

4

2006

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN



Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat: Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz, Dr. Lydia Hartwig,
Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Thomas May

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung seit 1994 untergebracht ist.

Herstellung: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Inhalt

Zu diesem Heft	2
Abstracts	4
<i>Heinke Röbbken</i> : Profile deutscher Universitätsleitungen	6
<i>Annette Zimmer; Holger Krimmer; Freia Stallmann</i> : Winners among Losers: Zur Feminisierung der deutschen Universitäten	30
<i>Gerdi Stewart</i> : Fünf Jahre Lehrauftragsprogramm in Bayern: Von der Lehrbeauftragten zur Fachhochschulprofessorin	58
<i>Jörg Matthes; Werner Wirth; Ursina Mögerle</i> : Learning by Doing? Eine empirische Studie zum Status quo und den Konsequenzen der Nachwuchsbetreuung in der Kommunikations- und Medienwissenschaft	82
Entwicklungen im bayerischen Hochschulwesen	102
Veröffentlichungen des Staatsinstituts	107
Buchvorstellungen	109
Jahresindex 2006	111
Index of Abstracts 2006	113
Hinweise für Autoren	115

Zu diesem Heft

Zwei rote Fäden durchziehen – bei aller thematischen und methodischen Vielfalt der Beiträge – das vorliegende Heft: Alle Aufsätze behandeln Fragen der Karriereentwicklung und der Ausbildung im Hochschulbereich. Und: in allen Abhandlungen geht es – mehr oder weniger explizit – um die Frage, welche Chancen oder Schwierigkeiten Frauen auf unterschiedlichen Stufen ihrer Ausbildung oder ihrer Tätigkeit an Hochschulen haben.

Die Wege ins Rektoren- oder Präsidentenamt deutscher Universitäten sind Gegenstand des Beitrags von *Heinke Röbken*. Die weitaus meisten Personen, denen die Leitung einer wissenschaftlichen Hochschule anvertraut wird, sind männlich. Überwiegend kommen sie aus der Professorenschaft ihrer eigenen Universität und häufig aus den Fächergruppen, die an der jeweiligen Hochschule dominieren. Ein großer Teil verfügt über eine wirtschafts-, rechts- oder sozialwissenschaftliche Ausbildung, die grundsätzlich eine gute Basis für ein Leitungsamt zu bilden scheint.

Annette Zimmer, Holger Krimmer und Freia Stallmann setzen sich mit der Unterrepräsentanz von Frauen in C3- und C4-Positionen an deutschen Universitäten auseinander. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Frauenanteil bei Professuren und in Hochschulleitungen nach wie vor keineswegs die Frauenquoten unter den Studierenden widerspiegelt. Als Ursachen werden vorrangig der Ausschluss aus Netzwerken und mangelnde Akzeptanz in der wissenschaftlichen Community ausgemacht.

Eine spezielle Initiative zur Förderung weiblichen Hochschullehrernachwuchses ist Gegenstand des Aufsatzes von *Gerdi Stewart*: das Lehrauftragsprogramm an bayerischen Fachhochschulen, mit dem qualifizierte Frauen aus der Praxis „fit gemacht“ und motiviert werden sollen für eine Tätigkeit als Fachhochschulprofessorin. Das Programm wird von seinen Teilnehmerinnen sehr gut bewertet und weist bereits einige Erfolge auf.

Die Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Kommunikations- und Medienwissenschaften an deutschen, österreichischen und schweizerischen Universitäten ist das Thema einer Studie von *Jörg Matthes, Werner Wirth und Ursina Mögerle*. Es werden drei Gruppen von Nachwuchswissenschaftlern im Hinblick auf ihre Betreuung identifiziert: die „Isolierten“, die „gut Betreuten“ und die „sozial Unterstützten“. Es zeigt sich, dass die am schlechtesten betreute Gruppe der „Isolierten“ den höchsten Frauenanteil aufweist.

Die redaktionelle Betreuung dieses Heftes lag bei *Gabriele Sandfuchs*.

Heinke Roebken: Profiles of German University Presidents

In the recent debate about higher education autonomy, university leadership has increasingly become a topic of interest. The most visible leader of a German university is the president resp. the rector, who is attributed an important function when initiating deep organisational change in his or her institution (*e. g. Müller-Böling/Küchler 1998*). Until today, the presidential biographies have seldom been studied empirically in German higher education. Who occupies this central leadership position? How did presidents and rectors attain their current position? How long have they been in office? And did their time in office change over the last decades? The article presents a profile of the personal and educational backgrounds of German university presidents and rectors. It is based on a May 2006 survey by the Division of Continuing Education and Educational Management at the University of Oldenburg.

Annette Zimmer; Holger Krimmer; Freia Stallmann: Winners among Losers: On Feminisation of German Universities

Why is it still difficult for female academics to reach a position of authority in German universities? Against the background of a tendency towards feminisation – perceived as the numerical increase of female participation in German academia – the article presents the results of a survey of 619 female and 537 male professors who hold high-level positions in six disciplines at German universities. The study gives a detailed overview of the work and life situation of German professors focusing on differences between the sexes. The data indicate that female professors do not differ significantly in their motives, career paths or performance from their male colleagues, but still perceive themselves excluded from important networks and do not feel entirely accepted and acknowledged as members of the academic community.

Gerdi Stewart: A Review of five Years of a Teaching Appointment Programme for Women at Bavarian Universities of Applied Sciences

In 2001, the state of Bavaria initialised a teaching appointment programme for female professionals in order to train them for a professorship at universities of applied sciences (Fachhochschulen). The Bavarian State Institute for Higher Educational Research and Planning questioned 108 participants of this programme about their experiences and possible outcomes when applying for a professorship. More than half of the participants

have already applied, and twelve have been appointed to professorships including the field of engineering. Many others actually see chances to be assigned or plan to apply in the nearer future. Those who have already been appointed assume that, along with their professional expert knowledge, teaching experiences gained through the participation in the programme were crucial for their achievement. Thus it is obvious that the programme supports the qualification and recruitment of more female professionals for professorships.

Jörg Matthes; Werner Wirth; Ursina Mögerle: Learning by Doing? An Empirical Study of the Support of Ph. D. Students of Communication and Media Science by their Doctoral Advisors

Supervisory support is a key factor both for the successful and timely completion of a doctorate and for the quality of future academic research in general. Therefore, this study is supposed to shed light on the supervision of young scholars on their way to the Ph. D. To do so, a survey of 281 Ph. D. students in the field of Communication and Media Science was conducted. Doctoral candidates in Germany, Switzerland and Austria were asked about their personal impression of the supervision and support they receive by their professors. The answers show that, although Ph. D. students are in majority supported in terms of research supervision, many of them lack advice regarding teaching skills and time management. Moreover, three clusters of Ph. D. students were identified: "the isolated", "the well-supported" and "the socially supported" ones. It is shown that only "the well-supported" ones get optimal supervision and support by their professors. For this group the working situation, the scientific integration, and the career prospects are significantly better than for the other two groups. The results are discussed with regard to their relevance for the future training of Ph. D. students.

Profile deutscher Universitätsleitungen

Heinke Rübken

Die Einflussmöglichkeiten der Universitätsleitungen, Organisationsstrukturen zu verändern, sind in den letzten Jahren gewachsen (vgl. z. B. Müller-Böling/Küchler 1998). Trotz des gestiegenen Interesses an Hochschulleitungen sind die Personen, die diese zentralen Positionen innehaben, in Deutschland empirisch bisher kaum untersucht worden. Der Artikel nimmt diese Forschungslücke zum Ausgangspunkt. Ziel ist es, auf der Basis von empirischen Daten ein präziseres Bild der deutschen Universitätspräsidenten und -rektoren zu zeichnen. Wer sind und woher kommen sie? Welche Karrierewege führen in das oberste Amt der Universitätsleitung und wie lange bleiben Präsidenten und Rektoren durchschnittlich in diesem Amt? Lassen sich Veränderungen in der Amtszeit im Zeitverlauf beobachten? Die Studie basiert auf einer Internetrecherche sowie einer Fragebogenerhebung, die im Mai 2005 am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Universität Oldenburg durchgeführt wurde.

1 Einleitung

Im Zuge der aktuellen Diskussion zur Erweiterung der Hochschulautonomie gerät auch die Person des Rektors bzw. Präsidenten als zentrale Führungspersönlichkeit der Universität in den Blick. Der Universitätsleitung wird in diesem Zusammenhang bei der Initiierung organisatorischen Wandels in der Hochschule ein wichtiger Stellenwert beigemessen (vgl. z. B. Müller-Böling/Küchler 1998).¹ Organisationsdemografische Studien zeigen z. B., dass Führungspersonen die Ausrichtung der Organisation wesentlich mitprägen: So haben z. B. Selbstverständnis, Alter, Dauer der Organisationszugehörigkeit, fachlicher Hintergrund oder berufliche Erfahrungen der Führungspersonen einen Einfluss darauf, welche Themen für die Organisation als relevant eingestuft werden und wie sich externe Anforderungen im internen organisatorischen Wandel niederschlagen (Neck 1996;

¹ Der Begriff „organisatorischer Wandel“ bezieht sich in diesem Beitrag auf alle Aktivitäten, Prozesse und Träger, die auf eine langfristige, tief greifende Veränderung der Hochschule abzielen und die Einrichtung als Ganzes betreffen.

Wiersema/Bantel 1992). Die Bedeutung der Leitungsperson für die Ausrichtung und den Wandel einer Organisation kann daher kaum überschätzt werden.²

Empirisch wurden Leitungsstrukturen im Hochschulkontext bisher vornehmlich im US-amerikanischen Raum untersucht. In den letzten 40 Jahren ist dort eine Vielzahl von Untersuchungen zu Universitätspräsidenten erschienen, die von rein biografischen Analysen (vgl. Bolman 1965; Ferrari 1970; Ingraham 1968) bis hin zu den Gestaltungsmöglichkeiten von College-Präsidenten (Cohen/March 1986) und den Erfolgsfaktoren der Universitätsleitung (vgl. z. B. Fisher/Koch 1996) reichen. Daneben existieren zahlreiche Autobiografien und Erfahrungsberichte US-amerikanischer Hochschulpräsidenten, von denen einige zu den meist zitierten Werken der Hochschul- und Leadership-Forschung zählen (vgl. Kerr/Gade 1986).

In Deutschland sind Universitätspräsidenten bzw. -rektoren und ihre Gestaltungsspielräume bisher kaum empirisch analysiert worden. Lange Zeit galten die Einflussmöglichkeiten des Universitätspräsidenten bzw. -rektors in vielen Angelegenheiten als äußerst beschränkt. So waren Universitätsleitungen z. B. in der Personalverwaltung, der Bewirtschaftung von Landesmitteln oder der Ermittlung von Ausbildungskapazitäten an das Weisungsrecht des Staates gebunden, der versuchte, über eine Vielzahl von Vorgaben das Geschehen an den Hochschulen zu steuern. Mit der Forderung der Hochschulen nach mehr Selbstverantwortung änderte sich die Situation. Von der Professionalisierung der Leitungsstrukturen an Hochschulen ist nun die Rede. Schließlich erfordere eine effektive Ausübung des obersten Amtes der Hochschule eine fundierte und an den Bedürfnissen der Hochschule ausgerichtete Ausbildung (vgl. Nickel/Ziegele 2006).

Inwieweit Universitätsleitungen professionalisiert werden sollten, ist derzeit ein kontrovers diskutiertes Thema. Die meisten Beiträge aus diesem Bereich zeigen die Vor- und Nachteile auf, die mit einer Vollprofessionalisierung verbunden sind (vgl. Nickel/Ziegele 2006; Palandt 2006) und geben konkrete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung universitärer Leitungsstrukturen. Empirische Daten zu den Karrierewegen von Universitätspräsidenten und -rektoren liegen bisher hingegen kaum vor. Eine Bestandsanalyse

² Deutsche Universitäten werden in der Regel durch ein Leitungsgremium geleitet, die Präsidien bzw. Rektorate. Die folgende biografische Analyse konzentriert sich auf den Präsidenten bzw. Rektor, der die Hochschule nach außen vertritt und den Vorsitz im Präsidium bzw. Rektorat führt. Wenn in diesem Beitrag von Hochschulleitung gesprochen wird, beziehen sich die Ausführungen auf den Vorsitzenden.

derzeitiger Universitätsleitungen ist aber eine Bedingung dafür, sinnvolle Veränderungsmaßnahmen entwickeln und in die bestehenden Strukturen implementieren zu können.

Ziel dieses Beitrags ist es, auf Basis von empirischen Daten ein präziseres Bild von den deutschen Universitätspräsidenten und -rektoren zu gewinnen. Dies gilt insbesondere für jene Merkmale der Universitätsleitungen, denen in organisationsdemografischen Ansätzen ein Einfluss auf die Art der Organisationsführung zugeschrieben wird (vgl. Pfeffer 1985; Wiersema/Bantel 1992). Dazu zählen z.B. Alter, Geschlecht, fachliche Ausrichtung, Mobilität sowie die Verweildauer im obersten Amt der Universität. Im Folgenden sollen ausgewählte biografische Daten von deutschen Universitätsleitern analysiert und – soweit vorhanden – mit biografischen Daten von Universitätspräsidenten aus dem US-amerikanischen Raum kontrastiert werden. In den USA werden Universitäten in der Regel von professionellen, hauptamtlich beschäftigten Präsidenten geleitet. Der Vergleich ermöglicht, die Besonderheiten der Karrierewege für deutsche Universitätspräsidenten herauszuarbeiten und bietet damit eine wichtige Informationsgrundlage für die aktuelle Debatte zur Professionalisierung von Leitungsstrukturen an Universitäten (vgl. Nickel/Ziegele 2006; Palandt 2006).

Auswahl der Variablen

Im organisationsdemografischen Ansatz werden verschiedene Charakteristika von Entscheidungsträgern diskutiert, die für die strategische Ausrichtung und den Wandel von Organisationen von Bedeutung sein können. Die kognitive Basis des Entscheidungsträgers ist das Verbindungsstück zwischen demografischen Charakteristika und organisatorischer Ausrichtung. Sie bestimmt, welcher Ausschnitt aus der Organisationsumwelt als relevant eingestuft wird und auf welche Weise diese wahrgenommenen Informationen zu handlungsrelevanten Daten verarbeitet werden (Hambrick/Mason 1984; March/Simon 1958). Die kognitive Basis entwickelt sich z. B. aus persönlichen Erfahrungen und Ausbildungswegen (Cyert/March 1963) und lässt sich mithilfe organisationsdemografischer Variablen erfassen (vgl. Neck 1996; Hambrick/Mason 1984). Zu den geläufigsten Variablen zählen Geschlecht, Alter, Ausbildungsfachrichtung, Mobilität und Amtszeit der Organisationsmitglieder (vgl. z. B. Neck 1996; Wiersema/Bantel 1992; Ely 1994; Hitt/Tyler 1991).

Geschlecht

Studien über die Auswirkungen des Geschlechts der Führungsperson auf das Arbeitsergebnis reichen von Kanters (1977, S. 206–264) einflussreicher Arbeit über die geschlech-

termäßige Zusammensetzung von Arbeitsteams, *Michel und Hambricks (1992)* Untersuchung darüber, wie eine gemischte Zusammensetzung von Führungsteams den Erfolg von Organisationen beeinflussen kann, bis hin zu *Elys (1994)* Analyse über Frauen in Führungsetagen und ihre Auswirkung auf die Motivation der weiblichen Belegschaft.

Alter

Auch das Alter der Entscheidungsträger kann die strategische Ausrichtung einer Organisation beeinflussen (*Hambrick/Mason 1984*). Jüngeren Entscheidungsträgern wurde z. B. ein risikoreicheres Verhalten zugeschrieben. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen *Hitt und Tyler (1991)*, die mit einem zunehmenden Alter der Entscheidungsträger abnehmende Flexibilität und stärkere Widerstände gegen Wandel beobachteten.

Fachrichtung

Die Auswahl des Studienfachs spiegelt die individuelle kognitive Ausrichtung und die Persönlichkeit eines Individuums wider (*Holland 1973*), und die mehrjährige Ausbildung in einer bestimmten Disziplin formt die individuellen Interpretationsrahmen und Sichtweisen (*Hitt/Tyler 1991*). *Wiersema und Bantel (1992)* beobachteten, dass der fachliche Hintergrund von Führungspersonen ihre strategischen Entscheidungen beeinflussen kann. Zum Beispiel bewerteten Entscheidungsträger aus natur- und techniknahen Feldern Fortschritt und Erfindung positiver als solche aus den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Mobilität

Ob Führungspersonen innerhalb einer Organisation oder von außen rekrutiert werden, kann einen Einfluss auf die strategische Neuausrichtung einer Organisation haben. Interne Rekrutierung ist häufig mit einer höheren Teamhomogenität verbunden (*Jackson/Brett/Sessa/Cooper et al. 1991*) und kann eine stärkere Verpflichtung auf den Status quo erzeugen (*Janis 1972*).

Amtsduer

Zum Zusammenhang zwischen Amtsdauer von Führungspersonen und organisatorischem Wandel herrschen unterschiedliche Auffassungen. Manche Organisationswissenschaftler sehen in kurzen Amtszeiten und den damit einhergehenden kürzeren Planungshorizonten ein zentrales Hindernis für tief greifenden Wandel (*vgl. z. B. Rumelt 1994*). Andere Auto-

ren argumentieren, dass längere Amtszeiten zu einer stärkeren Verbundenheit mit dem Status quo führten, wodurch Veränderungen erschwert würden (*Staw/Ross 1980, Wiersema/Bantel 1992*).

2 Profile deutscher Universitätsleitungen

2.1 Biografische Merkmale der Hochschulleiter

Im Folgenden werden die biografischen Hintergründe deutscher Universitätspräsidenten und -rektoren auf der Basis der zuvor beschriebenen Variablen analysiert. Die empirische Datenbasis bildet die Dokumentation der Hochschulrektorenkonferenz, die seit 1960 jährlich Materialien zum fachlichen Hintergrund und der Amtsdauer der Universitätspräsidenten an die Hochschulleitungen herausgibt. Die Untersuchungseinheiten umfassen die im Hochschulkompass zum Erhebungszeitpunkt aufgeführten 116 Universitäten. Fachhochschulen sowie weitere Mitglieder hochschulischer Leitungsgremien (Prorektoren, Vizepräsidenten) wurden aufgrund der unzureichenden Datenbasis von der Analyse ausgeschlossen. Ergänzt wurden die Präsidenten- und Rektorendaten durch eine Internetrecherche, die zwischen Mai und Oktober 2005 am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Universität Oldenburg durchgeführt wurde.

Geschlecht

Die große Mehrheit der Universitätspräsidenten ist männlich. Unter den derzeit 116 Universitätsleitungen haben sechs Frauen das Amt der Rektorin/Präsidentin inne. Bis auf die Technischen und die Theologischen Hochschulen haben alle Hochschultypen mindestens eine Frau im obersten Amt der Hochschule. Gemessen am durchschnittlichen Frauenanteil innerhalb der Professorenschaft, der im Jahr 2004 bei 14% lag, sind Frauen in der Universitätsleitung mit 5,7% unterdurchschnittlich vertreten. Berücksichtigt man auch die Leitungen der Fachhochschulen, steigt der Frauenanteil an der Spitze der Hochschulen auf 8,2%.

Alter

Im Durchschnitt liegt das Alter eines Universitätspräsidenten bei 57,5 Jahren. Damit sind Universitätspräsidenten ca. 5,5 Jahre älter als der durchschnittliche deutsche Hochschulprofessor. Bei Amtsantritt liegt das Durchschnittsalter derzeit bei 53,7 Jahren. Insgesamt ist die Streuung der Altersverteilung relativ gering. 62,2% der derzeit amtierenden Rektoren und Präsidenten übernahmen ihr Amt im Alter zwischen 50 und 60 Jahren. Der Anteil der Präsidenten und Rektoren, die bei Amtsantritt unter 45 oder über 60 Jahre alt

waren, liegt bei 11,7%. 26,1% der Präsidenten und Rektoren übernahmen ihr Amt zwischen 45 und 49 Jahren.

Deutschlands jüngster Universitätspräsident war bei Amtsantritt 32 Jahre alt, der älteste übernahm sein Amt mit 67. Insgesamt lassen sich keine wesentlichen Altersunterschiede zwischen den einzelnen Hochschultypen feststellen. Präsidenten an Privathochschulen scheinen bei Amtsantritt etwas jünger zu sein als der Durchschnitt. Beim Amtsantritt über dem Altersdurchschnitt liegen Präsidenten an staatlichen Universitäten und spezialisierten Universitäten, wie z. B. der Medizinischen Hochschule, den Universitäten der Bundeswehr oder Verwaltungshochschulen.

Interne vs. externe Rekrutierung

Die große Mehrheit der Universitätsleitungen wurde aus der eigenen Professorenschaft rekrutiert. Lediglich 16,5% der Rektoren und Präsidenten waren unmittelbar vor Amtsantritt an einer anderen Hochschule oder bei einem anderen Arbeitgeber beschäftigt. Am häufigsten rekrutieren die Privathochschulen ihre Leitungen von außerhalb: in sieben von zwölf Fällen stammen die Präsidenten und Rektoren nicht aus der eigenen Hochschule. Die Anzahl der extern rekrutierten Präsidenten und Rektoren liegt bei den Pädagogischen, Theologischen und Technischen Hochschulen sowie den staatlichen Universitäten unter dem Durchschnitt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Hochschultyp und Herkunft der Universitätsleitung

Hochschultyp	Extern rekrutiert	%	Intern rekrutiert	%	Gesamt
Private Hochschule	7	58,3	5	41,7	12
Pädagogische Hochschule	0	0,0	4	100,0	4
Spezialhochschule ³	2	25,0	6	75,0	8
Theologische Hochschule	1	8,3	11	91,7	12
Technische Universität/Hochschule	1	7,7	12	92,3	13
Universität	7	11,7	53	88,3	60
Gesamt	18	16,5	91	83,5	109

³ Hierunter fallen z. B. die Medizinische Hochschule, die Tierärztliche Hochschule, die Verwaltungshochschule in Speyer, die Universitäten der Bundeswehr, die Sporthochschule in Köln und Management-Hochschulen mit Promotionsrecht.

Im Vergleich zu Deutschland werden in den USA Hochschulpräsidenten wesentlich häufiger von außerhalb angeworben. Zudem ist die Quote der externen Rekrutierung über die letzten Jahrzehnte stetig gewachsen. *Cohen und March (1986, S. 21)* kamen in ihrem Sample von 42 Four-Year-Institutionen zu dem Ergebnis, dass der Anteil der intern Rekrutierten von 51,2% in den 1920er Jahren auf 32,1% in den 1960er Jahren gesunken ist. Eine Umfrage unter 2.822 amerikanischen College-Präsidenten von Two-Year- und Four-Year-Institutionen aus dem Jahr 1988 bestätigt dieses Ergebnis. Knapp ein Drittel der Kandidaten wurde aus der eigenen Institution rekrutiert, ein weiteres Drittel stammt aus anderen Universitäten der gleichen Hochschulkategorie (vgl. *Green/Ross/Holmstrom 1988, S. 18*).

Die niedrigere externe Rekrutierungsquote in Deutschland muss vor dem Hintergrund des lange Zeit vorherrschenden Rotationsprinzips bei der Bestellung der Hochschulrektoren interpretiert werden. Bereits in den mittelalterlichen Universitäten war es üblich, das Rektorenamt reihum an die Fakultäten zu vergeben. Die hohe Arbeitsbelastung des Rektors – er verwaltete das Universitätsvermögen, war Richter für alle Streitigkeiten der Universitätsangehörigen, musste die Universität nach außen vertreten und auf die Validität der Zeugnisse achten – führte offensichtlich dazu, „dass man sich vor diesem Amt zu drücken versuchte“ (*Roellecke 1996, S. 14*). Aus diesem Grund wurde das Rotationsprinzip an den Universitäten eingeführt, das bis in die Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts in Deutschland Bestand hatte. Das Rotationsprinzip war nur durch interne Rekrutierung aufrechtzuerhalten. Erst durch die Neuordnung der Leitungsämter seit Ende der sechziger Jahre war es prinzipiell möglich, auch externe Kandidaten bei der Präsidentenwahl zuzulassen. Seitdem lässt sich ein kontinuierlicher Anstieg externer Kandidaten für die Übernahme des Präsidentenamts beobachten, der sich vermutlich im Zuge der Bemühungen um Professionalisierung der universitären Leitungsstrukturen fortsetzen wird (vgl. dazu auch *Nickel/Ziegele 2006*).

Fachlicher Hintergrund

Der fachliche Hintergrund der Universitätsleitungen spiegelt im Ganzen die Institutionen wider, an denen sie tätig sind. Häufig kommen die Präsidenten und Rektoren aus dominierenden Fächergruppen der Hochschule. Das wird deutlich, wenn man den akademischen Hintergrund und den Hochschultypus in Relation setzt (vgl. Tab. 2). Präsidenten an den Theologischen Hochschulen haben fast durchgängig eine theologische Ausbildung, Präsidenten an Pädagogischen Hochschulen stammen aus den Erziehungswissenschaften, und Leitungspersonen an den Technischen Hochschulen und Universitäten haben in der

Regel eine naturwissenschaftliche, mathematische oder ingenieurwissenschaftliche Ausbildung absolviert. Eine Ausnahme bilden Hochschulleitungen mit einer wirtschafts-, rechts- oder sozialwissenschaftlichen Ausbildung, die an allen Hochschultypen gleichermaßen stark vertreten sind.

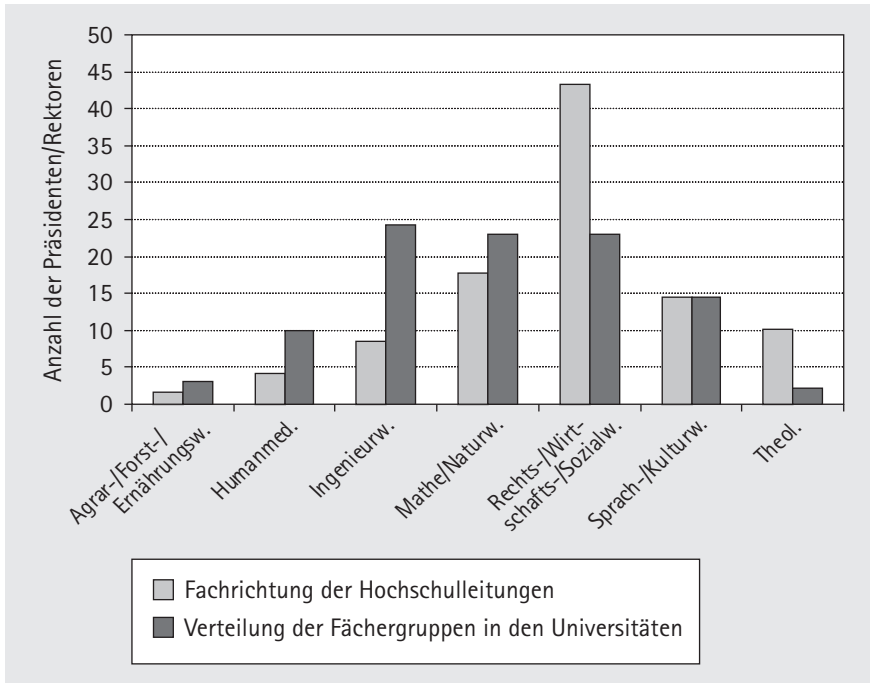
Aus Tabelle 2 geht hervor, dass in Relation zu den anderen Fachrichtungen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler besonders häufig Universitäten leiten. Zusammen machen sie 40,3% der Rektoren und Präsidenten aus, gefolgt von den Mathematik- und Naturwissenschaftlern (20,2%), den Sprach- und Kulturwissenschaftlern (14%) und den Theologen (10,5%). Der vergleichsweise hohe Anteil der Theologen im Vergleich zum relativen Anteil der Professoren dieser Fachrichtung lässt sich auf die Theologischen Hochschulen zurückführen, deren Leitung in elf von 14 Fällen ein Theologe innehat. Präsidenten und Rektoren mit einer theologischen Ausbildung konzentrieren sich auf kleine Institutionen (< 1.000 Studierende), Sprach- und Kulturwissenschaftler sowie Ingenieurwissenschaftler sind hauptsächlich in den Leitungen mittelgroßer Universitäten (1.000 bis 8.000 Studierende) tätig, während Mathematik- und Naturwissenschaftler tendenziell eher in Universitäten mit mehr als 8.000 Studierenden vertreten sind. Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler sind an kleineren, mittleren und großen Universitäten gleich stark vertreten.

Tabelle 2: Hochschultyp und fachlicher Hintergrund der Universitätsleitung

Fachrichtung			Hochschultyp					
	N	%	Privat-hochschule	Pädag. Hochschule	Spezial-hochschule	Theol. Hochschule	Techn. Universität	Universität
Agrarwissenschaften	3	2,6	0	0	1	0	1	1
Ingenieurwissenschaften	10	8,8	1	0	1	0	5	3
Mathematik/Naturwissenschaften	23	20,2	3	0	0	1	6	13
Medizin	4	3,5	0	0	1	0	0	3
Sprach-/Kulturwissenschaften	16	14,0	1	5	1	2	0	7
Theologie	12	10,5	0	0	1	11	0	0
Rechtswissenschaften	13	11,4	1	0	1	0	1	10
Sozialwissenschaften	13	11,4	0	0	3	0	0	10
Wirtschaftswissenschaften	20	17,5	7	0	2	1	0	10

Vergleicht man die fachliche Ausbildung der Präsidenten und Rektoren mit der Verteilung der Fächergruppen an den Hochschulen, wird die Konzentration auf bestimmte Fächergruppen noch deutlicher. Erstaunlich ist der überproportional hohe Anteil der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, die im Fächergruppenvergleich doppelt so stark vertreten sind wie zu erwarten wäre (vgl. Abb. 1). Die Sprach- und Kulturwissenschaftler sind proportional zu ihrem Anteil an der Hochschullehrergruppe in den Universitätsleitungen vertreten, während die anderen Fächergruppen zum Teil deutlich unterrepräsentiert sind. Am stärksten ist die Diskrepanz zwischen Erwartungs- und Beobachtungswert bei den Ingenieurwissenschaftlern, die nur zu 8,5% in den Leitungen vertreten sind, aber mit 24,3% die größte Fachgruppe unter den Hochschullehrern stellen.

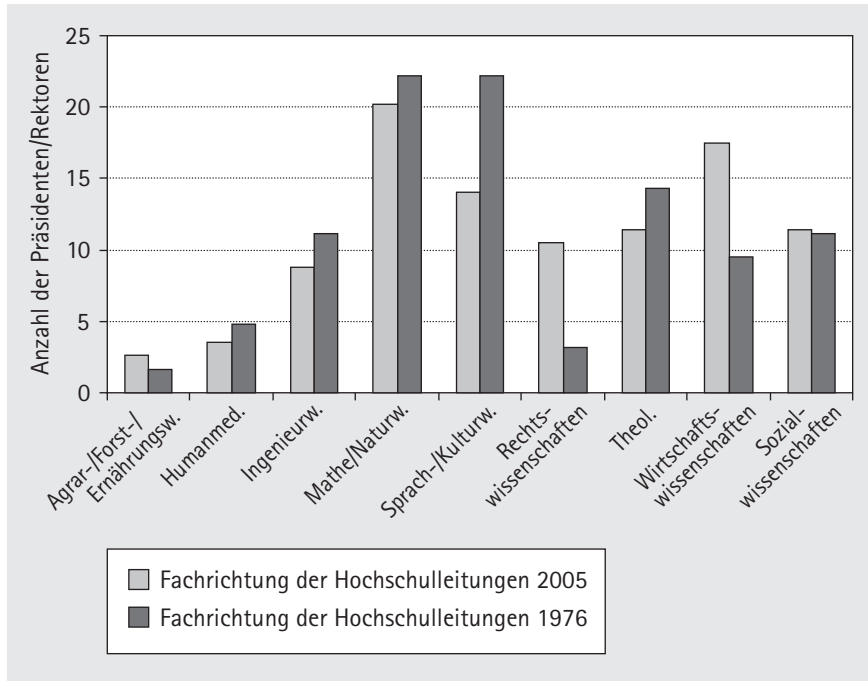
Abbildung 1: Fachlicher Hintergrund der Universitätsleitungen 2005 in Relation zur Verteilung der Professuren auf die Fächergruppen an den Universitäten



Im Zeitvergleich ergeben sich leichte Verschiebungen in den fachlichen Qualifikationen der Leitungen (vgl. Abb. 2). Da 1976 die Theologischen Hochschulen im Verzeichnis der Westdeutschen Rektorenkonferenz nicht mit aufgeführt waren, bezieht sich der Anteil

der Theologen in Leitungspositionen nur auf ihre damalige Repräsentanz in den anderen Universitätstypen. Aus Abb. 2 geht hervor, dass auch im Jahr 1976 Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler mit 34,9% in den Universitätsleitungen dominierten. Auffallend ist der starke Anstieg der Wirtschaftswissenschaftler unter den Präsidenten und Rektoren: während 1976 9,5% der Präsidenten und Rektoren aus den Wirtschaftswissenschaften stammten, gehören im Jahr 2005 bereits 17,5% der Universitätsleitungen dieser Fachrichtung an. Etwas zurückgegangen ist der Anteil der Rechtswissenschaftler, der Ingenieurwissenschaftler, der Mathematik- und Naturwissenschaftler sowie der Mediziner in den obersten Leitungsmätern. Der Anteil der Sprach- und Kulturwissenschaftler ist im gleichen Zeitraum sogar um 37% gesunken.

Abbildung 2: Fachlicher Hintergrund der Universitätsleitungen 2005 in Relation zum fachlichen Hintergrund der Universitätsleitungen 1976



Der Rückzug der Ingenieur-, Mathematik-, und Naturwissenschaftler aus den Hochschulleitungen wurde bereits von Fischer (1990, S. 53) beobachtet. Er führt diese Entwicklung auf die gestiegene Bedeutung der Drittmittelforschung für diese Fachgruppen zurück

(a. a. O., S. 56), die die Bindung an die Fakultät erhöht und gleichzeitig einen Wechsel in das Hochschulmanagement weniger attraktiv erscheinen lässt. Die hohe Zahl der Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaftler ist nach *Fischer (1990, S. 56)* auf die Nähe dieser Fächer zum öffentlichen Dienst und auf die Verrechtlichung des Hochschulwesens zurückzuführen.

Auf die zunehmende Konzentration der Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaftler in den Hochschulleitungen großer US-amerikanischer Universitäten haben auch *Cohen und March (1986)* hingewiesen. Sie erklären das Wachstum in erster Linie mit der zunehmenden Studentennachfrage nach diesen Fächern und dem einhergehenden Bedeutungszuwachs der entsprechenden Fakultäten innerhalb der Universitäten. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich in Deutschland beobachten, wo die Nachfrage nach Studiengängen in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften über die letzten 20 Jahre kontinuierlich gestiegen ist. Noch stärker ist im gleichen Zeitraum die Nachfrage nach mathematischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen gestiegen (*vgl. Wissenschaftsrat 2002, S. 11*).

