Kenntnis von jeglichen Fremdsprachen und im Speziellen in Englischkenntnissen bei Professor A, B und I. Diese Kenntnisse sollten nach Möglichkeit auch zertifiziert sein, z.B. durch den TOEFL-Test.<sup>2</sup> Zum anderen spielt in den Interviews die verbale Kommunikationsfähigkeit eine wichtige Rolle, die Professor C als moderiert durch die ethnische Herkunft (die hier als korrelierend mit dem sozialen Status gesehen wird) sieht. So hätten seiner Meinung nach Personen mit Migrationshintergrund einen sprachlichen Nachteil. Auch Professor G stellt bei Personen niederen sozialen Status sprachliche Defizite heraus, da diese nicht fähig seien, die universitäre Sprache zu sprechen. Ähnlich argumentiert auch Professor H, da es grundlegender Kenntnisse über die Diskussionskultur in seinem Fach bedürfe. Personen aus einem akademischen Haushalt hätten seiner Meinung nach diese Kenntnisse, in bildungsfernen Schichten sähe

---

<sup>2</sup> Der Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ist ein standardisierter Test, der die Englischkenntnisse von Nicht-Muttersprachlern prüft.

er das als nicht gegeben. Von Nachteil sei in diesem Kontext auch die Berufserfahrung, da nach Professor C hier ein anderes Vokabular verwendet würde. Dabei wird auch die altersbedingte lange Abwesenheit von schulischen Bildungsformaten zusammen mit dem Fehlen der richtigen Vorbildung als negativer Einflussfaktor auf das linguistische Kapital genannt. Generell spielt das linguistische Kapital eine wichtige Rolle. Professor I merkt an, dass Personen, die über ein hohes linguistisches Kapital verfügen, im Vorteil seien.

*Berufliches Kapital* manifestiere sich in allgemeinen Praxiserfahrungen, in technischer Versiertheit und in praktischen Fähigkeiten in Anwendung und Theorie bei Professor B oder in der Kenntnis von Abläufen in Unternehmen bei Professor C. Auch Schlüsselqualifikationen wie v.a. die für das Studium notwendige Organisationsfähigkeit wurden von verschiedenen Interviewten als wichtige Dimension des beruflichen Kapitals betont.

### **Zur Gleichwertigkeit von außeruniversitärem kulturellem Kapital im universitären Raum**

Im Kontext der Anrechnung von außeruniversitärem kulturellem Kapital auf das Hochschulstudium sind v.a. die Gleichwertigkeit von schulischem kulturellem Kapital aus der beruflichen Ausbildung und berufsorientiertes Kapital entscheidend. Schulisches Kapital der allgemeinen Schulausbildung ist ebenso wenig wie linguistisches Kapital Gegenstand dieses Anrechnungsprozesses. Die Interviews haben allerdings klar gezeigt, dass diese beiden Kapitalformen von äußerster Bedeutung für die Hochschullehrenden sind und die Diskussion dominieren. Das Innehaben dieser Kapitalarten und der Status, den diese beiden Kapitalarten reflektieren – akademische versus niedrige Bildungsherkunft – veweisen sich somit als moderierende Faktoren für den Anrechnungsprozess.

Innerhalb der Interviews zeigte sich zudem, dass es eine große Schere zwischen Gültigkeit und Gleichwertigkeit gibt. Gültigkeit meint hier, dass dieses Kapital zwar als von Vorteil erachtet wird, aber nicht als mit akademischem Kapital gleichwertig. So wird z.B. das in der Ausbildung zum Industriekaufmann erworbene kulturelle Kapital als gültig im Kontext eines betriebswirtschaftlichen Studiums gesehen, da es hier zum besseren Verständnis beitragen kann. Jedoch wird es nicht als gleichwertig betrachtet, da die universitäre Lehre nach Meinung der Hochschullehrenden mehr Facetten abdeckt als die Berufsausbildung. Professor A sieht klare Unterschiede zwischen einem Studium in einer wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin und dem Lernen von Buchführung oder Kosten-

rechnung während einer beruflichen Ausbildung. Es fehle ihm die Fantasie für mögliche gleichwertige Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, da es einen systematisch aufgebauten Kanon an Methoden und Wissen in seiner akademischen Disziplin gäbe, der nicht durch die berufliche Praxis vermittelt werden könne. Trotz dieser Einschätzung betrachtet er berufliches Kapital als gültig, da es helfe, Dinge besser zu verstehen.

Nach Professor C ist Berufserfahrung, durch welche man z.B. die Abläufe in einem Unternehmen kennenlernt, für das Studium der BWL nützlich. Die BWL ist für ihn allerdings keine „richtige“ Wissenschaft. Daher seien diese Kenntnisse in seiner Disziplin, in der andere Methoden und Strukturen erlernt werden, nicht nützlich. Er selbst hat vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert und gültige Kompetenzen aus dieser Ausbildung seien für ihn u.a. die Fähigkeit, Skripte zu schreiben oder die Studienorganisation. Gleichwertige Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten fielen ihm allerdings keine ein. Auch Professor H hält bestimmte Kompetenzen in seinem Bereich für nicht gültig und/oder gleichwertig, schließt dies aber in anderen Disziplinen nicht aus. In der Sozialpädagogik sehe er hier größeres Potential, da z.B. Erzieherinnen eine Praxiserfahrung mitbrächten, auf der das Studium aufbaute.

Den Hochschullehrenden fehlt es insgesamt an Vorstellungskraft. Außeruniversitär erworbenes kulturelles Kapital ist ihrer Meinung nach auf Praktika anrechenbar, sonstige Möglichkeiten sehen sie auch nach der Erklärung verschiedener Kompetenzmodelle nicht. Es wird immer wieder klar herausgestellt, dass an der Universität praxisrelevantes Wissen das Verständnis unterstützen könne, aber nicht mit diesem gleichzusetzen und daher eine Anrechnung auf das Studium nicht möglich sei. Besonders die Anrechnung informell und nicht formaler Lernprozesse gestalte sich schwierig, da diese durch ihre Expertise nicht oder nur limitiert überprüfbar seien und der *state of the art* in diesem Ausbildungsberuf schwer einschätzbar sei. Diese Ansichten sind ein weiterer Beleg dafür, dass die Sozialisation im akademischen Feld und Statushierarchien eine große Rolle im Anrechnungsprozess spielen.

### **Einflussfaktoren auf die Beurteilung von außeruniversitärem kulturellem Kapital**

Die Einschätzung der Gleichwertigkeit der verschiedenen Formen von außeruniversitärem kulturellem Kapital wurde durch verschiedene Faktoren bestimmt. So wurde der Besitz von linguistischem Kapital und schulischem kulturellem Kapital aus einer allgemeinbildenden Schulbildung als positiver Verstärker für den Anrechnungsprozess gesehen, da deren Inha-

ber die „richtige“ Sprache sprächen und über die allgemeinen Wissensgrundlagen verfügten, die an der Hochschule von Relevanz seien. Dies reflektiert die Argumentation von Bourdieu, dass Zertifikate und Abschlüsse zwar einerseits technische Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten garantieren, aber andererseits auch soziale Kompetenz bescheinigen. Zugleich legt es auch die Vermutung nahe, dass Personen, die einen hohen sozialen Status haben, erfolgreicher im individuellen Anrechnungsprozess sind als Personen, die über kein oder nur wenig Kapital verfügen.

Die Einstellung zur Gleichwertigkeit von außeruniversitärem kulturellem Kapital im universitären Raum war bei nahezu allen Befragten identisch und nicht, wie angenommen, durch die disziplinäre Zugehörigkeit beeinflusst. Generell fehlte allen Hochschullehrenden die Vorstellungskraft dafür, was in ihrer Disziplin anrechenbar sein könnte.

Dies galt jedoch nicht für die Einstellung zur Gültigkeit von berufsorientiertem Kapital und kulturellem Kapital, das innerhalb einer Berufsausbildung erworben wurde. Diese war einerseits abhängig von den Lehr- und Lernkonzepten der Interviewten. Interviewte, die Lernen als Interaktionsprozess zwischen Lernendem und Lehrendem auffassen, schätzten diese Kapitalform als von größerer Gültigkeit ein, da sie darin für sich selbst eine Ressource im Lehrprozess sehen und diese dem akademischen Kapital gleichsetzen können. Hier zeigten sich disziplinäre Unterschiede. In den weichen und angewandten Disziplinen fand sich eine positivere Einstellung gegenüber Studierenden mit Berufserfahrung und den Kompetenzen, die sie in den Universitätsalltag einbringen können. Daher wurde berufsorientiertes Kapital eher als gültig angesehen.

## **Schlussbetrachtung**

Der vorliegende Beitrag hat den Begriff des außeruniversitären kulturellen Kapitals aufbauend auf eigener Forschung in diesem Bereich eingeführt. Dabei wurde erst eine genauere Begriffsdefinition vorgenommen, nach der sich außeruniversitäres kulturelles Kapital in schulisches kulturelles Kapital, linguistisches und berufsorientiertes Kapital unterscheiden lässt. Die Dimensionen dieser Kapitalformen wurden anhand einer qualitativen Studie mit Hochschullehrenden untersucht, aufgezeigt und hinsichtlich ihrer Gültigkeit und Gleichwertigkeit im universitären Kontext bewertet. Dabei hat sich gezeigt, dass allen Kapitalformen eine gewisse Gültigkeit im universitären Kontext zugeschrieben wird, aber dies nicht unbedingt in eine potentielle Gleichwertigkeit und damit Anrechenbarkeit mündet.

Bei der Anerkennung von außerhochschulischen Kompetenzen sind vor allem das kulturelle Kapital aus Berufsschulen und das berufsorientierte Kapital von Bedeutung. Hier hat sich gezeigt, dass dieses Kapital zwar in gewissen Disziplinen und abhängig vom Lehr- und Lernverständnis als gültig eingeschätzt wird, aber die Hochschullehrenden dieses nicht als anrechenbar auf das Studium in ihrer jeweiligen Disziplin sehen. Es zeigte sich, wie bereits bei Alheit (2009), ein sehr exklusiver Habitus gegenüber diesen beiden Kapitalarten und zudem eine entsprechende Skepsis der Hochschullehrenden gegenüber der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen. Weiter konnte dokumentiert werden, dass im Anrechnungsprozess traditionelle Bildungsbiographien und -hintergründe bevorzugt werden.

Weitere Forschung in diesem Bereich sollte, ausgehend von diesen Überlegungen, noch offene Fragen klären. Eine Limitation dieser Studie ist, dass die Untersuchung nur an einer Universität durchgeführt wurde. Erstens sollte daher die Frage geklärt werden, ob es Unterschiede zwischen verschiedenen Universitätstypen gibt. Nach Naidoo (2008: 44) kam es beim Wandel des Hochschulsystems von Eliten- zur Masseninstitutionen zu einer Kommodifizierung. Eliteinstitutionen wählen weiter die Studenten mit dem meisten kulturellen Kapital aus und reproduzieren sich somit aus der gleichen gesellschaftlichen Schicht. Universitäten mit weniger Prestige stehen weiter unten in der hierarchischen Struktur und werden am stärksten die Effekte der Kommodifizierung zu spüren bekommen. Institutionen mit hohem akademischen und anderen Formen kulturellen Kapitals sollten daher erwartungsgemäß resistenter gegenüber dem Anrechnungsprozess sein als diejenigen, die über weniger kulturelles Kapital verfügen.

Weiter hat sich in dieser Arbeit gezeigt, dass Bordieus kultureller Kapitalbegriff auf den Anrechnungsprozess übertragbar ist und dass neben den „technischen“ Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch soziale Kompetenzen von Relevanz sind. Soziales Kapital und sozialer Hintergrund waren zentrale Themen in der Untersuchung und legten den Eindruck nahe, dass Bewertungen an der Universität – und damit auch der Anrechnungsprozess – nicht kapitalfrei sind. Dies wird auch durch den Tenor in der Literatur unterstützt, dass z.B. Studierende aus bildungsfernen Schichten Nachteile haben, da sie verglichen mit Studierenden aus höheren Schichten nicht wüssten, wie die Universität funktioniert (Schmitt 2010). Eylert und Henschel (2008) betonen zudem den Gender-Bias von Leistungen und Kompetenzen, d.h. dass diese nicht vorurteils- und wertfrei sind, und dies im Anrechnungsprozess berücksichtigt werden soll. Daher sollte, in Tradition der Diskriminierungsforschung analysiert

werden, wie der soziale Hintergrund, Geschlecht oder auch ethnische Herkunft den Anrechnungsprozess beeinflussen und ob hier eventuell auch Diskriminierungsprozesse wirken.

In der gegenwärtigen Literatur wird außerdem angenommen, dass pauschale Anrechnung gegenüber individueller Anrechnung aufgrund seiner einfacheren Handhabbarkeit überwiegt. Daher sollte überprüft werden, ob dies wirklich so ist. Es stellt sich die Frage, ob die individuelle Anrechnung weniger stattfindet, da die im Prozess involvierten Personen – insbesondere die Hochschullehrenden – diese als nicht sinnvoll erachten oder ob fehlende gesetzliche oder hochschulische Bestimmungen der Grund sind.

Die Klärung dieser Fragen würde gemeinsam mit dieser Untersuchung einen relevanten Input für die Gestaltung von Anrechnungsleitlinien und Anrechnungsprozessen liefern. Es ist wichtig, Vorbehalte bei den im Anrechnungsprozess involvierten Personen aufzudecken und Anknüpfungspunkte für die Hochschulsteuerung zu liefern, um z.B. neue Anrechnungsmodelle oder andere Strukturen zu schaffen, insbesondere hinsichtlich der individuellen Anrechnung, da es hier sonst zu einer Multiplikation von Barrieren kommt. Nur dadurch kann Anrechnung als Werkzeug struktureller und sozialer Durchlässigkeit fungieren.

## Literatur

- Alheit, P. 2009: Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem "zweiten Bildungsweg". In: Hessische Blätter für Volksbildung : Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 59 (3), S. 215–226.
- Allmendinger, J./Kleinert, C./Antoni, M./Christoph, B./Drasch, K./Janik, F./Leuze, K./Matthes, B. /Pollak, R./Ruland, M. 2011: Adult education and lifelong learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 14, S. 283-299.
- Andersson, P./Harris, J. 2006: Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.
- Becher, T. 1987. The disciplinary shaping of the profession. In: Clark, B. R. (Hrsg.), The academic profession: National, disciplinary and institutional settings. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bourdieu, P. 2004: Der Staatsadel. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P., 1992: Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1988: Homo academicus. Übersetzt von Bernd Schwibs. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, S. 183–198.
- Bourdieu, P. 1975: The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. In: Social Science Information 14(6), S. 19-47.

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. 1971: Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Übersetzt von Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.
- Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Rieme, I. (Hg.) 2008: Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Büttner, B. C./Maaß, S./Nerdinger, F. W. 2013: Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie Nr. 9.
- Eylert, A./Henschel, A. 2008: Die Bedeutung von Gender-Mainstreaming bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren. In: Buhr, R./Freitag W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer I. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 223-224.
- Flick, U. 2009: An introduction to qualitative research. Sage.
- Freitag, W. 2011: „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. In: Hans-Böckler-Stiftung: Expertisen für die Hochschule der Zukunft- Demokratische und soziale Hochschule, S. 341-372
- Freitag, W. 2010: „Recognition of Prior Learning“. Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 208.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. 1967: The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research observations. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hanft, A./Muskens, W. 2012: Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 223-234.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. [www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf). Zugriff am 01.09.2012.
- KMK 2008: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf). Zugriff am 01.09.2012.
- Lareau, A./Weininger, E. B. 2003: Cultural capital in educational research : A critical assessment. In: Theory and Society 32, S. 567–606.
- Mayring, P. 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. 2000: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2).

- Muckel, P. 2012: Individuelle Anrechnung von Kompetenzen. In: Hanft, A./ Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Wasmann, S. 259-273.
- Müller, J./Geiger, V. 2013: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium der Kindheitspädagogik. Möglichkeiten und Herausforderungen für Hochschulen. In: Cloos, P./Oehlmann, S./Hundertmark, M. (Hg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Naidoo, R. 2008: Building or eroding intellectual capital? Student consumerism as a cultural force in the context of knowledge economy. In: Välimaa, J./Ylijoki, O.H. (Hg.): Cultural Perspectives on Higher Education. Springer, S. 43–55.
- Pokorny, H. 2012: Assessing prior experiential learning: issues of authority, authorship and identity. In: Journal of Workplace Learning, 24 (2), S. 119 – 132.
- Reay, D./David, M./Ball, S. 2001: Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. In: Sociological Research Online, 5(4).
- Schmitt, L. 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E.A. 2011: Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. In: HIS: Forum Hochschule 1/2011.
- Thomas, L. 2002: Student retention in higher education: the role of institutional habitus. In: Journal of Education Policy, 17(4), S. 423–442.
- Völk, D. 2010: Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: Freitag, W. K./Hartmann E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk D./Buhr R. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 176-188.
- Watson, J. 2013: Profitable portfolios: capital that counts in higher education. In: British Journal of Sociology of Education, 34(3), S. 412–430. Zitiert aus Pre-Print Version.
- Wheelahan, L./Dennis, N./Firth, J./Miller, P./Newton, D./Pascoe, S./Veenker, P./Brightman, R. 2002: Recognition of prior learning: Policy and practice in Australia, report commissioned by the Australian Qualifications Framework, October 25, Lismore: Southern Cross University.

# Nachwuchsforschende mit Kind als Herausforderung der Wissenschaft in Deutschland

**René Krempkow**  
Berlin

Heterogenität bzw. Diversität von Wissenschaftlern und ihrer Lebensentwürfe wurde in Deutschland bislang nur wenig untersucht.<sup>1</sup> Dabei läge es durchaus nahe, mit der Fokussierung auf Forschende (die zugleich meist auch Lehrende sind) an das Untersuchungsfeld Lehre und Studium im Sinne des „academic life-cycle“ anzuschließen.<sup>2</sup>

Immerhin wird in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik zur Verwirklichung gleichwertiger Zugangschancen zur Wissenschaft in letzter Zeit häufiger danach gefragt, welche Realisierungsmöglichkeiten der Lebensentwurf von Wissenschaft mit Kind(ern) bei Nachwuchsforschenden in Deutschland hat. Inwieweit mit der Thematisierung bereits eine Verbesserung erreicht wird, dazu gibt es allerdings sehr unterschiedliche Ansichten, deren Stichhaltigkeit sich durch empirische Studien prüfen lassen sollte.

Dieser Beitrag stellt daher einen Überblick über die vorhandenen Daten und Fakten aus der aktuellen Forschung über Hochschulen und Wissenschaft in Deutschland zum Thema vor, setzt sie zueinander in Beziehung und verdichtet diese am Schluss zu fünf prägnanten Thesen. Diese machen die Herausforderungen deutlich, vor denen das Hochschul- und Wissenschaftssystem in Deutschland steht, wenn die Zugangs- und Verbleibschancen für Nachwuchsforschende mit dem Lebensentwurf Wissenschaft mit Kind(ern) verbessert werden sollen.

---

<sup>1</sup> Ausnahmen in dieser Hinsicht stellen z.B. die Beiträge von Gläser (2014), Jacob (2014), Hochfeld (2014) dar.

<sup>2</sup> Beispielsweise könnte (ähnlich wie bei der Forderung nach mehr Lehrern mit Migrationshintergrund) vermutet werden, dass ein höherer Anteil ausländischer Wissenschaftler bzw. solcher mit Migrationshintergrund potentiell positive Effekte auf die Integration von Studierenden mit demselben Hintergrund haben kann. Nach der jüngsten Veröffentlichung dazu liegt der Anteil von im Ausland geborenen Wissenschaftlern in Deutschland ebenso wie der der Nicht-Deutschsprachigen bei unter 10 % und ist damit deutlich geringer als in skandinavischen und englischsprachigen Ländern (Jacob 2014: 257f.).

## 1. Ist die Förderung von Nachwuchsforschenden mit Kind noch notwendig?

Aus der Wissenschaft sind hierzu teilweise Stimmen zu hören, die die Förderung der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie bei Nachwuchsforschenden als unnötiges „Pampern“ ansehen. Schließlich habe die Förderung von Nachwuchsforschenden mit Kind nichts mit der Förderung der Leistungsbesten zu tun und gehöre nicht ins Wissenschaftssystem. Im übrigen werde doch mit Maßnahmen wie dem inzwischen an sehr viele Hochschulen verliehenen Audit „Familiengerechte Hochschule“ oder der eigens geschaffenen Verlängerung der Befristungsmöglichkeiten ohnehin schon sehr viel getan, jetzt müsse es – so ist aus dieser Richtung zu hören – aber auch genug sein.

Aus der anderen Richtung wird dem entgegen gehalten: Die Alltagspraxis zeige, dass die Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft in der deutschen Wissenschaftslandschaft bislang mehr „talk“ als „action“ sei. Oft würden Nachwuchsforschende im Wissenschaftsalltag noch immer Nachteile erfahren, wenn sie das Thema Familienplanung offen ansprechen bzw. umsetzen. Teilweise werden Nachteile auch erst dann deutlich, wenn die Elternschaft auf längere Sicht zum Hinterfragen räumlicher und zeitlicher Verfügbarkeitsanforderungen oder auch allgemein der Work-Life-Balance (insbesondere in der Drittmittelforschung) führe. Dies gelte vielerorts als unangemessen oder gar als undankbar.

Angesichts dieser sehr unterschiedlichen Sichtweisen stellt sich die Frage, welche Daten und Fakten aus der aktuellen Forschung über Hochschulen und Wissenschaft zu diesem Thema vorliegen, inwieweit sie die jeweiligen Sichtweisen stützen, und ob dies ein Problem der Wissenschaft v.a. in Deutschland ist – oder auch in anderen europäischen Ländern. Hierbei geht es um eine strukturelle Sichtweise, da sich hieraus ggf. künftige Gestaltungsmöglichkeiten durch die Politik und an den Hochschulen ableiten ließen.<sup>3</sup> Die Ergebnisse<sup>4</sup> einer entspr. Recherche werden

---

<sup>3</sup> Es geht hier nicht um eine individuelle Perspektive, wenngleich diese ebenfalls Herausforderungen beinhalten kann – etwa die persönliche Abwägung, was einem im Leben wie wichtig ist; oder ggf. das Finden der passenden Partnerin/des passenden Partners.

<sup>4</sup> Der Überblick über Studien zur Diversität von Wissenschaftler(inne)n an deutschen Hochschulen mit Fokus auf den Lebensentwurf Wissenschaft mit Kind geht auf den Beitrag von Krempkow/Pittius (2014) zur 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung – GfHf am 26.06.2014 an der TU Dortmund zurück, welcher auch online verfügbar ist, und der leicht aktualisiert und ergänzt wurde.

nachfolgend kurz zusammengefasst und vergleichend eingeordnet sowie anschließend fünf Thesen dazu zur Diskussion gestellt.

## **2. Daten und Fakten aus der aktuellen Forschung über Hochschulen und Wissenschaft**

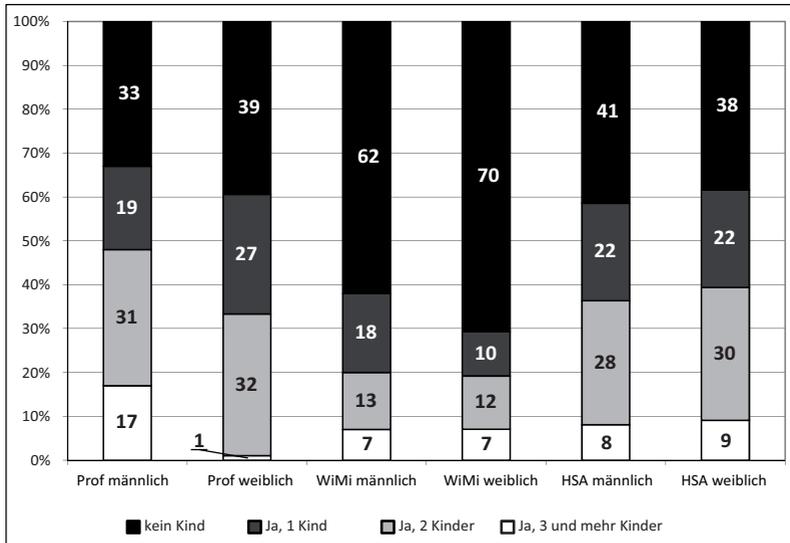
Vorweg ist zunächst festzuhalten, dass in der aktuellen Forschung über Hochschulen und Wissenschaft zu diesem Thema nur wenige bundesweite Studien zu finden sind. Dies sind z.B. eine Sonderauswertung der international vergleichenden Hochschullehrendenbefragung des INCHER Kassel (Jacob 2014), die Studie von CEWS/GESIS „Familienfreundlichkeit in der Praxis“ (Kunadt u.a. 2014), die Studie „Wissenschaft oder Elternschaft“ des ZHB der TU Dortmund (Metz-Göckel u.a. 2013) und Sonderauswertungen der Absolventenstudien von HIS Hannover bzw. DZHW u.a. zu Promovierenden. (Jaksztat u.a. 2012, Brandt 2012) sowie eine Befragung von Juniorprofessor(inn)en und Nachwuchsgruppenleiter(inn)en des HoF Wittenberg und CHE (Berndt 2013, Berndt u.a. 2014). Darüber hinaus finden sich zwar noch einzelne Daten und Fakten in anderen bundesweiten Studien zu Nachwuchsforschenden, die aber nicht vorrangig dieses Thema fokussieren (z. B. Jungbauer-Gans/Gross 2014).

Als erstes sollen zur Beantwortung der Frage nach der Selbstverständlichkeit von Elternschaft in der Wissenschaft einige Zahlen aus der Sonderauswertung der international vergleichenden Hochschullehrendenbefragung des INCHER Kassel (Jacob 2014) zitiert und diese den Ergebnissen der Absolventenstudie (Brandt 2012) gegenübergestellt werden: Während wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) nur zu rund einem Drittel Eltern sind (Frauen 30 %, Männer 38 %), sind von allen Hochschulabsolvent(inn)en einige Jahre nach Abschluss bereits rund 60 % Eltern (Frauen 62 %, Männer 59 %). Insbesondere die Frauen unter den wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n sind damit nur etwa halb so oft Eltern wie „durchschnittliche“ Hochschulabsolvent(inn)en (HSA) (siehe Übersicht 1). Dies gilt, obwohl sie sich grundsätzlich ebenfalls deutlich häufiger Kinder wünschen würden. Professor(inn)en sind dieser Studie zufolge übrigens nicht seltener Eltern als „durchschnittliche“ Hochschulabsolventinnen (Professorinnen 61 %, Professoren 67 %).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Allerdings sind Professor(inne)en im Schnitt deutlich älter, während wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) in etwa gleichem Alter sind wie „durchschnittliche“ Hochschulabsolvent(inn)en einige Jahre nach Abschluss.

*Übersicht 1: Kinderzahl im Haushalt der Befragten nach Geschlecht und Status an Universitäten in Deutschland*



Eigene Darstellung, Datenquellen: Jacob 2014 (Prof.+WiMi), Brandt 2012 (HSA)

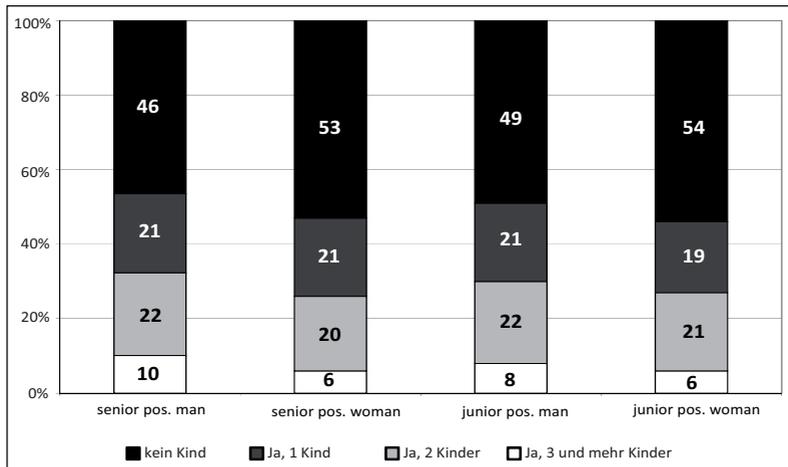
### 3. Nachwuchsforschende mit Kind in Europa

Mit den Daten der international vergleichenden Hochschullehrendenbefragung des INCHER Kassel kann man noch eine weitere Frage beantworten: Ist diese Situation spezifisch für die Nachwuchsforschenden bzw. die Wissenschaft in Deutschland – oder findet sich diese auch in vielen anderen europäischen Ländern? Hierfür wurden in der Studie die Forschenden mit Junior-Positionen denen mit Senior-Positionen gegenübergestellt, was inhaltlich etwa den wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) und Professor(inn)en in Deutschland entspricht.<sup>6</sup> Ein Blick auf den Durchschnitt von zehn europäischen Ländern zeigt, dass sie dort etwa

<sup>6</sup> Hierbei ist zu beachten, dass der Anteil der Professor(inn)en wie auch der Senior-Positionen in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wesentlich geringer ausfällt, während gleichzeitig das Hierarchiegefälle zwischen den Statusgruppen in Deutschland als relativ groß wahrgenommen wird. Für weiterführende Details zur international vergleichenden Hochschullehrendenbefragung des INCHER Kassel vgl. auch die in Jacob (2014) angegebenen Quellen. Für zusätzliche Berechnungen zu dieser Studie zu Kinderzahl nach Geschlecht, Status, Ländern danke ich herzlich Ester Ava Höhle, INCHER Kassel.

doppelt so oft wie in Deutschland Eltern sind (Frauen geringfügig seltener als Männer).<sup>7</sup> Forschende mit Senior-Positionen unterscheiden sich hierbei kaum von denen mit Junior-Positionen (siehe Übersicht 2); und beide Gruppierungen entsprechen in etwa den Werten für Hochschulabsolvent(inn)en in Deutschland. Damit scheint die Situation in Deutschland in ihrem Ausmaß durchaus spezifisch zu sein, sie betrifft also keineswegs – wie oft vermutet – die Wissenschaft allgemein.

*Übersicht 2: Kinderzahl im Haushalt der Befragten nach Geschlecht und Status an Universitäten zehn europäischer Länder*



Eigene Darstellung, Datenquelle: Sonderauswertung des CAP-Surveys (Höhle 2014)

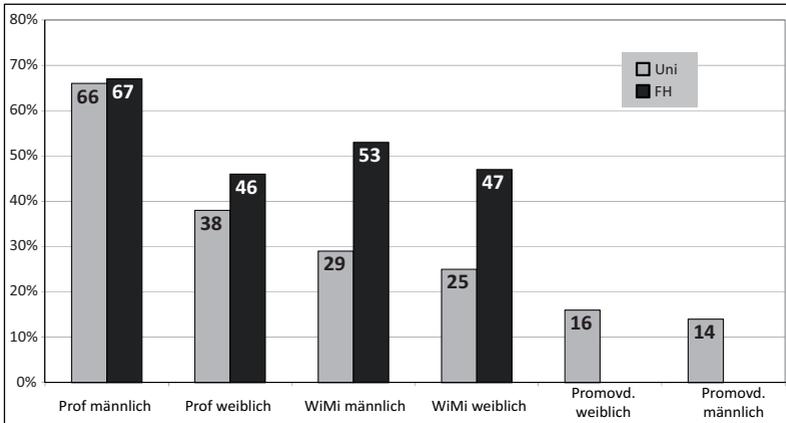
#### 4. Differenzierungen innerhalb Deutschlands

Ein weiteres interessantes Ergebnis aus der Studie des ZHB der TU Dortmund (Metz-Göckel u.a. 2013) hilft die Frage zu beantworten, ob in Deutschland die Situation an den Universitäten und FHs eher unterschiedlich oder überall ähnlich ist: Demnach ist die Elternschaft von wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) an FHs deutlich weiter verbreitet als an Universitäten. Während an den Fachhochschulen gut die Hälfte von

<sup>7</sup> Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass es nicht in allen Ländern diese Unterschiede gibt; außerdem ist der Elternanteil in mehreren Ländern noch deutlich höher als im Schnitt, so z.B. in skandinavischen Ländern, aber auch in Polen und Portugal. Die einbezogenen zehn europäischen Länder waren hier neben Deutschland: Finnland, Irland, Italien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweiz und Großbritannien.

ihnen Kinder haben, sind an es den Universitäten nur ein Viertel.<sup>8</sup> Dies deutet darauf hin, dass es an FHs deutlich andere Bedingungen gibt als an Universitäten (siehe Übersicht 3).<sup>9</sup> In der Studie wird etwa darauf hingewiesen, dass wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) an FHs nicht nur tendenziell älter sind, sondern auch anteilmäßig spürbar häufiger unbefristete Arbeitsverträge erhalten.

