

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

- Mobilität in der Lehrerbildung –
Wirklichkeit oder Utopie?
- Intensivsprachkurse für Geflüchtete in Niedersachsen
- Internationalität und soziale Ungleichheit
Professor*innen mit Migrationsbiografie
an der Universität
- Problemfelder und Einblicke in die Lebenswelt
internationaler Studierender

3
2017

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Wichtige Vorgaben zu Textfor-

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

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 11.12.2017

Umschlagsgestaltung:

UVW, Bielefeld.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 €
Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

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

Copyright:

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

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

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

61

Dominik Herzner

Problemfelder und Einblicke in die Lebenswelt internationaler Studierender.

Hypothesen über ihren Alltag basierend auf der Analyse eines studienbegleitenden Onlinekurses und daraus resultierende Ansatzpunkte für Beratungsangebote

86

Politik, Programmatik und Entwicklung im Bereich IVI

Daniela Worek

Mobilität in der Lehrerbildung – Wirklichkeit oder Utopie?

63

Henning Marquart

Intensivsprachkurse für Geflüchtete in Niedersachsen

70

Meldungen

91

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Forschung im Bereich IVI

Christina Möller

Internationalität und soziale Ungleichheit. Professor*innen mit Migrationsbiografie an der Universität

75

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Auch als
E-Book

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)
Lehre und Digitalisierung.

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Bielefeld 2018, 71 Seiten,

Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand

E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro

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

Die verschiedenen Souveränitäts- und Autonomiegrade von Bundesländern und der einzelnen Hochschulen führen in der Bildungs-, insbesondere Hochschulpolitik dazu, dass zwar der Zu- und Umzug zwischen den Bundesländern möglich sein soll, aber in der Realität dann über die z.T. restriktive Anerkennungspraxis erschwert ist. Gleiches gilt für die Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen und -abschlüsse. Zwar wurden seit den Bologna-Reformen zwischen den europäischen Ländern mobilitäts erleichternde Maßnahmen vereinbart. Aber in der Anerkennungspraxis auf Landes- und Hochschulebene zeigten sich weitere Hindernisse, sodass die KMK schließlich eingriff und die z.T. nicht nachvollziehbare Praxis auf Seiten der Hochschulen beendete. Ähnlich verhält es sich im Bereich der Lehrerbildung. *Daniela Worek* untersucht in ihrem Beitrag **Mobilität in der Lehrerbildung – Wirklichkeit oder Utopie?** die bestehenden Hindernisse. Davon sind sowohl Lehramtsstudierende als auch voll ausgebildete Lehrkräfte sowie Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und im Schuldienst betroffen, die mögliche Mobilitätswünsche nicht voll realisieren können. Die 2013 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Mobilitätsrichtlinie verbesserte die Lage, ohne die Probleme vollständig zu lösen. Der Beitrag betrachtet die Situation auch im internationalen Kontext.

Seite 63

Nach der Welle von Flüchtlingen, die vor allem im Jahr 2015 Deutschland erreichte, war klar, dass nach der Aufnahme Programme zu einer ersten Stufe der Integration aufgestellt werden mussten. Dazu gehörte eine Differenzierung nach den Rechtsgrundlagen für ihr Bleiben in Deutschland und differenzierte Fördermaßnahmen. Jede Form von gelingendem Aufenthalt in einem Land ist von der Beherrschung der Landessprache abhängig. Außerdem sind Sprachkenntnisse ein allererster Schritt in Richtung Gleichberechtigung von Männern und Frauen, ein Beitrag, der gerade in einigen der Herkunftsländer nicht selbstverständlich ist, aber in der deutschen Gesellschaft Ziel sein sollte. Im Land Niedersachsen hat hierzu schon im Herbst 2015 ein Sprachkursprogramm begonnen, das in der Folgezeit um Intensivsprachkurse für Geflüchtete mit Aussicht auf Hochschulzulassung ergänzt wurde. Der Projektleiter im Bereich Migration und Integration, Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, Hannover, *Henning Marquardt*, berichtet in seinem Beitrag **Intensivsprachkurse für Geflüchtete in Niedersachsen** aus Sicht der bewilligenden Behörde, der Agentur, von Konzept und Verlauf dieser Kurse, an denen ca. 1.000 Geflüchtete bis Jahresende 2017 teilnehmen und dort zum Sprachniveau C1 nach gemeinsamem europäischem Referenzrahmen geführt werden sollen. Damit wäre eine Vorbedingung für einen Hochschulzugang erfüllt. Der Artikel berichtet von ersten Erfahrungen und prüft nochmal die Förderziele und voraussichtlichen Erfolgsaussichten.

Seite 70

Mit dem weltweiten Wettbewerb, der auch in der Wissenschaft ausgetragen wird, wurde (insbesondere in den letzten Jahrzehnten) der Trend zur Einwerbung

international hervorragender Wissenschaftler*innen immer stärker. Die Autorin des nächsten Beitrags, *Christina Möller*, weist darauf hin, dass (nach verbreitetem Selbstverständnis, s. Teichler 2007) sich die Zukunftsfähigkeit von Hochschulen auch am Erfolg im globalen Wettbewerb um die besten Köpfe ablesen lasse. Sie konkurrieren um internationale Wissenschaftler*innen (brain gain), die als Innovationskraft für das hiesige Hochschulsystem gelten und zudem für internationale Sichtbarkeit sorgen sollen (HRK 2008). Zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist auch hier deutlich zu trennen, da sich Berufungen an nicht-englischsprachige Hochschulen in engen Grenzen halten (weswegen ein kritischer Kommentar zu dieser Politik hier unterbleiben kann). In einer auf Nordrhein-Westfalen fokussierten Fallstudie werden von *Christina Möller* in dem Aufsatz **Internationalität und soziale Ungleichheit – Professor*innen mit Migrationsbiografie an der Universität** diejenigen Professor*innen betrachtet, die im Ausland geboren sind und eine Professur an einer nordrhein-westfälischen Universität besetzen. Entscheidend ist nicht die Staatsangehörigkeit, sondern ein Ortswechsel im Lebensverlauf über die Ländergrenze hinweg. Der Artikel bietet zum einen einen fachlich und regional differenzierten Überblick über Personen mit Migrationsbiografie in Professuren (unter Einschluss ihrer sozioökonomischen Herkunft). Zum anderen zeigt er „Beschränkungen beim Zugang zur Universitätsprofessur für Personen mit Migrationsbiografie in Verbindung mit der Geschlechterkategorie und der sozialen Herkunft und daher soziale In- und Exklusionsphänomene aufgrund ‚klassischer‘ sozialer Ungleichheitsmerkmale“ (Möller).

Seite 75

Zwar nimmt die Zahl ausländischer Studierender in Deutschland schnell zu – und auch die interkulturelle Handlungskompetenz der Lehrenden wächst deutlich an, aber zum einen ist dieser letztere Trend noch nicht ausreichend, was Tiefe und ausdifferenzierte Breite angeht, und zum anderen betrifft es noch nicht die deutschen Studierenden in deren interkultureller Kompetenz. Das zeigt sich kaum bei Nachbarschaften im Hörsaal, aber sehr wohl in Seminar- und noch stärker in Gruppen, d.h. Kooperationsituationen. Wer sich nur mit Anstrengung versteht, meidet sich – und die ausländischen Studierenden sind schnell wieder unter sich. Dann haben sie zwar am Lernort einer deutschen Hochschule studiert (vielleicht auch, um deutsches Wissenschaftsverständnis und hiesige Wissenschaftskommunikation als internationale Erfahrung mitzunehmen), bleiben aber überwiegend unter sich und gegenüber deutschen Studierenden isoliert. Das erzeugt nicht nur Unverständnis, das gefährdet auch den Studienerfolg. Von daher ist jede Initiative zu begrüßen, die geeignet ist, ausländische Studierende besser auf



W.-D. Weblar

das hiesige Studium vorzubereiten und auf deutscher Seite das Verständnis für ihre Erwartungen an und Vorstellungen vom Studium in Deutschland zu befördern. Soweit dieses Verständnis realitätsfern ist, kann versucht werden, im Wege der Beratung solchen Bildern gegenzusteuern. *Dominik Herzner* hat hierfür in seinem Artikel **Problemfelder und Einblicke in die Lebenswelt internationaler Studierender. Hypothesen**

über ihren Alltag basierend auf der Analyse eines studienbegleitenden Onlinekurses und daraus resultierende Ansatzpunkte für Beratungsangebote Anstöße für ein erneutes, strukturiertes Nachdenken und informiertes Handeln formuliert.

Seite 86

W.W.

Jahresverzeichnis 2017

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2017** der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft“ können Sie auf unserer Website als PDF herunterladen: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

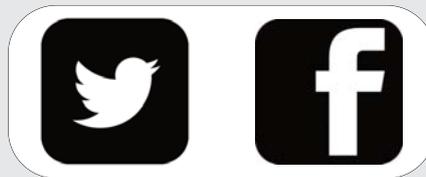
Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen: Beratungsforschung, Beratungsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte und Interviews.

Die Hinweise für Autor/innen finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/autorenhinweise

Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?
Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!

- twitter.com/hochschulwesen
- facebook.com/universitaetsverlag.webler



Es erwarten Sie:

- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.

Für weitere Informationen:

zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns: info@universitaetsverlagwebler.de



Daniela Worek



Daniela Worek

Mobilität in der Lehrerbildung – Wirklichkeit oder Utopie?

For many people, today's globalization presents opportunities to change the focus of their private or occupational lives and thus experience mobility in all its dimensions. Furthermore, today's classrooms are characterized by a multitude of languages, cultures and values. This requires and enables teachers, who ideally possess intercultural competences, to prepare their students for international, transnational and intercultural encounters.

Yet only a few (prospective) teachers leave their country of origin during or after their Initial Teacher Education in order to undertake study or work experience abroad. One major reason for this can partly be found in the sometimes unsatisfactory accreditation or recognition of their various achievements.

This article outlines the opportunities and hurdles of recognizing study programme achievements, as well as final qualifications, in order to increase mobility activities of student teachers and teachers.

Blickt man weltweit auf das bildungspolitische Handeln verschiedener Länder, fällt auf, dass Deutschland ganz speziellen Anforderungen unterliegt. Neben den länderspezifischen Besonderheiten der einzelnen Bundesländer, die nicht nur zu 16 verschiedenen Bildungssystemen führen, bestehen auch Unterschiede in den Anerkennungsverfahren nationaler und internationaler Bildungsabschlüsse. Dies führt im Kontext der Internationalisierung nicht selten zu Hürden und Hindernissen, die sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrkräfte davon abhalten, die heutigen Möglichkeiten der Mobilität in vollem Umfang zu nutzen.

Seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 wurden europaweit viele wertvolle Maßnahmen ergriffen, um die Mobilität innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten zu erhöhen. Auch Deutschland konnte, insbesondere durch die 2013 von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Mobilitätsrichtlinie, eine deutliche Verbesserung der Mobilität innerhalb Deutschlands erzielen.

Der vorliegende Artikel skizziert die Chancen und Hürden der Anerkennung von Lehrerbildungsabschlüssen und der damit verbundenen Mobilität von Lehramtsstudierenden ebenso wie von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und im Schuldienst mit besonderem Blick auf den internationalen Kontext.

1. Die Möglichkeiten der Mobilität im Bildungssystem als Routenplaner

„Bewegung ist alles, aber die Richtung entscheidet“ stellte der Philosoph und Lehrer Manfred Hinrich fest.

Und de facto ist Bewegung das, was wir jeden Tag erleben, in rasanter Geschwindigkeit, in nahezu allen Facetten des Lebens. Die Lebensstile der Menschen unterliegen einem stetigen Wandel. Dieser bietet Chancen, aber auch Hürden.

Viele Entwicklungen der heutigen Zeit führen dazu, dass Bewegung auch im Lehrerberuf eine bedeutungsvolle Rolle spielt. Nicht umsonst spricht man in diesem Zusammenhang vom *Lebenslangen Lernen*, das die Grundlage bildet, um den neuen Herausforderungen adäquat und kompetent begegnen zu können. Der Einsatz neuer Medien und Unterrichtsmethoden erfordert genauso, wie der gesellschaftliche Wandel und die damit veränderte Rolle der Lehrkraft, ein enormes Maß an geistiger Mobilität. Mobilität umfasst aber noch weitaus mehr Dimensionen, die im Bildungswesen wie in Abbildung 1 dargestellt werden können (vgl. fit4ref 2017).

Betrachtet man dabei die unterschiedlichen Möglichkeiten, die sich im Rahmen der regionalen Mobilität ergeben, gelangt man zwangsläufig auch zu dem zentralen Aspekt der Internationalisierung. Denn obwohl Lehramtsstudierende die Heimat vergleichsweise selten verlassen, kann deren erster Studienplatz heutzutage prinzipiell fernab dieser liegen. Nutzt eine Studentin oder ein Student diese Chance, wirkt sie oder er dadurch automatisch auf die Globalisierung der Welt, der Kultur, des Lebensstils – und damit wiederum auf die zunehmende Mobilität ein. Die Länder passen sich dieser Entwicklung in vergleichbarem Maße an und ermöglichen demzufolge durch die Hochschulbildung weitere grenzüberschreitende Beschäftigungsmöglichkeiten. Diese re-

Abb. 1: Dimensionen der Mobilität



sultieren in einem Internationalisierungsschub, der einen Effekt auf die Bildungssysteme mit sich bringt. Dabei können sowohl individuelle, persönlichkeitsbildende Kriterien, wie auch berufliche Weiterentwicklungsmaßnahmen und Karrieremöglichkeiten zu einem studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt führen.

2. Der Lehrermangel als Antriebsstrang für ein neues Lehrerbild

„Lehrerjahre sind nun Wanderjahre“, titulierte die Süddeutsche Zeitung im März 2013, und verwies damit auf die Chance, auch mit einer allzu beliebten Fächerkombination noch eine Einstellung in den Vorbereitungsdienst oder den Schuldienst zu erhalten. Neben Schulform, Fächerkombination und Note war nämlich vor allem der gewünschte Einsatzort ein entscheidendes Kriterium dafür, ob man eine Stelle bekam oder eben nicht. Heute sind fast alle Regionen Deutschlands von einem akuten Lehrermangel betroffen, so dass die Kultusministerien gefordert sind, durch Sondermaßnahmen entgegenzuwirken. Neben den traditionell ausgebildeten Lehrkräften sollen sich nun Seiteneinsteiger, Quereinsteiger, Hochschulabsolventen und neu Berufene der Aufgabe annehmen, Schülerinnen und Schüler auf das Leben vorzubereiten.

Die Gründe für den Lehrermangel sind vielschichtig und kein rein deutsches Phänomen; so zählen Polen und Li-

tauen zu den wenigen Ausnahmen, die einen signifikanten Lehrerüberschuss zu verzeichnen haben. Die meisten anderen EU-Mitgliedsstaaten kämpfen aktuell darum, ihre Klassenräume mit ausgebildeten Lehrkräften zu besetzen.

In einer umfassenden Studie legte die Europäische Kommission 2013 einen umfangreichen Bericht vor, in welchem sie bereits damals einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften prognostizierte. Die Europäische Kommission stellte u.a. fest, dass einigen Ländern, darunter Deutschland, Italien und Schweden, eine enorme Pensionswelle bevorsteht. Darüber hinaus konstatierte sie, dass der Rückgang des Prestiges des Lehrerberufs genauso wie die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen bei vergleichsweise niedrigen Gehältern, europaweit dazu führten, dass zunehmend weniger Interesse an einer Tätigkeit im Schuldienst vorhanden war. Trotz der sehr altruistisch veranlagten Menschen, die sich für diese Tätigkeit entscheiden, ohne den Fokus auf finanzielle Aspekte zu legen, scheinen diese nach einiger Zeit an Bedeutung zu gewinnen. Demnach erklärten diejenigen, die vorhaben das Bildungssystem zu verlassen, dass diese Entscheidung hauptsächlich finanziellen Gründen geschuldet sei.

Außer Irland und Finnland begründeten die meisten Länder die geringen Bewerberzahlen damit, dass die Attraktivität des Berufs signifikant abgenommen habe. Dies wiederum führe zu stark eingeschränkten Auswahlmöglichkeiten des Bewerberkreises (EU KOM

2013). „How to Attract the Best?“, eine Frage, die seit Jahren auf europäischer Ebene diskutiert wird. Dementsprechend regte die Europäische Kommission in ihrem Bericht (2013) an, den Beruf des Lehrers in der Öffentlichkeit eingehender darzustellen, mit all seinen Herausforderungen und der damit verbundenen Verantwortung für die Gesellschaft. „Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen“, bemerkte Müller-Limmroth bereits 1988 in der „Zürcher Weltwoche“. 30 Jahre später sind die Ansprüche noch gewachsen. Vielleicht ist die Zeit gekommen, um darüber nachzudenken, wie man die bestgeeigneten Kandidatinnen und Kandidaten für den Beruf des Lehrers (dauerhaft) gewinnen kann, für unsere Kinder, für unsere Zukunft.

3. Die Mobilitätsrichtlinie als Beschleuniger beim Bundeslandwechsel

Genauso wie ein fachfremder beruflicher Wechsel in das Bildungssystem hinein aktuell aufgrund des Lehrermangels besondere Unterstützung findet, können heutzutage auch Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und die Bundesländer selbst aufgrund der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz von einer Erhöhung der regionalen Mobilität profitieren. Während die Bologna-Erklärung 1999 eine europaweite Grundlage zur besseren Vergleichbarkeit und Qualität universitärer Abschlüsse legte, konnte die Kultusministerkonferenz 1999 in Deutschland die Sicherung der gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsabschlüssen und der Mobilität der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter durch den Beschluss zur „Gegenseitigen Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf) erzielen. „Auf dieser Grundlage haben sich die Bundesländer 2013 mit dem Beschluss ‚Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften‘ (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf) darüber geeinigt, die gegenseitige Anerkennung noch verbindlicher und einfacher zu gestalten. So ist eine Einstellung prinzipiell in jedem anderen Bundesland möglich, da sich die Länder dazu verpflichten, allen

- Bewerberinnen und Bewerber, die ein Lehramtsstudium gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz absolviert haben, unabhängig vom Land, in dem der Abschluss erworben wurde, über die formale Anerkennung von Abschlüssen hinaus auch gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp zu ermöglichen.
- Absolventinnen und Absolventen eines Vorbereitungsdienstes für ein Lehramt, das den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz entspricht, in allen

Ländern gleichermaßen den Berufszugang für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp zu ermöglichen“ (KMK 2013).

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich aufgrund der Länderhoheit allerdings vor allem durch die Vielzahl an rechtlichen Grundlagen und divergenten Konzepten aus, die dazu führen, dass ein Bundeslandwechsel nicht immer unproblematisch abläuft. Begründet liegt dies z.B. darin, dass die universitäre Phase in einem Bundesland schulformbezogen ausgerichtet ist, in einem anderen Bundesland hingegen schulstufenbezogen. Auch die Studien- und Prüfungsordnungen der Universitäten, die Ausweitung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, genauso wie die länderspezifischen Regelungen bezüglich der Schulformen und Unterrichtsfächer, führen zu bundesweiten Unterschieden, die es der Kultusministerkonferenz erschweren, einheitliche Strukturvorgaben zu formulieren. Ferner unterscheidet sich auch die Zweite Phase der Lehrerausbildung bundesweit in Inhalt und Struktur. So variiert die Dauer des Vorbereitungsdienstes aktuell beispielsweise zwischen 18 und 24 Monaten. Dementsprechend erfolgt eine Anerkennung nicht automatisch und wird auch nicht zwangsläufig von einem Bundesland auf das andere übertragen.

4. Die Bologna-Erklärung als Katalysator für Veränderungen im Hochschulraum

Denkt man über die Grenzen Deutschlands hinaus, wird schnell klar, dass die Globalisierung umfassende Internationalisierungsprozesse in den Vordergrund gerückt hat, die die Welt vor völlig neue Möglichkeiten, aber auch vor vielschichtige Aufgaben stellt. Dabei umfasst das facettenreiche Phänomen der Internationalisierung ein breites Spektrum von Aktivitäten für berufliche genauso wie für akademische Zwecke, die durch Bologna eine maßgebliche Richtungsänderung erfahren haben.

Bologna ist nicht nur eine schöne italienische Universitätsstadt in der Emilia-Romagna, sondern darüber hinaus auch die Stadt, in der am 19. Juni 1999 Hochschulminister*innen aus 29 Europäischen Staaten die sogenannte Bologna-Erklärung unterschrieben haben, mit dem Ziel, die Mobilität von Studierenden, Absolvent*innen und Hochschullehrer*innen zu erhöhen (Bologna-Erklärung 1999). Neben der gegenseitigen Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, sollten dabei u.a. auch die europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung forciert sowie die Bachelor-/Masterstruktur eingeführt werden. Inzwischen haben sich 47 Europäische Staaten in einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zusammengeschlossen, um auf der Grundlage der Bologna-Erklärung die Förderung von Mobilität, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und die Erhöhung der Ausbildungsqualität zu gewährleisten (KMK 2017).

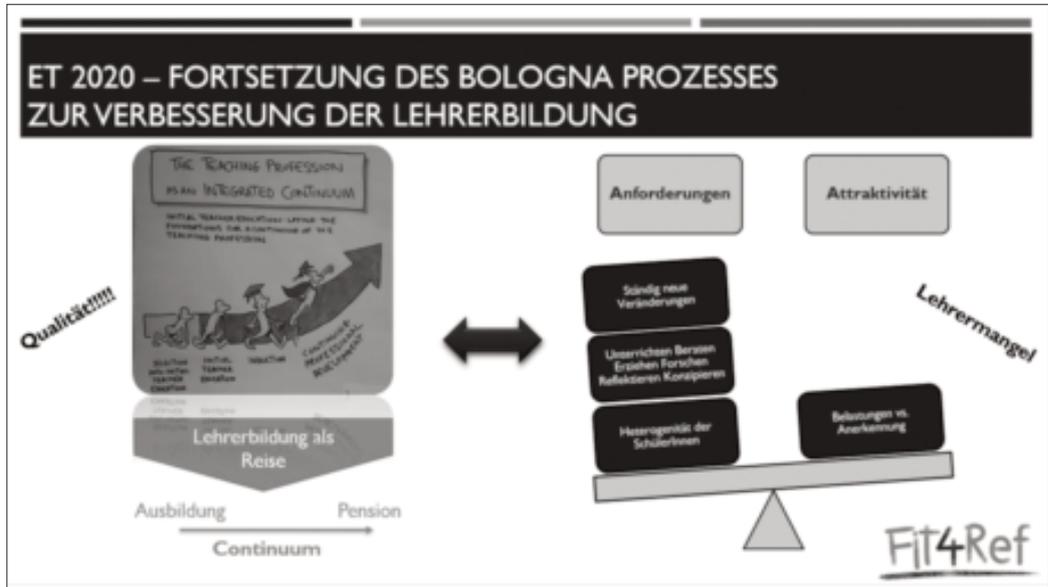
Auch im Bereich der Lehrerbildung sind die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union daran interessiert, die Qualität zu erhöhen und den einzelnen Herausforderungen gemeinsam zu begegnen. Dementsprechend werden Empfehlungen von der Europäischen Kommission

ausgesprochen, die dann von den EU-Mitgliedsstaaten unter Berücksichtigung der länderrechtlichen Vorgaben umgesetzt werden. Doch inwieweit hat sich der EHEA (European Higher Education Area) in der globalen Arena durchgesetzt? Konnte die Qualität der europäischen Bildungssysteme tatsächlich verbessert werden? Sind sie wirklich vergleichbarer, kohärenter und kompatibler geworden?