Geografische Mobilität

In den USA ist das Thema Mobilität unter Wissenschaftlern regelmäßig Bestandteil der hochschulpolitischen und wissenschaftssoziologischen Literatur. *Ferrari (1970)* zeigte, dass College-Präsidenten im Schnitt zwar mobiler sind als der durchschnittliche Amerikaner, diese Mobilität aber nicht außerordentlich ist. *Cohen und March (1986)* bezeichnen die Universitätspräsidentschaft sogar als „provinzlerischen Job“ (*Cohen/March 1986, S. 1*), weil Hochschulpräsidenten eine gewisse geografische und institutionsbezogene Nähe zu der Institution aufwiesen, die sie leiten. Die Mobilität unter Hochschulpräsidenten variiert allerdings zwischen verschiedenen Hochschulgrößen und Finanzausstattungen. Größere, wohlhabende Universitäten rekrutierten ihre Präsidenten aus einem größeren Umkreis heraus; insgesamt sei die Mobilität der Universitätsleitungen über die letzten Jahrzehnte gestiegen (*Cohen/March 1986*). Ebenso wie der Einzugsbereich der Studierenden für eine Hochschule ein Reputationskriterium sein kann, so wird argumentiert, wird eine Hochschule einen höheren Rekrutierungsradius für den Hochschulpräsidenten zugrunde legen. Darüber hinaus gibt die Mobilität von Führungspersonen auch indirekt Aufschluss darüber, welche Bedeutung der Hochschulleitung überhaupt beigemessen wird. Je mehr Einfluss der Führungsperson zugestanden wird, desto mehr Energie wird die Organisation in die Rekrutierung dieser Person investieren (*vgl. Pfeffer 1976, S. 110*), und desto größer wird der Rekrutierungsradius sein.

Um festzustellen, wie mobil deutsche Universitätsleitungen sind, wurde ermittelt, wie viele Einrichtungen ein Präsident oder Rektor in seiner bisherigen akademischen Laufbahn bis zur Übernahme seines Amtes kennengelernt hat. Eingerechnet wurden die Orte der Promotion, der Habilitation, der ersten Professur sowie ggf. weiterer angenommener Rufe und der Ort des Leitungsamts. Aus Tabelle 3 geht hervor, dass deutsche Universitätspräsidenten und Rektoren im Durchschnitt an 2,5 Institutionen tätig waren, bevor sie ihr Amt übernommen haben. Diese Zahl schließt auch die Hochschule ein, an der die Universitätsleitung ausgeübt wird. Damit sind deutsche Universitätspräsidenten und Rektoren etwas weniger mobil als ihre US-amerikanischen Kollegen, die im Schnitt vor Amtsübernahme drei Institutionen kennengelernt haben (vgl. Ferrari 1970). Der wesentlich höhere Anteil interner Rekrutierungen deutscher Universitätsleitungen könnte eine Erklärung für diese leichte Diskrepanz sein.

Sieben von 103 Präsidenten und Rektoren haben auf dem Weg zum obersten Amt der Hochschule nur eine Institution durchlaufen. In sechs der sieben Fälle handelt es sich hierbei um Leitungen staatlicher Universitäten. Die Varianz bei der Anzahl der besuchten Institutionen ist bei den staatlichen Universitäten besonders hoch. Sieben der zwölf Hochschulleiter, die vor Übernahme ihres jetzigen Amtes an vier oder mehr Institutionen tätig waren, leiten jetzt eine staatliche Universität. Überdurchschnittlich mobil sind auch Universitätsleitungen an den Privathochschulen sowie an den spezialisierten Hochschulen, an denen jeder zweite Präsident oder Rektor an drei oder mehr Institutionen vor Übernahme des Leitungsamtes tätig war (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Hochschultyp und Anzahl besuchter Universitäten vor Amtsantritt der Hochschulleitung

Hochschultyp	N	Anzahl der besuchten Universitäten vor Amtsantritt			
		1	2	3	≥ 4
Private Hochschule	12	0	6	4	2
Pädagogische Hochschule	3	0	2	1	0
Spezialhochschule	10	0	5	3	2
Theologische Hochschule	10	0	5	5	0
Technische Universität/ Hochschule	13	1	9	2	1
Universität	55	6	18	24	7
Gesamt	103	7	45	39	12
%	100	6,8	43,7	37,9	11,7

Setzt man die Zahl der besuchten Institutionen mit der Universitätsgröße in Beziehung, fällt auf, dass die Leitungen an kleineren Universitäten mit weniger als 8.000 Studierenden etwas mobiler sind als ihre Kollegen an den sehr großen Universitäten mit mehr als 18.500 Studierenden. In fünf von sieben Fällen waren es Präsidenten und Rektoren an den größten Universitäten, die ihre gesamte Laufbahn innerhalb der eigenen Institution verbrachten. An den sehr kleinen Universitäten unter 1.000 Studierenden haben alle Leitungen zuvor mindestens eine andere Hochschule kennengelernt. Diese Ergebnisse decken sich damit nicht mit den Studien von *Cohen/March (1986)* und *Ferrari (1970)*, die bei Universitätspräsidenten an sehr großen Institutionen eine höhere Mobilität ermittelt haben als bei ihren Kollegen an kleinen Einrichtungen.

2.2 Amtszeit

Absolvierte Amtszeiten derzeitiger Präsidenten und Rektoren

Um die Amtszeiten der Hochschulpräsidenten und -rektoren zu ermitteln, wurden die Daten aus dem Informations- und Dokumentationsdienst der Hochschulrektorenkonferenz aus den Jahren 1960 bis 2004 zugrunde gelegt. Zum Zeitpunkt der Datenauswertung sind die derzeitigen Universitätspräsidenten im Schnitt seit 3,6 Jahren im Amt. Diese Zahl bezieht sich auf die tatsächliche Amtszeit und schließt daher auch die Wiederwahlen mit ein. Der Präsident mit der längsten Amtszeit leitet die Universität seit 14 Jahren. Acht Präsidenten sind zwischen neun und zehn Jahren an der Universitätsspitze, 15 Präsidenten zwischen sechs und acht Jahren. Die Mehrheit der Universitätsleitungen befindet sich in der ersten Amtsperiode: 64,9% der Rektoren und Präsidenten sind vier oder weniger Jahre im Amt.

Die durchschnittlich absolvierten Amtszeiten im Jahr 2005 an den Technischen und den staatlichen Universitäten fallen mit 4,1, und 4,2 Jahren überdurchschnittlich hoch aus, während Präsidenten an privaten Universitäten mit 2,2 Jahren die kürzeste Amtszeit aufweisen. Auch hier tritt im Vergleich zu den USA ein deutlicher Unterschied zutage: Eine Studie von *Padilla/Ghosh (2000)* kam zu dem Ergebnis, dass die Amtszeit eines Präsidenten an einer amerikanischen öffentlichen Hochschule signifikant kürzer ist als an einer privaten Einrichtung. Begründet wird diese Entwicklung mit gewachsenen Finanzierungsengpässen der öffentlichen Hand bei gleichzeitiger Erhöhung von Rechenschaftspflichten gegenüber staatlichen Instanzen, einer stärkeren Einflussnahme durch das Board of Trustees und einer anspruchsvolleren Erwartungshaltung von Studierenden

und anderen Einflussgruppen an eine Hochschulbildung. Öffentliche Einrichtungen seien von diesen Entwicklungen besonders stark betroffen (*Padilla/Ghosh 2000*).

Differenzen in den Amtszeiten ergeben sich auch zwischen verschiedenen Universitätsgrößen. In Tabelle 4b wurden die Universitäten in vier Größenkategorien eingeteilt: Etwa ein Viertel der Hochschulen weist weniger als 1.000 Studierende auf, ein Viertel hat zwischen 1.000 und 8.000 eingeschriebene Studierende usw. An den kleineren Hochschulen mit weniger als 1.000 Studierenden liegt die Amtszeit der Universitätsleitung mit 2,5 Jahren deutlich unter der durchschnittlichen Amtszeit von 4,4 Jahren an den Universitäten mit mehr als 18.500 Studierenden.

Tabellen 4a und 4b: Mittelwerte der absolvierten Amtszeiten derzeitiger Präsidenten und Rektoren nach Hochschultyp und Hochschulgröße

Hochschultyp	Mittelwert der absolvierten Amtszeit derzeitiger Universitätsleitungen	N
Private Hochschule	2,2	11
Pädagogische Hochschule	3,6	5
Spezialhochschule	2,5	11
Theologische Hochschule	2,3	13
Technische Universität/Hochschule	4,2	13
Universität	4,1	61
Insgesamt	3,6	114

Hochschulgrößenkategorie	Mittelwert der absolvierten Amtszeit derzeitiger Universitätsleitungen	N
< 1000 Studierende	2,5	26
1.000–8.000 Studierende	3,1	30
8.001–18.500 Studierende	4,1	28
> 18.500 Studierende	4,4	30
Insgesamt	3,6	114

Entwicklung der Amtszeiten

Studien aus den USA deuten darauf hin, dass die Amtszeiten von Hochschulleitungen im Zeitverlauf variieren. *Kerr (1970)* analysierte z. B. die Amtsjahre der Präsidenten an Mit-

gliedshochschulen der Association of American Universities und kam zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Amtszeit im Jahr 1899 bei 10,9 Jahren lag, 1929 bei 7,7, 1939 bei 7,4, und 1969 nur noch bei 5,9 Jahren. Andere Autoren berichten von abrupt gefallenem Amtszeiten während der 1960er Jahre. Diese Reduktion wurde insbesondere auf die Studentenunruhen und die Schwierigkeiten der Präsidenten, mit den Campus-Unruhen fertig zu werden, zurückgeführt (vgl. Kerr 1970). Cohen und March (1986, S. 155) bezweifeln hingegen die These von den gesunkenen Amtszeiten und führen diese auf eine fehlerhafte Ermittlung der Kennzahlen für Amtszeiten zurück. Die Studie von Padilla/Ghosh (2000) deutet indes darauf hin, dass sich in den letzten 30 Jahren die Amtszeiten US-amerikanischer Hochschulpräsidenten weiter verkürzt haben. Auf Basis eines Samples von 200 Forschungsuniversitäten wurde ermittelt, dass mit einer durchschnittlichen Präsidentschaft von 8,8 Jahren an Privatuniversitäten und 5,7 Jahren an öffentlichen Einrichtungen die Amtszeiten an amerikanischen Universitäten ein historisches Tief erreicht haben (Padilla/Ghosh 2000).

Um die Entwicklung der durchschnittlichen Amtszeit deutscher Universitätspräsidenten und -rektoren zu ermitteln, wurden zwei Messgrößen entwickelt: die durchschnittliche volle Amtszeit sowie die durchschnittlich absolvierte Amtszeit.

Bei der *durchschnittlichen vollen Amtszeit* wurden nur abgeschlossene Amtsperioden zugrunde gelegt. Der Durchschnittswert ergibt sich, indem für jedes Jahr die volle Amtsperiode zugrunde gelegt wird. Für eine achtjährige Amtszeit wird also für jede Jahreszelle ein Wert von acht eingefügt. Anschließend wurde ein Durchschnittswert der absolvierten Amtsjahre für jedes einzelne Jahr errechnet. Diese Kennzahl kann allerdings zu einer leichten Unterschätzung der Amtszeiten in den jüngsten Jahren führen. Sie entsteht dadurch, dass ein Teil der längeren Amtszeiten, die bis zum Untersuchungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen waren, ausgeschlossen werden musste.

Die *durchschnittlich absolvierte Amtszeit* enthält diese Verzerrung nicht. Hier wurde für jedes Jahr ermittelt, seit wie vielen Jahren der Rektor oder Präsident im Amt ist. Für eine achtjährige Amtszeit wird für jede Jahreszelle die bis dato absolvierte Amtszeit eingetragen. Problematisch an dieser Kennzahl ist, dass sie mit der Anzahl der in einem Jahr vollzogenen Amtswechsel variiert. Wurden in einem Jahr oder in einer Periode beispielsweise überdurchschnittlich viele neue Hochschulen gegründet, die simultan eine neue Universitätsleitung bestellten, hätte dies eine Reduktion der durchschnittlich absolvierten Amtszeit in dem betreffenden Jahr zur Folge. Es bietet sich daher an, beide Kennzahlen parallel zu betrachten und die möglichen Verzerrungen bei der Interpretation zu beachten.

Abbildung 3: Durchschnittliche volle Amtszeit

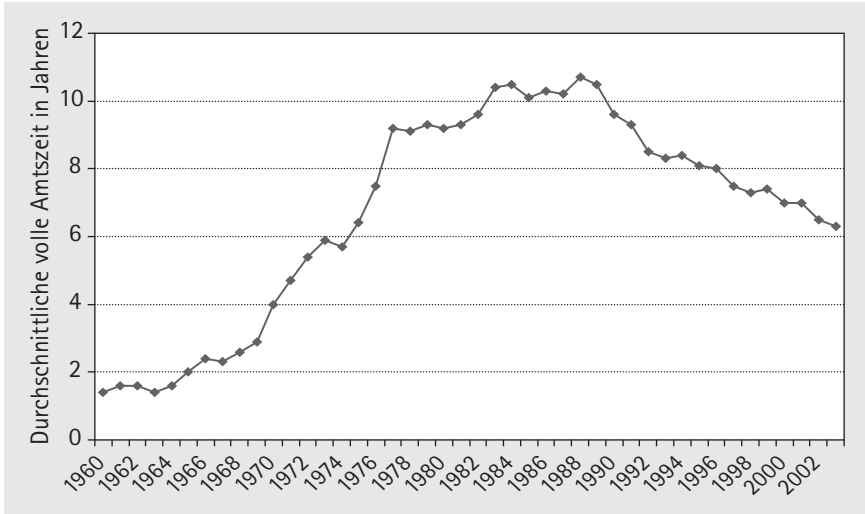
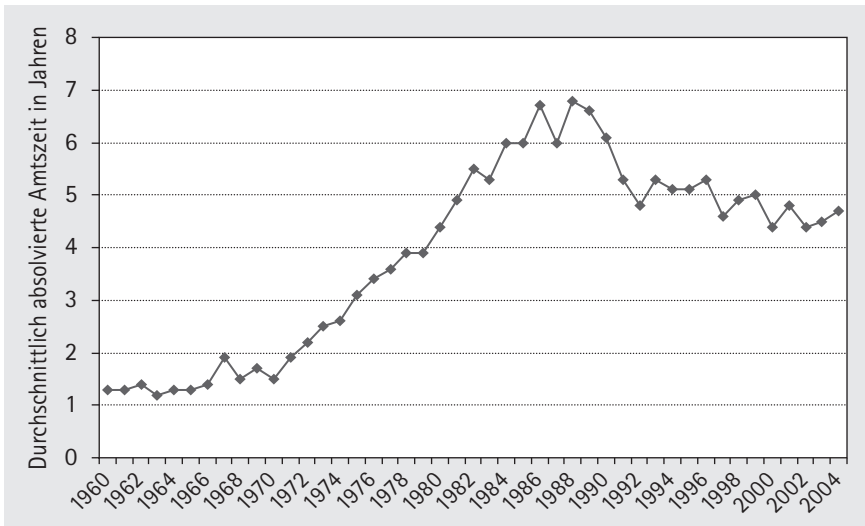


Abbildung 4: Durchschnittliche absolvierte Amtszeit



Aus den Abbildungen 3 und 4 lässt sich erkennen, dass seit Anfang der siebziger Jahre die Amtszeiten zunächst kontinuierlich angestiegen sind. Dieser Anstieg fällt zusammen mit der Öffnung der Leitungsstrukturen für Alternativen (Rektorats- oder Präsidialverfassung, Direktorium) seit Ende der sechziger Jahre. Neben der traditionellen Rektoratsverfassung war es nun z.B. möglich, Universitäten durch einen mehrjährig tätigen, hauptberuflichen Universitätspräsidenten leiten zu lassen, wovon einige Universitäten auch frühzeitig Gebrauch machten (z.B. Universität Hamburg, Freie Universität Berlin, Universität Augsburg, Technische Hochschule Darmstadt).

Seit Anfang der neunziger Jahre lässt sich hingegen wieder eine Abnahme der Amtszeiten beobachten. Obwohl die Abbildungen 3 und 4 auf sinkende Amtszeiten in den letzten Jahren hindeuten, produzieren die beiden Kennzahlen in absoluten Werten sehr unterschiedliche Ergebnisse. Insgesamt liegen die Werte der vollen Amtszeit über denen der bisher absolvierten Amtszeit, weil letztere auch Neulinge in der Universitätsleitung berücksichtigt, die mit wenigen Amtsjahren einen niedrigeren Durchschnittswert verursachen. Während die durchschnittliche volle Amtszeit seit 1988 von ursprünglich 10,7 Jahren auf 6,3 Jahre in 2003 kontinuierlich zurückgegangen ist, lässt sich für den gleichen Zeitraum eine Abnahme der durchschnittlich absolvierten Amtszeit von 6,8 Jahren für 1988 auf 4,5 im Jahr 2003 beobachten. In Abbildung 3 dürften die letzten Jahre etwas unterschätzt worden sein, weil längere, bis zum Untersuchungszeitpunkt nicht abgeschlossene Amtszeiten nicht berücksichtigt werden konnten. Andererseits könnte die durchschnittliche absolvierte Amtszeit zu Beginn der Neunziger Jahre auch unterschätzt worden sein, weil in diese Periode mehrere Universitätsneugründungen fallen (vgl. Abb. 4).

Ein Vergleich mit den Ergebnissen der Studie von *Fischer (1990, S. 50 f.)* deutet ebenfalls darauf hin, dass die durchschnittlich absolvierte Amtszeit seit 1989 leicht gesunken ist. Er ermittelte in seiner Untersuchung der Mitgliedshochschulen der Westdeutschen Rektorenkonferenz, dass 1989 an den Universitäten die Leitungen im Schnitt seit 4,4 Jahren im Amt waren, während die durchschnittlich absolvierte Amtszeit im Jahr 2005 bei 3,6 Jahren liegt.

Die leichte Verkürzung der Amtszeit deutscher Hochschulleitungen ist insofern überraschend, als die Verlängerung der Amtszeit als wichtiger Baustein in der Professionalisierung der Leitungsstrukturen an Hochschulen diskutiert wird. Kontinuität in der Führungsspitze gilt als eine wichtige Voraussetzung dafür, die Leitungseffektivität zu erhöhen (vgl. z.B. *Müller-Böling/Küchler 1998, S. 30*). Mit der Verlängerung der Amtszeiten wird in der aktuellen Reformdiskussion eine Reihe von Vorteilen assoziiert: So erhofft man sich z.B.

durch die Stetigkeit und Verlässlichkeit in der Leitung bessere Verhandlungsoptionen mit Akteuren in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Erfahrungen im jährlichen Haushaltsgeschäft, akkumulierende Personalkenntnisse in Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Wirtschaft oder die souveräne Haltung gegenüber den Hochschulmitgliedern in den Senaten gelten ebenso als wichtige Gründe für die Verlängerung der Amtszeiten der Hochschulleitungen (Fischer 1990, S. 49–52). Ähnlich wird auch in der Organisations-theorie ein häufiger Führungswechsel als ein zentrales Hindernis gesehen, tief greifenden Wandel in der Organisation zu initiieren (vgl. z. B. Rumelt 1994). Ein Führungswechsel ist zudem häufig mit einem hohen Energieaufwand für die strukturelle und personelle Umstellung verbunden (vgl. Nadler 1982). Auch kamen Studien zur Führungsnachfolge in Organisationen zu dem Ergebnis, dass längere Verweildauern in der Leitungsposition in einem positiven Zusammenhang mit dem Organisationserfolg stehen (vgl. z. B. Eitzen/Yetman 1972).

Es gibt aber auch Gründe, die gegen längere Amtszeiten mit einer damit verbundenen Professionalisierung der Universitätsleitung sprechen. So wird z. B. bezweifelt, dass Wissenschaft und Hochschule sich – etwa durch ein mehrjährig tätiges, professionelles Managementteam – zentral steuern ließen (vgl. z. B. Palandt 2006). Wissenschaft ist die Arbeit an der Grenze zum Unbekannten, sie lässt sich nur bedingt planen oder steuern. Die Etablierung einer starken Leitung mit langer oder sogar Lebenszeitamtsperiode würde daher wirkungslos bleiben.

„Der mehrjährige hauptberufliche Präsident ist ein Kind des Irrtums.“ (Vgl. Roellecke 1978, S. 476–477.) Eben weil Universitäten sich so schwer steuern ließen, sei der Rektor mit der kurzen Amtszeit die bessere Alternative, weil er sich durch seine wissenschaftliche Orientierung besser mit der Institution identifizieren könne und daher eine bessere Ausgangsvoraussetzung für die Motivation der Hochschulmitglieder habe. Bessere Leistungen in Forschung und Lehre ließen sich eben nicht durch Befehle, Zwänge, Erlässe, Leitbilder, Rundschreiben und Sonntagsreden befehlen, sondern könnten vor allem durch vorbildhafte Leistungen erreicht werden. Auch habe der Rektor durch seine interne Vernetzung die besseren Voraussetzungen als Streitschlichter und Verhandlungsführer bei universitären Interessenkonflikten. Ein häufiger Amtswechsel gewährleiste zudem, dass der Rektor seinen Einfluss nicht für persönliche Vorteile missbraucht (Roellecke 1978, S. 484–485).

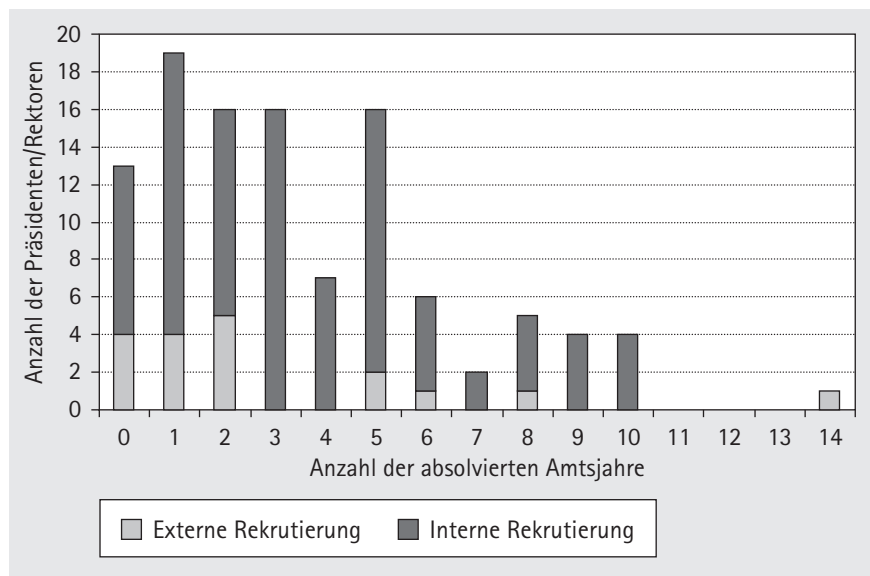
Es bleibt die Frage offen, wieso sich trotz der gesetzlichen Fixierung in den späten 1960er Jahren und der aktuellen Debatte zur Professionalisierung der hochschulischen Leitungsstrukturen durch längere Amtszeiten ein gegenläufiger Trend im letzten Jahrzehnt

beobachten lässt. Aus Perspektive der Krisentheorie könnte argumentiert werden, dass in Zeiten finanzieller Knappheit und auferlegter Sparzwänge durch die Landesregierungen die Wiederwahlwahrscheinlichkeit der amtierenden Hochschulleitung abnimmt.

Die leicht rückläufigen Amtszeiten könnten aber auch auf die erweiterten Rekrutierungsoptionen zurückzuführen sein. In der Führungsnachfolgeforschung gibt es z. B. empirische Anhaltspunkte dafür, dass externe Rekrutierungen häufiger bei nicht bzw. weniger erfolgreichen Unternehmen realisiert werden und häufiger in kürzeren Verweildauern resultieren (vgl. z. B. Schwartz/Menon 1985, S. 680). Bezogen auf Hochschulen, kann argumentiert werden, dass externe Kandidaten über weniger interne Hausmacht verfügen als interne Kandidaten, die bereits eine längere Organisationszugehörigkeit aufweisen können. Die geringere Verbundenheit zur Organisation könnte in Krisen dazu führen, dass sich die Hochschule schneller von der extern rekrutierten Leitung trennt. Da die Zahl der extern rekrutierten Präsidenten und Rektoren in den letzten Jahren gestiegen ist, könnte sich die durchschnittliche Amtszeit der Universitätsleitungen etwas verkürzt haben.

Zur Überprüfung dieser These wurde in Abb. 5 die Länge der Amtszeiten mit der Variable Herkunft (d. h. interne oder externe Rekrutierung) der Kandidaten in Beziehung gesetzt. Die Mehrheit der externen Kandidaten ist zwischen null und zwei Jahren im Amt. Der relativ hohe Durchschnittswert von 3,07 kommt allerdings auch durch einen Ausreißer zustande: An der Universität Hamburg ist der extern rekrutierte Präsident bereits seit 14 Jahren in der Hochschulleitung tätig. Die durchschnittliche Verweildauer der intern rekrutierten Kandidaten liegt bei 3,6 Jahren und damit etwas über der durchschnittlichen Amtszeit der Externen. Bei der Interpretation des Ergebnisses müssen aber noch andere Faktoren berücksichtigt werden. Ein Großteil der extern rekrutierten Universitätsleitungen ist z. B. an Privathochschulen tätig, die unter besonderen organisatorischen und finanziellen Bedingungen operieren, die die Dauer der Amtszeit beeinflussen können.

Abbildung 5: Herkunft der Universitätsleitung und Amtszeit



3 Zusammenfassung und Fazit

Die biografische Analyse bestätigte zum Teil die vorherrschenden Vorstellungen von den Inhabern des höchsten Universitätsamts, teilweise hat sie aber auch einige überraschende Muster in den Karriereverläufen deutscher Universitätspräsidenten und Rektoren gezeigt. Wenig überraschend schienen zunächst die Geschlechts- und Alterszusammensetzung der Hochschulleitungen und auch die Tatsache, dass ein Großteil der Universitätspräsidenten und Rektoren aus der eigenen Organisation heraus rekrutiert wird. Bei der fachlichen Zusammensetzung dominieren Fachvertreter aus den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, während Ingenieurwissenschaftler in den Hochschulleitungen deutlich unterrepräsentiert sind. Der Vergleich mit dem Jahr 1976 zeigt, dass sich die Konzentration auf bestimmte Fächergruppen, insbesondere auf die Wirtschaftswissenschaften, bei der Besetzung der Rektorenämter in den letzten Jahren sogar noch verstärkt hat.

Die Erfassung der Mobilität unter deutschen Universitätsleitungen hat insofern ein überraschendes Ergebnis hervorgebracht, als der von *Cohen und March (1986)* beobachtete Zusammenhang zwischen Universitätsgröße und Mobilität der Hochschulleitung für deutsche Universitäten nicht zutrifft. Während amerikanische Präsidenten an großen und

finanziell gut ausgestatteten Universitäten tendenziell eine höhere Mobilität aufweisen als die Kollegen an kleineren und wirtschaftlich schwächeren Einrichtungen, lässt sich in Deutschland ein gegenläufiger Trend beobachten. An den sehr großen, staatlichen Universitäten wiesen die Universitätsleitungen tendenziell eine geringere Mobilität auf als die Kollegen an den kleineren Hochschulen. Eine mögliche Interpretation für dieses Ergebnis könnte die generell höhere Mobilität der US-amerikanischen arbeitenden Bevölkerung sein. Eine kürzlich durchgeführte Studie des National Center for Educational Statistics (*NCES 2004, zitiert in Kohl 2000*) ergab z. B., dass ein Amerikaner im Durchschnitt sechs verschiedene Arbeitsverhältnisse während seiner Berufskarriere durchläuft. Bis zum Jahr 2020 wird erwartet, dass diese Zahl auf sieben bis acht Jobpositionen ansteigt (*vgl. Kohl 2000, S. 23*). Eine alternative Erklärung für die höhere Mobilität in den USA könnte der stärkere Professionalisierungsgrad amerikanischer Hochschulleitungsstrukturen bieten. Ein wachsender Anteil von Hochschulpräsidenten wird außerhalb der eigenen Hochschule rekrutiert, wodurch die Chance erhöht wird, dass Personen die Universitätsleitung übernehmen, die noch nicht in der jeweiligen Region verankert sind.

Erstaunlich ist auch die Entwicklung der Amtszeiten. Während in der Literatur die Verlängerung der Amtszeit seit vielen Jahren als wichtiges Kriterium zur Professionalisierung der Leitungsstrukturen an Hochschulen diskutiert wird, deuten die empirischen Daten auf einen gegenläufigen Trend hin. Sowohl die Analyse der durchschnittlichen vollen Amtszeiten als auch die der absolvierten Amtszeiten weisen darauf hin, dass heutige Rektoren und Präsidenten auf eine kürzere Amtsdauer zurückblicken als ihre Vorgänger in den 1980er und 1990er Jahren.

In der Leadership-Literatur ist die längere Amtsdauer ein viel diskutierter Aspekt. Ein möglicher Effekt ist z. B., dass kurze Amtsdauern zu organisationaler Myopie führen können. Das bedeutet, Strategien, die einen grundlegenden Wandel erfordern und ihre Erfolgswirkungen erst auf lange Sicht zeigen, werden nicht in Angriff genommen. Andererseits kann auch argumentiert werden, dass ein Wechsel in der Universitätsleitung neue Impulse für die Einrichtung bringen und die Hochschulangehörigen zu neuen Zielen und Aktionen bewegen kann.

Die empirischen Daten liefern eine Grundlage für die künftige Ausgestaltung der Leitungsstrukturen an deutschen Hochschulen. In der Hochschulautonomie-Debatte wird die Rolle der Organisationsleitung beim Wandel der Hochschule derzeit wieder neu definiert. Für bildungspolitische Entscheidungsträger sind deskriptive Daten zur Zusammensetzung der Universitätsleitungen und ihrer Entwicklung im Zeitverlauf daher von

zentraler Bedeutung. Eine Verringerung der staatlichen Detailsteuerung und die damit einhergehende Erweiterung des Gestaltungsspielraums aufseiten der Universitätsleitungen, wie sie derzeit von vielen hochschulpolitischen Akteuren gefordert wird, setzen fachlich qualifizierte Entscheidungsträger mit einschlägiger Berufserfahrung in Leitungspositionen voraus. Dieser Beitrag liefert mit einer deskriptiven Analyse der Karrierewege von deutschen Universitätspräsidenten eine empirische Basis, die für die aktuelle Professionalisierungsdebatte für Leitungspositionen an Hochschulen eine Grundlage bietet.

Literatur

Bolman, Frederick de W. (1965): How College Presidents Are Chosen. American Council on Education. Washington, D.C.

Cohen, Michael D.; March, James G. (1986): Leadership and Ambiguity – The American College President. Boston, MA

Cyert, Richard; March, James G. (1963): A Behavioral Theory of the Firm. New Jersey

Eitzen, D. Stanley; Yetman, Norman R. (1972): Managerial Change, Longevity, and Organizational Effectiveness. In: Administrative Science Quarterly 17 (1972), S. 110–116

Ely, Robin J. (1994): The effects of organizational demographics and social identity on relationships among professional women. In: Administrative Science Quarterly 39 (1994), 2, S. 203–239

Ferrari, Michael R. (1970): Profiles of American College Presidents. Michigan State University Business School. East Lansing

Fisher, James L.; Koch, James V. (1996): Presidential leadership – Making a Difference. American Council on Education: Series on Higher Education. Phoenix

Fischer, Jürgen (1990): Hochschulleitung. In: Teichler, Ulrich (Hrsg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim

Green, Madeleine F.; Ross, Marlene; Holmstrom, Engin (1988): The American College President – A Contemporary profile. American Council on Education. Washington, D.C.

Hambrick, Donald C.; Mason, Phyllis A (1984): Upper Echelons: The Organization as a Reflection of Its Top Managers. In: The Academy of Management Review 9, (1984) 2, S. 193–207

Hitt, Michael A.; Tyler, Beverly B. (1991): Strategic Decision Models: Integrating Different Perspectives. In: Strategic Management Journal 12 (1991), 5, S. 327–352

Holland, John L. (1973): Making Vocational Choices: A Theory of Careers. Englewood Cliffs

Ingraham, Mark H. (1968): The Mirror of Brass: The Compensation and Working Conditions of College and University Administrators. University of Wisconsin Press. Madison

Jackson, Susan E.; Brett, Joan F.; Sessa, Valerie I.; Cooper, Dawn M. et al. (1991): Some Differences Make a Difference: Individual Dissimilarity and Group Heterogeneity as Correlates of Recruitment, Promotions, and Turnover. In: Journal of Applied Psychology 5 (1991), S. 675–690

Janis, Irving L. (1972): Victims of Groupthink. Boston

Kanter, Rosabeth M. (1977): Men and Women of the Corporation. New York, NY

Kerr, Clark (1970): Presidential Discontent. In: Nichols, David (Ed.): Perspectives on Campus tensions. American Council on Education. Washington, D.C.

Kerr, Clark; Gade, Marian L. (1986): The Many Lives of Academic Presidents – Time, Place & Character. Association of Governing Boards of Universities and Colleges. Washington, D.C.

Kohl, Kay (2000): The Postbaccalaureate Learning Imperative. In: Kohl, Kay; LaPidus, Jules (Hrsg.): Postbaccalaureate Futures – New Markets, Resources, and Credentials. Phoenix

March, James G.; Simon, Herbert (1958): Organizations. New York

Michel, John G.; Hambrick, Donald C. (1992): Diversification Posture and Top Management Team Characteristics. In: Academy of Management Journal 35, (1992) 1, S. 9–38

Müller-Böling, Detlef; Küchler, Tilman (1998): Zwischen gesetzlicher Fixierung und gestalterischem Freiraum. Leitungsstrukturen für Hochschulen. In: Müller-Böling, Detlef; Fedrowitz, Jutta (Hrsg.): Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen. Gütersloh, S. 13–36

Nadler, David A. (1982): Managing Transitions to Uncertain Future States. In: Organizational Dynamics, S. 37–45

Neck, Christopher P. (1996): Thought self-leadership: A self-regulatory approach towards overcoming resistance to organizational change. In: International Journal of Organizational Analysis 4 (1996), 2, S. 202–217

Nickel, Sigrun; Ziegele, Frank (2006): Profis ins Hochschulmanagement. In: Hochschulmanagement, 1 (2006), 1, S. 2 ff.

Padilla, Art; Ghosh, Sujit (2000): Turnover at the Top: The Revolving Door of the Academic Presidency. In: The Presidency. 3 (2000), S. 30–37

Palandt, Klaus (2006): Das Selbstverwaltungsrecht der deutschen Hochschulen ist nicht verzichtbar. In: Hochschulmanagement 1 (2006), 1, S. 8 ff.