Übersicht 3: Elternanteil nach Status und Hochschulart in Deutschland



Eigene Darstellung, Datenquellen: Metz-Göckel u.a. 2013 (Prof + WiMi), Hauss u.a. 2012 (Promovd.)

Dies verweist auf Studienergebnisse, die Elternschaft im Zusammenhang mit Beschäftigungsbedingungen untersuchen. So stellen Metz-Göckel u.a. (2013) die Elternanteile differenziert nach Befristung der Arbeitsverträge und nach Vollzeit- und Teilzeitverträgen dar. Demnach sind wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) mit befristeten Verträgen insgesamt deutlich seltener Eltern (Frauen 16 %, Männer 18 %) als mit unbefristeten Verträgen (Frauen 36 %, Männer 52 %).<sup>10</sup> Die Ergebnisse zum Arbeits-

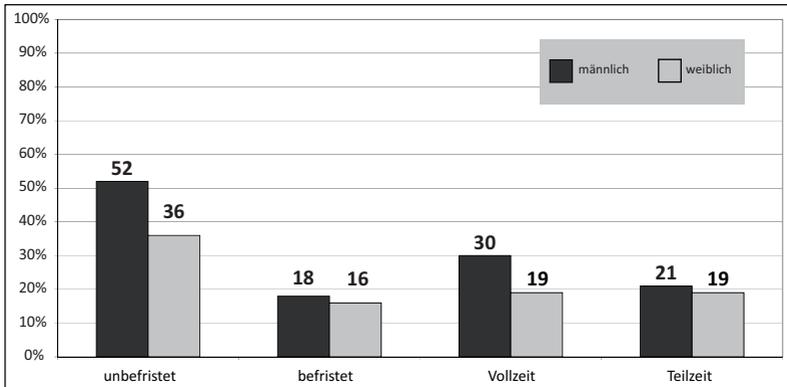
<sup>8</sup> Promovierende, die mehrheitlich (trotz der Öffnung auch für FH-Absolvent(inn)en mittels kooperativer Promotionsverfahren) an Universitäten angesiedelt sind, wurden laut iFQ-Promovierendenpanel ProFile mit 16 % bzw. 14 % noch seltener Eltern (Hauss u.a. 2012).

<sup>9</sup> Leider sind über die hier dargestellten Daten hinaus kaum weiter differenzierte Analysen der Bedingungen für Nachwuchsforschende mit Kind bekannt, weshalb wir hier neben der Differenzierung nach Hochschulart nur die Befristung der Stelle und den Arbeitsumfang fokussieren können. Weitergehende Analysen wären lohnenswert.

<sup>10</sup> Die vom Wissenschaftsrat (WR-Drucksache 4009-14) und Hochschulrektorenkonferenz (Empfehlung vom 13.5.2014) empfohlene Erhöhung des Anteils unbefristeter Stellen in der

zeitumfang sehen anders aus als oft erwartet (siehe Übersicht 4): Hier haben Beschäftigte in Teilzeit *nicht* häufiger Kinder als Vollzeitbeschäftigte. Angesichts des mit Elternschaft verbundenen Anspruchs auf Teilzeit erscheint dies zunächst ungewöhnlich, wird aber durch Ergebnisse einer Sonderauswertung für Promovierende<sup>11</sup> zur Einschätzung der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft gestützt:

**Übersicht 4: Elternanteil nach Befristung und Arbeitsumfang der wiss. Mitarbeiter(innen) an Universitäten**



Eigene Darstellung, Datenquelle: Metz-Göckel u.a. 2013

Wissenschaft wäre nicht nur ein Beitrag zur Erhöhung der Attraktivität eines Berufsweges in der Wissenschaft, sondern auch der Familienfreundlichkeit – sofern sie umgesetzt wird.

<sup>11</sup> Eine aktuelle Sonderauswertung für Promovierte (Briedis u.a. 2014: 52f.) zeigt darüber hinaus, dass sich die Wahrscheinlichkeit einer nicht-wissenschaftlichen Tätigkeit nach der Promotion signifikant erhöht, wenn die Promovierten bereits während der Promotionsphase Kinder hatten. Dieser Effekt schwächt sich ab, wenn zusätzlich der Promotionskontext/Finanzierung der Promotion, die Fächergruppen sowie die Integration in die Scientific Community während der Promotion in die Analysen einbezogen werden. Die Berücksichtigung dieser Aspekte zeigt jedoch einen zusätzlichen Effekt: Frauen sind signifikant häufiger nach der Promotion außerhalb der Wissenschaft tätig. Leider wurde im Modell nicht die Elternschaft *nach* der Promotion berücksichtigt, so dass dieser zu vermutende Zusammenhang nicht geprüft wurde. (Promovierte werden wenn, dann oft erst nach der Promotion Eltern – vgl. auch Brandt 2012.) Interessant ist hierzu, dass diejenigen, die schon während der Promotion Eltern sind, eigentlich mit 52 % seltener eine Tätigkeit außerhalb der Wissenschaft anstreben als kinderlose Promovierende mit 66 % (Briedis u.a. 2014: 38). Dass dennoch Nachwuchsforschende *mit* Kind die Wissenschaft öfter verlassen, deutet auf (Selbst-)Selektionen hin (vgl. auch Krempkow 2009). Dies liegt u.a. daran, dass ihnen einerseits weniger eine Wissenschaftskarriere zugetraut wird. Andererseits wollen sie häufiger die Wissenschaft verlassen, auch weil insbes. Mütter eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich einer Wissenschaftskarriere haben (vgl. Tesch 2014).

## 5. Wahrnehmung der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft in Deutschland

Nach den Ergebnissen von Jaksztat u.a. (2012) fällt der Anteil (sehr) zufriedener Promovierender mit der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft am höchsten aus, wenn beide Vollzeit arbeiten (54 %, hier nicht nach Geschlecht differenziert). Im Vergleich dazu sind es nur 35 %, wenn sie Teilzeit arbeiten (siehe Übersicht 5). Dagegen fällt die Differenz zwischen denen, die eine Kinderbetreuung durch Dritte haben (z.B. Kita, Tagesmütter), mit 45 % (sehr) Zufriedenen gering aus – im Vergleich zu denen, die keine Kinderbetreuung durch Dritte haben (38 %).<sup>12</sup> Dies deutet darauf hin, dass die Bedeutung der Beschäftigungsbedingungen<sup>13</sup> in Relation zur Kinderbetreuung<sup>14</sup> bisher eher unterschätzt wird.

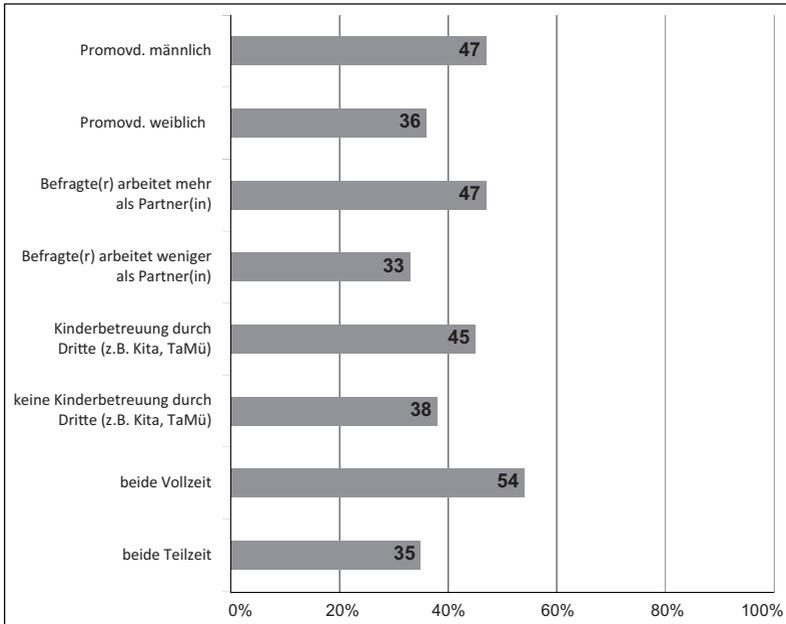
---

<sup>12</sup> Die relativ geringe Differenz zwischen denjenigen, die eine Kinderbetreuung durch Dritte haben, im Vergleich zu denjenigen, die keine Kinderbetreuung durch Dritte haben, war zudem im Unterschied zu anderen genannten Differenzen statistisch nicht signifikant.

<sup>13</sup> Die Berufsperspektiven und Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft gelten für Nachwuchsforschende bereits länger als ungünstig – gerade auch im Vergleich zur Privatwirtschaft. Allerdings hat sich der Abstand zwischen Wissenschaft und Privatwirtschaft in den vergangenen Jahren vergrößert, wie der jüngste Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN 2013) im Vergleich zu den entsprechenden Daten des früheren BuWiN (Krempkow 2008a,b) zeigt: So sind in der Wissenschaft nur noch 13 % unbefristet beschäftigt, während es in der Privatwirtschaft 81 % sind. Ihre Gültigkeit verloren hat zudem die in früheren empirischen Studien wiederholt hervorgebrachte Diagnose, dass die Promovierten in der Privatwirtschaft gegenüber denen in der Wissenschaft eine geringere berufliche Zufriedenheit aufweisen. Als problematisch kann auch angesehen werden, dass die Passung von realer Arbeitssituation nahezu durchgängig schlechter beurteilt wird, als es den eigenen beruflichen Wertvorstellungen der Promovierten entspricht. Dies gilt für die Privatwirtschaft wiederum weniger als für die Wissenschaft. Insbesondere betrifft dies Aufstiegsmöglichkeiten, Beschäftigungssicherheit und – worauf es in diesem Zusammenhang besonders ankommt – die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

<sup>14</sup> Dennoch gibt es auch bzgl. Kinderbetreuung nach wie vor Verbesserungsbedarf in quantitativer und qualitativer Hinsicht: So hat sich laut Presseinformation des Statistischen Bundesamtes vom 16.7.2014 die Zahl der Kinderbetreuungsplätze mit Stand 1. März 2014 zwar um 10 % im Vergleich zum Vorjahr erhöht. Damit befindet sich bundesweit – ein Jahr nach Inkrafttreten des Rechtsanspruches auf einen öffentlich geförderten Betreuungsplatz – etwa jedes dritte Kind unter drei Jahren in einer Tagesbetreuung. Nach einer Umfrage des Bundesfamilienministeriums wünschen sich in Deutschland aber 42 % der Eltern eine entsprechende Betreuung für ihr Kind. Das zeigt, dass insgesamt noch immer Nachholbedarf besteht, zumal der bundesweite Durchschnittswert wenig aussagt über die oft in größeren Universitätsstädten bestehenden Differenzen zwischen Angebot und deutlich höherer Nachfrage. Hinzu kommt, dass die Betreuungsschlüssel (wie z.B. 1:6 für unter Dreijährige in Sachsen) und damit das Potential für Betreuungsqualität oftmals gerade in Bundesländern mit hoher Betreuungsquote zu den bundesweit ungünstigsten zählen. In letzter Zeit hat es daher z.B. in Sachsen zahlreiche Protestaktionen gegeben.

### Übersicht 5: Zufriedenheit Promovierender mit der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft



Eigene Darstellung, Datenquelle: Jaksztat u.a. 2012, nur Befragte mit Kind(ern)

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei der Analyse der Situation von Juniorprofessuren und Nachwuchsgruppenleiter(innen), die im Kontext eines Projektes des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg in Kooperation mit dem Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh entstand (Berndt 2013). Demnach stimmen etwa die Hälfte der beiden Gruppen der Aussage zu, dass Familie und Beruf kaum vereinbar seien, und sehen sich vor die Entscheidung Kind oder Karriere gestellt. Dabei zeigen sich deutliche Geschlechterdifferenzen sowie Differenzen nach institutioneller Einbindung und Arbeitsbelastung.

Besonders ungünstig fallen die Einschätzungen der in ihr Institut schlecht eingebundenen Nachwuchsforschenden aus, die sich auch am häufigsten vor die Entscheidung Kind oder Karriere gestellt sehen. Die Analyse kommt zum Fazit: Instrumente wie die Juniorprofessur oder die Nachwuchsgruppenleitung können bisher nichts an den „schwierigen und risikoreichen beruflichen Rahmenbedingungen“ ändern, die eine „Familiengründung zum Drahtseilakt“ werden lassen (Berndt 2013). Jüngste Auswertungen aus diesem Projekt zeigen zudem, dass ein Drittel der Ju-

niorprofessor(inn)en und Nachwuchsgruppenleiter(innen) darüber nachdachte, ihre Stelle aufzugeben, was angesichts dieser hochselektierten Gruppen erstaunt. Als Hauptgründe dafür wurden von über der Hälfte der Befragten neben den unsicheren Berufsperspektiven die mangelnde Vereinbarkeit mit Familie und Partnerschaft genannt (Berndt u.a. 2014).

Abschließend für diesen Überblick werden nun noch zentrale Ergebnisse der aktuellen Studie „Familienfreundlichkeit in der Praxis“ (Kunadt u.a. 2014) aufgeführt: Auch hier findet sich ein Beispiel für die Relevanz von Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen: Familienfreundliche Terminsetzungen und Konferenzzeiten kennt nur ein Drittel der befragten Beschäftigten, gleichzeitig liegt darin für etwa die Hälfte der größte ungedeckte Bedarf. Wo familienfreundliche Terminsetzungen vorhanden sind, wirken sie sich aber förderlich auf die Produktivität aus.<sup>15</sup> Die Befragung des wissenschaftlichen Personals hat zudem ergeben, „dass die überwiegende Mehrheit der Befragten die Schaffung langfristiger beruflicher Perspektiven als eines der wichtigsten Aufgabenfelder für eine familienfreundlichere Hochschule ansieht“.

Insgesamt gesehen ist lediglich ein Viertel der Befragten mit der Familienfreundlichkeit ‚Zufrieden‘ bis ‚voll und ganz zufrieden‘.<sup>16</sup> Als Hauptkenntnis wurde daher festgehalten: „Das Ziel, familienfreundlich zu sein, ist in der Praxis an den Hochschulen noch nicht erreicht.“<sup>17</sup> An-

---

<sup>15</sup> Dies deckt sich mit Ergebnissen von Unternehmensbefragungen: So ist nach einer deutschlandweit repräsentativen Unternehmensbefragung von 2012 die Mitarbeitendenproduktivität in familienbewussten Unternehmen um 23 % höher in Unternehmen. Diese Unternehmen haben zudem 60 % weniger Fehlzeiten als solche, die nicht familienbewusst agieren; die Krankenquote liegt um 49 % niedriger, die Stellenbesetzungsdauer ist 17 % kürzer, der Anteil von Eigenkündigungen liegt 20 % niedriger. Zugleich schätzen die familienfreundlichen Unternehmen die Motivation ihrer Mitarbeitenden um 31 % höher und die Qualität ihrer Bewerber und Bewerberinnen zu 26 % besser ein (Gerlach 2014).

<sup>16</sup> In die gleiche Richtung deuten die Ergebnisse von Befragungen zur Familienfreundlichkeit eines Sonderforschungsbereichs an einer als familienfreundlich zertifizierten Hochschule mit relativ hohen Elternanteilen unter den wissenschaftlichen Mitarbeiter(inne)n: Nur ein kleiner Teil sieht Familienfreundlichkeit als gegeben (Krempkow/Pittius 2014). Dies zeigt, dass es offenbar nicht genügt, wenn Nachwuchsforschende mit Kind keine Minderheit mehr sind. Weitere Fallbeispiele zur Situation von Hochschulstandorten in verschiedenen Regionen Deutschlands finden sich in Pittius u.a. (2014). Einige davon zeigen zugleich, dass es nicht unbedingt eine Frage der finanziellen Ressourcen ist, wie die Situation vor Ort gestaltet ist.

<sup>17</sup> Bei der Interpretation der vorgenannten Ergebnisse von Kunadt u.a. (2014) ist zu berücksichtigen: Die Erhebungen fanden „an vier ausgewählten Hochschulen statt und spiegeln somit Ergebnisse für besondere Fallbeispiele von im Bereich der Familienfreundlichkeit sehr aktiven Hochschulen wider“. Gerade angesichts dessen, dass es sich um diesbezüglich besonders aktive und seit längerem zertifizierte Hochschulen handelt, erscheint die Aussage-

gesichts dessen ist die Frage naheliegend: In welcher Relation steht z.B. das inzwischen an sehr viele Hochschulen verliehene Audit „Familiengerechte Hochschule“ zu den dargestellten empirischen Ergebnissen?

## **6. Fazit: Fünf Thesen zur Situation von Nachwuchsforschenden mit Kind in Deutschland**

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass das Thema Nachwuchsforschende mit Kind angesichts der hier auf Basis der vorliegenden bundesweiten Studien vorgestellten Ergebnisse noch keineswegs „überforscht“<sup>18</sup> erscheint.<sup>19</sup> Dennoch lassen sich die hier vorgestellten empirischen Ergebnisse abschließend zu fünf prägnanten Thesen verdichten. Diese Thesen betreffen Fragen, die sich auch für den Themenschwerpunkt des nächsten Bundesberichtes Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) stellen dürften, der derzeit diskutiert wird und der das Thema der Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie aufgreifen soll:

■ Elternschaft ist bei Nachwuchsforschenden deutlich seltener ausgeprägt als bei Akademiker(inne)n bzw. Hochschulabsolvent(inn)en allgemein.

■ Elternschaft ist v.a. bei Nachwuchsforschenden in Deutschland deutlich seltener ausgeprägt als in vielen anderen europäischen Ländern.- Die Herausforderung betrifft also keineswegs die Wissenschaft allgemein, sondern spezifisch die in Deutschland. Außerdem ist Elternschaft vor allem an Universitäten seltener im Vergleich zu FH.

---

kraft der entspr. Audits fraglich. Es soll aber Überlegungen geben, die Zertifizierungen künftig gestuft zu vergeben, um so eine Art „Gold Standard“ hervorheben zu können. So ließen sich z.B. Hochschulen auszeichnen, die Ergebnisse empirischer Erhebungen zu Elternschaft und Familienfreundlichkeit regelmäßig veröffentlichen und damit Transparenz für die Zielgruppen schaffen.

<sup>18</sup> Weil das Thema teilweise emotional besetzt ist, entbehrt dies nicht einer gewissen Nachvollziehbarkeit.

<sup>19</sup> Beispielsweise weitere multivariate Analysen sowie Analysen im Mixed-Method-Design könnten wahrscheinlich zusätzliche aussagekräftige Erklärungsbeiträge liefern. Mit der BMBF-Förderinitiative FoWiN (Forschung zu den Karrierebedingungen und Karriereentwicklungen des Wissenschaftlichen Nachwuchses) könnten potentiell weitere Erkenntnisse hierzu gewonnen werden. Allerdings liegen bislang noch kaum Ergebnisse der betr. Projekte vor; die meisten geplanten Vorhaben thematisieren Elternschaft und Vereinbarkeit jedenfalls in ihrem Titel nicht und beziehen sich zudem nicht auf bundesweite Erhebungen oder verfügbare bundesweite Datensätze für Sekundärdatenanalysen.

- Beschäftigungsbedingungen, wie z.B. Befristung, Vollzeit vs. Teilzeit und familienfreundliche Terminsetzungen, sind im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Elternschaft und Berufsleben bedeutsamer als bisher vielfach angenommen.
- Die Bedeutung von Kinderbetreuungsmöglichkeiten ist in Relation zu Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft eher geringer.
- Audits wie „Familiengerechte Hochschule“ sind politisch ein wichtiges Signal und ein erster Schritt zur Verbesserung, aber: Ihre Aussagekraft für die Berufspraxis der Eltern an Hochschulen bleibt angesichts der dargestellten empirischen Ergebnisse derzeit fraglich.

### Literatur

- Berndt, Sarah / Burkhardt, Anke / Nickel, Sigrun / Püttmann, Vitus / Rathmann, Annika 2014: Karrierewege von Juniorprofessor(inn)en und Nachwuchsgruppenleiter(inne)n – Zentrale Ergebnisse zweier deutschlandweiter Befragungen. Paper zur Fachtagung „Die Juniorprofessur zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Neue und traditionelle Wege wissenschaftlicher Qualifizierung im Vergleich“. 29.–30. September 2014, Tagungszentrum Hotel Aquino, Berlin.
- Berndt, Sarah 2013: Kind oder Wissenschaftskarriere? Oder doch beides? Zur Balance von Familie & Beruf aus Sicht der Juniorprofessor/inn/en. Eine quantitativ-empirische Analyse. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts (M.A.)“ im Studiengang „Sozialwissenschaften“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Brandt, Gesche 2012: Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei Hochschulabsolvent(inn)en. HIS:Forum Hochschule 8/2012.
- Briedis, Kolja / Jaksztat, Steffen / Preßler, Nora / Schürmann, Ramona / Schwarzer, Anke 2014: Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere. Forum Hochschule 8/2014.
- BuWiN 2013: Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gerlach, Irene 2014: Weniger krank und mehr motiviert. Familienbewusste Personalpolitik. (Interview), In: Forschung & Lehre 7/2014, S. 536-537.
- Gläser, Jochen 2014: Die epistemische Diversität der Forschung als theoretisches und politisches Problem. In: Krempkow, René / Pohlenz, Phillip / Huber, Nathalie (Hrsg.): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW, 163-184.
- Hauss, Kalle / Kaulisch, Marc / Zinnbauer, Manuela / Tesch, Jakob / Fräbldorf, Anna / Hinze, Sibylle / Hornbostel, Stefan 2012: Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland. Ergebnisse aus dem Profile-Promovierendenpanel. Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung, iFQ-Working Paper Nr. 13.
- Hochfeld, Katharina 2014: Die Etablierung von Dual Career Servicestellen zur Förderung der Diversität von Lebensmodellen an deutschen Universitäten. In: Krempkow, René / Pohlenz, Phillip / Huber, Nathalie (Hrsg.): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW, 297-310.

- Jacob, Anna Katharina 2014: Diversität unter Wissenschaftler/innen an deutschen Hochschulen. In: Krempkow, René / Pohlenz, Phillip / Huber, Nathalie (Hrsg.): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW, 249-269.
- Jaksztat, Steffen / Preßler, Nora / Briedis Kolja 2012: Promotionen im Fokus. HIS: Forum Hochschule 15/2012.
- Jungbauer-Gans, Monika / Gross, Christiane 2014: Frauen in der Wissenschaft: Gleiche Chancen, aber ungleiche Voraussetzungen? Erscheint vorauss. in: Selent, Petra / Koch, Dorothee (Hrsg.): Wissenschaftliche Karriere muss man sich leisten können: Mobilität und Drop-Out des wissenschaftlichen Nachwuchses.
- Kunadt, Susann / Schelling, Anna / Brodesser, David / Samjeske Kathrin 2014: Familienfreundlichkeit in der Praxis. CEWS public 18.
- Krempkow, René 2008a: Die Post-doc-Phase: Empirische Befunde, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn, Berlin: BMBF, 120-127.
- Krempkow, René 2008b: Die Post-doc-Phase: Empirische Befunde. In: Burkhardt, Anke (Hg.): Wagnis Wissenschaft – Akademische Karrierewege und das Förder-system in Deutschland. Leipzig. Akademische Verlagsanstalt, 223-306.
- 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: Lang, 197-213.
- Krempkow, René / Pittius, Katrin 2014: Diverse Forschende? – Zur Enttabuisierung der Diversität von Lebensentwürfen in der Wissenschaft. 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung - GfHf: Tabus an Hochschulen, Technische Universität Dortmund, 25.-27.06.2014. Dortmund.
- Metz-Göckel, Sigrid / Möller, Christina / Schürmann, Ramona / Heusgen Kirsten 2013: Wissenschaft statt Elternschaft? Zum Einfluss der Beschäftigungsbedingungen auf die Entscheidung des wissenschaftlichen Personals, Eltern zu werden. In: Gützkow, Frauke / Quaißer, Gunter (Hg.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld: UVW.
- Pittius, Katrin / Janson, Kerstin / Krempkow, René 2014: Im Westen nichts Neues? Zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei Nachwuchsforschenden als Bestandteil der Diversität von Lebensentwürfen in der Wissenschaft. In: Krempkow, René / Pohlenz, Phillip / Huber, Nathalie (Hrsg.): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW, 311-330.
- Tesch, Jakob 2014: Promotionsbedingungen und akademische Laufbahnintention. Beitrag zur Fachtagung „Die Juniorprofessur zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Neue und traditionelle Wege wissenschaftlicher Qualifizierung im Vergleich“. 29.–30. September 2014, Tagungszentrum Hotel Aquino, Berlin.

# Die Organisation von Qualitätssicherung

## Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze?

**Philipp Pohlenz**  
**Markus Seyfried**  
Magdeburg/Potsdam

### 1. Heterogenitätsdiskurse: Studierende, Forschende und Organisationen

Der in Hochschulen stattfindende Heterogenitätsdiskurs ist zumeist auf Personengruppen innerhalb einzelner Hochschulen bezogen. Studierende stehen dabei im Fokus (Happ/Zlatkin-Troitschanskaia/Förster 2012), zunehmend aber auch Forschende. Studierende werden hinsichtlich der unterschiedlichen Studierenerfolgschancen, die – so die Annahme – durch bestimmte Heterogenitätsmerkmale strukturiert seien, untersucht. Dabei wird die Frage gestellt, inwieweit Merkmalsträger bestimmter Heterogenitätskriterien (Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter, Familienstand, Bildungsbiographie, soziale Herkunft etc.), studierenerfolgsmindernden oder -steigernden Bedingungen ausgesetzt sind.

Bei der Frage nach der Heterogenität von Forschenden und nach der Diversität von Forschung steht zum einen die Realisierbarkeit von Wissenschaftskarrieren für verschiedene Gruppen (bspw. Nachwuchsforschende mit Kindern) im Fokus (Pittius/Janson/Krempkow 2014) sowie zum anderen die Frage nach der Diversität von Forschungsthemen bzw. die epistemische Diversität (Gläser 2013).

Hochschulen als Institutionen bzw. Organisationen genießen ebenfalls eine steigende Aufmerksamkeit im Heterogenitätsdiskurs. Hierbei wird z.B. adressiert, inwieweit eine metropolitane vs. periphere Ansiedelung von Hochschulen Einfluss auf ihre Effizienz und Wirksamkeit hat (Krempkow/Kamm 2011; Kamm/Krempkow 2010) bzw. inwieweit der Wettbewerb um öffentliche Fördermittel durch eine unterschiedliche regionale Ausgangsposition verzerrt ist (Fromm/Grözinger 2010).

Als Lücke wäre der Aspekt der Heterogenität (oder auch Diversität) von *Managementansätzen* zu bezeichnen, die die Hochschulen jeweils wählen, um ihre strategischen Ziele in den verschiedenen Leistungsbereichen zu erreichen. Diese variieren potenziell mit heterogenitätsrelevanten Charakteristika der Hochschulen: Kleine Hochschulen können nur in ge-

ringern Maße eine ausdifferenzierte und spezialisierte Managementstruktur unterhalten als große. Hochschulen mit komfortableren Ressourcenausstattungen können für unterschiedliche Managementaufgaben eigens zuständige Stäbe aufbauen, was weniger gut ausgestatteten Hochschulen versagt bleibt, usw.

Am Beispiel des Themas Qualitätsmanagement<sup>1</sup> in Lehre und Studium wollen wir untersuchen, wie Hochschulen Organisationsstrukturen zur Bearbeitung des Themas Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium aufbauen. Dabei steht im Fokus, inwieweit die *institutionelle Heterogenität* (Zechlin 2014) sich in einer Vielfalt von Managementansätzen und Steuerungsleitbildern widerspiegelt.

Die *studentische Heterogenität* stellt einen wichtigen qualitätsrelevanten Aspekt von Lehre und Studium dar. Diesen angemessen zu bearbeiten (im Sinne der Formulierung und Überprüfung von heterogenitätsbezogenen Qualitätszielen, wie etwa eine heterogenitätsförderliche Politik der Anerkennung von außerhochschulisch erbrachten Lernergebnissen und Leistungen) erfordert die Elaboration kontextsensibler Qualitätsmanagementansätze. Auf diese Weise lassen sich die Heterogenitätsdiskurse zu studentischer Vielfalt einerseits und deren angemessene, kontext- und heterogenitätssensible Bearbeitung in Qualitätsmanagementverfahren andererseits, verschränken.

Mit Blick auf die organisationsbezogene Vielfalt von Qualitätsmanagement ist zu vermuten, dass die Aufbauorganisation in hohem Maße sensibel für Traditionen und Kulturen in der Hochschule sein muss. Entsprechend sind verschiedene Organisationsformen für das Qualitätsmanagement in unterschiedlicher Weise dazu in der Lage, studentische Heterogenität kontextsensibel zu adressieren. Hierin ist wiederum ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Etablierung von breit akzeptierten Verfahren zu sehen (Pohlentz 2010). Weitere Verbindungen ergeben sich außerdem zu den mit ihnen verknüpften Erwartungen sowie den von ihnen ausgehenden Steuerungswirkungen.

Umgekehrt ließe sich aber auch vermuten, dass Hochschulen sich in ihrem Managementhandeln einander annähern und insbesondere an er-

---

<sup>1</sup> Unter Qualitätsmanagement verstehen wir den systematischen Einsatz von Verfahren zur Ermittlung des Erreichungsgrades hinsichtlich a priori gesetzter Qualitätsziele sowie die Formulierung und Implementierung von Handlungsstrategien im Fall einer Zielverfehlung. Im Mittelpunkt des Qualitätsmanagements (in Lehre und Studium) steht die Frage der Prozessqualität, also mithin die auf die Durchführungsqualität bezogenen Aspekte von Lehre und Studium. Diese ist jedoch auf inhaltliche Ziele (bspw. Qualifikationsziele von Studiengängen) ausgerichtet (vgl. Pohlentz/Mauermeister 2013; Jorzik 2013, S. 77 ff.).

folgreiche oder als erfolgreich und modern wahrgenommene Modelle anpassen. Diese Erklärungsvariante folgt dem organisationstheoretischen Konzept eines von Isomorphismus geprägtem Managementhandeln, das primär auf Außenlegitimation bedacht ist (DiMaggio/Powell 1983; Weick 1976). Zu untersuchen ist in diesem Zusammenhang, inwieweit eine Heterogenität in den Organisationsstrukturen von Hochschulen besteht oder ob die Tendenz zur Anpassung in der Ausdünnung der Vielfalt unterschiedlicher und individueller Managementkulturen resultiert.

Ins diesem Kontext ließe sich auch vermuten, dass die Frage der Heterogenität von Studierenden, welche als relativ neuer Topos die Bühne der Diskussionen zur Hochschulentwicklung betreten hat (Krempkow/Pohlentz 2011), die Diskussion zu angemessenen und funktionalen Qualitätssicherungsverfahren beeinflusst. Zu fragen wäre, inwieweit die Heterogenität von Studierenden als hochschulpolitisch aktuelles („Mode-“)Thema zu einer Triebfeder für die Hochschulen wird, sich überhaupt mit systematischen Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium zu beschäftigen. Oder anders herum: Inwieweit werden Hochschulen einer steigenden Heterogenität der Studierenden durch die Elaboration kontext- und heterogenitätssensibler Qualitätsmanagementverfahren gerecht?

## **2. Theoretischer Rahmen**

Das Hochschulwesen hat in den letzten Jahrzehnten ein enormes Größenwachstum erlebt (z.B. OECD 2013). Auf dieses Wachstum wurde mit einer funktionalen Ausdifferenzierung reagiert (Teichler 2005). Diese Ausdifferenzierung bezieht sich auf die Typen von Hochschulen und Studiengängen, die Studienabschlüsse, die Profile von Hochschulen sowie auf Reputationsunterschiede bzw. die Qualität von Hochschulen und Studiengängen (Teichler 2003: 343).

Mit vertikalen und horizontalen Differenzierungsprozessen der äußeren Hochschulstrukturen gehen Prozesse der Arbeitsteilung im Inneren einher, was als Reaktion auf die in ihrer Zahl und Komplexität wachsenden Aufgaben und Anforderungen, mit denen Hochschulen konfrontiert sind, verstanden werden kann. Im Bereich von Lehre und Studium führt zum einen die wachsende Zahl an Studierenden zu einer Diversifizierung der Betreuungsanforderungen: Eine steigende Heterogenität der Studierenden geht mit veränderlichen und komplexeren Anforderungen an die didaktische und organisatorische Gestaltung von Lehrangeboten einher (Winter 2014: 46; Wiese 2014: 20 ff.).

