

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

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

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-51-9

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: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (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-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (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/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Therese Lurvink „Drei Affen“ (2010), <http://www.artof.com/LUR-art--Therese-Lurvink/>

Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen

Margret Bülow-Schramm:

Neue Gedankengänge provozieren. Vorwort der
2. Vorsitzenden der Gesellschaft für Hochschulforschung.....7

Sigrid Metz-Göckel, Margret Bülow-Schramm, Marion Kamphans:

(Un)aufgelöste Ambivalenzen. Zur Funktion und Analyse
von Tabus in der Hochschule9

Maresi Nerad:

Searching for Taboos in Doctoral Education. An Exploratory Journey17

Bernd Kleimann:

Tabus in der Governance von Universitäten.....33

Sigrid Metz-Göckel:

Der schöne Schein wissenschaftlicher Begutachtung oder
zur Unterwanderung meritokratischer Beurteilungen.....43

Meike Sophia Baader, Svea Korff:

Chancengleichheit durch strukturierte
Promotionsförderung – ein Tabu in der Umsetzung?58

Volker Müller-Benedict, Thomas Gaens:

Sind Examensnoten vergleichbar? Und was, wenn Noten
immer besser werden? Der Versuch eines Tabubruchs79

Gerd Grözinger:

Einflüsse auf die Notengebung an deutschen Hochschulen.
Eine Analyse am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften94

Katrin List, Thomas Feltes:

Sexuelle Gewalt an Hochschulen115

<i>Werner Krauß, Ramona Lenz, Constance von Rüden, Sarah Weber:</i> Can the Postdoc Speak? Ein Erfahrungsbericht aus den Grauzonen universitärer Drittmittelwelten	129
--	-----

<i>Felizitas Sagebiel:</i> Peer Review-Verfahren. Legitimation oder ein geschlechtergerechtes Verfahren zur transparenten Qualitätssicherung?	143
---	-----

<i>Oliver Dimbath, Stefan Bösch:</i> Institutionalisierter Skeptizismus der Wissenschaft. Eine explorierende Studie zu Rezensionen als Kritikform	158
---	-----

FORUM

<i>Karl Weber, Wolfgang Jütte, Markus Walber:</i> Kommunikative Praktiken in den Erziehungswissenschaften. Eine explorative Studie	173
--	-----

PUBLIKATIONEN

Rezension: Otto Hüther/Georg Krücken: Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung (<i>Anna Kosmützky</i>).....	188
--	-----

<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945	192
--	-----

Autorinnen & Autoren	213
---------------------------------------	-----

**Marion Kamphans
Sigrid Metz-Göckel
Margret Bülow-Schramm
(Hrsg.)**

Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen

Neue Gedankengänge provozieren

Vorwort der 2. Vorsitzenden der Gesellschaft für Hochschulforschung

Margret Bülow-Schramm
Hamburg

Das Thema „Tabus an Hochschulen“ ist Neuland in der Hochschulforschung. Wir waren uns in der Vorbereitungsgruppe für die 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) 2014 einig, diese Innovation zu wagen, nicht zuletzt weil der Zugang über den Begriff des Tabus umgehend zahlreiche neue Gedankengänge provozierte. Da wir dennoch über die Resonanz eher unsicher waren, überraschte uns die Vielfalt der Beiträge und AutorInnen positiv, die sich mit dem Thema auseinandersetzten. Diese Vielfalt wollen wir in diesem Heft widerspiegeln.

Wer denkt nicht beim Rekurs auf den Tabu-Begriff an Sigmund Freud? Noch mehr Resonanz fand allerdings der Bezug auf Adorno, den ich in meiner Begrüßungsrede als scheidende 1. Vorsitzende der GfHf herstellte. Adorno (1970 [1965]) hatte sich in Nachfolge Freuds intensiv mit dem Thema Tabu auseinandergesetzt, am prominentesten in dem Essay „Tabus über dem [Dativ!] Lehrberuf“. Er präsentiert hier keine „verbindlichen empirischen Forschungsergebnisse“ oder eine „durchgebildete Theorie“. Stattdessen macht er Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrberuf – genauer: den Beruf des Lehrers an Schulen – sichtbar. Er definiert Tabu hier als unbewusste oder vorbewusste Vorstellungen:

„Ich gebrauche also den Tabubegriff einigermaßen streng, im Sinne des kollektiven Niederschlags von Vorstellungen, die ihre reale Basis in weitem Maß verloren haben, die sich aber, als psychologische und soziale Vorurteile, zäh erhalten und ihrerseits wieder in die Realität zurückwirken, reale Kräfte werden.“ (Ebd.: 71)

Zur Überwindung dieser Vorurteile setzt Adorno auf Aufklärung über geschichtliche Fakten und über die institutionelle Verankerung der Makel, die seinem Eindruck nach dem Lehrerberuf anhaften und zu einem gesellschaftlichen Problem führen: „die allgekannte Nachwuchskrise“. Die Aufklärung soll Konsequenzen zeitigen, die letztlich über die Veränderung der Schule eine Veränderung der Gesellschaft bewirken.

Für diesen Band hat sich die Wiederbelebung des Adorno-Textes als sehr anregend erwiesen: Einige AutorInnen haben sich in ihren Texten auf ihn bezogen und ihre Auffassung vom Tabu-Begriff geschärft. Ein einheitlicher Tabubegriff ist daraus noch nicht entstanden, wenngleich die versammelten empirischen und theoretischen Ansätze zur Erforschung von Tabus in der Hochschule unserer Tage die Gedanken zu beflügeln vermögen. Hin und wieder bleibt der Tabubezug Beiwerk, eröffnet eine neue Perspektive, ohne diese auszureizen.

Da wir aber wissen, dass sich Tabus nicht mal eben so brechen lassen, sondern Sanktionen auf vielfältigen Ebenen nach sich ziehen und die Benennung von Tabus schon ihr indirekter Bruch ist, besonders, wenn sie den Kern der Sache treffen, insistieren wir nicht auf weiteren Offenlegungen, wo dies die AutorInnen nicht selbst getan haben.

Wurde mit der 9. Jahrestagung 2014 die Debatte über Tabus an Hochschulen eröffnet, so erfährt sie hoffentlich mit dieser Publikation eine Vertiefung und Verbreitung. Dies geht nicht ohne eine gehörige Portion Courage: nämlich Aufklärung im Adornoschen Sinne als reflektierte Aufklärung zu betreiben, obgleich durch die intensive Beschäftigung mit Tabus der Glaube an die Kraft der Vernunft tendenziell untergraben wird. Dieser Kraft des Glaubens an die Aufklärung per Vernunft erliegen SoziologInnen (oder WissenschaftlerInnen generell?) nur allzu leicht.

Pierre Bourdieu hat mit seinen soziologischen Analysen stets ein zentrales Anliegen verfolgt, nämlich die Entschleierung der „verborgenen Grundlagen der Herrschaft“. Er geht davon aus, dass die Soziologie entscheidend dazu beitragen sollte und auch kann, die Reproduktionsmechanismen der Macht aufzudecken und damit ihre „symbolische Wirksamkeit zu zerstören“, indem sie an dem „Glauben der herrschenden Klassen an ihre eigene Legitimität“ rührt (Hartmann 2002: 361). Tabus und vor allem Tabu-Verletzungen sind somit immer in Herrschaftsverhältnisse eingebunden, und dies thematisieren auch einige Beiträge in diesem Heft. Sind wir also gespannt auf die Folgen dieses Bandes über Tabus in der Hochschule.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970 [1965]): Tabus über dem Lehrberuf, in: ders., *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 70–87.
- Hartmann, Michael (2002): Leistung oder Habitus? Das Leistungsprinzip und die soziale Offenheit der deutschen Wirtschaftselite, in: Uwe H. Bittlingmayer/Rolf Eickelpasch/Jens Kastner/Claudia Rademacher (Hg.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*. Opladen: Leske + Budrich, S. 361–377.

(Un)aufgelöste Ambivalenzen

Zur Funktion und Analyse von Tabus in der Hochschule

Sigrid Metz-Göckel
Margret Bülow-Schramm
Marion Kamphans
Dortmund/Hamburg/
Hildesheim

Tabu bezeichnet ursprünglich das Unberührbare, Verbotene, Nicht-Thematisierbare. Gegenwärtig dienen Tabus aus systemtheoretischer und funktionalistischer Theorie-Perspektive der Aufrechterhaltung einer bestimmten sozialen Ordnung. Tabus beziehen sich auf Normen und Kommunikationsregeln, auf

deren Verletzung in der Regel Sanktionen, subtile und mehr oder weniger strikte soziale Ausschlussmechanismen folgen.

Der Tabu-Begriff, der in die Alltagssprache wie in die Wissenschaft Eingang gefunden hat, stammt aus der ethnologischen Forschung zu den Südsee-Bewohnern und wurde vom britischen Forscher James Cook (1728–1779) in die europäische Wissenschaftswelt eingeführt. Sigmund Freud (1956 [1911/12]) hat ihm in seiner Meistererzählung „Totem und Tabu“ eine zentrale Bedeutung für die individuelle Entwicklung und das menschliche Zusammenleben zugewiesen und maßgeblich zu seiner wissenschaftlichen Rezeption und Verbreitung beigetragen.

„Tabus in der Hochschule“ lautete das Thema der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2014 in Dortmund. Die Resonanz auf den Aufruf, sich mit einem Beitrag an der Tagung zu beteiligen, war – wider Erwarten – recht groß. Insgesamt wurden 68 Abstracts eingereicht, von denen 41 für Vorträge ausgewählt wurden. Es ist das erste Mal, dass „Tabus und Tabuverletzungen in der Hochschule und der Hochschulforschung“ zum Tagungsthema in der deutschsprachigen Hochschulforschung gemacht wurden. In der Tat wurden vielfältige Themen der Hochschule(n) und der Hochschulforschung aufgegriffen, die im akademischen Kontext unausgesprochen bleiben und über die nur ansatzweise oder hinter verschlossenen Türen geredet wird. Grund genug für uns als Herausgeberinnen, einige Facetten dieses spannenden Phänomens in einem Schwerpunktheft der Zeitschrift „die hochschule“ zu beleuchten und Referentinnen und Referenten zu bitten, ihren Vortrag für diese Veröffentlichung zu verschriftlichen.

Den Autorinnen und Autoren dieses Heftes gebührt unser herzlicher Dank, zum einen für das Verfassen ihrer Beiträge, und für die teils mehrfachen Überarbeitungsschleifen, die das Doppel-Blindverfahren des Review-Prozesses mit sich bringen. Zum anderen danken wir ihnen, weil sie sich ein weiteres Mal vertiefend mit tabuisierten Phänomenen auseinandergesetzt und dazu beigetragen haben, weitere Diskussionen in den Hochschulen und in der Hochschulforschung anzuregen.

Die Beiträge in diesem Heft beleuchten Tabus und Tabubrüche bzw. Tabuverletzungen in der Hochschule aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie greifen eigene Forschungsarbeiten auf, z.B. zur Notengerechtigkeit, zum Umgang mit sexualisierter Gewalt an Hochschulen, zur rhetorischen Berücksichtigung der Geschlechterperspektive in der Promotionsausbildung. Sie thematisieren Erfahrungen von prekär Beschäftigten im Wissenschaftsbetrieb, kritisieren die vermeintlich objektiven und genderneutralen Begutachtungsverfahren und einiges andere mehr. Sie alle eröffnen eine kritische Perspektive auf das anscheinend selbstverständlich Gegebene.

Tabu ist, was verdrängt werden muss

Freud hat das Tabu als Ambivalenzkonflikt gedeutet und psychoanalytisch mit dem Unbewussten verbunden. Kaum eine Veröffentlichung zum Tabu, die nicht auf Freud Bezug nimmt. Dass es sich beim Tabu um eine unaufgelöste Ambivalenz handelt, ist weiterhin das Grundmodell für das gegenwärtige psychoanalytische Tabu-Verständnis und als solches weitgehend akzeptiert (Kraft 2004: 88). Als überholt gilt hingegen Freuds These zum Ursprung des Tabus. Demnach kam es in einer Ur-Horde zu einer Verschwörung der Brüder, die den übermächtigen Vater töteten und damit das Ur-Tabu des Vatermordes konstituierten.¹ Psychoanalytisch bedeutet das Tabu-Prinzip: „Du sollst das eigene kollektive Böse nicht kennen – den Inzest nicht, die Verbrechen der eigenen Soldaten, den eigenen Antisemitismus nicht“ (ebd.:11). Der Psychoanalytiker Hartmut Kraft hat die aktuelle Diskussion von Tabus und des Tabuisierens als Phänomen der Gegenwartsgesellschaft in 10 Thesen gefasst, deren wichtigste sich wie folgt zusammenfassen lassen: Tabus sind Meidungsgebo-

¹ Kraft (2004) deutet diesen Teil der Freudschen Theorie als eine Verschiebung der von Freud erlebten Verdrängungsbemühungen aus der Führung der Psychoanalyse. Diese befand sich gerade im Prozess der Institutionalisierung und wurde von Freud heftig vorangetrieben. Seine sich von ihm abgrenzenden Schüler wären demnach die Bruderschar und Freud der übermächtige Vater.

te, bei deren Übertretung Ausschluss aus der Gemeinschaft droht. Tabus wandeln sich und umfassen ein breites Spektrum von Erscheinungsformen – von öffentlich diskutierten über nonverbal vermittelten bis hin zu unbewussten Tabus. Tabus sind immer kontextabhängig und dienen der Herausbildung und Sicherung von Identität. Es gibt kein Ur-Tabu, auf das sich unsere Tabus zurückführen ließen. „Tabuisieren ist ein in uns angelegter sowohl intrapsychisch als auch interpersonell wirkender psychosozialer Mechanismus, der sich in immer neuen Tabus manifestieren kann“. Zudem definiert ein Gruppe „mit Hilfe der Tabus ..., was zu ihr gehört und was nicht“ (Ebd.: 10-14)

In diesem Heft beziehen sich mehrere Beiträge auf Freud, insbesondere die Formulierung ‚heilige Scheu‘ wird aufgegriffen. Diese ‚heilige Scheu‘ ist wohl ein Reflex auf das Mana (spirituelle oder weltliche Macht), das mit dem Tabu verbunden ist.

Vielfache Zugänge und Erweiterungen der Tabubegrifflichkeit

Der Rekurs auf Freud ist in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Debatte zu Tabus nicht mehr dominant, der Tabu-Begriff selbst ist von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen adaptiert worden. Das Wörterbuch der Deutschen Sprache bestimmt Tabu sehr allgemein als „ungeschriebenes Gesetz, das auf Grund bestimmter Anschauungen innerhalb einer Gesellschaft verbietet, über bestimmte Dinge zu sprechen, bestimmte Dinge zu tun“ (Wahrig 1981: 255).

Bei einem Tabu handelt es sich um *ein doppeltes Verbot*: Tabu bezeichnet ein Verhalten, das mit Sanktionsdrohungen verbunden ist. Zugleich wird das Tabu auch bei Verletzungen aufrechterhalten, um eine bestimmte soziale Ordnung abzustützen. Mit einer Tabu-Verletzung ist im Unterschied zu einer Norm-Verletzung nicht Lernen, sondern eine Sanktion verbunden, die oft mit einer sozialen Exklusion einhergeht.

Unterscheiden lassen sich Sprach-Tabus und Tat-Tabus. Sprach-Tabus sind Formen der Unterlassungskommunikation. Sie betreffen Wörter und Redewendungen, die in der Öffentlichkeit nicht gebraucht werden dürfen. Tat-Tabus beziehen sich dagegen auf zu vermeidende Handlungen und Interaktionssequenzen (Schröder 2003). Tabus halten Verbote aufrecht und beruhen auf Vorurteilsgewissheiten (Rudas 1994: 18). Bei lange Zeit tabuisierten Themen, z.B. der Noteninflation, der sexuellen Gewalt an Hochschulen oder der Selbstanfertigung von Gutachten seitens der zu Begutachtenden handelt es sich um Sprachtabus, die von Tat-Tabus nicht klar getrennt werden können. Dem Begriff Tabu „wäre wohl am besten entsprochen, indem man nicht über ihn spricht. ‚Heilige Scheu‘ sei

jene umgangssprachliche Annäherung ..., die die Inhalte dieses Begriffs am besten andeutet“ (Rudas 1994:17).

Diese ‚verbotene‘ Kommunikation hat Goffman in seiner Rahmen-Analyse von Alltagserfahrungen (1980) aus einer Akteursperspektive auf der Mikro-Ebene detailliert beschrieben und zwischen Täuschung und Modulation unterschieden. Beiden ist gemeinsam, dass sie einen bestimmten Eindruck erzeugen. Modulationen sind Transformationen, z.B. einer politischen Rede für unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte. Bei der Täuschung liegt eine Geheimhaltung vor. Goffman schreibt von Täuschungsmanövern als einer komplizenhaften Kommunikation: „Für die Wissenden geht ein Täuschungsmanöver vor sich, für die Getäuschten geht das vor sich, *was* vorgetäuscht wird“ (ebd.: 99). Wenn wir Goffman folgen, dann können Tabu-Verletzungen, solange sie verheimlicht werden können, ohne Sanktionen bleiben.

In den Beiträgen dieses Heftes wird der Tabubegriff unterschiedlich ausführlich und mit unterschiedlichen theoretischen Verweisen expliziert. Tabu-Verletzungen werden in mehreren Artikeln thematisiert. Die Abgrenzung zur Kritik, ein genuines Merkmal der westlichen Wissenschaftskultur, ist insofern klar, als der Kritik keine Sanktionen folgen, wenn sie mit wissenschaftlichen Mitteln formuliert wird. Sind als Folge dieser Normverletzungen Sanktionen zu erwarten, handelt es sich um Tabu-Brüche. In der Wissenschaft sind Tabu-Verletzungen mit einem Reputationsverlust bis zum Ausschluss aus der Community verbunden, und wie die öffentlich gewordenen Plagiatsvorfälle zeigen, folgenreich sanktioniert worden.

Aus systemtheoretischer Perspektive sind Tabus „unausdrückliche, sanktionsbewerte Verbotsnormen“ (Kleimann i. d. B.). Eine rein meritokratische Leistungsbeurteilung stellt eine grundlegende wissenschaftliche Norm dar, die auch Ausgangspunkt einiger Beiträge ist und deren Geltung hinterfragt wird (Grözinger, Müller-Benedict/Gaens, Metz-Göckel), indem konkret nicht leistungsbezogene Einflüsse nachgewiesen werden. Die Folgen sind hier ungewiss.

Für die britische Anthropologin und Kulturtheoretikerin Mary Douglas, auf die sich Maresi Nerad in ihrem kulturvergleichenden Beitrag zur Doktorandenausbildung bezieht, scheint der Sanktionscharakter von Tabus hinter seiner Ordnungsfunktion zurückzutreten. Douglas (1966: xiii) argumentiert: „taboos protect the local consensus on how the world is organized ... and taboo confronts the ambiguous and shunt it into the category of the sacred. Taboos depend on a form of community wide complicity ... Taboo is a spontaneous coding practice which sets up a vocabula-

ry of spatial limits and physical and verbal signals to hedge around vulnerable relations“. Mit der *community*-weiten Komplizenschaft tritt eine Herrschaftsfunktion von Tabus in den Vordergrund und als weiterer Aspekt die ‚verwundbaren Beziehungen‘, wie sie in dem Beitrag „Can the Postdoc Speak?“ (Krauß/Lenz/von Rüden/Weber i.d.B.) beschrieben werden. Auf diesen Aspekt von Tabus als Herrschaftsinstrument derart, dass, wer die Macht hat, versucht ist, Tabus aufzubauen, um diese Macht, sei es die eigene Position oder die eigene Meinung, unangreifbar zu machen, beziehen sich einige der folgenden Beiträge.

Ergebnisse der Beiträge zu Tabus und Tabu-Brüchen in der Hochschule

Examensnoten haben eine Tendenz, immer besser zu werden (Müller-Benedict/Gaens, Grözinger) und die Frage ist, ob dies der Leistungssteigerung der zu Beurteilenden oder anderen sozialen, ökonomischen und regionalen Einflüssen geschuldet ist, wie einer Altersmilde, dem Geschlecht, der Fachzugehörigkeit, der sozialen Herkunft u.a.m. Die Diskussion dieser Noteninflation scheint z.B. in Deutschland im Unterschied zu den USA tabuisiert zu sein, denn sie berührt die Verletzung einer zentralen wissenschaftlichen Norm, nämlich die Leistungsgerechtigkeit von Beurteilungen. Verzerrungen in Begutachtungsverfahren werden selten öffentlich und nur in wenigen Studien diskutiert, und wenn, dann finden die Auseinandersetzungen dazu hinter vorgehaltener Hand statt. Noten stellen demnach kein reines Abbild der studentischen Leistungen dar, auch nicht die Notengebung zwischen den Abschlussarten innerhalb eines Faches (Bachelor, Master, Diplom und Promotion). Folgerichtig belegen Müller-Benedict/Gaens die Unvergleichbarkeit der Noten und bezeichnen dies bescheiden als den ‚Versuch eines Tabubruchs‘.

Grözinger nennt es eine ‚heilige Scheu‘, die Objektivität von Noten öffentlich zu problematisieren und Transparenz herzustellen. Anhand der offiziellen Prüfungsstatistik kann er soziale Einflussfaktoren, die zur Vergabe besserer Noten führen, im Fach Wirtschaftswissenschaften im Vergleich der Universitäten und Fachhochschulen statistisch aufzeigen. Er erklärt diese ‚heilige Scheu‘ mit dem Tabu unter Kollegen bzw. unter den Notengebenden, das Leistungskriterium in Frage zu stellen. Maresi Nerad erklärt nicht-thematisierte Probleme in der Doktoranden-Ausbildung als eine Form von Selbstzensur (*soft censorship*).

Die Gutachter/innen sind also nicht objektiv oder ganz frei von sozialen Beeinflussungen, wie auch Sagebiel in ihrem Beitrag zum Gender Bias in unterschiedlichen Beurteilungs- und Bewertungsverfahren bei Pu-

blikationen, Projektakquise, Berufungsverfahren aufzeigt. Sanktionen haben diese Tabu-Verletzungen aber meist nicht zu befürchten, solange sie nicht öffentlich werden.

In der Kriminologie gibt es offensichtlich Phänomene, deren Untersuchung lange Zeit gemieden wurde, z.B. sexuelle Gewalt an Hochschulen. Erst in jüngster Zeit wurde dieses Phänomen auch Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen, nachdem es bereits in der Öffentlichkeit thematisiert wurde, man könnte sagen, nachdem das Thema öffentlich enttabuisiert wurde (List/Feltes).

Chancengleichheit (der Geschlechter) ist ein Thema der Wissenschaftsforschung wie der Forschung generell. Chancengleichheit ist eine politische Zielsetzung, deren unzureichende Realisierung zum Reflexionshorizont einer kritischen Sozialwissenschaft gehört. Geschlechtsneutralität dagegen ist eine implizite wissenschaftliche Norm, die zu problematisieren an ein Tabu stößt, weil dies dem Selbstverständnis der Wissenschaft widerspricht. Baader/Korff thematisieren, inwiefern ein Geschlechterbias in der strukturierten Promotionsförderung als Tabubruch bezeichnet werden kann. Sie machen darauf aufmerksam, dass in den offiziellen Deklamationen und auch in den Zulassungsverfahren die Chancengleichheit der Geschlechter programmatisch postuliert wird, in der operativen Durchführung der Promotionsbetreuung dieses Kriterium dann aber überhaupt keine Rolle mehr spielt, buchstäblich de-thematisiert wird. Dieses Vermeiden oder Verschweigen kann als ein Tabuisieren der Geschlechtsneutralität bezeichnet werden, die nicht in Frage gestellt werden darf, auch wenn sie verletzt wird.

In ihrem mutigen Erfahrungsbericht „Can the Postdoc Speak?“ berichten Nachwuchswissenschaftler/innen (Krauß/Lenz/von Rüden/Weber) Erfahrungen, bei denen die geltenden Normen einer fairen Behandlung verletzt wurden. Die beschriebenen Normbrüche setzen eine zweite Ebene des Stillschweigens voraus, die die Autoren mit ihrem Bericht durchbrechen. Sie laufen damit Gefahr, mit (indirekten) Sanktionen rechnen zu müssen, die sich gegen sie und nicht gegen die primären Tabu-Brecher wenden, womit die doppelte Verbotstruktur und der Herrschaftsaspekt von Tabus deutlich wird, in diesem Fall auf das Verbot ihrer Publikation.

Die Seite der Gutachter/innen thematisiert Metz-Göckel und welche verdeckten bzw. ‚geheim gehaltenen‘ Verfahren Gutachtende praktizieren, um den Schein zu wahren, erfolgreiche und leistungsfähige Wissenschaftler/innen zu sein. Die dargestellten Unterwanderungen wissenschaftlicher Normen werden in Anlehnung an Goffman mit der Aufspaltung in zwei Kommunikationsebenen gedeutet. Diese Doppelstruktur einer öffentlichen und einer informellen Kommunikationsebene dient der

(scheinheiligen) Aufrechterhaltung der Tabus, da ihre öffentliche Verletzung mit Sanktionen wie Reputationsverlust oder gar Ausschluss aus der Community verbunden wäre. Denn würde die Seriosität wissenschaftlicher Begutachtungen bewiesenermaßen in Frage gestellt, würde dies den guten Ruf von Wissenschaftler/innen ruinieren. So muss als Tabu aufrechterhalten werden, dass wissenschaftliche Beurteilungen seriös zustande kommen, um eine Gefährdung oder Aushöhlung wissenschaftlicher Seriosität und Identifikation zu vermeiden.

Kleimann fragt, inwiefern Tabus in der Governance von Hochschulen auf der Leitungsebene erkennbar sind. Er verwendet einen systemtheoretischen Zugang und den Tabubegriff als Analyseinstrument zur Aufdeckung impliziter Erwartungsstrukturen. Er berichtet von drei Tabus, denen gemeinsam ist, auf eine mögliche Machtausübung zu verzichten. Das erste Tabu betrifft die Makro-Ebene und hier die Auflösung einer Universität. Das zweite Tabu betrifft die Meso-Ebene und hier Entscheidungen der Universitätsleitung gegen den Widerstand einer Mehrheit der Universitätsmitglieder, insbesondere der Professoren (Kollegialitätsnorm). Das dritte Tabu betrifft die Mikro-Ebene und hier die Tabuisierung des Machtbegriffs in der Rollenselbstbeschreibung von Hochschulleitern. Dieser Aspekt des Verzichts auf eine Machtausübung, obwohl dazu die Möglichkeit bestünde, ist hochinteressant und widerspricht auf den ersten Blick der Herrschaftsfunktion von Tabus. Dies könnte speziell für die Leitung von Hochschulen gelten, die bisher nach dem Konsens- und Kollegialitätsprinzip regiert wurden, aber zurzeit einem Wandlungsprozess ausgesetzt sind, der diese Tabus enttabuisiert, was weiter zu untersuchen wäre.

Rezensionen als Kritik- und Kommunikationsform untersuchen Dimbath/Bösch vergleichend zwischen den Wissenschaftsdisziplinen Soziologie und Chemie. Hier ist der Bezug zu Tabus sehr vage, da mit dem organisierten Skeptizismus eine immanente Kritikdimension im modernen Wissenschaftsverständnis institutionalisiert ist. Die Ergebnisse offensichtlichen fachliche Differenzierungen im Umgang mit Rezensionen, womit der Anspruch universalistischer wissenschaftlicher Normen relativiert wird.

Während die meisten Beiträge sich auf Europa konzentrieren, bietet der Beitrag von Maresi Nerad einen Einblick in kulturelle Differenzen in den Beziehungen zwischen Promovierenden und ihren Doktor-Eltern im Vergleich zwischen den USA und Japan. Im Zentrum steht die Frage, was in dieser Beziehung nicht thematisiert wird und nicht kommuniziert werden darf. Die Autorin benutzt die Reise-Metapher für den kulturellen Vergleich und kann auf eigene Untersuchungen zur Doktoranden-Ausbil-

dung und auf persönliche Erfahrungen in zwei Hochschulsystemen rekurren. Sie bezieht sich auf die These der britischen Anthropologin Mary Douglas, wonach Tabus einen lokalen Konsensus aufrechterhalten und mit Grenzziehungen verbunden sind, die verwundbare Beziehungen schützen. Bei verwundbaren Beziehungen kann das Verbergen von Verletzungen persönlich überlebenswichtig sein, wie der Beitrag der Nachwuchswissenschaftlerinnen implizit andeutet. Tabu-Verletzungen können sich offensichtlich nicht alle leisten, sie sind immer in einen ‚herrschaftlichen Kontext‘ eingebunden, der auch das Ausmaß der möglichen Sanktionen mitbestimmt.

Literatur

- Douglas, Mary (1966): *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. New York: Praeger.
- Freud, Sigmund (1956): *Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*. Frankfurt am Main/Hamburg: Fischer.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraft, Hartmut (2004): *Tabu, Magie und soziale Wirklichkeit*. Düsseldorf/Zürich: Walter.
- Rudas, Stefan (1994): *Stichworte zur Sozialpsychologie des Tabus*, in: Peter Bettelheim/Robert Streibel (Hg.), *Tabu und Geschichte. Zur Kultur des kollektiven Erinnerns*. Wien: Picus Verlag, S. 17–20.
- Schröder, Hartmut (2003): *Tabu*, in: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart u.a.: Metzler, S. 307–315.
- Wahrig, Gerhard (Hg.) (1981): *Wörterbuch der deutschen Sprache*, München: dtv.

Searching for Taboos in Doctoral Education

An Exploratory Journey

Maresi Nerad
Washington

Have you ever wondered about the topics that your doctoral students do not bring up during advising sessions or in doctoral seminars? What topics do your students not discuss amongst one another? What topics do you not discuss with your colleagues regarding your doctoral students? What matters are very important to your students but remain unspoken? Have you wondered why a curious silence hangs over you and your students regarding certain issues?

In the following paper, I will take you along on my journey into searching for taboos in doctoral education, which is where I collected my first impressions on this subject. The terrains that I focused on were two research universities, one in the United States, and one in Japan. As different geographic locations within different cultures use different terminologies, I will begin with an explanation of definitions.

According to the Oxford dictionary, the term *taboo* is “a social or religious custom prohibiting or forbidding discussion of a particular practice or forbidding association with a particular person, place, or thing”.

In the United States, doctoral candidates are called *doctoral students*. This term does not mean that they are pupils in a belittling sense; students do not feel degraded with this identification. Professors in the United States who advise doctoral students are identified as *doctoral advisors*. This term is the equivalent in Germany’s current terminology to *doctoral supervisor*, or the older terms, *Doktorvater* and *Doktormutter*, which mean doctoral father or doctoral mother, and which indicate a close and hierarchical relationship.

In Japan, the English terms that are used in reference to doctoral students and advisors are the same as in the United States. The term *faculty* in the United States refers to teaching and research staff of a university or college. This term is distinct from the German term, *Fakultät*, which means a group of departments under one organization unit. In contrast, research universities in the United States refer to such entities as a *college*

or *school*, for example, the College of Arts and Sciences, and the School of Architecture and Planning.

In the United States and Japan, I found taboos in three domains of doctoral education:

- Taboos between advisors and doctoral students.
- Taboos amongst doctoral students.
- Taboos amongst doctoral advisors.

This exploratory journey does not end with a final conclusion, but rather, it leads to more questions.

Background

Let me explain the lens that I bring to this journey. I have undertaken three comprehensive, national surveys in the United States inquiring into the careers of PhD graduates between five and 15 years after degree completion; these surveys have also included retrospective assessments of the students' doctoral experiences. These surveys asked what PhD holders did after they earned their degrees, and, considering the period of time since degree completion, also asked the PhD holders' opinions on the quality and usefulness of their past studies.

In addition to these national PhD career path surveys, I also interviewed more than 400 doctoral students about issues such as transitioning from one stage in their doctoral studies to another, as from coursework to dissertation research, and asked about reasons for long time-to-degree or doctoral attrition.

Where and How I Searched for Taboos¹

To begin, I started my search at my current home in Seattle, at the University of Washington, where I talked to doctoral students in spaces they would feel safe, often times over dinner at my home. I also talked to professors in an informal atmosphere over dinner. After these interviews, I went back to my own doctoral alma mater, the University of California Berkeley, where I talked with a psychologist at the university's counseling center, who had fielded discussion with many doctoral students during her career. Following this stage, I searched for taboos at Nagoya Uni-

¹ I would like to thank the following people for their support during this journey: Roxana, Chiappa, Angela Ginorio, Shirley Hune, Matje Koprda, Li Min, Carol Morrison, Helen Remick, Priti Ramamurthy, Sheila Slaughter, and Jiro Takai.

versity, Japan, where I served as a visiting professor for three months in 2014. At Nagoya University, I mainly interviewed international doctoral students from European countries or Japanese doctoral students who spoke fluent English, because my Japanese language skills are rudimentary.

In summary, I interviewed experts, or in other words, people who were intricately involved with doctoral education. I conducted my interviews in the form of individual in-depth interviews, in-person focus group sessions, and via e-mail exchanges.

To inform my interviews, I reviewed findings from three national PhD career paths surveys in the United States that the Center for Innovation and Research in Graduate Education conducted between 1996 and 2008.

Experiences During My Search for Taboos

In both the United States and Japan, I sent lunch and dinner invitations to professors who had at least five or more years of experience advising doctoral students. In the invitation letters, I explained the purpose as follows: Regarding taboos in doctoral education, who does not talk to whom, about what, and why? Interestingly, only women professors responded to my invitation in the United States, compared to in Japan, where mostly men accepted my invitation. One possible explanation for this difference in Japan is that the proportion of women professors at Nagoya University was 5 % at the time I requested interviews. I have no explanation for the absence of men among the American participants.

Many of the respondents of the university in the United States were “women of color”, meaning they were Asian American, Latin American, or Southeast Asian. Mainly, these women were professors in social sciences and humanities departments, such as planning, education, psychology, and women’s studies; one woman had experiences as an affirmative action officer of a university.

The doctoral students in the university in the United States who responded to my invitations for interviews were diverse on many levels. They were men and women who identified with ethnicities such as Latinos, white Americans, and international students; they studied in various fields such as natural sciences, engineering, social sciences, and education. In comparison, the doctoral students who responded to my invitation in Japan were mainly international and Japanese men and women students who had lived abroad during their high school years. These students studied in the fields of social sciences, international health, and education.

Findings

Taboos Between Doctoral Students and Their Doctoral Advisors: What They're Not Talking About and Why They're Not Talking

It is not my goal to become a professor

One topic that frequently came up in interviews, both among students studying in the United States and Japan was this: they would not tell their advisors that they did *not* want to become professors. Engineering students were the exception in both countries, where working in this field outside the university after degree completion seemed to be accepted openly.

The reasons for this widespread opinion of doctoral candidates were based on several assumptions. Specifically, students:

- Did not want to be seen as “not smart enough” to become professors.
- Feared being seen as “less worthy”, and therefore, receiving not financial support or nominations for a fellowship, or research assistantship, or teaching assistantship position in their department.
- Avoided situations in which they might be treated as “second class citizens”. This was a reaction they feared would happen if their advising professor discovered their decision not to become a professor.
- In Japan, students stated that they did not want to be seen as failures and possible academic dropouts, if they explained that they did not want to become a professor.

In general, fear of being considered a “second class citizen” if one does not aspire to become a professor was more prominent among social science and humanities students than among students in health and biological sciences.

Family Planning and Pregnancy

A second taboo that had been mentioned by women students in both countries was the topic of pregnancy, either planned or unexpected. Instead, these students preferred to let nature (in other words, their bodies) reveal their circumstances. Only if their advisors were women, and if these women professors had children, did the students feel that they would discuss the topic of pregnancy. In both countries, women doctoral students feared that traditional stereotypes about the role of women in socie-

ty and academia, of being a mother and not continuing their studies, would result in a negative attitude towards them.

Hearing this fear in students' interviews prompted the following question: Why, in the 21st century, was there still a perceived taboo around the topic of pregnancy? In response, the students said they feared that their advisors would assume that they would drop out of their program before degree completion; in other words, the students feared they would be seen as people who did not take their studies seriously. In general, the doctoral students I interviewed wanted to avoid negative judgments and any possible negative predispositions from their professors.

My exploratory journey revealed a complicated and delicate relationship with certain topics that seemed to prohibit² discussion between doctoral supervisors and doctoral students. Seen from the outside, the advisor-advisee relationship seems to be amicable, rather than entirely professional. However, the fear about possible negative assumptions, and the fear of a break in this relationship, sits just below the surface; this underlying fear turns topics, such as not aspiring to a professoriate and combining family and pursuing doctoral studies, into taboo topics.

These two taboo topics relate closely to the findings from the empirical studies on doctoral career paths that we have undertaken at the Center for Studies in Innovation and Research in Graduate Education (CIRGE) at the University at Washington, Seattle. In a book chapter that summarized key findings from these studies, I referred to the perceptions about these two taboos and other key topics as “common, but outdated assumptions of U.S. doctoral education” (Nerad, 2009).

Specifically, these empirical studies showed that in the 21st century, many doctoral programs in the United States are still structured, as if they were meant to prepare students for life as university professors. This situation is based on one of several of common erroneous assumptions that are still in the minds of faculty and higher education policymakers, and are perpetuated by the dominant media. Further outdated assumptions on doctoral education are:

- All doctoral students who study for a PhD want to become professors.
- Professorial positions are highly desirable, and the best doctoral recipients become professors.

² The word “taboo” is defined as “a social or religious custom prohibiting or forbidding discussion of a particular practice or forbidding association with a particular person, place, or thing”. (http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/taboo Accessed 9/25)

- Everybody who successfully completes a PhD will most likely choose the very best academic job offer, unconstrained by relationship and family concerns.
- Professors enjoy the highest job satisfaction compared to any other employment group.

Findings from the three national PhD career path studies have shown that these assumptions are based on anecdotal information rather than on empirical findings (Nerad 2009, p. 80). For example, one-fourth of all doctoral students and about one-half of science and engineering students did not intend to become professors at the time of degree completion.³

The assumption that the best people become professors did not hold true either. On the contrary, findings from these three studies indicated that traditional ‘quality’ indicators of PhD holders, such as short time to degree completion and multiple publications, were insufficient or inadequate factors in predicting professorial career outcomes.⁴

As indicated by the three CIRGE studies, not all PhD holders can make career choices independent from relationship and family considerations. In fact, a large majority of PhD candidates in these studies were in committed relationships or were married at the time of degree comple-

³ The *PhD 10 Years Later* study, a U.S. study of career paths of PhDs, showed that only about half of all doctoral recipients surveyed strived to become professors. There existed a great variation of student aspirations by their field of study. The largest majority of English and political science PhDs (81 % and 72 % respectively) wanted to become professors at the time of degree completion, while only 19 % of students in electrical engineering and 32 % of students in biochemistry had academic career ambitions (Nerad & Cerny, 1997). Of the 81 % of English PhD students who aspired to become professors, 64 % reached this goal 10-15 years later. However, of all English PhD recipients in the study, only 55 % were professors 15 years after degree completion. Also, 71 % of art history PhDs students surveyed wanted to become professors at the time of degree completion (Nerad et al., 2004). In addition to findings from this survey, findings about student aspirations also varied for survey participants in the study, *Social Science PhDs – 5 Years Later*. Specifically, the rate at which students aspired to become professors at the time of degree completion ranged from 57 % (for students in the field of geography) to 78 % (for students in the field of history).

⁴ Measurement by traditional standards, specifically of short time to degree completion and multiple publications at time of degree completion, to predict which students became professors held true only for students in the fields of English and political science, according to the *PhD 10 Years Later* study. The logistic regression analysis indicated that short time to degree completion and number of publications at the time of completion was not associated with tenure status held true for PhD holders in biochemistry, ventricular engineering, and mathematics. In contrast, shorter time to degree completion was associated with acquisition of tenure in academic roles for PhD holders in computer science. Among PhD holders in art history though, time to degree completion was not associated with acquisition of tenured positions, the number of publications at time of degree completion was positively associated with the likelihood of holding tenure, but only for women PhDs in this field.

tion. Also, two-thirds of women PhDs were partnered with someone who had invested much into his or her education, and held PhDs, or were medical doctors or doctors of jurisprudence. In other words, the women in these studies had partners who could not easily give up their jobs and find another similar job in another location. However, only one-third of the male PhDs in these studies were in relationships where their partner had completed the same amount of education; as a result, for most of the men PhDs their partners were more mobile than the women's partners.

As a result, most of the men in these three studies were not much concerned about their partner's professional mobility, whereas most women needed and did consider good job opportunities for their partners as part of their choice for their first post-PhD job. This discrepancy explains that after degree completion, during the time of job search, the challenges of being a dual-career couple arose for women PhD holders more than for men PhD holders. These findings imply that every PhD holder may not choose the academic job offer at the most prestigious institution, which is often considered the "best" academic job. In short, findings show that the pursuit of post-PhD careers is far more complicated for women than for men, not only because of the issue of pregnancy, but also because of job availability and geographic mobility.

Additional Taboos Between Doctoral Students and Their Doctoral Supervisors in Japan

Finding taboos in doctoral education in Japan proved particularly difficult for me, a `foreigner, whose interview subjects were mostly limited to international students who were studying for their PhDs in Japan and spoke fluent Japanese as well as fluent English or German. From these interviews, three taboo topics emerged:

- Contradicting a student's doctoral supervisor.
- Talking about private matters with a doctoral supervisor.
- Changing doctoral supervisors.

Cultural etiquette may be one reason why students considered these three topics as taboos rather than only difficult topics. According to cultural etiquette, students considered it offensive to disagree with a person who was much older and had far more experience, knowledge, ability, and higher professional status than them. As a display of adhering to cultural etiquettes, students honored the hierarchy of their relationship with their doctoral supervisors by avoiding both discussion of personal matters and direct-

ly contradicting them. According to these students, changing dissertation advisors in Japan was near impossible, given cultural norms, and was avoided at all costs.

The reason for this social behavioral rule was explained as relating back to Japan as an island society, that is, a village, a *mura syakai*, in which one needs to get along with everybody. Further, the seniority principle is still ingrained in Japanese society, and accordingly, students do not disagree with their advisors based on the fact that their advisors have more academic seniority than they do. According to Davies and Ikeno, in their book, *The Japanese Mind, Understanding Japanese Culture* (2002), any teacher is a person of respect; but according to the students of this study, university professors were particularly respected.

This status hierarchy can be seen in the particular language that doctoral students used when they addressed their professors. They used the most formal and respectful form of honorific language. As part of this status hierarchy, students did not talk about personal matters to their doctoral advisors, as we have mentioned earlier about pregnancy. In Japan, the silence around personal matters within the context of the advisor-advisee relationships is a general one, and does not only apply to the topic of pregnancy.

Further, in explaining this phenomenon of taboos, we have to understand that once doctoral students complete their degrees, even if they do not become professors themselves, they will remain in the same research field as their advisors. This means that they will socialize in the same academic community, and therefore, students shun the opportunity to change their advisors.

Searching for taboos in doctoral education in Japan brings the importance of culture to the forefront of this discussion. The etymology of the English term *taboo* dates back to early explorers and early anthropologists, so to speak. For example, the British explorer, James Cook (1728–1779), described religious rituals of islanders of the South Pacific in the 18th century, and talked about taboos. Mary Douglas (1921–2007), an influential British anthropologist and cultural theorist, made clear how societal context and social history is essential in understanding taboos. In her best-known book, *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo* (first published 1966), Douglas developed two themes around taboos. She argues that taboos are “spontaneous devices for protecting the distinctive category of the universe” (p. xi), that is, taboos protect the local consensus on how the world is organized. She explains, “taboos depend on a form of community-wide complicity” (p. xii).

The second theme she identified speaks to the cognitive discomfort caused by ambiguity around local consensus, stating, “Taboo confronts the ambiguous and shunts it into the category of the sacred...Taboo is a spontaneous coding practice which sets up a vocabulary of spatial limits and physical and verbal signals to hedge around vulnerable relations” (p. xiii). Both themes can be applied as a way to understand the relationship between Japanese doctoral students and their advisors. Students wanted and felt they needed to comply with their cultural and academic norms. They also perceived that they were in a vulnerable, that is, dependable, relationship with their advisors, and therefore, must adhere to the unspoken norms about personal matters, and contradicting or changing their advisors.

Searching for taboos in doctoral education in two distinct cultures illuminates the significance of the cultural context in studying taboos. As the interviews showed, there were differences in what was considered taboo in Japan and the United States. Japanese doctoral students considered contradicting one’s doctoral supervisor, talking about private matters to their advisor, and changing doctoral advisors as taboos, whereas students in the United States did not mention these issues as potential taboo topics. Though doctoral students in the United States considered changing dissertation advisors anxiety provoking, they did not consider it a taboo. Similarly, contradicting one’s advisor or talking about private matters, except in the specific case of pregnancy, were not considered taboos in the United States.

Taboos Amongst Doctoral Students: What They’re Not Talking About and Why They’re Not Talking

During my preliminary inquiries, I also learned about topics that doctoral students do not discuss amongst each other. These topics were:

- The specific financial support they had received.
- Their personal academic achievements.
- The dynamic between their doctoral advisor and her or his doctoral advisee group.

Why would doctoral students refrain from talking about the financial support they received at a given time? The students I talked to explained that they felt embarrassed if they had received a scholarship and their peers did not. If they received a higher stipend than a peer in their cohort, they did not talk about it in order to avoid possible resentment from their

peers. They wished to be accepted among their peers, and did not want to set themselves apart. Regarding academic achievement, women in Japan mentioned specifically that they would not discuss exam grades with their boyfriends if they were both in the same program. It seemed that women tended to downplay their academic accomplishments in mixed gender groups. When I probed further into whether such silence around financial issues and academic achievements also existed within their doctoral advisee group, I learned that students never discussed the dynamic that played out in their doctoral seminars between their advisor and his or her advisees. Both men and women advisees wanted to avoid competition in this closed circle, and as a result, any differential treatment was not a topic of discussion among them.

Input From a University Therapist

Motivated to discover whether my findings on taboos were unique, I connected with a psychologist at a university in the United States who, during her long professional career, worked with many doctoral students from a multitude of disciplines and fields. She confirmed the taboos amongst students of discussing the dynamics both within an advisee group and with an advisor. In addition to these taboos, she referred to two phenomena that she frequently observed among doctoral students:

- Imposter syndrome.
- Winnowing process.

Imposter syndrome

The impostor syndrome is sometimes called the impostor phenomenon or fraud syndrome. Despite external evidence of students' competence such as an excellent dissertation proposal, those with this syndrome remain convinced that they were frauds and did not deserve the success they achieved. Proof of success, such as the acceptance of a paper in a prestigious journal, is dismissed as the result of luck, timing, or as a result of deceiving others into thinking they are more intelligent and competent than they believe themselves to be.⁵

The psychologist I spoke with recounted that doctoral students, particularly those who are the first in their families to go to university (termed in the United States as first-generation college-goers) and students of col-

⁵ See *Imposter Syndrome* article on CalTech Counseling Center website.

or, did not dare talk about feeling like a fraud or feeling like they didn't deserve to be in a doctoral program to others. These students, she explained, regarded these topics as very forbidden, or in other words, a hidden taboo. They would only tell the therapist about their feelings that they thought of themselves as frauds.”

The winnowing process

The Webster's dictionary explains this term as follows: “to remove people or things that are less important, desirable, etc. from a larger group or list: to make a list of possible choices smaller by removing the less desirable choices”.⁶

A tradition exists at research universities for faculty to pass down their accumulated expertise, be it a certain school of thought, or a certain research method, or to carry on the laboratory or research center to his or her students, like a father passing on to “*son*” or “*daughter*” their specific accumulated expertise. Through talking with students, the psychologist encountered the distress or guilt that students felt towards the end of graduate school when some students were tacitly chosen as the heirs of the professor's expertise, and some were not.

For the preferred or chosen student, professors paid more careful attention to their work and to the development of social relationships with the faculty, as well as the professional connections that come from these relationships. This experience is more complex than simple favoritism. According to the psychologist her patients frequently talked about this winnowing process during therapy sessions; however, students did not talk about it with their cohort of peer students or with faculty.

In short, the psychologist pointed out and explained that a winnowing down process does occur late in a student's graduate school experience. This term is similar to the German idiom, *die Spreu vom Weizen trennen*, which translates directly to mean, “separate the wheat from the chaff”. Because of this silent process of choosing an academic heir, doctoral students fear that their advisors have favorites, and that they may not be the favorite ones. It is only the psychologist who learned about students' fear relating to group dynamics between advisors and their advisees, and that was only behind the psychologist's door.

⁶ The term *winnowing process* comes from the field of agriculture, and means: “to remove the unwanted coverings of seeds from grain by throwing the grain up in the air and letting the wind blow the unwanted parts away”.

Taboos Among Doctoral Advisors: What They're Not Talking About and Why They're Not Talking

Inquiring about taboo topics with faculty, who were advisors of doctoral students, on what they may not discuss with colleagues in their program led to an engaging discussion on one particularly dicey subject in the US:⁷

- The difficulty in distinguishing what it means being collegial and having a different opinion on quality standards in connection with the dissertation of a colleague's advisee.

My search for taboos among doctoral advisees revealed that faculty did not avoid entire topics from open discussion among colleagues, as was the case with students. Instead, faculty taboos proved to be subtle distinctions and judgments on where to draw the line on a sensitive issue; for example, it was difficult for faculty to determine how much to share about his or her thinking, for example on quality standards on a dissertation, due to conventional departmental standards or perceived academic norms. Faculty also found it difficult to draw the boundary line in delicate relationships with their colleagues so that they could uphold their reputation as collegial.

Being collegial. The dictionary defines collegiality as colleagues who are united explicitly in a common purpose, who respect each other's abilities to work toward that purpose,⁸ and who work together in a friendly manner in a way in which responsibility is shared between several people.

Traditionally in academic circles, there has been a strong element of *collegiality* in the governance of universities. While topics such as the principle of academic freedom is discussed openly among faculty, the topic of drawing boundaries around collegiality is not. The professors I interviewed indicated that when they were new to doctoral advising, they did not receive advice or mentoring by senior faculty on these sensitive matters inherent in the doctoral advising process. As novices to doctoral advising, they did not ask how to handle potential conflicts.

⁷ As stated earlier, few male professors in Japan responded to my invitation to discuss taboo topics. The ensuing discussions in Japan circled around the physical appearance of professors. For instance, they reported that coming to work unshaven or wearing slippers was not socially acceptable, and yet, no one would talk openly with their colleagues about this unwritten code; instead, the professors called this topic a taboo.

⁸ The definition for *collegiality* as used in this paper was sourced from Wikipedia: <https://en.wikipedia.org/wiki/Collegiality>.

Disagreeing with a colleague on a student's dissertation was considered a delicate topic capable of affecting their collegial reputation. As a result, this issue has slipped into a possible taboo topic, which, as the faculty I interviewed informed me, is not addressed with colleagues. Instead, in my experience, faculty members tend to consult confidants outside the university for advice.

In light of what I found through this journey, I am motivated to asking: Do doctoral students and faculty apply self-censorship?

Conclusion

It is not my aim here to give a comprehensive explanation for fears of faculty and doctoral students as I described above, or to discuss fears with a psychoanalytical lens⁹, or to discuss fears from a cultural, anthropological point of view of shame and guilt.¹⁰ Rather, the purpose of my journey was to collect clues and ideas of topics that have the potential to be silenced and hidden in doctoral education. As a researcher of higher education with a sociological and political science blended background, I am more drawn to examining the connection between this topic and what Edward Herman and Noam Chomsky write about journalists in their 1998 book, *Manufacturing Consent*, rather than revisiting cultural-anthropological concepts of shame and guilt and whether the characterization of Japan as a “shame culture” and the U.S. as a “guilt culture” is correct or not.

Returning to Herman and Chomsky, these authors argue that corporate ownership of news media encourages systematic self-censorship, owing to market forces. They define self-censorship as “an act of censoring or classifying one's own work, out of fear of, or deference to, the sensibilities of others, without overt pressure from any specific party or institution of authority”. In order to conform to the expectations of the market, so they argue, journalists consciously or unconsciously avoid topics that might anger media users (customers) or media owners. In doing so, journalists feel that they are protecting her or his success and career, either directly or indirectly. For example, a journalist might believe that his or her book will be more profitable if it does not contain offensive material. The authors call this act *soft censorship*.

⁹ The psychoanalytic lens I refer to is Freud's idea that guilt is an adult emotion in modern society, while shame is an emotion of children. See also Scheff, T., (2000). Shame and the Social Bond. *Sociological Theory*. 18: 84-98.

¹⁰ Ruth Benedict typified Japan as a shame culture and the West as a guilt culture in her famous work, *The Chrysanthemum and the Sword* (1946) at the end of World War II.

Herman¹¹ and Chomsky¹² related soft censorship to conforming to market values. Today, universities have become entrepreneurial (Clark 1998, 2001) and knowledge has become a commodity that can be capitalized on in profit-oriented activities (Slaughter and Rhoads 2004, 2007). In my opinion, this changed university environment where, under the accountability principle, nearly every activity has become auditable (Strathern 2000) and calculable in terms of quantifiable outputs, the phenomenon of soft censorship is now more common among students and academic staff, in spite of the existence of academic freedom for faculty. This principle of soft censorship also applies to doctoral education, particularly in the relationship between advisees and advisors.

Let me make clear what I mean by adopting the above scenario, which was meant for the media process and journalists, to doctoral education. In order to conform to the perceived expectation of their doctoral advisors, students consciously or unconsciously avoid discussing topics that might contradict the expectations of their advisors in order to complete their PhDs and protect their assistantships. Students might also censor their dissertations by avoiding topics they believe contradict their advisors, out of fear that it might affect the outcome of their dissertation, whether it will be accepted or not. As explained earlier, soft censorship may also occur in faculty in order that they remain collegial to their peers and adhere to departmental accountability expectations. For example, faculty may not voice their opinions fully or strongly about the quality of students' exams or dissertations when these students are the advisees of a colleague.

Having undertaken this exploratory journey, it is not surprising to find that taboos in doctoral education are created within specific social and organizational contexts. However, it seems that the taboo around career aspirations responds to academic expectations and conventions of the past, which linger on in the attitudes of faculty and are picked up by their students. As shown earlier in the CIRGE *PhD 10 Year Later* study, a U.S. career path survey, in the discipline of English for example, of all doctoral candidates who aspired to become professors only about two-thirds (64 %) held professorships 10-15 years later. (Of the entire English cohort surveyed, only 55 % was found to be professors.)

In reality, in both Japan and the US, the forces of globalization, the ever-changing labor market, demographic shifts, and changing policies in higher education have altered the university experience fundamentally

¹¹ Edward Herman was a professor of finance and a media specialist.

¹² Noam Chomsky was a professor of linguistics and a media specialist.

both for professors and students. (Nerad & Evans, 2014; Nerad, 2011; Nerad & Heggelund, 2008). Today universities operate in a world that follows the concept of the knowledge economy, in which growth is dependent on the quantity, quality, and accessibility of the information available.

The taboos that I identified between doctoral students and advisors, amongst students, and amongst advisors in two countries each with substantially different cultures, in my view, cannot solely be understood in terms of cultural difference. Referring back to the definition of taboo as a

“broad agreement that ... relate[s] to objects and actions that are significant for the social order and that belong to the general system of social control (Encyclopedia Britannica Online)”,

I wonder whether the taboos I found are a way for faculty and students to uphold outwardly the status quo of the academic world's inner social order, specifically, the conventional relationship between students and faculty, among students, and among colleagues. Even as taboos seem to maintain conventional relationships, underlying market-driven factors such as efficiency in PhD production and striving for world-class reputation are changing these relationships. I am interested to find out how long it will take before the taboos I have encountered begin to change within the changing academic world.

References

- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and the Sword*. New York: Houghton Mifflin.
- Caltech Counseling Center. (n.d.). *The Imposter Syndrome*. Retrieved from <https://counseling.caltech.edu/general/InfoandResources/Impostor>. Accessed 2015, October 12.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: Pergamon Press.
- Davies, R. and Ikeno, O. (2002) *The Japanese Mind. Understanding Contemporary Japanese Culture*. Tokyo: Tuttle Publishing.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. New York: Praeger.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books.
- Miller R. C. (2000) Revisiting shame and guilt cultures: A forty-year pilgrimage. *Ethos*. 18(3), 279–307.
- Nerad, M. (1990). *Doctoral Education at the University of California and Issues of Time-to-Degree: Their Impact on Minorities and Women. Part I of: Factors Affecting Completion of Doctoral Degrees at the University of California. A report prepared in response to the California State Senate Concurrent Resolution 66 (Hart, 1989)*. Oakland: University of California, Office of the President.

- Nerad, M. (1991). Doctoral Education at the University of California and Factors Affecting Time-to-Degree. A report prepared in response to the California State Senate (SRC 66). Oakland: University of California, Office of the President.
- Nerad, M. (2009). Confronting Common Assumptions: Designing Future-oriented Doctoral Education. In R. Ehrenberg and Ch. Kuh (Eds.), *Doctoral Education and the Faculty of the Future* (pp. 80-89). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Nerad, M. (2010). Globalization and the internationalization of graduate education: A macro and micro view. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(1), 1–12.
- Nerad, M. and Evans, B. (Eds.). (2014). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education Worldwide. Forces and Forms of Doctoral Education Worldwide*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Nerad, M. and Heggelund, M. (Eds.). (2008). *Towards a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. With introduction, Chapter 13, and conclusion written by Nerad, M. Seattle: University of Washington Press. Reviewed in *Nature Magazine* by Peter Scott, 454 (7203), full/4, published online, 2008, July, 23.
- Scheff, T. (2000). Shame and the social bond. *Sociological Theory*, 18, 84-98.
- Slaughter, S. & Rhodes, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Strathern, M. (2000). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. London: Routledge.

Tabus in der Governance von Universitäten

Bernd Kleimann
Hannover

Inwiefern lässt sich der Tabubegriff für Analysen universitärer Governance nutzen? Der folgende Beitrag formuliert eine Antwort auf diese Frage in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird ein Tabubegriff entfaltet, der als Instrument für die organisationssoziologische Hochschulforschung dienen kann. Im zweiten

Schritt wird dieser Begriff auf drei Tabus angewandt, die auf unterschiedlichen Ebenen der universitären Governance angesiedelt sind: zum einen auf der Meso-Ebene der externen, staatlichen Governance von Universitäten, zum anderen auf der Mikro-Ebene der internen, hierarchischen Governance universitärer Einrichtungen.¹ Im Hinblick auf das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse hat die Ausleuchtung dieser Tabus dabei insofern einen tentativ-explanativen Charakter, als der Beitrag den Versuch unternimmt, die Tabus auf basale Erwartungsstrukturen im Universitätsystem zurückzuführen.²

Bausteine eines organisationssoziologischen Tabu-Verständnisses

Der heute als Substantiv wie Adjektiv gebräuchliche Ausdruck „Tabu“ stammt aus dem polynesischen Sprachraum und wurde im 18. Jahrhundert von James Cook nach Europa importiert. Kennzeichnend für den Begriff war die Vielzahl der Phänomene, auf die er angewendet werden konnte (Orte, Menschen, Speisen, Gegenstände, Handlungen), sowie die mannigfachen Bedeutungen (z.B. „heilig“, „unverletzlich“), die sich an

¹ Die dabei herangezogenen Daten entstammen zum Teil dem von der DFG geförderten Projekt „Universitätspräsidenten als *institutional entrepreneurs*“ (2010–2013), das gemeinsam mit der Leibniz Universität Hannover (Institut für Soziologie, Prof. Dr. Eva Barlösius, Dipl.-Soz.wiss. Nadja Bieletzki) durchgeführt wurde. Zitate aus den mit Universitätspräsidenten und Experten geführten Interviews werden ohne Anführungszeichen unter Angabe der Interviewnummer zitiert.

² Der Text verwendet aus sprachökonomischen Gründen im Folgenden nur die männliche Ausdrucksweise.

seinen semantischen Kern (das Unberührbare, Verbotene) anlagerten. In der Folgezeit fand der schillernde Terminus aufgrund bestehender Wortschatzlücken in viele Sprachen als Lehnwort Aufnahme (vgl. Kraft 2004: 34f.) und wurde um 1900 von Frazer (1890 [1977]) und Freud (1913 [2013]) zu einer „Meistererzählung“ (Przyrembel 2011: 16) über transkulturelle Vermeidungsgebote ausgebaut. Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierten sich dann auch funktionalistische Erklärungen des Tabus als eines Instruments zur Sicherstellung sozialer Ordnung (vgl. Kraft 2004: 40f.).

Die folgenden Überlegungen schließen an die ursprüngliche Semantik des Tabubegriffs an. Auf den Tonga-Inseln war „Tabu“ das Verbotene, zu Vermeidende. So schreibt Cook im Juli 1777 in sein Logbuch:

„Wie ich zuvor schon beobachtet habe, kommt dem Wort Tabu große Bedeutung zu; Menschenopfer werden Tangata Tabu genannt, und wenn eine bestimmte Speise verboten ist oder etwas nicht benutzt werden darf, sagen sie, dass diese Sache Tabu sei; sie erzählen uns, dass, falls der König das Haus eines anderen betrete, dieses Haus Tabu werde und von seinem Besitzer nie mehr bewohnt werden könne; wo immer er reise, gebe es deshalb bestimmte Häuser für seinen Empfang [...]“ (zit. nach Kraft 2004: 32f.)

Die Übertretung von Tabus wurde mit sozialer Ausgrenzung geahndet:

„Es konnte zum dauerhaften Ausschluss aus der Gemeinschaft kommen, was einer existenziellen Gefährdung entsprach. So kann es nicht verwundern, dass die panikartige Angst bei einem Tabubruch gegebenenfalls sogar zu einem psychogenen Tod führen konnte. In anderen Fällen ermöglichten Reinigungsriten eine Wiederaufnahme des Tabubrechers in die Gemeinschaft.“ (Kraft 2004: 34)

Damit sind zentrale Elemente des Tabugriffs angesprochen, die sich in die folgende Arbeitsdefinition überführen lassen: *Tabus sind unausdrückliche, sanktionsbewerte Verbotsnormen, deren Funktion in der Sicherung sozialer Ordnung besteht.* Was diese Definition genau impliziert, lässt sich anhand einer kurzen Erläuterung ihrer einzelnen Elemente verdeutlichen.

Ein Tabu ist fraglos eine *Norm* im Sinne Luhmanns (1969), da es in ihm um Verhaltenserwartungen geht, die im Falle ihrer Enttäuschung nicht einfach aufgegeben oder modifiziert werden, sondern vielmehr kontrafaktisch aufrecht erhalten bleiben und sich zur Durchsetzung ihres Anspruchs mit *Sanktionsdrohungen* verbinden, um dadurch eine bestimmte soziale Ordnung abzustützen. Die Folge eines Tabubruchs ist daher nicht Lernen, sondern die Sanktionierung desjenigen Akteurs, der für den Tabubruch verantwortlich gemacht wird – oft in Form sozialer Exklusion (Kraft 2004: 42f.).

Unstrittig dürfte ferner sein, dass es sich bei Tabus um *Verbot*snormen handelt: Ihre Funktion besteht nicht darin, ein bestimmtes Verhalten einzufordern, sondern darin, ein Verhalten als unerwünschte Vermeidungsalternative zu kennzeichnen.³ Tabus sind somit „Meidungsgebote“ (Kraft 2004: 40). Dabei besagt das Attribut „unausdrücklich“ in der obigen Definition, dass Tabus besondere Verbotsnormen sind, nämlich solche, die nicht öffentlich *als Verbotsnormen artikuliert* werden dürfen. Sie entziehen sich dem An- und Ausgesprochenwerden, damit auch der kritischen Hinterfragung und nehmen den Status intangibler „Axiome“ (Pelinika 1994: 21), „undenkbarer“ Sachverhalte (Setzwein 1997: 24) oder sozialer „Vorurteilsgewissheiten“ (Rudas 1994: 18) an. Entsprechend – so Rudas – wäre dem Begriff „Tabu“ „wohl am besten entsprochen, indem man nicht über ihn spricht.“ (Ebd.: 17)

Inwiefern das Tabu dabei durch ein *doppeltes Verbot* gekennzeichnet ist, kann man sich auf der Basis von Luhmanns Kommunikationsbegriff klar machen. Luhmann zufolge (1984: 196) ist Kommunikation die Synthese dreier Selektionen: der Information, der Kommunikationshandlung qua Mitteilung und des Verstehens. Beim Tabu als unausdrücklicher Verbotsnorm ist nun nicht nur dasjenige verboten, worauf sich der kommunikative Akt fremdreferenziell bezieht (d.h. die Information), sondern die Mitteilung des Verbots selbst, also die kommunikative Handlung, durch die das Verbotene überhaupt als solches kenntlich gemacht wird. Dies hat für die dritte Kommunikationskomponente, das Verstehen, zur Folge, dass im Tabu paradoxerweise erwartet wird, dass man eigentlich immer schon wissen muss, was tabu ist. Deshalb erfolgt die verbale Einführung in die Welt des Unnennbaren auch nur *sotto voce*, hinter vorgehaltener Hand. Denn bereits die Artikulation der Verbotsnorm, nicht erst ihre Verletzung, ist ein Tabubruch.

Freilich gibt es zahlreiche ritualisierte und dadurch legitimierte Formen des Tabubruchs, die allesamt Ausnahmen von der Verbotsregel darstellen – in der Zeitdimension z.B. in Form von Festen, in der Sachdimension in Form von Witzen, Euphemismen oder Kunstwerken (vgl. Tabor 2007: 13), in der Sozialdimension in Form von Praktiken in der Verborgenheit der Privatsphäre oder spezieller Organisationen. Die Kontextabhängigkeit des Tabubruchs macht dabei zugleich deutlich, dass Tabus in der Regel an bestimmte Situationen gebunden sind. So darf man im Kabarett lachen, bei einer Trauerfeier hingegen nicht. Außerdem hängt

³ Das Gegenteil des Tabuisierten kann dabei je nach normativem Kontext erlaubt, geboten oder aber normativ indifferent sein.

die Persistenz von Tabus von der Geltung der zugrundeliegenden Normen ab: Was bislang tabu war, muss dies morgen nicht mehr sein.

Für die Analyse von Tabus ist die Differenzierung zwischen *Sprach- und Tattabus* hilfreich. *Sprachtabus* als Formen der „Unterlassungskommunikation“ (Schröder 1997) betreffen Wörter und Wendungen, die in der Öffentlichkeit nicht gebraucht werden dürfen. *Tattabus* beziehen sich dagegen auf zu vermeidende Handlungen und Interaktionssequenzen (Schröder 2003).

In thematischer Hinsicht sind Tabus nahezu ubiquitär: Man denke nur an die Medien, das Essen, die Sexualität, die Politik, die Religion oder die Funeralkultur (vgl. Rothe/Schröder 2002; Shattuck 2000). Allerdings variiert die *Verbotsintensität* von Tabus je nach Thema und situativem Zusammenhang, was sich am Grad der emotionalen Reaktion auf Tabubrüche ablesen lässt. Wo z.B. mit Ekel oder tiefer moralischer Empörung reagiert wird (wie bei körpernahen Sexual- oder Gewaltpraktiken), werden offenkundig starke Tabus gebrochen. Demgegenüber ist die Analyse von Tabus im Hochschulbereich aufgrund der Beobachterdistanz der Wissenschaft nur eine vergleichsweise schwache Provokation.

Die thematische Vielfalt von Tabus spiegelt sich in der Pluralität der mit ihnen befassten Wissenschaften (Kulturanthropologie, (Sozial-)Psychologie, Linguistik oder Sexualpädagogik), wobei das Konzept in den Organisationswissenschaften bislang eine eher untergeordnete Rolle spielt. Wenn überhaupt, werden Tabus primär in Unternehmen aufgegriffen (Moser/Nöbauer/Seidl 2001). Für eine organisationstheoretische, auch Hochschulen einbeziehende Perspektive bietet es sich an, das gerade skizzierte Tabuverständnis in eine systemtheoretische Konzeption von Organisationen einzupassen (Luhmann 1964 u. 2006; Kühl 2011).

Die Systemtheorie fasst Organisationen als sich über Entscheidungen reproduzierende Kommunikationssysteme auf, die auf der Grundlage struktureller Entscheidungsprämissen operieren. Bei den Entscheidungsprämissen kann man zwischen den von der Organisation entschiedenen, *formalen* Prämissen (Personal, Programme und Kommunikationswege) und den nicht-entschiedenen, zur Kultur der Organisation gehörigen *informellen* Prämissen (Routinen, Werthaltungen, Kommunikations-, Denk- und Handlungsmuster) differenzieren (Kühl 2011: 96ff.).

In dieses Strukturgefüge lassen sich Tabus als *informelle, sanktionsbewertete, ordnungssichernde Verbotsnormen* integrieren. Dabei lassen sie sich zu den *informellen* Erwartungsstrukturen rechnen, da über sie nicht von Seiten der Organisation entschieden werden kann (und sie als Thematisierungsverbote ohnedies der Artikulation entzogen sind). Für die Hochschulforschung ist die Aufdeckung und Analyse von organisationa-

len Tabus vor diesem Hintergrund gerade deshalb von besonderem Interesse, weil Tabus sehr wirkmächtig sind und die beobachtbaren Operationen auf der formalen Vorderbühne mitbestimmen, sich zugleich aber einem direkten Einfluss entziehen.

Drei Tabus der universitären Governance

Dies lässt sich anhand von drei Tabus exemplifizieren, die auf unterschiedlichen Ebenen der universitären Governance⁴ angesiedelt sind. Das erste Tabu – die *Auflösung einer Universität* durch ihren staatlichen Träger – betrifft die Meso-Ebene des Universitätssystems. Meine Annahme lautet, dass *die Auflösung einer Universität in staatlicher Trägerschaft* unter den Bedingungen der (westdeutschen) Gegenwartsgesellschaft ein Tattabu darstellt. Anders als z.B. eine Fusion (Pruisken 2014) unterliegt die vollständige Abwicklung einer Universität offenbar einem bildungspolitischen Vermeidungsverdikt. Dessen Wirksamkeit lässt sich einerseits daran ablesen, dass in Westdeutschland – so mein Kenntnisstand – seit Gründung der Bundesrepublik keine einzige staatliche Universitätsorganisation aufgelöst worden ist⁵ und dass sich – zweitens – schon das öffentliche Räsonnieren über die Abwicklung einer Universität verbietet.

Als der gerade gekürte Präsident der HRK, Horst Hippler, in einem Gespräch mit der Financial Times Deutschland am 4. Mai 2012 die Idee vortrug, dass Universitäten mit geringen Forschungsleistungen zu Fachhochschulen herabgestuft werden könnten, sorgte dies für heftige Kritik (Wiarda 2012). Auf der anderen Seite ist bekannt, dass in Universitäten und Ministerialbüros – wenn auch nur hinter vorgehaltener Hand – immer wieder darüber gesprochen wird, dass man bestimmte Universitäten aus qualitativen und/oder strukturellen Gründen eigentlich schließen müsste. Warum aber ist es tabu, die Integrität von Universitäten coram publico anzutasten? Hierzu lassen sich vier Mutmaßungen anstellen:

■ Die *Erfolgparameter* universitärer Organisationen sind aufgrund der „unclear technologies“ (Cohen/March/Olsen 1972) von Forschung und Lehre und der Pluralität universitärer Aufgaben unsicher – anders als bei den Erfolgskennziffern von Unternehmen.

⁴ Zum Governance-Konzept siehe allgemein Schimank 2007a und mit Blick auf den Hochschulbereich Schimank 2007b.

⁵ Dagegen wurden während der durch Unterauslastung, Geld- und Qualitätsmängel sowie die politischen Umbrüche der napoleonischen Ära ausgelösten Universitätskrise um 1800 22 von 45 Universitäten geschlossen (Müller 1996: 66).