Pfeffer, Jeffrey (1976): The Ambiguity of Leadership. In: Academy of Management Review, January, S. 104–112

Pfeffer, Jeffrey (1985): Organizational Demography: Implications for Management. In: California Management Review 28 (1985), S. 67–82

Roellecke, Gerd (1978): Hochschulverwaltung und Hochschulleitung am Beispiel der Frage Rektor oder Präsident? In: Die Verwaltung, Bd. 11, Nr. 4, S. 471–487

Roellecke, Gerd (1996): Geschichte des deutschen Hochschulwesens. In: Flämig, Christian (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2. Auflage, Band 1. Berlin, S. 3–36

Rumelt, Richard (1994): Inertia and Transformation. INSEAD Working Paper. Fontainebleau

Schwartz, Kenneth B.; Menon, Krishnagopal (1985): Executive Succession in Failing Firms. In: Academy of Management Journal 28 (1985), S. 680–686

Staw, Barry M.; Ross, Jerry (1980): Commitment in an Experimenting Society: A Study of the Attribution of Leadership from Administrative Scenarios. In: Journal of Applied Psychology 65 (1980), 3; S. 249–253

Wiersema, Margarethe F.; Bantel, Karen A. (1992): Top Management Team Demography and Corporate Strategic Change. In: Academy of Management Journal 35 (1992), 1, S. 91–122

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2002): Eckdaten und Kennzahlen zur Lage der Hochschulen 1980–2000. Im Internet: www.wissenschaftsrat.de/texte/5125-02.pdf

Anschrift der Verfasserin:

Juniorprofessorin Dr. Heinke Röbbken
Universität Oldenburg
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement
Uhlhornsweg 49–55
26111 Oldenburg
h.roebken@uni-oldenburg.de

Winners among Losers: Zur Feminisierung der deutschen Universitäten

Annette Zimmer, Holger Krimmer, Freia Stallmann

Warum ist es für Frauen noch immer schwierig, eine Spitzenposition an deutschen Universitäten zu erreichen, obwohl in den letzten Jahrzehnten eine quantitative Feminisierung der Universität zu beobachten ist? Der folgende Artikel stellt die Ergebnisse einer Befragung von 619 Professorinnen und 537 Professoren der Besoldungsgruppen C3 und C4 aus sechs Disziplinen vor, die eine umfassende Darstellung der Arbeits- und Lebenssituation deutscher Universitätsprofessorinnen und -professoren mit einem Fokus auf den Unterschieden zwischen den Geschlechtern gibt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich Frauen nicht bedeutsam in ihren Motiven, ihren Karrierewegen oder ihrer Leistung von ihren männlichen Kollegen unterscheiden, sich aber von wichtigen Netzwerken ausgeschlossen und in der wissenschaftlichen Community nicht umfassend akzeptiert sehen.

1 Einleitung

Im europäischen Vergleich zeichnet sich Deutschland dadurch aus, dass nur sehr wenige Frauen es auf der Karriereleiter bis in die oberen Führungspositionen schaffen (*IAB 2006; Bischoff 1999*). Dies gilt für den privaten wie für den öffentlichen Sektor. Obwohl bereits in den späten 1970er Jahren spezielle Förderprogramme eingerichtet wurden (*Faerber 2000; Majcher 2003, S. 115 ff.; Schenk 2005, S. 199 f.*), die Frauen den Zutritt zu höheren Positionen im Öffentlichen Dienst ermöglichen sollen, sind Deutschlands Universitäten im Großen und Ganzen auch heute noch männerdominierte Institutionen (*Etan 2000; Schenk 2005; Majcher 2003, S. 97*).

Die Gründe für die Unterrepräsentation von Frauen in Führungspositionen an deutschen Universitäten sind vielfältig. Insbesondere ist aber auf das historische Erbe und die daraus resultierende Pfadabhängigkeit zu verweisen. In Deutschland ist der implizite „Geschlechtervertrag“ (*Daly 2000*), der die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern organisiert, stark durch die konservative Tradition des Landes und insbesondere durch den starken Einfluss der Kirche auf die Sozial- und Erziehungspolitik geprägt (*Willems 2001*). Entsprechend dem Ideal der „Bürgerlichen Familie“ des Biedermeier-Zeitalters im

19. Jahrhundert werden Frauen immer noch in die Rolle der Hausfrau und Mutter hinein sozialisiert (Notz 2004; Vinken 2001). Während Frauen für das Wohl der Kinder zuständig sind, versuchen ihre Ehemänner, der Familie durch das Erlangen einer angesehenen Position einen angemessenen Lebensstandard zu sichern (vgl. Giddens 1997).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die universitäre Ausbildung von Frauen erst in den 1960er Jahren zu einem Thema der Bildungspolitik wurde und erst im Zuge der Reformpolitik der sozialliberalen Koalition wohlwollende Unterstützung erfahren hat (Fuchs 2000; Thränhardt 1990). Seitdem haben Frauen es jedoch in einem beachtlichen Ausmaß geschafft, an den Universitäten Fuß zu fassen (Majcher/Zimmer 2004; Lind 2004; Abele 2003, S. 49). Gleichzeitig erfolgt jedoch ein Prestige- und Bedeutungsverlust der deutschen Universitäten, die ehemals elitäre Institutionen waren (Ellwein 1992). Seit den 1970er Jahren hat das tertiäre Bildungssystem in Deutschland tief greifende Prozesse der Veränderung und insbesondere der Ausweitung oder sog. Massifizierung erfahren, die nicht ohne Auswirkungen auf die Karrierewege und -chancen geblieben sind (Majcher 2003; Huisman 2003; Katzenstein 1987). Eine Feminisierung der Universität ist sowohl auf dem Eingangslevel als auch beim wissenschaftlichen Nachwuchs zu erkennen: Inzwischen machen Frauen die Mehrheit der Studierenden an deutschen Hochschulen aus und es bewerben sich zunehmend mehr Akademikerinnen auf ausgeschriebene Professuren. Dennoch finden sich immer noch vergleichsweise wenige Frauen an der Spitze deutscher Forschungsinstitute und Universitäten (Vogel/Hinz 2004)¹.

Der folgende Artikel diskutiert, warum der Karriereweg zur Professur für Akademikerinnen in Deutschland immer noch schwierig ist, obwohl die deutschen Universitäten in den letzten Jahrzehnten für Frauen wesentlich zugänglicher geworden sind. Hierzu wird zunächst ein knapper Überblick über die Entwicklung des Universitätssystems unter besonderer Berücksichtigung der Teilnahme von Frauen gegeben. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, ob das Geschlecht sich auf eine Wissenschaftskarriere auswirkt. Als Grundlage hierfür werden die Ergebnisse einer Umfrage unter deutschen Professorinnen und Professoren im Rahmen des Forschungs- und Ausbildungsnetzwerkes „Women in European Universities“ (<http://csn.uni-muenster.de/women-eu>; Krimmer/Zimmer 2003) herangezogen.

¹ Anmerkung der Redaktion: Vgl. auch Rübken (2006): *Profile deutscher Universitätsleitungen* (in diesem Heft).

2 Das Universitätssystem in Deutschland – Statistischer Überblick des tertiären Ausbildungssystems in Deutschland

Das hiesige Universitätssystem spiegelt die Entwicklung von Politik und Gesellschaft nach Ende des Zweiten Weltkriegs in Deutschland wider. Die ersten Nachkriegsjahre waren vor allem durch den Wiederaufbau geprägt. In den späten 1960er und 1970er Jahren profitierte das Universitätssystem von Erweiterungen und Veränderungen im Zuge weitreichender Reformen. In den 1990er Jahren hatte besonders die Integration ostdeutscher Universitäten einen gestaltenden Einfluss auf die Hochschullandschaft. Gegenwärtig kann ein zunehmender Trend zur Gründung privater Universitäten unter Finanzierung durch Stiftungen festgestellt werden.²

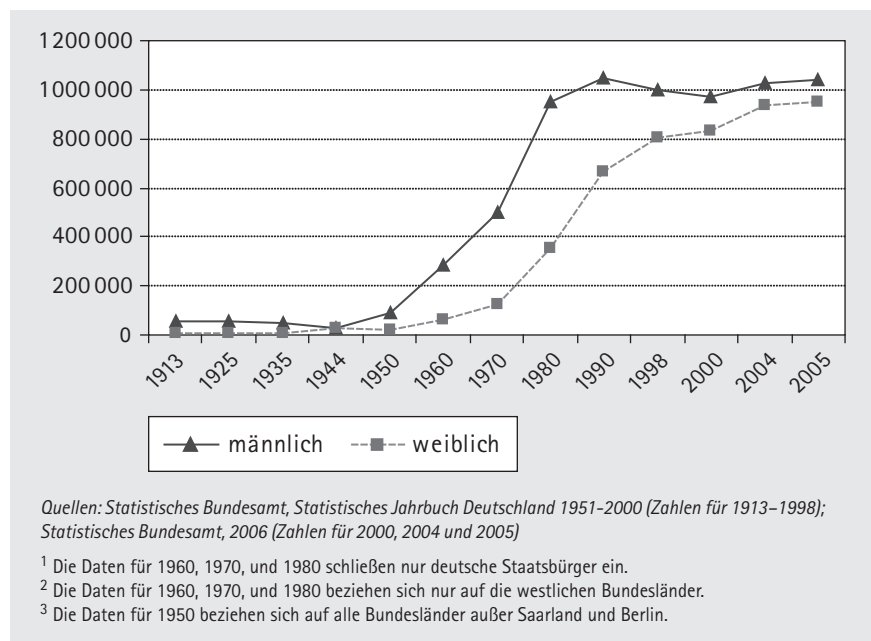
Aktuell (Stichjahr 2004/2005) setzt sich die deutsche Hochschullandschaft aus 102 Universitäten, 167 Fachhochschulen, sechs Pädagogischen Hochschulen,³ 15 theologischen Hochschulen, 52 Kunstakademien und 20 Verwaltungsfachhochschulen zusammen. Die privaten Universitäten, die in jüngster Zeit zunehmend gegründet werden, bieten zumeist Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften an. Doch auch die Ingenieurwissenschaften, die Medizin und die Rechtswissenschaft finden sich im wachsenden Angebot privater Hochschulen wieder.

Die Ausdehnung des Hochschulsystems zeigt sich deutlich in der Zunahme der Studierendenzahlen (siehe Abbildung 1). So hat sich im Lauf der Nachkriegszeit der Anteil derjenigen eines Jahrgangs, die eine Universität besuchen, fast verdreifacht. Gleichzeitig nimmt der Anteil von Frauen in der Studierendenschaft seit den 1960ern zu. Während in den frühen 1960er Jahren der Frauenanteil bei weniger als 24% rangierte, liegt die gegenwärtige Frauenquote unter den Studierenden und Graduierten bei etwa 50%. Was in Abbildung 1 nicht klar zum Ausdruck kommt, ist die Tatsache, dass sich im Jahr 2002 erstmalig sogar mehr weibliche als männliche Studierende an deutschen Universitäten immatrikulierten.

² Zur weiteren Information siehe: <http://www.hochschulkompass.de>. Ein exzellenter Überblick der Entwicklung des Hochschulsystems findet sich bei Majcher 2006, S. 97–99. Sie kommt zu dem Schluss, dass das ostdeutsche Hochschulsystem frauenfreundlicher war als das westdeutsche, dass Frauen aber auch dort Schwierigkeiten hatten, Spitzenpositionen zu erlangen.

³ In den 1970er Jahren wurde die Lehrerbildung, mit Ausnahme von Baden-Württemberg, in das Universitätssystem integriert. Die Ausbildung für Grundschullehrer verblieb in Baden-Württemberg an den Pädagogischen Hochschulen.

Abbildung 1: Entwicklung der Studierendenzahlen, Angaben für das Wintersemester, alle Hochschularten^{1 2 3}



Ein Vergleich der unterschiedlichen Disziplinen verdeutlicht, dass sich der Frauenanteil unter den Studierenden je nach Fachrichtung unterscheidet. Disziplinen wie die Geisteswissenschaften waren schon immer sehr attraktiv für Frauen, während andere Studiengänge – wie etwa die Ingenieurwissenschaften – gewöhnlich männerdominiert sind. Tabelle 1 zeigt jedoch, dass viele dieser Fachgebiete zunehmend attraktiv für Frauen geworden sind. Das trifft auf die Medizin und im Besonderen auf die Veterinärmedizin zu.

Tabelle 1: Anteil der Studentinnen in verschiedenen Studienrichtungen in 1980 und 1998, alle Hochschularten, in absoluten Zahlen und in Prozent

Fächergruppe	1980 ¹			1998		
	Gesamt	Frauen	%	Gesamt	Frauen	%
Geisteswissenschaften	259.600 ²	147.043 ²	56,6 ²	411.853	269.878	65,5
Jura, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	271.802	93.732	34,5	563.158	244.255	43,4
Mathematik und Naturwissenschaften	160.033	53.766	33,6	271.118	93.127	34,3
Medizin	78.757	27.314	34,7	95.869	47.786	49,8
Veterinärmedizin	5.206	2.262	43,4	8.128	6.303	77,5
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	28.661	12.790	44,6	38.320	20.007	52,2
Ingenieurwissenschaften	186.855	17.276	9,2	305.063	58.097	19,0
Kunst	52.921	28.833	54,5	79.533	49.242	61,9

Quelle: Majcher 2004, S.17

¹ Ohne Berücksichtigung der ostdeutschen Universitäten

² Mit Sport

Der zunehmende Frauenanteil unter deutschen Studierenden führte bislang zu keiner Feminisierung der universitären Personalstruktur. Noch heute ist die Hierarchie an deutschen Hochschulen durch Männer in den Führungsetagen und Frauen in unteren und mittleren Positionen gekennzeichnet – und das, obwohl Frauen in zunehmendem Maße Zugang zum Universitätssystem finden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Frauenanteile in der Studierendenschaft und beim akademischen Personal in Deutschland 1980–2005, alle Hochschularten, in Prozent

Jahr	Studien- anfänger	Studie- rende	Absol- venten	Pro- motionen	Habilita- tionen	Pro- fessuren	C4-Pro- fessuren
Prozent							
1980	40,2	36,7	34,1	19,6	4,8	5,3	2,5
1985	39,8	37,8	36,8	24,1	7,2	5,1	2,3
1990	39,4	38,3	36,5	27,8	10,0	5,5	2,6
1995	47,8	41,7	40,7	31,5	13,8	8,2	4,8
2000	49,2	46,1	44,8	34,3	18,4	10,5	7,1
2001	49,4	46,7	46,0	35,3	17,2	11,2	7,7
2002	50,6	47,4	46,9	36,4	21,6	11,9	8,0
2003	48,2	47,4	48,4	37,9	22,0	12,8	8,6
2004	48,8	47,7	49,2	39,0	22,7	13,6	9,2
2005	48,8	47,8	49,5	39,6	23,0	14,3	9,7

Quellen: Statistisches Bundesamt 2001: Appendix Tabelle 14.1; Statistisches Bundesamt 2003, S. 35; Statistisches Bundesamt 2006a

Seit den frühen 1980er Jahren hat sich der Anteil der Professorinnen an deutschen Hochschulen fast verdreifacht. Im internationalen Vergleich sind die Zahlen dennoch sehr niedrig (*ETAN 2000; European Commission 2006*), womit deutlich wird, dass deutsche Akademikerinnen auf ihrem Weg zur Professur noch immer mit Hindernissen konfrontiert sind. Tabelle 2 zeigt, dass Frauen in geringerem Maß weiterführende Qualifikationen anstreben als Männer. Dies betrifft die Promotion und besonders die Habilitation. Auf deutschen Lehrstühlen ist ihre Präsenz noch erheblich niedriger.

Ähnliches gilt für Führungspositionen im Management der deutschen Hochschulen. Ende der 1990er Jahre waren lediglich 5% der Rektoren- oder Präsidentenstellen mit Frauen besetzt (*BLK 2000*). Im Jahr 2004 waren immerhin 16 von 226 deutschen Rektoren (7,1%) und 14 von 104 Präsidenten (13,5%) Frauen (*BLK 2005*). Aber auch hier muss man noch immer von ungleichen Verhältnissen sprechen, die schwerwiegende Konsequenzen haben. Frauen sind in den wichtigen Debatten nicht präsent, in denen Entscheidungen zur institutionellen Struktur der Universität getroffen werden. Unabhängig davon, dass Frauen inzwischen einen signifikanten Anteil der Studierendenschaft ausmachen, finden ambitionierte Akademikerinnen auch heute nur sehr wenige „Vorbildfrauen“ an deutschen Hochschulen, an denen sie sich orientieren können.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, einen genaueren Blick auf diejenigen Frauen zu werfen, die sich für eine akademische Karriere entschieden haben und erfolgreich Zugang zum deutschen Universitätssystem finden konnten. Die Studie „Karrierewege an deutschen Hochschulen“ liefert diesbezüglich wertvolle Untersuchungsergebnisse.

3 Karrierewege an deutschen Universitäten – die Ergebnisse einer Umfrage

3.1 Methodik und Sampling

Unterscheiden sich die Karrierewege von Professoren und Professorinnen? Wenn ja, inwiefern und warum? Diese Fragen standen im Zentrum einer Umfrage, die im Rahmen des Forschungs- und Ausbildungsnetzwerks „Women in European Universities“ unter deutschen Universitätsprofessoren und -professorinnen (C3 und C4) durchgeführt wurde.⁴ Die Studie berücksichtigte unterschiedliche akademische Disziplinen, angefangen bei den Ingenieurwissenschaften mit einer traditionell geringen Frauenquote bis hin zu den Geisteswissenschaften, inklusive der Germanistik, als einem unter Frauen besonders geschätzten Studienfach. Zu den weiteren in der Studie berücksichtigten Disziplinen zählten die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik, Mathematik), die Rechtswissenschaft, die Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie die Sozialwissenschaften (Soziologie, Psychologie und Politikwissenschaft).

Aufgrund der Fokussierung der Umfrage auf die Karrierewege von Professorinnen, verwendete die Untersuchung ein spezifisches Sampling. Die Analyse basierte auf einer Totalerhebung der Professorinnen, die an deutschen Universitäten eine C3- oder C4-Position in den genannten Disziplinen innehaben. Zum Vergleich wurde eine gleiche Anzahl von Professoren in C3- und C4-Positionen in die Befragung miteinbezogen. Die Adressen des männlichen Vergleichssamples wurden einerseits über Nennungen der Professorinnen sowie andererseits über Internet-Recherchen ermittelt. Der Weg der Adressermittlung über die Nennung durch Kolleginnen wurde gewählt, um eine Parallelisierung des weiblichen und männlichen Samples vor allem hinsichtlich des Alters der Befragten zu gewährleisten.

Wie Tabelle 3 zeigt, ist die Zahl der Professorinnen an deutschen Hochschulen vergleichsweise niedrig – ein Phänomen, das in den Ingenieur- und Naturwissenschaften besonders

⁴ Fachhochschulen wurden aufgrund mangelnder internationaler Vergleichbarkeit nicht in die Befragungen einbezogen, weil dieser Hochschultyp nur in Deutschland und Österreich existiert.

deutlich ist. Nur Germanistik bildet eine Ausnahme. Hier liegt der Anteil weiblicher Professoren über 20%.

Tabelle 3: Professorinnen und Professoren mit C3- und C4-Positionen an Universitäten in ausgewählten Disziplinen, in Prozent und absoluten Zahlen¹

	Professorinnen		Professoren		N
	%	Absolut	%	Absolut	
Biologie	9,8	82	92,2	755	837
Chemie	3,9	33	96,1	821	854
Deutsche Philologie	22,7	123	77,3	419	542
Geschichte	11,4	72	88,6	558	630
Mathematik	3,7	39	96,3	1.010	1.049
Physik	2,9	31	97,1	1.031	1.049
Politikwissenschaft	14,7	34	85,3	197	231
Psychologie	16,8	76	83,2	376	452
Rechtswissenschaft	7,5	65	92,5	796	861
Sozialwissenschaft ²	16,2	64	83,8	331	395
Wirtschaftsingenieurwissenschaften	2,1	1	97,9	47	48
Wirtschaftswissenschaften	5,5	74	94,5	1.282	1.356
Ingenieurwissenschaften (ohne Architektur)	3,0	71	97,0	2.297	2.368
Grundgesamtheit	7,2	765	92,8	9.920	10.685

Quelle: Statistisches Bundesamt 2000

¹ In dieser Tabelle bezieht sich die Angabe „Absolut“ lediglich auf die Zahl der Professoren in den untersuchten Disziplinen der Studie „Women in European Universities“. Da die Umfrage nicht alle Disziplinen berücksichtigte, ist der Prozentanteil aller Professorinnen in Tabelle 3 niedriger als der ermittelte Wert für alle universitären Disziplinen durch das Statistische Bundesamt.

² Sozialwissenschaft: Einige Bundesländer differenzieren nicht zwischen der Politikwissenschaft und der Soziologie. Die Zahlen beziehen sich überwiegend auf Professoren in der Soziologie. Aufgrund der Besonderheit des Sampling wurden jedoch auch Professoren der Politikwissenschaft hinzugerechnet.

Sowohl Sampling als auch Adressenrecherche erwiesen sich als schwieriger und zeitaufwändiger als zunächst geplant. Allen, die dazu beigetragen haben, dass eine persönliche Ansprache der Professorinnen und Professoren möglich war, sei an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt. Entsprechendes gilt für die Kolleginnen und Kollegen, die die Untersuchung durch ihre Teilnahme an der Befragung aktiv unterstützt haben.

Insgesamt beteiligten sich mehr als tausend deutsche Professorinnen und Professoren an der Umfrage. Die Feldforschung erfolgte im Zeitraum von Juli 2002 bis Januar 2003. Unter Anwendung des Computerprogramms CATI wurden 1.156 Telefonate durchgeführt. Wie aus anderen Studien in diesem Feld bereits bekannt, waren Professorinnen eher zur Teilnahme bereit als ihre männlichen Kollegen. Dabei erwies sich die Länge der Befragung als größtes Hindernis für eine Beteiligung. Um eine ausführliche Analyse der Karriereentwicklungen zu ermöglichen, umfasste die Befragung ein breites Themenspektrum. Dieses reichte von der Motivation, eine universitäre Karriere zu beginnen, über die Zufriedenheit im Arbeitsalltag bis hin zu Fragen der sogenannten „work-life-balance“ sowie der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Die folgenden Ergebnisse basieren auf Interviews mit 619 Professorinnen und 537 Professoren, die in den zuvor genannten sechs Disziplinen tätig sind. Da für die Auswertung ein Gewichtungsfaktor konstruiert wurde, der den Datensatz auf die Grundgesamtheit von Professorinnen und Professoren in den verschiedenen Disziplinen hochrechnet, sind die Ergebnisse der Umfrage repräsentativ für die ausgewählten Fachrichtungen. Diese Grundgesamtheit wurde mittels Daten des Statistischen Bundesamtes errechnet (siehe Tabelle 3).

3.2 Untersuchungsergebnisse

Die Studie zeigt klare Gemeinsamkeiten der Berufswege und Karriereverläufe deutscher Professoren und Professorinnen. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bilden insgesamt eine recht homogene Gruppe in Bezug auf Motivation und Gründe für die Berufswahl, akademische Leistung und familiären Hintergrund. In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass die Ergebnisse der Umfrage auf Daten beruhen, die durch Interviews mit Akademikerinnen und Akademikern erfasst wurden, die bereits eine Führungsposition innehatten. Alle Befragten konnten somit auf eine erfolgreiche Bewältigung der verschiedenen Karrierehürden zurückblicken.

3.2.1 Karrierewege und Motivation

Vor den aktuellen Universitätsreformen in den 1990er Jahren war die Berufsbiographie von Professorinnen und Professoren in höherem Maß standardisiert als in anderen Berufen. Üblich war eine Sequentialisierung in drei Qualifikationsphasen, die jeweils mit formalen Qualifikationsabschlüssen endeten: das Studium mit Diplom, Magister oder Examen, die Promotion und schließlich die Habilitation, die eine Voraussetzung für eine verbeamtete Professur darstellte. Vor der Reformierung des Universitätssystems war die Habilitation die Voraussetzung sowohl für den Eintritt in den akademischen Arbeitsmarkt

als auch für die Akzeptanz innerhalb der wissenschaftlichen Community einer Fachdisziplin. Dies änderte sich insbesondere mit der kürzlich eingeführten Junior-Professur, mit der ein junger Akademiker bzw. eine Akademikerin auch ohne Habilitation ordentliches Fakultätsmitglied werden kann.

Mit Ausnahme der Professoren in den Ingenieurwissenschaften konnte die Mehrheit der Befragten auf einen „normalen“ Karriereweg mit den oben genannten Qualifikationsabschlüssen zurückblicken. Interessanterweise zeichnen sich die akademischen Laufbahnen hierzulande durch bemerkenswerte Homogenität aus. Dies trifft insbesondere auf den zeitlichen Rahmen und die verschiedenen Karriereetappen zu.

Tabelle 4: Durchschnittliches Alter der Befragten bei Statuspassagen, nach Fächergruppen

Disziplin	Studienabschluss	Promotion	Habilitation	Erste Professur
Durchschnittsalter				
Geisteswissenschaften	25	30	39	42
Sozialwissenschaften	25	31	39	41
Rechtswissenschaft	24	29	37	39
Wirtschaftswissenschaften	24	30	36	38
Naturwissenschaften	25	28	36	39
Ingenieurwissenschaften (ohne Architektur)	25	31	39	41
Insgesamt	25	30	37	40

Quelle: Alle Ergebnisse der Befragung werden im Folgenden unter dem Kurztitel „Wissenschaftskarriere“ berichtet.

Zum Zeitpunkt ihrer Graduierung waren die Befragten im Durchschnitt 25 Jahre alt. Mit anderen Worten: Erfolgreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind zum Zeitpunkt der Beendigung ihres Studiums jünger als die Mehrheit der deutschen Studierenden. Das Durchschnittsalter der Graduierten lag 2004 bei 28 Jahren, wobei das Studium in der Regel mit 22 Jahren aufgenommen wird (*Statistisches Bundesamt 2006c*).

Entsprechend unseren Ergebnissen wird die Doktorarbeit im Durchschnitt fünf Jahre nach Abschluss des Studiums beendet. Dies heißt nicht, dass Professorinnen und Professoren in Deutschland in etwa fünf Jahre ausschließlich in ihre Doktorarbeit investieren, ohne weiteren Verpflichtungen nachzugehen. Dennoch kann die Fünf-Jahres-Periode als Indikator für den akademischen Karriereweg betrachtet werden. Im Durchschnitt sind deut-

sche Akademikerinnen und Akademiker Ende 20 oder Anfang 30, wenn sie ihre Doktorarbeit erfolgreich abschließen und sich damit für die Planung des nächsten Karriereabschnitts qualifizieren.

Der zeitliche Rahmen für den erfolgreichen Abschluss der Habilitation ist, je nach Disziplin, leicht unterschiedlich. Gemäß unseren Ergebnissen erreichten Wirtschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler diese Qualifikation am schnellsten (sechs Jahre), während Akademikerinnen und Akademiker in den Humanwissenschaften durchschnittlich mehr Zeit benötigen (neun Jahre).

Es wird deutlich, dass der nächste Karriereschritt – die Berufung auf eine Professur – eine ganz entscheidende Hürde darstellt. Unsere Befragten brauchten nach Beendigung ihrer Habilitation im Durchschnitt drei Jahre, um den erfolgreichen Einstieg in den akademischen Arbeitsmarkt zu vollziehen. In der Tat handelt es sich hierbei um einen sehr langen Weg, muss man doch berücksichtigen, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich der 40 nähern, ehe sie berechtigt sind, sich um eine Professur zu bewerben. In diesem Alter sind die Lehrstuhlanwärterinnen und -anwärter de facto darauf angewiesen, eine Stelle im Wissenschaftsbetrieb zu finden, weil der Arbeitsmarkt außerhalb der Universität nur sehr bedingt dazu bereit ist, Neueinsteiger oder Neueinsteigerinnen ohne berufliche Erfahrungen jenseits von Forschung und Lehre zu akzeptieren. Mit anderen Worten: Für habilitierte Akademikerinnen und Akademiker gibt es kaum realistische Alternativen bzw. eine Art Sicherheitsnetz, falls es ihnen nicht gelingt, es in dem relativ engen Zeitfenster nach der Habilitation auf die verbeamtete Position der Professur zu schaffen. Unsere Ergebnisse zeigen auch, dass, je attraktiver der Arbeitsmarkt außerhalb der Hochschule ist, desto schneller auf unbefristete Stellen berufen wird. So erhalten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Bereichen Ökonomie, Naturwissenschaften und Jura einen Ruf auf einen Lehrstuhl in ihren Dreißigern, während Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und insbesondere Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler im Durchschnitt Mitte 40 sind, ehe sie auf eine Professorenstelle berufen werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der Karrierewege? Um dieser Frage nachzugehen, wurden auf der Basis des Datenmaterials drei Gruppen identifiziert: Professorinnen und Professoren, die jeden Karriereschritt in einem relativ jungen Alter bewältigt hatten, eine durchschnittlich schnelle Gruppe und schließlich die Nachzügler.

Tabelle 5: Alter der Befragten bei den Qualifikationsabschlüssen, nach Geschlecht und Gruppe

Alter		Schnellste Gruppe	Durchschnittliche Gruppe	Langsamste Gruppe
Studienabschluss		bis 24 Jahre	25–26 Jahre	27 Jahre und älter
	männlich	27 %	48 %	25 %
	weiblich	46 %	40 %	15 %
Promotion		bis 27 Jahre	28–31 Jahre	32 Jahre und älter
	männlich	17 %	57 %	26 %
	weiblich	22 %	52 %	27 %
Habilitation		bis 34 Jahre	35–39 Jahre	40 Jahre und älter
	männlich	28 %	53 %	20 %
	weiblich	16 %	45 %	39 %
Erste Professur		bis 36 Jahre	37–43 Jahre	44 Jahre und älter
	männlich	27 %	50 %	22 %
	weiblich	19 %	50 %	31 %

Quelle: Wissenschaftskarriere

Verglichen mit ihren männlichen Kollegen, waren die deutschen Professorinnen besonders erfolgreich – und damit schnell – bei der Beendigung ihres ersten Karriereabschnitts. Wie Tabelle 5 zeigt, erhielt etwa die Hälfte der an der Studie beteiligten Professorinnen ihre Diplome mit 24 Jahren oder jünger, während nur 27% ihrer männlichen Kollegen den ersten Abschluss in diesem Alter erreichten. Wissenschaftlerinnen dominieren zudem den „schnellsten Weg“, wenn es um den Erhalt der Doktorwürde geht. Es kommt jedoch zur „Trendwende“, sobald es sich um die Habilitation und den Ruf auf eine verbeamtete Professur handelt. Die befragten Professorinnen brauchten für den Abschluss ihrer Habilitation in der Regel länger und waren somit bei Beginn der Bewerbungsphase um die Professur älter als ihre männlichen Kollegen. Die Umfrageergebnisse zeigen jedoch auch, dass sich bei den Frauen die Zeitspannen zwischen den Karriereabschnitten zunehmend vermindern. Mit anderen Worten: Bestand vor Jahren noch ein bedeutender Zeitunterschied zwischen Männern und Frauen in der Habilitationsphase, so nahmen die jüngeren Professorinnen, die an der Umfrage teilgenommen haben, die Hürde der Habilitation ebenso schnell wie ihre männlichen Kollegen. Für die jüngeren Professoren und Professorinnen lässt sich somit eine Angleichung hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs und der

Dauer des Karrierewegs bzw. hinsichtlich der zeitlichen Investition in eine Professur feststellen.

Berücksichtigt man, dass universitäre Karrieren doch eine vergleichsweise zeitintensive Investition darstellen und zugleich sehr risikobehaftet sind, müssen junge Akademikerinnen und Akademiker, die diesen beruflichen Weg einschlagen, besonders motiviert sein. Die Ergebnisse der Umfrage ermöglichen interessante Einblicke, warum Mann oder Frau sich für den Beruf des Universitätsprofessors bzw. der Professorin entscheidet.

Tabelle 6: Motive der Befragten für die Wahl einer wissenschaftlichen Karriere

	... spezifischen Neigungen nachgehen zu können bzw. zur Selbstverwirklichung	... autonom arbeiten zu können	... finanzielle Gründe	... einer gesellschaftlich sinnvollen Arbeit nachgehen zu können
Gar nicht wichtig	2,6	3,1	35,5	9,9
Eher nicht wichtig	2,4	2,8	36,6	10,0
Teils/teils	6,6	7,6	20,2	28,6
Eher wichtig	25,9	30,4	6,6	33,6
Sehr wichtig	62,4	56,0	1,1	17,8

Quelle: Wissenschaftskarriere

Wie Tabelle 6 zeigt, sind die wichtigsten Motive für die Wahl einer akademischen Karriere der Wunsch nach „Selbstverwirklichung“ und „autonomer Arbeit“. Insgesamt 87% der Befragten bezeichneten die Möglichkeit, „spezifischen Neigungen nachgehen zu können bzw. zur Selbstverwirklichung“ als „wichtig“ oder gar „sehr wichtig“ für ihre Berufentscheidung. Mit 84% schätzte fast der gleiche Anteil die „Möglichkeit, autonom arbeiten zu können“ als wichtig ein. Gleichzeitig bezeichnete etwa die Hälfte der Befragten die Möglichkeit, einer gesellschaftlich sinnvollen Arbeit nachzugehen, als „wichtig“ bis „sehr wichtig“. Hingegen wurden Motivationen, die nicht direkt mit der „Aura“ der akademischen Arbeit verbunden sind, wie etwa „finanzielle Gründe“, „beruflicher Aufstieg“ oder „die Sicherheit des Arbeitsplatzes“, als „eher unwichtig“ bis „gar nicht wichtig“ für die Entscheidung für eine universitäre Karriere bewertet. Auch auf die Frage, ob die Erwartungen zu Beginn ihres Berufslebens von den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen erfüllt werden können, kamen die meisten Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer zu einem

eher positiven Ergebnis. Gleichzeitig würde sich rückblickend die Mehrheit der Befragten wieder für eine Universitätskarriere entscheiden.

In Hinblick auf die Motivation weist unsere Studie kaum geschlechtsbezogene Unterschiede auf. Sowohl für Männer als auch für Frauen stellt das „akademische Arbeiten“ die Verwirklichung ihrer beruflichen Wünsche und Träume dar. Vor diesem Hintergrund die Studie der Frage nach, ob und inwiefern Unterschiede bei Männern und Frauen bezüglich ihres Zugangs zum Hochschulsystem und zum akademischen Arbeitsmarkt festzustellen sind.

3.2.2 Verdeckte Diskriminierung

Vor allem *Marc Granovetters* herausragende Arbeit „Getting a Job“ (*Granovetter 1995*) macht deutlich, wie wichtig so genannte weak ties – lose Kontakte und Verbindungen – für den beruflichen Erfolg und das Erreichen einer bestimmten Position im Berufsalltag sind. Diese Beziehungen umfassen Freundeskreise und Bekanntschaften mit einem geteilten Ideenhorizont und einem ähnlichen Lebensstil. Bereits zuvor hatte *Pierre Bourdieu* in ähnlicher Weise argumentiert und die Konzepte des „sozialen Kapitals“ und des „Habitus“ in die Debatte eingeführt (*Bourdieu 1984*). Entsprechend der Argumentation von *Bourdieu* ist der berufliche Erfolg nicht ausschließlich auf persönliche Leistung zurückzuführen. Ob eine Person eine bestimmte Position erhält oder nicht, hängt daneben ganz entscheidend von ihrer sozialen Akzeptanz bei ihren zukünftigen Kolleginnen und Kollegen ab. Untersuchungen zum sozialen Hintergrund von Eliten (*Hartmann 2004; Majcher 2006*) zeigen deutlich, dass wir als Mitglieder der Gesellschaft von unsichtbaren Grenzen umgeben sind. Diese basieren in erster Linie auf Reziprozität, und zwar in dem Sinne, dass man von seinem Gegenüber bzw. dem Kollegen oder der Kollegin als zugehörig zur selben sozialen Gruppierung mit ähnlichen Ideen, Idealen und einem vergleichbaren Lebensstil erkannt und akzeptiert wird. Gemäß *Bourdieu* konstituiert der „Habitus“ einen wichtigen Teil unserer sozialen Realität. Durch den spezifischen Habitus wird signalisiert, dass man zu einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe gehört, oder, falls man nicht über den entsprechenden Habitus verfügt, als ein Nichtdazugehöriger oder eine Nichtdazugehörige von der Umgebung schnell identifiziert und ausgeschlossen wird.