Zum anderen ist mit der Einführung neuer, auf Hochschulautonomie und Wettbewerbsfähigkeit zielender Steuerungsleitbilder mehr und mehr die Aufgabe an die Hochschulen übertragen worden, in eigener Regie für die Qualität ihrer Lehrangebote zu sorgen. Sie stehen im Gegenzug für die gewährte Autonomie gegenüber dem öffentlichen Mittelgeber in der Rechenschaftspflicht für eine qualitätsvolle Leistungserbringung (vgl. Nickel 2007). In den letzten Jahren haben die Hochschulen dementsprechend damit begonnen, vorhandene und teils seit längerem eingesetzte Einzelmechanismen und Qualitätssicherungsverfahren (beispielsweise Lehrevaluation) zu systematisieren und in Richtung von Qualitätsmanagementsystemen auszubauen, die die Prozessqualität in Lehre und Studium in den Blick nehmen. Insbesondere im Kontext der Systemakkreditierung sind Hochschulen damit befasst, selbstreflexiv mit der Frage umzugehen, inwieweit die gesetzten Qualitätsziele erreicht wurden bzw. wie auf Zielverfehlungen durch Steuerungsentscheidungen systematisch reagiert werden kann (Pohlenz/Mauermeister 2011).

Zugleich sind die Einführung und der Betrieb eines umfassenden Qualitätsmanagements eine komplexe Aufgabe, die Ressourcen bindet und kontextsensible Entscheidungswege hinsichtlich verschiedener denkbarer Ausbauvarianten erfordert (ebd.). Es stellt sich die Frage, welche Entscheidungswege die Hochschulen einschlagen und aus welchem Grund sie dies tun. Im Kontext organisationaler Heterogenität ist zu analysieren, ob es hierbei Muster gibt, die Präferenzen (oder auch Zwänge) sichtbar werden lassen. Hängt die Frage der Entscheidung für die eine oder andere Variante der Aufbauorganisation im Bereich Qualitätsmanagement von der Größe der Hochschule, vom Hochschultyp, von der durch die Leitung vertretenen Steuerungskultur etc. ab? An diese Frage schließt sich dann diejenige nach der zu erwartenden Funktionalität oder Wirksamkeit des jeweils gewählten Steuerungsansatzes für das Ziel an, welches mit Qualitätsmanagement verbunden ist oder zumindest sein sollte, namentlich die (tatsächliche) Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium.

Aus theoretischer Perspektive sind dabei zwei Szenarien denkbar. Wie eingangs erwähnt, lässt sich zum einen annehmen, dass Akteure in Hochschulen die eigenen Bedarfe am besten kennen und daher in der Lage sind, individuelle und mithin (auf das Gesamthochschulsystem bezogen) heterogene Managementsysteme zu etablieren. Theoretisch lässt sich diese *Heterogenitätsthese* vor allem an die Literatur über organisationales Lernen anbinden.

In dieser wird analysiert, welche zu bewältigende Problemlagen es gibt und wie organisatorische Antworten darauf aussehen können bzw.

wie sich bestehende Konflikte am besten organisieren und damit internalisieren lassen. In diesem Sinne bedeutet Lernen „Vielfalt erzeugen“ oder der Individualität der Hochschule gerecht werden (Kluge/Schilling 2000: 179; Stensaker 2007: 111 f.). So verwundert es auch nicht, dass die Lernen-Perspektive gerade im Hinblick auf Qualitätsmanagement in der Literatur durchaus prominent vertreten ist, wobei Qualitätsmanagement hier sowohl als Anstoß von Lernprozessen als auch als Folge von Lernen gesehen wird (vgl. Behrmann 2008; Gnahs 2007).

Der Gegenentwurf zur *Heterogenitätsthese* ist die *Homogenitätsthese*. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass sich Akteure in Hochschulen vor allem um sich wechselseitig durchdringende externe und interne Anforderungen kümmern. Dies können etwa Regeln, Normen, Informationsbedürfnisse, neue Steuerungsansätze oder gar Management-Moden sein. Dadurch werden unter Umständen eigene Bedürfnisse, Nachfragen und Entwicklungspfade zurückgestellt und vor allem versucht, als erfolgreich wahrgenommene Ansätze zu kopieren (Behrmann 2008 653ff.). Mit diesem Kopierverhalten steigt gleichzeitig der Druck, Anpassungen vorzunehmen, was zu einem gewissen Grad an Standardisierung und Homogenität etwa in der Aufbauorganisation führen kann (Kluge/Schilling 2000: 179). Stensaker (2007) diskutiert diesen Effekt als „Quality as Fashion“.

Problematisch dabei ist, dass der kopierte Organisationsansatz für die Hochschule nicht zwangsläufig funktional sein muss. Das Resultat kann ein „de-coupling“ oder ein „loose coupling“ sein, also ein Entkoppeln von Organisationsstrukturen vom Organisationszweck. Qualitätsmanagement würde dann nicht notwendigerweise dazu führen, dass sich die Qualität in Studium und Lehre verbessert. Es würde lediglich zum zur Generierung von Legitimität existieren.

### **3. Organisatorische Verarbeitung des Themas Qualitätsmanagement**

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie Hochschulen das Problem Qualitätsmanagement organisatorisch verarbeiten. Folglich liegt der Fokus auf der Aufbauorganisation. Hierzu wurden Daten aus Organisationsbeschreibungen ausgewählter Hochschulen gewonnen. Die Erhebung erfasst vor allem das organisatorische „Erscheinungsbild“ von Qualitätsmanage-

ment an Hochschulen. Genese, Ausbaustand oder Weiterentwicklungspläne standen dagegen nicht im Fokus.<sup>2</sup>

Die unten vorgestellten Daten wurden erstmals Ende des Jahres 2011 erhoben. Zu diesem Zweck wurden Datenbestände der Hochschulrektorenkonferenz verwendet (HRK 2011). Es werden drei Organisationsformen differenziert: (1) Stabstellen, (2) klassische Verwaltung und (3) andere Organisationsformen. Die Zuordnung zu einer dieser Gruppen basiert auf den entsprechenden Organisationsmerkmalen (Seyfried/Pohlentz 2013: 54). Zur Eingrenzung der Stichprobe wurden alle Hochschulen ausgewählt, die über ein Promotions- und Habilitationsrecht verfügen und somit den gesamten Zyklus akademischer Ausbildung umfassen. Daraus ergab sich eine Fallzahl von 105 Hochschulen (von insgesamt 381 Hochschulen in Deutschland). Die Erhebung wurde mit der gleichen Fallauswahl und den gleichen Fällen für das Jahr 2014 wiederholt (siehe Übersicht 1).

*Übersicht 1: Organisationsformen des QM an Universitäten*

	Oktober 2011		September 2014	
	n	%	n	%
Andere	23	21,9	16	15,2
Stabstelle	36	34,3	42	40,0
klassische Verwaltung	24	22,9	34	32,4
Keine	22	21,0	13	12,4
<b>Gesamt</b>	<b>105</b>		<b>105</b>	

Quelle: Eigener Datensatz und eigene Berechnungen

Dabei zeigt sich, dass in 2011 etwas mehr als ein Drittel der Fälle eine Stabstelle eingerichtet hat, wogegen für jeweils rund ein Fünftel der betrachteten Hochschulen klassische Verwaltungen sowie andere oder keine Organisationsformen dokumentierbar waren (für weitere Details siehe Seyfried/Pohlentz 2013: 53ff.). Innerhalb von drei Jahren hat sich das Erscheinungsbild von Qualitätsmanagement an Hochschulen verändert. Das

<sup>2</sup> Die Datenerhebung wurde als vorbereitende Studie für ein Forschungsprojekt der Universitäten Potsdam und Magdeburg sowie der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg zu Hochschulstrategien im Themenfeld Qualitätsmanagement („WiQu“) durchgeführt. Dieses wird in der Förderlinie Leistungsbewertung in der Wissenschaft des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Informationen finden sich unter <http://www.uni-potsdam.de/l-s-verwaltung/forschung/wiqu.html> (zuletzt 30.11.2014)

Qualitätsmanagement wurde nun bereits an 40 % der Hochschulen über eine Stabsstelle und an ca. 32 % über die klassische Verwaltungen organisiert, während nur noch 15 % der Hochschulen andere und nur jede achte Hochschule gar keine Organisationsform aufweisen konnte.

Insgesamt beträgt der Anteil der Fälle, die Veränderungen gegenüber der Ersterhebung aufweisen, ca. 22 % (bzw. n=23 Fälle). Darunter sind 16 Fälle, die in 2011 noch den Gruppen „Andere“ oder „Keine“ zuzuordnen waren. Die Anteile der Hochschulen, die für die Aufgabe des Qualitätsmanagements inzwischen entweder Stabstellen eingerichtet haben oder aber Organisationseinheiten, die der klassischen Verwaltung zuzuordnen sind, sind also gestiegen. Reduktionen zeigen sich dagegen bei „anderen“ Organisationsformen (rund 6 %) oder bei Fällen die bisher gar keine organisatorische Lösung für das Qualitätsmanagement gefunden (bzw. dokumentiert) hatten (rund 9 %).

Zudem zeigt sich, dass die organisatorischen Lösungen weiter ausdifferenziert werden, d.h. die Selbstdarstellungen der Hochschulen auf den jeweiligen Webseiten beschreiben involvierte Akteure und verdeutlichen zunehmend, dass die hier dargestellten Ansätze als Stabsstelle oder Verwaltungseinrichtung in der jeweiligen Reinform nur bedingt anzutreffen sind. Oftmals handelt es sich um organisatorische Veränderungen, die von einer Reihe weiterer Anpassungen und Prozesse flankiert sind. Dies zeigt sich zum Beispiel an der Organisation von Evaluationsverfahren (Ansmann/Brase/Seyfried 2014: 102f.).

Dementsprechend kann unter dem Aspekt der Heterogenität von Organisationsansätzen davon ausgegangen werden, dass sich zwei Tendenzen ausfindig machen lassen, die einen generellen Umbruch widerspiegeln, in dem sich viele Hochschulen befinden:

■ Zum ersten lässt sich eine Konvergenz in Richtung bestimmter Organisationsformen erkennen, auch wenn ein Ausschnitt von drei Jahren keine abschließenden Schlussfolgerungen zulässt und viele organisatorische Details ausgeblendet bleiben – wie beispielsweise die Frage, ob die konkreten Qualitätsmanagementverfahren eher zentral oder dezentral aufgebaut sind (Pohlentz/Mauermeister 2011).

■ Zum zweiten kann aber festgestellt werden, dass die funktionale Ausdifferenzierung weiter fortschreitet und dass Qualitätsmanagement mehr und mehr zu den Standardaufgaben von Hochschulen gehört und somit auch organisatorisch verarbeitet werden muss. Daraus wiederum ergibt sich die Notwendigkeit, funktionale Organisationsformen zu finden und zu etablieren.

Diese Befunde decken sich mit Untersuchungen auf der Mikro-Ebene, die beispielsweise feststellen, dass im Bereich Qualitätssicherung über zunehmende Personalbeschaffung ein „organizational account“ (Krücken/Blümel/Kloke 2009: 19; Kloke/Krücken 2012: 312) geschaffen wurde. Dementsprechend gehört die Einrichtung von Qualitätssicherungssystemen zu jenen Bestandteilen, die zur Organisationswerdung von Hochschulen beitragen, da sie ein zentrales „Bindeglied zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten“ sind (Kloke/Krücken 2012: 318; Kehm 2012: 17).

Der zweite Teil der oben genannten Fragestellung bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der Heterogenität in der organisatorischen Ausgestaltung von Qualitätsmanagement und der studentischen Heterogenität. Wie reagieren unterschiedlich organisierte – heterogene – Qualitätsmanagementsysteme auf die Vielfalt von Studierenden, wenn diese ihrerseits als qualitätsrelevanter Aspekt von Lehre und Studium diskutiert wird? Um diese Frage zu beantworten, greifen wir auf Befunde aus einer Serie von Interviews zurück, die im Rahmen des oben bezeichneten Projekts<sup>3</sup> mit Qualitätsmanagementbeauftragten von verschiedenen Hochschulen geführt wurden.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass in der Entwicklung von Verfahren (I) eine unterschiedlich hohe Sensibilität für die über verschiedene Fachkulturen variierenden Qualitätsvorstellungen aufgebracht, (II) unterschiedliche Referenzrahmen zur Interpretation von (Evaluations-)Ergebnissen genutzt und (III) in unterschiedlichem Maße heterogenitätssensible Auswertungsperspektiven für Daten, bspw. aus Evaluationen eingenommen werden. So werden bspw. die Bewertungen von Lehrveranstaltungen in Relation zu Ausstattungsparemtern gesetzt, die über die Fächer variieren. Oder es werden fachspezifische Betreuungssituationen sowie die verschiedenen Phasen studentischer Biographien bis hin zu besonderen Ereignissen (Fachwechsel, Auslandssemester, Studienabbruch, etc.) bei der Interpretation von Ergebnissen berücksichtigt. Hierzu gehört ferner die Reflexion über die Auswahl angemessener Erhebungsinstrumente, um möglichst verzerrungsfreie und brauchbare Informationen von den (vor unterschiedlichen Erfahrungshintergründen über die Studienqualität urteilenden) Studierenden zu erhalten.

---

<sup>3</sup> „WiQu – Wirkungsforschung zu Qualitätssicherungsverfahren in Lehre und Studium – prozedurale, strukturelle und personelle Ursachen der Wirksamkeit von Qualitätssicherungseinrichtungen“ aus der BMBF-Förderlinie „Leistungsbewertung in der Wissenschaft“.

#### 4. Diskussion und offene Fragen

Die vorgestellten vorläufigen Befunde sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei den beschriebenen Prozessen um äußerst komplexe Sachverhalte handelt. So ist davon auszugehen, dass es ein organisationales Kopier- oder Lernverhalten jeweils nicht in Reinform geben wird, dass externe und interne Implementationsdrücke in Wechselwirkungen zueinander stehen, dass neben organisatorischen Aspekten auch Prozesse oder funktionale Äquivalente zu betrachten sind.

Um beim Kopieren und Lernen in Organisationen zu bleiben: Zweifelsohne werden sich Akteure in Hochschulen auch damit befassen, wie andere Akteure in anderen Hochschulen vorgehen und entscheiden und wie diese wiederum Qualitätsmanagement prozedural und organisatorisch umsetzen. Dies bedeutet nicht, dass zwangsläufig organisationale Homogenität entstehen muss oder dass keine Lern- bzw. Adaptionsprozesse ablaufen.

Auf der anderen Seite darf auch nicht der Fehler gemacht werden, von reinen Lernprozessen auf der Ebene individueller Organisationen (bzw. Hochschulen) zu sprechen, da auch ein stark individualisiertes Qualitätsmanagement irgendwann gewisse Standardisierungsprozesse durchläuft. Anderenfalls ist es vermutlich gar nicht administrierbar oder verursacht einen so hohen Verwaltungsaufwand, dass der durch seinen Einsatz erzielte Nutzen fraglich wird.

All dies hat ganz wesentliche Implikationen für die Frage, ob Qualitätsmanagement eher zu einem dominierenden organisatorischen Modell (Homogenitätsthese) oder zu vielen verschiedenen, individuellen und stärker kontextsensiblen Organisationsmodellen (Heterogenitätsthese) tendiert, die dadurch viel besser dazu in der Lage sind, Entwicklungen in Studium und Lehre anzustoßen, die den Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft gerecht werden. Organisatorische oder prozedurale Einheits- oder Standardlösungen werden kaum dazu beitragen, Kontextsensibilität abbilden zu können.

Die im dritten Abschnitt präsentierten überblicksartigen Daten scheinen auf dem gewählten groben organisationalen Abstraktionsniveau auf den ersten Blick für die Homogenitätsthese zu sprechen. Insbesondere in der zeitlichen Entwicklung zeichnet sich eine Präferenz für die Modelle Stabstelle und klassische Verwaltung ab. Dies sagt noch wenig darüber aus, wie genau Qualitätsmanagement an den jeweiligen Hochschulen betrieben wird (Prozesse bzw. Ablauforganisation sowie angewandte Instrumente).

Gerade hier ist es jedoch wichtig, eine umfassendere theoretische und empirische Perspektive einzunehmen, da derartige Prozesse meist nur über die Vielfalt der funktionalen Äquivalente verstanden werden können: Es gibt Qualitätsbeauftragte der Fakultäten, Kommissionen, Ausschüsse oder gar Unterausschüsse. Es gibt Berichtslegungspflichten, Verbindungen des Qualitätsmanagements zu anderen Steuerungsinstrumenten und vieles andere mehr. Diese Vielfalt in den Organisationsformen zeigt letztlich, dass versucht wird, der Heterogenität in, von und an Hochschulen gerecht zu werden.

Es lässt sich somit konstatieren, dass es zweifelsohne Prozesse der Standardisierung gibt, die jedoch offenkundig notwendig sind, um Qualitätsmanagement an Hochschulen überhaupt handhabbar zu machen. Gleichzeitig gibt es aber auch Prozesse der Professionalisierung (von Akteuren und Verfahren), die einer „Über-Standardisierung“ entgegenwirken, gerade weil organisationale Lösungsansätze gefragt sind, die den sehr spezifischen Hochschulkontexten – und dazu gehört auch die studentische Heterogenität – gerecht werden.

#### **Literatur**

- Ansmann, M./Brase, A. K./Seyfried, M. (2014): Evaluation als Koordinationsproblem? Koordination von Lehrveranstaltungsbewertungen an deutschen Hochschulen im Kontext organisationaler Veränderungen, in: *Der moderne Staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, Jg. 7, Heft 1, S. 95-112.
- Behrmann, D. (2008): Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(5), S. 650-662.
- DiMaggio, P. J./Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, in: *American Sociological Review* 48(2), S. 147-160.
- Fromm, N./Grözinger, G. (2010): Sollte auch die DFG ein EPSCoR-Programm auflegen? Ein US-Beispiel zur Gestaltung von fairen Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um öffentliche Forschungsgelder, in: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, Heft 3, S. 66-70.
- Gläser, J. (2013): Die epistemische Diversität der Forschung as theoretisches und politisches Problem, in: Krempkow, R./Pohlenz, P./Huber, N. (Hg.), *Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft*, Bielefeld, S. 163-184.
- Gnahn, Dieter (2007): Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen, in: Dollhausen, K./Nuissl von Rein, E. (Hg.), *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“?* Wiesbaden, S. 99-115
- Happ, R./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Förster, M. (2012): Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität zwischen den Studierenden? Eine empirisch vergleichende Analyse aus dem Forschungsprojekt ILLEV, in: *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, Jg. 6, Heft 3, S. 58-63.

- Jorzik, B. (Hg.) (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur, Essen; URL: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/charta\\_guter\\_lehre/charta\\_guter\\_lehre.pdf](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf) (25.9.2014).
- Kamm, R./Krempkow, R. (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar? in: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Heft 3, S. 71-75.
- Kehm, B. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.), Hochschule als Organisation, Wiesbaden, S. 17-25.
- Kloke, K./Krücken, G. (2012): „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre, in: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hg.), Hochschule als Organisation, Wiesbaden, S. 311-324.
- Kluge, A./Schilling, J. (2000): Organisationales Lernen und Lernende Organisationen – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 44, Heft 4, S. 179-191.
- Krempkow, R./Kamm, R. (2011): Leistungsklassen oder „Added Value“? Zwei Ansätze zur Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen im Wettbewerb von Hochschulen, in: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Heft 4, S. 115-119.
- Krempkow, R./Pohlenz, P. (Hg.) (2011): Diversität und Diversity Management. Neue Mode in der Hochschulentwicklung oder gesellschaftlicher Auftrag an die Hochschulen? Themenheft der *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, Heft 4/2011, Bielefeld.
- Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2009): Towards Organizational Actorhood of Universities: Occupational and Organizational Change within German University Administrations, Speyer.
- OECD (2013): Education at a Glance 2013. OECD Indicators, Paris; URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (zuletzt 25.09.2014).
- Pittius, K./Janson, K./Krempkow, R. (2014): Im Westen nichts Neues? Zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei Nachwuchsforschenden als Bestandteil der Diversität von Lebensentwürfen in der Wissenschaft, in: Krempkow/R., Pohlenz, P./Huber, N. (Hg.), Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft, Bielefeld, S. 311-330.
- Pohlenz, P. (2010): Agenten des Wandels – Institutionalisierung von Qualitätssicherung auf Hochschulebene, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE), Jg. 5/Nr. 4, S. 94-103.
- Pohlenz, P./Mauermeister, S. (2011): Dezentrale Verantwortung und Autonomie. Entwicklung von Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam, in: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Heft 2, S. 57-60.
- Pohlenz, P./Mauermeister, S. (2013): Die European Standards and Guidelines als Referenzpunkt für die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, in: Behrendt, B. u.a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Nr. C 3.6, Berlin, S. 1-26.
- Schönborn, A./Stammen, K.-H. (2011): Vielfalt als Potenzial. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen, in: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Jg.5, Heft 4, S. 91-96.
- Seyfried, M./Pohlenz, P. (2013): Entwicklungen und Professionalisierung im Bereich der Evaluation an Hochschulen – zwischen Kontrolle und akademischer Selbstreflexion, in: Hense/J., Rädiker, S./Böttcher, W./Widmer, T. (Hg.): Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen, Münster, S.43-61.

- Stensaker, B. (2007): Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education, in: Westerheijden, D. F./Stensaker, B./Rose, M. J. (Hg.), *Quality Assurance In Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Dordrecht, S. 99-118.
- Teichler, U. (2003): Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts – Einblicke mit Hilfe der Hochschulforschung, in Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.), *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*, Frankfurt/Main, S. 339-358.
- Teichler, U. (2005): *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*, Frankfurt/Main.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, No. 1, S. 1-19.
- Wiese, M. (2014): Konzepte und Beispiele von Hochschulen in Deutschland: Ein Überblick, in: Krempkow, R./Pohlenz, P./Huber, N. (Hg.), *Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft*, Bielefeld, S. 15-34.
- Winter, S. (2014): Good Practice von Hochschulen in einem Bundesland: Ein „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW“, in: Krempkow, R./Pohlenz, P./Huber, N. (Hg.), *Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft*, Bielefeld, S. 35-48.
- Zechlin, L. (2014): Multiversity – horizontale und vertikale Differenzierung im Hochschulsystem, in: Krempkow, R./Pohlenz, P./Huber, N. (Hg.), *Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft*, Bielefeld, S. 225-228.

# Heterogenität im Hochschulalltag

**Susen Seidel**

**Franziska Wielepp**

Halle-Wittenberg

Reduzierte Studienanfängerjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf werden eine fassettenreichere Studierendenschaft bewirken, die sich hinsichtlich des individuellen Vorwissens, der Vorbildung, Herkunft und Lebenssituation des Einzelnen, aber auch der eigenen Lernerpersönlichkeit unter-

scheidet. In der Folge können Hochschulen eine heterogener werdende Studierendenschaft entweder vorrangig als Träger von Begabungsmängeln verstehen und die Heterogenität in der Konsequenz ignorieren bzw. entlang einer Normalitätserwartung zu vereinheitlichen versuchen. Oder Hochschulen können heterogene Studierende als erfolgreich qualifizierungsfähige Klientel betrachten.

Zentrale Motive für einen angemessenen Umgang mit Unterschiedlichkeit im Hochschulalltag sind dann neben Servicegedanken und Nutzung von vorhandenem Potenzial auch Bildungsauftrag und -gerechtigkeit. Hierfür bedarf es Rahmenbedingungen, die zur Öffnung für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen und die Nutzung der Diversity-Potenziale ermöglichen. Denn wenn Studierende über entsprechende Motivation, Kapazitäten und Vorbildung verfügen sollen, müssen Hochschulen ihrerseits zur bestmöglichen Herausbildung von Selbstlernkompetenz und Urteilsfähigkeit beitragen.

Im durch den Qualitätspakt Lehre (QPL) geförderten Verbundprojekt „Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt (HET LSA)“ arbeiten vier Fachhochschulen und zwei Universitäten zusammen, um produktive Antworten auf Heterogenisierungen innerhalb der Hochschulen zu entwickeln. Das betrifft die unmittelbare Interaktion in Lehr-Lern-Prozessen ebenso wie die Gestaltung der Rahmenbedingungen, also organisatorischer Kontexte und technischer Lösungen. Die am Institut für Hochschulforschung (HoF) angesiedelte Transferstelle realisiert als intermediäre Struktur den Wissensaustausch zwischen den Verbundpartnern. Das aus den unterschiedlichen Teilpro-

jekten der Hochschulen generierte Handlungswissen wird somit dort verfügbar gemacht, wo es auch benötigt wird.

Basis der weiteren Ausführungen ist ein Heterogenitätsbegriff, der Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Erfahrungshintergründe (individuelle Faktoren) ebenso umfasst wie Wohn- und Lebenssituationen (soziale Faktoren) und situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (Lernvariablen) (genauer dazu Wielepp 2013: 375f.).

Nachfolgend werden die Bearbeitungsmöglichkeiten auf der Ebene der organisatorischen und lehrbezogenen *Rahmenbedingungen* entlang des Study Life Cycle (1.1.) und in Bezug auf Heterogenitätskriterien (1.2.) vorgestellt. Im Anschluss daran geht es um mögliche Formate und Methoden einer *heterogenitätssensiblen Lehre* (2.1.) sowie entsprechende hochschuldidaktische Unterstützungsangebote für Hochschullehrende selbst (2.2.). Dabei werden auch Arbeitsergebnisse aus dem Verbundprojekt HET LSA exemplarisch angeführt.

## **1. Rahmenbedingungen**

### *1.1. Maßnahmen im Kontext des Study Life Cycle*

In der konstruktiven Reaktion auf studentische Heterogenität sind, außerhalb der Lehrveranstaltungen, besonders individuelle und soziale Heterogenitätsfaktoren des/der Einzelnen von Bedeutung. Dabei können über das Modell des Student-Life-Cycle als Organisationsprinzip phasentypische Unterstützungsbedarfe strukturell verortet werden. Dieser Kreislauf besteht aus vier Phasen: vor (I) und nach (II) der Studienentscheidung, mit der Aufnahme des Studiums (III) und nach dem Studium (IV).

In Phase I geht es vor allem um Orientierung und zielgruppenspezifische Beratungsangebote. Als eine Möglichkeit, Studierwilligen Hilfestellungen zu geben, bieten Hochschulen *Tests zur Studienorientierung* an, mit deren Hilfe Interessengebiete und Leistungskurse mit Fächergruppen bzw. Studiengängen korreliert werden.<sup>1</sup> Durch transparente Studienanforderungen in Verbindung mit persönlicher Präferenz werden – so die Hoffnung – zukünftige Studierende passfähiger angesprochen.

---

<sup>1</sup> Eine Auswahl empfohlener Online-Tests bietet die Martin-Luther-Universität Halle unter [http://www.prologe.uni-halle.de/teste\\_dich/](http://www.prologe.uni-halle.de/teste_dich/) (17.11.2014).

Daneben sind *Beratungsangebote*, die Informationen zielgruppenspezifisch bündeln, gängig. Durch das Reagieren auf – zum Teil angenommene – spezifische Bedarfe würden demnach mehr Studierwillige erreicht. Durch die Berücksichtigung beispielsweise der sozialen/sozialökonomischen Herkunft gewinnen Informationen bezüglich Studienfinanzierung und Berufsaussichten zur Aufnahme eines Studiums signifikant an Bedeutung.<sup>2</sup> Hochschulübergreifend begegnet beispielsweise die Initiative *arbeiterkind.de* speziell diesem Adressatenkreis.

In der Phase nach der Studienentscheidung (II) werden vorrangig Formate angeboten, um fachliche Wissensdefizite vor dem Studienantritt auszugleichen. Mathematische *Vor- und Brückenkurse* sind beispielsweise dazu gedacht, das für das Studium notwendige Vorwissen anzupassen. Traditionell setzen sich Brückenkurse aus vormittäglichen Vorlesungen sowie betreuten Übungen oder Tutorien am Nachmittag zusammen und laufen zwei bis vier Wochen.

Das Problem hierbei: Fehlende Grundlagen lassen sich nur bedingt in wenigen Wochen aufarbeiten, da mathematische Umformungsregeln und Lösungsverfahren über einen längeren Zeitraum geübt werden müssen.

Um Frustrationserlebnisse auf Lehrenden- und Studierendenseite, die möglicherweise aus einem inhaltlich überlasteten Vorkurs resultieren, zu vermeiden, kann es hilfreich sein, die Zielsetzung der Brückenkurse zu überprüfen und auch (mathematische) Lern- und Arbeitsmethoden zu thematisieren. Mit deren Hilfe können Studierende zum einen darauf vorbereitet werden, sich (mathematischen) Problemen im Studium zu nähern, zum anderen kann so auf die hochschulischen Arbeitsanforderungen vorbereitet werden.<sup>3</sup>

Wenn Brückenkurse eher zur Problemlösung befähigen sollen, statt als reine Aufarbeitung von Basiskompetenzen zu dienen, bleibt die Frage, wie sich diese Zielsetzung für Studienanfänger mit ihren unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen umsetzen lässt. In Projekten, die bisher zur Überarbeitung mathematischer Eingangskurse durchgeführt worden

---

<sup>2</sup> Die Aufnahme eines Studiums ist vom sozialen Hintergrund bzw. der Hochschulnähe des Elternhauses signifikant abhängig, sowohl beim Erst- als auch bei Zweit-, Weiterbildungs-, Ergänzungs- oder Promotionsstudium. Studierende mit hochschulfernem Hintergrund äußern häufig ein gesteigertes Sicherheitsbedürfnis hinsichtlich Finanzierung und Arbeitsmarktperspektiven sowie bezogen auf Transparenz des Studienaufbaus.

<sup>3</sup> Zu weiteren Vorschlägen zur didaktisch-methodischen Konzeption von mathematischen Brückenkursen siehe: Hoffkamp/Kortenkamp/Seidel 2013.

sind, haben sich folgende Instrumente als erfolgreich erwiesen, um auf Lernendenheterogenität Bezug zu nehmen:

■ *E-Learning / Blended Learning*: Mit Hilfe onlinegestützter Angebote können die notwendigen mathematischen Fertigkeiten geübt und die knappe Präsenzzeit zur Vermittlung allgemeiner Denk- und Arbeitsweisen in der Mathematik genutzt werden. Das von digitalen Medien unterstützte Lernen ermöglicht überdies ein selbstbestimmtes Studium im eigenen Tempo und kann auch bei großen Teilnehmerzahlen Abstimmung auf individuelle Bedürfnisse schaffen.

■ *Instrumente zur Eingangsdiagnostik bzw. Selbsteinschätzung*: Einige der bundesweit bestehenden Vorkursmodelle arbeiten mit vorgeschalteten Diagnostikinstrumenten. Dies kann zum einen den Hochschullehrenden einen Eindruck über den tatsächlichen Leistungsstand der Brückenkursteilnehmenden geben und erlaubt eine entsprechende Aufteilung der Studierenden entlang von Leistungsniveaus. Zum anderen hilft es den Studierenden, die eigenen Leistungen einzuschätzen.

Mit der Aufnahme des Studiums (Phase III) beginnt die reguläre Studienzzeit. Gerade den Einstieg in diesen neuen Lebensabschnitt verbunden mit mehr oder weniger großen Anpassungsleistungen in die habituell fremde akademische Welt (Habitus Adaption) erleben viele Studierende als Belastung.

Hilfreich sind hier die zu Studienbeginn vielerorts üblichen Einführungsveranstaltungen und Orientierungswochen, die häufig von den Fachschaften (mit)organisiert werden. Innerhalb dieser Veranstaltungen werden fachliche Inhalte und Organisatorisches zur Hochschule vermittelt, außerdem wird das soziale Miteinander der Studierenden gefördert. Diese Formate zur Einbindung in die Hochschule unterstützen nicht nur den Zugang zu formellen und informellen Wissen, sondern nutzen auch der sozialen Integration – und damit dem Studiererfolg der/des Einzelnen (Berthold/Leichsenring 2012: 76 ff.).

Gemäß den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2004: 60-62) gibt es Hochschulen, die diese *Orientierungsphase* verlängern. Diese Umgestaltung der Studieneingangsphase verspricht eine Festigung der Studien(fach)entscheidung des/der Einzelnen.