■ *Politische Konfliktvermeidung und Legitimationssicherung*: Bei einem Schließungsbeschluss wären Konflikte mit den Universitätsmitgliedern, der Stadt, der Landesöffentlichkeit vorprogrammiert, da der Abbau größerer wohlfahrtstaatlicher Infrastrukturelemente als Verletzung legitimer Ansprüche aufgefasst wird.

■ Dies wiederum hat mit dem in Deutschland fest institutionalisierten *Wert der Bildung* zu tun, die als soziale Aufstiegshilfe und volkswirtschaftliche Antriebskraft gilt. Dies bedeutet für große Bildungsorganisationen wie Universitäten, dass im Krisenfall nicht die Abwicklung, sondern allenfalls ein Formwandel (Gesamthochschule → Universität) oder eine Fusion das Mittel der Wahl sind.

■ *Pfadabhängigkeit*: Schließlich scheut die Politik aus Legitimationsgründen (anders als die Wirtschaft) die Abschreibung von sunk costs, so dass die getätigten Investitionen in Universitäten zu deren pfadabhängiger Fortführung auch im Misserfolgsfall führen.

Soweit die Überlegungen zum ersten Tabu der universitären Governance. Das zweite Tabu ist ein Tattabu auf der Mikro-Ebene hochschulinterner Governance. Es betrifft hierarchische Entscheidungen durch die Universitätsleitung gegen den Widerstand einer Mehrheit der Universitätsmitglieder, insbesondere der Professoren. Top-down-Entscheidungen gegen manifesten Widerstand sind – so haben Interviews mit Universitätsleitungen gezeigt – nur als eine Art Tabubruch, als *ultima ratio im Ausnahmefall*, denkbar. Dabei zeichnen sich drei Bedingungen ab, unter denen eine Tabuübertretung denkbar ist: erstens zeitliche *Exzeptionalität*, zweitens besondere sachliche *Wichtigkeit* bzw. argumentative *Plausibilität* und drittens eine mindestens partielle soziale *Akzeptanz*.

Zeitliche Exzeptionalität bedeutet, dass Entscheidungen gegen Widerstand – wie im gerade angeführten Zitat – auf Ausnahmefälle beschränkt, also selten sind. Die sachliche Wichtigkeit kommt darin zum Ausdruck, dass Entscheidungen gegen Widerstand als alternativlose Entscheidungen in Zwangslagen stilisiert werden. So schildert ein Präsident, formale Weisungen seien etwas,

[...] was wir auch gar nicht wollen, denn es läge mir fern, sozusagen einem Kollegen vorzuschreiben, was er zu tun und zu lassen hat. Das kann man nur im Konflikt machen, wenn es also gar nicht mehr anders geht. (Interview 09)

Außerdem müssen konfliktträchtige Entscheidungen argumentativ unterfüttert werden: So betont ein Präsident, dass es Situationen geben kann, wo auch gegen massiven Widerstand entschieden werden muss:

Das kann bei Berufungsverhandlungen sein, das kann aber auch bei bestimmten finanziellen Entscheidungen sein. Aber ich würde in jedem Fall meine

Entscheidung sehr wohl begründen und transparent machen, warum ich so entscheide. Ich würde probieren, das zu vermeiden, dass es willkürlich aussieht. (Interview 14)

Diese Begründungspflicht ist dabei mit dem dritten Moment, nämlich dem Erfordernis einer mindestens partiellen sozialen Akzeptanz bei wichtigen Playern in der Hochschule, insbesondere bei Meinungsführern und Leistungsträgern, verbunden. Dies gilt gerade auch dann, wenn die formale Macht der Universitätsleitung ausreichend wäre, die Entscheidung ohne diese Akzeptanz zu fällen:

Das Gesetz würde ja rein theoretisch fast diktatorische Möglichkeiten eröffnen, das muss man nüchtern sehen. Sie müssen auch bestimmte Dinge manchmal gegen [...] Meinungsführer, gegen Fakultäten durchsetzen, aber das dürfen nur Ausnahmefälle sein. Ansonsten müssen Sie diese Leute einbinden. (Interview 19)

Alle drei Momente präsidialer Entscheidungen gegen Widerstand treten im folgenden Zitat noch einmal deutlich hervor. Der Gesprächspartner legt dar, er sei als Universitätsleiter

[...] vielleicht so etwas wie, wie ein Pate. So, jetzt können wir an die Mafia denken, die meine ich jetzt natürlich nicht, obwohl es vielleicht auch ein Element hat, nämlich im Ernstfall auch wirklich entscheiden zu müssen. Wir können nicht nur palavern, das geht nicht. Aber wir müssen sicherstellen, dass das, was passiert, auch von möglichst breiten Teilen getragen wird. Ein Präsident muss diese Kommunikation organisieren, er muss ein Gefühl dafür kriegen: Ist das jetzt die Linie, die getragen wird, die aber auch gleichzeitig die richtige ist, entspricht das den Stärken der Universität, die sie es vielleicht von sich gar nicht weiß [...]. (Interview 27)

Diese Schilderung betont noch einmal die zeitlichen, sachlichen und sozialen Anforderungen an den Tabubruch: „Im Ernstfall“ – d. h. in *temporal seltenen* und sachlich brisanten Ausnahmesituationen, muss die Leitung Entscheidungen treffen, deren *Plausibilität* darin liegt, dass sie inhaltlich den Stärken der Universität korrespondieren. Zudem müssen – dies ist die Sozialdimension – die Entscheidungen „von möglichst breiten Teilen getragen“ werden.

Strukturell lässt sich das Tabu der Entscheidung gegen massiven Widerstand auf drei Faktoren zurückführen:

- auf die universitätstypische Kollegialitätsnorm, der zufolge Professoren erwarten, über wichtige Entscheidungen informiert, zu ihnen angehört und an ihnen beteiligt zu werden,
- auf eine je nach Bundesland anders gelagerte, die Präsidenten tendenziell aber dezentrierende Verteilung formaler Macht auf zahlreiche universitäre Akteure und Organe und

■ auf die erheblichen informellen Einflusspotenziale der Professorenschaft (von Informationszurückhaltung über öffentliche Widerstandsbekundungen bis zu Abwahldrohungen).

Das dritte Tabu ist ein dem gerade geschilderten Meidungsgebot verwandtes Sprachtabu, das den *Machtbegriff* in der Rollenselbstbeschreibung von Hochschulleitern betrifft. In den Interviews hat sich gezeigt, dass der Machtbegriff von den Präsidenten als unpassend zurückgewiesen oder problematisiert wird. Durch diese Tabuisierung des Machtbegriffs verwandeln sie das Realproblem einer strukturellen Durchsetzungsschwäche und einer habituellen Bindung an die universitäre Kollegialitätsnorm in ein Beschreibungsproblem.

So wird in einigen Reaktionen auf die Frage, ob der Präsident gegebenenfalls bereit gewesen wäre, seine gesamte Macht zur Durchsetzung eines Reformvorhabens einzusetzen, schon die Frage selbst als „unverständlich“ angesehen (Interview 13) oder bekundet, dass sich die Frage eines Machteinsatzes nie gestellt habe (Interview 17), ein Machteinsatz „nichts genützt“ (Interview 10) hätte oder „sinnlos“ (Interview 09) gewesen wäre.

Eine andere Strategie ist die Umdefinition des Machtbegriffs in eine Art „Überzeugungsmacht“:

[...] also das mit der Macht ist ja so eine Sache, ja. Mein Gott, was ist schon Macht. Pff. Macht ist sicher nicht, dass Sie eine Sache durchsetzen und sie dann nicht pflegt, weil es die Menschen nicht mögen. Im Vorfeld muss das Feld bereitet sein. Und dann spielt Macht auch schon keine Rolle mehr. Wenn Sie wirklich mächtig sind, überzeugen Sie die Leute in welcher Weise auch immer. (Interview 25)

Dieses Unbehagen mit dem Machtbegriff signalisiert einen Intrarollenkonflikt. Denn einerseits ist formale Macht durch die Stärkung der universitären Hierarchie durchaus gegeben. Andererseits darf sie aus zwei Gründen aber nicht als solche kenntlich werden: Erstens ist sie nach wie vor sehr begrenzt und fragil. So sagte ein Präsident:

Präsidenten haben keine Macht. Das wird zwar, wenn man so eine Präsidialhierarchie hat, wird das so gesehen, aber stellen Sie sich vor, ich sage: jetzt ist Krieg, und keiner geht hin, ja. [...] Die Macht sitzt bei denen, die hier rumsitzen, und nicht bei mir. Ich kann nur versuchen, wie so ein Dirigent das ein bisschen zu orchestrieren. (Interview 24)

Zweitens läuft die Rede von präsidialer Macht dem kollegialen Selbstverständnis der Präsidenten, die in der Regel Professoren sind, zuwider, wie ein weiterer Gesprächspartner darlegt:

Alleine können Sie selbst mit einer großen Macht des Präsidenten nicht alles durchdrücken und wollen Sie vielleicht auch gar nicht, ich will es jedenfalls nicht. (Interview 28)

Die ambivalente und widersprüchliche Haltung gegenüber dem Machtbegriff kommt schließlich sehr deutlich im folgenden Zitat zum Ausdruck:

Ja, als Präsident hat man relativ viel Befugnisse. Man ist aber gut beraten, relativ dosiert damit umzugehen. Ich glaube, Macht ist ein falscher Begriff an einer Universität. [...] Macht funktioniert an einer Universität nicht. Ich habe es da deutlich lieber, authentisch und mit eigener Überzeugung voranzugehen und die Leute mitzunehmen, indem die sagen: Jawohl, das nehmen wir ihm ab. Das ist der deutlich bessere Prozess. Ab und zu muss man allerdings auch seine Macht mal ausspielen [...]. (Interview 21)

Die letzte Bemerkung zeigt in ihrer Selbstwidersprüchlichkeit noch einmal, dass Präsidenten sowohl das Sprachtabu des Machtbegriffs als auch das Tattabu der Entscheidung gegen Widerstand gelegentlich brechen müssen, wenn sie ihr Leitungsamt ausfüllen – d.h. verbindliche Entscheidungen fällen – wollen.

Fasst man die Überlegungen zu den drei Tabus in der universitären Governance zusammen, so lassen sich die vorgestellten Meidungsgebote *erstens* als Indizien für die Annahme verstehen, dass Universitäten aufgrund ihres hohen Maßes an normativer Informalität auf verschiedenen Ebenen von Tabus betroffen sind. *Zweitens* zeigt sich, dass die Funktion von Tabus im Hochschulbereich u.a. darin besteht, die etablierte universitäre (Binnen-)Ordnung gerade angesichts unauflösbarer Widersprüche aufrechtzuerhalten, und *drittens* sollte deutlich geworden sein, wie sich der hier konturierte Tabubegriff als Analyseinstrument für die Aufdeckung impliziter normativer Erwartungsstrukturen im Hochschulsektor verwenden lässt.

Literatur

- Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17, S. 1–25.
- Frazer, James George (1890 [1977]): Der goldene Zweig: eine Studie über Magie und Religion. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein.
- Freud, Sigmund (1913 [2013]): Totem und Tabu. Herausgegeben und neu kommentiert von Herman Westerink. Göttingen: V&R Unipress.
- Kraft, Hartmut (2004): Tabu, Magie und soziale Wirklichkeit. Düsseldorf/Zürich: Walter.
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humblot.

- Luhmann, Niklas (1969): Normen in soziologischer Perspektive. *Soziale Welt* Jg. 20, S. 28–48.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2006): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Josef/Brigitta Nöbauer/Martin Seidl (Hg.) (2001): *Vom alten Eisen und anderen Ballast. Tabus, Schattenseiten und Perspektiven in betrieblichen Veränderungsprozessen*. München und Mering: Hampp.
- Müller, Rainer A. (1996): *Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universität zur deutschen Hochschule*. Hamburg: Nikol.
- Pelinka, Anton (1994): Tabu in der Politik, in: Peter Bettelheim/Robert Streibel (Hg.): *Tabu und Geschichte. Zur Kultur des kollektiven Erinnerns*. Wien: Picus Verlag, S. 21–28.
- Pruisken, Insa (2014): *Fusionen im institutionellen Feld „Hochschule und Wissenschaft“*. Baden-Baden: Nomos.
- Przyrembel, Alexandra (2011): *Verbote und Geheimnisse. Das Tabu und die Gense der europäischen Moderne*. Frankfurt/New York: Campus.
- Rothe, Matthias/Hartmut Schröder (Hg.) (2002): *Ritualisierte Tabuverletzung, Lachkultur und das Karnevaleske*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Rudas, Stephan (1994): Stichworte zur Sozialpsychologie der Tabus, in: Peter Bettelheim/Robert Streibel (Hg.): *Tabu und Geschichte. Zur Kultur des kollektiven Erinnerns*. Wien: Picus Verlag, S. 17–20.
- Schimank, Uwe (2007a): Elementare Mechanismen, in: Arthur Benz/Susanne Lütz/Uwe Schimank/Georg Simonis (Hg.) (2007): *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Handlungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–45.
- Schimank, Uwe (2007b): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeister/Jochen Wissinger (Hg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–260.
- Schröder, Hartmut (1997): Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht, in: Annelie Knapp-Potthoff/Martina Liedke (Hg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit (= Reihe interkulturelle Kommunikation 3)*. München: iudicium, S. 93–106.
- Schröder, Hartmut (2003): Tabu, in: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart u.a.: Metzler, S. 307–315.
- Setzwein, Monika (1997): *Zur Soziologie des Essens. Tabu. Verbot. Meidung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Shattuck, Roger (2000): *Tabu. Eine Kulturgeschichte des verbotenen Wissens*. München/Zürich: Piper.
- Tabor, Jürgen (2007): *Tabu und Begehren. Metaphern einer Revolte*. Wien: Passagen Verlag.
- Wiarda, Jan-Martin (2012): Hippler wettet, *Die Zeit* Nr. 21 vom 16.5.2012; URL <http://www.zeit.de/2012/21/C-Hippler> (15.4.2015).

Der schöne Schein wissenschaftlicher Begutachtung oder zur Unterwanderung meritokratischer Beurteilungen

Sigrid Metz-Göckel
Dortmund

Ein Essential der Wissenschaft ist ihre Selbststeuerung, und zu ihr gehören Uneigennützigkeit und ein organisierter Skeptizismus (Merton 1984: 86ff.). Seit einiger Zeit ist auch wissenschaftliches Fehlverhalten Gegenstand selbstkritischer wissenschaftlicher Reflexion (Neidhardt 1986, 2006; Mayntz 1999).

Dieser Beitrag behandelt Unterwanderungen wissenschaftlicher Normen in der alltäglichen Praxis wissenschaftlicher Beurteilungen. Diese Praktiken werden hier als Unterwanderung bezeichnet, da sie tradierte Normen formal aufrechterhalten, informell aber gleichzeitig verletzen. Gemeint sind Beurteilungen von wissenschaftlichen Leistungen wie die Anfertigung von Gutachten und Arbeitszeugnissen u.a.m. Sie werden deshalb Unterwanderung genannt, weil sie auf mehr oder weniger dubiose Weise zustande kommen, aber äußerlich korrekt wirken, z.B. die Selbstanfertigung von Gutachten durch die zu Begutachtenden oder die Anfertigung von Gutachten über die Delegation an nicht namentlich genannte Dritte u.a.m.

Diese Unterwanderungen werden im Kontext von Tabus und Tabuverletzungen thematisiert und unter der Fragestellung diskutiert, inwiefern eine Aushöhlung von wissenschaftlichen Normen und andere unbeachtete Nebenfolgen mit ihnen verbunden sein können. Tabu ist ein „ungeschriebenes Gesetz, das auf Grund bestimmter Anschauungen innerhalb einer Gesellschaft verbietet, über bestimmte Dinge zu sprechen, bestimmte Dinge zu tun“ (Wahrig 1981: 255). Wissenschaftliches Fehlverhalten thematisiere ich im Kontext von Tabus mit der Annahme, dass seine Verletzungen einerseits strukturell induziert sind, andererseits persönliche Interessen, aber auch tieferliegende Gründe mit im Spiel sind.

1 Eingrenzung des Themas und Tabubegriff

Die rechtswissenschaftliche Plagiatsaffäre um Karl-Theodor zu Guttenberg hat 2011 besondere Aufmerksamkeit erregt. Die öffentliche Diskussion hat aber weitgehend nur eine Seite der Medaille thematisiert, die des Plagiators. Die andere Seite betrifft die Gutachtenden, die diese angeblich vorzügliche wissenschaftliche Leistung durchgewinkt haben.¹ Stillschweigend haben sie die Seriosität der wissenschaftlichen Arbeit (umständehalber) vorausgesetzt und ihre Rolle als neutrale oder kritische Dritte nicht ernsthaft wahrgenommen. „Der Fall Guttenberg (betrifft) am Beispiel der Dissertationsbetreuung die Erosion von Professionalitätskriterien der Wissenschaft“ (Allert 2011: 84), lautet eine kritische Schlussfolgerung,² während Lepsius/Meyer-Kalkus (2011) an diesem Beispiel die Dominanz der Darstellung gegenüber den Inhalten auf die Formel *Inszenierung als Beruf* gebracht und auf den Beruf des Politikers bezogen haben.

Mit der Aberkennung des Dokortitels haben die offiziellen Verlautbarungen und Entscheidungen aus der Wissenschaft in diesem wie in weiteren Fällen die Funktionsfähigkeit der Selbstkontrolle der wissenschaftlichen Community dokumentiert. Dennoch bleibt die Frage, was es bedeutet, wenn die Inszenierung von wissenschaftlichen Arbeiten gegenüber der inhaltlichen Qualität vorrangig wird, und inwiefern dies für Sachverhalte in der Wissenschaft und für Wissenschaftler/innen zutreffen könnte.

Im Folgenden geht es um eine heimliche Seite von Begutachtungen und darum, inwiefern eine stillschweigende Duldung von Fehlverhalten für die Selbststeuerung der Wissenschaft problematisch sein könnte. Denn zu den Nebenfolgen der Plagiatsjäger gehört der Misskredit, in den wissenschaftliche Begutachtungsverfahren zu geraten drohen. Wohl auch deshalb hat die wissenschaftliche Community – anders als die Politik – diesen Fall durchweg kritisch aufgegriffen (s. Forschung und Lehre 2011,

¹ Der damalige Verteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg war mit seiner Doktorarbeit an der Universität Bayreuth des Plagiats überführt worden. Dies hatte so große öffentliche Aufmerksamkeit und Irritation erregt, dass er aus seinem Amt ausscheiden musste.

² Eine weitere Kommentierung zum gutachterlichen Verhalten: „Und wenn man ... dem Doktorvater des ehemaligen Verteidigungsministers nicht vorwerfen kann, all die Werke nicht zu kennen, die sein Kandidat benutzte, (...) so wird ihm doch vorzuhalten sein, kein Augenmerk gehabt zu haben für den Duktus von Gegenstand, Urteil und Schluss, für die Entwicklung der Argumente und für die leeren Floskeln mehr oder minder willkürlich aneinandergereihter Passagen“ (Steinfeld 2011: 47).

Fischer-Lescano 2012).³ Die Frage ist aber, ob die wissenschaftlichen Begutachtungen dabei sind, von innen ausgehöhlt zu werden. Eine der Voraussetzungen seriöser wissenschaftlicher Beurteilungen ist, dass die Akteur/innen die wissenschaftlichen Normen ihrer Anfertigung verinnerlicht haben und sich auch danach verhalten. Wenn diese Voraussetzung abhandenkommt, könnten wissenschaftliche Begutachtungen zur Farce werden. Denn schließlich geht es in der Wissenschaft nicht darum, dass bloß die Inszenierung stimmt.

Diese andere, weniger thematisierte Seite betrifft das Verhalten der Gutachter/innen⁴ mit Fragen wie: Ist die zu begutachtende Arbeit überhaupt und wenn ja, wie gründlich gelesen worden? Wie sorgfältig und seriös ist die Begutachtung zustande gekommen? Wer hat das Gutachten tatsächlich verfasst oder mitverfasst? Welche Rollen spielen dabei Filiationen, Nepotismus oder persönliche Begünstigung, eine Prima-Donna-Haltung, die unangefochtene Stellung des Doktorvaters/der Doktormutter in der Fakultät und ihr jeweiliges Image u.a.m.? (Kritisch dazu Merton 2005, Bourdieu 1988: 82ff., Neidhardt 2006, Wennerås/Wold 2000) Und in welchen größeren Zusammenhang der Wissenschaftsentwicklung sind diese Unterwanderungen einzuordnen?

Die Seriosität wissenschaftlicher Beurteilungen infrage zu stellen, ist ein sensibles Thema für Wissenschaftler/innen, weil es ziemlich ichnah ist und die professionelle Identität berührt. Daher eine Klarstellung vorweg: Wenn in diesem Kontext von strukturell induzierten Unterwanderungen meritokratischer Beurteilungen, hier also von wissenschaftlichen Leistungsbeurteilungen die Rede ist, wird keineswegs den Akteur/innen die (alleinige) Verantwortung dafür zugeschrieben, sondern auf neoliberale Entwicklungen zur unternehmerischen Hochschule rekurriert.

Diese Entwicklungen haben die Konkurrenz innerhalb und zwischen den Hochschulen extrem verschärft, die Situation des akademischen Mittelbaus prekariert und generell tradierte Sicherungen aufgelöst (Clark 1998, Dörre/Neis 2008, Binner et al. 2013). Folge sind eine Verlagerung der Verantwortung und erhöhte Leistungserwartungen an die Individuen. Diese werden als zunehmende Verunsicherungen, Belastungen, ja als Überlastung wahrgenommen und sind als strukturell induzierte Überfor-

³ Fischer Lescano thematisiert sehr grundsätzlich die Gefährdung der Pluralität und Autonomie für die ‚freie‘ Rechtswissenschaft im Zusammenhang mit dieser Affäre.

⁴ In Spiegel online 30.09.2015 wurde erstmals ein Fall an der Universität Münster aufgegriffen, bei dem ein Doktorvater (in der Medizin) sich für ‚schweres wissenschaftliches Fehlverhalten‘ verantworten muss, da zwei seiner Doktoranden des Plagiats überführt wurden und den Dokortitel aberkannt bekamen.

derung der Einzelnen zu verstehen, gleichsam als Schattenseite der Individualisierung.

Tabus werden in unserer Gesellschaft als Verhaltens- und Kommunikationsregeln verstanden, die mit Meidungsgeboten versehen sind, deren Missachtung mehr oder minder geahndet wird. Bei der Verletzung eines Tabus folgt im ursprünglichen Sinn eine harte Sanktion bzw. ein Ausschluss, der bis zur ‚Todesfolge‘ reichen kann. In unserer Gesellschaft haben sich Tabus von ihrer ursprünglichen Bedeutung, die aus der ethnologischen Forschung stammt, weit entfernt (Kraft 2004, Przyrembel 2011, s. auch Kleimann i.d.B.).⁵ Als Teil von Kommunikations- und Verhaltensregeln treten Tabus als Sprach- und Tat-Tabus auf (Kraft 2004), die festlegen, worüber nicht oder nur in bestimmter Weise und in bestimmten Kontexten kommuniziert werden sollte, und was besser zu unterlassen wäre. „Jedes Tabu bedarf der Definition seines Geltungsreichs“ (ebd. :81).

Die institutionalisierten Regeln der wissenschaftlichen Selbststeuerung legitimieren den Autonomieanspruch der Wissenschaft (s. Regeln guter wissenschaftlicher Praxis). Sie enthalten mehr oder weniger klare Meidungsgebote und sind mit unterschiedlicher Verbotsintensität ausgestattet. Öffentlich gewordene Fälschungen von Forschungsdaten wurden skandalisiert und haben schwerwiegende Folgen für betreffende Wissenschaftler nach sich gezogen, wie einige offensichtliche (auch internationale) Täuschungs- und Betrugsfälle⁶ und der Fall fingierter Literaturangaben im Kontext des Verlängerungsantrags eines Sonderforschungsbereichs belegen (Figura 2009).⁷ Darüber ist in letzter Zeit vielfach berichtet worden.⁸

⁵ Wir kennen in unserer Gesellschaft harte Wirkungen von Tabuverletzungen vor allem beim Inzest-Tabu.

⁶ z.B. des koreanischen Stammzellenforschers Hwang Woo Suk und der Verdacht gegenüber dem deutschen Forscher Jens Förster.

⁷ Im Name des Präsidiums der Georg-August-Universität Göttingen hält Prof. Dr. Kurt von Figura fest: „Die Richtlinien der Universität Göttingen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis sehen vor, dass bei einem Verdacht auf wissenschaftliches Fehlverhalten zunächst die Ombudskommission der Universität Göttingen ein Vorprüfungsverfahren durchführt (...). Die zeitnahe Vorprüfung hat dazu geführt, dass sich jetzt die Untersuchungskommission mit 16 Einzelfällen befasst ... Unabhängig von den Ergebnissen der Prüfverfahren ist die Reputation der Universität Göttingen erheblich beschädigt worden. Die Universität bedauert, dass durch einzelne Mitglieder die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis durch Falschangaben zur Einreichung von Publikationen verletzt wurden. Sie hat Vorkehrungen getroffen, die Wiederholungsfälle ausschließen.“ (Figura 2009)

⁸ Stefanie Schramm: „Zu schön, um wahr zu sein“ berichtet über einen Verdacht, der Datenmanipulation des Sozialpsychologen Jens Förster, in: Die Zeit Nr. 17 2015, S.35 und Tanjev

Begutachtungen sind gegenwärtig vielfach institutionalisiert. Sie spielen für Auswahlverfahren, Anerkennung und Ressourcenverteilung, vor allem auch für die individuelle Karriere in der Wissenschaft eine zunehmend wichtige Rolle, als da sind:

- doppel-blind-Verfahren der Reviews von Zeitschriften-Artikeln und Veröffentlichungsreihen,
- Akkreditierungsverfahren von Studiengängen oder die Systemakkreditierung der Hochschulen,
- Forschungsanträge bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft, dem Schweizerischen Nationalfond, der Europäischen Union, den Bundes- und Landesministerien u.a.m. (mit namentlichen Antragstellenden und ungenannten Gutachter/innen),
- Qualifizierungsarbeiten und Arbeitszeugnisse in großer Zahl.

Die persönliche Überhäufung bzw. Überlastung bei den Gutachtenden fordert geradezu heraus, Strategien der Entlastung einzusetzen, den Schein zu wahren und gleichzeitig das Bild aufrecht zu erhalten, ein leistungsfähiger Wissenschaftler, besser noch ein superleistungsfähiger Wissenschaftler und Wissenschaftsmanager zu sein. Für Frauen in dieser Position gilt dies wohl auch, nur sind diese da seltener zu finden, und sie müssen sich ihrerseits mit tabuisierten Phänomenen wie dem gender bias in der Anerkennung ihrer wissenschaftlichen Leistungen auseinandersetzen, der in Reviewprozessen recht gut belegt ist (s. Sagebiel i.d.B., relativierend dazu Auspurg/Hinz 2008).

„We find that in most productive countries, all articles with women in dominant author positions receive fewer citations than those with men in the same positions“ (Larivière et al. 2013).

Bei den alltagsweltlichen Unterwanderungen im Sinne von ‚kleineren Ungenauigkeiten‘, wie sie hier milde genannt werden sollen, überwiegt meinem Eindruck nach im Allgemeinen die stille Duldung oder ihre rationalisierende Rechtfertigung, so sie denn überhaupt problematisiert werden. Um Tabus handelt es sich insofern, als es Verletzungen von Normen sind, die man kennt und befolgen sollte und deren Verletzung negative Folgen haben kann, von denen jedoch keine gravierenden Folgen erwartet werden, solange sie nicht thematisiert oder gar öffentlich werden. Als Tabu werden die Regeln gleichwohl aufrechterhalten, weil ihnen eine tiefere Gefährdung innewohnt.

Schultz „Fälschen und forschen“, in: Süddeutsche Zeitung 04.05.2009. Andere Beispiele der Datenmanipulation wurden auch in einigen DFG-geförderten Projekten öffentlich.

Zwei Fragen, die sich hier anschließen: Warum diese Duldung, dieses Wegsehen? Und worin besteht die Gefährdung? Eine Deutung ist, dass es sich um eine strukturelle Überforderung der Gutachtenden handelt. Der wachsenden Zahl von zu begutachtenden ‚Leistungen‘ steht eine begrenzte Anzahl von ‚Gutachter/innen‘ gegenüber, die, wenn man dem Augenschein und persönlichen Aussagen von Gutachtenden Glauben schenken kann, mit zunehmenden Anfragen zur Begutachtung konfrontiert werden und dies auf dem Hintergrund, dass die (bekannt) Gutachter/innen bereits mit ihren Aufgaben voll und ganz ausgelastet sind.

„Es gibt angesichts des in den vergangenen Jahren rapide angestiegenen Gutachtenbedarfs in der Wissenschaft gute Gründe anzunehmen, dass mangelnde Sorgfalt zum Hauptproblem des Gutachterhandelns geworden ist. Mit der zunehmenden Belastung der Gutachterinnen und Gutachter wächst die Wahrscheinlichkeit, dass die Qualität ihrer Gutachten sinkt“ (Neidhardt 2006: 9).

Christian Dries und Hartmut Rosa hat dies 2007 zu dem Apell bewegt: Haltet ein, Kollegen! „Wir haben keine Zeit mehr, durchdachte Aufsätze zu schreiben, wir haben keine Ressourcen und Kriterien mehr, fundierte Gutachten zu schreiben“. Sie forderten die Kollegen auf innezuhalten, mehr auf Qualität als auf Quantität zu setzen und nur noch drei Aufsätze pro Jahr zu schreiben.⁹

Die Gefährdung besteht in dem Misskredit, den bekannt gewordene unseriöse oder gefällige Beurteilungen fördern und damit stärkere Kontrolle und Überprüfungen hervorrufen können, die der wissenschaftlichen Selbststeuerung abträglich wären.

Gutachten sind Teil der kulturellen Ordnung des wissenschaftlichen Feldes und Ergebnis von Kämpfen (Bourdieu 1988: 82 ff), und Tabus dienen der Aufrechterhaltung dieser Ordnung. In Kenntnis dessen wird die Seriosität wissenschaftlicher Arbeiten über die Selbstregulationsprinzipien und Institutionen der Wissenschaft gesichert. Ihre Regeln sollten *sine ira et studio* die entscheidende Rolle bei externen wie internen Begutachtungen spielen. An den meisten Universitäten gibt es inzwischen Kommissionen und Beschlüsse, die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis formuliert haben. „Hierzu gehört es, lege artis zu arbeiten, korrekte Angaben zu machen, geistiges Eigentum anderer zu achten sowie andere in ihrer Forschungstätigkeit nicht zu beeinträchtigen“ (TU Dortmund 2008). Diese Regeln betreffen ein relativ breites Spektrum von Fehlverhalten, das im Folgenden auf Begutachtungsverfahren und Titelerwerb begrenzt wird.

⁹ Ein Ergebnis dieser Aktion ist die Publikation Haus Bartleby (2015).

2 Zur theoretischen Einordnung: Kommunikation auf der Vorder- und Hinterbühne

In „Publizierte Fachurteile“ hat Hirschauer eine Analyse der geschützten Diskussion in einer Zeitschriftenredaktion veröffentlicht und einige unzensurierte, nicht für die Öffentlichkeit bestimmte Gutachterreaktionen beschrieben. Er definiert den Review als „wechselseitige Beobachtung von urteilenden Autoren, die in Ergänzung und Konkurrenz zueinander treten, die sich kontrollieren und umeinander buhlen“ (Hirschauer 2005: 54), und er stellt eine „dezidiert interne Kommunikation mit Schweigegeboten und eine essentielle Differenz von interner und öffentlicher Kommunikation fest“ (ebd.: 56).

Goffman (1980) hat diese Aufspaltung in zwei kommunikative Ebenen und Wirklichkeiten auf der Vorder- und Hinterbühne in seiner Rahmen-Analyse in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen und an vielen Beispielen genauer analysiert. Ihn interessieren alle Tätigkeiten des ‚so tun als ob‘, wobei er Modulation und Täuschung unterscheidet. Bei der Modulation handelt es sich um eine systematische Transformation eines Materials, das bereits im Rahmen eines Deutungsschemas sinnvoll ist. Es wird vorausgesetzt, dass die Beteiligten wissen und offen aussprechen, dass eine systematische Umwandlung erfolgt“ (ebd.: 57). Als Täuschung definiert er „das bewußte Bemühen ... das Handeln so zu lenken, daß einer oder mehrere andere zu einer falschen Vorstellung von dem gebracht werden, was vor sich geht“ (ebd: 98).

Auf der Hinterbühne der Bewertung von Arbeitsleistungen und Zuteilung von Positionen – so lässt sich mit Goffman konkretisieren – existieren Praktiken, die zur Entlastung der Gutachtenden beitragen und allenfalls informell kommuniziert werden. Gutachter/innen und die kollegiale Öffentlichkeit tun so, als ob sie nicht wüssten, dass es illegitime Praktiken gibt. Und obwohl sie dies wissen und teils auch selbst handhaben, wird dies nur gelegentlich und so kommuniziert, dass die öffentliche Präsentation auf der Vorderbühne davon unberührt bleibt.

Einen differenztheoretischen Zugang zu Normen (und im Weiteren zu Tabus) expliziert die soziologische Wissenschaftsforschung. Das Phänomen der Nichterfüllung von universalistischen Normen ist ihr durchaus vertraut, denn Normen werden nie hundertprozentig erfüllt. Zur wissenschaftlichen Selbstregulation gehören im modernen Wissenschaftsverständnis Kritik und Infragestellung (Merton 2005: 99f.), aber ebenso die Ausdifferenzierung unterschiedlicher epistemischer Kulturen und Bewertungsmaßstäbe der Wissenschaftsdiziplinen.

Dies macht eine einheitliche gleiche Leistungsbeurteilung schwierig, wenn nicht unmöglich. Über Experteninterviews aus unterschiedlichen Fachkulturen haben Gross, Jungbauer-Gans und Kriwy (2008) den Einfluss von sozialen Beziehungen bei der Annahme oder Ablehnung von Manuskripten im Peer-Review-Verfahren oder von Kandidat/inn/en bei Berufungsentscheidungen untersucht. Und obwohl dies generell als illegitim betrachtet wird, werden leistungsbezogene Kriterien nicht in allen Wissenschaftsdisziplinen gleichermaßen gehandhabt. Die Rechtswissenschaft z.B. unterscheidet sich massiv von den Ingenieurwissenschaften und von der Soziologie darin, welche Einfallstore für den Einfluss von sozialen Netzwerken sie zulassen. Die karriereförderliche Unterstützung „gewisser „Herren“, die Bedeutung, „aus welchem Stall“ oder welcher Schule man komme, „welche Ansichten man vertrete und wer in der Berufungskommission sitzt, scheint allerdings nicht nur bei den Juristen entscheidend zu sein“ (ebd.: 18).

Diese skizzierten Zugänge verbindet die Feststellung einer fachkulturell differenzierten außerwissenschaftlichen Beeinflussung von Beurteilungen und eine Aufspaltung der Kommunikationsebenen.

Die im Folgenden thematisierten Unterwanderungen werden anekdotisch an Beispielen auf der strukturellen und personellen Ebene dargestellt. Auf quantitativer Datenbasis gibt es meines Wissens keine empirischen Untersuchungen zu der verborgenen Seite der Erstellung von Begutachtungen und Arbeitszeugnissen. Basis sind daher Interviews mit Nachwuchswissenschaftler/innen, im Rahmen von Akkreditierungen Selbstreports und Begehungen der Universitäten, aber auch Beobachtungen in Berufungs- und Habilitationsverfahren sowie anderen wissenschaftsnahen Gremien.

3 Strukturell induzierte Unterwanderungen von Tabus und Überforderungen von Begutachtenden

Im Folgenden werden Beispiele für die Unterwanderung meritokratischer Begutachtungen vorgestellt. Um eine Verletzung von Tabus handelt es sich insofern, als sie offizielle Regeln umgehen, denen aber keine Sanktionen folgen, solange sie auf der Hinterbühne bleiben und nicht öffentlich werden. Neidhardt (2006) nimmt an, dass das Kollegialitätssyndrom und – so ist hinzuzufügen – arbeitsökonomische Rationalisierungen dieses Verhalten decken. Das Tabu funktioniert, auch wenn es verletzt wird, solange die Verletzung unentdeckt bleibt.

3.1 Quasi-Gutachten und Titelkauf aus unterschiedlicher Sicht

Begutachtungen stellen sich aus Sicht der Gutachtenden und der Begutachteten unterschiedlich dar. Eine Nachwuchsgruppenleiterin schildert diesen Sachverhalt wie folgt:

„Ich meine, um in dieses Stipendiensystem reinzukommen, braucht man natürlich immer jemanden, der Gutachten schreibt. Und da hatte ich Glück, dass [...] meine Professoren da nicht Nein gesagt haben und quasi Gutachten geschrieben haben...(...). Mein Doktorvater (hat) mich unterstützt, mich ermutigt, an der Universität zu bleiben..., der (hat) Gutachten geschrieben. Wobei ich auch immer sagen muss, ich habe auch viele Gutachten für mich selbst geschrieben und habe mir eine Unterschrift abgeholt. Das ist nicht unüblich.“¹⁰

Diese erfolgreiche Nachwuchsgruppenleiterin spricht von Quasi-Gutachten und berichtet, dass die Selbstanfertigung von Begutachtungen in ihrem naturwissenschaftlichen Kontext nicht unüblich sei. Kann man daraus schließen, dass diese Praxis üblich ist? Sicher nicht und schon gar nicht überall. Interessant ist aber, dass diese Selbstbegutachtung ganz selbstverständlich daher kommt. Seitens des offiziellen Gutachters kann diese Delegation seiner Aufgabe damit begründet werden, dass die Nachwuchsgruppenleiterin fachlich diese Gutachten besser und leichter schreiben kann, und er die Person als vertrauens- und förderungswürdig einschätzt. Daher ist es aus seiner Sicht rational, die Begutachtung zu delegieren. Aber selbst als Einzelfall widerspricht diese Selbstbewertung durch die zu Begutachtenden den Regeln guter wissenschaftlicher Praxis, vorausgesetzt dass mit der Begutachtung ein zweiter oder skeptischer Blick erwartet wird. Andernfalls handelt es sich um eine stille Variante von Unterwanderung oder ein Fehlverhalten, zu dem auch grobe Varianten wie der Titelkauf u.a.m. gehören.

Ein tabuisiertes Beispiel von Bildungskorruption war in einem informellen Gespräch mit einem hochrangigen Manager eines großen Konzerns zu erfahren, der selbst den Doktor-Titel erworben hat. O-Ton: „Wer satt über Geld verfügt, kann sich leicht und mühelos einen Doktor- und Professoren-Titel kaufen. Das ist ganz bekannt. Im Vorstand haben sie alle Titel.“ Auf die Frage, wie dies möglich sei, lautete die Antwort: „Man stiftet z.B. ein Institut, dann bekommt man sie.“ Obwohl dies sogar allgemein vermutet wird oder sogar bekannt ist, darf diese Art des Titelkaufs selbstverständlich auf keinen Fall im konkreten Fall thematisiert werden und schon gar nicht öffentlich (s. auch Fischer-Lescano 2012).

¹⁰ Interview 21 (Naturwissenschaftlerin, 30 Jahre) im Rahmen eines Forschungsprojekts zum wissenschaftlichen Drop-Out.

3.2 Fremd- und Selbstbeurteilung von Arbeitszeugnissen durch Bewerbungsagenturen

In Arbeitszeugnissen sind explizit negative Beurteilungen nicht erlaubt bzw. nicht gerichtsfest. Der Sinn von Gutachten und Arbeitszeugnissen besteht jedoch darin, über eine „Fremdbeurteilung“ eine annähernde Einschätzung der tatsächlichen Leistungsfähigkeit zu ermöglichen, die über die Selbsteinschätzung der Person hinausgeht. Die prekäre Beschäftigungssituation im wissenschaftlichen Mittelbau und die damit einhergehende Verunsicherung der individuellen Perspektiven haben Souveränitätsbedürfnisse und eigene Bewältigungsweisen dieser Situation hervorgerufen. Ein neues Phänomen in diesem Kontext ist, dass Arbeitszeugnisse im Vorfeld von Beratungsagenturen geschrieben oder von diesen korrigiert und ergänzt werden. In einem Fall, der mir berichtet wurde, hat ein Mitarbeiter den Entwurf eines Arbeitszeugnisses, das er für eine neue Stelle benötigte, zum Gegenlesen erhalten und an die Projektleitung geschrieben:

„Für einen künftigen Arbeitgeber ist es m.E. nicht nur wichtig zu wissen, welche Aufgaben/Tätigkeiten eine Person ausgeführt hat. Interessant ist für ihn sicherlich auch eine Beurteilung, wie die Aufgaben ausgeführt wurden. Da ich mich außerstande sah, eine solche Beurteilung fachgerecht in den Entwurf (Ihres Arbeitszeugnisses) einzufügen, habe ich mir erlaubt, den Entwurf an die Bewerbungsberatung, mit der ich seit einigen Jahren vertrauensvoll zusammen arbeite, zur Begutachtung weiterzuleiten. Eine Überarbeitung Ihres Entwurfs seitens der Bewerbungsberatung liegt nun vor.“

Diese überarbeitete Fassung wurde an die Projektleitung zurückgereicht. In dieser Überarbeitung seitens der Beratungsfirma ist allen Tätigkeiten ein bewertender Superlativ hinzugefügt und einiges erfunden worden. Aufschlussreich ist hier die Verschiebung der Bedeutung von ‚fachgerecht‘. Fachgerechtigkeit bezieht sich in diesem Kontext auf die möglichst optimale Präsentation für den Arbeitsmarkt in einer konkurrierenden Situation, nicht dagegen auf die fachgerechten Leistungen am vorherigen Arbeitsplatz. In dem sich anschließenden Gespräch sah der Mitarbeiter keine Ungewöhnlichkeit oder gar ein illegitimes Verhalten in diesem Vorgehen, im Gegenteil, eher ein unziemliches Verhalten der Projektleitung, die nicht imstande sei, ein passendes Arbeitszeugnis anzufertigen. In einem ähnlichen Fall der Selbstanfertigung von Arbeitszeugnissen wurde dieses mit allen Bewertungen erstellt und (mit der eingescannten Unterschrift versehen) der Projektleitung zur Kenntnis gegeben. Auf Nachfragen kam es zu folgender Mailantwort:

„Ich hatte die Information, dass wir die Arbeitszeugnisse selbst schreiben sollen und die Leitung dann unterschreibt. Wie ich mittlerweile erfahren habe,

ist dies an der Uni gängige Praxis, wie ich u.a. von Mitarbeiterinnen aus dem Institut X weiß¹¹.

Die Recherchen bei der Universitätsverwaltung, beim Personalrat sowie dem genannten Institut ergaben, dass diese Praxis so nicht üblich sei. Selbst wenn dies gängige Praxis wäre, wird dies keinesfalls zugegeben oder öffentlich gemacht. Weshalb dann diese Aufspaltung der Kommunikation für unterschiedliche Adressaten, intern gleichsam für die Hinterbühne und extern für die Vorderbühne der Öffentlichkeit? Bei diesem double talk für unterschiedliche Adressatengruppen spielen auch Macht- und Abhängigkeiten eine Rolle. Es handelt sich, so eine Deutung, um eine Flexibilisierung der Machtstruktur im Interesse eines Souveränitätsanspruchs der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und kann als Lösung einer (ambivalenten) Abhängigkeitsstruktur gedeutet werden, in der prekär beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen eine Kontrolle über ihre Situation zu erlangen und auszuüben versuchen, gespeist aus Sorge wegen schlechter Arbeitsmarktchancen.

Diese Selbstermächtigung der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen ist schließlich begrenzt, da sie letztlich die Zustimmung der Leitung benötigt. Eine etwas andere Deutung ist die einer wechselseitigen Abhängigkeit. Vorgesetzte sind oftmals nicht in der Lage, realistische Einschätzungen der Arbeiten der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen vorzunehmen und darauf angewiesen, Vorlagen mit den Tätigkeiten und Selbsteinschätzungen zu erhalten. Zwar schafft die Leitung von oben herab Abhängigkeiten, die Mitarbeiter/innen von unten her mit ihrer Sachkompetenz ebenfalls.

Auf der Hinterbühne der Entstehung und Bewertung von Arbeitsleistungen zirkulieren demnach Gerüchte und Beispiele, die diese Praxis der Selbstbeurteilung und der Fremdbeurteilung durch Agenturen im Interesse einer optimalen Arbeitsmarktplatzierung als selbstverständlich und legitim handhaben. Diese Verquickung von strukturellen und personellen Aspekten gehört zum Problem. Das Problem könnte sein, dass das persönliche Interesse an exzellenter Leistungsbeurteilung dazu führt, kommerzielle Beratungsagenturen einzuschalten, diese aber in ihrem Sinn professionell handeln, indem sie vor allem die Arbeitsmarktplatzierung im Blick haben und sich bei ihren Kunden in ein günstiges Licht versetzen wollen. Dem neuen Arbeitgeber gibt dies umso weniger Anhaltspunkte für seine Beurteilung, je standardisierter und ausschließlich in Superlativen die Gutachten und Zeugnisse formuliert sind. Mag dies aus Sicht der vorherigen Leitung eine Arbeitsentlastung sein, so ist dies für

¹¹ Das Institut ist namentlich genannt.

die neuen Arbeitgeber und Förderinstitutionen eher eine Irreführung oder einfach wertlos.¹² Warum dann dieses Theater?

Die Selbstanfertigung von Gutachten und Arbeitszeugnissen durch die zu Begutachtenden sowie die Käuflichkeit von wissenschaftlichen Titeln ist offensichtlich gar nicht immer und auch nicht überall ein Tabu. Wohl aber ist es in bestimmten Kontexten ein Tabu, öffentlich ungeschminkt über die skizzierten Tabuverletzungen zu kommunizieren.

3.3 Unterwanderung auf der Ebene der Lesarten von Gutachten

Außer ihrer Genese und ihren möglichen Folgen ist der Stil von Gutachten und wie sie gelesen werden je nach Fachkultur interpretations- und positionsabhängig. Nordrhein-Westfalen eröffnet die Möglichkeit, den Professorentitel vom Parlament verliehen zu bekommen. Das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung hat hierfür ein multidisziplinäres Gremium aus zwölf Professor/innen berufen, die den Vorschlag begründen, den der Landtag dann beschließt oder ablehnt. Bei einem Antrag auf Verleihung des Professorentitels aus den Kulturwissenschaften entfachte sich eine heftige Kontroverse daran, wie ausschließlich bzw. himmelhoch jauchzend gelobt werden muss, um als positives Gutachten zu gelten, und wie Bemerkungen aus dem Gutachten herauszulesen sind, die als Einschränkung der Qualifikation des Beurteilten angesehen werden können.

Solche Diskurse über die Lesarten von Gutachten sind auch aus Beratungen von Berufungslisten im Senat der Universitäten oder aus Berufungskommissionen vertraut. Einige Disziplinvertreter erlauben nur Superlative und eine Idealisierung der zu Begutachtenden und keinerlei kontextuelle Einschränkungen, während aus einer anderen (sozial)wissenschaftlichen Sicht relativierende Bemerkungen sehr wohl zur Qualität eines Gutachtens und auch des Beurteilten gehören können. Fachkulturelle Unterschiede dieser ‚Scheinheiligkeit‘ gibt es z.B. in den Rechtswissenschaften und in Disziplinen, in denen Begutachtungen in Form eines Doppel-Blind-Verfahrens noch eher die Ausnahme zu sein scheinen und Kontakte zu den old-boys-networks entscheidend sind für den Publikationserfolg (Gross/Jungbauer-Gans/Kriwy 2008).

Aber auch Doppel-Blind-Verfahren der Reviews haben ihre Tücken, denn wer Gutachter/innen auswählt, folgt in der Regel als Einzelperson wie als Gremium persönlichen Kenntnissen und Filiationen (Wennerås/Wold 2000, Sagebiel i.d.B.). Auch dies ist eine potenzielle Unterwande-

¹² Dies führt auch dazu, dass Arbeitszeugnisse auch nicht mehr ernst genommen werden.

rung meritokratischer Beurteilungen, die auf der Netzwerkeinbindung basiert (s. kritisch dazu Neidhardt 2006).

Ebenso enthält die ‚Schönfärberei‘ in der Anfertigung von Gutachten und Zeugnissen die Tendenz, meritokratische Beurteilungen ad absurdum zu führen, und ist, um wieder Goffman (1980: 98ff.) zu zitieren, „eine selbstverständliche und offensichtliche Täuschung“, wobei er Täuschungen in guter und in schädigender Absicht unterscheidet. Auch die Täuschungen in guter Absicht tragen zur inneren Aushöhlung seriöser Leistungsbeurteilung bei und unterstützen gleichzeitig die wissenschaftliche Leistungsideologie sowie den Mythos der exzellenten Einzelpersonlichkeit. Dieser Mythos, dass besonders herausragende Einzelpersonen die Wissenschaft voranbringen, wird wie ein Tabu aufrechterhalten, das prinzipiell nicht hinterfragt werden darf.

Den Schein seriöser Begutachtungen aufrecht zu erhalten, hat gute Gründe: Die vehemente Konkurrenz um Titel, Ressourcen und Positionen begünstigt die Instrumentalisierung von Beziehungen in Netzwerken, die eine wichtige Karriereressource sind, aber in ihrer Informalität selbst eine tabuisierte Kommunikationsebene enthalten (Sagebiel i.d.B.). Die Kumulation von Aufgaben, Anfragen und Anforderungen bei einzelnen Personen legt es nahe, Delegationsstrategien zu entwickeln, als da sind: Andere lesen und schreiben zu lassen oder Gutachten von zu Beurteilenden selbst anfertigen zu lassen oder allgemeine nichtssagende Aussagen in den Gutachten zu machen, weil für präzise Formulierungen eine zeitraubende Lektüre erforderlich wäre.¹³ Dies produziert eigene Widersprüche und Unterwanderungen wie ein Outsourcing von Beurteilungen, wo Selbstbeschränkung sinnvoll wäre und die Aufrechterhaltung überhöhter Ansprüche, die zu Heroisierungen und unnötigen Überforderungen führen.

4 Schlussbemerkungen

Wenn Selbstbeurteilungen durch zu Begutachtende und Fremdbeurteilungen durch Beratungsagenturen im Interesse einer optimalen Arbeitsmarktplatzierung legitim werden, dürften die Zweifel an der Selbststeuerungsfähigkeit der Wissenschaft zunehmen. Entsprechend wird der externen Wissenschaftssteuerung weiter Tür und Tor geöffnet, allen Gegenbe-

¹³ In einem Habilitationsverfahren waren zwei Gutachten so allgemein formuliert, dass sie für mehrere Verfahren hätten benutzt werden können. Sie beruhten offensichtlich auf einer sehr flüchtigen Lektüre der zu begutachtenden Arbeiten, wenn überhaupt. Sie ließen sich allenfalls als Referenzschreiben lesen. Eine Herausgabe dieser Gutachten, um diese These am Material zu belegen, war nachträglich aus ‚rechtlichen Gründen‘ nicht möglich.

wegungen der Entschleunigung und Konzentration auf Qualität statt Quantität zum Trotz (s. DFG Empfehlungen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ (2013). Adorno (1971) gebrauchte den Tabubegriff in seinem Vortrag ‚Tabus über dem Lehrberuf‘

„einigermaßen streng, im Sinne des kollektiven Niederschlags von Vorstellungen, die ... ihre reale Basis in weitem Maße verloren haben, länger sogar als die ökonomischen, die sich aber, als psychologische und soziale Vorurteile, zäh erhalten und ihrerseits wieder in die Realität zurückwirken, reale Kräfte werden“ (ebd.: 71).

Die guten Regeln wissenschaftlicher Arbeit sind keineswegs nur Vorstellungen ohne eine reale Basis, aber vielleicht dabei, auf äußeren Druck von innen ausgehöhlt zu werden. Dagegen sollte sich Widerstand regen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–87.
- Allert, Tilman (2011): Die Wunde Gutenberg – eine soziologische Skizze, in: Oliver Lepsius/Reinhart Meyer-Kalkus (Hg.), Inszenierung als Beruf – Der Fall Gutenberg, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 84–111
- Auspurg, Katrin/Thomas Hinz (2008): Wer beruft Professorinnen? Eine geschlechtsspezifische Analyse der Berufungsverfahren an der Universität Konstanz. Forschung und Lehre 6/2008, S. 378–381.
- Binner, Kristina/Bettina Kubicek/Anja Rozwandowicz/Lena Weber (Hg.) (2013): Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clark, Burton (2008): On Higher Education. Selected Writings 1959–2006, Baltimore: Joe Hopkins University Press.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Empfehlungen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis, Bonn.
- Dörre, Klaus/Matthias Neis (2008): Geduldige Prekarier? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. Forschung und Lehre 10/2008, S. 672–674.
- Dries, Christian/Hartmut Rosa (2007): Haltet ein, Kollegen!, URL <http://www.sciencegarden.de/content/2007-06/haltet-ein-kollegen> (2.11.2015).
- Figura, Kurt von (2009): Stellungnahme des Präsidiums zu laufenden Prüfverfahren im Zusammenhang mit dem Sonderforschungsbereich 552 und dem Graduiertenkolleg 1086; URL <https://www.uni-goettingen.de/de/stellungnahme-laufende-pruefmlfverfahren-sfb-552--vom-4-mai-2009/113396.html> (2.11.2015).
- Fischer-Lescano, Andreas (2012): Gutenberg oder der „Sieg der Wissenschaft“? Blätter für deutsche und internationale Politik 2/2012, S. 53–62.
- Gamper, Anna (2009): Das so genannte ‚Selbstplagiat‘ im Lichte des § 103 UG 2002 sowie der ‚guten wissenschaftlichen Praxis‘. Zeitschrift für Hochschulrecht 8, S. 2–10.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gross, Christiane/Monika Jungbauer-Gans/Peter Kriwy (2008): Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 30 (4), S. 8–32.
- Haus Bartleby (Hg.) (2015): *Sag alles ab. Das Buch über Karriereverweigerung und das Ende der neoliberalen Epoche*, Hamburg: Edition Nautilus.
- Hirschauer, Stefan (1994): Peer Review auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation. *Zeitschrift für Soziologie* 33, S. 62–83.
- Hirschauer, Stefan (2005): Publierte Fachurteile. Lektüre und Bewertungspraxis im Peer Review. *Soziale Systeme* 1/2005, S. 52–82.
- Kraft, Hartmut (2004): *Tabu, Magie und soziale Wirklichkeit*, Düsseldorf/Zürich: Walter.
- Krücken, Georg (2013): Die Universität – ein rationaler Mythos? *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/2013, S. 82–101.
- Larivière, Vincent/Chaoquin Ni/Blaise Creonin/Cassidy Sugimoto (2013): Bibliometrics: Global gender disparities in science. *Nature* Vol. 504, S. 211–213.
- Lepsius, Oliver/Reinhart Meyer-Kalkus (Hg.) (2011): *Inszenierung als Beruf. Der Fall Guttenberg* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayntz, Renate (1999): Wissenschaftliches Fehlverhalten: Formen, Faktoren und Unterschiede zwischen Wissenschaftsgebieten, in: Max-Planck-Gesellschaft (Hg.), *Ethos der Forschung. Ringberg-Symposium Oktober 1999 (Max-Planck-Forum 2)*, München, S. 57–72.
- Merton, Robert K. (2005): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neidhardt, Friedhelm (1986): Kollegialität und Kontrolle – am Beispiel der Gutachter der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38/1, S. 3–12.
- Neidhardt, Friedhelm (2006): Fehlerquellen und Fehlerkontrolle in den Begutachtungssystemen der Wissenschaft, in: Stefan Hornbostel/Dagmar Simon (Hg.), *Wieviel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review revisited (iFQ-working paper 1)*, Bonn, S. 7–13.
- Neidhardt, Friedhelm (2010): Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review, in: Dagmar Simon/Andreas Knie/Stefan Hornbostel (Hg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 280–293.
- Przyrembel, Alexandra (2011): *Verbote und Geheimnisse. Das Tabu und die Genese der europäischen Moderne*, Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Steinfeld, Thomas (2011): Eine Fassade von Wissenschaft, in: Oliver Lepsius/Reinhart Meyer-Kalkus (Hg.), *Inszenierung als Beruf – Der Fall Guttenberg*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 45–55.
- TU Dortmund (2008): *Regeln guter wissenschaftlicher Praxis*, Dortmund; URL http://www.tu-dortmund.de/uni/Forschung/Gute_wissenschaftliche_Praxis/Regeln_gute_r_wissenschaftlicher_Praxis_der_TUDO_17_06_091.pdf (1.11.2015).
- Wahrig, Gerhard (Hg.) (1981): *Wörterbuch der deutschen Sprache*, München: dtv.
- Wennerås, Christine/Agnes Wold (2000): Vetterwirtschaft und Sexismus im Gutachterwesen, in: Beate Kraus (Hg.), *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, Frankfurt am Main: Campus, S. 107–120.

Chancengleichheit durch strukturierte Promotionsförderung – ein Tabu in der Umsetzung?

Meike Sophia Baader
Svea Korff
Hildesheim

Die Einführung der strukturierten Promotionsförderung seit Mitte der 1990er Jahre gilt als dritte Stufe des Bologna-Prozesses, mit der das Ziel verfolgt werden sollte, bisherige Defizite in der Doktorandenausbildung zu beseitigen. Der wissenschaftspolitische Diskurs um die strukturierte Promotionsförderung

attestiert in den 2000er Jahren einen grundsätzlichen Bedarf nach mehr Ordnung, Stringenz und Transparenz in der Promotionsphase. Dies wurde zugleich mit der Hoffnung auf mehr Chancengleichheit verbunden. Transparente Auswahlverfahren sollten insbesondere verstärkt Chancen für den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs eröffnen und so zur Gleichstellung von Frauen und damit zu Geschlechtergerechtigkeit im Wissenschaftssystem beitragen (Allmendinger 2007).

Auf der Ebene der wissenschaftspolitischen Hoffnungen und Versprechungen stellt *Chancengleichheit* also ein wichtiges Argument im Diskurs und in der Rhetorik um die Einführung der strukturierten Promotionsförderung dar. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass das in den wissenschaftspolitischen Dokumenten zugrunde gelegte Verständnis von *Chancengleichheit* in keiner Weise einheitlich ist. Die von uns im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes zur „Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity“¹ (Projekt Chance) als erstem Zugang zum Forschungsfeld vorgeschaltete Diskursanalyse von wissenschafts- und bildungspolitischen Texten nach 2000, die die Einführung der strukturierten

¹ Dabei handelt es sich um das Forschungsprojekt *Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung an deutschen Hochschulen – Gender und Diversity* (2008–2012; FKZ: 01FP0836/37) der Stiftung Universität Hildesheim, welches aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Bekanntmachung „Frauen an die Spitze“ und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert wurde.

Promotion kommentierten, zeigt, dass sich in diesen Texten grundsätzlich drei verschiedene Zugänge zu *Chancengleichheit* finden:

- Erstens sind Frauen, insbesondere mit Kindern, in *ihrer Entscheidung* für die Wissenschaft zu unterstützen.
- Zweitens werden Ansätze des Diversity-Managements verfolgt, die dafür votieren, brachliegende Potentiale von Frauen im Wettbewerb zu nutzen.
- Drittens wird dazu aufgefordert, vergleichbare Strukturen herzustellen durch Transparenz im Zugang, durch Standardisierung sowie durch Verzeitlichung und Curricularisierung als Basis für die Bestenauslese (Oppermann/Schröder 2013).

Ungeachtet dieser unterschiedlichen Verständnisse zeigt jedoch auch die Diskursanalyse, dass *Chancengleichheit* im wissenschaftspolitischen Diskurs und seiner Programmatik zur Einführung der *strukturierten Promotion* durchaus eine bedeutsame Rolle spielt.

Umso erstaunlicher ist es, dass *Chancengleichheit* faktisch bei der konkreten Umsetzung der Promotionsprogramme kaum mehr Bedeutung zukommt, wie weitere Ergebnisse des genannten Projektes belegen. Dies ist sowohl bei den Programmverantwortlichen der Fall als auch bei den Promovierenden selbst. *Chancengleichheit* sowie Fragen von Ungleichheit und Geschlechtergerechtigkeit werden hier eher latent und wenig explizit verhandelt. Den Gründen hierfür gehen wir in unserem Beitrag nach.

Dabei fragen wir, ob die Themen *Chancengleichheit*, *Ungleichheit* und *Geschlechtergerechtigkeit* auf der Ebene der Umsetzung der Programme sowie im *Sprechen darüber* ein Tabu darstellen bzw. Tabuisierungen unterliegen und welches die Gründe dafür sein könnten. Das Ergebnis unserer Untersuchung, dass *Chancengleichheit* in den Programmen kaum explizit, sondern lediglich indirekt vorkommt, ist aus zweierlei Gründen bemerkenswert. Erstens aufgrund der genannten programmatischen, wissenschaftspolitischen Hoffnungen auf mehr *Chancengleichheit* im Zuge der Einführung der *strukturierten Promotion* und zweitens aufgrund der Tatsache, dass die Erreichung von *Chancengleichheit* und *Gleichstellung* nach wie vor eine Aufgabe ist, vor die sich das Wissenschaftssystem gestellt sieht. Dazu hält die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) fest:

„Chancengleichheit und Gleichstellung zahlen sich auf mehrfache Weise aus: Sie ermöglichen es, das Talentpotenzial voll auszuschöpfen. Divers zusammengesetzte Arbeitsgruppen zeichnen sich wegen der Vielfalt der Perspektiven, Erfahrungen und Fähigkeiten ihrer Mitglieder durch Kreativität und In-

novation aus. Damit wirkt sich Gleichstellung positiv auf die Qualität der Forschung aus und bringt einen beträchtlichen Mehrwert. Die Tatsache, dass der Anteil von Männern und Frauen bei Studienbeginn etwa ausgeglichen ist, der Frauenanteil aber im Verlauf der wissenschaftlichen Karriere drastisch sinkt, muss erschrecken. Es ist kaum zu ermessen, wie viel wissenschaftliches Potenzial ungenutzt bleibt, weil die Strukturen im deutschen Wissenschaftssystem noch immer so ausgestaltet sind, dass es für Wissenschaftlerinnen schwierig oder unattraktiv ist, eine Karriere in der Wissenschaft zu verfolgen.“²

Diesem Verständnis von Chancengleichheit der DFG, das Aspekte von *Gender* und *Diversity* berücksichtigt, schließen wir uns an (Baader/Korff/Schröder 2013: 29f). Mit der Beschreibung der DFG wird zugleich deutlich, dass das Wissen um den Verlust von Frauen im Verlaufe wissenschaftlicher Karrieren – die sogenannte *leaky pipeline* – im Wissenschaftssystem selbst angekommen ist und diesbezüglich grundsätzlicher wissenschaftspolitischer Handlungsbedarf attestiert wird.

Der Beitrag diskutiert Ergebnisse zu *Chancengleichheit*, *Geschlecht* und *Diversität* aus dem Projekt Chance unter dem Aspekt des Tabus. Dabei folgen wir der Frage, ob unsere Befunde zur marginalen, indirekten und latenten Thematisierung von *Chancengleichheit*, die wir als Ausdruck von De-Thematisierung verstehen, auf Formen des Tabus bzw. der Tabuisierung verweisen und wie sich diese genauer beschreiben lassen.

Nach dieser Einleitung stellen wir in einem zweiten Schritt einige Überlegungen zum Tabu an und klären unser Verständnis. In einem dritten Kapitel präsentieren wir unser Untersuchungsdesign und unsere Forschungsfragen, in einem vierten diskutieren wir Ergebnisse aus Gruppendiskussionen der strukturiert Promovierenden und aus ExpertInnen-Interviews mit Programmverantwortlichen, um schließlich in einem fünften Schritt zu einem Fazit zu Chancengleichheit, De-Thematisierung und/oder Tabu zu kommen.

Damit geht der Beitrag der Frage nach, in welchen Formen *Chancengleichheit* und *Geschlecht* unter den Promovierenden und den ExpertInnen im Rahmen strukturierter Programme an deutschen Hochschulen thematisiert wird und inwiefern diese Formen Momente von Tabuisierung und De-Thematisierung aufweisen.

² http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/chancen-gleichheit/allgemeine_informationen/index.html#micro13639705 (26.3.2015)

1. Chancengleichheit und Gender als Tabu?

Im Anschluss an „Totem und Tabu“ von Freud aus dem Jahre 1913 beschreibt der Begriff des Tabus eine „Reserve“, „Einschränkung“ und/oder „heilige Scheu“ (Freud 1974: 311). Tabus werden nicht auf ein Gebot zurückgeführt, sondern „verbieten sich eigentlich von selbst“, sie „entbehren jeder Begründung“ und sind in gewisser Weise „unverständlich“, „sie erscheinen jenen selbstverständlich, die unter ihrer Herrschaft stehen“ (ebd.), „dies und jenes ist verboten, sie wissen nicht, warum, es fällt ihnen auch nicht ein, danach zu fragen“ (ebd.: 314). Dies unterscheidet das Tabu etwa von religiösen Verboten oder auch von kodifizierten Moralverboten, deren Notwendigkeit erklärt und begründet wird (ebd.: 311). Das Tabu hingegen zeichnet sich durch eine gewisse „Berührungsangst“ (ebd.: 319) aus und ist von einer „Ambivalenz der Gefühlsregung“ (ebd.: 311) bzw. einer „ambivalente[n] Einstellung“ (ebd.: 323) begleitet. Mit Bezugnahme auf den Anthropologen Northcote W. Thomas wird – so führt Freud aus – grundsätzlich unterschieden zwischen verschiedenen

„...Arten von Tabu: ‚1. Ein *natürliches* oder direktes Tabu, welches das Ergebnis einer geheimnisvollen Kraft (Mana) ist, die an einer Person oder Sache haftet; 2. ein *mitgeteiltes* oder indirektes Tabu, das auch von jener Kraft ausgeht, aber entweder *a*) erworben ist, oder *b*) von einem Priester, Häuptling oder sonst jemanden übertragen; endlich 3. ein Tabu, das zwischen den beiden anderen die Mitte hält, wenn nämlich beide Faktoren in Betracht kommen‘ [...]. Der Name Tabu wird auch auf andere rituelle Beschränkungen angewendet, aber man sollte alles, was besser religiöses Verbot heißen könnte, nicht zum Tabu rechnen“ (ebd.: 312).

Für unseren Beitrag stützen wir uns auf die Definition der *indirekten Tabus*, da diese von einer Kraft ausgehen, aber nicht direkt, sondern vielmehr „erworben“ oder „übertragen“ werden (ebd.). Als Quelle des Tabu gilt „eine geheimnisvolle Kraft (Mana)“, „die an einer Person oder Sache haftet“ (ebd.). Angenommen „wird eine eigentümliche Zauberkraft [...], die an Personen und Geistern haftet und von ihnen aus durch unbelebte Gegenstände übertragen werden kann.“ (ebd.: 313). „Auch mitgeteilte Tabus hängen in ihrer Bedeutung von dem Mana der Person ab, von der sie ausgehen; wenn ein König, Priester oder eine andere machtvolle Instanz ein Tabu auferlegt, ist es wirksamer, als wenn es von einem gewöhnlichen Menschen käme“ (ebd.).

Deutlich wird an diesen Ausführungen, dass Tabus von Macht- und Herrschaftsinstanzen oder von „gesellschaftliche[r] Autorität“ ausgehen (ebd.: 323), die auch intergenerational weitergegeben oder vererbt werden und sich darin, wie Freud schreibt, „bereits ‚organisiert‘ haben“ (ebd.). In Freuds Beschreibung spielen machtvolle Instanzen, die ein

„wirksames Tabu ausüben“ (ebd.: 316) eine zentrale Rolle. Tabuiert werden können Tiere, Menschen, Gegenstände, Handlungen, Örtlichkeiten, Zustände und Lebenslagen (vgl. ebd.).

Ziel von Tabus sind a) „der Schutz bedeutsamer Personen“, b) „die Sicherung der Schwachen“, c) der „Schutz gegen Gefahren“, d) „die Versicherung gegen Störungen wichtiger Lebensakte“, e) „der Schutz menschlicher Wesen“ und f) „die Behütung Ungeborener und kleiner Kinder“. „Eine andere Verwendung des Tabu ist die zum Schutz des Eigentums einer Person, ihrer Werkzeuge, ihres Feldes“ (ebd.: 312).

Die Übertretung von Tabus wird bestraft. „Das verletzte Tabu rächt sich selbst“ (ebd.). „Wer ein Tabu übertreten hat, der ist dadurch selbst tabu geworden“ (ebd.: 313), so Freud mit Bezugnahme auf die Anthropologie.

Deutlich wird, dass das Tabu sich gerade dadurch auszeichnet, dass es schwer zu definieren ist. Wir gehen in unserem Beitrag von einem Tabuverständnis aus, das nicht auf ein direktes Gebot zurückgeht, sondern indirekt und von sich aus wirkt, unausgesprochen bleibt und indirekt übertragen wird. Ein indirektes Tabu kommt nach Freud nicht einem kodifizierten Verbot gleich, auch seine Quelle ist nicht unbedingt zu identifizieren, aber es hat sich „organisiert“. Es handelt sich dabei um eine indirekte Form der Machtausübung, die vor allem nicht befragt wird. Es wirkt gerade dadurch, dass keine Fragen gestellt werden und all jenen selbstverständlich scheint, die unter seiner Herrschaft stehen.

Tabus wirken als Formen der Herrschaft und Macht, die selbstverständlich, unausgesprochen und damit gleichsam natürlich als „sich selbst begründende Macht“ erscheinen (ebd.: 317). Stellen Personen Fragen, dann fällt dies auf sie zurück, denn sie haben die unausgesprochenen Regeln des Tabus verletzt. Explizit auf das Sprechen bzw. Nichtsprechen, das Wissen um das Sagbare und Nicht-Sagbare bezieht sich auch ein diskurstheoretisches Verständnis von Tabu. „Man weiß, dass man nicht das Recht hat, alles zu sagen, dass man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, dass schließlich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann“, so Foucault (1991: 11). Er spricht in diesem Zusammenhang von einem „Tabu des Gegenstandes“ (ebd.).

Die Funktion des Tabus besteht nach Freud in einer Schutzfunktion von Personen, Räumen, Handlungen, von wichtigen Lebensakten, von Eigentum oder von Besitz, etwa von Feldern. Systematisch betrachtet folgen Freuds Ausführungen zum Tabu erstens der Frage nach dessen Charakterisierung, zweitens der nach seiner Wirkung, drittens der nach der Quelle ihrer Wirkung sowie schließlich der nach ihrer Funktion, die – so

ließe sich dies zusammenfassen – als „polyvalente“ Schutzfunktion beschrieben wird.

Bezogen auf das Wissenschaftssystem und die ihm angehörenden Personen, Räume oder Handlungsvollzüge lässt sich dieses Verständnis von Tabu mit dem verbinden, was Pierre Bourdieu als „illusio“, das heißt als „Glaube“ des sozialen Feldes, beschrieben hat. Es ist das, woran alle glauben, und was kaum hinterfragt wird, aber das Funktionieren des spezifischen Feldes garantiert. Für die Wissenschaft identifiziert Bourdieu das „interesselose Interesse“ als zentrale „illusio“, die mit „Objektivität“ und „Neutralität“ in Verbindung gebracht wird (Bourdieu 1998). In ihrer Analyse zum Verhältnis von *Geschlecht* und *Wissenschaft* kommt Beaufays zu dem Ergebnis, dass der Glaube an die „Geschlechtsneutralität“ Teil der „illusio“ des Feldes Wissenschaft ist (Beaufays 2003).

2. Forschungsfrage und Datengrundlage

Die Datengrundlage zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung, ob Themen wie *Chancengleichheit*, *Ungleichheit* und *Geschlechtergerechtigkeit* in der Umsetzung der Programme und im *Sprechen über* ein Tabu darstellen bzw. Tabuisierungen unterliegen und welches die Gründe dafür ein könnten, bilden: 24 deutschlandweite und fächerübergreifende Gruppendiskussionen mit Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen sowie 27 ExpertInnen-Interviews mit MitarbeiterInnen von Hochschulen und wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen, deren Aufgabenbereich sich aufgrund ihrer Positionen und Funktionen möglichst stark auf den Bereich des strukturierten Promovierens bezieht, die selbst aber nicht (zwingend) direkt in die Umsetzung einzelner Programme involviert waren.³

Die Daten stammen aus dem Projekt Chance (2009–2012), das eine Analyse der bundesweit existierenden Formen strukturierter Promotionsförderung unter Berücksichtigung von Gender und Diversity zum Ziel hatte. Die Daten lassen keine Aussagen über die Grundgesamtheit zu, enthalten aber Aussagen über Promotionsprogramme, welche die Einführungs- bzw. Umsetzungsphase am Anfang des 21. Jahrhunderts fokussieren. Zudem sollte die Untersuchung klären, ob die Potenziale von Frauen durch die Programme stärker als zuvor gefördert werden und welche

³ Hierunter fallen z. B. KoordinatorInnen von Graduiertenkollegs oder Promotionsstudiengängen, VizepräsidentInnen bzw. ProrektorInnen für Forschung und Wissenschaftsentwicklung, ForschungsreferentInnen, Gleichstellungsbeauftragte etc.

Formen strukturierter Promotionsförderung besonders wirksam bei der Herstellung von Chancengleichheit sind (Korff/Roman 2013).

Zwischen Mai und September 2011 wurden insgesamt 24 (leitfadengestützte) Gruppendiskussionen mit 122 TeilnehmerInnen (Frauen $n = 79$; Männer $n = 38$; fehlende Angaben $n = 5$) geführt. Im Durchschnitt sind die TeilnehmerInnen 30 Jahre alt ($n = 116$; $M = 30,3$; $SD = 0,4$; $Min/Max = 24/51$). Der Zugang zu Promovierenden aus strukturierten Promotionsprogrammen erwies sich vor allem in den Fachgruppen Mathematik und Naturwissenschaften (14,8 %) sowie Medizin (1,6 %) als schwierig, daher ist der Anteil an TeilnehmerInnen aus den Sprach- und Kulturwissenschaften (34,4 %) und den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (26,2 %) höher.

Die Auswahl von Promovierenden und die Zusammenstellung von Diskussionsgruppen an einem Standort (insgesamt an 16 Standorten) lief über E-Mail- oder Telefonkontakt mit Schlüsselpersonen – vor allem KoordinatorInnen oder LeiterInnen von Programmen. Im gleichen Zeitraum wurden 27 (leitfadengestützte) ExpertInnen-Interviews durchgeführt (Frauen $n = 17$; Männer $n = 10$). Um die Anonymität der ExpertInnen zu wahren, verzichteten wir auf eine ausführliche Darstellung des jeweiligen Aufgabenbereichs bzw. die Nennung der Funktion innerhalb der Organisation.

Das methodische Vorgehen folgte einem inhaltsanalytischen Verfahren orientiert am Forschungsstil der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996), wobei im Analyseprozess die Positionierung der AkteurInnen im Feld zu den genannten Themen leitend war. Die Darstellung der Ergebnisse folgte weniger in der Logik eines sequenzanalytischen Vorgehens, sondern hatte eher die Form einer zusammenfassenden Betrachtung. Bei der Analyse des Materials wurde nicht nach Fächern differenziert.

3. Von der Latenz des Geschlechts und der Verschiebung eines Handlungsbedarfs – Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen

Aus Perspektive der AdressatenInnen – der Promovierenden strukturierter Promotionsprogramme – geht es in diesem Abschnitt nun darum, wie die strukturierte Promotionsförderung und deren Programme ihre AdressatInnen formen und welche Rückschlüsse daraus im Fazit auf die Frage nach einer (De)-Thematisierung bzw. Tabuisierung von *Chancengleichheit* und *Geschlecht* gezogen werden können.

Um zunächst einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Reaktionen in den Gruppendiskussionen auf die Thematisierung von *Chancengleichheit*, *Ungleichheit* und *Geschlechtergerechtigkeit* erfolgte, möchten wir

das Analysekapitel mit einer Auswahl von mehreren kurzen Zitaten beginnen:

„Ich glaube, insgesamt sind wir mehr Frauen“, „Ich glaube auch. Bei uns braucht man keine (lacht) Frauenquote“, „Völlig gleich“, „Wir haben eher nur, wir haben zu viele Frauen“ oder „Also ich sage mal, ich glaube, die Männer sind mehr benachteiligt dadurch, dass keine Frauen in den, in den Gruppen sind (lacht).“

Um *Chancengleichheit* zu erreichen und um eine Benachteiligung eines Geschlechts zu verhindern, wurde und wird in der Öffentlichkeit eine Quotenregelung diskutiert. Wurde der Vorschlag einer Regulierung mittels Quoten jedoch in die Gruppendiskussionen eingebracht, begegnete man zunächst einer Negation des Vorhandenseins einer ungleichen Verteilung von Geschlechterverhältnissen bzw. einer Umkehrung in der Beschreibung der Verhältnisse.

Der quantitative Verweis auf die Irrelevanz der Benachteiligung von Frauen – „insgesamt sind wir mehr Frauen“ oder „die Männer sind mehr benachteiligt dadurch, dass keine Frauen in den [...] Gruppen sind (lacht)“ – in Verbindung mit häufigem Lachen ist ein Indiz für die Inkommunikabilität von Geschlechterungleichheit. Das Lachen kann dahingehend interpretiert werden, dass die vorausgegangenen Aussagen in ihrer Geltung relativiert oder abgemildert werden sollen, um sich anbahnenden Konflikten zu entziehen, die „starke“ oder „klare“ Aussagen zu diesem Themenfeld mit sich bringen könnten (Wolff/Puchta 2007: 139 ff.).

Diese Vermeidungsstrategie zeigte sich auch darin, dass viele PromovendInnen den Fakt der Verschärfung der Geschlechterungleichheit nach der Promotionsphase (*leaky pipeline*) in ihrer aktuellen Situation ausblendeten und erst zu einem späteren Zeitpunkt als relevant erachteten. Freud interpretiert Witz und Humor im Spannungsfeld von Bedeutungszuschreibung und -leugnung (Freud 1970: 16), als Weg der Abfuhr von Affekten (ebd.: 138) sowie als „Techniken“ der „Verschiebung“, die auf „Ablenkung der Aufmerksamkeit“ zielen (ebd.: 144).

Im nächsten Beispiel wird sowohl die Sprachlosigkeit („Also, ich weiß nicht“) bzgl. einer ungleichen Verteilung der Geschlechterverhältnisse deutlich, als auch die Verschiebung der Problematik „in die Zukunft“.

„Also, ich weiß nicht, ich kann mir jetzt vorstellen, wie das so in der Zukunft, also man könnte jetzt vielleicht was zu machen, wie es weitergeht, also, wenn jetzt halt irgendwie/ wenn wir fertig sind, wir machen dann alle so weiter, und ich kann mir halt vorstellen, also, dann der Schritt zu einer Professur, dann gibt es dann wieder gendernmäßige Ungleichheit, und ich glaube jetzt nicht unbedingt, dass wir da jetzt explizit dran arbeiten, also, das machen wir jetzt so

nicht. Also, wir haben jetzt einen relativ hohen Anteil an Frauen, das ist aber/ also, das wird jetzt nicht als Problem wahrgenommen, [...]“

Aussagen wie „dann der Schritt zu einer Professur, dann gibt es dann wieder gendernmäßige Ungleichheit“ – „dann“ im Sinne von nach der Promotion (hinterher/später) –, „wir haben jetzt einen relativ hohen Anteil an Frauen“ und „das wird jetzt nicht als Problem wahrgenommen“ verdeutlichen, dass für die Promovierenden zum Zeitpunkt der Diskussionen das Phänomen des schwindenden Frauenanteils mit jeder Qualifikationsstufe in der wissenschaftlichen Laufbahn (das *akademische Frauensterben* bzw. die *leaky pipeline*) für ihre Zukunft durchaus bekannt zu sein scheint. Aber „jetzt“ – in der aktuellen Phase – wurde nicht aktiv daran gearbeitet („ich glaube, jetzt nicht unbedingt, dass wir da jetzt explizit dran arbeiten“), obwohl grundsätzlich Handlungsbedarf besteht.

Auch der Zeitpunkt des Einsatzes der Quote wurde kritisch diskutiert. So kommt die Quote nach Aussagen der Promovierenden bereits zu spät, da die „Weichen“ für eine ungleiche Verteilung der Geschlechter bereits zu einem viel früheren Zeitpunkt – im Kindesalter, in der Schule oder Studium – gestellt wurden:

„[...] Jungs spielen Fußball, Mädchen mit Puppen. Das ist so das Klischee und das fängt halt ganz früh an und das ändert sich jetzt bestimmt auch gerade, aber das trägt sich dann halt schon durch. Und ich würde sagen, dass es ist in der Schule und schon vorher dann anfängt und dann sind die Weichen eigentlich schon gestellt. Dann gibt es so Interessensschwerpunkte, und hat man hat dann vielleicht auch beim Abitur schon Stärken entwickelt und entscheidet sich halt vielleicht gegen ein Studium der Elektrotechnik, obwohl man das könnte, aber dann ja. Also da wird, glaube ich, da werden dann schon die Weichen gestellt, und ich glaube auch, dass es daran liegt.“

Die frühe Sozialisation im Kindesalter – „Jungs spielen Fußball, Mädchen mit Puppen“ – führt unweigerlich zu bestimmten „Interessenschwerpunkten“, argumentierte diese Gruppe von strukturiert Promovierenden. Die Entscheidung für den Fachbereich, in dem die „Mädchen“ und „Jungen“ später studieren und promovieren, war ihnen zufolge schon seit Kindesalter vorbestimmt. Eine Neuausrichtung hinsichtlich einer anderen Verteilung von Frauen und Männern in den Fachbereichen hätte ihnen zufolge schon früher auf den Weg gebracht werden müssen. Die ungleiche Verteilung der Geschlechter hätte also zu einem viel früheren Zeitpunkt thematisiert werden und Maßnahmen zum Einsatz kommen müssen. Eine solche Veränderung in der aktuellen Promotionsphase ist letzten Endes nach Meinung der Promovierenden nicht mehr möglich.

Dass die Promovierenden mit solchen Aussagen selbst zu einer Reproduktion von alten Klischees beitragen, wurde nicht reflektiert. Die Aufteilung der eher männlich konnotierten Bereiche wie Sport („Fuß-

ball“) und Technik („vor dem Rechner zu sitzen“) und der eher weiblich konnotierten Bereiche wie Kinder, Heim und Herd („Puppen“) bleibt erhalten. Hier deutet sich auch an, welche sozialisatorischen Effekte die Zuordnung zu den Disziplinen für die Promovierenden haben können, ohne dass dieser Fokus im analytischen Vorgehen gesetzt wurde. Die Klischees haben somit weiterhin Bestand und werden reproduziert und weitertransportiert. *Jetzt kann man nichts mehr machen* oder *jetzt kann man noch nichts machen*, das ist die Logik der Verschiebung auf früher oder später, so dass das „Jetzt“ als Phase der Handlungsentlastung konstruiert wird.

Die Analyse der Gruppendiskussionen zeigte auch, dass diverse Bereiche des persönlichen Lebens jenseits von Wissenschaft – zum Beispiel Elternschaft – in strukturierten Promotionsprogrammen nicht genügend Raum bekommen. Anhand der Aussagen der Promovierenden in den Gruppendiskussionen ließ sich feststellen, dass nicht in jedem Programm Regelungen für promovierende Eltern transparent gemacht wurden. Viele Promovierende, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen, waren außerdem der Meinung, dass Nachwuchs während der Promotionszeit unerwünscht und nur schwer mit der Promotion zu vereinbaren sei. Genauso wie bei den Geschlechterverhältnissen lässt sich auch anhand des Themas *Elternschaft* belegen, dass bestimmte Angelegenheiten „kein Thema“ sind bzw. sein dürfen. Laut Aussagen der Promovierenden aus drei verschiedenen Programmen wurde die Möglichkeit, ein Kind zu bekommen oder die Elternschaft im Promotionsalltag – insbesondere von den Betreuenden – kaum thematisiert oder schlicht als „doch kein Problem“ abgetan:

„Manchmal stört mich das ein bisschen. Dass es zwar hoch auf den Fahnen wehte, so, Familienfreundlichkeit, aber DANN auch kein Thema mehr ist.“

„Also auch bei [...] meiner Betreuerin, die selbst zwei Kinder hat, habe ich da manchmal so das Gefühl, na ja, das muss schon irgendwie funktionieren. Das [...] ist doch auch kein Problem, so. Aber es wird nicht wirklich zum Thema gemacht, ne. Also, was das bedeutet und dass es vor allem einfach bedeutet, dass es länger dauert.“

„You know, I was a bit scared to tell my first supervisor I'm pregnant. [...] So when I told my first supervisor I was very nervous and he was just like I bought a new pair of shoes: having a baby – where's the problem? You just get an extra year and that's it. And I said, yeah maybe I should stop my funding and make a break and start and was like: no you're getting an extra year because you're going to have a child.“

Familienfreundlichkeit wurde von der Person im ersten Zitat als ein öffentlichkeitswirksames Merkmal für strukturierte Promotionsprogramme wahrgenommen, bei dessen konkreter Umsetzung in den Programme

(„DANN“) dieses jedoch kaum mehr von Bedeutung – „kein Thema mehr“ – war. Auch im darauf folgenden Zitat wurde deutlich, dass es trotz vermeintlich erwarteten Verständnisses für das Thema der Elternschaft und damit verbundener Schwierigkeiten – begründet durch die Elternschaft der Betreuerin („die selbst zwei Kinder hat“) – „nicht wirklich zum Thema gemacht“ wurde. Schwangerschaft oder Mutterschaft sind Umstände, die sich auf die Promotionsphase scheinbar allein durch eine Verzögerung des Promotionsabschlusses auswirken können („dass es vor allem einfach bedeutet, dass es länger dauert“). Dies verunsicherte die oben zuletzt zitierte Promovendin, als es darum ging, ihre Schwangerschaft bekanntzugeben. Sie zog die Option der Unterbrechung ihrer Promotion in Erwägung („maybe I should stop my funding and make a break“). Die Worte „maybe“ und „I should“ drücken ihre Zweifel aus. Vermutlich war der Promovierenden die von ihrem Betreuer genannte Möglichkeit eines zusätzlichen Promotionsjahres im Falle einer Schwangerschaft vorher nicht bekannt. Elternzeitregelungen blieben also durch Nicht-Thematisierung intransparent.

4. Frauenförderung nein – Familienförderung ja: Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung aus Sicht der ExpertInnen

Im Folgenden soll nun die Sichtweise der ExpertInnen auf *Chancengleichheit* und deren Umsetzung in den strukturierten Promotionsprogrammen betrachtet werden. Mit Blick auf die Förderung des weiblichen Nachwuchses verbinden einige ExpertInnen im programmatischen Diskurs über den strukturierten Ansatz die Hoffnung auf mehr *Chancengleichheit* und *Geschlechtergerechtigkeit* auf dem akademischen Karriereweg. Sie beurteilten strukturierte Promotionsprogramme als ein wirksames Instrument, um für *Chancengleichheit* bei der Rekrutierung von NachwuchswissenschaftlerInnen („wer darf promovieren?“) zu sorgen.

Begründet wurde diese Beurteilung mit den formalisierten Bewerbungsverfahren, die den „männerbündischen Charakter“ der Universitäten (Beaufäys 2003: 250) zwar nicht abschaffen können, jedoch – so die Annahme – dessen Bedeutung abschwächen. Denn bisher führten die männliche Dominanz und die informellen „Old-Boy-young-Boy“-Netzwerke in der Wissenschaft dazu, dass die Professoren bei der Auswahl von NachwuchswissenschaftlerInnen die eigene soziale Gruppe bevorzugten (Wissenschaftsrat 2007: 24). So kommt eine Expertenperson zu dem Schluss:

„Dass es eben nicht mehr so in Form dieser Old-Boy-young-Boy-Netzwerke informell funktioniert, sondern eben über ein formalisiertes Bewerbungsverfahren, Frauen eine andere Chance haben, was sich auch in den Zahlen zeigt.“

Die Analyse des Datenmaterials zeigte für die Frage, welcher Typus von Promotionsfrau oder -mann von den ExpertInnen produziert wurde, dass das Streben nach einem Idealtypus eines Wissenschaftlers, der in immer kürzerer Zeit immer mehr wissenschaftliche Ergebnisse produziert und dadurch immer schneller wissenschaftliche Karrierestufen erreicht, auf unterschiedlichen Ebenen Konsequenzen für den Umgang mit Gender und Diversität hat. Wie und in welcher Art Vorstellungen von *Chancengleichheit* in den Interviews mit den ExpertInnen auftauchen und inwieweit Tabuisierungen vorliegen, soll nun anhand des Datenmaterials veranschaulicht werden.

Chancengleichheit wurde bereits von den Promovierenden strukturierter Programme als ein quantitativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis verstanden („völlig gleich“). Ein ganz ähnliches Verständnis zeigte sich auch bei den ExpertInnen-Interviews („was sich auch in den Zahlen zeigt“). Neben einer generellen Negation von geschlechtsbasierten Benachteiligungen in strukturierten Promotionsprogrammen, die „eigentlich kein Thema“ sind, wurden mögliche fachspezifische Unterschiede ebenfalls mittels „Zahlenwissen“ abgeschwächt:

„Ja, also, es ist bei uns eigentlich kein Thema, das war es allerdings auch vorher nicht. Wir haben 40 Prozent weibliche Doktoranden, was auch, was relativ hoch ist für Chemie und Physik, was aber in etwa auch den Studentenzahlen entspricht. Also, bei den Physikern sind es jetzt ein paar weniger Frauen, aber bei den Chemikern sind es, glaube ich, inzwischen auch bei den Studenten ungefähr 40, 50 Prozent der Frauen, das heißt, es entspricht einfach der Ausgangssituation an Studenten, die überhaupt da sind und sich bewerben können.“

„Im Bereich der Promovierenden ganz allgemein mache ich relativ wenig, weil die Promotion an der [Graduiertenschule] insgesamt fifty-fifty von Frauen und Männern abgeschlossen werden. Wir haben hier einen guten Gleichstand zu den Zahlen.“

Das Verständnis der ExpertInnen von *Chancengleichheit* in strukturierten Promotionsprogrammen war geprägt von dem Glauben, dass es „einfach der Ausgangssituation an Studenten“ entsprechen muss. Die ExpertInnen assoziierten somit einen „Gleichstand“ bzw. ein 50:50-Verhältnis mit *Chancengleichheit* und belegten damit die Behauptung, dass es keine Ungleichbehandlung gebe. Zudem wurde in den oben zitierten Passagen die Ergebnisorientierung der Promotion in den Programmen deutlich. Es wurden „abgeschlossen[-e]“ Promotionen, also harte Zahlen, angeführt.

Ein anderes Verständnis der ExpertInnen von *Chancengleichheit* zeigt sich, wenn der Zugang zu den strukturierten Programmen diskutiert wurde.

Die ExpertInnen schrieben den Programmen bereits eine besonders positive Wirkung für *Chancengleichheit* zu, weil die informellen „Old-Boy-young-Boy-Netzwerke“ durch formalisierte (und transparente) Bewerbungsverfahren ersetzt wurden. Die wenigsten ExpertInnen sahen jedoch einen Zusammenhang zwischen der Promotion und der Manifestation der *leaky pipeline* in der anschließenden Postdoc-Phase, in der der Frauenanteil von 40 % in der Promotionsphase, auf etwas über 20 % bei den Habilitierenden zurückgeht (BuWiN 2013: 196). Aussagen, dass „die Chancengleichheit [...] bei uns nicht in der Promotion das Problem [ist], sondern erst danach in der Postdoc-Phase“, fanden sich in vielen der ExpertInnen-Interviews. Ähnlich wie bei den Promovierenden konnte so eine Verschiebung der Problematik von ungleichen Geschlechterverhältnissen auf einen späteren Zeitpunkt nachgewiesen werden. Die Idee, dass einem Sinken des Frauenanteils in der nächsten Phase bereits in der vorangegangenen – vorgelagert und nachhaltig – entgegengewirkt werden könnte, findet sich nicht.

Nicht die Frauenförderung, sondern vielmehr die Familienförderung rückte als ein wesentliches Qualitätskriterium in den Fokus der ExpertInnen bzw. Hochschulen. Die ExpertInnen begründeten dies insbesondere damit, dass *Gleichstellung* und *Chancengleichheit* durch ein quantitativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis in den strukturierten Promotionsprogrammen bereits gegeben sei. Mit dem ausgeglichenen Zahlenverhältnis wurde demnach begründet, dass eine Frauenförderung in der Promotionsphase nicht mehr nötig sei. Somit sprachen sich viele ExpertInnen zwar für eine Familienförderung, jedoch explizit gegen eine Frauenförderung aus, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ich persönlich weigere mich ja eigentlich ehrlich gesagt immer ein bisschen, das als das zentrale Thema zu sehen, aus genannten Gründen. Was aber mir ein echtes Anliegen ist, und ich glaube, diejenigen, die mich kennen, die wissen das auch, dass es ein echtes ist, das heißt Familienfreundlichkeit. Und wer davon profitiert, ist mir egal, ob das Männer oder Frauen sind, in der Regel sind es ja tatsächlich dann eher die Frauen, die, sagen wir mal, durch diese Maßnahmen unterstützt werden, obwohl das nicht a priori frauenspezifische Maßnahmen sind.“

Diese Ablehnung einer Unterstützung von Frauenförderung, gepaart mit einer Bejahung der Förderung von Familien, ist hinsichtlich des Strebens nach Geschlechtergerechtigkeit kritisch zu sehen, vor allem, wenn sie ergänzt wird mit Äußerungen wie „Und wer davon profitiert, ist mir egal“. Die Aussage „in der Regel sind es ja tatsächlich dann eher die Frauen“ und insbesondere der Einsatz des „tatsächlich[s]“ im Sinne von faktisch,

hebelt in gewisser Weise die anschließende Aussage, dass es sich nicht um „frauenspezifische Maßnahmen“ handele, aus. Ausgeblendet wurde von den ExpertInnen – anders als im angeführten Beispiel –, dass Familienfragen sowohl Männer als auch Frauen berühren, eben weil es nicht a priori frauenspezifische Fragen sind. Welche Maßnahmen jedoch zum Einsatz kommen, bleibt im Rest des Interviews ungenannt.

Grundsätzlich ging es den ExperInnen weniger um gleichstellungspolitische Themen als um die Förderung der Familie, vielleicht weil die Familienförderung die Frauenförderung öffentlichkeitswirksam abgelöst hat. Während *Geschlecht* und *Elternschaft* bei den Promovierenden noch zwei unabhängig voneinander diskutierte Themen waren, zeigt sich bei den ExpertInnen, wie die beiden Bereiche miteinander verbunden wurden: Elternschaft als reine Frauensache bzw. Familienförderung als indirekte Frauenförderung. So wurden die ungleichen Geschlechterverhältnisse bei den ExpertInnen eher de-thematisiert bzw. negiert, die Familienförderung hingegen wurde unterstrichen. Hier würden die Promovierenden jedoch widersprechen und beanstanden, dass es „zwar hoch auf den Fahnen wehte, so, Familienfreundlichkeit, aber DANN auch kein Thema mehr ist.“

So war es nicht verwunderlich, dass „Schwangerschaft“ in der strukturierten Promotionsförderung nicht als etwas Selbstverständliches, mit dem zu rechnen ist, verhandelt wurde. Auch unter fachspezifischer Betrachtung wurde in den ExpertInnen-Interviews die Schwangerschaft zum Ausnahmezustand. So äußert sich eine Expertenperson:

„[...] Aber, also das sind so ein paar Punkte, es gibt da so ein paar spezifische Probleme, grade bei Schwangerschaft in der Promotion, das ist ein ganz heikles Thema in Bereichen, wo es um Laborarbeit geht. Weil, dann dürfen die Frauen einfach nicht mehr ins Labor. Und das erzeugt durchaus Probleme. Also, das ist so ein ganz spezifisches Naturwissenschaftsproblem oder Ingenieure. Aber es ist auf jeden Fall ein Thema, [...]“

Die strikte Trennung von Produktions- (Laborarbeit für Promotion) und Reproduktionssphäre (Schwangerschaft) findet sich demnach auch in der Organisation *Universität*. Die Produktionsarbeit steht über allem anderen (Acker 1992). Laut Acker kommt erschwerend hinzu, dass alle Bereiche jenseits von Produktion nicht in den Verantwortungsbereich der Organisation selbst fallen und somit auch scheinbar nicht in den Verantwortungsbereich der Universitäten gehören. So stellt es sich auch hier dar: die Schwangerschaft als „spezifisches Problem“ und „heikles Thema“ steht der Fertigstellung der Promotion im Weg. An der Interviewpassage lässt sich gut veranschaulichen, dass Schwangerschaft als ein (problematischer) Ausnahmezustand beschrieben wurde und als ein „heikles The-

ma“ eine Bedrohung/Gefährdung für die Promotion darstellt. Dabei bezieht die Expertenperson das Problem ausschließlich auf die Promotionsphase („spezifische Probleme, grade bei Schwangerschaft in der Promotion“).

Das bereits angeklungene Leitbild von NachwuchswissenschaftlerInnen, die enorm unter Druck stehen, Promotion und Familie miteinander zu vereinbaren und dabei wissenschaftliche Qualifikationen durch Publikationen, Auslandsaufenthalte etc. in immer kürzerer Zeit zu erwerben, fördert zudem Altersnormen der Verjüngung und Homogenisierung von Karriereverläufen. Dies wird in folgender Passage aus einem Experten-Interview deutlich:

„Und Diversity würde eigentlich ja eher meinen, man hat eben nicht eine homogene Gruppe sozusagen von nur den besten End-Zwanzigern.“

In dieser Passage wurde durch den Umkehrschluss („eben nicht“) darauf hingewiesen, dass die DoktorandInnen in der strukturierten Promotionsförderung eben gerade einer bestimmten Altersgruppe – einer „homogenen Gruppe“ – nämlich den „End-Zwanzigern“ angehören. Dies macht deutlich, welcher Altersnorm die Promovierenden in strukturierten Programmen unterliegen. Was noch unter der so genannten „homogenen Gruppe“ verstanden wurde, lässt sich an einer weiteren Passage veranschaulichen:

„Ich denke aber, dass da auch die Hochschulpolitik, dazu kommen wir jetzt wieder, wenn man halt DFG-Standards ansieht, und man hat dort so ein Rollenmodell irgendwie nötig. Ja, also jemand, der am besten fünf Mal im Ausland war und 29 ist und schon habilitiert ist, das ist immer noch, das ist immer noch das wissenschaftliche, halt, Leitmodell. Und ich denke, dass man Diversity hier in dem Feld, ja, das ist viel Lippenbekenntnis. Also, ich denke, dass, wenn man Karrieren sich ansieht von Wissenschaftlern, die dann auch Vorbilder sind für andere, egal ob Mann oder Frau, sind das eigentlich stromlinienförmige Leute, die in extremer Weise hier, ja, auch zeigen, wie es geht, so zack, zack, zack. Also, es gibt wenig Leute, die halt eine andere, sozusagen Sicht irgendwie reinbringen in die Wissenschaft.“

Der Begriff „stromlinienförmige Leute“ deutet ein Idealbild bzw. – wie es auch die Expertenperson nennt – ein „Leitmodell“ an, welches NachwuchswissenschaftlerInnen als Personen beschreibt, die ihren Berufs- bzw. Karriereweg hin zur Professur auf direktem Wege, ohne sich ablenken zu lassen, verfolgen – „zack, zack, zack“. Dieses Leitmodell sowie die Wertung „in extremer Weise“ verkörpern den Modus, in dem NachwuchswissenschaftlerInnen ihre Karriere verfolgen sollen: stets das Äußerste gebend – dabei vielleicht auch an seine oder ihre Grenzen stoßend – und möglichst schnell. Ergänzt wird das Idealbild der geradlinig verlaufenden Karriere in der Wissenschaft, die in der Aussage Ausdruck findet,

dass es sich gut mache, wenn die Habilitation bereits im Alter von „29 ist“.

Auch wenn sich hierin eine Übertreibung der Expertenperson andeutet, denn laut Statistiken sind Personen, die habilitieren, in der Regel älter – im Durchschnitt 41 Jahre bei Abschluß (Statistisches Bundesamt 2011: 292) –, spiegelt sich in dieser Einschätzung eine Altersnorm im Sinne von – je jünger, desto besser – wider. Die Schlussfolgerung der zitierten Expertenperson, dass Diversity vor dem Hintergrund dieses Leitmodells ein „Lippenbekenntnis“ bleibt, zeigt, wie sehr eine Altersnorm der Verjüngung von Wissenschaftskarrieren an Universitäten greift. Dies kann nicht mehr nur als eine De-Thematisierung bezeichnet werden, sondern entspricht einem profiliertem Bekenntnis, der jedoch keine Taten im Rahmen der Programme folgen, die diesen Trend problematisieren.

Der Zweck der Altersnorm ist aus Sicht der Expertin oder des Experten, nur solche DoktorandInnen in ein Promotionsprogramm aufzunehmen, denen noch genug Lebenszeit für eine aus Sicht der Hochschule lohnende Karriere zur Verfügung steht. Im Sinne der Ermöglichung einer „normalen“ Hochschulkarriere und als Schutzfunktion des Tabus (Verbots) einer Altersdiskriminierung und von *Chancengleichheit*. Andere alternative Berufswege und akademische Laufbahnen als solche, die in die Lehre und zur Professur führen können – z. B. eine forschende Karriere – werden nicht in Betracht gezogen, obwohl sich grade in ihrem Vorhandensein Diversity zeigen würde. Zudem ist die Erwartung einer „normalen“ Hochschulkarriere, die sich in der Altersnorm widerspiegelt, widersprüchlich, denn in der Praxis der Hochschule werden aufgrund begrenzter Stellenzahlen bei Weitem nicht alle DoktorandInnen diesen Weg einschlagen (können).

5. Chancengleichheit – De-Thematisierung oder Tabu?

Chancengleichheit ist kein explizites Thema in der organisationalen Umsetzung der von uns analysierten strukturierten Promotionsförderung, stattdessen wird auf die Versprechen und die Rhetorik der Programme verwiesen. Insofern ist *Chancengleichheit* in der Umsetzung der Programme zweifelsohne ein „Blinder Fleck“ und zeichnet sich damit vor allem durch De-Thematisierung aus. Anhaltspunkte dafür, dass es sich zugleich um eine Form des Tabus handelt, sind jedoch die indirekte und latente Thematisierung, die auf eine Scheu vor direkter Berührung mit dem Thema – also auf Berührungsangst – verweist sowie auf eine gewisse Ambivalenz, die dieses etwa auf eine viel frühere (Kindergarten, Schule und Studium) oder die nächste Phase (Postdoc-Phase) verschiebt.

Das Sprechen über *Chancengleichheit* und über *Geschlecht* erfolgt im Rahmen der Programme bei den ExpertInnen und bei den Promovierenden latent, implizit und indirekt sowie mit Bezugnahme auf spezifische ausschnittthafte Aspekte. Diese latente Thematisierung von Chancen(un)-gleichheit bezieht sich in unserem Beitrag etwa auf *Geschlecht* und auf *Elternschaft*.⁴ Und die Vereinbarkeit von *Elternschaft* und Promotion wird dabei als *ein Problem* beschrieben.

Von den Promovierenden wird – im Gegensatz zu den ExpertInnen – attestiert, dass Familienfreundlichkeit – trotz hoher Bedeutung auf der programmatischen Ebene, die die Universität sich auf „die Fahnen“ geschrieben habe – in der faktischen Umsetzung zu wenig Raum bekäme. Schwangerschaft sei ein „heikles Thema“ – auch diese Formulierung verweist auf Berührungsangst. „Das muss dann einfach funktionieren“, das Promovieren dauert dann länger. In unserem Material erweist sich Elternschaft als vornehmlich weiblich und Vereinbarkeitsproblematiken müssen in der Promotionsphase individuell und scheinbar ausschließlich von den Frauen bewältigt werden. Zugleich wird die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in Familienförderung übersetzt: *Geschlechtergerechtigkeit* nein, *Familienförderung* ja.

Andere Diversity-Aspekte wie soziale Herkunft oder Behinderung als intersektionale Aspekte von Ungleichheit bleiben komplett de-thematisiert. Einzig das Alter in Form einer Altersnorm der Verjüngung verdeutlicht, dass der „männliche“ und kinderlose Idealtypus eines Wissenschaftlers noch dazu jung sein sollte.

Geschlecht als Kategorie scheint für die Promovierenden in den Programmen tendenziell inkommunikabel zu sein und wird mit Witz und Lachen in Verbindung gebracht. Dafür steht etwa die Äußerung: „Männer sind mehr benachteiligt, dadurch, dass keine Frauen in den Gruppen sind“ (lacht). Diese ist beispielhaft für indirekte Formen der Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in den Programmen durch die Promovierenden, die mit dem Mitteln des Humors arbeiten und als Verleugnung, Bedeutungsabschwächung, Ablenkung und Verschiebung interpretiert werden können. *Geschlecht* bzw. *Geschlechterungleichheit* im Wissenschaftssystem bzw. in den wissenschaftlichen Karrieren wird de-thematisiert, indem es auf die nächste Phase verschoben wird.

Dies erfolgt unter Verweis auf die quantitative Realisierung von statistischer Gleichheit und Geschlechterproporz in der aktuellen Promotionsphase. In der Promotionsphase sei Geschlechterproporz realisiert, des-

⁴ Weitere Merkmale sind Sprache bzw. Internatonalität, wie in der vollständigen Analyse bei Korff und Roman (2013) nachzulesen ist.

halb gebe es keinen Handlungsbedarf. Die Ungleichheit und ein möglicher daraus resultierender Handlungsbedarf wird auf die Postdoc-Phase verschoben: „dann der Schritt zu einer Professur, dann gibt es dann wieder gendermäßige Ungleichheit, und ich glaub jetzt nicht unbedingt, dass wir da jetzt explizit dran arbeiten“. Damit zeigt sich, dass das Wissen über die *leaky pipeline* auch bei den Promovierenden vorhanden ist, ein Handlungsbedarf bezogen auf *Chancengleichheit* und *Geschlecht* wird jedoch, genauso wie bei den ExpertInnen, verschoben auf die nächste Phase.

Das Modell und die Metapher der *leaky pipeline* laden offensichtlich dazu ein, jede Phase als eine Art „abgeschlossene Röhre“ zu betrachten, womit sich die Verlagerung von Handlungsbedarfen legitimieren läßt. Im Sinne unseres eingangs dargelegten Verständnisses von Tabus können diese Formen des indirekten und verlagernden Sprechens, das sich durch eine gewisse Berührungsangst und Scheu gegenüber direkter thematischer Ansprache und Adressierung sowie durch Formen der Vermeidung und Verschiebung auszeichnet, als ein indirektes Tabu des Gegenstandes bezeichnet werden. Es handelt sich bei diesen Formen der Tabuisierung gerade nicht um direkte Formen von Verboten, Ausgrenzungen oder von Diskriminierungen. Damit ist die direkte Ursache und Quelle von Ungleichheiten, die Macht, von der diese ausgeht, eher unbekannt und bleibt unbenannt oder diffus.

Fragen wir im Anschluss an die anfänglichen Überlegungen zur Funktion von Tabus, wer hier geschützt werden soll? Einzelne Personen, das Wissenschaftssystem und seine vergeschlechtlichte Form der Organisation, das heißt die „gendered organization“ im Sinne Ackers (1992), die männlich konnotierte Wissenschaft als Lebensform, die „illusio“ des Feldes oder die eigene wissenschaftliche Karriere? Denn schließlich könnte die Überschreitung des Tabus im Sinne einer direkten Identifikation des Wissenschaftssystems als „männlich“ gleichsam auf die Personen zurückfallen – wie wir aus Freuds Überlegungen zum Tabu rückschließen können. Eine eindeutige Identifikation des Wissenschaftssystems als an einer „männlichen Lebensform“ orientiert, darf jedoch nicht sein.

Plausibel erscheint auch, dass vor allem die Phase der Promotion vor dem Wissen über die Geschlechterungleichheit im Wissenschaftssystem geschützt werden soll. So bleibt dieses latent bzw. wird latent gehalten, denn manifest wird die Ungleichheit schließlich erst in der nächsten Phase. Geschützt werden muss also eine gewisse Illusion über die Geschlechtergerechtigkeit im Wissenschaftssystem in der Promotionsphase: „Ich weiß zwar, dass in der nächsten Phase etwas anderes kommt, aber davon will ich in dieser Phase noch nichts wissen“, so die Bewältigungsstrategie. Tatsächlich erwähnt Freud auch das „zeitweilige Tabu“, das sich auf

„bestimmte Zustände“ bezieht (Freud 1974: 313). Das Latent-Halten, De-thematisieren und Tabuieren hätte damit eine Schutz- und zugleich Bewältigungsfunktion, sich die „illutio“ des Feldes – jedenfalls in dieser Phase – noch zu bewahren.

Vermutlich spielen alle genannten Schutzfunktionen, die der Wissenschaft als Lebensform, die der „illutio“ des Feldes, die der geschlechtergerechten Phase der Promotion und die des Selbstschutzes im Sinne des eingangs genannten „polyvalenten“ Schutzes eine Rolle bei der Erklärung der Latenz. Die zu schützenden Momente sind zugleich Teil des impliziten Wissens über Tabus in der Organisation Universität und im Wissenschaftssystem. Untersuchungen von Beaufaÿs und Kraus (2005) zeigen, dass vor allem direkte und offene Diskriminierung (insofern, als man unter Diskriminierung eine extreme Form von Ungleichbehandlung von Geschlechtern versteht) in der Wissenschaft – laut Aussage von befragten Frauen – keine Rolle mehr spielt.

Auch bei den strukturiert Promovierenden finden sich diesbezüglich Stellungnahmen. Unser Material weist – über die ausgeführten Beispiele – weitere Belege dafür auf, dass Geschlechterungleichheit im Latenzbereich gehalten wird. Die angestellten Überlegungen zum Tabu lassen vermuten, dass mit diesen De-Thematisierungen mehrfache Schutzfunktionen verbunden sind. Der Rückgriff auf Begrifflichkeiten aus der Werkzeugkiste der Psychoanalyse – wie Tabuisierung, Latenz und die Frage nach der Funktion des Witzes – für die Analyse unserer Befunde scheint gerade dort zu greifen, wo die direkte Diskriminierung nicht mehr an der Tagesordnung ist, aber die „hidden structures“ von (Geschlechter)Ungleichheit gleichwohl noch vorhanden sind, weiterwirken und es auch ein implizites Wissen darüber gibt.

Während *Chancen-* und *Geschlechterungleichheit* auf der allgemein wissenschaftspolitisch programmatischen Ebene manifest thematisiert wird, bleiben sie in der Umsetzung der Programme latent. Dies gilt auch für die Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft, sie ist auf den rhetorischen Fahnen großgeschrieben, tatsächlich aber „heikel“. Die identifiziert Doppelstruktur von wissenschaftspolitischen Versprechungen, die faktisch jedoch wenig umgesetzt sind, entspricht einer Struktur der neuen, reformierten Universität, die Richard Münch als „comforting“ beschrieben hat. Um die Öffentlichkeit zu beruhigen, müssten Strategien der Verbesserung ergriffen werden, die jedoch das „Eigenleben“ realer Praxis oft wenig tangierten (Münch 2011: 17).

Bezogen auf unsere Ergebnisse heißt dies: Auf der Ebene der Programmatiken kann Chancenungleichheit inklusive Geschlechterungleichheit thematisiert werden, auf der Ebene der Umsetzung, die immer auch

die einzelnen Individuen – die BetreuerInnen und Promovierenden in den Programmen betrifft – wird sie de-thematisiert und tabuiert. In dieser von uns identifizierten Doppelstruktur von Thematisierung einerseits und De-Thematisierung und Tabuisierung andererseits bildet sich auch die notwendige Trennung von Rhetorik und Epistemik einerseits und „sozialer Ebene der Wissenschaft“ andererseits ab, die für eine soziologische Analyse von Wissenschaft gefordert wurde (Beaufays 2003: 14). Zugleich können wir zeigen, dass die beiden Dimensionen nicht unabhängig voneinander sind, sondern – relational – das Spiel von manifest vs. latent bzw. von Bekenntnis zu *Chancengleichheit* vs. dessen Tabuisierung, von Bedeutungszuweisung und -leugnung, gerade ermöglichen.

Um die Frage nach der *Chancen(un)gleichheit* in den Programmen der strukturierten Promotionsförderung jedoch nicht weiter der Latenz und Tabuisierung zu überlassen, haben wir ein Instrument zur Selbstevaluation der Programme entwickelt, mit dessen Hilfe *Chancengleichheit* in den Programmen bearbeitbar wird und somit dazu beitragen kann, dass die latente Thematisierung zur manifesten Auseinandersetzung anhand von Maßstäben und Parametern werden kann (Baader/Korff/Schröer 2013).

Literatur

- Acker, Joan (1992): Gendering Organizational Theory, in: Albert J. Mills/Peta Tancred (Hg.), Gendering Organizational Analysis. Newbury Park u.a.: Sage Publications, S. 248–160.
- Allmendinger, Jutta (2007): Es muss wehtun, Die Zeit Nr. 30 vom 19.07.2007, S.57; URL http://www.zeit.de/2007/30/Es_muss_wehtun (28.11.2012).
- Baader, Meike. S./Svea Korff/Wolfgang Schröer (2013): Ein Köcher voller Fragen – Instrument zur Selbstevaluation, in: Svea Korff/Navina Roman (Hg.), Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 207–226.
- Beaufays, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Beaufays, Sandra/Beate Kraus (2005): Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlicherInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien* 1, S. 82–99.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Konstanz: Universitätsverlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn: W. Bertelsmann Verlag.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1970): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten, in: Ders., Studienausgabe. Bd. XVI: Psychologische Schriften. Frankfurt am Main: Fischer, S. 9–220.

- Freud, Sigmund (1974): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker, in: ders.: Studienausgabe. Bd. IX: Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion. Frankfurt am Main: Fischer, S. 287–444.
- Korff, Svea/Navina Roman (2013): Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Oppermann, Carolin/Julia Schröder (2013): Die Rezeptur der strukturierten Promotionsförderung oder der Wandel muss kommen – eine diskursanalytische Rekonstruktion der Konstrukte „strukturierte Promotionsförderung“ und „Chancengleichheit“, in: Svea Korff/Navina Roman (Hg.), Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–39.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. Wiesbaden; URL https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440107004.pdf?__blob=publicationFile (15.06.2015).
- Strauss, Anselm/Juliet Corbin (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Forschung. Weinheim: Beltz.
- Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zur Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Berlin; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8036-07.pdf> (25.04.2012).
- Wolff, Stephan/Claudia Puchta (2007): Realitäten zur Ansicht. Die Gruppendiskussion als Ort der Datenproduktion. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Sind Examensnoten vergleichbar? Und was, wenn Noten immer besser werden?

Der Versuch eines Tabubruchs

Volker Müller-Benedict

Thomas Gaens

Flensburg

Die Note im Abschlussexamen stellt einen Indikator sowohl für den Ertrag der eigenen im Studium erbrachten Anstrengung als auch für die Chancen des beruflichen Werdegangs dar. Darum ist Gerechtigkeit, das heißt gleiche Noten für gleiche Leistung, bei der Notenvergabe Pflicht. Für einen einzelnen Prüf-

ling ist es schwer nachzuweisen, dass er trotz gleicher Leistung nicht dieselbe Note erhalten hat wie ein anderer. Da auch kein Prüfer ohne Folgen öffentlich eingestehen kann, dass er nicht gerecht prüft, werden die Höhe der Noten und deren Zustandekommen im Allgemeinen nicht verglichen – das ist ein Tabu an den Hochschulen. Dieses Schweigen betrifft nicht nur den Vergleich einzelner Prüfungen, sondern auch den Vergleich von Noten zwischen Hochschulen, Fächern, und Studierenden mit unterschiedlichen Merkmalen in Geschlecht, Nationalität, sozialer Herkunft etc. Neuerdings wird insbesondere der zeitliche Vergleich der Noten in Frage gestellt, indem *grade inflation*¹, eine ständige Verbesserung des Notendurchschnitts über viele Jahre hinweg, konstatiert wird.

Erste Vergleiche von Noten im Verlauf der letzten 15 Jahre zwischen vielen Studiengängen und Universitäten zeigen allerdings, dass es unbezweifelbare Niveauunterschiede und Notentrends gibt (Wissenschaftsrat 2003, 2007, 2012; Müller-Benedict/Tsarouha 2011). Diese bedeuten allerdings nicht sofort, dass die Vergleichbarkeit der Noten in Frage gestellt ist. Das gilt nur, wenn die Unterschiede nicht auf unterschiedlichen Leistungen beruhen. Dann sollte man das Tabu brechen und auf systematische, nicht auf unterschiedlichen Prüfungsleistungen beruhende Unterschiede im Notenniveau hinweisen. Dieser Beitrag soll neben der Beschreibung der langfristigen Notenentwicklung von 1960 bis heute insbe-

¹ Wenn die Noten auf Grund besserer Leistungen besser werden, ist dies nach der gebräuchlichen Definition keine *grade inflation*. Wir verwenden den Begriff hier dennoch allgemein für den langfristigen Trend zu besseren Noten.

sondere zeigen, wie aus leistungsfremden Einflüssen *grade inflation* entstehen kann. Aus dieser Analyse ergibt sich, über welche Auffälligkeiten dieser Unterschiede zu sprechen sich lohnen könnte.

Eine andere institutionalisierte Art der Leistungsmessung, die von möglichen systematischen Einflussfaktoren unabhängiger wäre als Noten, existiert an Hochschulen nicht. Im Schulsystem wird eine solche Alternative durch einheitliche hochstandardisierte Abiturprüfungen in einigen Bundesländern angestrebt. Selbst dabei lassen sich Notenunterschiede zwischen Bundesländern feststellen, die nicht auf Kompetenzunterschieden beruhen (Neumann et al. 2009). Im Folgenden wird deshalb zunächst theoretisch entwickelt, wie die Notenniveaus sein müssten, wenn sie nur die Bandbreite der Leistungen wiedergeben würden (Abschnitt 1). Diese Annahmen werden dann mit den empirischen Noten verglichen. Dazu werden die Notenentwicklung einiger Fächer sowie ihre Folgen beschrieben (Abschnitt 2). Es zeigt sich, dass die Dynamik fachspezifisch ist und meist zu *grade inflation* führt. Zur Erklärung dieser Phänomene werden erst Ursachen für zyklische Verläufe (Abschnitt 3) und dann für *grade inflation* (Abschnitt 4) erläutert.

1. Theoretische Überlegungen zum Notenniveau

Theoretisch wird zwischen drei Bezugsnormen für Noten unterschieden: der individuellen (Bewertung der individuellen Verbesserung), der sozialen (Bewertung im Vergleich zur Bezugsgruppe, z.B. Klasse, Seminar) und der absoluten (Bewertung anhand eines geprüften Wissens-/Kompetenzkanons) (Rheinberg 2002). An den Hochschulen sollte in den Abschlussnoten die absolute Bezugsnorm im Vordergrund stehen, da sie den relativen Wissensstand des Absolventen in Bezug auf den akademischen Wissensbestand signalisieren sollen. Da das akademische Wissen sich allerdings ständig weiterentwickelt, kann die absolute Bezugsnorm für den intertemporalen Vergleich nicht gelten – eine 1-er Leistung in Chemie 1930 würde heute vermutlich nicht einmal eine 4 erreichen. Die Notenskala gilt also je Zeitpunkt relativ zum aktuellen Wissen.

Das Anliegen, unterschiedliche Leistungen differenzieren zu können, beginnt bei der Testkonstruktion. Ein Test sollte sowohl schwierige als auch leichte und mittlere Aufgaben in einer gleichmäßigen Häufigkeit aufweisen, sonst gilt er als „zu leicht“ oder „zu schwer“ in Bezug auf das absolute Bezugsniveau. Schulmaterialien für Tests setzen die Fehlerpunkte für die Grenzen zwischen den Noten so fest, dass es nicht zu viele „sehr gute“ und „ausreichende“ gibt, und die Mehrheit ein „gut“ oder „befriedigend“ erhält (Lehnen/Loch 1978). Andere Verteilungen gelten

als didaktisch problematisch bzw. falsch konstruiert. Wenn etwa alle eine ähnliche Note erreichen, kann das nur schwer mit einer zufällig gleichen Leistung aller Kandidaten erklärt werden. In der Schule vermischt sich die absolute Testleistung mit dem relativen Niveau der Klasse und dem individuellen Lernniveau der Schüler zu einer Note. Dadurch können sich die Noten von der Testleistung unterscheiden. An Hochschulen, vor allem in abschließenden Examensnoten, die ja nicht mehr für weitere Lernprozesse, z.B. als Motivation, verwendet werden können, sollten solche Einflüsse nicht vorhanden sein. Aus diesen Überlegungen heraus ist für Abschlussexamen an Hochschulen eine etwa gleich bleibende Streuung der Noten über die Zeit erwartbar.

Entspricht die tatsächliche Entwicklung diesen Annahmen? Im Folgenden analysieren wir für ausgewählte Studiengänge und Universitäten Zeitreihen von Noten über die letzten 50 Jahre. Die Daten stammen aus dem DFG-Forschungsprojekt „Die Notengebung an Hochschulen in Deutschland von den 1960er Jahren bis heute. Trends, Unterschiede, Ursachen.“ Im Projekt wurden an sieben Hochschulen in bis zu 12 Studiengängen die Examensnoten der letzten Jahrzehnte erhoben und mit aggregierten Daten der amtlichen Hochschulprüfungsstatistik verknüpft (Stat. Landesamt Schleswig-Holstein 2012). Aus diesen Daten werden aus Platzgründen nur einige Beispiele herausgegriffen, die Ergebnisse sind jedoch auch für weitere Daten bestätigt worden.

2. Veränderungen des Notenniveaus und *grade inflation*

Wenn das Durchschnittsniveau der Noten sich immer mehr dem unteren Rand (der besten Noten) nähert, muss die Streuung notwendigerweise wegen der Begrenztheit der Skala kleiner werden. Dann können aber wegen der feststehenden Unterteilungen² auch nur weniger unterschiedliche Noten vergeben werden, also werden viele dieselbe Note erhalten. Deshalb führt das Auftreten von *grade inflation* direkt auf Gerechtigkeitsprobleme, weil immer mehr unterschiedliche Leistungen gleich bewertet werden müssen. Die betroffenen Absolventen werden das eher nicht als problematisch ansehen, da sie ja dann meist sehr gute Noten erhalten. Vergleichen sich Absolventen anderer Fächer, Universitäten oder Zeit-

² Da die möglichen auf dem Abschlusszeugnis erscheinenden Noten an jeder Universität individuell geregelt werden, gibt es hier eine überraschende Spannweite von nur den vier möglichen ganzen Zahlen 1, 2, 3 oder 4 bis zu beliebig unterteilten Rationalzahlen, z.B. 1,41.

räume jedoch mit ihnen, wird die unterschiedliche Bewertung zum Problem.

Grade inflation stellt deshalb per se eine Bedrohung gerechter Beurteilung dar, wenn man von der extremen Annahme absieht, dass alle Prüflinge immer einheitlichere, bessere Leistungen erbringen. Die Verbesserungen im erfassten Zeitraum zeigt Tabelle 1. Das Notenniveau hat sich bis 2010 in 9 der 12 Studiengänge um eine halbe bis eine Note verbessert. Hier sieht man aber schon die Notwendigkeit von Differenzierungen: Soziologie Magister, Maschinenbau und Jura sind nicht betroffen.

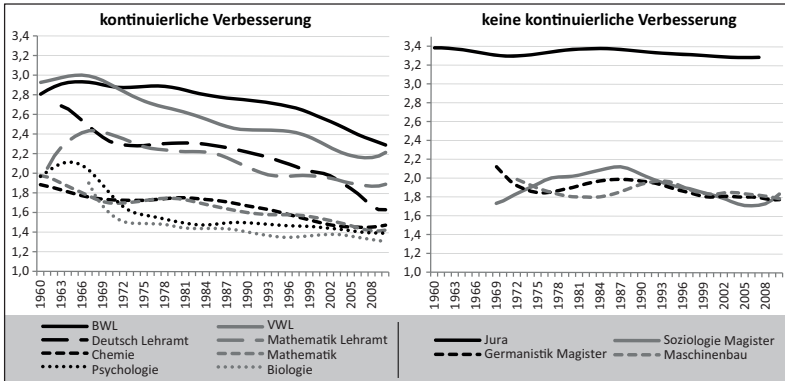
Tabelle 1: Durchschnittliche Notenverbesserungen (Extreme) zwischen den 1960er Jahren und 2010

Studiengang	Schlechteste Durchschnittsnote im ersten Jahrzehnt (Jahr)	Beste Durchschnittsnote im letzten Jahrzehnt (Jahr)	Differenz	Verbesserung in % ggü. dem schlechtesten Niveau
Deutsch Lehramt	2,71 (1965)	1,58 (2006)	1,13	41,7 %
VWL	3,09 (1964)	2,00 (2006)	1,09	35,3 %
Psychologie	2,40 (1965)	1,39 (2004)	1,01	42,1 %
Mathematik Lehramt	2,56 (1965)	1,68 (2009)	0,88	34,4 %
Mathematik	2,17 (1963)	1,38 (2002)	0,79	36,4 %
BWL	3,05 (1965)	2,30 (2009)	0,75	24,6 %
Biologie	1,92 (1967)	1,31 (2010)	0,61	31,8 %
Chemie	1,98 (1960)	1,40 (2006)	0,58	29,3 %
Germanistik (Magister)	2,15 (1969)	1,60 (2002)	0,55	25,6 %
Maschinenbau	2,00 (1972)	1,79 (2009)	0,21	10,5 %
Soziologie (Magister)	1,71 (1969)	1,57 (2005)	0,14	8,2 %
Jura (1. Staats-examen)	3,41 (1964)	3,27 (2005)	0,14	4,1 %

Allerdings gibt die Differenz nur das Verhältnis zweier Zeitpunkte wieder. Die Extremwerte könnten nur Minimum bzw. Maximum einer zyklischen Entwicklung sein. So zeigt sich, dass in den ersten 8 Studiengängen in Tabelle 1 tatsächlich *grade inflation* vorliegt, die letzten vier jedoch ein weitgehend konstantes Niveau zeigen (Abb. 1)³.

³ Die Zeitreihen sind grundsätzlich mit der lowess-Technik geglättet, um die kurzfristigen Schwankungen zu unterdrücken.

Abbildung 1: Studiengänge mit und ohne kontinuierliche Verbesserung



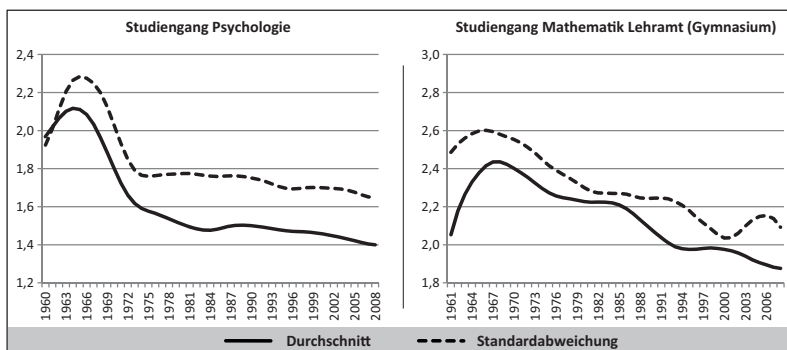
Ersichtlich existiert eine Notenhierarchie, die über lange Phasen im Zeitraum konstant bleibt: Biologie und Psychologie vergeben die besten Noten, Jura und BWL die schlechtesten. In das Notenspektrum eines Faches wird man im Laufe des Studiums hineinsozialisiert: nur wenige Erstsemester in Biologie und wenige zum ersten Mal bewertende Dozierende werden wissen, dass Sie mindestens eine 1,5 bekommen bzw. im Durchschnitt geben werden. Es ist unhinterfragtes Professionswissen, Teil einer Fachkultur. Aber dieser Teil ist Tabu für nicht im jeweiligen Fach Tätige.

Die Tatsache, dass es in Biologie und Psychologie seit ca. 30 Jahren fast nur Examensnoten zwischen 1 und 2 gibt, ist nicht nur für die Öffentlichkeit eine Überraschung (z.B. der SPIEGEL vom 28.2.2011: Hochschulen – Alles Spitze). Leider werden in der Regel in den Universitätsarchiven und in der Hochschulstatistik Nichtbestehende gar nicht erfasst (Gaens 2013). Wenn sie erfasst wären, wie sollte die „Lücke“ zwischen „nicht bestanden“ und „gut“ erklärt werden? Sehr wirksam und sogar gerichtswirksam (Verwaltungsgericht Münster 2010) wird diese Tatsache allerdings, wenn Notenniveaus als Eingangsvoraussetzungen, etwa für den Masterstudiengang oder für das Lehramtsreferendariat, festgeschrieben werden. Durch solche Regelungen werden die Studiengänge und Universitäten mit hoher *grade inflation* systematisch bevorzugt.

Weiter sind überall zyklische Schwankungen von längerer Dauer (im Mittel 20 Jahre) beobachtbar, bei den Studiengängen mit *grade inflation* überlagert vom generellen Trend zu besseren Noten. Das Vorhandensein von Zyklen ist nur durch nicht leistungsbedingte, systematische Einflüsse auf die Notengebung erklärbar, weil es keine Theorien gibt, die erklären könnten, dass die Leistung von Studierenden in langjährigen Zyklen schwankt.

Diese deskriptiven Ergebnisse bedeuten, dass jeder Studiengang sein eigenes Notenniveau hat, das man kennen muss, wenn man die dortigen Examensnoten beurteilen möchte. Obwohl dies dem Konzept einer Notenskala widerspricht, könnte man das als Teil der Fachkultur für vertretbar halten. Nicht nur im Rahmen zunehmender Interdisziplinarität sollte darüber jedoch gesprochen werden. Zudem sind diese fachkulturellen Differenzen nicht stabil, die Niveaus und ihre Beziehung zueinander haben sich in kürzeren oder längeren Zeiträumen verändert, einige Studiengänge haben sich sogar bis zu einer Note verbessert. Dass diese Entwicklung zu besseren Noten direkt mit einer Einschränkung der Verteilung der Noten auf einen kleineren Bereich einhergeht, zeigt die Abbildung 2 für Psychologie und Mathematik (höheres) Lehramt. Die Streuungen der Noten (in der Grafik mit 3 multipliziert) werden desto kleiner, je besser die Noten werden.

Abbildung 2: Durchschnitt und Standardabweichung der Noten in den Studiengängen Psychologie und Mathematik Lehramt (Gymnasium)



Alle Entwicklungen führen dazu, dass die Noten ihre Funktion des Leistungsvergleichs verlieren. Darüber sollte auf jeden Fall gesprochen werden. Im folgenden Kapitel soll eine mögliche Erklärung für die Zyklen und im letzten Kapitel für *grade inflation* gegeben werden. Damit werden Aspekte aufgezeigt, unter denen diese Tabus der Notendifferenzen angesprochen werden können.

Die vorstellbaren Einflüsse auf die Notengebung sind zahllos (Hu 2005). Genannt wird z.B. die Reputation eines Instituts. Sie kann sowohl zu einer unterdurchschnittlichen („wir prüfen besonders hart“) wie zu einer überdurchschnittlichen („wir sind Exzellenzuni, unsere Noten sind deshalb besser“) Notengebung führen. Insbesondere in der amerikanischen Diskussion werden Lehrevaluationen und andere Anreizsysteme

diskutiert, die zum Tauschhandel „bessere Noten gegen bessere Bedingungen/Bewertungen für die Lehrperson“ führen (Kuh 2003).

Für viele dieser theoretisch denkbaren Einflüsse gibt es keine empirischen Daten, für so gut wie gar keine Längsschnittdaten, einige – wie die Lehrevaluation – gibt es erst seit wenigen Jahren. Deshalb müssen wir uns im Folgenden auf wenige Einflüsse beschränken, die aber gerade in der Lage sind, langfristige Dynamiken und insbesondere Zyklen zu erklären, was für viele in der Literatur genannte Gründe nicht zutrifft.

3. Zyklen, der fachspezifische Arbeitsmarkt und Prüfungsbelastung

Womit jede Universität zu kämpfen hat, sind die Schwankungen der Studierendenzahlen, die sich bei den Examenssemestern als zyklische Bewegung der Prüfungszahlen zeigen. Abbildung 3 zeigt die Konjunktur der Prüfungszahlen für fünf verschiedene Universitäten in Mathematik Lehramt. Um die Schwankungen der Zeitreihen unabhängig vom Niveau besser vergleichen zu können, werden die Reihen in allen folgenden Auswertungen standardisiert. Man sieht, dass die Prüfungszahlenkonjunktur alle Universitäten dieses Fachs gleichermaßen trifft, und weiter, dass diese Zyklen Dauern um die 20 Jahre haben.

Abbildung 3: Prüfungszahlen in Mathematik Lehramt an fünf verschiedenen Universitäten

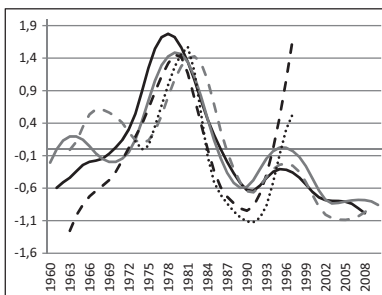


Abbildung 4: Prüfungszahlen in Germanistik Magister an sechs verschiedenen Universitäten

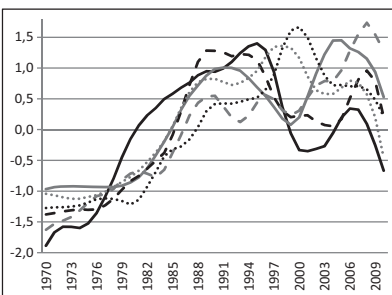


Abbildung 4 zeigt das Fach Germanistik Magister. Hier sind die Konjunktoren weniger stark und universitätsspezifisch. Die Länge der Zyklen der Prüfungszahlen findet sich jedoch in beiden Fällen in den zyklischen Bewegungen des Notenniveaus wieder. Welche Verbindungen könnten zwischen diesen beiden Zeitreihen bestehen?

Die Prüfungszahlen wirken erstens als Indikator für die Lehrbedingungen. Dabei repräsentieren sie zwei Einflüsse: größere Veranstaltungen, damit schlechtere Betreuung im Studium und daraus folgend schlechtere Prüfungsleistungen, und mehr Belastung der PrüferInnen – die KandidatInnen z.B. sind weniger bekannt, die Notenskala wird bei einer größeren Zahl mehr ausgereizt (Birkel 1978). Beide Einflüsse wirken gleich: die Noten sollten genau bei der Maximalzahl von Prüfungen am schlechtesten sein und umgekehrt. Zu diesem Zeitpunkt werden die geprüft, die die schlechtesten Lehrbedingungen (die meisten Mitstudierenden) hatten, und dann ist auch die Prüferbelastung am höchsten. Daraus müsste sich ein paralleler Verlauf von Prüfungszahlen und Noten ergeben.

Der zweite Einfluss der Prüfungszahlen ergibt sich aus ihrer Zyklizität. Prüfungszahlen heute sind (leicht reduzierte) Erstsemesterzahlen eine Studiendauer zuvor. Eine Entscheidung für ein Studienfach wird neben einer intrinsischen Motivation auch von der Arbeitsmarktlage beeinflusst. Von ihr ist bekannt, dass sie bei vielen akademischen Berufen in langen Zyklen zwischen Überfüllung und Mangel schwankt (Titze 1990; Müller-Benedict 2005). Die Erstsemesterzahlen sind also Indikator für die Arbeitsmarktsituation: Solange sie steigen, herrscht Mangel, wenn sie wieder sinken, Überfüllung. Es gibt allerdings Fächer, die keine ausgeprägten Konjunkturen aufweisen. So ist der Ingenieurs- oder Lehrermangel vieldiskutiertes öffentliches Thema, aber wann hat man jemals in der Zeitung gelesen: „Eklatanter Soziologenmangel befürchtet“?

Aber wie könnten die Berufsaussichten auf die Notengebung Einfluss nehmen? Hier gibt es zwei gegensätzliche Hypothesen. H1 lautet: Wenn in einem Fach Arbeitsmarktüberfüllung herrscht, wird „milder“ benotet. Daraus ergibt sich ein paralleler Verlauf der Erstsemester- und Notenzyklen: Solange jene sinken (Überfüllungsphase), sinken diese ebenfalls (werden besser), und umgekehrt. H2 lautet: Wenn in einem Fach Arbeitsmarktüberfüllung herrscht, wird strenger selektiert (schlechter benotet). Damit erhält man genau die gegensätzliche Bewegung: solange die Erstsemesterzahlen sinken, steigen die Noten (werden schlechter).

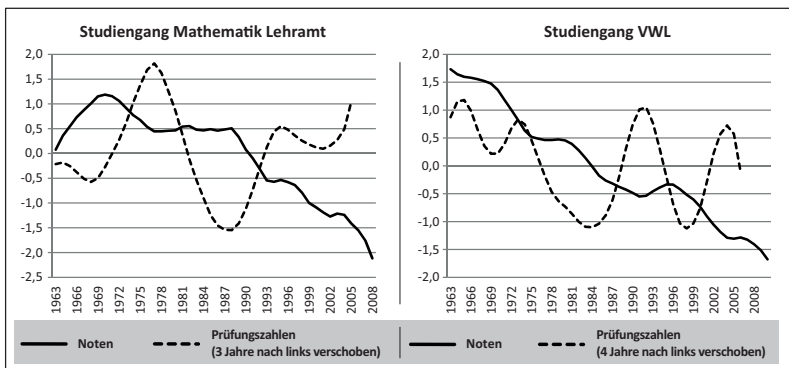
Für H1 gilt als Begründung, dass die Prüfer und Prüferinnen Milde walten lassen wollen, um für die schlechten Aussichten und die schlechten Lehrbedingungen zu trösten. (Hitpass/Trosien 1987:XI). Für H2 wird angenommen, dass wegen der Überfüllung ein strengeres Selektionsklima herrscht (Nath et al. 2004). Die Prüfungszahlenkonjunktur folgt nun der Erstsemesterkonjunktur im Abstand einer Studiendauer. Die Zeitreihe der Prüfungszahlen, wenn sie um eine Studiendauerlänge in die Vergangenheit verschoben (gelagt) wird, zeigt so gerade die Arbeitsmarktconjunkt-

ren an: sinkt die verschobene Zeitreihe, herrscht Überfüllung, wächst sie, herrscht Mangel.

Welche der beiden Einflüsse und welche der beiden Hypothesen sind eher mit den Daten vereinbar? Die Antwort hängt von der Lag-Struktur und dem Vorzeichen der Beziehung zwischen Prüfungszahlen und Noten ab. Wenn die Selektionshypothese H2 gilt, müssten die gelagten Prüfungszahlen sich gegenläufig zu den Noten verändern (negatives Vorzeichen). Wenn die Mildehypothese H1 gilt, müsste es genau umgekehrt sein: die gelagten Prüfungszahlen bewegen sich parallel zu den Noten (positives Vorzeichen). Wenn nicht der Arbeitsmarkt, sondern die Lehrbedingungen die Noten verändern, müssten die Noten sich genau synchron zu den Prüfungszahlen verhalten (kein Lag, positives Vorzeichen).

Um die Verhältnisse zu überprüfen, wird eine Regression durchgeführt. Da es sich bei den Daten um Zeitreihen mit autokorrelierten Residuen handelt, wird hier eine Prais-Winsten-Regression durchgeführt und zusätzlich, wenn nötig, die Zeit als Variable berücksichtigt, um *grade inflation* zu neutralisieren. Diese Regression wird mit Verschiebungen der Prüfungszahl in die Vergangenheit um 0 bis 6 Jahre durchgeführt, und das Lag mit der höchsten Anpassung (Signifikanz, R-Quadrat) gewählt. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Entscheidung zwischen den Einflüssen und den Hypothesen je nach Studiengang unterschiedlich ist. Beispielhaft werden hier zunächst Mathematik Lehramt und VWL gezeigt (Abb. 5; Tab. 2).

Abbildung 5: Noten und Prüfungszahlen im Studiengang Mathematik Lehramt und VWL



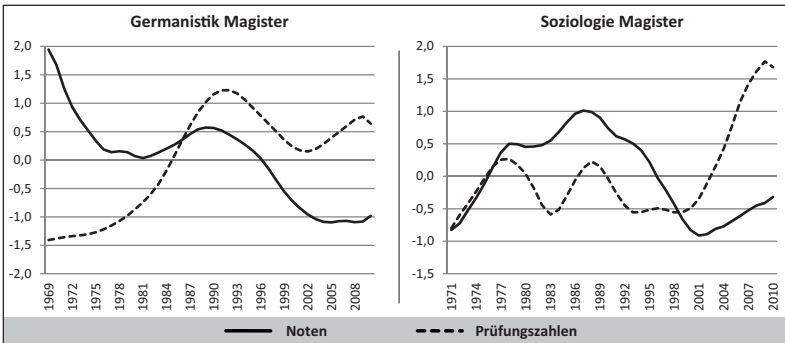
Hier gilt die Hypothese 2 (negatives Vorzeichen bei 3 Jahren (Mathematik) bzw. 4 Jahren (VWL) Verschiebung): Vom Minimum der verschobe-

Tabelle 2: P-W Regression Mathematik Lehramt und VWL

	Coef.	SE	P> t
Note_MatheLA			
nMatheLA (Lead 3)	-0.208	0.062	0.002
time	-0.030	0.015	0.061
constant	+58.27	30.53	0.063
Note_VWL			
nVWL (Lead 4)	-0.135	0.030	0.000
time	-0.073	0.007	0.000
constant	+145.3	13.09	0.000

nen Prüfungszahlen beginnend (Mangelphase), verbessern sich (sinken) auch die Noten, und umgekehrt. Diese Situation kann für alle Studiengänge mit deutlichen Fachkonjunkturen bestätigt werden. Für Soziologie Magister und Germanistik Magister muss die Analyse wegen des Fehlens einer Fachkonjunktur für einzelne Universitäten durchgeführt werden (Abb. 6).

Abbildung 6: Noten und Prüfungszahlen im Studiengang Germanistik Magister und im Studiengang Soziologie Magister an der Universität Göttingen



Hier zeigt sich der Einfluss der Lehrbedingungen (positives Vorzeichen bei Germanistik und Soziologie): Die Noten schwingen parallel (bei Germanistik um 1 Jahr verschoben) zu den Prüfungszahlen. Für die Mildehypothese wurde dagegen gar keine Bestätigung gefunden.

Besonderheiten der Arbeitsmärkte und der Professionen, die für die starken Unterschiede zwischen Fächern bzw. Studiengängen verantwortlich sein könnten, ließen sich zahlreiche und widersprüchliche aufzählen (Whitley 1984; Becher 1989). Interessant ist die oben erwähnte Zweitei-

Tabelle 3: P-W Regression Germanistik Magister und Soziologie Magister

	Coef.	SE	P> t
Note_GerMA			
nGerMA (Lead 1)	+0.580	0.125	0.000
time	-0.105	0.015	0.000
constant	+208.8	29.78	0.000
Note_SozMA			
nSozMA	+0.363	0.112	0.003
time	-0.014	0.019	0.481
constant	+26.43	37.93	0.490

lung in einerseits ihrem spezifischen Arbeitsmarkt „hart“ unterworfenen und andererseits eher lose mit einem diffusen Arbeitsmarkt gekoppelte Berufe. Dass Studierende der Fächer dieser beiden Kategorien auf die Arbeitsmarktlagen unterschiedlich reagieren, haben Reisz/Stock (2013) nachgewiesen. Lehramtstudiengänge gehören eher zur ersten, Germanistik und Soziologie als Magisterstudiengänge eher zur zweiten Gruppe.

Wenn auch noch unklar ist, wie die Arbeitsmarktlage oder ein überfüllter Studiengang auf die konkrete Benotungspraxis der Prüfenden einwirken, wurde der Zusammenhang zwischen Prüfungszahlen und Prüfungserfolg auch schon früher sowohl auf der Grundlage historischer Daten (Titze 1990; Müller-Benedict 2005) als auch bei der ersten langfristigen Analyse der bundesdeutschen Hochschulnoten durch Hitpass/Trosien (1987) festgestellt. Mit diesen Analysen wird der Zusammenhang wieder bestätigt, allerdings zeigt er sich fachspezifisch. Im Falle der Arbeitsmarktkonjunktur ist der Einfluss außerhalb der Hochschulen selbst angesiedelt und wirkt trotzdem auf die Prüfungen. Weitere externe systematische Einflüsse sind denkbar, z.B. die regionale Arbeitsmarktlage (s. Grözinger in diesem Heft).

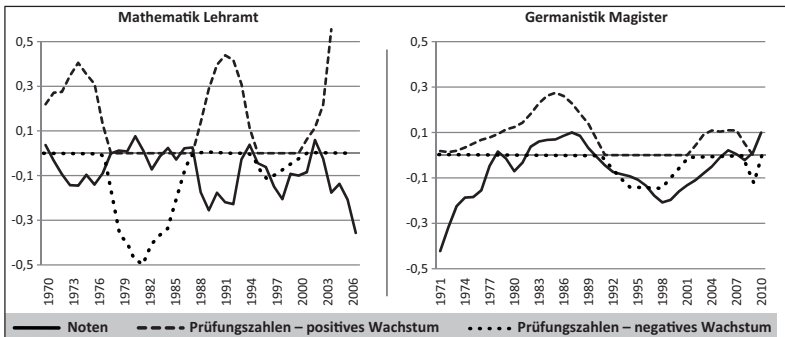
Zyklische Veränderungen der Noten sind nicht durch Leistungsänderungen erklärbar. Wenn Zyklen bei der Notenentwicklung vermieden werden sollen, muss auch über solche möglicherweise bisher unbewussten Einwirkungen bei der Benotungspraxis gesprochen werden. Bis jetzt ist es eher ein Tabu, davon auszugehen, dass Berufsaussichten Noten beeinflussen könnten. Aber vielleicht hat der eine Prüfer oder die andere Prüferin schon einmal bei sich gedacht: „bei derart schlechten Berufsaussichten sollte man die Besten doch deutlich von den Schlechten separieren, weil sie eher eine Chance verdient haben“? Darüber sollte mehr und systematisch gesprochen werden.

4. Eine mögliche Ursache für *grade inflation*

Aus dem Vorhergehenden folgt noch nicht, dass die Noten immer besser werden – mit zyklischen Bewegungen in den Prüfungszahlen sollten sich eigentlich auch die Noten zyklisch bewegen. Wie kann es dennoch zu *grade inflation* kommen?

Um diese Frage zu beantworten wurde eine besondere Berechnung durchgeführt, die die Reaktion auf die Veränderung der Prüfungszahlen in zwei Komponenten zerlegt: den Einfluss von Erhöhung und den Einfluss von Verringerung. Weil es um eine Beziehung zwischen zwei Veränderungen geht, wird mit den ersten Differenzen der Zeitreihen gerechnet. Die Veränderung der nach den Ergebnissen aus dem vorigen Abschnitt gelagten Prüfungszahl wurde in zwei Variablen, positives (steigende Zahlen) bzw. negatives (fallende Zahlen) Wachstum, aufgespalten⁴ und eine Regression der Veränderung der Noten auf beide berechnet. Das Ergebnis für Mathematik Lehramt und Germanistik Magister mit den dazu gehörigen Zeitreihen zeigt die Abbildung 7 sowie die Tabelle 4.

Abbildung 7: Wachstum der Noten und Prüfungszahlen im Studiengang Mathematik Lehramt und in Germanistik Magister an der Universität Göttingen



In Mathematik Lehramt werden in der Mangelphase (wenn die – verschobenen – Prüfungszahlen wachsen) die Noten um den Betrag 0,377 pro Standardabweichung besser (geringer), in der Überfüllungsphase dagegen bleiben sie gleich (0,023 ist nicht signifikant von 0 verschieden). D.h. die Noten sind unterschiedlich elastisch in Bezug auf die Phasen: Auf dieselbe Veränderung der Prüfungsanzahl verändern sich die Noten nur in Rich-

⁴ Für die Phasen des jeweils anderen Wachstums wurden die Variablen auf 0 gesetzt. Simulationsrechnungen zeigen, dass die mit diesem Verfahren gewonnenen zwei Koeffizienten gemittelt genau den Wert des Koeffizienten der nicht aufgespaltenen Variable ergeben.

Tabelle 4: OLS Regression Mathematik Lehramt und Germanistik Magister

	Coef.	SE	P> t
D.Note_MatheLA			
posWachstum	-0.377	0.057	0.000
negWachstum	+0.023	0.067	0.731
D.Note_GerMA			
posWachstum	+0.0977	0.138	0.482
negWachstum	+1.006	0.261	0.000

tung „besser“. Dadurch wird das Niveau nach jedem Zyklus ein wenig besser und über die ganze Zeitspanne hinweg ergibt sich *grade inflation*. Für Germanistik Magister (Uni Göttingen) ergibt sich dieselbe unterschiedliche Elastizität, obwohl hier die Noten ja anders mit der Prüfungsanzahl gekoppelt sind. Wenn die Prüfungszahlen steigen, stagnieren die Noten (Koeffizient 0,0977 ebenfalls nicht signifikant), in der Überfüllung jedoch verbessern sich (sinken) die Noten um 1,006. Also ist auch bei einer anderen Art des Zusammenhangs der Prüfungszahlen mit den Noten die Reaktion in der Phase der Verbesserung der Noten stärker als in der Phase der Verschlechterung. Demnach besteht auch hier die ständige Tendenz zur Verbesserung.

Dieses Ergebnis könnte eine mögliche Ursache für den langfristigen Trend zur *grade inflation* sein. In den Verbesserungsphasen verbessern sich die Noten stärker, als sie sich in den Verschlechterungsphasen verschlechtert haben. Dies ist möglicherweise auch die Ursache dafür, dass das einmal nach einer Mangelphase um ca. 1980 erreichte sehr gute Notenniveau in Biologie und Psychologie sich seitdem konstant hält und nicht wieder hebt. Und es ist auch eine Anregung, über ein weiteres Tabu zu sprechen: versucht nicht jede Dozentin und jeder Dozent, eine Verschlechterung seiner Klausur- oder Seminarergebnisse eher zu vermeiden als eine Verbesserung?

5. Fazit

Auch wenn der Wissenschaftsrat bereits 2003 Ungleichheiten bei der Notengebung und auffallend gute Noten einiger Fächer benannte, blieb das Thema in der Bildungspolitik und an den Hochschulen bis heute ein Tabu. Die Analyse der langfristigen Notenentwicklung zeigt demgegenüber folgende Entwicklungen auf, die im Hinblick auf die Aussagekraft von Noten bedenklich sind:

1. Es gibt langfristige stabile Notenunterschiede zwischen den Studiengängen und in den meisten von ihnen *grade inflation*.
2. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Prüfungszahlen und der Notenentwicklung. Dieser äußert sich fachspezifisch: Existiert eine durch die Arbeitsmarktentwicklung determinierte einheitliche Fachkonjunktur in den Studierendenzahlen, lässt sich hochschulübergreifend zeigen, dass sich die Noten in Mangelphasen verbessern, in Überfüllungsphasen verschlechtern. Dieser Einfluss lässt sich in Magisterstudiengängen, die nicht an ein klares Berufsfeld gebunden sind, nicht nachweisen. Allerdings gibt es hier einen hochschulspezifischen Effekt der Prüfungszahlen: steigen diese an, werden die Noten schlechter, sinken sie, werden die Noten besser, was auf entsprechende Schwankungen der Qualität der Lehrbedingungen zurückzuführen sein könnte.
3. Unabhängig davon, welcher Zusammenhang gilt, lässt sich weiter aufzeigen: In Phasen der Notenverbesserung verbessern sich die Noten stärker, als sie sich in Zeiten der Notenverschlechterung verschlechtern. Die dadurch erzeugte *grade inflation* hat in einigen Fächern dazu geführt, dass mehrheitlich nur noch sehr gute Noten vergeben werden. Wie auch immer diese Phänomene zustande kommen: es sind Phänomene, über die geredet werden muss. Denn sollen Noten vergleichbar sein und ihrer zentralen Aufgabe, der Abbildung von Leistung, gerecht werden, dürfen sie nicht in Zyklen schwanken und nicht bis zum unteren Ende der Notenskala sinken. Auch wenn auf diese Weise vielleicht einige unangenehme Wahrheiten über die Notengebung ans Licht kommen: Nur wenn die Diskussion über die Praxis der Notengebung enttabuisiert wird, kann die Notengebung von leistungsunabhängigen Einflüssen entkoppelt werden.

Literatur

- Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: Open University Press.
- Birkel, Peter (1978): *Mündliche Prüfungen. Zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung*. Bochum: Kamp.
- Gaens, Thomas (2013): Von einem, der auszog, einen Leistungsindikator zu erheben. Durchfallquoten und die Problematik ihrer Bildung. *Das Hochschulwesen* Vol. 6, S. 200–206.
- Hitpass, Josef/Jürgen Trosien (1987): *Leistungsbeurteilung in Hochschulabschlussprüfungen innerhalb von drei Jahrzehnten – Wandel von Prüfungsergebnis und Prüfungserlebnis an deutschen Universitäten*. Bad Honnef: Bock.
- Hu, Shouping (2005): *Beyond Grade Inflation. Grading Problems in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bas.

- Lehnen, Alfred/Werner Loch (1978): Objektivierte Leistungsmessung durch Test-Diktate. Limburg: Frankonius.
- Kuh, George D. (2003): What We're Learning about Student Engagement From NSSE. *Change* Vol. 35 (2), S. 24–32.
- Müller-Benedict, Volker (2005): Sind Universitätsprüfungen objektiv? Der langfristige historische Zusammenhang zwischen Erfolg in akademischen Prüfungen und Überfüllung der akademischen Berufe. *Soziologie* Vol. 34, S. 191–208.
- Müller-Benedict, Volker/Elena Tsarouha (2011): Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie* Vol. 40, S. 288–309.
- Nath, Axel/Corinna Dartenne/Carina Oelerich (2004): Der historische Pygmalioneffekt der Lehrgenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993. *Zeitschrift für Pädagogik* Vol. 50, S. 539–564.
- Neumann, Marko/Gabriel Nagy/Ulrich Trautwein/Oliver Lüdtke (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen. Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Vol. 12, S. 691–714.
- Reisz, Robert, D./Manfred Stock (2013): Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Vol. 16 (1), S. 137–156.
- Rheinberg, Falko (2002): Bezugsnormen und schulische Leistungsbewertung, in: Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 59–71.
- Statistisches Landesamt Schleswig-Holstein, Forschungsdatenzentrum (2012): Hochschulprüfungsstatistik 1995–2010.
- Titze, Hartmut (1990): *Der Akademikerzyklus: Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Verwaltungsgericht Münster, Beschluss vom 15. November 2010 – 9 L 529/10.
- Whitley, Richard (1984): *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford: Clarendon.
- Wissenschaftsrat (2003, 2007, 2012): Prüfungsnoten an Hochschulen 1996, 1998 und 2000 (bzw. 2005, 2010) – Arbeitsbericht. Hrsg. v. d. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Drucksachen 5536–03 (2003), 7769-07 (2007), 2627-12 (2012).

Einflüsse auf die Notengebung an deutschen Hochschulen

Eine Analyse am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften

Gerd Grözinger
Flensburg

Uns geht die Bedeutung des Tabu nach zwei entgegengesetzten Richtungen auseinander. Es heißt uns einerseits: heilig, geweiht, andererseits: unheimlich, gefährlich, verboten, unrein ... Unsere Zusammensetzung „heilige Scheu“ würde sich oft mit dem Sinn des Tabu decken.

Sigmund Freud, Totem und Tabu, 1913

Die Benotungspraxis an Hochschulen scheint in Deutschland tabubeladen zu sein. Obwohl mit Examensbewertungen entscheidende Weichenstellungen für Karriereoptionen eröffnet werden - man denke nur an festgelegte Schwellenwerte für Masterstudiengänge oder Promotionszulassungen, an Stipendien für diese oder natürlich auch generell an Chancen auf dem Arbeitsmarkt – findet eine kritische Auseinandersetzung dazu hierzulande kaum statt. Es herrscht ganz überwiegend eine ‚heilige Scheu‘ von Prüfenden, Hochschulleitungen und Bildungspolitikern, die Benotungspraxis intensiver zu thematisieren. Und dies trotz empirischer Anzeichen, dass bei erwarteten sehr guten Durchschnittsnoten der studentische Arbeitsaufwand erheblich absinkt, also die eigene Arbeit an der Hochschule darunter leidet (Babcock 2010).

Auch die seit nun schon mehreren Jahren vorliegenden kritischen Berichte des Wissenschaftsrates haben am weitgehenden Ignorieren des Themas nicht viel geändert (zuletzt: Wissenschaftsrat 2012). Ebenfalls recht wenig beachtet werden die vom Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung zusammengestellten und kartografisch aufbereiteten Promotionsnoten,¹ trotz der damit verbundenen pessimistischen Schlussfolgerung: „Noten sagen kaum noch etwas über die Qualität von Doktorarbeiten aus“ (IFQ 2014).

Man kann diese sich kaum auflösende Nebelbildung bezüglich der Praxis der Notengebung an den deutschen Hochschulen nur für ein weite-

¹ <http://www.forschungsinfo.de/promotionsnoten/>

res der vielen Privilegien halten, die eine Konzentration der Organisation auf die Dimension der ‚akademischen Oligarchie‘ mit sich bringt (Clark 1983). Wenn weder ‚Markt‘ noch ‚Staat‘ hierin Korrektiv sein wollen oder können, sind weitreichende Nicht-Angriffspakte der Lehrenden untereinander erwartbar. Und die funktionieren am besten, je weniger man voneinander weiß.

Aber es könnte noch eine andere, tiefer gehende Begründung dafür geben. In Überlegungen zu ‚Tabus über den Lehrberuf‘ hat Adorno Mitte der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts einer für ihn wahrnehmbaren gewissen gesellschaftlichen Verachtung für die (Schul-)Lehrer psychoanalytisch nachgespürt. Und es in dem Zusammenhang für beachtenswert gefunden, dass die an der Universität davon ausgenommen sind:

„Bezeichnend, dass die Lehrer, die in Deutschland am meisten Ansehen genießen, nämlich eben die akademischen, in praxi nur höchst selten disziplinaire Funktionen ausüben, und dass sie wenigstens der Idee und der öffentlichen Vorstellung nach produktiv forschen, also nicht in dem als sekundär, und wie ich sagte, als scheinhaft verdächtigen pädagogischen Bereich fixiert sind“ (Adorno 1973: 75).

Dann wäre die heilige Scheu darin begründet, sich auf keinen Fall mit schulischen Praktiken, wo es z.B. interne Transparenz durch Notenkonferenzen gibt, vergleichbar machen zu wollen. Es ist übrigens schon für Adorno ein auf längerer Sicht verlorener Kampf: „So wie längst in Amerika, wo derlei Prozesse viel krasser verlaufen als hierzulande, wird der Professor allmählich, aber ich würde denken: unaufhaltsam zum Verkäufer von Kenntnissen, ein wenig bemitleidet, weil er jene Kenntnisse nicht besser für sein eigenes materielles Interesse zu verwerten vermag“ (ebd.: 76).

In den USA jedenfalls ist das Tabu einer Auseinandersetzung zur Benotungspraxis und zur Noteninflation schon weitgehend verschwunden. Die Praxis mag sich häufig noch vergleichsweise wenig unterscheiden, aber eine kritische Aufmerksamkeit ist dort auf jeden Fall gegeben. Gab man etwa im April 2015 in Google Scholar *grade inflation* ein, erhielt man über 12.000 Nennungen. Versuchte man es dagegen mit „Noteninflation“, waren es kaum 800. Da ist sicher einiges der Weltsprache Englisch zu verdanken, aber es ist nicht bestreitbar, dass ein ganz überwiegender Teil der Literatur zur Benotungspraxis aus den Vereinigten Staaten stammt (Überblicke bei Hu 2005; Hunt 2008; Johnson 2003; Ogilvie/Jelavic 2013). Und es gibt hochreputierliche Einrichtungen wie die Princeton University oder das Wellesly College, die sich einer anti-inflationären und von der Hochschulleitung dann kontrollierten Praxis bei der Benotung verschrieben haben (Butcher/McEwan/Weerapana 2014).

Für eine Diskussion hiesiger Verhältnisse ist diese Literatursituation nicht unproblematisch. Denn sowohl die Vielfältigkeit des amerikanischen Hochschulsystems wie einige seiner Spezifika machen eine Übertragbarkeit dortiger Erklärungsansätze oft schwierig. So sind etwa die nordamerikanische inner-universitäre Wettbewerbssituation im Bachelor, wo die einzelnen Fächer in Colleges um Studierende für ihre Schwerpunktsetzung konkurrieren oder die dort aufzufindende stärkere Gewichtung studentischer Lehrevaluationen für Einkommens-, Berufungs- und Tenure-Entscheidungen in Deutschland weniger bedeutsam. Und auch der für die neuere Zeit erste große Verbesserungssprung in der Benotung Ende der 60er Jahre, wo Lehrende Studierende durch gute Bewertungen vor einer Einberufung in den Vietnam-Krieg bewahren konnten (Rojstaczer/Healy 2012), findet natürlich hierzulande keine politische Entscheidung.

Die folgende Ausarbeitung beruht auf einem DFG-Projekt, das, als ‚Mixed Methods‘ konstruiert, sowohl Längsschnittdatenanalysen als auch Gruppendiskussionen und eine Auswertung der amtlichen Prüfungsstatistik beinhaltet (siehe auch den Beitrag von Müller-Benedict/Gaens in diesem Band).² Der Beitrag hier konzentriert sich methodisch auf letzteres und ist inhaltlich weniger längs- denn querschnittlich angelegt. Er enthält zunächst eine auf die Fragestellung übertragbare knappe Literaturdarstellung, gefolgt von einer Beschreibung des Datenmaterials, ausgewählten Ergebnissen sowie deren Diskussion und schließt mit einer Zusammenfassung ab.

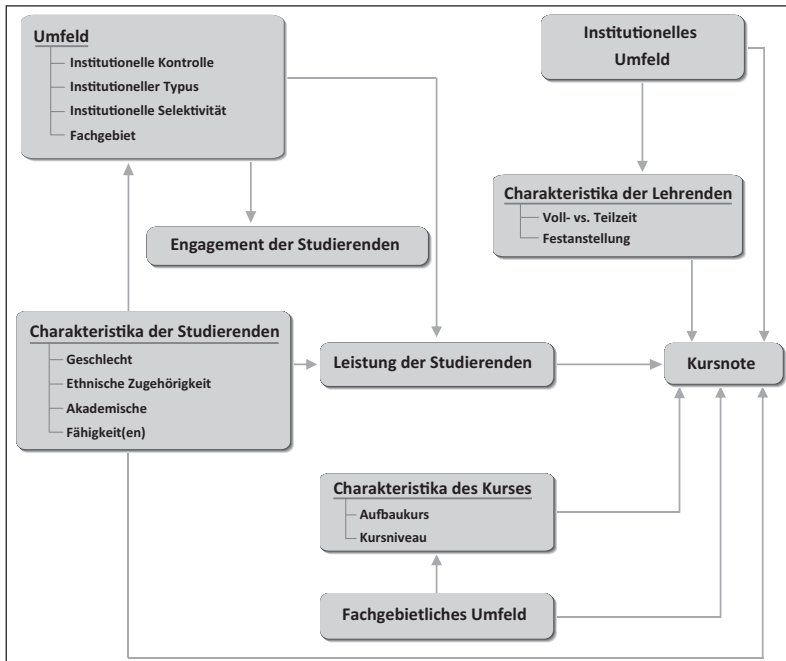
Welche Einflüsse werden thematisiert, wie wurden sie operationalisiert?

Hochschulnoten können als das Zusammenspiel zahlreicher Einflussgrößen angesehen werden. Auf der – bisher zumeist untersuchten – Ebene einer Lehrveranstaltung werden thematisiert: die Eigenschaften des/der

² Der Beitrag ist die stark überarbeitete Schriftvariante eines Vortrags, der – damals noch ohne Integration der Personalstatistik – von Florence Baillet und mir auf der GFHF-Tagung gehalten wurde. Ich bedanke mich besonders bei Frau Baillet, die bis Herbst 2014 im Projekt beschäftigt war. Zahlreiche wertvolle Anregungen kamen von den anderen Mitgliedern des Teams, Thomas Gaens, Volker Müller-Benedict, Margarita McGrory, Elena Tsarouha sowie den TeilnehmerInnen der Jahrestagung der GFHF 2014 und der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement des Verbands der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre im Feb. 2014 in Duisburg. – Das DFG-Projekt „Die Notengebung an Hochschulen in Deutschland von den 1960er Jahren bis heute. Trends, Unterschiede, Ursachen“ hatte eine Laufzeit von drei Jahren und wurde zum September 2015 beendet.

Studierenden und das Engagement dieser. Dazu kommen institutionelle Rahmenbedingungen wie Fachcharakteristika, Kurs- und Prüfungsspezifika – z.B. die Veranstaltungsgröße oder ob Klausur oder nicht –, Besonderheiten der Lehrenden – z.B. überwiegend professoral oder nicht –, und der Institution, etwa ihre Selektivität bei der Auswahl der Studierenden oder inwieweit öffentlich bzw. privat (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Einflüsse auf Kursnoten



Nach Hu (2005: 11)

Die deutsche amtliche Statistik, die Grundlage der Ausarbeitung hier ist, hat gegenüber einer solchen veranstaltungsbezogenen Untersuchungsebene etliche Beschränkungen. Vor allem (1) zeigt sie nur die Abschlussgesamtnote, sodass Einzelbewertungen und deren Umstände außen vor bleiben, (2) enthält sie bloß wenige Informationen über die akademischen Fähigkeiten der Studierenden. Vor allem die Abiturnote, die trotz aller Problematik (Müller-Benedict 2011) immer noch die beste Prognostik für einen Studienerfolg bietet ist hier leider nicht enthalten. Die deutsche Notenstatistik beinhaltet aber eine ganze Reihe nützlicher Informationen sowohl über die Eigenschaften der Examinierten als auch zu den die Noten

vergebenden Facheinheiten, dazu kommen einige von uns selbst erhobene Größen. Da das Gebiet der Notenerklärung in Deutschland noch weitgehend Terra Incognita ist, ist der Ansatz eher Strukturen entdeckend denn Zusammenhänge belegend.

Neben den unten dargestellten üblicheren Variablen wie z.B. das Alter der Examinierten oder die Personalrelation interessieren uns dabei besonders zwei in der Diskussion bisher eher weniger thematisierte Dimensionen:

A beeinflusst die wahrgenommene Bedeutungsposition der Lehrenden die Benotung und

B spielen die Arbeitsmarktbedingungen eine Rolle?

Beide können als besonders tabuisierte Dimensionen angesehen werden. Dass Bewertende ihre Notengebung vielleicht auch von ihrem eigenen Bedeutungshorizont abhängig machen könnten würde wohl in Diskussionen mit Lehrenden ebenso bestritten werden wie, dass man offen gewillt sein könnte, die Note nicht nur nach rein innerakademischen Standards zu vergeben sondern auch die Interessen späterer Arbeitgeber zu berücksichtigen.

Da wir weiter davon ausgehen, dass bei der Notengebung Fachcharakteristika eine ganz entscheidende Rolle spielen, die nicht nur die Stärke von Einflussgrößen sondern auch deren Wirkrichtung beeinflussen können, werden hier exemplarisch nur die Ergebnisse eines einzigen Faches dargestellt und diskutiert. Die Wirtschaftswissenschaften (in der Klassifikation der Hochschulstatistik: STB 26) haben dabei den Vorteil, ein von der AbsolventInnenanzahl her großes Fach mit vielen Standorten darzustellen, das sowohl an Fachhochschulen wie Universitäten gelehrt wird, sodass auch unterschiedliche institutionelle Einflüsse wohl repräsentiert sind.

Was man mit unserem Datensatz – amtliche Statistik sowie von uns aus anderen Quellen zugespielte bzw. eigens erhobene Daten – untersuchen kann, sind bei den Studenten die Eigenschaften: Geschlecht, Alter, ob man das Abitur im Ausland gemacht hat, ob man zwar das Abitur hierzulande abgelegt hat, aber eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzt, ob man vorher eine Berufsausbildung abgeschlossen hatte und ob man aus der Nähe des Studienortes stammt. Daraus ergeben sich folgende Überlegungen. Im weitesten Sinne sind diese als leistungsbezogene Einflüsse zu kategorisieren:

■ Man kann erwarten, dass im Vergleich der Geschlechter die Einflussgröße *Männer* notenverschlechternd ist, da bei diesen durchschnittlich

schlechtere Abiturnoten beobachtet werden (Helbig 2012). Wie bei Regressionen üblich wurde dazu eine ‚Dummy‘-Variable konstruiert, bei der bei Vorliegen der Eigenschaft eine ‚1‘ oder im anderen Fall (weiblich) eine ‚0‘ steht.

- Eine *ausländische Hochschulzugangsberechtigung* lässt wegen oft geringerer Vorbildung, Akkulturations- und Sprachproblemen sowie verstärkten finanziellen Herausforderungen eine schlechtere Examensnote vermuten (Rech 2012).

- *Jüngerer Alter* beim Abschluss und

- eine *abgeschlossene Berufsbildung* sind vermutlich ebenfalls implizite Leistungsindikatoren und sollten deshalb notenverbessernd sein (Volkwein et al. 2000).

- Dagegen wird oft vermutet, dass Studierende aus dem *engeren regionalen Umfeld* weniger intrinsisch motiviert und deshalb leistungsschwächer sein könnten (Allmendinger 2003).

- Die Kombination deutsches Abitur und ausländische Staatsbürgerschaft ist schwer einzuschätzen. Man kann einerseits beobachten, dass die schulischen Bildungsaspirationen von *MigrantInnen* erstaunlich hoch sind (Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012), andererseits wird dies nur sichtbar, wenn der sozio-ökonomische Status dabei rechnerisch neutralisiert wird. Da eine Herkunft aus eher nicht-akademischen Haushalten aber relativ häufiger sein dürfte, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass bei dieser Gruppe wegen schlechterer Ausgangsbedingungen ein notenverschlechternder Einfluss sichtbar ist.

Einige der genannten individuellen Informationen lassen sich auch nutzen um noch einmal als Aggregat die spezifischen lokalen Charakteristika der Studienbedingungen näher zu bestimmen.

- Ein höherer Frauenanteil unter den Studierenden könnte auch den Männern helfen, da hochschulisches Lernen stark von den Peers abhängt (Pascarella/Terenzini 2005), ein stärkerer *Männeranteil* würde umgekehrt also als notenverschlechternd eingeschätzt.

- Ebenso ist ein starker *Anteil von Regionalstudierenden* eventuell negativ konnotiert, da hier ceteris paribus im Durchschnitt der StudentInnen weniger Interesse an den Inhalten des Fachs besteht.

- Der *Anteil von Studierenden mit ausländischer Studienberechtigung* könnte einerseits ebenfalls einen negativen Einfluss beinhalten, wenn die These der schlechteren Note bei dieser Gruppe stimmte, aber er könnte auch seitens der Lehrenden als Zeichen von erfolgreicher Internationalität

gelesen werden (möglicher Bestandteil der vorne benannten Dimension A), was dann eventuell durch allgemein bessere Noten honoriert würde.

■ Als wichtiges lokales Charakteristikum wurde weiter die *Anzahl der jährlichen AbsolventInnen* berechnet und zwar einmal *einfach* und dann als *quadratischer Term* um möglichen Nicht-Linearitäten auf die Spur zu kommen. Der Einfluss der Fachgröße wird als verschlechternd eingeschätzt (Kokkelenberg/Dillon/Christy 2008), vermutlich aber bei weiter steigenden AbsolventInnenzahlen in der Bedeutung abnehmend. Technisch gesprochen: der lineare Term sollte ein positives Vorzeichen, der quadratische ein negatives aufweisen und der quadratische Term klein genug sein um in der Summe der beiden Einflüsse nicht insgesamt ein negatives und damit notenverbesserndes Ergebnis zu zeitigen. Offen jedoch ist, ob bei einem solchen prognostizierten Bild damit eher objektiv verschlechterte Lernbedingungen erfasst oder eher den Prüfenden ‚Überfüllung‘ signalisiert wird.

Bei den Charakteristika der Lehrenden haben wir nur wenige sichere Informationen. Nebenberufliches Personal etwa kann je nach Bundesland unterschiedlich definiert werden (Destatis 2012) und wird deshalb hier nicht berücksichtigt, obwohl die unsichere Arbeitssituation vielleicht Einfluss auf die Notengebung aufweist (Sonner 2000).

■ Weiter darf nach amerikanischen Untersuchungen vermutet werden, dass Frauen besser bewerten (Jewell/McPherson 2012). Allerdings war es für Frauen auch schwieriger Feststellungen zu erhalten und Studienendenbewertungen entsprechend wertvoller. Wir nutzen hier den *weiblichen Anteil an allen ProfessorInnen* um diese Überlegung zu testen.

■ Zusätzlich enthält der Datensatz auch das *Durchschnittsalter der ProfessorInnen*. Hier ist die US-Literatur wenig hilfreich, da Alter dort fast immer in Relation zum Lehrenden-Status interpretiert wird, also festangestellt oder nicht und eine deutsche Literatur ist uns trotz der Selbstverständlichkeit in der Nutzung des Begriffs ‚Altersmilde‘ nicht bekannt. Die zu klärende Frage ist: gibt es einen solchen Effekt in der Bewertung?

■ Wenn ja, könnte sich das zusätzlich auch noch an der *Relation von Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen auf Haushaltsstellen zu ProfessorInnen* zeigen. Denn diese Gruppe lehrt ja ebenfalls, ist erheblich jünger und der Indikator sollte dann notenverschlechternd wirken.

■ Anders ist es mit dem *Anteil der Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen aus Drittmitteln zu ProfessorInnen*. Eine der hier vertretenen und zu untersuchenden Thesen ist (sie gehört zu der vorne angesprochenen Dimension A): je forschungsorientierter sich ein Fach in der Wahrnehmung der

Lehrenden darstellt, desto mehr strahlt diese Positionierung auch auf die Bewertung studentischer Leistungen aus. Der genannte Indikator sollte deshalb notenverbessernd wirken.

■ Das gleiche gilt für den *Anteil der höheren Abschlüsse Master und Promotionen* an allen Abschlüssen in dem betrachteten Zeitraum (hier: Jahr).

■ Auch auf individueller Ebene sollte diese relative Skala wirken: ein *Bachelor* würde dann – immer im Vergleich zum Diplom – als weniger wissenschaftlich interpretiert werden und deshalb relativ schlechtere Noten ergeben, *Master* und *Promotion* dagegen höhere.

Vom institutionellen Umfeld her haben wir nur wenige Entscheidungen getroffen bzw. Variablen definieren können. Einmal wurden Universitäten und Fachhochschulen getrennt ausgezählt. Sie sind einfach zu unterschiedlich – z.B. in der Größe oder der AbsolventInnen-ProfessorInnen-Relation – um sinnvoll in ein einheitliches Modell integrierbar zu sein. Die Berechnungen sind identisch, wobei bei den Universitäten zusätzlich noch die nur dort vorhandenen Variablen *Promotionen*, *Promotionsanteil* und die Dummies für die Sonderfächer *Volkswirtschaftslehre* und *Wirtschaftspädagogik* aufgenommen wurden.

■ Unterschieden wurde dagegen nach *privat-öffentlich*, wobei man bei privaten Einrichtungen bessere Noten erwarten darf (Rojstaczer/Healy 2012).

■ Dann wurde noch eine Relation gebildet aus den Absolventen dieses Fachs zu allen Absolventen der jeweiligen Hochschule („*Fachbedeutung*“). Ähnlich wie bei der Forschungsbedeutung erwarten wir, dass die Machtposition eines Fachs innerhalb ihrer Institution eine positive Wirkung auf die Selbstwahrnehmung der Lehrenden ausübt, was dann auf die Studierenden als Qualitätsmerkmal übertragen wird (ein weiterer möglicher Bestandteil von Dimension A).

■ Weiter wurde mit der *Arbeitslosenquote in der Raumordnungsregion* noch eine jährliche regionalbezogene Arbeitsmarktvariable aufgenommen, da davon ausgegangen werden kann, dass durchaus Beziehungen zwischen dem Verhalten von PrüferInnen und Studierenden und den Einkommens- und Karrierechancen bestehen (Freeman 1999). Zumeist sind damit Reaktionen auf Veränderungen in der Zeit gemeint (Paul/Chris/Ruhland 2013), aber hier kann dank der Regionalzeiger im Datensatz auch die räumliche Differenziertheit miteinfließen (die oben angesprochene Dimension B). Die Nutzung der knapp 100 Raumordnungsregionen statt der über 400 Kreise/Städte erklärt sich damit, dass dadurch

Pendlerverflechtungen stärker ausgeschlossen werden können, die sonst die regionale Arbeitslosenquote stark verzerren. Auch in vielen anderen sozialwissenschaftlichen Analysen wird die Ebene der Raumordnungsregionen bevorzugt (Grözinger/Matiaske 2005). Offen bleiben muss die vermutliche Richtung eines möglichen Einflusses, da diese vielleicht nach Fach verschieden sind. Man kann nach den Einflüssen über die Zeit vermuten, dass die Lehrenden in den Wirtschaftswissenschaften eher eine selektionsorientierte Rolle einnehmen und das Vorzeichen in einer Regressionsberechnung deshalb positiv sein dürfte (siehe den Beitrag von Müller-Benedict/Gaens in diesem Band).

Schließlich soll noch erwähnt werden, dass wir ursprünglich vorhatten, auch die Hochschulfinanzstatistik in den Datensatz zu integrieren. Leider ist diese bis heute nicht in der nötigen Detaillichte fertiggestellt und steht somit der Forschung nicht zur Verfügung.

Das Datenmaterial

Die Ausarbeitung basiert auf einer Auszählung der amtlichen Prüfungsstatistik, in der für jede bestandene Prüfung an einer deutschen Hochschule – im Prinzip jedenfalls – ab 1995 ein eigener Eintrag angelegt wird. Aus Datenschutzgründen sind diese Informationen nur an Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter der Länder (FDZ) zugänglich, wobei für uns das FDZ Kiel/Hamburg zuständig ist. Die Berechnungen wurden mit der dort vorhandenen Statistiksoftware IBM SPSS durchgeführt. Wir untersuchen die Periode 1995 – 2010, wobei 1995 den Beginn dieser Statistik darstellt und 2010 das zum Zeitpunkt der Antragstellung letztverfügbare Jahr.

Insgesamt beinhaltet der uns zur Verfügung stehende Datensatz etwas über 3,8 Mio. Zeilen. Für den Bereich Wirtschaftswissenschaften umfasst der Datensatz immerhin noch mehr als eine halbe Million Eintragungen. Davon sind allerdings noch knapp 10.000 jeweils in den für hier unwichtigen Unterkategorien ‚Endgültig nicht bestanden‘, ‚Bestanden, Gesamtnote unbekannt‘ eingeordnet. Von diesen Ausnahmen abgesehen, handelt es sich also um eine Vollerhebung mit sämtlichen Prüfungsarten.

Für die AbsolventInnen mit Noteninformation liegen (leider nur) ganzzahlige Noten vor. Für Promotionsabschlüsse, die ja keine Vier aber dafür ein ‚mit Auszeichnung‘ kennen, wurden diese folgendermaßen umkodiert (Summa Cum laude = 1, Magna Cum Laude = 2, Cum laude = 3, Rite = 4), einige wenige Summas bei den anderen Abschlüssen der 1 zu-

geschlagen. Im Ergebnis lautet dadurch die Verteilung: 1 = 10,1 %; 2 = 56,0 %; 3 = 29,0 %; 4 = 1,5 %.

Zu den Notendaten haben wir am FDZ Informationen der hochschulischen Personalstatistik zugespielt, die Vollzeitäquivalente ausgibt. Diese Informationen liegen erst ab 1997 vor, so dass dadurch leider weitere Fälle verloren gehen. Auch sind, besonders am Anfang der Personalstatistik, relativ viele fehlende Werte zu verzeichnen, selbst wenn man notorisch unzuverlässige Größen wie studentische MitarbeiterInnen oder Lehrbeauftragte wegen dieser Problematik in der Regression nicht berücksichtigt.

Schließlich wurden auch noch einige wenige unplausible Werte wg. vermutlicher Fehlkodierung herausgefiltert: ein Studienabschluss im Alter von unter 19 Jahren wurde als ebenso wenig aussagekräftig angesehen wie eine AbsolventInnen-ProfessorInnen-Relation von unter 3 oder über 100. Letztere Fälle betreffen etwa im Entstehen begriffene Studiengänge oder private Fachhochschulen, wo manchmal sehr wenig ProfessorInnen den Abschlüssen zugeordnet waren, auch wenn sie eventuell in anderen organisatorischen Einheiten dieser Hochschule tätig sind. So verbleiben 199.250 Eintragungen für die Universitätsabschlüsse und 153.025 für die der FHs.

Zu jeder Hochschule haben wir selbst noch die Information erhoben und zugespielt, ob öffentlich oder privat, wobei kirchliche Einrichtungen als öffentlich kodiert wurden. In den Datensatz integriert wurden weiter die regionalen Arbeitslosigkeitsdaten, die ebenfalls seit 1997 jährlich vorliegen, seit kurzem sogar online abrufbar.³ Die Werte werden nach offiziellen Quellen von der Bundesanstalt für Bau-, Stadt- und Regionalplanung zusammengestellt, von dieser haben wir auf Anfrage auch Distanzmatrizen für die durchschnittliche Entfernung zwischen dem Kreis der Hochschulzugangsberechtigung und dem Sitzkreis der Hochschule erhalten, die wir ebenfalls zugespielt haben. Bei einer Herkunft von bis zu 50 km Luftlinie wurde von einer Pendlermöglichkeit ausgegangen, diese Gruppe wurde als ‚*RegionalstudentIn*‘ gekennzeichnet.

Wirtschaftswissenschaften beschreiben ein Feld mit mehreren fachlichen Unterteilungen. Am weitaus stärksten besetzt ist für Universität und FHs zusammen und über alle Jahre seit 1997 mit 61,5 % die Kategorie Betriebswirtschaftslehre (Bwl), dazu kommen noch Internationale Bwl/Management mit 5,9 %. Es folgen mit 19,7 % Wirtschaftswissenschaften. Dieses ist ein Mischfach, in dem Studierende eigene Schwerpunkte wählen können, wobei davon auszugehen ist, dass ebenfalls überwiegend eine

³ <http://www.inkar.de/>

betriebswirtschaftliche Spezialisierung gesucht wird. Das Gleiche gilt für wirtschaftswissenschaftliche Sonderkategorien für Tourismus, Verkehr, Sport. Als inhaltlich etwas anders aufgestellt könnten nur die beiden universitären Kategorien Volkswirtschaftslehre (6,2 %) und Wirtschaftspädagogik (2,3 %) gelten. Sie wurden deshalb jeweils wieder mit einem Dummy berücksichtigt.

Von den Abschlüssen her gibt es ebenfalls eine klare Hierarchie. Die mit Abstand stärksten sind die Kategorien Dipl. (Uni) mit 38,8 % und Dipl. (FH) mit 38,1 % der Fälle. Einen Bachelor haben 11,7 %, einen Master 4,4 % und 3,0 % eine Promotion. Der Rest verteilt sich auf verschiedene Lehramtsstudiengänge und einige wenige Magister etc. Wir haben hier Diplom und Sonstige zur Basiskategorie definiert, Bachelor, Master und Promotion sind über Dummies einzeln gekennzeichnet. Da die verschiedenen Abschlüsse zu unterschiedlichen Zeiten im Lebenslauf durchschnittlich anfallen und auch unterschiedlich lang dauern, wurde das Alter der AbsolventInnen nicht absolut genommen sondern als Relation zum Durchschnitt ihrer jeweiligen Abschlussart gebildet.

Tabelle 1: Mittelwerte und das 10te/90te Perzentil der Variablen

Variable	Universität			Fachhochschule		
	10 P.	Mittelwert	90 P.	10 P.	Mittelwert	90 P.
Männer	,48	,59	,70	,35	,48	,60
Dt. Abitur, ausld. Staatsangehörigkeit	,00	,03	,00	,00	,03	,07
Ausländisches Abitur	,02	,08	,17	,00	,06	,15
RegionalstudentIn	,05	,36	,62	,08	,45	,71
Relatives Alter	,87	1,00	1,12	,87	1,00	1,15
Berufsausbildung	,00	,12	,12	,00	,29	,53
Volkswirtschaftslehre	,00	,11	,09	–	–	–
Wirtschaftspädagogik	,00	,05	,00	–	–	–
Bachelorabschluss	,00	,09	,00	,00	,13	,39
Masterabschluss	,00	,04	,12	,00	,05	,15
Promotionsabschluss	,02	,06	,09	–	–	–
Fachbedeutung	,07	,21	,44	,19	,42	,74
Absolventenanzahl/Jahr	38	249	552	57	205	382
Privat	,00	,02	,00	,00	,03	,00
AbsolventInnen pro ProfessorIn	8,6	17,0	27,4	4,4	8,6	13,0
Durchschnittsalter ProfessorInnen	46,0	50,4	54,5	46,3	50,0	52,3
Anteil Frauen an allen ProfessorInnen	,00	,08	,17	,05	,14	,24
MitarbeiterInnen (Haushaltsstellen)/ ProfessorIn	1,5	2,7	4,0	,00	0,15	,34
MitarbeiterInnen (Drittmittel)/ProfessorIn	0,08	,6	1,2	,00	,03	,08
Regionale Arbeitslosenquote	4,1	7,1	11,4	3,8	7,0	12,2

Tabelle 1 stellt die Mittelwerte der erklärenden Variablen dar (die in der Regression zusätzlichen aggregierten Größen der studentischen Zusammensetzung wie etwa der Ausländeranteil sind identisch mit dem Mittelwert der Individualinformation und wurden deshalb weggelassen). Aus Datenschutzgründen ist es teilweise schwierig, auch die Minima angeben zu können. Ersatzweise wurden die Grenzen zum untersten und zum obersten Zehntel (10tes und 90stes Perzentil) pro Jahr und Hochschule berechnet. Das führt bei sehr ungleichen Verteilungen dazu, dass bei einzelnen Kategorien die obere Angabe dem Mittelwert ähnelt oder sogar darunter liegt. So ist z.B. ein Großteil der Volkswirtschaftsausbildung in sehr wenigen Einrichtungen konzentriert.

Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich in der Mehrheit der Bereiche nur wenig, in manchen aber erheblich. So haben an FHs mehr als doppelt so viele AbsolventInnen einen vorherigen Berufsabschluss als an Unis und auch der RegionalstudentInnen-Anteil ist um einiges größer. Beides war erwartbar. Die Anzahl der Geprüften unterscheidet sich wieder nicht so stark, aber da Fachhochschulen durchschnittlich kleiner sind, ist die Fachbedeutung (wirtschaftswissenschaftliche Abschlüsse zu allen Abschlüssen) dort erheblich größer. Bedeutende Differenzen finden sich bei den personalbezogenen Informationen. FHs haben von ihrer Anlage her kleinere Klassen, und die ProfessorInnen sind die Hauptlehrenden. Daraus folgt ein niedriges AbsolventInnen-ProfessorInnen-Verhältnis. Dazu passend sind die beiden Relationen von MitarbeiterInnen zu ProfessorInnen viel geringer als an Universitäten.

Da alle quantitativen Informationen zumindest Intervallqualität besitzen oder in der Form von Dummy-Variablen vorliegen, ist eine klassische Kleinstquadrate-Regression (oder: OLS-Regression) die statistische Methode der Wahl. Sie berücksichtigt viele Kontrolldimensionen und die Kenntnisse darüber sind weitverbreitet, was eine Kommunikation der Ergebnisse erleichtert.

Da wir mit der Arbeitslosigkeit auch eine Variable auf der Regional-ebene einsetzen, wäre im Prinzip auch an ein Multi-Level-Modell zu denken. Aber das beträfe nur relativ wenige Fälle, wo in der gleichen Region mehrere Hochschulen wirtschaftswissenschaftliche Abschlüsse aufweisen und ist in den Ergebnissen viel schwieriger darstellbar, so dass davon Abstand genommen wurde. Tabelle 2 gibt die Regressionswerte wieder. Zusätzlich zu den erwähnten Variablen wurde noch die zeitliche Entwicklung in Form der Jahre berücksichtigt, um nach einem eventuellen Trend jenseits der strukturellen Einflüsse zu fragen.

Tabelle 2: Ergebnisse der Regression

Name	Universitäten		Fachhochschulen	
	Beta	Signifikanz	Beta	Signifikanz
Männer	,011	***	,072	***
Dt. Abitur, ausld. Staatsangehörigkeit	,061	***	,071	***
Ausländisches Abitur	,121	***	,115	***
RegionalstudentIn	,035	***	,020	***
Relatives Alter	,186	***	,144	***
Berufsausbildung	-,023	***	-,029	***
Volkswirtschaftslehre	-,021	***	–	–
Wirtschaftspädagogik	-,005	**	–	–
Bachelorabschluss	,056	***	-,028	***
Masterabschluss	-,056	***	-,110	***
Promotionsabschluss	-,060	***	–	–
Fachbedeutung	-,045	***	-,053	***
Absolventenanzahl	,136	***	,103	***
Absolventenanzahl²	-,035	–	-,154	***
Privat	-,043	***	-,031	***
Männeranteil	,073	***	,030	***
AusländerInnenanteil	-,062	***	-,015	***
Masteranteil	-,052	***	-,049	***
Promovierendenanteil	-,043	***	–	–
RegionalStud.-Anteil	,038	***	,041	***
AbsolventInnen pro ProfessorIn	-,009	***	,007	**
Durchschnittsalter ProfessorInnen	-,033	***	,017	**
Anteil Frauen an allen ProfessorInnen	,016	***	-,019	***
MitarbeiterInnen (Haushaltstellen)/Prof.	,009	***	-,014	***
MitarbeiterInnen (Drittmittel)/Prof.	-,054	***	-,026	***
Regionale Arbeitslosenquote	,028	***	,085	***
Zeit	-,061	***	,109	***
N	199.250		153.025	
R²	0,11		0,08	

Diskussion der Ergebnisse

Als erstes fällt auf, dass sowohl für Universitäten wie für Fachhochschulen die erklärte Varianz nicht besonders hoch ist. Hier macht sich vor allem wohl die im Datensatz fehlende Abiturnote bemerkbar. Die Bedeutung dieser leider in der amtlichen Prüfungsstatistik nicht mitaufgenommenen Größe wird an einem Vergleich deutlich: in den USA hat eine gro-

ße Untersuchung mit 1,5 Mio. Fällen von Erststudiums-Abschlussnoten ergeben, dass der – einer Abiturnote in der Aussagekraft in etwa ähnliche und ebenfalls gegen Ende der Schulzeit abgelegte – Durchschnittswert des Scholarly Aplitude Test (SAT) als einzige erklärende Variable schon zu einem R^2 von 0,39 (öffentliche Hochschulen) bis 0,62 (private) für die Erklärung des addierten Durchschnittsanteils von Sehr gut/Gut führte (Rojstaczer/Healy 2012).

Auf der individuellen Ebene wird der Zusammenhang von Noten und SAT etwas schwächer, ist aber immer noch deutlich sichtbar (Camara/Echternacht 2000). Vergleichbare Vorhersagewerte erzielt man natürlich auch für das Abitur in Deutschland (Köller 2013). Dies gegeben, stellt ein R^2 für eine Berechnung ohne Abiturnote von um die 0.1 zwar alles andere als ein Bestergebnis dar, bedeutet aber noch keinen Hinderungsgrund, Richtung und Stärken von Einflussfaktoren zu diskutieren. Auch die Regressionsergebnisse der boomenden Glücksforschung etwa liegen in der Regel in einem ähnlichen Wertebereich (z.B. Grözinger/Matiaske 2014).

Von den Individualmerkmalen beschreibt das relative Alter und ob man aus dem Ausland kommt einen besonders starken Einfluss. Alle anderen, also das Geschlecht, ob man eine Berufsausbildung vorher abschloss, ob man das Abitur in Deutschland mit ausländischer Staatsangehörigkeit ablegte oder ob man RegionalstudentIn ist, sind ebenfalls hochsignifikant und zeigen auch das erwartete Vorzeichen. Damit verlässt man aber schon das Feld, in dem Notenunterschiede recht sicher durch unterstellte Leistungsunterschiede erklärt werden.

In einem etwas weiteren Sinne kann noch der Einfluss der Zusammensetzung der Studierenden dazu gezählt werden. Hier ergibt sich jedoch ein gemischtes Bild: ein größerer Männeranteil wirkt – wie angenommen – notenverschlechternd, ein höherer RegionalstudentInnenanteil dito. Bei dem AusländerInnenanteil scheint dagegen der Einfluss durch den dadurch erzeugten Ausweis von Internationalität gegenüber einem eventuell zu vermutenden verschlechternden Einfluss auf die Leistungsbereitschaft der anderen Studierenden zu überwiegen.

Schwer mit Leistungsunterschieden erklärbar ist die Wirkung von Fachbedeutung: Wenn eine Fakultät an ihrer Einrichtung relativ viele AbsolventInnen hat, wird dadurch vermutlich ein positives Gefühl hoher Bedeutung unter den Prüfenden erzeugt, von dem auch die Geprüften profitieren. Die Alternativhypothese, man habe sich dadurch vielleicht mehr Mittel zur Verbesserung der Lernbedingungen sichern können, ist mangels der Finanzdaten zwar nicht direkt widerlegbar, das sollte sich aber auch in der Personalausstattung widerspiegeln und für diese ist in der

wichtigsten Dimension der Mitarbeiter-/ProfessorInnenrelationen kontrolliert.

Weiter wird deutlich, welche große Bedeutung die Anzahl der Geprüften pro Einrichtung hat. Der sich abschwächende negative Einfluss der ‚großen Zahl‘ (signifikant nur bei den Fachhochschulen), und sichtbar beim Minusvorzeichen des Quadrats der AbsolventInnenzahl ist auch nur eine Abschwächung und darf nicht bei größeren Einrichtungen als Umkippen ins Positive interpretiert werden. Es liegt dieser hypothetische Punkt erheblich über den empirisch beobachteten Maxima. Nur bei diesen beiden Größen – linear und Quadrat einer Variable – wird eine Multikollinearität sichtbar, also eine enge Korrelation zweier erklärender Variablen nicht nur mit der zu erklärenden Größe sondern auch miteinander. Diese ist in dem angesprochenen Fall natürlich modellimmanent und in Kauf zu nehmen. Bei allen anderen Variablen wurde ebenfalls auf Multikollinearität getestet. Die dafür berechneten Varianzinflationsfaktoren (‚VIF‘-Werte) lagen jedoch immer im unproblematischen Bereich und sind deshalb hier auch nicht im Detail berichtet.

Der verschlechternde Einfluss hoher AbsolventInnenzahlen auf die Note lässt sich mehrfach deuten und der tatsächliche Zusammenhang mit unseren Daten alleine auch nicht wirklich klären:

- Es könnte erstens so sein, dass die Lernbedingungen an ‚Massenhochschulen‘ schlechter sind, was sich nicht zwingend in der hier kontrollierten Personalausstattung alleine widerspiegeln muss, sondern andere Bereiche wie etwa mangelnde Tutorien beinhalten könnte.
- Zweitens könnten wegen dadurch größerer Teilnehmerzahlen bei Veranstaltungen der Anteil formalerer Prüfungen (vor allem Klausuren mit hohem Multiple-Choice-Anteil) steigen. Bei diesen wird erfahrungsgemäß stärker die Notenskala ausgereizt, zum einen weil mit klaren Punktvorgaben/Schwellenwerten gearbeitet wird und zum anderen die Schwierigkeit eine Note gegenüber sich beschwerenden Studierenden zu verteidigen geringer ist.
- Drittens könnte sich auch die Zusammensetzung von Studierenden jenseits der hier geprüften individuellen Dimensionen in ihrer Leistungsfähigkeit unterscheiden.
- Viertens könnten größere Absolventenzahlen eines Fachs vor allem an größeren Hochschulen zu finden sein, die den Studierenden mehr Ablenkungspotential bieten.
- Fünftens schließlich könnte die Größe alleine auch einen psychologischen Effekt in dem Sinne ausüben, dass bei umfangreichen Kohorten die

Selektionsaufgabe der Bewertung mehr in das Bewusstsein der Prüfenden rückt.

Die letztere Erklärung passt jedenfalls gut zu dem ebenfalls notenverschlechternden Einfluss der regionalen Arbeitslosigkeit, der bei beiden Berechnungen ebenfalls deutlich wird. Die vorne angesprochene Einflussdimension B, dass sich bei den Wirtschaftswissenschaften die Lehrenden in einer Selektionsrolle sehen, hat also einige empirische Plausibilität.

Ökonomisch nachvollziehbar ist auch der notenverbessernde Einfluss des Studiums an einer privaten Einrichtung. Ist im universitären Kontext hier noch die Möglichkeit von ‚Elite‘-Einrichtungen mit einer Bestauswahl der Studierenden denkbar, dürfte bei den Fachhochschulen dieses Argument kaum als valide gelten sondern eher ein Tausch Studiengebühren gegen gute Noten anzunehmen sein.

Bei den Personalrelationen ist erst einmal unerwartet, wie wenig die AbsolventInnen-ProfessorInnen-Relation zur Erklärung der Notendifferenzen beiträgt. Sie ist nicht nur im Vergleich zur Wirkung der AbsolventInnenanzahl sehr gering sondern auch zu vielen anderen hier aufgenommenen Dimensionen.

Ob es eine Altersmilde bei den Prüfenden gibt, ist nicht eindeutig, aber weiter denkbar. Dazu passt, dass diese Größe zumindest bei der Universität mit einem gewissen Einfluss notenverbessernd wirkt (an den FHs mit einem kleineren Signifikanzwert dagegen umgekehrt), viele Haushaltsstellen, und damit jüngere Bewertende, dagegen zumindest im universitären Kontext notenverschlechternd wirken und das Gleiche auch für den Frauenanteil gilt. Zwar war hier der gegenteilige Effekt erwartet worden, aber wenn Professorinnen eher in den letzten Jahren berufen wurden und damit jünger sind, könnte dieser Alterseffekt einen eventuell gegensätzlichen der Geschlechtswirkung überstrahlen.

An den FHs jedenfalls, wo sich schon erheblich mehr weibliche Professoren finden, wechselt das Vorzeichen beim Anteil der Professorinnen. Und der positive Wert bei den (wenigen) Haushaltsstellen auf Fachhochschulseite könnte dort eher als Beleg für Fachbedeutung interpretiert werden als dass das jüngere Alter der hier eventuell in die Lehre Eingebundenen eine Wirkung der Notenverschlechterung hätte.

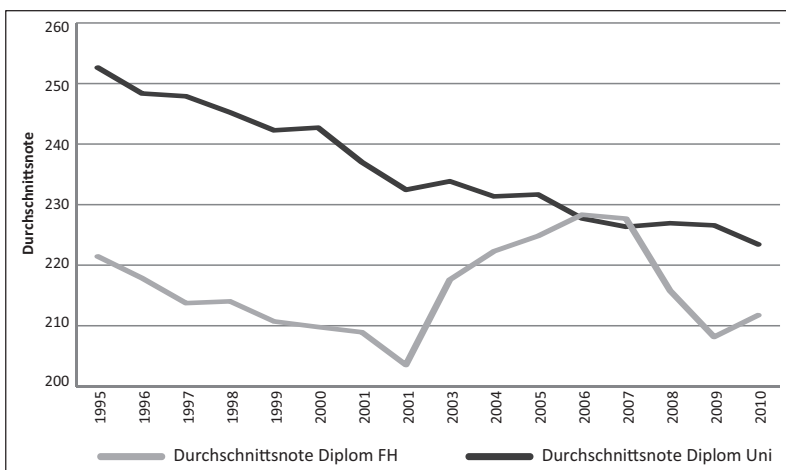
Bei den Abschlüssen gibt es wieder mehr Gemeinsamkeiten. Immer sind die Master in der Note im Schnitt besser als Diplom/Sonstige und das Gleiche gilt auch für die Promotionen an den Universitäten. Das korrespondiert mit der Beobachtung des Wissenschaftsrats:

„Stellt man die Prüfungsnoten der einzelnen Prüfungsgruppen einander gegenüber, so fällt auf, dass die Noten in den Prüfungsgruppen mit vergleichsweise höherem Qualifikationsniveau tendenziell besser ausfallen als die Noten in den Prüfungsgruppen mit vergleichsweise niedrigerem Qualifikationsniveau. Es ist davon auszugehen, dass dies teilweise, z. B. beim Master, auf Selektionsprozesse zurückzuführen ist.“ (Wissenschaftsrat 2012: 41).

Diese letzte Schlussfolgerung ist aber einigermaßen eigenartig: Warum sollte für aufeinander folgende Abschlüsse nicht gelten, dass immer wieder ein neuer Durchschnittswert bestimmt wird, der idealerweise auf allen Ebenen gleich ist? Bei den Schulen würde man ja auch nicht annehmen, dass z.B. in der Oberstufe schon deshalb bessere Noten gegeben werden sollten, weil einige SchülerInnen nach der Mittelstufe abgegangen sind.

Der Bachelorabschluss ist an den Universitäten schlechter als das Diplom bewertet, an den Fachhochschulen dagegen ein wenig besser. Aber hier sind auch die unterschiedlichen Studienzeiten zu beachten: universitär liegt ein 3jähriger BA-Abschluss zwischen einem Vordiplom etwa nach 2 Jahren und einem Hauptdiplom nach 5 Jahren. An der FH ist er nahe an dem alten Diplom von 4 Jahren. In beiden Fällen strahlt ein hoher Anteil von Masterstudierenden (an Universitäten auch von Promovierenden) ebenso positiv auf das allgemeine Notenniveau aus wie viele Drittmittelbeschäftigte. Die vorne benannte Einflussdimension A – Prüfende schätzen auch in der Lehrsituation eine Forschungsorientiertheit und eine hohe Bedeutung ihres Fachs im hochschulischen Kontext – bestätigt sich: Alle dafür stehenden Indikatoren sind hier notenverbessernd.

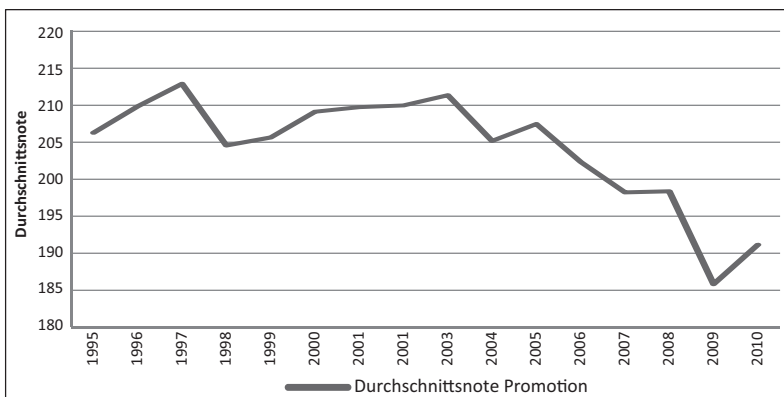
Abbildung 2: Notenentwicklung beim Diplom



Ein großer Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule scheint bei der Zeitvariable zu herrschen. Aber von den beiden hochsignifikanten Ergebnissen mit unterschiedlichem Vorzeichen darf man sich nicht zu der Einschätzung verleiten lassen, dass dies für alle Abschlüsse gilt. Die Werte kommen überwiegend durch die Entwicklung bei den jetzt auslaufenden Diplom-Abschlüssen zustande, die ja in dem Datensatz den allergrößten Anteil darstellen. In Abbildung 2 ist der zeitliche Verlauf für das Diplom bei Universitäten und Fachhochschulen für die gesamte zeitliche Periode 1995 – 2010 dargestellt.

Es wird zweierlei an der Abbildung deutlich: An den Universitäten herrscht tatsächlich im Diplom eine strikte Notenverbesserung vor. An den Fachhochschulen überwiegt im Diplom dagegen ein Schwankungseffekt mit leichtem Trendanstieg hin zu schlechteren Noten. Allerdings sind die Ausgangsniveaus unterschiedlich, sodass man statt von einer Noten-inflation bei den Universitäten auch von einem von beiden Seiten betriebenen Angleichungsprozess sprechen kann.

Abbildung 3: Notenentwicklung bei der Promotion



Eine insgesamt eindeutig sich verbessernde Notensituation ist bei den Promotionsabschlüssen beobachtbar (Abb. 3). Allerdings ist der Trend weniger konstant als beim universitären Diplom, sondern setzt erst Mitte der 2000er Jahre ein. Ob dies eventuell mit der Umstellung auf den Bachelor zu tun hat, der der Promotion eine neue Distinktionsbedeutung verlieh, ist denkbar, bleibt aber spekulativ. Wir werden für andere Fächer überprüfen, ob die Promotionsnoten dort ebenfalls einen solchen zeitlichen Verlauf aufweisen.

Die Bologna-Erklärung datiert von 1999, die ersten darauf basierenden Studienprogramme starteten in den Jahren darauf. Die Bologna-Abschlüsse Bachelor und Master selbst beginnen in der Experimentalphase mit oft wenigen Fällen zwar mit sehr guten Noten, stabilisieren sich aber dann schnell auf einem wieder schlechteren Niveau. Berechnet man z.B. für Universitäten eine Regression mit nur der Zeit als erklärender Variable, so erhält man ein leicht positives Beta von $0,07^{***}$ für den BA, von $0,02^{**}$ für den MA. Bei den Fachhochschulen lauten die Werte $0,05^{***}$ im BA-Fall und $-0,08^{***}$ beim MA. Von den vier Fällen der Bologna-Abschlüsse sind in der Entwicklung also drei bisher notenverschlechternd und einer verbessernd. Das kann man sicher nicht einen inflationären Trend nennen.

Zusammenfassung

Die große Frage nach den Einflüssen des sozialen Kontexts auf die Notengebung an deutschen Hochschulen (Müller-Benedict/Tsarouha 2010) kann so beantwortet werden: Sie sind zweifellos vorhanden und sie sind recht mannigfaltig. Am Beispiel der Auswertung der Prüfungsstatistik für die Wirtschaftswissenschaften unter Einschluss zentraler Größen der Personalstatistik und weiteren Informationen ergab sich vor allem, dass das Selektionsklima von Bedeutung ist (Absolventenzahl, regionale Arbeitslosigkeit). Aber auch die wahrgenommene eigene Bedeutung in Punkto Forschung und Durchsetzungsmacht (Anteil der Master- und Promotionsabschlüsse sowie Drittmittelpersonal und relative Bedeutung des Fachs im Hochschulkontext) verbessert die Noten. Dazu passt, dass sich die Durchschnittsnote je Abschlussart parallel zu dem unterstellten Forschungsgehalt nach oben bewegt.

Der Hoffnung, dass Examensnoten eine reine Reflexion studentischer Leistung darstellen, die wenigstens innerhalb eines Fachs leicht zwischen Hochschulen oder Abschlussarten vergleichbar sind, darf man deshalb mit gutem Grund skeptisch gegenüber sein. Dies erklärt, warum an Hochschulen eine ‚heilige Scheu‘ herrscht, bei dem Thema Transparenz herzustellen. Künftige Arbeiten werden analysieren müssen, inwieweit die hier berichteten Ergebnisse sich wie bei anderen Fächern darstellen und auch, inwieweit mit anderen Methoden die konkrete Wirkungsweise der hier mehr beschriebenen denn erklärten Einflüsse gefunden werden kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allmendinger, Jutta (2003): Soziologie in Deutschland. Standortbestimmung und Perspektiven, in: dies. (Hg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit*. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–50.
- Babcock, Philip (2010): Real costs of nominal grade inflation? New evidence from student course evaluations, *Economic Inquiry* 48 (4), S. 983–996.
- Butcher, Kristin F/McEwan, Patrick J/Weerapana, Akila (2014): The Effects of an Anti-Grade-Inflation Policy at Wellesley College, *Journal of Economic Perspectives* 28 (3), S. 189–204.
- Camara, Wayne J./Gary Echternacht (2000): The SAT® I and High School Grades: Utility in Predicting Success in College. *Research Notes* 10, July 2000; URL <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchnote-2000-10-sat-high-school-grades-predicting-success.pdf> (3.10.2015)
- Clark, Burton R. (1983): *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Destatis (2012): *Personal an Hochschulen 2011 – Vorläufige Ergebnisse*. Wiesbaden; URL https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalVorbericht5213402118004.pdf;jsessionid=678ED5D1C4BDE69B271A946F8AFD2629.cae1?__blob=publicationFile (17.10.2015)
- Freeman, Donald G. (1999): Grade Divergence as a Market Outcome, *Journal of Economic Education* (Fall), S. 344–351.
- Grözinger, Gerd/Wenzel Matiaske (2005): Deutschland regional. Sozialwissenschaftliche Daten im Forschungsverbund. München/Mering: Hampp.
- (2014): The direct and indirect impact of religion on well-being in Germany, *Social indicators research* 116 (2), S. 373–387.
- Helbig, Marcel (2012): Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel, in: Rolf Becker/Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung* (=Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012). Wiesbaden: Springer, S. 393–414.
- Hu, Shouping (2005): *Beyond Grade Inflation – Grading Problems in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hunt, Lester H. (Hg.) (2008): *Grade inflation: Academic standards in higher education*. New York: SUNY Press.
- IFQ (2014): Noten sagen kaum noch etwas über die Qualität von Doktorarbeiten aus (Pressemitteilung vom 26. Juni 2014). Berlin; URL http://www.forschungsinfo.de/Presse/dokumente/PM%2006-2014-01_Noten%20sagen%20kaum%20noch%20etwas%20ueber%20die%20Qualitaet%20von%20Doktorarbeiten%20aus.pdf (10.9.2015)
- Jewell, R Todd/Michael A. McPherson (2012): Instructor-Specific Grade Inflation: Incentives, Gender, and Ethnicity, *Social Science Quarterly* 93 (1), S. 95–109
- Johnson, Valen E. (2003): *Grade Inflation. A Crisis in College Education*. New York: Springer.
- Kokkelenberg, Edward C./Michael Dillon/Sean M. Christy (2008): The effects of class size on student grades at a public university, *Economics of Education Review* 27, S. 221–233.

- Köller, Olaf (2013): Abitur und Studierfähigkeit, in: Jupp Asdonk/Sebastian U. Kuhnen/Philipp Bornkessel (Hg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann, S. 25–49
- Müller-Benedict, Volker/Elena Tsarouha (2011): Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse zur Stabilität und Vergleichbarkeit von Hochschulnoten. *Zeitschrift für Soziologie* 5/2011, S. 388–409.
- Ogilvie, Kristie/Matthew Jelavic (2013) Grade inflation in the US higher educational environment: a faculty perception study, *International Journal of Management in Education* 7 (4): S. 406–416.
- Pascarella, Ernest T./Patrick T. Terenzini (2005): How College Affects Students. Volume 2. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, Chris W./Joseph S. Ruhland (2013): A Note On Job Market Conditions And Students' Academic Performance, *Journal of Business & Economics Research (JBER)* 11 (5), S. 223–228.
- Rech, Jörg (2012): Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Relikowski, Ilona/Erbil Yilmaz/Hans-Peter Blossfeld (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung, in: Rolf Becker/Heike Solga (Hg.), *Soziologische Bildungsforschung (=Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012)*. Wiesbaden: Springer, S. 111–136.
- Rojstaczer, Stuart/Christopher Healy (2012): Where A is ordinary: The evolution of American college and university grading, 1940–2009. *Teachers College Record* 114 (7), S. 1–23.
- Sonner, Brenda S. (2000): A is for “adjunct”: Examining grade inflation in higher education, *Journal of Education for Business* 76 (1), S. 5–8.
- Volkwein, J. Fredericks/Sondra Valle/Kelli Parmley/Gary Blose/Ying Zhou (2000): A Multi-Campus Study of Academic Performance and Cognitive Growth among Native Freshman, Two-Year Transfers, and Four-Year Transfers. AIR 2000 Annual Forum Paper. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Hamburg; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf> (17.10.2015)

Sexuelle Gewalt an Hochschulen

Katrin List
Thomas Feltes
Bochum

Das Thema sexuelle Gewalt gegen Studentinnen und Studenten an Universitäten und die Frage, ob und wie die Hochschulen darauf reagieren, findet zunehmend auch in Deutschland Beachtung, nachdem es in den USA bereits seit vielen Jahren im Fokus steht. Hierzulande wird gefragt, ob solche amerikanischen

Verhältnisse sowohl den Skandal der Übergriffe als auch die Reaktionen der Hochschulen deutlich auf hiesige Verhältnisse zu übertragen sind.

Deutsche Hochschulen agieren ambivalent: Zum einen verzichtet kaum eine auf formale universitäre Richtlinien gegen sexuelle Belästigung und Gewalt am Campus, zum anderen wird der Thematik keine hohe Priorität gegeben, da ein eher geringer Handlungsbedarf vermutet wird. Das ist den Hochschulen auch kaum vorzuwerfen: Die Mitteilungsrate ist gering; ein Aufschrei hinsichtlich eines täglichen Sexismus gerade an Hochschulen durch Betroffene ist fast nicht zu hören, und die Gesetzgebung ist weit davon entfernt, das soziale Miteinander der *scientific community* im föderalen Hochschulbildungssystem zu reglementieren.

Zum anderen aber nehmen sich mehr und mehr Hochschulen in Deutschland des Themas an, meist auf Initiative der Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragten, bei denen sich in der Regel die wenigen Betroffenen melden, die den Mut zur Mitteilung finden. Auch kann mittlerweile auf empirisches Material zurückgegriffen werden, das in vier Studien zwischen 2009 und 2013 am Lehrstuhl für Kriminologie der Ruhr-Universität Bochum zu der Thematik zusammengetragen wurde. Die Ergebnisse bestätigen, dass sexuelle Diskriminierung und Gewalt im ernstzunehmenden Maße auch an deutschen Hochschulen existiert und dass deren Folgen das Befinden und die Leistungen der Betroffenen beeinträchtigen. Auch deutsche Hochschulen müssen daher vorbeugend und unterstützend tätig werden.

1. Die Bochumer Studien zu sexueller Gewalt an Hochschulen

Das vom Bochumer Lehrstuhl geleitete, EU-geförderte Forschungsprojekt „Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime“ (Feldes et al. 2012a) ist die erste europäische Studie, die mit vier europäischen Partnerhochschulen in Italien, Spanien, Polen und Großbritannien der Frage nachgegangen ist, ob bzw. wie Studentinnen in Europa von sexueller Gewalt betroffen sind.¹ Während die „Campus-Forschung“ in den USA und Großbritannien bereits seit längerem zu den etablierten Forschungsfeldern gehört, sind mit der EU-Studie von Thomas Feltes und seinen MitarbeiterInnen erstmalig für den europäischen Raum mittels einer online-basierten Umfrage sowie Focus-Group-Interviews mit Studentinnen einschlägige Daten erhoben und vergleichend analysiert worden. Hindernisse in der Erhebung ergaben sich vor allem aus der Zurückhaltung angefragter Hochschulen in den Partnerländern, an der Umfrage teilzunehmen. Es wurden von ihnen dazu vornehmlich datenschutzrechtliche und ethische Gründe angeführt. Umgekehrt haben eine Anzahl von Hochschulen sehr engagiert teilgenommen und auch weitere Maßnahmen folgen lassen (z.B. die RWTH Aachen oder die Universität Osnabrück).

Für Deutschland konnten über 12.000 beantwortete Fragebögen an sechzehn Hochschulen zu einer Erhellung des Dunkelfeldes der sexuellen Gewalt gegen Studentinnen beitragen.² Ergänzt werden die im Folgenden dargestellten Ergebnisse durch die Dissertation zur geschlechtsspezifischen Gewaltbetroffenheit von Studentinnen und Studenten im Vergleich³ (List 2014) sowie durch eine Auftrags-Studie zur „Objektiven Sicherheit und subjektiven Sicherheitsgefühl“ (2012), mit der Hochschulangehörige der Ruhr-Universität Bochum befragt wurden.⁴

Um die Ergebnisse der Studien zumindest bezogen auf die weibliche Betroffenengruppe einordnen zu können, war die bundesweite Studie „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland“ von Ursula Müller und Monika Schröttle (2004) hilfreich. Hier gaben 21,8 % aller befragten Frauen an, im Laufe ihres Lebens sexuelle Belästi-

¹ siehe www.gendercrime.eu

² Eine Studie ging dem Projekt voraus: Die Dissertation von Ruch (2011) untersuchte mittels einer Erhebung unter Studentinnen der Ruhr-Universität Bochum (N=3,377) das Anzeigeverhalten bei Delikten gegen die sexuelle Selbstbestimmung (§§ 177, 179 StGB).

³ Im Folgenden „List-Studie“ genannt. N=3.075 weibliche und männliche Studierender der Ruhr-Universität.

⁴ Im Rahmen dieser Studie (im Folgenden „Hochschulstudie“ genannt) wurden weibliche und männliche Studierende sowie Hochschulangehörige (N=4.605) der Ruhr-Universität Bochum im Jahr 2012 befragt.

*Übersicht: Itemliste sexuelle Belästigung**

Ich habe erlebt, dass ... (Mehrfachantworten möglich)	
	jemand sich vor mir entblößt hat, um mich zu belästigen oder zu erschrecken.
	jemand mich über Telefon, SMS, E-Mail oder Brief mit unanständigen oder bedrohlichen Dingen belästigt hat.
	ich durch Nachpfeifen, schmutzige Bemerkungen oder Anstarren belästigt wurde.
	mir jemand durch Kommentare über meine Körper, mein Privatleben, sexuelle Anspielungen oder aufdringliche sexuelle Angebote ein un gutes Gefühl gegeben hat.
	jemand mir unnötig nahe gekommen ist, sich z.B. zu nah über mich gebeugt hat oder mich auf eine Weise in eine Ecke gedrängt hat, die ich als aufdringlich empfand.
	jemand mir obszöne Witze erzählt hat und mit mir auf eine Art und Weise gesprochen hat, die ich als sexuell bedrängend empfand.
	jemand mich betatscht oder gegen meinen Willen zu küssen versucht hat.
	jemand mir nachgegangen ist, mich verfolgt oder bedrängt hat, so dass ich es mit der Angst zu tun bekam.
	jemand mir zu verstehen gegeben hat, dass es nachteilig für meine Zukunft oder mein berufliches Fortkommen sein könnte, wenn ich mich sexuell nicht auf ihn/sie einließ.
	jemand mir in unpassenden Situationen pornographische Bilder oder Nacktbilder gezeigt hat.
	Ich habe andere Situationen von sexueller Belästigung erlebt.
	Ich habe keine solchen Situationen erlebt.

* Oft erinnert man sich nicht sofort an solche Situationen. Auf der Liste sind verschiedene solcher Situationen beschrieben. Haben Sie persönlich diese Situation schon einmal erlebt?

gung durch Personen aus dem Umfeld Arbeit, Ausbildung, Schule erlebt zu haben. In unserer Hochschulstudie gaben dies weibliche Beschäftigte und Studierende in etwas geringerem Umfang an (Beschäftigte zu 19,4 %, Studentinnen zu 19,2 %).

Vergleicht man die Prävalenzraten sexueller Übergriffe generell bezogen auf den Zeitraum von zwölf Monaten vor dem Befragungszeitpunkt, so ergibt sich ein anderes Bild: Die Prävalenzrate in der bundesweiten Repräsentativstudie von Müller/Schröttle liegt dann bei 8 %, ⁵ während die weiblichen Hochschul-Beschäftigten geringer (5,1 %), die Studentinnen jedoch deutlich stärker (13,0 %) betroffen sind.

Dieser Befund deckt sich mit den Berichten in der Literatur, wonach Frauen mit höheren Bildungsabschlüssen im Vergleich häufiger von sexueller Belästigung betroffen sind bzw. diese häufiger berichten (vgl. Müller/Schröttle 2004: 101). Allerdings ist hier noch ungeklärt, ob dies in

⁵ Bezogen auf alle Kontexte sexistischer verbaler und körperlicher Übergriffe, nicht nur Beruf und Ausbildung.

einer möglicherweise höheren Sensibilität der Befragten, oder aber in ihrer stärkeren Exponiertheit, sprich häufigeren Berufstätigkeit begründet liegt. Angesichts der gut belegten besonderen Betroffenheit junger Frauen durch sexualisierte Übergriffe erscheint das im Vergleich geringere Alter der Studentinnen hier jedoch als wahrscheinlichste Einflussgröße.

Strafrechtlich relevante Formen von sexueller Gewalt, also (versuchte) Vergewaltigung bzw. sexuelle Nötigung, sind am Studien- bzw. Arbeitsplatz eher selten. In der Bochumer Hochschulstudie lag die Prävalenz für den 12monatigen Messzeitraum und -ort bei den Studentinnen bei 0,05 %, die mittels Schlagworten (nicht detaillierten Itemlisten) abgefragt wurde. Neben der Hochschule als konkretem Tatort wurde auch das Studium als sozialer Handlungsrahmen mit in den Blick genommen: Eine Vergewaltigung einer Hochschulangehörigen durch einen Kommilitonen, Kollegen oder Vorgesetzten wird sich nur in Ausnahmefällen an der Universität selbst, stattdessen sehr viel wahrscheinlicher im privaten Raum abspielen.

Im Folgenden soll versucht werden, anhand der Ergebnisse unserer vier vorliegenden Studien ein Gesamtbild für die Betroffenheit aller Hochschulangehörigen, differenziert nach verschiedenen Einfluss- und Risikofaktoren zu erstellen. Zudem soll der Umgang der Hochschule mit sexueller Diskriminierung und Gewalt dargestellt werden.

2. Sicherheitsgefühl und sexuelle Diskriminierung an Hochschulen

Die Bestandsaufnahme der Problematik sexueller Gewalt an Hochschulen, die Auswirkungen und der Umgang mit ihr muss immer im Zusammenhang mit dem subjektiven Sicherheitsgefühl gesehen werden. Die empirische Bestandsaufnahme bildet nur bedingt das tatsächliche Aufkommen sexueller Übergriffe ab. Wie wir aus viktimologischen Studien wissen, ist das subjektive Sicherheitsgefühl fast noch wichtiger als die objektive Betroffenheit, auch wenn es hier gewisse Korrelationen gibt (vgl. Ruhne 2004: 2 ff.).

Das Gefühl der Verwundbarkeit spielt ebenso wie internalisierte Mythen über die Natur sexueller Gewalt und (Un-)Sicherheitsgefühle im kommunalen Raum eine maßgebliche Rolle für das (fehlende) Wohlbefinden und damit auch die Aktions- und Leistungsfähigkeit eines Individuums. Vor allem Frauen fühlen sich besonders zuhause sicher, obwohl dort die Wahrscheinlichkeit, Opfer von Gewalt zu werden, am größten ist. Unsicherheitsgefühle sind zudem im hohen Maße geschlechts- und altersspezifisch (Cornelißen 2005: 661 ff.).

Die Verwendung des Begriffes „Gewalt“ im Befragungskontext zu sexuellen Übergriffen scheint problematisch zu sein, da er unterschiedlich interpretiert oder in seiner Radikalität für Abwehr in der Interpretation des Erlebten durch Betroffene führen kann. Manche Studien verzichten daher auf dessen Verwendung und führen stattdessen ausführliche Beschreibungen der (Tat)Umstände auf (vgl. Klein 2013: 45). Zu diskutieren wäre, ob die Begrifflichkeit der sexuellen Gewalt für die verschiedenen Arten von sexuell motivierten Übergriffen zu der Schwierigkeit beiträgt, die beide Geschlechter bei der Bewertung und Akzeptanz der (potentiellen) Tat und ihrer Umstände haben (vgl. Pusch 2015).

Tatsächlich zeigen Umfragen, dass nach wie vor eine große Verunsicherung hinsichtlich dessen, wie die eigene Gewalterfahrung einzuschätzen ist, unter und zwischen den Geschlechtern herrscht (vgl. Goldhill 2015). Gleiches gilt für den geschlechtsdiffernten Umgang mit dem Übergriff (vgl. Kapella et al. 2011: 201 ff.). Für die Hochschule stellen sich das subjektive Sicherheitsempfinden sowie die objektive Sicherheit je nach Status der Befragten unterschiedlich dar. So haben die unterschiedliche Verweildauer von Studierenden und Angestellten, aber auch ihr Alter und die unterschiedlichen Hierarchieebenen, auf denen sie sich bewegen, Einfluss auf ihre Sicherheitssituation. Jenseits des Status stellen jedoch vor allem Geschlecht, Behinderung und Migrationshintergrund spezifische Risikofaktoren dar. Diesbezügliche Ergebnisse aus den Bochumer Studien werden im Folgenden dargestellt.

3. Sexuelle Gewalt und Risikofaktoren für Viktimisierung

3.1. Geschlecht

Insgesamt sind weibliche Hochschulangehörige durch die interpersonalen Formen von Übergriffen stärker betroffen als Männer. Dies gilt vor allem für sexuelle Übergriffe, bei denen Studentinnen fast dreimal so häufig wie Studenten und weibliche Angestellte nicht ganz doppelt so häufig wie ihre männlichen Kollegen betroffen sind. Bezogen auf Diskriminierungen und Beleidigungen sind weniger starke Unterschiede festzustellen: Weibliche Hochschulangehörige sind ähnlich stark betroffen, bei Studenten und männliche Angestellte ist es ähnlich.⁶

Die in der Gesamtgesellschaft nach wie vor festzustellende größere Kriminalitätsfurcht von Frauen, insbesondere in Bezug auf Sexualdelikte,

⁶ bezogen auf die letzten zwölf Monate vor dem Befragungszeitpunkt

trifft auch auf die Situation an Hochschulen zu: Studentinnen und Mitarbeiterinnen fühlen sich an der Hochschule unsicherer als ihre männlichen Kommilitonen und Kollegen (vgl. Gender Datenreport 2011: 661). Dabei steht das ungleich stärkere subjektive Unsicherheitsgefühl im engen Zusammenhang mit spezifischen Orten und Tageszeiten am Campus.

Frauen fühlen sich auch hier sicherer dort, wo sie tatsächlich in stärkerem Maße von Übergriffen betroffen sind, nämlich in geschlossenen Räumen, und unsicherer, wo sie (statistisch gesehen) seltener Gefahr laufen, Opfer von Übergriffen zu werden, nämlich u.a. auf dem Außengelände und Parkhäusern. Nach unseren Studien erleben Frauen drei Viertel der bedrohlichen Übergriffe in Büros und Hörsälen. Bei den Männern ist es genau umgekehrt: Sie fühlen sich in geschlossenen Räumen unsicherer als Frauen, obwohl sie dort seltener Übergriffe erleben und sicherer draußen, wo sie ein erhöhtes Risiko der Viktimisierung haben.

Berücksichtigt man die unterschiedlichen Tageszeiten, so zeigen unsere Studien, dass sich daraus für Studentinnen und Mitarbeiterinnen belastende Auswirkungen für Studium und Beruf ergeben: Insbesondere während der Rand-Tageszeiten, also z.B. in den dunklen Abendstunden, vermeiden beide Befragten-Gruppen zu je fast einem Viertel den Besuch von Veranstaltungen. Im Falle der Studentinnen bedeutet dies auch, dass sie an wichtigen Studienangeboten nicht teilnehmen.

Frauen sind an der Hochschule in höherem Maße als Männer von sexueller Gewalt und Stalking, aber auch von Beleidigungen und Diskriminierungen betroffen. Auch die subjektiv empfundene Schwere der Übergriffe unterscheidet sich. Häufiger als Männer erleben Frauen Übergriffe, die sie als bedrohlich empfinden. Differenziert man die Ausprägungen sexueller Gewalt,⁷ so sind weibliche Studierende wie Angestellte am häufigsten von Beleidigungen und Diskriminierungen (15,5 % beziehungsweise 14,4 %), gefolgt von sexuellen Übergriffen (13,0 % beziehungsweise 5,1 %) betroffen. Männliche Studierende und Angestellte sind zu 12,3 % beziehungsweise 11,3 % von Beleidigungen und Diskriminierung und zu 4,6 % beziehungsweise 3,2 % von sexualisierten Übergriffen betroffen.

Die erlebten Übergriffe gehen dabei mehrheitlich von Männern aus. Mitarbeiterinnen sind zwar etwas geringer von Übergriffen betroffen als Studentinnen (innerhalb der letzten 12 Monate vor dem Befragungszeitpunkt). Allerdings sehen sie sich deutlich häufiger (43,2 % der Befragten, die einen solchen Übergriff erlebt haben) als ihre männlichen Kollegen (27,9 %) und auch als ihre studierenden Geschlechtsgenossinnen von den

⁷ bezogen auf die letzten zwölf Monate vor dem Befragungszeitpunkt

Übergriffen in ihrer Arbeitsfähigkeit beeinträchtigt. Tatsächlich geht ein erheblicher Teil der Übergriffe gegen weibliche Angestellte von KollegInnen (35,9 %) und Vorgesetzten (27,2 %) aus und spielt sich innerhalb des eigenen Büros ab. Es ist davon auszugehen, dass diese Handlungen, die u.a. Mobbing zuzuordnen sind, als besonders belastend empfunden werden.

3.2. *Alter*

Neben Geschlecht stellt das Alter einen wichtigen Risikofaktor für Gewaltbetroffenheit dar, auch in Bezug auf den Lernort Hochschule. Besonders häufig sind junge Frauen betroffen. Aber auch jüngere Männer erleben mehr Gewalt sowie sexuelle Belästigungen und Stalking als ältere. Für StudienanfängerInnen beginnt mit dem Studium in der Regel ein neuer Lebensabschnitt, der häufig mit neuen Freiheiten einhergeht, die in der Campus-Forschung als Risikofaktoren angesehen werden (vgl. Ruch 2011: 93; Glenn/Marquardt 2001: 4ff.).

3.3. *Migrationshintergrund*

Personen mit Migrationshintergrund waren in den letzten zwölf Monaten deutlich häufiger von Diskriminierungen und Beleidigungen betroffen, dabei am stärksten männliche Studierende (43,6 % mit im Vergleich zu 29,1 % ohne Migrationshintergrund), gefolgt von weiblichen Studierenden (42,4 % zu 33,0 %) und Angestellten (25,8 % zu 20,4 %). Besonders auffällige Unterschiede zeigten sich bei Stalking. So nennen weibliche Studierende mit Migrationshintergrund knapp doppelt und Angestellte gut doppelt so häufig Stalking-Erfahrungen (10,7 % zu 5,9 % bei Studentinnen und 7,6 % zu 3 % bei Angestellten). Hier könnte also zusätzlich zum Sexismus der Rassismus an der Hochschule eine bedeutende Einflussgröße sein.

3.4. *Behinderungen*

Bislang in der wissenschaftlichen Diskussion wenig berücksichtigt ist der Faktor Behinderung im Hochschulkontext. Im Vergleich mit ihren nicht-behinderten Studierenden und KollegInnen deutet sich aus den Fallzahlen an, dass sich Menschen mit Behinderungen stärker von Gewalt betroffen zeigen.⁸

⁸ In der Hochschulstudie wurden verschiedene Formen von Gewalt, darunter körperliche

So gaben fast zwei Drittel der männlichen Studierenden ohne Behinderung (63,1 %) an, noch nie Übergriffe an der Hochschule erlebt zu haben, während ihre Kommilitonen mit Behinderungen dies nur zu gut der Hälfte tat (51,9 %). Bei Studentinnen zeigt sich die höhere Betroffenheit noch deutlicher: Knapp sechs von zehn von ihnen (58,4 %) ohne Behinderung gaben an, noch nie Übergriffe an der Hochschule erlebt zu haben, während dies nur vier von zehn Studentinnen mit Behinderungen (40,5 %) taten.

Stärker noch als die Studierenden zeigen sich MitarbeiterInnen mit Behinderungen von Übergriffen betroffen: Nur ein Viertel der MitarbeiterInnen mit Behinderungen gaben an, in den letzten zwölf Monaten (vor dem Befragungszeitpunkt) keine Übergriffe erlebt zu haben. Studierende und Angestellte mit Behinderungen erleben überproportional häufig Diskriminierungen und Beleidigungen. Die Hälfte der Studierenden mit Behinderungen und ein Drittel der Angestellten mit Behinderungen geben an, solche Erfahrungen gemacht zu haben.

3.5. Sexuelle Orientierung

In der Bochumer Hochschulstudie ist die sexuelle Orientierung nicht erhoben worden. Dennoch können aus den Aussagen zu erlebten Beleidigungen und Diskriminierungen Rückschlüsse auf etwaige schwulen- und lesbenfeindliche Übergriffe gezogen werden. Allerdings ist berücksichtigen, dass die Zuweisung einer bestimmten sexuellen Orientierung des Opfers durch den Täter bzw. die Täterin nicht den Tatsachen entsprechen muss.

Verbalen Beleidigungen und Diskriminierungen, die die sexuelle Orientierung betreffen, sind mit Abstand am häufigsten Männer ausgesetzt: Während 49,0 % der Studenten und 36,7 % der Mitarbeiter angeben, davon betroffen zu sein, sind es in erheblich geringerem Umfang auch Studentinnen (36,7 %) und weibliche Angestellte (29,6 %).

3.6. Statusgruppen

Um zu überprüfen, ob DoktorandInnen im Vergleich mit Studentinnen ein höheres Risiko für Gewalterfahrungen haben, wurde untersucht, inwiefern sich die Gewaltbetroffenheit von Studierenden und DoktorandInnen innerhalb der letzten 12 Monate (vor dem Befragungszeitpunkt) un-

und sexuelle, aber auch Diebstahl und Raub erfragt. Tendenziell sind Hochschulangehörige mit Behinderungen die am stärksten durch Gewaltformen betroffene Gruppierung.

terscheidet. In der Quantität erscheinen DoktorandInnen dabei weniger gewaltbetroffen als Studierende.

So gibt fast jede zweite Doktorandin (47,3 %), aber nur jede vierte Studentin (24,6 %) an, keine Übergriffe in den letzten 12 Monaten erlebt zu haben. Bei den männlichen Kommilitonen fällt der Unterschied etwas geringer, aber noch immer zu Gunsten der Doktoranden aus. Allerdings sind hier aufgrund der geringen Fallzahlen differenzierte Auswertungen nicht verlässlich. Als eine weitere Einflussvariable könnte dabei auch das Alter wirken.

4. Einflussfaktoren auf das Gewaltgeschehen

4.1. Täter/Opfer-Beziehung

Die Beziehung zum Täter bildet oftmals die Grundlage für die individuelle Entscheidung zur Bewertung der Tat als gewalttätig. Das gilt nicht nur für die Einschätzung durch die betroffene Person selbst, sondern auch für durch das Umfeld, was wiederum Einfluss auf die des Opfers hat.

Bezogen auf interpersonale Übergriffe gaben mehr weibliche als männliche Befragte an, die übergriffige Person zu kennen. Dieses Ungleichgewicht ist bei den Angestellten besonders augenscheinlich, bei denen fast doppelt so viele Mitarbeiterinnen wie Mitarbeiter die übergriffige Person kannten.

Auch der Status der übergriffigen Personen weist eine deutliche Geschlechtsdifferenz auf. Studentinnen nennen dreimal häufiger als ihre männlichen Kommilitonen Angestellte und ProfessorInnen bzw. Doktorväter/-mütter als übergriffige Personen. Der individuelle Bekanntheitsgrad steigt insgesamt mit der Schwere der sexualisierten Gewalt – ein Ergebnis, das alle Studien bestätigen (FRA 2014: 35 ff.).

4.2. Alkohol/Drogen

Dem Konsum bzw. Missbrauch von Rauschmitteln kommt im Kontext sexueller Gewalt gegen Studierende eine bedeutende Rolle zu (vgl. List 2014: 148 ff.; Ruch 2011: 62ff.). Dabei geben von Gewalt betroffene Studentinnen an, selbst seltener und weniger berauscht gewesen zu sein als betroffene Studenten. Und: männliche Täter waren stärker berauscht als weibliche Täterinnen (vgl. List 2014: 149 f.). Allerdings basieren diese Einschätzungen allein auf dem persönlichen Eindruck der Betroffenen.

Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass die Mehrheit auch der unter Rauschmittel-Einfluss begangenen Übergriffe durch eine dem Opfer bekannte Person verübt wird. Zu fragen ist daher, inwieweit die nachträgliche Tatkonstruktion durch die Betroffenen nicht auch durch die Feststellung, in der eigenen Abwehrfähigkeit eingeschränkt gewesen zu sein, erklärt wird. In diese Erklärung eingewoben sind Geschlechterbilder von Männlichkeit: Männer sind, verstärkt durch Rauschmittel, als Täter aggressiv und als Opfer handlungsunfähig.

4.3. Neue Technologien und soziale Netzwerke

Handy, E-Mail und Internet nehmen als Kommunikationsmittel einen immer wichtigeren Stellenwert im sozialen Miteinander insbesondere unter jungen Menschen ein (vgl. Prensky 2001.). In unserer Bochumer Hochschulstudie wurde deshalb erhoben, ob im Zusammenhang mit dem Übergriff neue Medien genutzt wurden.

Im Ergebnis fällt auf, dass sowohl Studentinnen als auch Mitarbeiterinnen doppelt so häufig wie ihre männlichen Kommilitonen bzw. Kollegen angeben, dass der Übergriff per E-Mail oder über das Handy stattfand. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit der erlebten Form der Übergriffe, denn rund die Hälfte der Übergriffe entfallen auf Stalking. Frauen, die deutlich häufiger Opfer von Stalking werden als Männer, sind durch die neuen Technologien in Form von Cyberstalking, also der Nachstellung mit Hilfe technischer Kommunikationsmittel, besonders stark gefährdet (Hoffmann 2006: 198).

Die Mehrheit der stalkenden Personen ist den weiblichen Betroffenen bekannt. In der EU-Studie und List-Studie (List 2014: 113) waren dies 72,0 % der betroffenen Studentinnen und 43 % der betroffenen Studenten an der Ruhr-Universität Bochum.

5. Das Mitteilungsverhalten betroffener Hochschulangehöriger

Grundsätzlich suchen sich zwar Frauen eher als Männer und Mitarbeiterinnen eher als Studentinnen externe Hilfe, wenn sie von Gewalt oder Beleidigungen betroffen sind. Auch schalten sie eher die Polizei ein und wenden sich auch häufiger an ihre Vorgesetzten und Beratungsstellen. Bezogen auf sexuelle Gewalt muss man diese Aussage jedoch deutlich einschränken: Die geringe Mitteilungszahl zu sexuellen Übergriffen lässt ein großes Dunkelfeld vermuten (vgl. Feltes et al. 2012b: 151).

Je besser die Betroffenen den Täter oder die Täterin kennen, desto eher schweigen sie über die Tat. Dabei begünstigt ein besonderes Verhältnis zum Täter bzw. zur Täterin noch einmal zusätzlich die Hemmung, über die Gewalt zu sprechen. Betrachtet man das sensible Thema des hierarchischen Abhängigkeitsverhältnisses im Studium, dann muss insbesondere hier von einer erhöhten Dunkelziffer ausgegangen werden. Studierende wenden sich zu 4,5 % an die Anlaufstellen der Hochschulen und zu 8,9 % an den Professor bzw. die Professorin. Als vornehmliche Anlaufstellen (83,1 %) für betroffene Studentinnen werden eher externe Serviceeinrichtungen gesehen (vgl. Feltes et al. 2012a: 144). MitarbeiterInnen wenden sich zu 14,2 % an eine Beratungsstelle in der Hochschule und zu 49,6 % an den Vorgesetzten oder an die Vorgesetzte.

Männer suchen bei erlebten Übergriffen seltener als Frauen Hilfsangebote auf, nicht zuletzt, weil es auch an Angeboten für betroffene Männer mangelt (vgl. Kavemann/ Rothkegel 2012: 7). Ein gesellschaftliches Bewusstsein für männliche Opfer von sexueller Diskriminierung existiert bislang, auch unter Männern selbst, kaum.

Der Umstand, dass Betroffene sexueller Diskriminierung und Gewalt Abstand davon nehmen, ihre Hochschule über den Vorfall zu informieren, versetzt die Institution und damit auch ihre Angehörigen in eine schwierige Lage. Einerseits ist ein gewaltfreier Raum Hochschule angesichts der Diversität seiner Akteure nicht realistisch. Andererseits kann die Einrichtung nur auf Mitteilungen seitens Betroffener reagieren. So muss der „Nachweis“ ausbleiben, dass es der Hochschule im Notfall Ernst ist mit der Durchsetzung einer Politik, konsequent diskriminierende und gewaltsame Vorkommnisse zu sanktionieren.

Interviews mit Studentinnen im Rahmen unseres EU-Projektes zeigen auf, dass die Studierenden sich über die Ernsthaftigkeit ihrer Hochschule, solchen Übergriffen ungeachtet Rang und Namen des Täters wirkungsvoll zu begegnen, Gedanken machen. Es wäre wünschenswert, wenn Hochschulen sich diesen Dilemmas annehmen, indem sie sich pro-aktiv mit Hilfe von Umfragen und Erhebungen Wissen über den Umfang von sexualisierten Übergriffen verschaffen.

6. Empfehlungen und Ausblick

Unsere Empfehlungen zielen einerseits auf baulich-technische und andererseits auf personell-administrative und soziale Gegebenheiten. Hier sollte es darum gehen, spezifischen Bedrohungen und Tatgelegenheiten zu begegnen und gefährdete Personengruppen zu stärken. Stellt die Veränderung der Tatgelegenheitsstruktur den üblichen Ansatz zur Schaffung

von mehr Sicherheit dar, macht der öffentliche Zugangscharakter einer Hochschule diesen Lösungsansatz nur eingeschränkt umsetzbar. Das universitäre Engagement sollte jedoch über rein bauliche und infrastrukturelle Veränderungen hinausgehen und vor allem dafür sensibilisieren, dass insbesondere schwere Übergriffe wie sexualisierte Gewalt und Stalking am häufigsten von Personen aus dem sozialen Nahbereich ausgehen. Ziel ist es, für alle Studien- und Arbeitsbedingungen herzustellen, die einem guten Sicherheitsgefühl an der Hochschule dienen.

Information ist das zentrale Mittel, Schuld- und Schamgefühle abzubauen, die Tabuisierung zu durchbrechen und dadurch das Mitteilungsverhalten von StudentInnen und MitarbeiterInnen auch und gerade bei schwerwiegenden sexualisierten Übergriffen zu erhöhen. Verschiedene Maßnahmen und Instrumente wie „Awareness raising“-Programme und Selbstbehauptungskurse können positiv auf das Mitteilungsverhalten und damit auf die Verarbeitung erlebter und Abwendung neuer Gewalt einwirken.

Wie die Studien zeigen, gibt es innerhalb der Hochschulgemeinschaft bevorzugte Ansprechpersonen wie beispielsweise StudiendekanInnen und -StudienberaterInnen, StudierendenpfarrerInnen sowie studentische VertreterInnen, denen eine wichtige Brückenfunktion zukommen könnte. Eine ähnliche Schlüsselfunktion für das Thema Gewalt und Interventions- bzw. Hilfemöglichkeiten könnten sensibilisierte KommilitonInnen als Peers übernehmen, da diese mit Abstand am häufigsten von gewaltbetroffenen Studierenden ins Vertrauen gezogen werden. Bei Sensibilisierungskampagnen sollte hier nicht zuletzt Zivilcourage und ein engagiertes Hin- statt Wegschauen thematisiert werden. Es sollten ausdrücklich auch Männer als Opfer von Gewalt thematisiert werden und Hilfeangebote sich an Frauen und Männer richten.

Beschwerdestellen, die sich der Vorfälle von Benachteiligungen und sexualisierten Übergriffen (vorrangig von MitarbeiterInnen) im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) annehmen, sollten sich und ihre Arbeitsweise Studierenden und Angestellten noch deutlicher als bisher bekannt machen. Gleichzeitig könnten sie weitere Aufgaben eines Bedrohungsmanagements übernehmen und damit präventiv gegenüber Gewalttaten tätig werden (z.B. in Bedrohungssituationen, bei körperlichen Übergriffen und Stalking sowie (geplanten) Amokläufen). Durch ein professionelles Fallmanagement in Bedrohungssituationen könnten sie Betroffenen konkret helfen und sie unterstützen. Sinnvoll wäre es zudem, wenn im Bedarfsfall neben den MitarbeiterInnen auch Studierende diese beiden Anlaufstellen nutzen könnten.

Insbesondere eine verbesserte Öffentlichkeitsarbeit durch das Thematisieren von Übergriffen und eine Sensibilisierung für den Gewaltcharakter der Übergriffe erscheint notwendig. Um unerwünschtes und übergriffiges Verhalten zu verhindern und zu sanktionieren, ist es ebenso notwendig, dass die Universitäten klare Normvorgaben aussenden, den Opfern Unterstützung signalisieren und die bestehenden und empfohlenen Instrumente konsequent anwenden.

Angesichts der allgemein hohen Anzahl angegebener Diskriminierungen und Beleidigungen und der stärkeren Betroffenheit von Frauen und Personen mit Behinderungen und mit Migrationshintergrund im Besonderen ist zu empfehlen, Diversität als Bereicherung des Hochschullebens zu thematisieren und auch als Perspektive in den Lehr- und Lernbetrieb der Universität zu integrieren, z.B. als inhaltliche Wissensdimension sowie als Bestandteil einer aktiv gelebten Organisationskultur. Gleichzeitig ist es wichtig, eine deutliche Politik des Nicht-Tolerierens von Diskriminierung zu praktizieren und offenen Anfeindungen gegenüber Minderheiten entgegen zu treten.

Die wertschätzende Resonanz unserer Studien durch die Befragten belegt den positiven Effekt, den Hochschulen neben dem Informationszuwachs bei ihren Hochschulangehörigen erzielen können, wenn sie sich z.B. durch die Durchführung solcher Studien des Themas annehmen. Die Hochschule als Ort kultureller, sozialer und disziplinärer Diversität stellt dabei einerseits eine Herausforderung, andererseits ein geeignetes „Laboratorium des Miteinanders“ gegen Diskriminierung und Gewalt dar.

Literatur

- Feltes, Thomas/Augusto Balloni/Janina Czapska/Encarna Bodelon/Philip Stenning (2012a): Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime. Final Report. EU-Project 2008.2011; URL www.gendercrime.eu (22.10.2015).
- Feltes, Thomas/Katrin List/Rosa Schneider/Susanne Höfker (2012b): Objektive Sicherheit und subjektives Sicherheitsgefühl. Eine Hochschulstudie an der Ruhr-Universität Bochum (unveröffentlichtes Manuskript).
- FRA, European Union Agency for Fundamental Rights (2014): Gewalt gegen Frauen. Eine EU-weite Erhebung; Wien: Agentur der Europäischen Union für Grundrechte; URL http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance_de_0.pdf (09.07.2015).
- Cornelißen, Waltraud (Hg.) (2005): Gender Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, München: Deutsches Jugendinstitut; URL <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument.property%3Dpdf,bereich%3Dgenderreport,sprache%3Dde,rwb%3Dtrue.pdf> (09.07.2015).

- Glenn, Norval/Elizabeth Marquardt (2001): *Hooking Up, Hanging Out, and Hoping for Mr. Right*. College Women on Dating and Mating Today. URL <http://www.americanvalues.org/catalog/pdfs/hookingup.pdf> (22.10.2015).
- Goldhill, Olivia (2015): Why students don't understand what counts as rape. *The Telegraph*, 22.01.2015; URL www.telegraph.co.uk/men/thinking-man/11362194/Why-students-dont-understand-what-counts-as-rape.html (22.10.2015).
- Hoffmann, Jens (2006): *Stalking*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kapella, Olaf/Andreas Baierl/Christiane Rille-Pfeiffer/Christine Geserick/Eva-Maria Schmidt (2011): Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zu Gewalt gegen Frauen und Männern, Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung; URL http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/anandere_Publikationen/gewaltpraevalenz_2011.pdf (20.10.2015).
- Kavemann, Barbara/Sibylle Rothkegel (2012): Abschlussbericht der Bestandsaufnahme spezialisierter Beratungsangebote bei sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. Untersuchung Teil A und B. Sozialwissenschaftlicher FrauenForschungsInstitut im Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V., Freiburg.
- Klein, Renate (Hg.) (2013): *Framing Sexual and Domestic Violence Through Language*. New York: Palgrave MacMillan.
- List, Katrin (2014): Geschlechtsspezifische Gewaltbetroffenheit von Studentinnen und Studenten. Ergebnisse einer vergleichenden Hochschulbefragung im Kontext der Frauen- und Männerforschung. Holzkirchen: Felix-Verlag.
- Müller, Ursula/Monika Schrötte (2004): *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland*, Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; URL <https://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Lebenssituation-Sicherheit-und-Gesundheit-von-Frauen-in-Deutschland,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (07.07.2015).
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Bradford U.K. *On the Horizon* (NCB University Press) Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Pusch, Luise (2015): „Sexualisierte“ oder „sexuelle“ Gewalt?; URL www.fembio.org/biographie.php/frau/comments/sexualisierte-oder-sexuelle-gewalt/ (20.10.2015).
- Ruch, Andreas (2011): Dunkelfeld und Anzeigeverhalten bei Delikten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. Eine empirische Untersuchung im Zusammenhang mit dem § 177,179 StGB. Holzkirchen: Felix-Verlag.
- Ruhne, Renate (2004): (Un)Sicherheiten im öffentlichen Raum im machtvollen Wirkungsgefüge zwischen ‚Raum‘ und ‚Geschlecht‘. Auszug aus *Frei.Räume 11*, FOFA e.V.

Can the Postdoc Speak?

Ein Erfahrungsbericht aus den Grauzonen universitärer
Drittmittelwelten

Werner Krauß

Ramona Lenz

Constance von Rüden

Sarah Weber

Hamburg/Frankfurt a.M./

Bochum/Karlsruhe

Vieles ist schon gesagt und geschrieben worden über die (Selbst-)Prekarisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses hierzulande. Promovierende und Postdocs begeben sich mehr oder weniger freiwillig in unsichere, wenig planbare Lebenssituationen, nehmen schlecht bezahlte Jobs auf der Basis von befristeten

Verträgen hin und verzichten auf geregelte Arbeitszeiten. Dies betrifft allerdings nicht nur „Nachwuchswissenschaftler_innen“, sondern in Teilen auch den sogenannten Mittelbau, der in erheblichem Umfang Lehre und Forschung an den Universitäten bestreitet.

Das Templiner Manifest¹ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft bricht mit dem Tabu, das die Verfügbarkeit über die Arbeitskraft von wissenschaftlichen Hochschulmitarbeiter_innen und den Eingriff in die Gestaltbarkeit von akademischen Lebenswegen umgibt, und fordert verlässliche Karrierewege und sozial verträgliche Arbeitsbedingungen vor allem im Mittelbau. Wenn überhaupt, so ändern sich Personalstruktur und Berufswege in Hochschule und Forschung jedoch nur sehr langsam in diese Richtung. Was sind die Ursachen dafür, dass die (selbst-)ausbeuterischen Strukturen so beharrlich sind?

In diesem Artikel argumentieren wir, dass deren systemische und kulturelle Voraussetzungen thematisiert werden müssen, um eine grundlegende Veränderung zu erzielen. Es geht um die Kultur an deutschen Hochschulen und den Graubereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, deren Muster tief in der deutschen Wissenschaftskultur verankert sind. Die unsicheren beruflichen Aussichten werden noch immer mit bildungsromantischen Vorstellungen von „Berufung“ legitimiert. So konstatiert zum Beispiel die Vizerektorin der Universität Wien, Susanne Weigel-Schwiedrzik, in einem Interview:

¹ http://www.gew.de/Templiner_Manifest.html (accessed 8.5.2015)

„Unsicherheit ist [...] auch so etwas wie der Motor des Erfolgs der Wissenschaften, sowohl auf ganz allgemeiner Ebene wie auch auf Ebene der Karriere einzelner Wissenschaftler [sic]. Denn die Unsicherheit stachelt zu Höchstleistungen an, und mit jeder Höchstleistung gewinnt man wiederum an Sicherheit dazu. Wer Wissenschaft als Beruf wählt, sollte jedenfalls die Bereitschaft haben, das über einen längeren Zeitraum zu ertragen.“ (Taschwer 2014)

Unsicherheit wird hier zum Antrieb wissenschaftlicher Neugier verklärt und die Unwägbarkeiten der wissenschaftlichen Karriere- und Lebensplanung zum schicksalshaften Einweihungsritus – nur die Auserwählten und Leidensfähigen werden Bildung als Beruf dauerhaft ausüben dürfen. Damit einher geht ein System persönlicher Abhängigkeiten, das Macht und Status der Professor_innen sichert und nach wie vor streng tabuisiert ist.

In diesem Artikel begeben wir uns in diesen Graubereich, in jene Zone der Unsicherheit, wo Karriere mit Bestimmung oder Schicksal gleichgesetzt wird. In diesem Kontext erscheint Unsicherheit als das Fundament einer hierarchischen Ordnung, die auf informellen Praktiken beruht, welche jenseits von arbeitsrechtlichen Bestimmungen wirksam sind. Sie berühren eine kulturelle Praxis, die Unsicherheit angesichts des eigenen Stands als „Bildungsbürger_in“ durch neurotisches Verhalten und Willkür kompensiert.

Es gehört zu den Eigenarten vieler akademischer Lebensläufe in Deutschland, dass nur wenige es auf eigene Verdienste zurückführen, wenn sie auf dem Weg zu einer Professur sind. Eigene Erfolge oder Misserfolge werden vielmehr mit dem Vorhandensein oder Fehlen entsprechender Beziehungen und ausreichender Flexibilität oder mit purem Zufall erklärt² – beste Voraussetzungen für zwangsneurotisches Verhalten. Es ist ein permanenter Kampf um die eigene Integrität. Dies veranlasst Klinkhammer und Saul-Soprún (2009: 173) sogar zu der These, dass man „[o]hne (zeitweise und situativ) hochzustapeln, [...] in der Wissenschaft keine Karriere machen [kann]“. Sie führen dies u.a. auch auf prekäre Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft zurück, die die Subjekte zwingen, permanent an der eigenen Performance als souverän, smart, leistungs- und durchsetzungsfähig zu arbeiten. Doch dies ist nicht allein strukturell begründet:

„Die Hochschulkultur tradiert auch eine Kultur der Entwertung: ‚Bewertung‘ geschieht im Hochschulbereich oft nicht nur sach- und leistungsorientiert, sondern Person bezogen und wird hier weniger auf konkretes Verhalten, sondern auf die gesamte Person und Persönlichkeit gerichtet. Manche wissenschaftlichen hoch konkurrenz geführten Diskurse gleichen eher einem verba-

² Selbst der Erfolg beim Einwerben von Drittmitteln ist an diese „Illusio“ gebunden, wie Leemann und da Rin (2010) anhand zweier Beispiele aufzeigen.

len Schlachtfeld als einer die Person und die Sache differenzierenden Kommunikation mit einem menschlich wohlwollenden und kommunikationspsychologisch betrachteten adäquaten Feedback.“ (ebd.: 171)

Der Wissenschaftsrat (2015: 37f.) beleuchtete jüngst in einer Stellungnahme noch einen weiteren Aspekt, nämlich die Qualität wissenschaftlicher Leistung, die durch diese kulturellen und strukturellen Aspekte leiden kann:

„Für die nachhaltige Stärkung einer Kultur wissenschaftlicher Integrität an den Einrichtungen sind weitere systemische Besonderheiten zu berücksichtigen. Risikobehaftete und wenig planbare oder intransparente Karrierewege sowie z. T. sehr problematische Arbeitsbedingungen und Abhängigkeitsverhältnisse von befristet beschäftigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sind Rahmenbedingungen, die durch den damit verbundenen Konkurrenzdruck auch wissenschaftliches Fehlverhalten begünstigen können.“

Wobei wissenschaftliches – und, wie wir zeigen werden – auch menschliches Fehlverhalten keineswegs auf Wissenschaftler_innen des Mittelbaus beschränkt bleibt. Allerdings sind es letztere, die Gefahr laufen, trotz langer und erfolgreicher Forschungen und familiärer Verpflichtungen außerhalb der Universität eine neue Karriere beginnen zu müssen. Sie werden mal implizit, mal explizit gedrängt, die Schuld bei sich zu suchen und in Konflikten klein beizugeben, um ihr Weiterkommen nicht zu gefährden. „Can the Postdoc speak?“ fragen wir daher in diesem Artikel provokant, in Anlehnung an Spivaks postkolonialen Klassiker *Can the Subaltern Speak* (1988).

Wir wollen uns und andere Postdocs, wenn wir uns an Spivak orientieren, keinesfalls als unterdrückte und machtlose Subalterne des akademischen Systems stilisieren, dazu sind wir alle selbst viel zu sehr darin verstrickt. Doch wir durchbrechen in diesem Artikel das Tabu und sprechen für uns selbst, anstatt andere über uns berichten zu lassen. Wir thematisieren am Beispiel von Erfahrungsberichten an mit Drittmitteln finanzierten Forschungseinrichtungen, was den Graubereich informeller Machtbeziehungen an deutschen Hochschulen ausmacht und was es heißt, wenn die wissenschaftliche und menschliche Integrität auf dem Spiel steht. Wir illustrieren an Beispielen von Postdocs bzw. Promovierenden, wie diese Willkür ausgeübt wird und wie dabei auch die zahlreichen Gremien und Verantwortlichen im Hochschulbetrieb, die eigentlich vor Machtmissbrauch schützen sollen, versagen. Um dem entgegenzuwirken, gibt es nur eine Lösung: den Bruch des Tabus. Sprechen, wovon sonst allenfalls hinter vorgehaltener Hand getuschelt wird.

Kontext

Die Autor_innen dieses Textes haben alle selbst in der Drittmittelforschung gearbeitet. In diesen Artikel fließen eigene und fremde Erfahrungen ein, wobei wir aus naheliegenden Gründen – das Thema „Tabu“ lässt hier keine andere Möglichkeit – die Orte und Akteur_innen unserer empirischen Fallbeispiele anonymisiert und die Geschichten in allgemeine Begebenheiten verwandelt haben. So können wir aussprechen, was sonst verschwiegen oder allenfalls im Privaten gesagt wird.

Postdocs sind in der Regel hoch motiviert und bereit, sich mit einer weiteren befristeten Stelle auf das Wagnis Universität einzulassen. Drittmittelzentren oder -projekte suchen oftmals Mitarbeiter_innen, die an deren Aufbau mitwirken und bereit sind, interdisziplinär zu forschen und so den jeweils nächsten Karriereschritt einzuleiten. Meist haben Postdocs bereits durch eigenständige Forschungen, Publikationen, Lehrtätigkeiten und erworbene akademische Grade überdurchschnittliches Fachwissen unter Beweis gestellt. Die Expertise der so genannten „Nachwuchswissenschaftler_innen“, insbesondere der Postdocs, stellt eine wesentliche Grundlage universitärer Forschungseinrichtungen dar. Sie werden also als Fachleute eingestellt und nicht als Bittsteller und Kofferträger wie an der alten Ordinarienuniversität – nicht Subordination, sondern eigenständige Forschung soll nun im Mittelpunkt stehen.

Doch wie wir in unserem empirischen Teil zeigen werden, laufen in der Praxis so manche Postdocs Gefahr, ihre Koffer deutlich schneller wieder in der Hand zu halten als geplant. Zwischen Ideal und Umsetzung, zwischen Außendarstellung und Alltag steht die Wirklichkeit drittmittelfinanzierter Forschungseinrichtungen als neuester Errungenschaft der deutschen Hochschullandschaft. Wie sich zeigt, ist die neoliberal optimierte Hochschule, die auf Leistung setzt anstatt auf Status, keineswegs davor gefeit, dem autoritären Habitus der ständischen Universität zu huldigen. Im Gegenteil, im Alltag der Drittmittelwelt erhöht sich die Unsicherheit bei allen Beteiligten und damit auch die Bereitschaft, Herrschaft durch Willkür und neurotisches Verhalten auszuagieren.

Die Idee der Nachwuchsförderung (nicht nur) an Drittmittelzentren weist derzeit unseres Erachtens zwei strukturelle Probleme auf, die miteinander verwoben sind: Zum einen wird gesellschaftlich immer stärker eine Bringschuld der Universitäten eingefordert, New Public Management wurde eingeführt und die Notwendigkeit der Einwerbung von Drittmitteln hat stark zugenommen, wodurch die Unabhängigkeit der Hochschu-

len Schaden genommen hat.³ Zum anderen wirken an deutschen Universitäten noch starke Kräfte, die an einem hierarchischen Aufbau der Hochschulen festhalten wollen.

Dieses System begünstigt die Ausbeutung des Mittelbaus, der durch befristete Arbeitsverträge und geringe Aufstiegschancen neben der ordentlichen Professur mehr oder weniger zum Stillhalten und -schweigen verdammt ist. Selbständig arbeitende und unabhängig forschende Postdocs werden von administrativ überlasteten Professor_innen gleichzeitig als Konkurrenz und als Entlastung verstanden; wissenschaftlich-inhaltliche Eigeninitiative des so genannten wissenschaftlichen „Nachwuchses“ ist in dieser Gemengelage zwar rhetorisch erwünscht, kann jedoch schnell als Widerstand oder gar Anstiftung zur hausinternen Revolution interpretiert werden. Im Folgenden thematisieren wir beide Komponenten, die strukturelle wie die damit einhergehende psychologische.

Drittmittelwelten

Die Neoliberalisierung der Hochschule⁴ und ihre Konzeptualisierung als Unternehmen hat wenig am hierarchischen Aufbau deutscher Universitäten geändert. Sie hat im Gegenteil sogar dazu beigetragen, die wenigen vorhandenen Strukturen demokratischer Teilhabe an den Fakultäten aufzuweichen, und die Macht in der Universitätsleitung und im Hochschulrat zu zentralisieren. Ein diese Entwicklung unterstützender Faktor ist die ständig bedeutsamer werdende Einwerbung von Drittmitteln, deren Verwendung nicht zwangsläufig der Kontrolle durch die akademische Selbstverwaltung unterstellt ist.

Die Hochschulen sind in erster Linie den Mittelgebern gegenüber rechenschaftspflichtig. Hier geht es aber fast immer um die richtige oder angemessene Verwendung der Mittel in Bezug auf die Dokumentation von Forschungsergebnissen und weniger darum, ob die Verträge für Projektmitarbeiter_innen sozial verträglich abgeschlossen werden, ob der Projektleiter oder die Projektleiterin sich auf gute Mitarbeiter_innenführung versteht, oder ob Nachwuchswissenschaftler_innen *wirklich* eigene Ideen in das Projekt einbringen können – also jenseits von Projektbericht oder Verlängerungsantrag den Raum und die Zeit erhalten, eigene Initiative entfalten und vorantreiben zu können.

³ Vgl. hierzu z.B. <http://www.hochschulwatch.de> (6.7.2015)

⁴ Vgl. hierzu z.B. Sambale et al. 2008.

Auch wenn bei Begehungen oder Begutachtungen nach den Erfahrungen von Doktorand_innen oder Postdocs gefragt wird, so bleibt doch offen, inwiefern hier kritische Einwürfe überhaupt eingebracht werden können, da sie Loyalität und Dankbarkeit – wichtige Währungen im deutschen Universitätssystem – entgegenstehen. Zudem ist das Überleben der Einrichtung meist im Interesse aller – eine Lektion, die Postdocs und Doktorand_innen vor Begehungen immer wieder eingeschärft wird und die eine klassische double-bind Situation hervorruft.

Diese Aspekte kommen in Diskussionen über die Veränderungen an Hochschulen seit der Bolognareform nur selten zur Sprache. Unverdorren betonen viele Universitäten und auch das Bundesministerium für Forschung in ihren Leitbildern die Förderung des so genannten wissenschaftlichen Nachwuchses und malen eben diesem – ungeachtet des Heeres an hochqualifizierten Wissenschaftler_innen mit befristeten oder ganz ohne Arbeitsverträgen – eine goldene Zukunft aus.

Während die arbeitsrechtliche Ebene von Gewerkschaftsseite inzwischen thematisiert wird (wie in dem bereits erwähnten Templiner Manifest), bleiben Alltagszwänge und double-bind Situationen von Postdocs und Doktorand_innen zumeist unsichtbar. Da hier institutionelle Strukturen und persönliche Beziehungen nahtlos ineinander übergehen und unausgesprochene Übereinkünfte in Frage gestellt werden müssen, bedarf es eines genaueren Blicks auf das Phänomen des double-bind.

Double-bind

Double-bind ist ein Konzept, das der Ethnologe Gregory Bateson (1972) zuerst für wissenschaftliche Paradoxien und später dann für familientherapeutische Zusammenhänge entwickelt hat. Eine typische double-bind Situation entsteht, wenn zum Beispiel der Therapeut den Patienten auffordert: „Du sollst mir nicht gehorchen“, dann sitzt der Patient in der Falle, er hat keine adäquate Handlungsoption. Der double-bind ist in der (ethnologischen) Forschung immer gegeben – die Ethnologin verändert die Kultur, die sie beschreibt, Repräsentation wird unmöglich (Fortun 2001: 52).

Ausgangspunkt unserer Analyse ist der double-bind, in dem sich der wissenschaftliche Nachwuchs oft befindet. Promovierende und Postdocs sind strukturell sowohl als Lernende und Prüflinge, denen der alles entscheidende Professor_innentitel fehlt, als auch als Lehrende und Forschende ins Hochschulsystem eingebunden. In Drittmittelprojekten oder auf Qualifikationsstellen wird von ihnen sowohl Gehorsam als auch Brillanz, sowohl Unterwerfung als auch Eigeninitiative verlangt. Die Post-

docs sind stark abhängig von Vorgesetzten, sollen jedoch gleichzeitig unabhängig forschen und denken. Intellektuelle Innovation soll bei ihnen ungebrochen mit unbedingter Subordination einhergehen. Ihr Wissen und ihre Fachkompetenz sind wichtig und werden immer wichtiger, je weniger Professor_innen selbst zum Forschen kommen.

Was immer Doktorand_innen und Postdocs jedoch an Wissen hervorbringen, es wird zuallererst als Produkt des Möglichkeitsraums betrachtet, den Professor_innen z.B. durch die Annahme als Doktorand_in oder die Schaffung von Drittmittelstellen eröffnet haben. Einige Professor_innen erheben daher in manchen Fällen ganz selbstverständlich den Anspruch, nach Belieben über dieses Wissen verfügen zu können. Postdocs und Doktorand_innen unterrichten und betreuen außerdem Studierende und leiten wissenschaftliche Mitarbeiter_innen an, müssen sich in ihrer Autorität jedoch jederzeit von Professor_innen in Frage stellen lassen. Diese Dilemmata führen dazu, dass der wissenschaftliche Nachwuchs sprachlos im hierarchischen Machtgefüge gefangen bleibt – genauso wie seine Vorgesetzten, die diesen double-bind nicht nur laufend herstellen, sondern ihm gleichfalls unterliegen.

Wie kann man dieser Falle entkommen? Gregory Bateson erzählte als Beispiel ein Zen Koan. Der Meister steht hinter dem meditierenden Schüler und sagt: „Wenn Du sagst, dieser Stock ist wirklich, dann schlage ich Dich damit. Wenn Du sagst, er sei nicht real, schlage ich Dich damit. Sagst Du gar nichts, schlage ich Dich auch.“ Der einzige Ausweg ist, dass der Schüler dem Meister den Stock wegnimmt (Bateson 1956: 256, so zit. in: Green 2014). Unser Ausweg besteht darin, das Tabu zu durchbrechen und über Dinge zu sprechen, über die ansonsten geschwiegen wird.

Tabus

Mit Tabu wurden in der frühen Ethnologie vor allem solche Phänomene wie das Verbot des Inzests, der Verzehr bestimmter Nahrungsmittel oder der Ausschluss einer Gruppierung von bestimmten Tätigkeiten bezeichnet. Freud verglich die Tabus „primitiver Gesellschaften“ mit frühkindlichem Verhalten oder dem von Zwangsneurotiker_innen – eine These, die heute als obsolet gilt. In der Ethnopschoanalyse hingegen lebte die Idee des Tabus wieder auf, und zwar im Hinblick auf informelle Ausübung von Gewalt und Herrschaft und deren Erhalt durch Tabuisierung von Verhaltens- und Sprachformen (Erdheim 1991). Es handelt sich hierbei um Regeln, die alle Beteiligten einhalten, ohne sich dessen wirklich bewusst sein zu müssen.

Als Tabu bezeichnen wir hier somit ein implizit praktiziertes Regelwerk, das den professoralen Macht- oder Einflussbereich erweitert und sichert. Der Tabubruch besteht in der Thematisierung der Hierarchie, der willkürlichen professoralen Machtausübung sowie deren Hoheit über die inhaltliche Ausrichtung und die Gestaltung des Arbeitsalltags der Postdocs und des Zugriffsrechts auf deren Wissen bei gleichzeitiger Anrufung ihrer wissenschaftlichen Eigenständigkeit.

Durch die in Drittmittelprojekten fehlende demokratische Mitsprache ist die Grauzone im Verhältnis zwischen Professor_innen und Postdocs oder Doktorand_innen hier noch nebulöser als im restlichen Universitätsbetrieb. Trotz zahlreicher Lippenbekenntnisse hinsichtlich der Nachwuchsförderung und deren Möglichkeiten trifft man auf betretenes Schweigen oder auf ausweichende Formulierungen bei diversen Institutionen, wenn man nach den tatsächlichen Rechten der Postdocs innerhalb dieser Verhältnisse fragt. Diese Leerstelle fördert die Errichtung informeller Tabuzonen, in denen professorale Willkür statt demokratischer Teilhabe herrscht.

Die Regeln, die das Professor_innen – Postdoc Verhältnis maßgeblich bestimmen, sind nicht explizit festgelegt, ausgesprochen oder gar niedergeschrieben, sondern erhalten ihre Gültigkeit einzig dadurch, dass sie praktiziert werden. Und genau darin liegt ihre besondere Wirkmacht: Regeln, die nur durch Praxis gültig werden, haben in ihrer Performanz eine nachhaltige Wirkung und können nicht ohne gravierende Folgen besprochen oder gar in Frage gestellt werden. Die impliziten Regeln dennoch zu benennen und zu kritisieren, bedeutet einen Bruch des Tabus. Und Tabubrüche werden in der Regel geahndet.

Im universitären Kontext kann eine Kette von Maßnahmen in Gang gesetzt werden, die auf die psychische Integrität der „Delinquent_innen“ abzielen und diese über informelle Wege und administrative Netzwerke diskreditieren. Für die Ebene der Professor_innen existiert hingegen ein Schutzwall. Nicht nur ihre Verbeamtung, die sie in der Regel vor der Erfahrung prekärer Beschäftigungssituationen schützt, sondern zum Beispiel auch lang eingeübte Strategien wie männerbündisches Verhalten (Krauß 2001), das gerade an Universitäten noch häufig zu finden ist, trägt zu ihrer Immunität bei.

Das Leitungsgremium drittmittelfinanzierter Projekte ist oft zusammengesetzt aus unterschiedlichen (und um Bedeutung konkurrierenden) Disziplinen, Altersgruppen und Geschlechtszugehörigkeiten. Hinsichtlich ihrer Stellung im sozialen Feld der Universität befinden sich auch die Leitenden in einer unsicheren Position. Im ständigen Aushandlungsprozess um Macht und soziales Kapital werden die Postdocs und deren Ver-

halten, Leistung und Ansehen für sie zu einem Pfund, mit dem sie wuchern können, innerhalb des Leitungsgremiums und auch nach außen. Die Postdocs werden gerade in dieser institutionellen Form zur Prestigeresource der Professor_innen. Dies spielt sich alles in einem informellen Bereich jenseits von äußerer Kontroll- oder Schiedsinstanz ab. Die Thematisierung der informellen – und oft genug illegitimen – Zu- und Ausrichtung im zugrundeliegenden Machtgefüge ist tabu: Bereits die *Benennung* ist ein Tabubruch.

Diese Tabus werden in der Alltagspraxis immer wieder bestätigt und erneuert. Sie können in verschiedenen Situationen identifiziert werden. Das Machtgefälle wird von den Professor_innen im Arbeitsalltag beispielsweise performiert durch Lob einerseits und demonstratives Delegieren von Handlangertätigkeiten, Bloßstellen vor dem Kollegium, Anbrüllen und Türeenschlagen, widersprüchliche Arbeitsanweisungen, Anwesenheitskontrollen, Ignorieren inhaltlicher Einwände gegenüber der Ausrichtung des vermeintlich gemeinsamen Projekts u.v.m. andererseits.

Gestützt wird diese Praxis – und das ist eine unserer zentralen erfahrungsgesättigten Thesen – von dem Wissen um das mangelnde Durchsetzungsvermögen des Mittelbaus und seiner Interessenvertretungen gegenüber der sozialen Klasse der Professor_innen, insbesondere der drittmittelstarken. Gefördert werden individuelle Loyalitätsbeweise – von untergegebener Seite, um Schutz zu erhalten, von Seite der Leitung, um Soldiarisierung unter den Untergebenen zu verhindern. Das zur Sprache bringen solcher „illegitimer“ Beziehungen und Machtausübungen muss als Tabubruch bestraft werden, auch über die jeweilige Tätigkeit hinaus und auch unter Inkaufnahme nachhaltiger Schäden an Psyche oder beruflicher Laufbahn der Abhängigen. Wir wagen dennoch einen Tabubruch und schildern im Folgenden drei beispielhafte Vorfälle, um die „Unmöglichkeit“ dieser Situationen anschaulich zu machen.

1. Fall: Grauzone „mündliche Absprache versus schriftlicher Vertrag“

Mehreren Postdocs wurde entsprechend der Stellenausschreibung eine Vier-Jahres-Stelle an einer drittmittelfinanzierten universitären Forschungseinrichtung angeboten. Daraufhin kündigten diese ihre aktuellen Stellen, die teilweise noch mehrere Jahre Laufzeit hatten, oder kamen von höher dotierten Stellen im Ausland nach Deutschland zurück. Alle suchten sich wegen der neuen Stelle Wohnungen fernab ihres bisherigen Wohnorts (und teilweise ihrer Familien), da das Wohnen am Arbeitsort

verlangt wurde. Am ersten Arbeitstag wurde den Postdocs dann von der Verwaltung ein Vertrag über nicht mehr als zwei Jahre vorgelegt.

Die Professoren, welche die Kandidat_innen ausgewählt hatten, sagten dazu lapidar, dieser administrative Vorgang entziehe sich ihrem Einfluss. Es bestehe aber kein Grund zur Sorge, die Verlängerung der Stellen nach zwei Jahren geschehe automatisch. Einer sagte mehr oder weniger wortwörtlich, wem es nicht passe, der brauche ja nicht zu unterschreiben. Bereits in dieser existentiellen Frage ganz zu Beginn verlangten sie von den Postdocs Vertrauen in ihren guten Willen anstelle einer verbindlichen Regelung. Die Vertragsverlängerung wurde zur Vertrauens- bzw. Ehrensache und die Probezeit somit quasi auf zwei Jahre ausgedehnt und zum Dauerzustand.

Die Eroberung des Arbeitsplatzes geschah in Eigeninitiative. Es ist nicht unüblich, dass es auf Postdoc-Stellen keine Einführung in den Arbeitsplatz, keine Aufgabenbeschreibung, keine genauen Arbeitsanweisungen gibt, und Postdocs deshalb kaum Möglichkeiten haben, die nie ausgesprochenen Erwartungen ihrer Vorgesetzten zu deren Zufriedenheit zu erfüllen. In einem spezifischen Fall befand sich ein Vorgesetzter im Sabbatical und war deshalb nicht vor Ort. Es kam in den ersten Monaten, nachdem der Postdoc die Stelle angetreten hatte, lediglich zu einigen wenigen Telefonaten. Der Postdoc gestaltete die Stelle wie abgesprochen in Eigenregie, stürzte sich in die mit dem Professor abgestimmte Arbeit an seinem Projekt und engagierte sich in der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen, die zum Mittelpunkt der Forschungseinrichtung wurde. Allerdings nur für kurze Zeit. Der geschäftsführende Direktor sprach dem Postdoc mit Ablauf der Probezeit die Kündigung aus, aus heiterem Himmel, ohne Vorwarnung, ohne Abmahnung, ohne ein Gespräch zur Behebung eines eventuellen Missstandes. Und warum der Rauschmiss?

Eine Begründung wurde aus rechtlichen Gründen verweigert. Der für den Postdoc zuständige und immer abwesende Professor nahm über Wochen hinweg das Telefon nicht ab und antwortete nicht auf Emails. Aus dem vierjährigen Versprechen war ein halbes Jahr geworden. Der Postdoc befand sich wieder auf dem Arbeitsmarkt und darf sich bis heute fragen, ob er nicht besser den Mund gehalten hätte, als er eine seiner Kolleginnen bei Schwierigkeiten mit ihrem Vorgesetzten unterstützt hatte. So zumindest seine Vermutung, denn der Grund für die Kündigung war einer, der von keiner Stelle an der Universität ausgesprochen oder benannt werden konnte – aber alle wirkten daran mit, sie aufrechtzuerhalten.

2. Fall: Grauzone „Umgang mit professoralem Fehlverhalten“

Die Postdoc, für die sich der Kollege aus Fall 1 eingesetzt hatte, war mit einem Vorgesetzten konfrontiert, der autoritär und bisweilen cholerisch mit ihr kommunizierte, meist über nicht arbeitsbezogene private Themen und Befindlichkeiten. Er gab widersprüchliche Arbeitsanweisungen und artikuliert permanent Unzufriedenheit mit der Postdoc in absurden Dingen, beispielsweise, weil sie in ihrem dafür vorgesehenen und eingerichteten Büro arbeitete anstatt irgendwo in den Räumlichkeiten des vom eigentlichen Arbeitsort relativ weit entfernten Uni-Instituts, an dem der Professor sein Büro hatte. Mit ihrem privaten Laptop, versteht sich.

Immer wieder empörte er sich in ihrer Anwesenheit aus abstrusen Gründen über einzelne ihrer Kolleginnen und Kollegen und wurde wütend, wenn sie ihm nicht zustimmte. Die gesamte inhaltliche Gestaltung des Themenschwerpunkts wurde von der Postdoc erwartet. Der Professor nahm für sich aber in Anspruch, ihre Vorschläge diskussionslos als ungeeignet abzutun oder ungefragt anderen zur Beurteilung vorzulegen. Eine enge Mitarbeiterin von ihm, die keine klar definierte Rolle in dem Drittmittelprojekt hatte, war von ihm unausgesprochen befugt, der Postdoc als Vorgesetzte gegenüberzutreten und tat dies ebenso willkürlich wie er.

Derart als eigenständige Wissenschaftlerin degradiert, wendete die Postdoc sich schließlich an die Gleichstellungsbeauftragte, der ähnliche Fälle bereits wohlbekannt waren. Sie riet dazu, direkt die Personaldezernentin im Uni-Präsidium einzuschalten. Gemeinsam mit allen Postdocs der Forschungseinrichtung, die Zeug_innen des professoralen Fehlverhaltens geworden waren, vereinbarte sie einen Termin und schilderte ihre Situation, vor allem ihr Unbehagen angesichts der Mischung aus cholерischen Anfällen, wissenschaftlicher Respektlosigkeit und privaten Bemerkungen, welche sie zunehmend als unangemessen empfand.

Obwohl sie darum bat, den letzten Punkt nicht überzubewerten und bei einem Gespräch mit dem Professor keinesfalls ins Zentrum zu stellen, blieb am Ende übrig, sie habe einen ehrenwerten Professor grundlos der sexuellen Belästigung beschuldigt. Den „Lösungsvorschlag“, einem anderen Vorgesetzten zugeordnet zu werden, indem sie die Stelle desjenigen Kollegen übernehmen sollte, der mit Ablauf der Probezeit ohne ersichtlichen Grund entlassen worden war (Fall 1), lehnte sie ab und kündigte in die Arbeitslosigkeit.

3. Fall: Grauzone „geistiges Eigentum von Postdocs und Doktorand_innen“

Ein letztes Beispiel zeigt, dass auch nach der gesellschaftlichen Diskussion um die Gutenberg-Affäre und die Aberkennung von Annette Schavans Dokortitel im Bereich des Plagiiens offenbar immer noch klare ethische Richtlinien fehlen.

Ein Professor veröffentlichte ohne Rücksprache unter eigenem Namen wörtlich das Manuskript eines Vortrags, den „sein“ Postdoc über seine eigene Forschung gehalten hatte. Der Professor änderte lediglich die besitzanzeigenden Worte so ab, dass er für den Autor gehalten wurde. Die für Plagiate zuständige Ombudsfrau bestätigte, dass der Vortrag geistiges Eigentum des Postdocs sei. Der Plagiatsvorwurf wurde von der Schiedsstelle so beschieden, dass in einer online-Neuaufgabe beide als Autoren genannt werden sollten. Der Postdoc wies dies zurück, da der Professor zum Ursprungstext inhaltlich nichts beigetragen hatte. Der Gerichtsweg galt wegen Geringfügigkeit als ausgeschlossen, der Professor kam ungeschoren davon, das Plagiat blieb ungesühnt. Der Professor gab die inhaltliche und schriftliche Leistung seines Postdocs ohne Rücksprache als eigene aus, und von seinen Kolleg_innen über die eigens für solche Fälle eingerichtete Schiedsstelle bis hin zum Rektorat wurde dies gebilligt.

Keiner dieser exemplarischen Fälle, die wir ausgewählt haben, war von der Qualität, dass sich juristische Maßnahmen hätten erfolgreich ergreifen lassen. In dieser Situation kommen Machtspiele in Gang, in denen die inhaltliche Arbeit genauso wie das Arbeitsverhältnis in einer Tabuzone verhandelt und bewertet werden. Der Schutz dieser Tabuzone wird von der Universität insgesamt als prioritär erachtet, auch wenn an einzelnen Stellen des universitären Netzwerkes durchaus Bedauern und ebenfalls Ohnmachtsgefühle angesichts solch drastischer Ungerechtigkeiten und solcher Willkür geäußert werden – um im nächsten Moment die eigene Haut durch einen Verrat an anderen, die einem oder einer selbst nicht gefährlich werden können, zu retten.

Für die Betroffenen zieht jedes Öffentlich-Machen beim zuständigen Professor, bei der Gleichstellungsbeauftragten, beim Personalrat, bei der Schiedsstelle etc. sofort negative Folgen nach sich, da weder Rechts- noch Schutzmaßnahmen in diesem Grenzbereich greifen. Der Schutz des Tabubereichs war letztlich wichtiger als der Schutz des „wissenschaftlichen Nachwuchses“, da man daran die Verlängerung der Drittmittel geknüpft sah. Was also bleibt, ist ein Drittmittelprojekt, mit dem Ziel der Verlängerung der Drittmittelzahlungen.

Fazit: Solidarität in Grauzonen

Hochschulleitungen wie Leitungen rein drittmittelfinanzierter Projekte konzentrieren sich vor allem auf die Außenwirkung, die inhaltliche Arbeit wird oftmals an Postdocs und Promovierende delegiert. Von wichtigen Entscheidungsprozessen sind diese dann jedoch ausgeschlossen, so dass sie sich in einem Zustand des permanenten double-binds befinden.

In diesem Spannungsfeld entstehen Grauzonen, in denen die wissenschaftliche Freiheit eingeschränkt wird. Es wird nicht selten von Postdocs und Nachwuchswissenschaftler_innen erwartet, dass sie dies stillschweigend hinnehmen, da es sich bei diesen Demütigungen um wertvolle Erfahrungen auf dem Weg der akademischen Sozialisation handle – man selbst habe auf dem Weg zur Professur ja auch die Zähne zusammenbeißen müssen. Selbst offensichtliche Verstöße gegen „gute wissenschaftliche Praxis“ durch Professor_innen werden von der Universität, die heutzutage auf Drittmittel stark angewiesen ist, nicht verfolgt. Institutionen wie Personalrat, Gleichstellungsbeauftragte oder Ombudsleute haben selten eine Handhabe, da es kaum verbindliche Richtlinien gibt, wie solche Fälle behandelt werden können. Vor allem aber unterliegen sie oft genau denselben Mechanismen.

Diese von uns hier beschriebene Mischung ist wie etwas, das an unserem Blickrand geschieht, aber wenn man richtig hinschauen will, ist es schon wieder verschwunden. Deshalb haben die Postdocs in unseren Beispielen erfahren müssen, dass ihre Vorgehensweisen gegen die jeweilige Willkür nicht die adäquaten waren, da keine davon richtig greifen kann. Akte der Solidarität untereinander gefährdeten die Existenz der Einzelnen als Akademiker_innen. Dies ist umso schockierender, als dass es einer der wenigen Wege für Promovierende und Postdocs ist, auch andere und kritische Stimmen im Hochschulsystem hörbar zu machen.

Drittmittelprojekte und drittmittelfinanzierte Forschungszentren, die per definitionem nicht gleichwertig in die Universität eingebunden sind, bedeuten hinsichtlich einer demokratischen Hochschule oft einen Rückschritt. Damit wird das maßgeblich innovative Forschungspotential, das Postdocs und Doktorand_innen einbringen, unter Umständen blockiert. Forschungszentren sind jedoch nur dann relevant, wenn sie genau dieses Forschungspotential zur Entfaltung bringen und die Karrieren so genannter Nachwuchswissenschaftler_innen nicht nur auf dem Papier fördern. Dazu braucht es verbindliche Regeln der Mitbestimmung, damit in Konfliktfällen nicht informelle und durch Tabus geschützte Handlungsweisen am Ende diejenigen begünstigen, die ohnehin bereits eine privilegierte Position im Machtgefüge innehaben.

Literatur

- Bateson, Gregory (1972) *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bateson, Gregory/John D. Jackson/Jay Haley/John Weakland. 1956. Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science* 1 (4), S. 251–64.
- Erdheim, Marion (2007) Einleitung, in: Sigmund Freud, *Totem und Tabu*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 7–42.
- Fortun, Kim (2001) *Advocacy after Bhopal. Environmentalism, disaster, new global orders*. Chicago: Chicago University Press.
- Green, Sarah (2014) Anthropological knots. Conditions of possibilities and interventions. *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4 (3), S. 1–21.
- Klinkhammer, Monika/Gunta Saul-Soprun (2009): Das „Hochstaplersyndrom“ in der Wissenschaft. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 16 (2), S. 165–182.
- Krauß, Werner (2001): Der konstruierte Mann oder: Wie männlich ist die Ethnologie?, in: Judith Schlehe (Hg.), *Interkulturelle Geschlechterforschung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 70–85.
- Leemann, Regula Julia/Sandra da Rin (2010): Zum Verhältnis von Forschungsförderung, Laufbahn und Geschlecht – feldspezifische und habituelle Bedingungen, in: Regula Julia Leemann/Heidi Stutz (Hg.), *Forschungsförderung aus Geschlechterperspektive. Zugang, Bedeutung und Wirkung in wissenschaftlichen Laufbahnen*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag, S. 135–155.
- Spivak, Chakravorty (1988) Can the Subaltern Speak?, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- Taschwer, Klaus (2014) „Unsicherheit stachelt zu Höchstleistungen an.“ Interview mit Susanne Weigelin-Schwiedrzik am 29.4.2014, in: *Der Standard* 30.04.2014, URL <http://derstandard.at/1397522040137/Unsicherheit-stachelt-zu-Hoehchstleistungen-an> (15.9.2014)
- Sambale, Jens/Volker Eick/Heike Walkenhorst (Hg.) (2008): *Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik*. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität. Positionspapier*. Drs. 4609-15, April. Köln; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.pdf> (2.11.2015)

Peer Review-Verfahren

Legitimation oder ein geschlechtergerechtes Verfahren zur transparenten Qualitätssicherung?

Felizitas Sagebiel
Wuppertal

Peer Reviews, also Gutachten, die von im ähnlichen Forschungsgebiet arbeitenden WissenschaftlerInnen verfasst werden, gelten als Herzstück und Kernelement in der Selbststeuerung von Wissenschaft (Neidhardt 2010: 280). Sie werden zur Bewertung der exzellenten wissenschaftlichen Qualität von

WissenschaftlerInnen bei Veröffentlichungen, in der Forschungsförderung und bei Berufungsverfahren herangezogen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass diese Verfahren der Bestenauslese dienen, weil sie auf der Basis objektiver Kriterien erfolgen: Der „beste Text“, der „beste“ Forschungsantrag und die am „besten geeignete“ Person für eine zu besetzende Professur könnten damit ausgewählt werden.

Entgegen dieser Auffassung vertritt jedoch dieser Beitrag die These, dass Peer Review-Verfahren, die Auswahl von ReviewerInnen und ihre Beurteilungen *nicht unbedingt* neutral und objektiv sind, obgleich diese Begutachtungsverfahren damit begründet werden, den Prinzipien der Neutralität und Objektivität zu folgen. In diesem Beitrag interessiert der sogenannte Genderbias, d.h. inwiefern diese Verfahren systematisch bzw. strukturell geschlechterdiskriminierende Effekte enthalten und dadurch die Perspektiven und Leistungen von Wissenschaftlerinnen in Forschung und Lehre weniger zum Tragen kommen.

Dass Peer Review-Verfahren keineswegs per se geschlechtergerecht sind, belegen internationale Studien, Beispiele aus eigener Forschung sowie eigene Erfahrungen in universitären Gremien. Männernetzwerke in vielen wissenschaftlichen Feldern und in der Organisation Hochschule sowie der schwierigere Zugang von Wissenschaftlerinnen zu diesen machen geschlechterdiskriminierende Verzerrungen bei Peer Reviews wahrscheinlich. Diese männlich dominierten Netzwerke mit ihrem Geflecht aus Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen sind häufig grundlegend für wissenschaftliche Karrieren. Wissenschaftlerinnen sind seltener an den Auswahlverfahren beteiligt, und sie können ihre Themen weniger in

kompetitiven Begutachtungsprozessen gegenüber der Konkurrenz durchsetzen. Weil diese Prozesse nicht so transparent gemacht werden, dass sie ins öffentliche Bewusstsein rücken oder im Hochschul- und Wissenschaftsbetrieb offen diskutiert werden, kann von einem Tabu gesprochen werden.

1 Zur Debatte um den Peer Review

Dem Peer Review kommt in der Wissenschaft und bei der Beurteilung der Leistungen ihrer VertreterInnen eine hohe Bedeutung zu, weil er durch den Austausch zwischen WissenschaftlerInnen auf gleicher Ebene einen Beitrag zur jeweiligen Kultur der wissenschaftlichen Disziplin leistet und damit Werte und Normen der Qualitätsbeurteilung bestätigt oder neu geschaffen werden. Die Debatte um Vor- und Nachteile des Peer Review in der prominenten internationalen naturwissenschaftlichen Zeitschrift *Nature* aus dem Jahr 2006 kann als Beleg der zentralen Bedeutung des Peer Review gewertet werden:

„Peer review is commonly accepted as an essential part of scientific publication. But the ways peer review is put into practice vary across journals and disciplines. What is the best method of peer review? Is it truly a value-adding process? What are the ethical concerns? And how can new technology be used to improve traditional models?“¹

In Deutschland hat vor allem Neidhardt (2006; 2010) auf belastungsbedingte mangelnde Sorgfalt der GutachterInnen als problematischem Aspekt der Peer Reviews hingewiesen.

Peer Reviews werden angewendet, wenn es darum geht, Forschungsanträge, Manuskripte und KandidatInnen für Stellen und Preise zu bewerten. „Gesichert werden soll, dass wissenschaftliche Qualität wissenschaftlich kompetent eingeschätzt wird“ (Neidhardt 2010: 280). Es werden hohe Objektivitätsansprüche an die Wissenschaft gestellt, die aber kaum eingelöst werden (können).

So formuliert Hirschauer, dass „der Peer Review nach Robert Merton's Annahme universeller Normen etwa frei von Nepotismus, Bekanntschaft, von institutioneller und Schulenzugehörigkeit sein sollte“ (Hirschauer 2005: 53). In der alltäglichen wissenschaftlichen Praxis wird aber gerade auf Netzwerke zurückgegriffen, ein Vorgehen, das dann wieder die Objektivität der Ergebnisse infrage stellt. Genau diese mangelnde Objektivität wird u.a. auch von Hornbostel und Simon kritisiert, nämlich:

¹ ausführlicher siehe <http://www.nature.com/nature/peerreview/debate/> (2.6.2015)

- „ein geringer Grad an Gutachterübereinstimmung,
- mangelnde Transparenz,
- Innovationsfeindlichkeit und
- zu hoher Aufwand“ (Hornbostel/Simon 2006: 5).

Strittig ist in dieser wissenschaftssoziologischen Diskussion² demnach, ob der Peer Review der „sozialen Kontrolle fachlicher Urteile“ (Hirschauer 2005: 81) oder lediglich der Legitimation dient (Hornbostel/Simon 2006: 5). Es wird also durchaus thematisiert, ob eine neutrale fachliche Kontrolle überhaupt möglich sei. Dass Peer Review-Verfahren auch einen Genderbias enthalten, darauf hat auf europäischer Ebene schon der ETAN-Bericht (EC 2000) hingewiesen und gefordert, dass das Peer Review-System besonders mit Blick auf die Berücksichtigung einer Geschlechterperspektive verantwortlicher und transparenter gestaltet werden sollte.

„Geschlechtsspezifische Urteilsverzerrungen“ werden zwar von einem Teil der Wissenschaftsforschung mittlerweile angenommen (siehe Neidhardt 2010: 282). Sie werden aber weder zum Kern der Peer Review-Forschungen gemacht, noch werden relevante Ergebnisse der Genderforschung zu möglichen geschlechterbezogenen Verzerrungen bei Peer Review-Verfahren zur Kenntnis genommen und zitiert. Ohne Berücksichtigung der Genderforschung bleibt einerseits die Beurteilung von Exzellenz problematisch, weil sie lediglich über ‚männliche Normen‘ definiert wird. Andererseits wird damit auch die Genderforschung letztendlich randständig gemacht. Beides miteinander zu verbinden, also Peer Review-Verfahren und eine Geschlechterperspektive zusammenzudenken, ist deshalb von Bedeutung, weil es beim Peer Review auch darum geht, wie die Macht in Wissenschaft und Hochschule verteilt wird, wer Einfluss nehmen kann und wer ausgeschlossen wird.

Dieser Beitrag präsentiert empirisches Material³ zum Genderbias in diesen Auswahlprozessen. Indem er die Objektivität in Review-Verfahren

² Es gibt in der wissenschaftssoziologischen Diskussion nur wenige AutorInnen, die Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in das breitere wissenschaftliche Feld einzu beziehen, z.B. Anne-Sophie Godfroy und Inge van der Weijden.

³ Das empirische Material umfasst Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt „Veränderungspotenziale von Führungsfrauen in Umwelt und Technik“ (Laufzeit vom 1.4.2009–31.3.2012) finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union (ESF). Ausführliche Informationen unter: www.spitzenfrauen.uni-wuppertal.de und Sagebiel (2013). Ziel des Projektes war es, Veränderungspotenziale von Führungsfrauen und -männern in Umwelt und Technik zu untersuchen. U.a. wurde nach Anerkennung, Unterstützung und Barrieren in ihrer Leitungsposition gefragt. Somit ging es in dem Projekt nicht direkt um Peer Review-

in Frage stellt, wenn die Geschlechterperspektive nicht berücksichtigt wird, greift er ein Tabu auf und verletzt es zugleich. Damit erweitert der Beitrag die gegenwärtige kritische, doch genderfreie Diskussion innerhalb der Wissenschaftsforschung um eine integrierte geschlechterbezogene Perspektive. Er unternimmt den Versuch, die möglicherweise verzerrenden Wirkungen einer Geschlechterblindheit in Berufungsverfahren, bei Auswahlprozessen von Forschungsprojekten und Zeitschriftenartikeln explizit zu machen. Denn die Geschlechtsneutralität bleibt als Tabu⁴ mit ihren Verletzungen häufig in einer Grauzone.

2 Peer Review-Verfahren bei der Publikation in wissenschaftlichen Zeitschriften

Internationale Studien weisen darauf hin, dass Frauen in fachbezogenen Gremien von Zeitschriften ohne explizite Genderthematik immer noch in weitaus geringerem Maße als Herausgeberinnen und/oder in Beiräten beteiligt sind (mit Ausnahme der explizit genderbezogenen Zeitschriften) (EC 2012: 120; Addis/Villa 2003; Allmendinger/Hinz 2002). Die Vernetzung der Personen mit den Auftraggebern, die Reviews erstellen lassen, wird zwar als Möglichkeit einer Verzerrung auch von Neidhardt (2006) diskutiert.⁵ Dass daraus allerdings keine Konsequenzen für einen kritischen Umgang mit Review-Verfahren gezogen werden, deutet auf ein Tabu hin.

Inwiefern Begutachtungsverfahren bei der Auswahl von Zeitschriftenartikeln auch genderbezogene Verzerrungen enthalten, ließe sich im Falle von Zeitschriften z. T. aus der personalen Zusammensetzung der HerausgeberInnen und der Beiräte erschließen, ist aber mehr oder weniger intransparent und kaum erforscht (Hirschauer 2004: 64)⁶. Internationale ingenieurwissenschaftliche Zeitschriften sind, wie das EU-Projekt

Verfahren, aber in den Befragungen der ProfessorInnen aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften wurden diese häufig zum Thema gemacht. Damit rückten auch Auffassungen über Exzellenz und Männernetzwerke mit ihren Begleiterscheinungen in den Blick (ausführlicher Sagebiel 2013a).

⁴ Aus kulturwissenschaftlicher Sicht handelt es sich um Verbote, über die zwar nicht gesprochen wird, aber deren Verletzung Sanktionen nach sich ziehen kann (Schröder 1999).

⁵ Den Personen erscheint es im Wissenschaftsbetrieb oft als normal, wenn sie sich gegenseitig (er)kennen. Gerade in kleinen Forschungsfeldern, z.B. in der Hochschulforschung oder auch der geschlechterbezogenen Hochschulforschung könnten sich Personen auch in anonymisierten Verfahren gegenseitig erkennen.

⁶ Hirschauer (2004: 64) stellt in seinem Überblick über den Forschungsstand fest, dass es über Entscheidungsabläufe in Herausgebergremien noch keine empirischen Studien gibt.

PROMETEA (Godfrey-Genin 2010) herausgefunden hat, hinsichtlich der verantwortlichen HerausgeberInnen und AutorInnen überwiegend männlich besetzt.

Husu und Koskinen (2010), die dieses Thema innerhalb des PROMETEA-Projektes auf der Basis von 12 beteiligten europäischen Partnerländern und Chile bearbeitet haben, bezogen Peer Reviewer allerdings nicht in ihre Untersuchung ein.⁷ Auch als AutorInnen sind Frauen zahlenmäßig weniger an wissenschaftlichen Zeitschriften beteiligt, wie das EU-Projekt ACUMEN herausgefunden hat: “Our bibliometric research confirms the traditional gender pattern; men produce on average a higher number of publications compared to women, regardless their academic position and research field” (van der Weijden/Calero-Medina 2014: 26). Selbst wenn Wissenschaftlerinnen in gleichem Maße wie Wissenschaftler Beiträge einreichen, würden sie mit geringerer Wahrscheinlichkeit veröffentlicht. Bislang gibt es wenig Forschung zur geschlechterdifferenzen Akzeptanz u.a. von Publikationen (EU 2012: 117 ff.).

Am Beispiel der Soziologie stellten Allmendinger und Hinz in ihrer quantitativen Analyse fest: „Frauen haben niedrigere Chancen als Männer auf Veröffentlichung ihrer Artikel, auf Förderung ihrer Forschung und auf Erhalt eines Rufes“ (Allmendinger/Hinz 2002: 25).

3 Peer Review-Verfahren bei der Projektakquisition

Wichtige Ergebnisse aus der europäischen Forschung zum Genderbias in den Karrieren von Wissenschaftlerinnen gibt es insbesondere zur Exzellenzdefinition (EC 2004) und zur Forschungsförderung (EC 2009). Sie zeigen, dass

■ die Bedingungen der Konstruktion von wissenschaftlicher Exzellenz keineswegs geschlechtsneutral sind und Machtbeziehungen, „Gatekeeper-Positionen“⁸ und (männlich) geprägte Netzwerke als Quellen des informellen Wissens, der Unterstützung und Anerkennung dienen (EC 2012).

⁷ Eine generelle Schwierigkeit, mit einer geschlechterdifferenzen Perspektive die Vernetzung von WissenschaftlerInnen im Peer Review System zu untersuchen, stellen die Abkürzungen der Vornamen dar.

⁸ Gatekeeper in der Wissenschaft sind zentrale Personen in einem wissenschaftlichen Feld, die Inhalte, Strukturen und Prozesse bestimmen, die aber häufig nicht explizit als solche erkennbar sind. Erkennbar sind sie in ihrer häufig selbstbewussten Apostrophierung oder Präsentation und durch die Reaktion der relevanten Anderen, die diese anerkennen. Z.B. werden im Feld Andere, die die Regeln kennen, sofort z.B. auf Anfragen reagieren. Nach Meulders (2010b, nach EC 2012: 116) gibt es wenig Forschung darüber, wie jemand in eine Gatekeeper Position kommt.

■ Geringe Nachteile in frühen Stadien der wissenschaftlichen Karriere, z.B. mit einem Projektantrag nicht erfolgreich gewesen zu sein, kumulieren (sich) im Laufe der Karriere negativ (EC 2012; Faulkner 2005). Dies ist ähnlich dem „kumulativen Vorteil ... verschiedenartige Forschungsoportunitäten, aber auch symbolische und materielle Belohnungen anzuhäufen“, den Merton als Matthäus-Effekt in der Wissenschaft bezeichnet hat. Der Matthäus-Effekt beinhaltet, dass eine exzellente Forschungspersönlichkeit weitere wissenschaftliche Leistungen zugeschrieben bekommt, auch wenn sie daran kaum oder wenig beteiligt war (Merton 2010: 285).

■ Dass Exzellenz Frauen und Männern anders zugeschrieben wird, und für Frauen „stricter standards for women than for men“ gelten, hat Foschi ermittelt (2000, nach EC 2012:120) und somit einen doppelten Standard aufgezeigt.

Für eine erfolgreiche Projektakquisition ist eine breite Vernetzung mehr und mehr erforderlich, mittlerweile auch eine internationale Vernetzung. Forschungsprojekte erfolgreich einzuwerben, gilt seit einigen Jahren zunehmend als Exzellenzkriterium bei der Auswahl von InstitutsleiterInnen und ProfessorInnen. Aber auch hier gilt, darüber wie entschieden wird, ist die Forschungslage dünn: Über die „Begutachtungssysteme, die zur Steuerung von Forschungsförderungsentscheidungen eingerichtet sind, gibt es kaum Forschung“ (Neidhardt 2006: 7).

Für die schwedische medizinische Forschung hat die frühe Studie von Wennerås and Wold (1997) einen Genderbias der Forschungsförderung deutlich gemacht. Forschungsanträge von Männern erhielten in der medizinisch-technischen Forschung von einer staatlichen schwedischen Forschungsförderungsinstitution mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Förderung (EC 2012: 120). Allmendinger und Hinz (2002) fanden für die Soziologie auch eine geringere Erfolgsrate von Frauen. Sie führen die Bewilligungsunterschiede teilweise auf die große Konzentration von Wissenschaftlerinnen auf Forschungsthemen der Frauen- und Geschlechterforschung zurück, die dadurch die Konkurrenz auf diesen Gebieten erhöht habe. Zu einem gegenteiligen Ergebnis in der erfolgreichen geschlechterdifferenzierten Projektförderung kommen Husu und Koskinen (2010): Bei großen nationalen Forschungsförderungsorganisationen in den Ingenieurwissenschaften gab es im PROMETEA Projekt zwar nur wenige weibliche Gatekeeper – dennoch war die Erfolgsrate der Frauen wie Männer in der Einwerbung von Projektgeldern ähnlich hoch.

Wie ist dies zu deuten? Um erfolgreich in großen Projektverbänden agieren zu können, kommt es auf die Fähigkeit an, eine angemessene Ba-

lance zwischen Kooperation und Konkurrenz zu finden. Beides gehört nach der Auffassung eines ingenieurwissenschaftlichen Institutsleiters zusammen, wie sein nachfolgendes Statement deutlich macht (zitiert nach Schrettenbrunner/Sagebiel/Hendrix 2012: 7):

„Konkurrenz ist eine Voraussetzung für Kooperation. Man kann nur mit Leuten kooperieren, mit denen man fachliche Überschneidungen hat“.

In diesem Aushandlungsprozess, den Meuser (2006) als typisch männliches Spiel im Wettbewerb bezeichnet, müssen mann und frau die eigene Attraktivität herausstellen und gleichzeitig die Qualität des anderen wertschätzen (Sagebiel 2010: 82). Dieses Austarieren kann als ein in der Wissenschaft übliches Spiel angesehen werden, das Frauen auf die gleiche Art spielen. Zu diesem Spiel gehört es zu wissen, wie und wann kooperiert wird und wie und wann mann/frau auf konkurrierendes Verhalten der ProjektpartnerInnen reagieren sollte oder auch nicht. Allerdings lassen geschlechterdifferente Sozialisationsbedingungen dieses Spiel immer noch als männliches Spiel erscheinen (vgl. auch Evetts 1998).

Dass Konkurrenz und Kooperation bei gleichzeitiger Nähe für den zu Beurteilenden auch negativ ausfallen können, thematisiert Neidhardt (2006: 8). Unter dem Schlagwort „Kollegialität“ diskutiert er diverse Auswirkungen von Vernetzungen beim Peer Review: „Eine zu große Nähe zu den Gegenständen und Akteuren kann nämlich gegensätzliche Effekte auslösen, je nachdem, ob mit den Nahbeziehungen eher Konkurrenz oder eher Kooperation einhergeht“ (Neidhardt 2006: 7). Diese Kollegialität ist ein „berufsspezifisches Subkulturmuster, das Solidarverpflichtungen der Mitglieder zueinander normiert“ (Neidhardt 1986: 6).

Netzwerken dient dem schnellen Informationsaustausch und verschafft den Beteiligten einen Informationsvorsprung gegenüber anderen, so die Meinung einer Universitätsprofessorin, die zugleich als Institutsleiterin einer ingenieurwissenschaftlichen Forschungsgesellschaft tätig ist:

„Wissen ist Macht. Also wenn man in Netzen ist, wo dann die Leute frühzeitig vielleicht gewisse Dinge wissen oder sich austauschen, dann ist man einfach auf der Höhe des Geschehens, kann frühzeitig agieren und nicht nur reagieren ... Information als wichtiges Instrument“.

Gerade um neue Ideen in Projektanträgen zu lancieren, sei ein rascher Informationszugang entscheidend. Der wiederum sei nur durch gute Netzwerkbeziehungen und -kontakte möglich. Auch die Erfolgsaussichten bei der Projektakquisition können nach den Erfahrungen eines Forschungsmanagers informell beeinflusst werden:

„Sie müssen sie kennen, weil die dann wieder Entscheidungen vielleicht fällen, als Gutachter oder so was, die Sie betreffen ... Wenn Sie einen Antrag stellen, oder wenn sie überhaupt irgendwelche Forschungsprojekte machen,

muss das jemand begutachten, Sie können davon ausgehen, das irgendjemand ist aus der Community ... Jetzt ist die Frage, wie weit Sie das pflegen wollen, das kann hingehen bis zur Beeinflussung ... So was zu pflegen hat auch was damit zu tun, dass jemand anders Sie kennt, das bedeutet nicht, dass er Sie mag oder bevorzugt“.

Dieser ingenieurwissenschaftliche Professor schließt eine direkte Beeinflussung als Strategie nicht aus und deutet damit an, dass diese Prozesse nicht objektiv verlaufen (müssen). Hier wird zudem angedeutet, dass es eine übliche Praxis ist, deren Kenntnisse zum impliziten Karrierewissen gehören, auch wenn das offene Darüber-Sprechen tabuisiert ist (vgl. auch Metz-Göckel i.d.B.).

4 Institutionalisierte Peer Reviews in Berufungsverfahren und Gatekeeper

Peer Review-Verfahren werden im Prozess der Personalauswahl eingesetzt, um die Qualifikationen von BewerberInnen um Professorenstellen bewerten zu können. Und in diesen Verfahren können Gatekeeper eine besondere Rolle spielen. Gatekeeper sind Personen, die das jeweilige wissenschaftliche Feld durch Wissen, Macht und Einfluss kontrollieren und beeinflussen (wollen), wer sich als exzellent für eine Professur erweist und damit für diese Position infrage kommt. Häufig sind es Personen mit struktureller Macht, z.B. DekanInnen in Fachbereichen oder Fakultäten. Oder sie sind mit situativer Macht ausgestattet, z.B. ExpertInnen im wissenschaftlichen Feld, die von außerhalb oder als Mitglieder von Berufungskommissionen wirken. Gatekeeper können bereits in frühen Phasen von Berufungsverfahren gerade in der informellen Kommunikation über BewerberInnen eine entscheidende Rolle spielen. Dies geschieht insbesondere so bei sogenannten *geschlossenen Verfahren*, bei denen gezielt nach geeigneten Personen gesucht wird und die nach van den Brink (2009) über 60 % der von ihr untersuchten Berufungen in den Niederlanden ausmachten.

Einer Berufungskommission in einem Fachgebiet mit vorwiegend männlichen Wissenschaftlern gehören regelmäßig mehrheitlich Männer an, zu deren Netzen wegen der Homosozialität wiederum mehrheitlich Männer gehören, die dann mit höherer Wahrscheinlichkeit auch als GutachterInnen angefragt werden. Deshalb sinkt schon an diesem Punkt die Wahrscheinlichkeit der Auswahl von Frauen, wie van den Brink (2009: 127f.) für Berufungsverfahren in den Niederlanden festgestellt hat, und auch weil Männer ihnen weniger vertrauen. Vaske und Schweer (2013:

146 ff.) haben in ihrem Verbundprojekt⁹ aus einer sozialpsychologischen Perspektive die interpersonelle Wahrnehmung in der Netzwerkarbeit untersucht und die Bedeutung des Vertrauens als bedeutsam für die Vernetzung, gleichsam einen Genderbias in der Vertrauenswürdigkeit herausgefunden. Eine geschlechterstereotype Wahrnehmung führe indirekt dazu, dass Frauen weniger vertraut und als größeres Risiko eingeschätzt werden als Männer. Ihr Zugang zu karriereförderlichen Netzwerken erweise sich als schwieriger, da die Bewertung einer Person eher auf der Basis geschlechterstereotyper Etikettierungen vorgenommen werde und Kompetenzen eine geringere Rolle spielen. Allmendinger und Hinz (2002) konnten aufgrund der Datenlage Diskriminierungen in Begutachtungsverfahren nicht direkt untersuchen, sie vermuten allerdings bei Berufungsverfahren einen größeren Genderbias als bei Publikationen von Zeitschriftartikeln und zwar aufgrund der längerfristigen Kooptation.

4.1 Zur Nutzung von Netzwerken bei der Auswahl von GutachterInnen

Wie GutachterInnen ausgewählt werden, ist im Rahmen der Peer Review-Forschung kaum untersucht worden. Beobachtungen in Berufungskommissionen zeigen aber, dass die Auswahl von GutachterInnen unterschiedlichen Verzerrungen unterliegen kann. Kommissionsvorsitzende verfügen zu den ausgewählten GutachterInnen über eigene Kontakte und Verbindungen, die dann, werden sie genutzt und angewendet, offiziell einseitig positiv begründet werden. Argumentiert wird damit, dass nur bei persönlichen Beziehungen das Gutachten

- a) überhaupt gemacht wird, also zugesagt wird,
- b) in angemessener Zeit geschickt wird und
- c) dass mann/frau ein verlässliches Gutachten bekommt¹⁰.

Die oben genannten Argumente sind zwar nachvollziehbar, aber eine kritische und offene Diskussion dieser Verfahren erfolgt in der Regel nicht. Erfolgt der Tabubruch etwa, weil z.B. ein Kommissionsmitglied dieses doch sehr pragmatisch ausgerichtete Vorgehen in dem Gremium anspricht, wird diese Person als „NestbeschmutzerIn“ bezeichnet. Die Professorin einer technischen Universität spricht im Interview offen über Beziehungen in Auswahlkommissionen und ihre Auswirkungen auf die Lis-

⁹ Gender MAINStreAMing (GEMAINSAM) gefördert vom BMBF/ESF/EU 2011-2013.

¹⁰ Solche Begründungen gehören zu eigenen Erfahrungen in Berufungskommissionen.

tenplatzentscheidung. Sie unterstreicht damit ähnliche Beobachtungen, wie sie auch die Autorin gemacht hat:

„... da funktioniert schon sehr viel Vorauswahl. Welche Gutachter werden gewählt? Wie wird die Liste konstruiert? ... Wir denken immer alle, das sei irgendwie so gerecht oder so was, aber so ist es ja nicht. ... das wäre naiv von mir zu glauben, dass diese Geschichte ... nicht an irgend einer Form auch via Absprachen funktioniert hat. ... Ja und wenn man sich anguckt, wer dann letztlich auf Platz eins gekommen ist und ein bisschen rumgräbt, dann findet man eigentlich schon meistens diese Verbindungen, die dann auch dazu geführt haben“.

Passfähigkeit ist ein weiterer Faktor bei der Auswahl und Positionierung der KandidatInnen auf Berufungslisten, wie Zimmermann (2000) aufgezeigt hat. Eine als vorhanden wahrgenommene Passfähigkeit verschafft den KandidatInnen große Vorteile wie das Beispiel eines Dekans zeigt, der aus seiner Machtposition heraus in einer Berufungskommission ohne Rücksicht auf die Einschätzungen der Kommissionsmitglieder immer wieder darauf hinwies, dass das Portfolio eines bestimmten Kandidaten mit der Strukturentwicklung des Fachbereichs genau übereinstimmen würde.

Benachteiligungen von Frauen in diesen Auswahlverfahren können sich somit ergeben aus:

- ihrem geringeren individuellen und sozialen Kapital
- den fehlenden oder geringeren Netzwerkverbindungen und
- einer ihnen zugeschriebenen geringeren Passfähigkeit (van den Brink 2009: 215).

4.2 Männernetzwerke und Schulbildung in der Wissenschaft

Die Bildung von wissenschaftlichen Schulen- und Netzwerken hängen in der Wissenschaft vielfach zusammen. Besonders die in den Ingenieurwissenschaften üblichen dominanten Männernetzwerke integrieren Wissenschaftlerinnen nur in begrenztem Maß. Dass diese Exklusionsprozesse auch über die Ingenieurwissenschaften hinaus in anderen Wissenschaftsbereichen existieren, zeigt van den Brink in ihrer Studie zur Auswahl und Rekrutierung von Vollzeitprofessuren in den Niederlanden. Sie kommt zu dem Schluss, dass Wissenschaftlerinnen zwar mittlerweile als kompetent, aber letztlich als nicht passfähig angesehen werden:

„Women do not know how to play the game or how to ‚behave‘ (individual capital), and this is often related to their exclusion or limited participation in formal and informal networks (social capital) ... Women are seen as competent, but ultimately not suitable“ (van den Brink 2009: 215).

Es sei nahezu unmöglich, Mitglied in diesen elitären Clubs zu werden oder sich aktiv darum zu bemühen aufgenommen zu werden, sagt eine Professorin an einer technischen Universität:

„Wenn Sie darum bitten, darin aufgenommen zu werden, da wird keiner sagen, nein, ... aber so richtig dazugehören, nein! Weil man so einen bestimmten Codex auch nicht mitmacht, eine bestimmte Verehrung auch vielleicht für bestimmte Leute, dass man die dann nicht so nachvollziehen kann ... Es sind dann viel auch männliche Kollegen, die halt irgendwie sagen, so also ich komme ja aus der Schule sowieso“.

Ingenieurinnen sind zwar als Mitglied von Arbeitsgruppen auch in das jeweilige Fachgebiet integriert und können dann auch an den Vorteilen, die damit einhergehen, partizipieren. Kollegen, die aus bestimmten Schulen stammen, unterstützen sich gegenseitig. Schulen werden von den als maßgeblich in ihrem Fach angesehenen Professoren gegründet und von ihren Abkömmlingen weitergeführt, auch wenn sie an verschiedenen Universitäten arbeiten. Frauen gehören aber häufig nicht zu den existierenden Schulen, so sieht es die oben bereits zitierte Ingenieurin, und könnten sich von dem erforderlichen Anpassungsprozedere distanzieren, wenn dieses aus Ritualen der hierarchischen Verehrung bestehe. Dass Ingenieurinnen aber, selbst wenn sie formal zu diesen Netzwerken dazugehören, sich nicht wirklich aufgenommen fühlen, formuliert eine Professorin:

„In diese Netzwerke kann man nicht wirklich aufgenommen werden, schon gar nicht indem man selbst darum bittet. Man gehört entweder dazu oder nicht... Die Initiation ist die Promotion bei dem richtigen Professor ... Das ist dann fast schon eine Garantie für eine eigene hochkarätige Professur“.

Aus eigener Kraft können Frauen nach Meinung dieser Professorin nichts zum Dazugehören beitragen.

4.3 Intransparente Netzwerke und „Seilschaften“ als Beurteilungsgrundlage wissenschaftlicher Exzellenz

Netzwerkverbindungen zwischen den zu Begutachtenden und GutachterInnen können sichtbar werden in gemeinsamen Veröffentlichungen, Projektanträgen und Projekten. Sie können dann aufgedeckt werden, wenn z.B. BewerberInnen in den Stellenausschreibungen gehalten sind, entsprechende Informationen preisgeben. Veröffentlichungslisten und die Auflistung von kooperativen Forschungsprojekten der KandidatInnen können somit Aufschluss über die Zugehörigkeit zu Netzwerken liefern, die ansonsten intransparent blieben. Van den Brink (2009: 223) hat eine intransparente Mikropolitik bei Berufungen festgestellt. Diese beinhaltet, dass vorher festgelegte Regeln missachtet werden, wenn sie störend sind,

um bestimmte – meistens männliche – KandidatInnen durchzusetzen. Das Zurechtbiegen von gesetzten Regeln und gefassten Beschlüssen entspricht auch den Beobachtungen der Autorin in Berufungskommissionen.

Auch Berufungskommissionen selbst können als Plattform dienen, wo sich Netzwerkbeziehungen entfalten können. Sie können bereits im Vorhinein so zusammengestellt werden, dass ein gewünschtes Ergebnis wahrscheinlicher wird, so die Erfahrung eines Professors an einer technischen Universität:

„Berufungen sind ja eigentlich der Dreh- und Angelpunkt des Geschehens. Und da kann man natürlich, wenn man eine Berufungskommission entsprechend aufbaut, immer noch sicherstellen, dass eine bestimmte Kandidatengruppe, sagen wir mal, eine zumindest erhöhte Chance hat. ... Und so knallharte Seilschaften – das fällt auf! Also wenn die Leute versuchten, sich wechselseitig Sachen zu zuschachern, das würde ziemlich zügig ins Auge fallen. ... im Regelfall sind nicht alle damit einverstanden“.

In einigen Verfahren gilt auch eine Befangenheitsregel, die von vornherein zum Ausschluss führt, wenn nachweislich Kooperationsbeziehungen vorliegen.

Bereits durch das personelle Zusammenstellen der Berufungskommission kann die Auswahl von bestimmten BewerberInnen gesteuert werden. Eine allzu offensichtliche Vorteilsverschaffung durch „knallharte Seilschaften“ wäre allerdings nicht erfolgreich, weil dabei nicht alle mitmachen würden. Zudem könnten allzu offensichtliche Verbindungen zwischen Mitgliedern der Berufungskommission und BewerberInnen auch negativ auf die FörderInnen/BewerberInnen zurückfallen, meint eine Professorin, die zugleich Institutsleiterin in einer ingenieurwissenschaftlichen Forschungsgesellschaft ist:

„... so Klüngel auch, der eine Freund hat den anderen Freund eingestellt und das ist oft auch ein Problem, wenn dann transparent wird, dass die Leistung nicht stimmt. Wie wird man jetzt wieder dem Freund sagen, dass er doch nicht so gut performt? Das ist dann auch wieder ein Problem!“

Damit weist sie auf zwei weitere Probleme hin, die sich durch allzu intensives Netzwerken ergeben können: Wenn die geförderte Person fachlich enttäuscht, fällt das auf den Förderer bzw. die Förderin zurück, die dann verantwortlich gemacht wird. In so einem Fall komme hinzu, dass es für die Förderer nicht so leicht sei, fachliche Kritik „von Freund zu Freund“ zu vermitteln.

5 Fazit

Dass Peer Review-Verfahren bei Publikationen, Beurteilungen von Projektanträgen und Stellenbesetzungsverfahren in der Weise verzerrt sein können, dass gerade Wissenschaftlerinnen strukturell benachteiligt werden, hat dieser Beitrag auf der Basis empirischer Ergebnisse einiger internationaler Studien sowie eigener Untersuchungen und Erfahrungen illustriert. Verschiedene Einflussfaktoren, wie Passfähigkeit, Zeitdruck, Regeln und interessengesteuertes Netzwerken, Vertrauenswürdigkeit sowie (geschlechter)stereotype Etikettierungen können nachweislich auf diese Verfahren wirken und sich im Ergebnis positiv auf den beruflichen Aufstieg des einen Geschlechts, und negativ auf die berufliche Karriere des anderen Geschlechts auswirken. Auch werden diese Prozesse der Konstruktion von Exzellenz selten im Zusammenhang mit einem Genderbias öffentlich thematisiert. Vielmehr sind und bleiben die Zusammenhänge zwischen Zugehörigkeiten zu Netzwerken und deren Einfluss auf eine wissenschaftliche Karriere mit einem Tabu belegt und damit in den meisten Fällen intransparent.

Um Licht in dieses Dunkel zu bringen und zur Enttabuisierung geschlechterbezogener Verzerrungsprozesse in Peer Review-Verfahren beizutragen, sodass sie auch tatsächlich dem Anspruch als (geschlechts-)neutrale Verfahren und einer transparenten kriteriengeleiteten Qualitätssicherung genügen, müssten umfangreiche Forschungsprojekte angeregt werden, die den spezifischen Einfluss von (männlichen) Netzwerksystemen und Gatekeepern auf Auswahlprozesse in wissenschaftlichen Peer Review-Verfahren empirisch untersuchen.

Literatur

- Addis, Elisabetta/Paola Villa (2003): The Editorial Boards of Italian Economic Journals: Gender Networking and Cultural Integration, in: *Feminist Economics*, Vol. 9, Heft 1, S. 75–91.
- Allmendinger, Jutta/Thomas Hinz (2002): Die Verteilung wissenschaftlicher Güter. Publikationen, Projekte und Professuren zwischen Bewerbung und Bewilligung, in: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, Vol. 20, Heft 3, S. 18–29.
- EC, European Commission (2004): *Gender and Excellence in the Making*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Commission.
- EC, European Commission (2009): *The Gender Challenge in Research Funding. Assessing the European national scenes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EC, European Commission (2012): *Meta-analysis of gender and science research. Synthesis report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

- Etzkowitz, Henry/Carol Kemelgor/Brian Uzzi (2000): *Athena Unbound. The Advancement of Women in Science and Technology*. Cambridge: University Press.
- Evetts, Julia (1998). *Managing the technology but not the organization: Women and career in engineering*, in: *Women in Management Review* 13 (8), S. 283–290.
- Faulkner, Wendy (2005): *Belonging and becoming: Gendered processes in engineering*, in: Jacqueline Archibald/Judy Emms/Frances Brundy/Eva Turner (Eds.), *The gender politics of ICT*. Middlesex: Middlesex University Press, S. 15–26.
- Frietsch, Ute (2008): *Der Wille zum Tabu als Wille zum Wissen*, in: Ute Frietsch/Konstanze Hanitzsch/Jennifer John/Beatrice Michaelis (Hg.): *Geschlecht als Tabu. Orte, Dynamiken und Funktionen der De/Thematisierung von Geschlecht*. Bielefeld: Transcript, S. 9–16.
- Godfroy-Genin, Anne-Sophie (Ed.) (2010): *Women in Engineering and Technology Research*. Prometea International Conference Proceedings, Paris (France), October 26–27, 2007. Münster u.a.: LIT Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2004): *Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation*, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Vol. 33, Heft 1, S. 62–83.
- Hirschauer, Stefan (2005): *Publizierte Fachurteile. Lektüre und Bewertungspraxis im Peer Review*, in: *Soziale Systeme*, Vol. 11, Heft 1, S. 52–82.
- Hornbostel, Stefan/Dagmar Simon (Hg.) (2006): *Wie viel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review Revisited*. iFQ-Working paper No. 1 (Dezember); URL http://www.forschungsinform.de/publikationen/download/working_paper_1_2006.pdf (1.6.2015).
- Hornbostel, Stefan / Simon, Dagmar (2006): *Einleitung*, in: Stefan Hornbostel/Dagmar Simon (Hg.), *Wie viel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review Revisited*. iFQ-Working paper No. 1 (Dezember), S. 5–6; URL http://www.forschungsinform.de/publikationen/download/working_paper_1_2006.pdf (11.6.2015).
- Husu, Lisa/Paula Koskinen (2010): *Gendering Excellence in Technological Research: A Comparative European Perspective*, in: *Journal of technology management & innovation*. Vol. 5, Heft 1, S. 127–139; URL <http://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art148/529> (11.6.2015).
- Merton, Robert K. (2010): *Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft, II. Kumulativer Vorteil und der Symbolismus des intellektuellen Eigentums*, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Vol. 20, S. 285–308.
- Metz-Göckel, Sigrid (2015): *Der schöne Schein wissenschaftlicher Begutachtung oder zur Unterwanderung meritokratischer Beurteilungen*, in: *die hochschule 2/2015* (in diesem Heft).
- Meuser, Michael 2006: *Risikante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs*, in: Helga Bilden/Bettina Dausien (Hg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Barbara Budrich, S. 163–178.
- Neidhardt, Friedhelm (2006): *Fehlerquellen und Fehlerkontrollen in den Begutachtungssystemen der Wissenschaft*, in: Stefan Hornbostel/Dagmar Simon (Hg.), *Wie viel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review Revisited*. iFQ-Working paper No. 1 (Dezember), S.7–14; URL http://www.forschungsinform.de/publikationen/download/working_paper_1_2006.pdf (11.6.2015).
- Neidhardt, Friedhelm (2010): *Selbststeuerung der Wissenschaft: Peer Review*, in: Dagmar Simon/Andreas Knie/Stefan Hornbostel (Hg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 280–292.

- Prpić, Katarina (2009): Why another book on women in science and technology?, in: Katarina Prpić/Luisa Oliviera/Sven Hemlin (Eds.), *Women in Science and Technology*. Zagreb: Institute for Social Research, S. 11–24.
- Sagebiel, Felizitas (2010): Zur Funktion von Männernetzwerken für die Karriere von (Ingenieur-)Wissenschaftlerinnen, in: Carola Bauschke-Urban/Marion Kamphans/Felizitas Sagebiel (Hg.), *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 279–301.
- Sagebiel, Felizitas (Hg.) (2013): *Organisationskultur und Macht – Veränderungspotenziale und Gender*. Münster u.a.: LIT Verlag.
- Sagebiel, Felizitas (2013a): *Organisationskultur und Macht – Veränderungspotenziale durch Führungsfrauen in der Technik*, in: Felizitas Sagebiel (Hg.), *Organisationskultur und Macht – Veränderungspotenziale und Gender*. Münster u.a.: LIT Verlag, S. 49–83.
- Schrettenbrunner, Cristine T./Felizitas Sagebiel/Ulla Hendrix (2012): *Netzwerke als Gestaltungspotenziale von Führungsfrauen in Umwelt und Technik*, Broschüre 1, Wuppertal: Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie/Bergische Universität Wuppertal; URL http://www.spitzenfrauen.uni-wuppertal.de/fileadmin/paedagogik/frauen-an-der-spitze/files/Spitzenfrauen_Brosch%C3%BCre_Netzwerke.pdf (11.6.2015).
- Schröder, Hartmut (1999): *Interkulturelle Tabuforschung – Eine Herausforderung an die Kulturwissenschaften*; URL www.inst.at/studies/s_0701_d.htm (30.9.2015).
- Van den Brink, Marieke (2009): *Behind the scenes of science. Gender practices in the recruitment and selection of professors in the Netherlands*. Nijmegen: Radboud Universität Nijmegen.
- Van der Weijden, Inge/Clara Calero Medina (2014): *Gender effects on evaluation indicators*. ACUMEN deliverable D.4.13. Report. 13 February 2014.
- Vaske, Ann-Katrin/Martin K.W. Schweer (2013): *Zur Bedeutung von Vertrauen für eine geschlechterintegrierende Netzwerkarbeit*, in: Felizitas Sagebiel (Hg.), *Organisationskultur und Macht – Veränderungspotenziale und Gender*. Münster et al.: LIT Verlag, S. 145–157.
- Wennerås, Christine/Agnes Wold (1997): *Nepotism and sexism in peer-review*, in: *Nature*. Vol. 387, Mai 1997. S. 341–343; URL <http://www.nature.com/nature/peerreviewdebate> (2.6.2015)
- Zimmermann, Karin (2000): *Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Paßfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen*. Berlin: Edition Sigma.

Institutionalisierter Skeptizismus der Wissenschaft

Eine explorierende Studie zu Rezensionen als Kritikform

Oliver Dimbath
Stefan Böschen
Augsburg/Karlsruhe

Skepsis und Kritik sind konstitutiv für die moderne Wissenschaft. Beim „organisierten Skeptizismus“ nach Robert K. Merton (1985: 99) stehen die skeptizistische Grundorientierung im Rahmen des von ihm formulierten ‚Ethos der Wissenschaft‘ und die mit ihr verbundenen Deutungskonflikte um Geltung wie

Geltungsfähigkeit von Wissen im Vordergrund.

Jedoch lässt sich die Idee eines organisierten Skeptizismus auf ganz unterschiedliche Bereiche der wissenschaftlichen Wissenserzeugung anwenden. Es geht nicht nur um die Frage nach Wahrheit, sondern auch um die Qualität oder Nützlichkeit wissenschaftlichen Wissens. Die soziale Ordnung der Auseinandersetzung um ‚Wahrheit‘ oder Geltung nennen wir *institutionalisierten Skeptizismus*.

Institutionalisierter Skeptizismus umfasst die Gesamtheit aller wissenschaftlichen Praktiken und Verfahren, welche dazu dienen, Geltungsansprüche zu prüfen sowie wissenschaftliche Kommunikation zu evaluieren. Neben der in den Naturwissenschaften gängigen Überprüfung experimentell erstellter Forschungsergebnisse durch Replikation verfügt die moderne Wissenschaft ganz allgemein über ein ganzes Spektrum von Verfahren zur Artikulation und Kommunikation von Kritik. So lassen sich öffentliche und nicht öffentliche sowie reaktive und nicht reaktive Formen der Kritikkommunikation voneinander unterscheiden.¹

Bisher hat die Wissenschaftsforschung ihren Fokus vor allem auf Formen und Praktiken der kollegialen Begutachtung (*peer review*) gelegt.² Ein solcher Fokus ist mit Blick auf die Verschärfung des Wettbewerbs um Ressourcen (insbesondere Geld und Aufmerksamkeit) und die damit

¹ Eine Systematisierung dieser Verfahren, zu denen die Rezension, unterschiedliche Formen der fachlich-kollegialen Begutachtung sowie die Debatte in eigens für einen solchen Austausch eingerichteten Foren gehören, haben wir an anderer Stelle vorgenommen (Dimbath/Böschen im Begutachtungsprozess).

² Vgl. zum Beispiel Harriet Zuckerman und Robert K. Merton (1971), für die deutsche Diskussion Stefan Hirschauer (2004) und neuerdings Carole Lee et al. (2013).

verbundene forschungspolitische Aufwertung des Peer Review zwar verständlich.³ Jedoch wird dadurch der Blick auf das *Gefüge* von Aktivitäten des institutionalisierten Skeptizismus verstellt. Angeregt durch eine Diskussion in den Critical Policy Studies (vgl. Martins 2010; Richards 2010; Mandell/Coulter 2010), welche sich Rezensionen, ihrem Ton und ihrer Bedeutung zuwandte, möchten wir daher den Blick auf die Praxis des Rezensierens im Gefüge des institutionalisierten Skeptizismus lenken.

Ganz generell lässt sich sagen, dass dem institutionalisierten Skeptizismus neben seinen aufklärerischen und reinigenden Funktionen ein auf Persistenz etablierter Positionen geeichtes System des Strukturerhalts innewohnt. So wies etwa Stephen Toulmin (1978) darauf hin, dass Anschlussfähigkeit in der Wissenschaft mitunter auch abseits sachbezogener Kriterien hergestellt wird und theoriestrategische Erwägungen bestimmte Theorieschulen begünstigen beziehungsweise zur Vernachlässigung anderer führen. Eine zusätzliche Absicherung erfährt diese ‚Kultur‘ durch die Tabuisierung der ‚Person‘.

Die von Bacon vorgebrachte Forderung, von sich selber zu schweigen – *de nobis ipsis non silemus* – erscheint vor diesem Hintergrund nicht als Bescheidenheitsregel und auch nicht als Aufruf zur Sachlichkeit, sondern als Beschweigen bestimmter Entwicklungsumstände der wissenschaftlichen Erkenntnis (vgl. Kohli 1981) sowie des auch in der Wissenschaft wirksamen Beziehungsgeflechts. Entsprechend wird jeder als zu genau empfundene Blick auf die Selektionspraktiken des je eigenen Faches als Nestbeschmutzung diskreditiert – entsprechend fordert Günter Burkart (2002) unter Bezugnahme auf Pierre Bourdieu (1992) eine Soziologie der Soziologie, die sich auch solcher Probleme annimmt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es also geboten, die Formen und Funktionen eines institutionalisierten Skeptizismus in der Wissenschaft nebst seiner unausgesprochenen Tabus einer detaillierteren Analyse zu unterziehen. Im Rahmen dieses Artikels kann dies allerdings nur in einem ganz begrenzten Ausschnitt geschehen. Ein erster – und mit Blick auf den Feldzugang vergleichsweise unkomplizierter – Schritt ist

³ Mit zunehmender Spezialisierung nimmt auch die Zahl der als ‚sehr gut‘ qualifizierten Arbeiten zu. Zur Rationalisierung der notwendigen Selektion werden neue Verfahren eingesetzt (etwa die Erhöhung formaler Anforderungen an Forschungsanträge beziehungsweise Manuskripte) und erhalten schon identifizierte Kriterien wieder eine stärkere Bedeutung (wie etwa die Reputation des Einreichenden). Eine solche Bewertung von Erfahrung hat Robert K. Merton (1985) als ‚Matthäus-Effekt‘ beschrieben, Luhmann (1974: 237) hält fest, dass Reputation ein Symptom für Wahrheit sei: „Als Medium der Kommunikation fungiert auf dieser Ebene nicht mehr die wissenschaftliche Wahrheit selbst, sondern die symptomatische Reputation.“ Vgl. hierzu kritisch Uwe Schimank (2010).

die Untersuchung der sozialstrukturellen Rahmenbedingungen wissenschaftlicher Rezensionen.

Im Weiteren soll daher kurz auf die Textgattung der Rezension und die mit ihr als Kritikkommunikation verbundenen Probleme eingegangen werden. Ausgehend von der Vermutung, dass sich die Ordnungen des institutionalisierten Skeptizismus disziplinspezifisch unterscheiden, haben wir in einer klein angelegten qualitativen wie quantitativen Studie einen explorativen Vergleich von Rezensionen aus den Fächern Chemie und Soziologie vorgenommen, von dem wir berichten wollen.

Wissenschaftliche Rezensionen als Elemente des institutionalisierten Skeptizismus

Das Rezensionswesen ist nur *eine* Artikulationsform des institutionalisierten Skeptizismus.⁴ Der Ertrag der ersten Rezensionen bestand weniger – wie dies die lexikalische Bedeutung des Wortes ‚Rezension‘ heute nahelegt – in der kritischen Besprechung, sondern in der Zusammenfassung und thesenhaften Verbreitung der wichtigsten Inhalte neuer und in immer größerer Menge erscheinender Bücher. Das Verfassen kurzer Exzerpte war eine Reaktion auf das rasante Wachstum der Produktion, Dokumentation und Verbreitung wissenschaftlicher Information (vgl. Burke 1997). Damit verbunden entstand die Praxis, der ohnehin selektiven Inhaltsangabe bewertende Kommentare beizufügen.

Aufschlussreiche Einsichten für die Geschichte des Rezensierens finden sich in der von Immanuel Kant inspirierten Abhandlung Johann Christoph Greilings, die im Jahr 1797 unter dem Titel *Einige vorläufige Gedanken zu einer Theorie der Recensionen* im *Philosophischen Journal* erschien (vgl. Urban 2004). Der Text bietet eine erste Gattungsbestimmung an, wobei jedoch nicht zwischen literarischen und wissenschaftlichen Rezensionen unterschieden wird.

Greilings Regelkatalog umfasst folgende Punkte: Als gattungstypisches Merkmal betont er den öffentlichen Charakter jeder Rezension; das Urteil über ein ebenfalls veröffentlichtes Werk wird der Allgemeinheit zugänglich gemacht. Die Rezension bezieht sich ferner nur auf das besprochene Werk und nicht auf den Verfasser. Der Rezensent tritt nicht als Person öffentlich in Erscheinung. Die Kritik muss „völlig frei, unbeein-

⁴ Helmut F. Spinner (1984) vergleicht die Skeptizismusform der Rezension mit der des Fachgutachtens und kommt zu dem Schluss, dass die öffentliche Rezension in ihrer Bewertung weitaus seltener ‚vernichtend‘ ausfalle als das nicht-öffentliche und anonyme Fachgutachten.

fließt und ohne Rücksicht auf äußere Gegebenheiten“ (Urban 2004: 19) zustande gekommen sein. Damit steht die Rezension als Instrument der kritischen Prüfung im Geiste der Aufklärung.

Als weitere Anforderungen führt Greiling an, dass der Rezensent nicht nur den Inhalt des besprochenen Werkes wiedergibt, sondern zu einem fachkundigen Urteil von „objektivem und allgemeingültigem Status“ (ebd.: 21) gelangt. Hinzu kommt, dass eine gründliche Lektüre des zu besprechenden Werkes vorausgesetzt werden muss. Aspekte von Kritik sind somit sowohl Anzeige der Inhalte als auch ihre Beurteilung. Ferner solle das Urteil des Rezensenten nicht unter Berufung auf die eigene Person gefällt werden. Er ist „Stimme der Wissenschaft“ und dem Ethos dieses Amtes verpflichtet (ebd.: 22). Der Stil oder Ton, in dem die Rezension gehalten ist, soll edel und würdig sein. Begriffe wie „Manier des Vortrages“, „Adel und Bestimmtheit“ oder „Urbanität“ werden kontrastiert mit zu vermeidenden Äußerungsweisen wie „abwürdigendem“, „hochfahrendem“ oder „arrogantem“ Ton, „muthwilliger Kritik“, „Rezensentendünkel“, „Seichtigkeit“ oder „Inurbanität, Ungezogenheit oder Pöbelhaftigkeit“ (Greiling, so zit. in Urban 2014: 23).

Bis heute hat die wissenschaftliche Rezension die Doppelfunktion, einerseits über den Inhalt des besprochenen Werkes zu informieren und andererseits dessen zentrale Aussagen beziehungsweise seine Qualität zu kommentieren.⁵ Verwendung finden Rezensionen allerdings nicht nur bei der Themenrecherche der Forscherin oder des Forschers, sondern auch bei Anschaffungsentscheidungen in Bibliotheken sowie mitunter bei Personalentscheidungen im Wissenschaftsbetrieb. Während in manchen Disziplinen die inhaltliche Bewertung von Neuerscheinungen nach vergleichsweise klaren Standards vorgenommen wird, gibt es in anderen Disziplinen kaum Maßgaben für inhaltliche Urteile,⁶ was mitunter zur unangenehmen Erfahrung des Rezensiert-Werdens und entsprechend hitzigen Debatten über das Rezensionswesen führt.⁷

⁵ Dass diese Gattungsmerkmale von Fall zu Fall mehr oder weniger umgesetzt werden, zeigt die verbreitete Praxis von Zeitschriftenredaktionen, Richtlinien für das Verfassen von Rezensionen vorzugeben. Man kann in diesem Gebiet also die Etablierung von ‚Standards‘ beobachten, die sich teilweise auf die Aufbereitung der Inhalte und teilweise auf die Pflicht zur Begründung des eigenen Urteils richten (vgl. z. B. Mazlish 2001).

⁶ Vgl. hierzu die Überlegungen von Norval Glenn (1978). Günter Mey (2000) schreibt der Rezension gar die Funktion zu, wissenschaftliche Diskurse anzustoßen, nennt aber auch Gründe für die mit dieser Textgattung verbundenen geringeren Reputationschancen.

⁷ Vgl. die Typologie böswilliger Rezensionen von Frank Bardelle (1989) oder die von Heiminio Martins angestoßene Diskussion über unfaire Rezensionen in den Sozialwissenschaften. Martins (2010) fordert eine institutionalisierte Korrektur in Form von Ombudsstellen, klarer formulierten und durchgesetzten ethischen Standards oder den vollständigen Verzicht

Hinzu kommt, dass dem Rezensieren in unterschiedlichen Fachrichtungen offenbar eine jeweils anderen Bedeutung beigemessen wird. Dies hängt nicht nur mit den Reputationserträgen aus dem Verfassen von Rezensionen zusammen, sondern auch mit den Publikationskulturen einzelner Fächer. Es gibt Fächer, die sich als Buchwissenschaften charakterisieren lassen und solche, deren wesentliches Kommunikationsmedium der Aufsatz darstellt.⁸

Alles in Allem lässt sich vermuten, dass es nicht nur unterschiedliche Formen des institutionalisierten Skeptizismus in der Wissenschaft gibt. Vielmehr scheint die innere Differenzierung der Wissenschaft nach Disziplinen auch unterschiedliche Strukturen oder wenigstens Bewertungsmaßstäbe wissenschaftlicher Kritik mit sich zu bringen. Als grundlegende Vergleichsdimensionen kommen sowohl die akademische Disziplin als auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen infrage.⁹ Relevante Anhaltspunkte für solche Vergleiche sind einerseits soziodemographische Daten sowohl des Rezensenten als auch des Rezensierten, die sich aus den Rezensionen selbst oder aus den zugehörigen Paratexten gewinnen lassen. Andererseits können Rezensionen und ihre Paratexte textbezogen sowohl struktural als auch hermeneutisch untersucht werden.

Explorative Analyse von Rezensionen im Fächervergleich: Soziologie und Chemie

Möchte man die Praxis des institutionalisierten Skeptizismus in unterschiedlichen *scientific communities* explorativ untersuchen, bietet sich

auf Rezensionen. David Richards (2010) reagiert darauf mit dem Hinweis, dass Kritik in der Wissenschaft immer willkommen sein müsse, dass die Rezipienten von Besprechungen selbst in der Lage seien, deren ‚Ton‘ zu beurteilen und dass Zeitschriftenredaktionen durchaus eine Filterung unangemessener Texte vornehmen könnten. Alan Mandell und Xenia Coulter (2010) weisen darauf hin, dass Martins‘ Alarmismus empirisch ungerechtfertigt sei, weil es boshafte Rezensionen kaum gebe. Außerdem verhindere die etablierte Gliederungspraxis – Verortung des rezensierten Werkes in der Fachdiskussion, Inhaltswiedergabe sowie Evaluation mit Blick auf Stärken und Schwächen – eine allzu einseitige Darstellung.

⁸ Vgl. hierzu zum Beispiel das Diskussionspapier 12/2009 der Alexander von Humboldt-Stiftung zum Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, ‚klassisch‘ vgl. Ludwik Fleck (1980: 146 ff.).

⁹ Dazu gehören sämtliche in diesem Bereich relevanten Indikatoren sozialer Ungleichheit wie Geschlecht, Alter, Status, Bildung, Herkunft aber auch die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse. So haben Ute Volkmann, Uwe Schimank und Markus Rost (2014) die Publikationskulturen der Fächer Chemie und Soziologie im Licht von Verlegerentscheidungen untersucht. Darüber hinaus kann auch der Gesellschaftsvergleich angestrebt werden; Jurgita Kohrs (2010) vergleicht zum Beispiel den Aspekt der Bewertung in litauischen und deutschen Rezensionen.

das Verfahren eines maximalen Kontrasts an. Ein naheliegender Maximalkontrast ergibt sich aus dem Vergleich von Naturwissenschaften auf der einen und Geistes- oder Sozialwissenschaften auf der anderen Seite. Die Fallauswahl der hier berichteten Untersuchung wurde auch durch das Pilotprojekt des deutschen Wissenschaftsrats inspiriert, bei dem Indikatoren für die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der Fächer Chemie und Soziologie als Forschungsrating erhoben wurden (vgl. z.B. Neidhardt 2006).

Methoden und Datenkorpus

Einen ersten Zugang zu den Rezensionspraktiken der Soziologie und der Chemie bietet der Blick auf quantifizierbare Merkmale. Zu diesem Zweck wurden jeweils fünf Jahrgänge des Rezensionsteiles der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*¹⁰ sowie der Zeitschrift *Angewandte Chemie*¹¹ erfasst, was zu einem Datenkorpus von 230 Texten aus dem Bereich der Soziologie und 331 Texten aus der Chemie führte.

Für die interpretative Auswertung wurden Rezensionen ausgewählt, die sich auf unterschiedliche Textgattungen beziehen: Neben Fachmonographien umfasste die Auswahl auch Lehrbücher und Sammelbände, wurde aber aufgrund der Ausrichtung als explorative Vorstudie auf nur jeweils sechs Texte aus der Soziologie und aus der Chemie beschränkt. Die so ermittelten Befunde wurden durch vier Expert(inn)enbefragungen mit je zwei aktiv rezensierenden beziehungsweise im Begutachtungssystem aktiven Soziolog(inn)en und Chemikern ergänzt.

Erste Ergebnisse dieser Untersuchung werden im Folgenden in drei Schritten vorgestellt. Zunächst soll im Rückgriff auf die Auswertung der fünf Zeitschriftenjahrgänge ein Eindruck über die quantifizierbaren Unterschiede vermittelt werden. Schon hier lassen sich erste Hinweise auf fachspezifische Differenzen der strukturellen Bedingungen von ‚Fachrezensionen‘ entnehmen. Dann werden die aus dem Material mithilfe der qualitativen Analyse gewonnenen Kategorien berichtet, um auf deren Grundlage abschließend erste Vermutungen über Unterschiede zwischen

¹⁰ Die Zeitschrift bietet im Rahmen ihres Online-Auftritts auch eine Handreichung für Rezensent(inn)en an: <http://www.uni-koeln.de/kzfss/konventionen/kskonrz.pdf>; den Mediadata ist zu entnehmen, dass die KZfSS vierteljährlich in einer Auflage von etwa 1.000 Exemplaren erscheint.

¹¹ Die Zeitschrift *Angewandte Chemie* erscheint wöchentlich. Die Auflagenhöhe ist den Mediadata nicht zu entnehmen.

Spielarten des institutionalisierten Skeptizismus der Fächer Chemie und Soziologie anzustellen.

Unterschiede bei den strukturellen Rahmenbedingungen der Rezensionspraxis

Wenngleich die Ergebnisse der Vollerhebung von Rezensionen über fünf Jahrgänge je einer Zeitschrift aus der Soziologie und der Chemie so wenig repräsentativ wie vollständig sind, zeichnen sich bereits bei ersten Orientierungsbewegungen im Material deutliche Unterschiede ab. Zunächst ist auffällig, dass die erhobenen Variablen mit Blick auf korrelierende Merkmale bei der Soziologie deutlich heterogener sind. Daraus ergibt sich die Vermutung, dass die Praxis des Rezensierens in der Chemie – zumindest was die ausgewählte Zeitschrift angeht – klareren impliziten Regeln folgt als dies in der Soziologie der Fall ist. Weiter differieren sowohl der *Qualifikationsgrad* des Rezensenten als auch die *Geschlechtszugehörigkeit* der Rezensierten:

Abb. 1: Verteilung der Rezensent(inn)en über die Qualifikationsstufen nach Fachzugehörigkeit

		Qualifikationsgrade in Prozent	
		Soziologie	Chemie
Qualifikationsgrad	Graduiert (Diplom/Magister)	13,7	1,0
	promoviert (Doktor)	26,9	16,6
	Habilitiert (Privatdozent/apl. Prof.)	8,8	10,9
	Professor(in)	48,0	66,5
	Emeritus/Emerita	2,6	5,1
Gesamt		100	100

Der Fachvergleich zeigt auf jeder Qualifikationsstufe rechnerisch deutliche Unterschiede zwischen Rezensent(inn)en aus der Soziologie und der Chemie. So sind die gerade erst graduierten Rezensent(inn)en (und in geringerem Umfang auch Postdocs) im Fach Soziologie stark überrepräsentiert. Dies zeigt, dass es in der Chemie unüblich zu sein scheint, bereits auf dieser Qualifikationsstufe Rezensionen zu verfassen. Ab der Habilitation kehrt sich die Tendenz jedoch um. Besonders auffällig ist der Unterschied bei den ordentlichen Professor(inn)en. Die Auszählung gibt somit einen Hinweis darauf, dass in Soziologie und Chemie unterschiedliche akademische Statusgruppen rezensieren, wobei sich bei der Soziologie eine etwas gleichmäßigere Verteilung über alle Stausebenen abzeichnet,

während in der Chemie offenbar erst ab der Habilitation Rezensionen verfasst werden.

Der zweite Unterschied, der einen Hinweis auf fachgebundene Formen des institutionalisierten Skeptizismus enthält, ist ein Geschlechtereffekt: Abgesehen von dem Befund, dass Frauen insgesamt etwa nur ein Fünftel der Rezensent(inn)en stellen, gibt es auch hier Hinweise auf unterschiedliche Praktiken der Kritik. Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Anzahl der rezensierenden Frauen in der Soziologie ein gutes Viertel (28 Prozent) aller Rezensent(inn)en in diesem Fach ausmacht, in der Chemie lediglich ein Vierzehntel (7 Prozent).

Abb. 2: Geschlechterverteilung der Rezensent(inn)en nach Fachzugehörigkeit

		Geschlechtszugehörigkeiten in %	
		Soziologie	Chemie
Geschlecht	Männlich	71,6	92,6
	Weiblich	28,4	7,4
Gesamt		100	100

Geht man davon aus, dass die Qualität einer Rezension mit wachsender Erfahrung zunimmt und dass es systematische Unterschiede in der Artikulation von Kritik bei Männern und Frauen gibt, lassen sich diesen beiden Befunden Anhaltspunkte

für Variationen institutionalisierten Skeptizismus entnehmen, welche sich Unterschieden in den Disziplinen verdanken. Bemerkenswert werden die Differenzen zwischen den berichteten Variablen, wenn man sie aufeinander bezieht.

Für die Chemie zeigt sich in stärkerem Maße als für die Soziologie, dass sich die ohnehin stark unterrepräsentierten Frauen auf niedrigerem Qualifikationsniveau stärker beim Verfassen von Rezensionen engagieren als ihre ‚gleichrangigen‘ männlichen Kollegen. Bei der Soziologie entsteht zwar auch der Effekt, dass die statusniedrigeren Frauen öfter als ihre männlichen Kollegen Rezensionen verfassen. Zieht man weitere Variablen, wie zum Beispiel die *Koautor(inn)enschaft* oder das *Geschlechterverhältnis zwischen Rezensent(inn)en und Rezensierten* hinzu, zeigt sich, dass Männer eher die Arbeiten von Männern und Frauen bevorzugt die Arbeiten von Frauen rezensieren.¹²

Darüber hinaus neigen Chemikerinnen in höherem Maße als ihre Kolleginnen aus der Soziologie zur Bildung von Rezensionsteams. Mit Blick auf den Gegenstand der Rezensionen zeigt sich in der Soziologie, dass überproportional häufig Monographien rezensiert werden, die von Pro-

¹² Hierfür wurde nicht nur nach Fach, sondern auch nach Alleinautorenschaft bei Rezension und beim Rezensat gefiltert, um den Zusammenhang klarer darstellen zu können.

movenden verfasst worden sind. Dasselbe gilt für Lehrbücher, die von Professoren geschrieben wurden. Weniger oft besprochen werden Sammelbände und Lehrbücher von Promovierten sowie die Monographien der Professoren.

Interpretative Ermittlung von Vergleichskategorien

Nach einem kurzen Einblick in strukturelle Besonderheiten des fachspezifischen Rezensierens geht es nun um einige Befunde, die sich aus der Suche nach Maßgaben der Kritik ableiten lassen und die einem Fächervergleich zugrunde gelegt werden können. Diese Befunde ergaben sich aus der interpretativen Analyse der 12 Rezensionen. Sie finden sich allerdings zu weiten Teilen auch in der einschlägigen Fachliteratur zur Qualität der wissenschaftlichen Wissensproduktion.

Eine grundlegende Einsicht ist, dass Kritik in der Wissenschaft, auch wenn sie engagiert oder gar aufgebracht daherkommt, nicht die subjektive Befindlichkeit zum Ausdruck bringt, sondern die Wahrnehmungs- und Kritikfähigkeit des Rezensenten sowie die Wertmaßstäbe der Wissenschaft beziehungsweise des einzelnen Faches widerspiegelt. Die Ergebnisse lassen sich nach drei *analytischen* Dimensionen der Kritik in Rezensionen sortieren, welche das Spektrum der Kritikäußerung in der Rezensionspraxis abzustecken erlauben.

Die *erste* Dimension repräsentiert das, was auch bei Greiling als wissenschaftlich-inhaltliche Skepsis präferiert wurde. Da sie an wissenschaftlichen und damit im Diskurs legitimen Kriterien ausgerichtet ist, kann man diese Dimension als *kriteriell* bezeichnen. Voraussetzung für die Identifikation einer Kritik als *kriteriell* ist, dass die zugrunde liegenden Kriterien offengelegt werden und akzeptanzfähig sind. Die folgende Liste umfasst eine Reihe von Werten, Normen und Regeln, mit deren Hilfe ein Text als wissenschaftlich charakterisiert werden kann. In Rezensionen lassen sich diese Kategorien – mehr oder weniger explizit und mehr oder weniger vollständig – als Bewertungskriterien für den wissenschaftlichen Ertrag eines Rezensats wiederfinden.

- a) *Fortschritt*: Inwieweit stellt das besprochene Werk eine Innovation oder einen Fortschritt für das Fachgebiet dar, welches sie adressiert beziehungsweise welchem sie sich zuordnet?
- b) *Anschlussfähigkeit*: In welchem Umfang schließt das besprochene Werk an Vorarbeiten anderer an und trägt den dort entfalten Erkenntnissen Rechnung?

- c) *Vollständigkeit*: Gelingt es dem Verfasser bzw. Verfasserin, den Gegenstand seiner Arbeit vollständig zu erfassen beziehungsweise so einzuzugrenzen, dass das von ihm definierte Segment vollständig erschlossen wird?
- d) *Stringenz und Plausibilität*: Werden die Argumente sinnvoll entwickelt und nachvollziehbar dargestellt (Theorie, Methodologie und Methode)?
- e) *Form*: Können die formalen Erwartungen des informierten Lesers erfüllt werden (Lektorat, materiale Aufmachung, Satzspiegel etc.)?

Jeder dieser Punkte kann als kriterielle Subdimension begriffen werden. Das heißt, dass er als Beurteilungskriterium im positiven (lobenden) oder negativen (tadelnden) Sinn in Erscheinung tritt. Kriterielle Neutralität ist allein durch die Erwähnung des jeweiligen Kriteriums bereits ausgeschlossen. Mit Blick auf die von uns verglichenen Fächer ist es auffällig, dass hierbei weniger die als relevant erachteten Kriterien selbst sich unterscheiden, als vielmehr, dass diese in der Chemie eher implizit mitschwingen, während sie in der Soziologie eher artikuliert werden. Zudem scheint hier das Genre des rezensierten Werkes einen stärkeren Einfluss zu haben. Bei der Rezension von Lehrbüchern werden diese Kriterien eher expliziert, um deren Gültigkeit zu bestätigen.

Als zweite Dimension lässt sich der Bereich *affektuel­ler* Kritik ausweisen. Allerdings steht hier nicht nur die Reaktion auf den Verfasser des Rezensats im Blick, sondern auch die Reaktion auf das Werk selbst. Affektuelle Kritik äußert sich erstrangig im Ton. Empirisch greifbar wird sie durch die Analyse der evaluativ-emotionalen Semantik, die allerdings nicht nur harsche Zurückweisung und überschwängliches Lob in einem Kontinuum von Akzeptanz-Neutralität-Ablehnung unterscheidet, sondern darüber hinaus auch Sarkasmus und Ironie zu identifizieren vermag. Als affektiv wird diese Form der evaluativen Semantik deshalb bezeichnet, weil sie die Sprache benutzt, um die Kritik durch eine spezifische Färbung schärfer zu konturieren.

Mit anderen Worten: Es ist möglich, ein kriterielles Argument affektiv sehr schwach oder sehr scharf vorzubringen. Die intendierte Wirkung besteht darin, ein emotionales Engagement auszudrücken sowie Gefühlsregungen bei der Leserschaft hervorzurufen.¹³ Auffällig ist bei den ausgewerteten Rezensionen im Feld der Chemie der Ton der ‚Bewillkommung‘ eines Buchs, das die Forschung in bestimmten Gebieten zu bün-

¹³ „Affektiv handelt, wer sein Bedürfnis nach aktueller Rache, aktuellem Genuß, aktueller Hingabe, aktueller kontemplativer Seligkeit oder nach Abreaktion aktueller Affekte (gleichviel wie massiver oder wie sublimer Art) befriedigt“ (Weber 1980: 12).

deln in der Lage ist und dem Bereich darüber hinaus auch neue Impulse zu geben vermag. Mit Blick auf die affektuelle Dimension der Kritikäußerung zeigt sich gleichwohl die Schwierigkeit, anhand von ablehnenden oder zustimmenden Formulierungen ein Urteil über ‚Ton‘ oder Höflichkeit einer Rezension zu fällen.

Die *dritte* Dimension der *relationalen* Kritikäußerung kann nur näherungsweise dem Textmaterial selbst entnommen werden. Mitunter wird es über die in der Rezension enthaltenen – teilweise paratextuellen – Informationen möglich sein, auf die mutmaßlichen der Besprechung zugrunde liegenden Motive zu schließen, indem man Geschlechtszugehörigkeit, Status, organisationale Anbindung oder Schulenzugehörigkeit ihres Verfassers heranzieht; mitunter ist es erforderlich, jenseits des Quelltextes zu recherchieren.

Erste Befunde hierzu lassen sich aus unserer kleinen quantitativen Analyse erschließen, welche beim Qualifikationsgrad sowie Geschlecht Unterschiede erahnen lassen, deren relationale Bedeutung jedoch nur in der analytischen Verknüpfung mit Textanalysen erschlossen werden kann. Die relationale Dimension steht, um noch einmal den Bezug zu Greiling herzustellen, in starkem Kontrast zu dessen Forderung nach einer Haltung, die der *scientific community* und nicht der Person und partikularen Interessen des Rezensenten verpflichtet ist. Mit wachsender Akzeptanz gegenüber strategischem Handeln in der Wissenschaft wird diese im Grunde tabuisierte Komponente der Kritik jedoch analyserelevant. Die bisherigen Analysen bieten hierfür folgende Anhaltspunkte:

- a) Konvergenz/Divergenz *segmentärer* Positionen: Die Besprechung von mit den eigenen Forschungsinteressen übereinstimmenden Arbeiten kann einen Aufmerksamkeitszuwachs für ein bestimmtes Forschungsfeld erzeugen. Umgekehrt besteht durch eine klare inhaltliche Abgrenzung die Möglichkeit, das eigene Profil in der Diskussion zu schärfen und konträre Standpunkte herabzusetzen (Mainstreameffekte und Minoritätenpolitik).
- b) Konvergenz/Divergenz *stratifikatorischer* Positionen: Mitunter gibt das Verhältnis der Positionen von Rezensent(inn)en und Rezensierten Auskunft über Tendenzen der Kritik, wenn ein ‚Meister‘ einen ‚Schüler‘, der ‚Etablierte‘ einen ‚Außenseiter‘ oder ‚Newcomer‘, ein ‚Reputierter‘ einen ‚Nicht-Reputierten‘ kommentiert oder wenn die Statusgleichheit Deutungen über Kooperations- oder Distinktionsbemühungen nahelegt (Positionsmacht).
- c) Konvergenz/Divergenz *askriptiver* Merkmale: Auch diese Kategorie sollte in einer Wissenschaft, der es um Inhalte ohne Ansehen der Person geht, keine Geltung beanspruchen können. Jedoch ist das Negie-

ren askriptiver Merkmale in der Praxis schwierig, wenn es darum geht, Ungleichheiten oder Ungleichgewichte zu beseitigen. Mit Blick auf die Äußerung von Kritik stehen hier mögliche relationale Präferenzen im Vordergrund, die sich aus askriptiven Merkmalen – etwa der Geschlechtszugehörigkeit oder der Nationalität – ergeben.

Diskussion fachspezifischer Unterschiede und Ausblick

Die Befunde können aufgrund der stark eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit des Datenmaterials nur als erste Hinweise darauf gesehen werden, dass es strukturelle Unterschiede beziehungsweise unterschiedliche Praktiken im Kontext der qua Rezension geäußerten Kritik zwischen den Fächern Soziologie und Chemie geben könnte. Im Folgenden sollen aus Platzgründen nur einige Schlaglichter auf die Arbeitsweise des Interpretations- und Vergleichsverfahrens für disziplinäre Variationen des institutionalisierten Skeptizismus geworfen werden. Ein erster Eindruck aus dem Vergleich der Rezensionen beider Zeitschriften ist, dass die soziologischen Texte unter vielen der bisher entwickelten Gesichtspunkte deutlich heterogener zu sein scheinen.

Dies hängt erstens damit zusammen, dass sich die Rahmenbedingungen der Rezensionen in beiden Foren stark unterscheiden. Zweitens bestehen offenbar fundamentale Unterschiede im Stellenwert der Rezension, des Rezensats (Buch) und der Rezensent(inn)enselektion. Konkret heißt dies, dass die Soziologie noch in höherem Maße Buchwissenschaft ist als die Chemie. Während in der Soziologie die Publikation von Qualifikationsarbeiten in Buchform ebenso üblich ist wie das Herausgeben von Tagungs- und Forschungsbänden, scheint man sich in der Chemie auf Lehrbücher und Überblickswerke zum Forschungsstand zu beschränken. In der Soziologie erscheinen Bücher auf Initiative und unter Kostenbeteiligung ihrer Verfasser(innen), wogegen es sich bei den in der *Angewandten Chemie* besprochenen Werken vorwiegend um Auftragsarbeiten handelt, die von Verlagen initiiert wurden.

In der Folge unterscheidet sich auch der Charakter der Rezensionen fundamental: In der deutschen Soziologie ist der Buchmarkt eine Arena des Kampfes um Aufmerksamkeit; Rezensionen sind hierbei zunächst Instrumente der Aufmerksamkeitszuteilung und können in zweiter Linie zu Mitteln eines Positionierungstrebens werden, das über die Prüfung kriterieller Kategorien und bisweilen unter hohem affektuellen Engagement bei der Beurteilung ausagiert wird. Aus relationaler Sicht schwingen Zugehörigkeiten zu Theorie- oder Methodenschulen sowie zu konkurrieren-

den Forschungseinrichtungen ebenso mit wie die Positionsdifferenz von Rezensent(inn)en und Rezensierten.

Bei den Rezensionen der Chemie ist, aufgrund der fehlenden Relevanz dieser Arena, eine Tendenz zur freundlichen Inhaltsanzeige zu verzeichnen, die mit einer gemäßigten Selbstpositionierung der Rezensent(inn)en verbunden ist. Die Texte sind kriteriell eher gering differenziert, im Ton moderat und relational insofern klar definiert, als sich Fachkolleg(inn)en beurteilen, die an ähnlichen Themen arbeiten und statusmäßig auf ‚Augenhöhe‘ stehen. Wenn man auf der Grundlage dieser ersten Sichtung Aussagen zum Vergleich der Disziplinen wagen wollte, könnte man konstatieren, dass sich, zumindest mit Blick auf die untersuchten Rezensionstexte deutliche Unterschiede abzeichnen. Diese lassen sich auf die schlichte Feststellung zuspitzen, dass in der Chemie – ganz im Gegensatz zur Soziologie – die Rezension als relevantes Instrument innerhalb des disziplinspezifischen institutionalisierten Skeptizismus wenig Bedeutung zu haben scheint.

Offenkundig zeigen diese ersten Ergebnisse, dass eine weitere Untersuchung des Rezensionswesens Aufschluss über die Struktur des institutionalisierten Skeptizismus in unterschiedlichen Disziplinen verspricht. Allein für das Verständnis von Rezensionen halten wir es für erforderlich, die *kriterielle*, die *affektuelle* wie auch die *relationale* Kritikäußerung als einander ergänzende kritikspezifische Aspekte zu untersuchen.

Im Ergebnis erhält man zunächst die Möglichkeit, zu einer differenzierteren Einschätzung über die Bedeutung des Aussagesystems ‚Rezension‘ zu gelangen. Aus Sicht einer Rezensionsforschung sollte es allerdings nicht darum gehen, das ‚Wesen‘ der Rezension zu verstehen. Inwieweit eine Standardform der Rezension existiert beziehungsweise in welchem Maße diese eingehalten wird, ist wenig aufschlussreich. Eine entsprechende Taxierung hängt davon ab, ob eine Zeitschrift für ihre Rezensionen Gliederungsvorgaben macht oder ob sich ein Rezensent an der Form Anliegen-Inhaltsangabe-Bewertung-Gesamtwürdigung orientiert. Weitaus ertragreicher erscheint demgegenüber eine Untersuchung der Artikulationsformen des institutionalisierten Skeptizismus als ein *Setting* von Formen. Wie stellt sich das Setting von Peer Review, Rezensionswesen, öffentlichen Debatten etc. in einer Disziplin dar – und wie unterscheidet es sich in Abhängigkeit von Merkmalen der Disziplin?

Das Projekt der Erkundung eines nach Disziplinen differierenden institutionalisierten Skeptizismus, das wir mit einer Fallstudie zu Rezensionen begonnen haben, zeigt mit Blick auf die referierten Unterschiede zwischen den Fächern Chemie und Soziologie, dass Skeptizismus und Kritik nicht im Rahmen ‚der‘ Wissenschaft im Ganzen zu analysieren sind. Dies

ist nicht nur von wissenschaftssoziologischem Interesse, sondern erweitert die Urteilsfähigkeit im Hinblick auf die teilweise intransparenten und mit Beobachtungstabus belegten Praktiken der Ressourcenverteilung innerhalb des gesamten Wissenschaftssystems. Dessen institutioneller Wandel erfasst den Umgang mit sowie die Tragweite von kollegialer Kommentierung und Qualitätskontrolle.

Die Zunahme der institutionell erforderlichen Evaluationen (für Projektmittel oder referierte Zeitschriftenaufsätze), die oftmals direkte Rückwirkungen auf die zur Verfügung stehenden Forschungsmittel sowie auf die Zuteilung von Karrierechancen haben, verändert die soziale Ordnungsstruktur des institutionellen Skeptizismus. In Zeiten eines durch exponentielles Wachstum des Wissenschaftssystems verstärkten Wettbewerbs um Ressourcen mag bei Vertreter(inn)en einer durch die Forschungspolitik knapp gehaltenen Disziplin die Haut dünn werden, wenn sie feststellen müssen, dass der im eigenen Fach übliche ‚robuste‘ Kritikgestus bei den in Begutachtungsverfahren beteiligten Kolleg(inn)en aus anderen Fächern von vornherein einen Ablehnungsreflex auslöst.

Literatur

- Alexander von Humboldt-Stiftung (2009): Publikationsverhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Diskussionspapier; URL https://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F13905/12_disk_papier_publicationsverhalten2_kompr.pdf (15.5.2015).
- Bardelle, Frank (1989): Formen der kritischen Auseinandersetzung oder: Wie man Urteile über wissenschaftliche Neuerscheinungen verhängt. *Zeitschrift für Soziologie* Vol. 18 (1), S. 54–64.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Burkart, Günter (2002): Über die Unmöglichkeit einer Soziologie der Soziologie oder *De nobis ipsis non silemus?*, in: Günter Burkart/Jürgen Wolf (Hg.), *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 457–478.
- Burke, Peter (1997): *A Social History of Knowledge*. Cambridge: Polity Press.
- Dimbath, Oliver/Stefan Bösch (2015): Forms of Articulating Epistemic Critique: The Necessity and Virtue of Internal Skepticism in Academia. *Science and Technology Studies* (im Begutachtungsprozess).
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Geiling, Johann Christoph (1979): Einige vorläufige Gedanken zu einer Theorie der Rezensionen. *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrter* Vol. 6 (2), S. 121–149.
- Glenn, Norval (1978): The Editor's Column. On the Misuse of Book Reviews. *Contemporary Sociology* Vol. 7 (3), S. 254–255.

- Hirschauer, Stefan (2004): Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Soziologie* Vol. 33 (1), S. 62–83.
- Kohli, Martin (1981): „Von uns selber schweigen wir.“ Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten, in: Wolf Lepenies (Hg.), *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*. Band 1, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 428–465.
- Kohrs, Jurgita (2010): Zur Äußerung der Bewertung in wissenschaftlichen Rezensionen. *Man and the World* Vol. 12 (2), S. 28–35.
- Lee, Carole/Cassidy R. Sugimoto/Guo Zhang/Blaise Cronin (2013): Bias in peer review. *Journal of the American Science for Information and Technology* Vol. 64 (1), S. 2–17.
- Luhmann, Niklas (1974): *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Band 1. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mandell, Alan/Xenia Coulter (2010): Mountain out of a molehill? *Critical Policy Studies* Vol. 4 (4), S. 411–416.
- Martins, Heiminio (2010): Book reviews in social science: proposals for reform with special reference to sociology. *Critical Policy Studies* Vol. 4 (2), S. 202–210.
- Mazlish, Bruce (2001): The Art of Reviewing. *Perspectives on History* Vol. 39 (2), S. 15–18.
- Merton, Robert K. (1985): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mey, Günter (2000): Editorial Note: Wozu Rezensionen? oder: warum Rezensionen eigenständige Beiträge sein sollten, *FQS Forum: Qualitative Sozialforschung* Vol. 1 (3), S. 15.
- Neidhardt, Friedhelm (2006): Forschungsrating der deutschen Soziologie durch den Wissenschaftsrat. *Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* Vol. 35 (3), S. 303–308.
- Richards, David (2010): Book reviewing in the social sciences: exploring the myth of the asymmetric review. *Critical Policy Studies* Vol. 4 (4), S. 406–410.
- Schimank, Uwe (2010): Reputation statt Wahrheit: Verdrängt der Nebencode den Code? *Soziale Systeme* Vol. 16 (2), S. 233–242.
- Spinner, Helmut F. (1984): Zur Soziologie des Rezensionswesens. *Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* Vol. 1984 (1), S. 49–78.
- Toulmin, Stephen (1978): *Kritik der kollektiven Vernunft. Menschliches Erkennen*. Erster Band. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Urban, Astrid (2004): *Kunst der Kritik. Die Gattungsgeschichte der Rezension von der Spätaufklärung bis zur Romantik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Volkman, Ute/Uwe Schimank/Markus Rost (2014): Two Worlds of Academic Publishing: Chemistry and German Sociology in Comparison. *Minerva* Vol. 52 (2), S. 187–212.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Zuckerman, Harriet/Robert K. Merton (1971): Patterns of Evaluation in Science: Institutionalisation, Structure and Functions of the Referee System. *Minerva* Vol. 9 (1), S. 66–100.

Kommunikative Praktiken in den Erziehungswissenschaften

Eine explorative Studie

Karl Weber
Wolfgang Jütte
Markus Walber
Bern / Bielefeld

Wo und wie wird Wissen im Feld der Erziehungswissenschaften kommuniziert, welche Unterscheidungen weisen die Kommunikationsmuster auf und wie sind die Forschungen in den Diskurs der Scientific Community eingebunden? Dies sind die leitenden Fragestellungen einer empirischen Erhebung zur

Produktion und Diffusion erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Befragt wurden 750 Personen aus dem Kreis des erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen akademischen Personals an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In der explorativen Studie wird analysiert, wie sich das Profil der kommunikativen Praktiken der Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen beschreiben und erklären lässt. Basierend auf der kulturoziologischen Perspektive von Becher & Trowler und dem kapitaltheoretischen Ansatz von Bourdieu wird zudem eine Verschränkung zwischen dem Niveau des kommunikativen Kapitals und der Differenzierung der Wissenskultur für unterschiedliche Kommunikationstypen vorgenommen.

1. Forschungs- und Kommunikationskulturen

Die Erziehungswissenschaften befinden sich in einem Prozess der fortschreitenden thematischen, theoretischen und methodologischen Differenzierung mit entsprechenden Institutionalisierungen. Endogen sind die Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum durch ihre traditi-

onell große „Offenheit“ zu charakterisieren. Daher haben sich hier Forschungspraktiken ausgebildet, die bezüglich ihrer thematischen Orientierungen und der bevorzugten Theorien und Methoden pluralistisch sind.

Ein konsensuell legitimierter Druck, Forschung an bestimmten Paradigmen auszurichten, existiert bis heute nur in Ansätzen. Gleichzeitig wird dadurch der Kampf um wissenschaftliche Reputation dezentralisiert und in die inhaltlich segmentierten wissenschaftlichen Felder verlagert. Zudem ist in den Erziehungswissenschaften die Bereitschaft traditionell groß, auf extern definierte Fragestellungen einzugehen und sie im Sinne der eigenen Disziplin zu bearbeiten. Nicht zu übersehen ist dabei, dass die Erziehungswissenschaften mit unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen externen Erwartungen konfrontiert werden.

- Erstens sind die Nutzenerwartungen verschiedener Stakeholder gegenüber den Erziehungswissenschaften und ihre Indienstnahme für praktische Zwecke wichtiger geworden; so werden sie für die Bearbeitung partikulärer Bildungsfragen in nationalen und internationalen Kontexten herangezogen.
- Zweitens werden Ergebnisse der Forschung (Output und Outcome) und damit die Leistungen von Forschungseinheiten systematisch erfasst und vergleichend bewertet. Die internationale Sichtbarkeit der Forschung spielt in diesem Zusammenhang eine wachsende Rolle.
- Schließlich: Bildungsfragen werden vermehrt empirisch-analytisch und mit modernen sozialwissenschaftlichen Methoden bearbeitet. Dieser Trend wird sowohl exogen wie auch endogen (vgl. Profile der Curricula der Studiengänge in den Erziehungswissenschaften) erzeugt. Er korrespondiert mit einem Modernisierungsanspruch des Faches und verspricht seine bessere und legitimierte Positionierung im Feld der modernen Wissenschaften.

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in den letzten Jahren verstärkt Arbeiten entstanden sind, die das Kommunikationsverhalten und die Publikations- und Forschungskulturen in den Erziehungswissenschaften zum Gegenstand haben. Während es zunächst primär um die Diffusion und Rezeption von Wissen und das Kommunikationsverhalten ging (vgl. Keiner 2002, Vanderstraeten 2004), rückt zunehmend die Publikationspraxis, die u.a. durch bibliometrische Verfahren der Leistungserfassung ermittelt wird, in den Blickpunkt (vgl. Dees 2008, Diem & Wolter 2011, Dees & Botte 2013, Zierer et al. 2013). Beleuchtet wird dabei zumeist der Zusammenhang von einer angemessenen Publikationskultur mit einer produktiven Forschungskultur (vgl. Schmidt-Hertha 2012, Rübken 2009).

In diesem Beitrag wird ein anderer Ansatz verfolgt, insofern das Kommunikationsverhalten der Forschenden nicht mittels bibliometrischer Verfahren erhoben wird. Unser Blick richtet sich auf die Bedingungen der Produktion sowie die Formen und Orte der Diffusion erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Dabei rücken die Selbstwahrnehmung, die Perspektiven und die Intentionen der Forschenden in den Fokus, die wir nach den Kommunikationsorten und -formen ihres Wissens, auch des nicht verschriftlichten Wissens, befragt haben:

- *Erstens* wird analysiert, durch welche Faktoren sich die kommunikativen Praktiken der Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen angemessen und trennscharf darstellen lassen. Diese Beschreibung stützt sich auf Faktorenanalysen.
- *Zweitens* wird geklärt, ob und wenn ja, welche Kommunikationstypen in den Erziehungswissenschaften identifizierbar sind. Hier wird das Instrument der *Clusteranalyse* eingesetzt.
- *Drittens* stellt sich die Frage, welche *signifikanten Zusammenhänge* zwischen den Kommunikationstypen und den verschiedenen Kapitalien der Forschenden wie auch ausgewählten soziodemographischen Merkmalen bestehen.

2. Theoretische Situierung der Forschungsfrage

Im Vordergrund der Studie steht die Frage, wie sich unter den oben angesprochenen kontextuellen Bedingungen in den Erziehungswissenschaften an den Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz die kommunikativen Praktiken in der erziehungswissenschaftlichen Forschung beschreiben lassen, welche Muster sich ausprägen und wie sich die Kommunikation auf die Wissensmärkte bezieht.

Die Fragestellung wird in einer differenzierungstheoretischen Perspektive situiert, wobei eine kulturelle und eine strukturelle Dimension kombiniert werden. Wir schließen an die kultursoziologische Perspektive von Becher & Trowler (2001) an und verknüpfen diese mit dem kapitaltheoretischen Ansatz von Bourdieu (1983, 1985, 1988). Dies ermöglicht, strukturelle Ungleichheiten bezüglich der Kapitalausstattung in den Wissenschaften und damit die ungleich verteilten Konvertierungspotentiale der Forschenden zu erfassen.

Becher und Trowler (2001: 181ff.) rekonstruieren Zusammenhänge zwischen Wissensformen und wissenschaftlichen Fach*communities*, insofern sie analytisch zwischen einer kognitiven und einer sozialen Dimen-

sion in den Wissenschaften unterscheiden. Was die kognitive Dimension betrifft, können Fächer als „hart“ bzw. „weich“ und „rein“ bzw. „angewandt“ bezeichnet werden. Bezüglich der sozialen Dimension wird unterschieden zwischen „ruralen“ bzw. „urbanen“ Differenzierungen in den Fächern und solchen die „divergieren“ bzw. „konvergieren“.

Merkmale des ruralen Modus sind gemäß Becher und Trowler (ebd.) u.a. vergleichsweise wenige und dispers verteilte Humanressourcen, schwache wechselseitige Abhängigkeit der Forschenden (d.h. wenig entwickelte kritische Peerkultur), Vielfalt der Gegenstände und Methodologien, geringe Akkumulation von Wissen und Theorien, ergebnisorientierte Kommunikation, langfristige Produktionszyklen (z.B. Monographien als dominierende Publikationsform) und schwache Bedeutung informeller Kontakte unter den Forschenden.

Demgegenüber ist der urbane Modus u.a. gekennzeichnet durch eine großzügige Ausstattung mit Humanressourcen und ihre starke räumliche Konzentration, durch eine ausgeprägte, wechselseitige Abhängigkeit der Forschenden (Peer- und Reviewkultur), die begrenzte Zahl von Gegenständen und akzeptierten Methodologien, die Akkumulation von Wissen und Theorien, die kurzfristigen Produktionszyklen (z.B. Artikel in Journals) sowie intensive informelle und formelle Kommunikation unter den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen.

Diese kultursoziologische Perspektive wird für die vorliegende Fragestellung mit Elementen aus dem kapital- bzw. strukturtheoretischen Konzept von Bourdieu ergänzt. Zentral ist danach die Struktur des wissenschaftlichen Feldes, in der sich die Machtverhältnisse zwischen den Akteuren und Akteurinnen dieser Felder widerspiegeln (vgl. Bourdieu 1985: 10). Als Machtressource der Akteure und Akteurinnen gilt das Kapital (Bourdieu 1983), wobei das symbolische Kapital als Sonderform hilft, ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital zu legitimieren. Beim symbolischen Kapital handelt es sich nach Bourdieu um die „wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet)“ (ebd.: 11). Es ist demnach eine zugeschriebene Qualität, welche den Kapitalbesitzenden erlaubt, ihre Sichtweise auf die Dinge im relevanten Feld in legitimer Weise durchzusetzen (ebd.: 16f.).

In den Wissenschaften wird wissenschaftliche Reputation als besondere Form des symbolischen Kapitals verstanden (vgl. Münch 2009). Bei der Reputation handelt es sich um eine Qualität, die Peers ihren Kollegen und Kolleginnen aufgrund nachgewiesener und überprüfter Forschungsleistungen zuschreiben. Dabei kommt dem Publikationsverhalten (was wird wo und wie, d.h. mit welchen Referenzen, veröffentlicht?) eine ent-

scheidende Rolle zu. Im wissenschaftlichen Feld legitimiert die Reputation die Machtpositionen der Akteure und Akteurinnen und eröffnet diesen damit Gestaltungschancen. An den Hochschulen werden die Chancen zum Reputationserwerb durch Organisation und Finanzierung der Forschung wie auch durch Status und Laufbahnbedingungen der Forschenden reguliert.

Wenngleich dies in den Erziehungswissenschaften grundsätzlich nicht anders als in den übrigen Fächern ist, kommt hier noch die Besonderheit hinzu, dass Wissen nicht nur unter Kollegen und Kolleginnen kommuniziert wird. Das Fach pflegt traditionell Beziehungen mit der Bildungspraxis, besonders mit den Akteuren und Akteurinnen, welche das Bildungswesen reformieren, und der Öffentlichkeit. In solchen Kommunikationskontexten sind es allerdings – anders als in der Wissenschaft – in der Regel nicht Peers, welche die Qualität der Forschung beurteilen, sondern meist „hybride Gemeinschaften“ aus Wissenschaft und Praxis (vgl. Gibbons/Nowotny/Limoges 1994).

Die Qualität der Forschungsergebnisse wird in diesem Kontext nicht am Stand eines disziplinär verfassten und entsprechend konsolidierten Wissens gemessen, sondern an deren praktischen Nutzungsmöglichkeiten. In diesen Kommunikationskontexten kann somit wissenschaftliches Wissen als „Expertise“ verstanden werden. Sie gilt als zweite Form von symbolischem Kapital. Diese Unterscheidung von Reputation und Expertise ist bei Bourdieu angelegt; er platziert die Wissenschaften auf einem Kontinuum mit den beiden Extremen „gesellschaftlicher Pol“ mit Fächern wie Medizin und Rechtswissenschaften sowie „Wissenschaftspol“ bzw. „reine Wissenschaft“ mit Philosophie oder Mathematik (Bourdieu 1988: 132f.). Dabei sind wissenschaftliche Tätigkeiten am Pol „Gesellschaft“ vergleichsweise stark auf die externe Sozialstruktur bezogen.

3. Praktiken und Typen der Kommunikation

Die vorliegende Studie hat einen explorativen Charakter, insofern es nicht um das klassische Testen von Hypothesen geht, sondern darum, mittels multivariater statistischer Verfahren strukturtypische Ähnlichkeiten in Bezug auf die kommunikativen Praktiken erziehungswissenschaftlichen Wissens zu identifizieren und zu beschreiben¹. Zur Generierung

¹ Die ausführliche Beschreibung der Datenbasis, der Stichprobe und des methodischen Vorgehens (Bildung der Indizes etc.) und eine detaillierte Auswertung wird auf dem Dokumentenserver peDOCS unter dem Titel „Forschungs- und Kommunikationskulturen im erziehungswissenschaftlichen Feld. Eine empirische Studie zu drei Ländern“ veröffentlicht werden.

der Daten wurde von Januar bis Februar 2009 mittels einer standardisierten Online-Erhebung das erziehungswissenschaftlich ausgewiesene akademische Personal an Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen) und Forschungseinrichtungen in Österreich, Deutschland und in der Schweiz befragt.

Im Rahmen der Studie haben insgesamt 750 Personen an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einem Rücklauf von 22 %. Die Befragten verteilen sich hinsichtlich ihrer nationalen Herkunft wie folgt: Etwa die Hälfte (51 %) stammt aus Deutschland, knapp ein Drittel (29 %) aus der Schweiz und ein Fünftel (20 %) aus Österreich. Die Anteile entsprechen annähernd der Verteilung der Grundgesamtheit. Ein Blick auf die erhobenen Sozialdaten zeigt, dass hinsichtlich der Altersverteilung die Gruppe der 30-39-Jährigen mit etwa einem Drittel den größten Anteil ausmacht, gefolgt von den 40-49-Jährigen (25,9 %). Damit wird deutlich, dass die mittleren Altersspannen im Vergleich zu den „Jungen“ und „Älteren“ überrepräsentiert sind. Männer sind mit 57,9 % in der Stichprobe etwas stärker repräsentiert als Frauen (42,1 %).

Die explorative Faktorenanalyse auf Basis der Items zum Kommunikationsverhalten liefert eine Lösung mit drei Faktoren, die den theoretisch angenommenen Kommunikationsdimensionen in hohem Maße entsprechen und unter inhaltlich-interpretativen Gesichtspunkten plausibel erscheinen.

Faktor 1: Internationale Ausrichtung

In diesem Faktor spiegelt sich ein modernes Wissenschaftsverständnis wider. Fachwissenschaftliche Tätigkeiten haben per se einen grenzüberschreitenden Charakter und sind nicht an eine bestimmte Sprache gebunden. In diesem Sinne betont dieser Faktor die Orientierung der wissenschaftlichen Tätigkeit an universalistischen Standards und an einem international definierenden Markt erziehungswissenschaftlichen Wissens.

Der Faktor unterstreicht, dass wissenschaftliche Forschung und entsprechende Ergebnisse der schriftlichen Kommunikation bedürfen und der Kontrolle durch Peers unterliegen. Die wissenschaftlichen Tätigkeiten zielen auf den Erwerb von Reputation, die von Peers auf der Basis kommunizierter Forschungsergebnisse zugeschrieben wird. Offenbar steht die Chance des Reputationserwerbs in einem gewissen Zusammenhang mit der sozialen Vernetzung der wissenschaftlichen Tätigkeit.

Faktor 2: Ergebnispräsentation und Praxisdiffusion

In diesem Faktor wird ein traditionelles Wissenschaftsverständnis sichtbar, in dem die Praxisrelevanz pädagogischen Wissens mit seiner spezifischen wissenschaftlichen Fundierung ausgedrückt wird. Mit den in diesem Faktor repräsentierten Items wird ein „Gegenpol“ zu Faktor 1, der internationalen Ausrichtung, sichtbar. Dieser Faktor unterstreicht die gezielte Ansprache von „Umsetzern“ und „Repräsentanten der Praxis“. Beim Zielpublikum kann es sich verstärkt um spezialisierte Praktiker oder das allgemeine Publikum handeln (Rundfunk, Fernsehen). Wissenschaft wird auf einen Kontext bezogen, der einen partikularistischen Charakter hat und zugleich als aufklärungsbedürftig wahrgenommen wird. Die besondere Kommunikation wissenschaftlicher Forschung nimmt dabei offenbar auf die Handlungsbedingungen der Zielgruppen Bezug. Sie dient nicht dem Erwerb von Reputation als kulturelles wissenschaftliches Kapital, sondern von Expertise.

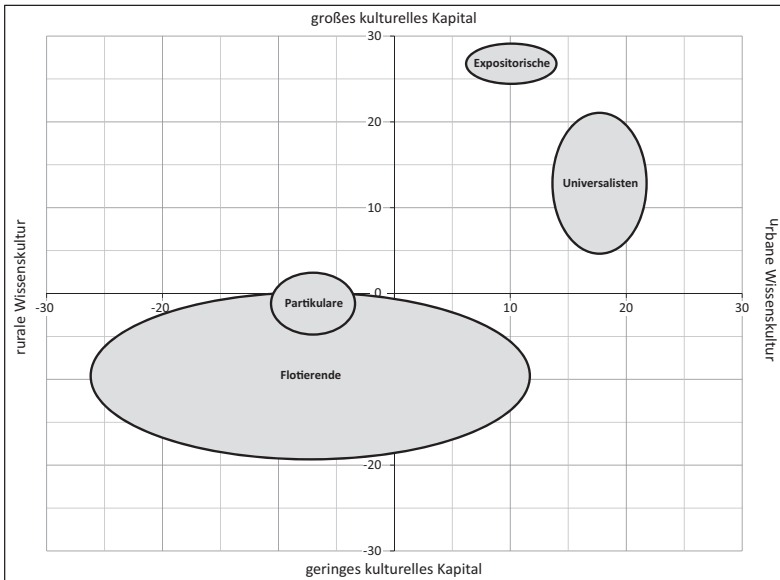
Faktor 3: Lokal-nationale Einbindung

In diesem Faktor wird ein Wissenschaftsverständnis von Akteuren und Akteurinnen sichtbar, die sprachgebunden in der unmittelbaren Situation agieren. Auch hier steht offenbar der Erwerb von Reputation nicht im Vordergrund: Darauf verweisen die geringeren Publikationszahlen und die verbindliche Präsentation von Ergebnissen. Demgegenüber fällt die ausgeprägte Dialog- bzw. Prozessorientierung im lokalen und nationalen Kontext auf. Wissenschaftliche Positionsbezüge werden dabei als Impulse verstanden. Insofern geht es auch nur bedingt um den Erwerb von Expertise. Dieser Faktor steht für die Unterstützung des Dialogs an den Hochschulen selber und in den nationalen Kontexten. Der Faktor steht für eine unterstützende, sprachgebundene Funktion, mit geringer Verschriftlichung und vermutlich ebenfalls schwacher fachspezifischer Ausprägung der Kommunikation.

In einem zweiten analytischen Schritt wird nun die Frage geklärt, welche Kommunikationstypen in den Erziehungswissenschaften identifizierbar sind. Dabei ist von Interesse, ob sich Personen-Cluster rekonstruieren lassen, die sich voneinander abgrenzen und wie stark diese jeweils personell besetzt sind. Die Identifizierung der Typen erfolgt unter simultaner Einbeziehung der explorierten konstruktrelevanten Faktoren. Als statistisches Verfahren eignet sich hierzu die Clusteranalyse. Auf diese Weise können, gestützt auf die drei vorher elaborierten Faktoren zu den kommunikativen Praktiken, vier unterschiedliche, trennscharfe Kommunikationstypen (Personen-Cluster) herausgearbeitet werden. Abbildung 1 zeigt die

unterschiedlichen Typen und deren jeweilige Kommunikationsprofile im Überblick.

Abb. 1: Faktorenausprägungen der Kommunikationstypen



Die Universalisten

Die Universalisten stellen mit insgesamt 17,2 % (n=129) ein mittelgroßes Cluster dar, das sich dadurch auszeichnet, dass hier die kommunikativen Praktiken stark international ausgerichtet sind. Dagegen ist ihre lokal-nationale Einbindung leicht unterdurchschnittlich ausgeprägt. Besonders schwach engagiert sind die Personen dieses Clusters hinsichtlich der Dimension „Ergebnispräsentation und Praxisdiffusion“. Dies kann als Indikator für eine ausgeprägte wissenschaftliche Identität und für die Orientierung des Forschungshandelns an relevanten wissenschaftlichen Referenzsystemen gedeutet werden. Zwischen Wissenschaft und Praxis wird eine kategoriale Differenz gesehen; die Universalisten verkörpern, zugespitzt formuliert, das „moderne Modell“ der Wissenschaftspraxis.

Die Flotierenden

Die Flotierenden stellen mit 66,8 % (n=500) das mit Abstand größte Cluster dar, das sich besonders dadurch kennzeichnet, dass alle Kommu-

nikationsfaktoren unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Die Negativ-Abweichung im Faktor der lokal-nationalen Einbindung ist besonders stark ausgeprägt. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Flotierenden keine stabilen Referenzen und Orientierungen ausgebildet haben, ihre Position also offenbar unsicher ist. Sie haben sich nicht ins Wissenschaftssystem integriert, verfügen aber auch über keine Statusposition, die ihnen eine Expertenstellung im lokalen oder nationalen Rahmen sichern würde.

Die Partikularen

Die Partikularen bilden mit 8,9 % (n=67) eher ein kleines Cluster. Diese Gruppe ist ausgesprochen stark lokal-national eingebunden und bedeutend weniger präsent bezüglich der internationalen Ausrichtung und der Praxisdiffusion von Forschungsergebnissen. Die Partikularen bringen sich typischerweise auf lokal-nationaler Ebene als erziehungswissenschaftliche Experten bzw. Expertinnen in Praxisdialoge ein. Jedoch fassen sie nicht im internationalen Raum der Wissenschaft Fuß.

Die Expositorischen

Die Expositorischen stellen mit 7,1 % (n=53) das kleinste Cluster dar. Sie erweisen sich als einzige Gruppe bei allen drei Faktoren als überdurchschnittlich engagiert. Weitaus am aktivsten sind sie im Bereich „Ergebnispräsentation und Praxisdiffusion“; etwas schwächer im Bereich der „lokal-nationalen Einbindung“ und nur leicht überdurchschnittlich im Feld der „internationalen Ausrichtung“. Wir deuten die Befunde in dem Sinne, dass es sich um umsetzungs-, gestaltungs-, reformorientierte Experten und Expertinnen handelt, die zwar über eine wissenschaftliche Basis verfügen, die aber letztlich weniger bedeutsam scheint als die pädagogische Mitgestaltung der Bildungspraxis.

4. Kommunikationspraktiken und Positionierung im Raum

Im Folgenden wird nun unter einer Differenzierungsperspektive die Verteilung der vier Cluster betrachtet. Dieses stützt sich auf signifikante Zusammenhänge der erfragten abhängigen Variablen, die in einem Überblick in Tabelle 1 zusammengefasst sind. Die Zusammenhänge sind vereinfacht in ihrer Tendenz durch ++,+0,-,- gekennzeichnet. Die Abweichungen beziehen sich jeweils auf den Stichprobendurchschnitt. Exemplarisch sei auf die Sozialen Daten der „Expositorischen“ verwiesen. Hier zeigt sich, dass unter den Expositorischen Personen männlichen Geschlechts sowie die Altersgruppen über 40 deutlich überrepräsentiert sind.

Über dem 60. Lebensjahr steigt die Differenz im Verhältnis zur Gesamtstichprobe noch einmal deutlich an. Die Expositorischen repräsentieren also unter den Forschenden die „alten Herren“.

Tab. 1: Signifikante Merkmale der Kommunikationstypen

	Universa- listen	Flotierende	Partikulare	Exposi- torische
Soziale Daten				
<i>Geschlecht</i>				
weiblich	-	+	∅	--
männlich	+	-	∅	++
<i>Alter</i>				
jünger als 30	-	+	∅	--
30-39	-	∅	∅	--
40-49	+	∅	∅	+
50-59	+	∅	∅	+
60 und älter	∅	∅	∅	++
Institutionalisiertes und inkorporiertes Kapital sowie Position				
<i>Akademischer Abschluss</i>				
Diplom/Magister/Lizentiat	--	++	+	--
Promotion	++	∅	∅	++
Habilitation	++	-	-	++
<i>Aktuelle Position</i>				
Doktorandin/Assistentin	∅	∅	∅	--
Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Oberassistentin	-	+	∅	--
Professur	++	--	--	++
<i>Arbeitsverhältnis</i>				
Unbefristetes Arbeitsverhältnis	+	-	+	++
Selbstbestimmter Projektfokus	++	-	∅	++
Soziale Beziehungen und Orientierungen				
Mitglied in einer Fachgesellschaft	++	--	--	++
Internationale Einbindung des aktuellen Projekts	++	-	∅	+
Wichtigkeit internationaler Beziehungen für die eigene Laufbahn	++	∅	--	-
Wichtigkeit internationaler Beziehungen für die theoretische und methodische Arbeit	++	--	-	+

	Universa- listen	Flotierende	Partikulare	Exposi- torische
Wissensmärkte				
<i>Publikationshäufigkeit</i>				
0-1mal	--	+	∅	--
2-4mal	-	∅	++	--
5mal und öfter	++	--	--	++
<i>Reputationsorientierter Markt</i>				
Publikation in anderen deutschsprachigen Fachzeitschriften	∅	-	-	++
Publikation in fremdsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften	++	--	-	∅
Publikation in nicht-erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften	++	--	∅	++
Publikation in Form von Monographien	+	-	--	++
Beiträge in Sammelbänden	++	-	-	++
<i>Expertiseorientierter Markt</i>				
Publikation in Praxiszeitschriften	++	--	∅	++
Publikation in Publikumszeitschriften	∅	-	-	++

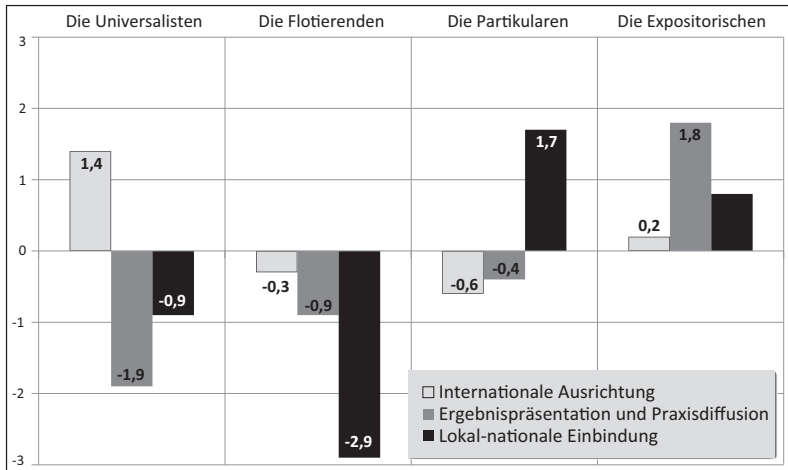
Ausgehend von der eingangs formulierten Theorieperspektive werden die identifizierten Kommunikationstypen in einem Raum positioniert. Dieser wird durch die beiden Achsen Wissenskultur („rural – urban“) nach Becher & Trowler (2001) und kommunikatives Kapital („hoch – gering“) konstituiert. Die Achse „kommunikatives Kapital“ stellt eine inhaltliche Erweiterung (um Beschäftigungsstatus und Autonomie) des institutionalisierten Kapitals im Sinne Bourdieus dar.

Aus der Verschränkung des Niveaus des kommunikativen Kapitals und der Differenzierung der Wissenskultur lässt sich ein Deutungsfeld aufspannen, in dem die Kommunikationstypen platziert werden können. Hierzu werden auf Basis ausgewählter Items summative Indizes für die beiden Bewertungskategorien gebildet.² Visualisiert in einem Koordinatensystem ergibt sich damit folgendes Bild (s. Abb. 2).

² Der Index zum kommunikativen Kapital wird aufgrund der Items Promotion, Habilitation, Professur, unbefristetes Beschäftigungsverhältnis sowie Selbstbestimmter Projektfokus definiert. Hinsichtlich der Wissenskultur finden die Aspekte Internationales Projekt, Bedeutung internationaler Beziehung, Publikationshäufigkeit (mehr als 5 Werke) und Publikationen in fremdsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften Berücksichtigung.

Es wird erkennbar, wie das Feld der Erziehungswissenschaften durch die Kommunikationspraktiken konstituiert wird: Diese sind insgesamt heterogen und strukturieren das Feld stark. Auffallend ist, dass die Erziehungswissenschaften deutlich durch ein rurales Profil geprägt werden. In den heterogenen Kommunikationspraktiken spiegeln sich die pluralistischen Orientierungen der Forschenden wider. Dieser Pluralismus dürfte dem Nachwuchs ein Hineinwachsen in das Fach eher erschweren.

Abb. 2: Einordnung der Typen nach kommunikativem Kapital und Wissenskultur



Wenig überraschend ist es, dass die Forschenden selbst mehrheitlich mit relativ wenig kommunikativem Kapital ausgestattet sind. Auffallend ist weiter, dass die Gruppe der Universalisten, deren Kommunikationspraktiken sich an einem modernen Wissenschaftsverständnis orientieren, vergleichsweise klein ist. Noch kleiner ist allerdings die Gruppe der Expositorischen, die sich sowohl auf dem Markt der Wissenschaft wie dem der Praxis zu bewegen weiß. Vereinfachend lässt sich sagen, dass diese beiden Gruppen, die mit Kapital gut ausgestattet sind, zwei unterschiedliche Pole der Erziehungswissenschaften und damit ein Spannungsfeld im Fach repräsentieren:

- Die Universalisten stehen für die modernen Erziehungswissenschaften, deren Fortschritt wesentlich durch endogene Mechanismen vorangetrieben wird. Im Fokus steht in erster Linie die Reproduktion des Faches.

■ Für die Expositorischen geht es darüber hinaus auch um die Aufklärung der Praxis durch die Wissenschaft. Sie stehen daher eher für die traditionellen Erziehungswissenschaften bzw. die Pädagogik.

Beide Gruppen dürften vorzüglich mit Reputation ausgestattet sein, die Expositorischen zusätzlich auch mit Expertise.

In der Darstellung wird in der vertikalen Perspektive die Struktur des institutionalisierten Kapitals in den Erziehungswissenschaften sichtbar. Diejenigen Gruppen, die mit solchem Kapital gut ausgestattet sind, die Expositorischen und die Universalisten, können als sehr aktiv gelten und sind mit ihren Forschungsarbeiten sichtbar. Sie umfassen knapp 24 % aller Befragten und prägen das Bild der Erziehungswissenschaften erheblich. Ihre Publikationspraktiken sind teils urban und teils rural.

5. Wissenskommunikative Herausforderungen

Resümierend zeigt die Analyse der identifizierten Kommunikationstypen einen positiven Zusammenhang zwischen der Ausprägung des kommunikativen Kapitals und einer urbanen Wissenskultur. Welche Implikationen haben die Befunde nun für die Erziehungswissenschaften? Zunächst wird deutlich, dass in den Erziehungswissenschaften ein hoher Anteil des Forschungspotentials nicht sichtbar wird. Wenn über 70 % der Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen „nicht-eingebunden“ sind, dann ist dies aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive ein beunruhigendes Bild. Diese Situation soll aus einer organisationalen und einer wissenschaftsspezifischen Perspektive thematisiert werden.

Was die wissenschaftsspezifische Perspektive – die auch den Besonderheiten der erziehungswissenschaftlichen Teilgebiete Rechnung tragen müsste – betrifft, kann vermutet werden, dass die geringe Sichtbarkeit der Erziehungswissenschaften die Kehrseite der Segmentierung des Feldes und der Dominanz des eher ruralen wissenschaftlichen Stiles darstellt: Nur ein kleiner Anteil der Forschung wird nach einem klassischen Reviewing-Verfahren publiziert und die Publikationsorte sind allgemein höchst dispers.

Die Kommunikation im ganzen Feld ist daher wenig entwickelt und die wechselseitige Abhängigkeit der Forschenden kann als eher gering eingeschätzt werden, auch weil den Erziehungswissenschaften ganz unterschiedliche Förderungsquellen zugänglich sind. Die paradigmatische Orientierung im Feld ist schwach ausgeprägt und die Qualitätsstandards sind vielfältig. Damit stehen die jungen Forschenden im Besonderen mit Blick auf die eigene Karriere unter einem gewaltigen Orientierungsdruck.

Woran sollen sie sich ausrichten: an den Traditionen und Praktiken an ihrem Arbeitsplatz, an den Anforderungen praxis- und politiknaher Forschung oder eher an Entwicklungen, die sie im internationalen Feld beobachten?

Unter einer organisationalen Perspektive weisen die Daten darauf hin, dass in den Erziehungswissenschaften die Inhaber und Inhaberinnen der statushohen Positionen über die weit besseren Voraussetzungen (institutionalisiertes Kapital, Reputation, soziales Kapital) verfügen, um sich ins internationale Wissenschaftssystem zu integrieren. Auch weil die jungen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen nicht über die entsprechenden strukturellen Voraussetzungen verfügen, gelingt ihnen dies kaum. Ihre Chancen, in der gegebenen Struktur eigenverantwortlich Forschungsergebnisse der *Fachcommunity* zu präsentieren, sind offensichtlich begrenzt. Insofern kann behauptet werden, dass die vorgestellten Daten ein überkommenes organisationales Modell der Wissenschaften widerspiegeln, wie es sich offenbar im deutschsprachigen Raum trotz aller Reformbemühungen noch erhalten konnte.

Ob andere Geistes- und Sozialwissenschaften im Feld der Wissenschaften ähnlich positioniert sind wie die Erziehungswissenschaften, lässt sich letztlich nur empirisch beantworten. Zunächst sprechen einige Beobachtungen dafür, dass sich auch andere Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich in den letzten Jahren dem urbanen Pol angenähert haben, mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind bzw. solche bereits bewältigt haben. Zu denken ist etwa an die Ethnologie, die Politologie oder die Kommunikationswissenschaft. Und ähnlich wie die Erziehungswissenschaften weisen auch die genannten Disziplinen weiterhin eine gewisse geisteswissenschaftliche Tradition auf.

Insofern können gewisse Strukturähnlichkeiten zwischen den Disziplinen nicht übersehen werden. Im Unterschied zu den meisten sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen wird jedoch die Entwicklung der Erziehungswissenschaften stark durch öffentliche Interessen und externe bildungspolitische Akteure und Akteurinnen beeinflusst: Finanzierung von Forschungsprogrammen, Definition von Fragestellungen, Bereitstellung von Ressourcen und Praxis der Zusammenarbeit. Diese Bedingung konstituiert mindestens teilweise einen „Sonderfall“ in den Erziehungswissenschaften.

Literatur

- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and cultures of disciplines*. Second Edition. London: SRHE and Open University Press.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1985): *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diem, A. & Wolter, S. C. (2011): Messung von Forschungsleistungen in den Erziehungswissenschaften am Beispiel der Schweiz. *SKBF Staff Paper*, 4, S. 1–31.
- Dees, W. (2008). Transparenz und Evaluierbarkeit des erziehungswissenschaftlichen Publikationsaufkommens. Eine anwendungsorientierte Studie. *Erziehungswissenschaft*, 19 (37), S. 27–32.
- Dees, W. & Botte, A (2013): *Publikationspraxis in der Bildungsforschung 1998–2007*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Gibbons, M., Nowotny, H. & Limoges, C. (Hg.) (1994): *The new Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in contemporary Societies*. London: Sage.
- Keiner, E. (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissen, in: L. Wigger (Hg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich. (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 1), S. 241–249.
- Münch, R. (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Röbken, H. (2009): Karrierepfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (3), S: 430–451.
- Schmidt-Hertha, B. (2012): Forschung und Publikationskulturen, in: W. Thole, H. Faulstich-Wieland, H.-K. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Budrich, S. 159–180.
- Vanderstraeten, R. (2004). Communication patterns in educational science: an analysis of scientific journal publishing in the Netherlands. *Tertium Comparationis*, 10 (1), S. 105–117.
- Zierer, K., Ertl, H., Philipps, D. & Tippelt, R. (2013): Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), S. 401–423.

Otto Hüther / Georg Krücken: Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung, Springer VS, Wiesbaden 2016. ISBN 978-3658115623, 357 S. € 39,90.

Das interdisziplinäre Feld der Hochschulforschung ist auch in Deutschland mittlerweile ein halbes Jahrhundert alt. Aufgrund seiner Anwendungsnähe wächst es seit den 1970er Jahren im Kontext größerer Hochschulreformwellen schubweise, hat einen erheblichen institutionellen Ausbau erfahren, sich inhaltlich massiv ausdifferenziert und reichhaltige Einsichten in die Funktionsweise von Hochschulen und Hochschulsystem produziert. Nichtsdestotrotz liegt bislang kein deutschsprachiges Einführungsbuch vor, das einen Überblick über Fragestellungen, Themen und empirische Zugänge der Hochschulforschung ermöglicht. Das Fehlen von konsolidiertem Überblickswissen in Form von Einführungsbüchern, Handbüchern oder feldspezifischen Methodenbücher reflektiert nicht zuletzt die Diversität des Forschungsfeldes. Diese Lücke schließt die Monografie von Otto Hüther und Georg Krücken.

Im Zentrum des Buches steht dabei die – von den Autoren als thematische Perspektive bezeichnete – Einführung in vier Sachgebiete der Hochschulforschung: die quantitativ-strukturelle Gestalt von Hochschulsystemen, die Governance von Hochschulen, die Hochschule als Organisation sowie die Forschung zu Personengruppen an Hochschulen. Gerahmt wird diese Perspektive durch eine einführende Darstellung der deutschen Universitätsgeschichte (zeitliche Perspektive) sowie den Ausblick auf die hochschulrelevanten Ergebnisse benachbarter Forschungsfelder: der Wissenschaftsforschung, empirischen Bildungsforschung und Innovationsforschung (Grenzperspektive).

Diese Gliederung entlang der drei gewählten Perspektiven mag zunächst verwundern, wird doch den Kernaufgaben der Universität – Forschung und Lehre – kein eigenes Kapitel gewidmet. Dies ist offenkundig den Forschungsinteressen der Autoren geschuldet: Diese liegen in den Themengebieten Organisation und Governance. Daher wird auch die Organisationsforschung als zentrale Perspektive und nicht als Grenzperspektive behandelt – was für große Teile der etablierten Hochschulforschung ebenso plausibel wäre.

Als ehemalige Studentin und Promovendin von Georg Krücken und Kollegin beider Autoren zu einer besonders kritischen Haltung bei der Besprechung des Buches verpflichtet – um an dieser Stelle meine mögliche Befangenheit gegenüber den Autoren zu reflektieren –, bin ich nach gründlicher Lektüre des Buches zu dem Urteil gekommen, dass der Verzicht auf separate Kapitel zu Forschung an Hochschulen (mit denen sich die institutionalisierte Hochschulforschung in der Tat kaum beschäftigt) und zur Hochschullehre (hier engagiert sich vor allem die Hochschulpädagogik und -didaktik) kein Manko darstellt – nicht zuletzt weil beide Themen an geeigneter Stelle angesprochen werden.

Dies geschieht im Kontext der Darstellung von Forschungen zu Personengruppen an Hochschulen sowie der Forschungen in den benachbarten Forschungsfeldern, insbesondere der Wissenschaftsforschung und der empirischen Bildungsforschung. Mit anderen Worten: Der systematische Zugriff über eine zeitliche, thematische und Grezperspektive auf die Hochschulforschung bietet hinreichend Raum, für eine adäquate Behandlung von Forschung und Lehre. Ohnehin kann ein Einführungs- und Lehrbuch das betrachtete Gebiet kaum abschließend und umfassend darstellen, sondern vor allem mögliche Ausgangspunkte und Forschungsperspektiven erkennen lassen.

So dient die einführende Darstellung der deutschen Universitätsgeschichte vom Mittelalter bis zu den Hochschulreformen in den 1990 Jahren dem Anspruch, aktuelles Nachdenken über Hochschulen zu kontextualisieren. Viele scheinbar neue Phänome der Hochschulentwicklung erweisen sich in historischer Perspektive als vertraute oder gar konstante Problemlagen – etwa das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft. Besonders gewinnbringend wird die hier unternommene historische Betrachtung, wenn diese die Verbindungslinien zwischen den jüngsten Hochschulreformen und allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen und Wandlungstendenzen aufzeigt. Hier werden die Wissensgesellschaft, geographische sowie sektorale und institutionelle Entgrenzung und die Entwicklung zu einer Audit Society thematisiert, die aktuelle Reformmoden wie das New Public Management oder Reformen im Bereich der Lehre und der Personalstruktur mit hervorgebracht haben.

Das Kapitel „Quantitativ-strukturelle Gestalt und Entwicklung von Hochschulsystemen“ besticht zunächst durch die kompakte Darstellung der Architektur und Konfiguration des deutschen Hochschulsystems. Bemerkenswert sind zudem der sorgfältige Umgang mit Zahlen und die kritische Reflektion des Aussagegehaltes von Statistiken. Dies ist zugleich ein expliziter Appell der Autoren, „sich – anstelle eines unkritischen ‚trust in numbers‘ – in der Hochschulforschung mit den jeweiligen Kon-

struktionsprozessen von Indikatoren und den dahinterliegenden Annahmen zu beschäftigen“ (S. 88). Ebenso aufschlussreich sind laufend eingebundene Reflektionen der Gründe bestimmter Entwicklungen, die quantitative Entwicklungen „nicht nur zu beschreiben, sondern diese auch theoretisch zu erklären“ suchen (S. 69).

So werden etwa bezüglich der Hochschulexpansion zwei wesentliche Entwicklungstendenzen identifiziert: das Wachstum und die steigende Drittmittelfinanzierung des wissenschaftlichen Hochschulpersonals. Zu betonen ist zudem, dass in diesem Kapitel die internationale Vergleichsperspektive gekonnt und informativ eingeflochten wird. Die begleitende Reflexion von Auswahlkriterien und Äquivalenz der Vergleichsländer erfolgt dabei auf einem Niveau, das weite Teile der international vergleichenden Hochschulforschung vermissen lassen.

Die Kapitel „Die Governanceperspektive in der Hochschulforschung“ sowie „Hochschulen als Organisationen“ greifen thematisch ineinander. Sie geben einen souveränen Überblick über Grundlagen, aktuelle empirische Befunde und Problemlagen sowie Weiterentwicklungspotentiale der Forschung zu Organisation und Governance von Hochschulen. Das Governancekapitel beleuchtet insbesondere die Chancen und Grenzen von Steuerungs- und Veränderungsmöglichkeiten in Hochschulen und bietet damit eine wichtige kritische Reflexion unserer aktuellen Hochschulreformperiode. Im Fokus des Organisationskapitels stehen vor allem neo-institutionalistische Organisationstheorien. Die Autoren beleuchten aus dieser Perspektive, inwieweit sich Hochschulen als spezifische Organisationen von anderen Organisationen und einem allgemeinen Organisationsmodell unterscheiden. Eingängige Darstellungen theoretischer Facetten und erhellende Beispiele kontextualisieren und illustrieren die Besonderheiten der Organisationspraxis von Hochschulen.

Die große Stärke des Themenblocks zu „Forschungen zu Personengruppen an Hochschulen“ ist, dass er sich entlang der unterschiedlichen Qualifikationsphasen auf Studierende, Absolvent/-innen, Promovierende, Postdocs und Professor/-innen sowie auf das Verwaltungspersonal an Hochschulen bezieht. Dieser Zugang wird durch das abschließende Kapitel „Chancengleich als Querschnittsthema der Forschung zu Gruppen an Hochschulen“ komplettiert. Diese Ausführungen machen die eingangs als mögliches konzeptionelles Manko formulierte Auslassung der Kernaufgaben von Hochschulen zu großen Teilen wett.

Hier werden umfassend zentrale Befunde zu den genannten Personengruppen zusammengetragen und statistisch unterlegt. Erhellend ist die Kontrastierung aktueller Diskurse zum Berufseinstieg mit der vorherrschenden Sichtweise der 1970er Jahre, auf die sich die Autoren im Kapi-

tel „Berufseinstieg und Adäquanz der Beschäftigung“ immer wieder beziehen. Zu dieser Zeit ging man davon, dass der Anstieg der Absolventenzahlen ein akademisches Proletariat hervorbringen werde. Dies macht gleichermaßen die Gegenstandsnahe, den Wissenszuwachs und den Perspektivenwandel der Hochschulforschung sichtbar.

Deutlich sollte geworden sein, dass das Buch von Hüther und Krücken alle drei anvisierten Lesergruppen – Studierende, Nachwuchsforscher/-innen sowie Praktiker/-innen aus Hochschuladministration, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik – gleichermaßen anspricht. Als Studienbuch besticht es durch leicht verständliche und doch präzise Erläuterungen theoretischer Grundlagentexte und Konzepte, die durch gut gewählte und eingängige Beispiele praxisnah illustriert werden. Zugleich werden damit auch sachkundigen Forscher/-innen Perspektiven jenseits ihrer Schwerpunkte und Praktiker/-innen wissenschaftlich fundierte Disziplinierungschancen zum reformbestimmten Alltagsgeschäft ermöglicht.

Alle Kapitel können separat als Einführungen in das jeweilige Thema gelesen werden und zeichnen sich durch eine für ein Einführungsbuch sehr gelungene Balance von Komplexität und Komplexitätsreduktion aus. Insgesamt trägt das Buch damit selbst zur Weiterentwicklung des interdisziplinären Forschungsfeldes „Hochschulforschung“ bei, indem es Qualitätsstandards gleichermaßen setzt (bspw. beim Umgang mit Statistiken, der historischen Kontextualisierung und dem internationalen Vergleich) und einfordert (z.B. bei der Weiterentwicklung der Governance- oder der Ungleichheitsforschung).

Zu hoffen bleibt aber auch, dass weitere Einführungsbücher, die jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven und auf der Basis unterschiedlicher Erfahrungen in Forschung und Lehre geschrieben sind, folgen.

Anna Kosmützky (Kassel)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Halle-Wittenberg

1. Publikationen

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): *Das Akademiearchiv und seine Bestände*, Berlin 2015, 96 S. Bezug bei: BBAW, Informations- und Kommunikationsreferat, Jägerstraße 22-23, 10117 Berlin; Volltext unter: <http://www.bbaw.de/publikationen/neuerscheinungen/pdf/das-akademiearchiv>

Klein, Thomas / Wilfriede Otto / Peter Grieder: *Visionen. Repression und Opposition in der SED*, Frankfurter Oder Editionen, Frankfurt/Oder 1997, 632 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die Studie von Thomas Klein „Parteisäuberungen und Widerstand in der SED. Die innerbürokratische Logik von Repression und Disziplinierung“. Diese widmet sich u.a. oppositionellen Wissenschaftlern wie Wolfgang Harich, Robert Havemann und Rudolf Bahro oder Abweichlern wie Peter Ruben. Ein Exkurs widmet sich dem Versagen der SED-Reformer in den 1980er Jahren und dem Projekt an der Humboldt-Universität „Moderner Sozialismus“.

Kaasch, Michael / Joachim Kaasch (Red.): *Festliche Übergabe des Präsidentenamtes von Benno Parthier an Volker ter Meulen am 13. Februar im Freylinghausen-Saal der Franckeschen Stiftungen zu Halle* (Saale) (Nova Acta Leopoldina Neue Folge, Nr. 335, Bd. 89). Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Halle (Saale) 2003, 49 S. € 22,80. Im Buchhandel.

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, Zeitschriften-Ausgaben, sofern diese einen hier interessierenden thematischen Schwerpunkt haben, auch ausführlichere Internetveröffentlichungen und auf elektronischen Datenträgern publizierte Texte oder Filme. 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

Dokumentiert die Abschiedsrede des scheidenden Leopoldina-Präsidenten Benno Parthier sowie die Antrittsrede seines Nachfolgers Volker ter Meulen.

Schulz, Wolfgang K.: *Untersuchungen zu Leipziger Vorlesungen von Theodor Litt*, Königshausen und Neumann Verlag, Würzburg 2004, 146 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Der Pädagoge und Philosoph Theodor Litt hatte von 1920 bis 1937 und nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs eine Professur an der Universität Leipzig inne. Aufgrund politischen Drucks verließ er diese jedoch 1947 erneut und nahm einen Ruf an die Bonner Universität an.

Keßler, Mario / Heinz Deutschland: *Hermann Duncker. Sozialdemokratischer „Wanderprediger“, Spartakist, Gewerkschaftslehrer* (Supplement der Zeitschrift Sozialismus 7-8/2001), VSA Verlag, Hamburg, 2001, 58 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Mitbegründer der KPD Hermann Duncker (1874–1960) kehrte 1947 aus dem Exil in den USA nach Deutschland zurück und wurde zunächst Professor und Dekan der Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock. Von 1949 bis zu seinem Tod war er Direktor der Gewerkschaftshochschule „Fritz Heckert“ in Bernau bei Berlin.

Harich, Wolfgang: *Nicolai Hartmann – Größe und Grenzen. Versuch einer marxistischen Selbstverständigung*, hrsg. v. Martin Morgenstern, Königshausen & Neumann, Würzburg 2004, 306 S. € 45,-. Im Buchhandel.

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 zehn Jahren Zuchthaus verurteilt (acht Jahre tatsächlich inhaftiert). Ab 1965 forschte er ohne Festanstellung. 1990 erfolgte seine Rehabilitierung durch die Kassation des Urteils. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem das ausführliche Vorwort des Herausgebers, welches die Beschäftigung Harichs mit Nicolai Hartmann (1882–1950) biografisch nachzeichnet: Harich sah in Hartmann seinen philosophischen Lehrer, seit er 1944 frappierende Übereinstimmungen zwischen Lenins „Materialismus und Empirio-kritizismus“ und Hartmanns „Metaphysik der Erkenntnis“ entdeckt hatte. In den 80er Jahren arbeitete Harich an einem Buch über Hartmann, für das er einen Vertrag mit dem Akademie-Verlag hatte. Dessen Erscheinen wurde im Frühjahr 1989 abgelehnt: Es würde keine Devisen bringen, und zudem herrsche Papiermangel. Dieses Manuskript wird hier nun vorgelegt.

Sieber, Sven: *Walter Janka und Wolfgang Harich. Zwei DDR-Intellektuelle im Konflikt mit der Macht* (Chemnitzer Beiträge zur Politik und Geschichte Bd. 1), Lit Verlag, Berlin 2008, 132 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Die überarbeitete Magisterarbeit fokussiert auf die Geschichte der „staats- und parteifeindlichen Gruppe Harich/Janka“ Mitte der 1950er Jahre.

Jarling, Margitta (Bearb.): *Wolfgang Harich zum 20. Todestag (9.12.1923 – 15.3.1995). Auswahl aus den Beständen* (Bibliotheksbrief 2015/02), Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Berlin

2015, 6 S.; online unter http://www.bundesarchiv.de/exlibris/aleph/a22_3/apache_media/F9PHUYTAF4173H9H4JD9A51BJBN323.pdf

Bibliografie.

Bahro, Rudolf: *Wege zur reinen menschlichen Natur. Rationalität als Hoffnung?* Regie: Thomas Grimm, Zeitzeugen TV, Berlin 2014. 43 min. € 19,90. Bezug bei: Zeitzeugen TV, Film- und Fernsehproduktion, Ohmstr. 7, 10179 Berlin, eMail: info@zeitzeugen-tv.de

Bahro (1935–1997) wurde 1977 durch sein Buch „Die Alternative“, für welches er zu acht Jahren Haft verurteilt wurde, als systemkritischer und ökologischer Denker bekannt. Nach seiner Übersiedlung 1979 in die Bundesrepublik etablierte er sich als ein Vordenker der Umwelt- und Friedensbewegung sowie als Kritiker der industriegesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsweise. 1989 kehrte er in die DDR zurück, wurde 1990 rehabilitiert und erhielt eine Professur für Sozialökologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Der Mitschnitt einer Vorlesung Rudolf Bahros entstand 1993.

Crome, Erhard / Manfred Lauerermann / Oliver Schlaudt / Rainer Schwarz: *Zur Aktualität von Peter Rubens philosophischem Werk. Vorträge im Rahmen einer Veranstaltung aus Anlass des 80. Geburtstages von Peter Ruben* (Philosophische Gespräche H. 37). Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2015, 62 S. € 3,-. Bezug bei: Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Kopenhagener Straße 76, 10437 Berlin.

Der Philosoph Peter Ruben (*1933) war ab 1975 am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften der DDR im Bereich „Dialektischer Materialismus“ tätig. 1981 wurde Ruben zum zweiten Mal auf Basis eines Revisionismusvorwurfs aus der SED ausgeschlossen und mit Lehr- und Publikationsverbot belegt. Nach dem Umbruch 1989 war er Direktor des Zentralinstituts für Philosophie und dann an der Europa-Universität Frankfurt/Oder tätig. Dokumentiert werden hier drei Vorträge, die aus Anlass seines 80. Geburtstages gehalten wurden: „Zur Aktualität von Peter Rubens philosophischem Werk“ (Oliver Schlaudt), „Dialektik in Bewegung: Peter Rubens wissenschaftliches Leben für die Dialektik“ (Rainer Schwarz) und „Ruben und der westliche Marxismus“ (Manfred Lauerermann).

Max-Stirner-Archiv: *Philosophie digital 2.0*, Leipzig o.J., URL <http://www.max-stirner-archiv-leipzig.de/philosophie>

Die Website stellt zahlreiche Bücher und (zuvor unveröffentlicht gebliebene) Dissertationen, die vor 1990 von DDR-Philosophen verfasst worden waren, als eingescannte und OCR-erkannte PDF-Dateien bereit: Werke von Gerhard Bartsch, Wilhelm Raimund Beyer, Manfred Buhr/Jacques D'Hondt/Hermann Klenner, John Erpenbeck/Herbert Hörz, Klaus Fuchs-Kittowski, Helga Hörz, Herbert Hörz, Herbert Hörz/Dietmar Seidel, Georg Klaus, Jürgen Kunz, Rolf Löther, Franz Mehring, Reinhard Mocek, Wolfgang Segeth, Gottfried Stiehler, Bernd Stoppe und Martina Thom (Stand Oktober 2015).

Wright, Chris / Stefan Kolbe (Regie): *Pfarrer*, DVD, Deutschland 2014, 90 Minuten. € 19,90. Bezug bei: Salzgeber & Co. Medien, Prinzessinnenstraße 29, 10969 Berlin bzw. unter www.delicatessen.org

Der Dokumentarfilm begleitet ein Jahr lang junge Männer und Frauen in der Endphase ihrer Ausbildung zum Pfarrer am Evangelischen Predigerseminar in Lutherstadt Wittenberg.

Holze, Rainer / Siegfried Prokop (Hg.): **Basisdemokratie und Arbeiterbewegung. Günter Benser zum 80. Geburtstag**, Dietz Verlag, Berlin 2012, 288 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Der 1931 geborene Historiker Günter Benser war Wissenschaftler am Institut für Marxismus-Leninismus (IML) beim ZK der SED. Seine Werke gehörten zur historischen Standardliteratur in der DDR und lieferte im wesentlichen Beiträge zur Begründung des historischen Geschichtselbstverständnisses der SED. Neben der Laudatio (Siegfried Prokop) und dem Text „Begegnung mit Günter Benser“ (Dietrich Staritz) interessiert im hiesigen Kontext vor allem die thematische Auswahlbibliografie der Arbeiten Bensers.

Kabus, Ronny: **Lenin Luther Lorbas – Erbarmung!** BoD – Books on Demand, Norderstedt 2014. 312 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Autobiografie. Der 1947 geborene Ronny Kabus studierte von 1966 bis 1970 Geschichte und Germanistik an der Pädagogischen Hochschule Potsdam und promovierte 1975 in Geschichte an der Universität Leipzig. Aufgrund der Kritik an der Biermann-Ausbürgerung wurde er ab 1976 durch das MfS überwacht und trat aus der SED aus. Ab 1978 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter und stellvertretender Direktor der Staatlichen Lutherhalle Wittenberg tätig und legte eine Reihe zeitgeschichtlicher Publikationen vor. Im Sommer 1989 verließ er die DDR.

Thüringisches Landesamt für Denkmalpflege und Archäologie, Bau- und Kunstpflege (Hg.): **Aus der Arbeit des Thüringischen Landesamtes für Denkmalpflege und Archäologie. Arbeitsheft des Thüringischen Landesamtes für Denkmalpflege und Archäologie Neue Folge Band 36**. E. Reinhold Verlag, Altenburg 2010. 204 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die beiden Beiträge „Zum Mensabau in der DDR 1960 und 1989 – Eine Bestandsaufnahme“ (Benjamin Rudolph) und „Der Campus der Hochschule für Architektur und Bauwesen in Weimar – Zur Planungs- und Baugeschichte an der Marienstraße unter besonderer Berücksichtigung der Mensa“ (Rainer Müller/Benjamin Rudolph).

Heftrig, Ruth: **Fanatiker der Sachlichkeit. Richard Hamann und die Rezeption der Moderne in der universitären deutschen Kunstgeschichte 1930–1960** (Schriften zur modernen Kunsthistoriographie Bd. 5), de Gruyter/Akademie Verlag, Berlin/Boston (Mass.) 2014, 526 S. € 99,95. Im Buchhandel.

Heinrich Richard Hamann (1879–1961) hatte von 1913 bis zu seiner Emeritierung 1949 die Professur für Kunstgeschichte an der Universität Marburg inne. Von 1947 bis 1957 war er Gastprofessor für Kunstgeschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1949 wurde Hamann zum ordentlichen Mitglied der Akademie der Wissenschaften der DDR gewählt.

Simon, Michael / Monika Kania-Schütz / Sönke Löden (Hg.): **Zur Geschichte der Volkskunde. Personen – Programme – Positionen** (Volkskunde in Sachsen H. 13/14), Thelem Universitätsverlag, Dresden 2002, 419 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Soziales Wissen und politische Macht. Zur Geschichte der sorbischen Volksdichtung als Forschungsgegenstand“ (Susanne Hose), „Friedrich Sieber. Zur Neubegründung der sächsischen Volkskunde nach dem Zweiten Weltkrieg“ (Bernd Schöne), „Dr. Helmut Wilsdorf: Ein Altertums- und Montanethnologe des 20. Jahrhunderts“ (Götz Altmann), „Alte Bauten im neuen Dorf. Verlauf und Ertrag einer denkmalpflegerischen Erfassungsaktion 1962–1970“ (Timo Heimerdinger), „Sächsische Museologen und Berliner Fernstudium – ein Mosaikstein der DDR-

Volkskunde“ (Ute Mohrmann) sowie „Wissenschaftsgeschichte – Institutsgeschichte. Bilder aus dem Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde e.V.“ (Ulrike Schlosser).

Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften H. 1/2005 (51. Jg.), Passagen Verlag, Wien 2005, 160 S. € 22,-. Bezug bei: Passagen Verlag Wien, Walfischgasse 15/14, A-1010 Wien; eMail: vertrieb@passagen.at

Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge dieser Ausgabe: „Zur Neuprofilierung der ‚Weimarer Beiträge‘ Anfang der siebziger Jahre (bis 1989)“ (Dagmar Ende), „Politik der Aneignung. Die ‚Erbe-theorie‘ in den ‚Weimarer Beiträgen‘ Anfang der siebziger Jahre“ (Stefan Willer) und „Vom allgemeinen Kunstbegriff zur ‚mehrstelligen Ästhetik‘. Philosophische Ästhetik in den ‚Weimarer Beiträgen““ (Michael Franz).

Adam, Wolfgang / Holger Dainat / Dagmar Ende (Hg.): **„Weimarer Beiträge“ – Fachgeschichte aus zeitgenössischer Perspektive. Zur Funktion und Wirkung einer literaturwissenschaftlichen Zeitschrift in der DDR**, unt. Mitarb. v. Jan Standke, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 2009, 272 S. € 44,80. Im Buchhandel. Die „Weimarer Beiträge“ waren in der DDR eine wichtige Zeitschrift für Ästhetik, Literatur- und Kulturwissenschaften. Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Weimarer Beiträge‘ – Informationen zur Geschichte und Organisation der Zeitschrift (Dieter Schade), „Organisierte Öffentlichkeit. Zur kommunikativen Praxis der ‚Weimarer Beiträge‘ in der DDR“ (Holger Dainat), „Die ‚Weimarer Beiträge‘ im geistigen Leben der Gesellschaft in den 1970er und 1980er Jahren“ (Siegfried Rönisch), „Zur Neuprofilierung der ‚Weimarer Beiträge‘ Anfang der 1970er Jahre (bis 1989)“ (Dagmar Ende), „Wahrnehmung der ‚Weimarer Beiträge‘ aus der Sicht der italienischen Germanistik“ (Elena Agazzi), „Die Rezeption der ‚Weimarer Beiträge‘ in Polen“ (Tomasz G. Psczolkowski), „Internationale und deutsch-deutsche Konstellationen in den ‚Weimarer Beiträgen““ (Gabriele Czech), „Konzepte der Literaturgeschichtsschreibung in der DDR im Spiegel der ‚Weimarer Beiträge““ (Heike Steinhorst), „Zur Ästhetikdebatte in den ‚Weimarer Beiträgen““ (Wolfhart Henckann), „Die Leistungsangebote in den Redeweisen der literaturwissenschaftlichen Germanistik der DDR im Spiegel der ‚Weimarer Beiträge““ (Jens Saadhoff) und „Der Schreibgestus als Seismograph sich ankündigender Erschütterungen. Die Jahrgänge 1988/89 der ‚Weimarer Beiträge““ (Rainer Rosenberg).

Schiller, Dieter: **Im Widerstreit geschrieben. Vermischte Texte zur Literatur 1966–2006** (Erkundungen – Entwürfe – Erfahrungen Bd. 3), Edition Schwarzdruk, Berlin 2008, 405 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Der Band vereint eine vom Autor ausgewählte Sammlung von literaturwissenschaftlichen Aufsätzen und Verträgen, die seit den 1960er Jahren entstanden waren. Dieter Schiller studierte 1951 bis 1955 an der Humboldt-Universität Germanistik und arbeitete dort von 1955 bis 1965 auf dem Gebiet der neueren deutschen Literatur. 1965 wechselte er zum Institut für deutsche Sprache und Literatur der Deutschen Akademie der Wissenschaften als Forschungsgruppen- und Abteilungsleiter für deutsche Literatur im 20. Jahrhundert. 1973 wurde er zum Professor der Akademie berufen. Nach Gründung des Zentralinstituts für Literaturgeschichte war er vorwiegend als Forschungsgruppenleiter für deutsche Literatur im Exil und Stellvertretender Direktor des Instituts tätig (1976–80 und 1986–90).

Wissenschaftsrat (Hg.): **Stellungnahme zum Gutachten der Strukturkommission zur Zukunft der Stiftung Weimarer Klassik und Kunstsammlungen (SWKK)**,

Bremen 2005, 40 S. Volltext unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6910-05.pdf>

Auf Bitten des Freistaates Thüringen evaluierte der Wissenschaftsrat 2004 die Stiftung Weimarer Klassik und Kunstsammlungen. Anlass war die Fusion der Stiftung mit der Weimarer Kunstsammlung 2003. Dabei bezog sich die Begutachtung auf die Einrichtungen, die auch forschungsbezogene Arbeiten durchführen. Insgesamt kommt das Gutachten zu einem negativen Evaluationsergebnis und fordert eine tiefgreifende Reform der Stiftung. Dafür sei die Erarbeitung eines umfassenden Konzeptes eine wesentliche Voraussetzung.

Höhne, Steffen/Uli Kostenbader/Hellmut Seemann (Hg.): **Krisenmanagement. Der Brand und seine Folgen – die Herzogin Anna Amalia Bibliothek in Weimar** (Weimarer Studien zu Kulturpolitik und Kulturökonomie Bd. 5). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2009 208 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Am Beispiel des Umgangs mit dem Brand der Anna Amalia Bibliothek werden Empfehlungen für den Umgang mit Krisensituationen an kulturellen Einrichtungen entwickelt. Einbezogen werden dabei die nötigen Beiträge aus Politik und Verwaltung, Denkmalschutz, Wirtschaft, Wissenschaft und der betroffenen Institution selbst, der Klassik Stiftung Weimar. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die beiden Beiträge „Kulturkrise – Krisenkultur. Das Krisenmanagement der Klassik Stiftung Weimar in Folge des Brandes der Herzogin Anna Amalia Bibliothek“ (Elske Herrmann) und „Anna Amalia: Kompetenzen und Reaktionen eines Kultusministeriums“ (Hannes Güntherodt/Wolf-Georg Zaddach).

Schuster-Šewc, Heinz: **Bibliographie der Veröffentlichungen 1947–2013** (Kleine Reihe des Sorbischen Instituts 18), Sorbisches Institut, Bautzen 2014, 58 S. € 2,50. Bezug bei: Smoler'sche Verlagsbuchhandlung, Tuchmacherstr. 27, 02625 Bautzen; eMail: buchhandlung@domowina-verlag.de

Der 1927 geborene Slawist Heinz Schuster (Hinc Šewc) arbeitete nach seinem Studium in Krakau zunächst zwei Jahre am Institut für sorbische Volksforschung in Bautzen. Nach der Verteidigung seiner Dissertation 1955 an der Berliner Humboldt-Universität 1955 war er bis 1964 Dozent für Sorbisch an der Universität Leipzig, dann Habilitation und 1964 Professor sowie Direktor des heutigen Instituts für Sorabistik. 1992 emeritiert. Die Bibliografie verzeichnet chronologisch rund 500 Veröffentlichungen Schuster-Šewcs.

Schober, Rita: Auf dem Prüfstand : **Zola – Houellebecq – Klemperer**, Verlag Frey, Berlin 2003, 356 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die beiden Texte zu Victor Klemperer „Ein Mann im Spiegel seines Wortes. Zu Victor Klemperers Tagebüchern 1933-1945: ‚Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten‘“ und „Zu Victor Klemperers Wirken nach 1945“.

Lendemains – Etudes comparées sur la France Bd. 33, Nr. 130/131, Narr Francke Attempto, Tübingen 2008, 290 S. € 32,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Dokumentation der Briefwechsel zwischen Rita Schober und Victor Klemperer (1948-1959) sowie Rita Schober und Werner Krauss (1951-1975), desweiteren der Text „Stellungskämpfe in der Romanistik der Humboldt-Universität 1951/52“ von Manfred Naumann.

Giovanopoulos, Anna-Christina: **Die amerikanische Literatur in der DDR. Die Institutionalisierung von Sinn zwischen Affirmation und Subversion** (Dresdner

Arbeiten zur Anglistik und Amerikanistik Bd. 6), Die Blaue Eule, Essen 2000, 469 S. € 43,-. Im antiquarischen Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren insbesondere die Kapitel zur Amerikanistik im Hochschulbereich und zum Kampf um die Definitionsmacht in den Gutachten und Nachworten zu den zur Publikation vorgesehenen bzw. gelangten amerikanischen Primärtexten.

Sander, Gabriele: **Siegfried Bimberg erinnert sich**, Die blaue Eule, Essen 2007. 186 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Der Musikwissenschaftler Siegfried Bimberg (1927–2008) übernahm nach Studium, Promotion und Habilitation an der Martin-Luther-Universität Halle 1957 eine Dozentenstelle an der Humboldt-Universität zu Berlin. 1962 kehrte er an die Universität Halle zurück, wo er von 1969 bis zu seiner Emeritierung 1992 die Professur für Musikpädagogik inne hatte.

Dietze-Münnich, Uta: **Pädagogische Führung und Erziehung – Selbsttätigkeit und Selbsterziehung. Zur Diskussion pädagogischer Grundkategorien, insbesondere in der Pädagogik der DDR** (Schriftenreihe EUB, Erziehung – Unterricht – Bildung Bd. 94), Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2002, 527 S. € 128,-. Im Buchhandel.

Neben dem zentralen Thema – der Rekonstruktion der pädagogischen Diskussion in der DDR zum Verhältnis von Erziehung und Selbsterziehung in den 1970er und 80er Jahren – ist die Dokumentation von Interviews mit den beteiligten DDR-Erziehungswissenschaftlern von besonderem Interesse. Interviewt wurden Werner Lindner, Roland Rudolf, Dieter Kirchner, Hans-Joachim Schille, Ingeborg Bastian und Wolfgang Iffert.

Naumann, Werner: **Erwachsenenpädagogik in der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert** (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven Bd. 14), Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2015. 285 S. € 51,95. Im Buchhandel.

Im Zentrum der Untersuchung steht die wissenschaftliche Arbeit und Wirkung von Herbert Schaller (1899–1966), der die Gründung des Instituts für Erwachsenenbildung an der Universität Leipzig 1949 wesentlich initiierte und dessen Direktor er wurde. Er entwickelte einen Systemansatz für eine transdisziplinäre dialektisch-materialistische Pädagogik, der durch seine Schüler (u.a. dem Autor) weitergeführt wurde.

Höltershinken, Dieter / Hilmar Hoffmann / Gudrun Prüfer: **Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR**. Band I und II, Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, 450 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Untersuchungen zu den Pädagogischen Fachschulen für Kindergärtnerinnen und die dortige Ausbildung der Kindergärtnerinnen sowie zur Kindergartenpädagogik in der DDR. Band II vereint Dokumente zu diesen Themenfeldern.

Berufsbildende Schulen V Halle (Saale) für Gesundheit, Körperpflege und Sozialpädagogik (Hg.): **Die Frauenschule Halle. 100 Jahre lernen**, Halle (Saale) 2011, nicht pag. Bezug über: bbs5-halle@t-online.de

Dokumentiert wird aus Anlass des 100jährigen Gründungsjubiläums der Frauen- und Mädchenschule Halle (Saale), bekannter als „Helene-Lange-Schule (HELA)“, neben dem Festvortrag eine Ausstellung zur Geschichte der Einrichtung. Im hiesigen Zusammenhang interessiert die Schule, da sie nach 1945 sukzessive zur Pädagogischen Fachschule für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Rahmen eines dreijährigen Studiums entwickelt wurde.

Seit 1973 war sie auch Zentrales Qualifizierungszentrum für Lehrkräfte der Pädagogischen Schulen in der DDR.

Vogt, Michaela: **Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964**, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2015. 459 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Untersucht wird der wissenschaftliche Diskurs über Unterstufenschüler, der in der DDR über die Zeitschrift „Die Unterstufe“ in den 1950er und 1960er Jahren an die Profession vermittelt wurde.

Böhm, Annett: **Arthur Philipp Nikisch. Leben und Wirken** (Schriften zur Rechtsgeschichte H. 106). Duncker & Humblodt, Berlin 2003. 193 S. € 58,-. Im Buchhandel.

Arthur Philipp Nikisch (1888–1968) war von 1945 bis 1950 ordentlicher Professor für Arbeitsrecht und 1947/48 Dekan der Juristenfakultät der Universität Leipzig. 1950 folgte er einem Ruf an die Universität Kiel.

Will, Rosemarie / Marion Röwekamp: **Juristinnen in der DDR**, unt. Mitarb. v. Anke Gimbal, Deutscher Juristinnenbund, Berlin 2011, 80 S. Bezug bei: Deutscher Juristinnenbund, Bundesgeschäftsstelle, Anklamer Str. 38, 10115 Berlin; eMail: geschaeftsstelle@djb.de

In hiesigen Kontext interessieren vor allem der Abschnitt zu Juristinnen im Wissenschaftsbereich sowie die Porträts von Hilde Benjamin (nach ihrer Zeit als Justizministerin ab 1967 Professorin an der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaften in Potsdam-Babelsberg), Anita Grandke (ab 1969 Professorin für Zivilrecht/Familienrecht an der Humboldt-Universität zu Berlin, dort nach positiver Evaluierung bis 1994 tätig) und Sarina Jegutidse (1980–1990 wissenschaftliche Assistentin und Oberassistentin an der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft in Potsdam).

Schröder, Rainer / Angela Klopsch / Kristin Kleibert (Hg.): **Die Berliner Juristische Fakultät und ihre Wissenschaftsgeschichte von 1810 bis 2010. Dissertationen, Habilitationen und Lehre**, Berliner Wissenschafts-Verlag BWV, Berlin 2010, 400 S. + CD-ROM. € 49,-. Im Buchhandel.

In hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge zu den Dissertationen (Kristin Kleibert), Habilitationen (Sarah-Marisa Wegener) und den Hochschullehren (Adis Mataruga) an der Juristischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin in der DDR sowie das Verzeichnis aller Dekane. Die beiliegende CD-ROM verzeichnet zudem die Dissertationen und Habilitationen sowie die Dekane und den Lehrkörper von 1810–1990 und bereitet diese statistisch auf.

Kleibert, Kristin: **Die Juristische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin im Umbruch. Die Jahre 1948 bis 1951** (Berliner Juristische Universitätsschriften. Grundlagen des Rechts Bd. 50), Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2010, 328 S. € 45,-. Im Buchhandel.

Rekonstruiert werden die starken Veränderungen des Lehrkörpers, des Studium, der Studierenden, der Forschung und der Wissenschaft, die in den Jahren 1948 bis 1951 an der Juristischen Fakultät der Humboldt-Universität erfolgten.

Rüthers, Bernd: *Geschönte Geschichten – Geschonte Biographien. Sozialisationskohorten in Wendeliteraturen. Ein Essay*, Mohr Siebeck, Tübingen 2001, 168 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Der Essay untersucht am Beispiel mehrerer ostdeutscher Juristengenerationen Strategien, mit denen Intellektuelle ihre Rollen in einem politischen System nach dessen Ende darstellen.

Flierl, Bruno: *Selbstbehauptungen. Leben in drei Gesellschaften*, Theater der Zeit, Berlin 2015, 415 S. € 28,- Im Buchhandel.

Autobiografie. Flierl (geb. 1927) war einer der renommiertesten Experten für Architektur und den Städtebau in der DDR und bis 1984 Hochschullehrer an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Lang, Lothar: *Ein Leben für die Kunst. Erinnerungen*, Faber & Faber Verlag, Leipzig 2009, 335 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Lothar Lang (1928–2013) arbeitete nach dem Studium als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Potsdam und im Kunstkabinett des Instituts für Lehrerweiterbildung in Berlin-Weißensee und Pankow. Von 1964 bis 1998 war er Herausgeber und Redakteur der Zeitschrift „Marginalien“, von 1970 bis 1990 Direktor im Museum Schloss Burgk, wo er maßgeblich am Aufbau der Exlibris-Sammlung mitwirkte, zudem 1956–1981 Vorsitzender der Pirckheimer-Gesellschaft. Über die Jahrzehnte hin war Lang einer der einflussreichsten Kunstkritiker (1957–1991 für die „Bildende Kunst“ und „Die Weltbühne“) und –wissenschaftler in der DDR, vor allem engagiert für die zeitgenössische Bildende Kunst in der DDR.

Leipziger Schule. Grundstudium Malerei/Grafik und Fotografie. Eine Ausstellung der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig in Zusammenarbeit mit den Freunden der Staatlichen Kunsthalle Berlin e.V. und der Hochschule der Künste Berlin, beide Berlin (West). Künstlerbahnhof Westend der Karl-Hofer-Gesellschaft e.V.. 8. Januar bis 2. Februar 1990, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig/Freunde der Staatlichen Kunsthalle Berlin/Hochschule der Künste Berlin o.O. [Berlin] o.J. [1990], 86 S.

Neben der Dokumentation der Ausstellung studentischer Arbeiten versammelt der Katalog auch Texte zu Aufgaben, Struktur, Einrichtungen und Studium an der Leipziger Kunsthochschule.

Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig (Hg.): *Leipziger Schule: Fotografie. Arbeiten von Absolventen und Studenten 1980–93. Eine Ausstellung der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig. 29. April bis 29. Mai 1993*, o.O. [Leipzig] o.J. [1993]. 158 S.

Aus Anlass des 100jährigen Bestehens fotografischer Abteilungen an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig vereint der Ausstellungskatalog zwei Beiträge zur deren Geschichte: „Beginnen wir! Die fotografischen Abteilungen der Hochschule für Grafik und Buchkunst zwischen 1890 und 1950“ (Rolf Sachse) und „Wege nach 1945. Eine Annäherung an 50 Jahre Entwicklung“ (Peter Guth). Zudem werden eine Liste der Lehrkräfte von 1892 bis 1993 wie eine Liste der Studierenden im Bereich Fotografie von 1893–1993 dokumentiert.

Dammbeck, Lutz: ***Dürers Erben***. Dokumentarfilm, 58 Minuten, Deutschland 1995. DVD 2 in ders.: Kunst & Macht. Vier Dokumentarfilme und eine DVD-ROM, ARTE Edition/absolut Medien, Berlin 2011. € 69,90. Bezug über <https://absolutmedien.de>

Was verbindet die ehemaligen »Malerfürsten« Werner Tübke oder Bernhard Heisig mit dem heute unbekanntem Maler Heinrich Witz? Ein Film über die Anfänge der »Leipziger Malerschule«, deren Mittelpunkt die Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig war, und den Versuch eines neuen Realismus unter sozialistischen Vorzeichen in der DDR bis zum Mauerbau 1961.

Berkenbusch, Anna (Hg.): ***Die 100 besten Plakate der BURG***, Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Halle 2015, 173 S. € 18,-. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hochschulbibliothek, Seebener Str. 193, 06108 Halle; eMail: frauendo@burg-halle.de

Katalog zur gleichnamigen Ausstellung, mit der im Januar 2015 das 100. Jubiläumsjahr der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle eröffnet wurde. Neben den ausgestellten Exponaten umfasst der Katalog vier Essays. Im hiesigen Kontext interessieren davon vor allem „Plakate sind Zeitzeugen“ (Anna Berkenbusch) und „Plakate der Burg 1945 bis 1990“ (Sylke Wunderlich). Das Konzept der Ausstellung wurde durch den 1966 in der DDR ins Leben gerufenen Wettbewerb „100 beste Plakate“ inspiriert und rekuriert zugleich auf den alljährlich stattfindenden internationalen Wettbewerb „100 Beste Plakate. Deutschland Österreich Schweiz“.

Noell, Matthias (Hg.): ***Die Burg Giebichenstein in Halle, alphabetisch geordnet. Eine Hochschulzyklopädie*** (Schriftenreihe der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle Bd. 26), form+zweck, Berlin 2015, 544 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Die Hochschulzyklopädie dokumentiert in insgesamt 825 Einträge von 82 Autoren die Geschichte der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, die aufgrund der alphabetischen Anordnung ohne stringente Erzählung und ohne Darstellung von Entwicklungssträngen auskommt. Dieser fragmentierten Berichterstattung liegt dennoch eine inhaltliche Struktur zugrunde: Um Balance und Vollständigkeit zu gewährleisten, wurden Beiträge entlang der folgenden Abteilungen akquiriert: Zeitabschnitte, Hochschule, Welt, Theorie und Praxis, Orte und Bauten, Objekte, Aktivitäten und Dokumentationen, Sonderbares, statistische Daten sowie Sonstiges.

Kunstverein „Talstrasse“ (Hg.): ***50 von 100. Wege des BURG-Jahrgang 1965***, Halle (Saale) o.J. [2015], 130 S. € 16,-. Bezug bei: Kunstverein „Talstrasse“, Talstraße 23, 06120 Halle (Saale).

Der Katalog zur gleichnamigen Ausstellung stellt anlässlich des 100jährigen Jubiläums der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle die Werdegänge von 50 Absolventen der Hochschule vor, die 1965 immatrikuliert worden waren. Flankiert werden die Kurzbiografien und Werkabbildungen durch folgende Zeitzeugenerinnerungen: „Zur Grundlehre der Gestaltung“ (Lothar Zitzmann), „Grundstudium an der BURG“ (Dietmar Petzold), „Kunst und Werkkunst als Einheit“ (Rolf Müller), „Meine ganz persönlichen Erinnerungen an die BURG“ (Ulrike Neumann), „Heute kann man auf einem Designerstuhl kaum noch sitzen“ (Winfried Baumberger), „Die BURG und ihre Produktionsbetriebe“ (Wieland Poser) und „Erinnerungen an die BURG“ (Le Huy Van).

Galerie Döbele (Hg.): **Die Hochschule für Bildende Künste Dresden. Malerei, Grafik, Plastik von Professoren, Dozenten und Assistenten, Stuttgart 1990**, 112 S.

Präsentiert werden die Werke von 15 Lehrkräften der Hochschule für Bildende Künste Dresden, die sich jeweils mit tabellarischem Lebenslauf, der Nennung wichtiger Einzelausstellungen und Ausstellungsbeteiligungen sowie Literaturhinweisen vorgestellt finden.

Galerie der Stadt Sindelfingen (Hg.): **Akademiebegegnung Dresden – Stuttgart**, Sindelfingen 1990. 211 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Ausstellungskatalog dokumentiert neben einem kurzen Einleitungstext, der die Geschichte der Kunstakademien in Stuttgart und Dresden gegenüberstellt, Werke der Künstler beider Einrichtungen sowie ihre Biografien, Ausstellungs- und Publikationsverzeichnisse. Die Dresdener Akademie wird durch Hubertus Giebe, Helmut Heinze, Johannes Heisig, Günter Horlbeck, Gerd Jaeger, Gerhard Kettner, Siegfried Klotz, Werner Liebmann, Dietrich Nitzsche, Detlef Reinemer und Klaus Schwabe, Klaus-Michael Stephan vertreten.

Puhle, Matthias (Hg.): **Die Kunstgewerbe- und Handwerkerschule Magdeburg 1793–1963. Die Geschichte der Kunstgewerbe- und Handwerkerschule Magdeburg sowie deren Vorgänger- und Nachfolgeinstitute im Spiegel ihrer künstlerischen und gestalterischen Leistungen**. Magdeburger Museen, Magdeburg 1993, 168 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die kurze Nachkriegsgeschichte der Fachschule für angewandte Kunst, mit deren Schließung 1963 die Traditionslinie der Kunstgewerbe- und Handwerkerschule Magdeburg zu Ende ging.

Lausch, Fredrike: **Architektenausbildung in Weimar. 29 Lebensläufe zwischen BRD und DDR** (Forschungen zum baukulturellen Erbe der DDR Bd. 4), VDG Verlag Weimar 2015, 238 S. € 32,-. Im Buchhandel.

Ausgehend von Interviews mit 29 Absolventen der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar, der Vorgängereinrichtung der Bauhaus-Universität, werden die Lebensläufe von Architekten rekonstruiert. Besondere Aufmerksamkeit erfahren – neben der Reflexion der Ausbildungszeit und der Baupraxis in der DDR – die subjektive Verarbeitung des Umbruchs 1989/90 und die veränderte Berufspraxis im vereinten Deutschland. Exkurse zur Architektenausbildung in Weimar ergänzen die Analyse.

Stanjek, Klaus (Hg.): **Die Babelberger Schule des Dokumentarfilms**, hrsg. in Kooperation mit der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“, Bertz+ Fischer, Berlin 2012, 192 S. €14,90. Im Buchhandel.

An der HFF Potsdam-Babelsberg hatte sich seit Beginn der 1960er Jahre eine eigenständige Dokumentarfilmauffassung entwickelt, die auf einer Reihe inhaltlicher Prioritäten, künstlerischer Haltungen, ästhetischer Standpunkte und Regieverfahren basiert, wobei die Erzählung konstitutiv ist und die teilnehmende Beobachtung einen zentralen Stellenwert einnimmt. Diese Besonderheiten der „Babelberger Schule“ werden hier analysiert und ihre historischen Entstehungsbedingungen innerhalb der DEFA und der Babelberger Filmhochschule rekonstruiert. Besonderes Augenmerk liegt auf den entstandenen Langzeitbeobachtungen ein. Im Anhang finden sich 18 Beschreibungen von charakteristischen Filmen.

Gesellschaft für Tanzforschung (Hg.): **Ausdruckstanz in Deutschland – Eine Inventur. Mary Wigman-Tage 1993. Dresden, 16. bis 19. September 1993. Zu**

künstlerischen und tanzpädagogischen Aspekten des Ausdruckstanzes (Jahrbuch Tanzforschung Bd. 5.), Florian Noetzel Verlag, Wilhelmshaven 1994, 188 S. € 10,-. Bezug bei: Gesellschaft für Tanzforschung, c/o Helga Burkhard, Adalbert-Stifter-Str. 57 B, 81925 München.

Ziel der dokumentierten Veranstaltung war es u.a., das Verständnis für die teilungsbedingt völlig unterschiedliche tanzkulturelle Entwicklung in Ost- und Westdeutschland zu vertiefen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Palucca: ‚Ich bin ganz gut durchgekommen ...‘. Eine tanzipolitische Chronik des Jahres 1951“ (Marion Kant), „Ausdruckstanz in der DDR“ (Eva Winkler), „Zur Körperbildung im Ausdruckstanz“ (Hans-Gerd Artus), „Die künstlerische und pädagogische Arbeit Hanne Wandtkes in der Tradition des Ausdruckstanzes“ (Susanne Ladopoulos), „In Bewegung denken. Zur Arbeit mit Patricio Bunster“ (Susanne Borchers), „Über einen ‚Nachwuchschoreographen‘“ (Stephan Thoß/Ralf Stabel).

Stiftung Archiv der Akademie der Künste (Hg.) **Zwischen Diskussion und Disziplin. Dokumente zur Geschichte der Akademie der Künste (Ost) 1945/50 bis 1993**, hrsg. in Zusammenarbeit mit Inge Jens, ausgewählt und kommentiert von Ulrich Dietzel/Gudrun Geißler, Henschel Verlag, Berlin 1997, 768 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Der Band vereint größtenteils unveröffentlichte Dokumente aus Plenartagungen und Sektionsitzungen sowie Materialien des Präsidiums und der Direktion. Diese zeigen die Auseinandersetzung der Akademie mit Vorgaben und Maßregelungen durch Partei und Regierung sowie Bemühungen der AdK-Mitglieder um Freiräume für die Kunst innerhalb des politischen Systems. Befasste sich die Akademie vornehmlich mit der Förderung der Künste, so gehörten dazu auch im hiesigen Kontext relevante Aktivitäten und Themen: die Meister-schülerausbildungen, die Akademie-Zeitschrift „Sinn und Form“ als phasenweise vglw. unorthodoxes Organ intellektueller einschließlich wissenschaftlicher Debatten, die Auseinandersetzungen mit dogmatischen (und an den Universitäten kunstwissenschaftlich beglaubigten) Kunstauffassungen.

Scheil, Christiane: **Heinz Sanke – Wissenschaftler oder Ideologe? Ein Beitrag zur Geschichte der Geographie der DDR** (Neues aus der Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 4), Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2011, 138 S. € 5,-. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Stabsstelle Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Unter den Linden 6, 10099 Berlin; eMail: hu-presse@uv.hu-berlin.de

Der Geograph Heinz Sanke (1915–1997) lehrte von 1950 bis zu seiner Emeritierung 1980 als Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin und gilt als Begründer der Politischen und Ökonomischen Geographie in der DDR. Von 1965 bis 1967 war Sanke Rektor der Berliner Universität.

Pfeiffer, Lorenz / Matthias Fink: **Zum aktuellen Forschungsstand der Geschichte von Körperkultur und Sport in der DDR. Eine kommentierte Bibliografie** (Bundesinstitut für Sportwissenschaft, Wissenschaftliche Berichte und Materialien Bd. 3/2003), Sport und Buch Strauß, Köln 2003, 146 S. € 9,50. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Abschnitte zu kritischen biografischen Beiträgen aus der Wissenschaft, der Körpererziehung und Sport in Schule und Hochschule, der Körpererziehung und Schulsport, der Sportwissenschaft, dem Forschungsinstitut für Kör-

perkultur und Sport (FKS), der Sportlehrausbildung und -fortbildung, der Deutschen Hochschule für Körperkultur (DHfK) sowie zu den Kinder- und Jugendsportschulen (KJS).

Nehring, Diwart: ***Vom Hakenkreuz zu Hammer, Zirkel, Ährenkranz. Stationen meines Lebens***, Klatschmohn Verlag Rostock/Bentwisch 2004, 347 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Nehring, Meereschemiker, war seit 1965 am Institut für Meereskunde der Deutschen Akademie der Wissenschaften (heute Institut für Ostseeforschung) tätig und legt hier den ersten Teil seiner Lebenserinnerungen vor. Diese umfassen sein Studium in Rostock und seine ersten Berufsjahre bis 1965, u.a. als Leiter der chemischen Abteilung am Institut für Binnenfischerei Berlin-Friedrichshagen.

Laitko, Hubert: ***Strategen, Organisatoren, Kritiker, Dissidenten. Verhaltensmuster prominenter Naturwissenschaftler der DDR in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts*** (Preprint 367), Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Berlin 2009, 130 S. Volltext unter <https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/Preprints/P367.PDF>

Als Fallbeispiele dienen die Biografien von Robert Rompe, Hans Stubbe, Peter Adolf Thiesen und Robert Havemann.

Temming, Antje/Konrad Reschke/Udo Kranich: ***Die Verkehrspsychologie an der Universität Leipzig. Vergangenheit und Gegenwart*** (Schriftenreihe Theorien und Methoden der Psychologie Bd. 3), Kovač Verlag, Hamburg 2009, 135 S. € 62,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der kurze Abriss der Geschichte der Psychologie an der Leipziger Universität nach 1945 sowie das Porträt Helmut Kulkas, der dort zwischen 1973 und 1985 als Professor für Arbeitspsychologie wirkte.

Fiedler, Bärbel: ***Quartärpaläontologische Forschung in Weimar 1962–2011. Eine Bibliographie***, Senckenberg Gesellschaft für Naturforschung, Frankfurt 2012, 124 S. € 19,80. Bezug bei: Senckenberg Gesellschaft für Naturforschung, Senckenberganlage 25, 60325 Frankfurt; eMail: info@senckenberg.de

Lemke, Dietrich (Hg.): ***Die Astronomische Gesellschaft 1863–2013. Bilder und Geschichten aus 150 Jahren***, Astronomische Gesellschaft, Heidelberg 2013, 187 S. € 12,-. Bezug bei: Bibliothek des Max-Planck-Instituts für Astronomie, Königstuhl 17, 69117 Heidelberg; eMail: library@mpia.de

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel „Wir sind wohl doch ein bißchen zu sehr in Illusionen gewesen ...“ Die politische Geschichte der Astronomischen Gesellschaft im geteilten Deutschland“ (Werner Pfau/Reinhard E. Schielicke) und „Kraft schöpfen aus dem Wandel“ (Wolfgang Hillebrandt). Letzteres beschäftigt sich mit der Entwicklung der Astronomie in Ostdeutschland nach 1989, insbesondere in Jena und Potsdam.

Wiefel, Heinz: ***Biobibliographische Daten über Geowissenschaftler und Sammler, die in Thüringen tätig waren*** (Geowissenschaftliche Mitteilungen von Thüringen Beiheft 6), Thüringer Landesanstalt für Geologie, Weimar 1997, 228 S. Bezug bei: Thüringer Landesanstalt für Umwelt und Geologie, Göschwitzer Straße 41, 07745 Jena.

Gerhardt, Horst (Red.): **50 Jahre Diplom. Rückblick – Erinnerung – Bilanz. Beiträge anlässlich des 16. Semestertreffens der Bergleute, Markscheider und Bergbaumaschinenleute des Studienjahrganges 1954/59 vom 15. bis 17. Mai 2009 in Freiberg** (Freiberger Forschungshefte Reihe D Bd. 229), Technische Universität Bergakademie Freiberg, Freiberg 2009, 222 S. Bezug bei: TU BA, IWTG, Silbermannstraße 2, 09599 Freiberg.

Erinnerungen an Studium und Berufsleben der Bergleute, Markscheider und Bergbaumaschinenleute des Studienjahrganges 1954/59 an der Bergakademie Freiberg.

Stoyan, Dietrich (Hg.): **Bergakademische Geschichten. Aus der Historie der Bergakademie Freiberg erzählt anlässlich des 250. Jahrestages ihrer Gründung**, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2015, 472 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Aufsätze zur Geschichte der Bergakademie in den 1970er Jahren sowie zur Entwicklung der Hochschule im Kontext des politischen Umbruchs 1989/90. Der Herausgeber, Mathematiker, war von 1991 bis 1997 Rektor der Bergakademie.

Industrie- und Filmmuseum Wolfen e.V. (Hg.): **Prof. Dr. Ing. habil. Kurt Meyer zum 100. Geburtstag** (Die Filmfabrik Wolfen. Aus der Geschichte H. 13), Wolfen 2004, 88 S. € 3,10. Bezug bei: Industrie- und Filmmuseum Wolfen, Parsevalstr. 6, 06749 Bitterfeld.

Der Chemiker Kurt Meyer (1904–1978) wurde 1956 Direktor für Forschung und Entwicklung im VEB Filmfabrik Wolfen, zugleich erhielt er an der Humboldt-Universität in Berlin eine Professur für physikalische Chemie. Seit 1964 war er Ordentliches Mitglied der Akademie der Wissenschaften der DDR.

Industrie- und Filmmuseum Wolfen (Hg.): **Die Filmfabrik Wolfen – Aus der Geschichte, Bd. 5**, Wolfen 1999, 64 S. € 3,10. Bezug bei: Industrie- und Filmmuseum Wolfen, Parsevalstr. 6, 06749 Bitterfeld.

Die Broschüre vereint Vorträge eines Kolloquiums aus Anlass des 100. Geburtstages von Walter Voss 1999. Der Chemiker Voss (1899–1978) wurde 1948 zum Professor an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg berufen, 1953 folgte die Wahl in die Akademie der Wissenschaften zu Berlin.

Paulinenauer Arbeitskreis Grünland und Futterwirtschaft (Hg.): **50 Jahre Wissenschaftsstandort Paulinenaue – Ergebnisse der Grünland und Futterforschung. Wissenschaftliche Vortragstagung am 1. und 2. Juni 1999**, Paulinenauer Arbeitskreis Grünland und Futterwirtschaft, Paulinenaue 1999, 212 S. Bezug bei: Paulinenauer Arbeitskreis Grünland und Futterwirtschaft e.V., Gutshof 7, 14641 Paulinenaue.

Wobus, Ulrich / Katrin Menzel (Hg.): **Das Leibniz-Institut Gatersleben. Ein Ort der Wissenschaft als Landschaftsgarten und Kunstraum**, Leibniz-Institut für Pflanzengenetik und Kulturpflanzenforschung, Gatersleben 2008. 60 S. € 8,-. Bezug bei: IPK Gatersleben, Ag FW/Broschüre IPK, Corrensstraße 3, 06466 Gatersleben.

Dargestellt werden die Geschichte des Instituts, die Gestaltung der Außenanlagen des als Gesamtheit unter Denkmalschutz stehenden Institutsensembles, das Institut als Begegnungsstätte von Wissenschaft und Kunst sowie als Ort gesellschaftspolitischer Diskussion (insbesondere durch die „Gaterslebener Begegnungen“ in den 80er und 90er Jahren) sowie sechs Spaziergänge durch die Anlagen des Instituts. In diesen Anlagen gibt es über 2600 Gehölze und 60 Kunstwerke, die auf einer beigefügten CD verzeichnet sind, ebenso wie die Gaterslebener Begegnungen. Die Texte der Broschüre sind in einem beiliegenden Heft auch auf Englisch verfügbar gemacht.

Fischer, Waltraud: *Mein Vater Gustav Fischer* (1902–2002. 100 Jahre agrartechnische Lehre und Forschung in den Berliner Agrarwissenschaften Bd. 1). Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1999. 45 S. Bezug bei: HU, Landwirtschaftlich-Gärtnerische Fakultät, Fachbereich Technik der Pflanzenproduktion, Philippstraße 12, 10115 Berlin; Volltext unter: https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/files/4247/Schriftenreihe_H1_Fischer1_end.pdf

Müller, Manfred: *Gustav Fischer und das Institut für landwirtschaftliche Maschinenkunde* (1902–2002. 100 Jahre agrartechnische Lehre und Forschung in den Berliner Agrarwissenschaften Bd. 2). Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2002. 63 S. Bezug bei: HU, Landwirtschaftlich-Gärtnerische Fakultät, Fachbereich Technik der Pflanzenproduktion, Philippstraße 12, 10115 Berlin; auch unter: https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/files/4249/Schriftenreihe_H2_Fischer2_end.pdf

Gustav Fischer (1870–1963) wurde 1903 zum ordentlichen Professor für Landmaschinenkunde an der Landwirtschaftlichen Hochschule Berlin und damit zum ersten ordentlichen Professor für Landmaschinen in Deutschland berufen. 1945 übernahm er kurzzeitig seinen Lehrstuhl und beteiligte sich am Wiederaufbau des durch Bomben fast zerstörten Landmaschinen-Instituts.

Busch, Frank Thomas: *Zur Geschichte der Physiologie und Pathologie der Fortpflanzung an der veterinärmedizinischen Bildungsstätte in Berlin-Mitte* (vormals Reuss'scher Reitgarten) von 1790–1989, Mensch & Buch Verlag, Berlin 2001, 297 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Die Dissertation rekonstruiert die im Titel genannte Geschichte an der ehemaligen Tierärztlichen Hochschule, der späteren Tierärztlichen Hochschule, der daraus entstandenen Veterinärmedizinischen Fakultät der Kaiser-Wilhelm- bzw. Humboldt-Universität zu Berlin und schließlich der Sektion Tierproduktion und Veterinärmedizin der Humboldt-Universität zu Berlin.

Landesamt für Verbraucherschutz des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): *Ein halbes Jahrhundert Veterinärmedizin in Stendal. Vorträge anlässlich der Festveranstaltung zum 50-jährigen Bestehen des Standortes Stendal 2006 und des 100-jährigen Bestehens des Landesveterinär- und Lebensmitteluntersuchungsamtes in Halle 2000*, Stendal o.J. [2007?], nicht pag. Volltext unter http://www.verbraucherschutz.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/LAV_Verbraucherschutz/veterinaermedizin/publikationen/50-jahre-veterinaer-in-stendal.pdf

Die Broschüre vereint die beiden Vorträge „Festansprache zum 50. Jubiläum veterinärmedizinischer Untersuchungstätigkeit in Stendal“ (Karl-Friedrich Reckling) und „Das Hallesche Untersuchungsamt im geschichtlichen Rückblick“ (Waldemar Senf).

Katsch, Gerhardt: ***Greifswalder Tagebuch 1945–46***, hrsg. von Mathias Niendorf, Verlag Ludwig, Kiel 2015, 220 S. € 18,90. Im Buchhandel.

Gerhard Katsch (1887–1961) war Internist und Professor an der Universität Greifswald. 1945 war er an der kampfflosen Übergabe Greifswalds an die Rote Armee beteiligt.

Major, Sabine: ***Zur Geschichte der außerklinischen Geburtshilfe in der DDR. Dissertation, Klinik für Frauenheilkunde und Geburtshilfe der Medizinischen Fakultät Charité der Humboldt-Universität zu Berlin***, Berlin 2003, 110 S. Volltext unter <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/major-sabine-2003-02-14/PDF/Major.pdf>

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel „Das Thema Hausgeburt und Klinikentbindung im Spiegel der medizinischen Zeitschriften der DDR“, „Die moderne, wissenschaftliche Geburtsmedizin in der DDR“, „Die Behandlung der Thematik [Geburtsmedizin] in den medizinischen Zeitschriften der DDR“.

Franke, Paul R. / Matthias David: ***Der andere Weg zum gleichen Ziel. Psychosomatische Frauenheilkunde in Ostdeutschland. Ausgewählte Beiträge der Symposien der Ostdeutschen Gesellschaft für Psychosomatische Gynäkologie und Geburtshilfe 1984–1994***, Akademos Verlag, Magdeburg/Berlin 2002, 465 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der kurze Abriss der Geschichte der Ostdeutschen Gesellschaft für Psychosomatische Gynäkologie und Geburtshilfe, in welchem in tabellarischer Form die wichtigsten Daten verzeichnet sind.

Freder, Janine: ***Die Geschichte des Heilpraktikerberufs in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in der DDR***, Verlag Volksheilkunde, Bonn 2003, 164 S. € 10,-. Im Buchhandel.

Wirth, Ingo / Gunther Geserick / Klaus Verndura: ***Das Universitätsinstitut für Rechtsmedizin der Charité 1833–2008***, Verlag Schmidt-Römild, Lübeck 2008, 163 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Geschichtliche Gesamtdarstellung des durch Otto Prokop (1921–2009) und seit 1987 von Gunther Geserick geleiteten Instituts.

Ackermann, Kerstin: ***Die „Wolfgang-Rosenthal-Klinik“ Thallwitz/Sachsen in den zwei deutschen Diktaturen***. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Zahnmedizin des Fachbereichs Medizin der Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen 2008, 2012 S. + Anhang; Volltext unter <http://d-nb.info/99332861X/34>

Die „Wolfgang-Rosenthal-Klinik“ bestand – bei intensiven Kontakte zur Leipziger Universität – nach 1945 als eigenständige Einrichtung auch in der DDR weiter. Behandelt wurden Patienten mit Lippen-Kiefer-Gaumen-Nasenfehlbildungen. Die Klinik war seit den 60er Jahren, nach der Pensionierung des Gründers Wolfgang Rosenthal, Ort problematischer Personalentscheidungen, die sich mit fortwährender Politisierung von internen Konflikten verbanden. 1994 ging die Klinik in der Leipziger Universität auf.

Medizinische Fakultät Dresden Carl Gustav Carus der Technischen Universität Dresden (Hg.): *Medizinische Fakultät. Gegenwart und Rückblick* (Schriften der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus N.F. Bd. 5). Dresden 2002, 82 S.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge „Baupläne und ihre Realisierung in der Geschichte der Medizinischen Akademie Dresden und ihrer Vorgängereinrichtungen von 1897 bis 1960“ (Marina Lienert, Robert Bauer, Mario Volkmann), „Das Baugeschehen von 1990 bis 2002“ (Peter Goepel), „Die Jahrhundertflut und ihre Folgen“ (Annegret Liebau, Holger Ostermeyer) sowie „Die Frühphase der Anästhesiologie an der Medizinischen Akademie ‚Carl Gustav Carus‘“.

Medizinische Fakultät Dresden „Carl Gustav Carus“ (Hg.): *Medizinische Fakultät und Universitätsklinikum 1993–2003* (Schriften der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus N.F. Bd. 6). Dresden 2003, 212 S.

Zehn Jahre nach Integration der Medizinischen Akademie in die TU Dresden wurde Bilanz gezogen: mit Berichten zur Vorgeschichte und Gründung der Fakultät, zur Reform des Medizin- und des Zahnmedizinstudiums, zur Entwicklung des Aufbaustudiengangs „Gesundheitswissenschaften – Public Health“ und mit kurzen Beiträgen aus und zu jedem einzelnen Institut bzw. jeder Klinik.

Wolff, Horst-Peter: *Vergleichende Geschichte der medizinischen Berufsbildung. Eine Einführung für Lehrkräfte der Medizinalberufe*, Recom-Verlag, Basel/Eberswalde 1994, 203 S.

Ein 35seitiges Kapitel behandelt „Mittlere medizinische Berufe in der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis 1989“.

Reinwald, Rosemarie (Hg.): *Sportwissenschaftliche Ergebnisse des FKS* [Forschungsinstitut für Körperkultur und Sport Leipzig] 1984–1990, Verlag Ingrid Czwalina, Ahrensburg bei Hamburg 1990, 226 S. Im Antiquariatsbuchhandel.

Dokumentiert werden 210 Abstracts von Forschungsarbeiten am Forschungsinstitut für Körperkultur und Sport Leipzig. Das FKS war das führende DDR-Institut für Leistungssport und dessen parareguläre Erfolgssicherung. Durch Umgründung zum Institut für Angewandte Trainingswissenschaft (IAT) sicherte sich das Bundesministerium des Innern die einschlägige Expertise.

Augustine, Dolores L.: *Red Prometheus. Engineering and Dictatorship in East Germany, 1945–1990*, MIT Press, Cambridge (Mass.)/London 2007, 381 S. \$ 43,-. Im internationalen Buchhandel.

Naumann, Friedrich: *175 Jahre Technische Mechanik. Ein Beitrag zum Jubiläum „175 Jahre Technische Universität Chemnitz“*, Universitätsverlag Chemnitz, Chemnitz 2015, 449 S. € 25,80. Im Buchhandel; Volltext unter http://www.qucosa.a.de/fileadmin/data/qucosa/documents/15670/Naumann_Technische_Mechanik.pdf

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zur Geschichte der Institute für Mechanik an der Hochschule für Maschinenbau bzw. der TH Karl-Marx-Stadt sowie zur Technischen Mechanik an der Sektion Maschinenbau.

Justus Henke / Peer Pasternack / Steffen Zierold (Hg.): *Schaltzentralen der Regionalentwicklung. Hochschulen in Schrumpfungszonen*, Akademische Ver-

lagsanstalt, Leipzig 2015, 315 S. € 25,-. Im Buchhandel. Siehe auch <http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Schaltzentralen-Inh-u-lese-probe.pdf>

Verfolgen Hochschulen explizite oder implizite Strategien, mit denen sie regional wirksam werden? Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels interessiert dies vor allem in Schrumpfungregionen, da dort die Regionalentwicklung besonders kritisch ist. Entsprechend hoch sind in den demografisch herausgeforderten Regionen auch die Erwartungen, die sich an die Hochschulen richten. Aktivitäten und Strategien der ostdeutschen Hochschulen wurden recherchiert, systematisiert und ausgewertet. Für sechs Fallregionen, drei ost- und drei westdeutsche, sind zudem vergleichende Tiefensonderungen durchgeführt worden. Im Ergebnis können Hindernisse und Risikofaktoren sowie Lösungsansätze und Erfolgsfaktoren herausgearbeitet werden. Abschließend wird ein Modell regionalen Hochschulhandels präsentiert.

Michael Fritsch / Peer Pasternack / Mirko Titze (Hg.): ***Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien im demografischen Wandel***, Springer VS-Verlag, Wiesbaden 2015, 302 S. € 34,99. Im Buchhandel.

Welche Beiträge können Hochschulen leisten, um die Voraussetzungen für „selbsttragende Entwicklungen“ und „gleichwertige Lebensverhältnisse“ zu schaffen – und dies z.T. unter Bedingungen bis 2020 deutlich abgesenkter Landeshaushalte? Diese Frage stellt sich insbesondere deshalb, weil der Ausbau der Hochschulen in den letzten Jahrzehnten weitgehend versorgungsorientiert erfolgte, mit dem primären Ziel, ein ausreichendes Angebot an Studienplätzen zur Verfügung zu stellen. Denn wenn sich die Politik auch in Zukunft vor allem an der Ausbildungsfunktion der Hochschulen orientiert, dann würde ein Rückgang der Anzahl der Studierenden eine entsprechende Reduzierung der Kapazitäten im Hochschulbereich nahe legen. Da die Bevölkerungsentwicklung in räumlicher Hinsicht sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, haben diese Fragen eine deutliche regionale Dimension.

Konzack, Tatjana / Claudia Herrmann-Koitz / Helmut Soder: ***Bericht zur Studie Wachstumsdynamik und strukturelle Veränderungen der FuE-Potenziale im Wirtschaftssektor Ostdeutschlands und der neuen Bundesländer FuE-Daten 2007 bis 2010***, EuroNorm, Berlin 2011, 121 S. + 48 S. Anlage. Bezug bei: EuroNorm, Stralauer Platz 34, 10243 Berlin.

Konzack, Tatjana / Claudia Herrmann-Koitz / Helmut Soder: ***Zwischenbericht zur Studie Wachstumsdynamik und strukturelle Veränderungen der FuE-Potenziale im Wirtschaftssektor Ostdeutschlands und der neuen Bundesländer FuE-Daten 2011 bis 2013***, EuroNorm, Berlin 2014, 131 S. Volltext unter: http://www.euronorm.de/euronorm-wAssets/docs/studien/studie_fue-ostdeutschland_2014.pdf

Eich-Born, Marion (Hg.): ***Innovationen für Mecklenburg-Vorpommern. Strategien für einen Wachstumspfad*** (Rostocker Beiträge zur Regional- und Strukturforchung H. 17), Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Rostock 2004, 289 S. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051 Rostock. Als eBook (€ 5,-) unter <http://www.hiero.de/index.php/de/publikationen/rob/70-rob-17-innovationen-fuer-mecklenburg-vorpommern>

Peschke, Elke-Barbara: **Rektoren und Präsidenten der Universität Unter den Linden. Dokumentation der Ausstellung der Universitätsbibliothek im Jacob- und Wilhelm-Grimm-Zentrum vom 07.12.2009 bis 30.03.2010** (Neues aus der Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 3), Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, 268 S. €5,-. Volltext unter: <http://edoc.hu-berlin.de/series/geschichte-hu/3/PDF/3.pdf>

Stieffenhofer, Linda / Michael Kamp: **Die historischen Wurzeln der HTW Berlin**, Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2014, 71 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Die Hochschule der Technik und Wirtschaft Berlin, die 1994 gegründet wurde, verfügt mit der Ingenieurschule für Bekleidungstechnik Berlin, der Ingenieurhochschule für Maschinenbau und Elektrotechnik bzw. Ingenieurhochschule Berlin, der Hochschule für Ökonomie und der Ingenieurhochschule Berlin-Wartenberg über zahlreiche Vorläufereinrichtungen. Deren Geschichte wird – ebenso wie die weitere Entwicklung nach 1990 – aus Anlass des zwanzigsten Gründungsjubiläums nachgezeichnet.

Fritsch, Michael / Florian Noseleit / Viktor Slavtchev / Michael Wyrwich: **Innovative Gründungen und ihre Bedeutung für den Standort Thüringen. Endbericht**, Stiftung für Technologie, Innovation und Forschung Thüringen/Friedrich-Schiller-Universität Jena, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Unternehmensentwicklung, Innovation und wirtschaftlichen Wandel, Jena o.J., 160 S.; auch unter https://www.stift-thueringen.de/fileadmin/user_upload/stift/Innovative_Gruendungen_und_ihre_Bedeutung_fuer_den_Standort_Thueringen_08_2010.pdf

Die Studie analysiert für den Freistaat Thüringen das Niveau und die Dynamik innovativer Gründungen, macht eine Bestandsaufnahme der Förderung von innovativen Gründungen und gibt schließlich Handlungsempfehlungen für eine politische Förderung innovativer Gründungen.

Haußen, Tina/Janna Heider/Silke Übelmesser: **Wanderungsverhalten von Hochschulabsolventen** (Thüringer Memos Ausgabe 5), Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie, Erfurt 2014, 33 S. Bezug bei: Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Technologie, Referat Standortmarketing und Öffentlichkeitsarbeit, Max-Reger-Straße 4-8, 99096 Erfurt; auch unter <http://www.fwiwi.uni-jena.de/wfwmedia/Publications/Th%C3%BCringer+Memos+5.pdf>

Hochschule Merseburg (Hg.): **60 Jahre Hochschulcampus Merseburg. 60 Jahre Forschung und Wissenstransfer**, Merseburg 2014. 176 S. Bezug bei: Hochschule Merseburg, Geusaer Straße/Eberhard-Leibnitz-Straße 2, 06217 Merseburg.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Ausführungen zur Technischen Hochschule „Carl Schorlemmer“ Leuna-Merseburg sowie zu deren Industrieverbindungen.

Trautwein, Peggy: **Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts** (HoF Arbeitsbericht 3'2015), unt. Mitarb. v. Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle-Wittenberg 2015, 44 S.; auch

unter <http://www.hof.uni-halle.de/publikation/ab-3-2015-lehrpersonal-und-lehrqualitaet/#>

Der Bericht beleuchtet einerseits veränderte Anforderungen an Hochschullehrende, diesbezügliche Weiterbildungsangebote und das Weiterbildungsverhalten Hochschullehrender. Andererseits wird die Struktur des Lehrpersonals an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt nach Personalkategorien und Alter ermittelt. Ziel dieser doppelten Darstellung ist es, aufzuzeigen, wie in Sachsen-Anhalt aktuell und künftig potenzielle Weiterbildungsnachfragende verteilt sind bzw. sein werden, um entsprechende Konzepte entwickeln zu können.

Unger, Wolfgang (Red.): *Der Leipziger Universitätschor*, Leipziger Universitätschor, Leipzig o.J. [1991], 30 S. € 1,50. Bezug bei: Büro des Universitätsmusikdirektors, Goldschmidtstraße 12, 04103 Leipzig.

Broschüre zum 65jährigen Bestehen des Leipziger Universitätschors.

Lenz, Karl / Bernhard Wagner (Bearb.): *Dresdner Absolventenstudie Nr. 1: Fakultät Erziehungswissenschaften, Philosophische Fakultät, Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 2000. Die Absolvent/innen der Fakultät Erziehungswissenschaften, der Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften und der Philosophischen Fakultät der Abschlussjahrgänge 1995/96 – 1998/99. Abschlussbericht*, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, Dresden 2001, 113 S. + Anhang. Volltext unter URL http://www.kfbh.de/images/Projekte/Absolventenstudien/DAS/Abs-Stud_01.pdf

Befragt wurden die Absolventen zu Zugang, Verlauf und Beurteilung des Studiums, zur aktuellen Beschäftigungssituation, zum Übergang in den Beruf sowie zu beruflichen Anforderungen, Zufriedenheit und Perspektiven.

2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Viereck, Gunther: *Die Rostocker Thünenforschung zwischen 1900 und 1960. Eine historische Analyse*, Dissertation, Philosophische Fakultät der Universität Rostock, Rostock 2002, 291 S.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem das Kapitel zur Forschung zu Johann Heinrich von Thünen (1983–1850), Agrar- und Wirtschaftswissenschaftler, zwischen 1945 und 1960. Diese schließt nach heftigen Auseinandersetzungen, in denen Thünen schließlich zum „junckerlich-bourgeois Gutsbesitzer“ deklariert wurde, nach 1955 langsam ein.

Reppe, Silke: *Die Entwicklung des Zentrums für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde Dresden seit seiner Gründung an der Medizinischen Akademie „Carl Gustav Carus“ 1954 bis 1990*. Dissertation, Medizinische Fakultät Carl Gustav Carus, Technische Universität Dresden, Dresden 2007, 309 + XXXIV S.

Behandelt werden die Vorgeschichte (Krankenhaus Dresden-Johannstadt, Johann Alexander Vogelsang), der Aufbau des Faches nach der Gründung der MedAk (Zahn- und Kieferklinik unter Vogelsang, Stomatologische Klinik und Poliklinik unter Karl Jamer) und die Jahre 1963 bis 1990 unter Gerd Staegemann.

Walther, Helmut-Georg: ***Der Zahnarzt und Hochschullehrer Gerd Staegemann (1927–1995) und sein Beitrag zur Entwicklung der Zahnmedizin in der DDR unter besonderer Berücksichtigung der zahnärztlich-akademischen Ausbildung in Dresden***, Dissertation, Medizinische Akademie „Carl Gustav Carus“ Dresden, Dresden 2013, 299 S. + DVD.

Staegemann war von 1961 bis 1992 Professor in Dresden und Leiter der Prothetischen Abteilung. Untrennbar ist sein Name mit der von ihm weiterentwickelten Stiftverbolzung (endodontische Implantation) und Transfixation verbunden. 1966 wurde er für die NDPD Volkskammerabgeordneter, 1967 bis 1973 war er Präsident der DDR-Gesellschaft für Stomatologie. Die Gesellschaft für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde Dresden verleiht seit 2009 eine Gerd-Staegemann-Ehrenmedaille.

Thomas, Katja Angelika: ***Die Berliner Gesellschaften für Psychiatrie und Neurologie in Ost- und Westberlin (1947–1991). Ein Vergleich ihrer Tätigkeit***, Dissertation, Medizinische Fakultät Charité der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2002. 135 S.

Behandelt werden die Gründungsprozesse der beiden Gesellschaften, ihre Tätigkeiten, ihr Verhältnis zueinander und der Prozess ihrer Vereinigung nach der deutschen Vereinigung.

Heisig, Barbara: ***Pflege in der DDR. Die Entwicklung der Krankenpflege und der Einfluß der „Gesellschaft für Krankenpflege in der DDR“ – Professionalisierung oder Sackgasse?*** Diplomarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 1999. 108 + XXVII S.

Hauptquelle ist die DDR-Zeitschrift „Die Heilberufe“. Beschrieben wird die Entwicklung der Krankenpflegeausbildung von 1945 bis 1989. Ein gesondertes Kapitel ist der Krankenpflege als eigenständiger medizinischer Disziplin gewidmet.

Sladeczek, Christine: ***Frauen, die sich während ihrer Tätigkeit an Kliniken und Instituten an der Medizinischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU Halle) und an der Medizinischen Akademie Magdeburg (MAM) habilitierten***, Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Magdeburg, Magdeburg 2013, 312 S.

Autorinnen & Autoren

Meike Sophia Baader, Prof. Dr. phil., Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim, Mitinitiatorin des Forschungslusters „Hochschule und Bildung“ am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik und am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim. eMail: baader@uni-hildesheim.de

Stefan Bösch, PD Dr. phil. Dipl.-Ing., Co-Forschungsbereichsleiter des Bereichs „Wissengesellschaft und Wissenspolitik“ am Institut für Technikfolgenabschätzung und Systemanalyse (ITAS) am Karlsruher Institut für Technologie. eMail: stefan.boesch@kit.edu

Margret Bülow-Schramm, Prof. em. Dr. phil, Hochschulforscherin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg. eMail: buelow-schramm@uni-hamburg.de

Oliver Dimbath, PD Dr. phil., Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Soziologie der Universität Augsburg. eMail: oliver.dimbath@phil.uni-augsburg.de

Thomas Feltes, Prof. Dr. iur., Inhaber des Lehrstuhls für Kriminologie, Kriminalpolitik und Polizeiwissenschaft an der Juristischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Gewalt- und Kriminalprävention, vernetzte Innere Sicherheit, Polizieren, Polizeiausbildung, Polizeigewalt und Polizeireform im In- und Ausland, Gewalt und Fußball. eMail: thomas.feltes@rub.de

Thomas Gaens M.A., Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Methodenlehre, Universität Flensburg. eMail: thomas.gaens@uni-flensburg.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomien, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Wolfgang Jütte, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaften (Schwerpunkt Weiterbildung) an der Universität Bielefeld. eMail: wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Marion Kamphans, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungscluster „Hochschule und Bildung“ des Instituts für Sozial- und Organisationspädagogik und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. eMail: kamphans@uni-hildesheim.de

Bernd Kleimann, PD Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Arbeitsbereich Steuerung, Finanzierung, Evaluation. eMail: kleimann@dzhw.eu

Svea Korff, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungscluster „Hochschule und Bildung“ des Instituts für Sozial- und Organisationspädagogik und des Instituts für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. eMail: korffs@uni-hildesheim.de

Anna Kosmützky, Dr. phil., wissenschaftliche Assistentin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel, Leiterin des Arbeitsbereichs „Wissenschaftlicher Wandel“. eMail: kosmuetzky@incher.uni-kassel.de

Werner Krauss, Dr. phil., Participating Researcher am Exzellenzcluster „Integrated Climate System Analysis and Prediction“ (CliSAP) der Universität Hamburg. eMail: werner.krauss@gmail.com

Ramona Lenz, Dr. phil., Kulturanthropologin und Öffentlichkeitsreferentin mit Schwerpunkt Flucht und Migration bei der Hilfs- und Menschenrechtsorganisation „medico international“ Frankfurt am Main. eMail: lenz@medico.de

Katrin List, Dr. rer. soc., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Forschungsprojektes „Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime“ und der Hochschulstudie „Objektive Sicherheit und subjektives Sicherheitsgefühl“ am Lehrstuhl Kriminologie und Polizeiwissenschaft der Ruhruniversität Bochum, freiberufliche Referentin zum Thema sexuelle Gewalt an Hochschulen. eMail: katrin.list@rub.de.

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung am Zentrum für Hochschulbildung (zfb) der Technischen Universität Dortmund. eMail: sigrid.metz-goeckel@uni-dortmund.de

Volker Müller-Benedict, Prof. Dr., Professor für Methoden und Statistik am Zentrum für Methodenlehre der Universität Flensburg. eMail: vbenedi@uni-flensburg.de

Maresi Nerad, PhD, Gründungsdirektorin des Center for Innovation and Research in Graduate Education (CIRGE) und Professor for Higher Education in the Educational Leadership and Policy Studies Program am College of Education der Universität von Washington, Seattle. eMail: mnerad@uw.edu

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Constance von Rüden, Jun. Prof. Dr. phil., Juniorprofessorin für Mediterrane Ur- und Frühgeschichte am Institut für Archäologische Wissenschaften der Ruhr-Universität Bochum. eMail: Constance.vonrueden@rub.de

Felizitas Sagebiel, Prof. Dr. phil., außerordentliche Professorin der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. eMail: sagebiel@uni-wuppertal.de

Markus Walber, Dr. phil., Akademischer Oberrat in der Fakultät für Erziehungswissenschaft in der Arbeitsgruppe „Weiterbildung & Governance of Lifelong Learning“, Rektoratsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld und Leiter der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung. eMail: markus.walber@uni-bielefeld.de

Karl Weber, Prof. em. Dr. phil., Soziologe und Erziehungswissenschaftler, bis 2009 Direktor der Koordinationsstelle für Weiterbildung (heute Zentrum für universitäre Weiterbildung) an der Universität Bern. eMail: karl.weber@zuw.unibe.ch

Sarah Weber, Dr. rer. soc., Ethnologin und Soziologin, Koordinatorin des Projekts „Werkstatt: Qualität in der Forschung - Optimierung der Unterstützungs- und Dienstleistungsprozesse“ (QuiF) an der PH Karlsruhe. eMail: mail@sarah-weber.net

Lieferbare Themenhefte

- Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S., € 17,50)
- Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S., € 17,50)
- Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S., € 17,50)
- Jens Gillessen / 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 Schneijderberg (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)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.die-hochschule.de>

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. Privatabon-
nentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgen-
den Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen da-
rauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der
Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement à	€ 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonmentInnen-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

HoF-Handreichungen

Online unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

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

Bezug: institut@hof.uni-halle.de
Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01_hof_buecher_katalog_2013.pdf



Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Künstlerische Hochschulen in der DDR. 25 Jahre zeithistorische Aufklärung 1990–2015: Eine Auswertung mit bibliografischer Dokumentation*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 146 S.

Peer Pasternack: *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*, unter Mitwirkung von Jens Gillessen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter und Nurdin Thielemann, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 393 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Steffen Zierold (Hg.): *Schaltzentralen der Regionalentwicklung: Hochschulen in Schrumpfungregionen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 330 S.

Peer Pasternack: *Akademische Medizin in der DDR. 25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 274 S.

Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle / Doreen Trümpler / Carsten Würmann: *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*, Leipzig 2014, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*, Leipzig 2014, 358 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 2012-2015

Online unter: http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

3'15: Peggy Trautwein: *Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.

2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, 107 S.

1'15: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitäts herausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillessen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.

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.

Michael Fritsch / Peer Pasternack / Mirko Titze (Hg.)

Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen

Hochschulstrategien im demografischen Wandel

Springer VS-Verlag, Wiesbaden 2015, 302 S.
ISBN 978-3-658-09123-1. € 34,99

Die Analyse hochschulischer Aufgaben und Funktionen zeigt sehr deutlich, dass die Hochschulen eine Vielzahl an Beiträgen zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung auch an ihren jeweiligen Standorten leisten, die weit über die Ausbildungsfunktion hinausgehen. Vor diesem Hintergrund wird eine vorwiegend an Studierendenzahlen ausgerichtete Politik der Hochschulfinanzierung und -steuerung infragegestellt und ein alternatives Hochschulfinanzierungsmodell vorgeschlagen.

Untersucht wurde, wie Hochschulen auf veränderte Umfeldbedingungen reagieren und welche demografischen Herausforderungen durch die Hochschulen selbst (mit-)bearbeitet werden (können). Welche Beiträge können Hochschulen leisten, um die Voraussetzungen für selbsttragende Regionalentwicklungen und gleichwertige Lebensverhältnisse zu schaffen – und dies unter Bedingungen bis 2020 deutlich abgesenkter Landeshaushalte? Diese Frage stellt sich insbesondere deshalb, weil der Ausbau der Hochschulen in den letzten Jahrzehnten weitgehend versorgungsorientiert erfolgte, mit dem primären Ziel, ein ausreichendes Angebot an Studienplätzen zur Verfügung zu stellen.



Daniel Hechler / Peer Pasternack

Künstlerische Hochschulen in der DDR

25 Jahre zeithistorische Aufklärung 1990–2015

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 146 S.

ISBN 978-3-931982-99-7. € 18,-

In der DDR gab es im Laufe der Jahrzehnte 18 künstlerische Hochschulen und acht künstlerische Fachschulen, darunter drei evangelische Kirchenmusikschulen. Diese künstlerischen Ausbildungseinrichtungen waren Teil sowohl des Kunst- und Kulturbetriebes der DDR als auch des tertiären Bildungssystems. Damit unterlagen sie den politischen Konjunkturen zweier Teilsysteme, die miteinander, aber nicht immer synchron liefen, in beiden Fällen aber wechselhaft waren. Wie sind die ostdeutschen künstlerischen Hochschulen in den letzten 25 Jahren mit ihrer jüngsten Zeitgeschichte umgegangen? Das wird anhand ihrer Publikationen, Websites und Ausstellungen geprüft. Zudem verzeichnet und annotiert eine bibliografische Dokumentation sämtliche einschlägigen Buchpublikationen, die seit 1990 zu künstlerischen Hoch- und Fachschulen in der DDR sowie anderen Einrichtungen und Entwicklungen, die für die künstlerische Ausbildung relevant waren, erschienen sind.



Anke Burkhardt / Sigrun Nickel (Hg.)

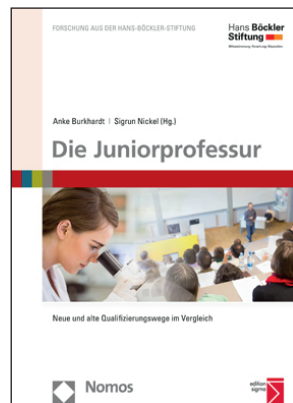
Die Juniorprofessur

Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich

edition sigma, Baden-Baden 2015, 456 S.

ISBN 978-3-8487-2339-3. € 34,90

Hat die 2002 mit Bundesförderung eingeführte Juniorprofessur die in sie gesetzten hohen Reformerwartungen erfüllt oder handelt es sich nur um alten Wein in neuen Schläuchen? Analysiert wird, welche Stärken und Schwächen dieser Weg zur Professur im Vergleich zu anderen Qualifizierungspfaden wie die Nachwuchsgruppenleitung, die Habilitation oder die Promotion plus Berufspraxis aufweist. Auf der Basis bundesweiter Befragungsergebnisse aus Sicht von aktuellen und ehemaligen Postdocs werden detaillierte Erkenntnisse gewonnen und daraus Handlungsvorschläge für Politik, Hochschulen und Postdocs abgeleitet.



Insgesamt zeigt sich, dass die Juniorprofessur zu einer Vielzahl erfolgreicher Karrieren geführt hat. Gleichzeitig wird aber auch Verbesserungsbedarf deutlich beispielsweise bei der Ausstattung der Stellen, der Arbeitsbelastung, der Planbarkeit des weiteren Berufsweges sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Mit der Publikation wird eine Forschungslücke geschlossen. Sie bietet nicht nur einen Vergleich neuer und traditioneller Wege zur Professur, sondern stellt auch die aktuelle Perspektive von Nachwuchswissenschaftler(inne)n der retrospektiven Sicht von Professor(inn)en auf ihre wissenschaftliche Qualifizierung gegenüber. Die empirisch fundierten Erkenntnisse münden in zielgruppenspezifische Anregungen für die Reform der Postdoc-Phase.

Martina Dömling / Peer Pasternack

Studieren und bleiben

Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

ISBN 978-3-937573-49-6. € 10,-

Auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen7.pdf>

Die Anlässe für Integrationsaktivitäten sind seit langem an den Hochschulen anwesend: die internationalen Studierenden, deren Zahl seit einigen Jahren deutlich wächst. Rund zwei Drittel dieser Studierenden würden gerne in Deutschland bleiben und arbeiten. Tatsächlich verbleiben 25 Prozent. Bezogen auf die Beliebtheit bei internationalen Studierenden belegt Deutschland inzwischen in der EU hinter Großbritannien und Frankreich Platz 3. Während rund zwei Drittel von diesen Studierenden gerne in Deutschland bleiben und arbeiten würden, zeichnet sich in bestimmten Bereichen ein Fachkräftemangel ab. Einige dieser Nachwuchsprobleme könnten gelöst werden, wenn es gelänge, einen Teil dieser heutigen Studierenden für einen Verbleib nach dem Studienabschluss zu gewinnen.

In der Handreichung wird kompakt dargestellt, wer die internationalen Studierenden sind, welche Verbleibs- oder Abwanderungsgründe und welche Bedarfe sie hinsichtlich der Beschäftigungsorientierung haben. Ebenso wird beleuchtet, aus welchen Gründen und mit welchen Aktivitäten die Hochschulen am Verbleib internationaler StudienabsolventInnen mitwirken, aber auch welche Herausforderungen auf Hochschulebene bestehen. Schließlich interessieren die Herausforderungen in den Regionen, Bundesländern und bei den Beschäftigern sowie die Frage nach dem angemessenen Umgang mit Fremdenfeindlichkeit. Darauf aufbauend lassen sich auf vier Handlungsebenen – individuelle, Hochschul-, Regions- und Beschäftigerebene – Risikofaktoren für eine gelingende Integration in das Beschäftigungssystem identifizieren.