Granovetters und *Bourdieu*s Beobachtungen hinsichtlich des Nexus zwischen sozialer Schichtung und Karrierechancen sind von beachtlicher Relevanz für die Universitäten. Deutschlands Gruppenuniversitäten sind in der Sprache der Organisationssoziologie lose verbundene „natürliche Systeme“. Hier werden Entscheidungen vorrangig als Ergebnis

von Verhandlungsprozessen getroffen, an denen die unterschiedlichen, an der Universität beschäftigten Statusgruppen partizipieren, wobei jedoch die ausschlaggebende Stimme bei der Professorenschaft liegt. Auch die Berufungsverfahren bzw. die Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten für die Neubesetzung einer Professur unterliegen dem Entscheidungsfindungsprozedere der Gruppenuniversität.

Vor diesem Hintergrund ist das vertraut sein des Bewerbers oder der Bewerberin mit dem spezifischen „Habitus“ der etablierten Professorengruppe eine ganz wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz des oder der Neuen. Kurzum: Nur die „Integration“ in die Gruppe und die damit verbundene Anerkennung sind Garantien für persönlichen beruflichen Erfolg. Dies gilt nicht nur für Universitäten, sondern trifft auf alle Berufsfelder zu. Man muss sich somit rechtzeitig mit den Gepflogenheiten und dem jeweiligen Stil des Berufsfelds vertraut machen, um überhaupt in die engere Wahl für eine Stelle zu kommen. Ganz praktisch betrachtet, bedeutet dies für den Nachwuchswissenschaftler oder die Nachwuchswissenschaftlerin, dass er oder sie sich möglichst frühzeitig den spezifischen Habitus ihrer zukünftigen Kollegen der betreffenden Fachdisziplin aneignen muss, um im Rahmen von Bewerbungsgesprächen als einer oder eine „von uns“ anerkannt zu werden. Darüber hinaus hat er oder sie zeitgleich ein solides Netzwerk von „weak ties“ in der jeweiligen wissenschaftlichen Community aufzubauen, um frühzeitig über freie Positionen sowie über Interna und Hintergründe, u. a. des Bewerberinnen- und Bewerberfeldes, sowie fachliche oder persönliche Präferenzen des Fachbereichs oder Instituts informiert zu werden.

Zweifellos wird der junge Wissenschaftler oder die junge Wissenschaftlerin am ehesten in die Community des Fachs sozialisiert, wenn er oder sie über eine feste Anstellung an der Universität oder an einem Forschungsinstitut verfügt. Täglicher Kontakt mit der akademischen Kultur und enge Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen und -kollegen ermöglichen eine reibungslose Sozialisierung ins Universitätsleben und eine schnelle Adaption des jeweils spezifischen akademischen Lebensstils oder Habitus. Allerdings sind auf dem Weg zur Professur noch weitere Hürden zu bewältigen. Im Gegensatz zur Geschäftswelt, in der sich Neueinsteigerinnen und -einsteiger vor allem mit der Firmenkultur und den damit verbundenen formalen und informalen Hierarchien vertraut machen müssen, sind junge Akademikerinnen und Akademiker mit dem Karriereziel Wissenschaft mit mindestens zwei Herausforderungen konfrontiert: einerseits mit der Integration in die wissenschaftliche Gemeinschaft und damit der Gewinnung der Akzeptanz der Professorinnen und Professoren der Heimatuniversität, andererseits mit der Integration in die nationale und zunehmend internationale Scientific Community der betreffenden Fachdisziplin. Zweifelsohne ist die Integration in die Heimatuniversität wesentlich leicht-

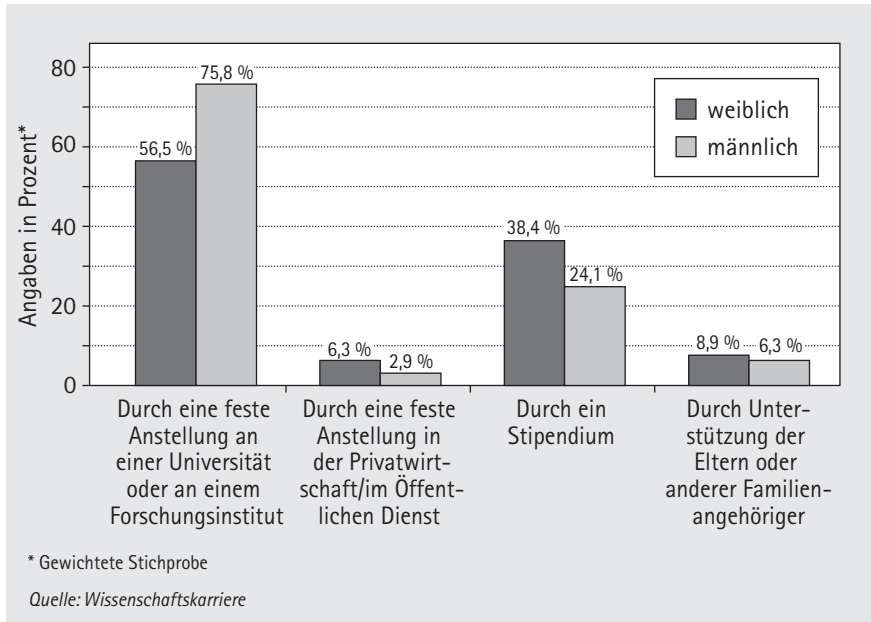
ter zu vollziehen als der Eintritt in die internationale Wissenschaftsgemeinschaft. Hierzu bedarf es in der Regel der Unterstützung eines international anerkannten Professors bzw. einer Professorin, der oder die wichtige Mentoring-Funktionen übernimmt und der oder die aufgrund seiner bzw. ihrer Reputation in der Lage ist, entsprechende Türen zu öffnen und Hilfestellung zu geben, z. B. bei der Vorbereitung einer Publikation in einem internationalen Journal. Es wird somit deutlich, dass der Nachwuchswissenschaftler oder die Nachwuchswissenschaftlerin neben dem häufig fachspezifischen „Habitus“ auch einen starken Mentor bzw. eine Mentorin sowie ein unterstützendes Netzwerk der „schwachen Bindungen“ benötigt, um sich eine solide Basis für eine professionelle und akademische Reputation aufzubauen.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Studie mussten diese Hürden überwinden. Von besonderem Interesse ist daher, ob und inwiefern Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Befragten bezüglich ihrer frühen Integration in den Forschungsbetrieb via universitärer Tätigkeit, Betreuung oder Nutzung bestimmter Netzwerke bestehen. Um diesen Aspekt zu beleuchten, wurden die teilnehmenden Professorinnen und Professoren gefragt, wie sie ihre verschiedenen Karriereetappen, insbesondere die Promotion und Habilitation, finanzierten. Des Weiteren berücksichtigte die Befragung die Themen der Betreuung und der Netzwerkbildung, welche – wie bereits durch zahlreiche Studien belegt werden konnte (*Lind 2004; Löther 2003*) – von besonderer Bedeutung für eine erfolgreiche universitäre Karriere sind. Ziel unserer Untersuchung war u. a. herauszufinden, ob eine verdeckte Diskriminierung von Frauen existiert, die diese daran hindert oder es ihnen zumindest erschwert, sich in einem frühen Stadium ihrer Karriere in die wissenschaftliche Gemeinschaft zu integrieren. Diese Frage stellt sich besonders vor dem Hintergrund, dass Frauen während ihrer Promotions- oder Habilitationszeit seltener an einer Universität beschäftigt sind. Sie haben daher eine vergleichsweise schlechtere Chancenstruktur dafür, sich in einer frühen Phase ihrer wissenschaftlichen Laufbahn den spezifischen Habitus ihres Fachs anzueignen. Dies hat gleichzeitig zur Folge, dass sie auch vergleichsweise ungünstigere Ausgangsbedingungen im Hinblick auf die Integration in die internationale Scientific Community haben.

Zu der Frage, wie sie ihre Karriere finanzierten, wurden den Professorinnen und Professoren folgende Antwortmöglichkeiten angeboten, wobei auch Mehrfachnennungen möglich waren: Finanzierung durch eine Anstellung an einer Universität oder einem Forschungsinstitut, die länger als drei Monate dauerte, durch ein Stipendium, durch eine Anstellung in der freien Wirtschaft, durch die Unterstützung durch Eltern oder andere Familienmitglieder oder durch Selbständigkeit. Diese Frage wurde sowohl für die Zeit-

räume der Promotion und der Habilitation als auch für die Übergangsphase von der Habilitation zur ersten Professur gestellt.

Abbildung 2: Finanzierung der Promotion



Für die Phase der Promotion zeigte sich, dass signifikant mehr Nachwuchswissenschaftler als -wissenschaftlerinnen eine feste Anstellung an einem Forschungsinstitut oder einer Universität nachweisen konnten (siehe Abbildung 2). Dies war bei immerhin 75% der Professoren der Fall, hingegen nur bei 57% der Professorinnen. Entsprechend finanzierten sich mehr Frauen (38%) als Männer (24%) während ihrer Promotion durch ein Stipendium. Auch hatten anteilig mehr Wissenschaftlerinnen als Wissenschaftler auf eine unvorteilhaftere Finanzierung ihrer Promotion rekurriert: so sicherten bei 9% der weiblichen Befragten (bei 6% der männlichen) die Eltern oder ein Elternteil den Lebensunterhalt, 6% der Professorinnen (3% der Professoren) finanzierten ihre Promotion über eine Anstellung in der Privatwirtschaft.

Auch in der Habilitationsphase werden Unterschiede deutlich – wenn auch in abgeschwächter Form. Damit wurde im Rahmen der vorliegenden Studie auch für diese Karriereetappe eine leichte Tendenz zur verdeckten Diskriminierung gegenüber Frauen

festgestellt. So fällt die Differenz bei der Finanzierung durch eine Stelle an einem Institut/ einer Universität mit 81 % bei den Frauen und 87 % bei den Männern zwar wesentlich geringer aus als bei der Promotion, wiederum liegt jedoch der Anteil der Frauen bei der Finanzierung durch ein Stipendium mit 26 % gegenüber 15 % bei den Männern auf einem höheren Niveau.

Der Übergang von der Habilitation zur ersten Professur steht unzweifelhaft für die unsicherste Periode einer wissenschaftlichen Karriere in Deutschland. Wieder stellt sich die Anstellung an einer Universität oder einem Forschungsinstitut als die erfolgversprechendste Alternative heraus. Knapp zwei Drittel der Befragten beiderlei Geschlechts hatten in diesem Zeitraum eine Stelle an einem wissenschaftlichen Institut oder an der Universität inne.

Mit Blick auf die Ergebnisse der Umfrage lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Anstellung an einer Universität oder an einem Forschungsinstitut als eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche akademische Karriere betrachtet werden muss. Die Integration in die wissenschaftliche Gemeinschaft via Festanstellung an der Universität oder an einem Forschungsinstitut scheint für männliche Akademiker leichter zu sein als für ihre Kolleginnen.

Gilt dies auch für die Mentoring-Beziehungen und den Aufbau von Netzwerken? Im Wissenschaftsbetrieb ist die Förderung und Unterstützung durch wichtige Bezugspersonen von besonderer Relevanz. Solche Bezugspersonen können nicht nur mit Rat und Tat zur Seite stehen, wenn es darum geht, für die wissenschaftliche Laufbahn wichtige Entscheidungen zu treffen, häufig verfügen Mentorinnen und Mentoren auch qua Position oder Amt über eine privilegierte Stellung hinsichtlich der Verteilung zentraler Ressourcen, wie etwa Stellen, Forschungsmittel oder Beziehungen. Wie die Studie zeigt, sind Netzwerke sowie Aufbau und Pflege enger Mentoring-Beziehungen wesentliche Elemente einer erfolgreichen Wissenschaftskarriere. Dabei waren Mentoring-Beziehungen zu Professorinnen und Professoren der Heimatuniversität wesentlich häufiger anzutreffen als zu externen Betreuerinnen oder Betreuern.

Insgesamt 73 % der befragten Professorinnen wurden im Laufe ihrer Karriere durch den Inhaber oder die Inhaberin eines Lehrstuhls gefördert, davon 64 % von einem Professor und 9 % von einer Professorin. Von den männlichen Befragten wurden 73 % durch einen Lehrstuhlinhaber und 4 % durch eine Lehrstuhlinhaberin gefördert – insgesamt also 77 %. Etwas mehr Professoren als Professorinnen profitierten somit von den Mentorenbezie-

hungen während ihrer frühen Karrierephasen. Interessanterweise erhielten die weiblichen Befragten im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen etwas mehr Unterstützung von externen Mentorinnen oder Mentoren. Es scheint, dass erfolgreiche Akademikerinnen bereits in einer frühen Phase ihrer Karriere damit beginnen, sich Netzwerke auch außerhalb ihrer Heimatuniversität aufzubauen.

Obwohl die heutigen Professoren nach eigener Aussage mehr Unterstützung durch Mentoring erhielten als ihre Kolleginnen, erfuhr diese Hilfeleistung auf dem Weg zur Professur von den befragten Professorinnen eine wesentlich höhere Wertschätzung. Obwohl sie etwas seltener angeben, überhaupt gefördert worden zu sein, geben sie in deutlich größerem Maße an, Unterstützung bei zentralen Ereignissen ihres beruflichen Werdegangs erhalten zu haben. Dies gilt sowohl für die Hilfe beim Erhalt einer Stelle, beim Erhalt eines Stipendiums als auch für die Unterstützung für einen Auslandsaufenthalt. Ausgewogen präsentiert sich das Verhältnis einzig beim Publizieren von Artikeln oder Verfassen von Büchern. Eine mögliche Interpretation, die anhand der vorliegenden Daten nicht überprüft werden kann, würde lauten, dass Männer dazu neigen, Erfolgserlebnisse in ihrer Karriere eher als Resultat ihrer eigenen Leistungen zu interpretieren, während Frauen in ihrem Attributionsverhalten stärker Bezug auf ihr Umfeld nehmen.

3.2.3 Erfahrene Diskriminierung

Die Befragung veranschaulicht, dass eine frühzeitige Integration in das akademische Umfeld im Rahmen einer Tätigkeit einen wesentlichen Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Wissenschaftskarriere darstellt. Diesbezüglich waren die heutigen Professoren während ihrer Promotions- und Habilitationsphase in einer vorteilhafteren Position als ihre Kolleginnen. Vor diesem Hintergrund interessierte uns die Frage, wie Professoren und Professorinnen ihre gegenwärtige berufliche Situation sehen und wie sie ihr berufliches Umfeld heute beurteilen. Mit anderen Worten: Wie nehmen insbesondere Professorinnen ihr berufliches Umfeld wahr? Sehen sie sich als anerkannte, integrierte und respektierte Mitglieder der Fakultät bzw. des Instituts ihrer Heimatuniversität? Und wie beurteilen sie ihren Stellenwert in der internationalen Forschungsgemeinschaft?

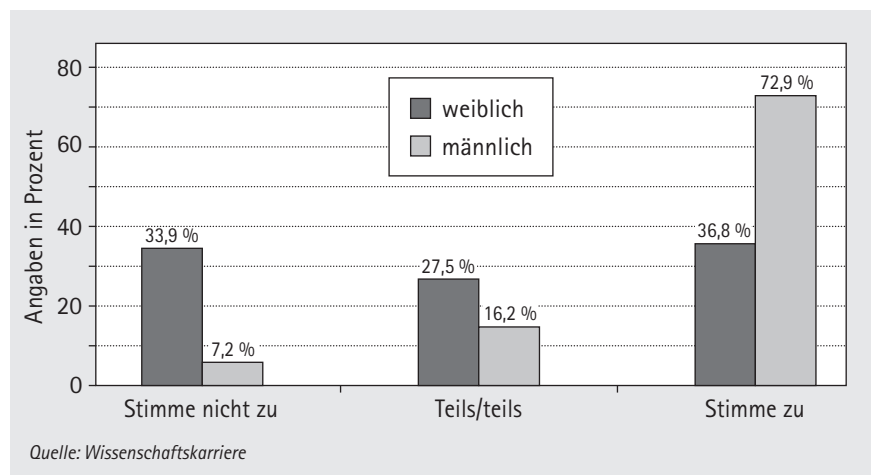
Bei der Bewertung der Akzeptanz von Akademikerinnen im Universitätsbetrieb zeigen sich erstaunliche Unterschiede. Während die Professoren in überwältigendem Maße die Meinung vertraten, dass ihre Kolleginnen durchweg in ihrer Heimatuniversität integriert seien, bezweifelte dies jede zweite Professorin. Mit Blick auf die allgemeine Akzeptanz von Frauen im Forschungsbetrieb (Hochschulen und außeruniversitäre Forschung) wird ein noch

größerer Bewertungsunterschied bei den männlichen und weiblichen Befragten deutlich. Lediglich 38% der teilnehmenden Professorinnen konnten sich einer positiven Einschätzung der Akzeptanz von Frauen im generellen Forschungsbetrieb anschließen – demgegenüber 76% der männlichen Kollegen.

Die Befragungsergebnisse vermitteln einen Eindruck der Selbsteinschätzung von Wissenschaftlerinnen an unseren Universitäten, der nachdenklich stimmt. Alle Teilnehmerinnen waren Vollzeitprofessorinnen und blickten auf eine erfolgreiche Karriere zurück. Jede Hürde auf dem akademischen Karriereweg war von ihnen gemeistert worden. Sie schätzten ihren Beruf in gleichem Maße wie ihre männlichen Kollegen, und trotzdem hatten sie den Eindruck, in der wissenschaftlichen Community an ihrer Universität nicht integriert sowie von der internationalen Forschungsgemeinschaft nicht voll akzeptiert zu sein.

Noch pessimistischer fällt die Einschätzung der Professorinnen bezüglich der Akzeptanz von Frauen in Führungspositionen aus. Wie Abbildung 3 zeigt, sehen nur 37% diese Akzeptanz „eher“ oder gar „voll und ganz“⁵ gegeben. Demgegenüber waren 73% der befragten Professoren der Meinung, dass Frauen in Spitzenpositionen an der Universität voll und ganz akzeptiert sind.

Abbildung 3: Frauen in Führungspositionen werden generell akzeptiert.



⁵ In Abbildung 3: „Stimme zu“

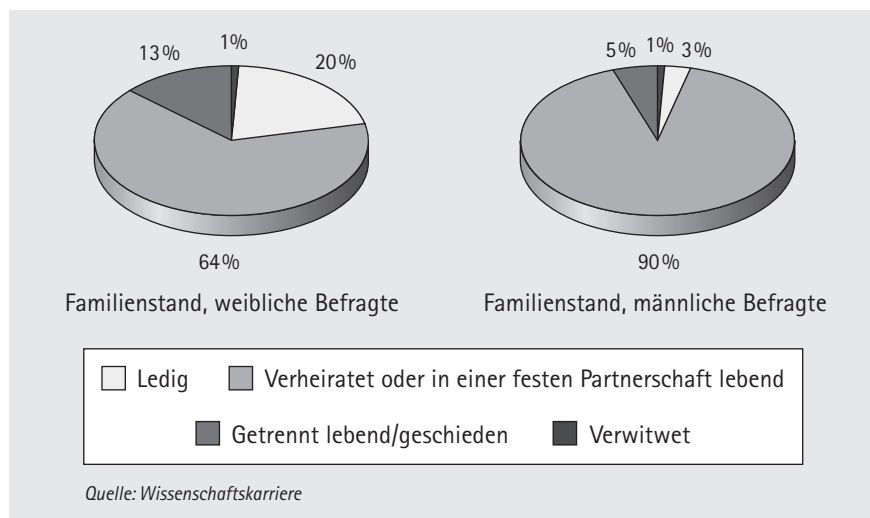
Obwohl diese Wahrnehmung nicht durch die Aussagen ihrer männlichen Kollegen bestätigt wird, tendieren Professorinnen dazu, sich nicht als akzeptierte Mitglieder ihrer Fakultät, ihrer Universität oder ihrer spezifischen Fach-Community zu sehen. Im Großen und Ganzen verstehen sie sich nicht als Mitglieder der Peer Group ihres jeweiligen Wissenschaftsbetriebs. Gefühle des ausgegrenzt seins, die mit der Wahrnehmung einhergehen, nicht Teil der Gemeinschaft zu sein, sind oft verbunden mit der Empfindung von Stress und Burn-out-Syndrom. In der Tat gaben die befragten Professorinnen wesentlich häufiger als ihre Kollegen an, unter solchen Symptomen zu leiden. Ein Viertel der Hochschullehrerinnen erklärte „oft“ oder „sehr oft“ Stress oder nervöse Spannungen zu empfinden. Im Gegensatz gaben nur 8% der Professoren an, solche Symptome „oft“ und nur 3%, sie „sehr oft“ zu empfinden.

Des Weiteren beklagten insbesondere die Professorinnen, durch administrative Aufgaben sowie durch Lehre in hohem Maße belastet zu sein. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei häufig um solche Aufgaben und Tätigkeiten handelt, die in engem Kontext zu so genannten weiblichen Pflichten und Tugenden stehen. Insofern machen die Befragungsergebnisse deutlich, dass auch erfolgreiche Akademikerinnen ihren sozialen Status und ihre wissenschaftliche Reputation nicht als gleichwertig mit der Anerkennung ihrer männlichen Kollegen im Forschungsbetrieb erachten. Insgesamt betrachten deutsche Professorinnen die Arbeit an einer Universität oder einem Forschungsinstitut noch immer als durchaus „gegenderte“ Unternehmung, obgleich ihre männlichen Kollegen generell angeben, dass sie die Arbeit und akademischen Errungenschaften der Wissenschaftlerinnen sehr schätzen.

Es stellt sich die Frage, warum Professorinnen und Professoren in Deutschland ihr akademisches Umfeld so unterschiedlich wahrnehmen. Die Studie gibt hier eine mögliche Antwort: Im Laufe ihrer Karriere sehen sich Akademikerinnen vermehrt Integrationsproblemen gegenüber, weil sie im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen weniger von einer institutionalisierten Integration in die Forschungsgemeinschaft via universitärer Anstellung und professioneller Betreuung profitieren. Die Ergebnisse der Befragung weisen jedoch auf ein weiteres und vergleichsweise schwieriger zu überwindendes Integrationshindernis für Akademikerinnen hin: Wissenschaftlerinnen entsprechen nicht den Vorstellungen des klassischen weiblichen Rollenmodells, das auch noch heute unter vielen deutschen Männern – inklusive der Professoren – verbreitet ist.

Wie die Ergebnisse der Umfrage zeigen, repräsentieren deutsche Professoren eine gesellschaftliche Gruppe, die in hohem Maße konservative Normen und Werte widerspiegelt. Dies trifft besonders hinsichtlich des Familienlebens zu.

Abbildung 4: Familienstand von Professorinnen und Professoren in Deutschland



Der typische deutsche Professor ist ein Familienmensch mit mindestens zwei Kindern. Beinahe alle befragten Hochschullehrer (90%) gaben an, derzeit verheiratet zu sein oder in einer festen Beziehung zu leben. Die Mehrheit der männlichen Befragten (82%) sah sich zudem als Oberhaupt der Familie. Im Gegensatz zu ihren Kollegen hatte nur die Hälfte der Professorinnen ein oder mehrere Kinder. Ein Fünftel der Akademikerinnen war zum Zeitpunkt der Befragung ledig – und auch nicht in einer festen Partnerschaft lebend. Weitere 13% waren getrennt oder geschieden. Die Zahl der Scheidungen war unter den Professorinnen erheblich höher als unter ihren Kollegen: 17% der weiblichen Befragungsteilnehmer (11% der männlichen) gaben an, mindestens einmal geschieden worden zu sein. Insgesamt betrachtet, erfüllte die große Mehrheit der Professoren die traditionelle Rolle des „Brotverdieners“, während die Akademikerinnen im Großen und Ganzen vom klassischen Rollenmodell der deutschen Hausfrau deutlich abwichen.

Fasst man die Ergebnisse der Untersuchung zusammen, so zeigt sich, dass sich Professoren und Professorinnen in ihren Karrierebestrebungen kaum unterscheiden. Das Gleiche gilt

für die Motivation, die Profession der Hochschullehrerin bzw. des Hochschullehrers anzustreben. Dennoch gibt es feine oder versteckte Formen der Diskriminierung, die Frauen den Weg zur Professur erschweren. Im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen erhalten Wissenschaftlerinnen während ihrer Promotionsphase nicht die gleichen Möglichkeiten der Anstellung an einer Universität. Als Folge ihrer weniger vorteilhaften Arbeitsbedingungen ist ihnen ein einfacher Zugang zu Netzwerken und informellen Kreisen innerhalb der Forschungsgemeinschaft verwehrt. Aufgrund ihres anspruchsvollen Karriereziels entsprechen sie zudem nicht dem noch immer weit verbreiteten klassischen Frauenbild. Damit stehen sie im deutlichen Kontrast zu ihren Kollegen, die mit ihrem Lebensstil und ihrer Familiensituation in hohem Maße das traditionelle männliche Rollenmodell verkörpern. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass Professorinnen im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen ihr akademisches Umfeld sehr unterschiedlich wahrnehmen und wesentlich häufiger unter Stress und nervösen Spannungen leiden.

4 Schlussbemerkungen

Erst nach Ende des Zweiten Weltkriegs waren Frauen in Deutschland und vielen anderen Ländern in der Lage, sich erfolgreich in der Wissenschaft zu etablieren. Seit den späten 1960er Jahren ist die deutsche und weltweite Studierendenschaft durch zunehmende Frauenanteile maßgeblich verändert worden. So sind gegenwärtig die Neuimmatrikulationen junger Frauen hauptverantwortlich für das Ansteigen der Studierendenzahlen an deutschen Universitäten. Trotz dieser Feminisierung der Studierendenschaft erreichten bislang relativ wenige Akademikerinnen eine Führungsposition an deutschen Universitäten. Im europäischen Vergleich ist Deutschland noch immer ein Nachzügler hinsichtlich der weiblichen Besetzung von Spitzenpositionen in Wissenschaft und freier Wirtschaft.

Seit einigen Jahren werden Veränderungen dieser Situation sichtbar – besonders in der Wissenschaft. Akademikerinnen sind zunehmend erfolgreich bei der Erlangung von Führungspositionen im Forschungsbetrieb und in der universitären Verwaltung. Allerdings erhalten sie während der Qualifikationsphase seltener feste Anstellungen an der Universität und stoßen nach eigenen Angaben noch immer auf Akzeptanzprobleme und mangelnde Integration.

Auffällig ist ferner, dass die zunehmende Feminisierung mit einer abnehmenden Attraktivität der universitären Karriere einhergeht. Der universitäre Werdegang ist nicht nur sehr zeitintensiv, sondern auch mit hohem Risiko verbunden, da der Weg in eine unbefristete Position angesichts des engen Stellenmarktes für Professuren in Deutschland im

Vergleich zu anderen Bereichen als eher begrenzt einzuschätzen ist und echte Alternativen zur Professur nicht existieren. Ferner bedeutet die Umstellung des deutschen Studiensystems auf die Bachelor- und Masterstudiengänge eine deutliche Zunahme der Aufgaben in der Lehre. Darüber hinaus wurden durch die Reformen des Hochschuldienstrechtes in den letzten Jahren die Qualifikationswege an deutschen Hochschulen stark verändert und das Besoldungssystem für neu eingestellte Professorinnen und Professoren in Richtung einer Absenkung der Grundgehälter reformiert (*BMBF 2000; Deutscher Bundestag 2001*). Der erhöhte Zugang von Frauen zu universitären Positionen geschieht also in einer Situation, in der der traditionelle Karriereweg des Universitätsprofessors und seine Entlohnung deutlich in Frage gestellt werden. Während Frauen zunehmend als legitime Mitglieder in der wissenschaftlichen und universitären Gemeinschaft akzeptiert werden, verliert die eigentliche Tätigkeit als Hochschullehrer, und folglich die Professur, an Wertschätzung und Ansehen. Man könnte es auch umgekehrt formulieren: Während der Beruf des Universitätsprofessors zunehmend unattraktiver wird, sind Frauen besonders willkommen, eine wissenschaftliche Karriere zu beginnen.

Literatur

Abele, Andrea E. (2003): Frauenkarrieren in Wirtschaft und Wissenschaft. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 21 (2003), 4, S. 49–61

Bischoff, Sonja (1999): Männer und Frauen in Führungspositionen der Wirtschaft in Deutschland. Köln

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2000): Hochschuldienstrecht für das 21. Jahrhundert. Das Konzept des BMBF. <http://www.bmbf.de/pub/dienstrecht.pdf>, abgerufen am 12.10.2003

Bourdieu, Pierre (1984): Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. Cambridge, Massachusetts

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2000): Frauen in der Wissenschaft – Entwicklung und Perspektiven auf dem Weg zur Chancengleichheit. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn. www.blk-bonn.de

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2005): Frauen in Führungspositionen an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Neunte Fortschreibung des Datenmaterials, Heft 129. Bonn

Daly, Mary (2000): The Gender Division of Welfare. Cambridge

Deutscher Bundestag (2001): Gesetzesentwurf der Bundesregierung, Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Professorenbesoldung (Professorenbesoldungsreformgesetz – ProfBesReformG), 14. Wahlperiode, Drucksache 14/6852, 31.08.2001

Ellwein, Thomas (1992): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Frankfurt

European Commission, Working Group on Women and Science (ETAN) (2000): Science Policies in the European Union. Promoting Excellence through Mainstreaming Gender Equality. European Commission Publications. Luxemburg

European Commission (2006): She Data 2006. Women and Science Statistics indicators. Directorate General for Research. Luxemburg.

Faerber, Christine (2000): Frauenförderung an Hochschulen. Neue Förderungsinstrumente zur Gleichstellung. Frankfurt

Fuchs, Hans-Werner; Reuter, Lutz R. (2000): Bildungspolitik in Deutschland. Opladen

Giddens, Anthony (1997): Jenseits von Rechts und Links. Frankfurt

Granovetter, Mark (1995): Getting a Job: A Study of Contacts and Careers. Chicago

Hartmann, Michael (2004): Elitensoziologie. Eine Einführung. Frankfurt

Huisman, Jeroen (2003): Higher education in Germany. CHEPS – higher education monitor. Country Report. Enschede

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2006): Kurzbericht: Frauen in Führungspositionen, Ausgabe Nr. 2

Katzenstein, Peter (1987): Policy and Politics in West Germany. Philadelphia

Krimmer, Holger; Zimmer, Annette (2003): Karrierewege von Professorinnen an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 21 (2003), 4, S. 18–33

Lind, Inken (2004): Aufstieg oder Ausstieg? Karrierewege von Wissenschaftlerinnen. Ein Forschungsbericht. Bielefeld

Löther, Andrea (Hrsg.) (2003): Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft. CEWS-Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung, Vol 1. Bielefeld

Majcher, Agnieszka (2003): Gender Inequality in German Academia and Strategies for Change. In: German Policy Studies – Politikfeldanalyse, 2, (2003), 3, S. 91–124

Majcher, Agnieszka (2004): Women's inroads into German Academia. Training Paper: Women in European Universities. <http://csn.uni-muenster.de/women-eu/start.htm>, abgerufen am 11.10.2007

Majcher, Agnieszka (2006): Gendering the Academic Elite. University Expansion and Gender Inequality in Poland and Germany. Doctoral Thesis. Institute of Sociology. University of Warsaw

Majcher, Agnieszka; Zimmer, Annette, (2004): Hochschule und Wissenschaft: Karrierechancen und -hindernisse für Frauen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, VS 590–596

Notz, Gisela (2004): Arbeit: Hausarbeit, Ehrenamt, Erwerbsarbeit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, VS 420–428

Schenk, Anett (2005): Change and Legitimation – Social Democratic Governments and Higher Education Policies in Sweden and Germany. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (verschiedene Auflagen): Statistisches Jahrbuch Deutschland 1951–2000. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2000): Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 4.4: Personal an Hochschulen. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2001): Hochschulstandort Deutschland 2001. Wiesbaden, <http://www.destatis.de>, abgerufen am 14.07.2006

Statistisches Bundesamt (2003): Hochschulstandort Deutschland 2003. Wiesbaden, <http://www.destatis.de>, abgerufen am 14.07.2006

Statistisches Bundesamt (2005): Hochschulstandort Deutschland 2005. Wiesbaden, <http://www.destatis.de>, abgerufen am 08. 11. 2006

Statistisches Bundesamt (2006a): Frauenanteile in verschiedenen Stadien der akademischen Laufbahn, <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hoctab8.php>, aktualisiert am 18. 10. 2006, abgerufen am 24.10.2006

Statistisches Bundesamt, (2006b): Lange Reihen – Studierende, <http://www.destatis.de/indicators/d/lrbil01ad.htm>, aktualisiert am 23.10.2006, abgerufen am 24.10.2006

Statistisches Bundesamt, (2006c): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2004. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, R 4.3.1, 1980–2004. Wiesbaden

Thränhardt, Dietrich (1990): Bildungspolitik. In: Beyme, Klaus von; Schmidt, Manfred G. (Hrsg.): Politik in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden, S. 177–202

Vinken, Barbara (2001): Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos. München

Vogel, Ulrike; Hinz, Christiana (2004): Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bielefeld

Willems, Ulrich (2001): Bedingungen, Elemente und Effekte des politischen Handelns der Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zimmer, Annette; Weßels, Bernhard (Hrsg.): Verbände und Demokratie in Deutschland. Opladen, S. 77–105

Anschrift der Autorinnen und des Autors:

Prof. Dr. Annette Zimmer

Holger Krimmer

Freia Stallmann

Institut für Politikwissenschaft

Westfälische Wilhelms-Universität

Scharnhorststraße 100

48151 Münster

E-Mail: A.Zimmer@civil-society-network.org

Krimmer@uni-muenster.de

F_Stallmann@gmx.net

Fünf Jahre Lehrauftragsprogramm in Bayern: Von der Lehrbeauftragten zur Fachhochschulprofessorin

Gerdi Stewart

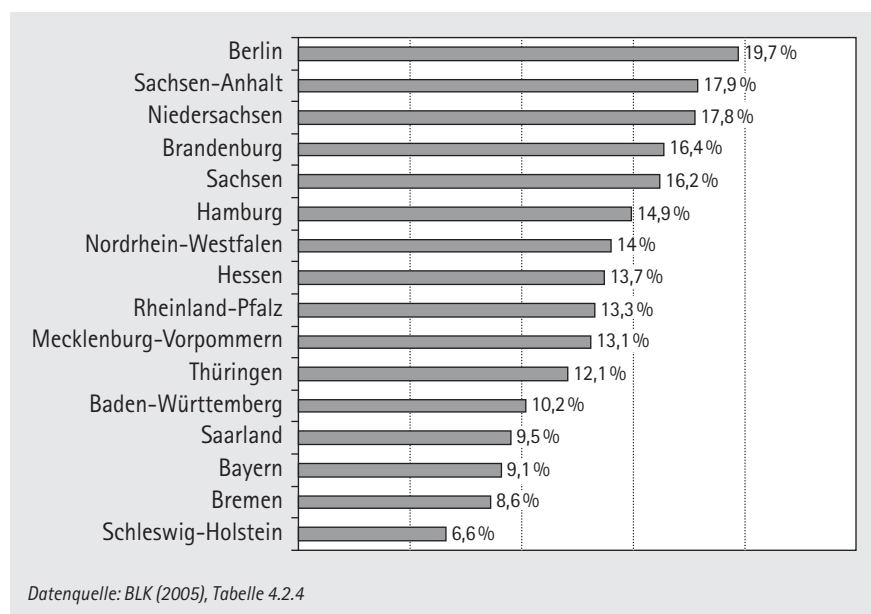
Ziel des Lehrauftragsprogramms „Rein in die Hörsäle“ ist es, in Bayern mehr Frauen als Fachhochschulprofessorinnen zu gewinnen. In einer Begleituntersuchung befragte das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung die Teilnehmerinnen nach ihren Erfahrungen mit dem Lehrauftragsprogramm sowie zu Bewerbungen und Berufungen. Über die Hälfte der an der Befragung teilnehmenden Lehrbeauftragten hat sich auf Professorenstellen beworben. Fast 12% sind bereits zu Professorinnen berufen worden, und zwar auch in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Ein gleich hoher Anteil steht zum Zeitpunkt der Befragung auf einer Berufungsliste. Fast alle übrigen planen noch, sich zu bewerben. Entscheidend für den Bewerbungserfolg der neu berufenen Professorinnen war neben ihrer Berufserfahrung ihre Lehrkompetenz. Die Erweiterung der Lehrerfahrung, das Feedback der Studierenden und der Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrenden wurden als gute Vorbereitung für eine Professur empfunden. Das Programm erschließt damit ein neues Potenzial an praxiserfahrenen Akademikerinnen und qualifiziert sie für Berufswege an Fachhochschulen.