So werden beispielsweise innerhalb des Angebotes *Studium++* der Hochschule Harz die curricularen Inhalte des ersten Studienjahres auf vier Semester ausgedehnt. Der dadurch entstandene Freiraum ermöglicht es, individuell passende Unterstützungsformate anzubieten und notwendi-

ges Grundlagenwissen aufzubauen. Dieses umfasst sowohl fachliche Inhalte als auch studienrelevante Schlüsselqualifikationen (Wolters 2015).<sup>4</sup>

Das einsemestrige Konzept der Hochschule Merseburg mit dem Programm *KOMPASS* verfolgt das Ziel, Studieninteressierte vor der Entscheidung für ein technisch-naturwissenschaftliches Studium umfassend zu informieren und ein Ausprobieren zu ermöglichen. Dieses Orientierungssemester verbindet dabei Qualifizierung in Grundlagenfächern, fachliche Inputs und Praxisbezüge mit der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen. Dabei wird *KOMPASS* als integraler, optionaler Bestandteil technisch-naturwissenschaftlicher Studiengänge verstanden, demzufolge werden erbrachte Leistungen im nachfolgenden Studium anerkannt.<sup>5</sup>

Auch nach dem Orientierungsjahr, dem Studienbeginn und gelungener Studienfachwahl werden studienbegleitende Unterstützungsangebote benötigt. Nachgefragt sind dabei – auch außerhalb der Lehrveranstaltungen – besonders professionelle Beratungen, die individuelle (Problem-) Konstellationen berücksichtigen können. Infolge unterschiedlicher individueller und sozialer Heterogenitätsfaktoren sowie der konkreten Lebenssituation der/des Einzelnen, fallen auch die Unterstützungsbedarfe unterschiedlich aus: Während an einer Stelle formalisierte Informationen ausreichen, sind an anderer Stelle intensive Betreuungsformate nötig. Aus diesem Grund sind einige Hochschulen bestrebt, getrennte Informations- und Zuständigkeitsbereiche zusammenzuführen und damit Beratungsangebote zu bündeln.

So setzt beispielweise die Hochschule Anhalt für die Beratung ihrer internationalen Studierenden die webbasierte *Betreuungsplattform Interpilot* ein, die Informationen und Begleitung stärker bündelt und dadurch zeitintensive Einzellösungsbedarfe reduziert. Internationale Studierende haben spezifische Informations- und Unterstützungsbedarfe, die phasenabhängig automatisch auftreten (vgl. Dömling 2014: 6ff.). *Interpilot* ermöglicht es dabei, ausführliche Informationen nutzergruppenspezifisch aufzubereiten.<sup>6</sup>

Neben webbasierten Betreuungs- und Beratungsformaten bieten zahlreiche Hochschulen Buddy-, Tutoren- oder Mentorenprogramme an. Tra-

---

<sup>4</sup> Weiterführende Informationen unter <https://www.hs-harz.de/unterstuetzungsangebote/#c18518> (17.11.2014)

<sup>5</sup> Weiterführende Informationen unter [www.hs-merseburg.de/kompass](http://www.hs-merseburg.de/kompass) (17.11.2014)

<sup>6</sup> für weiterführende Informationen siehe Rau (2015) sowie [http://www.het-lsa.de/Themen\\_Internationales\\_Interpilot.html](http://www.het-lsa.de/Themen_Internationales_Interpilot.html). (17.11.2014)

ditionell werden Tutorien als fachliches Übungsangebot verstanden. Darüber hinaus werden innerhalb dieser Formatbezeichnung inzwischen auch (über)fachliche Zweierkonstellationen, sogenannte Tandems bzw. Buddies, organisatorische Begleitseminare sowie praxisnahe Kolloquien, Beratungen oder Exkursionen gefasst. Gemeinsame Basis bilden die Studierenden, die aktiv lehren, lernen, beraten, begleiten.

So unterstützen Studierende beispielsweise im *Buddy-Projekt* der Hochschule Anhalt internationale Studienanfänger ehrenamtlich in der Orientierungsphase. In Vorbereitung auf diese Tätigkeit erhalten die Buddies eine interkulturelle Schulung, im weiteren Projektverlauf finden sie Unterstützung im Akademischen Auslandsamt.<sup>7</sup>

Nicht nur der Zu-Betreuende, -Belehrende, -Beratende erwirbt Kenntnisse und sammelt Erfahrungen, auch der Tutor gewinnt. Hochschul- und studiennahe Tätigkeiten bewirken neben (fachlichem) Kompetenzzuwachs und eventuellem monitärem Ertrag auch die Förderung persönlichkeitsbildender Aspekte. Nachgewiesen ist, dass sich eine studiennahe Jobmöglichkeit für Studierende, die finanziell auf Nebentätigkeit angewiesen sind, positiv auf Studienmotivation und -erfolg auswirkt (Berthold/Leichsenring 2012, 143 ff.).

Der zweifelsfreie Nutzen von Tutoren-Formaten ist an professionelle Vorbereitung auf die jeweilige Tätigkeit, institutionelle Akzeptanz sowie strukturelle Einbindung gebunden. So bietet die Universität Magdeburg beispielsweise eine Mentoring-Tutoring-Qualifizierung an, um alle studentischen Unterstützer fachübergreifend zu vernetzen (Wendt 2015).

Neben diesen studienbegleitenden Unterstützungsformaten kann die Studienabschlussphase, ähnlich dem Studienbeginn, als erhöhte Belastungsphase herausgestellt werden. Spezifische Unterstützungsbedarfe können neben dem Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungssituationen bezogen auf Zukunftsängste und Beschäftigungsaussichten bestehen. Hochschulen reagieren darauf beispielsweise über Mentoren-Programme oder Career-Center-Formate, wo Firmenkontakte hergestellt, Bewerbungsunterlagen gecheckt und -gespräche vorbereitet werden.

Diesbezügliche Beratungsangebote sowie Informationen zu weiterführenden Studienangeboten werden mitunter über das Studium hinaus (Phase IV) benötigt. Besonders internationale Studierende benötigen zusätzliche Angebote der Hochschulen, um den eigenen Wunsch zu ver-

---

<sup>7</sup> weiterführende Informationen unter <http://www.het-lsa.de/Themen/Internationales/Buddy+Building.html> (17.11.2014)

wirklichen, erste Berufserfahrungen in Deutschland zu sammeln (vgl. Dömling 2014).

Auch Absolventen anderer Studierendengruppen mit fortführenden Qualifizierungswünschen profitieren von fortführenden, nicht-konsekutiven Bildungsangeboten der bekannten Hochschule. Damit ist es möglich, an die eigene ‚Erfolgsgeschichte‘ anzuknüpfen und diese innerhalb bekannter Rahmenbedingungen weiterzuführen. Ein Bedarf an entsprechenden Angeboten wird vor allem Absolventen der ersten Generation zugeschrieben, sowie Personen in zeitintensiven Beschäftigungen und mit familiären Betreuungsverpflichtungen.

## *1.2. Systematische Erfassung vorhandener Instrumente*

Angepasste Rahmenbedingungen können zur Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen. Das betrifft zum einen entsprechende Strukturen, etwa Kinderbetreuung in Randzeiten, flexible Studienangebote oder Finanzierungsmodalitäten. Die Reichweite dieser Instrumente zeigt sich auch darin, dass Maßnahmen weitreichendere Wirkung entfalten – so kommen beispielsweise bauliche Veränderungen für Rollstuhlfahrer auch Studierenden mit Kinderwagen zugute.

Übersicht 1 zeigt eine Auswahl von Akteuren und Instrumenten mit den jeweiligen erreichbaren studentischen Zielgruppen. Mit dieser können Hochschulen, Fachbereiche oder Interessenvertretungen prüfen, inwieweit Instrumente und Akteure etabliert sind. Damit sind Leerstellen, Handlungsfelder und auch Stärken des jeweiligen Fragehintergrundes identifizierbar. Mit einem individuellen Datenabgleich, etwa durch eine Studierendenbefragung an der jeweiligen Hochschule, können Instrumente und Studierendengruppen in geeignetem Verhältnis aufeinander bezogen werden. Damit ist es möglich, Ressourcen standortspezifisch anzupassen und entsprechende Angebote zu konzipieren und zu etablieren.

Zu berücksichtigen sind dabei auch Maßnahmen sowie Einstellungen, Kenntnisse und Beschaffenheit innerhalb der lehrunterstützenden Bereiche der Verwaltung, der Studienberatung und der Studentenwerke. Neben Information und Entlastung der Beschäftigten ist für diese Angebote auch der Servicegedanke und Angemessenheit im Umgang mit Studierenden ausschlaggebend, der den administrativen Bereich von Hochschulen zunehmend beeinflusst.

Übersicht 1: Wichtige studentische Heterogenitätskriterien und Möglichkeiten ihrer Einbeziehung in den Hochschulalltag

Heterogenitätskriterien	Individuelle Faktoren					Soziale Faktoren				
	Alter	Geschlecht	Sexuelle Orientierung	Beeinträchtigung	Ethnizität	Soziale Herkunft	Bildungshintergrund	Familiäre Lebenssituation	Einkommen	Wohnort/Lebensform
<b>Akteure, Instrumente</b>										
Ausländerbeauftragte/r					●					
Barrierefreie Zugänge				●				●		
Barrierefreie Software	●			●	●					
Behindertenbeauftragte/r				●						
Begabtenförderung							●		●	
Beratungsstelle für ausländ. Studierende				●	●	●	●		●	●
psychologische Beratungsstelle		●	●	●		●		●		
Brückenkurse				●	●	●	●			
Fernstudium	●			●		●	●	●	●	●
Gleichstellungsbeauftragte/r		●	●				●			
Hochschulsport	●			●	●	●				●
Interkultur. Kommunikationsmöglichkeiten					●	●				
Projekt tutorien				●	●	●	●			
Kinderbetreuung		●						●		
Mentoring-Programme		●			●	●	●		●	
Schreibwerkstätten				●	●	●	●			
Sprech- und Öffnungszeiten , flexibel		●		●	●	●	●	●		●
Stipendien						●			●	
Studenteninitiativen			●	●	●	●	●			
Studentische Vertretungen		●	●	●	●	●	●			
Tandem-Programme	●			●	●	●			●	
Teilzeitstudium	●			●	●	●	●	●	●	●
Wohnmöglichkeiten am Hochschulort				●	●	●			●	●
Hochschulzugang				●	●	●	●		●	●

Zielgruppe  
 Wirkungsbereich

Die dargestellten Instrumente und Akteure verstehen sich als Auswahl, die für den jeweiligen Standort individuell anzupassen ist. Gemeinsam ist ihnen der Einfluss auf die Rahmenbedingungen, die auf studentische Heterogenitäten reagieren.

## **2. Heterogenitätssensible Lehre**

Die Handlungsebenen in der Lehre umfassen zum einen didaktisches Handeln und Formate innerhalb einzelner Veranstaltung (2.1); zum anderen die – daran gebundene – Befähigung von Lehrenden mit veränderten Situationen professionell umzugehen (2.2).

### *2.1. Lernerverschiedenheit in den Lehrveranstaltungen*

Neben Anpassungen der Rahmenbedingungen ist didaktisches Handeln eine Möglichkeit, um auf steigende Studierendenheterogenität produktiv zu reagieren. Denn Studierende unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich individueller, sozialer bzw. kultureller Kriterien, sondern ebenso hinsichtlich der sogenannten Lernervariablen, wie beispielsweise Sprachvermögen, Motivation, Arbeitshaltung und Lernstrategien.

Schulmeister/Metzger/Martens (2012) haben in ihrer ZEITlast-Studie herausgefunden, dass besonders Unterschiede im individuellen Lernverhalten den Studienerfolg positiv oder negativ beeinflussen können. Aus diesem Grund sind Hochschulen angeraten, für diese Differenzen eine möglichst breite Angebotspalette bereitzuhalten. Insgesamt gehe es jedoch nicht darum,

„dass neue Lernmethoden oder -situationen erfunden werden müssen, um heterogenen Lernern gerecht zu werden, sondern ... darum zu prüfen, welche Lehrorganisation, welche Lernszenarien, welche Lernumgebungen und welche Lehrmethoden aus dem großen Spektrum an Methoden sich für die Unterstützung des Lehrens und Lernens in heterogenen Gruppen eher eignen.“  
(Ebd.: 25)

Dabei ist zugleich zu berücksichtigen, dass die konkreten Bedarfe der Lehrenden beachtet und diese in pädagogische Lösungsvorschläge und passgenaue Angebote übersetzt werden (Hiller 2012: 6f.). Unterschiedlichste Strategien sind für einen produktiven Umgang mit Heterogenität erfolgsversprechend: vom barrierefreiem Zugang zu Lehrmaterialien über multimediale Lehr-Lern-Szenarien oder alternative Prüfungsformen bis hin zu didaktischen Methoden.

Die Ebene der Lehrveranstaltung ist nicht von den Beteiligten – also Lehrendem und Lernendem – zu trennen. So benötigen Lehrende unter

anderem eine heterogenitätsbejahende Werthaltung. Innerhalb der Lehrveranstaltungen bildet laut Viebahn (2010) vor allem die Unterschiedlichkeit der Studierenden die Grundlage für unterschiedliche Aneignungsprozesse. Die Differenzierung von Aufgaben nach Niveau und Zielstellung, die Parallelität von angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen sowie verschiedene Sozialformen gehören genauso dazu wie Bezüge zu Alltäglichem und Interessenbereichen der Studierenden.

Didaktische Formate, die zum Selbststudium befähigen und Austausch ermöglichen sowie Wissen gemäß den individuellen Fähigkeiten eröffnen und entsprechend abprüfen, seien hier kurz vorgestellt:

■ *Unterschiedliche Lehr-Lernformen*: Heterogenität besonders von Studiengruppen innerhalb einer Lehrveranstaltung wird von den Lehrenden in der Regel als Problem wahrgenommen. Im Kontrast dazu findet sich in der Didaktik auch die Position, dass sich aus der Heterogenität von Lerngruppen didaktische Funken schlagen lassen. So kann die Heterogenität der Teilnehmenden gezielt in Lehr-Lern-Formen wie das paarweise Bearbeiten von Aufgabenstellungen einbezogen werden.

■ *Projektbasiertes Lernen*: Lernende bearbeiten anhand vorgegebener Projektschritte über einen bestimmten Zeitraum gemeinsam ein Projekt. Diese Lernform ermöglicht eine auf die Interessen der Lernenden ausgerichtete Offenheit im Curriculum sowie Handlungsorientierung. Am Ende liegt so ein gemeinsam erarbeitetes Ergebnis bzw. Produkt vor.<sup>8</sup>

■ *Problemorientiertes Lernen*: Dieses Format bietet noch mehr Möglichkeiten, auf die individuellen Fähigkeiten und Arbeitsweisen einzugehen, da es vorrangig um die Problembearbeitung und dabei entstehende Lernprozesse geht. Im Vordergrund steht eine vom Lehrenden vorgegebene Fallskizze, die ohne explizite Aufgabenstellung, aber anhand didaktisch ausgerichteter Lernschritte bearbeitet wird. Der Lehrende bietet ergebnisoffene Begleitung und achtet auf die Dokumentation der Lernschritte.<sup>9</sup>

■ *Forschendes Lernen*: Dieser Ansatz hat am meisten Wissenschaftsbezug und fungiert als moderne Fortführung der Humboldtschen Universitätskonzeption (Bildung durch Wissenschaft). Ziel ist es, dass Studieren-

---

<sup>8</sup> Informationen zum idealtypischen Aufbau sowie weiterführende Literatur unter <http://www.hd-mint.de/lehrkonzepte/lehrkonzepte/projektarbeit/>

<sup>9</sup> Eine ausführliche Beschreibung zu Merkmalen, Aufgabenentwicklung und Hinweisen zur praktischen Umsetzung findet sich unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/problemorientiertes-lernen/aktivierung-von-studierenden-durch-problemorientiertes-lernen/> (17.11.2014)

de möglichst den gesamten Prozess eines Forschungsvorhabens gestalten und reflektieren. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Formaten steht neben den Lerngewinnen und Ergebnissen auch der Erkenntniswert für Dritte im Vordergrund.<sup>10</sup>

Zur Umsetzung dieser Lehr-Lern-Konzepte kann es notwendig sein, Curricula und gegebenenfalls Studiengangstrukturen anzupassen. Doch auch über weniger komplexe Methoden lassen sich Lehre und Lernen umgestalten und Studierende aktivieren, sei es beispielsweise über Quiz-Fragen oder aktuelle Bezüge aus Zeitungsartikeln.

Neben fakultätsinternen Papieren gibt es eine Reihe frei zugänglicher Methodensammlungen. Hierzu gehören folgende gelungene Beispiele:

■ Der *Methodenpool* (Hg. von K. Reich, Universität Köln) ist grundlegend der konstruktivistischen Didaktik verpflichtet.<sup>11</sup>

■ Die Leitfäden des Service Center Selbststudium (SCS) der Universität Bielefeld, wobei neben Methodenvermittlung zu kooperativen Lehrmethoden und Einbindungsmöglichkeiten des Selbststudiums auch organisatorische Hilfestellungen berücksichtigt sind, wie beispielsweise Gestaltungsmöglichkeiten von Sprechstunden.<sup>12</sup>

■ Das Arbeitsbuch für Lehrende von Brinker/Schumacher (2014) vereint Grundlegendes mit einer in dieser Form bisher einmaligen Methodenkartensammlung. Dabei regt besonders der gut nachvollziehbare Aufbau Lehrende zur Methodenvielfalt an.

Neben der Wissensvermittlung und -festigung über verschiedene Methoden sind auch unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung zu befürworten, weil Leistungen als Indikatoren für Lern- und Studierenerfolg gelten. Hier ist es laut Viebahn nötig (2009: 9), unterschiedliche Studienleistungen und verschiedene Prüfungsformen zu praktizieren. Dies ist jedoch mit enormen Ressourceneinsatz auf Seiten der Lehrenden verbunden. Häufig bestehen darüber hinaus Unsicherheiten bezogen auf rechtliche Grundlagen zu veränderten Prüfungsformen. Hier kann Unterstützung durch hochschuldidaktische Einrichtungen Abhilfe schaffen.

---

<sup>10</sup> Für die ausführliche Konzeptbeschreibung mit Handlungsempfehlungen siehe die Abhandlung von Ludwig Huber unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/forschendes-lernen/begriff-begrueendungen-und-herausforderungen/> (17.11.2014)

<sup>11</sup> [http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset\\_uebersicht.htm](http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm) (17.11.2014)

<sup>12</sup> Siehe unter <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/lehrende/lehrmethoden> (17.11.2014)

## 2.2. Professionalisierung von Hochschullehrenden

Die Befähigung von Hochschullehrenden ist vordergründiges Ziel hochschuldidaktischer Angebote. Dabei sind Lehrende Akteure im Handlungsfeld und damit nicht nur Experten ihres Faches, sondern auch ihrer (didaktischen) Problembereiche. Aus diesem Grunde ist es unabdingbar, den Bedarf der Lehrenden so genau wie möglich zu ermitteln, funktionierende individuelle Lösungen zu identifizieren, diese zu verallgemeinern und Entwicklungskonzepte bereitzustellen.

*Bedarfe ermitteln:* Es gibt bereits zahlreiche erfolgreiche Formate, um Lehrende zu erreichen, konkrete Bedarfe zu ermitteln und praktikable Lösungen bezogen auf Studierendenheterogenität weiterzugeben. Lehrendenbefragungen sind dabei ein Weg, Meinungs- und Situationsbilder zu erstellen, Themen- und Handlungsbereiche zu eruieren und damit letztlich Entwicklungspotenziale aufzuzeigen.

So ist beispielsweise von der Universität Magdeburg im November 2012 der „Weiterbildungsbedarf im Kontext einer heterogener werdenden Studierendenschaft“ erfragt worden. Als besondere Herausforderung wurde bestätigt, dass trotz inhaltlichem Interesse externe Rahmenbedingungen wie Zeitmangel und berufliche Auslastung einer Teilnahme an didaktischen Weiterbildungen entgegenstehen. (fokus: LEHRE 2014).

Eine Lösung diesbezüglich versprechen kleinteilige Formate, welche die Möglichkeit bieten, dem Bedarf nach Austausch, Input und Feedback zu begegnen, ohne den/die einzelne Lehrende/n an den Rand persönlicher Belastungsgrenzen zu bringen. So wurde innerhalb Universität Magdeburg eine Veranstaltungsreihe „Teach & Talk: Kolloquien für gute Lehre“ initiiert, die monatlich in den Abendstunden themenbezogenen Gesprächsrunden anbietet. Auch Tage der Lehre und Lehrpreise sind bundesweit etablierte Formate, um die Kommunikation über Lehre an Hochschulen nach innen und außen zu befördern.

Dabei wird der Austausch mit KollegInnen durch vorausgesetztes Problemverständnis, Fachkompetenz und individuelle Lösungen häufig als besonders hilfreich angesehen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, den kollegialen Austausch zu fördern und hochschuldidaktische Angebote möglichst anwendungsbezogen anzubieten.

Kollegiale Beratung und Lehrberatung mit Hospitation sind Formen, die diesem Anspruch gerecht werden, beides wird unter anderem am Zentrum für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung der Hochschule Magdeburg-Stendal (ZHH) angeboten. Grundlegend für diese Form der

didaktischen Rückmeldung und Weiterentwicklung sind Gespräche von Lehrenden auf Augenhöhe.

*Handlungsrelevantes Wissen verfügbar machen:* Verwoben mit der Erhebung des realen Bedarfes von Lehrenden ist die Bereitstellung von handlungsrelevantem Wissen. Inzwischen gibt es zahlreiche Studien und Literatur zur Heterogenität von Studierenden – von den Ergebnissen der QUEST-Befragung des Centrums für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE) (Berthold/Leichsenring 2012) zur gegenseitigen Adaption von Studierenden und Hochschulen über die „Diversity und Hochschule“-Bände des Beltz Verlages (Klein/Heintzmann 2012f.) bis hin zum Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz zu „Heterogenitätsorientierter Lehre“ (Wildt/Esdar 2014).

Die bundesweit vorhandenen Daten sind Lehrenden mitunter nicht im Detail bekannt und können – auch auf Grund der Arbeitsauslastung – häufig nicht auf den eigenen Kontext übertragen werden. Doch gerade in der Verbindung von Fachwissen mit überregionalen, bundeslandspezifischen und standortabhängigen Daten zeigt sich ein Schlüssel zur Sensibilisierung und Professionalisierung von Lehrenden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Aufbereitung Lesenden leicht zugänglich ist.

Unter dieser Prämisse erstellt die Transferstelle des Verbundprojektes HET LSA Broschüren für die Lehrenden der Hochschulen. Neben grundlegenden Konzeptionen und aufbereiteten Zahlen der landesspezifischen Verschiedenartigkeit Studierender beinhalten diese Ansätze zur didaktischen Intervention (vgl. Wielepp 2013a und 2013b; Hoffkamp/Kortenkamp/Seidel 2013).

Lehrende benötigen neben spezifischen Informationen und heterogenitätsbejahenden Werthaltungen, Reflexionskompetenzen bezüglich eigener Idealisierungs- und Normalisierungstendenzen. Die inhaltliche Wissensvermittlung bildet laut Cómez Tutor/Metzner (2012: 130) nicht mehr das Zentrum didaktischen Handelns. Lehren sei demnach vielmehr als motivationale und emotionale Begleitung des Lernprozesses zu verstehen. Eine dezidierte didaktische Methodenkompetenz ist in diesem Zusammenhang laut Viebahn (2010: 26f.) von besonderer Bedeutung. Dies verdeutlicht auch die Nachfrage nach Weiterbildungsformaten innerhalb des Verbundes HET LSA.

Gezielte Information liefert auch das „Zentrum für multimediales Lehren und Lernen (LLZ)“ der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beispielsweise mit der Bereitstellung eines Wiki, welches sich an

‚Einsteiger‘ und auch ‚Fortgeschrittene‘ richtet.<sup>13</sup> Dieses Angebot dient einerseits der Vermittlung multimedialer Methoden, andererseits werden multimediale Programme und Systeme vergleichend vorgestellt, um Lehrende ressourcenschonend zu informieren.

## Fazit

Hochschulen haben auch im Zuge demographischer Entwicklung gegenwärtig und zukünftig mit einer zunehmend heterogener werdenden Studierendenschaft zu rechnen. Sowohl organisatorische Rahmenbedingungen, Instrumente und Akteure als auch der Bereich der Lehre weisen zahlreiche Möglichkeiten auf, aktiv auf Unterschiede der Studierenden zu reagieren. Hochschulen verwirklichen diesbezüglich bereits heute eine Reihe innovativer und erfolgreicher Projekte. In der systematischen Begleitung und Entwicklung hochschulischer Aktivitäten sind nicht zuletzt Hochschulforschungseinrichtungen gefordert. Nur über eine gegenseitige Bezugnahme von theoretischer Expertise und Fallbetrachtung mit konkretem Handeln innerhalb des Hochschulalltags ist es möglich, einem Bildungsauftrag und -anspruch nachhaltig gerecht zu werden.

Für eine langfristige und nachhaltige Etablierung bestehender Projekte und Nutzung vorhandener Potenziale ist darüber hinaus eine konstruktive Auseinandersetzung mit der hochschuleigenen (Willkommens-)Kultur notwendig. Denn letztlich geht es in der Auseinandersetzung mit Heterogenität im Hochschulalltag um grundlegende Kulturveränderungen, die sowohl Rahmenprozesse, Lehr-Lern-Kultur als auch individuelle Einstellungen im Umgang mit Unterschiedlichkeit einschließen.

## Literatur

- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring (Hg.) (2012): Diversity Report – Gesamtbericht. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh; URL [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf) (17.11.2014).
- Brinker, Tobina/ Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen | Lehrkit für Hochschuldozierende: Arbeitsbuch und 66 Methodenkarten. Hep-Verlag: Bern.
- Dömling, Martina (Hg.) (2014): Study and Work – Ausländische Studierende in Ostdeutschland halten, Willkommenssignale setzen. Eine Handreichung mit Praxisbeispielen, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg.
- fokus: LEHRE (2014): Weiterbildungsbedarf der Lehrenden der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Erste Ergebnisse einer quantitativen Befragung, URL: <http://www>

---

<sup>13</sup> <http://wiki.llz.uni-halle.de/Hauptseite> (17.11.2014)

- w.uni-magdeburg.de/unimagdeburg\_media/Fokus+Lehre/Download/Zentrale+Befunde+Weiterbildung.pdf (17.11.14)
- Gómez Tutor, Claudia/ Christine Menzer (2012): Vereinzelt angelegt – systematisch gedacht. Kopplungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung, in: ZFHE Nr. 3/2012, S. 125-136.
- Hiller, Gundula ZWENN (2012): Anreize zur Etablierung einer Lehr-Lernkultur an Hochschulen. In: ZFHE, Vol. 7, Heft 3, S. 1-15.
- Hoffkamp, Andrea/Ulrich Kortenkamp/Susen Seidel (2013): Vorschläge zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung von mathematischen Brückenkursen, Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg; URL: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere\\_Mathe\\_kurz.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere_Mathe_kurz.pdf) (17.11.2014)
- Klein, Uta/Daniela Heintzmann (2012/2013): Diversity und Hochschule. Band I-III. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.
- Rau, Marcus (2015): Internationale Studierende effizienter informieren und betreuen – Die Betreuungsplattform Interpilot an der Hochschule Anhalt. In: Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Verbundbroschüre HET LSA (im Druck).
- Schulmeister, Rolf et al. (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden Heft 123: Paderborn.
- Schulmeister, Rolf/Christiane Metzger/Thomas Martens (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden Heft 123: Paderborn.
- Viebahn, Peter (2009): Lernerschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen 2/2009, S. 38-44.
- Viebahn, Peter (2010): Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerschiedenheit im Hochschulunterricht, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, B 1.7.
- Wendt, Claudia (2015): ‚Gute Begleitung und Beratung will gelernt sein!‘ – Mentoring-Tutoring-Qualifizierung an der OVGU. In: Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Verbundbroschüre HET LSA (im Druck).
- Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel, in: Peer Pasternack (Hg.), Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 363-387.
- Derselben (2013a): Studentische Heterogenität. Unterschiede zwischen Studierenden verstehen, einordnen, einbeziehen. Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg, Wittenberg; URL: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere\\_StudHet.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere_StudHet.pdf) (17.11.2014)
- Ders. (2013b): Studentische Heterogenität. Unterschiede zwischen Studierenden verstehen, einordnen, einbeziehen, Fächergruppe Ingenieurwissenschaften. Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg, Wittenberg; URL: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere\\_StudHet\\_Ing.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Broschuere_StudHet_Ing.pdf) (17.11.2014)
- Wild, Elke/Wiebke Esdar (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz; URL: [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Heterogenitaet.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf) (17.11.2014)

- Wolters, Nils (2015):Maßnahmen gegen den Studienabbruch in MINT-Fächern: Verlängerte Studieneingangsphase Studium++. In: Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Verbundbroschüre HET LSA (im Druck).
- WR, Wissenschaftsrat (Hg.) (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzuges; URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf> (17.11.2014)

## **Der Übergang vom Bachelor zum Master**

### **Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung?**

**Anna Ebert**  
**Karl-Heinz Stammen**  
Duisburg-Essen

Mit der Umstellung von Studiengängen auf das Bachelor- und Mastersystem besteht auch in Deutschland die Möglichkeit, nach dem ersten an einer Hochschule erworbenen berufsqualifizierenden Abschluss (Bachelor) den Bachelorstudiengang im Rahmen eines mehrstufigen Studienmodells fachlich fortzuführen bzw. zu vertiefen. Dieser Übergang vom Bachelor zum Master

kann ein Hindernis darstellen, weil er an bestimmte Voraussetzungen wie Leistungs- und andere Auswahlkriterien geknüpft ist (Banscherus et al. 2009). Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dieser im Bologna-Prozess neu geschaffenen Schwelle.

Untersucht werden soll, ob der Übergang vom Bachelor in den Master für bestimmte Subgruppen von Bachelorabsolventinnen und -absolventen in besonderem Maße ein Hindernis darstellt. Falls dem so ist, stellt sich anschließend die Frage, ob diese Subgruppen den Bildungsweg aufgrund spezifischer Entscheidungsmuster an dieser Stelle selbstbestimmt verlassen (oder längerfristig unterbrechen) oder ob strukturelle Selektionsprozesse wirken. Dabei ergäbe sich nach unserer Ansicht eine strukturelle Bildungsbenachteiligung bzw. Bildungsungleichheit, wenn beim Übergang in den Master ungleiche Chancenverteilungen beobachtet werden können, die auf das Vorhandensein bestimmter sozialer Merkmale bzw. Dimensionen zurückzuführen sind.

In diesem Zusammenhang wird der Fokus auf vier soziale Dimensionen gelegt: Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund sowie berufliche Qualifikation vor dem Bachelorstudium. Diese Auswahl wurde getroffen, da aufgrund theoretischer Überlegungen und empiri-

scher Arbeiten angenommen werden kann, dass sich bei der Gestaltung und Bewältigung des Studienalltags sowie bei einem möglichen Übergang in ein Masterstudium für Frauen (Hering & Kruse 2004), Migrantinnen und Migranten (Karakasoğlu & Wojciechowski 2012), Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger (Bargel & Bargel 2011) sowie beruflich Qualifizierte (Bülow-Schramm & Rebenstorf 2011) besondere spezifische Herausforderungen ergeben.

Nach Veranschaulichung möglicher theoretischer Erklärungsansätze für Bildungsungleichheiten bei Bildungsübergängen und der Darstellung bisheriger empirischer Ergebnisse stellen wir Analysen anhand von Daten aus der Absolventen- und Studieneingangsbefragung der Universität Duisburg-Essen (UDE) vor. Dabei werden neben den vier genannten sozialen Dimensionen mögliche Einflussfaktoren und Drittvariableneffekte, die auf den Übergang in ein Masterstudium wirken können, in den Blick genommen und Ergebnisse aus beiden Datenquellen miteinander in Bezug gesetzt.

## **Forschungsstand**

Der Bildungsungleichheit vor dem Hintergrund der Aufnahme eines Masterstudiums wurden bisher kaum Arbeiten gewidmet. Kretschmann (2006) hatte noch keine Daten, um der Frage hinsichtlich der Unterschiede im Masterübergang empirisch nachgehen zu können. Nachdem sie aber anhand von Abiturientinnen- und Abiturientendaten feststellt, dass „die Tore der Hochschulen für Studienberechtigte der niedrigen Sozialschichten weiterhin verschlossen“ (ebd.: 48) bleiben, analysiert Kretschmann präzise die Umstellung der Studienstrukturen. Dabei prognostiziert sie, dass die Massenförderung zum Bachelorstudium und der Eliteaufbau im Masterstudium zu einer neuen und stärkeren Schwelle führt, die für bestimmte Gruppen unserer Gesellschaft unüberbrückbar ist.