Blickt man knapp 20 Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung auf die 1999 erstellten Ziele, stellt man fest, dass Mobilität, insbesondere für Mediziner, Juristen und Lehrkräfte, vor allem im internationalen Kontext oftmals immer noch mit erheblichen Problemen verbunden ist. Eine besondere Herausforderung beispielsweise stellt die Zweite Staatsprüfung dar, die in der klassischen Bologna-Struktur nicht abbildbar ist. Laut Bologna-Erklärung (1999) soll sich das aktuelle System im Wesentlichen durch zwei Hauptzyklen definieren, wobei der erste Zyklus (undergraduate) zum Bachelor, und damit zu einer für den europäischen Arbeitsmarkt relevanten Qualifikationsebene führt, während der zweite Zyklus (graduate) durch den Masterabschluss oder die darauf folgende Promotion eine Vertiefung hervorbringt, die für ein höherwertigeres Aufgabengebiet qualifizieren soll.

Gemäß Eurydice-Bericht (2013) beinhaltet die erforderliche Mindestqualifikation für zukünftige Lehrkräfte in 15 europäischen Ländern einen Bachelorabschluss. Aus Qualitätsgründen bestehen 17 EU-Mitgliedsstaaten, so auch Deutschland, auf den Erwerb des Masterabschlusses. In einigen Bundesländern schließt die universitäre Phase der Lehrerausbildung nach wie vor mit der traditionellen Ersten Staatsprüfung ab, die dem Masterabschluss gleichgestellt ist. Darauf folgt in der Regel die sogenannte Berufseingangsphase (Induction Phase), in welcher die zukünftigen Lehrkräfte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse mit praktischen Erfahrungen verknüpfen müssen. Diese Phase findet in Deutschland im Prinzip in Form des Vorbereitungsdienstes statt und endet mit der (Zweiten) Staatsprüfung; je nachdem, ob die universitäre Phase zuvor mit der Ersten Staatsprüfung oder dem Masterabschluss abgeschlossen wurde. Erst danach zählt man in Deutschland als sogenanntes *Lehrer-Endprodukt*, das sich entweder um eine Planstelle im deutschen Schuldienst oder um eine Gleichstellung mit einem ausländischen Lehrabschluss bemühen kann.

Abb. 2: ET 2020



Das Anerkennungsverfahren unterliegt generell der von der Europäischen Union verfassten Richtlinie 2005/36/EG, die 2005 eine solide Grundlage zur Anerkennung von Berufsqualifikationen zwischen den Mitgliedsstaaten bildete. Durch die Novellierungsrichtlinie 2013/55/EU des europäischen Parlaments und des Rates wurden neue Instrumente in die Richtlinie 2005/36/EG implementiert, so z.B. der Europäische Berufsausweis und ein Vorwarnmechanismus, durch den die Mitgliedsstaaten über gefälschte Berufsqualifikationsnachweise oder gar ein Verbot der Ausübung der beruflichen Tätigkeiten der Antragsstellenden unterrichtet werden. Da alle EU-Mitgliedsstaaten dazu verpflichtet waren, diese Richtlinie bis zum 18.01.2016 in nationales Recht umzusetzen, konnte die Mobilität innerhalb Europas erneut verbessert werden.

Dennoch stehen die an sich schon komplexen Bildungssysteme ständig neuen Anforderungen gegenüber, die sich an die sich ändernden Bedürfnisse der Gesellschaft und der Wirtschaft anpassen. „Schüler beim Lernen anzuleiten und zu unterstützen erfordert von jeder Lehrkraft, sich auf einen beruflichen, sozialen und persönlichen Weg zu begeben, der eine lebenslange berufliche Weiterentwicklung in einer Umgebung des gemeinschaftlichen Lernens umfasst. Die Erstausbildung von Lehrkräften legt den Grundstein hierzu und bestimmt die Richtung dieses Wegs“ (EU-Kommission 2015). Vor diesem Hintergrund ist die grundständige Lehrerausbildung, die europaweit in der Regel zwischen vier und sechs Jahren dauert, zu einem maßgebenden politischen Schwerpunkt geworden.

Aber auch das *Lebenslange Lernen* (Continuous Professional Development) ist für Lehrkräfte noch bedeutungsvoller geworden, da die Lehrerausbildung die zukünftigen Lehrkräfte in der Regel nicht auf alle kommenden Gegebenheiten vorbereiten kann. In diesem Zusammenhang sollte die Lehrerausbildung als erster Teil eines längeren dynamischen Prozesses und nicht als unabhängige, abgeschlossene Phase betrachtet werden;

gewissermaßen als Zwischenstation auf einer langen Reise. Demzufolge gewinnt die kontinuierliche, systematische Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften durch das Verknüpfen der verschiedenen Phasen an Stärke und entlastet zugleich die Grundausbildung, die den Lehrkräften Raum zur Entfaltung in verschiedenen Schwerpunkten ermöglicht (EU-Kommission 2015). Einer dieser Aspekte betrifft relevante Erfahrungen im internationalen Kontext (siehe Abb. 2).

5. Die internationale Mobilität als Zündung für integrative Globalisierungsprozesse

Obwohl die Internationalisierung in der Lehrerbildung von den meisten Beteiligten als wichtig erachtet wird, wird im Eurydice-Bericht (2013) bemerkt, dass auf EU-Ebene nur 27,4% der Lehrkräfte mindestens einmal aus beruflichen Gründen für eine Woche oder mehr im Ausland gewesen sind (EU-Kommission 2015). Laut Mobilitätsstudie des DAAD/HIS wiesen im WS 2014/2015 lediglich 25% aller Lehramtsstudierenden in Deutschland einen studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt vor. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Worek (2017) in ihrer Studie zur internationalen Mobilität von Studierenden im Lehramtsstudium, die sie im Rahmen der *Ersten europaweiten Konferenz zur Anerkennung internationaler Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen* für die Hessische Lehrkräfteakademie durchführte. Dabei gaben immerhin 37,2% der 1.255 Befragten an, einen studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt oder verbindlich geplant zu haben.

Trotz der steigenden Tendenz sind die Zahlen im Vergleich zu Studierenden anderer Studiengänge, insbesondere aus dem wirtschaftlichen oder juristischen Bereich, sehr gering. Die Gründe hierfür sind zahlreich

und vielschichtig. Ein Hauptproblem ist laut Aussage der Befragten obengenannter Studie, die mangelnde Anerkennung von Leistungen, die im Ausland erbracht werden, sowohl in Bezug auf Studienleistungen als auch hinsichtlich des beruflichen Abschlusses. Aber auch generelle Faktoren, wie die Finanzierung und der organisatorische Aufwand des Auslandsaufenthaltes wurden von vielen Befragten als kritisch eingestuft. Ein weiterer wesentlicher Aspekt, den ein Großteil der Befragten kritisierte, war darüber hinaus der nicht erkennbare Effekt auf die Karriere. Während 78,4% der Befragten, die einen studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt durchgeführt hatten, im Vorfeld der Meinung waren, dass sich dieser positiv auf zukünftige Bewerbungsverfahren auswirken würde, erwarteten 69,6% derjenigen, die sich gegen einen solchen Auslandsaufenthalt entschieden hatten, keinerlei positive Auswirkungen auf eine Einstellung in den Schuldienst oder spätere Karrieremöglichkeiten. Genauso wie in dieser Frage bewerteten die Befragten, die einem studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt positiv gegenüberstanden, Hürden weniger dramatisch und die sich aus dem Auslandsaufenthalt ergebenden Chancen signifikant positiver, als diejenigen, die sich gegen einen studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt entschieden hatten.

Auf die Frage nach Aspekten, die die Bereitschaft für einen studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt am ehesten erhöhen würden, antworten diejenigen, die sich bisher gegen einen solchen entschieden hatten, wie folgt (s. Abb. 3).

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die Anerkennungskultur noch klarer, transparenter und konstruktiver gestaltet werden sollte. Ferner sollten bereits vorhandene Maßnahmen, genauso wie finanzielle Un-

Abb. 3: Aspekte, die die Bereitschaft zu einem studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt erhöhen würden

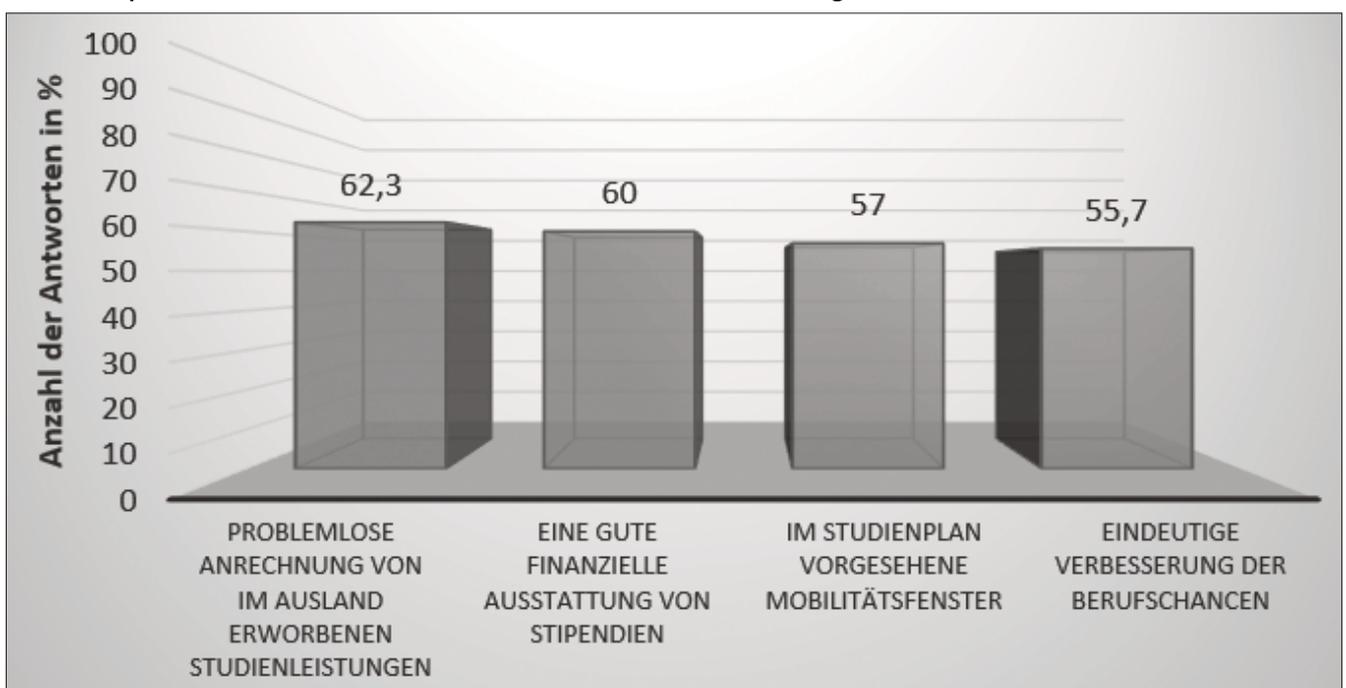
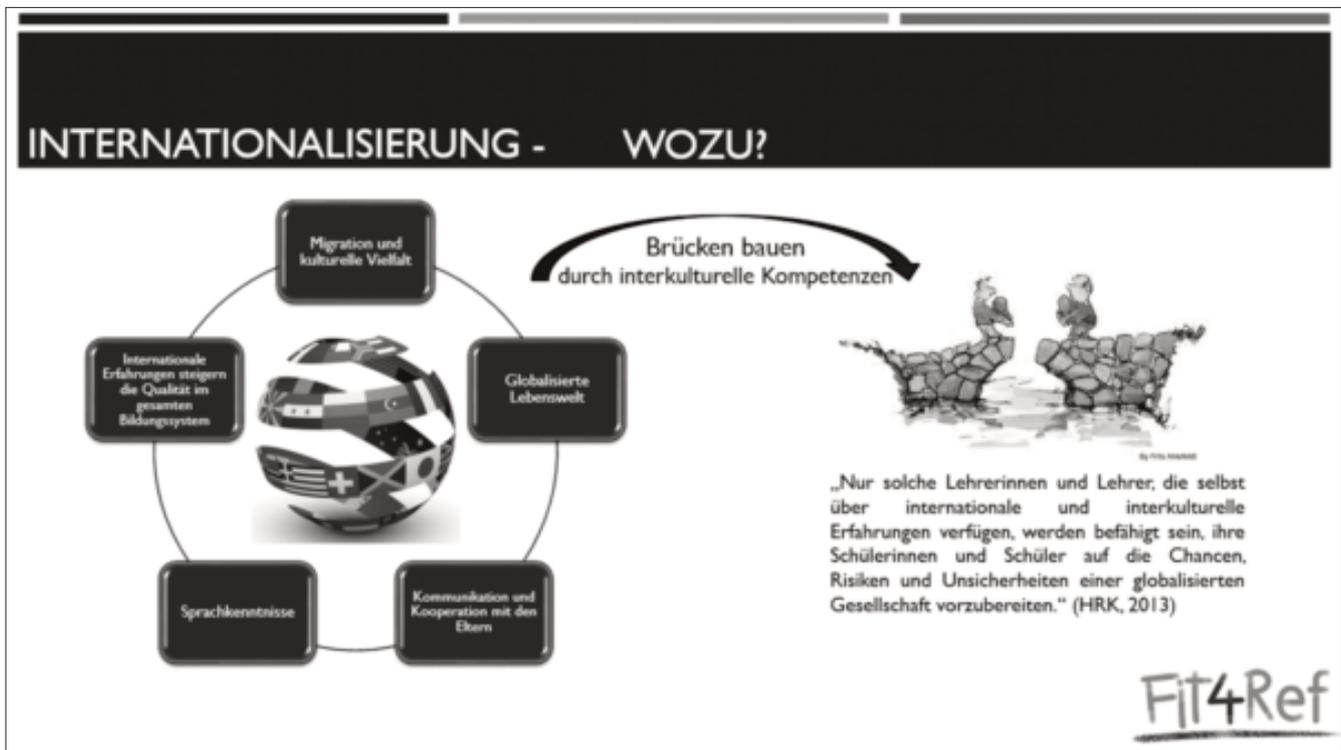


Abb. 4: Internationalisierung – wozu?



terstützungsmöglichkeiten und andere relevante Informationen für einen studien- oder berufsbezogenen Auslandsaufenthalt, zur besseren Planbarkeit bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums deutlicher vermittelt werden (s. Abb. 4).

Stimmt man der Aussage der Hochschulrektorenkonferenz zu, dass „Nur solche Lehrerinnen und Lehrer, die selbst über internationale und interkulturelle Erfahrungen verfügen, befähigt sein werden, ihre Schülerinnen und Schüler auf die Chancen, Risiken und Unsicherheiten einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten“ (HRK 2013), „wäre es vorteilhaft, gemeinsame Strategien zur Erleichterung internationaler Mobilität auf Grundlage eines gegenseitigen Verständnisses und Informationen über verschiedene Schul- und Lehrerbildungssysteme herauszuarbeiten, um daraus Überschneidungen ableiten und Unterschiede akzeptieren zu können, weil sie national bedeutsam sind. Auf dieser Grundlage sollte durch eine differenzierte Sichtweise Vertrauen in die Qualität des jeweils anderen Bildungssystems aufgebaut werden“ (Hessische Lehrkräfteakademie/Goethe Universität Frankfurt 2017).

Darüber hinaus sollte auch die dritte Phase der Lehrerbildung, in welcher systemisch unterstützte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Schuldienst von besonderer Bedeutung sind, im Kontext des *Lebenslangen Lernens*, strukturierter, bedarfsorientierter, aber auch ergiebiger gestaltet werden. Dementsprechend sollte es auch in dieser Phase möglich sein, seine individuellen Kompetenzen durch interkulturelle Erfahrungen zu vertiefen und zu erweitern; sei es durch theoriegeleitete Seminare oder durch Hospitationen im In- und Ausland, die sowohl für die Lehrkraft selbst, als

auch für das Bildungssystem gewinnbringende Erkenntnisse hervorgerufen.

6. Ausblick

Laut Statistischem Bundesamt haben von den ca. 82,8 Millionen Einwohnern Deutschlands ca. 17,1 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund. Die Zahl der unter fünf Jährigen ist dabei mit 36% so hoch wie nie zuvor (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Dies erfordert, insbesondere seit der hohen Zuwanderung der letzten beiden Jahre, spezielle Maßnahmen der Kultusministerien. So steht die Schule, als einzige Institution, die alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen erreicht, vor der dauerhaften Aufgabe, eine optimale Förderung dieser zu sichern. Ein optimaler Zugang zu der Unterrichtssprache stellt dabei eine der wesentlichsten Voraussetzungen für schulischen und beruflichen Erfolg dar (vgl. Hornberg/Valtin 2014). D.h., dass alle Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulkarriere bildungssprachlichen Anforderungen gerecht werden müssen, denn wie Humboldt bereits befand, ist "die Sprache der Schlüssel zur Welt".

Darüber hinaus spielt selbstverständlich auch ein Kennenlernen der deutschen Kultur eine wesentliche Rolle im Integrationsprozess. Hierfür benötigt man vor allem Offenheit und Toleranz von allen Seiten, aber auch fachlich kompetente Lehrkräfte mit interkulturellen Kompetenzen, Gendersensibilität und weiteren überfachlichen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Brücken zu bauen, zwischen unterschiedlichen Ansichten, Kulturen und Religionen. Daher ist es durchaus empfehlenswert, dass (zukünftige) Lehrkräfte systemische Unterstützung

erfahren, um studien- und berufsbezogene Auslandsaufenthalte durchzuführen und diese professionell zu reflektieren, ohne zeitliche und finanzielle Einbußen hinnehmen zu müssen. Da Auslandsaufenthalte nicht für jeden möglich sind, sollten auch Alternativen in Heimgnähe Berücksichtigung finden, so z.B. Projekte mit Flüchtlingskindern innerhalb Deutschlands.

Wie auf der *Ersten europaweiten Konferenz zur Anerkennung internationaler Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen* in Frankfurt im März 2017 konstatiert wurde, sollte im „Anerkennungsverfahren generell eine ganzheitliche Bewertung dominieren, was bedeutet, dass man je nach Einzelfall berufliche Erfahrungen und Zusatzkenntnisse bei der Bewertung deutlich stärker einbeziehen könnte, als bisher. Ferner sollten nicht isolierte Phänomene betrachtet werden, also Teilmodule oder die wörtliche Formulierung von Modulen und entsprechenden Inhalte 1:1 verglichen werden“, sondern vielmehr nach Gleichwertigkeit anstelle von Gleichartigkeit geprüft werden (Hessische Lehrkräfteakademie/Goethe Universität Frankfurt 2017).

Ein weiterer Aspekt, der von den Teilnehmenden der Konferenz hervorgehoben wurde, ist die Bedeutung der interkulturellen Kompetenzen und Erfahrungen für (zukünftige) Lehrkräfte. Hierbei sollten Studierende den Mehrwert von Mobilitätsmaßnahmen jenseits der Akkreditierung für ihren beruflichen und privaten Werdegang erkennen. Die Bildungssysteme hingegen sollten die Kompetenzen von Lehrkräften, die ihre Lehrerausbildung über das Ausland erworben haben, vorteilhafter in das Bildungssystem integrieren.

Auch, wenn Mobilität allein kein Garant für die Erweiterung individueller, interkultureller Kompetenzen ist, kann sie doch einen Beitrag dazu leisten, die Welt mit anderen Augen zu sehen – oder wie Marcel Proust einst sagte: „The real voyage of discovery consists not in seeking new landscapes, but in having new eyes.“

Literaturverzeichnis

- DAAD (2015): Internationale Mobilität im Studium 2015 – Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität.
- European Commission (2013): Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report.
- European Commission (2015): Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education. Brussels: DG EAC.
- European Commission (2013): Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final Report Volume 1.
- European Commission (2013): Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final Report Volume 2.
- Hessische Lehrkräfteakademie/Goethe Universität Frankfurt (2017): Bericht zur „Ersten europaweiten Konferenz zur Internationalisierung der Lehrerbildung Chancen und Hürden der Anerkennung und Vergleich-

barkeit von Qualifikationen“. Frankfurt a. M.

Hornberg, S./Valtin, R. (Hg.) (2014): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. 3. Auflage. Berlin.

Internetquellen

- https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf (03.12.2017).
- https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/01/PD17_033_12411.html (03.12.2017).
- <https://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>
- <https://www.fit4ref.de/studienstart/fuer-clubmitglieder/webinare-tutorials/thema-lehrermobilitaet.html> (03.12.2017).
- https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/081113_VP_Lenzen_Vortrag_Lehrerbildung.pdf (03.12.2017).
- <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationale-hochschulangelegenheiten.html> (03.12.2017).
- <http://www.sueddeutsche.de/bildung/mobilitaet-von-lehrern-lehrerjahre-sind-nun-wanderjahre-1.1619868>

Weiterführende Links

- Datenbank anabin
Das Infoportal zu ausländischen Bildungsabschlüssen
<http://anabin.kmk.org/anabin.html>
- Pädagogischer Austauschdienst
Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) ist als einzige staatliche Einrichtung in Deutschland im Auftrag der Länder für den internationalen Austausch und die internationale Zusammenarbeit im Schulbereich tätig.
<https://www.kmk-pad.org/>
- Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften
Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013)
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/341-KMK-Anlage_III_Laendergemeinsame_Umsetzungsrichtlinien.pdf
- RICHTLINIE 2013/55/EU DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 20. November 2013 zur Änderung der Richtlinie

■ **Dr. Daniela Worek**, Sachgebietsleiterin für die „Anerkennung internationaler Lehramtsabschlüsse“, Hessische Lehrkräfteakademie, Dozentin an der Goethe-Universität in Frankfurt, Vertreterin für Deutschland in ENTEP (European Network on Teacher Education Policies),
E-Mail: Dr.Daniela.Worek@web.de

Henning Marquardt



Intensivsprachkurse für Geflüchtete in Niedersachsen

In 2015 and 2016 an approximate number of 133,000 refugees arrived in the German Federal State of Lower Saxony. Since a large number of those did not qualify to participate in language and integration courses provided by the national government, the Lower Saxon Government implemented language courses for all refugees, irrespective of their legal status. This article discusses a programme of intensive courses (1,000 lessons in ten months) that enables refugees to acquire German up to level C1 of the Common European Framework, in order to gain access to German universities. The programme has been implemented in two waves, of which the first is about to end soon and the second has just started. In the following, the programme will be introduced, experiences will be shared and critically assessed.

In den Jahren 2015 und 2016 kamen ca. 133.000 geflüchtete Menschen in Niedersachsen an. Um auch denjenigen Menschen Zugang zu Deutschkursen zu ermöglichen, die keine Integrationskurse besuchen können, hat das Land Niedersachsen im Herbst 2015 ein Sprachkursprogramm aufgelegt, das in den Folgejahren unter anderem durch Intensivsprachkurse für Geflüchtete mit Aussicht auf Hochschulzulassung erweitert wurde. In 2016 begannen ca. 1.000 Geflüchtete diese Kurse, die zum Sprachniveau C1 nach gemeinsamem europäischem Referenzrahmen führen und somit Hochschulzugang ermöglichen sollen. Die erste Förderrunde läuft zum Jahresende 2017 aus, die zweite Förderrunde beginnt im Herbst/Winter desselben Jahres. Aus Sicht der bewilligenden Behörde, der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB), stellt der folgende Artikel diese Förderprogramme kurz in ihrem Kontext dar, berichtet von ersten Erfahrungen mit den Programmen und nimmt die Förderziele und deren (voraussichtliche) Erreichung kritisch in den Blick.

1. „Intensivsprachkurse (Deutsch) für höherqualifizierte Flüchtlinge“

Voraussetzungen und Kontext der Förderung

Im Jahr 2015 wurden in Niedersachsen 34.248 Asylerstanträge gestellt, im Jahr 2016 waren es bereits 83.024 Erstanträge, von Januar bis September 2017 weitere 13.596 (www.fluechtlinge.niedersachsen.de). Da nicht alle Geflüchteten (sofort) Asylanträge stellen, liegt die tatsächliche Anzahl Geflüchteter in Niedersachsen noch einmal höher. Der NDR geht von 133.000 Menschen al-

lein in 2015 und 2016 aus (<http://www.ndr.de/nachrichten/Hintergrund-Fluechtlinge-in-Norddeutschland,fluechtlingehintergrund102.html>). Bis November 2015 konnten Geflüchtete nicht an Integrationskursen teilnehmen, solange ihre Asylverfahren noch liefen, oder wenn sie lediglich geduldet wurden. Mittlerweile können auch geduldete Personen und Geflüchtete mit einer guten Bleibeperspektive einen solchen Kurs anfangen. Letzteres trifft aktuell auf Geflüchtete aus Eritrea, Iran, Irak, Somalia und Syrien zu. Selbst nach dieser Öffnung bleibt einem großen Teil der Geflüchteten der Zugang zu Integrationskursen verwehrt.

Um auch diesen Menschen die Möglichkeit zu geben, Deutsch zu lernen, hat die niedersächsische Landesregierung im September 2015 kurzfristig „Fördergrundsätze für die Förderung von Maßnahmen zum Spracherwerb (Deutsch) für Flüchtlinge“ erlassen. Gefördert wurden zweihundertstündige Sprachkurse für Geflüchtete sowie sechzigstündige Sprachkurse in Erstaufnahmeeinrichtungen, durchgeführt durch die Einrichtungen der nach niedersächsischem Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen (Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen sowie die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e.V., das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gGmbH, das Bildungswerk der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) in Niedersachsen e.V., die Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen, die Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V., die Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen e.V. und der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V.). Im März 2016 wurde dieses Programm leicht ver-

ändert neu aufgelegt, seit März 2017 werden in einem ähnlichen Programm dreihundertstündige Sprachkurse für Geflüchtete angeboten. Im Mai 2016 kamen „Fördergrundsätze Intensivsprachkurse (Deutsch) für höherqualifizierte Flüchtlinge“ hinzu, um die es hier im Kern gehen wird. Diese wurden im Mai 2017 wiederaufgelegt. Alle diese Programme haben gemeinsam, dass sie sich an Geflüchtete wenden, ohne deren Status genauer zu definieren. Das bedeutet, dass die Kursträger jeden geflüchteten Menschen aufnehmen können, unabhängig welcher konkrete rechtliche Status vorliegt. Sogar nicht registrierte Geflüchtete könnten an den Kursen teilnehmen. Damit hat das Land ein Sprachkursangebot geschaffen, das Menschen aufnehmen kann, die durch die Maschen der Integrationskurse fallen, weil sie aufgrund ihres Rechtsstatus keinen Anspruch darauf haben.

Intensivsprachkurse mit Ziel Hochschulzugang

Beide Fördergrundsätze „Intensivsprachkurse (Deutsch) für höherqualifizierte Flüchtlinge“ sehen eintausendstündige Intensivsprachkurse vor, die in einem ungefähren Zeitrahmen von zehn Monaten durchgeführt werden sollen. Sie richten sich an Geflüchtete, die bis auf ausreichende Deutschkenntnisse alle Voraussetzungen für Hochschulzugang in Deutschland erfüllen. Alle Kurse müssen mit mindestens 15 Teilnehmenden starten und werden mit insgesamt bis zu 68.500 € (2016) bzw. 70.000 € (2017) vom Land Niedersachsen gefördert. Wie in den zweihundert- und dreihundertstündigen Kursen auch, sind die nach NEBG anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen antragsberechtigt. Im Gegensatz zu den kürzeren Kursen ist in den Intensivsprachkursen jedoch zwingend eine Kooperation mit einer Hochschule vorgeschrieben. Dabei bleibt jedoch offen, welche Rolle Hochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen jeweils spielen. Dies obliegt vollständig den beteiligten Einrichtungen. In den vorgeschriebenen eintausend Stunden sind sowohl Sprachkurs- als auch Beratungselemente enthalten. Die Förderziele sind in beiden Auflagen der Intensivsprachkurse gleichlautend:

„Spracherwerb bis Niveau C1 (nach dem Europäischen Referenzrahmen), Vorbereitung auf DSH-Prüfung (oder gleichwertige Prüfungen), Anerkennungsberatung, Qualifikations- und Kompetenzbilanzierung, Berufliche Orientierungsberatung mit Informationen über das Hochschulsystem und das Ausbildungssystem in Deutschland, Berufsorientierende Maßnahmen.“

(Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2016, S. 2)

Darüber hinaus wird deutlich, dass das primäre Ziel der Hochschulzugang der Teilnehmenden ist. Erst in den erklärenden Handreichungen wird deutlich gemacht, dass auch ein beruflicher Fokus möglich ist, wenn „ein Hochschulstudium nicht möglich oder sinnvoll ist.“ (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2017, S. 1)

Antragstellung und Umsetzung

In beiden Förderperioden stehen bzw. standen für die Durchführung der Kurse ca. 4,59 mio. € zur Verfügung.

In der ersten Förderrunde wurden daher 67 Kurse bewilligt, in der zweiten aufgrund des leicht erhöhten Budgets pro Kurs nur 65 Kurse. 2016 wurden 66 Kurse begonnen, in 2017 werden aufgrund einer nachträglichen Ausschreibung und Erhöhung des Budgets voraussichtlich ebenfalls 66 bewilligte Kurse starten. In beiden Förderrunden wurde nach Möglichkeit auf eine flächendeckende Verteilung der Kurse auf ganz Niedersachsen geachtet. Eine gewisse Bündelung in Ballungsräumen, insbesondere auch aufgrund der Tatsache, dass dies oft Hochschulstandorte sind, ergab sich trotzdem. Da für die Durchführung Haushaltsmittel aus den Jahren 2016 bzw. 2017 zur Verfügung stehen, müssen die Kurse spätestens bis Ende des jeweiligen Haushaltsjahres beginnen und sie müssen bis spätestens Ende des Folgejahres (2017 bzw. 2018) abgeschlossen sein.

2. Erfahrung mit den Programmen

Die Kurse der ersten Förderrunde begannen Ende des Jahres 2016 und laufen spätestens Ende des Jahres 2017 aus. Bisher liegen noch keine Abschlussberichte und damit noch keine genauen Erkenntnisse über erreichte Sprachniveaus etc. vor. Dennoch gibt es bereits eine Fülle an anekdotischem Wissen über die Kursverläufe, das die AEWB als bewilligende Behörde sowohl über engen bilateralen Kontakt zu Antragstellern als auch über den Austausch bei Netzwerk- und Informationsveranstaltungen gewinnt. Darüber hinaus wurden Teilnehmendenbefragungen durchgeführt. Diese liegen erst in Teilen vor und sind noch nicht vollständig ausgewertet, dennoch kann man bereits aus den demographischen Daten von ca. 650 Teilnehmenden der ersten Förderrunde erste Erkenntnisse gewinnen.

Sprachstand, Laufzeit und Stundenumfang

Laut Fördergrundsätzen müssen mindestens 1.000 Stunden in ungefähr 10 Monaten absolviert werden. Aus Gesprächen mit Projekträgern wird flächendeckend deutlich, dass 10 Monate nicht zur Umsetzung dieser Stundenzahl ausreichen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: 1.000 Stunden in 10 Monaten bedeuten rechnerisch über 23 Stunden Unterricht in der Woche. Bedenkt man Ferien und Feiertage wird klar, dass das Programm schnell zu straff werden kann. Insofern ist davon auszugehen, dass die meisten Kurse länger laufen werden. Viele sind auch bereits so beantragt, die Fördergrundsätze lassen diesen Spielraum.

Ein weiteres Problem, das sich aus der langen Laufzeit ergibt, ist der Übergang der Teilnehmenden in die Hochschulen. Viele Studiengänge können nur zum Wintersemester begonnen werden. Da die Maßnahmen erst im Oktober 2016 bewilligt werden konnten, haben die meisten Einrichtungen Schwierigkeiten, sie rechtzeitig zur Studienbewerbungsfrist abzuschließen. Dies führt für die Teilnehmenden zu langen Wartezeiten vor der Aufnahme eines Studiums. In Reaktion darauf, wurde die Bewilligung für die zweite Projektrunde deutlich nach vorn verlegt – durch eine Verkürzung des Antragszeitraums konnten Kurse bereits im Juli 2017 starten. Dieser Schritt stellte wiederum andere Anforderungen an die Kursträger, die deutlich weniger Zeit für die Antragstel-

lung, Aktivierung der Kooperationspartner etc. hatten. Gelungen ist dies, weil an vielen Stellen auf Vorarbeiten aus der ersten Förderrunde zurückgegriffen werden konnte.

Neben der verlängerten Laufzeit weisen anekdotische Rückmeldungen auch darauf hin, dass eine Reihe von Teilnehmenden das avisierte Sprachniveau C1 für den Hochschulzugang nicht werden erreichen können. Hierzu liegen aufgrund der noch ausstehenden Abschlussberichte jedoch noch keine gesicherten Angaben vor. Die Kurse haben auf unterschiedlichen Startniveaus begonnen, die meisten auf A2 oder B1. Einige Einrichtungen haben in der zweiten Förderrunde daher ein höheres Eingangssprachniveau angesetzt. Nichtsdestotrotz schätzen die Träger die Kurse auch dann als Erfolg ein, wenn die Teilnehmenden nicht das Niveau C1 erreichen. In mehr als 10 Monaten ist in der Regel eine substantielle Verbesserung der Sprachkenntnisse möglich, sodass Teilnehmende in jedem Fall massiv von der Förderung profitieren. Außerdem bieten die Träger unterschiedliche Maßnahmen für diejenigen an, die kein C1-Niveau erreicht haben, z.B. die Wiederholung von Prüfungen, Aufnahme in Kurse der zweiten Förderrunde oder die Einrichtung eines landesgeförderten dreihundertstündigen Kurses auf entsprechendem Niveau, um das geplante Zielniveau zu erreichen.

Übergang in Hochschulen

Der Übergang in Hochschulen ist das erklärte Ziel der Förderung, es gibt auch erste einzelne Erfolgsmeldungen. In vielen Fällen wird es jedoch schwer nachzuvollziehen sein, ob dies gelungen ist oder nicht, denn aufgrund der zu erwartenden großen Lücke zwischen Kursabschluss und potentiell Studienbeginn in der ersten Förderrunde ist nicht mit besonders aussagekräftigen Rückmeldungen zu rechnen.

Die erste Auswertung der Befragungen zu Kursbeginn zeigt jedoch, dass die weit überwiegende Mehrzahl der Teilnehmenden ein Hochschulstudium aufnehmen möchte. Zu dieser Frage liegen aktuell 545 ausgewertete Antworten vor: 80% davon geben an, ein Studium aufnehmen zu wollen, 8% wollen dies nicht, 12% sind unentschieden. Diese Frage wird bei den Befragungen zur Mitte und zum Ende des Kurses wiederholt. Es bleibt abzuwarten, wie dieser Wert sich verändert. Anekdotischen Rückmeldungen ist zu entnehmen, dass einige Teilnehmende aus Unkenntnis über das deutsche Ausbildungs- und Studiensystem den Wunsch hegen zu studieren, weil sie davon ausgehen, für bestimmte Berufe studieren zu müssen obwohl dies vielleicht nicht der Fall ist. Ebenfalls könnten die Voraussetzungen für eine Hochschulzulassung Probleme bereiten, denn obwohl die Träger Teilnehmende nur dann aufnehmen sollen, wenn diese prinzipiell Hochschulzugang erreichen könnten, kann eine genaue Prüfung während der Kurslaufzeit ein anderes Ergebnis bringen. Es bleibt nur die Auswertung weiterer Befragung abzuwarten und durch hoffentlich engen Kontakt zwischen Berater*innen und Teilnehmenden weitere qualitative Informationen über den Übergang zwischen Sprachkurs und Hochschule auszuwerten.

Kooperation zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Hochschulen

Nur nach NEBG anerkannte Erwachsenenbildungseinrichtungen sind für die Intensivsprachkurse antragsberechtigt. Dennoch sind schlussendlich mehrere Institutionen an der Durchführung der Kurse beteiligt, denn eine Kooperation mit einer Hochschule ist zwingend vorgeschrieben. Die Fördergrundsätze regeln jedoch keine Details zur Zusammenarbeit, was den Einrichtungen große Freiheiten bei der Ausgestaltung dieser Kooperationen einräumt. Entsprechend vielfältig sind diese Kooperationen dann auch angelegt. Einerseits gibt es Kurse, für die die kooperierenden Hochschulen lediglich Informationsveranstaltungen anbieten oder ihr Gasthörendenprogramm öffnen. Andererseits gibt es auch Partnerschaften, in denen die Hochschulen sogar die Sprachkursanteile übernehmen. Im breiten Spektrum dazwischen übernehmen Hochschulen oft die Beratung und Begleitung der Teilnehmenden in punkto Studienorientierung.

In bilateralen Gesprächen und Netzwerktreffen wurde unterschiedliches Feedback zu diesen Partnerschaften gegeben. In einigen Fällen arbeiteten Hochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen bereits zusammen, Ansprechpartner*innen waren bekannt und sie konnten so problemlos auf diese Kooperation aufbauen. In anderen Fällen ließ sich eine solche Zusammenarbeit relativ schnell und gut etablieren. Einige Projektträger berichteten jedoch von Schwierigkeiten, Kooperationspartner zu akquirieren. Teilweise war es schwierig, überhaupt Ansprechpartner zu finden, teilweise mussten Kooperationsverträge lange, zeitraubende Wege durch verschiedene Gremien nehmen. Bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung berichten die Projektträger praktisch durchweg Positives über die Zusammenarbeit mit Hochschulen. Aus vielen Gesprächen geht hervor, dass insbesondere das Gasthörendenstudium als hilfreich empfunden wird, da die Kursteilnehmenden realistische Einblicke in den Hochschulalltag bekommen, sich ein Bild von unterschiedlichen Fachrichtungen machen können und teilweise sogar schon Leistungen erbringen können, die auf ein später eventuell zu beginnendes Studium angerechnet werden können.

Chancengleichheit: Rechtsstatus, Geschlecht und Stadt/Land

Zwar machen die Erwachsenenbildungseinrichtungen gute Erfahrungen mit ihren Kooperationspartnern, dennoch stellt sich die Frage danach, ob alle avisierten Kooperationen auch funktioniert haben oder ob eventuell Anträge nicht gestellt worden sind, weil keine Kooperation zustande gekommen ist. Da nur eine derartige Rückmeldung eingegangen ist, lässt sich die Frage aus Sicht der bewilligenden Behörde über diesen Einzelfall hinaus kaum beantworten. Was jedoch festzustellen ist: Erwachsenenbildungseinrichtungen in ländlichen Regionen hatten es oft schwerer, Kooperationspartner zu finden bzw. diese organisatorisch in den Kursverlauf einzubinden. Oft stellen die weiten Wege zwischen Erwachsenenbildungseinrichtung und Hochschule einen zusätzlichen Kostenfaktor dar, der mit dem gedeckelten Projektbudget nur schwer getragen werden kann. Dies führt

u.U. dazu, dass Hochschulen weniger intensiv mit in die Kurse eingebunden werden können.

Letztlich muss man davon ausgehen, dass räumliche Nähe zu Hochschulen in der Regel maßgeblich zur engen Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen beiträgt sowie dass die Kurse insbesondere im ländlichen Raum nicht flächendeckend angeboten werden können. Zwar besteht in Niedersachsen keine Wohnsitzauflage für Geflüchtete, dennoch kann man nicht davon ausgehen, dass potentielle Teilnehmende für den Kursbesuch umziehen können. Die Chancen für Geflüchtete auf Teilnahme an einem dieser Intensivsprachkurse bzw. die Intensität der Beratung und Orientierung in den angebotenen Kursen hängt also in gewisser Weise auch vom (zugewiesenen) Wohnort der Geflüchteten ab. Hier gibt es erneut keine belastbaren Zahlen, dennoch geht aus Berichten der Einrichtungen hervor, dass Teilnehmende abgewiesen werden mussten, weil ihre Fahrtkosten das Budget der entsprechenden Kursträger gesprengt hätten. Die Möglichkeit für die Kursträger, Fahrtkosten zu erstatten, hat maßgeblichen Anteil daran, dass die Teilnehmenden kommen und die Kurse überhaupt stattfinden können. Fahrtkostenerstattung trägt damit entscheidend zur Integration Geflüchteter bei. Das insgesamt gedeckelte Budget führt allerdings dazu, dass Geflüchtete aus ländlichen Regionen teilweise ausgeschlossen werden müssen.

In einigen Fällen können andere Stellen, wie etwa Job Center, bei der Finanzierung der Fahrtkosten unterstützen. Dies hängt jedoch davon ab, welchen Rechtsstatus die Teilnehmenden innehaben. Obwohl die Intensivsprachkurse prinzipiell so angelegt sind, dass alle Geflüchteten unabhängig von ihrem Rechtsstatus teilnehmen können, hilft genau dann, wenn das Budget knapp wird, ein bestimmter Rechtsstatus durchaus weiter. Das Problem an dieser Stelle sind allerdings nicht etwaige Statusfestschreibungen in den Fördergrundsätzen sondern das insgesamt limitierte Budget.

Theoretisch lassen die Fördergrundsätze alle Geflüchteten als Teilnehmende zu. Eine entsprechende Vielfalt von Angaben zum Rechtsstatus findet sich daher auch in der Auswertung der ersten Teilnehmendenbefragungen. Von 650 Befragten machten 572 Angaben zu ihrem Aufenthaltsstatus. 34% von ihnen gaben an, eine Aufenthaltsgestattung innezuhaben, 3% gaben an, keinen Asylantrag gestellt zu haben. Den Daten ist leider nicht zu entnehmen, wie viele der Teilnehmenden, die eine Aufenthaltsgestattung haben, zur Gruppe derjenigen Geflüchteten gehören, die aufgrund ihrer hohen Bleibeperspektive (kostenlosen) Zugang zu Integrationskursen hätten. Mindestens die 3% ohne Asylantrag, wahrscheinlich aber auch noch ein Anteil derer mit Aufenthaltsgestattung hätten diesen Zugang jedoch nicht. Darüber hinaus gaben 52% der Teilnehmenden an, eine Aufenthaltserlaubnis zu haben, jeweils 2% eine Duldung und eine Niederlassungserlaubnis sowie 4% subsidiären Schutz. Die Intensivsprachkurse sprechen also sowohl eine Teilnehmendenschaft an, die auf Angebote wie dieses angewiesen ist, als auch eine solche, die Zugang zu anderen Maßnahmen hätten. Dies spricht einerseits dafür, dass die Öffnung für alle Rechtskreise funktioniert, andererseits

aber auch dafür, dass das Angebot für alle Geflüchteten relevant zu sein scheint.

Neben dem Rechtsstatus möchte ich zum Abschluss dieses Abschnitts Geschlecht als weiteren Aspekt der Chancengleichheit kurz diskutieren. Von den 650 ausgewerteten Fragebögen wurden in 567 Angaben zum Geschlecht gemacht. 29% der Befragten gaben an weiblich zu sein, 70% männlich und ein Prozent der Befragten wählte die Option „keine Angabe“. Die Frauenquote liegt demnach leicht unter derer der Asylantragsteller*innen im Jahr 2015, die bei 30,8% liegt (Das Bundesamt in Zahlen 2015, S. 22). Da ca. 65% der Teilnehmenden 2015 als Einreisejahr benannt haben, wird dieser Wert als Vergleich herangezogen.

Erfahrungen aus den parallel laufenden dreihundertstündigen Kursen legen nahe, dass Kinderbetreuung die Beteiligungsquote von Frauen weiter erhöhen könnte. In den Fördergrundsätzen ist diese Möglichkeit nicht explizit als förderfähig vorgesehen, ließe sich aber durch eine Abrechnung der Kosten in pädagogischen Personalkosten, Material und Raummieten realisieren. Einerseits schiebt hier jedoch erneut die Budgetdeckelung pro Kurs einen Riegel vor. Andererseits sind auch die Rahmenbedingungen ein Hindernis für die Kursträger, denn in vielen Fällen ist eine Betriebserlaubnis für die Kinderbetreuung nötig und Erwachsenenbildungseinrichtungen tun sich oft schwer, die Voraussetzungen dafür zu erfüllen. Das liegt vor allem daran, dass sie in der Regel bzgl. ihrer Räumlichkeiten und des Personals nicht auf Kinderbetreuung eingestellt sind. Insbesondere vor dem Hintergrund der langen Kurslaufzeit von in der Regel mehr als zehn Monaten wäre grundsätzlich auch eine Inklusion zu betreuender Kinder in Regelstrukturen denkbar und wünschenswert. Ob und in wie weit dies im Rahmen der Intensivsprachkurse passiert, ist jedoch unklar.

3. Fazit

Zum aktuellen Zeitpunkt kann nur ein vorläufiges Fazit gezogen werden, wie oben erwähnt laufen viele Kurse der ersten Förderrunde noch und es liegen noch keine Abschlussberichte vor. Informellen Vorabberichten zufolge profitieren die Teilnehmenden stark von den Kursen, viele machen substantielle Fortschritte bzgl. ihrer Deutschkenntnisse. Wie viele Teilnehmende im Endeffekt das avisierte Sprachniveau C1 erreichen und tatsächlich ins Hochschulstudium übergehen, bleibt abzuwarten. Bei den ‚weichen‘ Förderzielen Beratung und Orientierung kann sicher davon ausgegangen werden, dass sie erreicht werden.

Ein wichtiger Aspekt der Sprachförderung für Geflüchtete des Landes Niedersachsen ist die Offenheit bzgl. des Rechtsstatus der Geflüchteten. Die oben diskutierten Zahlen legen nahe, dass die Intensivsprachkurse diesem Anspruch auch in der Praxis gerecht werden, auch wenn sich der genaue Stand nicht ermitteln lässt. Die dünne Datenbasis erklärt sich unter anderem dadurch, dass das Intensivsprachkursprogramm kursbezogen fördert und nicht personenbezogen, die bewilligende Behörde hat vorab keine Kenntnis darüber, wer in die Kurse aufgenommen wird und erhebt keine personenbezogenen Daten. Dies unterstreicht den Ansatz der Landesregie-

rung, völlig statusunabhängig zu fördern und konsequenterweise auch keine Rechenschaft über den Rechtsstatus der Teilnehmenden einzufordern.

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass das Intensivkursprogramm Geflüchteten Teilhabe ermöglicht, sei dies nun über Hochschulzugang oder ‚nur‘ über eine substantielle Verbesserung der Sprachkenntnisse und der Orientierung im Berufs- und Bildungssystem. Dies gilt unabhängig von den Schwierigkeiten in der Umsetzung, allen voran die der Finanzierung, und (beinahe) unabhängig davon, wie viele Teilnehmende letztendlich welchen Sprachstand erreichen. Aller Voraussicht nach wird das Programm im Jahr 2018 fortgesetzt und ermöglicht somit hoffentlich weiteren Geflüchteten intensives Sprachlernen auf hohem Niveau.

Literaturverzeichnis

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2016): Fördergrundsätze Intensivsprachkurse (Deutsch) für höherqualifizierte Flüchtlinge. Hannover.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2017): Fördergrundsätze Intensivsprachkurse (Deutsch) für höherqualifizierte Flüchtlinge 2017/2018. Hannover.

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (2017): Handreichung zur Umsetzung des Projektes „Intensivsprachkurse (Deutsch) für höherqualifizierte Flüchtlinge 2017/2018“ (IHF). Hannover.

www.fluechtlinge.niedersachsen.de

www.ndr.de/nachrichten/Hintergrund-Fluechtlinge-in-Norddeutschland,fluechtlingehintergrund102.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015 – Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.

■ **Dr. Henning Marquardt**, Projektleiter im Bereich Migration und Integration, Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, Hannover, E-Mail: marquardt@aewb-nds.de

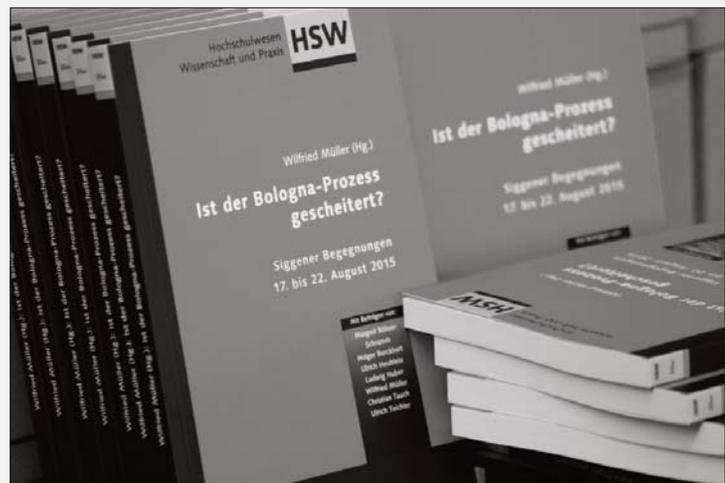
Wilfried Müller (Hg.) Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

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

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

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

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



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

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

Christina Möller



Christina Möller

Internationalität und soziale Ungleichheit

Professor*innen mit Migrationsbiografie an der Universität¹

A representative survey of the professorship's social profile at universities in North Rhine-Westphalia shows a low degree of internationalisation and above-average social selectivity among professors with migration biographies. The paper presents structural data on professors with migration biographies, on their countries of origin, on their integration into the university in terms of subjects and status, as well as on their social background, and discusses these in the context of current strategies for the internationalisation of the German higher education landscape.

In Zeiten zunehmender Internationalisierung und Globalisierung sind Hochschulen dazu angehalten, sich international(er) aufzustellen (Enders/Fulton 2002), so auch in Deutschland (Teichler 2007). Diese Prozesse lassen sich insbesondere in Diskursen über die Zukunftsfähigkeit von Hochschulen im globalen Wettbewerb um die besten Köpfe ablesen. Universitäten und Fachhochschulen engagieren sich in internationalen Forschungsverbänden und konkurrieren um internationale Wissenschaftler*innen (brain gain), die als Innovationskraft für das hiesige Hochschulsystem gelten und zudem für internationale Sichtbarkeit sorgen sollen (HRK 2008). Die Anteile „internationaler WissenschaftlerInnen gelten als Ausweis institutioneller akademischer Reputation oder der internationalen Attraktivität des Hochschulstandorts Deutschland“ (Neusel u.a. 2014, S. 126).

Blickt man auf die Staatsangehörigkeit von Studierenden an Hochschulen in Deutschland, so zeigt sich, dass der Anteil der ausländischen Studierenden zwischen 1993-2015 von rund 7 auf rund 12% gestiegen ist (Studienstatistik Statistisches Bundesamt 2016)². Legt man einen erweiterten Migrationsbegriff zugrunde, der nicht ausschließlich auf die Staatsangehörigkeit bezogen ist, sondern – unabhängig vom Pass – zum Beispiel ebenso das eigene Geburtsland oder die Geburtsländer der Eltern erfasst, so hatten 2012 23% der Studierenden an deutschen Hochschulen einen *Migrationshintergrund* (Middendorff u.a. 2013, S. 520).

Richtet man den Blick auf die Professorenschaft, so liegen bis auf wenige Einzelstudien nur Informationen zum Anteil der Professor*innen vor, die keinen deutschen Pass haben. Der *Ausländeranteil* liegt im Jahr 2013 bei 6,3% (DAAD 2014, S. 58) und damit unter dem Anteil

in der Studierendenschaft. Statistisch ist das Merkmal der Staatsangehörigkeit zwar leicht erfassbar, aber als alleiniges Migrationsmerkmal deutlich unterkomplex, da es nur eine spezifische Gruppe von Personen erfasst. Aus dem Raster fallen beispielsweise alle Professor*innen, die zwar einen deutschen Pass haben, die aber selbst oder deren Familien zugewandert sind oder in denen zumindest ein Elternteil aus einem anderen Land stammt (vgl. ausführlich Neusel u.a. 2014; Neusel/Wolter 2016).

Um zum Wissen über die Repräsentanz von Professor*innen mit so genanntem Migrationshintergrund und damit mögliche zusammenhängende Phänomene sozialer Ungleichheiten beizutragen und diese angesichts des vorherrschenden Diskurses über die Internationalisierung der Hochschule zu diskutieren, werden im Folgenden Daten aus einer eigenen Erhebung der Professorenschaft an den nordrhein-westfälischen Universitäten vorgestellt. Betrachtet werden dabei jene Personen, die im Ausland geboren sind und eine Professur an einer nordrhein-westfälischen Universität besetzen (sie werden synonym als *Professor*innen mit Migrationsbiografie* bezeichnet). Entscheidend ist also nicht die Staatsangehörigkeit, sondern ob im Lebensverlauf tatsächlich ein Ortswechsel über die Ländergrenze hinweg stattgefunden

¹ Dieser Beitrag ist ein Wiederabdruck des gleichnamigen Beitrages im Sammelband: Aylä Neusel/Andrä Wolter (Hg.) (2017): *Mobile Wissenschaft. Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule*. Campus-Verlag, Frankfurt/New York, S. 311-332, mit freundlicher Genehmigung durch den Campus-Verlag.

² <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/1/1/1> (18.11.2016)

den hat. Der Beitrag verbindet zwei Ziele: *Zum einen* soll versucht werden, anhand vorliegender (quantitativer) Daten einen Überblick der Personen mit Migrationsbiografie für die nordrhein-westfälische Universitätslandschaft (als Ergänzung zu Neusel u.a. 2014)³ zu liefern. Es handelt sich um eine deskriptive Analyse ihrer strukturellen Repräsentanz in der Professorenschaft nach Herkunftsländern, ihrer Verortung nach Fächergruppe, nach dem Status der Professur sowie nach ihrer sozioökonomischen Herkunft. Die Befunde werden insbesondere hinsichtlich der wissenschaftspolitischen Maxime einer ‚Internationalisierung‘ an deutschen Hochschulen diskutiert. *Zum anderen* werden mit intersektionalen Analysen Beschränkungen beim Zugang zur Universitätsprofessur für Personen mit Migrationsbiografie in Verbindung mit der Geschlechterkategorie und der sozialen Herkunft und daher soziale In- und Exklusionsphänomene aufgrund ‚klassischer‘ sozialer Ungleichheitsmerkmale aufgezeigt.

Zunächst werden kurz die Besonderheiten der universitären Karrierestrukturen zur Professur skizziert. Diese Skizzierung erfasst den Rahmen jener Kontexte, in denen wissenschaftliche Karrieren stattfinden, wobei Fragen sozialer Ungleichheiten (nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migration) ins Zentrum der Betrachtung gestellt werden (Kapitel eins). Anschließend wird die Datengrundlage für die Gruppe der Professor*innen mit Migrationsbiografie aus der bereits angeführten Erhebung aus 2010 vorgestellt sowie die damit verbundenen methodischen Unschärfen reflektiert (Kapitel zwei). Das Ergebniskapitel (Kapitel drei) umfasst Befunde zur Gruppe der Professor*innen mit Migrationsbiografie, ihrer Herkunftsregionen, ihrer Verteilung auf Fächer- und Besoldungsgruppen sowie ihrer sozioökonomischen Herkunft. In einem letzten Schritt (Kapitel vier) werden die Erkenntnisse aus der Datenanalyse reflektiert, um den Grad der Internationalisierung am Beispiel der professoralen Personalstruktur, die strukturellen Zugangschancen zur Universitätsprofessur und über die daraus sichtbare spezifische symbolische Ordnung⁴ zu diskutieren.

1. Wissenschaftliche Karrieren an der Universität

Die Universität ist ein Teil der institutionalisierten Wissenschaft, die durch ihre gesellschaftliche Einbettung und Wechselbeziehung immer auch historischen Wandlungen unterzogen ist. Gerade hinsichtlich der Frage sozialer Ungleichheiten⁵ bei Positionsinhaber*innen ist die Universität als Teilsystem der Gesellschaft zu verstehen, die zwar einerseits eine hohe Autonomie für sich beansprucht, andererseits aber auch von gesellschaftlichen Diskursen und Entwicklungen beeinflusst wird (Hamann u.a. 2017). Hinsichtlich der gesellschaftlichen Fragen zur Teilhabe an höherer Bildung und der Besetzung von einflussreichen Positionen haben gesellschaftliche Entwicklungen wie die Frauenbewegung oder bürgerrechtliche Maxime von Chancengleichheit aller Bevölkerungsgruppen auch in der Hochschullandschaft zu Veränderungen geführt, beispielsweise durch die Expansion der Bildungseinrichtungen in den 1960er und 1970er Jahren

und die Einrichtung von Gleichstellungsmaßnahmen für Frauen (vgl. ausführlich in Möller 2015a, 2015b). Hohe Positionen in der Universität aber sind nach wie vor eine Bastion für ‚deutsche‘⁶ Männer aus gesellschaftlich privilegierten Verhältnissen geblieben (ebd. 2015a). Sie repräsentieren damit eine symbolische Ordnung, die sich nur schwer aufbrechen lässt. Daher scheint es geboten, Fragen sozialer Ungleichheiten aus einer machtanalytischen Perspektive aufzugreifen und zu analysieren. Professor*innen repräsentieren die Universität und ihre Strukturen, sie sind „Verkörperungen, Personifizierungen der Strukturen“ (Krais 2000, S. 38). Eine genauere Betrachtung der Heterogenität innerhalb der Professorenschaft liefert nicht nur Erkenntnisse über die soziale Offen- bzw. Geschlossenheit, sondern sagt auch immer etwas über die Logiken des Feldes, über die symbolische Ordnung aus.

1.1 Karrierestrukturen

Zu den Logiken der wissenschaftlichen Karriere, das heißt zu den Voraussetzungen, um eine Professur an einer Universität in Deutschland erreichen zu können, gehören strukturelle Besonderheiten, die sich auf folgende Merkmale zuspitzen lassen:

a) Langjährigkeit. Bis zur Berufung auf eine Professur sind mehrere, aufeinander aufbauende Qualifikationsschritte zu verfolgen, die, nach der Schulausbildung im sekundären Bildungssystem, ein erfolgreich absolviertes Hochschulstudium, die Promotion sowie die Habilitation bzw. habilitationsadäquate Leistungen oder (seit Anfang der 2000er Jahre) eine Juniorprofessur vorsieht. Das hohe Durchschnittsalter bei Berufung, 41,4 bei einer W2-, 42,3 Jahre bei einer W3-Professur (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 178), führt deutlich vor Augen, dass es sich um außergewöhnlich langjährige Qualifikations- und Sozialisationspassagen in der Wissenschaft handelt.

b) Monodirektionalität. Die bereits angeführte Langjährigkeit im Zuge der Qualifikationsschritte bringt es mit sich, dass sich die Wissenschaftler*innen zunehmend spezialisieren und damit vom nicht-wissenschaftlichem Arbeitsmarkt und dessen Anforderungen immer weiter entfernen. Somit droht ihnen bei einer nicht-erfolgreichen Wissenschaftskarriere als

³ Neusel u.a. 2014 lieferten exemplarische Befunde für Professor*innen in Berlin und Hessen.

⁴ Symbolische Ordnung wird in diesem Beitrag synonym für das machtheoretische Konzept der Symbolischen Herrschaft von Pierre Bourdieu verwendet. Damit sind Machtverhältnisse gemeint, „die auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen operiert und zur Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt“ (vgl. Möbius/Wetterer 2011, S. 1).

⁵ Als soziale Ungleichheit wird in diesem Zusammenhang der ungleiche Zugang zu Ressourcen und Positionen in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer spezifischen sozialen Gruppe verstanden (vgl. Kreckel 1997).

⁶ Der Begriff ‚deutsch‘ wird – im Wissen darum, dass es historisch schon immer Migrationsprozesse nach und aus Deutschland heraus gab, die Nationalität daher eher ein soziales Konstrukt darstellt – in diesem Sinne für Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit benutzt, die seit Generationen in Deutschland leben.

hoch qualifizierte Expert*innen außerhalb der Wissenschaft kaum adäquate Beschäftigungsperspektiven mehr zu haben, wobei dies je nach Disziplin sehr unterschiedlich ausfällt. Insgesamt wird damit der Weg zur Professur immer mehr zum „all or nothing“-Prinzip (Hüther/Krücken 2016, S. 239; vgl. auch Rogge 2015).

c) **Unsicherheit.** Die langjährige Qualifikation bis zur Professur zeichnet sich durch eine weitgehend fragile Beschäftigungssituation ((ungewollte) Teilzeitarangeements, häufig sehr kurzzeitig befristete Verträge sowie eine dadurch geforderte hohe Mobilitätsbereitschaft) aus (Ullrich 2016). Stellen sind – neben einer geringen Anzahl an befristeten und noch weniger an unbefristeten Haushaltsstellen – zunehmend projektartig angelegt, sodass weitere Beschäftigungsverträge häufig von weiteren Drittmittelerfolgen und vom *Good-Will* der Arrivierten in der Wissenschaft abhängen, die schließlich entscheiden, wen sie aufgrund begrenzter Mittel weiterbeschäftigen können und möchten beziehungsweise wen nicht.

Parallel zu diesen strukturellen Gegebenheiten und damit verbundenen Risiken ist der Erfolg wissenschaftlicher Karrieren von *sozialen* Bedingungen der Bewährung abhängig. Wichtige Faktoren sind hierbei neben der Einbindung in Netzwerke der fachspezifischen Gemeinschaft die Ausprägung eines wissenschaftlichen Habitus, respektive einer wissenschaftlichen Persönlichkeit, die erst durch soziale Zuschreibungsprozesse, das heißt durch die Anerkennung von Peers, zur Geltung kommen kann. Denn es sind nicht nur ‚objektive‘ Leistungskriterien (die in ihrer Objektivierbarkeit keineswegs unumstritten sind, darauf komme ich in Kapitel 1.2 noch zurück), sondern vor allem das Leistungsvermögen, das Wissenschaftler*innen durch Arrivierte zugeschrieben wird und die wissenschaftliche Persönlichkeiten erst schaffen (Beaufays 2003; Engler 2001; Graf 2016; Hamann 2017). Und nicht zuletzt kommen zufällige Gelegenheitsstrukturen zum Tragen, das heißt, Karrieren bzw. Karrierewege werden nicht grundsätzlich ‚entschieden‘ oder reibungslos verfolgt, sondern häufig auch durch Zufälle ermöglicht (Beispiele hierfür wären die von Konjunkturen abhängige Stellenlage, die Passfähigkeit zwischen eigener Themensetzung und ausgeschriebenen Stellen bzw. der Denomination von Professuren etc.). Wissenschaftliche Karrieren stellen sich angesichts der hier aufgeführten Merkmale daher insgesamt als ein Wagnis dar, das bereits Max Weber in seinem berühmten Aufsatz *Wissenschaft als Beruf* von 2002 [1919] als Glücksspiel (Hazard) charakterisiert hat. Trotz der Veränderungen im Laufe der Zeit ist der Weg zur Professur heute ähnlich (Reuter et al. 2016), wenn nicht aufgrund der erheblich gewachsenen Zahl an ‚Nachwuchs‘kräften ohne entsprechendem Ausbau der Professuren und unbefristeten Stellen gar noch unkalkulierbarer geworden (vgl. Möller 2017; Rogge 2015).

1.2 Soziale Ungleichheiten

Die Frage, wer höchste Bildungstitel erreicht, bei den geschilderten Rahmenbedingungen das große Wagnis einer

Wissenschaftskarriere auf sich nehmen kann und dabei erfolgreich ist, korreliert mit Dimensionen sozialer Ungleichheiten. Denn in den Zugangschancen zu den hohen (Lebenszeit-)Positionen wie der Professur sind spezifische Ungleichheitsmuster eingeschrieben. Dies ist besonders erklärungsbedürftig, da sich die Wissenschaft hinsichtlich der Besetzung hoher Positionen auf eine rein meritokratische Auslese beruft, das heißt, dass ausschließlich Leistungskriterien zum Erfolg führen und soziale Merkmale keine Rolle spielen dürf(t)en (Merton 1973). Das Leistungskonzept erweist sich jedoch im wissenschaftlichen Zusammenhang häufig als nicht eindeutig bestimm- und messbar. So existiert eine „Vielzahl von Hilfskriterien“ (Hüther/Krücken 2016, S. 240; vgl. auch Beaufays/Krais 2007; Musselin 2010) zur Bestimmung von Leistung, die in sozialen Prozessen ausgehandelt werden und je nach Auswahlentscheidung und Disziplin unterschiedlich ausfallen. Zudem verschwimmen häufig die Grenzen zwischen meritokratischen und sozialen Aspekten.⁷

In letzter Zeit rückt die Frage nach den sozialen Prozessen und Mechanismen in wissenschaftlichen Karrieren stärker in den Fokus. Wie zahlreiche Studien zeigen, kommen während der Qualifizierungspassagen nichtmeritokratische, das heißt *soziale* Einflussfaktoren ins Spiel, die ungleiche soziale Voraussetzungen und ungleiche Passformigkeiten hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an eine wissenschaftliche Karriere offenlegen.

Ein prominentes Beispiel ist die soziale Dimension des Geschlechts: Frauen sind trotz einer historischen ‚Aufholjagd‘ hinsichtlich ihrer Bildungschancen, bei denen sie lange Zeit benachteiligt waren und nun bereits erfolgreicher als ihre männlichen Mitstreiter sind (bspw. häufiger ein Studium abschließen), auf hohen Positionen der Wissenschaft immer noch unterrepräsentiert. Zurzeit haben sie einen Anteil an den Professuren von 22% (alle Hochschulen, GWK 2016, S. 18). Für die nur langsame Integration von Frauen in die Spitzen der Wissenschaft (ihr Anteil steigt seit Jahren lediglich um 1% pro Jahr) wird unter anderem die historisch gewachsene gesellschaftliche Sphärenaufteilung zwischen den Geschlechtern verantwortlich gemacht, die trotz Modernisierungsprozessen im Geschlechterverhältnis nur schwer auszuhebeln ist. Die Mechanismen dieser Benachteiligungen sind oft subtil, in historisch-kulturell geprägten Zuschreibungs- und Anerkennungsprozessen inhärent, daher keineswegs leicht evident zu machen oder gar zu eliminieren (bspw. Aulenbacher u.a. 2014; Beaufays 2015; Beaufays u.a. 2012; Best u.a. 2016; Krais 2008, 2000). Neben der Dimension des Geschlechts spielt auch die

⁷ Beispielhaft sei hier eine möglicherweise höhere Produktivität von Wissenschaftler*innen reputationsstarker Universitäten oder Fakultäten genannt: Einerseits kann im meritokratischen Sinne davon ausgegangen werden, dass an reputationsstarken Universitäten oder Fakultäten leistungsstärkere Wissenschaftler*innen rekrutiert werden, andererseits kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass Wissenschaftler*innen von der Reputationsstärke ihrer Universität bzw. Fakultät profitieren (Hüther/Krücken 2016, S. 240; Merton 1973). Ähnlich verhält es sich beim Matthäus-Prinzip: „Je arrivierter ein Wissenschaftler ist, umso leichter fällt es ihm, weitere Reputation zu erhalten“ (Dörre/Neis 2008, S. 674; Merton 1973), die schließlich zu einer ungleichen Opportunitätsstruktur führt.

soziale Herkunft eine große Rolle (Möller 2015; Hartmann 2002). Personen oberer Gesellschaftsschichten haben aufgrund ihres höheren kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals⁸, das sich in inkorporierter Form im Habitus niederschlägt, eher eine habituelle Passung an die Anforderungen in wissenschaftlichen Karrieren. Bereits im gegliederten deutschen Schulsystem ist der Bildungserfolg und der Übertritt in Institutionen höherer Bildung erheblich von der sozialen Herkunft abhängig, sodass die Studierenden und noch deutlicher die Promovierenden an Hochschulen bereits eine stark vorselektierte Gruppe darstellen (Middendorff u.a. 2013; Lenger 2008). Der lange und hürdenreiche Weg zur Professur ist vor allem für soziale Aufsteiger*innen unterer sozialer Milieus mit weitreichenden Habitusformationen und daher mit besonderen Anforderungen verbunden (El-Mafaalani 2012). Da sie durch ihre sozialstrukturell ferne Herkunftsfamilie nicht auf die akademischen Riten und die strategische Positionierung im Wettstreit um hohe Positionen vorbereitet sind, benötigen Sie im wissenschaftlichen Spiel um Reputation häufig mehr Zeit oder lassen zum Teil dauerhaft jene zielstrebigen Strategien, das nötige Selbstvertrauen und die nötige Gelassenheit vermissen, die den gehobenen Schichten aufgrund ihrer sozialstrukturellen Nähe zu akademischen Kulturen und Statuspositionen eher inhärent sind (Hasenjürgen 1996; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Hänzli/Matthies 2013). Die ungleichen Bildungschancen auf den vorgelagerten Bildungstufen und die habituelle Passfähigkeit zu den Anforderungen der hochselektiven, zumal langfristigen und unsicheren wissenschaftlichen Karriere (vgl. auch Möller 2017) scheint sich in der Sozialstruktur der Professorenschaft widerzuspiegeln: Die wenigsten Professor*innen stammen aus der sozialstrukturell entferntesten niedrigen Herkunftsgruppe (rund 11%) und die meisten Professor*innen (rund 34%) aus der höchsten (hohe Herkunftsgruppe), während sich die Anteile in der mittleren und gehobenen Herkunftsgruppe gleichen (je rund 27%) (Möller 2015, S. 192).⁹ In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die soziale Selektivität unter den neu berufenen Professor*innen nochmals verschärft (10% niedrige Herkunftsgruppe, 38% hohe Herkunftsgruppe) (zur sozialen Schließung vgl. ebenso Hartmann 2002, S. 137f.). Frauen sind zudem insgesamt noch exklusiver zusammengesetzt: Lediglich 7% gehören der Herkunftsgruppe niedrig an und 37% der hohen (mittel: 29%, gehoben: 27%, Möller 2015, S. 244).

Inwiefern die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne in wissenschaftlichen Karrieren von strukturellen Ausschlussmechanismen betroffen sind, ist bisher nur in Ansätzen erforscht und sicher auch schwieriger evident zu machen bzw. zu generalisieren (König/Rokitte 2012). Einerseits ist die Identifizierung, wer als Personen mit Migrationshintergrund gilt, nicht einfach und klar operationalisierbar, sondern auch ihre regionale und sozioökonomische Herkunft, das Geschlecht sowie die Zeit der (eigenen oder (groß-)elterlichen) Zuwanderung sind Faktoren, die ungleiche Voraussetzungen schaffen können. So kann beispielsweise eine Wissenschaftlerin aus einer wohlhabenden schwei-

zerischen Familie schwerlich mit einem kürzlich zugezogenen, nicht deutschsprachigen kongolesischen Wissenschaftler aus ärmeren Verhältnissen verglichen werden, der nicht nur sprachliche Hürden zu bewältigen hat, sondern sich auch noch hiesige Verwaltungsakte¹⁰ und kulturelle akademische Gepflogenheiten aneignen bzw. dadurch bedingte soziale Distanzen überwinden muss. Auch hier sozialisierte Personen, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind (z.B. sog. Gastarbeiterfamilien aus den früheren Anwerbestaaten wie der Türkei) haben andere Erfahrungshintergründe als sog. transnational mobile Wissenschaftler*innen, die hoch qualifiziert aus dem Ausland berufen wurden. Einzelstudien verweisen daher zu Recht auf ein großes Spektrum an möglichen Unterschiedlichkeiten und Ungleichheiten, transnationalen bzw. nationalen Identitätskonstruktionen sowie Inklusions- und Exklusionserfahrungen (Bakshi-Hamm 2008; Bauschke-Urban 2010; Jakob 2013; Lind/Löther 2008; Löther 2012; Neusel 2012; Neusel/Wolter 2016; Pichler/Prontera 2012).

Festzuhalten bleibt, dass für die Analyse struktureller Zugangschancen zur Professur je nach sozialer Kategorie unterschiedliche Voraussetzungen vorliegen: Während die Geschlechterdimension als soziale Ungleichheitskategorie insofern dafür geeignet ist, Unterrepräsentanzen von Frauen in der Professorenschaft abzubilden, und auch genug Daten aus den unterschiedlichen Qualifikationsstufen vorliegen, um die Selektionen auf dem Weg zur Professur aufzeigen zu können, ist dies beim Faktor der sozialen Herkunft und insbesondere des sogenannten Migrationshintergrundes keineswegs so einfach möglich. Erstens liegen zu den zuletzt genannten Kategorien keine ausreichend differenzierten sowie vergleichbaren, das heißt einheitlichen, Daten auf den Qualifikationspassagen (z.B. soziale Herkunftsgruppen oder Migrant*innengruppen nach Studienabschlüssen, nach Promotion und Habilitation) vor. Zweitens können die äußerst heterogenen Gruppen unter den Migrant*innen nicht ohne große Reibungsverluste aggregiert werden.

2. Operationalisierung der Gruppe der Professor*innen mit Migrationsbiografie

Wie bereits in der Einleitung geschildert, werden in diesem Beitrag jene Personen betrachtet, die im Ausland geboren wurden und demzufolge als Professor*innen mit Migrationsbiografie bezeichnet werden. Auch wenn es sich aufgrund der aufgezeigten Schwierigkeiten als problematisch darstellt, Personen mit einer Migrationsbiografie aus unterschiedlichen Herkunftsregionen als

⁸ Während kulturelles Kapital vor allem Bildungskapital meint und das ökonomische Kapital all jene Güter sind, die sich in Geld transformieren lassen und mit denen beispielsweise Investitionen in Bildung getätigt werden können, sind mit sozialem Kapital vor allem Beziehungsstrukturen gemeint (vgl. ausführlich Bourdieu 2005).

⁹ Das hier verwendete Herkunftsgruppenmodell wird in Abschnitt 2 kurz erläutert.

¹⁰ So sind eingewanderte Akademiker*innen häufig mit der Problematik konfrontiert, dass im Ausland erworbene Bildungsgrade häufig nicht oder nur nach der Bewältigung vieler Hürden anerkannt werden (Heß 2009).

eine Gruppe zu konzipieren und damit eine erhebliche Komplexitätsreduktion vorzunehmen, ist die Orientierung an spezifischen *harten* Variablen aber weiterhin geboten, wenn man strukturelle Verhältnisse ihrer Repräsentanz und weiterer Merkmale sozialer Ungleichheiten untersuchen möchte. Die Einschränkung auf jene mit eigener Migrationsbiografie begründet sich aus den Überlegungen, dass

„der internationalen Rekrutierung von Wissenschaftler*innen im hochschulpolitischen Internationalisierungsdiskurs und in den Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen schon seit längerem eine hohe Bedeutung zukommt, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, hierin ein Feld akademischer Reputation und Exzellenz, des Wettbewerbs und der Profilbildung zu sehen“ (Neusel u.a. 2014, S. 125).

Daher werden auch nur jene betrachtet, die tatsächlich selbst aus dem Ausland gekommen sind und unter anderem jene vernachlässigt, deren Eltern bereits nach Deutschland eingewandert waren. Die Daten stammen aus einer Befragung der Professorenschaft an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen, in denen insgesamt 1.340 Personen untersucht wurden; davon waren rund 20% Frauen.¹¹ Der Anteil an Personen, die im Ausland geboren wurden, liegt bei 9% (n=117). Da keine weiteren Daten über die Zeit der Einwanderung bzw. darüber, welche Bildungsabschlüsse und wissenschaftlichen Qualifikationen (z.B. Hochschulzugangsberechtigung, Promotion) im deutschen Hochschulsystem oder im Ausland abgeschlossen worden sind, erhoben wurden, kann die Gruppe der Personen mit Migrationsbiografie hiernach leider nicht weiter ausdifferenziert werden.¹² Daher bleibt die Analyse auf die Einordnung ihrer regionalen Herkunft und auf einen deskriptiven Vergleich mit jenen beschränkt, die keine Migrationsbiografie haben (das heißt in Deutschland geboren wurden). Es handelt sich um eine intersektional angelegte Datenanalyse (vgl. Winker/Degele 2009), die die Kategorie der Migrationsbiografie mit der sozialen Herkunft und dem Geschlecht verknüpft und strukturelle Exklusions- bzw. Ungleichheitsphänomene untersucht.

3. Befunde

Legt man die bereits dargestellten prozentualen Anteile der Professor*innen mit Migrationshintergrund, das Geschlechterverhältnis sowie die sozialstrukturelle Herkunft der Professor*innen an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen zugrunde, so wird deutlich, dass die große Mehrheit der Professor*innen nach wie vor männ-

lich ist und in Deutschland in sozioökonomisch privilegierten Verhältnissen aufgewachsen ist. Professor*innen mit Migrationsbiografie gehören zu einer Minderheit in der Professorenschaft, was jedoch noch nichts über mögliche strukturelle Benachteiligungen für eingewanderte Wissenschaftler*innen aussagt. Der Frauenanteil innerhalb der Personen mit Migrationsbiografie liegt bei 21% (dies gilt ebenso für die Gruppe der Professor*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit) und damit ähnlich niedrig wie in der Gesamtgruppe der Professorenschaft.¹³

3.1 Professor*innen mit Migrationsbiografie nach regionaler Herkunft und inneruniversitärer Verortung

Es ist davon auszugehen, dass die Herkunftsregion einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer wissenschaftlichen Karriere in Deutschland hat, da mit der räumlichen Entfernung sowie mit kulturellen Vertraut- oder Fremdheiten unterschiedliche, nicht immer verknüpfte Herausforderungen verbunden sind.¹⁴ Nach Herkunftsregionen

Tab. 1: Regionale Herkunft in %

Regionale Herkunft	Universitäten NRW 2010* (nach Geburtsland)	Hochschulen in Deutschland insgesamt 2010** (nach Staatsangehörigkeit)
Österreich/Schweiz	32	34
Weitere Länder Westeuropas	33	35
Osteuropa	14	11
Nordamerika	6	10
Lateinamerika	3	2
Asien	8	6
Australien	1	1
Keine Angabe	2	0
	100	100

* Quelle: Eigene Erhebung 2010

** Quelle: StBa 2011 nach Neusel u.a. 2014, S. 19, inkl. Universitäten/Fachhochschulen/Kunsthochschulen

zeigt sich folgendes Verteilungsmuster (vgl. Tab. 1). Sowohl bei den Professor*innen mit eigener Migrationsbiografie an den Universitäten in NRW als auch bei jenen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Bundesdurchschnitt zeigt sich eine relativ hohe Übereinstimmung der Herkunftsregionen (mit Ausnahme einer häu-

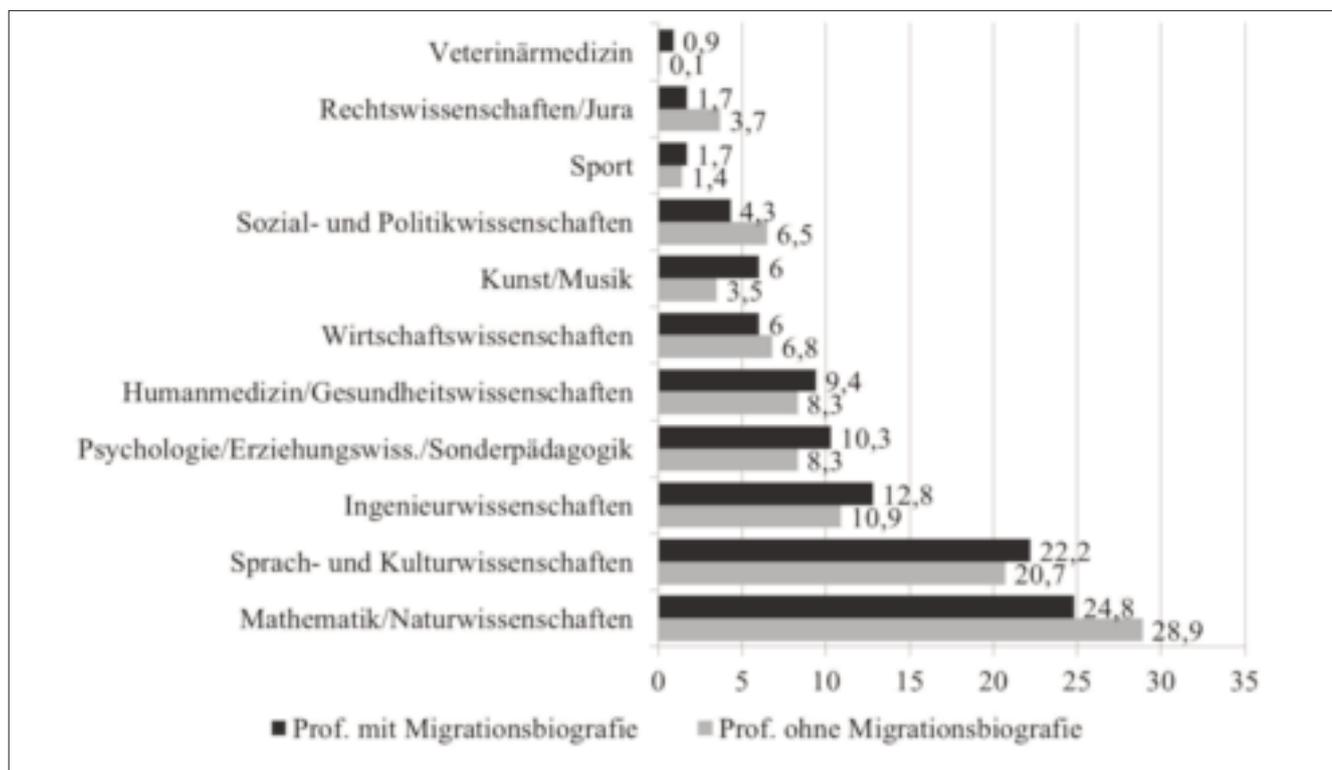
¹¹ Es handelt sich dabei um einen repräsentativen Querschnitt der nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorenschaft. Für einen genaueren Überblick über das Sample vgl. Möller 2013, 2015.

¹² In der Studie von Neusel u.a. haben 46% der Professor*innen an einer deutschen Universität promoviert (Neusel/Wolter 2016, S. 47).

¹³ Nach den Analysen von Neusel u.a. 2014 liegt der Frauenanteil an den Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an den Hochschulen in Berlin und Hessen höher als unter den Professor*innen insgesamt (ebd., S. 20). Dies liegt womöglich darin begründet, dass in ihren Analysen alle Hochschultypen (das heißt auch Fachhoch- und Kunsthochschulen) eingeflossen sind, zudem können möglicherweise auch bundeslandspezifische Unterschiede bestehen.

¹⁴ Beispielsweise dürften Wissenschaftler*innen aus Australien zwar eine lange Wegstrecke hinter sich haben, aber durch ihre Herkunft aus einem westlich geprägten Kontinent evtl. deutlichere kulturelle Überschneidungen haben als beispielsweise eine Muslimin aus Anatolien.

Abb. 1: Professor*innen mit und ohne Migrationsbiografie nach Fächergruppen in %



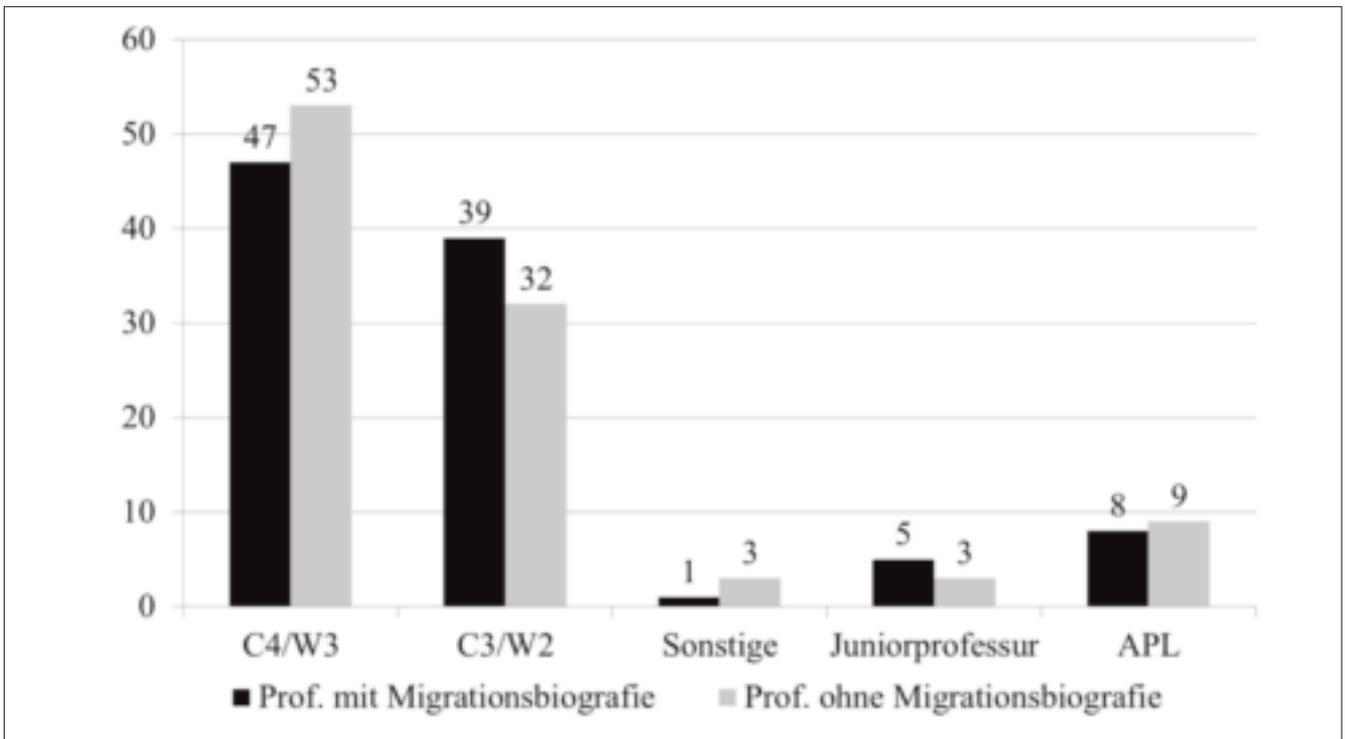
Abweichungen von 100 sind rundungsbedingt.
Quelle: Eigene Erhebung 2010

figen Herkunft aus den osteuropäischen Ländern in NRW). Allein rund ein Drittel stammt aus den Nachbarländern Schweiz und Österreich, sodass zumindest für jene aus Österreich (und womöglich auch für die meisten aus der dreisprachigen Schweiz) außer möglichen Dialekten keine sprachlichen Barrieren zu überwinden waren (vgl. auch Jakob 2013, S. 50). Ein weiteres Drittel stammt aus anderen westlichen europäischen, 14% aus östlichen europäischen Staaten. Insgesamt stammen daher knapp 80% aus europäischen Ländern und lediglich 19% von anderen Kontinenten, sodass die Internationalität bzw. die Globalität der Professor*innen an den nordrhein-westfälischen Universitäten als sehr begrenzt zu deuten ist (vgl. ebenso Neusel u.a. 2014, S. 19).¹⁵ Nach Fächergruppen (vgl. Abb. 1) verteilen sich die Professor*innen mit Migrationsbiografie (ähnlich wie die Professorenschaft insgesamt) am häufigsten auf die Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften (rund 25%) und Sprach- und Kulturwissenschaften (rund 22%). Frauen mit Migrationsbiografie sind häufiger in den Sprach- und Kulturwissenschaften vertreten (42 zu 17%), Männer häufiger in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (26 zu 17%), ein Verhältnis, das sich auch bei der gesamten Professorenschaft zeigt (vgl. Möller 2015, S. 254). Zu den Fächergruppen, in denen Professor*innen mit Migrationsbiografie überdurchschnittlich vertreten sind, gehören Kunst/Musik, Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik, Ingenieurwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften und Humanmedi-

zin/Gesundheitswissenschaften. Unterdurchschnittlich kommen sie in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften, Sozial- und Politikwissenschaften, Rechtswissenschaft/Jura sowie Wirtschaftswissenschaften vor. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne Migrationsbiografie nicht besonders ausgeprägt. Während ihre hohe Präsenz in den Sprach- und Kulturwissenschaften aufgrund ihrer möglichen Sprachkompetenzen und kulturellen Vielfalt wenig überraschend ist, fällt auf, dass sie in den Rechtswissenschaften, eine Fächergruppe, die eher nationalstaatlich ausgerichtet ist, als sozial hoch selektiv und konservativ gilt und in denen es nur einen geringen Frauenanteil an den Professuren gibt (Schultz/Rudek 2011), deutlich seltener vorkommen. Aufgrund der insgesamt geringen Fallzahl bleiben Deutungen aber auf spekulativer Ebene. Als eine weitere Differenzierung hinsichtlich der inneren Verortung eignet sich der Status der Professur, der unterschiedliche Hierarchiestufen aufzeigt und hinsichtlich der Repräsentanz von sozialen Gruppen auf Inklusionsgrade hinweisen kann. So zeigt sich beispielsweise in Studien immer wieder, dass Frauen prozentual seltener

¹⁵ In der Schweiz haben beispielsweise 50% der Professorenschaft an den Universitäten eine ausländische Staatsangehörigkeit (Daten für 2013, Quelle: Statista 2016, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/381786/umfrage/frauen-und-auslaenderanteil-bei-professoren-an-universitaeten-in-der-schweiz/> (25.11.2016)).

Abb. 2: Professor*innen mit und ohne Migrationsbiografie nach Status der Professur in %



Quelle: Eigene Erhebung 2010

als Männer höchst besoldete Professuren besetzen (Möller 2015, S. 248f.; Hellemann 2011; Zimmer u.a. 2007 u.a.).¹⁶

Die Analyse zeigt, dass Professor*innen mit Migrationsbiografie mit 47% tendenziell seltener die prestigereichsten Professuren (C4/W3) besetzen als jene ohne Migrationsbiografie (53%) und häufiger eine C3/W2-Professur bekleiden (39 zu 32%). Damit scheinen Professor*innen mit Migrationsbiografie neben ihrer insgesamt geringen Repräsentanz in der Professoren-schaft an den nordrhein-westfälischen Universitäten auch etwas seltener an den prestigereichsten Professuren zu partizipieren. Auch wenn aus den Daten nicht ersichtlich wird, mit welcher Qualifikationsstufe sie nach Deutschland eingewandert sind, ist das Ergebnis insofern überraschend, als dass man im Sinne der hochschulpolitisch geforderten Rekrutierung von ‚exzellenten internationalen Wissenschaftler*innen‘ auch vermuten könnte, dass man diesen dann auch die besten Professuren zur Verfügung stellt. In den fallstärksten Fächergruppen zeigt sich, dass in den Ingenieurwissenschaften die meisten Professor*innen mit Migrationsbiografie die höchsten Professuren (C4/W3) besetzen (68%), gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften mit 58%, während dies in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften lediglich 35% sind.

Mit 5% besetzen Professor*innen mit Migrationsbiografie geringfügig häufiger eine Juniorprofessur als jene ohne Migrationsbiografie (3%), sie besetzen geringfügig seltener eine sonstige Professur und ähnlich häufig sind sie zum/zur APL-Professor*in ernannt worden.

Nach Geschlecht zeigen sich weitere Ungleichheiten: Während Männer mit Migrationsbiografie mit 49% fast zur Hälfte die höchst besoldete Professur (C4/W3) besetzen, sind dies bei den Frauen mit Migrationsbiografie lediglich 38%. Sie besetzen dagegen zur Hälfte (50%) eine C3/W2-Professur, während dies bei den Männern mit Migrationsbiografie 37% sind. Bei den Professor*innen ohne Migrationsbiografie ergeben sich ähnliche Unterschiede, sodass sich das Geschlecht hinsichtlich der Besoldung bei den Professor*innen mit und ohne Migrationsbiografie als relevante Ungleichheitskategorie erweist. Wie im nächsten Abschnitt noch deutlich wird, ist die soziale Herkunft ein weiteres Merkmal, das hinsichtlich der Besoldung deutliche

¹⁶ In der vorliegenden Untersuchung werden Unterscheidungen nach der Besoldungsgruppe getroffen, wobei spezifische Besoldungsgruppen zusammengefasst worden sind. Aggregiert wurden jene Professor*innen mit einer C4- und einer W3-Professur, da durch die Anfang der 2000er Jahre in Kraft getretene Besoldungsreform eine Umstellung erfolgte und die W3-Professur für neu Berufene nun die höchst besoldete darstellt. Demgemäß wurden auch die zweithöchst besoldeten vor und nach der Besoldungsreform zusammengefasst. Unter Sonstige fallen beispielsweise außertarifliche, Stiftungs- oder Modellprofessuren ohne entsprechende Besoldungskategorien. Juniorprofessuren wurden in NRW im Jahr 2002 eingeführt, sie sind in der Regel auf zwei mal drei Jahre befristet. Außerplanmäßige Professuren sind keine mit einer W-Besoldung einhergehenden Professuren. Mit der Ernennung von APL-Professor*innen geht in der Regel keine vergleichbare Ausstattung einher, sodass sie z.B. in der Amtlichen Statistik nicht zum professoralen Personal gezählt werden. Da sie aber einen Professorentitel tragen und habilitiert sind, sind sie im Sample mit erhoben worden.

Unterschiede markiert.
3.2 Professor*innen mit Migrationsbiografie nach sozialer Herkunft

Während Professor*innen, die in Deutschland geboren worden sind, zu 60% aus der gehobenen und hohen Herkunftsgruppe stammen und daher aus den oberen gesellschaftlichen Gruppen, sind dies bei den Professor*innen mit Migrationsbiografie über zwei Drittel (76%), wobei allein die Hälfte (49%) aus der höchsten Herkunftsgruppe stammt (vgl. Tab. 2). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant (vgl. Möller 2015, S. 276).

Nach den fallstärksten Herkunftsregionen zeigt sich zudem der Effekt, dass Professor*innen aus den osteuropäischen Staaten eine auffallend privilegiertere soziale Herkunft aufweisen als aus den anderen Herkunftsregionen. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass Migrant*innen aus osteuropäischen Herkunftsländern, die nach Deutschland migriert sind, insgesamt einen (insbesondere bei Frauen) deutlich höheren Anteil an Akademiker*innen haben als Personen aus anderen Herkunftsregionen (Bouffier/Wolffram 2012, S. 152).

Auch hinsichtlich ihrer Bildungsherkunft unterscheiden sich diejenigen Professor*innen mit und ohne Migrationsbiografie: Während es bei jenen mit Migrationsbiografie 54% sind, die aus einem akademisch gebildeten Elternhaus stammen (das heißt, 32% haben je ein Elternteil mit akademischem Abschluss und bei 22% beide Elternteile) ist dies bei jenen ohne Migrationsbiografie mit rund 38% deutlich weniger (davon haben 26% je einen Elternteil mit akademischem Abschluss und bei rund 12% beide Elternteile). Bei den Professor*innen aus den osteuropäischen Herkunftsregionen fällt zudem der hohe Anteil an Personen auf (56%), bei denen beide Elternteile einen akademischen Abschluss aufweisen. Professor*innen mit Migrationsbiografie stammen somit durchschnittlich deutlich häufiger aus den privilegierten, das heißt aus kapitalstärkeren Familien, dies gilt umso mehr für Frauen¹⁷ (vgl. Tab. 2). Migrant*innen können anscheinend mit hohem ökonomischen, kulturellen und sozialen Herkunftskapital und einem dadurch passfähigeren Habitus leichter eine wissenschaftliche Karriere in Deutschland bewerkstelligen und mit der ausländischen Herkunft verbundene mögliche Nachteile (bspw. Umzugskosten, sprachliche Hürden, die Konfrontation mit Vorurteilen etc.) dadurch *kompensieren*. Andererseits zeigen Mobilitätsstudien, dass internationale (Karriere-)Mobilität häufig mit einem hohen sozioökonomischen Status einhergeht (Lörz/Krawietz 2011), so dass die Gründe für ihr höheres Herkunftskapital sicher vielschichtig sind.

Tab. 2: Professor*innen mit und ohne Migrationsbiografie nach sozialer Herkunft in %

Professor*innen	Herkunftsgruppe* ¹⁷		Bildungsherkunft			
	niedrig/mittel	gehoben/hoch	Akad. Elternhaus*	davon		kein akad. Elternhaus
				ein Elternteil mit HSA	beide Elternteile mit HSA	
in Deutschland geboren	40	60	38	26	12	62
im Ausland geboren	24	76	54	32	22	45
<i>Davon nach Herkunftsregion:</i>						
<i>Österreich/Schweiz</i>	27	73	54	38	16	46
<i>Weitere Länder Westeuropas</i>	28	72	43	33	10	56
<i>Ostenropa</i>	6	94	75	19	56	25
männlich	25	75	54	29	25	46
weiblich	17	83	58	46	12	42

Abweichungen von Hundert sind rundungsbedingt.

* min. ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss (HSA= Fachhochschul- oder Universitätsabschluss).

Quelle: Eigene Erhebung NRW

Nach Fächergruppen, in denen jene mit Migrationsbiografie am häufigsten vorkommen (Mathematik/Naturwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften) ist der Anteil jener mit privilegierter Herkunft besonders in den Ingenieurwissenschaften hoch: Von den 14 im Ausland geborenen Professor*innen sind alle bis auf eine Person aus den beiden höheren Herkunftsgruppen (93%), bei den Sprach- und Kulturwissenschaften sind es 73 und in Mathematik/Naturwissenschaften 69%.

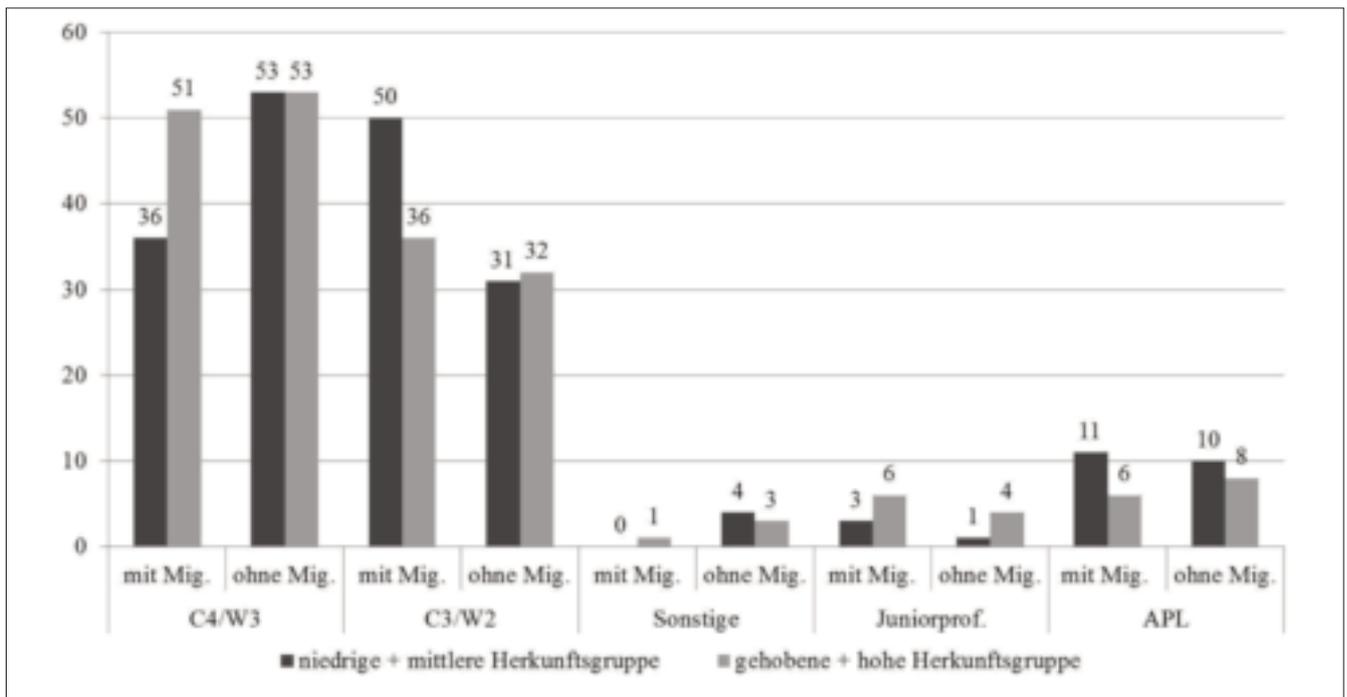
Die soziale Herkunft ist zudem hinsichtlich der Besetzung der höchsten Professuren ein relevanter Ungleichheitsfaktor: Wie in Abb. 3 ersichtlich, stammen lediglich 36% der C4-/W3-Professor*innen mit Migrationsbiografie aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe und 51% aus der gehobenen und hohen, während dies bei den Professor*innen ohne Migrationsbiografie gleich verteilt ist (je 53%). Bei der zweithöchsten Professur (C3/W2) sind bei den Professor*innen mit Migrationsbiografie prozentual mehr aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe als aus der gehobenen und hohen, während bei jenen ohne Migrationsbiografie ebenfalls wiederum kaum Unterschiede bestehen (31 zu 32%). Markante Unterschiede nach Geschlecht lassen sich dagegen nicht ausmachen. Man kann daraus schließen, dass Wissenschaftler*innen mit Migrationsbiografie, die aus sozioökonomisch privilegierteren Verhältnissen stammen, leichter die höchsten Professuren in Deutschland erreichen als jene aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien.

4. Deutung der Befunde

Professor*innen mit Migrationsbiografie machen an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen lediglich einen

¹⁷ Hierbei gilt im vorliegenden Sample die Einschränkung, dass Professoren mit Migrationsbiografie häufiger als Professorinnen aus einem Elternhaus stammen, in denen beide Elternteile eine akademische Bildung haben (vgl. Tab. 2 (weiblich/männlich)).

Abb. 3: Status der Professur und soziale Herkunftsgruppe der Professor*innen mit und ohne Migrationsbiografie



Quelle: Eigene Erhebung 2010

Anteil von 9% aus. Hinsichtlich ihrer Herkunftsregionen sind sie nur gering international oder gar global zusammengesetzt, sodass die ‚Internationalisierung‘ beim professoralen Personal insgesamt wenig ausgeprägt erscheint. Allein ein Drittel stammt aus Österreich und der Schweiz und daher aus nahen und sprachlich/ kulturell ähnlichen Herkunftsregionen, ein weiteres Drittel stammt aus anderen westeuropäischen Staaten und nur vereinzelte Personen aus entfernteren Kontinenten und Kulturen.

Auch wenn die in diesem Beitrag vorgelegten Daten insgesamt keine Deutungen auf strukturelle Benachteiligungen von Migrant*innen zulassen, so zeigt die Analyse ihrer Verteilung auf die unterschiedlichen Besoldungsgruppen jedoch, dass Professor*innen mit Migrationsbiografie eher seltener als jene ohne Migrationsbiografie auf den höchst besoldeten (C4-/W3-)Professuren zu finden sind. Auch wenn aufgrund der geringen absoluten Zahlen die Interpretation der Befunde zu einer gewissen Vorsicht mahnen, verwundert dieses Ergebnis insofern, als dass Professor*innen mit Migrationsbiografie in hochschulpolitischen Diskursen als internationale Reputationsgewinne betrachtet werden, sodass man eigentlich davon ausgehen könnte, dass sie dementsprechend auch die attraktivsten Professuren bekleiden würden. Ihre Integration ist jedoch im Vergleich mit Professor*innen ohne Migrationsbiografie weniger weitreichend, da sie sich nicht in gleicher Weise auf allen Hierarchiestufen wiederfinden. Dies gilt umso deutlicher für Frauen und ein noch stärkerer Zusammenhang ist mit der sozialen Herkunft zu erkennen: Bei den Professor*innen mit Migrationsbiografie sind es vor allem jene, die aus der niedrigen und mittleren so-

zialen Herkunftsgruppe stammen, die auf den höchsten Professuren unterrepräsentiert sind. Angesichts fehlender Informationen über die Zeit der Einwanderung, das heißt, ob sie ihre wissenschaftliche Karriere hierzulande vollzogen haben oder im Zuge der Internationalisierungsstrategie aus dem Ausland direkt auf eine Professur berufen wurden, bleiben hierzu aber viele Fragen offen. Insgesamt kann aus den Befunden jedoch gedeutet werden, dass, wenn Wissenschaftler*innen nicht dem dominanten (historisch tradierten) Bild des deutschen Professors männlichen Geschlechts entsprechen, das sozioökonomische und (anhand des Akademikeranteils deutlich werdende) kulturelle Kapital in den Herkunftsfamilien umso bedeutsamer wird. Umgekehrt verweist dies darauf, dass eine fortschreitende Internationalisierung beim professoralen Personal eine verschärfte soziale Schließung (nach sozialer Herkunft) bedeuten könnte. Auf der strukturellen Repräsentanz-Ebene wird eine symbolische Ordnung deutlich, die spezifische Exklusionsmuster für die betrachteten sozialen Gruppen aufweist: Besonders Professor*innen mit Migrationsbiografie aus unteren Sozialschichten gehören zu den am wenigsten repräsentierten Gruppen, vor allem auf den höchsten Professuren.

Aufgrund fehlender Informationen und der großen Vielfalt an Personen mit so genanntem Migrationshintergrund bleiben Vermutungen auf eine spezifische strukturelle Benachteiligung von Migrant*innen als Gruppe per se aber auf spekulativer Ebene, da u.a. auch Daten dazu fehlen, wie viele aus welchen Ländern bzw. welche hier geborenen Migrant*innengruppen eine wissenschaftliche Karriere an deutschen Universitäten anstreben und qualifiziert sind. Dass Benachteiligungen, Exklusionen

oder besondere Risiken für Personen aus anderen Herkunftsregionen vorliegen, darauf verweisen jedoch biografisch angelegte Studien (zum Beispiel Bauschke-Urban 2010).

Der Minoritätenstatus von Migrant*innen, Frauen und von Personen aus unteren Sozialschichten und die Dominanz deutscher männlicher Akteure aus gehobenen Gesellschaftsgruppen zeigt insgesamt, dass die Varianz bei denjenigen, die einflussreiche Positionen besetzen und daher, anders als viele Wissenschaftler*innen unterhalb der Professur, dauerhaft in der Wissenschaft positioniert sind, wenig ausgeprägt ist. Als symbolische Ordnung trägt diese sozialgruppenspezifische Verteilung dazu bei, dass der Zugang für Personen, die dem dominanten Bild nicht entsprechen, schwierig ist. Veränderungen der sozialen Struktur in Form sozialer Öffnungen erfolgen entweder langsam oder aber sind so fragil, dass sie sich nicht *automatisch* verstetigen. Dies wird am Beispiel der Frauen deutlich, deren Anteile auch nach jahr(zehnt)elangen Gleichstellungsmaßnahmen nur sehr langsam steigen beziehungsweise am Beispiel von sozialen Aufsteiger*innen aus unteren sozialen Herkunftsgruppen, deren Anteile insgesamt nach einer leichten sozialen Öffnung im Zuge der Bildungsexpansion (vgl. Möller 2015, 2017) wieder tendenziell rückläufig sind. Es ist anzunehmen, dass der meritokratische Glaube, der den Erfolg wissenschaftlicher Karrieren ausschließlich auf die individuelle Leistung eines jeden Einzelnen zurückführt und soziale Mechanismen sowie die äußerst unsichere Karrierestruktur als möglicher Abdrängungsmechanismus für jene, die sich eh weniger Chancen zu rechnen, ausblendet (Möller 2017), zur viel beschworenen und andauernden *Illusion der Chancengleichheit* (Bourdieu/Passeron 1971) beiträgt.

Inwiefern Internationalität bzw. eine Migrationsbiografie jenseits der hier präsentierten Befunde zu diesen systematischen Faktoren sozialer Ungleichheit gezählt werden muss, ist jedoch noch längst nicht hinreichend erforscht, und – wie aufgezeigt wurde, ohne die Hinzuziehung von weiteren Ungleichheitsmerkmalen wie das Geschlecht und die soziale Herkunft – nicht zu generalisieren. Vielmehr müssen Fragen der Internationalisierung des Hochschulpersonals immer im Zusammenhang mit geschlechts- und schichtspezifischen Ungleichheiten verhandelt werden.

Literaturverzeichnis

- Aulenbacher, B./Binner, K./Riegraf, B./Weber, L. (2014): Wissenschaft – unternehmerisch, geschlechtergerecht, familienfreundlich? Über deutsche und österreichische Universitäten im europäischen Hochschulraum. In: Grulich, J./Riegraf, B. (Hg.): *Geschlecht und transnationale Räume. Feministische Perspektiven auf neue Ein- und Ausschlüsse*. Münster, S. 155-174.
- Bakshi-Hamm, P. (2008): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen an deutschen Universitäten. In: Lind, I./Löther, A. (Hg.): *Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund*, Cews.publik.no 12, S. 61-74.
- Bauschke-Urban, C. (2010): Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft. Wiesbaden.
- Beaufäys, S. (2003): *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld.
- Beaufäys, S./Krais, B. (2007): *Wissenschaftliche Leistung, Universalismus und Objektivität. Professionelles Selbstverständnis und die Kategorie Geschlecht im sozialen Feld Wissenschaft*. In: Gildemeister, R./Wetterer, A. (Hg.): *Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen*. Münster, S. 76-98.
- Beaufäys, S./Engels, A./Kahlert, H. (Hg.) (2012): *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. Frankfurt a. M.
- Beaufäys, S. (2015): *Die Freiheit arbeiten zu dürfen. Akademische Laufbahn und legitime Lebenspraxis*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (3), S. 40-58.
- Best, K./Wangler, J./Schraudner, M. (2016): *Ausstieg statt Aufstieg? Geschlechtsspezifische Motive des wissenschaftlichen Nachwuchses für den Ausstieg aus der Wissenschaft*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38 (3), S. 52-73.
- Bouffier, A./Wolffram, A. (2012): *Welcher Weg führt zum Ziel? Migrations- und Karrierewege von Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen aus osteuropäischen Staaten an deutschen Universitäten*. In: Beaufäys, S./Engels, A./Kahlert, H. (Hg.): *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. Frankfurt a. M., S. 145-173.
- Bourdieu, P. (2005): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: derselbe: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. *Schriften zu Politik & Kultur* 1, S. 49-79.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von der HIS Hochschul-Informations-System. Bonn/Berlin.
- Deutsche Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2014): *Internationalität an deutschen Hochschulen. Fünfte Erhebung von Profildaten 2014*. Bonn.
- Dörre, K./Neis, M. (2008): *Geduldige Prekarier? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren*. In: *Forschung und Lehre*, 15 (10), S. 672-674.
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden.
- Enders, J./Fulton, O. (Hg.) (2002): *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht/Boston/London.
- Engler, S. (2001): *„In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*. Konstanz.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2016): *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung*, 20. Fortschreibung des Datenmaterials (2014/2015) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn.
- Graf, A. (2016): *Leistung, Zufall oder Herkunft? Die Karrierewege der deutschen Wissenschaftselite*. In: Reuter, J./Berli, O./Zinnbauer, M. (Hg.): *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. Frankfurt a. M.
- Hänzi, D./Matthies, H. (2013): *Erfolgreich bis zur Spitze. Berufliche Bewährung in Wissenschaft und Wirtschaft*. In: *WZB-Mitteilungen* 139, S. 44-46.
- Hamann, J. (2017): *Wie entstehen wissenschaftliche Subjekte? Zum professionellen Ethos akademischer Lebenspraxis*. In: Hamann, J. u.a. (Hg.): *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 83-111.
- Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.) (2017): *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*. Wiesbaden.
- Hartmann, M. (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.
- Hasenjürgen, B. (1996): *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*. Münster.
- Hellemann, L. (2011): *Gender-Pay-Gaps an Hochschulen*. In: *Die neue Hochschule* 3, S. 122-126.
- Heß, B. (2009): *Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Drittstaaten in Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung*. Working Paper 28 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): *Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien*. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/Internationale_Strategie_der_HRK_01.pdf. (16.11.2016).
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden.
- Jakob, A. K. (2013): *Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen*. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 7 (2), S. 46-53.
- König, K./Rokitte, R. (2012): *Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?* In: *die hochschule*, 21 (1), S. 7-19.

- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013):* Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Krais, B. (2000):* Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen. In: Krais, B. (Hg.): *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt.* Frankfurt a. M., S. 31-54.
- Krais, B. (2008):* Wissenschaft als Lebensform. Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren. In: Haffner, Y./Krais, B. (Hg.): *Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern.* Frankfurt a. M., S. 177-211.
- Kreckel, R. (1997):* Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a. M.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2013):* Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Opladen.
- Lenger, A. (2008):* Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit. Konstanz.
- Lind, I./Löther, A. (2008):* Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. Hg. v. CEWS – Center Of Excellence Women And Science. Bonn.
- Lörz, M./Krawietz, M. (2011):* Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63, S. 185-205.
- Löther, A. (2012):* Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund. In: *die hochschule* 21 (1), S. 36-54.
- Merton, R. K. (1973):* The Normative Structure of Science. In: Merton, R. K. (ed.): *The Sociology of Science.* Chicago, pp. 267-278.
- Middendorff, E. u.a. (2013):* Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin.
- Moebius, S./Wetterer, A. (2011):* Symbolische Gewalt. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36 (4), S. 1-10.
- Möller, C. (2013):* Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten. In: *Soziale Welt*, 64 (1), S. 341-359.
- Möller, C. (2015a):* Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim/Basel.
- Möller, C. (2015b):* Soziale Herkunft – kein Thema in wissenschaftlichen Karrieren? Über die Zusammenhänge zwischen den Ungleichheitsdimensionen soziale und nationale Herkunft sowie Geschlecht in der Professorenenschaft. In: Graf, A./Möller, C. (Hg.): *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit.* Frankfurt a. M., S. 152-179.
- Möller, C. (2017, im Erscheinen):* Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, M./Erlemann, M./Peschick, G. (Hg.): *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft.* Wiesbaden.
- Musselin, C. (2010):* *The Market of Academics.* New York.
- Neusel, A. (2012):* Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen. In: *die hochschule*, 21 (1), S. 20-35.
- Neusel, A./Wolter, A./Engel, O./Krisicio, M./Weichert, D. (2014):* Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen ProfessorInnen an Hochschulen in Berlin und Hessen. Berlin.
- Neusel, A./Wolter, A. (2016):* Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen. In: *Das Hochschulwesen*, 64 (1+2), S. 42-54.
- Pichler, E./Prontera, G. (2012):* Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur. Unterschiedliche Ausgangslagen von WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund. In: *die hochschule*, 21 (1), S. 91-101.
- Reuter, J./Berli, O./Zinnbauer, M. (Hg.) (2016):* Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung. Frankfurt a. M.
- Rogge, J.-C. (2015):* The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67, S. 685-707.
- Schultz, U./Rudek, A. (2011):* De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Eine Untersuchung der Bedingungen von Professorinnenkarrieren zur Verbesserung der Organisationsstruktur und -kultur in der Rechtswissenschaft. Fernuni Hagen, Hagen.
- Statistisches Bundesamt (StBA) (2011):* Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2010. Fachserie 11, Reihe 4.4. (Sonderauswertung). Wiesbaden.
- Teichler, U. (2007):* Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt a. M.
- Ullrich, P. (2016):* Prekäre Wissensarbeit im akademischen Kapitalismus. Strukturen, Subjektivitäten und Organisationsansätze im Mittelbau und Fachgesellschaften. In: *Soziologie* 45 (4), S. 388-411.
- Weber, M. (2002[1919]):* Wissenschaft als Beruf. In: Kaesler, D. (Hg.): *Max Weber: Schriften 1894-1922.* Stuttgart, S. 474-513.
- Winker, G./Degele, N. (2009):* Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F. (2007):* Frauen an Hochschulen: winners among losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen.

■ Dr. Christina Möller, Vertretungsprofessorin für Soziologie, FB Angewandte Sozialwissenschaften, Soziologie, Fachhochschule Dortmund, E-Mail: christina.moeller@fh-dortmund.de

Hanna Kauhaus (Hg.)

Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs

Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion

Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?

ISBN 978-3-937026-88-6, Bielefeld 2016, 2. Auflage, 127 Seiten, 24.80 Euro zzgl. Versand

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

Dominik Herzner



Dominik Herzner

Problemfelder und Einblicke in die Lebenswelt internationaler Studierender

Hypothesen über ihren Alltag basierend auf der Analyse eines studienbegleitenden Onlinekurses und daraus resultierende Ansatzpunkte für Beratungsangebote

The number of international students increased during the last years. But what do they expect from a study in Germany and what kind of intercultural problems are they faced to? This little case study, based on the analysis of an intercultural online course, tries to provide an insight in the daily life of international students and their expectations on their studies in Germany. Basing on this information the article gives some advice for intercultural guidance counselling.

Im Jahr 2015 waren laut Ministerium für Bildung und Forschung zum ersten Mal mehr als 300.000 internationale Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben (BMBF 2016). Mit wachsender Zahl ausländischer Studierender ergeben sich neue Situationen im Studienalltag, so nehmen beispielsweise das Bewusstsein für interkulturelle Probleme an deutschen Hochschulen und die darauf aufbauenden Beratungsangebote zu. Einige Beispiele aus dem wissenschaftlichen Diskurs verdeutlichen dies. So lieferte *Grit Mehlhorn* 2005 mit ihrer Studienbegleitung für ausländische Studierende praktische Hinweise für die Sprach- und Studienberatung (Mehlhorn 2005). *Adelheid Schumann* brachte 2012 neue Einsichten zu den Critical Incidents (Schumann 2012) heraus und das Mumis – Online-Projekt der Hochschulen Siegen, Hagen und Hamburg bietet praktische Arbeitshinweise für Studierende und Kursbetreuer (www.mumis-projekt.de). Dabei haben alle Projekte und Arbeiten einen gemeinsamen Nenner: Interkulturelle Handlungskompetenz gehört zu einer Schlüsselkompetenz im Hochschulbereich und muss gezielt erlernt werden. Dies fällt häufig in den Arbeitsbereich von Sprachlern- oder Studienberatungen, die dazu ein unterschiedliches Angebot an Kursen oder Workshops bereitstellen. Dazu gehört auch der Onlinekurs „Studieren und wissenschaftlich Arbeiten“, den die Virtuelle Hochschule Bayern in Kooperation mit der Universität Regensburg anbietet. Die Erfahrungen internationaler Studierender, die in diesem Kurs zu Tage traten, sollen hier gezeigt werden, denn es wurden immer wieder Problemfelder und interkulturelle Differenzen im deutschen Hochschulraum analysiert und diskutiert. Die Teilnehmer lie-

fernten dabei Einsichten in ihre Lebenswelt und erzählten von ihren Vorstellungen vom deutschen Hochschulsystem. Im Folgenden sollen diese Themenfelder aus der Sicht der Studierenden näher beschrieben und vorgestellt werden. Dadurch kann einerseits ein aktueller Stand über studienrelevante Angelegenheiten und Sorgen ausländischer Studierender gegeben werden und andererseits Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von unterstützenden Maßnahmen gewonnen werden. Für die praktische Arbeit ergeben sich Ansatzpunkte für Beratungsangebote und studienbegleitende Maßnahmen. Nach einer kurzen Vorstellung der Datenerhebung (Onlinekurs und Teilnehmer) werden einzelne Themenfelder aufgezeigt. Es handelt sich dabei um keine umfassende Analyse, sondern um eine kleine Fallstudie, die einen Anstoß dazu geben soll, strukturiert über Differenzen nationaler Hochschulkulturen und deren Wahrnehmung, sowie den Beratungsbedarf internationaler Studierender nachzudenken.

1. Kursaufbau und Teilnehmer

Der Kurs „Studieren und wissenschaftlich Arbeiten“ ist ein Onlinekurs, der über die Virtuelle Hochschule Bayern angeboten wird. Er besteht aus sechs Themenmodulen, in denen Studierende Grundwissen und Strategien zur Bewältigung ihres Studienalltags und zum wissenschaftlichen Arbeiten erlernen können. Die Teilnehmer sensibilisieren sich für interkulturelle Aspekte und üben zusätzlich sprachliche Kompetenzen. Die sechs Teilbereiche gliedern sich folgendermaßen: Interkulturelle Sensibilisierung, Studienorganisation, Hochschulkom-

munikation, das Lernen lernen, Lernstrategien und wissenschaftliches Arbeiten.

In allen Abschnitten haben die Studierenden die Möglichkeit, interkulturellen Fragestellungen zu begegnen. So widmet sich beispielsweise das erste Modul intensiv der interkulturellen Sensibilisierung im akademischen Umfeld. Die Studierenden finden grundlegende Informationen über Kultur und Definitionen. Es werden dabei zentrale Begriffe wie ‚Stereotyp‘ oder ‚Vorurteil‘ im universitären Kontext thematisiert. Das zweite Modul behandelt die Studienorganisation und gibt im ersten Teil eine Einführung in das deutsche Bildungssystem, stellt den Aufbau und die Struktur von Hochschulen dar und macht auf universitäre Beratungsstellen aufmerksam. Modul 3 befasst sich mit der Hochschulkommunikation. Im ersten Unterpunkt werden Prinzipien der Kommunikation in Lehrveranstaltungen sowie konstruktives Feedback thematisiert. Eine zweite Einheit behandelt die Kommunikation mit Dozierenden bezogen auf den E-Mailverkehr und Sprechstundengespräche. In Modul 4 begegnen die Teilnehmer verschiedenen Aspekten des Lernens. Die Kursteilnehmer reflektieren dabei ihre eigenen Lernerfahrungen. Modul 5 schließt daran an, da hier Lernstrategien erarbeitet werden können. Die Teilnehmer finden in diesem Modul Tipps und Aktivitäten, die ihnen helfen, ihre Lern- und Studienziele zu erreichen. Modul 6 geht auf das wissenschaftliche Arbeiten ein. Es werden Aspekte von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit aufgezeigt und die Merkmale des deutschen Wissenschaftsstils besprochen, zudem wird auf die Kulturspezifik wissenschaftlicher Kommunikation eingegangen.

In den Moduleinheiten befinden sich verschiedene Übungen und Arbeitsmöglichkeiten, welche die Studierenden selbstständig bearbeiten können. Dazu zählen: Lesetexte, Diskussionsforen, Umfragen oder diverse Kontrollaufgaben. Die Teilnehmer durchlaufen der Reihe nach alle Module, bearbeiten die Inhalte in interaktiven Aufgaben und überprüfen ihr Wissen. Dabei erhalten sie automatisch Feedback, ob Fragen richtig beantwortet wurden. Um einen Schein bzw. eine Teilnahmebestätigung zu erwerben, müssen zusätzlich drei Texte erstellt werden, in denen sich die Teilnehmer in Form eines Essays reflektierend mit dem Lerninhalt eines Moduls auseinandersetzen. Anhand der Angaben in diesen Essays und durch die Beiträge in den Diskussionsforen konnten Einblicke in die Lebenswelt der Studierenden gewonnen werden. Es handelte sich dabei um keine systematische Datensammlung, sondern um freiwillige Angaben der Teilnehmer. Die Themen der Diskussionen in den Foren betrafen den Studien- und den Lebensalltag der Teilnehmer. Die Umfragen beschäftigten sich mit Erwartungen der Studierenden an ihr Studium in Deutschland. Während in face-to-face Beratungsgesprächen Probleme nur von Einzelpersonen angesprochen werden, konnten durch die Umfragen mehr Teilnehmer zu einem Thema gleichzeitig ihre Meinung anonym äußern. Zusätzlich bestand eine gewisse Distanz durch die Kommunikationsform der Diskussionsforen und der Essays. Durch das Erstellen dieser Beiträge und durch das Ausfüllen der modulinternen Umfragen konnte das Datenmaterial

zum Teil anonym gewonnen werden. So bestand beispielsweise bei den Umfragen die Möglichkeit, neben vorgegebenen Multiple Choice Antworten, unerkannt persönliche Kommentare abzugeben. Jedoch können dadurch Aussagen nicht mehr einer einzelnen Person oder deren Nationalität zugeordnet werden.

Der Kurs ist für Teilnehmer mit einem Sprachniveau B2 konzipiert und richtet sich an internationale Studienanfänger, die am Anfang ihres Fachstudiums stehen oder Teilnehmer in studienvorbereitenden Kursen sind. Im Untersuchungszeitraum, der sich über das Sommersemester 2016 erstreckte, nahmen 114 Studierende aus verschiedenen Ländern teil. Die Nationalität war für den Kursleiter nicht ersichtlich, konnte aber auf Grund persönlicher Aussagen in den Foren und Essays weitestgehend rekonstruiert werden. Der größte Anteil der Teilnehmer stammte demnach aus Syrien, andere Studierende kamen aus China, Kamerun, Belarus, Tunesien, Ukraine, Russland, Griechenland, Venezuela, Kolumbien, Peru, Mexiko, Tschechien, Japan, Mongolei, Türkei, Polen, Rumänien und Bulgarien.

Nicht alle Studierende beteiligten sich gleichermaßen an den einzelnen Aufgaben. Die Rücklaufquote bei den Umfragen betrug circa 70%. In den Diskussionsforen beteiligten sich durchschnittlich 40% der Teilnehmer. Es gab 102 Teilnehmer ab.

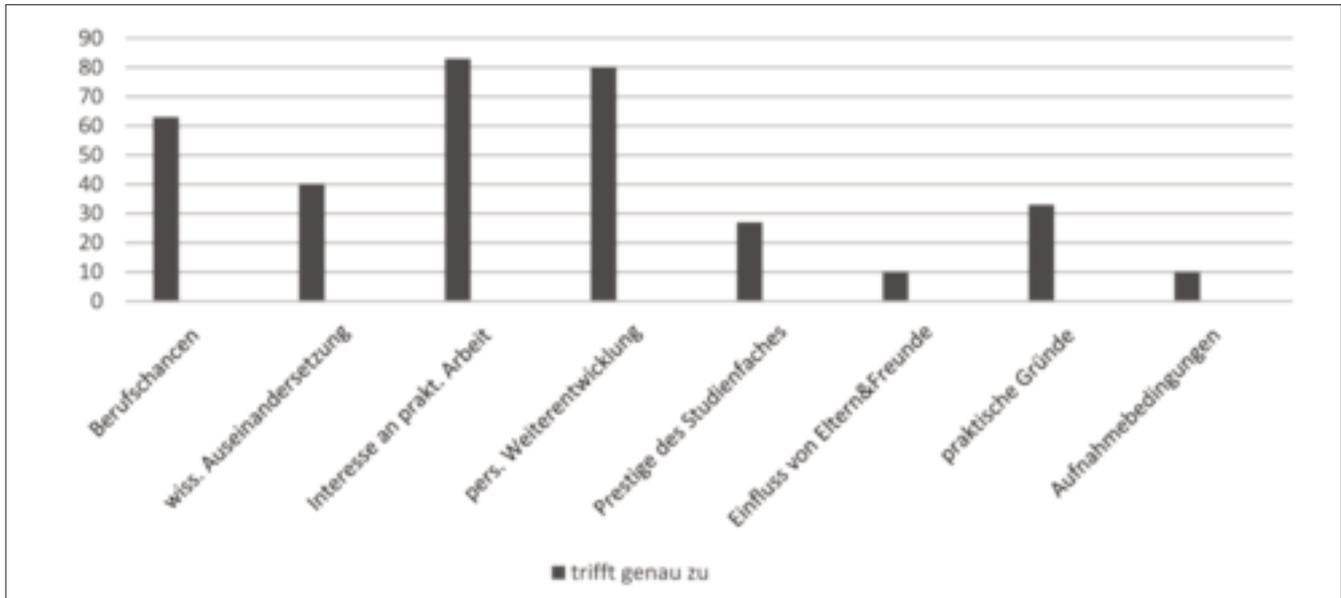
2. Motivation für ein Studium in Deutschland

Bevor näher auf die Frage über die Lebens- und Alltagssituation internationaler Studierender an einer deutschen Hochschule eingegangen wird, erscheint es sinnvoll, die Beweggründe für ihre Studienwahl anzusprechen. Auf die Frage, welche Gründe ausschlaggebend für die Wahl des Studienstandortes „Deutschland“ waren (s. Abb. 1), hatten die Teilnehmer verschiedene Antwortoptionen, die sie mit „trifft genau zu“, „trifft teilweise zu“ und „trifft gar nicht zu“ beantworteten konnten (Mehrfachnennung möglich). 63% wählten aus, dass die Berufschancen das wichtigste Kriterium für die Studienwahl war, 27% nannten das Prestige des Studienfaches, 40% die wissenschaftliche Auseinandersetzung, 16% führten die einfachen Aufnahmebedingungen an, 83% nannten das Interesse an praktischer Arbeit als Grund und 80% persönliche Weiterentwicklung. 33% hatten praktische Gründe, wie den Studienstandort oder Studentenvergünstigungen, angeführt und nur 10% nannten als Grund den Einfluss von Eltern und Freunden.

53% gaben bei ‚teilweise richtig‘ zusätzlich an, dass die einfachen Aufnahmebedingungen der Grund für die Studienwahl „Deutschland“ waren. Damit waren sie in der Kategorie ‚teilweise richtig‘ der höchste Posten. Hierbei spielen sicherlich die im internationalen Vergleich niedrigen Studienkosten eine Rolle. Um also weiterhin internationale Studierende nach Deutschland zu locken, wäre es daher sinnführend, weiterhin auf Studiengebühren zu verzichten.

Die angegebenen Werte zeigen nicht nur die Motivation für die Studienwahl, sondern auch Vorstellungen von internationalen Studierenden. Erstens: Ich habe gute Berufschancen mit einem Studium in Deutschland.

Abb. 1: Grund für die Wahl des Studienstandortes „Deutschland“



Zweitens: Ich erlerne praktische Arbeit. Und drittens: Die Aufnahmebedingungen sind einfach. Hier wäre es wichtig, schon im Vorfeld vor der Studienwahl Beratungsangebote zu schaffen, die keine falschen Vorstellungen fördern, denn die Aufnahmebedingungen sind keineswegs einfach. Die meisten Studienfächer fordern mindestens ein DSH-2 Niveau oder das entsprechende Telc-Level. Diese Hürde muss gemeistert werden, bevor an ein Studium gedacht werden kann. Die Anerkennung ausländischer Zeugnisse ist ein zusätzlicher Grund, der die Aufnahme verhindern oder verzögern kann. So beklagten beispielsweise fünf Studierende in den Umfragen, dass sie trotz Bachelorabschluss in ihrer Heimat nun nicht in Deutschland studieren können, da ihnen einzelne Fächer fehlen. Der zweite beachtenswerte Aspekt ist die Aufteilung des deutschen Hochschulsystems in Universitäten und Fachhochschulen, die internationalen Studierenden häufig unbekannt ist. Die theoretische Ausrichtung der Universitäten kann zu Enttäuschung führen, wenn die Studierenden in diesem hohen Ausmaß „praktische“ Arbeit erwarten.

3. Studentischer Alltag

Auf die Frage nach dem ‚Unterschied im studentischen Alltag und der Freizeitgestaltung in Deutschland und im Herkunftsland‘ hatten die Teilnehmer verschiedene Antwortmöglichkeiten. 41% gaben an, dass die Wohnsituation verschieden sei und 36%, dass die Freizeitgestaltung sich sehr unterscheidet. Diese Zahlenangaben werden durch persönliche Beiträge in den Onlineforen unterstützt, beispielsweise durch eine chinesische Teilnehmerin, die versuchte ihre Wäsche im Garten zu trocknen und irritiert war, als sie dafür von der Hausverwaltung ermahnt wurde. Andere persönliche Erfahrungen finden sich im Bereich der Essenskultur. Hier waren es vor allem die lateinamerikanischen Studierenden, die Irritationen erlebten, da sie zu einer Grillenladung ihr eigenes Essen

mitbringen mussten. Was unter deutschen Studierenden normal ist, gilt beispielsweise in Mexiko als unhöflich. Es scheint, betrachtet man nur die Anzahl der Äußerungen, vor allem solche Critical Incidents im Alltag zu sein, die zu interkulturellen Missverständnissen führen. Knapp 80% der insgesamt 32 Beiträge aus dem Bereich Critical Incidents beschäftigten sich mit dem privaten Lebensumfeld der Studierenden. Der Bereich des Studienlebens unterscheidet sich zwar auch stark vom Heimatland, scheint aber zu weniger Irritationen zu führen, was die folgenden Zahlen belegen können. 41% gaben an, dass die Hochschultypen sehr unterschiedlich sind. 44% meinten, dass sich die Art der Veranstaltungen, der Unterrichtsstil und die Prüfungsart stark unterscheiden würden. In den Beiträgen der Foren werden aber trotz dieser Unterschiede vor allem die Probleme im Alltag thematisiert. Erfahrungen aus der Hochschule waren eher die Ausnahme, werden aber hier trotzdem aufgezeigt, da sich daraus Einblicke in die Wahrnehmung des Hochschulsystems ableiten lassen. Ein syrischer Student gab beispielsweise an, dass in seinem Heimatland hauptsächlich Multiple Choice Aufgaben in Prüfungen verwendet wurden und man von Beginn an nach einem festen Stundenplan studiere. Diesen Eindruck bestätigte eine griechische Studentin:

„In meiner Heimatuniversität in Griechenland gibt es nur beschränkte Freiheit zur Gestaltung des Lernprogramms der Studierenden. Zwar gibt es einige Fächer, die als „frei ausgewählte“ bezeichnet werden, aber für die meisten Fakultäten sind die Lernprogramme ziemlich streng und fest reguliert. Im Gegensatz dazu, ist hierzulande das Lernprogramm eher freier. Das heißt, dass man in Deutschland die Gelegenheit hat, auch Veranstaltungen von ganz unterschiedlichen Bereichen zu besuchen; beispielsweise könnten Biologie-Studierende ein kulturwissenschaftliches Seminar besuchen, welches die philosophische Fakultät anbietet.“(Nikoletta, Studentin aus Griechenland)

Abb. 2: Studentischer Alltag I

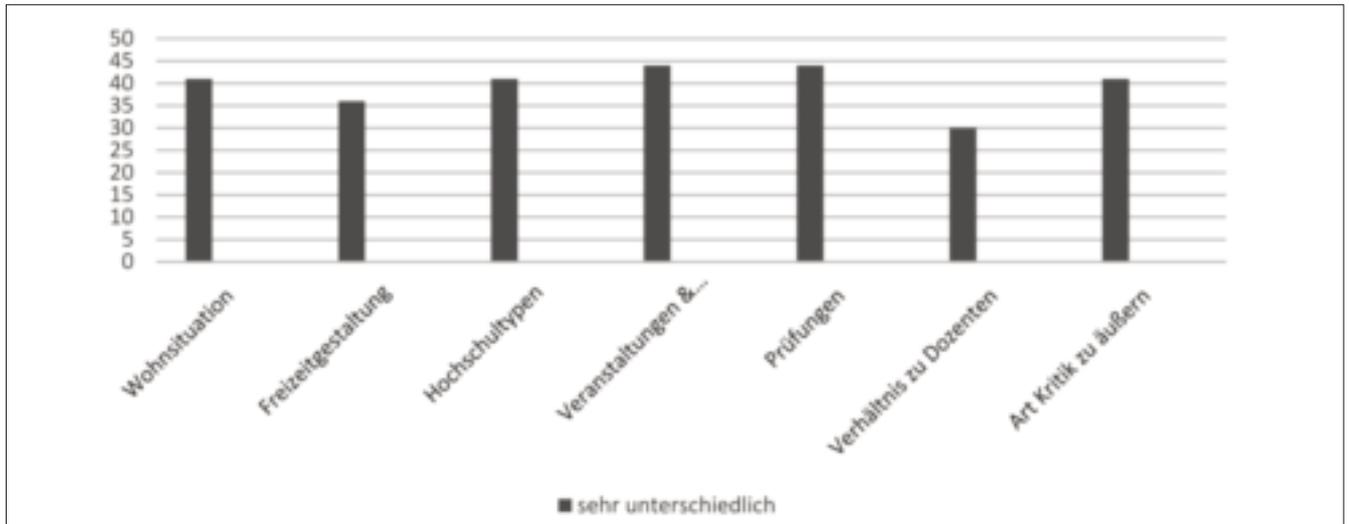
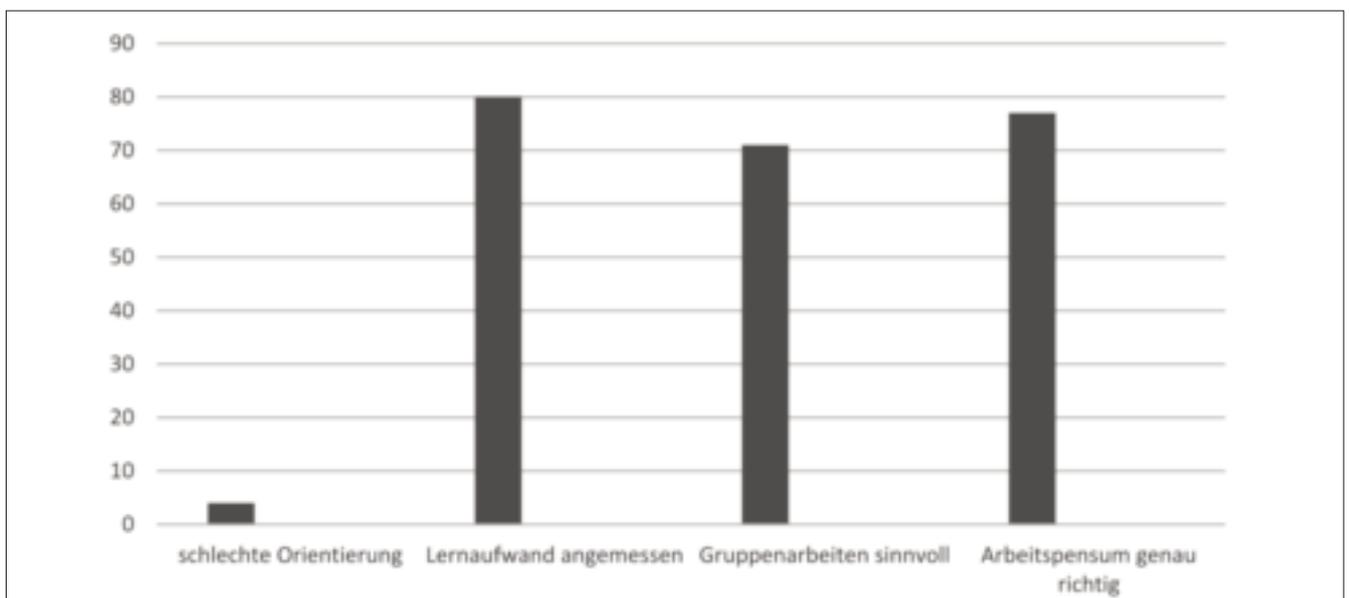


Abb. 3: Studentischer Alltag II



Auch im Bereich der Interaktion bemerkten die Teilnehmer starke Unterschiede. 30% empfanden das Verhältnis zu Dozenten sehr unterschiedlich und hier vor allem die geringere Distanz des Lehrpersonals zu den Studierenden. Eine Studentin aus Rumänien hatte das Gerücht gehört, dass ein Professor während seiner Vorlesung ein Bier getrunken hätte und war schockiert über diesen Zustand. Es handelte sich hier zwar um eine Falschinformation, doch passte sie in das Bild der Studentin vom „lockeren“ Professor. 41% sahen starke Unterschiede in der Art Kritik zu äußern. Besonders Studierende aus dem asiatischen Kulturraum haben einen anderen Umgang mit Kritik, wie eine chinesische Studentin berichtete:

„Man legt in Chinas Universität mehr Wert auf das Gesicht, weshalb man mit Kritik grundsätzlich sparsamer und vorsichtiger umgeht. Deutsche trennen stärker zwischen Sach- und Beziehungsebene. Da-

durch könne man problemlos über eine Sache diskutieren, ohne die gemeinsame Beziehung aufs Spiel zu setzen.“(Xi, Studentin aus China)

Dieser Eindruck bestätigte sich für einige Teilnehmer auch im persönlichen Umfeld und im Umgang unter den Studierenden. Die direkte Kommunikation ist demnach nicht auf den universitären Kontext begrenzt:

„Während meines Jahres als Austauschstudent in Regensburg bemerkte ich, dass die Deutschen alles sagen: egal wann, egal wo, egal wie. Und bei mir war es immer zum Glück wohl gemeint bzw. ein gut gemeinter Rat. Allerdings war es am Anfang sehr komisch sich einzugewöhnen.“ (José, Student aus Venezuela)

Trotz dieser scheinbar großen Unterschiede gaben aber nur 4% an, dass sie sich schlecht im universitären Um-

feld orientieren können. Ein syrischer Student lobte explizit das gute Beratungsangebot an den Hochschulen und betonte, dass so etwas in seinem Heimatland nicht existiere. Auch mit den unterschiedlichen Prüfungs- und Veranstaltungssystemen schienen die Studierenden keine Probleme zu haben. 80% bewerteten die Prüfungsformen und den Lernaufwand als angemessen, 71% sahen Gruppenarbeiten als eine sinnvolle Arbeitsmethode an, 77% fanden das Arbeitspensum genau richtig. Ein Grund für dieses sehr positive Ergebnis kann sein, dass ein Großteil der Studierenden noch Deutschkurse zur Studienvorbereitung besuchte und daher noch wenig Einblicke in den Ablauf des Regelstudiums hatte. Viele Studienprobleme, die interkulturell bedingt sind, treten erst später auf.

4. Zusammenfassung

Die Untersuchung basierte nicht auf einer systematischen Datenerhebung, sondern fußte auf freiwillig geäußerten Angaben im Rahmen eines Online Kurses zu interkulturellen Studienstrategien. Es wäre daher notwendig weitere Studien durchzuführen, um ein aktuelles und vollständiges Bild über die Lebenswelt ausländischer Studierender zu erhalten.

Doch es lassen sich anhand der Aussagen und der Daten zwei Hypothesen aufstellen, die in zukünftigen Arbeiten mit einer systematischen Datenerhebung aufgegriffen und gegebenenfalls überprüft werden können.

Hypothese 1: Critical Incidents betreffen vermehrt den privaten Alltag der Studierenden. Trotz des Bewusstseins über interkulturelle Unterschiede im Studium, können sich die Studierenden dort gut orientieren. Beratungsangebote leisten hier anscheinend eine gute Arbeit.

Hypothese 2: Erwartungen an Anforderungen und Ablauf eines Studiums in Deutschland sind vor dem Studium unter Umständen nicht klar. Das ergibt sich aus der hohen Anzahl von Studierenden der Universität (im Untersuchungskorpus rund 70%), die dort eine praxisorientierte Ausbildung erwarteten.

Welche Folgen ergeben sich nun aus diesen Hypothesen für eine interkulturelle Studienberatung? Internationale Studierende sind, so legen es die Daten nahe, mit den Studienbedingungen an einer deutschen Hochschule zufrieden. Sie finden Lernaufwand und Arbeitspensum an-

gemessen und können sich gut orientieren. Ein Grund hierfür ist das breit gefächerte Beratungsangebot, das einige Teilnehmende im Online Kurs explizit lobten. Um den Studienerfolg bei internationalen Studierenden zu steigern, wäre ein weiterführendes interkulturelles Beratungsangebot im Fachstudium wünschenswert, das auf spezifische Belange eingeht. Zwar traten Critical Incidents beim Versuchskorpus vornehmlich im privaten und nicht im universitären Bereich auf, doch ein Großteil der Teilnehmer hatte noch nicht mit dem Fachstudium begonnen, sondern befand sich zum Untersuchungszeitpunkt in Kursen zur Studienvorbereitung. Bei weiteren Untersuchungen sollte darauf geachtet werden, dass mehr Studierende aus einem Regelstudium einbezogen sind.

Um Probleme im privaten Bereich vorzubeugen, müssten Studierende bereits vor der Ankunft in Deutschland mehr über den Alltag erfahren.

Auf Grund von Hypothese 2 erscheint es außerdem notwendig, falschen Erwartungen der Studierenden im Vorfeld eines Studiums entgegen zu wirken. Dies könnte beispielsweise durch eine stärkere Beratung vor der Studienwahl und vor dem Gang ins Ausland geschehen. Durch die Trennung in Fachhochschule und Universität können beispielsweise bei Studierenden, die dieses System nicht kennen, Vorstellungen entstehen, die so in der Realität nicht existieren. Außerdem, so scheint es, werden häufig die Aufnahmebedingungen unterschätzt. Stichprobenartige Untersuchungen aus späteren Jahrgängen (Wintersemester 2016/Sommersemester 2017) bestätigten die ersten gewonnenen Eindrücke.

Literaturverzeichnis

<https://www.bmbf.de/de/erstmal-ueber-300-000-auslaendische-studierende-in-deutschland-956.html> (28.10.2016).

www.mumis-projekt.de (28.10.2016).

Mehlhorn, G. (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. München.

Schuhmann, A. (2012): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultu-

■ **Dominik Herzner**, Studienstrategien und Sprachlernberatung, Zentrum für Sprache und Kommunikation, Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache, Universität Regensburg, E-Mail: Lernberatung.DaF@zsk.uni-regensburg.de

Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert & Marc Allroggen

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

**Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen,
Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein**

ISBN 978-3-937026-89-4, Bielefeld 2016, 2. Auflage, 80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

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

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

Hohe Nachfrage bei DAAD-Programmen zur Integration von Flüchtlingen an Hochschulen

Bildung ist ein zentraler Bestandteil der Integration von Flüchtlingen. Aus diesem Grund setzt sich der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) dafür ein, ihnen einen erfolgreichen Zugang zu einem Studium zu ermöglichen. Die Studie „Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen – Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge“ vermittelt erstmals evidenzbasierte Erkenntnisse über studierfähige und studieninteressierte Flüchtlinge in Deutschland.

„Unsere Förderprogramme stoßen auf eine große Resonanz. Dies zeigt, wie hoch der Bedarf an speziellen Angeboten für Geflüchtete ist, die studieren können und wollen. Mit unseren Maßnahmen bauen wir etwa sprachliche Hürden ab und bieten Vorbereitungskurse für einen erfolgreichen Weg ins Studium“, sagt DAAD-Präsidentin Margret Wintermantel.

Allein im Jahr 2016 haben im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten DAAD-Programms „Integra – Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium“ mehr als 6.800 Flüchtlinge an Vorbereitungskursen für ein Studium teilgenommen. Aktuell nehmen 170 Hochschulen und Studienkollegs an dem Programm teil.

Bis Ende Juni 2017 haben rund 8.000 Personen mit Fluchthintergrund eine oder mehrere Studienbewerbungen bei uni-assist eingereicht.

Hintergrund

Im Rahmen eines Maßnahmenpakets des BMBF unterstützt der DAAD seit Ende 2015 die Hochschulen bei der Integration von studierfähigen Flüchtlingen. Die Maßnahmen reichen vom ersten Schritt der Feststellung der Kompetenzen und Qualifikationen (durch den Studierfähigkeitstest TestAS und den Spracheinstufungstest

onSET sowie das kostenfreie Prüfverfahren bei uni-assist), über die Sicherstellung der Studierfähigkeit durch studienvorbereitende Maßnahmen im Programm Integra bis zur Integration an der Hochschule und ins Fachstudium durch Unterstützung von Studierendeninitiativen im Programm Welcome.

Die Erhebung ist Teil einer Reihe geplanter Auswertungen über den Stand und die Entwicklung der Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen an Hochschulen in Deutschland, die der DAAD in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) umsetzt.

Die Studie gibt nicht nur Auskunft über den Hintergrund der Flüchtlinge, wie beispielsweise Herkunftsland, Alter, Geschlecht und Vorbildung. Sie enthält weiterhin Informationen zum Hochschulzugang in Deutschland, wie den meistbesuchten Kursen, der Art der beteiligten Hochschulen und der Erreichung der Kursziele. Die Informationen werden miteinander in Relation gesetzt und Interpretationen und Erklärungsansätze gegeben.

Kontakt:

Bjoern Wilck
Leiter Pressestelle
Tel. +49 228 882-644, Fax. +49 228 882-659
E-Mail: presse@daad.de, www.daad.de
Kennedyallee 50, D - 53175 Bonn

Quelle:

<https://www.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/59743-hohe-nachfrage-bei-daad-programmen-zur-integration-von-fluechtlingen-an-hochschulen/?page=1&>

Pressemitteilung vom 04.12.2017

Wie sich internationale Studierende als Fachkräfte gewinnen lassen

Deutschlands Wirtschaft braucht Zuwanderung – und internationale Studierende gelten als Idealzuwanderer. Viele wollen bleiben. Bislang gelingt es ihnen jedoch zu selten, auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Wie lässt sich das ändern?

Die Studie „Vom Hörsaal in den Betrieb? Internationale Studierende beim Berufseinstieg in Deutschland“ des SVR-Forschungsbereichs, gefördert vom Stifterverband, zeigt: Erfahrungen in der beruflichen Praxis schon während des Studiums sind das A und O, damit der Übergang gelingt. Die Bleibechancen steigen auch, wenn die Entscheidung für eine Zukunft hierzulande früh fällt. Dafür können die Hochschulen und die Wirtschaft vor Ort die Rahmenbedingungen schaffen.

In Deutschland herrscht in einigen Branchen und Regionen Fachkräftemangel. Internationale Studierende geraten daher zunehmend ins Visier von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern. Diese mobilen Talente sind eine ideale Zielgruppe: Im Jahr 2016 waren mehr als 250.000 Bildungsausländerinnen und -ausländer an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Nach Studienabschluss sind sie in der Regel mit der hiesigen Kultur und Sprache gut vertraut. Sie erfüllen deutsche Ausbildungsstandards und können entsprechende Zeugnisse vorlegen. Doch viele verlassen Deutschland nach Studienende – darunter die Besten. Bislang liegen kaum empirische Befunde vor, woran das liegt.

„Im Forschungsprojekt Study & Work hat der SVR-Forschungsbereich nun erstmals im Längsschnitt untersucht, welche Faktoren den Verbleib in Deutschland fördern und den internationaler Absolventinnen und Absolventen den Weg in den deutschen Arbeitsmarkt ebnet“, sagt Cornelia Schu, Direktorin des SVR-Forschungsbereichs. Bei Study & Work wurden internationale Studierende an 50 Hochschulen in Deutschland befragt – und zwar zu zwei Zeitpunkten: zunächst in der Abschlussphase des Studiums und schließlich 18 Monate später in der Phase des Berufseinstiegs. Für die Studie wurden die Antworten von über 400 internationalen Studierenden ausgewertet. Die Studie „Vom Hörsaal in den Betrieb? Internationale Studierende beim Berufseinstieg in Deutschland“ fasst die Analysen und Ergebnisse zusammen und liefert konkrete Handlungsempfehlungen.

„70 Prozent der internationalen Studierenden möchten nach Studienende in Deutschland bleiben. Fachlich sind sie gut, aber oft fehlen ihnen die Fertigkeiten, Erfahrungen und Netzwerke, die den Berufseinstieg in einem deutschen Unternehmen erleichtern würden“, betont Schu. Nach Abschluss ihres Studiums sind die Wiederbefragten mehrheitlich geblieben, darunter auch solche, die das ursprünglich nicht geplant hatten. Bleiben und Berufseinstieg sind allerdings nicht gleichzusetzen. Nur 4 von 10 gehen einer Erwerbstätigkeit nach, die ihren Lebensunterhalt sichert. 3 von 10 sind noch auf Arbeitssuche.

Von denen, die Deutschland nach Studienende verlassen, geben 36 Prozent an, hierzulande keinen angemessenen Arbeitsplatz gefunden zu haben. Rund 40 Prozent nennen ein attraktives Arbeitsangebot im Ausland als Ausreisegrund. „Nicht nur die, die das Studium vorzeitig abbrechen, sondern auch die überdurchschnittlich guten Absolventen wandern eher ab. Den besten Talenten stehen weltweit Karrieremöglichkeiten offen“, so Schu weiter. Praxiserfahrung in Deutschland, die branchenspezifische Nachfrage und das Wissen, wie Bewerbungsverfahren ablaufen, sind nach Analyse der Studie entscheidend für eine erfolgreiche Arbeitsplatzsuche. Je länger die Praxiszeiten und je eher sie dem Studienfach entsprechen, desto höher die Bleibewahrscheinlichkeit. Nebentätigkeiten ohne Bezug zum Studienfach begünstigen den Verbleib dagegen nicht.

Die Weichen für den Berufseinstieg werden früh im Studium gestellt. „Schon von Beginn an müssen der Studierenerfolg, die soziale Integration und die Vorbereitung auf den Berufseinstieg strategisch gefördert werden“, sagt Andreas Schlüter, Generalsekretär des Stifterverbandes.

„Gute Rahmenbedingungen hierfür bieten regionale Übergangnetzwerke, in denen die Hochschulen, die Wirtschaft vor Ort, die Kommune und weitere Arbeitsmarktakteure zusammenarbeiten.“

Die Studie des SVR-Forschungsbereichs wurde vom Stifterverband gefördert und begleitet die Praxisinitiative „Study & Work – Regionale Netzwerke zur Bindung von internationalen Studierenden“ des Stifterverbandes und der Beauftragten der Bundesregierung für die neuen Bundesländer, für Mittelstand und Tourismus. Ziel der Initiative ist es, die gesellschaftliche und berufliche Integration internationaler Fachkräfte zu verbessern.

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Schwerpunkte der Forschungsvorhaben sind die Themenfelder Bildung und Flucht/Asyl. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Expertengremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Kontakt:

Peggy Groß
Kommunikationsmanagerin im Stifterverband
Tel. 030 322982-530
Fax. 030 322982-515
E-Mail: presse@stifterverband.de

Quelle:

https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2017_12_07_internationale_studierende_berufseinstieg_studie

Pressemitteilung vom 07.12.2017

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

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

*Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.*

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium „Higher Education Development/Science Management“ mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand **berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein** zu verschaffen – **den berühmten Plan B**. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. **Beispiele:**

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semesterigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- umfangreiche Anrechnung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung von Vorleistungen und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann.

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0



IWBB

Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2017

Forschungsethik im Wandel

Gert G. Wagner

Ethische Prinzipien beim Forschungsprozess und dessen Verwertung sind nur durch Selbstdisziplin der Akteure durchsetzbar

Alena Buyx

Forschungsethische Implikationen von Big Data im Gesundheitsbereich: die Stellungnahme des Deutschen Ethikrats von November 2017

*Jan-Hendrik Heinrichs
& Dirk Lanzerath*

Nichtmedizinische Forschung am Menschen – Probandenschutz jenseits der Medizin

Sebastian Graf von Kielmansegg
Forschungslegitimation durch Einwilligung: Zwischen Autonomie und staatlicher Regulierung

*Stefan Brandenburg, Michael Minge,
Dietlind Helene Cymek & Laura Zeidler*

Ethische Aspekte in der Forschung zu Mensch-Maschine-Systemen – Einblicke in die Arbeit einer Ethik-Kommission

Fo-Gespräch mit Regina Riphahn, der Vorsitzenden des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)

Marcus E.M. Baumann & Charlotte L.C. Biegler-König
Invention – Applikation – Innovation
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2017

In eigener Sache

Nachruf auf Gerd Köhler

Hochschulforschung

*David Johann
& Sabrina Jasmin Mayer*
Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken

Zuzanna Kita
Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Hochschulentwicklung/-politik

Marcus E.M. Baumann & Charlotte L.C. Biegler-König
Invention – Applikation – Innovation.
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

Helen Knauf
Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2017

*Katharina Schurz
& Martina Holtgräwe*
Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule? Eine Bedarfsstudie

Antje Nissler
Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis
– Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT

*Thomas Hartmann,
Katharina Greiner
& Kerstin Baumgarten*
Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule

Andrea Widmann
Rollenverständnis von Führungskräften

Nicole Auferkorte-Michaelis & Sylvia Ruschin
Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

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

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2017

Felder der Qualitätsentwicklung:
Akkreditierung, Rankings, Übergänge*Wilfried Müller*Systemakkreditierung: Die Schließung
des Qualitätskreislaufes und neue
Einflussbereiche zentraler QS-Stäbe und
-Referate. Eine Dokumentenanalyse*Kerstin Fink & Katharina Michel*
Institutionelle Akkreditierung durch den
Wissenschaftsrat. Eine empirische
Analyse der Bewertungspraxis von
Gutachter/innen*Ewald Scherm*Was verbirgt sich hinter dem DHV-
Ranking „Rektor des Jahres“?*René Krempkow*Welche Faktoren bestimmen die
Übergänge nach dem Bachelor?
Eine empirische Analyse anhand von
Absolvent/innenstudien*Sarah Berndt, Annika Felix
& Claudia Wendt*Übergänge meistern! Mathematische
Unterstützungsangebote in der
Studieneingangsphase im Kontext
zunehmender studentischer
Heterogenität*Andrea Bittner & Detlef Urhahne*
Evaluation eines Trainings zum Erwerb
von rhetorischen Kompetenzen für
Studierende*Daniela Unger-Ullmann & Eva Seidl*
Aspekte der Qualitätsentwicklung
im universitären Fremdsprachenunterricht*René Krempkow*Das Wissenschaftssystem vom Kopf auf
die Füße stellen?*Eva Inés Obergfell*Wie gelingt gute Lehre?
– Diskussionsanregungen aus einer
großen Universität**ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2017

Studienberatung vs.
Ökonomisierung
Positionen – Diskussionen*Daniel Wilhelm*Kritische Reflektion einiger
Ökonomisierungstendenzen
in der Studienberatung*Fritz S. Ahrberg*Marketing und Studienberatung
– Gegensätze als Chance begreifen*Markus Diem*Gedanken zur Ökonomisierung der
Studienberatung in der Schweiz*Martin Scholz*Ressourcenorientierte Beratung –
zwischen methodischem Konzept
und ökonomischem Kalkül
– Studienberatung als Teil des Hoch-
schulmarketing?*Dennis Mocigemba*Die Beziehungen zwischen
Studienberatung
und Studierendenmarketing
– ein Dialog*Tillmann Grüneberg*Praxis der Studienberatung im
Spannungsfeld organisationaler
Rahmenbedingungen und
Beratungsselbstverständnis*Daniela Seybold*Die Kunst der Selbstmotivation:
Ein Selbstkompetenz-Training für
Studierende

Tagungsankündigung

HM**Hochschulmanagement**Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

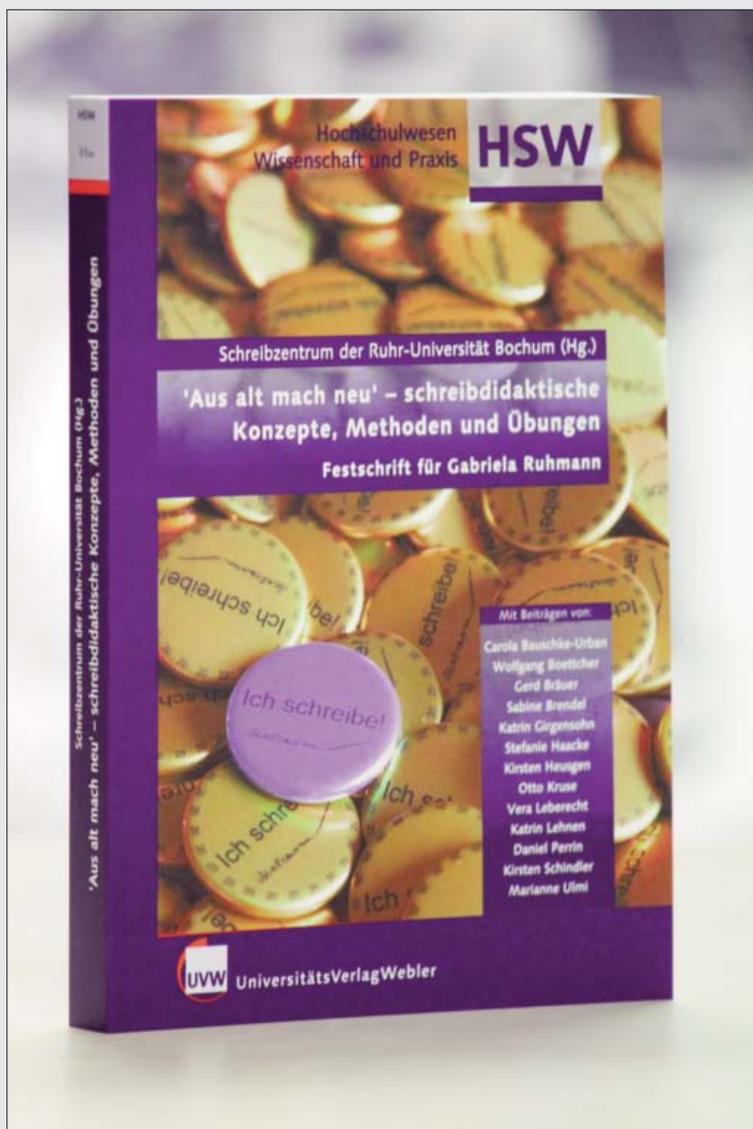
HM 4/2017

Internationale Aspekte von Impact
und Transfer*Organisations- und
Managementforschung**Margareth Gfrerer*The European Open Science Cloud:
Opportunities for Research in
Developing and Emerging Countries
using Ethiopia as an Example*Victor Winter*Open Educational Resources within
Higher Education: a comparison
between Germany and the
Netherlands*Susan Harris-Huemmert
& David Palfrayman*Impacts in Higher Education from
a British and German perspective*Politik, Entwicklung und
strukturelle Gestaltung**Mario Clemens**& Christian Hochmuth*Kooperation im Hochschulkontext:
top-down und bottom-up

NEUERSCHEINUNG!

Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.) 'Aus alt mach neu' – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen Festschrift für Gabriela Ruhmann

Gabriela Ruhmann hat die Schreibdidaktik und Schreibforschung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und entscheidend an ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin mitgewirkt. Neben ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Institution ‚Schreibzentrum‘ hat sie aber insbesondere viele Menschen beruflich und persönlich sehr geprägt. Einige davon sind die Beiträgerinnen und Beiträger dieser Festschrift, die von und mit ihr gelernt und gearbeitet haben und mittlerweile alle ausgewiesene Expertinnen und Experten unseres Fachbereichs sind. In dieser Festschrift stellen sie schreibdidaktische Konzepte und Übungen vor, zu denen sie durch Gabriela Ruhmann angeregt wurden. Da Gabriela Ruhmann auch als Quer- und Neudenkerin bekannt ist, finden sich konsequenterweise auch unkonventionellere Beiträge wieder.



ISBN 978-3-946017-09-7,

Bielefeld 2017, 203 Seiten, 33.80 Euro zzgl. Versand

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

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