1 Die Ausgangslage: Zu wenige Professorinnen an deutschen und bayerischen Fachhochschulen

Der Bedarf an Fachhochschulprofessorinnen und -professoren ist wegen des zu erwartenden Anstiegs der Studierendenzahlen, der Altersstruktur der derzeitigen Stelleninhaber sowie des beabsichtigten Ausbaus der Fachhochschulen groß. An den bayerischen Fachhochschulen waren im Dezember 2004 53% der Professorinnen und Professoren 50 Jahre oder älter, 17% hatten das 60. Lebensjahr vollendet. Dies verdeutlicht den erheblichen Ersatzbedarf und damit die großen Chancen auf Professuren in den nächsten Jahren (*Bayer. Landesamt 2005*). Zudem sollen sowohl die Studierquote als auch der Anteil der Studierenden an Fachhochschulen entsprechend den Vorstellungen des Wissenschaftsrats erhöht werden. Um ausreichend qualifiziertes Personal für Fachhochschulen zu erhalten und eine ausgewogene Personalentwicklung zu erreichen, müssen daher mehr Frauen gewonnen und ihre Chancen auf eine Berufung verbessert werden.

An *allen deutschen* Fachhochschulen stieg zwar der Anteil der von Frauen besetzten Stellen stetig von 6,3% im Jahr 1992 auf 13,2% im Jahr 2003, doch ist der Frauenanteil an den Fachhochschulprofessuren in den einzelnen Bundesländern noch immer sehr unterschiedlich; er streut zwischen 6,6% in Schleswig-Holstein und 19,7% in Berlin (BLK 2005, Tabelle 4.2.4). Bayern liegt noch immer im unteren Bereich. Allerdings hat sich der Frauenanteil von 7,8% (2001) auf 9,7% (2004) gesteigert (vgl. auch Abbildung 1).

Abbildung 1: Frauenanteile an den Fachhochschulprofessuren in den Bundesländern im Jahr 2003, in Prozent



Im Jahr 2004 erfolgten an *deutschen* Fachhochschulen 245 *Berufungen von Frauen*, nachdem im Jahr zuvor nur 157 *Berufungen* zu verzeichnen waren, was auf einen Rückgang aller *Berufungen* von Männern und Frauen von 1.044 (2002) auf 887 (2003) zurückzuführen ist. Der Anteil der Frauen an allen *Berufungen* schwankte in den letzten fünf Jahren leicht und lag im Jahr 2004 bei 17,6%. Der Anteilswert näherte sich damit nach einem Rückgang im Jahr 2001 wieder dem vom Jahr 2000 mit 18% an. Der Anteil der *Berufungen* von Frauen lag leicht über dem der *Bewerberinnen* und der Frauen auf *Listenplätzen*. Betrachtet man die *Fächergruppen*, erfolgten die *Berufungen* von Frauen im Jahr 2004 zu mehr als der Hälfte (53%) in *Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*,

zu etwa 15% in Mathematik und Naturwissenschaften und zu 18% in Ingenieurwissenschaften.¹

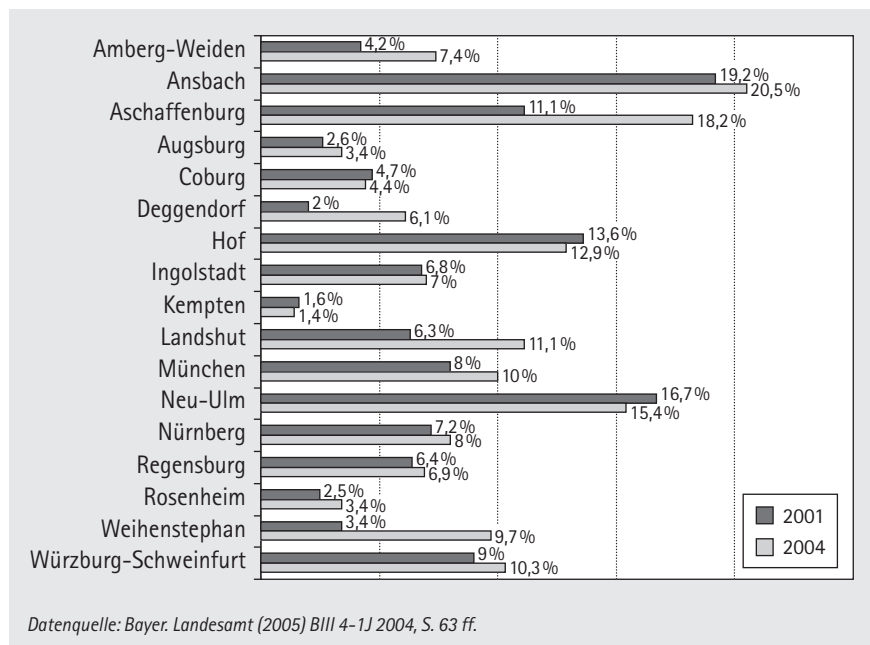
Um mehr Professorinnen an Fachhochschulen zu gewinnen, wurde *in Bayern* im Jahr 2001 ein Lehrauftragsprogramm aufgelegt, das berufserfahrenen Akademikerinnen die Gelegenheit bietet, sich didaktische Erfahrungen anzueignen und den Nachweis von Lehrqualifikationen in ein Berufungsverfahren einzubringen. Seitdem hat sich die Zahl der *Professorinnen an bayerischen Fachhochschulen* von 146 auf 188 und ihr Anteil an allen Professuren von 7,8% (2001) auf 9,7% (2004) erhöht. Dabei streut der Frauenanteil je nach Fächerausrichtung und Fachhochschule.² Während in den Ingenieurwissenschaften nur 3,6% und in den Naturwissenschaften 7,3% der Professuren von Frauen eingenommen werden, liegt der Frauenanteil in den Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bei 17,3%, in den Kunstwissenschaften bei 16,7%, in den Ernährungswissenschaften bei 10% und in den Gesundheitswissenschaften sogar bei 46%.³ Der Wert in den Ingenieurwissenschaften wäre noch niedriger ohne das darin einbezogene Fach Architektur mit einem relativ hohen Frauenanteil von 10%.

¹ sowie zu knapp 8% in Sprach- und Kulturwissenschaften und zu 4% in Kunstwissenschaften, vgl. dazu: Berufungen nach Fächergruppen *BLK (2005), Tabelle 5.2.2.12.*

² Bei den Stiftungsfachhochschulen liegt der Frauenanteil trotz eines leichten Rückgangs in den letzten zwei Jahren bei Professuren über 40%, bei Lehrbeauftragten über 50%.

³ Datenquelle: *Bayer. Landesamt (2005) BIII-4-1J 2004 Personalbestand an den Hochschulen in Bayern, S. 83*

Abbildung 2: Veränderung des Frauenanteils an den Professuren staatlicher Fachhochschulen in Bayern von 2001 bis 2004, in Prozent



Während zu Beginn des Lehrauftragsprogramms im Jahr 2001 der Anteil der Frauen an den Professuren an zehn bayerischen Fachhochschulen noch unter 7% lag, gab es im Jahr 2004 nur noch sechs Fachhochschulen mit einem so niedrigen Professorinnenanteil. An 13 Hochschulen war ein Anstieg des Frauenanteils zu verzeichnen. In Hof, Landshut, München und Würzburg-Schweinfurt hat man einen Frauenanteil von mindestens 10% erreicht, in Ansbach, Aschaffenburg und Neu-Ulm sogar über 15% (siehe Abbildung 2).

In Bayern lag der Frauenanteil bei *Bewerbungen* auf Fachhochschulprofessuren im Jahr 2004 bei 15,1%; auf *Listenplätze* gelangten 16,2%, und *Berufungen* an Frauen erfolgten bei 16,6% aller Besetzungen von Professorenstellen (BLK 2005, Tabelle 5.3.1). Der Anteil von Frauen an den Berufungen war damit leicht höher als jener an den Bewerbungen und den Nennungen auf Listenplätzen. Der Frauenanteil an den Berufungen in Bayern war von 11,2% im Jahr 2002 auf 18,3% im Jahr 2003⁴ gestiegen und hatte damit sowohl

⁴ wenn auch im Jahr 2004 ein geringfügiger Rückgang auf 16,6% erfolgte.

erheblich den Frauenanteil an den bayerischen Professuren mit 8,2% als auch den bundesweiten Durchschnitt der Berufungen von 17,7% im Jahr 2003 übertroffen.

2 Untersuchungsziel und -methode

Ziel des Lehrauftragsprogramms ist es, in Bayern⁵ mehr wissenschaftlich qualifizierte, berufserfahrene Frauen als Fachhochschulprofessorinnen zu gewinnen. In einer ersten Begleituntersuchung hatte das Staatsinstitut die Lehrbeauftragten zu ihrem Bildungsweg, ihren wissenschaftlichen und berufspraktischen Qualifikationen sowie zu ihren positiven und negativen Erfahrungen mit dem Lehrauftragsprogramm befragt und erste Erfolge festgestellt (*Schindler/Stewart 2004*). Der Schwerpunkt einer zweiten Befragung aller bisherigen Teilnehmerinnen am Lehrauftragsprogramm im Herbst 2005 lag auf Bewerbungen und Berufungen. Dabei sollte der Erfolg des Programms in Bezug auf die Gewinnung von mehr qualifiziertem weiblichem Lehrpersonal ermittelt werden. Die zweite Befragung der Teilnehmerinnen am bayerischen Lehrauftragsprogramm wurde an 224 Frauen versandt, an die vom Sommersemester 2001 bis zum Sommersemester 2005 Lehraufträge für jeweils maximal vier Semester vergeben worden waren, oder die zumindest am Begleitprogramm teilgenommen hatten. 108 Lehrbeauftragte – fast die Hälfte (48%) – nahmen an der Befragung teil. Knapp zwei Drittel von ihnen hatten noch nicht an der ersten Befragung im Jahr 2003 partizipiert. Bei der ersten Befragung, d.h. bis 2003, waren 5% der Befragten bereits zu Professorinnen berufen, bei der zweiten Befragung waren über 11% (zwölf Teilnehmerinnen) bereits Professorinnen.

3 Sozialstatistische Charakterisierung der befragten Lehrbeauftragten

Das Durchschnittsalter der befragten Lehrbeauftragten lag knapp über 40, das Alter streute zwischen 30 und 55 Jahren, was auf zum Teil langjährige berufliche Erfahrung hinweist. Fast die Hälfte der Teilnehmerinnen war über 40 Jahre, knapp ein Drittel zwischen 35 und 40 Jahre und ein Fünftel zwischen 30 und 35 Jahre alt.

Wie bei der ersten Befragung, waren etwas über drei Viertel der Teilnehmerinnen verheiratet oder lebten in einer Partnerschaft. 57% hatten Kinder – mehr als bei der ersten Befragung (45%). Davon hatte die Hälfte zwei Kinder, etwa 40% hatten ein Kind und

⁵ In Baden-Württemberg gibt es seit Langem das Mathilde-Planck-Lehrauftragsprogramm, (vgl. *Aiwanger/Jäger 2003*).

12 % drei Kinder.⁶ Fast 30 % aller Kinder waren im Vorschulalter, knapp 60 % zwischen 6 und 14 Jahre und der Rest über 14 Jahre alt, das älteste 29 Jahre. Die Tätigkeit und der Status einer Lehrbeauftragten scheinen wegen der flexiblen, selbst bestimmten Arbeitszeiten und der nur stundenweisen Anwesenheitsverpflichtung an den Fachhochschulen gut mit der Familienarbeit kombinierbar zu sein.

4 Qualifikationsprofile der Lehrbeauftragten

Als *Studienabschluss* verfügen 53 % der Befragten über ein Universitätsdiplom, 24 % über ein Fachhochschuldiplom und 7,5 % über einen Abschluss an einer Kunsthochschule. 12 % haben die Magisterprüfung abgelegt. Gegenüber der ersten Befragung 2003 ist der Anteil der Beteiligten mit Staatsexamen mit 9 % nur halb so groß. Die Hälfte der Lehrbeauftragten hat zwei, über 8 % haben sogar drei Studienabschlüsse.

Fast die Hälfte erfüllte eine wichtige Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur: die Promotion (47 %). Dies waren mehr als bei der ersten Befragung (43 %). Vom Nachweis der Promotion ausgenommen sind diejenigen, die von einer Kunsthochschule kommen und den Nachweis künstlerischer Befähigung erbringen. 13 % weisen sonstige Qualifikationen auf, darunter Masterabschlüsse, z. B. Master of Architecture oder Master of Arts, künstlerische Preise und Qualifikationen, kirchliche Examen, Zertifikate für Aufbaustudien oder Fachausbildungen sowie Publikationen.

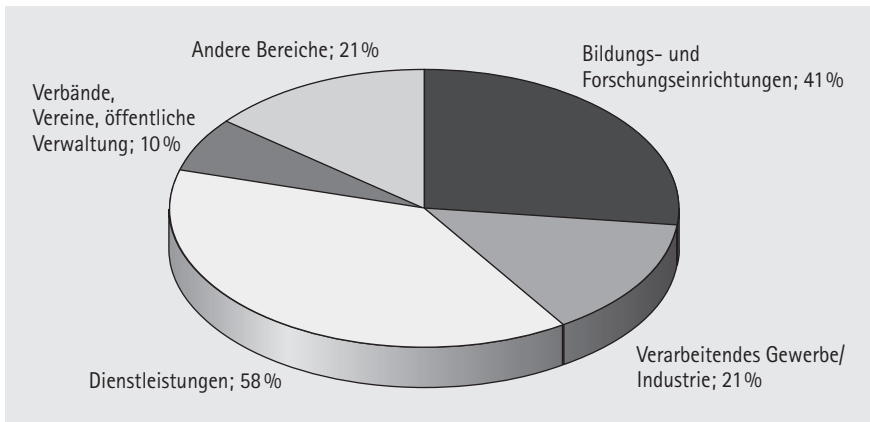
Etwa je die Hälfte der Frauen sah am Ende ihres Studiums ihr *Berufsziel* in der Wissenschaft und in der Wirtschaft, knapp 10 % auch in beiden Bereichen. Eine Karriere an der Universität konnten sich 27 %, an der Fachhochschule 31 % vorstellen. Letzteres ist erheblich mehr als bei der letzten Befragung, wo nur 23 % diesen Wunsch äußerten. Dagegen wollten weniger Absolventinnen an einer Universität tätig werden (27 % gegenüber 34 %). Dazu kamen 19 %, die in Forschungseinrichtungen tätig werden wollten. Im Bereich der Wirtschaft wurden auch selbständige oder freiberufliche Tätigkeiten sowie Tätigkeiten bei Verbänden, Vereinen, Kirchen oder Krankenhäusern ins Auge gefasst. Selbständig sein oder freiberuflich arbeiten wollten 42 %.

Fachhochschulprofessorinnen zeichnen sich gegenüber Universitätsprofessorinnen durch Berufs- und Praxisbezug aus. Regelvoraussetzung für eine Berufung ist intensive Erfahrung

⁶ Im Vergleich zur ersten Befragung hatten mehr Frauen bisher nur ein Kind (40 % gegenüber 26 %) und weniger zwei oder drei Kinder.

mit der jeweiligen fachspezifischen beruflichen Praxis. Deshalb wurden die Lehrbeauftragten zu ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen nach Abschluss ihres Studiums sowie zu den Wirtschaftszweigen und den Beschäftigungszeiten befragt, in denen sie die für eine Berufung an eine Fachhochschule notwendige Praxiserfahrung erworben haben.

Abbildung 3: Beschäftigungsbereiche, in denen die Lehrbeauftragten parallel zu ihren Lehraufträgen erwerbstätig waren (Mehrfachnennungen), in Prozent der Nennungen



Die meisten Befragten waren parallel zu ihren Lehraufträgen im Bereich der Dienstleistungen oder der Bildungs- und Forschungseinrichtungen beschäftigt. Im verarbeitenden Gewerbe und der Industrie war ein Fünftel tätig. Bei Verbänden, Vereinen und der öffentlichen Verwaltung hat ein Zehntel einen Arbeitsplatz gefunden. Einen „anderen Bereich“ gab ein Fünftel der Lehrbeauftragten an.

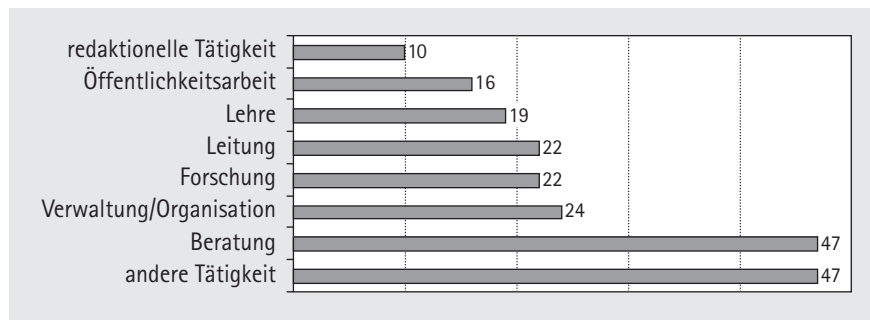
Über die Hälfte der an der Befragung teilnehmenden Lehrbeauftragten arbeitete im Bereich der Dienstleistungen: bei Banken oder Versicherungen (3), der Rechts-, Wirtschafts- und Personalberatung (13), in Ingenieur- und Architekturbüros (14), im Bereich der Kulturinstitutionen (7), des Verlagswesens, der Medien, der Öffentlichkeitsarbeit (12) sowie im Sozialbereich (9). In Verbänden, Vereinen sowie Behörden⁷ waren zehn Lehrbeauftragte tätig. 40% kommen aus der Wissenschaft und dem Bildungsbereich: Ein Viertel hat Erfahrung mit Lehre und Forschung, davon 14 an Hochschulen und acht an Forschungs-

⁷ Beispielsweise Deutscher Anwaltsverein, Diakonie, Selbsthilfebeirat, IHK, Stadtbehörde, Stiftungsamt, Marketing-Club ...

instituten. 18% sind im Bildungsbereich tätig, davon sieben an Schulen und zwölf an Institutionen der Erwachsenenbildung. 21 Frauen sind im verarbeitenden Gewerbe und in der Industrie tätig. Fast 20% geben an, in einem anderen Bereich zu arbeiten, als Unternehmerin, Geschäftsführerin, Unternehmensberaterin oder Kommunikationstrainerin, als Wirtschaftsprüferin oder Sachverständige. Andere waren als Künstlerin tätig oder widmeten sich als Stipendiatin ihrer Dissertation oder in der Elternzeit ihren Kindern.

Obwohl die Frage nach dem Beschäftigungsbereich, in dem die Lehrbeauftragten neben ihrem Lehrauftrag erwerbstätig waren, mit der Bitte um die Auswahl *einer* vorgegebenen Antwort versehen war, benannten 33 Lehrbeauftragte mehrere Bereiche. Dies zeigt die teilweise bestehende Notwendigkeit, zu gleicher Zeit mehrere Tätigkeiten in unterschiedlichen Beschäftigungsbereichen auszuüben. So waren Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung mit einer Beschäftigung im Kulturbereich, dem Verlagswesen, in Vereinen und im eigenen Unternehmen verbunden, es wurde aber auch eine Tätigkeit im Baugewerbe oder in einem Architekturbüro mit einem ganz anderen Einsatzfeld kombiniert, beispielsweise einer sozialen Tätigkeit, Vereinsarbeit oder Erwachsenenbildung.

Abbildung 4: Häufigkeit der ausgeübten parallelen beruflichen Tätigkeit (Mehrfachnennungen)



Fragen zu *Dauer und Funktion der derzeitigen beruflichen Tätigkeit* ergaben, dass 83% der Lehrbeauftragten schon drei Jahre und mehr in den Beschäftigungsbereichen tätig waren, in denen sie während ihrer Lehraufträge arbeiteten, von denen, die bereits Professorinnen sind oder auf einer Berufungsliste stehen, sogar 87%. Sie haben sich also aus einer gefestigten beruflichen Position heraus entschlossen, einen Lehrauftrag an einer Fachhochschule anzunehmen und sich für die Karriere als Fachhochschulprofessorin zu qualifizieren. Bei denen, die sich noch nicht bewerben konnten, fehlte z.T. auch noch die

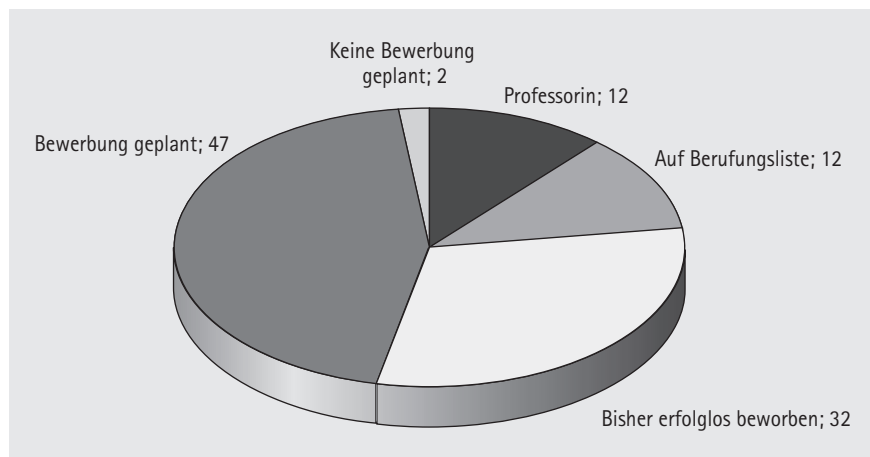
geforderte Dauer beruflicher Praxis, die sie während ihres Lehrauftrags parallel vervollständigen konnten. Wie schon in der ersten Befragung zeigte sich, dass eine Neuorientierung auf eine Fachhochschulkarriere gerade für selbständige oder freiberuflich tätige Frauen attraktiv ist. Fast 40% waren selbständig oder freiberuflich tätig. Aus diesem Potenzial können neue Professorinnen gewonnen werden, die über Organisationstalent und Erfahrung im Selbstmanagement verfügen. Jeweils 9% der Teilnehmerinnen hatten leitende Funktionen als Geschäftsführerin oder Abteilungsleiterin inne, 16% waren Projektleiterinnen und 9% waren Sachbearbeiterinnen oder wissenschaftliche Mitarbeiterinnen.

5 Bewerbungsverhalten und Bewerbungserfolg

Über die Hälfte der an der Befragung teilnehmenden Lehrbeauftragten (56 von den 108) hat sich bereits ein- oder mehrmals um eine Fachhochschulprofessur beworben (54%). Weitere 45% wollen sich noch bewerben, verfügen aber meist noch nicht über alle dafür notwendigen Voraussetzungen. Je 11,4% wurden bereits berufen oder befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung auf einer Berufungsliste. Bisher erfolglos beworben haben sich 30,5%.

Von den freien Professuren an Fachhochschulen, auf die sie sich bewarben, hat über die Hälfte der Befragten aus der Zeitung oder dem Internet erfahren. Hinweise kamen auch von Arbeitgebern oder wurden beruflichen Fachzeitschriften entnommen. 40% erhielten den Hinweis auf eine freie Stelle von der Koordinierungsstelle des Programms.

Abbildung 5: Stand der Bewerbungen um eine Fachhochschulprofessur, in absoluten Zahlen



Nahezu die Hälfte derjenigen Lehrbeauftragten, die sich noch nicht auf eine Professur beworben haben, beklagte, dass es zu *wenige freie Stellen* gäbe. Etwa 10% konnten noch keine fünfjährige Berufstätigkeit nachweisen und weitere 6% keine dreijährige Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule. Sieben Lehrbeauftragte haben noch nicht mit der Promotion begonnen und weitere zehn konnten ihre Promotion noch nicht abschließen. Bemerkenswert ist, dass keine der Befragten festgestellt hat, dass ihr die Lehrtätigkeit oder die Tätigkeit an einer Fachhochschule nicht zusagt. Sieben Frauen sahen wegen ihrer familiären Situation, vor allem wegen der Betreuung der Kinder, derzeit nicht die Möglichkeit, sich zu bewerben. Sechs Befragte gaben an, es gäbe in ihrer Fachrichtung keine passenden Professuren oder die aktuelle berufliche Situation ließe eine Bewerbung derzeit nicht zu. Einige hatten sich zunächst für den Lehrauftrag beworben und wollten die beruflichen Perspektiven aus der gewonnenen Erfahrung heraus neu ordnen, um sich auf eine Tätigkeit als Professorin vorzubereiten.

Bisher sind in den Jahren 2003 bis 2005 *zwölf Professorinnen berufen* worden und zwar in jedem Semester etwa zwei, meist direkt nach dem letzten Lehrauftragssemester. Da Berufungen nicht immer unmittelbar aus den Lehraufträgen heraus oder im direkten Anschluss erwartet werden können, ist davon auszugehen, dass es noch mehr erfolgreiche Bewerbungen geben wird.

Sieben Befragte wurden an bayerische Fachhochschulen berufen (in München und je eine an die Fachhochschulen Aschaffenburg, Augsburg, Regensburg und die Evangelische Stiftungsfachhochschule Nürnberg), drei an außerbayerische Fachhochschulen und zwei an Universitäten, davon eine in Bayern. Fünf wurden an die Fachhochschule berufen, an der sie auch einen Lehrauftrag im Rahmen des Lehrauftragsprogramms durchgeführt hatten.

Die *Fachrichtungen* bzw. Lehrgebiete der Professorinnen lagen viermal im Bereich von Architektur, Design, Innenarchitektur, dreimal im Bereich Sozialwesen und Religionspädagogik, zweimal im Bereich Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre, zweimal im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und einmal in den Ingenieurwissenschaften. Bei sieben der neuen Professorinnen entsprach das Lehrgebiet ihrer fachlichen Ausbildung voll und ganz und bei fünf zum Teil. Bei fast allen steht das Lehrgebiet im Zusammenhang mit dem bisherigen Lehrauftrag. Nur in einem Fall gab es keine solche Verbindung.

In ihrem Bewerbungsverfahren machten die erfolgreichen Bewerberinnen auf ihre Bereitschaft zur Mitarbeit an besonderen Aufgaben im Fachbereich, z. B. bei der Curriculumsgestaltung, Verwaltungstätigkeiten, der Studienberatung, oder den Bemühungen zur Internationalisierung und zur Einwerbung von Drittmitteln aufmerksam. Sie achteten bei ihrer Bewerbung auf die schriftliche und vor allem auch auf die mündliche Präsentation. Ihre Lehrkompetenz belegten sie mit ihren Erfahrungen aus dem Lehrauftrag und mit Evaluationen ihrer Lehrveranstaltungen. Sie entwickelten während ihrer Teilnahme am Lehrauftragsprogramm ihre didaktischen Fähigkeiten in hohem Maße durch den Lehrauftrag selbst, durch *learning by doing*, weiter und gewannen durch den Umgang mit den Studierenden an Erfahrung. Sie wiesen bei ihrer Bewerbung auf ihre Praxiserfahrungen hin und gaben Beispiele aus der eigenen Berufspraxis. Ergänzend zu ihren Erfahrungen aus den Lehraufträgen konnten einige auf ihre Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin oder als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Universität verweisen oder auf Lehr- und Vortragstätigkeiten im Rahmen von Mitarbeiterfortbildung oder in der Erwachsenenbildung.

Die *Dauer* der Berufungsverfahren variierte zwischen drei und 32 Monaten, im Mittel betrug sie 11,25 Monate, d. h., es gab schnelle Verfahren, aber auch sehr langwierige. Die Hälfte der Professorinnen (sechs) wurde über den Stand des Berufungsverfahrens einmal informiert, zwei regelmäßig und zwei öfters.

Als *Kriterien, die entscheidend für den Erfolg der Bewerbung um die Professur* waren, wurden von elf der zwölf Professorinnen die Lehrkompetenz sowie die Berufserfahrung

genannt. Drei Viertel verwiesen auf die wissenschaftliche Qualifikation, die Hälfte auf ihr besonderes Engagement und ein Drittel auf die persönliche Bekanntheit, ein Viertel auch auf Auslandserfahrung. Bei einer spielte nach eigener Einschätzung die Tatsache, dass sie eine Frau ist, eine Rolle.

Die bereits als Professorinnen tätigen Befragten sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden: Sie haben Freude an der Lehre, „Spaß an der Arbeit mit den Studierenden“. Dazu kommen Freiräume bei der Ausgestaltung der inhaltlichen Arbeit, die Möglichkeit zu Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit sowie die „Möglichkeit etwas zu bewegen“. Auch die Kombination von Lehre und Praxisnähe und die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Fachs tragen zur Zufriedenheit bei. Neben dem Gestaltungsspielraum, der sich bei der Professur bietet, und der abwechslungsreichen Tätigkeit, werden Freude über die Möglichkeit, an einer bestimmten Fachhochschule zu arbeiten oder „trotz der Familie einen anspruchsvollen, interessanten Beruf ausüben zu können“ genannt. Keine der neuen Professorinnen äußerte sich unzufrieden mit ihrer Position und Funktion.

Die Bedeutung des Lehrauftragsprogramms für den Erfolg bei der Bewerbung wurde von den bereits berufenen Professorinnen hoch eingeschätzt, vor allem in Bezug auf das *Kennenlernen des Lehrbetriebs* an einer Fachhochschule und den *Erwerb von Lehrerfahrung*.

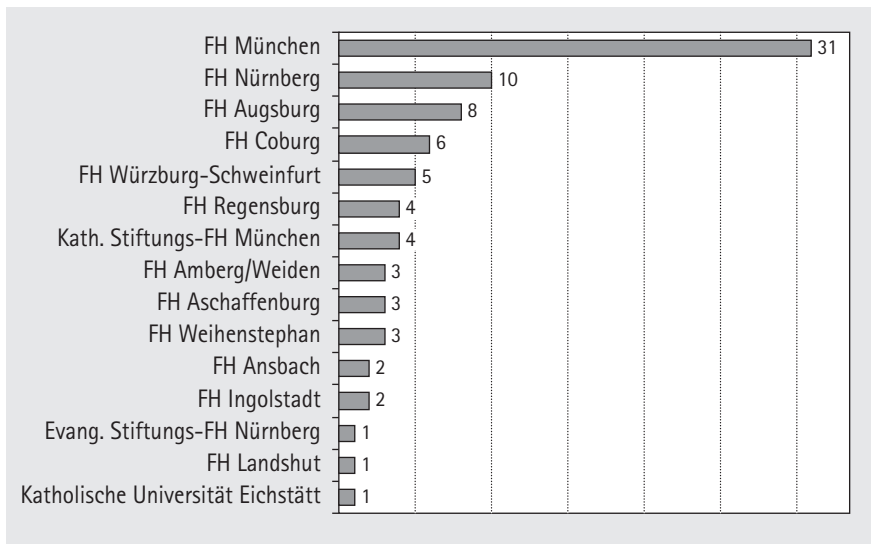
6 Lehraufträge als Vorbereitung auf eine Fachhochschulprofessur

Die Fachbereiche der bayerischen Fachhochschulen machen unterschiedlich vom Angebot des Lehrauftragsprogramms Gebrauch. 66 der an der Befragung teilnehmenden Lehrbeauftragten boten im Jahr 2005, also im Sommersemester 2005 und/oder im Wintersemester 2005/2006, Lehrveranstaltungen im Rahmen des Lehrauftragsprogramms an.⁸ In der Regel werden nur vier Semester lang Lehraufträge aus dem Programm gefördert. 63% der Teilnehmerinnen hatten noch nicht an der ersten Befragung im Jahr 2003 teilgenommen. Während der gesamten Laufzeit des Lehrauftragsprogramms wurden an der Fachhochschule München 36,5% der von den Befragungsteilnehmerinnen ausgeführten Lehraufträge vergeben, an der zweitgrößten Fachhochschule Nürnberg 12%,

⁸ davon 24 an der Fachhochschule München, sechs an der Fachhochschule Nürnberg, fünf an der Fachhochschule Coburg, je drei in Amberg/Weiden, Augsburg, Würzburg-Schweinfurt und an der Katholischen Stiftungsfachhochschule München sowie weitere an den Fachhochschulen Ingolstadt, Landshut, Regensburg, Weihenstephan und an einem Fachhochschulstudiengang der Katholischen Universität Eichstätt sowie an nicht genannten Fachhochschulen

gefolgt von den Fachhochschulen Augsburg (9%), Coburg (7%), Würzburg-Schweinfurt (7%), Regensburg (5%) sowie den Fachhochschulen Aschaffenburg und Weihenstephan (je 3,5%). Die restlichen Fachhochschulen beteiligten sich mit je ein oder zwei Lehraufträgen an dem Programm.