Gärtner & Himpele (2010) stellen anhand österreichischer Verwaltungsdaten fest, dass Frauen deutlich seltener in ein Masterstudium übergehen als Männer. Bachelorabsolventinnen und -absolventen ohne akademischen Bildungshintergrund nehmen jedoch etwas häufiger ein Masterstudium auf als Absolventinnen und Absolventen, bei denen mindestens ein Elternteil einen Studienabschluss hat. Für Deutschland stellt Heine (2012) konträr dazu fest, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus nicht-akademischen Familien zu 67 % und Akademikerkinder zu 78 % ein Masterstudium beginnen. Als Begründung wird genannt, dass das ungleiche Verhältnis vor allem auf Unterschiede bei der Hochschulwahl zurückzuführen sei.

Scheller et al. (2013) betonen die Möglichkeit, dass der Übergang vor allem für Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund eine neue Schwelle im Bildungssystem darstellt. Jungbauer (2011) untersucht das Entscheidungsverhalten von Bachelorabsolventinnen und -absolventen des Studiengangs „Wirtschaftsberatung“ an der Fachhochschule Wiener Neustadt. Er konstatiert, dass unter anderem der sozioökonomische Hintergrund, das Geschlecht und die Noten keinen Einfluss auf die neue Bildungsentscheidung haben. Einflusreich seien dagegen das Alter, interkulturelle Motive und die Zufriedenheit mit den Inhalten des bereits abgeschlossenen Studiums.

Die genannten Studien haben allerdings nur einen beschreibenden Charakter und konzentrieren sich auf keine (vgl. Scharfe 2009) oder nur wenige Indikatoren der Bildungsungleichheit. Anders Auspurg & Hinz (2011), die mit multivariaten Analysen auf Basis von Daten der Universität Konstanz untersuchen, ob die soziale Herkunft und das Geschlecht von Bachelorabsolventinnen und -absolventen einen Einfluss auf das Übertrittsverhalten in den Master haben. Als Kontrollvariable wählen sie zusätzlich die berufliche Qualifikation. Sie kommen zu dem Schluss: „Das Reformziel der gestuften Ausbildung ist im Lichte der Auswertungen ... klar verfehlt“ (ebd.: 93). Hinsichtlich des Geschlechts stellen sie fest, dass der Effekt auf die Übergangsquoten aufgrund der geschlechtsspezifischen Fächerwahl zustande kommt. Sie können im Kontrollvariablenmodell außerdem keinen Einfluss der beruflichen Ausbildung auf das weiterführende Studium nachweisen.

## **Theoretischer Zugang**

Zur Erklärung von Bildungsungleichheiten liefert Boudon (1974) eine wertvolle theoretische Basis. Ungleiche Bildungschancen bzw. Bildungsmotivation werden hier durch Bildungsentscheidungen erklärt, die vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft in Abwägungsprozessen getroffen werden. Unterschieden wird in diesem Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten sozialer Ungleichheit (vgl. Becker 2011; Brake & Büchner 2012). Unter primären Herkunftseffekten werden ökonomische, soziale und kulturelle Ausgangsbedingungen und ihre Wirkung auf Bildungserfolge gefasst. Bildungsungleichheiten aufgrund primärer Effekte ergeben sich durch ungleiche Verteilung von Ressourcen, die einen förderlichen oder hinderlichen Einfluss auf den Bildungserfolg haben.

Mit Rückgriff auf die Kapitaltheorie Bourdieus (1986) lassen sich primäre Effekte vor allem auch durch Defizite an kulturellem Kapital (z.B.

Bildungsniveau der Eltern), sozialem Kapital (z.B. Unterstützung durch die Familie oder soziale Netzwerke) und/oder ökonomischem Kapital (z.B. zur Verfügung stehende finanzielle Ressourcen zur Bildungsbeteiligung) erklären. So haben Kinder aus höheren sozialen Schichten eine größere Chance, das Abitur zu erwerben und institutionelle Hürden für darauf aufbauende Bildungserfolge zu überwinden, da Einflussfaktoren auf die schulische Leistungsentwicklung wirken, die auf die Herkunftsfamilie bezogen werden können.

Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus nicht-akademischen Elternhäusern die Hürde des Übergangs von Schule zu Hochschule bereits überwunden haben und primäre Herkunftseffekte beim Übergang vom Bachelor in den Master keine bedeutende Rolle mehr spielen sollten.

Weiterhin wirken auf Bildungsentscheidungen – mit größerer Bedeutung als primäre Effekte – sekundäre Effekte sozialer Herkunft auf Basis rationaler Erwägungen. Hiermit gemeint sind vor allem ökonomische Ressourcen zur Bewältigung von bildungsrelevanten Opportunitätskosten oder soziale Kosten, die bei hoher sozialer Distanz zum System im Rahmen von Entfremdungsprozessen zum Herkunftsmilieu entstehen können. So wiegen Bildungshürden z.B. für potenzielle Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger<sup>1</sup> schwerer, wenn Kosten eines Hochschulstudiums bei gleichzeitig geringen ökonomischen Ressourcen einer unsicheren zukünftigen Renditeerwartung im Erwerbsleben gegenüberstehen, also der Nutzen einer Bildungsalternative (Bildungsmotivation) und Investitionskosten (Kosten und Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs) im Missverhältnis stehen (vgl. Hadjer & Hupka-Brunner 2013). Becker (2011) kann darüber hinaus belegen, dass primäre Herkunftseffekte bei der Selbsteinschätzung des Leistungspotentials und der Erfolgserwartung eines Hochschulstudiums wirken. So werde die Abstinenz von Arbeiterkindern von den Universitäten sowohl durch soziale Disparitäten in der akademischen Leistungsfähigkeit und Erfolgserwartung als auch durch die erwarteten Ausbildungskosten ausgemacht.

Lassen sich in unserer Untersuchung Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit und der Erfolgserwartung zwischen Bachelorabsolventinnen und -absolventen mit und ohne Bildungsaufstieg feststellen, so deutet dies sogar auf ein Wirken von sekundären Her-

---

<sup>1</sup> Hierunter verstehen wir Absolventinnen und Absolventen, die aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen, d.h. weder Vater noch Mutter verfügen über einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss.

kunftseffekten über den Bachelorabschluss hinaus hin. Beachtenswert wäre dies vor allem auch deshalb, da Bachelorabsolventinnen und -absolventen mit Bildungsaufstieg bereits die Hürde vom Übergang von der Schule zur Hochschule erfolgreich gemeistert haben.

Auch wenn der Ansatz Boudons eine sinnvolle theoretische Basis darstellt, ist sie nicht erschöpfend. Bereits die in den 1960er Jahren geschaffene Kunstfigur des *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* verdeutlicht, dass die Betrachtung von Bildungsungleichheiten nicht eindimensional geschehen kann (vgl. Peisert 1967). Aufgrund verschiedener Dimensionen (wie z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund) und möglicher Überschneidungen der Dimensionen (sogenannter ‚Intersektionalitäten‘) sollten deshalb bei der Erklärung von Ungleichheit möglichst viele Dimensionen betrachtet werden.

Da bisher ein allgemein akzeptiertes Theoriemodell zur Einordnung von Intersektionalitäten fehlt (vgl. Hadjer & Hupka-Brunner 2013), sich das Modell von Boudon aber gut empirisch überprüfen lässt (vgl. Brake & Büchner 2012), halten wir es für unseren Zusammenhang als gut geeignet, um mögliche Bildungsungleichheiten zu begründen. Um zur Erklärung von Disparitäten beim Übergang vom Bachelor zum Master möglichst viele theoretisch hergeleitete und empirisch belegbare Dimensionen von Ungleichheit einzubeziehen, werden bei unseren Analysen die Dimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund sowie soziale Herkunft (akademisches Elternhaus, vorhergehende berufliche Qualifikation) berücksichtigt, auf denen primäre und sekundäre Effekte beruhen können.

## Daten und Methode

Mit den Daten aus der Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2011 der UDE, die in Kooperation mit dem International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER) durchgeführt wurde, kann der Forschungsfrage nachgegangen werden, ob bestimmte Dimensionen von Bildungsungleichheit einen Einfluss auf den Masterübergang haben. Befragt wurden Absolventinnen und Absolventen, die ihre letzte Prüfung zwischen dem 1.10.2010 und 30.9.2011 abgelegt haben. Insgesamt haben 41,1 % der 3.810 postalisch angeschriebenen Absolventinnen und Absolventen an der Online-Befragung teilgenommen (N=1.562). 43,0 % davon haben einen Bachelorabschluss (ohne Lehramt) erworben.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> In der Grundgesamtheit beträgt der Anteil 37,8 %, d.h. Bachelorabsolventinnen und -absolventen sind in der Stichprobe im Verhältnis zu anderen Abschlussarten überrepräsentiert.

Aus den Analysen ausgeschlossen wurden diejenigen, die als Grund für die Nichtaufnahme eines weiteren Studiums angaben, keine Zulassung zum gewünschten Studiengang erhalten zu haben.<sup>3</sup> Mit der bereinigten Stichprobe von 492 Befragten<sup>4</sup> konnte nach uni- und bivariaten Auswertungen eine schrittweise binäre logistische Regressionsanalyse durchgeführt werden. Mithilfe dieses Verfahrens sollten Einflussfaktoren auffindig gemacht werden, welche die Chance eines Mastereintritts erhöhen bzw. verringern. Dabei wurde schrittweise vorgegangen, um mögliche Interdependenzen aufzeigen und untersuchen zu können.

Die abhängige Variable wurde als Proxy auf Basis der Frage, ob nach dem Bachelorabschluss ein weiteres Studium aufgenommen wurde, erstellt.<sup>5</sup> Zunächst wurde geprüft, ob das Geschlecht, ein Migrationshintergrund, der Bildungshintergrund sowie eine abgeschlossene berufliche Ausbildung vor dem Studium einen Einfluss auf den Masterübergang haben. Dabei wurden die einzelnen Variablen ebenfalls schrittweise in das Modell aufgenommen, um Verknüpfungen von Benachteiligungen betrachten und parallel untersuchen zu können.

Nach der Untersuchung der Indikatoren flossen neben den sozialen Merkmalen Geschlecht, Migrations- und Bildungshintergrund sowie abgeschlossene berufliche Qualifikation weitere mögliche Erklärungsvariablen schrittweise in das Modell ein, die sich vor allem auf das bereits abgeschlossene Bachelorstudium und weitere soziodemografische Aspekte bezogen. Da zu den wesentlichen Bedingungen für eine Zulassung zum Master die Abschlussnoten gehören, wurden die Noten der Hochschulzugangsberechtigung und des Bachelorstudiums aufgenommen.

Zur Operationalisierung von primären Effekten eigneten sich neben Abschlussnoten auch Kompetenzen als Leistungsindikatoren. Da die Kompetenzen jedoch selbsteinschätzend bewertet wurden, können sie auch als sekundäre Effekte verstanden werden, da Bildungsentscheidungen – wie beispielsweise die Aufnahme eines Masterstudiums – vor dem

---

<sup>3</sup> Diejenigen, die kein weiteres Studium aufnehmen, wurden anhand eines Mehrfachantwortensets nach ihren Gründen gefragt. 8,2 % gaben hier an, keine Zulassung zum gewünschten Studiengang erhalten zu haben.

<sup>4</sup> Für die Variablen zur Erfassung des Bildungshintergrunds ergeben sich vergleichsweise viele fehlende Werte, da insbesondere soziodemografische Fragen einen höheren Item-Nonresponse aufweisen. Hinzu kommt, dass insbesondere die Fragen, in denen es um die Eltern der Befragten geht, nicht beantwortet werden können, wenn beispielsweise der berufliche Abschluss unbekannt ist.

<sup>5</sup> Nicht ausgeschlossen werden kann, dass ein vermutlich geringer Anteil nach dem Bachelorabschluss ein Zweitstudium aufgenommen hat und diese Frage bejaht.

Hintergrund wahrgenommener individueller Ressourcen getroffen werden.

Für präzisere Analysen wurden ergänzend Daten einer Studieneingangsbefragung der UDE herangezogen. Hiermit konnte untersucht werden, welche Faktoren bereits beim Eingang in das Bachelorstudium die Gestaltung des Studiums beeinflussten und womöglich schon zu Studienbeginn weitere Bildungsentscheidungen determinierten. Befragt wurden 1.450 Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2012/13 (Rücklaufquote: 21 %). Insgesamt haben 1.053 Anfängerinnen und Anfänger der Bachelorstudiengänge (ohne Lehramt) an der Befragung teilgenommen. Nach Bereinigung fehlender Werte konnten für die Analyse die Daten von 793 Befragten genutzt werden.

## **Ergebnisse aus der Absolventenbefragung**

Insgesamt geben 78,9 % der befragten Bachelorabsolventinnen und -absolventen an, ein weiteres Studium aufgenommen zu haben<sup>6</sup> – wobei unerheblich ist, ob dieses an der UDE oder einer anderen Hochschule aufgenommen wurde. Eine deskriptive Auswertung veranschaulicht bereits Differenzen im Masterübergang nach Geschlecht, Bildungshintergrund und beruflicher Ausbildung um 9 bis 30 Prozentpunkte. Lediglich nach Migrationshintergrund zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede.

Während unter den Absolventinnen und Absolventen der Geistes-, Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften 69,7 % ein weiteres Studium aufnehmen, sind es unter denen der Wirtschaftswissenschaften 78,6 % und unter denen der Mathematik sowie Natur- und Ingenieurwissenschaften 92,4 %. Im Durchschnitt sind diejenigen, die ein Masterstudium aufnehmen, jünger, haben bessere Noten bei der Hochschulzugangsberechtigung und im Bachelorabschluss und haben weniger Fachsemester für ihr Bachelorstudium benötigt, als diejenigen, die kein Masterstudium aufgenommen haben. Darüber hinaus werden die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen von den Absolventinnen und Absolventen, die in ein Masterstudium übergehen, durchschnittlich etwas besser eingeschätzt als von denen, die dies nicht machen.

---

<sup>6</sup> Dabei sei noch einmal darauf hingewiesen, dass bei den Analysen diejenigen ausgeschlossen wurden, die aufgrund Zulassungseinschränkungen kein Masterstudium aufnehmen konnten. Der Anteil derer, die kein weiteres Studium aufnehmen konnten, ist deshalb bezogen auf alle befragten Absolventinnen und Absolventen höher.

Da die Vermutung naheliegt, dass sich Absolventinnen und Absolventen, die ihr Bachelorstudium beispielsweise aufgrund von Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung nicht in Vollzeit belegen konnten, weniger dazu geneigt fühlen bzw. nicht in der Lage sind, ein Masterstudium anzuschließen, wurden diese Absolventinnen und Absolventen gefragt, ob sie als Teilzeitstudierende eingeschrieben waren oder ob sie ihr Studium überwiegend in Teilzeit studiert haben. Tatsächlich zeigt sich hier ein negativer, signifikanter Zusammenhang hinsichtlich des Masterübergangs, d.h. das Vorhandensein eines nicht in Vollzeit durchgeführten Bachelorstudiums wirkt sich negativ auf den Übergang in ein Masterstudium aus.

Ähnliche Vermutungen werden für die wichtigste Finanzierungsquelle im Studium aufgestellt.<sup>7</sup> Es zeigt sich, dass diejenigen, die hauptsächlich mithilfe monetärer Transfers der Eltern, der Partner oder über Stipendien unterstützt wurden, häufiger ein Masterstudium aufnehmen (86,2 %) als diejenigen, die ihr Bachelorstudium mit eigenen Ersparnissen oder Nebentätigkeiten finanzieren mussten (66,7 %).

Weiterhin wird angenommen, dass durch Tätigkeiten als studentische Hilfskraft und/oder Tutor/in Erfahrungen im universitären oder forschungsorientierten Feld gesammelt werden können, die eher zur Aufnahme eines auf den Bachelor aufbauenden oder diesen ergänzenden Studiengangs führen. Hier kann ebenfalls ein negativer, signifikanter Zusammenhang identifiziert werden, d.h. das Fehlen von Tätigkeiten als studentische Hilfskraft und/oder Tutor/in im Bachelorstudium wirkt sich negativ auf den Übergang in ein Masterstudium aus (vgl. Übersicht 1 und 2).

Anhand einer logistischen Regressionsanalyse konnten nun mehrere Einflussfaktoren hinsichtlich des Masterübergangs auch auf mögliche Interdependenzen untersucht werden. In den ersten drei Modellen wurden zunächst die sozialen Merkmale betrachtet, wobei sie sukzessive in die Analysen einbezogen wurden. Daraufhin wurde kontrolliert, ob die Effekte der sozialen Dimensionen unter Berücksichtigung weiterer soziodemografischer und studienspezifischer Variablen bestehen bleiben. Hierdurch sollte geprüft werden, inwieweit primäre und sekundäre Effekte eine Rolle beim Übergang in den Master spielen. Mithilfe von odds ratios ( $\text{Exp}(b)$ ) werden die relativen Chancen für die Aufnahme eines Mas-

---

<sup>7</sup> In Nordrhein-Westfalen wurden im Wintersemester 2011/12 die Studiengebühren, die zu einer Erhöhung der direkten Studienkosten geführt hätten, abgeschafft. Diese konnten also für die Untersuchungsgruppe, die ihren Bachelorabschluss spätestens im Sommersemester 2011 erwarb, keinen Einfluss auf den Übergang vom Bachelor in den Master haben.

## Übersicht 1: Masterübergang: relative Häufigkeiten

	weiteres Studium		kein weiteres Studium		phi / Cramers V
	in %	N	in %	N	
<b>GESCHLECHT</b>					
weiblich	74,9	209	25,1	70	-,111*
männlich	84,0	179	16,0	34	
<b>MIGRATIONS Hintergrund<sup>1</sup></b>					
ja	77,0	77	23,0	23	n.s.
nein	79,3	311	20,7	81	
<b>BILDUNGSHintergrund<sup>2</sup></b>					
nicht akademisch	71,9	174	28,1	68	-,168***
akademisch	85,6	214	14,4	36	
<b>BERUFICHE Ausbildung</b>					
ja	52,9	37	47,1	33	-,259***
nein	83,2	351	16,8	71	
<b>STUDIENFACH</b>					
Geistes-, Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften	69,7	145	30,3	63	,231***
Wirtschaftswissenschaften	78,6	110	21,4	30	
Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften	92,4	133	7,6	11	
<b>TEILZEITSTUDIUM ((NICHT-)FORMAL)</b>					
ja	62,5	30	37,5	18	-,132***
nein	80,6	358	19,4	86	
<b>FINANZIERUNGSQUELLE (WICHTIGSTE)</b>					
Eltern/Partner/Stipendium	86,2	218	13,8	35	,204***
Bafög/Kredit	77,2	78	22,8	23	
Eigener Verdienst	66,7	92	33,3	46	
<b>TÄTIGKEITEN ALS SHK O.Ä.</b>					
nein	71,4	230	28,6	92	-,251***
ja	92,9	158	7,1	12	
<b>Gesamt</b>	<b>78,9</b>	<b>388</b>	<b>21,1</b>	<b>104</b>	

Anmerkungen: \*\*\*:  $p \leq 0,001$ ; \*\*:  $p \leq 0,01$ ; \*:  $p \leq 0,05$ ; +:  $p \leq 0,1$ ; n.s.: nicht signifikant

<sup>1</sup> Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn die/der Befragte oder die Mutter oder der Vater eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft hat oder wenn die/der Befragte nicht in Deutschland geboren wurde oder die HZB nicht in Deutschland erworben hat.

<sup>2</sup> Der Bildungshintergrund wird anhand des höchsten beruflichen Abschlusses beider Elternteile operationalisiert. Beim akademischen Bildungshintergrund hat mindestens eines der beiden Elternteile einen Hochschulabschluss erworben.

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

Übersicht 2: Masterübergang: Mittelwerte und bivariate Analysen

	weiteres Studium		kein weiteres Studium		r
	mean	s	mean	s	
Alter	24,4	2,55	26,8	3,90	-324***
Note der Hochschulzugangsberechtigung	2,5	0,59	2,7	0,64	-,136***
Note des Studienabschlusses	2,1	0,48	2,3	0,53	-,197***
Anzahl der Fachsemester	7,4	1,97	7,7	2,21	n.s.
<b>KOMPETENZEN<sup>1</sup></b>					
Wissen und Verstehen	2,2	0,61	2,6	0,55	-,211***
Kommunikative Kompetenz	2,5	0,65	2,7	0,62	-,078+
Systemische Kompetenz	2,1	0,69	2,2	0,62	n.s.

Anmerkungen: \*\*\*:  $p \leq 0,001$ ; \*\*:  $p \leq 0,01$ ; \*:  $p \leq 0,05$ ; +:  $p \leq 0,1$ ; n.s.: nicht signifikant

<sup>1</sup> Es handelt sich hier um Indizes, die auf Basis des DQRH-Modells gebildet wurden (HRK et al. 2005). Drei Faktoren wurden in die Analysen einbezogen: *Wissen und Verstehen* ( $\alpha=.72$ ;  $\chi=11,718$ ;  $df=5$ ;  $RMSEA=.052$ ;  $SRMR=.0269$ ;  $CFI=.984$ ), *Systemische Kompetenz* ( $\alpha=.60$ ;  $\chi=0$ ,  $df=0$ ; das Messmodell weist nur drei Indikatoren auf und ist damit genau identifiziert) und *Kommunikative Kompetenz* ( $\alpha=.72$ ;  $\chi=10,899$ ;  $df=2$ ;  $RMSEA=.095$ ;  $SRMR=.0347$ ;  $CFI=.952$ ). Zu den Inhalten und Problemen der Kompetenzmessung im Allgemeinen und der Modellkonstruktion anhand der Absolventenstudie im Besonderen siehe Dilger, Ebert und Landmann (2012).

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

terstudiums zwischen beispielsweise Absolventinnen und Absolventen (Geschlecht) beschrieben. Sie können Werte zwischen 0 und unendlich annehmen, wobei ein Wert von 1 auf keinen Unterschied hinweist. So wird in den folgenden Analysen die Chance von Absolventinnen im Verhältnis zu der Chance von Absolventen für einen Masterübergang betrachtet. Läge der Wert für odds ratio bei 1 hieße das, dass die Chancen sowohl für Frauen als auch für Männer für die Aufnahme eines Masterstudium gleich sind. Wird der Wert, der tatsächlich bei 0,57 liegt, von 1 subtrahiert, erhält man den Maß für die Chancenverschlechterung. Das heißt, die Chance für die Aufnahme eines Masterstudiums ist für Absolventinnen im Vergleich zu Absolventen um 43 % geringer.

Es zeigt sich, dass das Geschlecht, der Bildungshintergrund und das Vorhandensein einer beruflichen Ausbildung einen negativen Einfluss auf den Masterübergang haben: Frauen haben eine um 41 %, Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger eine um 53 % und beruflich qualifizierte eine um 76 % geringere Übergangschance als ihre jeweilige Vergleichsgruppe (vgl. Übersicht 3, Modell 3). Wie die bivariaten Analysen

bereits andeuteten, hat das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds keinen Einfluss auf den Masterübergang (vgl. Übersicht 1).<sup>8</sup>

Übersicht 3: Masterübergang: Logistische Regression (b, Exp(b)), Modelle 1-4

	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b
<b>Geschlecht (männlich)</b>	,57	-,57*	,59	-,52*	,59	-,53*	,86	-,16
<b>Bildungshintergrund (akademisch)</b>			,44	-,82***	,47	-,76**	,46	-,77**
<b>berufliche Ausbildung (keine)</b>					,24	-1,43***	,23	-1,47***
<b>Studienfach (Mathematik, Natur- &amp; Ingenieurwissenschaften)</b>								
<b>Geistes-, Bildungs- &amp; Gesellschaftswissenschaften</b>							,20	-1,63***
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>							,32	-1,44**
<b>Log Likelihood</b>	501,37		488,45		463,05		439,78	
<b>R<sup>2</sup> (Nagelkerke)</b>	,02		,06		,13		,20	

Anmerkungen: \*\*\*: p≤0,001; \*\*:p≤0,01; \*: p≤0,05; N=492

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

Sobald die Fachgruppe des abgeschlossenen Studiums in das Modell aufgenommen wird, hat das Geschlecht keinen direkten Einfluss mehr auf den Übergang in den Master. Der Effekt des Geschlechts wird somit gänzlich über die Fachgruppe vermittelt: Frauen sind demnach in den Fachgruppen häufiger vertreten, in denen die Bachelorabsolventinnen und -absolventen seltener in einen Masterstudiengang übergehen (vgl. Übersicht 3, Modell 4). Ähnlich verhält es sich mit dem Effekt der beruflichen Ausbildung bei Hinzunahme der Variable Alter. Der Einfluss des Alters auf den Übergang in den Master ist viel stärker und minimiert den Effekt der beruflichen Ausbildung. Dies deutet darauf hin, dass Absolventinnen und Absolventen, die vor ihrem Studium bereits einen berufsqualifizierten Abschluss erworben haben, nicht aufgrund dieser Qualifizierung, sondern aufgrund ihres höheren Alters nicht in ein Masterstudium

<sup>8</sup> Nicht signifikante Unterschiede werden in den Ergebnistabellen der logistischen Regressionsanalysen zur besseren Übersicht nicht ausgewiesen.

um übergehen (vgl. Übersicht 4, Modell 5). Unter Berücksichtigung der Studienabschlussnote bleibt die geringere Chance für die Aufnahme eines Masterstudiengangs für Absolventinnen und Absolventen mit nicht-akademischer Herkunft und auch für diejenigen mit abgeschlossener Ausbildung bestehen (vgl. Übersicht 4, Modell 6).

Übersicht 4: Masterübergang: Logistische Regression ( $b$ ,  $\text{Exp}(b)$ ), Modelle 5-8

	Modell 5		Modell 6		Modell 7		Modell 8	
	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b	Exp(b)	b
<b>Geschlecht (männlich)</b>	,82	-,20	,79	-,24	,99	-,01	1,05	,049
<b>Bildungshintergrund (akademisch)</b>	,47	-,71**	,51	-,67**	,49	-,72**	,49	-,71**
<b>berufliche Ausbildung (keine)</b>	,49	-,71*	,45	-,80*	,47	-,76*	,48	-,74*
<b>Studienfach (Mathematik, Natur- &amp; Ingenieurwissenschaften)</b>								
<b>Geistes-, Bildungs- &amp; Gesellschaftswissenschaften</b>	,22	-1,53***	,17	-1,77***	,18	-1,74***	,22	-1,53***
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>	,35	-1,06**	,35	-1,05**	,37	-1,00*	,43	-,84*
<b>Alter</b>	,81	-,21***	,85	-,16***	,84	-,17***	,86	-,15**
<b>Note des Studienabschlusses</b>			,35	-1,05***	,40	-,91***	,48	-,74*
<b>Kompetenzen - Wissen &amp; Verstehen</b>					,48	-,74***	,48	-,75***
<b>Finanzierungsquelle (Eltern/Partner/ Stipendium)</b>								
<b>Eigener Verdienst</b>							,52	-,66*
<b>SHK/Tutor/in (ja)</b>							,34	-1,08**
<b>Log Likelihood</b>	421,15		406,23		394,81		378,66	
<b>R<sup>2</sup> (Nagelkerke)</b>	,25		,29		,32		,36	

Anmerkungen: \*\*\*:  $p \leq 0,001$ ; \*\*:  $p \leq 0,01$ ; \*:  $p \leq 0,05$ ;  $N=492$

Quelle: Absolventenbefragung Prüfungsjahrgang 2011, eigene Berechnung

Es kann also bezüglich des Übergangs vom Bachelor in den Master sowohl auf primäre als auch auf sekundäre Effekte geschlossen werden, da die direkten Zusammenhänge der sozialen Merkmale jeweils bestehen bleiben. Ebenso verhält es sich bei Hinzunahme der Kompetenzeinschätzung, wobei nur für das Konstrukt *Wissen und Verstehen* ein Einfluss auf

den Masterübergang indiziert werden kann. Der Faktor minimiert außerdem den Einfluss der Studienabschlussnote (vgl. Übersicht 4, Modell 7). Bei Hinzunahme studienspezifischer Merkmale bleiben die Effekte unverändert bestehen, während sich der Modellfit leicht verbessert. Es stellt sich heraus, dass die Finanzierungsquelle und Erfahrung in einem universitären Umfeld einen Einfluss haben, während das Teilzeitstudieren und die Fachsemesteranzahl keinen haben. Vor allem die Finanzierung des Bachelorstudiums über eigenen Verdienst oder eigene Ersparnisse führt zu einer Verringerung der Chance eines Masterübergangs (vgl. Übersicht 4, im Modell 8 zusammenfassend).

### **Ergebnisse aus der Studieneingangsbefragung**

Offenbar werden Unterschiede hinsichtlich der Dimensionen von Bildungsungleichheit (Geschlecht, Bildungsherkunft und berufliche Qualifikation) nicht gänzlich mit der Überschreitung der Schwelle zum Hochschulzugang in Form eines Bachelorabschlusses überwunden. Vielmehr konnten die bisherigen Analysen zeigen, dass beim Übergang in den Master ungleiche, sozial begründbare Wahrscheinlichkeitsverhältnisse beobachtet werden können und in diesem Sinne innerhalb des Bologna-Prozesses nicht intendierte Selektionsprozesse wirken, die einer Bildungsgerechtigkeit entgegenstehen.

Zu klären ist, inwieweit dieser Selektionsprozess selbstbestimmt ist oder (auch) strukturell begründet werden kann. Zwar kann die Frage, ob bzw. inwieweit der Wunsch bereits zu Beginn des Bachelorstudiums vorhanden war bzw. währenddessen gefestigt wurde, nach einem Bachelorstudium ein Masterstudium aufzunehmen, mit unserer Untersuchung nicht abschließend beantwortet werden. Doch können mithilfe der Daten aus der Studieneingangsbefragung Tendenzen ausfindig gemacht werden, ob bzw. inwieweit bereits zu Beginn des Bachelorstudiums subgruppenspezifische Unterschiede bezüglich der Studienmotivation, -gestaltung und -bewältigung bestehen, die zumindest mittelfristig selbstbestimmt auf Bildungsentscheidungen wirken.

So zeigen sich bei einer logistischen Regressionsanalyse<sup>9</sup> auf Basis der Studieneingangsbefragung hinsichtlich der zukünftigen Planung, nach Abschluss in ein Masterstudium überzugehen, zum Teil widersprüchliche

---

<sup>9</sup> Aus Platzgründen werden die Ergebnisse der logistischen binären Regressionsanalyse nicht tabellarisch veranschaulicht.

Ergebnisse.<sup>10</sup> Wie auch in der Absolventenbefragung werden der Effekt des Geschlechts gänzlich über die Fachgruppe und der Effekt der beruflichen Ausbildung überwiegend über das Alter vermittelt. Keinen Einfluss auf das Vorhaben eines Masterstudiums haben jedoch das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds sowie der Bildungshintergrund der Studienanfängerinnen und -anfänger. Auch die Finanzierungsquelle und die Note der Hochschulzugangsberechtigung spielen hier keine Rolle.

Exemplarisch wird die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger näher betrachtet, da sich in den Daten der Absolventenbefragung zeigte, dass der Effekt für diese Gruppe über alle Kontrollvariablen hinweg beständig blieb. Fraglich ist, ob Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger bereits zu Beginn des Studiums vor Herausforderungen gestellt werden, aufgrund derer sie im Studienverlauf anders motiviert werden, ein Masterstudium anzuschließen.

Zunächst ist festzuhalten, dass es in der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen sowohl mit dem Bachelor selbst als auch im Vergleich zum Master keine Unterschiede hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Studienanfängerinnen und -anfänger gibt. Allerdings berichten Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund erstens, in höherem Maße die Sorge zu haben, das Studium nicht zu bestehen; zweitens empfinden sie es als schwerer, fachbezogene neue Inhalte zu lernen und zu behalten, und sie bewerten drittens Sprachkompetenzen schwächer als die Vergleichsgruppe (mündliche Ausdruckfähigkeit, Hörverständnis, Leseverständnis sowie schriftliches Ausdrucksvermögen). Alle drei Aspekte beruhen auf Selbsteinschätzungen, die eine hohe Reflexionsfähigkeit voraussetzen und im Vergleich zur sozialen Bezugsnorm der Kommilitoninnen und Kommilitonen getroffen werden. Trotzdem oder gerade deshalb deuten diese Ergebnisse auf Defizite hin, die – so die Vermutung – Einfluss auf die Studienbewältigung, das Studierverhalten und die zukünftigen Bildungsentscheidungen haben (vgl. Bargel & Bargel 2011).