Abbildung 6: Verteilung der durchgeführten Lehraufträge auf einzelne Fachhochschulen⁹, in absoluten Zahlen



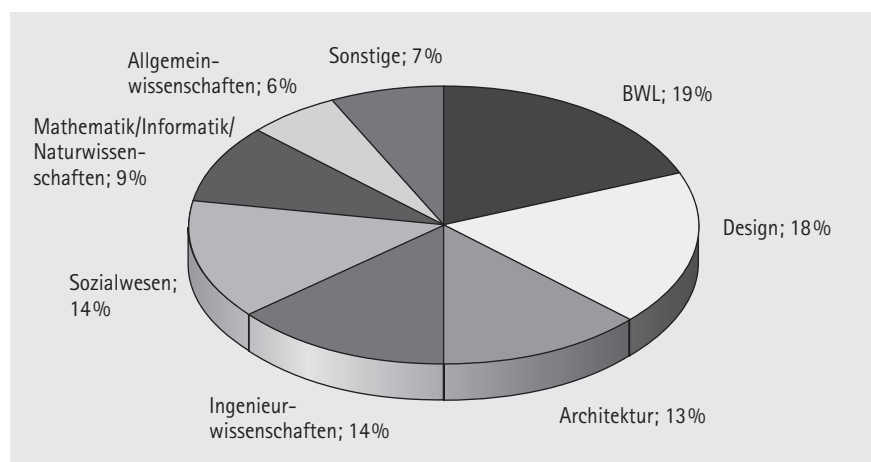
30 Teilnehmerinnen machten keine Angabe, wo sie ihren Lehrauftrag ausführen. Acht haben bereits an zwei Fachhochschulen solche Lehraufträge wahrgenommen. Zusätzlich haben einige Lehraufträge außerhalb des Lehrauftragsprogramms übernommen.¹⁰ Im Vergleich zur ersten Befragung machten wesentlich mehr, nämlich 28% der Teilnehmerinnen, keine Angaben, wo sie ihren Lehrauftrag ausüben. Trotzdem bleiben die Größenordnungen und die Rangfolge der Fachhochschulstandorte vergleichbar. Damit verteilen sich auch hier die an der Befragung beteiligten Lehrbeauftragten ungefähr entsprechend der Größe der Fachhochschulen (gemessen an der Zahl der Studierenden). Neu hinzugekommen ist gegenüber der letzten Befragung die Fachhochschule Ingolstadt.

⁹ sowie einen Fachhochschulstudiengang der Katholischen Universität Eichstätt

¹⁰ an bayerischen Fachhochschulen sechs, an Fachhochschulen in Deutschland außerhalb Bayerns fünf und an Universitäten weitere fünf

Den Zielen des Lehrauftragsprogramm entsprechend, zeigt sich, dass neben den auch bisher schon gut versorgten Bereichen Architektur und Design auch die *Fachrichtungen* Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften (einschließlich der Informatik, wo der Frauenanteil bei den Professuren nur 3,6% bzw. 7,3% beträgt) mehr als vor zwei Jahren am Lehrauftragsprogramm partizipieren. Die meisten Lehraufträge wurden ausgeführt in Betriebswirtschaft (24), Design (23), Architektur (16), Ingenieurwissenschaften (17), Sozialwesen (17), Mathematik und Naturwissenschaften einschließlich Informatik (11), Allgemeinwissenschaften (8) und Sonstigen (9).¹¹ 13 Antwortende benannten auch mehrere Fachrichtungen, in denen sie Lehraufträge anboten, beispielsweise Betriebswirtschaft in Kombination mit Verkaufs- und Wirtschaftspsychologie, aber auch mit Ingenieurwissenschaften, Sozialwesen oder Allgemeinwissenschaften.

Abbildung 7: Verteilung der Lehraufträge auf Fachrichtungen (Mehrfachnennungen), in Prozent der Nennungen



Aus der ersten Evaluation des Lehrauftragsprogramms resultierte die Empfehlung, besonders vordringlich mehr Lehrbeauftragte für die Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften zu gewinnen, in denen Frauen unterrepräsentiert sind. Das Ergebnis der zweiten Befragung zeigt nun einen Zugewinn in diesen Bereichen, der zu einem größeren Potenzial für die Gewinnung von Professorinnen führt.

¹¹ Unter ‚Sonstige‘ wurden genannt: Praxisorientierte Sozialwissenschaften, Jura, Interkulturelle Kommunikation, Lebensmitteltechnologie, Gesundheitsmanagement, Pflegemanagement, Theologie, Verkaufspsychologie, Wirtschaftspsychologie, Feinwerktechnik.

Die *Themen der Lehraufträge* bestimmten je zu 30% die Kandidatinnen selbst und die jeweiligen Fachbereiche. In 40% der Fälle wurde von beiden gemeinsam das Thema besprochen und abgestimmt. Wenn ein Fachbereich spezifischen Bedarf an speziellen Lehrveranstaltungen hat, kann er sich aus den Dateien der Koordinierungsstelle des Lehrauftragsprogramms über die persönlichen Qualifikationsprofile der Bewerberinnen informieren und entsprechende Kontakte aufnehmen. Andererseits können sich praxiserfahrene Frauen mit Themenvorschlägen und Lehrangeboten gezielt an die gewünschten Fachhochschulen und Fachbereiche wenden. Das Lehrangebot der Fachbereiche kann dabei sowohl bei der Vermittlung von Grundwissen als auch von Spezialgebieten in der Form von Vorlesungen, Seminaren und Übungen durch Lehraufträge unterstützt werden. Zum Teil sind dabei auch Prüfungen abzuhalten und Korrekturen zu erbringen.

Die Lehrbeauftragten wurden befragt, ob die Themen ihrer Lehraufträge im Rahmen des Lehrauftragsprogramms ihnen gute Möglichkeiten boten, sich auf eine entsprechende Professur vorzubereiten. Drei Viertel der Befragten beantworteten diese Frage positiv, 17% glaubten dies eher nicht und 9% sahen darin keine Vorbereitung. Die Gründe für eine positive Bewertung waren vielfältig. Die selbst vorgeschlagenen oder mit dem Fachbereich vereinbarten Themen geben die Möglichkeit, sich sowohl in Themen einzuüben, die zur Basisqualifikation gehören als auch in solche, die eine Spezialisierung ermöglichen. Die Lehrbeauftragten werden mit den inhaltlichen, didaktischen und methodischen Anforderungen einer Lehrtätigkeit vertraut, gewinnen Routine im Vermitteln des Stoffes und erwerben didaktische Kompetenz.

Nach Auskunft der befragten Lehrbeauftragten können sie durch ihre Lehraufträge die *Gestaltung unterschiedlicher Veranstaltungsformen* erproben, Abläufe bei Prüfungen kennen lernen und den Umgang mit Klausuren und deren Korrekturen einüben. Die Betreuung von Diplomarbeiten und Projektarbeiten bereitet auf die Arbeit einer Professorin vor. Sie lernen Themen zu wählen, die aktuelle Relevanz für die Studierenden haben und diese Themen pädagogisch aufzubereiten, Unterrichtseinheiten vorzubereiten, Erfahrungen in Gruppenarbeit zu sammeln sowie entsprechende Präsentationstechniken zu erarbeiten. Die Arbeit mit den Studierenden und die Evaluierung der Lehrveranstaltungen bieten ein Feedback. Die Lehrbeauftragten lernen ihre Zielgruppen kennen und können ihre Resonanz bei den Studierenden testen und dadurch breite Lehrerfahrung erwerben. Sie haben die Möglichkeit, Motivationsprobleme auf Seiten der Studierenden kennenzulernen und zu überprüfen, welches Lehrniveau für diese angemessen ist. Die Lehrbeauftragten können so die eigenen Angebote auf die Erfordernisse der Studiengänge abstim-

men. Der Spielraum bei der Auswahl und Gestaltung fördert selbständiges, fachbezogenes Arbeiten und Eigeninitiative.

Förderlich für die Aussicht auf eine Professur waren der Aufbau von Kontakten und die Kooperation innerhalb des Fachbereichs mit Professorinnen und Professoren sowie der Austausch mit anderen Lehrbeauftragten zur Reflexion der gemeinsamen Erfahrungen.

Die Teilnehmerinnen am Lehrauftragsprogramm waren zu 90% der Auffassung, dass ihre *didaktischen Fähigkeiten* durch den Lehrauftrag weiterentwickelt wurden. Drei Viertel der Befragten sahen im Umgang mit den Studierenden sowie in deren Resonanz wichtige Aspekte für die Entwicklung ihrer didaktischen und pädagogischen Qualifikationen. Fast die Hälfte derer, die die Workshops und das Coaching im Rahmen des Lehrauftragsprogramms aus eigener Anschauung bewerten konnten, zog Nutzen aus den Workshops. Gefördert sahen sich Befragte auch durch die Seminare am Zentrum für Hochschuldidaktik, die in Bayern für alle neu berufenen Fachhochschulprofessoren wie auch für Lehrbeauftragte angeboten werden. Mehrere Lehrbeauftragte verwiesen auf langjährige pädagogische Erfahrung, beispielsweise als Assistentin an einer Universität, durch Lehrtätigkeiten an weiterbildenden Schulen und in der Erwachsenenbildung sowie im beruflichen Umfeld. Förderlich für die didaktische Weiterentwicklung der Befragten waren auch Gespräche mit anderen Lehrbeauftragten, der Austausch mit Kolleginnen sowie Hinweise anderer Kursteilnehmerinnen.

7 Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit dem Lehrauftragsprogramm

Wichtig für die Beurteilung des Erfolgs des Lehrauftragsprogramms ist seine Bewertung durch die Teilnehmerinnen. Dabei wurde nach der Betreuung und der Vernetzung sowie den speziellen Angeboten des Lehrauftragsprogramms gefragt.¹²

¹² Da die an der Befragung teilnehmenden Lehrbeauftragten nicht alle Angebote im Rahmen des Lehrauftragsprogramms wahrnehmen oder kennenlernen konnten oder die Beurteilung der einzelnen Angebote des Lehrauftragsprogramms nicht immer, wie gewünscht, durchgängig durchgeführt haben, wird im Folgenden die Bewertung der einzelnen Elemente des Lehrauftragsprogramms in Prozent der jeweiligen Nennungen dargestellt.

Tabelle 1: Beurteilung von Betreuung und Vernetzung durch das Lehrauftragsprogramm, in Prozent der Nennungen

	gut	mittel	schlecht
Betreuung durch die Koordinierungsstelle	72,6	25,3	2,1
Vernetzung	47,8	43,5	8,7

Skala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „sehr schlecht“,
Nennungen für Kategorien 1-2 = „gut“, 3-4 = „mittel“ sowie 5-6 = „schlecht“

Die Betreuung durch die Koordinierungsstelle wurde von 95 Teilnehmerinnen bewertet, und zwar überwiegend sehr positiv.¹³ Die Vernetzung, die durch gemeinsame Veranstaltungen und Erfahrungsaustausch der Lehrbeauftragten erfolgt, erhielt ebenfalls eine positive Bewertung. Nahezu die Hälfte der Beurteilungen war „sehr gut“ oder „gut“.

Das Service-Programm des Lehrauftragsprogramms beinhaltet Get-Together-Veranstaltungen, die jeweils am Anfang des Semesters zur Vorstellung des Programms und seiner Möglichkeiten sowie zum kennenlernen der Lehrbeauftragten untereinander und zur Kontaktaufnahme zu Professorinnen und Professoren durchgeführt werden, didaktische Workshops und Coachings für Berufungsverfahren, die Aufnahme und Vermittlung über eine Bewerberinnendatenbank, einen Newsletter und die Möglichkeit zum informellen Austausch bei einem Stammtisch. 70% der Teilnehmerinnen beurteilten die Get-Together-Veranstaltungen positiv. An einem Stammtisch konnte zwar aus regionalen oder zeitlichen Gründen nur weniger als ein Drittel teilnehmen, aber fast alle Teilnehmerinnen fanden diese Zusammenkünfte für den Erfahrungsaustausch sehr geeignet. Der Workshop wurde für die *Bewerbung auf eine Professorenstelle* als sehr hilfreich empfunden. Das Coaching war nach Meinung einer Bewerberin „hervorragend“ und die Kontaktaufnahme sehr hilfreich. Die Informationsveranstaltungen wurden von drei Vierteln derer, die schon daran teilgenommen hatten, als besonders ertragreich gewertet, da sie „kurz und prägnant wichtige Fakten vermitteln und dadurch organisatorische Fehler vermeiden helfen“. Die Bewerberinnendatenbank wie auch der Newsletter wurden von über zwei Dritteln positiv beurteilt. Den Bewerbungsscheck hatten knapp 30% schon erprobt, von denen vier Fünftel sehr angetan waren. Die Beratung wurde von drei Vierteln derer, die sie nachgefragt hatten, als „sehr gut“ oder „gut“ empfunden.

¹³ in einer 6-stufigen Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ von 42% mit „sehr gut“

Drei Viertel der Befragten berichteten in Beantwortung einer *offenen Frage über ihre speziellen Erfahrungen* mit dem Lehrauftragsprogramm und hoben dabei ihren Gewinn an Lehrerfahrung, Persönlichkeitsentwicklung, Information und Betreuung, Kooperation und Vernetzung sowie Unterstützung bei Bewerbungen hervor.

Die Lehrbeauftragten wurden mit der Arbeit in einem Fachbereich und deren Organisation und Koordination vertraut. Das Angebot, einen Lehrauftrag wahrzunehmen, bot eine gute Gelegenheit, die internen Strukturen einer Fachhochschule kennenzulernen. Da viele Lehrbeauftragte als Universitätsabsolventinnen die Rahmenbedingungen an den Fachhochschulen nicht aus ihrer eigenen Studienzeit kennen, konnten sie auf diese Weise gute Einblicke in die Aufgabenbereiche von Fachhochschulprofessorinnen gewinnen, positive Beispiele für einen solchen Karriereweg kennenlernen und sich über Berufs- und Berufungschancen austauschen. Freundliches Entgegenkommen, gute Integration und kollegiale Aufnahme im Fachbereich erleichterten vielen den Lehrauftrag, wengleich mancherorts mehr Unterstützung erwartet worden war. Der Austausch mit „gleich gesinnten Kolleginnen“ über erste Erfahrungen und Schwierigkeiten wurde mehrfach als besonders wichtig genannt.

Als positive Erfahrung wurde das Feedback der Studierenden geschildert. Motivierend für eine Befragte war die „Begeisterungsfähigkeit und positive und motivierte Grundeinstellung der Studierenden“. Besonders hervorgehoben wurde, dass die Konzeption und Durchführung der Lehrveranstaltungen selbständiges und freies Arbeiten ermöglichte, das der besseren Selbsteinschätzung und einer „Stärkung bei der Suche nach Rollenklarheit“ diene. Learning by doing und die dadurch gewonnene Lehrerfahrung dienten der Eigenständigkeit, Selbstvergewisserung und Persönlichkeitsbildung.

Die Koordinierungsstelle zeichnet sich nach dem Urteil vieler Befragter durch intensive Betreuung, guten persönlichen Kontakt und umfassende Beratung aus. Sie bietet die Möglichkeit, eine Ansprechpartnerin für alle Fragen im Zusammenhang mit Lehrauftrag und Professur zu haben. Kooperation, Beratung und Betreuung werden als freundlich und unbürokratisch geschildert. In vielen Fällen wurden kompetente Beratung zur Bewerbung und Hinweise auf Kontaktpersonen gegeben. Es gibt einen guten Informationsaustausch durch Newsletter und Einladungen zum Coaching. Gelobt wird eine „stets offene, kompetente und zielführende Hilfe für alle Fragen zum Lehrauftrag und einer Professur“.

Negativ wurde vermerkt, dass der große Aufwand bei der Vorlesungsvorbereitung und der Klausurkorrektur in keinem Verhältnis zum finanziellen Ertrag eines Lehrauftrags

stehe. Beklagt werden in Einzelfällen auch zu kurzfristige Angebote, die lange Dauer der Prüfung eines Arbeitsvertrags und vor allem die späte Bezahlung des Honorars. Von einigen Teilnehmerinnen wird mangelnde Einbindung im Fachbereich beklagt. Es gibt die Befürchtung, dass durch das Programm die Fachbereiche veranlasst würden, die Frauen wegen der Finanzierung durch das Programm und nicht wegen deren Qualifikation einzusetzen und sie nach Beendigung nicht zu übernehmen. Von einigen Umfrageteilnehmerinnen wurden mehr Unterstützung durch die Frauenbeauftragte am Fachbereich und ein besserer Kontakt zwischen den Lehrbeauftragten und der Professorenschaft gewünscht. Auch organisatorisch wird von einigen Lehrbeauftragten mehr Engagement innerhalb des Fachbereichs erwartet.

Verbesserungsvorschläge der Befragten greifen die erfragten und dargestellten Erfahrungen während des Lehrauftrags auf. Dort wurde von den Lehrerfahrungen, der Akzeptanz durch die Studierenden, der Integration in den Fachbereich, vom Austausch und der Vernetzung mit Kolleginnen und der durch den Lehrauftrag erworbenen Eigenständigkeit sowie der Vorbereitung auf Bewerbungen für eine Professur berichtet, und die entsprechenden Maßnahmen wurden beurteilt: Das Lehrauftragsprogramm wurde als „ein guter und wichtiger Weg der Frauenförderung“ bezeichnet und die „sehr motivierte und motivierende Gestaltung“ hervorgehoben. Viele der Befragten äußerten sich bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen zunächst ausdrücklich zufrieden mit dem Programm. „Das Lehrauftragsprogramm ist sehr ausgereift und kompetent besetzt“, es seien „keine Verbesserungsvorschläge nötig, es bietet vielfache Unterstützung, die man nutzen kann, wenn man möchte“. Die Koordinierungsstelle solle so ausgestattet sein, dass keine organisatorischen und verwaltungstechnischen Engpässe auftreten. Verbesserungsvorschläge bezogen sich auf die Anbindung und die Betreuung innerhalb der Fachhochschulen in den Fachbereichen, die bessere Vernetzung innerhalb unterschiedlicher Disziplinen und die örtliche Vernetzung auch außerhalb Münchens.

Nach der Aussage einer Lehrbeauftragten hilft das Programm zwar beim Einstieg und vermittelt wichtige Lehrerfahrungen, doch seien manche Fachhochschulen nicht zur Weiterbeschäftigung aus eigenen Mitteln und zur Förderung des Einstiegs in das Professorinnenamt bereit. Für eine noch bessere Akzeptanz des Lehrauftragsprogramms hielt es eine Befragte für gut, wenn von der Koordinationsstelle der Kontakt zu den Dekanen noch intensiviert würde. Dekane und Frauenbeauftragte sollten über Berufungschancen informieren und die Einbeziehung der Lehrbeauftragten in die Kollegien der Fachhochschulen fördern. Ein Befragte regte an, die Fachhochschulen sollten ihren Bedarf an Inhalten und Themen formulieren, sodass man sich „nicht ins Blaue bewirbt, sondern das

Angebot abstimmen kann". Das Coaching-Angebot wird als sehr gut bezeichnet, doch wird auch gewünscht, den Lehrbeauftragten schon vor Übernahme der Lehraufträge Kontaktpersonen aus dem eigenen Bereich zu benennen sowie mehr fachspezifische Coaching-Veranstaltungen einzurichten.

Die Konzentration der vernetzenden Begleitveranstaltungen auf München erschwert einigen Teilnehmerinnen die Partizipation. Sie merken an, dass sie wegen der Entfernung kaum an den Veranstaltungen teilnehmen können, vor allem, wenn die Informationen über diese Veranstaltungen kurzfristig versandt werden und die Zeitpunkte der Veranstaltungen für Berufstätige nicht geeignet sind. Deshalb werden von mehreren Lehrbeauftragten auch Veranstaltungen in Nordbayern, beispielsweise in Nürnberg, gewünscht. Beratungs- und Betreuungsangebote sollten zum Teil auch fachbereichsspezifisch angeboten werden, um fachbezogene Treffen unter den Lehrbeauftragten zu fördern und mehr Informationen über spezielle Bereiche zu vermitteln, weil die Situation und die Probleme in den verschiedenen Disziplinen sehr unterschiedlich seien. Eine stärkere Vernetzung der Lehrbeauftragten in den einzelnen Fachgebieten könnte auch mit dem Austausch einer Adressenliste stattfinden.

Willkommen wären auch zusätzliche methodische und didaktische Seminare, die auf die Vorbereitung und Gliederung von Lehrveranstaltungen eingehen und eine Einführung in die Hochschulverwaltung und -politik bieten. Eine bessere Bezahlung wäre wünschenswert. Bei der Vergabe der Lehraufträge sollten die Evaluierungsergebnisse Berücksichtigung finden und eine längere Förderzeit gewährt werden. Angemerkt wird auch, dass die Vereinbarung von Familie und Beruf thematisiert werden sollte.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

Die Fachhochschulen brauchen mehr Lehrpersonal und eine ausgewogenere Verteilung zwischen Professorinnen und Professoren. Der Anteil der Frauen auf Fachhochschulprofessuren in Bayern hat in den letzten Jahren auf 9,7% zugenommen, doch liegt er noch immer unter dem Bundesdurchschnitt. Deshalb ist es notwendig, das Lehrauftragsprogramm weiterzuführen, das dazu beiträgt, in Bayern mehr Frauen als Fachhochschulprofessorinnen zu gewinnen.

Zu ihren Erfahrungen mit dem bayerischen Lehrauftragsprogramm hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung die Teilnehmerinnen zu zwei Zeitpunkten befragt. Über die Hälfte der befragten Lehrbeauftragten hat sich bereits

um Professuren beworben. Fast 12 % sind bereits zu Professorinnen berufen worden, und zwar auch in den Bereichen der Ingenieur- und Naturwissenschaften, in denen Frauen besonders unterrepräsentiert sind. Ein gleich hoher Anteil steht zum Zeitpunkt der zweiten Befragung auf einer Berufungsliste. Fast alle übrigen Teilnehmerinnen des Lehrauftragsprogramms planen noch eine Bewerbung.

So erschließt das Lehrauftragsprogramm neues Potenzial an praxiserfahrenen Akademikerinnen und qualifiziert sie für Berufswege an Fachhochschulen. Als Lehrbeauftragte lernen sie die Rahmenbedingungen einer Fachhochschulprofessur kennen und bereiten sich so auf die Übernahme einer solchen vor. Durch den Umgang mit den Studierenden und deren Resonanz erwerben sie didaktische und pädagogische Erfahrungen und steigern ihre rhetorische und soziale Sicherheit. Der Einblick in die Fachbereiche fördert ihre fachlichen und organisatorischen Fähigkeiten bei der Bewältigung der im Hochschulbetrieb anstehenden Aufgaben. Durch die begleitenden Maßnahmen des Lehrauftragsprogramms werden sie auf Bewerbungen vorbereitet. Das Programm ermöglicht den Teilnehmerinnen einen Gewinn an Eigenständigkeit, Lehrerfahrung, Betreuung, Kooperation und Vernetzung. Es bereitet sie auf Bewerbungen und Berufungen durch Information, Coaching, Beratung und Unterstützung vor und macht auf Stellenausschreibungen aufmerksam. Durch eine entsprechende Themenwahl für den Lehrauftrag kann neben der didaktischen zumindest in Teilbereichen auch eine thematische Vorbereitung auf das Fachgebiet einer ausgeschriebenen Professur erfolgen.

Die Berufserfahrungen der Lehrbeauftragten bieten den Fachbereichen zusätzlich aktuelle berufspraktische Bezüge in der Lehre und bei der Besetzung entsprechender Lehrgebiete. Durch das Lehrauftragsprogramm lernen die Fachbereiche Lehrbeauftragte und deren Arbeitsweise und Akzeptanz bei den Studierenden im Vorfeld einer Stellenausschreibung kennen oder können sie zumindest in den Pool ihrer eigenen, vom Fachbereich finanzierten Lehrbeauftragten übernehmen. Die Fachbereiche können auf diesem Weg Defizite bei der Personalgewinnung von weiblichem wissenschaftlichem Nachwuchs ausgleichen.

Das Lehrauftragsprogramm sollte weitergeführt werden. Die Koordinierungsstelle als zentrale Vermittlungs- und Beratungsstelle sollte adäquat und kompetent besetzt sein, da sie – ebenso wie für die Lehrbeauftragten selbst – für die Fachhochschulen und Fachbereiche gute Serviceleistungen erbringt. Die Vernetzungsaktivitäten des Lehrauftragsprogramms schaffen eine Verbindung zwischen den Lehrbeauftragten auch über die Grenzen einzelner Fachbereiche und Fachhochschulen hinaus und suchen durch gemeinsame Veranstaltungen den Kontakt zu den Professorinnen und Professoren herzustellen.

Neben dem Fächer übergreifenden Begleitprogramm sollten die Einbindung der Lehrbeauftragten in die einzelnen Fachbereiche und der fachspezifische Informationsaustausch noch weiter verbessert werden. Eine noch konsequentere Einbindung der Lehrbeauftragten in die Fachbereiche und in die Hochschulen insgesamt würde die Aneignung von Lehrkompetenz und das Hineinwachsen in eine Professur erleichtern. Anbindung und Betreuung der Lehrbeauftragten sollten als Aufgabe und Verpflichtung des Fachbereichs betrachtet werden, weil diese wichtige Bedingung für deren Qualifizierung als künftige Fachhochschulprofessorinnen nicht von außerhalb der Hochschule, also von Seiten der Programmkoordination, geschaffen werden kann. Die Fachbereiche sollten die Möglichkeiten, potentielle Bewerberinnen für zu besetzende Professuren durch das Lehrauftragsprogramm kennenzulernen, im Vorfeld ihrer Stellenausschreibungen bewusst wahrnehmen. Lehrbeauftragte sollten von ihrem Fachbereich über mögliche vakante Professuren unterrichtet und in das Bewerbungsverfahren mit einbezogen werden. Das Lehrauftragsprogramm sollte als ein Teil gezielter Berufungspolitik von den Verantwortlichen der Hochschul- bzw. Fachbereichsleitungen genutzt werden.

Literatur

Aiwanger, Liane; Jäger, Susanna (2003): Was hat die Geschlechterfrage mit „Qualität“ an Hochschulen zu tun? Empirische Befunde für Fachhochschulen. In: hochschule 12 (2003), 2, S. 80–92

Bayerischer Landtag (2000): Beschluss des Bayerischen Landtags vom 18. Mai 2000. Drucksache 14/3621. München

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Bayer. Landesamt) (Hrsg.) (2005): Statistische Berichte: Personalbestand an den Hochschulen in Bayern (Stand: 1. Dezember 2004), B III 4-1J 2004. München

Bayerisches Gleichstellungsgesetz (BayGIG) vom 24. Mai 1996, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Mai 2006 (GVBl S. 292)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten. In: CEWS – Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Frauen im Studium, Langzeitstudie 1983 – 2004. Berlin

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (2002): Frauen in der Wissenschaft – Entwicklung und Perspektiven auf dem Weg zur Chancengleichheit. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 87)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (Hrsg.) (2005): Frauen in Führungspositionen an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, Neunte Fortschreibung des Datenmaterials. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 129)

Hochschule Bremen (Hrsg.) (2003): Wie werde ich Fachhochschulprofessorin. Perspektiven für Frauen in Naturwissenschaft und Technik. Frauen nach dem Studium. (Dokumentation der Fachtagung vom 22./23. Mai 2003 an der Hochschule Bremen). Bremen

Kultusministerkonferenz (KMK) (1998): Personalgewinnung an Fachhochschulen. Positionspapier der Kultusministerkonferenz vom 30. Januar 1998. Bonn

Schindler, Götz; Stewart, Gerdi (2004): Lehrauftragsprogramm an Fachhochschulen zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses in Bayern. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 70)

Schindler, Götz; Stewart, Gerdi (2005): Wie gewinnt man mehr Professorinnen? Evaluation des Lehrauftragsprogramms an bayerischen Fachhochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 27 (2005), 2, S. 90 ff.

Schlegel, Uta; Burkhardt, Anke (2005): Frauenkarrieren und -barrieren in der Wissenschaft, In: HoF Wittenberg (Hrsg.): Arbeitsberichte 6/05. Wittenberg

Schmidt, Ulrich (2003): Zur Entwicklung des Fächerspektrums an Fachhochschulen. In: Becker, Otto u. a.: Fachhochschulen in Deutschland und Europa. Eine Bestandsaufnahme. Mannheim

Stewart, Gerdi; Schindler, Götz (2004): Evaluation des Lehrauftragsprogramms zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses an bayerischen Fachhochschulen, In: Löther, Andrea (Hrsg.): Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen. Bielefeld (CEWS. Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung no.3., S. 70 ff.)

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Köln

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Drs. 6709–05. Köln

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Gerdi Stewart
Hindenburgstr. 6
82343 Pöcking

Learning by Doing? Eine empirische Studie zum Status quo und den Konsequenzen der Nachwuchsbetreuung in der Kommunikations- und Medienwissenschaft

Jörg Matthes, Werner Wirth, Ursina Mögerle

Die Betreuung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern ist ein wichtiger Faktor für deren weitere wissenschaftliche Karriere und damit für die Qualitätssicherung und Professionalisierung der Wissenschaft. Die vorliegende Studie berichtet über die Ergebnisse der ersten breit angelegten Nachwuchsstudie in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Hierfür wurden 281 Promovierende in Deutschland, der Schweiz und Österreich u. a. zu ihren Betreuungsverhältnissen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten zwar ausreichend inhaltlich unterstützt, aber zu wenig auf die Lehrtätigkeit vorbereitet werden und zu wenig Hilfe beim Zeitmanagement bekommen. Zudem lassen sich verschiedene Typen von Betreuungsverhältnissen ausmachen: die gute Betreuung, die soziale Unterstützung und die Isolation. Es zeigt sich, dass lediglich die gut betreuten Doktoranden eine optimale Förderung erhalten. Für diese Gruppe gestalten sich die Berufssituation, die Fachintegration und die Karriereaussichten deutlich besser als für die beiden anderen. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund einer optimal strukturierten Doktorandenausbildung diskutiert.

1 Einleitung

„Rabenväter – Schlechte Noten für Deutschlands Professoren“ titelt *Die Zeit* am 30.09.2004 in Reaktion auf die publizierte THESIS-Studie (vgl. Gerhardt/Briede/Mues 2005) zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland. Jede fünfte Nachwuchskraft, so heißt es, beklagt, dass sich ihr Professor bzw. ihre Professorin zu wenig mit dem Thema der Promotion auskenne. Jeder Dritte meint, die Vorgesetzten könnten ihn nicht ausreichend motivieren, und jeder vierte schimpft über schlecht vorbereitete Treffen. Ähnlich argumentieren auch der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Doktorandenausbildung“ (vgl. WR 2002) sowie die Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK 1996): Es bestehe noch immer ein Reformbedarf hinsichtlich einer optimal strukturierten Ausgestaltung der Doktorandenausbildung in Deutschland.

Die Phase bis zur Promotion ist nach wie vor im Sinne eines Ausbildungsverhältnisses zu begreifen, in der die Nachwuchskräfte Fertigkeiten für eine mögliche weitere wissenschaftliche Laufbahn erlangen (*Enders 1996, S. 142*). Die Betreuung ist dabei der Kern der wissenschaftlichen Ausbildung. Sie ist nicht nur entscheidend für die Ausrichtung der Dissertation, sondern auch wegweisend für die weitere wissenschaftliche Karriere der Nachwuchskräfte, für die Entscheidung, nach der Promotion an der Universität zu bleiben und damit auch für die Qualitätssicherung und Professionalisierung wissenschaftlicher Disziplinen. Die vorgesetzten Professorinnen und Professoren tragen entscheidend dazu bei, die Nachwuchskräfte in der wissenschaftlichen Community zu sozialisieren und sie an entsprechenden Netzwerken teilhaben zu lassen. Gerade dieser Punkt – die Vernetzung von Wissenschaftlern – ist gemäß der Studie von *Lang/Neyer (2004)* der wichtigste Faktor für das Erreichen einer Professur.

Unsere Studie beleuchtet die Betreuungssituation an deutschen, schweizerischen und österreichischen Universitäten. Im Unterschied zu den jüngsten breit angelegten Doktorandenbefragungen (*vgl. Berning/Falk 2005; Gerhardt/Briede/Mues 2005*) wird in diesem Beitrag die Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses in einer Disziplin – der Kommunikations- und Medienwissenschaft – untersucht. Die berichteten Daten sind Teil einer breiter angelegten Studie – „Wege in die Wissenschaft (WiWi)“, in der der medien- und kommunikationswissenschaftliche Nachwuchs bis zur Promotion in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich befragt wurde (*vgl. Mögerle/Matthes/Wirth 2005; Wirth/Matthes/Mögerle/Prommer 2005a, b; Prommer/Lünenborg/Matthes/Mögerle/Wirth 2006*). Die von der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK) in Auftrag gegebene und geförderte und von der Schweizerischen Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft (SGKM) mitfinanzierte Untersuchung behandelt in erster Linie den „Weg in die Wissenschaft“, d. h., die Beweggründe für eine wissenschaftliche Laufbahn, die dabei empfundenen Hürden und Probleme sowie die Vorstellungen des Nachwuchses über die Ausgestaltung der eigenen Karriere (*vgl. Wirth/Matthes/Mögerle/Prommer 2005a*). In diesem Beitrag wird hingegen die Betreuungssituation des Nachwuchses untersucht. Im Mittelpunkt steht vor allem die Frage, wie intensiv die Nachwuchskräfte von ihren vorgesetzten Professorinnen und Professoren betreut werden und welche Auswirkungen dies auf die Qualität, die Arbeitssituation und die Berufsaussichten des Nachwuchses hat. In einem ersten Schritt wird zunächst ein kurzer Überblick über bisherige Studien gegeben, die sich der Thematik Betreuung/Betreuungsverhältnisse gewidmet haben (Kap. 2). Anschließend werden das Ziel und der Aufbau der Untersuchung geschildert (Kap. 3) und die Ergebnisse dargestellt (Kap. 4).

Schließlich werden die Ergebnisse in ihrer Bedeutung für eine optimal strukturierte Doktorandenausbildung diskutiert (Kap. 5).

2 Die Betreuung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern

Zur Betreuung durch den Doktorvater oder die Doktormutter zählen, breit gefasst, nicht nur die inhaltliche Unterstützung der Dissertation, sondern auch die Hilfestellung beim wissenschaftlichen Arbeiten sowie bei der Lehrtätigkeit. In der Hochschulforschung lassen sich eher wenige Studien finden, die sich ausschließlich und vordergründig mit dem Thema Betreuung beschäftigt haben. In einer der umfassendsten und prominentesten Studien zum wissenschaftlichen Nachwuchs von *Enders (1996; vgl. auch ders. 1998, 1999, 2000; Enders/Teichler 1997; Hammer/Lähmann 1995)* finden sich nur wenige spezifische Fragen zur Betreuung durch die Professorinnen und Professoren. Allerdings stellt *Enders (1996, S. 164)* fest, dass in der Promotionsphase eine unklare Vermischung von Ausbildung und Beschäftigung überwiegt und Nachwuchsförderung als „Einübung in den Beruf durch dessen Ausübung“ beschrieben werden kann: „Paradoxe Weise setzt gerade der Berufsstand, der die Bedeutung einer systematischen Wissensproduktion und -aneignung für die Gesellschaft besonders betont, in der Förderung des eigenen Nachwuchses auf eher unsystematische und vorindustrielle Formen der Qualifizierung seiner ‚akademischen Lehrlinge‘“ (*a. a. O.*). Einen etwas tieferen Einblick gewährt die bereits erwähnte, bundesweit durchgeführte, fächerübergreifende THESIS-Befragung, an der im Jahr 2004 knapp 10.000 Doktoranden teilgenommen haben (*vgl. Gerhardt/Briede/Mues 2005*). Die Antworten zeigen, dass 8% der sozialwissenschaftlichen Doktoranden von ihrem offiziellen Betreuer gar nicht betreut werden. Diese verhältnismäßig geringe Zahl verdeutlicht, dass insgesamt der Umfang der Betreuung als positiv empfunden wird und den Erwartungen der Nachwuchskräfte entspricht (*Gerhardt/Briede/Mues 2005*). Fast zwei Drittel sind überwiegend oder völlig mit der Betreuung zufrieden. Über die Hälfte der Befragten trifft sich regelmäßig mit dem Chef bzw. mit der Chefin, um den Stand der Arbeit zu besprechen und ca. 40% haben den Projektplan für die Arbeit mit den Betreuern abgestimmt und dokumentiert. Immerhin ca. 20% der Befragten geben fertige Teile der Arbeit zum Lesen an den/die Betreuer weiter. Die eingangs erwähnte Überschrift „Rabenväter“ scheint angesichts dieser Ergebnisse schon etwas überzeichnet. Allerdings sehen die Autoren der Studie auch Verbesserungsbedarf: Die Betreuerinnen und Betreuer verlangen zu selten Zwischenberichte, motivieren die Promovierenden zu wenig, sind bei Treffen nicht so gut vorbereitet oder kennen sich im Promotionsthema zu wenig aus.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Befragung „Promovieren in Bayern“, die vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung durchgeführt wurde (Berning/Falk 2005). In dieser Studie wurden insgesamt 2.861 Promovierende und 680 Professorinnen und Professoren an bayerischen Universitäten befragt. Die Antworten zeigen, dass die Intensität, mit der die Nachwuchskräfte betreut werden, sehr stark zwischen den einzelnen Fächergruppen variiert. In den Sozial-, Geistes-, Kultur- und Rechtswissenschaften dominiert der Doktorvater bzw. die Doktor Mutter das Betreuungsverhältnis. Dies entspricht dem klassischen Meister-Schüler-Modell nach Humboldt'scher Tradition. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften werden die Doktoranden häufiger von anderen Wissenschaftlern betreut. Die Autoren schlussfolgern, dass „die projektorientierten Betreuungsverhältnisse und projektförmigen Arbeitsweisen in den Naturwissenschaften (mit Ausnahme der Informatik) in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu einer Verbesserung der Betreuung beitragen“ (Berning/Falk 2005, S. 61). Für fast alle Fächer zeigt sich aber, dass die Doktoranden nur eine verhältnismäßig geringe Unterstützung bei Lehraktivitäten und beim Forschungsmanagement erhalten. Sowohl die befragten Nachwuchskräfte als auch die befragten Professorinnen und Professoren wünschen sich gemäß der Studie eine graduelle Reform des bestehenden Promotionswesens, wobei jedoch eine vollkommene Anpassung an das angelsächsische Modell der Doctoral Studies nicht gewünscht wird. Gegenstand dieser Reform sollten eine stärkere Internationalisierung der Ausbildung sowie die Einführung klarer Leistungsanforderungen und verbindlicher Betreuungsabsprachen sein. Welche der referierten Betreuungsverhältnisse in der Kommunikations- und Medienwissenschaft vorliegen, kann aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen nicht genau spezifiziert werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Situation der Doktorandinnen und Doktoranden in diesem Fach vergleichbar ist mit anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (vgl. Berning/Falk 2005).

Einige wenige Erkenntnisse über die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Kommunikationswissenschaft lassen sich aus der Studie von Fröhlich/Holtz-Bacha (1993a, b) ableiten. Insgesamt wurden in dieser Untersuchung 153 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von der wissenschaftlichen Hilfskraft bis zum Professor befragt. Auf die Frage, ob die Dozentinnen und Dozenten bei ihrer Promotion oder Habilitation von ihren Vorgesetzten oder Kollegen unterstützt werden, antwortete immerhin ein Drittel mit „ja“, 45% meinten „teils/teils“ und ca. ein Viertel fühlte sich bei der Weiterqualifikation nicht unterstützt.

Neben diesen empirischen Ergebnissen wurde auch intensiv die Frage debattiert, welchen Stellenwert eine gezielte Förderung des Nachwuchses an den Universitäten einnimmt und einnehmen sollte (vgl. *Enders 1998, 2005a, b; Mummendey 1996; Wild/Kracke 1996; WR 2002*). Qualitätssicherung an deutschen Universitäten ist, so meinen *Wild/Kracke (1996, S. 9)*, nicht nur durch Selektion, sondern auch durch berufliche Sozialisation zu erreichen. Darunter fällt in erster Linie die Nachwuchsförderung im Sinne einer kontinuierlichen Aus- und Weiterbildung. Ein Mangel an gezielter Förderung kann zu den Problemen führen, auf die *Mummendey (1996, S. 123)* mit Blick auf die Doktorandenförderung in der Psychologie hinweist: zu lange Promotionsdauer, Isolierung von Doktoranden bzw. mangelnde Einbindung in einen breiteren Forschungskontext sowie fachliche Überspezialisierung. Ähnlich kritisch urteilt auch der *Wissenschaftsrat* in den „Empfehlungen zur Doktorandenausbildung“:

„Viele Tätigkeiten an einem Lehrstuhl erlernen Promovierende durch Learning-by-doing. Begleitende Qualifizierungsangebote für die wissenschaftlichen Mitarbeiter, etwa zur Vermittlung von didaktischen Kompetenzen oder Projektmanagementkenntnissen, könnten als Ergänzung hilfreich sein, fehlen jedoch häufig. Promovierende wissenschaftliche Mitarbeiter sind bislang auch noch wenig in Studienprogramme eingebunden, die über die üblichen Doktorandenkolloquien hinausgehen und für Promovierende konzipierte Lehrveranstaltungen umfassen.“ (*WR 2002, S. 16*)

Im Folgenden wird über eine Studie berichtet, die verschiedene Aspekte der Betreuung in der Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie die Folgen der Betreuung für die Leistungsfähigkeit des Nachwuchses untersucht hat. Im Mittelpunkt steht dabei vor allem die geleistete Betreuung durch die Professorinnen und Professoren. Damit werden andere Qualifikationsangebote, z. B. von der Fakultät oder im Rahmen von Graduiertenprogrammen in diesem Beitrag ausgeblendet oder nur implizit berührt.

3 Ziel und Aufbau der Untersuchung

Ziel dieser Studie ist es, die Betreuungssituation aus der subjektiven Sicht des Nachwuchses in der Kommunikations- und Medienwissenschaft zu beleuchten. Dazu wurden in einer Vollerhebung die Doktorandinnen und Doktoranden der Kommunikations- und Medienwissenschaft befragt (vgl. *Wirth/Matthes/Mögerle/Prommer 2005a, b*). Die Durchführung der Befragung erfolgte dabei nicht nur an deutschen Lehrstühlen, sondern auch an deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Instituten in der Schweiz sowie in Österreich. Aus den oben berichteten Ergebnissen und der aktuellen Diskussion um die

Ausgestaltung der Betreuung an deutschen Universitäten (vgl. Enders 2005a, b) lassen sich für diese Untersuchung folgende drei Hauptfragestellungen ableiten:

1. Wie stark werden die Nachwuchskräfte durch die Professorinnen und Professoren betreut?
2. Welche Betreuungsmodelle lassen sich in der Kommunikations- und Medienwissenschaft vorfinden, bzw. wie lassen sich die Befragten nach ihrer Betreuung in Gruppen einteilen?
3. Welche Folgen hat die Betreuungsleistung für die Qualität des Nachwuchses?

Die Auswahl der Befragungsinstrumente orientierte sich an bereits durchgeführten Mitarbeiterbefragungen an Hochschulen (August/Waltman 2004; Fröhlich/Holtz-Bacha 1993a, b; Enders 1996; Hagedorn 2000; Lacy/Sheehan 1997; Santiago/Einarson 1998; Schaeper 1995). Die Recherche der Nachwuchskräfte erfolgte per Internet auf Grundlage bisheriger Recherchen (vgl. Wirth 2000) sowie unter Berücksichtigung des Handbuchs der Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland, Österreich, Schweiz (vgl. Schweizer 2004). Das genaue Vorgehen ist ausführlich an anderer Stelle dokumentiert (Wirth/Matthes/Mögerle/Prommer 2005a). Insgesamt konnten die E-Mail-Adressen von 533 Nachwuchskräften ermittelt werden. In einem zweiten Schritt wurden diese im Juni 2004 mit einer E-Mail angeschrieben, die einen Link zum Ausfüllen des Online-Fragebogens enthielt. Im Juli wurde eine Erinnerungs-E-mail an alle Adressen versandt. Die Feldzeit betrug insgesamt zwei Monate. Es wurden keine persönlichen Daten der Befragten abgespeichert, so dass die Anonymität gewährleistet bleibt. Um eine Befragung in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz zu gewährleisten, wurde der Fragebogen mit finanzieller Unterstützung der SGKM ins Französische und Italienische übersetzt.

4 Ergebnisse

Von den insgesamt 533 angemalten Nachwuchskräften haben 281 den Fragebogen (gültig) beantwortet (Deutschland: n = 205; Schweiz: n = 57; Österreich: n = 19).¹ Damit ergibt sich eine Ausschöpfungsquote von knapp 53 %. Der verhältnismäßig moderate Rücklauf hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass auch Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler angemalt wurden, die an genuin film- und oder fernsehwissenschaftlichen Instituten beschäftigt sind und ein eher geringes Interesse an

¹ Wir möchten uns bei allen Kolleginnen und Kollegen bedanken, die durch ihre Teilnahme die Studie ermöglicht haben.

einem kommunikations- und publizistikwissenschaftlichen und daher aus ihrer Perspektive teilweise „fachfremden“ Fragebogen haben dürften. Zudem muss bei einer Online-Recherche von einem beträchtlichen Teil von „Blindgängern“ ausgegangen werden, d. h., von veralteten Personeninformationen auf den homepages.² Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 30,6 Jahre (SD = 4.3), wobei ca. 57% unter und bis einschließlich 30 Jahre, 13% zwischen 31 und 35 Jahre und ca. 13% sogar mehr als 35 Jahre alt sind. Es wurden ungefähr gleich viele Frauen befragt wie Männer (53% weiblich).

Zufriedenheit mit der Betreuung

Zunächst wurden die Antworten im Hinblick darauf ausgewertet, wie stark die Befragten durch ihre Vorgesetzten betreut werden (Fragestellung 1). Es zeigt sich, dass immerhin 30% der Befragten mit der Betreuung, die sie insgesamt erfahren, unzufrieden oder sehr unzufrieden sind. Diese Zahl ist doppelt so hoch wie bei der bundesweiten, fächerübergreifenden THESIS-Befragung, in der die gleiche Frage gestellt wurde (vgl. Gerhardt/Briede/Mues 2005, S. 86). Woher kommt diese Unzufriedenheit? Tabelle 1 zeigt die von den Befragten eingeschätzte Betreuungsleistung der Professorinnen und Professoren unter verschiedenen Aspekten.

Die Nachwuchskräfte schätzen ihre Vorgesetzten als fair bei Fragen der Autorenschaft und -reihenfolge ein, sie empfinden genügend Freiheiten, eigenen wissenschaftlichen Interessen nachgehen zu können, haben das Gefühl, jederzeit wichtige Informationen für ihre Arbeit einholen zu können und bekommen Rückendeckung, wenn einmal etwas nicht so gut läuft. Weiterhin sind die Vorgesetzten um ein gutes Klima in der Abteilung bemüht, und sie unterstützen die Befragten bei ihrem Promotionsvorhaben. Die Professorinnen und Professoren scheinen aber weniger darauf zu achten, ob sich ihre Mitarbeiter zu viel Arbeit aufladen oder ob sie den Zeitplan für die Promotion einhalten. Karriereberatung, Tipps für die Lehre oder für das Zeitmanagement und Anregungen zu Weiterbildungen sind eher die Ausnahme als die Regel.

² Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben angemerkt, seit wenigen Monaten promoviert zu sein und die Fragen daher rückwirkend beantwortet zu haben. Es wurde entschieden, diese nicht auszuschließen, da eine Auskunft über die Zeit als Doktorandin bzw. Doktorand auch noch nach einigen Monaten erteilt werden kann.

Tabelle 1: Subjektiv eingeschätzte Betreuungsleistung des/der vorgesetzten Professors/Professorin

Mein/e vorgesetzte/r Professor/in...	M	SD
ist fair, wenn es um die Berücksichtigung von Autorenschaft und Autorenreihenfolge geht.	3,9	(1,4)
lässt mir genügend Freiheiten, um meinen eigenen wissenschaftlichen Interessen nachzugehen.	3,9	(1,3)
ist um ein gutes Klima in der Abteilung bemüht.	3,8	(1,3)
gibt mir das Gefühl, bei Bedarf jederzeit wichtige Informationen für meine Arbeit von ihm/ihr einholen zu können.	3,4	(1,5)
gibt mir Rückendeckung, wenn mal etwas nicht so gut läuft.	3,4	(1,3)
unterstützt mich bei der Dissertation bzw. bei einem Dissertationsvorhaben.	3,3	(1,3)
regt mich an, auf Tagungen zu gehen.	3,0	(1,4)
regt mich an, Vorträge zu halten bzw. zu publizieren.	3,0	(1,4)
unterstützt mich bei meinen Publikationsaktivitäten.	3,0	(1,4)
trägt zum wissenschaftlichen Austausch innerhalb der Abteilung bzw. des Lehrstuhls bei.	3,0	(1,3)
gibt mir wichtigen inhaltlichen Input für meine Arbeit.	3,0	(1,4)
erachtet es als wichtig, dass ich ihm/ihr von Sachverhalten meiner Arbeit berichte.	3,0	(1,3)
gibt mir Rückmeldung darüber, wie er/sie meine Arbeit wahrnimmt.	2,9	(1,4)
führt Forschungskolloquien durch.	2,9	(1,4)
ist bei unseren Treffen gut vorbereitet.	2,9	(1,4)
übt Kritik an meiner Arbeit.	2,8	(1,3)
stellt wichtige Kontakte zu anderen Fachpersonen her.	2,7	(1,3)
führt Mitarbeitergespräche mit mir durch.	2,7	(1,4)
regt mich an, auch international in Erscheinung zu treten.	2,6	(1,5)
achtet darauf, dass ich mir nicht zuviel Arbeit aufhalse.	2,5	(1,4)
achtet darauf, dass ich den Zeitplan für meine Promotion bzw. mein Promotionsvorhaben einhalte.	2,5	(1,3)
berät mich bezüglich meiner beruflichen Karriere.	2,4	(1,3)
regt mich an, Weiterbildungen zu besuchen.	2,1	(1,2)
gibt mir didaktische Tipps für die Lehre.	2,0	(1,1)
hilft mir beim Zeitmanagement.	1,7	(1,0)

Anmerkung: Gefragt wurde: „Bitte geben Sie an, wie oft folgende Tätigkeiten auf Ihre/n vorgesetzte/n Professor/in zutreffen. Mein/e vorgesetzte/r Professor/in...“ Skala von 1 bis 5, wobei: 1 = „sehr selten“; 5 = „sehr oft“. Zusätzliche Antwortmöglichkeit: „Aspekt trifft nicht zu“. $n_{min} = 194$, $n_{max} = 269$.

Ein Großteil der Befragten (56%) würde sich Weiterbildungen wünschen. Nur 26% sind mit den Weiterbildungsangeboten, die ihnen zur Verfügung stehen, zufrieden. Gewünscht werden vor allem Weiterbildungen in den Bereichen Didaktik/Lehre/Betreuung (65% der Befragten), Karriereplanung/Karriereförderung/Mentoring (51%), Fremdsprachen (51%) und sogar Statistik/Methoden (46%). Dieses Ergebnis entspricht auch den Befunden aus bisherigen Studien, die belegen, dass sich die Nachwuchskräfte nur ungenügend auf den eigenen Beruf vorbereitet fühlen (vgl. Enders, 1996, 2005a). Jüngere Nachwuchskräfte (bis 30 Jahre) werden stärker betreut als Ältere (ab 30 Jahre): Sie erhalten mehr Unterstützung bei Publikationsaktivitäten ($t(234) = 2.1; p < .05$), bei der Dissertation ($t(257) = 2.4; p < .05$), sie können mehr Informationen einholen ($t(264) = 2.2; p < .05$) und haben eher das Gefühl, dass die vorgesetzten Professorinnen und Professoren bei den Treffen gut vorbereitet sind ($t(249) = 2.1; p < .05$). Auch insgesamt sind jüngere zufriedener als Ältere ($t(275) = 3.2; p < .01$). Vergleicht man Frauen und Männer auf allen Items in Tabelle 1, so lassen sich nur wenige Unterschiede finden: Frauen werden im Vergleich zu Männern weniger in Bezug auf ihre berufliche Karriere beraten ($t(246) = -3.6; p < .001$) und erhalten insgesamt auch weniger Rückendeckung, wenn mal etwas nicht so gut läuft ($t(247) = -2.5; p < .05$).

Typen von Betreuungsverhältnissen

Im Mittelpunkt der Auswertungen stand die Frage, welche unterschiedlichen Typen von Betreuungsverhältnissen sich in der Stichprobe ausfindig machen lassen (Fragestellung 2). Um diese Typen zu ermitteln, wurde in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst wurden die Items in Tabelle 1 explorativ faktorisiert und anschließend wurden mit einer Clusteranalyse verschiedene Typen gebildet. Das Ziel einer Clusteranalyse ist es, die befragten Personen auf Basis ihrer Betreuungserfahrungen in verschiedene Gruppen einzuteilen, wobei die Unterschiede innerhalb einer Gruppe möglichst klein und zwischen den Gruppen möglichst groß sein sollen. Eine Hauptkomponentenanalyse mit schiefwinkliger Rotation ergab drei Faktoren (Varianzaufklärung: 65%)³, deren Faktorladungsmatrix in Tabelle 2 aufgeführt ist. Der erste Faktor kann als Inhaltliche Unterstützung ($\alpha = .85$) bezeichnet werden, d. h., ein inhaltlicher, wissenschaftlicher Austausch mit den Promovierenden sowie Unterstützung beim Dissertationsvorhaben. Items, die auf dem zweiten Faktor laden, bringen eine Unterstützung beim Publizieren zum Ausdruck ($\alpha = .86$) und

³ Die Extraktion der Faktoren erfolgte über das Kaiserkriterium. Ausschlusskriterium für Items war eine Ladung $< .3$, eine zu hohe Doppelladung oder das Aufspannen eines nicht interpretierbaren Faktors. Nach diesen Kriterien wurden sieben Items ausgeschlossen.

die Items des dritten Faktors ($\alpha = .86$) eine Unterstützung beim Zeitmanagement. Der vierte Faktor, Soziale Unterstützung, umfasst eher weiche Betreuungsaspekte wie das Arbeitsklima und eine „moralische“ Unterstützung, wenn einmal etwas nicht so gut läuft.

Tabelle 2: Faktorladungsmatrix der Betreuungsitens auf den vier Faktoren

Mein/e vorgesetzte/r Professor/in...	Faktoren			
	1	2	3	4
erachtet es als wichtig, dass ich ihm/ihr von Sachverhalten meiner Arbeit berichte.	.876			
gibt mir das Gefühl, bei Bedarf jederzeit wichtige Informationen für meine Arbeit von ihm/ihr einholen zu können.	.770			
gibt mir wichtigen inhaltlichen Input für meine Arbeit.	.718			
unterstützt mich bei der Dissertation bzw. bei einem Dissertationsvorhaben.	.558			
ist bei unseren Treffen gut vorbereitet.	.528		.390	
regt mich an, Vorträge zu halten bzw. zu publizieren.		.924		
regt mich an, auf Tagungen zu gehen.		.813		
regt mich an, auch international in Erscheinung zu treten.		.776		
unterstützt mich bei meinen Publikationsaktivitäten.		.609		
achtet darauf, dass ich mir nicht zuviel Arbeit aufhalse.			.748	
hilft mir beim Zeitmanagement.			.726	
achtet darauf, dass ich den Zeitplan für meine Promotion bzw. mein Promotionsvorhaben einhalte.			.691	
berät mich bezüglich meiner beruflichen Karriere.			.559	
ist um ein gutes Klima in der Abteilung bemüht.				-.796
gibt mir Rückendeckung, wenn mal etwas nicht so gut läuft.				-.564
trägt zum wissenschaftlichen Austausch innerhalb der Abteilung bzw. des Lehrstuhls bei.	.355			-.535

Anmerkung: Skala von 1 bis 5, wobei: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“; 5 = „trifft voll und ganz zu“, $n_{min} = 194$, $n_{max} = 269$; angezeigt werden Faktorladungen ab .35.

Die Faktoren korrelieren relativ hoch von $r = .36$ bis $r = .64$. Eine multiple Regressionsanalyse zeigt, dass die inhaltliche Unterstützung mit einem Beta-Gewicht von $\beta = .41$ ($p < .001$; korr. $R^2 = .65$) den stärksten Einfluss auf die separat (metrisch) abgefragte Gesamtzufriedenheit mit der Betreuung hat – die anderen drei Faktoren erreichen nur Beta-Koeffizienten von $\beta = .18$ ($p < .001$) bis $\beta = .22$ ($p < .001$).

Die Typenbildung wurde mit einer hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode mit quadrierter euklidischer Distanz) der vier gebildeten Faktoren vorgenommen: Mittels des Ellenbogenkriteriums konnten drei Cluster identifiziert werden.⁴ Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im ersten Cluster ($n = 107$, 62% weiblich; Alter $M = 31$, $SD = 4.5$) werden in allen vier Bereichen sehr schwach betreut: Es erfolgt eine geringe inhaltliche, publikatorische, zeitliche oder soziale Unterstützung. Anscheinend werden diese Nachwuchskräfte mit ihren Belangen und Problemen weitgehend alleine gelassen. Von daher könnte man das Cluster auch die Isolierten nennen. Ganz anders sieht es aus beim zweiten Cluster, den gut Betreuten. Diese weisen in allen Betreuungsdimensionen sehr hohe Werte auf, erhalten also in allen Facetten eine ausgezeichnete Betreuung. Allerdings ist dies auch nur ein kleines Cluster mit 51 Personen, also 18% der Befragten (Alter $M = 30$, $SD = 4.0$). Ca. die Hälfte dieses Clusters ist weiblich. Besonders interessant ist aber das dritte und größte Cluster ($n = 123$, 46% weiblich, Alter $M = 31$, $SD = 4.2$): Personen, die in dieser Gruppe sind, erhalten eine mittelmäßige inhaltliche Unterstützung sowie ebenso eine mittelmäßige Unterstützung beim Publikations- und Zeitmanagement. Am positivsten fällt in diesem Cluster aber die soziale Unterstützung aus. Mit anderen Worten, die Vorgesetzten klopfen den Promovierenden „durchaus mal auf die Schulter“ und sorgen für ein gutes Klima am Arbeitsplatz und in der Abteilung. Eine über diese „moralische“ Unterstützung hinausgehende inhaltliche Auseinandersetzung sowie Support beim Zeit- und Publikationsmanagement bleiben allerdings weitestgehend aus. Aus diesem Grund könnte man dieses Cluster auch als die sozial Unterstützten bezeichnen.

Schon beim Arbeitsalltag der Nachwuchskräfte gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Clustern: Zunächst gestalten sich der Weg in die Wissenschaft und die Wahl des Promotionsthemas anders: Während 71% der gut Betreuten von ihrem Vorgesetzten konkret auf die Stelle angesprochen wurden, sind dies bei den anderen beiden Gruppen nur jeweils ca. 40%. 29% der gut Betreuten, aber nur 19% der sozial Unterstützten und 14% der Isolierten bekamen ihr Dissertationsthema von ihrem Chef bzw. ihrer Chefin vorgeschlagen. Zwar zeigen sich keine Unterschiede in der Anzahl der besuchten Weiterbildungen, allerdings sind die Isolierten mit den Möglichkeiten, die ihnen zur Weiterbildung zur Verfügung stehen, weniger zufrieden als die gut Betreuten ($p < .05$). Ca. 60%

⁴ Heterogenitätsmaße: 439 (5 Cluster), 498 (4 Cluster), 564 (3 Cluster), 693 (2 Cluster), 1120 (1 Cluster). Bei der Fusionierung von Cluster zwei und Cluster drei ist ein überproportionaler Anstieg der Heterogenität zu erkennen. Folglich wird die Clusterfusionierung hier abgebrochen, und es werden drei Cluster identifiziert. Es wurden vorher die Missings der Faktorwerte durch den Gesamtmittelwert ersetzt, um eine Aufteilung der gesamten Stichprobe zu gewährleisten.

der Isolierten würden sich aber beispielsweise eine Weiterbildung zum wissenschaftlichen Schreiben wünschen, bei den sozial Unterstützten sind dies nur 45% und bei den gut Betreuten sogar nur 35%. Fast genau der gleiche Unterschied zeigt sich bei gewünschten Weiterbildungen zur Karriereplanung und -förderung. Ähnlich würden sich 31% der Isolierten, aber nur 14% der sozial Unterstützten und 12% der gut Betreuten mehr Zeit für Besprechungen mit Kollegen und Vorgesetzten wünschen.

Konsequenzen der Betreuung

Welche Konsequenzen hat nun die Betreuungsleistung der Professorinnen und Professoren, bzw. wie unterscheiden sich die Cluster in Hinsicht auf zentrale Qualitätsvariablen (Fragestellung 3)? Zwar kann man die folgenden Befunde nicht kausal auf die Betreuungsleistung zurückführen, allerdings zeigen sich massive Unterschiede zwischen den Clustern: Diejenigen, die schlechter betreut werden (die Isolierten), fühlen sich signifikant (Scheffé-Post-hoc Tests) schwächer dem Fach Kommunikations- und Medienwissenschaft zugehörig, als dies die gut Betreuten ($p < .01$) und die sozial Unterstützten ($p < .01$) tun. Zudem haben die Isolierten signifikant weniger wissenschaftliche Publikationen im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen (beide $p < .05$): Im Schnitt können die Isolierten nur 1.9 (SD = 2.6) Verlagspublikationen und 1.8 (SD = 3.6) Vorträge aufweisen – bei den gut Betreuten sind dies aber für Verlagspublikationen 3.5 (SD = 5.4) und für Vorträge 2.7 (SD = 5.0). So kann es wenig verwundern, dass die Isolierten im Vergleich zu den anderen Clustern ihre Chancen, einmal Professorin oder Professor zu werden, wesentlich schlechter einschätzen (beide $p < .05$). Welchen Einfluss die Betreuung auf die Vernetzung haben kann, zeigt auch folgender Befund: Nur 24% der Isolierten, aber 38% der sozial Unterstützten und 34% der gut Betreuten sind Mitglied einer nationalen Fachgesellschaft. Die Isolierten (44%) haben auch weniger Interesse an einer Mitgliedschaft als die anderen beiden Gruppen (33% der sozial Unterstützten und 30% der gut Betreuten). Ähnlich sieht es bei Kontakten zu ausländischen Wissenschaftlern aus: Ca. jeweils 50% der gut Betreuten und der sozial Unterstützten, aber nur 37% der Isolierten können auf derartige Kontakte verweisen.

Die Cluster unterscheiden sich auch im Hinblick auf die Berufszufriedenheit: Die Isolierten sind weniger mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zufrieden als die sozial Unterstützten ($p < .05$). Ferner sind sie im Vergleich zu den anderen beiden Clustern weniger zufrieden mit Mitsprachemöglichkeiten bei wichtigen Entscheidungen (beide $p < .001$), mit dem Klima am Arbeitsplatz (beide $p < .001$), mit der Arbeitsbelastung und den Arbeitszeiten (beide $p < .001$), der Flexibilität in der Zeiteinteilung (sozial Unter-

stützte $p = .06$; gut Betreute: $p < .05$) und sogar den konkreten Arbeitsbedingungen (Raumausstattung, EDV) an der Universität (sozial Unterstützte: $p < .05$; gut Betreute: $p < .001$). Umgekehrt sind die gut Betreuten insgesamt am zufriedensten mit ihrer Arbeit (Unterschied zu den sozial Unterstützten: $p < .05$; zu den Isolierten: $p < .001$). Die sozial Unterstützten nehmen zwar eine Mittelposition ein, sind aber immer noch deutlich zufriedener als die Isolierten ($p < .001$).

Interessanterweise unterscheiden sich die Cluster aber nicht in Bezug auf das Geschlecht des vorgesetzten Professors bzw. der vorgesetzten Professorin, d. h., alle Cluster haben ungefähr gleich häufig eine Chefin. Allerdings zeigen sich interessante Unterschiede, wenn man die Geschlechtsdyade betrachtet: Frauen sind generell zufriedener mit der Betreuung, wenn sie eine Chefin haben (57 % sind zufrieden) im Vergleich zu einem Chef (37 % sind zufrieden). Für Männer lässt sich dieser Effekt nicht finden. Auch gibt es keine Unterschiede zwischen den Clustern in Bezug auf die Größe des Instituts (= Anzahl der beschäftigten Professorinnen und Professoren), die Größe des Lehrstuhls (= Anzahl der Beschäftigten im wissenschaftlichen Mittelbau), die Art der Anstellung (wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projektmitarbeiter etc.), die durchschnittliche Arbeitszeit und die Stellenprozente. Die Defizite in der Betreuung lassen sich demnach nicht mit strukturellen Gegebenheiten vor Ort begründen, sondern scheinen eine Frage des persönlichen Umgangs der Professorinnen und Professoren mit ihren Angestellten zu sein.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie lieferte einen ersten, allerdings ausschnittshaften Einblick in die Betreuung von Nachwuchskräften. Es konnte gezeigt werden, dass die befragten Promovierenden mit der inhaltlichen und sozialen Unterstützung durch die Vorgesetzten überwiegend zufrieden sind. Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genießen einen inhaltlichen, d. h., wissenschaftlichen Austausch mit ihren Chefs sowie ein soziales Klima, das die Professorinnen und Professoren in ihre Abteilungen einbringen. Allerdings lassen sich auch einige Schwachstellen ausmachen: Die Studie zeigt, dass die Nachwuchskräfte nach eigenen Angaben zu wenig Unterstützung beim Zeit- und Publikationsmanagement bekommen. Es wird eher zu selten darauf geachtet, ob sich die Nachwuchswissenschaftler beispielsweise zu viel Arbeit aufladen oder den Zeitplan für ihre Promotion einhalten, und sie werden eher zu wenig angeregt, publikatorisch bzw. durch Vorträge in Erscheinung zu treten. Eine Clusteranalyse der Betreuungsvariablen ergab weiterhin drei Gruppen von Betreuten: Während die gut Betreuten, die den geringsten Teil der Stichprobe ausmachen, hoch zufrieden, produktiv und vernetzt sind, zeigen sich bei den anderen

beiden, viel größeren Clustern, den sozial Unterstützten und den Isolierten, deutliche Defizite. Vor allem die Isolierten weisen eine geringe Fachidentifikation auf, sie publizieren weniger, sind unzufriedener, verspüren schlechtere Karrierechancen und haben weniger Interesse an einer nationalen Fachgesellschaft. Damit werden einem erheblichen Teil der Nachwuchskräfte keine optimalen Chancen für die berufliche Entwicklung gewährt. Die sozial Unterstützten, also Nachwuchskräfte, die „moralisch“, nicht aber inhaltlich von ihren Vorgesetzten betreut werden, stehen zwar immerhin etwas besser da als die Isolierten, sie sind aber auch deutlich unzufriedener mit ihrer Berufssituation im Vergleich zu den gut Betreuten. Die Ergebnisse deuten damit an, dass die soziale Unterstützung allein nicht für eine optimale Ausrichtung der Promotionszeit ausreicht. Die Nachwuchskräfte können am besten von der Betreuung profitieren, wenn sie sozial, inhaltlich und bei ihrem Zeit- und Publikationsmanagement unterstützt werden.

Die Ergebnisse sind nicht nur für die Kommunikationswissenschaft und Medienwissenschaft relevant, sondern die Studie liefert auch wichtige Impulse für die Hochschulforschung im Allgemeinen. Im Gegensatz zu den breiter angelegten Nachwuchsbefragungen (vgl. *Berning/Falk 2005; Enders 1996; Gerhardt/Briede/Mues 2005*), die eine interessante – aber hauptsächlich deskriptive – Beschreibung der Betreuungssituation vornehmen, konnten hier erstmalig die Konsequenzen der Betreuung aufgezeigt werden. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass die Personen, die besser betreut werden, auch bessere Leistungen erzielen, besser im Fach integriert und zufriedener sind, mehr zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt beitragen und letztlich mehr Chancen auf eine wissenschaftliche Karriere haben. Mit anderen Worten: Mit der Selektion der besten Leute allein ist es nicht getan. Eine Qualitätssicherung ist in erheblichem Maße durch berufliche Sozialisation zu erreichen, worunter die Nachwuchsförderung im Sinne einer kontinuierlichen und gezielten Aus- und Weiterbildung fällt (vgl. *Wild/Kracke 1996*). Die Studie liefert ferner Anzeichen dafür, dass sich zumindest ein Teil der Befragten nur ungenügend auf den Beruf vorbereitet fühlt (vgl. auch *Enders 1996*). Beispielsweise würde sich ein Großteil der Befragten Weiterbildungsangebote wünschen, die zum Teil den Nachwuchskräften nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Wie auch schon eingangs vom *Wissenschaftsrat (2002)* konstatiert, gibt unsere Studie ebenfalls einige Hinweise darauf, dass sich die Tätigkeit der Promovierenden durch ein „Learning by doing“ auszeichnet.

Allerdings müssen die Ergebnisse vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass es sich um subjektive Einschätzungen der Nachwuchskräfte handelt. Ein umfassendes Bild der Betreuungssituation kann nur dann gewährleistet werden, wenn sowohl die Nachwuchskräfte als auch die vorgesetzten Professoren befragt werden. Auch kann über die Grün-

de für die verschiedenartige Betreuung natürlich zunächst nur gemutmaßt werden. Das Ergebnis, dass die gut Betreuten eher ein Thema von ihrer Professorin bzw. ihrem Professor vorgeschlagen bekommen als die anderen beiden Cluster, spricht natürlich auch dafür, dass die Vorgesetzten selbst stärker an der Forschung ihrer Doktoranden interessiert sind – gewissermaßen aus „Eigeninteresse“ gut betreuen. Andererseits sind als Gründe natürlich auch die Leistungsfähigkeit der Nachwuchskräfte selbst, das Ausmaß, in dem Betreuung von den Doktoranden eingefordert wird oder auch die Berufssozialisation der Professoren denkbar. Diesen Fragestellungen müsste in zukünftigen Studien vertieft nachgegangen werden.

Schließlich spiegelt die Studie die Situation im Fach Kommunikations- und Medienwissenschaft wider, die natürlich nicht ohne weiteres auf die Gesamtsituation an deutschen, schweizerischen und österreichischen Universitäten übertragen werden darf. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Situation der Doktorandinnen und Doktoranden in diesem Fach ähnlich ist wie in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern: Die Betreuung wird hauptsächlich vom Doktorvater bzw. der Doktormutter übernommen und entspricht eher dem klassischen Meister-Schüler Modell nach Humboldt'scher Tradition (vgl. *Berning/Falk 2005*).