## Fazit

Der Beitrag näherte sich der Frage, ob der Übergang vom Bachelor in den Master für bestimmte Subgruppen in besonderem Maße ein Hindernis darstellt, aus zwei Perspektiven. Auf Basis einer Absolventenbefragung

---

<sup>10</sup> Berücksichtigt werden muss, dass es sich bei den hier untersuchten der Gruppen der Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie Studienanfängerinnen und -anfänger um zwei unterschiedliche Kohorten handelt.

wurde zunächst untersucht, ob es aufgrund von bestimmten sozialen Merkmalen Unterschiede im Masterübergang bestehen. Dabei stellte sich heraus, dass sich das weibliche Geschlecht, ein nicht-akademischer Bildungshintergrund und das Vorhandensein einer beruflichen Qualifikation negativ auf die Chance eines Eintritts in den Master auswirken. Die Effekte der fachlichen Einordnung bzw. des Alters gleichen dabei die Effekte des Geschlechts bzw. der beruflichen Qualifikation aus.

Festgestellt werden konnte, dass sich die Chance für den Übergang in ein Masterstudium mit schlechteren Bachelornoten und einer geringeren selbsteingeschätzten Kompetenz in Wissen und Verstehen verringert. Was zunächst eindeutig für einen Nachweis für das Vorhandensein von primären Effekten (Leistungsniveau) spricht, relativiert sich, da der Effekt des Bildungshintergrunds bestehen bleibt. Wie vermutet spielen also für Bachelorabsolventinnen und -absolventen aus nicht-akademischen Elternhäusern primäre Herkunftseffekte beim Übergang vom Bachelor in den Master keine bedeutende Rolle.

Gleichzeitig konnten wir in unserer Stichprobe das Wirken sekundärer Effekte nachweisen: Trotz eines erfolgreichen Bachelorabschlusses ist die Chance des Übergangs in den Master für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger geringer, womöglich weil das Investitionsrisiko für ein Masterstudium als Hürde betrachtet wird, die (zumindest zum Zeitpunkt der Befragung noch) nicht überwunden werden konnte.<sup>11</sup> Inwieweit in diesem Zusammenhang bereits das Konzept des lebenslangen Lernens eine Rolle spielt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Kein Zusammenhang festgestellt werden konnte zwischen einem Migrationshintergrund und Masterübergang, was eventuell auf die erhöhte Bildungsaspiration von Migrantinnen und Migranten (vgl. Relikowski et al. 2012; Kristen et al. 2008) zurückzuführen ist.

Nachfolgend wurden Auswertungen der Studieneingangsbefragung herangezogen und die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger fokussierter betrachtet. Wir konnten zeigen, dass Studienanfängerinnen und -anfänger ohne akademischen Bildungshintergrund gleichermaßen motiviert sind, nach ihrem Bachelorstudium ein Masterstudium aufzunehmen, wie Studienanfängerinnen und -anfänger mit akademischem Hintergrund. Gleichzeitig sehen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger

---

<sup>11</sup> Es kann durchaus sein, dass die befragten Bachelorabsolventinnen und -absolventen zeitversetzt ein Masterstudium aufnehmen, weil bewusst eine Studienpause eingelegt wurde oder zunächst eine Erwerbstätigkeit aufgenommen wurde, beispielsweise um mögliche Verbindlichkeiten wie BAföG oder Studienkredite, die im Zusammenhang des Bachelorstudiums aufgenommen werden mussten, zu tilgen.

zu Studienbeginn in höherem Maße Defizite ihrer Ressourcen, wodurch der Studienverlauf und die Bildungsentscheidungen beeinflusst werden könnten. Damit werden Hochschulen bzw. Fakultäten vor der Frage stehen, inwieweit und mit welchen Maßnahmen sie zum einen bei der Studienbewältigung, und zum anderen bei der Gestaltung von Übergängen unterstützend wirken könnten und sollten.<sup>12</sup>

Da die Analysen auf hochschulspezifischen Daten beruhen, müsste im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten geprüft werden, ob bzw. inwieweit sich die gefundenen Ergebnisse auf andere Hochschulen übertragen lassen und ob durch den Bologna-Prozess tatsächlich eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung geschaffen wurde. Gleichzeitig kann nicht ausgeschlossen werden, dass neben den beschriebenen Effekten weitere wirken, die aufgrund fehlender theoretischer und/oder empirischer Vorarbeiten bisher nicht in die Analyse einbezogen werden konnten (z.B. Unterschiede zwischen Bildungsin- und -ausländern, Fürsorgeaufgaben, chronische Erkrankung/Behinderung, soziale Integration in den akademischen Kontext etc.).

Anknüpfend an Becker (2011) belegen unsere Ergebnisse, dass hochschulpolitische Maßnahmen wünschenswert wären, die nicht nur die Minderung der sozialen Selektivität des Bildungssystems vorantreiben, sondern auch das Investitionsrisiko beim Übergang vom Bachelor in den Master minimieren, damit die Chance des Übergangs für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger steigt. Derzeit können Interessierte in der Bundesrepublik aus 376 berufsbegleitenden Masterstudiengängen<sup>13</sup> auswählen, von denen fast zwei Drittel von Fachhochschulen angeboten werden. Neben der Frage, ob dieses Angebot ausreicht, sollte auch geprüft und womöglich besser als bisher vermittelt werden, welche Risiken, aber auch welche Chancen mit der Aufnahme eines Masterstudiums verbunden sind und inwieweit sich ein Masterabschluss langfristig – auch im Sinne des lebenslangen Lernens – lohnen kann.

---

<sup>12</sup> Schließlich bleibt an dieser Stelle offen, ob gerade diejenigen, die zu Beginn des Studiums Defizite bei der Bewältigung ihres Studiums berichten, im höheren Maße abrechen und einen Bachelorabschluss gar nicht erst erlangen.

<sup>13</sup> Vgl. <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/berufsbegleitendes-studium.html>, Stand vom 28. Juli 2014.

## Literatur

- Auspurg, K./Hinz, T. (2011): Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: Soziale Welt, 62, 1. S. 75-99.
- Bargel, H./Bargel, T. (2012): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Hans-Böcker-Stiftung (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. S. 113-141. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker, R. (2011): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. S. 223-234. Wiesbaden: Springer Verl. für Sozialwissenschaften.
- Becker, R./Schubert, S. (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: R. Becker (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. S. 161-194. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Banscherus, U./Gulbins, A./Himpele, K./Staack, S. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main: GEW.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality - Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. S. 183-198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brake, A./Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Verl. W. Kohlhammer.
- Bülow-Schramm, M./Rebenstorf, H. (2011): Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. S. 16-21. [http://www.migration-boell.de/pics/Dossier\\_Oeffnung\\_der\\_Hochschule.pdf](http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf), Stand vom 08. November 2013.
- Dilger, B./Ebert, A./Landmann, M. (2012): The missing Link?! Verbindungen zwischen konzeptionellen und empirischen Zugängen zur kompetenzmodellierung an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7, 4. S. 71-84. <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/487>, Stand vom 28. Juli 2014.
- Gärtner, K./Himpele, K. (2010): Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium. In: Statistische Nachrichten 9. S. 744-751.
- Hadjer, A./Hupka-Brunner, S. (2013): Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In: Hadjer, A./Hupka-Brunner, S. (Hrsg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. S. 7-35. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heine, C. (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. HIS Forum Hochschule 7.
- Hering, S./Kruse, E. (2004): Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation.

- <http://www.bolognaprozess-gender.uni-siegen.de/Seite%203/Endfassung%20Doku%20Homepage1.pdf>, Stand vom 28. Juli 2014.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kulturministerkonferenz & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf), Stand vom 28. Juli 2014.
- Jungbauer, G. (2011): „Wer will in die Masterklasse?“ – die neue Bildungsentscheidung nach Bachelorabschluss. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, 2. S. 172-185. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/213>, Stand vom 28. Juli 2014.
- Karakaşoğlu, Y./Wojciechowicz, A. (2012): Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. S. 273-287. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kretschmann, C. (2006): Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI Arbeitspapier 3.
- Kristen, C./Reimer, D./Kogan, I. (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: International Journal of Comparative Sociology, 49, 2/3. S. 127-151.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (2011): Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. S. 7-21. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Relikowski, I./Yilmaz, E./Blossfeld, H.-P. (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen vom Migranten erklären? In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie) Sonderheft 52. S. 111-136. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Scarletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, 3, S. 235-248.
- Scharfe, S. (2009): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen. In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 4. S. 330-339.
- Scheller, P./Isleib, S./Hauschild, K./Hutzsch, C./Braun, E. (2013): Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkt und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. HIS Forum Hochschule 9.

**Stefan Kühl: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift, transcript-Verlag, Bielefeld 2012, 172 Seiten, € 19,80.**

Die Bologna-Kritik des Bielefelder Organisationssoziologen Stefan Kühl will sich ausdrücklich nicht in den vorherrschenden Dualismus pathetischer Reformprosa einerseits und pauschaler Totalverrisse andererseits einreihen, sondern sucht ihren Weg in einer grundsätzlichen Entmythologisierung des Reformkomplexes. Damit wird Kühl zum Kritiker der Kritiker. Da diese zumeist handwerkliche Fehler für die bisherigen Schwierigkeiten verantwortlich machen, glauben sie an eine „richtige“ Reform der Bologna-Hochschule und entwickeln allerlei Patentrezepte struktureller Genesung. Hieraus erwächst eine Reformhysterie, deren Exzessivität keineswegs nur durch die gewohntermaßen intellektuell übersichtliche Dauerbeschallung seitens der Wissenschaftspolitik genährt wird. Kühl hingegen sucht – fernab der allseits kursierenden Bologna-Best-Practice-Trivialempirie – grundlegende Mechanismen zu identifizieren, die jene für Bologna typischen Probleme erzeugen, sowie deren Wirkungsweise und den Umgang damit zu erhellen.

Verschlimmbesserung, so lässt sich der grundsätzliche Befund der Analyse Kühls zusammenfassen, ist die wesentliche Konstante der Dauerreform. Die eigentlichen Ursachen der durch den Bologna-Prozess geschaffenen Probleme werden aber fortwährend übersehen. Nicht die unzureichende Um- oder Durchsetzung der Bologna-Reform, so die Kernthese Kühls, sei verantwortlich, sondern eine durch die neuen Modul- und Prüfungsstrukturen massive organisatorische Komplexitätssteigerung im Studienbetrieb. Diese verdankt sich wesentlich der Einführung der ECTS-Punkte als Instrument der Studiengangsplanung und -steuerung. Die Darstellung des Kreditpunktesystems als einer Kunstwährung wird ebenso amüsant wie theoriegesättigt entfaltet.

Um die damit erzeugte Bologna-Bürokratie pointiert zu illustrieren, bedient sich Kühl der Metapher des Sudoku, eines vor allem in Japan populären Logik-Rätsels. Aufgabe dieses Rätsels ist es, in einem 9×9-Gitter die Zahlen 1 bis 9 so zu platzieren, dass jede Zahl in jeder Spalte, jeder Zeile und in jedem Block genau einmal vorkommt. Ein ähnliches Spiel erzeugt nun die Vorgabe, alle Prüfungen, Seminare und Vorlesungen in ECTS-Leistungspunkten auszudrücken, die dann auf die einzelnen Modu-

le zu verteilen sind. Wie beim Sudoku müssen die Punkte beim Design der Studiengänge so verteilt werden, dass sie sich bei den modularisierten Programmen am Ende auf 180 (Bachelor) bzw. 120 (Master) Leistungspunkte summieren. Ebenso wie es in dem japanischen Spiel gegen Ende immer schwieriger wird, die Zahlen regelkonform anzuordnen, zielt die Studiengangsgestaltung letztendlich nur noch darauf ab, dass genau die vorgeschriebene Leistungspunktezahl unter Beachtung strenger Modulstruktur *irgendwie* (und das heißt: durch kreative Umgehung ursprünglich intendierter, inhaltsbegründeter Zuordnungsmaximen) erreicht wird.

So illustriert Kühl nicht nur die ungewollten Nebenwirkungen der ECTS-Kunstwährung und deren (konflikträchtige) Koppelung mit dem Modulsystem, welche die – eigentlich selbstverständliche – „Studierbarkeit“ eines Studiengangs zur Herausforderung werden lässt. Er zeigt zugleich, dass diese „Studierbarkeit“ oft nur zu ermöglichen ist, wenn Hochschulen ähnlich wie andere Organisationen auf kontraproduktive Formalstrukturen reagieren. Sie beginnen *informale* Lösungen zu arrangieren, kurz: sie schummeln. So schleichen sich hinter der demonstrativ aufrecht erhaltenen Fassade rigider Bologna-Konformität pragmatische Nischenlösungen ins System, die schon bald zu Organisationsroutinen avancieren.

Hauptsache „harmonisch“ gilt es das Punktesystem zu managen. Dass dabei die originäre Absicht der ECTS-Struktur (Vergleichbarkeit erbrachter Leistungen) konterkariert wird, spielt angesichts der ebenso technokratischen wie trickreichen Abhilfescheidung in der Prüfungspraxis keine Rolle. Kunstwährung und Studienleistung werden mit aller Kraft von Prüfungsämtern zu Notentranskripten zwangsgeehelicht. Hochschulleitungen wissen zwar sehr genau um den „Fake“ der Punktewährung, doch wird dem reformbürokratischen Eigenleben (im wahrsten Sinne: schlicht) Genüge getan. So befriedigt das Punktesystem die Illusion von der Gestaltung der Universität nach der Logik unternehmerischer Geschäftsprozesse.

Insgesamt, so Kühl, wird das duldsame Ertragen solcher Bologna-Resultate wie Verschulung, Prüfungsinflation und Verschwinden intrinsisch motivierter Seminarteilnahme also gerade dadurch möglich, dass die Reformakteure die Struktur ihrer eigenen Werke schlicht boykottieren und das planmäßige Unterlaufen der Reformagenda nicht nur nötigenfalls toleriert, sondern als (informale) „betriebliche Übung“ billigend in Kauf genommen wird. Aber der unausgesprochen verabredete Regelbruch funktioniert nicht nur als der Notausgang aus der Reform, er rettet dieselbe zugleich, lässt er doch die Formalstruktur unberührt und hält so den Glauben an die Reform konsequent aufrecht. Doch alles Kaschieren verhindert nicht, dass unaufhörliche Klagen über Mängel der Bologna-Praxis

zu Tage treten. Und so wird der hierauf folgende, allseits pflichtschuldig beteuerte Wille, die Reform der Reform dereinst doch noch zum Erfolg zu führen, zur kultigen Dauerlitanei, deren Zweck vor allem in der „Seelenberuhigung“ einer nicht nur unterschwellig entnervten Hochschulöffentlichkeit zu liegen scheint.

Weil das Scheitern der Polit-Show Bologna um Himmels Willen nicht eingestanden werden darf, müssen schließlich immer neue Regulierungen und Reform-der-Reform-Bekundungen inszeniert werden, die die Schau-seite der Reform aufhübschen und den Lösungsoptimismus der Hochschulen am Leben erhalten. Doch neues Ungemach droht mit all den neuen Reformaktivitäten, auf die abermals, wieder und wieder neue Korrekturen folgen, bis es nur noch eine Frage des kollektiven Leidensdrucks wird, mit Tamtam die „Entbürokratisierung“ des Reformgeflechts zu verordnen. Hierfür fühlen sich dann regelmäßig ausgerechnet jene berufen, die einst zu den Spin-Doktoren und Apologeten der Bologna-Bürokratie – zum Beispiel aus der „Lyrikwerkstatt zu Gütersloh“ (André Kieserling) – gehörten. Und auch hiernach ist in Folge der großspurig verkündeten Verdammnis der ungeliebten Bürokratie dessen neuerliche, korrektive Expansion nur eine Frage der Zeit. Der bürokratische Teufelskreis hat seine Formvollendung erreicht.

Üblicherweise neigen einschlägige Schriften an dieser Stelle dazu, die Frage nach den Verursachern, ergo: den Schuldigen aufzuwerfen. Sieht man allerdings wie Kühl die entstandenen Probleme nicht als Resultat individuell zurechenbaren Versagens, sondern struktureller Entscheidungen – hier der unheilvollen Kopplung der Kunstwährung ECTS mit der Modulstruktur, die sich zudem auf äußerst diffusen Wege durchgesetzt hat –, verliert diese Frage und damit die Suche nach den „üblichen Verdächtigen“ ihr Fundament. Ohne sich am gängigen „Blame Game“ zu beteiligen, wird der Blick auf dessen Funktionsweise und dessen Nutzen gelenkt. Sichtbar wird nämlich, dass die Technik der Identifikation von Schuldigen für die *Stabilität* des Reformgebirges von Bedeutung sein kann. Immerhin leisten ausgiebige Schuld- und Sühne-Debatten neuer Aktionsdynamik weiteren Vorschub und generieren immer wieder neue Aussichten auf den lang ersehnten, nun endlich, endlich heilsamen Königsweg.

Beinahe muss als dankbare Ironie der Worte erscheinen, dass von Bologna offiziell bekanntlich nur allzu gern als „Process“ gesprochen wird. Prozesshaftigkeit – nicht Zielerreichung – ist in der Tat die zutreffendste Bestimmung der erfolglosen Harmonielehre der europäischen Hochschultechnokratie. Freilich ist Kühl aber alles andere als ein Träumer. Auch die Universität vor Bologna pflegte ihre Bürokratie, wohl wahr. Der Unterschied ist qualitativer Natur, er liegt im offenkundigen Switch von der

Low-Tech-Behelfs-Bürokratie zur gepushten High-Tech-Reformverwaltung. Was davon ist wirklich nötig? Was bleibt beliebig? Dies sind Fragen, die – mit Blick auf verteilte Felle und das Gebot der Besitzstandswahrung – kaum mehr ernsthaft gestellt werden.

Wohlthuend ist an dieser Schrift, dass die gewohnte „Einlullungsrhetorik“ der Reformfantasten ihre genüssliche Entzauberung erfährt. Und so ganz ist Kühl dann doch nicht blindlings kontra Bologna. Denn die grundsätzliche Idee zur Stufung des Studiums in eine allgemeine, abschlussfähige Basis, und eine optionale wissenschaftliche Erweiterung wird nicht pauschal verworfen. Notwendig wäre es jedoch, die zwanghafte und umständliche Bindung der Studienstufung an ECTS und Modularisierung aufzubrechen.

Die intellektuelle Substanz des Beitrags kann darin gesehen werden, dass die organisatorischen Exzesse der Bologna-Hochschule eben nicht einfach als Umsetzungsproblem (wie es Mode geworden ist zu behaupten), also als temporär dysfunktional, aber mit der „richtigen“ Steuerungsmedizin behandelbar, verstanden werden. In Abgrenzung gegenüber einem solchermaßen unterkomplexen Kritikmuster wird mit organisationssoziologischer Tiefenschärfe der Fokus auf die Persistenz von Reformkorrekturen und deren ungeahnten Eigendynamiken gelegt. Eine derart fundierte Untersuchung entzieht sich ebenso dem berauschten Reformoptimismus wie einer simplen Schuldlogik nach trivialer Schwarz-Weiß-Kausalität.

Doch auch für die organisationssoziologische Perspektive wird dabei gelten müssen: Ein kritischer Faktor des Reformgedusels bleibt die Professorenschaft, die keineswegs nur Ablehner geblieben, sondern weithin Abnicker der Bologna-Euphorie geworden ist.

Besonders ragt das Buch hervor, da der Systemtheoretiker Kühl mit zahlreichen Bezügen, Denkfiguren und „Klassikern“ aus der Organisationsforschung aufwarten kann, fernab insignifikanter Reformlyrik einschlägiger Hochschul-Governance-Denkfabriken. Mit Richard Münch in Bamberg (wenn auch dieser in *seiner* Kritik wesentlich andere Akzente setzt) gehört Kühl zu den wenigen Hochschullehrern, die in puncto Bologna intellektuelle Gründlichkeit mit prononcierter Kritik zu verbinden wissen. Die Streitschrift lädt ein, sich – neben allem Amüsement – einmal wieder über das „Theater“ Bologna in nicht unerheblichem Maße auch echauffieren zu müssen – eine mit Blick auf die Ordinarien und Universitätspräsidenten heutigentags geradezu subversive Verhaltensreaktion, die im mithin zu lethargischer Uniformität degenerierten Hochschulbetrieb wohl bald schon mit Kuriositätsverdacht quittiert werden dürfte.

*Marcel Schütz (Oldenburg)*

# Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945<sup>1</sup>

Peer Pasternack  
Tim Hutschenreuter  
Halle-Wittenberg

## 1. Publikationen

Girnus, Wolfgang / Klaus Meier (Hg.): *Forschungsakademien in der DDR. Modelle und Wirklichkeit*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2014. 468 S. € 49,-. Im Buchhandel.

In der Regel quellengesättigte Darstellungen zu Akademien im allgemeinen und den DDR-Akademien im Überblick, sodann zu einzelnen Akademien bzw. Akademieinstituten. Behandelt werden die AdW, die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und die Akademie der Landwirtschaftswissenschaften. Daneben gab es als vierte forschende Akademie die Bauakademie der DDR sowie Forschungsinstitute innerhalb der Akademie der Künste.

Rex, Joachim: *Die Berliner Akademiebibliothek. Die Entwicklung der Bibliothek der Akademie der Wissenschaften in drei Jahrhunderten. Anhand der Quellen dargestellt* (Beiträge zum Buch- und Bibliothekswesen Bd. 44), Harrasowitz Verlag, Wiesbaden 2002, 295 S. € 86,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Kapitel über die „Wiedereröffnung der Akademie im Jahr 1946 bis zur Gründung des Wissenschaftlichen Informationszentrums 1970“, „Die Akademiebibliothek als Bereich des Wissenschaftlichen Informationszentrums in den Jahren 1970 bis 1990“ und „Die Entwicklung der Akademiebibliothek zur Bibliothek der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften“.

---

<sup>1</sup> Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Aufgenommen werden 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, HoF Wittenberg/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über institut @hof.uni-halle.de

Leibniz-Gemeinschaft (Hg.): **Berlin, Chausseestraße 111. Willkommen bei der Leibniz-Gemeinschaft** (Sonderheft des Leibniz-Journals), Leibniz-Gemeinschaft, Berlin 2013. 43 S. Bezug bei: Leibniz-Gemeinschaft, Öffentlichkeitsarbeit, Chausseestraße 111, 10115 Berlin.

Die neue Zentrale der Leibniz-Gemeinschaft (WGL) liegt im Osten Berlins an der Chausseestraße, einer geschichtsträchtigen Gegend. Den Bezug des Hauses nahm die WGL zum Anlass, dessen Nutzungsgeschichte, sein historisches Umfeld und die Baugeschichte zu beleuchten.

Busch, Friedrich W. / Beate Rütter / Peter-Paul Straube: **Der Erziehungsauftrag der Universitäten und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik. Eine bildungssoziologische Untersuchung. Teilprojekt 1. Herleitung, Einführung und Kritik des universitären Erziehungsauftrages in der SBZ/DDR. Bericht über ein vom Bundesministerium für Innerdeutsche Beziehungen (BMB) Bonn gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Oldenburg**, Universität Oldenburg, Oldenburg 1992, 133 S.

Krätzner, Anita: **Die Universitäten der DDR und der Mauerbau 1961**, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2014. 307 S. € 44,-. Im Buchhandel.

Scharsich, Anja-Franziska: **Zwischen Engagement und Resignation. Darstellungsformen und Funktion der „Intelligenz“ im DDR-Roman** (Studien zur Germanistik Bd. 1), Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2003. 369 S. € 98,-. Im Buchhandel. Untersucht werden zahlreiche Einzelromane, darunter eine Reihe solcher, die im akademischen Milieu spielen: Inge von Wangenheim's „Professor Hudebraach“, Hermann Kants „Die Aula“, Günter de Bruyns „Preisverleihung“, Karl-Heinz Jakobs' „Die Interviewer“, Dieter Nolls „Kippenberg“ und Monika Marons „Die Überläuferin“.

Hartmut, Rudolph (Hg.): **Leibniztag 2008** (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin Bd. 101), trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2009. 211 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Der Band enthält eine Reihe von Beiträgen zu DDR-WissenschaftlerInnen: zu Rita Schober: „Rita Schober 90 – Laudatio“ (Wolfgang Klein), „Gratulation“ (Gerhard Schewe), „Dank der Jubilarin“; zu Friedhart Klix: „Friedhart Klix zu seinem 80. Geburtstag“ (Erdmute Sommerfeld), zu Hans-Jürgen Treder: „Rainer Schimming und Herbert Hörz: Prinzipien der Physik“ (Hans-Jürgen Treder), „Relativität und Quanten: Hans-Jürgen Treder's Ideen zur Einheit der Physik“ (Horst-Heino von Borzeszkowski), „Eine historische Hierarchie von Wirtschaftssystemen – in ‚wilder Analogie‘ zu einer Hierarchie kosmischer Systeme“ (Thomas Kuczynski); zu Samuel Mitja Rapoport: „Über die zweimalige Emigration von Samuel Mitja Rapoport aus Wien (1937 und 1952)“ (Hans Mikosch/Gerhard Oberkofler) und zu Hans Ertel: „Zur Rezeptionsgeschichte von Hans Ertels Buch ‚Methoden und Probleme der dynamischen Meteorologie‘“ (Wilfried Schröder).

Herrmann, Joachim (Hg.): **Menschheit und Geschichte. Zwischen Eiszeit und Zukunft** (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin Bd. 102), trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2009. 199 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren u.a. die Beiträge „Wissenschaft und Humanismus. Annäherungen. Herbert Hörz zum 75. Geburtstag“ (Gerhard Banse) und „Das Erreichte ist noch

nicht das Erreichbare – das ist eigentlich ein Künstlerwort. Peter H. Feist. Laudatio zum 80. Geburtstag“ (Svoboda Jähne/Armin Jähne).

Damaschke, Mischka (Red.): **Schwerpunkt: Erinnerungen an die Anfänge. 60 Jahre Deutsche Zeitschrift für Philosophie** (=Deutsche Zeitschrift für Philosophie 4/2013), Akademie Verlag, Berlin 2013, € 42,80. Beim Verlag.

Der Themenschwerpunkt enthält folgende Artikel: „Zur inhaltlichen Ausrichtung der Deutschen Zeitschrift für Philosophie im Zeichen des ‚Neuen Kurses‘ der SED“ (Andreas Heyer), „Über die Zukunft der Deutschen Zeitschrift für Philosophie“ (Wolfgang Harich), „Ernst Bloch in der DDR. Hoffnung – Utopie – Marxismus“ (Alexander Amberger) und „Die Logik-Debatte in der Frühphase der DDR-Philosophie, 1951–1958“ (Andreas Heyer).

Heyer, Andreas: **Wolfgang Harich sprach über Georg Lukács. Mit Dokumenten und Texten** (Philosophische Gespräche H. 33), Helle Panke e.V., Berlin 2014. 72 S. € 4,70. Bezug bei: Helle Panke e.V., Kopenhagener Straße 76, 10437 Berlin.

Amberger, Alexander / Andreas Heyer: **Der konstruierte Dissident. Wolfgang Harichs Weg zu einem undogmatischen Marxismus** (Hefte zur DDR-Geschichte H. 127), Helle Panke e.V., Berlin 2011. 64 S. € 3,- Bezug bei: Helle Panke e.V., Kopenhagener Straße 76, 10437 Berlin.

Große, Jürgen: **Ernstfall Nietzsche. Debatten vor und nach 1989** (Aisthesis Essay Bd. 31), Aisthesis Verlag, Bielefeld 2010. 148 S. € 17,80. Im Buchhandel.

Vor dem Hintergrund der zunächst und ausführlich dargestellten Nietzsche-Debatten in der DDR, vor allem der von Wolfgang Harich Ende der 80er Jahre erzeugten Kontroverse, werden die Nietzsche-Diskussionen nach 1989 erörtert.

Harich, Wolfgang / Thomas Grimm (Interview): **Widerstand gegen Walter Ulbricht**, 51 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1990. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Philosoph Wolfgang Harich (1923–1995) war ab 1951 Professor an der Philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 1953 gab er zusammen mit Ernst Bloch die Deutsche Zeitschrift für Philosophie heraus. 1956 wurde er durch das Ministerium für Staatssicherheit verhaftet und wegen „Bildung einer konspirativ-staatsfeindlichen konterrevolutionären Gruppe“ zu 10 Jahren Zuchthaus verurteilt. Ab 1965 forschte er ohne Festanstellung. 1990 erfolgte seine Rehabilitierung durch die Kassation des Urteils.

Harich, Wolfgang / Thomas Grimm (Interview): **Ich bin kein Lump**, 52 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1991. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Harich, Wolfgang / Thomas Grimm (Interview): **Neben allen Stühlen**, 50 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1995. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

De Luis, Caroline / Thomas Grimm (Interview): **Erinnerungen an Wolfgang Harich**, 37 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1998. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Die Schauspielerin und Autorin Caroline De Luis (\*1922) war von 1949 bis 1951 mit Wolfgang Harich verheiratet. Sie war Referentin der Sektion Dichtkunst und Sprachpflege der Akademie der Wissenschaften der DDR. 1954 emigrierte sie aus der DDR.

Drommer, Günther / Thomas Grimm: **Günther Drommer – 50 Jahre DDR. Thomas Grimm zu Wolfgang Harich – Ahnenpaß**, Regie Thomas Grimm, 39 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1999. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

In Kapitel 2 dieses Film stellt der Autor und Filmemacher Thomas Grimm das von ihm herausgegebene Buch von Wolfgang Harich: Ahnenpaß. Versuch einer Autobiografie, Berlin 1999, vor.

Runki, Steffen (Bearb.): **Ernst Bloch 1885 – 1977. Auswahl aus den Beständen der Bibliothek** (SAPMO Bibliotheksbrief 2005/7), Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Berlin 2005. 10 S. Bezug bei: SAPMO, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin.

Jahn, Jürgen (Hg.): **„Ich möchte das Meine unter Dach und Fach bringen...“.** **Ernst Blochs Geschäftskorrespondenz mit dem Aufbau-Verlag 1946–1961. Eine Dokumentation** (Veröffentlichungen des Leipziger Arbeitskreises zur Geschichte des Buchwesens, Schriften und Zeugnisse zur Buchgeschichte Bd. 18), Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2006. 208 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Irrlitz, Gerd: **Der Weg der Vernunft – Vernunft als Weg**, Regie Thomas Grimm, 45 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1992. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Philosoph Gerd Irrlitz (\*1935) war von 1983 bis 2000 Professor an der Humboldt-Universität Berlin.

Hörz, Herbert / Gerhard Banse / Werner Ebeling / John Erpenbeck (Hg.): **Leibniztag 2013** (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin Bd. 118), trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2014. 249 S. € 19,80. Im Buchhandel. Der Band enthält einige Beiträge zu Ehren von Herbert Hörz aus Anlass von dessen 80. Geburtstag: „Laudatio: Herbert Hörz zum Achzigsten“ (Gerhard Banse), „Glückwunsch des Instituts für Philosophie der Russischen Akademie der Wissenschaften“, „Über das Gedächtnis des Zufalls – zur Dialektik von Gesetz und Zufall“ (Werner Ebeling), „Digitale Buchveröffentlichung zum 80. Geburtstag von Herbert Hörz“ (John Erpenbeck) und „Herbert Hörz – Mein Vorbild als Wissenschaftsphilosoph und -historiker“ (Heinz Heikenroth). Desweiteren Beiträge zur Geschichte der Leibniz-Sozietät: „Der schwierige Weg einer traditionsreichen Wissenschaftsakademie ins 21. Jahrhundert. 20 Jahre Leibniz-Sozietät“ (Herbert Hörz), „Die Unausrottbaren? Anmerkungen und Notizen zur Gründung der Leibniz-Sozietät“ (Herbert Wöltge), „20 Jahre Leibniz-Sozietät – vorläufiger Quellen- und Literaturbericht“ (Herbert Wöltge).

Lucks, Gudrun (Bearb.): **Robert Havemann. 11.3.1910–9.4.1982** (SAPMO Bibliotheksbrief 2010/5), Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Berlin 2010. 5 S. Bezug bei: SAPMO, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin.

Petzold, Klaus / Michael Wermke (Hg.): *Ein Jahrhundert Katechetik und Religionspädagogik in Ostdeutschland*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 289 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Behandelt wird die Geschichte der Religionspädagogik anhand kommentierter Klassiker seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter der Fragestellung, ob es eine ostdeutsche Tradition der Katechetik und Religionspädagogik gibt.

Hoenen, Raumund: *Vom Religionsunterricht zur kirchlichen Unterweisung. Otto Güldenberg und die Anfänge der ostdeutschen Katechetik*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2003, 356 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Der Theologe Otto Güldenberg (1891–1975) war in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg Professor an der Hochschule für Lehrerbildung Hannover. Von 1947 bis 1959 wirkte er als Dozent am Katechetischen Seminar und Oberseminar Namburg.

Laske, Daniel / Beate Cwiertnia: *Kirchliche Ausbildungsstätten im heutigen Bistum Görlitz* (Arbeiten zur schlesischen Kirchengeschichte Bd. 19), Aschendorff Verlag, Münster 2009, 216 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Der Band vereint zwei Untersuchungen: „Das Priesterseminar Bernardinum in Neuzelle (1947–1993)“ von Daniel Laske sowie „Das Katechetenseminar in Görlitz (1952–1968) und das Katechetenseminar in Cottbus-Görlitz (1962–1968)“ von Beate Cwiertnia.

Schröter, Ulrich / Harald Schultze (Hg.): *Im Schatten des Domes. Theologische Ausbildung in Naumburg 1949–1993*, in Verb. m. Peter Lehmann, Axel Noack u. Albrecht Steinhäuser, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2012. 350 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Detmers, Achim / Magdalene L. Frettlöh (Hg.): *Schätze zum Glänzen bringen. Der kirchliche Fernunterricht 1960–2010. Evangelische Theologie für den ehrenamtlichen Verkündigungsdienst und die alltägliche Kommunikation des Glaubens*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2010. 432 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Als Reaktion auf die Kirchenpolitik der DDR, so das Zurückdrängen der Kirche aus der Bildungsarbeit, führte die Kirchenprovinz Sachsen das gemeindebegleitete Studium des kirchlichen Fernunterrichts (KFU) ein, dem sich im Laufe der Zeit alle östlichen Landeskirchen sowie die Evangelische Kirche der Union anschlossen. Das Buch arbeitet drei Themenkomplexe auf: „Die Geschichte des KFU“, „Lehren, lernen und leben im KFU“ und „Der KFU – Ausbildung für den ehrenamtlichen Verkündigungsdienst“.

Klose, Joachim (Hg.): *Religion statt Ideologie. Christliche Studentengemeinden in der DDR* (Belter Dialoge – Impulse zu Zivilcourage und Widerstand Bd. 3), Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2009. 140 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Mit folgenden Artikeln: „Zum Konflikt von Universität und Kirche. Kaderschmiede zum sozialistischen Leiter?“ (Eberhard Prause), „Kampf um die Köpfe? Christliche Studentengemeinden in der DDR im Spannungsfeld von Religion und Ideologie“ (Christoph Kähler), „Gezielte atheistische Kaderpolitik. Zur Zurückdrängung des kirchlichen Einflusses an der TU Dresden und der Benachteiligung christlicher Studenten in der DDR“ (Joachim Klose), „Außeruniversitäre Studium Generale? Christliche Studentengemeinden in der DDR“ (Peter-Paul Straube), „Widerstand gegen die Universitätskirche? Die Sprengung 1968“ (Nicolaus Krause), „Widerstand gegen die Universitätskirche? Die Diskussion um den Neubau

am Augustusplatz“ (Franz Häuser), „Immun gegen Ideologien? Das Spannungsfeld von Wissen und Glauben gestern und heute“ (Axel Noack, Eberhard Tiefensee), „Seid ihr noch das Salz der Erde? Aufgaben der Studentengemeinden heute aus studentischer Perspektive“ (Johanna Rogge) und „Seid ihr noch das Salz der Erde? Aufgaben der Studentengemeinden heute aus Sicht eines Studentenpfarrers“ (Clemens Blattert).

Haendler, Gert: *Erlebte Kirchengeschichte. Erinnerungen an Kirchen und Universitäten zwischen Sachsen und den Ostseeländern* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 17), hg. von Hermann Michael Niemann und Heinrich Holze, Universität Rostock, Rostock 2011. 282 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock.

Haendler war von 1961 bis 1989 Professor für Kirchengeschichte an der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock.

Garbe, Irmfried (Hg.): *Kirche im Profanen. Studien zum Verhältnis von Profanität und Kirche im 20. Jahrhundert. Festschrift für Martin Onnasch zum 65. Geburtstag* (Greifswalder theologische Forschungen Bd. 18), Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2009. 597 S., € 90,-. Im Buchhandel.

Der Theologe Martin Onnasch (\*1944) war ab 1969 Dozent am Katechetischen Oberseminar in Naumburg, später in Erfurt und Dresden, von 1996 bis 2009 Professor für Kirchengeschichte an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Im hiesigen Kontext interessiert auch der Beitrag zu „Ernst-Rüdiger Kiesow an der Universität Rostock 1965–2003“ (Gert Haendler). Kiesow (1926–2003) war Professor für Praktische Theologie und von 1968–1970 Dekan der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.

Köhn, Andreas: *Der Neutestamentler Ernst Lohmeyer. Studien zu Biographie und Theologie* (Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament, 2. Reihe), Mohr Siebeck Verlag, Tübingen 2004, 366 S. € 69,-. Im Buchhandel.

Der Theologe Ernst Lohmeyer (1890–1946) wurde 1946 seines Lehrstuhls für Theologie an der Universität Greifswald enthoben und von der Sowjetischen Geheimpolizei verhaftet und ermordet. Im hiesigen Kontext interessiert das Kapitel über das „Ringens um die Wiedereröffnung der Universität Greifswald (1945/46)“.

Wirth, Stefan (Hg.): *Günther Wirth. Bürgertum und Bürgerliches in SBZ und DDR. Studien aus dem Nachlaß*, epubli GmbH, Berlin 2011. 225 S. € 16,80,- Im Buchhandel.

Günter Wirth (1929–2009) war Publizist, Herausgeber der evangelischen Monatszeitschrift „Der Standpunkt“ und Kulturpolitiker der DDR-CDU, promovierter Germanist sowie von 1985 bis 1993 Honorarprofessor für Neuere und Neueste Kirchengeschichte an der Humboldt-Universität Berlin. Unter anderem am Beispiel von Jena, Leipzig, Halle und Magdeburg werden bürgerliche Lebensformen und Entwicklungspotenziale in der DDR nachgezeichnet und damit Beiträge zur Intelligenzgeschichte der DDR geliefert. Der akademische Bereich spielt dabei naturgemäß eine besondere Rolle.

Trebe, Friedrich Wilhelm: *Geschichte des Vogtländischen Altertumsforschenden Vereins zu Hohenleuben e.V. Festschrift zum 175jährigen Bestehen des Vogtländischen Altertumsforschenden Vereins*, Vogtländischer Altertumsforschender Verein zu Hohenleuben, Hohenleuben 2000. 196 S. Bezug bei: Vogt-

ländischer Altertumsforschender Verein, Reichenfels Nr. 1a, 07958 Hohenleuben.

U.a. mit einem Kapitel zum zwischenzeitlichen funktionalen Äquivalent des Vereins, das im Rahmen des DDR-Kulturbunds tätig gewesen war.

Wüstenhagen, Jana: *Der spanische Bürgerkrieg in Historiographie und Schulbüchern der DDR (1953–1989)*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1997, 111 S. € 44,95. Im Buchhandel.

Jahn, Adelheid (Bearb.): *Hermann Duncker 1874–1960. Eine Auswahl aus den Beständen der Bibliothek* (SAPMO Bibliotheksbrief 1999/4), Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Berlin 1999. 8 S. Bezug bei: SAPMO, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin.

Engelberg, Ernst (Interview): *Historiker. Im Gespräch mit Thomas Grimm*, 46 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1994. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Liselotte Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Historiker Ernst Engelberg (1909–2010) war ab 1949 Professor an der Universität Leipzig, 1960–1969 Direktor des Geschichtsinstituts der Akademie der Wissenschaften der DDR und 1969–1974 Leiter der Forschungsstelle für Methodologie und Geschichte der Geschichtswissenschaften am Zentralinstitut für Geschichte der AdW.

Markov, Walter (Interview): *Der Historiker Walter Markov. Ein Leben mit Revolutionen*, Regie Thomas Grimm, 30 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1993. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Walter Markov (1909–1993) war von 1949 bis 1968 Direktor des Instituts für Allgemeine Geschichte an der Universität Leipzig.

Goldbeck, Dagmar (Bearb.): *Jürgen Kuczynski. Nestor der Sozialwissenschaften der DDR. Wirtschaftshistoriker und Gesellschaftskritiker. 1904–1997. Eine biographische Auswahl aus dem Bestand der Bibliothek* (SAPMO Bibliotheksbrief 1998/1), Berlin 1998. 6 S. Bezug bei: Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin.

Der Wirtschaftshistoriker und Sozialforscher Jürgen Kuczynski (1904–1997) war von 1946–1956 Gründer und Leiter des Instituts für Wirtschaftsgeschichte an der Humboldt-Universität Berlin, 1956 bis 1968 Abteilungsleiter und später Direktor des Instituts für Wirtschaftsgeschichte an der Deutschen Akademie der Wissenschaften der DDR.

Kuczynski, Jürgen / Thomas Grimm (Interview): *Ein Gespräch mit dem Wirtschaftswissenschaftler*, 52 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1991. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Kuczynski, Jürgen / Gregor Gysi (Interview): *Der berühmteste Urgroßvater der DDR – Jürgen Kuczynski*, Leitung Thomas Grimm, 45 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1994. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Kuczynski, Jürgen: *Freunde und gute Bekannte. Teil 1–4*, Regie Thomas Grimm, 129 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1997; Kuczynski, Jürgen: *Freunde und gute Bekannte. Teil 5–8*, Regie Thomas Grimm, 146 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1997. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Kuczynski, Thomas / Thomas Grimm (Interview): *Zwangsarbeiterentschädigung. Thomas Kuczynski im Gespräch*, 46 min, Zeitzeugen TV, Berlin 2000. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Wirtschaftshistoriker Thomas Kuczynski (\*1944), Sohn von Jürgen Kuczynski, war von 1988 bis 1991 der letzte Direktor des Instituts für Wirtschaftsgeschichte an der Deutschen Akademie der Wissenschaften der DDR.

Blecher, Jens / Howard M.S. Kroch (Hg.): *Renate Drucker. 1917–2009. Nekrolog*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2010. 57 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Die Historikerin Renate Drucker (1917–2009) war von 1950 bis zu ihrem Ruhestand Leiterin des Universitätsarchivs Leipzig und seit 1970 an der Universität außerordentliche Professorin für Geschichte.

Ruge, Wolfgang: *Lenin. Vorgänger Stalins. Eine politische Biografie*. Bearbeitet und mit einem Vorwort von Eugen Ruge, hrsg. von Wladislaw Hedeler, Matthes & Seitz Verlag, Berlin 2010, 470 S., € 29,90. Im Buchhandel.

Wolfgang Ruge war 1933 mit seinen Eltern in die Sowjetunion geflohen und sollte erst 1956 – aus dem Gulag – wieder zurückkehren. Anschließend wurde er ein einflussreicher Historiker in der DDR (u.a. Biografien über Stresemann, Hindenburg, Matthias Erzberger und Hitler bis 1933). In den 80er Jahren hatte er begonnen, sich mit dem Stalinismus als historischem Phänomen auseinanderzusetzen („Stalinismus – Sackgasse im Labyrinth der Geschichte“, 1991). Aus dem Nachlass erfolgte die Veröffentlichung seiner Lenin-Biografie, die gleichsam die Summe dieses Prozesses der Neubewertung zieht.

Tschentschel, Jana (Bearb.): *Literatur und Literaturwissenschaft in der DDR. Auswahl aus den Beständen der Bibliothek* (SAPMO Bibliotheksbrief 2009/8), Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Berlin 2009. Bezug bei: SAPMO, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin.

Cölln, Jan / Franz-Josef Holznagel (Hg.): *Positionen der Germanistik in der DDR. Personen – Forschungsfelder – Organisationsformen*, Walter de Gruyter Verlag, Berlin/Boston 2013. 687 S. € 99,95. Im Buchhandel.

Der Band stellt ein in diesem Umfang, thematischer Breite und hinsichtlich der Autorenzahl bislang unübertroffenes Kompendium zur literatur- und sprachwissenschaftlichen DDR-Germanistik dar.

Hermlin, Stephan / Hans Mayer: *Zwei Deutsche auf Widerruf. Stephan Hermlin und Hans Mayer im Gespräch*, Regie Thomas Grimm, 40 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1990. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Schriftsteller und Übersetzer Stephan Hermlin (1915–1997) im Gespräch mit dem Hans Mayer (1907–2001), einst Professor für Literaturwissenschaft an der Leipziger Universität.

Mayer, Hans (Interview): **Hans Mayer. Germanist in Deutschland**, Regie Thomas Grimm, 30 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1992. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Hans Mayer (1907–2001) war Professor für Literaturwissenschaft an der Universität Leipzig, emigrierte 1963 aus der DDR und lehrte anschließend Deutsche Literatur an der Technischen Universität Hannover.

Stolte-Batta, Renate: **Der Literaturwissenschaftler Heinz Stolte (1914–1992). Leben, Werk und Wirkung**. Mit einem Vorwort von Hilmar Grundmann, Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2007. 397 S. € 74,95. Im Buchhandel.

Der Germanist Heinz Stolte (1914–1992) war 1945–1949 Professor für Literaturwissenschaft in Jena und 1949/1950 an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1950 flüchtete er aus der DDR in den Westen. 1957 bis 1976 war er Dozent bzw. Professor für Literaturdidaktik an der Universität Hamburg.

Janka, Walter / Werner Mittenzwei (Interview): **Erinnerungen eines deutschen Verlegers**, Regie Thomas Grimm, 53 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1993. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Verleger und Dramaturg Walter Janka (1914–1994) war von 1950 bis 1956 Chef des Aufbau-Verlages. 1956 wurde Janka verhaftet und zu einer Zuchthausstrafe verurteilt. 1962–1972 war er Dramaturg bei der DEFA. Der Literaturwissenschaftler Werner Mittenzwei (1927–2014) war seit 1964 Professor für Literaturtheorie und von 1969 bis 1973 Gründungsdirektor des Zentralinstituts für Literaturgeschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR.

Mittenzwei, Werner (Interview): **Die Intellektuellen. Über Literatur und Politik in Ostdeutschland**, Regie Thomas Grimm, 47 min, Zeitzeugen TV, Berlin 2002. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Literaturwissenschaftler Werner Mittenzwei (1927–2014), seit 1964 Professor für Literaturtheorie, war von 1969 bis 1973 Gründungsdirektor des Zentralinstituts für Literaturgeschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR. 2001 erschien sein hier vorgestelltes Buch: Die Intellektuellen. Literatur und Politik in Ostdeutschland von 1945–2000.

Seemann, Annette: **Die Geschichte der Herzogin Anna Amalia Bibliothek**, Insel Verlag, Frankfurt a.M./Leipzig 2007. 123 S. € 12,80. Im Buchhandel.

Die Autorin schildert in prägnanter Form die über 300jährige Geschichte der Weimarer Forschungsbibliothek für Literatur- und Kulturgeschichte. Im hiesigen Kontext interessieren das Kapitel über die Bibliothek als Thüringische Landesbibliothek bis 1969 sowie das Kapitel über den Bibliotheksbrand vom 2. September 2004 und die Zeit danach.

Geburtig, Gerd (Hg.): **Instandsetzungspraxis an der Herzogin-Anna-Amalia-Bibliothek in Weimar**, Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart 2009, 168 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Der Band resümiert den Wiederaufbau der Herzogin-Anna-Amalia-Bibliothek nach der Brandkatastrophe im Jahre 2004. Neben detaillierten architektonischen Beschreibungen zum Mauerwerk, Stuck, Holzrestaurierungen, statischen Fragen und sonstigen Sicherungsarbeiten wird auch die Frage gestellt, welche Ansprüche an die Funktion historischer Gebäude gestellt werden können.

Weber, Jürgen / Ulrike Hähner (Hg.): *Restaurieren nach dem Brand. Die Rettung der Bücher der Herzogin Anna Amalia Bibliothek*, Michael Imhof Verlag, Petersberg 2014. 192 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Beim Wiederaufbau der 2004 abgebrannten Herzogin Anna Amalia Bibliothek in Weimar hilft ein Kooperationsprojekt zwischen der Bibliothek und der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen, das in diesem Ausstellungskatalog ausführlich dargestellt wird.

Wissenschaftsrat (Hg.): *Umsetzungen der Empfehlungen aus der zurückliegenden Evaluation der Klassik Stiftung Weimar* (Drs. 3984-14), Dresden 2014. 16 S. Volltext unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3984-14.pdf>

Der Wissenschaftsrat bezieht Stellung zum Bericht des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur bezüglich der Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 2011, die auf eine inhaltliche und organisatorische Neustrukturierung der Klassik Stiftung Weimar gezielt hatten.

Große, Rudolf: *Residva. Ungedruckt gebliebene Vorträge zur Grammatik, Sprachgeschichte und Soziolinguistik des Deutschen (1967–1986)* (Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse Bd. 78 H. 3), Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, in Kommission bei S. Hirzel, Stuttgart/Leipzig 2004. 139 S. € 34,-. Im Buchhandel.

Rudolf Große (\*1924) ist emeritierter Professor für Geschichte der deutschen Sprache und Sprachsoziologie an der Universität Leipzig. In ihrer Sprache und Form unverändert, stellen die dokumentierten Vorträge ein fachhistorisches Zeitdokument dar.

Zech, Johannes: *Systemfragen der muttersprachlichen Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. Sprachliche Bildung und Erziehung in der DDR-Schule* (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 67), Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2011, 217 S. € 39,80. Im Buchhandel.

Die ursprünglich 1973 verfasste Habilitationsschrift von Johannes Zech (\*1924), bis 1988 Professor für Methodik des Deutschunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Potsdam, wird hier unverändert vorgelegt, versehen mit einer Einführung von Hartmut Jonas und Martina Kreisel.

Bethausen, Peter: *Schule des Sehens. Ludwig Justi und die Nationalgalerie*, Matthes & Seitz Verlag, Berlin 2010, 393 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Der Kunsthistoriker Ludwig Justi (1876–1957) war von 1909 bis 1933 Direktor der Nationalgalerie Berlin und nach dem Zweiten Weltkrieg bis 1957 Direktor der Staatlichen Museen und Nationalgalerie Berlin-Ost.

Klemm, Thomas: *Keinen Tag ohne Linie. Die kunst- und gestaltungstheoretische Forschung in der DDR zwischen Professionalisierung und Politisierung*

(1960er bis 1980er Jahre), kopaed Verlag, München 2012. 442 S. € 24,80. Im Buchhandel.

Rosen, Helga: *Das Schülerverständnis im kunstorientierten Unterricht der DDR. Eine Untersuchung zur Kunstpädagogik der DDR in den achtziger Jahren – schwerpunktmäßig anhand der Zeitschrift „Kunsterziehung“* (Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik Bd. 65), Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 1996, 281 S. € 66,95. Im Buchhandel.

Regel, Günther: *Das Künstlerische vermitteln. Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik* (Kontext Kunstpädagogik Bd. 18), kopaed Verlag, München 2008, 693 S., € 24,80. Im Buchhandel. Der Kunstpädagoge und Kunsttheoretiker Günther Regel (\*1926) war ab 1960 Direktor des Instituts Kunsterziehung an der Universität Greifswald, 1963 Professor für Theorie und Methodik der Kunsterziehung an selbiger Universität, wurde 1970 an die Universität Leipzig strafversetzt und begann dort, einen neuen Lehrstuhl zur Theorie der bildenden Kunst aufzubauen.

Museum der bildenden Künste Leipzig / Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig (Hg.): *Herz, Reiz & Gefühl*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2014. 96 S. € 14,95. Im Buchhandel.

Anlässlich des 250jährigen Jubiläums der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig ist dieser Begleitkatalog zu der Ausstellung künstlerischer Arbeiten von Absolventen der letzten 25 Jahre erschienen.

Akademie der Künste zu Berlin (Hg.): *Bittere Früchte. Lithographien von Meisterschülern der Deutschen Akademie der Künste zu Berlin 1955–1965. Galerie am Pariser Platz. 7. September bis 6. Oktober 1991*, Akademie der Künste zu Berlin, Berlin 1991, 76 S.

Illustriertes Verzeichnis zur Ausstellung „Bittere Früchte“ von ehemaligen Meisterschülern der Akademie, ergänzt um persönliche Erinnerungen.

Kleinschmidt, Sebastian (Interview): *Sinn und Form. Eine Kulturzeitschrift im Gespräch*, Regie Thomas Grimm, 45 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1999. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Kleinschmidt (\*1948) war seit 1988 bis 1990 stellvertretender Chefredakteur und ist seit 1993 Chefredakteur der Berliner Zeitschrift „Sinn und Form“.

Knepler, Georg (Interview): *Immer noch Sozialist*, Regie Thomas Grimm, 44 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1993. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der österreichische Pianist, Dirigent und Musikwissenschaftler Georg Knepler (1906–2003) gründete 1950 die Deutsche Hochschule für Musik, später umbenannt in Hochschule für Musik „Hanns Eisler“, in Berlin, deren Rektor er bis 1959 war. Von 1959 bis 1970 leitete er das Musikwissenschaftliche Institut der Humboldt-Universität zu Berlin.

Einsiedler, Wolfgang / Margarete Götz / Christian Ritzi / Ulrich Wiegmann (Hg.): **Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland**, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2012. 310 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge „Zur Geschichte der Unterstufenpädagogik in der DDR. Ein Aufriss ihrer Entwicklung bis 1989“ (Ulrich Wiegmann), „Die Unterstufenpädagogik im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) der DDR. Institutionelle Entwicklungen“ (Nicole Zabel), „Die Zeitschrift ‚Die Unterstufe‘ in der Zeit zwischen Erstarrung, Krise und Implosion der DDR – eine Inhaltsanalyse der Jahrgänge 1988 und 1989“ (Sonja Häder), „Kinderbilder im Kontext der Unterstufe in der DDR. Analyse der Lehrerzeitschrift ‚Die Unterstufe‘“ und „Erstlesefibel in der SBZ/DDR. Produktionsbedingungen und Ideologisierungsabsichten“ (Verena Stürmer).

Zabel, Nicole: **Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Eine institutionsgeschichtliche Studie**, Dissertation, Philosophische Fakultät der Technischen Universität Chemnitz, Chemnitz 2009. 425 S. Volltext unter <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5937/data/Dissertation.pdf>

Dargestellt werden die Vor- und Gründungsgeschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI), die Aufbruchsjahre von 1953 bis 1956, der Wandel des DPZI von 1957 bis 1959, die Krisen- und Umbruchzeit in den Jahren 1960/1961, die anschließende Ökonomisierung bis 1964 und schließlich der Weg des DPZI zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) von 1965 bis 1970.

Vogler, Hans Joachim: **Die Reformbemühungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vor und während der „Wende“**. **Zur Ausformulierung der Themenfelder Schule und Unterricht durch die APW** (Arbeitsbericht der Projektgruppe 5 „Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern“, Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und den neuen Ländern“), Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie an der Freien Universität Berlin, Berlin 1997. 202 S.

Rogalski, Norbert: **Qualifiziert und ausgemustert. Wie ich die DHfK erlebte**, epubli GmbH, Berlin 2012. € 1,49, im epub-Format. URL <http://www.epubli.de/shop/buch/Qualifiziert-und-ausgemustert-Wie-ich-die-DHfK-erlebte-Norbert-Rogalski-9783844216325/13309>.

Der Autor beschreibt seinen Bildungsweg von der Arbeiter- und Bauernfakultät zur Deutschen Hochschule für Körperkultur (DHfK). Nachdem er dort als Lehrer für Sport und Deutsch abgeschlossen hatte, wurde er Assistent im Institut für Pädagogik, promovierte und wurde 1985 zum Prorektor für Erziehung und Ausbildung berufen.

Düppe, Till (Hg.): **Geschichte der Wirtschaftswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin**, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät an der Humboldt-Universität Berlin, Berlin 2013, URL: <http://hicks.wiwi.hu-berlin.de/history/>.

Im Rahmen eines Seminars an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin wurde 2012 gefragt, wer die Wirtschaftswissenschaftler an dieser Fakultät waren, welche Fragen erforscht wurden, was gelehrt wurde und welchen Einfluss sie auf Politik und Gesellschaft genommen haben. Ausführliche Behandlung erfahren dabei auch die beiden Zeiträume 1946–1989 und ab 1990.

Henning, Herbert / Peter Bender (Hg.): *Didaktik der Mathematik in den alten Bundesländern. Methodik des Mathematikunterrichts in der DDR. Bericht über eine Doppeltagung zur gemeinsamen Aufarbeitung einer getrennten Geschichte*, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg/Universität Paderborn 2003. 278 S. Volltext unter <http://www.math.uni-magdeburg.de/private/henning/tagung.pdf>

Kuhn, Rolf: *Vision und Wirklichkeit. Der Bauhaus-Direktor Professor Rolf Kuhn*, Regie Jürgen Ast/Maik Roth, 30 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1992. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Stadtplaner und Stadtsoziologe Rolf Kuhn (\*1946) war von 1987 bis 1997 Direktor des Bauhaus Dessau.

Kuntsche, Siegfried (Hg.): *Agrarwissenschaften in Vergangenheit und Gegenwart. Beiträge eines Kolloquiums am 21. und 22. Oktober 2011 im Thünen-Museum Tellow anlässlich der Gründung der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenschaften vor 60 Jahren*, hrsg. im Auftrag der Thünengesellschaft e.V. und Rosa-Luxemburg-Stiftung, vanDerner Verlag, Diekhof 2012. 287 S. € 38,60. Im Buchhandel.

Im Zentrum der Beiträge stehen einerseits die Akademie der Landwirtschaftswissenschaften der DDR und ihre Institute und Forschungszentren, andererseits die heutigen agrarwissenschaftlichen Einrichtungen im außeruniversitären und Hochschulbereich Ostdeutschlands.

Paulinenauer Arbeitskreis Grünland und Futterwirtschaft (Hg.): *60 Jahre Wissenschaftsstandort Paulinenau. Ein Rückblick auf die Agrarforschung der Jahre 1949 bis 1991 in Bildern. Ein Rückblick auf die Agrarforschung der Jahre 1949 bis 1991 in Bildern*, Paulinenauer Arbeitskreis Grünland und Futterwirtschaft e.V., Paulinenau 2009. 390 S. Bezug bei: Paulinenauer Arbeitskreis Grünland und Futterwirtschaft e.V., Gutshof 7, 14641 Paulinenau.

Rübensam, Erich: *70 Jahre Forschung Müncheberg/Mark. Vom Kaiser-Wilhelm-Institut zur Züchtungsforschung zum Institut für Ackerbau- und Pflanzenbau. 1928–1968*, Frankfurt Oder Editionen Buchverlag, Berlin 1998, 200 S., € 11,-. Im Buchhandel.

Von 1951 bis 1968 war Professor Erich Rübensam Direktor der Zentralen Forschungsanstalt für Acker- und Pflanzenbau und Pflanzenzüchtung in Müncheberg. Zudem war er Präsident der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenschaften und Mitglied des Zentralkomitees der SED der DDR. Die Chronik resümiert als Daten-, Fakten- und Zeitzeugensammlung seine Amtszeit.

Rübensam, Erich / Hans Wagemann (Hg.): *Erinnerungen von Zeitzeugen an ihr Wirken in der Agrarwissenschaft der DDR*, vanDerner Verlag, o.O. 2011, 543 S. € 33,60. Im Buchhandel.

Deutsche Assoziation der Absolventen und Freunde der Moskauer Lomonossow-Universität DAMU (Hg.): *Der Agrarbiologe Lyssenko. Ein Exempel für die Ideologisierung der Wissenschaft* (=Lomonossow DAMU-Hefte Nr. 3/1999), Berlin 1999, 77 S.

Die hier aufgeführten Referate russischer und deutscher Zeitzeugen und Biologiehistoriker befassen sich mit dem ukrainischen Agrarbiologen Trofim Denissowitsch Lyssenko (1898–1976) im Kontext des Imports seiner pseudowissenschaftlichen Lehre in die DDR.

Geyer, Michael (Hg.): *Psychotherapie in Ostdeutschland. Geschichte und Geschichten 1945–1995*, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2011. 951 S. € 49,95. Im Buchhandel.

Auf Basis von Archivmaterial und Zeitzeugenberichten werden die Medizinische Psychologie und die Psychotherapie in der DDR umfassend dargestellt. Dabei wird das Wirken der beteiligten Wissenschaftler/innen in folgenden Abschnitten beleuchtet: „1945–1949: Nachkriegszeit“, „1950–1959: Pawlow und die Folgen“, „1960–1969: Beginnende Institutionalisierung“, „1970–1979: Methodenentwicklung und Aufbau der stationären Versorgung“, „1980–1989: Wege der Emanzipation“, „1990–1995: Wende- und Nachwendezeit“. Ein hinsichtlich Umfang, thematischer Breite und Autorenzahl bislang unübertroffenes Kompendium.

Kumbier, Ekkehardt (Hg.): *Zum Wirken und Leben von Franz Günther Ritter von Stockert. Symposium am 7. Juli 2006 an der Klinik für Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt*, Zentrum für Nervenheilkunde der Universität Rostock, Rostock 2006. 72 S. Bezug bei: Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Zentrum für Nervenheilkunde der Universität Rostock, Gehlsheimer Str. 20, 18147 Rostock.

Der österreichische Psychiater Franz Günther Ritter von Stockert (1899–1967) war von 1954 bis zu seiner Verhaftung wegen „Staatsverleumdung“ im Jahre 1958 an der Rostocker Universität Lehrstuhlinhaber für Psychiatrie und Neurologie. Im selben Jahr flüchtete er aus der DDR und wirkte dann als Dozent und später Professor für Kinderpsychiatrie an die Universität Frankfurt am Main.

Müller, Thomas R. / Beate Mitzscherlich (Hg.): *Psychiatrie in der DDR. Erzählungen von Zeitzeugen* (Schriftenreihe des Sächsischen Psychiatriemuseums Bd. 2), unt. Mitarb. v. Andreas Böttcher und Dyrk Zedlick, Mabuse Verlag, Frankfurt a.M. 2006. 245 S. 24,90. Im Buchhandel.

Zu Wort kommen Patienten, Kliniker und Professoren. Die Zeitzeugen berichten unter anderem von Stigmatisierungserlebnissen und seelischen Krisen, die ihre Biografien maßgeblich beeinflusst haben, daneben von Bemühungen um Verbesserungen.

Nürnberg, Reiner / Ekkehard Höxtermann / Martina Voigt (Hg.): *Elisabeth Schiemann 1881–1972. Vom Aufbruch der Genetik und der Frauen in den Umbrüchen des 20. Jahrhunderts. Beiträge eines interdisziplinären Symposiums zum 200. Gründungsjubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*, Basilisken-Press im Verlag Natur & Text, Rangsdorf 2014. 575 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Schiemann war von 1946 bis 1949 Professorin an der Berliner Universität, danach in West-Berlin tätig und seit 1956 Mitglied der Leopoldina.

Elsner, Gine: *Das Betriebsgesundheitswesen und die Arbeitsmedizin der DDR. Ein Gutachten* (HBS-Manuskripte 26), Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 1990. 120 S.

Das Gutachten ermittelt Strukturen und Ideen im Arbeitsschutzsystem der DDR, vor allem im Bereich arbeitsmedizinischer Vorsorgeuntersuchungen, Arbeitshygieneinspektionen, An-

erkenntnispraxis und Entschädigungen bei Berufskrankheiten und Arbeitsunfällen. Die akademischen Aspekte der Arbeitsmedizin werden am Beispiel des Arbeitshygienischen Zentrums des Gesundheits- und Sozialwesens der DDR und in einem Kapitel über die „Weiterbildung zum Facharzt für Arbeitsmedizin und Ausbildung der Betriebsärzte“ dargestellt.

Gross, Johann / Gisela Jacobasch (Hg.): *Akademischer Festakt anlässlich des 100. Geburtstages von Prof. Dr. Ingeborg Rapoport (\* 2.9.1912) und Prof. Dr. Mitja Rapoport (27.11.1912–7.7.2004)* (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin Bd. 115), Trafo Wissenschaftsverlag, Berlin 2013. 200 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Die Festschrift widmet sich dem Ehepaar Rapoport, das 1952 aus dem Exil in die DDR ging. Ingeborg Rapoport war zunächst Professorin im Institut für Biochemie der Charité, seit 1969 hatte sie den Lehrstuhl für Neonatologie inne. Ihr Ehemann Samuel Mitja Rapoport gründete das Institut für Physiologische und Biologische Chemie an der Charité und wurde zu einen der bekanntesten Biochemiker der DDR.

Thal, Wilhelm / Norbert Bannert: *1906–2006. 100 Jahre Klinische Pädiatrie in Magdeburg. Von der Säuglingsabteilung bis zur Klinik für Kinder- und Jugendmedizin und bis zum Zentrum für Kinderheilkunde an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg*, unt. Mitarb. v. Horst Köditz, Ursula Heinemann, Barbara Knittel, Uwe Mittler, Gerhard Jorch und Klaus Mohnike, Förderverein „Karl Nibler“ an der Universitätskinderklinik Magdeburg, Magdeburg 2006. 64 S. Bezug bei: Förderverein „Karl Nibler“ an der Universitätskinderklinik, Wiener Straße, 39112 Magdeburg.

In der Festschrift wird auf die Kinderkliniken bzw. Kinderabteilungen der Magdeburger Krankenhäuser und der Medizinischen Akademie Magdeburg zurückgeblickt. Dabei werden deren jeweilige Leiter, Direktoren und Mitarbeiter gewürdigt und vorgestellt, u.a. Prof. Dr. Karl-Ludwig Nibler, von 1953 bis 1973 Direktor der Kinderklinik der Medizinischen Akademie Magdeburg.

Schneider, Nadja: *„Ist das Leben eines Frauenarztes sensationell?“ Eine kritische Würdigung des Frauenarztes, Hochschullehrers und Gesundheitspolitikers Prof. Dr. Helmut Kraatz (1902–1983) auf der Grundlage seiner Biographie*, Dissertation, Medizinische Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin, Berlin 2009. 182 S. Volltext unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDI\\_SS\\_thesis\\_000000010942](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDI_SS_thesis_000000010942)

Helmut Kraatz wurde 1948 zum Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin berufen und hielt ab 1949 den Lehrstuhl für Gynäkologie und Geburtshilfe an der Universität Halle/Saale. 1951 übernahm er den Lehrstuhl für Frauenheilkunde und die Leitung der Frauenklinik der Charité, von 1954 bis 1956 war er dort Dekan. Zudem war er Mitglied in der Leopoldina, der Akademie der Wissenschaften und ab 1972 im Präsidium des Kulturbundes der DDR.

Schwittai, Yvonne: *Zur Geschichte der Frauenkliniken der Charité in Berlin von 1710 bis 1989 unter besonderer Berücksichtigung baulicher und struktureller Entwicklungen*, Dissertation, Medizinische Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin, Berlin 2012. 181 S. Volltext unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDI\\_SS\\_thesis\\_000000038639](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDI_SS_thesis_000000038639)

Die Dissertation beschäftigt sich einerseits mit der Frage nach der baugeschichtlichen Entwicklung der Frauenklinik der Berliner Charité, die sich aufgrund der vielzähligen Standorte (u.a. Pesthaus, „Alte Charité“, Oranienburger Straße, Dorotheenstraße, Artillerie-, Monbijou- und Ziegelstraße, Luisenstraße) anbietet. Die Autorin betrachtet aber auch Patientinnen und Hebammen, wodurch andererseits die Rolle der Frauen in der Entwicklungsgeschichte der Frauenklinik einen zweiten Schwerpunkt dieser Arbeit bildet.

Prokop, Otto / Thomas Grimm (Interview): ***Tote geben Auskunft. Ein Gerichtsmediziner erinnert sich***, 102 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1995. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Der Gerichtsmediziner Otto Prokop (1921–2009) war von 1957 bis 1987 Direktor des Instituts für Gerichtliche Medizin an der Charité.

Geserick, Gunther: ***Vom Leichenschauhaus zum Universitätsinstitut. 110 Jahre Gerichtsmedizin in Berlin-Mitte. Ausschnitte aus einem Vortrag***, 53 min, Zeitzeugen TV, Berlin 1996. Bezug bei: Zeitzeugen TV Film- und Fernsehproduktion GmbH, Ohmstr. 7, 10179 Berlin.

Gunther Geserick (\*1938) trat 1987 die Nachfolge Otto Prokops als Direktor des Instituts für gerichtliche Medizin der Humboldt-Universität zu Berlin an.

Seigewasser, Peter: ***Das Diplom für Mediziner und Stomatologen in der DDR, unter besonderer Berücksichtigung der Immatrikulations- und Absolventenzahlen der Charité***, Dissertation, Medizinische Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin, Berlin 2006. 108 S. Volltext unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000002534](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002534)

Die Arbeit untersucht die medizinischen und zahnmedizinischen Immatrikulationen von Studienanfängern sowie die Absolventen der Medizinischen Fakultät bzw. des Bereiches Medizin von 1950–1990, die Diplomarbeiten von Studenten der Medizin und Stomatologie von 1969–1990 und die Medizinischen Promotionen von 1945–1990 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Analyse wird durch die seinerzeitigen rechtlichen Vorschriften ergänzt.

Forschungsinstitut für Molekulare Pharmakologie (FMP) im Forschungsverbund Berlin (Hg.): ***Kunst für das FMP. Ergebnisse eines eingeladenen Kunstwettbewerbes für das Forschungsinstitut für Molekulare Pharmakologie***, Forschungsinstitut für Molekulare Pharmakologie (FMP) im Forschungsverbund Berlin, Berlin 2001. 20 S. Bezug bei: Leibniz-Institut für Molekulare Pharmakologie (FMP), Campus Berlin-Buch, Robert-Roessle-Str. 10, 13125 Berlin.

Der Katalog stellt die entstandenen Entwürfe der Teilnehmer des Kunst-am-Bau-Wettbewerbs vor. Ziel war der Dialog zwischen Kunst und Wissenschaft.

Wissenschaftsrat: ***Stellungnahme zur Ausbauplanung der Charité und zu den Perspektiven der Berliner Hochschulmedizin***, Berlin 1997, 142 S. Volltext unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2838-96.pdf?PHPSESSID=0aa8ae8e6af2037916bf1406880459c9>

Behandelt werden die Ausgangslage der Berliner Hochschulmedizin, deren Struktur und Personal, Lehre und Studium, Forschung, Krankenversorgung, Baubestand und Ausbauplanung sowie deren Finanzierung.

Expertenkommission des Berliner Senats für die Strukturreform der Berliner Hochschulmedizin: **Strukturreformen in der Berliner Hochschulmedizin. Empfehlungen der vom Berliner Senat eingesetzten Expertenkommission**, o.O. [Berlin] 2002. 126 S. Volltext unter <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t920.pdf>

Die Expertenkommission stellt Strukturen und Leistungen dar, benennt Rahmenbedingungen und zeigt Lösungsansätze auf. Hinzu kommen Vorschläge zu einer Neustrukturierung der Berliner Hochschulmedizin, einer fachlichen Strukturierung des Zentrums Universitäre Medizin, künftig erforderliche Planbetten und Standorte sowie Hinweise zur Konzeptumsetzung.

Böttler, Winfried / Brigitte Poek / Alfred Kunz / Monika Gundlach (Red.): **1908 / 2008. 100 Jahre staatlich anerkannte Krankenpflegeschule Evangelisches Krankenhaus Königin Elisabeth Herzberge**, Berlin 2008, 33 S.; Volltext unter [http://www.keh-berlin.de/assets/files/KEH\\_KPS\\_Festschrift.pdf](http://www.keh-berlin.de/assets/files/KEH_KPS_Festschrift.pdf). Bezug bei: Evangelisches Krankenhaus Königin Elisabeth Herzberge gGmbH, Herzbergstraße 79, 10365 Berlin; [keh@keh-berlin.de](mailto:keh@keh-berlin.de)

Jubiläumsschrift mit kurzen und illustrierten zeitgeschichtlichen Darstellungen der Entwicklung der Ost-Berliner Krankenpflegeschule in evangelischer Trägerschaft.

Wagner, Günther / Gerhard Wessel (Hg.): **Medizinprofessoren und ärztliche Ausbildung. Beiträge zur Geschichte der Medizin**, Universitätsverlag Jena, Jena 1992. 349 S. € 13,-. Im Buchhandel.

Der vor 1989 konzipierte Band bietet einen Überblick über das Wirken u.a. von Professoren der Jenenser Universitätsmedizin aus den DDR-Jahrzehnten: Nikolai Guleke, Walter Brednow, Rudolf Lemke und Erich Häßler.

Grahmann, Heike / Werner Linß: **Wissenschaftliche Aktivitäten des Instituts für Anatomie der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1919 bis 1991**, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1993. 182 S.

Übersicht zu den Aktivitäten des Instituts für Anatomie anhand des Verzeichnisses der Publikationen und Vorträge in der Zeit von 1919 bis zum Zweiten Weltkrieg, von der Nachkriegszeit bis Ende der sechziger Jahre und den Zeitraum bis 1991.

Gadebusch Bondio, Mariacarla / Reinhold Butter / Wolfgang Wittmann / Heinz-Peter Schmiedebach / Hans-Uwe Lammel / Jörg Schulz: **Medizin in Greifswald. Ein Rundgang durch die Geschichte**, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 2005. 82 S. € 8,80. Im Buchhandel.

Der Rundgang erzählt von der Entwicklung der Medizinischen Fakultät, vertieft prägnant die Medizingeschichte vom 16. bis ins 21. Jahrhundert und endet mit Berichten über die Medizin im Greifswalder Umland, beispielsweise der „Forschungsinsel“ Riems, dem Garzer Diabetikerheim oder der Karlsburger Diabetikerklinik.

Henke, Justus / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: **Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel** (HoF-Handreichungen 6), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2014, 118 S.; Volltext unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen6.pdf>

Übersichtlich sortiert nach den fünf demografischen und regionalen Herausforderungen: geringe Fertilität, Alterung, Abwanderung, wirtschaftliche und soziale Stabilität. Zu jeder der Herausforderungen werden die Handlungsfelder und Bedarfslagen bestimmt, Auswirkungen für die Hochschulen herausgearbeitet, Handlungsoptionen für Reaktionen der Hochschulen dargestellt, häufig an den Hochschulen praktizierte Handlungsansätze dokumentiert, schließlich Voraussetzungen für deren Umsetzung sowie Erfolgsfaktoren benannt. Eine Toolbox liefert Anregungen zur Gestaltung und Umsetzung entsprechender Entwicklungsstrategien. Desweiteren werden Good-Practice-Beispiele porträtiert.

Dömling, Martina (Hg.): *Study and Work – Ausländische Studierende in Ostdeutschland halten, Willkommenssignale setzen. Eine Handreichung mit Praxisbeispielen*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2014, 28 S.; Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Study-Work\\_Brosch%C3%BCre.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Study-Work_Brosch%C3%BCre.pdf)

Koschatzky, Knut / Vivien Lo: *Innovationspolitik in den neuen Ländern. Bestandsaufnahme und Gestaltungsmöglichkeiten*, Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart 2005, 180 S. € 19,90. Im Buchhandel.

In dieser Bestandsaufnahme der in Ostdeutschland eingesetzten Förderansätze und der Entwicklung von Handlungsempfehlungen werden die „Innovationspotenziale und Innovationsstruktur in Ostdeutschland“ und die „Regionale Innovationsförderung in Ostdeutschland: Chemnitz-Zwickau, Magdeburg und Greifswald“ erfasst und bewertet.

Müller, Ralf: *Braucht Ostdeutschland eine neue Technologiepolitik? Implikationen aus der Funktionsfähigkeit des Marktes für FuE nach der Transformation*, Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Halle 2001, 26 S. Bezug bei: Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Kleine Märkerstr. 8, 06108 Halle (Saale).

Das Diskussionspapier zeigt Defizite in der Herstellung von Technologiegütern in Ostdeutschland auf und plädiert für eine Förderung der FuE-Infrastruktur.

Dalk, Wolfgang: *FDJ-Studentenkabarett ROhrsSTOCK 30 Jahre*, Redieck und Schade Verlag, Rostock o.J. [2001], 102 S., € 24,90. Im Buchhandel.

Das Rostocker Kabarett war 1970 von Wolfgang Dalk gegründet worden. Mit zahlreichen Illustrationen und Programmauszügen.

Hartwig, Angela / Bettina Kleinschmidt: *Bestandsübersicht des Universitätsarchivs Rostock* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 14), Universität Rostock, Rostock 2010. 164 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock.

Krüger, Kersten (Hg.): *Universitätsgeschichte und Zeitzeugen. Die Verwaltung der Universität Rostock und Nachträge* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 15), 2 Bde., mit CD-ROM, Universität Rostock, Rostock 2011, 681 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock.

Lehmann, Daniel: *Zwischen Umbruch und Erneuerung. Die Universität Rostock von 1989 bis 1994* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 26),

BoD – Books on Demand, Norderstedt/Rostock 2013. 128 S. € 8,90. Im Buchhandel.

Fuchs, Peter: *Westöstlicher Divan: Zweischneidige Beobachtungen*. Mit Fotos von Bernd Lasdin, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1995, 175 S. € 9,50. Im Buchhandel.

Fuchs, 1992 bis 2007 Professor für Soziologie an der Hochschule Neubrandenburg und produktiver Systemtheorie-Anwendungsforscher Luhmannscher Prägung, war nach seinem Dienstantritt in Mecklenburg irritiert über das, was „nicht leicht auf einen anderen Nenner gebracht werden konnte als auf jene Ost/West-Unterscheidung als Leitdifferenz“, für die er aber „kein griffiges organisierendes Prinzip zu benennen wußte“. Daraus entstand dieses Büchlein, das wesentlich Fuchs' Hochschulerfahrungen verarbeitet. Das systemtheoretische Analyseinstrumentarium führt ihn und den Leser dabei zu erhellenden bis verstörenden Beschreibungen, verweigert sich aber der Produktion von wirklichen Erklärungen. Das Befremden darüber durchzieht den Text.

Hochschule Neubrandenburg (Hg.): *Festschrift. 20 Jahre Hochschule Neubrandenburg*, Neubrandenburg 2011. 45 S. Bezug bei: Hochschule Neubrandenburg, Hochschulbibliothek, PF 110121, 17041 Neubrandenburg.

Vogt, Annette: *Die Berliner Humboldt-Universität von 1945/1946 bis 1960/1961* (Preprint 425), Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Berlin 2012. 241 S. Bezug bei: Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Boltzmannstraße 22, 14195 Berlin.

Ungekürzte Fassung des Beitrages der Autorin in der Festschrift zum 200-Jahres-Jubiläum der Humboldt-Universität.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945–1989* (Hochschulforschung Halle-Wittenberg), AVA – Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 358 S. € 25,-. Im Buchhandel. Zeitweise waren in der DDR in bestimmten Wissenschaftszweigen (Wirtschaftswissenschaften, Staats- und Rechtswissenschaften sowie Kultur-, Kunst- und Sportwissenschaften) mehr als die Hälfte aller Studierenden in Weiterbildungsstudienformen immatrikuliert. In sechs Fallstudien legt der Band Analysen der HU-Weiterbildungsangebote in den Fächern Hochschulpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Veterinärmedizin, Militärfinanzen, Wissenschaftstheorie und -organisation sowie Marxismus-Leninismus vor. Im Ergebnis wird festgestellt: Anders als in den meisten anderen Bildungsbereichen in der DDR konnten die Hochschulen durch Weiterbildungsangebote eigene institutionelle Akzente setzen und auch institutionelle Strategien verfolgen. Diese Gestaltungsfreiheit blieb der hochschulischen Weiterbildung auch nach der III. Hochschulreform weitestgehend erhalten, da nunmehr die hochschulische Weiterbildung als ‚natürliches‘ Instrument gesehen wurde, um neue Forschungsergebnisse effizienter in die Praxis zu tragen. Der staatliche Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der entstehenden Weiterbildungsangebote blieb in den meisten Fällen begrenzt. Den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gelang es, in Teilen selbst entscheiden zu können, inwiefern sie ideologischen Vorgaben nachkamen und staatliche Einflussnahme zuließen.

TSB Technologiestiftung Berlin (Hg.): *Forschungspolitischer Dialog. Potenziale und Perspektiven von Bioanalytik und In Vitro-Diagnostik in Berlin-Brandenburg*

**burg. Dokumentation vom 12. September 2007**, Magnus-Haus Berlin, Am Kupfergraben 7, 10117 Berlin, TSB Technologiestiftung Berlin, Berlin 2007, 45 S. Volltext unter [http://www.technologiestiftung-berlin.de/fileadmin/daten/media/publikationen/Archiv/070912\\_FoPoDialog\\_Bioanalytik.pdf](http://www.technologiestiftung-berlin.de/fileadmin/daten/media/publikationen/Archiv/070912_FoPoDialog_Bioanalytik.pdf)

Verein Deutscher Ingenieure, Bezirksverein Magdeburg (Hg.): **Wirtschaft trifft Wissenschaft** (=Mitteldeutsche Mitteilungen. Informationen aus Wirtschaft, Wissenschaft, Gesellschaft 2/2011). Magdeburg 2011, 67 S. Bezug bei: Red. Mitteldeutsche Mitteilungen, Wolframstraße 25, 39116 Magdeburg.

Catrain, Elise: **Hochschule im Überwachungsstaat. Struktur und Aktivitäten des Ministeriums für Staatssicherheit an der Karl-Marx-Universität Leipzig (1968/69-1981)**, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2013. 323 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Staatsbetrieb Sächsisches Immobilien- und Baumanagement (Hg.): **Bauen für Bildung. Hochschulbau in Sachsen 1991–2004**, Verlag Das Beispiel, Darmstadt 2004. 127 S. € 22,80. Im Buchhandel.

Neef, Sigrid (Red.): **1991 – 2011. 20 Jahre Fachhochschule Jena**, Fachhochschule Jena, Jena 2011. 131 S. Bezug bei: Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena, Hochschulbibliothek, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena.

## 2. Unveröffentlichte Graduiierungsarbeiten

Teitge, Marie: **Die Nervenheilkunde in der DDR im Spiegel der Zeitschrift „Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie“ (1949–90)**, Inaugural-Dissertation, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Universität Rostock, Rostock 2013. 109 S.

In der Dissertation wird die einzige DDR-Zeitschrift im Bereich der Nervenheilkunde dahingehend untersucht, wie die Trennung der Fachbereiche Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie erfolgte und wie die politischen Rahmenbedingungen den Wissenschaftsbetrieb beeinflussten. Dazu wird zunächst die Geschichte der Zeitschrift und ihrer Chefredakteure resümiert sowie die medizinische Literatur aus Sicht der Politik und deren Reglementierungen aufgearbeitet. Anschließend werden die Ausgaben der Zeitschrift hinsichtlich formaler sowie inhalts- und kontextbezogener Kriterien analysiert.

Hahn, Regina Elisabeth: **Die Diskussion um die Akupunktur in der DDR**, Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 2002. 141 S.

Die Autorin stellt die unterschiedlichen Meinungen in der Fach- und Laienpresse zum medizinischen Einsatz der Akupunktur in der DDR gegenüber. Die Historie wird untergliedert nach den Anfängen der Akupunktur (1949–1969), der Zeit der Entwicklung dieser Methode von 1970–1976 und schließlich dem Zeitabschnitt von 1977–1990.

Grahmann, Heike: *Aussagen zu den wissenschaftlichen Aktivitäten am Institut für Anatomie der Friedrich-Schiller-Universität Jena seit 1919 anhand des Verzeichnisses der Publikationen und Vorträge*, Dissertation. Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1994. 81 S.

Untersucht werden die publizierten Arbeiten des Instituts für Anatomie von 1919 bis 1991, wobei anhand qualitativer und quantitativer Veränderungen der wissenschaftlichen Aktivitäten drei Epochen ausgemacht werden: die Zeit von 1919 bis zum Zweiten Weltkrieg, die Nachkriegszeit bis Ender der sechziger Jahre und die Zeit bis 1991. In einem Exkurs wird die Rolle der Zahnheilkunde in der Jenaer Anatomie herausgearbeitet.

Weiß, Sandra: *Die Geschichte der Strahlentherapie an der Medizinischen Akademie „Carl Gustav Carus“ Dresden*, Dissertation, Medizinische Akademie „Carl Gustav Carus“ Dresden, Dresden 1990. 124 S.

Behandelt werden gesellschaftliche, technische, bauliche und personelle Fakten und Ereignisse in der Entwicklungsgeschichte der Medizinischen Akademie Dresden (MAD). Die Stationen reichen von der Zeit vor 1945 mit der Entwicklung der Strahlentherapie am Stadtkrankenhaus Dresden-Johannstadt über die 1953 erfolgte Gründung der MAD bis zum Ausbau des Kobalthauses und die Entwicklung der Strahlentherapie seit 1977.

Dittrich, Ines: *Der Kieferchirurg Johann Alexander Vogelsang (1890–1963). Ein Beitrag zur Entwicklung der Zahnheilkunde im Rahmen des Johannstädter Krankenhauses und der Medizinischen Akademie „Carl Gustav Carus“ Dresden*, Dissertation, Medizinische Akademie „Carl Gustav Carus“ Dresden, Dresden 1994. 196 S.

Der Zahnmediziner Johann Alexander Vogelsang (1890–1963) war in Dresden am Johannstädter Krankenhaus und an der Medizinischen Akademie „Carl Gustav Carus“ tätig. Von 1949 bis 1951 war Vogelsang auch Vorsitzender der Dresdner Gesellschaft für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde.

Strocka, Cordula: *Die Gesellschaft für Psychologie der DDR im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch und politisch-ideologischer Ausrichtung. Eine Analyse der Kongresse 1964–72*, Diplomarbeit, Institut für Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2001, 106 S. Bezug bei: Prof. Dr. Cordula von Denkowski, Hochschule Hannover, Blumhardtstr. 2, 30625 Hannover.

Nach dem Bau der Berliner Mauer wurde 1962 die Gesellschaft für Psychologie der DDR gegründet, die bis 1990 insgesamt sieben Kongresse durchführte. Trotz der Nötigung, aus der Deutschen Gesellschaft für Psychologie auszutreten, führten einige DDR-Psychologen ihre dortige Mitgliedschaft fort und ermöglichten so internationale wissenschaftliche Kontakte. Die Diplomarbeit arbeitet anhand dreier Kongresse der Gesellschaft für Psychologie der DDR (Dresden 1964, Berlin 1968, Erfurt 1972) teils harmonische und teils disharmonische Beziehungen von Wissenschaft und Politik heraus.

Bomirska, Lidia: *Sportliche Aktivität als Bestandteil der Lebensweise der Studenten. Eine vergleichende empirische Studie auf der Grundlage von Ergebnissen der Studentenforschung in der DDR und Untersuchungen an Poznaner Hochschulen*, Dissertation, Wissenschaftlicher Rat der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 1990, 149 S.

## Autorinnen & Autoren

**Thomas Berg**, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: [thomas.berg@hof.uni-halle.de](mailto:thomas.berg@hof.uni-halle.de)

**Natalie Böddicker**, Diplom-Pädagogin, Hochschuldidaktische Moderatorin, Leiterin der Abteilung Hochschul- und Qualitätsentwicklung sowie Koordinatorin des Projekts Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. eMail: [natalie.boeddicker@hhu.de](mailto:natalie.boeddicker@hhu.de)

**Anna Ebert** M.A., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: [anna.ebert@uni-due.de](mailto:anna.ebert@uni-due.de)

**Wiebke Esdar**, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. eMail: [wiebke.esdar@uni-bielefeld.de](mailto:wiebke.esdar@uni-bielefeld.de)

**Sabine Gabriel** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF); seit Oktober 2014 Gastdoktorandin am Max-Weber-Kolleg der Universität Erfurt. eMail: [sabine.gabriel@hof.uni-halle.de](mailto:sabine.gabriel@hof.uni-halle.de)

**Tim Hutschenreuter** M.A., Soziologe, Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: [tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de](mailto:tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de)

**René Krempkow**, Dr. phil., Soziologe, Hochschulforscher und -berater, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin und in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin. eMail: [r.krempkow@fibs.eu](mailto:r.krempkow@fibs.eu)

**Romina Müller**, M.Sc. Soziologie, wissenschaftliche Leiterin „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, Stabsstelle „Studium und Lehre“, Hochschule Ludwigshafen am Rhein. eMail: [romina.mueller@hs-lu.de](mailto:romina.mueller@hs-lu.de)

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: [peer.pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:peer.pasternack@hof.uni-halle.de); <http://www.peer-pasternack.de>

**Philipp Pohlenz**, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: [philipp.pohlenz@ovgu.de](mailto:philipp.pohlenz@ovgu.de)

**Annika Rathmann** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, [annika.rathmann@ovgu.de](mailto:annika.rathmann@ovgu.de)

**Martin Rötting**, Dr. phil., Religionspädagoge und Religionswissenschaftler, Referent für internationale, interkulturelle und interreligiöse Belange in der Katholischen Hochschulgemeinde an der LMU München und katholischer Vorstandsvorsitzender von Occurso – Institut für interreligiöse und interkulturelle Begegnung e.V. eMail: roetting@khg-lmu.de

**Marcel Schütz** M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

**Susen Seidel** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: susen.seidel@hof.uni-halle.de

**Markus Seyfried**, Dr. rer. pol., Projektleitung in einem vom BMBF geförderten Verbundprojekt (Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre – WiQu) am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam. eMail: seyfried@uni-potsdam.de

**Karl-Heinz Stammen**, Dipl.-Soz.-Wiss., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: karl-heinz.stammen@uni-due.de

**Manfred Stock**, Prof. Dr., Professor für Soziologie der Bildung am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

**Franziska Wielepp** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: franziska.wielepp@hof.uni-halle.de

**Daniel Wilhelm**, Dipl.-Psych., Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld. eMail: Daniel.Wilhelm@uni-bielefeld.de

## Lieferbare Themenhefte

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S., € 17,50)

Jens Gilllesen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S., € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012; € 17,50).

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneiderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (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)

Bestellungen unter: [institut@hof.uni-halle.de](mailto: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:

<b>Bestellung</b>	
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	
.....	
eMail.....	
.....	
Ort, Datum	Unterschrift

Einzusenden an:

Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,  
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, oder [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

## HoF-Handreichungen

Online unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider (2014): *Mission possible – Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack und Bernhard von Wendland, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Peer Pasternack / Tim Hutschenreuter (Red.)

### HoF-Lieferungen

**Die Buchpublikationen des  
Instituts für Hochschulforschung  
Halle-Wittenberg (HoF)**

Halle-Wittenberg 2013, 88 S.  
ISBN 978-3-937573-41-0

Auch unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01\\_hof\\_buecher\\_katalog\\_2013.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01_hof_buecher_katalog_2013.pdf)



## Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle / Doreen Trümppler / Carsten Würmann: *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*, Leipzig 2014, 274 S.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*, Leipzig 2014, 358 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Romy Hilbrich / Karin Hildebrandt / Robert Schuster (Hg.): *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 330 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Die Bildungs-IBA. Bildung als Ressource im demografischen Wandel: Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann: *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 571 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

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 / Andrä 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 2011-2013

Online unter: [http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)

- 4'13 Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*, 89 S.
- 3'13 Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 127 S.
- 2'13 Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.
- 1'13 Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 75 S.
- 7'12 Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.
- 6'12 Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.
- 5'12 Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.
- 4'12 Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.
- 3'12 Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12 Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.
- 1'12 Zierold, Steffen: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.
- 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 Schnalzger. 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 / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.

Romy Hilbrich / Karin Hildebrandt / Robert Schuster

## Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur?

Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre,  
Forschung und Geschlecht

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 330 S.  
ISBN 978-3-931982-85-0. € 25,00

Forschung und Lehre gehören zu den zentralen Aufgaben deutscher Universitätsprofessorinnen und -professoren. Beide Aufgaben waren bisher – in Orientierung am Humboldtschen Ideal – zumindest normativ gleichwertig verteilt. Mit der Einführung der „Lehrprofessur“ im Jahr 2007 wurde an Universitäten erstmals eine professorale Stellenkategorie mit Lehrschwerpunkt geschaffen. Diese Schwerpunktsetzung warf in der hochschulpolitischen Diskussion eine Vielzahl von Fragen auf, die sich vor allem auf das Prestige der Lehrprofessur, auf die Qualität universitärer Lehre sowie auf Annahmen zur vornehmlich weiblichen Besetzung dieser Professur bezogen.

Die Autorinnen und Autoren beleuchten das Themenfeld vor allem aus soziologischer Perspektive. Hierzu werden erstmalig theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit dem Phänomen der Lehrprofessur und der damit verbundenen universitären Ausdifferenzierung von Lehr- und Forschungsaufgaben präsentiert. Sie stützen sich dabei auf qualitative und quantitative Befragungen von Universitätsleitungen, Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten sowie Lehrprofessorinnen und -professoren. Abschließend wird der Relevanz rechtlicher Regelungen zu Berufungsverfahren und W-Besoldung für die Gestaltung des universitären Geschlechterverhältnisses sowie den Rahmenbedingungen und Einflussmöglichkeiten der Gleichstellungsarbeit nachgegangen.



*Johannes Keil*

## **Und der Zukunft zugewandt?**

Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945–1989

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 358 S.  
ISBN 978-3-931982-89-8. € 25,00

Weiterbildung und lebenslanges Lernen haben sich zu bildungspolitischen Schlüsselwörtern entwickelt. Allerdings schlägt sich dies im Hochschulbereich bislang nicht in wirklich zupackenden Angeboten nieder.

Einen Kontrastfall stellte diesbezüglich das DDR-Hochschulwesen dar: Zeitweise war dort in Wissenschaftszweigen wie zum Beispiel den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften mehr als die Hälfte aller Studierenden in Weiterbildungsstudienformen immatrikuliert. Insbesondere mit der so genannten III. Hochschulreform Ende der sechziger Jahre war die Weiterbildung im tertiären Bildungsbereich völlig neu gestaltet worden. Deren Funktionen, Abläufe und Schwierigkeiten werden in diesem Band anhand des Weiterbildungsangebots der Humboldt-Universität zu Zeiten der DDR beschrieben und analysiert. Die Humboldt-Universität galt dabei als ‚Schrittmacher‘ im Hochschulwesen: Dort wurden neue Weiterbildungsangebote ausprobiert, bevor sie auch an anderen Hochschulen Anwendung fanden.



*Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle  
Doreen Trümpler / Carsten Würmann*

## **Wer lehrt warum?**

Strukturen und Akteure der akademischen Lehre  
an deutschen Hochschulen

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 274 S.  
ISBN 978-3-931982-90-4. € 22,80

Wer lehrt eigentlich genau an deutschen Hochschulen – Professor/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Lehrbeauftragte? Und warum tun sie das? Um diese Fragen zu beantworten, haben die Autor/innen die Lehre und die Lehrenden eines Semesters an vier Universitäten und vier Fachhochschulen erhoben.

Die Lehrenden wurden in Interviews und online zu ihrer Lehre befragt. Wie sehen sie ihre berufliche Situation? Welchen Stellenwert hat die Lehre im Rahmen der wissenschaftlichen Tätigkeit? Wie sehen sie ihre Lehrqualifikation? Sind sie an Fort- und Weiterbildung interessiert? Was motiviert sie? Wie gehen sie mit Problemen um? Welche Bedeutung hat die Lehre für die Karriere?

Die Motivation zu lehren resultiert aus der Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses, zu dem Lehre und Forschung gleichermaßen gehören. Dieses eignen sich die Lehrenden im Laufe ihrer wissenschaftlichen Sozialisation an. Die Lehrenden sind mit der Lehre trotz struktureller Widrigkeiten so lange zufrieden, wie sie den Eindruck haben, im Rahmen ihrer professionsethischen Vorstellungen selbstbestimmt zu lehren, Forschung und Lehre miteinander zu verbinden und in der Lehre kollegiales wie studentisches Feedback zu erfahren.



Peer Pasternack

## Qualitätsstandards für Hochschulreformen

Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten  
in den letzten zwei Jahrzehnten

UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2014, 224 S.  
ISBN 3-937026-92-4, 978-3-937026-92-3. € 38,50

Seit Jahrzehnten sind fortwährend neue Hochschulreformen eine Dauererscheinung. Eines ihrer fundamentalen Versprechen lautet, dass dadurch die Qualität der Hochschulen gesteigert werde. Wenn aber die tatsächlichen Reformwirkungen untersucht werden, dann stellt sich fast immer heraus: Die jeweilige Reform hat zwar zupackende Qualitätsanforderungen an die Hochschulen formuliert. Doch vermochte sie es nicht, diesen Anforderungen auch selbst zu genügen.

Auf Basis der Analyse von neun Hochschulreformen der letzten 20 Jahre schlägt Peer Pasternack daher vor, dass die Hochschulreformakteure ihren Fokus verschieben sollten: von qualitätsorientierten Reformen hin zur Qualität solcher Reformen. Um diese neue Fokussierung zu erleichtern, werden die dafür nötigen Qualitätsstandards formuliert.

Im Ergebnis werden eine vergleichende Bewertung der neun Reformen unternommen, die zentralen Risikofaktoren von Hochschulreformen herausgearbeitet und schließlich mögliche Qualitätsstandards für Hochschulreformen formuliert. Sie wären das – wie es im Qualitätsmanagement heißt – Pflichtenheft für Hochschulreformen, also die permanent im Blick zu behaltende Checkliste: Sobald eine Abweichung zu beobachten ist, besteht ein Anpassungserfordernis.