Trotz dieser Einschränkungen weist unsere Studie darauf hin, dass eine verbesserte Betreuungsleistung der Professorinnen und Professoren im Zeit- und Publikationsmanagement erforderlich ist. Mögliche Strategien sind verpflichtende Zielvereinbarungsgespräche und eine stärkere Strukturierung des zeitlichen Ablaufs der Promotionsphase. Für frisch in den Beruf kommende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist es oft schwer, den Arbeits- und Zeitaufwand für ihre Dissertation oder für die Projekt- und Lehrtätigkeit zu kalkulieren. Zudem müssen die Nachwuchskräfte darauf vorbereitet werden, welche Anforderungen bei einer möglichen Karriere in der Wissenschaft an sie gestellt werden. Dies betrifft nicht nur, dass die Nachwuchskräfte durch ihre Vorgesetzten im Fach vernetzt werden, sondern auch, dass sie ein Bewusstsein für zentrale Publikationsmöglichkeiten und -notwendigkeiten aufbauen, evtl. notwendige Methodenkenntnisse erwerben und die zunehmende Internationalisierung des Fachs nicht aus dem Blick verlieren.

Eine ganz andere Verbesserungsmöglichkeit bietet die langsame, schrittweise Umstrukturierung der Doktorandenausbildung (*Enders 2005a, b; HRK 1996; WR 2002*). In jüngerer Zeit lassen sich deutliche Reformbemühungen im Promotionswesen erkennen. Erwähnenswert sind dabei insbesondere neue Wege der Doktorandenausbildung wie beispielsweise die DFG-Graduiertenkollegs. *Enders (2005a)* spricht auch davon, dass

tendenziell das klassische europäische Lehrlingsmodell durch den angelsächsischen Ph. D. ergänzt wird, obwohl beide Modelle parallel bestehen bleiben werden. Die klassische Doktorandenausbildung, so *Enders (2005a)*, setzt meist stillschweigend voraus, dass das Studium die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens irgendwie gelegt hat, und daher scheint eine weitere, systematische Ausbildung nicht mehr notwendig. Die Arbeitsweise der Doktoranden ist somit durch ein „training on the job“ bzw. das schon erwähnte „learning by doing“ gekennzeichnet. Inwieweit Graduiertenprogramme in den Wissenschaften und damit auch in der Kommunikations- und Medienwissenschaft stärkere Bedeutung gewinnen werden, wird sich in den nächsten Jahren zeigen. Sicherlich sind mit Graduiertenkollegs viele Vorteile verbunden. Es gibt aber auch einige Nachteile: Eine zu schnelle Promotion kann beispielsweise auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt von Nachteil sein, wenn die Nachwuchskraft zu wenig Publikationen neben der Dissertation vorzuweisen hat. Letztlich ist aber davon auszugehen, dass zumindest die Gruppen der Isolierten und der sozial Unterstützten in einem Graduiertenkolleg nicht mehr denkbar sind, da das Graduiertenkolleg ja gerade die Ausbildung und damit die Betreuung stärker strukturiert. Somit wäre ein wichtiges Ziel in Angriff genommen – nämlich vor allem die anteilmäßig in dieser Studie stark vertretene Gruppe der Isolierten zu verkleinern. Dies würde nicht nur den schwächer betreuten Nachwuchskräften Gelegenheit geben, ihrer inhaltlichen und sozialen Isolation zu entkommen, sondern auch – so das Fazit dieser Studie – die Berufszufriedenheit, die Fachintegration, den wissenschaftlichen Output und damit auch die Leistungsfähigkeit der Promovierenden erhöhen.

Literatur

August, Louise; Waltman, Jean (2004): Culture, climate, and contribution: career satisfaction among female faculty. In: *Research in Higher Education* 45 (2004), S. 177–192

Berning, Ewald; Falk, Susanne (2005): Das Promotionswesen im Umbruch. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 27 (2005), 1, S. 48–72

Enders, Jürgen (1996): Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt

Enders, Jürgen (1998): Berufsbild der Hochschullehrer. In: Teichler, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*. Frankfurt, S. 55–78

Enders, Jürgen (1999): Crisis? What crisis? The academic professions in the 'knowledge' society. In: *Higher Education* 38 (1999), S. 71–81

Enders, Jürgen (2000): Academic staff in Europe: changing employment and working conditions. In: Tight, Malcolm (Hrsg.): *Academic work and life: what it is to be an academic, and how this is changing*. New York, S. 7–32

Enders, Jürgen (2005a): Brauchen die Universitäten in Deutschland ein neues Paradigma der Nachwuchsförderung? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 27 (2005) 1, S. 34–47

Enders, Jürgen (2005b): Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. In: *Higher Education* 49 (2005), S. 119–133

Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (1997): A victim of their own success? Employment and working conditions of academic staff in comparative perspective. In: *Higher Education* 34 (1997), S. 347–372

Fröhlich, Romy; Holtz-Bacha, Christina (1993a): Dozentinnen und Dozenten in der Kommunikationswissenschaft, Publizistik, Journalistik. In: *Publizistik* 48 (2003), S. 31–45

Fröhlich, Romy; Holtz-Bacha, Christina (1993b): Frauen in der Kommunikationswissenschaft: unterrepräsentiert – aber auf dem Vormarsch. In: *Publizistik*, 38 (1993), S. 527–541

Gerhardt, Anke; Briede, Ulrike; Mues, Christopher (2005): Zur Situation der Doktoranden in Deutschland – Ergebnisse einer bundesweiten Doktorandenbefragung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 27 (2005) 1, S. 74–101

Hagedorn, Linda Serra (2000): Conceptualising faculty job satisfaction: components, theories, and outcomes. In: *New Directions for Institutional Research* 105 (2000), S. 5–20

Hammer, Hildegard; Lähnemann, Martin (1995): Der wissenschaftliche Mittelbau. In: Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (Hrsg.): *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied, S. 59–64

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1996): Zum Promotionsstudium. Entschließung des 179. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Berlin, 9. Juli 1996. Bonn

Lacy, Fiona F.; Sheehan, Barry A. (1997): Job satisfaction among academic staff: An international perspective. In: *Higher Education* 34 (1997), S. 305–322

Lang, Frieder; Neyer, Franz J. (2004): Kooperationsnetzwerke und Karrieren an deutschen Hochschulen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56 (2004) 3, S. 520–538

Mögerle, Ursina; Matthes, Jörg; Wirth, Werner (2005): Zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Schweiz. Ergebnisse einer Befragung von Nachwuchswissenschaftlern bis zur Promotion. In: *Medienwissenschaft Schweiz* 2 (2005), S. 86–97

Mummendey, Amélie (1996): Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Psychologie – Entwicklungen und Probleme des Doktorandenstudiums. In: Kracke, Bärbel; Wild, Elke (Hrsg.): *Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.* Heidelberg, S. 117–142

Prommer, Elizabeth; Lünenborg, Margreth; Matthes, Jörg; Mögerle, Ursina; Wirth, Werner (2006): Die Kommunikationswissenschaft als gendered organization. Geschlechtsspezifische Befunde zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: *Publizistik* 51 (2006), 1, S. 67–91

Santiago, Anna M.; Einarson, Marne K. (1998): Background characteristics as predictors of academic self-confidence and academic self-efficacy among graduate science and engineering students. In: *Research in Higher Education* 39 (1998), S. 163–198

Schaeper, Hildegard (1995): Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In: Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (Hrsg.): *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion.* Neuwied, S. 12–153

Schweizer, Marko [Redaktion] (2004): *Handbuch der Universitäten und Fachhochschulen: Deutschland, Österreich, Schweiz.* München

Wild, Elke; Kracke, Bärbel (1996): Zwischen Selektion und Sozialisation: Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Kracke, Bärbel; Wild, Elke (Hrsg.): *Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.* Heidelberg, S. 1–16

Wirth, Werner (2000): Wachstum bei zunehmender Unübersichtlichkeit. Institutionelle Strukturen und Ausbildungssituation in der Kommunikations- und Medienwissenschaft in Deutschland. In: *Medien Journal* 24 (2000) 2, S. 36–46

Wirth, Werner; Matthes, Jörg; Mögerle, Ursina; Prommer, Elizabeth (2005a): Traumberuf oder Verlegenheitslösung? Einstiegsmotivation und Arbeitssituation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Kommunikationswissenschaft und Medienwissenschaft. *Publizistik* 50 (2005), 3, S. 320–340

Wirth, Werner; Matthes, Jörg; Mögerle, Ursina; Prommer, Elizabeth (2005b): Wege in die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Eine Befragung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland, der Schweiz und Österreich. Tabellenband [online]. <http://www.dgpuk.de>, Stand 09.05.2005

Wissenschaftsrat (WR) (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken.
[online] www.wissenschaftsrat.de, Stand 07.03.2004

Die Zeit (2004): Rabenväter – Schlechte Noten für Deutschlands Professoren. Ausgabe vom 30.09.2004

Anschrift der Verfasser:

Dipl.-Psych. Jörg Matthes

Prof. Dr. Werner Wirth

Ursina Mögerle

Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung

Andreasstrasse 15

CH-8050 Zürich

j.matthes@ipmz.unizh.ch

Entwicklungen im bayerischen Hochschulwesen

Münchner Universitäten Gewinner der Exzellenzinitiative

In der „Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen“ konnten sich die beiden Münchner Universitäten in der dritten Förderlinie „Zukunftskonzepte zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung“ durchsetzen. Für die Begutachtung der zehn Anträge in dieser Förderlinie war die vom Wissenschaftsrat eingesetzte Strategiekommision zuständig; Voraussetzung war die Bewilligung mindestens eines Exzellenzclusters und einer Graduiertenschule (erste und zweite Förderlinie) an der jeweiligen Universität. Die LMU München war mit drei Exzellenzclustern und einer Graduiertenschule, die TU München mit zwei Exzellenzclustern und einer Graduiertenschule erfolgreich; darüber hinaus konnten die Universitäten Würzburg und Erlangen–Nürnberg je eine Graduiertenschule einwerben. Die Zukunftskonzepte der LMU und der TUM, die im Zusammenhang mit hervorragenden Entwürfen für Graduiertenkollegs und Exzellenzcluster schließlich die Auswahlkommission überzeugten, sollen nachfolgend kurz vorgestellt werden.

LMU*excellent*: Das Zukunftskonzept der Ludwig-Maximilians-Universität München

Die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) hat als Zukunftskonzept zur projektbezogenen Förderung der universitären Spitzenforschung das Programm „LMU*excellent*: Working Brains – Networking Minds – Living Knowledge“ vorgelegt. Das Konzept zielt darauf ab, die LMU weltweit als hochrangigen Partner zur Identifikation und problemorientierten Lösung von Zukunftsfragen um Mensch, Gesellschaft, Kultur, Umwelt und Technologie zu etablieren. Leitziel ist es, die Universität in ihren starken Forschungsfeldern und als Gesamtinstitution von der deutschlandweit leistungsfähigsten Volluniversität zu einer der weltweit führenden Forschungsuniversitäten zu entwickeln.

Um diese Ziele zu erreichen, führt die LMU den Weg der Schwerpunktbildung und Vernetzung fort, den sie seit Jahren erfolgreich beschreitet. LMU*excellent* zielt auf den international konkurrenzfähigen Ausbau vorhandener Leistungskerne ab und berücksichtigt den Umgang mit strategisch wichtigen, profilbestimmenden und international stark im Wettbewerb stehenden Bereichen. Darüber hinaus setzt LMU*excellent* an spezifischen strukturellen Schwächen der LMU an und sieht Instrumente vor, die diese beseitigen und den Umgang mit externen Risiken erleichtern.

Zu diesem Zweck bündelt das Projekt eine größere Anzahl an Maßnahmen zu sechs Modulen bzw. Konzepten: 1. Investition; 2. Rekrutierung (einschließlich der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags); 3. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses; 4. Qualitätsmanagement; 5. Kooperation; 6. Governance. Dadurch, dass die Maßnahmen dieser Module miteinander vernetzt sind und teilweise aufeinander aufbauen, erreicht das Gesamtkonzept die Kohärenz, die erforderlich ist, um die strukturellen Problem-bereiche der LMU von verschiedenen Seiten zu bearbeiten.

Die wichtigsten Maßnahmen des Projekts sind folgende:

1. Investitionskonzept:

- Einrichtung hochrangiger Gastprofessuren,
- Etablierung von Forschungsprofessuren,
- Einrichtung eines Investitionsfonds,
- Einrichtung eines „High Potential Fund“ (Risikofonds),
- Etablierung eines „People Management“-Programms (Mitarbeiterführung im Forschungsbereich).

2. Rekrutierungskonzept:

- Straffung herkömmlicher Berufungsverfahren und Einführung eines proaktiven Berufungsverfahrens,
- Umfangreiche Maßnahmen zur Stärkung der Gleichstellung,
- Etablierung eines Dual Career-Konzepts,
- Internationale Vermarktung der Leistungen.

3. Nachwuchskonzept:

- Exzellenzprogramm für Studierende,
- Ausbau des Münchner Tenure-Track-Modells.

4. Qualitätskonzept:

- Verstetigung und Ausbau des LMU *innovativ*-Prozesses,
- Ausbau der Qualitätssicherung in vertikalen Organisationseinheiten (Fakultäten, Departments),
- Flexibilisierung von Personal- und Sachressourcen.

5. Kooperationskonzept:

- Ausbau der regionalen und internationalen Kooperation mit ausgewählten Partnern, auf wissenschaftlicher Ebene und mit dem Ziel des Benchmarkings.

6. Governance:

- Gründung eines *Centre for Advanced Studies* (CASLMU) als interdisziplinäre Plattform für hochrangige Forscherpersönlichkeiten,
- Einrichtung eines Graduiertenservicezentrums (GraduateCentreLMU),
- Einrichtung eines Forschungsservicezentrums (ResearchCentreLMU),
- Entwicklungsplan für den Umbau der LMU zu einer Stiftungsuniversität.

Das gesamte Projekt ist auf fünf Jahre angelegt und mit einem Konzept für ein kontinuierliches Projektmanagement unterlegt. Hierdurch wird es der Hochschulleitung ermöglicht, rechtzeitig auf neuere Entwicklungen zu reagieren, die Maßnahmen von *LMUexcellent* ggf. hieran anzupassen und die Weiterführung des Projekts nach dem Jahr 2011 vorzubereiten.

Dr. Christoph Mülke

Leiter der Stabsstelle Strategie und Entwicklung
Ludwig-Maximilians-Universität München,
Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München

TUM. *The Entrepreneurial University*

Die Technische Universität München erhielt den Zuschlag für ein kohärentes Gesamtkonzept zur Weiterentwicklung ihres unternehmerischen Ansatzes unter dem Motto: „TUM. *The Entrepreneurial University*“. Dazu gehört die „Rückwärtsintegration“ in das Schulsystem ebenso wie die „Vorwärtsintegration“ in die Berufsmärkte.

Anknüpfend an die zahlreichen Reformschritte seit 1966 konnte die TUM darlegen, wie sie künftig die hohen internationalen Standards einer unternehmerischen Universität ansteuern will. Im Zentrum steht das „TUM Institute for Advanced Study“ (TUM-IAS), dessen Idee die Schaffung maximaler Freiräume zur kreativen Entfaltung der wissenschaftlich-technischen Eliten ist.

Das Projekt „TUM. *The Entrepreneurial University*“ lässt sich nach dem Wortlaut des bewilligten Antrags wie folgt zusammenfassen: „Unternehmerischer Geist bedeutet an der Technischen Universität München (TUM), die Vielfalt der Begabungen zu fördern und

zusammenzuführen. Im Kontext von Spitzenforschung heißt dies, ein Maximum an individueller Freiheit mit einer funktionierenden, wissenschaftsfreundlichen Administration zu verbinden.

Strukturell und inhaltlich steht das im Jahre 2005 gegründete „TUM Institute for Advanced Study“ (TUM-IAS) im Zentrum. Es soll das unverwechselbare TUM-Profil Naturwissenschaften – Ingenieurwissenschaften – Medizin – Lebenswissenschaften international schärfen. Wie das legendäre IAS in Princeton, gründet das TUM-IAS auf der Überzeugung, dass eine Atmosphäre von Kreativität und Inspiration, von Freiheit und unbürokratischer Unterstützung für exzellente Wissenschaftler die ergiebigste Quelle hervorragender Fortschritte ist. Es ist der Ehrgeiz der TUM, diese Zielsetzung an die spezifischen Anforderungen einer Technischen Universität anzupassen und insbesondere die wissenschaftliche Nachwuchsgeneration einzubeziehen.

Gleichzeitig möchte die TUM Deutschlands attraktivste Technische Universität für hochqualifizierte Studentinnen und Wissenschaftlerinnen werden. Frauen- und familienfreundliche Maßnahmen sind zentral für die „unternehmerische Universität“ und prägen deshalb stark den Antrag.

Spitzenforschung braucht ein flankierendes Umfeld. Schwerpunkte der Professionalisierung sind:

1. Fundraising – Alumni-Netzwerk,
2. Qualifikationsbasierte Studentenauswahl (Student Admission Center),
3. Berufungsverfahren mit umfassendem Qualitätsmanagement,
4. Internationale Allianzen, EU-Präsenz, TUM-Ausgründungen,
5. Integration exzellenter Emeriti in die Arbeit der TUM (*Emeriti of Excellence*-Programm),
6. Zusammenwirken und Austausch mit den Gymnasien, Verbesserung der Lehrqualität (HighTUM & educaTUM),
7. Academic Lecturers-Pilotprojekt,
8. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (u. a. Carl von Linde-Akademie),
9. Wissenschaftsaustausch mit der Industrie (TUM Rudolf Diesel Fellowships),
10. Summer Schools unter Nutzung des künftigen TUM-Studienzentrums Kloster Raitenhaslach/Salzach,
11. Akademisch verpflichtete Führungs- und Aufsichtsstrukturen.

Diese Maßnahmen sind kein Selbstzweck, sondern Ausdruck des Willens, bestehende Stärken im scharfen internationalen Wettbewerb zu verstetigen und schwächere Bereich durch ein attraktives Umfeld und Anreizsysteme nach oben zu entwickeln. Die TUM möchte bei allen ihren Mitgliedern das Bewusstsein dafür schärfen, dass sie sich nicht auf Besitzstände verlassen können, sondern sich vielmehr in einer „Universität der Chancen“ die besten Arbeitsmöglichkeiten in einem Klima von Leistung und Loyalität schaffen können.“

Quelle: Pressemeldung der TU München vom 13. Oktober 2006

Veröffentlichungen des Staatsinstituts

Im Jahr 2006 sind beim Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in der Reihe „Monographien: Neue Folge“ die Bände 72, 73 und 74 erschienen.

Monographie Nr. 72:

Berning, Ewald; Falk Susanne: Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven. ISBN 3-927044-54-7, 235 Seiten

Die Studie befasst sich mit der gegenwärtigen Praxis und den Perspektiven des Promotionswesens. Im Rahmen der Untersuchung wurden alle Doktoranden und Professoren an bayerischen Universitäten und Forschungseinrichtungen befragt. Themenschwerpunkte sind die Auswahl junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, ihre Betreuung und wissenschaftliche Förderung sowie die Perspektiven für eine Neugestaltung des Promotionswesens. Die Ergebnisse der Studie sollen dazu beitragen, die Diskussion um die Qualität der gegenwärtigen Doktorandenausbildung in Deutschland mit empirischen Daten zu untermauern. Sie verdeutlichen die Notwendigkeit von Reformen bei gleichzeitigem Erhalt der Stärken des gegenwärtigen Systems. Die Mehrheit der befragten Doktoranden und Professoren spricht sich für verbindliche Standards in der Betreuung und eine verstärkte Internationalisierung der Doktorandenausbildung aus. Eine flächendeckende Einbindung aller Doktoranden in so genannte Promotionskollegs wird von der Mehrheit der Befragten hingegen abgelehnt.

Monographie Nr. 73:

Waltenberger, Monika: Rechnungslegung staatlicher Hochschulen: Prinzipien, Struktur und Gestaltungsprobleme. ISBN 978-3-927044-55-5, 255 Seiten

Durch die Einführung globalisierter Budgets für Hochschulen verliert das bisherige kameralistische Kontrollinstrumentarium im öffentlichen Bereich an Aussagekraft. Vor diesem Hintergrund wird in einigen Bundesländern von den Hochschulen eine Rechnungslegung auf Basis kaufmännischer Rechnungslegungsprinzipien nach dem Handelsgesetzbuch gefordert. Die in dieser Schrift entwickelten Grundsätze zur externen Rechnungslegung von Hochschulen greifen die Erfahrungen erwerbswirtschaftlicher Unternehmungen auf, sind aber auf die spezifischen Anforderungen staatlicher Hochschulen ausgerichtet. Damit bieten sie eine wertvolle Grundlage, um die Hochschulen

mit aussagefähigen Rechnungsinstrumenten auszustatten und Fehlentwicklungen zu vermeiden.

Monographie Nr. 74:

Gensch, Kristina; Waltenberger, Monika: Entwicklung der ärztlichen Versorgung in Bayern unter Berücksichtigung des steigenden Anteils an Ärztinnen. ISBN 978-3-927044-56-2, 141 Seiten

Immer mehr Frauen studieren Medizin und wollen Ärztinnen werden. Aber bereits nach der Approbation verläuft ihre Facharztweiterbildung anders als bei ihren männlichen Kollegen. Dies hat Konsequenzen für die ärztliche Versorgung. Hält die derzeitige Tendenz an, werden Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Krankenhäusern und Universitätsklinikum notwendig. Dazu einige wichtige Ergebnisse der Studie:

- Familiäre, aber auch arbeitsvertragliche Gründe verlängern die Facharztweiterbildung vieler Ärztinnen, sodass sich der Eintritt in den Arbeitsmarkt verzögern kann.
- Während oder nach der Weiterbildung zu Fachärztinnen wandern vergleichsweise viele Ärztinnen wegen geregelter oder kürzerer Arbeitszeiten aus dem stationären Bereich in ambulante Praxen oder Tätigkeitsfelder außerhalb des kurativen Bereichs ab.
- Da die wissenschaftliche Arbeit parallel zur Tätigkeit im Krankenhaus und der Familienbetreuung erfolgen muss, habilitieren sich weniger Ärztinnen. Ihre Facharztweiterbildung absolvieren sie seltener an Universitätsklinikum als an kleineren Krankenhäusern.
- Die starke Präferenz der Medizinerinnen für wenige Fachgebiete, die weitgehend der Basisversorgung zuzurechnen sind, kann zur Ausdünnung der ärztlichen Versorgung in spezialisierten Fachgebieten führen.

Buchvorstellungen

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschulforschung dar, die der Herausgeber zum gegenwärtigen Zeitpunkt für lesenswert hält.

Mittag, Sandra: Qualitätssicherung an Hochschulen – Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster: Waxmann Verlag, 2006, ISBN-10 3-8309-1713-9 und ISBN-13 978-3-8309-1713-7, 172 Seiten

Seitdem Ende der 1980er Jahre in Europa die mehrstufigen Verfahren zur Evaluation von Studienfächern nach dem niederländischen Modell eingeführt wurden, sind nur wenige systematische Untersuchungen zu den Folgen der Verfahren durchgeführt worden. Die vorliegende Dissertation stellt in einem einführenden Teil kenntnisreich sowohl die Unterschiede und Einsatzbereiche von Evaluation, Akkreditierung und Audits als auch den Einsatz von Evaluationen in länderübergreifenden (OECD) sowie nationalen Zusammenhängen in Großbritannien, Schweden, Dänemark und den Niederlanden vor. Gegenstand des Hauptteils der Studie sind die Folgen der Evaluation von Studium und Lehre und damit die Umsetzung von Evaluationsergebnissen. Untersucht werden die beiden ältesten Evaluationseinrichtungen in Deutschland, der Verbund Norddeutscher Universitäten (Nordverbund) und die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA). Es wird dargestellt, inwieweit die Ergebnisse von Evaluationsverfahren im Bereich Studium und Lehre im ersten Evaluationszyklus der beiden Einrichtungen Konsequenzen aufweisen und welche Gründe sich für einen Umsetzungserfolg bzw. -misserfolg identifizieren lassen. Auch werden die Ursachen für ausbleibende Folgeaktivitäten analysiert und Vorschläge für eine Erhöhung des Umsetzungserfolgs von Evaluationsverfahren im Bereich Studium und Lehre entwickelt. Die Abhandlung wird durch ein umfangreiches Literaturverzeichnis zu Fragen der Evaluation komplettiert.

Witte, Johanna: Change of Degrees and Degrees of Change – Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede: Chaps/UT, 2006, ISBN 90-365-2382-6, 634 Seiten

Der „Bologna-Prozess“ hat bisher nur wenig zur Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme beigetragen, dafür aber notwendige nationale Reformen unterstützt. Dies ist das zentrale Ergebnis einer internationalen Vergleichsstudie. Eine detaillierte Analyse gibt

dem Leser Auskunft über den Wandel der Hochschulsysteme und deren Anpassung im europäischen Hochschulraum in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden zwischen 1998 und 2004. Die Autorin zeigt auf, wie sich die Zielsetzungen, die Ausgangssituationen, bezogen auf die Hochschulstrukturen, und die Kompetenzen der Akteure in den einzelnen Ländern unterscheiden und leitet daraus die Veränderungsprozesse ab. Über die Entwicklung der gestuften Hochschulabschlüsse hinaus, stellt die Promotionsschrift dar, wie sich die unter dem Namen „Bologna-Prozess“ initiierten Reformen auf das Verhältnis der Hochschulen zueinander, die Qualitätssicherung und die Finanzierung der Studiengänge, die Lehr- und Lernkulturen, den Zugang zum Studium und den Übergang in den Arbeitsmarkt ausgewirkt haben. Die Untersuchung ist für Hochschulforscher und Entscheidungsträger im Bologna-Prozess interessant, weil sie wichtiges Hintergrundwissen liefert und durch die systematische Erhebung des aktuellen Reformstands eine Plattform für weitere Entwicklungsschritte sein kann.

Defila, Rico; Di Giulio, Antonietta; Scheuermann, Michael: Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdisziplinärer Projekte. Zürich: vdf Hochschulverlag AG der ETH Zürich, 2006, ISBN 3-7281-3042-7, 348 Seiten

Das Handbuch stellt in zwei Teilen das Management von Forschungsverbänden dar und vermittelt handlungsorientierte Grundlagen für die Planung und Durchführung von inter- und transdisziplinären Forschungsprojekten. Die Autoren nehmen dabei die gesamte Laufzeit eines Forschungsverbands in den Blick und geben Hilfestellungen, wie die Aufgaben des Forschungsverbundmanagements erfolgreich angegangen werden können. Das Handbuch versteht sich als Nachschlagewerk, in dem Verantwortliche für das Management inter- und transdisziplinärer Forschungsverbände aufgabenspezifisch nach Hinweisen und Tipps suchen können. Das Buch basiert auf einer empirischen Untersuchung von vier Forschungsprogrammen mit jeweils mehreren Forschungsverbänden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Nähere Ausführungen zu den Erhebungen sowie eine „Aufgaben-Matrix“ sind im Anhang enthalten.

Jahresindex 2006

	Heft	Seite
<i>Detmer, Hubert; Preißler, Ulrike</i> : Die W-Besoldung und ihre Anwendung in den Bundesländern	2	50
<i>Fangmann, Helmut</i> : Hochschulsteuerung in Nordrhein-Westfalen. Strukturen und Instrumente, Sachstand und Perspektiven	1	54
<i>Frankenberg, Peter</i> : Hochschullandschaft Bayern 2010. Von Nachbarn lernen?	3	76
<i>Goppel, Thomas</i> : Überblick über die aktuelle Wissenschafts- und Hochschulpolitik in Bayern	3	90
<i>Hartwig, Lydia</i> : Neue Finanzierungs- und Steuerungsinstrumente und ihre Auswirkungen auf die Universitäten. Zur Situation in vier Bundesländern	1	6
<i>Krieger, Wolfgang</i> : Neue Finanzierungs- und Steuerungssysteme und ihre Auswirkungen auf die Hochschulen. Die Sicht der Freien Universität Berlin	1	82
<i>Lange, Josef</i> : Universitäten im Umbruch	2	116
<i>Matthes, Jörg; Wirth, Werner; Mögerle, Ursina</i> : Learning by Doing? Eine empirische Studie zum Status quo und den Konsequenzen der Nachwuchsbetreuung in der Kommunikations- und Medienwissenschaft	4	82
<i>May, Thomas</i> : Neue Finanzierungs- und Steuerungsinstrumente und ihre Auswirkungen auf die Hochschulen. Die Sicht der Ludwig-Maximilians-Universität München	1	44
<i>Mittag, Sandra; Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter</i> : Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre durch Evaluation. Akzeptanz und Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren	2	6
<i>Mittelstraß, Jürgen</i> : Wissenschaftsland Bayern 2020. Über Prinzipien einer förderlichen Universitätsentwicklung und die Empfehlungen einer bayerischen Expertenkommission	3	6
<i>Müller-Arens, Hans-Jürgen</i> : Hochschulfinanzierung und -steuerung in Baden-Württemberg	1	92

	Heft	Seite
<i>Pautsch, Arne</i> : Autonomiegewinn durch Rechtsträgerwechsel? Das Modell der niedersächsischen Stiftungshochschule	2	28
<i>Röbbken, Heinke</i> : Profile deutscher Universitätsleitungen	4	6
<i>Schick, Marion</i> : Differenzierung der Hochschullandschaft in Bayern	3	60
<i>Spaenle, Ludwig; Klinger, Guido</i> : Neue Finanzierungs- und Steuerungssysteme und ihre Auswirkungen auf die Hochschulen aus Sicht der Politik	1	26
<i>Stewart Gerdi</i> : Fünf Jahre Lehrauftragsprogramm in Bayern: Von der Lehrbeauftragten zur Fachhochschulprofessorin	4	58
<i>Stewart, Gerdi</i> : Praxisbezug als profilbildendes Element in Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen	2	90
<i>Strobel, Ilka</i> : Neue Finanzierungs- und Steuerungssysteme und ihre Auswirkungen auf die Hochschulen. Die Sicht der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Berlin	1	66
<i>Tarazona, Mareike</i> : Berechtigte Hoffnung auf bessere Studierende durch hochschuleigene Studierendenauswahl? Eine Analyse der Erfahrungen mit Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung	2	68
<i>Vinek, Günther</i> : Steuerung autonomer Universitäten. Erfahrungen aus Österreich	3	38
<i>Weiß, Adalbert</i> : Neue Finanzierungs- und Steuerungsinstrumente und ihre Auswirkungen auf die Hochschulen. Die Sicht des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst	1	34
<i>Wörner, Johann-Dietrich</i> : Universität als Unternehmen. Modell einer autonomen Universität	3	20
<i>Zimmer, Annette; Krimmer, Holger; Stallmann, Freia</i> : Winners among Losers: Zur Feminisierung der deutschen Universitäten	4	30

Index of abstracts 2006

	issue	page
<i>Detmer, Hubert; Preißler, Ulrike</i> : A new Remuneration Scheme for German Professors	2	50
<i>Fangmann, Helmut</i> : Higher education governance in Nordrhein-Westfalen. Structures and instruments, actual state and outlook	1	54
<i>Frankenberg, Peter</i> : Bavarian university landscape 2010. Copy the neighbours?	3	76
<i>Goppel, Thomas</i> : Overview of the current science and higher education policy in Bavaria	3	90
<i>Hartwig, Lydia</i> : New financing and governing models and their effects on universities – the situation in four federal states	1	6
<i>Krieger, Wolfgang</i> : New financing and governing models and their effects on higher education institutions. The point of view of the Freie Universität Berlin	1	82
<i>Lange, Josef</i> : Universities in a Changing Environment	2	116
<i>Matthes, Jörg; Wirth, Werner; Mögerle, Ursina</i> : Learning by Doing? An Empirical Study of the Support of Ph. D. Students of Communication and Media Science by their Doctoral Advisors	4	82
<i>May, Thomas</i> : New financing and governing models and their effects on higher education institutions – The point of view of the Ludwig-Maximilians-Universität München	1	44
<i>Mittag, Sandra; Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter</i> : Quality Assurance and Improvement in Study Courses and Teaching by Evaluation. Acceptance and Consequences of multi-level Evaluation Procedures	2	6
<i>Mittelstraß, Jürgen</i> : Science State Bavaria 2020. On principles for university development and the recommendations of a panel of Bavarian experts	3	6
<i>Müller-Arens, Hans-Jürgen</i> : Higher Education funding and management in Baden-Württemberg	1	92

	issue	page
<i>Pautsch, Arne</i> : Gain in Autonomy by changing the legal Entity? The Model of a „University as a Foundation“ in Lower Saxony	2	28
<i>Roebken, Heinke</i> : Profiles of German University Presidents	4	6
<i>Schick, Marion</i> : Differentiation of the university landscape in Bavaria	3	60
<i>Spaenle, Ludwig; Klinger, Guido</i> : New financing and governing models and their effects on higher education institutions. The point of view of policy	1	26
<i>Stewart, Gerdi</i> : A Review of five Years of a Teaching Appointment Programme for Women at Bavarian Universities of Applied Sciences	4	58
<i>Stewart, Gerdi</i> : Reference to Practice as a distinguishing Characteristic in Bachelor Study Courses at Universities of Applied Sciences in Bavaria	2	90
<i>Strobel, Ilka</i> : New financing and governing models and their effects on higher education institutions. The point of view of the office of Sciences, Research and Culture in Berlin	1	66
<i>Tarazona, Mareike</i> : Can Higher Education Institutions hope for better Students by individual Selection? An Analysis of Experiences made with Student Selection by Selection Procedures	2	68
<i>Vinek, Günther</i> : Controlling self-governed universities. Experiences from Austria	3	38
<i>Weiß, Adalbert</i> : New financing and governing models and their effects on higher education institutions. The point of view of the Bavarian State Ministry of Sciences, Research and the Arts	1	34
<i>Wörner, Johann-Dietrich</i> : The entrepreneurial university. A model for a self-governed university	3	20
<i>Zimmer, Annette; Krimmer, Holger; Stallmann, Freia</i> : Winners among Losers: On Feminisation of German Universities	4	30

Hinweise für Autoren:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bildet ein wissenschaftliches Forum für Arbeiten aus der Hochschulforschung und richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politische Entscheidungsträger, Wissenschaftler und Hochschulorganisationen sowie an Forscher, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Sie bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Publikation wissenschaftlicher Arbeiten mit einem Umfang von maximal 20 Seiten.

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Beiträge eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige innerhalb und außerhalb des Instituts. Danach erhalten die Autoren eine schriftliche Rückmeldung zu ihrem Aufsatz. Die redaktionelle Betreuung der Beiträge liegt bei Mitarbeitern des Staatsinstituts, während die Druckfassung extern von einem Grafiker erstellt wird.

Allen Manuskripten sollten ein kurzes Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Es wird darum gebeten, Word-Dokumente nicht mit speziellen Dokumentvorlagen zu verbinden und von eingebetteten Abbildungen zusätzlich die Originaldatei (aus Powerpoint, Excel oder anderen Programmen) mitzuschicken. Bitte senden Sie Ihr Manuskript an:

Dr. Lydia Hartwig

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

BAYERISCHES STAATSIKITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN