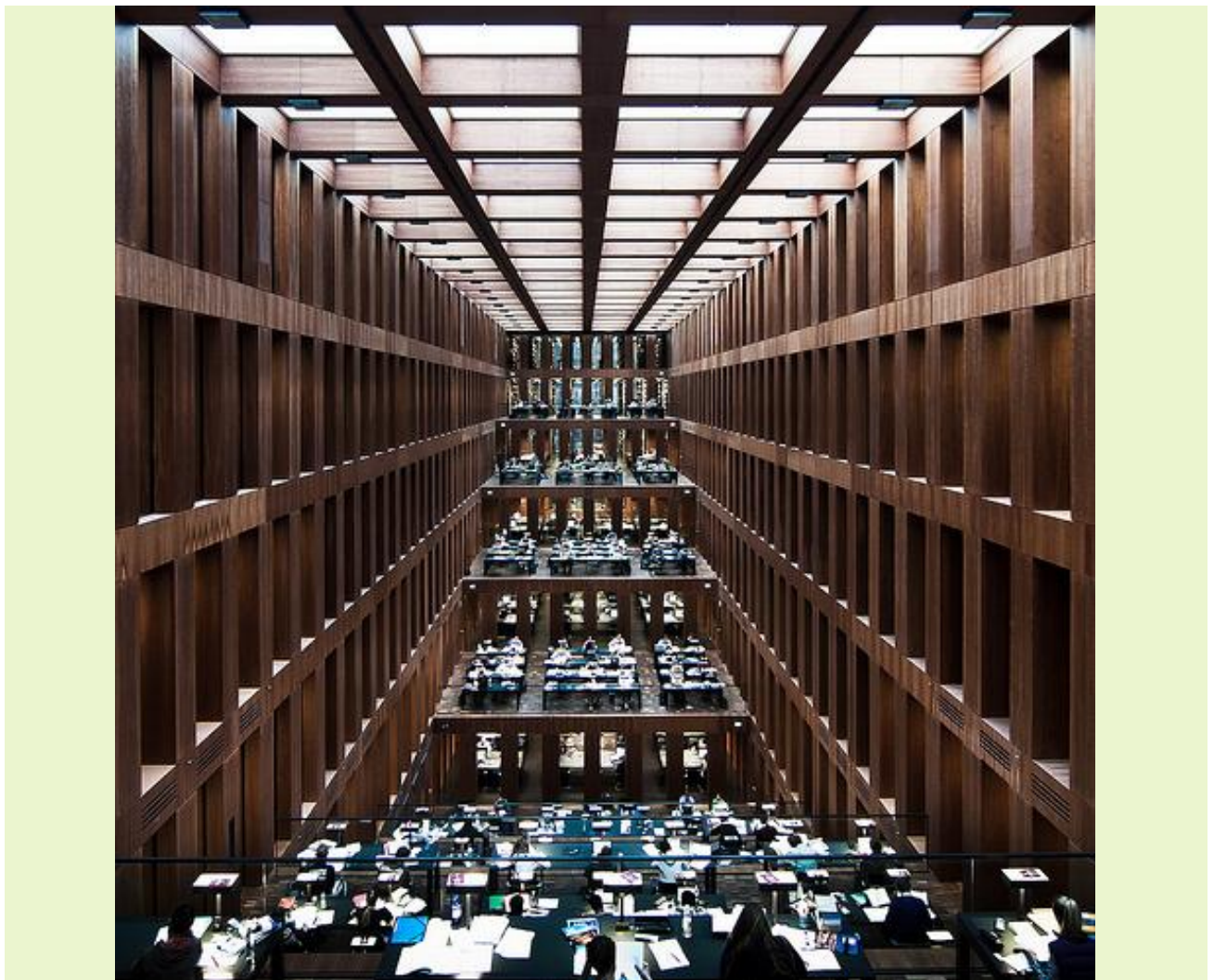


Öffnung der Hochschule

Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration

DOSSIER



Öffnung der Hochschule

Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration

DOSSIER

Heinrich-Böll-Stiftung

Februar 2011

Impressum

Herausgeberin

Heinrich-Böll-Stiftung
Schumannstraße 8
10117 Berlin
www.boell.de

Das Online-Dossier wurde veröffentlicht auf www.migration-boell.de im Februar 2011.

Direktlink: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2759.asp

V.i.S.d.P. Olga Drossou, MID-Redaktion, Heinrich-Böll-Stiftung

Dossier-Redaktion: Undine Zimmer und Olga Drossou

Undine Zimmer hat Skandinavistik, Neuere Literaturwissenschaft an der Humboldt Universität Berlin und Publizistik an der Freien Universität Berlin studiert und macht sich auf den Weg in den Journalismus.

Titelblatt: Foto: Mal Booth (flickr.com)



Das gesamte Dossier und die einzelnen Beiträge stehen unter einer [Creative Commons Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/legalcode). Sie dürfen verbreitet, vervielfältigt oder öffentlich zugänglich gemacht werden unter folgenden Bedingungen:

- **Namensnennung** – Sie müssen den Namen des Autors/der Autorin und des Rechteinhabers (Heinrich-Böll-Stiftung) sowie die URL des Werks (Direktlink) nennen.
- **Keine kommerzielle Nutzung** - Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- **Weitergabe unter gleichen Bedingungen** - Wenn Sie das lizenzierte Werk verändern, dürfen Sie die daraufhin neu entstandenen Werke nur unter Verwendung von identischen oder vergleichbaren Lizenzbedingungen weitergeben.

Abweichungen von diesen Bedingungen bedürfen der Genehmigung des Rechteinhabers.
Kontakt: MID-redaktion@boell.de

Lesen Sie den ausführlichen Lizenzvertrag unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/legalcode>

Inhalt

Über das Dossier	6
ANDRÄ WOLTER Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland	9
MARGRET BÜLOW-SCHRAMM / HILKE REBENSTORF Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung	16
KATJA URBATSCH Studierende der ersten Generation an deutschen Hochschulen gewinnen und fördern	22
ULLA SIEBERT Leistung versus Chancengerechtigkeit? Soziale Öffnung der Begabtenförderung	27
JAN O. JONSSON Opening up the University: Measures for equalizing access to higher education	31
II Diversität in Lehre & Studium	37
HANNAH LEICHSENRING Was heißt Diversität in Lehre und Studium?	38
LISA UNGER-FISCHER / ALEKSANDRA WRÓBLEWSKA Diversity-Programme für „Primeros“ und „Secondos“ an der Universität Regensburg	44
CARMEN LEICHT-SCHOLTEN Hochschule öffne dich: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken	47
MARCUS KOTTMANN / BERND KRIEGESMANN Mit FH-INTEGRATIV Talente entfalten – Ein Programm an der FH Gelsenkirchen	52
III Zugangschancen ausländischer Studierender und AkademikerInnen	59
THOMAS BÖHM / MARIJKE WAHLERS Internationalisierung der Hochschulen und Anerkennung von Bildungsqualifikationen	60
MOHAMED AMJAHID Hürdenläufe internationaler StudienbewerberInnen und AbsolventInnen	66
KATARZYNA KOWALSKA / RICO ROKITTE Über die Diversität von „MigrantInnen“ an den Hochschulen	71
PEIXIN XIAN / HAIZHOU YI Ausländische Studierende im deutschen Hochschul-Dschungel	76
KAMURAN SEZER Willkommen in Deutschland? Abschottung statt Attraktivität für Hochqualifizierte	82

Über das Dossier

Die Diskussion um die Zukunft der Hochschulen in Deutschland ist nicht erst seit der Bologna-Reform und der Umstellung auf die gestuften Abschlüsse ein Dauerbrenner. Die Exzellenzinitiative hat die Anreizstrukturen in den Universitäten kräftig durcheinandergewirbelt. Und seit dem Nationalen Bildungsgipfel und dem Konjunkturpaket II der Bundesregierung wird mit neuer Heftigkeit über die Finanzierung innovativer Maßnahmen gestritten.

Sind unsere Hochschulen dadurch ausreichend auf die gesellschaftlichen Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte vorbereitet und können sie der Verantwortung gerecht werden, die sie auch für die soziale und demokratische Entwicklung unserer Gesellschaft tragen? Ob ihnen Letzteres gelingen wird, hängt auch davon ab, ob die Hochschulen in der Lage sind, sich für neue Schichten zu öffnen, um eine breite Teilhabe von jungen Menschen aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien an höherer Bildung zu ermöglichen.

Im internationalen Vergleich ist Deutschland eines der Länder mit der geringsten Studierneigung. Der Zugang zur höheren Bildung wird durch starke soziale Ungleichheit reguliert, die seit dem Wachstum akademischer Schichten in den 1970er Jahren teilweise sogar noch zugenommen hat. Eine Öffnung der Hochschulen für junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien, viele auch aus Migrantenfamilien, sowie für beruflich Qualifizierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung stellt das deutsche Hochschulsystem – seine Auswahlkriterien, seinen Lehrbetrieb, seine Personalrekrutierung – vor grundlegende Herausforderungen. Diese müssen jedoch gemeistert werden, sollen die Bedürfnisse einer zugleich alternden und stetig innovationsbedürftigen Gesellschaft befriedigt werden.

Vor diesem Hintergrund überrascht, dass sich Deutschland seit vielen Jahren eine verantwortungslose Verschwendung von Bildungsressourcen leistet. Die Hochschulen, und hier besonders die Universitäten, sind nicht nur Stätten der Selbstreproduktion der akademisierten Schichten. Auch das für Deutschland so charakteristische System der

Bildungs- und Berufsbildungszertifikate, welches für einen nationalen Qualifikationsmarkt durchaus sinnvoll war, erweist sich vor dem Hintergrund von Einwanderung und Internationalisierung zunehmend als dysfunktional: Davon können alle, die sich in Deutschland um die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsqualifikationen bemühen, ein Lied singen. Sie scheitern an intransparenten Anerkennungsverfahren, interessengeleiteten Blockaden und Restriktionen. Viele bleiben erwerbslos oder arbeiten in prekären Beschäftigungsverhältnissen deutlich unterhalb ihres vormals erreichten Ausbildungsniveaus.

Ferner erfordert die zunehmende Globalisierung eine stärkere internationale Ausrichtung der Hochschulen auf einem weltweiten Bildungsmarkt sowie mehr Austausch von Studierenden, Graduierten und WissenschaftlerInnen. Die Gewinnung von WissenschaftlerInnen sowie begabten Studierenden aus anderen Ländern, ihre Förderung und Integration tragen zum Erfolg deutscher Hochschulen im internationalen Wettbewerb bei.

Das Dossier analysiert die soziale Öffnung der Hochschulen unter folgenden Aspekten:

Im Abschnitt „Neue Zugänge zur Hochschule“ werden die Selektionsmechanismen und restriktiven Zugangsbedingungen zu den Hochschulen analysiert, die junge Menschen aus bildungsfernen Familien oder einer beruflichen Ausbildung davon abhalten, einen höheren Bildungsabschluss anzustreben.

Im Abschnitt „Diversität in Lehre und Studium“ werden Ansätze und Konzepte zur Förderung der sozialen und kulturellen Diversität in Studium und Lehre vorgestellt, die an verschiedenen Hochschulen erprobt werden und die darauf abzielen, die Bedürfnisse der vielfältigen Studentenschaft und des Hochschulpersonals mit den Anforderungen der akademischen Bildung in Einklang bringen.

Im Abschnitt „Ausländische Studierende und AkademikerInnen“ werden die Zugangs- und

Studienbedingungen, aber auch die Chancen, nach dem Studium in Deutschland eine Arbeit aufnehmen zu können, aus der Sicht ausländischer Studierender dargestellt. Ferner wird nach Verbesserungen beim Umgang der deutschen Hochschulen mit der Anerkennung von Bildungsqualifikationen ausländischer WissenschaftlerInnen und potentieller Studierender gefragt.

Olga Drossou
MID-Redaktion
Heinrich Böll Stiftung

Die Öffnung der Hochschule wird nur dann erfolgreich sein, wenn sich die Politik unmissverständlich zur Einwanderungsrealität Deutschlands bekennt und durch eine konsistente Einwanderungs- und Integrationspolitik entscheidend dazu beiträgt, dass Deutschland zu einer aufstiegsoffenen attraktiven Gesellschaft wird.

Undine Zimmer
Dossier-Redakteurin

I Neue Zugänge zur Hochschule

Deutschland gilt als eines der Länder in Europa, in dem die Studierneigung am geringsten und die soziale Selektion in der Bildung am stärksten ist. Welche Hindernisse versperren jungen Menschen aus bildungsfernen Haushalten, Berufserfahrenen ohne traditionelle Hochschulreife oder AbiturientInnen mit Migrationshintergrund den Weg zur höheren Bildung? Welche Strukturen und selektiven Mechanismen sind dafür verantwortlich zu machen? Mit welchen Maßnahmen kann mehr Chancengerechtigkeit erzielt werden und welche Rolle spielt dabei die staatlich finanzierte Begabtenförderung?

André Wolter analysiert die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang in Deutschland. Will man die Selektionsmechanismen sowie die strukturellen Hindernisse zum Hochschulzugang abbauen, müsste schon in der Schule angesetzt und die öffentliche Studienförderung zielgruppenspezifisch ausgebaut werden.

Magret Bülow-Schramm und **Hilke Rebenstorf** beschreiben, welche strukturellen und hochschuldidaktischen Maßnahmen die Universität Hamburg ergreift, um den Hochschulzugang für neue Studierendengruppen zu öffnen sowie die Studierneigung zu fördern und zugleich die Abbruchquote zu verringern.

Katja Urbatsch stellt das von ihr initiierte Projekt Arbeiterkind.de vor, mit dessen Hilfe SchülerInnen aus nicht-akademischen Familien ermutigt werden, ein Studium aufzunehmen. Kern des Projekts ist ein MentorInnenprogramm, das den Kindern der „ersten Generation“ helfen soll, Ängste und Hindernisse abzubauen.

Ulla Siebert geht der Frage nach, ob die Begabtenförderung in Deutschland tatsächlich diejenigen erreicht, für die sie gedacht ist. Sie konstatiert eine Schieflage in der Förderung und plädiert dafür, die Pluralität der Studierendengruppen durch adäquate Auswahlverfahren und -kriterien der Begabtenförderungswerke entsprechend zu fördern.

Jan O. Jonsson erläutert die Studiensituation in seinem Heimatland Schweden, das beim Hochschulzugang durch Berufsqualifizierung oder der alternativen Hochschulprüfung als vorbildhaft gilt. Sein Fazit: Je früher die Vorauswahl zur höheren Bildung stattfindet, desto stärker fällt der sozioökonomische Hintergrund ins Gewicht. Die Öffnung des Hochschulzugangs kann durch ein Aufschieben der Vorauswahl begünstigt werden

Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland

Ungleichheit in der Hochschulbildung: kein neues Thema

Bereits seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ist bekannt, dass die Chance, ein Studium aufzunehmen, in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängt. Die soziale Ungleichheit beim Zugang zu bzw. in der Beteiligung an Hochschulbildung ist ein in den letzten Jahrzehnten immer wieder – in gewissen Wellen, oft im Kontext eines vorhandenen oder bevorstehenden Fachkräftemangels – thematisiertes Problem. Das Problem hat keineswegs an Aktualität verloren trotz des massiven sozialstrukturellen und bildungspolitischen Wandels, der sich seit jener Zeit vollzogen hat.

Die sozialen Klassen- und Gruppenstrukturen haben sich mit dem Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft fundamental verändert. Institutionelle Barrieren im Schulsystem sind beseitigt worden. Heute existiert eine gemeinsame Grundschule, es muss kein Schulgeld für höhere Bildung mehr gezahlt werden, Aufnahmeprüfungen zum Gymnasium finden nicht mehr statt. Ein Wechsel in die gymnasiale Oberstufe ist inzwischen auch von der Realschule möglich. Die Wege zur Studienberechtigung sind vielfältig geworden (z. B. über berufsbildende Schulen). Eine öffentliche Studienförderung zugunsten von Studierenden aus wirtschaftlich schwächeren Familien soll finanzielle Hürden bei der Studienaufnahme beseitigen.

Und in der Tat hat die Beteiligung an Hochschulbildung seit 1900 etwa um den Faktor 40 zugenommen. Betrug die Studienanfängerquote um 1900 herum etwa 1 %, so liegt sie heute bei weit über 40 % (wenn auch statistisch verzerrt durch die doppelten Abiturientenjahrgänge). Aber trotz der enormen Expansion der Bildungsbeteiligung in den letzten fünf Jahrzehnten sind die sozialen Disparitäten keineswegs verschwunden. Im langfristigen Zeitvergleich haben sie abgenommen; der Arbeiterkinderanteil, klassischer Indikator für soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung, lag vor dem Ersten Weltkrieg bei etwa 3 % (Kaelble 1975), heute bei 20 % (Isserstedt u. a. 2010, S. 127).

Oft wird darauf verwiesen, dass es „das Arbeiterkind“ angesichts der Auflösung des klassischen industriellen Arbeitermilieus gar nicht mehr gäbe. Das geht am Kern des Problems vorbei, weil die Disparitäten heute in anderer Form auftreten (dazu später mehr). Die Frage, ob mit der Bildungsexpansion die soziale Ungleichheit in der Beteiligung an (Hochschul-)Bildung zu- oder abgenommen hat oder gleichgeblieben ist, wird in der Bildungsforschung kontrovers diskutiert, abhängig von der Definition und Messung. Kein Zweifel besteht aber daran, dass die soziale Struktur des Hochschulzugangs immer noch durch erhebliche soziale Schief lagen gekennzeichnet ist. Um Maßnahmen zu diskutieren, die für einen Abbau dieser Schief lagen geeignet sind, ist zunächst jedoch eine Bestandsaufnahme und Ursachenanalyse erforderlich.

Das Schulsystem als zentrale Zuweisungsagentur

Angesichts der methodischen Fortschritte in der empirischen Forschung verfügen wir heute über sehr viel genauere Einsichten in die Zusammenhänge zwischen sozialer bzw. familiärer Herkunft, Lernprozessen und Bildungsverläufen. Lange Zeit stützte man sich vorrangig auf Daten zur sozialen Zusammensetzung von StudienanfängerInnen oder Studierenden und verglich diese mit der Zusammensetzung der Bevölkerung (so etwa Ralf Dahrendorf in seiner klassischen Studie aus dem Jahr 1965; vgl. auch Peisert 1967). Heute ist es möglich, recht genau sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungquoten berechnen. Die – positive oder negative – Studienentscheidung und die dabei wirkenden individuellen und sozialen Bedingungen können multivariat abgebildet (vgl. hierzu u. a. Maaz 2006; Becker/Lauterbach 2004).

Die Population derjenigen, die ihre Schulzeit mit dem Erwerb einer Studienberechtigung abschließen und aus denen sich dann die StudienanfängerInnen rekrutieren, bildet eine bereits hochgradig nach sozialen Merkmalen vorgefilterte Gruppe. Die Schwelle der Hochschulzuassung bildet zwar auch einen sozial wirksamen Filter. Der eigentliche Filte-

rungsprozess findet aber nicht an dieser Stelle statt, sondern erstreckt sich über den ganzen vorangegangenen vorschulischen und schulischen Bildungsverlauf. Soziale Selektivität wird dadurch biographisch kumulativ stufenweise aufgebaut. Von daher ist die Selektionsfunktion des Hochschulzugangs gegenüber der des Schulsystems und der bisherigen Schulkarriere vergleichsweise schwach ausgeprägt, auch wenn ihr eine verstärkende Funktion zukommt. Während in vielen anderen Staaten mit einem horizontal aufgebauten Schulsystem Zugang und Zulassung zum Studium die wichtigste Selektionsstufe darstellen, wird ein großer Teil dieser Selektionslast in Deutschland vom Hochschulzugang auf das gegliederte Schulsystem verschoben, in dem die Wege zur Hochschulreife über besondere Einrichtungen führen, die nur einem Teil der Jugendlichen zugänglich sind.

Mit der schon vor beinahe vier Jahrzehnten eingeführten Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon 1974) lassen sich die Größenordnungen genauer angeben, in denen die Allokation im Schulsystem von kompetenzunabhängigen sozialen Einflüssen abhängig ist. Als primäre Ungleichheit werden – zugespitzt formuliert – die Einflüsse der sozialen Herkunft auf die individuelle Kompetenzentwicklung (z.B. kognitive oder sprachliche Fähigkeiten) bezeichnet, als sekundäre Ungleichheit die Unterschiede in den familiären Bildungsentscheidungen, die durch die soziale Zugehörigkeit hervorgerufen werden. Beide Komponenten sind aber keineswegs unabhängig von intervenierenden schulischen Faktoren. Auf der Basis der ersten drei PISA-Studien lässt sich sagen, dass unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Lesekompetenz die relative Chance eines Kindes aus der oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, etwa 2,2 (2006) bis 2,8 (2000) mal so hoch war wie die eines Facharbeiterkindes – anders formuliert: bei gleicher kognitiver Fähigkeit und Lesekompetenz (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 330).

Offensichtlich entscheiden entgegen der Selbstlegitimation des gegliederten deutschen Schulsystems nicht allein Begabung, Eignung oder Kompetenz, sondern eben auch die soziale Herkunft über den Bildungsverlauf. Danach gibt es ein nicht unbeachtliches zusätzliches Potenzial in der Bevölkerung, das von der individuellen Kompetenz her in

der Lage wäre, ein Gymnasium zu besuchen, diesen Schritt aber primär aufgrund familiärer (oder schulischer) Entscheidungen nicht vollzieht. Hierfür ist der Begriff „underachievement“ eingeführt worden (Solga/Dombrowski 2009, S. 9). Die Gründe und Ursachen sind komplex, sie liegen ebenso in mangelnder Förderung und Unterstützung durch die Familie wie durch die Schule. Selbsteeliminierung (z.B. Verzicht auf ein Studium) spielt eine wichtige Rolle.

Der Hochschulzugang als zusätzliche Schwelle

Wenn auch schon vieles während der Schulzeit passiert, so stellt der Hochschulzugang doch eine zusätzliche Barriere dar. Denn selbst unter denjenigen, die ihre Schulzeit erfolgreich mit dem Abitur abschließen und die ja schon eine nach sozialen Herkunftsmerkmalen „vorgeseibte“ Gruppe darstellen, variiert die Studienentscheidung noch mit der Herkunft. Auch beim Hochschulzugang greifen primäre und sekundäre Mechanismen ineinander. So wird die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen oder eine berufliche Alternative (ohne Studium) zu wählen, zwar in erster Linie von der Schulleistung, gemessen über die Abiturdurchschnittsnote, bestimmt.

Unter Kontrolle der Schulleistung (also bei gleicher Durchschnittsnote) und anderer Faktoren ergibt sich aber noch ein signifikanter Einfluss des Bildungsstatus der Herkunftsfamilie auf die Studienentscheidung. Kinder aus Akademikerfamilien nehmen auch dann häufiger ein Studium auf, wenn ihre Schulleistungen unterdurchschnittlich sind. Dagegen verzichten Kinder aus Familien ohne akademische Tradition häufiger auf ein Studium, selbst wenn ihre Leistungen überdurchschnittlich ausfallen. Die Studierwahrscheinlichkeit variiert zwischen den Jugendlichen, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, und denjenigen, deren Eltern höchstens einen Lehrabschluss erworben, bei gleicher Abiturnote um gut 20 Prozentpunkte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 119; ähnlich Lenz/Wolter/Rosenkranz 2010).

Ein Hauptgrund für einen Studienverzicht sind neben anderen beruflichen Interessen finanzielle Erwägungen, der Wunsch, möglichst schnell eigenes Geld zu verdienen, ebenso wie die Befürchtung, ein

Studium übersteige die eigenen finanziellen Möglichkeiten. Erwartungsgemäß ist dies vor allem in Familien ohne akademischen Bildungshintergrund der Fall. Hier kann die Frage der Studienfinanzierung entscheidungsrelevant werden (Heine 2011). Die Bedeutung von Studiengebühren für die Studienentscheidung und ihre „abschreckende“ Wirkung werden allerdings oft überschätzt. Für die Mehrzahl der Studienberechtigten, die eine feste Studienabsicht verfolgen, sind Studiengebühren (in den jetzigen Beträgen) kein Hinderungsgrund; die Eltern sind in der Lage sie zu bezahlen. Aber für diejenigen sozialen Gruppen, die häufiger auf ein Studium verzichten, sind Studiengebühren gewiss kein Anreiz, sich anders zu entscheiden. Studiengebühren treffen gerade diejenigen Gruppen besonders, die schon jetzt aus finanziellen Gründen häufiger auf ein Studium verzichten. Hierbei dürfte es sich um eine Gruppe handeln, die sich auf 5 bis 10 % aller Studienberechtigten beläuft. Insgesamt dürften die Kosten eines Studiums gegenwärtig für etwa 15 bis 20 % der Studienberechtigten eine entscheidungsrelevante Frage darstellen.

Auf zwei weitere soziale Faktoren ist hinzuweisen, die einen Einfluss auf die Studierchancen ausüben, auf das Geschlecht und den Migrationsstatus. Seit den 1960er Jahren hat der Anteil der Frauen unter den StudienanfängerInnen kontinuierlich zugenommen. Die wachsende Beteiligung der Frauen ist sogar eine der zentralen Triebkräfte der Hochschulexpansion gewesen. Inzwischen beträgt der Anteil der Frauen an den AbiturientInnen in Deutschland gut 55 %. Aufgrund ihrer niedrigeren Übergangsquote in das Hochschulsystem liegt die Studienanfängerquote der Frauen zwar um einige Prozentpunkte unterhalb ihres Anteils an den Studienberechtigten. Aber seit mehr als 10 Jahren bilden Frauen die Mehrheit unter den StudienanfängerInnen an den Universitäten.

Das Hauptproblem liegt hier weniger in der Diskriminierung der Frauen beim Studienzugang als in den ausgeprägten geschlechtsspezifischen Disparitäten in der Studienfachwahl. Und ein noch größeres Problem sind die geschlechtsspezifischen Disparitäten in den Beschäftigungschancen und Gehaltsstrukturen nach Studienabschluss (vgl. Leuze/Strauss 2009; Lenz/Wolter/Jahn 2009, Kapitel 6). Mehr und mehr werden die akademisch qualifizier-

ten Frauen zum wichtigsten Humankapitalpotenzial in Deutschland.

Angesichts der Befunde aus der empirischen Schulforschung zu den Bildungsverläufen von MigrantInnen nicht sonderlich überraschend ist die starke Unterrepräsentanz von Studierenden mit Migrationsstatus im deutschen Hochschulsystem. In der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist die Beteiligung an Hochschulbildung deutlich niedriger als in der Bevölkerung ohne Migrationsstatus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 124).¹ Auch hier wird die Benachteiligung kumulativ im Schulsystem aufgebaut und nicht beim Hochschulzugang erzeugt. Unter denjenigen MigrantInnen, die eine Studienberechtigung erworben haben, ist die Studierbereitschaft sogar eher höher als unter den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 157). Dabei ist es wichtig zu sehen, dass Studierende mit Migrationsstatus eine äußerst heterogene Gruppe darstellen. Den höchsten Anteil unter den Studierenden erreichen diejenigen, die inzwischen die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben, während die sogenannten BildungsinländerInnen (Studierende mit deutscher Studienberechtigung, aber nicht-deutscher Staatsbürgerschaft) stark unterrepräsentiert sind. Große Unterschiede gibt es nach nationaler Herkunft.

Beteiligung an Hochschulbildung und soziale Chancenstrukturen

Das Ergebnis dieses über verschiedene Schwellen verlaufenden Selektionsprozesses ist eine massive Verzerrung der Wahrscheinlichkeiten in der Beteiligung an Hochschulbildung. Ein methodisch elaboriertes Verfahren, soziale Disparitäten und die unterschiedlichen sozialen Chancenstrukturen in der Beteiligung an Hochschulbildung zu messen, hat die Sozialerhebung entwickelt (zuletzt Isserstedt u. a. 2010, S. 100 ff.). Die soziale Differenzierung der Studierchancen verläuft nicht mehr primär entlang der Unterscheidung zwischen ArbeiterInnen, Angestellten, BeamtenInnen und Selbständigen, sondern

¹ Studierende, die zum Studium aus dem Ausland nach Deutschland gekommen sind, werden hierbei nicht berücksichtigt. Studierende mit Migrationshintergrund sind hier solche, die (1) der weiten Migrationsdefinition des Mikrozensus entsprechen und (2) das deutsche Schulsystem absolviert und ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben.

entlang des Merkmals, ob die Eltern (oder ein Elternteil) bereits über einen Hochschulabschluss verfügen oder nicht. Während im Jahr 2007 71 % aller Kinder aus einer akademisch vorgebildeten Familie (in der entsprechenden Altersgruppe) ein Studium aufnehmen, waren es unter den Kindern aus Familien ohne akademische Tradition nur 24 %. Die beiden Gruppen mit den höchsten Beteiligungsquoten beim Hochschulzugang – Kinder aus Beamten- oder aus Selbständigenfamilien, in denen mindestens ein Elternteil ein Studium absolviert hat – weisen mit 84 bzw. 87 % eine fünf Mal so hohe Studierquote auf wie die Gruppe mit der niedrigsten Beteiligungsquote, den Kindern aus Arbeiterfamilien (17 %).

Leider verfügen wir in Deutschland in der Altersgruppe der 19- bis 23jährigen bislang über keine für die gesamte Altersgruppe repräsentativen Kompetenzmessungen (anders als bei PISA für die 15jährigen). Von daher ist es zur Zeit noch nicht möglich, diese Zusammenhänge über die gesamte Altersgruppe auch unter Kontrolle von Kompetenzmessungen auszuweisen. Die Unterschiede würden nicht verschwinden, aber kleiner ausfallen.

Inzwischen kommt mehr als die Hälfte der Studierenden aus einer Familie mit akademischem Hintergrund, an den Universitäten (56 %) deutlich mehr als an den sozial offeneren Fachhochschulen (40 %) (Isserstedt u. a. 2010, S. 125 ff.). Dieser Anteil steigt in dem Maße, in dem die Eltern bereits von früheren Wellen der Bildungsexpansion profitiert haben. Die Universität wird tendenziell immer mehr zu einer Institution, die nicht mehr primär dem Bildungsaufstieg, sondern der „Vererbung“ eines bereits erreichten akademischen Status in der jeweils nachfolgenden Generation dient. Das familiäre Bildungskapital wird zur wichtigsten „Ressource“ für die Aufnahme eines Studiums. Auch wenn finanzielle Motive als Grund gegen die Aufnahme eines Studiums eine Rolle spielen, so ist es doch nicht in erster Linie das ökonomische Kapital, sondern das Bildungskapital, welches die Entscheidung für oder gegen ein Studium beeinflusst (Wolter 2005; siehe auch Fußnote 2). Die Differenzierungslinie im Blick auf die Beteiligung an akademischer Bildung verläuft primär zwischen denjenigen Familien, die bereits über eine akademische Vorbildungstradition verfügen, und denjenigen, für die das nicht gilt. Universität und Studienaufnahme gewinnen offen-

kundig stärker als je zuvor eine familiäre Reproduktionsfunktion.

Im europäischen Vergleich zeigen sich deutliche Unterschiede (HIS 2008, S. 55 ff.). Zwar liegt die Studierbeteiligung von Jugendlichen aus Familien mit einem höheren Bildungshintergrund in allen 23 Staaten, die an der Eurostudent-Studie III teilgenommen haben, höher, als es nach ihrem Bevölkerungsanteil zu erwarten gewesen wäre. Am höchsten fällt sie in einigen osteuropäischen Staaten, Portugal, der Türkei, in Frankreich und Deutschland (2,03) aus. Auf der anderen Seite gibt es einige Staaten, in denen die Beteiligung von Studierenden aus Familien mit niedrigem Bildungshintergrund beinahe ihrem Bevölkerungsanteil entspricht. Dies ist in u. a. in den Niederlanden, in Finnland und der Schweiz der Fall. Zumindest gemessen an diesem Kriterium erweisen sich die Hochschulsysteme dieser Staaten als relativ offen, während Deutschland einen der ungünstigsten Beteiligungswerte aufweist (0,4).

Bildungspolitische Maßnahmen zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit

Deutschland zählt zu den Staaten, die sich im internationalen Vergleich durch eine besonders enge Kopplung von Bildungsabschlüssen, Zertifikaten und Berechtigungen auf der einen Seite, beruflichen Zugängen, Beschäftigungs- und Lebenschancen auf der anderen Seite auszeichnen. Insoweit der Hochschulzugang den Zugang zu den herausgehobenen beruflichen und sozialen Positionen in einer Gesellschaft eröffnet, gewinnt gerade hier die Frage nach den sozialen Allokations- und Distributionsmechanismen eine besondere Prominenz. Von daher wird die soziale Schieflage beim Hochschulzugang von vielen normativ unter dem Aspekt der sozialen Gerechtigkeit kritisiert – nicht zuletzt eben auch aufgrund der Tatsache, dass von einer begabungsgerechten Selektion im Schulsystem nicht die Rede sein kann (siehe Abschnitt 2).

Ebenso wichtig ist ein anderes Argument: Das deutsche Bildungssystem verschenkt Talente – ökonomisch gesprochen: Ressourcen –, auf die unsere Gesellschaft im Zeichen der wissenschaftsgesellschaftlichen Modernisierung von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung dringend angewiesen ist. In Deutschland gibt es inzwischen einen Konsens,

wonach es erforderlich ist, die Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquoten zu erhöhen, um dem Strukturwandel zu humankapitalintensiver Wertschöpfung Rechnung zu tragen. Dafür müssen gerade diejenigen Potenziale aktiviert werden, die bislang nur in bescheidenem Umfang an Hochschulbildung partizipieren konnten. Diese Potenziale lassen sich eingrenzen: Jugendliche aus „bildungsfernen“ Gruppen² unter Einschluss von Migranten, eine noch stärkere Mobilisierung der jungen Frauen beim Hochschulzugang und eine stärkere Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende (vgl. hierzu Wolter 2010, 2011).³

Ohne Zweifel wird die aktuelle Thematisierung der Frage der Studierchancen und ihrer sozialen Verteilung von der Befürchtung mitgetragen, dass sich die Diskrepanz zwischen einem im internationalen Vergleich ohnehin schon niedrigen Angebot an HochschulabsolventInnen und einem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften zu einem internationalen Wettbewerbsnachteil unter den Bedingungen einer in zunehmenden Maße wissensbasierten Ökonomie auswächst.

Wie kann soziale Selektion beim Hochschulzugang abgebaut und eine größere Durchlässigkeit des Hochschulzugangs erreicht werden? Aus der vorangegangenen Analyse ergibt sich, dass der strategische Ansatzpunkt hierfür zunächst gar nicht an der Schnittstelle des Hochschulzugangs selbst liegt, sondern an den zentralen Übergängen und den Verläufen im Schulsystem. Ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang wäre primär über ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit im Schulsystem zu realisieren. Maßnahmen, den Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende (den sog. Dritten Bildungsweg) weiter zu öffnen, sind schon allein wegen ihrer begrenzten statistischen Größenordnungen nur bedingt geeignet, die schulisch kumulativ aufgebauten verzerrten Chancenstrukturen nachträglich zu korrigieren. Solche Bildungswege, die gleichsam eine zweite Chance eröffnen, können zwar eine individuelle

Ventil-, aber keine soziale Kompensationsfunktion erfüllen. Das zentrale Argument für die Förderung solcher alternativer Bildungswege ist weniger das Argument der Chancengleichheit als vielmehr das der Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner Schul- und beruflicher Bildung.

Da der Schwerpunkt dieses Beitrags auf dem Hochschulzugang und nicht auf dem Schulsystem liegt, sollen hier nur einige wenige allgemeine Erläuterungen zu möglichen schulischen Maßnahmen gegeben werden. Im Schulsystem ginge es vor allem darum, primäre und sekundäre Herkunftseffekte zu reduzieren. Primären Herkunftseffekten kann in erster Linie durch eine frühere und bessere vorschulische und schulische Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung vorgebeugt werden, insbesondere im Bereich der für Schulerfolg ausschlaggebenden Sprachkompetenzen. Sekundäre Effekte können vermindert werden durch eine intensivere Kooperation und Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus mit dem Ziel, schulische und familiäre Allokationsentscheidungen zu optimieren. Angesichts einer insgesamt keineswegs befriedigenden prognostischen Validität der Leistungsbeurteilung und der daran geknüpften Übergangsentscheidungen nach der bzw. in der vierten Klassenstufe gilt es insbesondere, die Kompetenzen von LehrerInnen in der pädagogischen Diagnostik zu erweitern.

Schulstrukturell stellt sich die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt, an dem Übergangs- und Allokationsentscheidungen getroffen werden. Wissenschaftlich gibt es hierauf keine eindeutige Antwort. Aber eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit über die bisherige vierjährige Grundschule hinaus in Verbindung mit Konzepten und Maßnahmen stärkerer individueller Förderung würde dazu beitragen, die prognostische Validität schulischer Leistungsbeurteilungen im Blick auf Bildungslaufbahntscheidungen zu erhöhen. Insgesamt gilt es die individuelle Förderungsfunktion des Schulsystems gegenüber dessen Verteilungsfunktion zu stärken.

Einen weiteren Ansatzpunkt bietet der Übergang in die gymnasiale Oberstufe nach Abschluss der Sekundarstufe I. Zu einer höheren Durchlässigkeit würde insbesondere der Ausbau von Wegen zur Hochschule beitragen, die über die gymnasiale Oberstufe beruflicher Bildungseinrichtungen (z. B.

² Dass der oft kritisierte Begriff „bildungsfern“ empirisch nicht falsch ist, zeigt die klare Differenzierung der Studierchancen entlang des Merkmals „Herkunft aus einem Elternhaus mit oder ohne akademischen Status“.

³ Neben diesen endogenen Potenzialen ist eine weitere Maßnahme die Zuwanderung Hochqualifizierter aus dem Ausland (bzw. der Verbleib ausländischer Absolventen und Absolventinnen in Deutschland).

Berufs-/Fachgymnasien) führen, da es einige empirische Evidenz dafür gibt, dass solche Wege zur Hochschulreife weniger selektiv sind als die reguläre gymnasiale Oberstufe.

Aber auch für Maßnahmen, die direkt am Hochschulzugang ansetzen, gibt es durchaus Ansatzpunkte. So wäre es wichtig, sekundäre Ungleichheitseffekte beim Hochschulzugang zu reduzieren, also gerade auch diejenigen Studienberechtigten für ein Studium zu gewinnen, die eher dazu tendieren, auf ein Studium zu verzichten – angesichts der Bedeutung der sozialen Herkunft für die Studienentscheidung. In der kritischen Entscheidungssituation über den nachschulischen Ausbildungsweg sollten Beratung und Unterstützung durch die verschiedenen Einrichtungen der Studien- und Berufsberatung intensiviert werden.

Darüber hinaus müssten die finanziellen Hürden für eine Studienaufnahme verringert werden, wofür insbesondere der Erhalt und zielgruppenspezifische Ausbau der öffentlichen Studienförderung erforderlich ist. In einer nicht unbeträchtlichen Größenordnung brechen Studierende aus finanziellen Gründen ein Studium ab, auch wenn dies nicht der einzige, auch nicht der wichtigste Grund für die Aufgabe eines Studiums ist (Heublein/Wolter 2011). Alle Studierenden, die einen Anspruch auf eine öffentliche Studienförderung haben, sollten von Studiengebühren freigestellt werden. Dass Studienberechtigte trotz Eignung und Interesse aus finanziellen Gründen auf ein Studium verzichten oder ein Studium abbrechen, darf nicht vorkommen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungswesen. Bielefeld.

Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Wiesbaden.

Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York.

Dahrendorf, R. (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.

Heine, C. (2011): Soziale Ungleichheiten beim Hochschulzugang. Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung). Im Erscheinen.

Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik. 57 Jg. Heft 2.

HIS, Hochschul-Informationssystem (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008. Bielefeld.

Isserstedt, W./Middendorf, E. u. a. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Bonn/Berlin.

Kaelble, H. (1975): Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland. In: Geschichte und Gesellschaft. 1. Jg. S. 121-149.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Lenz, K./Wolter, A./Rosenkranz, D. (2010): Trendwende? Studierneigung steigt erstmals wieder seit 2004. Dresden (TU Dresden).

Lenz, K./Wolter, A./Jahn, A. (2009): Studienwahl: Ingenieurwissenschaften. Eine Expertise zu Studiennachfrage und Absolventenangebot in Deutschland und im Freistaat Sachsen. Dresden (TU Dresden).

Leuze, K./Strauss, S. (2009): Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern. In: Zeitschrift für Soziologie. 38 (Heft 4). S. 262-281.

Maaz, K. (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden.

Peisert, H. (1967). Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.

Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung).

Wolter, A. (2005): Der lange Arm der Familie. Studieren unter dem Einfluss der sozialen Herkunft. In: Nave-Herz, R./Scholz, W.-D. (Hrsg.): Beiträge zur Bildungs- und Familienforschung. Würzburg. S. 11-38.

Wolter, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulzugang – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorf, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler. S. 199-219.

Wolter, A. (2011): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland. Ein Beitrag zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. In: Quaisser, G./Gützkow, F. (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2010. Bielefeld. Im Erscheinen.

Andrä Wolter, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er ist Mitglied der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts in Deutschland.

Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung

Selektivität: Diverse Zugänge alleine bringen noch keine Diversität

Neben der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bestanden weitere dezidierte Ziele der Bologna-Reform darin, die Studierendenquote zu erhöhen und die Abbrecherquote zu senken sowie die Möglichkeiten des Studienzugangs und damit des Erwerbs eines Hochschulabschlusses zu verbreitern. Neben dem üblichen gradlinigen Pfad Schule – Abitur – Hochschule sollten weitere Zugangswege eröffnet werden. Diese sollten insbesondere Mitglieder nicht-akademischer Schichten und Menschen mit Migrationshintergrund zur Aufnahme eines Studiums ermutigen.

Mit der Diversifizierung der Studierendenschaft und der Zunahme unterschiedlicher Bildungswege, die geprägt sind von gesellschaftlichen Mechanismen der In- und Exklusion, gilt es, den Gegenpol der Schließung, nämlich die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen (insbesondere zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung) vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftspolitischen und ökonomischen Konsequenzen zu beleuchten und zu fragen, wie man die Durchlässigkeit und die Studierendenzahlen erhöhen kann, auch eine Zielgröße des Maastricht-Kommunikés von 2004 (Tessaring/Wannan 2004).

Spätestens seit der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al. 2007) und ihrer Präsentation auf der Wissenschaftskonferenz der GEW (Middendorf 2008) ist die Selektivität beim Hochschulzugang skandalisiert. Betrachtet man die Bildungs- und Studierchancen, so ist ihr Unterschied zwischen Arbeiter- und Beamtenkindern in den letzten 20 Jahren zwar geringer geworden: sie sind 2005 für Beamtenkinder nur noch 3,6 mal so hoch wie für Arbeiterkinder (1985 betrug dieser Faktor noch 6). Dennoch bestehen nach wie vor große Disparitäten in der sozialen Zusammensetzung der Studierenden. Der Anteil der Studierenden mit akademischem Hintergrund erhöhte sich von 36% in 1985 auf 51% in 2006.

Der Anteil derer, die aus Arbeiterhaushalten kommen, reduzierte sich von 42% auf 27% (ebd.). Dahinter verbirgt sich einerseits die erfreuliche Tatsache, dass der Anteil der Hochgebildeten in der Bevölkerung insgesamt gestiegen ist. Andererseits sind es hochschulinterne Einflussgrößen wie Verweildauer (die ist bei BAFöG-Beziehern geringer), Studienabbruch oder Studienwechsel, die Einfluss auf die Zusammensetzung haben. Neue Modelle der Studienförderung tun ein Übriges: sie verstärken die soziale Auslese durch die Schule, indem sie Schulnoten und Studierfähigkeit zur Voraussetzung für Stipendien machen. In der Folge der deutlichen Sprache, die die o.g. Zahlen sprechen, wurde gefragt, was getan wird, um die „generationsübergreifende Weitergabe von Bildungs- und damit auch Lebenschancen in Deutschland als Normalfall“ (Middendorf 2008: 109) zu korrigieren.

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

In der Analyse von Bildungschancen wird von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft gesprochen. Primäre Herkunftseffekte bezeichnen die Einflüsse des Elternhauses auf die Kompetenzentwicklung, sekundäre Effekte dessen Einflüsse auf die Bildungsentscheidungen (Boudon 1974). Die Erweiterung der Zugangsberechtigungen zum Hochschulstudium ist im Wesentlichen auf einen Ausgleich der sekundären Effekte gerichtet: Nicht nur der Besitz der allgemeinen Hochschulreife soll zum Hochschulzugang berechtigen, sondern auch andere Bildungswege wie Fachhochschul- oder fachgebundene Hochschulreife, berufliche Tätigkeiten auf bestimmten Niveaus oder Berufsaus- und -fortbildungen. Daneben steigt die Diversität der Hochschultypen oder der als Hochschulen anerkannten Institutionen (z. B. jüngst die Berufsakademien über Baden-Württemberg hinaus).

Beispiel Universität Hamburg

Schauen wir uns das Beispiel Universität Hamburg an. Im Hamburger Hochschulgesetz stehen Novelierungen an, die zum Wintersemester 2010/11 greifen: so soll der schon lange bestehende Meisterparagraph (Beruflich Qualifizierte, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine dreijährige Berufspraxis verfügen, sind zum Studium in allen Studiengängen berechtigt, für die sie eine Eingangsprüfung bestanden haben) durch weitere Bestimmungen ergänzt werden, mit denen auch bestimmte Berufsbildungen fachungebunden anerkannt werden. In der Darstellung der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung klingt dies nach Durchbruch:

Ziel der Neuregelungen ist es, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen. Beruflich Qualifizierte, die eine Aufstiegsfortbildung durchlaufen haben, erhalten danach künftig eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und werden somit Abiturienten gleichgestellt. (Pressemitteilung der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg vom 7.6.2010)

Ohne Zweifel ist dies eine prompte Reaktion auf die Neufassung der KMK-Ländergemeinsamen Strukturvorgaben vom Februar 2010 und geht mit der Fachungebundenheit sogar über sie hinaus. Vielleicht wirkt hier die Schließung der HWP (Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik) als eigenständiger Hochschule des Zweiten Bildungsweges nach und das damalige Versprechen, diese Zugangsmöglichkeiten weiter vorzuhalten.

Aus anderen Universitäten tönt es da auch ganz anders. So hat die Universität Frankfurt den Zugang über einen Fachhochschulabschluss wieder abgeschafft, als sie Stiftungshochschule wurde. Und auch ohne Meister-§ werden an einer Technischen Universität die heterogenen Bildungsvoraussetzungen beklagt, deren Ausgleich die Ressourcen weit übersteigen und den Zeithaushalt des Bachelorstudiums durcheinander bringen würden. Vor einer Ausweitung der Zugangsberechtigungen wird hier im Interesse eines wissenschaftlichen Studiums gewarnt.

Faktoren unzureichender Durchlässigkeit

Wie dem auch sei, Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung ist mit diversen Zugangsmöglichkeiten noch nicht erreicht, es ist höchstens eine notwendige, nicht aber die hinreichende Bedingung erfüllt. Grundlage dieser Behauptung ist die Kluft zwischen der Studienberechtigung und der Studienaufnahme:

Die Studierneigung bleibt stabil; etwa drei Viertel eines Studienberechtigtenjahrgangs nehmen ein Studium auf. Die Wahrscheinlichkeit, ein Studium zu beginnen, ist (auch bei gleichen Abiturnoten) deutlich größer, wenn zumindest ein Elternteil bereits ein Hochschulstudium abgeschlossen hat. An diesem grundlegenden Befund hat sich seit mehr als einem Jahrzehnt nichts Wesentliches verändert. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 9)

Wir müssen also fragen, wie wir mehr Studienberechtigte in die Hochschulen holen können, denn für ein Viertel ist ein Studium nicht so attraktiv, dass sie die Hochschule tatsächlich betreten. Hierfür liegt der Schlüssel offensichtlich nicht in der Zugangsberechtigung, sondern in der antizipierten mangelnden Passung.

Ein weiterer Tatbestand schränkt die Wirkung von vermehrten Zugangsberechtigungen ein: Die in der Vergangenheit geringe Nutzung bestehender Möglichkeiten, ein Studium ohne Abitur über eine Aufnahmeprüfung aufnehmen zu können. Lange Zeit blieb der Anteil dieser Studierenden unter 2% (vgl. Teichler/Wolter 2004: 65). All dies führt dazu, dass die tatsächliche Diversität der Studierenden, in der bildungspolitisch zuweilen die einzige Chance gesehen wird, die Studierenden- und auch die Absolventenquote merklich zu erhöhen, hinter den Erwartungen zurück bleibt.

Geschlechter-, Herkunfts- und Zugangssegregation

Zur Veranschaulichung wird hier auf aktuelle Daten aus einem laufenden Forschungsprojekt Bezug genommen: Im BMBF-Forschungsprojekt USuS1 – Untersuchung zu Studienverläufen und Studier-

¹ Online unter: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/index.php>

folg – an der Universität Hamburg wird in einer mehrjährigen Panelstudie eruiert, worin die Barrieren, aber auch die positiven Faktoren für ein erfolgreiches Studium bestehen und wie diese durch hochschuldidaktische Interventionen beeinflusst werden können. In einer systematischen Kombination werden unterschiedliche Methoden (Dokumentenanalysen, quantitative Online-Befragungen, qualitative Interviews und hochschuldidaktische Interventionen) mit dem Ziel der Veränderung der Studienerfahrung eingesetzt.

In den in USuS einbezogenen Studiengängen sehen wir eine Homogenität, die dem Bemühen um eine gemischte Studierendenpopulation zuwiderläuft, obgleich es an allen beteiligten Hochschulen eine ähnliche Zugangsregelung wie den Meister-§ gibt. Im Folgenden werden zur Veranschaulichung einige Zahlen aus dem USuS-Projekt wiedergegeben (Bülow-Schramm/Rebenstorf 2010):

Im USuS-Sample werden Studiengänge im Sozialen Bereich zu 80% von Frauen studiert, die Ingenieurwissenschaften umgekehrt zu über 80% von Männern, trotz Initiativen zum Wecken von Technikbegeisterung bei Mädchen und Frauen (vgl. mätä des VDI/VDE.²

Ein Migrationshintergrund ist bei höchstens 12 % der Studierenden in den männerdominierten technikaffinen Studiengängen gegeben, bei 5% im Lehramtberuf.

Frauenquote, Alter, Studierende mit Mig.hintergrund	Frauen In %	Ø-Alter	Migrationshintergrund in %
Informatik	4	23	12
Ingenieurwesen	1	21	11
Soziale Arbeit Präsenz	8	24	10
Soziale Arbeit Online	8	36	8
Lehramt berufl. Schulen	6	27	5
Gesamt	5	25	9

Fast ebenso deutlich wie im Hinblick auf Geschlecht und Migrationshintergrund ist die Segregation bezogen auf den Bildungshintergrund und den Hochschulzugang. Wir haben den Bildungshintergrund

mit dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters ermittelt und finden die niedrigsten Anteile von Studierenden mit akademischem Hintergrund in den Fachhochschul-Studiengängen Informatik und Soziale Arbeit, die höchsten an einer Technischen Universität (Ingenieurwesen). Dennoch ist auf diesem Feld viel Bewegung zu verzeichnen, hat doch mindestens ein Viertel der Studierenden über alle Studiengänge hinweg einen familiären Bildungshintergrund auf Hauptschulniveau.

Schulabschluss Vater	Hauptschulabschluss In %	Realschulabschluss In %	(Fach)Hochschulreife In %	Hochschulabschluss In %
Informatik	24	33	20	13
Ingenieurwesen	25	16	48	41
Soziale Arbeit Präsenz	25	22	42	32
Soziale Arbeit Online	56	17	20	16
Lehramt berufl. Schulen	23	29	40	28
Gesamt	26	24	39	30

Den Weg in die Hochschule finden die Studierenden je nach besuchtem Hochschultyp mit unterschiedlichen Zugangsberechtigungen alles in allem wieder homogener.

Eigene Hochschulzugangsberechtigung	Allgemeine Hochschulreife In %	Fachgeb. / Fachhochschulreife In %	Aufnahmeprüfung In %	Anderer Hochschulzugang In %
Informatik	26	73	0	1
Ingenieurwesen	98	2	0	0
Soziale Arbeit Präsenz	26	70	3	1
Soziale Arbeit Online	24	66	4	6
Lehramt berufl. Schulen	82	9	8	1
Gesamt	64	32	3	1

An die Universitäten (Ingenieurwesen, Lehramt) führt nach wie vor der Königsweg „Abitur“ (bis 98 % der Studierenden beschreiten ihn) und an der Fachhochschule sind die Studierenden mit fachgebundener oder Fachhochschulreife fast unter sich. Nur über die Aufnahmeprüfung kommt fast niemand – am meisten noch ins Lehrstudium, wo die geforderte Praxisnähe der Lehrkräfte an beruflichen Schulen Sonderzulassungen nahelegt. Hamburgspezifisch könnte sich auch die Wirkung der Tradi-

² Vgl. mätä Mädchen Talente Technik Foren in MINT des VDI/VDE <http://www.mst-ausbildung.de/maeta>

tion des Studienzugangs über eine Aufnahmeprüfung andeuten.

Der antizipierte Studienerfolg als Motivator

Diese Segregation nach Zugangsberechtigung, akademischem Hintergrund, Migration und Geschlecht entlang von Hochschultypen und Studiengängen verweist darauf, dass die Selektionen vielfach vor dem Studium stattfinden, und dass nicht nur die formalen Zugangsmöglichkeiten über die Studienwahl bestimmen, sondern auch die Antizipationen von Dingen wie dem Zurechtkommen mit den Studienanforderungen, Fremd- oder Vertrautheit des Regelsystems Hochschule, Kosten des Studiums, Chance auf einen erfolgreichen Abschluss und den Berufsperspektiven („lohnt“ sich das Studium im Vergleich zur erreichten Berufsposition?).

Wie berechtigt solche Überlegungen sind, zeigen die Studienabbruchquoten: die Selektion setzt sich in der Hochschule fort. So brechen Studierende von Fachoberschulen und Fachgymnasien in einem deutlich höheren Maß ihr Studium ab, als es Studierende mit Abitur von Gymnasium oder Gesamtschule tun. (Heublein et al. 2009: 65) Als Grund für den Studienabbruch wird überdurchschnittlich oft ein Scheitern an den Leistungsanforderungen genannt, was die Studierenden auf Wissenslücken zurückführen. Unter den neuen Bedingungen bologna-konformer Studiengänge entfalten diese Lücken fatale Wirkung: bestand in den „alten“ Studiengängen noch die Möglichkeit bis zur Zwischenprüfung fehlendes Wissen auszugleichen, so muss dies in den Bachelorstudiengängen innerhalb des ersten Studienjahres erfolgen wegen der vielerorts exmatrikulationsrelevanten Prüfungen von Beginn an. So erschwert ein zentrales Merkmal des Bologna-Prozesses – die Einführung studienbegleitender Prüfungen – die Realisierung eines zentralen Ziels – die stärkere Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende.

Diese Befunde sind jedoch keine unabänderlichen Tatsachen, sondern es gilt die Studiengestaltung so zu reformieren, dass sich die Studienerfolgsaussichten auch für Studierende, die nicht über den Königsweg Abitur an die Hochschule kommen, erhöhen. Über kurz oder lang sollte darüber auch der antizipierte Studienerfolg steigen und damit die Motivation, überhaupt an die Hochschule zu gehen.

Die Studiengestaltung als Hebel zur faktischen Öffnung

Zur notwendigen Bedingung einer Öffnung der Hochschulen durch erweiterte Zugangsberechtigungen muss die hinreichende Bedingung einer den mitgebrachten Kompetenzen entsprechenden Studiengestaltung hinzukommen, also dem primären Herkunftseffekt Rechnung getragen werden. Im Forschungsprojekt USuS werden derartige Ansätze erprobt, über hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen. Auf Grundlage der Informationen, die durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden gewonnen wurden, sind passgenaue Konzepte für die verschiedenen einbezogenen Studiengänge und deren spezifische Studierendenschaft entwickelt worden (vgl. Rebenstorf 2010).

- Kompetenzorientierte, adressatenbezogene Lehre mit erhöhter Transparenz als Reaktion auf die Klage über mangelnde Standardisierung und Transparenz bei Leistungsanforderungen und –bewertung: Betroffen sind hiervon ausgerechnet Studierende mit Berufserfahrung in Studiengängen, die diverse Berufserfahrung als Voraussetzung für die Immatrikulation vorschreiben. Der Ansatz des „Constructive Alignment“ (Biggs 2003) bietet Handreichungen für eine klare Definition der Lernziele in Verbindung mit der Bereitstellung einer entsprechenden Lernumgebung sowie regelmäßiger angemessener Formen der Überprüfung und Bewertung bereits vorhandener und erworbener Kompetenzen. Er schafft damit auf Seiten der Lehrenden ein Bewusstsein für die Diversität der Studierenden, für die Studierenden werden durch die klare Formulierung der Lehrveranstaltungs-spezifischen Lernziele sowie der damit in Einklang stehenden Prüfungsverfahren Leistungs- und Prüfungsanforderungen nachvollziehbar.
- Anerkennung des beruflichen Vorwissens im Studium: Studierende verfügen häufig über Vorwissen aus beruflicher Tätigkeit, Praktika oder aus Fachschulen, das in zu geringem Maße Berücksichtigung findet. In der Regel gilt, dass alle mit identischen Lernmaterialien und Prüfungsaufgaben konfrontiert werden, obwohl die Erfahrungen ausgesprochen divers sind. Das wird von Lehrenden oft als mangelndes

Vorwissen beklagt statt als spezifische Stärke geschätzt. Die Studierenden sind aufgrund undifferenzierter Aufgabenstellung entsprechend Art und Umfang ihres Vorwissens leicht unter- oder überfordert. In einem USuS-Studiengang wird dieser Tatsache nun begegnet durch tutorielle Unterstützung „on demand“: Tutorien werden nicht allein danach eingerichtet, ob Lehrende meinen, dies sei für die Begleitung ihrer Lehrveranstaltung nötig, sondern die Studierenden können sich direkt an TutorInnen wenden, die sie beim Ausgleich spezifischer Wissenslücken unterstützen. In einem anderen Studiengang werden die Möglichkeiten des e-Portfolios bei der Anregung studentischer Reflektionstätigkeit (Merk 2007) eingesetzt, um so Vorwissen und berufliche Erfahrung für den Kontext des Studiums zu aktivieren.

- Hohen Durchfallquoten vorbeugen: In den naturwissenschaftlich-technischen Fächern, insbesondere an Universitäten, sind hohe Durchfallquoten und damit auch Studienabbruchsquoten besonders alarmierend, die abschreckend auf die Studienentscheidung wirken. Im Studiengang Ingenieurwesen wurde darauf reagiert, indem eine klassische Vorlesung über individuelles Lehrkraft-Coaching um interaktive Elemente (minute papers etc.) angereichert wurde.

Stützende Strukturen

Weiterhin ist erforderlich, die Studienbedingungen für nicht-traditionelle Studierende so zu gestalten, dass sie verstärkt partizipieren, d.h. es sind auch strukturelle Maßnahmen erforderlich, die über die Lehrgestaltung in engerem Sinne hinausgehen.

Aus der Sozialerhebung des Studierendenwerkes ist bekannt, dass bereits heute rund zwei Drittel der Studierenden neben dem Studium erwerbstätig sind, von diesen ein knappes Drittel mit 17 Std./Woche und mehr. (Isserstedt et al. 2007: 24). Nicht-traditionelle Studierende, die in der Regel älter und berufserfahren sind, Familie und einen höheren Lebensstandard haben als traditionelle Studierende (z.B. eigene Wohnung), verlangen verstärkt nach berufsbegleitendem Studium. Hierfür gibt es verschiedene Modelle. Ein Beispiel sind duale Studien-

gänge³ die nicht nur ausbildungsintegriert, sondern auch berufsbegleitend möglich sind.

Auch herkömmliche Studiengänge lassen Gestaltungsspielraum. Teilzeitstudiengänge würden die eleganteste Lösung bieten, Studium und Berufstätigkeit miteinander zu verbinden, sie machten im Jahr 2006 aber gerade einmal zwei Prozent aller Studiengänge aus. (Hennings 2006) In der Lehr- und Studiengestaltung kann das Element des *blended-learning*, also einer Kombination von Präsenz- und E-Learning, Freiräume und zeitliche Autonomie ermöglichen, die für eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit erforderlich sind. Dies würde jedoch verlangen, die Anwesenheitspflichten endgültig aus den Studien- und Rahmenordnungen zu streichen.

Fazit

Strukturelle und hochschuldidaktische Veränderungen, auf die primären wie die sekundären Herkunftseffekte abzielende Maßnahmen sind notwendig, um die Selektivität einzudämmen, die Wissenschaftlichkeit des Studiums aber darüber nicht zu vernachlässigen. Erst dann könnten sich die deutschen Hochschulen an internationalem Standard messen: „So gibt es Länder, die eine Studienbeteiligung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden von bis zu 15% aufweisen. Zu dieser Gruppe gehören die USA und Kanada.“ (Banscherus 2007: 46). Die Hamburger SPD strebt nach Aussage ihres Landesvorsitzenden Scholz immerhin schon einen Anteil von 10% an.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.

Banscherus, Ulf (2007): Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende, in: BdWi Studienheft 4.

Biggs, John, (2003): Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives. Teaching and Learning in Higher Education. Aveiro.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. New York.

³ Siehe online: <http://www.ausbildungplus.de/html/30.php>

Bülow-Schramm, Magret (2010): Wohin des Wegs, Bachelorstudierende? Hamburg.
http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Wohin_des_Wegs_Bachelorstudierende_-_Margret_Buelow-Schramm_02.pdf

Bülow-Schramm, Margret/Rebenstorf, Hilke (2010): Studiengang, Studienerfahrungen und Folgerungen für die Hochschuldidaktik
http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/HoPoAk_2010_11_26_-_Studiengang__Studienerfahrung_und_Folgerungen_fuer_die_HoDiDa.pdf, Fachtagung des Hochschulpolitischen Arbeitskreises im DGB-Bezirk Niedersachsen u.a.

Bülow-Schramm, Margret/Rebenstorf, Hilke/Wölk, Monique (2009): Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell. Hamburg.
<http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Forschungsfragen-Analysemodell.pdf>

Hennings, Mareike (2006): Indikator im Blickpunkt – Das Teilzeitstudium. Gütersloh.

Heublein, Ulrich et al. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Hannover.

Isserstedt, Wolfgang et al. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des DSW, BMBF.

Merkt, Marianne (2007): ePortfolios – der ‚rote Faden‘ in Bachelor- und Masterstudiengängen, in: Marianne Merkt et al. (Hg.): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster.

Middendorf, Elke (2008): Sozialgruppenspezifische Studienbeteiligung und Zusammensetzung Studierender, in: Adams, Andrea/Keller, Andreas (Hg.): Vom Studentenberg zum Schuldenberg? GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 113. Bielefeld.

Rebenstorf, Hilke (2010): Hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen in USuS. Hamburg.
http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/HoDiDa_Interventionsmassnahmen.pdf

Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, die hochschule 2, 2004.

Tessaring, Manfred/Wannan, Jennifer (2004): Berufsausbildung – Der Schlüssel zur Zukunft. Synthesebericht des Cedefop zur Maastrichtstudie. Luxemburg.

Margret Bülow-Schramm ist Professorin i.R. am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg und Leiterin des Projekts USuS - Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg.

Hilke Rebenstorf ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg im Forschungsprojekt USuS.

Katja Urbatsch

Studierende der ersten Generation an deutschen Hochschulen gewinnen und fördern

Mein Bruder und ich sind die ersten AkademikerInnen unserer Familie. In den USA nennt man unsere Gruppe „First Generation College Students“ und verleiht uns damit einen ermutigenden Pioniergeist. In Deutschland werden wir dagegen statt als Studienpioniere abwertend als „bildungsfern“, bestenfalls „nicht-akademisch“ oder „hochschulfern“ bezeichnet. Diese Begrifflichkeiten tragen dazu bei, das große Potenzial zu verkennen und zu unterschätzen, das in den aktuellen und angehenden Studierenden der ersten Generation schlummert und welches es insbesondere angesichts des demographischen Wandels und nahenden Fachkräftemangels dringend zu wecken gilt.

Vom Abitur zur Hochschule?

Entgegen der weit verbreiteten Vorstellung, dass diejenigen, die die Hochschulreife erlangt haben, auch ein Studium aufnehmen, belegt die aktuelle 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks¹ meine eigene Erfahrung: Lediglich die Hälfte aller AbiturientInnen aus nicht-akademischen Familien studiert. Während von 100 Akademikerkindern 71 ein Studium beginnen, sind es bei den Nicht-Akademikerkindern nur 24, obwohl immerhin 45 das Abitur erreichen. Folglich lässt sich die Wahrscheinlichkeit, ob ein Kind studieren wird, am Bildungsstand der Eltern ablesen. Haben die Eltern studiert, ist auch für die Kinder ein Studium naheliegend; haben die Eltern eine berufliche Ausbildung absolviert, ist diese auch für die Kinder der eigentlich vorgezeichnete Bildungsweg.

Da inzwischen allgemein bekannt ist, dass die Chance, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, durch die Erlangung des Abiturs steigt, ist das Abitur in nicht-akademischen Familien inzwischen durchaus erwünscht oder erwünschter geworden. Obwohl das Abitur vor allem die Hochschulreife bescheinigt, ist jedoch die Möglichkeit, ein Studium zu absolvieren, in vielen nicht-akademischen Familien kaum oder wenn überhaupt erst im Anschluss

an eine „sichere Berufsausbildung“ denkbar. Daher rät das eigene familiäre Umfeld – unabhängig von der Abiturnote – häufig eher zu einer Ausbildung, da ihm dieser Weg vertraut ist und ein sofortiges regelmäßiges Einkommen und damit Sicherheit verspricht. Während eine Ausbildung mit finanzieller und langfristiger Sicherheit assoziiert wird, ruft das Studium Ängste bezüglich der Finanzierung, Anhäufung von Schulden durch BAföG, Studiengebühren oder Studienkrediten sowie vor Arbeitslosigkeit nach dem Studium hervor. Das Studium wird daher von Eltern, die selbst nicht studiert haben, häufig als sehr riskantes finanzielles Wagnis wahrgenommen.

Verstärkt werden diese Ängste durch ein großes Informationsdefizit bezüglich der Studienfinanzierung, des Studienablaufs sowie der Erfolgs- und späteren beruflichen Aussichten. Sind im eigenen Umfeld keinerlei Vorbilder oder Studienerfahrungen vorhanden, bleibt beispielsweise unbekannt, wie BAföG genau funktioniert, und dass es sich dabei um einen zinslosen Kredit handelt, der lediglich zur Hälfte und auch erst fünf Jahre nach dem Studium zurückbezahlt werden muss. Zudem ist beispielsweise auch die Möglichkeit, von den zwölf staatlich finanzierten Studienförderwerken unterstützt zu werden, unter SchülerInnen und Studierenden, die als Erste in ihrer Familie einen Studienabschluss anstreben, meist gänzlich unbekannt.

Darüber hinaus trauen sich viele AbiturientInnen aus nicht-akademischen Familien trotz hervorragender Noten ein Studium nicht zu, da sie nicht einschätzen können, was sie erwartet und sie Angst haben, den Leistungsanforderungen eines Studiums nicht entsprechen zu können. Selbst Jugendliche aus Nicht-Akademiker-Familien, die ein Einser- oder Zweier-Abitur erlangt haben, schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit und die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses sehr pessimistisch ein. Ohne Vorbilder und Studienerfahrungen im persönlichen Umfeld können diese Ängste und Zweifel häufig nicht entkräftet werden.

¹ Online unter: <http://www.studentenwerke.de/main/default.asp?id=02401>

In der Hochschule angekommen

Die fünfzig Prozent der AbiturientInnen, die sich schließlich doch für ein Studium entscheiden, sehen sich sowohl in der Bewerbungs- und der Studieneinstiegsphase als auch im Verlauf des Studiums mit einem großen Informationsdefizit und einem Mangel an niedrigschwelligen Beratungsangeboten konfrontiert. Auch, wenn Eltern dem Studium ihrer Kinder positiv gegenüber stehen und sie unterstützen möchten, fühlen sie sich häufig hilflos, da sie nicht über die notwendigen Informationen verfügen, nicht wissen, wo sie anrufen und Beratung erhalten können. Sie erleben es zum Teil sogar als Demütigung, dass sie ihre Kinder nicht mehr auf ihrem Bildungsweg begleiten können, insbesondere, wenn sie darüber hinaus auch nicht in der Lage sind, ihre Kinder finanziell zu unterstützen.

Studierende der ersten Generation sind daher an der Hochschule mit Schwierigkeiten konfrontiert, die zu einem geringeren Studienerfolg oder sogar zum Studienabbruch führen können: Mangelnde familiäre Unterstützung emotionaler und/oder finanzieller Art, fehlende Vertrautheit mit dem „System Hochschulstudium“ und den akademischen mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweisen, Selbstzweifel, Zukunftsängste sowie Probleme bei der Studienfinanzierung sind häufig auftretende Probleme.

Erfolgreiche Studierende und AkademikerInnen der ersten Generation berichten häufig von einzelnen Menschen in ihrem Umfeld, zum Beispiel LehrerInnen, die sie explizit zu einem Studium ermutigt und sich intensiv für die Aufnahme eines Studiums eingesetzt haben. Um die Zahl der Studierenden der ersten Generation an den Hochschulen zu erhöhen, ist es daher von großer Bedeutung, bei allen Menschen, die beruflich oder ehrenamtlich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, ein Bewusstsein zu schaffen, dass sie Weichensteller für die Bildungswege dieser Kinder und Jugendlichen sein können.

Insbesondere Lehrende, Berufs- und StudienberaterInnen gilt es für die Gruppe der potenziellen Studierenden der ersten Generation, deren Ängste und bestehende Informationsdefizite zu sensibilisieren. Um vor allem SchülerInnen aus nicht-akademischen Familien mit Informationen und Erfahrungsberichten über das Studium zu versorgen und sie zum Studium zu ermutigen, ist es wichtig, dass sie möglichst

frühzeitig mit StudentInnen in Kontakt kommen. Dies kann beispielsweise durch Informationsveranstaltungen zum Studium mit Erfahrungsberichten von StudentInnen oder im Rahmen von Schulprojekten erfolgen, die von StudentInnen durchgeführt werden.

Die Initiative „ArbeiterKind.de“

Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen als Studentin der ersten Generation habe ich 2008 die Initiative „ArbeiterKind.de – für alle die als Erste in ihrer Familie einen Studienabschluss anstreben“ ins Leben gerufen. Die Vision von ArbeiterKind.de ist es, dass in Deutschland kein Nicht-Akademikerkind trotz geeigneter Qualifikation aufgrund seiner Herkunft eine geringere Chance auf ein Studium hat. Deshalb möchten wir bundesweit und flächendeckend SchülerInnen und StudentInnen ermutigen und dabei unterstützen, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen. Dabei setzen wir vor allem auf die Vermittlung von Informationen sowie individuelle und ehrenamtliche MentorInnen-Unterstützung für SchülerInnen und Studierende aus nicht-akademischen Familien.

Innerhalb von zweieinhalb Jahren konnten wir bundesweit bereits über 1.500 ehrenamtliche MentorInnen gewinnen, die sich in 70 lokalen ArbeiterKind.de-Gruppen engagieren. Unsere Zielgruppen sind SchülerInnen gymnasialer Oberstufen und Studierenden der ersten Generation, aber auch Menschen, die sich auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg befinden sowie SchülerInnen in den Abschlussklassen der Real- und Hauptschulen. Letztere wollen wir bei vorhandenem Potenzial dazu ermutigen, den Weg zum Abitur einzuschlagen.

Das Internetportal ArbeiterKind.de will SchülerInnen auf niedrigschwellige und pragmatische Weise zum Studium ermutigen und ihnen die fehlenden Informationen an die Hand geben, damit sie den Studieneinstieg und ihren Studienabschluss erfolgreich bewältigen können. Durch ein bundesweites MentorInnen-Netzwerk stehen den SchülerInnen und Studierenden vor Ort ehrenamtliche MentorInnen mit Rat und Tat zur Seite und kompensieren die mangelnde Hilfestellung aus dem familiären Umfeld. Darüber hinaus führen die MentorInnen Informationsveranstaltungen an Schulen und Hochschulen durch, um die Zielgruppe zu erreichen und zu unter-

stützen. Insbesondere Menschen, die den Bildungsaufstieg bereits erfolgreich gemeistert haben, unterstützen die nachfolgenden Generationen pragmatisch mit Verständnis für die Situation, selbst erworbenen Kompetenzen und Informationen beim Studieneinstieg und während des Studiums.

Ein Schwerpunkt des Engagements von ArbeiterKind.de liegt darin, SchülerInnen und Studierenden die Stipendien der zwölf vom Bundesbildungsministerium geförderten Begabtenförderwerke² vorzustellen, sie zur Bewerbung zu ermutigen und im Bewerbungsprozess zu unterstützen. Ohne ein Stipendium hätte beispielsweise Gerasimos Warmann niemals ein Studium begonnen, denn die Vorstellung, Schulden aufzunehmen – selbst mit BAföG – machte ihm zu große Angst. Jennifer Jasberg hatte bis zum diesbezüglichen Vorschlag ihres Professors nach der Zwischenprüfung noch nie von den Begabtenförderwerken gehört. Anja Möbus erfuhr von ihnen durch Zufall von einer Kommilitonin, und Isabell Klingert wurde bereits im ersten Semester durch Plakate auf Stipendien aufmerksam, doch beide trauten sich zunächst nicht, sich zu bewerben. Diese vier Studierenden stammen allesamt aus nicht-akademischen Familien. Inzwischen zählen sie zu den StipendiatInnen der Begabtenförderwerke und profitieren von deren finanzieller und ideeller Förderung. Ihre Reaktionen, Ängste und Bedenken sind repräsentativ für die Einstellungen und Probleme von SchülerInnen und Studierenden aus Familien, in denen bisher noch niemand studiert hat.

Die meisten von ihnen erfahren weder während ihrer Schul- noch ihrer Studienzeit von der Möglichkeit, sich um Stipendien zu bewerben. Und falls doch, sind sie im Studium schon viel zu weit fortgeschritten oder halten sich selbst mit sehr guten Noten für „nicht gut genug“, um eine Förderung zu erhalten, so dass sie noch nicht einmal versuchen, sich zu bewerben. Daher ermutigen diese vier Stipendiaten nun auf ArbeiterKind.de SchülerInnen und Studierende dazu, sich um Stipendien zu bewerben. In Interviews stellen sie ihre Stiftungen vor und räumen mit den gängigen Fehlinformationen auf, dass man beispielsweise nur mit einem Abitur von 1,0 aufgenommen wird oder als gesellschaftliches Engagement täglich Herausragendes vollbrin-

² Online unter: <http://www.stipendiumplus.de>.

gen muss. Darüber hinaus engagieren sich viele StipendiatInnen der Begabtenförderwerke als MentorInnen, erzählen den SchülerInnen auch in Informationsveranstaltungen, wie sie zu einem Stipendium gekommen sind und wirken als Vorbilder.

Zielgruppenspezifische Stipendienprogramme

Um die Zielgruppe der potenziellen StipendiatInnen aus nicht-akademischen Familien zu erreichen, haben auch die Begabtenförderwerke selbst spezielle Programme entwickelt. Unter dem Motto „Mut machen, Perspektiven schaffen!“ spricht beispielsweise die Hans-Böckler-Stiftung mit dem Stipendienprogramm „Aktion Bildung“³ begabte Studieninteressierte an, deren Familien sich ein Studium der Kinder nicht leisten können. Das neue Stipendienprogramm der Rosa-Luxemburg-Stiftung nennt sich „Lux like Studium – Zukunft statt Herkunft“⁴, und „Mehr Sicherheit durchs Studium“ heißt es bei der Friedrich-Ebert-Stiftung⁵, die ebenso wie die Friedrich-Naumann-Stiftung Probestipendien⁶ für StudienanfängerInnen anbietet. Die Studienstiftung des deutschen Volkes schuf mit der Möglichkeit der Selbstbewerbung⁷ erstmalig einen weiteren Zugangsweg jenseits des traditionellen Vorschlagssystems und ermutigt explizit KandidatInnen aus nicht-akademischen Elternhäusern zur Bewerbung.

Zudem ermöglichen viele Begabtenförderwerke nun auch bereits StudienanfängerInnen die Bewerbung, wie zum Beispiel die Heinrich-Böll-Stiftung⁸. Mit Kooperationspartnerinnen rief diese darüber hinaus ein Programm ins Leben, um jungen MigrantInnen den Weg zum Berufsziel Journalismus zu ebnet.⁹ Um SchülerInnen bereits während der Oberstufe intensiv bei der Orientierung auf ein Studium zu unterstützen und auf dem Weg in die Hochschule zu

³ Online unter: http://www.boeckler.de/467_84660.html

⁴ Online unter: <http://www.rosalux.de/studienwerk/studienstipendium/information-fuer-studieninteressierte-ohne-akademischen-bildungshintergrund.html>

⁵ Online unter: <http://www.fes.de/studienfoerderung/stipendienprogramme/mehr-sicherheit-durch-studium>

⁶ Online unter: <http://www.freiheit.org/Probestipendium/186c2276i124/index.html>

⁷ Online unter: <http://www.studienstiftung.de/selbstbewerbung.html>

⁸ Online unter: <http://www.boell.de/stipendien/stipendien.html>

⁹ Online unter: <http://www.boell.de/stipendien/bewerbung/bewerbung-1724.html>

begleiten, initiierte die Stiftung der Deutschen Wirtschaft das Stipendienprogramm „Studienkompass“¹⁰, für welches sich SchülerInnen im drittletzten Schuljahr vor dem Abitur bewerben können. Weiterhin entwickeln mehrere Begabtenförderwerke spezielle Förderungsprogramme für ihre StipendiatInnen aus Familien ohne akademischen Hintergrund, um sie auch während des Studiums optimaler zu unterstützen.

Damit SchülerInnen sich durch diese Programme ermutigt fühlen, den Schritt an die Hochschule zu wagen, gilt es deren Bekanntheitsgrad in der Zielgruppe zu erhöhen. Zudem sollte das Bestreben fortgesetzt werden, die Auswahlprozesse auf Hürden für BewerberInnen aus der Zielgruppe zu durchleuchten und Auswählende für die Zielgruppe der angehenden Studierenden der ersten Generation zu sensibilisieren.

Von Stiftungen oder Hochschulen angestoßen, entstehen derzeit auch zahlreiche weitere Initiativen und Stipendienprogramme, von denen ich einige nennen möchte: Mit der gemeinsamen Initiative „Studium Lohnt“¹¹ ermutigen die Brandenburgischen Hochschulen SchülerInnen in ihrem Bundesland zum Studium. In Baden-Württemberg besuchen Studienbotschafter¹² Schulklassen, um über das Studium zu informieren. Eine neue internetbasierte Art der Studienorientierung bietet das Internetportal „unischnuppern.de“¹³ – mit Videoclips durch den Unidschungel“, auf dem Interviews mit Studierenden und ProfessorInnen verschiedenster Fächer sowie Mitschnitte von Seminaren und Vorlesungen abgerufen werden können.

In Kooperation mit der Mercator Stiftung begleitet die Universität Duisburg-Essen mit dem Stipendien- und Förderprogramm „Chance hoch zwei“¹⁴: Das Förderprogramm für BildungsaufsteigerInnen“, SchülerInnen bereits ab der 9. Klasse auf dem Weg in die Hochschule. Ein spezielles Stipendienprogramm hat auch die Universität Mannheim mit

den „Mannheimer MINT-Stipendien“¹⁵ aufgelegt und vergibt diese Stipendien an leistungsstarke AbiturientInnen aus Nicht-Akademiker-Familien, die Wirtschaftsmathematik oder –informatik studieren möchten.

Im Rahmen ihres Stipendienprogramms „Vodafone Chancen“¹⁶ möchte die Vodafone Stiftung Deutschland jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte ein Studium an einer privaten Hochschule ermöglichen. Die Hertie-Stiftung vergibt unter dem Titel „Horizonte“¹⁷ Lehramtsstipendien für MigrantInnen. Mit dem Projekt „self-made-students (sms)“¹⁸ bietet das Service-Center-Lehre der Universität Kassel ein studienbegleitendes Zusatzangebot mit Workshops und Coaching.

Diversity Management und generelle Unterstützungsangebote

Der Begriff des „Diversity Managements“, das heißt das Management der vielfältigen und zum Teil neuen Studentengruppen an den Hochschulen, ist derzeit in Diskussionen und auf Tagungen über die zukünftige Ausrichtung der Hochschulen sehr präsent. Leider habe ich den Eindruck gewonnen, dass der Begriff dazu verleitet, diese Aufgabe als Belastung statt als große Chance zu begreifen. Anstatt in Defiziten zu denken, die zum Teil vorhanden sein mögen, sollten wir dazu übergehen, die Kompetenzen wertzuschätzen, die diese neuen Zielgruppen mit in die Hochschulen bringen, wie zum Beispiel deren Praxiserfahrung. Diese Praxiserfahrung etwa könnte kreativ in den Lehrveranstaltungen zur Bereicherung aller Studierenden nutzbar gemacht werden.

Bezüglich studienvorbereitender und –begleitender Unterstützungsangebote erlebe ich sogar, dass auch SchülerInnen und Studierende aus akademischen Familien diese sehr zu schätzen wissen und davon profitieren. Wenn ArbeiterKind.de direkt in die Schulen geht, um SchülerInnen auf unsere Beratungsangebote aufmerksam zu machen, bekommen wir

¹⁰ Online unter: <http://www.studienkompass.de>

¹¹ Online unter: <http://www.studium-lohnt.de>

¹² Online unter: http://www.studieninfo-bw.de/orientieren_und_entscheiden/entscheidungshilfen/studienbotschafter

¹³ Online unter: <http://www.unischnuppern.de>

¹⁴ Online unter: <http://www.uni-due.de/chancehoch2>

¹⁵ Online unter: http://www.uni-mannheim.de/stipendium/mint_stipendien/index.html

¹⁶ Online unter: http://www.vodafone-stiftung.de/content/programme/vodafone_chancen/stipendienprogramm/index.html

¹⁷ Online unter: <http://www.horizonte.ghst.de>

¹⁸ Online unter: <http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=sms>

deshalb häufig die Rückmeldung, dass die Informationen über Stipendien und Studienfinanzierung bei allen SchülerInnen auf großes Interesse stößt. Schaut man beispielsweise auf das zusätzliche Workshop-Programm der Universität Kassel zu Themen wie „Grundlagen wissenschaftlichen Schreibens“, „Erfolgreich präsentieren“, „Selbstorganisiertes Lernen“ oder „Rhetorik“, drängt sich der Gedanke auf, dass diese Kurse doch eigentlich für alle StudentInnen, unabhängig von deren Bildungshintergrund, sinnvoll und bereichernd wären. Eine generelle Verbesserung der Qualität der Studierendenbetreuung und der Lehre würde demnach allen StudentInnen zugutekommen.

Erfahrungen aus den USA

Inspirierend für die Entwicklung neuer Betreuungsangebote für Studierende wirkt ein Blick in die USA. Dort sind beispielsweise regelmäßige Gespräche mit einem so genannten Advisor über die belegten Kurse und den Studienverlauf fest etabliert, ebenso wie der obligatorische Besuch eines „Writing Centers“, in welchem man sich häufig ohne Anmeldung beim Verfassen einer Hausarbeit unterstützen lassen kann. Trotz des bereits sehr umfangreichen Angebots für ihre Studierenden verfügen viele Hochschulen zusätzlich über Service-Angebote für Studierende der ersten Generation und deren Eltern oder sprechen diese Zielgruppe gezielt auf ihren Internetseiten an.

Für großes Aufsehen sorgte kürzlich ein neues Programm der University of Cincinnati mit dem Titel „Generation-1-Theme House“, einem Studentenwohnheim speziell für Studierende der ersten Generation. Die BewohnerInnen leben nicht nur gemeinsam unter einem Dach, sondern verpflichten sich darüber hinaus beispielsweise, Workshops zu belegen, Nebenjobs auf eine bestimmte Stundenzahl zu begrenzen und festgelegte Ruhezeiten einzuhalten.

Ein weiteres Programm mit dem Titel „Fiat Lux Scholars“ richtete die University of California Merced ein, um Studierende der ersten Generation während des Studiums zu unterstützen. Die Teil-

nehmerInnen erhalten einen Nachlass von dreißig Prozent beim Kauf von Textbüchern, nehmen an Workshops zum Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“ sowie einem so genannten „Erstsemester Erfolgskurs“ teil und werden durch das Studium hindurch persönlich beraten.

Gemein ist all diesen Programmen, dass sie die Hürden für Studierende der ersten Generation auf dem Weg an und durch die Hochschule analysieren und besondere Bedarfe dieser Studierendengruppe ermitteln. Wer die Perspektive eines (angehenden) Studierenden der ersten Generation einnimmt, wird schnell erkennen, wie voraussetzungsreich, sowohl finanziell als auch inhaltlich, ein Studium an einer deutschen Hochschule ist. In Deutschland gehen wir immer noch davon aus, dass Studierende aus einer sie stets unterstützenden Familie stammen, welche insbesondere zu Beginn des Studiums stark in finanzielle Vorleistung geht und auch sonst alle emotionalen Nöte der StudienanfängerInnen auffangen kann.

Es gilt daher ein Bewusstsein für die Hürden zu entwickeln, die Studierende der ersten Generation an deutschen Hochschulen überwinden müssen, und diese zu beseitigen sowie der Zielgruppe die Techniken beizubringen, mit denen sie die Hürden selbst überwinden kann. Es wäre wünschenswert, dass auch an deutschen Hochschulen weniger die angeblichen Defizite der neuen Studierenden betont würden und stattdessen ein Perspektivenwechsel vollzogen würde. Vor allem sollten wir Studierenden der ersten Generation vermitteln, dass sie an deutschen Hochschulen als Bereicherung gelten können und deshalb explizit erwünscht und willkommen sind. Damit wäre bereits ein erster Schritt getan.

Katja Urbatsch ist die erste Akademikerin in ihrer Familie und gründete die Initiative ArbeiterKind.de. Sie studierte Nordamerikastudien, Betriebswirtschaftslehre sowie Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Freien Universität Berlin und der Boston University und promoviert derzeit an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Ulla Siebert

Leistung versus Chancengerechtigkeit? Soziale Öffnung der Begabtenförderung

Am 24. September 2009 erschien in der ZEIT ein Artikel über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Stipendienvergabe durch die Begabtenförderwerke¹ mit Bezug auf eine aktuelle Studie des Hochschulinformationssystems (HIS)². Die Profile der Werke wurden darin bezogen auf die soziale Zusammensetzung der Stipendiat-Innenschaft untersucht. Das Ergebnis war diesbezüglich für die Werke wenig schmeichelhaft: Im Verhältnis zum sozialen Profil der Studierenden an deutschen Hochschulen insgesamt fiel auf, dass die soziale Selektion in der Begabtenförderung noch stärker greift als beim Hochschulzugang insgesamt. Die Kinder von AkademikerInnen sind in den Werken überrepräsentiert. Das deutsche Bürgertum reproduziert sich selbst, so der Autor Simon Kerbusk.

Auch wenn Kerbusk einräumen muss, dass es bezogen auf die soziale Zusammensetzung der insgesamt rund 25.000 StipendiatInnen doch erhebliche Unterschiede zwischen den Werken gibt – beispielsweise zwischen der Hans-Böckler-Stiftung auf der einen und der Studienstiftung des deutschen Volkes auf der anderen Seite –, so ist er schnell bei dem Urteil: Wer habe, dem werde offenbar gegeben, so sein Fazit. Und er zitiert den Elitenforscher Michael Hartmann, der das System der Begabtenförderung grundsätzlich in Frage stellt. Für Hartmann ist es eine Illusion, dass es in der Begabtenförderung um Leistung als Auswahlkriterium gehe.

Beide Autoren fragen leider nicht nach den möglichen Ursachen für diese soziale Schieflage in den Begabtenförderungswerken. Hartmann neigt vielmehr dazu, Klischees, die möglicherweise – wenn überhaupt – vereinzelt nur für wenige Förderwerke zutreffen mögen, längst aber nicht für alle, zu repro-

duzieren. Denn dafür sind die Ergebnisse der HIS-Studie bei den verschiedenen Förderwerken viel zu disparat. Würde man diese Ergebnisse zudem noch mit anderen biographiebezogenen und gleichzeitig gerechtigkeitsrelevanten Merkmalen in Beziehung setzen – Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter, 2. Bildungsweg, Behinderung u.a – und mit Fächern und Hochschultypen kombinieren, käme ein noch wesentlich differenzierteres Bild zu den derzeitigen Förderschwerpunkten der Förderwerke zutage.

Das öffentliche Interesse an der Begabtenförderung wächst

Seit der Debatte um die Einführung und Finanzierung von Studiengebühren in Deutschland und vor allem bedingt und befördert durch das enorme Anwachsen der Mittel, die durch die CDU-Ministerin Annette Schavan seit 2005 für die öffentlich finanzierte Begabtenförderung bereit gestellt worden sind, ist die Begabtenförderung aus einer Art Dornröschenschlaf erwacht; die Öffentlichkeit nimmt sie inzwischen viel stärker wahr, Studierende werden systematischer über diese Fördermöglichkeit unterrichtet, Hochschulen haben die Begabtenförderung als Partner entdeckt, ProfessorInnen und LehrerInnen vermitteln ihre Studierenden an die Werke. Der ZEIT-Artikel hat zurecht darauf aufmerksam gemacht, dass die Förderwerke insgesamt, bezogen auf die Schieflage in ihrem sozialen Profil, erheblichen Korrekturbedarf haben. Viele Werke haben dies zwar auch schon vor dem Erscheinen des Artikels erkannt, einige wurden aber davon besonders aufgeschreckt und werden nun ihrerseits aktiv, um diesen Missstand zu beheben.

Die Ursachenanalyse fiel in der Öffentlichkeit je nach politischer Couleur der Diskursbeteiligten unterschiedlich aus: Während die einen der Begabtenförderung gleich den Garaus machten, diese diskreditieren wollten (weil Elitenförderung!) und ihre lieb gewonnenen Klischees gegenüber der Begabtenförderung pflegten, fragten andere genauer nach den Wirkungsmechanismen, die auf eine solche Auswahl der Geförderten, wie oben beschrieben, Einfluss nehmen. Ihnen ist es ernst damit,

¹ Kerbusk, Simon: Wer hat, dem wird gegeben: Eine Studie analysiert erstmals, wer Begabtenstipendien bekommt.“ In: Die Zeit, Nr. 40, 24.9.2009. Online unter: <http://www.zeit.de/2009/40/C-Begabtenfoerderung>

² Elke Middendorff, Elke / Isserstedt, Wolfgang / Kandulla, Maren: Das soziale Profil in der Begabtenförderung: Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. Hannover: HIS 2009.

Begabtenförderung und Chancengerechtigkeit zusammen zu bringen: Wer ist an dem Auswahlprozess beteiligt, welche Habitusregeln wirken direkt oder indirekt darauf ein, wie finden die BewerberInnen zu den Begabtenförderungswerken und wie werden sie überhaupt ermutigt, dort vorstellig zu werden? Wie weit reicht die gesellschaftliche Aufgabe der Begabtenförderung, sozial gerecht/er zu wirken – und wie ist diese Aufgabe mit der individuellen Förderung von Begabung, Talent und Leistung in Einklang zu bringen? Wie verhält sich die Leistungsorientierung der Begabtenförderung zu positiven Maßnahmen und Diversity-Mainstreaming? Die meisten Werke haben sich inzwischen gemeinsam auf den Weg gemacht, um Antworten auf diese Fragen zu suchen, konsultieren ExpertInnen dazu und unterziehen ihre Auswahlverfahren einer kritischen Analyse.

Dem Gemeinwohl verpflichtet: Begabtenförderung hat einen öffentlichen Auftrag

Da die Begabtenförderung einen öffentlichen Auftrag hat, sind sich die Begabtenförderungswerke darüber einig, dass es eine Frage der Chancengerechtigkeit und letztlich der Demokratieförderung ist, talentierten jungen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft den Zugang zur Begabtenförderung zu ermöglichen. So heißt es in der Absichtserklärung, die die Begabtenförderungswerke im Juni 2007 mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung abgeschlossen haben:

Bei allen gewollten Unterschieden zielen die Werke gemeinsam darauf ab, besonders begabte, motivierte, sich wissenschaftlich qualifizierende und auch außerfachlich engagierte junge Menschen nach dem Prinzip der Individualförderung zu eigenständigen, kritischen, fachlich kompetenten und dem Gemeinwohl verpflichteten Persönlichkeiten zu bilden. Leistungs-, Verantwortungsbereitschaft und Entscheidungskompetenz sind dabei ebenso erforderlich wie die Fähigkeiten, Toleranz und Verständnis gegenüber anderen Meinungen und Kulturen zu entwickeln und sich mit anderen Menschen produktiv auszutauschen und zusammenzuarbeiten. Ein Verständnis über Fächergrenzen hinweg wird angestrebt, um in einer komplexer werdenden Welt neue Entwicklungen

hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung einordnen und die Tragweite von Entscheidungen reflektieren zu können.

Die Werke setzen diesen Auftrag um, indem sie die StipendiatInnen einerseits mit einem elterneinkommensabhängigen Stipendium materiell unterstützen, andererseits diese ideell fördern, indem sie die StipendiatInnen individuell beraten, für und mit ihnen Veranstaltungen zur Politischen Bildung, zum Ausbau von Schlüsselqualifikationen und zum Berufseinstieg u.a. konzipieren und Vernetzungsangebote machen.

Jedes Werk, das diese Absichtserklärung ernst nimmt, muss sich selbstverständlich fragen, ob es dem öffentlichen Auftrag tatsächlich gerecht werden kann, wenn es eine Gruppe von Studierenden entweder komplett ignoriert oder deren Talente erst gar nicht zu erkennen vermag. Denn die Begabtenförderung hat den Auftrag, alle Begabungsreserven zu heben und Studierenden aus allen gesellschaftlichen Schichten die Partizipation an der Begabtenförderung zu ermöglichen, sofern sie gute Leistungen erbringen und bereit sind, sich für das Gemeinwohl einzusetzen.

Die Zielgruppen der Werke sind seit ehedem unterschiedlich, ihre Pluralität macht eine ihrer Stärken aus. Wenn man aber einmal davon ausgeht, dass der oben beschriebene Befund zur sozialen Schiefelage in der Begabtenförderung kein intendiertes Resultat eigener bewusster Schwerpunktsetzung ist, stellt sich zunächst die Frage, welche möglichen strukturellen oder institutionellen Gründe dafür verantwortlich sein können, dass die Situation so ist wie sie ist. Mögliche Gründe sind:

Mangelhafte Information – fehlende Kenntnis

SchülerInnen aus nichtakademischen Elternhäusern – der sog. „Ersten Generation“ –, die sich über Studienfinanzierungs- und Fördermöglichkeiten informieren wollen, finden die Begabtenförderungswerke nicht automatisch, wenn sie nicht von LehrerInnen, anderen SchülerInnen, von VertreterInnen der Initiative Arbeiterkind.de oder anderen darüber informiert und zur Bewerbung ermuntert werden. Werden sie erst im Laufe des Studiums auf die Begabtenförderung aufmerksam, ist es für viele zu spät; einige Werke lassen nur Bewerbungen in den ersten Semestern des Erststudiums zu. Trotz einzelner

Initiativen der Begabtenförderwerke, in Schulen und in sozialen Brennpunkten auf die Förderangebote aufmerksam zu machen, reichten diese längst noch nicht aus, um alle potentiellen KandidatInnen anzusprechen.

Die Rolle von LehrerInnen und HochschullehrerInnen

Wenn LehrerInnen die Begabtenförderung selbst nicht kennen, können sie auch keine Talentsucher und -finderinnen werden. Gleiches gilt für HochschullehrerInnen. Wir wissen, dass deren persönliche Ansprache, Ermutigung und Unterstützung von SchülerInnen zu den Erfolgsfaktoren einer Bewerbung um die Begabtenförderung gehört. Die Begabtenförderwerke müssen deshalb bestrebt sein, diese MultiplikatorInnen noch besser über die Stärken der Begabtenförderung zu informieren.

Talentschmiede statt Begabtenförderung

Studierende aus der „Ersten Generation“ fühlen sich möglicherweise nicht oder wenig von den Selbstdarstellungen der Begabtenförderungswerke angesprochen: Sind sie überhaupt gemeint? Sind sie denn wirklich „begabt“, gehören sie selbst zu den „Begabten“? Muss man nicht ein 1.0-Abitur haben, um in den Kreis aufgenommen zu werden?

Viele Begabtenförderwerke setzen indirekt darauf, dass junge Menschen eine gehörige Portion Selbstbewusstsein mitbringen müssen, um sich selbst als Zielgruppe dieser „Begabtenförderung“ wahrzunehmen. Die Begabtenförderung sollte sich darum bemühen, die weniger Selbstbewussten zur Bewerbung einzuladen. Sie sollte sich eher als „Begabungsförderung“ oder „Talentschmiede“ verstehen, wenn sie – statt abzuschrecken – neue Zielgruppen besonders einladen und zur Bewerbung ermuntern will.

Fächerspektrum, Hochschularten

Wir wissen, dass sich die sozialen Profile von Studierenden nach Fächern unterscheiden; in der Begabtenförderung sind bisher jene Fächer besonders häufig vertreten – dies gilt besonders für die politischen Stiftungen, in denen sich vor allem Studierende aus bürgerlichen Kreisen tummeln: Politikwissenschaften, Soziologie, Philosophie, Sprachwissenschaften. Umgekehrt sind in vielen Werken die MINT-Fächer und Studierende aus Fachhochschulen unterrepräsentiert, deren Sozialprofil sich erheb-

lich von jenen der Universität unterscheidet. Dieses Potential erkennt die Begabtenförderung inzwischen. Das ist aber noch ausbaufähig.

Leistung bedeutet mehr als gute Noten

Leistungsbereitschaft nachzuweisen ist ein zentrales Kriterium für die Aufnahme in die Begabtenförderung. Leistung ist auch erkennbar an guten Noten, gewiss. Aber die Leistungsbereitschaft eines jungen Menschen zu erkennen verlangt von den Begabtenförderungswerken weit mehr, als Notenspiegel zu interpretieren. Sie müssen weitere Leistungsindikatoren für die Auswahl zukünftiger StipendiatInnen zur Anwendung bringen: Was hat ein junger Mensch bereits für eine Lebensleistung vollbracht, wie ist er aufgewachsen, hatte er FördererInnen, welche Unterstützung hat er bisher erfahren? Für was interessiert er/sie sich besonders? Wie setzt sie sich für andere ein, wo engagiert er sich? Wie ist seine Leistung im Verhältnis zu den eigenen Lebensbedingungen zu bewerten?

Engagement als Eintrittskarte

Die meisten Begabtenförderungswerke sind sich darin einig, dass nicht allein die Notenbesten für die Förderung in Frage kommen, sondern vor allem jene unter den Studierenden, die sich gesellschaftlich engagieren, Verantwortung für andere übernehmen, über den eigenen Tellerrand blicken und sich für das Gemeinwohl einsetzen. Hier liegt der Schlüssel dafür, weshalb Begabtenförderung überhaupt öffentlich gefördert wird: Es geht nicht darum, durch die Aufnahme in die Förderung gute Studienleistungen posthum zu belohnen, sondern vielmehr darum, jungen Menschen die Voraussetzungen dafür zu bieten, unter guten und materiell abgesicherten Bedingungen zu studieren, ihre Interessen zur Entfaltung zu bringen und neben dem Studium gesellschaftlich aktiv zu bleiben, um so MultiplikatorInnen und Fach- und Führungspersönlichkeiten von morgen zu fördern.

Aber auch dieses Anliegen ist voraussetzungsvoll: Studierende müssen einerseits das Engagement schon mitbringen, damit sie ein wichtiges Aufnahmekriterium erfüllen. Dies kann beispielsweise für jene ein Hindernis darstellen, deren Lebensbedingungen ein gesellschaftliches Engagement bis dato verhindert haben, vielleicht weil sie jobben oder auf ihre kleineren Geschwister aufpassen mussten. Und selbst wenn sie sich gesellschaftlich bereits enga-

gieren, müssen sie dies selbst als so bemerkenswert erachten, dass sie es im Sinne der Begabtenförderung auch in einer Bewerbung so darstellen können. Dies ist längst nicht immer der Fall. Und schließlich wissen wir aus der Forschung zum Ehrenamt, dass bürgerschaftliches, politisches und kirchliches Engagement vor allem ein Mittelschichtsphänomen ist. Und das eigene „Engagement“ unterscheidet sich außerdem auch je nach individuellen Lebensbedingungen, nach Stadt und Land, nach familiären Vorbildern o.ä. Engagement ist demnach – ähnlich wie „Leistung“ – in Relation zu den Lebensumständen der BewerberInnen zu bewerten und zu qualifizieren.

Habitusverwandtschaft im Auswahlverfahren

Haben GutachterInnen den gleichen sozialen Hintergrund wie potentielle StipendiatInnen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie ihresgleichen auswählen werden. Der Umkehrschluss liegt nahe: Je diverser die Auswahlkommissionen und Gutachtergremien in sozialer, kultureller, genderspezifischer, altersbedingter, fachspezifischer u.a. Hinsicht zusammengesetzt sind, desto geringer die Gefahr, nur einer Gruppe von KandidatInnen ungehindert oder unbewusst den Vorzug zu geben. Dies ist nicht nur eine Frage der Chancengerechtigkeit. Eine in jeglicher, so auch in sozialer Hinsicht divers zusammengesetzte StipendiatInnenschaft bildet ein ideales inspirierendes, aber auch notwendiges und praxisnahes Lernumfeld für junge Menschen, um voneinander und miteinander zu lernen und um mit mehrdimensionaler Verschiedenheit umgehen zu können.

Methoden im Auswahlverfahren

Die Wahl der Methoden im Auswahlverfahren benachteiligt und begünstigt bestimmte Zielgruppen: Interviews mit mehreren GutachterInnen bestehen jene BewerberInnen wahrscheinlich besonders erfolgreich, die solche Gesprächssituationen von zu Hause kennen, die an der gepflegten Diskussion am heimischen Abendbrotstisch regelmäßig teilnehmen, die sich regelmäßig politisch informieren. Gruppendiskussionen können jenen vielleicht eher eine Chance bieten, die weniger den politischen Diskurs zu pflegen gewohnt sind, aber sehr wohl einen Sensor für ein Team, für das soziale Miteinander mitbringen, vielleicht, weil sie dies aus der eigenen

Familie kennen, und zu dessen Gelingen aktiv beitragen können. Die Mischung der im Auswahlverfahren gewählten Methoden gleicht im Idealfall mögliche, sozial-ökonomisch bedingte Vorteile und Benachteiligungen aus.

Fazit

Wenn soziale Herkunft nicht Talent und Leistungsbereitschaft übertrumpfen darf, sondern vielmehr Aufstieg und Verantwortungsübernahme durch Leistungsbereitschaft, durch Talent und eigenen Willen erreicht werden kann, dann ist es besonders die Aufgabe der Begabtenförderwerke, für diese Durchlässigkeit zu sorgen. Die meisten Begabtenförderwerke haben inzwischen erkannt, dass die eigene soziale Öffnung nicht nur eine Frage von Chancengerechtigkeit auf der einen und gesellschaftlicher Akzeptanz auf der anderen Seite ist: Wenn sie Begabung tatsächlich fördern wollen, dann müssen sie weitere Anstrengungen unternehmen, um diese auch auf unterschiedlichen Ebenen erkennen zu können, und sie müssen dafür sorgen, dass zukünftige Verantwortungseliten aus allen sozialen Schichten kommen. Die Zusammensetzung der StipendiatInnen sollte mindestens so divers und heterogen sein wie die Gesellschaft, aus der die StipendiatInnen kommen.

Die Begabtenförderwerke sollten es sich deshalb auch zur Aufgabe machen, Diversity-Kompetenz unter den StipendiatInnen zu vermitteln und sie für die unterschiedlichen Erfahrungen und Lebensbiographien, die bereits ihre Mit-StipendiatInnen mitbringen, im Rahmen der ideellen Förderung zu sensibilisieren. Diese Kompetenz zu entwickeln, ist eine wichtige Voraussetzung für spätere Fach- und Führungskräfte, um ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Verantwortung, die wir von ihnen erwarten, tatsächlich gerecht werden zu können.

Dr. Ulla Siebert ist seit 2002 Leiterin des Studienwerks der Heinrich-Böll-Stiftung. Sie studierte Ethnologie, Vergl. Religionswissenschaften und Neuere Geschichte in Tübingen und Paris. Sie war Geschäftsführerin des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e.V. in Düsseldorf sowie wissenschaftliche Assistentin am Bremer Institut für Kulturforschung (bik) an der Universität Bremen.

Jan O. Jonsson

Opening up the University: Measures for equalizing access to higher education

Introduction

For more than one hundred years most Western societies have had the explicit aim of equalizing access to higher education. Following traditional liberal values, individuals' chances in life should not depend on circumstances of birth, for which they are not responsible. Various obstacles have been identified, curbing children's potential. Early on, regional differences – now quite small in most countries – and socioeconomic inequality were seen as major hindrances for the pursuit of equal opportunities. Later on, gender inequality became recognized as central, though nowadays women do better than men in educational attainment in most modern countries (OECD 2009).

More recently in Europe, research into inequalities has increasingly come to focus on ethnic minorities' resources and opportunities. While this issue has a long history in the USA, the large influx of Asian, African, and South American immigrants to West European countries has spawned a renewed interest in questions about inequality of educational and occupational attainment. At the same time as the focus on the ethnic/immigrant dimension has enriched this research tradition, the study of ethnic minorities' educational opportunities has brought researchers back to the issue of socioeconomic inequality, as these two stratification dimensions are in most cases intertwined. But there is more to it than that: educational inequality, its roots and potential remedies are both similar and very different depending on whether one studies the socioeconomic or the ethnic dimension.

Socioeconomic inequality and educational expansion

Historically, raising living standards, reducing poverty and making long-term investments in education possible for more groups in society have, together with a rapid expansion of secondary and tertiary education, paved the way for a more equal distribution of educational opportunities. However, when understood as relative differences, educational

inequality has proven quite resistant to change. In fact, socioeconomic differences, rather than having been eradicated, have remained painstakingly visible in modern society (for a review, see Breen and Jonsson 2005).

What appears to have happened in many countries is that a socioeconomic equalization has occurred as secondary education has expanded (Shavit and Blossfeld 1993), but that inequalities have been more persistent at the higher, that is, tertiary, level of education despite its expansion (Shavit, Arum, and Gamoran 2007). Expansion is thus not a sufficient condition for equality, and it may probably not even be a necessary condition: The equalization of living conditions in the parental generation can play the same role (Erikson 1996). The total effect, it is important to note, is equalization in many industrialized countries when studied over a longer time period (Breen et al. 2009).

Performance and choice effects

Why does educational expansion not normally lead to equalization? And how can we understand the lingering effects of socioeconomic background on educational attainment? Sociologists have analyzed these questions by separating „performance effects“ from „choice effects“, often referring to the seminal work of Boudon (1974) – who called them „primary“ and „secondary“ effects, respectively. The idea is that one part of the outcome – socioeconomic disparities in rates of transition to higher education, however defined – comes about because children of more advantaged home backgrounds perform better in school. This is indicated by higher grades (or test results) which are a strong predictor of educational transitions, partly because schools sometimes have minimum formal requirements on performance or give „strong advice“ based on previous performance, partly because such indicators of ability boost students' views of their probability of success at higher educational levels. The other part of educational inequality refers to the process of „choice“, whereby students from more advantaged social backgrounds decide to continue at higher education

to a higher degree than students from other backgrounds with the same level of performance (e.g., with the same grades)¹.

Importantly, the two processes – performance and choice – refer to different mechanisms behind educational inequality. Differences in performance likely depend to a large extent on socialization, that is, parents' continuous impact and influence on children and their support in the learning process – a foundation of socioeconomic differences that almost anyone would judge normatively defensible as part of the „legitimate parental partiality“ (e.g., Swift 2005). In addition, there is a role for genetic transmission of abilities that are rewarded in school, although this is probably a lesser one (cf. Björklund, Jäntti, and Solon 2005). These intergenerational mechanisms are subtle, based on family processes, and mainly beyond public policy. However, it is possible, although clear evidence is as yet forthcoming, that public investments in children, such as the provision of pre-schools of high quality, may equalize school performance (e.g., Heckman 2006; Barnett 2008). Likewise, allocating more resources to primary schools and reducing class sizes may have equalizing effects (Kruger 2003). The same may go for remedial education, or any school-based measure to improve the situation for those who achieve the poorest.

Educational choice – greater scope for educational reform

The processes behind socioeconomic differences in educational choice, given similar performances, are likely to be of another kind. Choice is a forward-looking decision, reflecting what one wants to study, and what kind of position one wants in the labour market (and which ones one seeks to avoid). Such choices can be thought of as being guided by individuals' (and families') estimation of the costs and benefits of, as well as the probability of success in different alternatives, where costs and benefits need not be conceptualized in economic terms only (e.g., Erikson and Jonsson 1996). Knowing how to navigate the educational system and how to find relevant and reliable information, as well as having

¹ The reason to put choice in inverted commas is that the degree to which students actually have the opportunity to choose differs between educational systems. In most modern school systems, with mass education at secondary (and sometimes tertiary) level, choice is important.

economic security, are all important components here, and are likely to disadvantage children from poorer and less educated homes.

Therefore, it is probable that school policies as well as fiscal policies have the potential of equalizing educational choices. One particularly important aspect of choices is at what age they are made. There is a lot to suggest that decisions taken at young ages are more dependent on family background than those taken at older ages (Breen and Jonsson 2000). One possible explanation for some parents' reluctance to encourage their children towards higher education is that if these parents themselves have little own experience of higher education, they need more convincing indications for their offspring's probability of success at more demanding tracks or higher levels of education in order to make such a recommendation (Erikson and Jonsson 1996). Therefore, postponing the first important decision, or fork, in the educational system is likely to have an equalizing effect. Evidence from analyses of Sweden's comprehensive school reform in the 1960s – which delayed the first transition from age 11-13 to age 16 – supports this assertion (Erikson 1996; Meghir and Palme 2005).

The separation of performance from choice effects is also relevant for policy issues. Studies of their relative importance reveal that they are both sizeable, at least in England and Sweden (Jackson et al. 2005; Erikson and Rudolphi 2010). Given how entrenched performance effects are in family processes, it appears the most promising strategy to try to reduce choice effects – that is, to encourage children from different backgrounds but with the same ability to make similar educational choices. An important part of this is to reduce early self-selection among those who come from homes with little educational experience and with less economic resources. This could be done, for example, by postponing early selection, avoiding tracking or ability grouping in school classes, and designing an educational system that is easy to navigate, and that encourages gifted children to pursue an educational career irrespective of origin (cf. Erikson and Jonsson 1993).

However, one limit of such strategies may be that children of different socioeconomic origins see varying usefulness or „utility“ in attaining higher educa-

tion, resulting in what descriptively could be seen as socioeconomic differences in educational aspirations. The argument is that children (and their parents) first and foremost seek to avoid intergenerational downward social mobility, which in practice means that the „cost” of a given distance of social demotion is higher than the corresponding „benefit” of the same distance of social ascendance (Boudon 1974; Erikson and Jonsson 1996). This means that children from different backgrounds may have the same relative educational aspirations, but differ in their absolute (actual) aspirations. Because children from more advantaged origins both have high incentives to attain higher education (in order to match, eventually, their parents’ socioeconomic status) and economic, cultural, and social resources to achieve this goal, it is unlikely that choice effects could be eliminated.

By dividing the „total” inequality into performance and choice effects we can get a better understanding of our question why expansion not necessarily leads to equalization: it is because middle-class children with relatively poor grades are the first to utilize expanding opportunities in systems where educational choice is prominent. Their aspirations trump their previous performance. It would, however, be wrong to assume that their high aspirations are irrational in most cases. These children can count on parental support also at higher levels of education, meaning that their probability of success is high also with relatively mediocre grades. Their grades may, to be sure, be a barrier to prestigious university programmes such as medical school, but they are likely to find some programme that is commensurate with their ability and at the same time opens the doors to middle-class jobs.

Ethnic minority: disadvantage –and advantage

We can now turn to the question of ethnic inequality in education, using the analytical tool of separating performance from choice effects. Let us begin with three empirical generalizations from previous studies (see the reviews by Kao and Thompson 2003; Heath and Brinbaum 2007; Heath, Rothon, and Kilpi 2008). First, the educational outcomes of children in most ethnic minority categories are poorer than those of children of non-minority parents. This goes, not surprisingly, for children who recently immi-

grated themselves, but is also true (though to a lesser extent) for children who either were born in the host country, or who arrived before school-start (i.e., groups that are often termed „second generation” and „one-and-a-half generation” immigrants).

Second, within minority categories the same socioeconomic processes appear to be at work as in the majority population, and when comparing minority and majority children with similar socioeconomic origins, their educational attainments are overall fairly similar. Third, there is heterogeneity between minority categories, some doing very well, others quite poorly. In particular, in many host countries groups from the Far East tend to do well, whereas some groups with North African, South American, and West Asian background are less successful in their attainments.

When broken down into processes of school performance and educational choice, we would expect children of immigrants to do worse in both dimensions. Their parents, after all, often are not fluent in the host countries’ language and have little experience and knowledge of how the school system „works”, i.e., what is rewarded and not, what choices will be optimal for keeping doors open to higher education, etc. (e.g., Kristen 2005). Using large-scale population data for Sweden, and distinguishing many minority categories, Jonsson and Rudolphi (2010) analysed performance and choice effects in the transition to secondary education; and Jackson, Jonsson, and Rudolphi (2010) did the same for England and Sweden, extending the analyses to the transition to tertiary education.

The results of these studies are intriguing. Some minority categories, particularly boys, face problems with their academic performance and have a relatively strong tendency of dropping out early – supporting the common interpretation of ethnic minority youth as being especially vulnerable. Other categories, notably many groups originating in Asia (especially the Far East, and in Sweden also Iranians), perform well in school and clearly surpass children of majority origin. But what is more surprising, and somewhat counter-intuitive, is that all minority groups make more „ambitious” (academic) educational choices than those of majority ascent (controlling for grades). In total, ethnic minority children do

well in school, and there is no ground for alarm in general – although there are groups at risk.

The results for England and Sweden are not unique. The „positive“ choice pattern has been found (though with fewer analysed minority groups, different types of data, shorter longitudinal windows, and somewhat different methods) also in France (Brinbaum and Cebolla-Boado 2007), in the Netherlands (van de Werfhorst and van Tubergen 2007), and in Germany (Dollman 2010; Relikowski, Schneider, and Blossfeld 2009). While it is expected that a choice-driven system facilitates minority students' high aspirations to materialize as high transition rates, it is noticeable that also in countries with early selection (the Netherlands, Germany) a similar pattern emerges – although choice-driven systems normally enable more students to pass over to tertiary education.

But why do minority children demonstrate such high educational aspirations? There are several plausible mechanisms behind this. For example, the opportunity costs for continuing school are lower if these children face small chances in the youth labour market, perhaps due to discrimination or lack of networks. They, and their families, may judge the utility of higher education to be very high, not because they want to avoid downward mobility in relation to their parents, but because they want to regain the socioeconomic position that their families had before the migration – their reference point lies further back in time, as it were. Also, in case the family has plans to move again, they may give precedence to general and portable skills. In addition, higher education may be the best guarantee for equal treatment in the labour market, as outright discrimination appears to be strongest for manual work (Riach and Rich 2002). Finally, cultural differences in attitudes towards learning and attainment, and in the role of the family in pursuing such goals, may play a role. There is little research yet that can cast light on these alternative, or complementary, explanations.

Conclusions

Comparing socioeconomic and ethnic differences in educational attainment due to performance and choice effects illustrates the complexity of contemporary educational stratification. While an expanding

and open school system benefits talented children of less advantaged backgrounds because it provides the necessary opportunities and incentives also for those with little parental backing, it also provides ample opportunities for less able children of more fortunate origins and with high aspirations. If schools were tougher in selecting students based on their previous performance for higher education, the importance of socioeconomic background would decrease substantially.

On the other hand, this would be to the disadvantage for ethnic minority children, many of whom owe their educational attainment more to their ambitious choices than their grades. An expanded system, built on the comprehensive school principle, mass education at secondary level, and with a non-elitist tertiary level education, would seem to have the potential of equalizing educational outcomes while at the same time providing students with ample room for making their own choices. It is likely that more targeted reforms, such as economic support to poorer families and to schools in disadvantaged areas, are easier to accommodate within such a growing educational system.

However, inequality as understood as relative chances is likely to prevail also in expanding systems. One possible way of paving the way for poorly performing students, such as children from homes with little experience of higher education, and children of some immigrant groups, would be to increase resources for those who fall behind early on in their schooling career – including support for pre-school education (cf. Becker 2010). Probably even more efficient is direct support to poorer families, in the form of child allowances, scholarships, or the abolishment of fees and other costs for higher education.

There are also measures that are not so costly. One is to organize schooling in a lucid way, to provide information on educational alternatives, and to support parents and students in their educational choices. Another is to create an educational system where higher educational institutions have strong incentives to recruit students for their programmes – such a recruiting system would create pull mechanisms for children from less resourceful homes and compensate for the push mechanisms that favour middle-class children. While such measures are

unlikely to dramatically change the pattern of educational inequality, they would probably have positive effects on recruitment to higher education – both for equality and for quality.

References

Barnett, W. Steven (2008): *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Working Paper. Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Becker, Birgit (2010): *Who Profits Most from Early Parental Investments? The Effects of Activities Inside and Outside the Family on German and Turkish Children's Language Development*. *Child Indicators Research* 3: 29-46.

Björklund, Anders/Jäntti, Markus/Gary Solon (2005): *Influences of Nature and Nurture on Earnings Variation: A Report on a Study of Various Sibling Types in Sweden*, in: S. Bowles, H. Gintis, and M. Osborne Groves (eds.): *Unequal Chances. Family Background and Economic Success*. Princeton.

Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York.

Breen, Richard/Jan O. Jonsson (2000): *Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model*. *American Sociological Review* 65: 754-772.

Breen, Richard/Jan O. Jonsson (2005): *Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility*. *Annual Review of Sociology* 31: 223-43.

Breen, Richard/Luijkx, Ruud/Müller, Walter/Reinhard Pollak (2009): *Non-persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*. *American Journal of Sociology* 114: 1475-521.

Brinbaum, Yaël/Hector Cebolla-Boado (2007): *The School Careers of Ethnic Minority Youth in France*. *Ethnicities* 7: 445-74.

Dollman, Jörg (2010): *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden.

Erikson, Robert (1996): *Explaining Change in Educational Inequality – Economic Security and School Reforms*, in: R. Erikson/J. O. Jonsson (eds.): *Can Education Be Equalized?* Boulder.

Erikson, Robert/Jan O. Jonsson (1993): *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. SOU 1993:85. Stockholm.

Erikson, Robert/Jan O. Jonsson (1996): *Introduction: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case*, in: R. Erikson/J.O. Jonsson (eds.): *Can Education Be Equalized?* Boulder.

Erikson, Robert/Frida Rudolphi (2010): *Change in Social Selection to Upper Secondary School—Primary and Secondary Effects in Sweden*. *European Sociological Review*, 26: 291-305.

Heath, Anthony/Yaël Brinbaum (2007): *Guest Editorial. Explaining ethnic inequalities in educational attainment*, *Ethnicities* 7:291-305.

Heath, Anthony F./Catherine Rethon/Elina Kilpi (2008): *The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment*. *Annual Review of Sociology* 34: 211-235.

Heckman, James J. 2006. „Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children,, Science 312: 1900-1902.

Jackson, Michelle/Robert Erikson/John H. Goldthorpe/Meir Yaish (2007): *Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: the Transition to A-level Courses in England and Wales*. *Acta Sociologica* 50: 211-229.

Jackson, Michelle/Jan O. Jonsson/Frida Rudolphi (2010): *Ethnic Inequality and Choice-Driven Educational Systems: A Longitudinal Study of Achievement and Choice in England and Sweden*, Manuscript, Nuffield College and the Swedish Institute for Social Research (SOFI).

Jonsson, Jan O./Frida Rudolphi (2010): *Weak performance – strong determination. Achievement and choice among ethnic minority students in Sweden*. *European Sociological Review*. Advanced access DOI 10.1093/ESR/jcq021.

Kao, Grace/Jennifer S. Thompson (2003): *Racial and ethnic stratification in educational achieve-*

ment and attainment, *Annual Review of Sociology* 29: 417-442.

Kristen, Cornelia (2005): *School Choice and Ethnic School Segregation*. Münster.

Kruger, Alan B. (2003): Economic considerations and class size. *The Economic Journal* 113: F34-F63.

Meghir, Costas/Mårten Palme (2005): Educational reform, ability, and family background, *American Economic Review* 95: 414-424.

OECD (2009): *Education at a glance*. Paris.

Relikowski, Ilona, Torsten Schneider, and Hans-Peter Blossfeld. 2009. „Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System.,“ Pp. 149-70 in M. Cherkaoui and P. Hamilton (eds.), Raymond Boudon. *A Life in Sociology*. Vol. 3. Oxford: Bardwell Press.

Riach, Peter A./Judith Rich (2002): Field experiments of discrimination in the market place. *The Economic Journal* 112: F480-F518.

Shavit, Yossi/Richard Arum/Adam Gamoran (Eds.) (2007): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.

Shavit, Yossi/Hans-Peter Blossfeld (Eds.) (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder.

Swift, Adam (2005): Justice, luck, and the family. The intergenerational transmission of economic advantage from a normative perspective, pp. 256-76, in: S. Bowles/H. Gintis/M. Osborne Groves (eds.): *Unequal Chances*. Princeton.

van de Werfhorst, Herman G./Frank Van Tubergen (2007): Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities* 7: 416-444.

Jan O. Jonsson is Professor of Sociology at the Swedish Institute for Social Research (SOFI), Stockholm University.

II Diversität in Lehre & Studium

Zur Öffnung des Hochschulzugangs für neue Studierendenschichten gehört unverzichtbar auch ein bewussterer Umgang mit der Diversität der Studierenden in der Lehre und im Studium seitens der Hochschulen. Verantwortung gegenüber den Studierenden beinhaltet daher, dass sich das Bild des imaginierten Normalstudierenden grundlegend ändert. Was bedeutet es konkret, Diversity Management an den Hochschulen zu betreiben? Was muss sich an den Studienbedingungen und Lehrinhalten ändern, damit sie den Bedürfnissen der unterschiedlichen Gruppen gerecht werden und die individuellen Kompetenzen der StudentInnen fördern können? Welche Diversity Management Modelle werden an den verschiedenen Hochschulen angedacht und wie fördern sie den Zugang und den erfolgreichen Abschluss ihrer Studierenden?

Hannah Leichsenring setzt sich mit dem Projekt *Vielfalt als Chance* für Diversity Management an deutschen Hochschulen ein. Es gilt, das Qualitätsmanagement der Hochschulen am Bedarf an Fachkräften auszurichten, und das Bild vom „defizitären“ Studierenden durch verstärkte Bemühungen zum Abbau von Diskriminierung im Studium zu überwinden.

Lisa Unger-Fischer und **Alexandra Wróblewska** berichten über die Erfahrungen

mit dem noch jungen „Secondos“-Programm an der Universität Regensburg, das sich an Studierende mit Migrationshintergrund der zweiten Einwanderergeneration richtet. Die Förderung der Zweisprachigkeit dieser Zielgruppe geht mit der Möglichkeit eines dualen Abschlusses Hand in Hand.

Carmen Leicht-Scholten formuliert aus den Erfahrungen ihrer Arbeit im Gender und Diversity Management der RWTH Aachen konkrete Vorschläge, wie Hochschulen auf die zunehmende Diversität; d.h. unterschiedliche Biografien, Lebensumstände, Schulerfahrungen, Kenntnisstände sowie berufliche Pläne ihrer Studierenden reagieren können.

Marcus Kottmann und **Bernd Kriegesmann** präsentieren die Entwicklungsmaßnahmen an der FH Gelsenkirchen, die sich mit dem Programm FH-Integrativ an ihren drei dezentralen Standorten bemüht, die stark ansteigende Studierendenzahl – mit hohem Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund – durch den Ausbau von Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft und einem Bündel zielgruppenspezifischer Maßnahmen zu bewältigen.

Hannah Leichsenring

Was heißt Diversität in Lehre und Studium?

Die meisten Studierenden in Deutschland beginnen ihr Studium direkt, spätestens zwei Jahre nach dem Abitur (Statistisches Bundesamt 2004). Die Mehrheit stammt offenbar aus „gutem Hause“: Die Eltern der heutigen Studierenden haben zumeist selbst eher hohe Bildungsabschlüsse und gute berufliche Stellungen errungen (BMBF 2010). Nur etwa ein Viertel der Studierenden erhält BAföG, und davon nur die Hälfte die maximale Förderung (Statistisches Bundesamt 2009). Insgesamt ist die Studierendenschaft in Deutschland so homogen wie in kaum einem anderen europäischen Land (EUROSTUDENT 2008). Spätestens seit der Öffnung der Hochschulen zur „Massenuniversität“ in den 1970er Jahren unterliegt die Studierendenschaft einem stetigen Trend zur Veränderung, und dieser wird sich in den kommenden Jahren durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen und insbesondere durch den demographischen Wandel weiter verstärken.

So zeigt sich, dass die Homogenitätserwartungen der Hochschulen heute bereits größer sind als die tatsächliche Homogenität der Studierenden. Im Hinblick auf Vorerfahrungen und vorhandene Kenntnisse, auf die Lebensumstände der Studierenden und damit auch auf das Ausmaß, in dem sie sich dem Studium widmen können, haben die Hochschulen – zumindest implizit, wie es sich z.B. über die Gestaltung der Studienstrukturen ausdrückt – ziemlich klare und enge Vorstellungen, von denen sie nicht gerne abweichen: Nicht zuletzt, weil ‚Qualitätsverluste‘ befürchtet werden. Daher führen Abweichungen gegenüber diesen Normalitätserwartungen bereits heute an verschiedenen Stellen zu Friktionen: Bei den Lehrenden entsteht der Eindruck, die Studierenden würden ihr Studium nicht ernst genug nehmen, während sich die Studierenden alleingelassen und orientierungslos fühlen. So kommt es zu Unzufriedenheit und Frustrationen auf Seiten der Lehrenden – und zu langen Studienzeiten und Studienabbrüchen auf Seiten der Studierenden.

Aktuell besteht die eigentliche Herausforderung für die Hochschulen darin, sich auf die kommenden Veränderungen vorzubereiten, um auch den kommenden Generationen eine gute Chance auf hoch-

schulische (Aus-)Bildung zu gewähren: Während die Zahl der jungen Menschen in Deutschland kontinuierlich abnimmt, nehmen sowohl die Anforderungen im Beruf als auch der Bedarf an hochqualifiziertem Personal zu, was zu einer steigenden Studierquote führen muss, wenn der Fachkräftebedarf in Deutschland in Zukunft gedeckt werden soll. Hier stellt sich dann die Frage nach „Qualität“ im Studium noch einmal anders: Wie gut muss ein Studienprogramm, wie unterstützend muss Hochschule sein, damit alle Studierenden ihr Potential voll ausschöpfen können?

Diversity Management an Hochschulen

Der demographische Wandel führt auch in der Wirtschaft zu einer Neuorientierung. Seit einigen Jahren ist Diversity Management im Unternehmensbereich ein zunehmend wichtiges Thema und wird durch politische Aktionen wie die „Charta der Vielfalt“¹ unterstützt. Zentraler Aspekt dieses Ansatzes ist, nicht nur die Schwierigkeiten zu betrachten, die durch Vielfalt entstehen, sondern diese Vielfalt als Ressource zu betrachten, die zum Vorteil des Unternehmens eingesetzt werden kann. Auch Hochschulen sind verstärkt in diesem Bereich aktiv: Zunächst mit dem Ziel, internationale WissenschaftlerInnen zu gewinnen und den Frauenanteil zu erhöhen, beteiligten sich Hochschulen an der „Charta der Vielfalt“ und durchliefen Audits wie „TotalE_Quality“² oder „Familiengerechte Hochschule“³. Zunehmend weiten sich diese Aktivitäten aber auch auf andere Bereiche der Hochschule aus: Nun geht es nicht mehr allein um WissenschaftlerInnen, sondern auch um die MitarbeiterInnen in der Verwaltung, und immer stärker auch um die Studierenden, wie bspw. im Diversity Management der Universität Duisburg-Essen⁴.

Ein Diversity Management für Wissenschaft und Verwaltung der Hochschule muss die besonderen

¹ Online unter: <http://www.charta-der-vielfalt.de>

² Online unter: <http://www.total-e-quality.de/index.php?id=1&L=0>

³ Online unter: <http://www.beruf-und-familie.de/index.php?c=22>

⁴ Online unter: http://www.uni-due.de/diversity/ude_prorektorat.shtml

Bedingungen des öffentlichen Dienstes einbeziehen, hat aber ansonsten große strukturelle Ähnlichkeiten zum Diversity Management in Unternehmen, insbesondere in solchen mit starkem Forschungsbezug. Für den Umgang mit Vielfalt unter Studierenden gilt das allerdings nicht: Ein Diversity Management in diesem Bereich muss der besonderen Verantwortung der Hochschulen gegenüber den Studierenden gerecht werden und diese zugleich bei ihrer Entwicklung und Entfaltung unterstützen. Die wichtigste Schnittstelle zwischen beiden Bereichen – und eine große Herausforderung – ist die didaktische Weiterbildung der Lehrenden, die sicherstellen muss, dass auch Lehre diversitätsgerecht gestaltet wird.

Studierende als defizitäre Wesen

Bildungssysteme gehen in der Regel von Defiziten bei den Lernenden aus, und davon dass es der Auftrag der Bildungsinstitutionen sei, diese Defizite zu beheben. Doch durch die (meist implizite) Annahme eines „Normalstudierenden“ wird diese Defizit-Perspektive noch verstärkt. Es herrscht zum Teil ein geradezu ‚tayloristisches‘ Bildungsverständnis: Danach sollte jeder an der Bildungskette beteiligte Lehrende zu jedem Moment wissen, was die Lernenden können bzw. können sollen. Die Erwartungen, was die Studierenden mitbringen sollen, sind darüber hinaus oft sehr auf das jeweilige eigene Fach fokussiert oder gehen von sehr persönlichen Erfahrungen aus und sind wenig flexibel, wenn sich Rahmenbedingungen verändern. Sehr deutlich wird das beispielsweise, wenn versucht wird, Frauen für typische Männerstudiengänge zu gewinnen: Trotz oft besserer Schulnoten werden die Frauen als „Mängelwesen“ wahrgenommen, weil sie ein anderes Interesse am Fach und andere Vorerfahrungen haben. Bislang reagieren die Fächer nur sehr zögerlich mit entsprechenden Anpassungen im Studium, selbst wenn sie ein erklärtes Interesse an mehr Studentinnen haben.

Je stärker sich die Lernenden untereinander unterscheiden, umso wichtiger wird es, ihre Unterschiedlichkeit als Ressource zu betrachten, und also Interesse dafür zu entwickeln, welche Perspektiven, Kompetenzen und Erfahrungen die Studierenden mit ins Studium bringen – und wie diese als Potential für den Lern- und Entwicklungsprozess genutzt werden können. Ansätze wie das „problem based

learning“, das sich bspw. im Medizinstudium immer stärker durchsetzt, zeigen, welche Bedeutung alternative didaktische Ansätze auch im Hochschulbereich haben können.

Sicherlich, es geht im Studium auch weiterhin darum, sich neue Kenntnisse anzueignen und methodische Kompetenzen zu erwerben. Die Frage ist aber erstens, zu welchem Zeitpunkt diese Kenntnisse und Kompetenzen vorliegen müssen, und zweitens, in welchem Ausmaß die strukturellen Bedingungen eines Studiums über Erfolg und Misserfolg der Studierenden entscheiden können: Ob die Studienstrukturen zu einem systematischen Ausschluss bestimmter Gruppen vom Studium führen, diskriminierend sind.

Antidiskriminierung

Einen ersten Zugang zur Vielfalt in einer Gruppe liefert das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Personen dürfen nicht aufgrund ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer Herkunft, einer Behinderung, ihrer sexuelle Orientierung oder ihrer Religionszugehörigkeit diskriminiert werden. Die Chancen auf Zugang zu Beruf und Studium, auf Aufstieg und auf Studienerfolg sollen gleich verteilt sein. Auch hier muss festgehalten werden: Trotz der bisherigen Bemühungen von Seiten der Hochschulen sind bspw. die Beteiligungsraten von Behinderten in Deutschland niedriger als in anderen europäischen Ländern (vgl. EUROSTUDENT 2008).

Es muss für eine Hochschule von überragender Bedeutung sein, jederzeit deutlich machen zu können, dass Eigenschaften, die keinen Leistungsbezug haben, auch keinen Einfluss auf die Leistungsbewertung haben. Gleichzeitig gibt es zahlreiche Aspekte, die zu unangemessenen oder als ungerecht empfundenen Nachteilen im Studium führen können, und für die die Hochschule einen entsprechenden Ausgleich finden muss. Dies ist ein sensibles Feld: Die Hochschulen sollten in der Lage sein, Positive Maßnahmen gut begründen und umsetzen zu können. Denn auch Positive Maßnahmen können von den Betroffenen als Diskriminierung und damit als negativ erfahren werden, wenn sie bspw. den Unterschieden, die innerhalb der betroffenen Gruppe bestehen, nicht ausreichend Rechnung tragen. Aber auch Unverständnis oder Ablehnung der nicht-Begünstigten können solche Maßnahmen

in Misskredit bringen, wenn die Hochschule sie nicht gut begründet hat.

Doch es wird schnell deutlich, dass sich die Studierenden noch in zahlreichen weiteren als nur den AGG-Kriterien unterscheiden, die ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf Studienerfolg und Studienleistung haben können: Zum Beispiel die Erwartungen an ein Studium und die Motivation, die persönlichen Lebensumstände und die finanzielle Situation, sowie der Grad der Identifikation mit der Hochschule und den akademischen Anforderungen spielen hier eine große Rolle – und auch diese Aspekte sind zunächst unabhängig von intellektueller Leistungsfähigkeit und kognitiven Kompetenzen.

Zugang zum Studium

Naturgemäß müssen Studierenden-Auswahlverfahren bestimmte Selektionskriterien anlegen, diese müssen jedoch Studienbezug aufweisen und dürfen darüber hinaus nicht diskriminierend wirken. Doch Auswahl und Zugang gelten auch als Mittel der Qualitätssicherung in der Lehre, und Beispiele wie Harvard und Oxford scheinen diese Vorstellung zu belegen. Sie zeigen zugleich, dass eine solche Auffassung fast zwangsläufig den Hochschulzugang für solche Personen erheblich einschränkt, deren Herkunft und Werdegang als von der Norm abweichend wahrgenommen wird.

Ein Beispiel für das Gegenteil ist die Open University in England⁵: Gegründet wurde diese Fernuniversität 1969 explizit als Hochschule „der zweiten Chance“ und lässt bis heute Studierende auch ohne Schulabschluss zu. Sie zählt zu den besten Hochschulen des Landes. In anderen Ländern gewinnen Zugangsprüfungen zum Studium eine immer größere Bedeutung im Vergleich zum Schulabschluss. So war diese Prüfung in Schweden im Jahr 2000 bereits für 40% der StudienanfängerInnen die Eintrittskarte ins Studium (vgl. Nickel/Leusing 2009).

Angesichts der starken Angebotsorientierung im deutschen Hochschulsystem bleibt natürlich das Problem, dass das in vielen Fächern knappe Angebot auf eine größere Nachfrage trifft und eine entsprechende Regelung zur Vergabe der Studienplätze gefunden werden muss. Studien zeigen aber auch für Deutschland, dass die Erfolge in vorange-

gangenen Bildungsabschnitten nur zum Teil eine Voraussage auf die Leistungsfähigkeit der Auszuwählenden im Studium zulassen (vgl. Schuler/Hell 2008). Offenheit in Bezug auf Eingangsqualifikationen ermöglicht es, erhebliche Potenziale freizusetzen, und auch solchen Menschen einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen, die das selbst nicht von sich gedacht hätten. Durch die Einsetzung der Abiturnote als Auswahlkriterium findet die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems ihre Fortsetzung im Hochschulbereich. Diesem Problem könnte nur begegnet werden, wenn eine verstärkte Nachfrageorientierung der Hochschulen zu einer größeren Flexibilität beim Auf- und Abbau von Studienplätzen führen würde.

Studienabbruch

Die deutsche Studienabbruchquote ist vergleichsweise niedrig, sie liegt bei 23% und damit um acht Prozentpunkte unter dem OECD-Durchschnitt (OECD 2009). Allerdings unterscheidet sie sich zwischen den Fächern erheblich – und es bleibt erstaunlich, dass trotz der hohen Selektivität im deutschen Bildungssystem immerhin ein Fünftel der Studierenden ihr Studium nicht beendet.

Bislang wird Studienabbruch an manch einer Fakultät sogar für ein Qualitätsmerkmal der Studiengänge gehalten – und es erscheint begrüßenswert, wenn „unpassende“ Studierende das Studium vorzeitig abbrechen. Gerade die an vielen Fakultäten herrschende Tradition des „Ausliebens“ von vermeintlich ungeeigneten Studierenden im Verlauf des Studiums verträgt sich nicht mit einer Offenheit für Vielfalt, weil dies insbesondere die Studierenden trifft, die weniger Ressourcen von Zuhause aus in Anspruch nehmen können.

Probleme der Vereinbarkeit, wenn neben dem Studium weitere Anforderungen (Job, Familie) bestehen, können sich dann ebenfalls negativ auswirken, und auch Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung an die neue Umgebung Hochschule. Wohlgermerkt: Familiäre Ressourcen, Vereinbarkeit und die Fähigkeit zur Eingewöhnung sind keine Aspekte, die Aussagen über die intellektuellen Fähigkeiten oder kognitiven Kompetenzen der Studierenden zulassen, sondern nur über ihre Möglichkeiten, sich an die gegebenen Strukturen anzupassen. Es zeigt sich: Die eigentliche Herausforderung für ein

⁵ Online unter: <http://www.open.ac.uk/>

Diversity Management besteht darin, allen Studierenden, die im Studium eingeschrieben sind, gerecht zu werden. Und dies erfordert weithin eine Haltungsänderung gegenüber den Studierenden, wie man sie andernorts bereits heute findet: In vielen anderen Ländern wird der Hochschule eine größere Verantwortung zugeschrieben, wenn es darum geht, alle Studierenden zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Auch die verstärkten Aktivitäten im Bereich familienfreundliche Hochschule sind ein erstes, deutliches Zeichen dafür, dass auch die deutschen Hochschulen sich mittlerweile vermehrt für Schwierigkeiten und Hemmnisse verantwortlich fühlen, die im Grunde als „hochschulfern“ bezeichnet werden können.

Ausbildungsziel Wissenschaft?

Spätestens seit der Öffnung der Hochschulen in den 1970er Jahren unterliegt die Zusammensetzung der Studierendenschaft einem fortschreitenden Wandel. Dies betrifft nicht nur die oben skizzierten Veränderungen auf Seiten der Studierenden. Es lässt sich ein beständiger Trend zu einer Akademisierung in der Berufswelt feststellen, sowohl in Bezug auf eine allgemein gestiegene Nachfrage nach höheren Qualifikationen als auch auf gestiegene Anforderungen in einzelnen Berufen, die dazu führen, dass mittlerweile ein Studium erforderlich ist, wo zuvor eine Ausbildung ausreichend war.

Wenig erstaunlich, dass angesichts dieser veränderten Situation die Studierenden wiederum mit einer anderen Motivation ins Studium gehen als früher: Die Perspektive Wissenschaft spielt auch an den Universitäten längst nicht mehr die wichtigste Rolle. Zukunftsängste und Unsicherheiten in Bezug auf das spätere Berufsfeld tragen das Ihre dazu bei, dass der Fokus sich von der Wissenschaftlichkeit des Studiums hin zu einer stärkeren Orientierung an Praxisrelevanz verschiebt. Die Hochschulen stehen vor der Herausforderung, die Studierenden auf die zunehmende Komplexität der Arbeitswelt vorzubereiten. Dies hat bspw. den Effekt, dass es einige, insbesondere technische, Fächer gibt, für die klar ist, dass zum Ende des Studiums neue und andere Kenntnisse nötig sein werden, als dies zu Beginn absehbar war. Der Bologna-Prozess reagiert darauf bereits mit einer Betonung der Bedeutung von Kompetenzen.

Integration ins Studium

Ein Diversity Management für Studierende muss mehrere Ziele verfolgen: Zum einen muss es dafür sorgen, dass alle Studierenden am Lehrgeschehen teilnehmen können. Das bedeutet, dass Wissensstände ausgeglichen werden müssen, dass Methoden und Instrumente zur Verfügung gestellt werden müssen, die es den Studierenden ermöglichen, wissenschaftliches Arbeiten zu erlernen und selbstständig anzuwenden, und es bedeutet, dass Studienstrukturen so flexibilisiert werden, dass sie mit außeruniversitären Anforderungen (Familie, Beruf) vereinbar sind. Ein weiterer wichtiger Aspekt, auf den insbesondere der Soziologe und Hochschulforscher Vincent Tinto hingewiesen hat, ist die soziale Integration in die Institution Hochschule (Tinto 1994).

Das Vorfinden von verlässlichen sozialen Strukturen, von AnsprechpartnerInnen, FreundInnen und Vertrauten ist für die Zufriedenheit im Studium und letztlich auch für den Studienerfolg von erheblicher Bedeutung. Doch darüber hinaus spiegelt sich hier ein weiterer Lernaspekt der Hochschule wider, der mit dem Begriff des Habitus, wie ihn Pierre Bourdieu (Bourdieu 1989) einführte, gut beschrieben ist: Der soziale Prozess, der ein Studium ausmacht, bewirkt eine Veränderung des Habitus einer Person. Studierende erlernen die impliziten sozialen Anforderungen und Regeln, die ihnen erst ein souveränes Auftreten im Wissenschaftsbereich – wie auch im Berufsleben – ermöglichen. Auch dieser Lernprozess ist in den Blick zu nehmen, wenn ein Diversity Management für Studierende etabliert wird.

Anderes Studium für andere Studierende

Insbesondere die Universitäten in Deutschland hatten in der Vergangenheit wenig Anlass, sich mit solchen Veränderungen zu beschäftigen. In einem so stark angebotsgetriebenen System wie dem deutschen hätte es einer starken politischen Gewichtung bedurft, um diesen Paradigmenwechsel einzuleiten. Doch obwohl der Ausbau der Fachhochschulen recht erfolgreich vorangetrieben wurde, stellte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen 2002 fest, dass der Umbau, die Orientierung an den künftigen Bedarfen, nicht mit dem erforderlichen Nachdruck verfolgt wurde (Wissenschaftsrat 2002). Dazu kommt, dass die politischen Rahmenbedingungen eher noch eine Orientierung an den

Universitäten förderten, so dass ursprüngliche Ziele wie die Integration von hochschulfernen sozialen Gruppen in den Hintergrund gedrängt wurden, wie beispielsweise am wachsenden Anteil von FH-Studierenden mit Abitur zu sehen ist.

Nicht zuletzt die Bologna-Proteste haben gezeigt, dass viele Hochschulen nicht bereit oder in der Lage waren, ihr Angebot an der Lebenswirklichkeit der Studierenden auszurichten und bspw. der hohen Zahl der erwerbstätigen Studierenden in der Programmgestaltung gerecht zu werden. Das beste Beispiel ist die starke Fokussierung auf Vollzeit-Studierenden während, wie die Sozialerhebung schon seit Jahren zeigt, die meisten Studierenden neben dem Studium arbeiten und sich also nicht ausschließlich darauf konzentrieren können. Das alte System, das ein "selbstorganisiertes" Teilzeitstudium ermöglichte (auf Kosten verlängerter Studienzeiten), wurde vielerorts durch ein Studiensystem abgelöst, das auf einer 40-Stunden-Woche (Workload nach Bologna) basiert und so unflexibel ist, als sei selbstverständlich, dass Studierende sich voll aufs Studium konzentrieren können, finanziell abgesichert sind und keine familiären Verpflichtungen haben.

Individualisierte Lehre

Die Vermittlung von Kompetenzen – statt Wissen – wird zukünftig eine immer größere Rolle spielen. Allerdings sind unsere Veranstaltungsformen und auch deutsche Prüfungsformen fast ausschließlich an der Vermittlung von Wissen ausgerichtet. Die Lehre wird sich auch immer stärker an der Individualität der Studierenden orientieren müssen – ausgehend von deren Vorkenntnissen und Kompetenzen im Hinblick auf deren Motivationen und Ziele. Beide Aspekte beinhalten einen erheblichen Paradigmenwechsel für das deutsche Bildungssystem. Dennoch müssen die Hochschulen nicht bei Null beginnen.

Viele Angebote und Projekte, Studiengänge und auch Lehrende sind bereits darauf ausgerichtet, ihren Studierenden individuell besser gerecht zu werden. Was überwiegend fehlt, ist eine systematische Integration in das strategische Zielsystem der Hochschule und die konkrete Umsetzung nicht nur in den Dienstleistungen, sondern auch im Kerngeschäft, der Lehre. In den meisten Hochschulen oder

Fakultäten gibt es wenig Übereinkunft darüber, was gute Lehre bedeutet, welche Funktion der oder die Lehrende hat, welche Verantwortung er oder sie für das Lerngeschehen übernimmt und was die Anforderungen an die Studierenden sein sollten. Das kann sich beispielsweise auf Fragen von Anwesenheitspflicht, von Selbststudium, von mündlicher Leistung, der Fähigkeit zum Transfer und der Vernetzung von Wissensbestandteilen beziehen. Eine Klärung dessen ist jedoch die Voraussetzung dafür, dass dies an unterschiedliche Bedarfe bei den Studierenden angepasst werden kann.

Rolle der Politik

Politische Ziele wie die Erhöhung der Studierquote erhöhen den Druck auf die Hochschulen, jedoch ohne auf deren jeweilige Rahmenbedingungen, Strukturen und Profile Rücksicht zu nehmen. Hier zeigt sich, dass nur autonome Hochschulen in der Lage sind, die notwendigen Profilierungen und Prioritätensetzungen vorzunehmen. Außerdem müssen noch verschiedentlich Hemmnisse in Hochschulgesetz und Hochschulsteuerung abgebaut werden. Doch auch in anderer Hinsicht benötigen die Hochschulen politische Unterstützung: Verbesserte Betreuung heißt nämlich, dass die Hochschulen mehr Informationen über ihre Studierenden brauchen.

Wie diese Informationen gewonnen werden können und wie die Hochschulen ihrer Verantwortung für Datennutzung und Datensicherheit gerecht werden können, muss Gegenstand einer gemeinsamen Entwicklungsarbeit sein. Zugleich ist klar: Wenn sich die Rolle der Hochschule in Bezug auf ihre Studierenden in so vielfältiger Weise verändert, wird dies erheblichen Aufwand – personellen und finanziellen – erfordern, und dies vermutlich über einen langen Zeitraum. Die Politik sollte diesen Prozess fördern, indem sie die eigenen Ziele so klar wie möglich formuliert und dann mit den Hochschulen gemeinsam entwickelt, damit die einzelne Institution zu diesem Ziel – unter den jeweiligen Bedingungen – beitragen kann.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009: 19. Sozialerhebung des

Deutschen Studentenwerks. Bonn/Berlin. Online unter: <http://www.sozialerhebung.de>.

Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf einige Einwände, in: Eder, Klaus (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis, Frankfurt/M., S. 395-410.

EUROSTUDENT (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent III 2005–2008. Online unter: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf

Nickel, Sigrun; Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE-Arbeitspapier 123. Online unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf.

OECD (2010): Bildung auf einen Blick 2009.

Schuler, Heinz; Hell, Benedikt (Hrsg.) (2008): Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen.

Statistisches Bundesamt (2004): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 2004; Fachserie 11, Reihe 4.3.1; Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009): 6% mehr BA-föG-Empfänger im Jahr 2009. Pressemitteilung Nr. 249 vom 14.07.2010. Online unter: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/07/PD10__249__214,templateId=renderPrint.psml.

Tinto, Vincent (1994): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago.

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Drs. 5102/02. Berlin.

Hannah Leichsenring arbeitet seit 2004 als Projektleiterin bei CHE Consult in den Bereichen Strategieentwicklung, Mittelverteilung, Budgetierungsmodelle und Fakultätsmanagement. Sie ist für CHE Consult Mitglied im European Access Network (EAN) (Online unter: <http://www.ean-edu.org>)

Lisa Unger-Fischer / Aleksandra Wróblewska

Diversity-Programme für „Primeros“ und „Secondos“ an der Universität Regensburg

Deutschland ist ganz eindeutig ein Land der Vielfalt – genauso, wie die Universität Regensburg eine Hochschule der Vielfalt ist. Wie geht aber die Universität mit der Verschiedenheit ihrer Studierenden um? Wie fördert sie ihre Diversität? Sieht sie die vorhandene Vielfalt als Bereicherung?

Dass an der Universität Regensburg auf dem Gebiet des Diversity Managements bereits sehr viel getan wird, steht außer Frage. Gleichzeitig möchte sich aber die Hochschule auf diesem Gebiet ständig weiter entwickeln. „Vielfalt als Chance“ heißt ein deutschlandweites Projekt der CHE Consult, einer Beratungsgesellschaft für Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Wissenschaftsbehörden, die durch strategisch ausgerichtete Projekte ihre Leistungsfähigkeit steigern und sich auf neue Herausforderungen vorbereiten wollen. Die Teilnahme der Universität Regensburg an diesem Projekt, dem sich insgesamt acht deutsche Hochschulen angeschlossen haben, ist ein Beweis für ihr großes Interesse, die Diversity-Thematik weiterzuentwickeln.

Hinter „Vielfalt als Chance“ steht ein Verfahren zur systematischen Einführung und dauerhaften Implementierung von Diversity Management an Hochschulen. Um die Verschiedenheit der Studierenden an den deutschen Hochschulen festzustellen, wurde im Wintersemester 2010/11 an den teilnehmenden Hochschulen eine Befragung aller Studierenden durchgeführt, die derzeit ausgewertet wird. Neben den allgemeinen, an die Studierenden aller acht Hochschulen gestellten Fragen, hat jede Hochschule für sich spezifische Fragen entwickelt, die ihrem Schwerpunkt auf dem Gebiet des Diversity Managements entsprechen. Dadurch ist eine hochschulspezifische Auswertung möglich. Die Ergebnisse der Befragung sollen den teilnehmenden Hochschulen dazu dienen, einen auf ihre Potentiale ausgerichteten Weg im Umgang mit der Diversität ihrer Studierenden einzuschlagen.

Die Universität Regensburg setzt ihren Schwerpunkt im Bereich des Diversity Managements vor allem auf die kulturelle Diversität ihrer Studierenden. Im Fokus stehen neben den ausländischen Studieren-

den, die an der Universität Regensburg ihr Auslandsstudium absolvieren möchten (Incomings) und den Studierenden der Universität Regensburg, die ein Auslandssemester einlegen möchten (Outgoings) insbesondere StudieninteressentInnen und Studierende mit einem Migrationshintergrund. Diese Zielgruppe wird zum ersten Mal an einer deutschen Universität durch ein auf sie zugeschnittenes Studienprogramm angesprochen, das davon ausgeht, dass Menschen in Deutschland, die mit einem zweiten sprachlichen und kulturellen Hintergrund aufgewachsen sind, durch diese Erfahrung wertvolle „Kulturbrücken“ darstellen.

Programme für Studierende mit Migrationshintergrund

Die Universität Regensburg setzt hier auf eine derzeit oft in Deutschland noch vernachlässigte, jedoch stark zunehmende Zielgruppe. Studierende mit Migrationshintergrund werden von der Universität Regensburg eingeladen, ihre bikulturellen Potentiale auszubauen. Dazu werden zwei Programme für diese Zielgruppe angeboten. Während sich das derzeit noch in der Aufbauphase befindliche Primeros-Programm an die MigrantInnen der ersten Generation richtet, spricht das seit Wintersemester 2009/10 erfolgreich laufende Secondos-Programm¹ die zweite oder eine weitere Generation von Zuwandernden an.

Das Secondos-Programm

Wir haben uns mit ‚Secondos‘ einer Bezeichnung aus der Schweiz bedient, die dort in neutralem Sinn für die in der zweiten Generation befindlichen Kinder von MigrantInnen verwendet wird. Secondos in unserem Verständnis sind in Deutschland aufgewachsen und haben dort auch ihre Schulausbildung durchlaufen. Sie sprechen die deutsche Sprache meist so gut, als wäre sie ihre Muttersprache. Allenfalls ihre Namen lassen den Schluss zu, dass es sich um Menschen mit Migrationshintergrund handeln könnte. Die Muttersprache dieser jungen Men-

¹ Online unter: <http://www.cgi.uni-regensburg.de/Einrichtungen/Europaeum/home/html/index.php?id=1971> (Zugriff am 18.01.2011).

schen ist aber nicht Deutsch, sondern eben die Sprache der Eltern, die Jahre zuvor aus einem anderen Land nach Deutschland gekommen waren. Um ihren Kindern eine möglichst chancenreiche Zukunft bieten zu können, stand bei der Erziehung die deutsche Sprache und Kultur im Vordergrund. Die Muttersprache wurde oftmals nur mündlich weitergegeben.

Secondos haben also einen zweiten sprachlichen und kulturellen Hintergrund – ein für die Bedürfnisse unserer globalisierten Berufswelt äußerst wertvolles Potential. Jedoch können sie darauf oft nur bedingt zugreifen, weil sie aus den genannten Gründen in ihrer Muttersprache nicht ausreichend ausgebildet und mit der Kultur bzw. dem Land ihrer Eltern nur aus Erzählungen oder kurzen Urlaubsaufenthalten vertraut sind.

Studierende Secondos haben in Deutschland kaum Möglichkeiten, ihren zweiten sprachlichen und kulturellen Hintergrund sichtbar und nutzbar zu machen. Unter den derzeitigen Secondos-Teilnehmerinnen gibt es Studierende, die schon in der Schulzeit vergeblich versucht haben, geeignete Sprachkurse in der Sprache ihrer Eltern zu belegen. Da die meisten Secondos, wie erwähnt, die Sprache ihrer Eltern nur mündlich aber nicht schriftlich beherrschen, benötigen sie spezielle Sprachkurse. Secondos wären mit einem klassischen Anfängerkurs unterfordert, weil sie die Sprache ja bereits mündlich beherrschen. Hingegen wäre ein Kurs für Fortgeschrittene eine Überforderung, da keine formalen Kenntnisse zur Grammatik und Verschriftlichung vorliegen. Bei den Erstgesprächen mit Secondos fällt immer wieder auf, dass die Studierenden sich schämen, weil sie in der Sprache ihrer Eltern meist nicht alphabetisiert sind. Große Erleichterung tritt dann ein, wenn diese Studierenden feststellen, dass es allen anderen Secondos genau so geht.

Mit dem Secondos-Programm sprechen wir speziell diejenigen jungen Menschen an, die nach ihrer in Deutschland erworbenen Hochschulreife ein Universitätsstudium beginnen möchten oder bereits studieren. Sie haben bei uns an der Universität Regensburg die bundesweit einmalige Gelegenheit, ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund beruflich und persönlich sichtbar und nutzbar zu machen.

Den Kern des Secondos-Programms bildet das Studienangebot auf Bachelor-Ebene. Es bezieht sich auf alle an der Universität Regensburg angebotenen Bachelor-Fächer. Secondos beginnen ihr Studium demnach im Bachelor-Fach ihrer Wahl und nehmen im ersten Studienjahr an studienbegleitenden Sprach- und Landeskundekursen zum Herkunftsland ihrer Eltern teil. Im zweiten Studienjahr legen sie dann auf der Basis von im Vorfeld vereinbarten *learning agreements* und *transfer credit agreements* einen Studienaufenthalt an unserer Partneruniversität im Herkunftsland der Eltern ein. Im dritten Studienjahr kehren sie zurück an die Universität Regensburg, beenden dort ihr Studium und erhalten zusätzlich zum Bachelor-Abschluss der Universität Regensburg nach Möglichkeit den zweiten gleichwertigen Abschluss der ausländischen Partneruniversität.

Secondos, die dieses Studienprogramm durchlaufen, können also ihre Kenntnisse zur Sprache und Kultur der Eltern umfassend ausbauen. Durch ein entsprechendes Zertifikat sowie das zusätzliche Zeugnis der Partneruniversität am Ende ihres Studiums machen sie deutlich, dass sie in beiden Kulturen bestens ausgebildet sind. Auch außerhalb des Bachelor-Studiums haben Secondos an der Universität Regensburg zahlreiche Möglichkeiten, ihren zweiten sprachlichen und kulturellen Hintergrund auszubauen. So bietet das Secondos-Programm einzeln wählbare Module wie die bereits erwähnten studienbegleitenden Sprachkurse, des Weiteren Semesteraufenthalte, Auslandssprachkurse, Landeskundekurse, landeskundliche Tandems, Praktika und Exkursionen im Herkunftsland der Eltern an.

Aufgrund der seit Jahren durch das Europaeum, das Ost-West-Zentrum der Universität Regensburg auf- und ausgebaute Expertise zu Mittel-, Ost- und Südosteuropa, ist das Secondos-Programm derzeit offen für Studierende mit einem biografischen Hintergrund aus Kroatien, Polen, Rumänien, Russland, der Ukraine und Ungarn. In jedem dieser Länder haben wir mit je einer Partneruniversität entsprechende Secondos-Verträge abgeschlossen. Sämtliche Partneruniversitäten verfügen über ein mit der Universität Regensburg vergleichbares Fächerspektrum. Eine Ausweitung auf die Länder Serbien, Tschechien und die Slowakei ist geplant. Langfristig sollen auch für die türkischen Secondos Angebote geschaffen werden. Bisher gibt es an der Uni Re-

gensburg zur türkischen Sprache und Kultur noch keine Expertise. Derzeit wird zwar ein Sprachkurs für türkische Secondos angeboten, aber noch gibt es weder eine türkische Partneruniversität noch Lehrveranstaltungen, die dieses Land thematisieren. Das größte Hindernis für Kooperationen ist immer die Kompatibilität der Studienfächer.

Derzeit nehmen 50 Studierende am Secondos-Programm der Universität Regensburg teil. Sie sind davon begeistert, denn durch dieses Studienprogramm können sie die oft nur rudimentär vorhandenen Kenntnisse in ihrer Muttersprache ausbauen, das Land ihrer Eltern/Großeltern vertieft kennen lernen und obendrein noch Studienabschlüsse von zwei Universitäten erlangen. In regelmäßigen Secondos-Treffen (einmal im Monat), aber auch in individuellen Beratungsgesprächen wird überprüft, wo Probleme vorliegen, wo es noch Verbesserungsbedarf gibt. Da die Secondos in ihrem jeweiligen Fach studieren, gibt es keine eigenen Lehrveranstaltungen. Allerdings geben die LektorInnen der Secondos-Sprachen eigene Sprachkurse, die auf die besonderen Bedürfnisse der Secondos eingehen. Derzeit studieren Secondos in den Fächern BWL, VWL, Kunsterziehung, Pädagogik, polnische Philologie, Erziehungswissenschaft, Biologie, Physik, Politik, Geschichte, Germanistik, Jura, Theologie.

Wir müssen noch viel mehr Werbung machen, denn Secondos sind sich nicht immer bewusst, dass sie „Secondos“ sind und dass das Programm der Uni Regensburg für sie existiert. Sobald Secondos sich jedoch so identifizieren und von diesem Programm lesen, nehmen sie sofort Kontakt auf. Selbstverständlich sind auch Studierende, die einfach ein besonderes Interesse für diese Länder mitbringen, zur Teilnahme am Secondos-Programm eingeladen, auch wenn sie nicht den durch das Programm anvisierten biografischen Hintergrund besitzen. Die ersten AbsolventInnen des Secondos-Programms werden voraussichtlich 2013 die Uni verlassen.

Das Primeros-Programm

Neben dem laufenden Secondosprogramm ist ein weiteres für „Primeros“ im Entstehen. Das Primeros-Programm ist speziell auf zugewanderte AkademikerInnen ausgerichtet, die einen Studienabschluss in ihrem Heimatland erworben haben, welcher aber

in Deutschland nicht anerkannt wird. Durch diese Nichtanerkennung ist es zur Zeit vielen MigrantInnen in der Bundesrepublik nicht möglich, einen Beruf auszuüben, der ihrem Qualifizierungsniveau entspricht. Mit dem Primeros-Programm möchte die Uni Regensburg der sozialen Benachteiligung hochqualifizierter Zuwandernder in der deutschen Gesellschaft entgegenwirken, indem sie ihnen ein Studienprogramm anbietet, welches sie in wenigen Semestern zu einem deutschen Studienabschluss auf ihrem ursprünglichen Fachgebiet führt. Unter Berücksichtigung der im bisherigen Studium erbrachten Leistungen, soll in Zukunft für alle Primeros-KandidatInnen ein individuelles Studienprogramm an der Universität Regensburg zusammengestellt werden.

Das Programm wird aus zwei Säulen bestehen: dem Fachstudium und einem außerfachlichen Zusatzprogramm. Im Fachstudium wird ein integrativer Ansatz verfolgt, indem die Primeros in einem regulären Studium mit regulären Studierenden des jeweiligen Faches alle erforderlichen Lehrveranstaltungen besuchen. Im außerfachlichen Ergänzungsprogramm „Fit für Deutschland“ werden die TeilnehmerInnen auf die deutsche Gesellschaft, Hochschule sowie auf das Berufsleben vorbereitet. Im Rahmen des Zusatzprogramms werden u.a. Seminare zur interkulturellen Kompetenz, sozialen Kompetenz sowie ein Sprachtraining (Deutsch und Englisch) angeboten.

Es ist geplant, das Primeros-Programm zunächst in den Fächern Mathematik und Physik anzubieten. Grundlegend für seine erfolgreiche Etablierung wird unter anderem auch die Schaffung von Finanzierungsmöglichkeiten in Form von Stipendienprogrammen für die Primeros sein. Die Universität Regensburg wird sich in den nächsten Jahren verstärkt der Zielgruppe von Studierenden mit Migrationshintergrund widmen und bundesweit für die beiden Studienprogramme werben.

Lisa Unger-Fischer ist Geschäftsführerin des Ost-West-Zentrums, Europaeum, der Universität Regensburg und koordiniert das Secondos-Programm. **Aleksandra Wróblewska** ist Koordinatorin des Primeros-Programms und betreut das Projekt „Vielfalt als Chance“.

Carmen Leicht-Scholten

Hochschule öffne dich, oder: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Hochschulen mit der zunehmenden Diversität ihrer Studierenden umgehen können. Wie können sie sich auf die unterschiedlichen Biographien, Lebensumstände, Schulerfahrungen, Kenntnisstände oder Studienmotivation, sowie die beruflichen Pläne und Lebensentwürfe der Studierenden einstellen? Welche Möglichkeiten gibt es, Abbrecherquoten zu senken und Studierende in ihrer Unterschiedlichkeit zu fördern und zu fordern?

Die wachsende Diversität der Studierenden ist für die Hochschulen gleichermaßen Chance und Herausforderung, der sich die Hochschulen mit neuen Studien- und Lehrkonzepten stellen müssen, die diese Heterogenität berücksichtigen und Teil eines Gesamtkonzeptes der Hochschule sind. Der produktive Umgang mit Vielfalt kann unter Einbeziehung von Chancengerechtigkeit Hochschulen öffnen, Innovation befördern und damit einen Wandel der Wissenschaftskultur ermöglichen.

Ausgangslage

Hochschulen sind von den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in mehrfacher Hinsicht betroffen. Im Zuge von Internationalisierung, zunehmenden Migrationsbewegungen und veränderten Lebensformen verlieren kulturelle und nationale Grenzen an Bedeutung. Das wirkt sich auch auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen aus. So sind inzwischen knapp zehn Prozent der Studierenden Bildungsländer, acht Prozent besitzen einen Migrationshintergrund, mehr als 60 Prozent der Studierenden sind während der Vorlesungszeit erwerbstätig und insoweit faktisch Teilzeitstudierende und jede/r fünfte StudienanfängerIn ist ein Arbeiterkind. (vgl. DESTATIS¹). Damit ist die didaktische und curriculare Anerkennung der Tatsache überfällig, dass sich hinter dem Begriff des/der „Studierende/n“ eine

zunehmend heterogene Gruppe verbirgt, die Hochschulen neue Lehr- und Lernkonzepte abverlangt.

Eine Heterogenität, die ebenso begrüßenswert wie unvermeidlich ist. Die Alterung der Gesellschaft, die sinkende Anzahl von Arbeitskräften und niedrige Geburtenraten kennzeichnen den demografischen Wandel. Zum einen verschärft die demografische Entwicklung den Fach- und Führungskräftemangel gerade auch an den Hochschulen, womit die Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals ein wichtiger Qualitätsfaktor für den Standort Hochschule sein wird. Zum anderen wird die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen im internationalen Vergleich von einer Qualitätssicherung und Innovationsfähigkeit in Forschung und Lehre abhängen. Zielsetzungen, die nur dann zu erreichen sind, wenn es gelingt, den wissenschaftlichen Nachwuchs auf die globalen Herausforderungen vorzubereiten und ihnen die nötigen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Damit ist die Rekrutierung einer wachsenden Vielfalt von Studierenden auch ein Gebot qualifizierungsbetonter Arbeitsmärkte. Aber ebenso die gesellschaftliche Notwendigkeit möglichst vielen Menschen eine größtmögliche Chance der persönlichen Entfaltung durch Bildung zu bieten.

Schließlich haben die Hochschulen als Bildungseinrichtungen nicht nur den Auftrag, künftiges Führungspersonal auszubilden, sondern sollen als Wissenschaftsorganisationen auch gesellschaftlich innovationstreibend sein. Die Einbeziehung von Vielfalt bedeutet damit auch, den kulturellen Erfahrungsreichtum der Bevölkerung auszuschöpfen und im Sinne einer produktiven Vielfalt diese für ein möglichst reiches und vielfältiges Studienklima nutzbar zu machen. Das ist gleichermaßen Chance und Verpflichtung (vgl. Leicht-Scholten 2009). Vor diesem Hintergrund ist die Diskussion um eine Veränderung der Lehre an Hochschulen eine Notwendigkeit, mit der auf die Vielfalt an Studierenden reagiert werden kann und muss.

¹ Online unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Klassifikationen/BildungKultur/Content75/SystematikenHochschulen,templated=renderPrint.psm1>

Die Hochschulen nach Bologna

Die Diskussion über die Qualität der Lehre an Hochschulen ist nicht neu, hat aber seit der Umsetzung der Bologna Reform eine neue Dimension erfahren. Das Ziel des 1999 gestartete Bologna-Prozesses war es bis zum Jahre 2010 einen europäischen Hochschulraum zu schaffen und zu einer erfolgreichen Modernisierung der deutschen Hochschulen beizutragen. In Deutschland sollte durch die seit Jahrzehnten größte Hochschulreform mit der Umstellung auf Bachelor und Masterstudiengänge, die Studiendauer verkürzt, die Qualität von Studienangeboten verbessert und mehr Beschäftigungsfähigkeit vermittelt werden.² Neben den schon bestehenden Problemkontexten (z.B. fehlender Anwendungsbezug, schlechte Betreuungsrelationen, fehlende Wertschätzung der Lehre an den Hochschulen) kamen nun insbesondere die Defizite und Kapazitätsengpässe bei der Umsetzung der Bologna-Reform. „Bologna“ wurde zum Synonym des studentischen Protestes. Diese richteten sich dabei vor allem gegen die Verschulung des Hochschulstudiums, die nach Ansicht vieler Studierender mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge einhergegangen war.

Thematisiert wurden aber auch schlechte Betreuungsverhältnisse, eine mangelhafte Lehrkultur und Schwierigkeiten beim Studienortswechsel. Allerdings waren erstgenannte Probleme wie bereits erwähnt nicht erst seit Bologna aktuell. Die Verbesserung der Qualität der Lehre war auch schon zuvor Gegenstand vielfältiger Stellungnahmen und Empfehlungen gewesen. So hatte sich der Wissenschaftsrat mehrfach mit der Thematik beschäftigt, zuletzt mit seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium vom Juli 2008.

Die Hochschulen hatten die Chance dieses Reformprozesses zu Beginn nicht offensiv genutzt, eine wohl überlegte Neuorientierung von Studium und Lehre anzustoßen, die auf die heterogene Studierendenschaft mit differenzierten Studienangeboten reagiert und auch lange bekannte und diskutierte Probleme in der Lehre anpackt.³

² Vgl. zum Bologna Prozess
<http://www.bmbf.de/de/3336.php>

³ Die Universität Freiburg, die TU München und die RWTH Aachen sind die drei deutschen Hochschulen, die sowohl in der Exzellenzinitiative zur Forschung (Online unter: <http://www.dfg.de/foerderung/index.html>) als auch im Exzellenzwettbewerb Lehre (Online unter:

Förderung von Diversität beim Studieneintritt

Um eine heterogene Studierendenschaft zu gewinnen, setzen Hochschulen vermehrt auf die Strategie **Schülerinnen und Schülern** ein breit gefächertes Informationsangebot zur Verfügung zu stellen. Das reicht von niedrigschwelligen Internetinformationen, über Schülerbüros, Podcasts oder Einladungen zum Tag der offenen Tür oder großen Events wie der einer Wissenschaftsnacht, bis hin zu mehrtägigen Summer oder Winter Schools, an denen die Schülerinnen und Schüler schon zu einem frühen Zeitpunkt in ein für sie interessantes Fach schnuppern können.

Damit sollen Hemmschwellen abgebaut, Bindung an die Hochschulen geschaffen, und schulische oder persönliche Interessen gerade auch bei den Schülerinnen und Schülern gestärkt werden, die auf Grund Ihre familialen Hintergrundes nicht unbedingt Zugang zu den Universitäten haben.

Und obgleich die Ingenieurwissenschaften immer als sozial besonders durchlässiges Fach gelten,⁴ müssen in Zukunft noch mehr studienferne Schichten an die Hochschule gelockt werden. Wie lässt sich möglichst viel Bildungs- und Chancengleichheit herstellen? So werden vermehrt Projekte gestartet, mit denen die Universitäten direkt in die Schulen gehen, Experimente vorstellen, die Jungs und Mädchen auf das Fach neugierig machen sollen.

Auch webbasierte Self Assessment Angebote für Studieninteressierte können als niedrigschwellige Angebote diverse Interessierte erreichen, die über die anderen Angebote vielleicht nicht angesprochen werden. Es vermittelt den Schülerinnen und Schülern als Online Tool schon vor der Einschreibung Hinweise über ihre persönliche Eignung für einen Studiengang.

Über eine breite Information von Stipendienangeboten oder die Bereitstellung von Stipendien an Hochschulen (so z.B. das NRW Stipendien-

http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/lehre_neu_denken/lehre_neu_denken.pdf) mit ihren Konzepten erfolgreich waren.

⁴ Vgl. die Studie 4ing online unter:
http://www.4ing.net/fileadmin/uploads/pdf/Befragungsbericht_sociale_Aufsteiger_23.10.09.pdf

programm⁵ kann ein weiterer wichtiger Baustein zu einem Studieneintritt gelegt werden.

Die Studierenden

Der beschriebenen Heterogenität der Studierendenschaft können Hochschulen aber nur gerecht werden, wenn sie die Studierenden und ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen und darauf aufbauend differenzierte und flexible Ausbildungsangebote schaffen. Über eine Beteiligung der Studierenden an Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen können diese verantwortlich in den Veränderungsprozessen mitwirken und damit maßgeblich zum Gelingen angestrebter Reformen beitragen.

Im Hinblick auf die Studierendenfokussierung sind aus motivationspsychologischer Perspektive die drei Bedürfnisdimensionen Autonomie und Selbstbestimmung, soziale Eingebundenheit sowie Kompetenzerfahrung von fundamentaler Bedeutung, um die Entstehung und Aufrechterhaltung von (Studien-)Interessen zu gewährleisten (vgl. Krapp; 2001). Studienabbrüche begründen sich z.B. zu einem hohen Anteil durch einen Interessenverlust am Studienfach aufgrund des empfundenen Leistungsdrucks (fehlendes Autonomieempfinden), empfundene mangelnde Betreuung durch die Lehrenden (fehlende soziale/fachliche Integration), mangelnde Studienerfolge sowie eine empfundene fehlende Sinnhaftigkeit der Studieninhalte hinsichtlich des späteren Berufs (fehlende Kompetenzerfahrung).

Eine auf Kompetenzgewinn ausgerichtete Lehre muss damit nicht nur motivationale und soziale Aspekte des Lernens berücksichtigen, sondern verlangt insgesamt eine intensive Betreuung und Beratung der Studierenden. Um die Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen zu ermöglichen, müssen die Kompetenzen der Lehrenden, die Lernsituationen, -prozesse und -beratungen entsprechend gestaltet sein. (vgl. dazu auch WR 2008 und Krieg 2009)

Eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre kann die Hochschulen für die heterogener werdende Studierendenschaft öffnen. Allerdings müssen sich die Hochschulen, ebenso wie die Politik zuvor

darauf einlassen, dass dieser Prozess nicht ohne eine Reorganisation der bestehenden Strukturen möglich ist, in dem der Lehre an den Hochschulen ebenso Bedeutung beigemessen wird, wie der Forschung.

Auch reicht es nicht die Heterogenität unter den Studierenden anzuerkennen, ohne Diversität als Teil der gesamten Organisationskultur zu begreifen. Damit sind alle Handlungsfelder und Aufgabenbereiche der Hochschule dahingehend zu betrachten, wie sie mit Heterogenität umgehen und im Sinne eines Diversity Managements produktiv nutzen (vgl. Krell 2007, Leicht-Scholten 2009, Leicht-Scholten/Nacken 2010). Neben dem Kernbereich der Studierenden, sind auch die Handlungsfelder der Lehrenden, der Lehr- und Lernkonzepte und schließlich Struktur und Organisation des Studiums dahingehend zu betrachten.

Betreuung während des Studiums

Neben den Studieninhalten und der Didaktik sind für die Studierenden gerade in den Anfangssemestern die Anonymität in Massenveranstaltungen und fehlende Kompetenzerfahrung Gründe dafür, ihr Studium abzubrechen. Und gerade bei Studierenden, die innerhalb ihres Faches eine Minderheit bilden, (wie z.B. Frauen in den Ingenieurwissenschaften) verstärken fehlende Role Models (Vorbilder) das Gefühl nicht zur community zu gehören).

Mit der Einführung von Mentoringsystemen/Tutorien und Patenschaften wird ein Klima der Wertschätzung und Anerkennung jedes Studierenden geschaffen. So können z.B. Studentinnen schon zu Beginn des Studiums Wissenschaftlerinnen kennen lernen, die in dem von ihnen studierten Fach bereits erfolgreich sind. Mentorinnen und Mentoren können als persönliche AnsprechpartnerInnen fungieren und frühzeitig Probleme identifizieren und darauf reagieren. Über diesen persönlichen Kontakt können nicht nur Schwierigkeiten der Studierenden sondern auch strukturelle und organisatorische Probleme erkannt werden, wie Erfahrungen mit derartigen Modellen zeigen.

Diversität bei Lehrenden

Nicht jeder Professor und jede Professorin ist ein/e begnadete/r EntertainerIn. Da aber das Verstehen und Können ebenso wie die Wissensvermittlung von

⁵ Online unter:
http://www.innovation.nrw.de/studieren_in_nrw/studienarter/finanzierung/nrw-stipendienprogramm/index.php

Lernstoff in Vorlesungen zentrale Bindungsfelder im Studium sind, (vgl. Derboven/Winker 2010:50 ff) ist die Qualifikation aller Lehrenden (Professorinnen und Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie studentische Tutorinnen und Tutoren) entscheidend für die Qualität der Lehre. Eine hervorragende Qualität der Lehre trägt wiederum maßgeblich zur Aufrechterhaltung des Interesses der Studierenden an ihrem Studienfach bei und stärkt ihre Identifikation mit der Hochschule (soziale Eingebundenheit). Das Engagement der Lehrenden muss sowohl inhaltlich, als auch im Sinne eines Erhaltes bzw. zur Vermittlung des „Mehrwertes einer guten Lehre“ weiter gefördert werden. Denn Weiterqualifikationen bringen nur einen Mehrwert, wenn sie nicht als lästige Verpflichtungen wahrgenommen werden.

Das Coaching von Lehrkräften ist demzufolge ein zentrales Thema an deutschen Hochschulen. Das geht von kostenfreien zusätzlichen Angeboten im Sinne einer Weiterqualifizierung für Lehrende, über Hochschulzertifikate bis hin zu verbindlichen Parametern im Rahmen der Berufungspolitik. Innovative Lehr- und Lernkonzepte können sowohl über Lehrpreise ausgezeichnet oder über finanzielle Anreize oder Freiräume für Lehrende initiiert werden. Voraussetzung für den Umgang mit Diversität ist aber die Sensibilisierung der einzelnen Personen für die unterschiedlichen Diversitätsdimensionen. Diese kann in Führungskräfte trainings integriert sein, oder als unabhängige Seminare für unterschiedliche Zielgruppen angeboten werden. Denn die Berücksichtigung von Diversity Perspektiven muss auch als Teil der Personalentwicklungsstrategie der Hochschule verstanden werden, wenn Diversity Management in der gesamten Hochschule umgesetzt werden soll. (vgl. Leicht-Scholten et. al. 2010)

Diversität in Lehr- und Lernkonzepten

Bindung an das Studium entsteht laut Winker primär, wenn der Stoff wirklich verstanden wird. (Derboven/Winker 2010: 68). So werden Lernprozesse über die Herstellung eines Anwendungsbezuges gefördert. Kontextbezogenes Lernen fordert das Verstehen und das Interesse an den Themen und über problemorientiertes und forschendes Lernen gelingt es den Studierenden die erlernte Theorie in die Praxis einzubinden.

Auch über die Integration neuer Medien kann der Prozess der Wissensvermittlung und Kompetenzbildung stärker zum aktiven und eigenbestimmten Lernen führen. Diese Form des Lehrens und Lernens kann das autonome und selbstbestimmte Handeln der Studierenden fördern. Über die Kombination verschiedener Lernmethoden und Medien können unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden.

Die Integration von Gender und Diversity Perspektiven in die Curricula bzw. das Angebot von fächerübergreifenden Modulen zu Diversity Kompetenz für alle Studierenden vermittelt schließlich auch den Studierenden eine wichtige Schlüsselkompetenz. (vgl. Wissenschaftsrat 2008)

Verstärkte Gruppen- und Projektarbeit

Die Studierenden sollten durch eine verstärkte Gruppen- und Projektarbeit angesprochen werden, bei der Theorie und Anwendung eng verzahnt sind. Dabei können sie Lösungswege eigenständig und/oder in Teams erarbeiten und auf die gesamte Palette der angebotenen Hilfsmittel zurückgreifen. Besonders wichtig ist hierbei die Verknüpfung von Lehre und Forschung, Über die Förderung eigener Forschungsideen und die Möglichkeit eigene Ideen mit speziellen Ressourcen umzusetzen, erleben sich die Studierenden schon frühzeitig als eigenverantwortlicher Teil der Fachcommunity. Über die Möglichkeit Netzwerke zu bilden, ist ein nachhaltiger und langfristiger Erfahrungsaustausch gerade auch für die Studierenden möglich, die sich bisher nur wenig integriert fühlen.

Ausblick

Die Öffnung von Hochschulen für eine heterogene Studierendenschaft und ein Studium, das Diversität zulässt, fördert und fordert, bedeutet nicht weniger als die Verankerung von Diversity als Teil der Hochschulkultur.

Es reicht nicht eine heterogene Studierendenschaft für ein Hochschulstudium zu gewinnen, sondern die Hochschulen sind dann auch gefordert, ein Umfeld zu schaffen, in dem diese Vielfalt gewollt und respektiert wird. Der Umgang mit Vielfalt erfordert eine Reorganisation von Hochschulen zu einem Diversity Management zu vollziehen, das alle Bereiche der Hochschule umfasst und Diversität als Mehrwert für

die Wissenschaft versteht. (vgl. Leicht-Scholten/Nacken 2010) Entscheidend ist dabei, dass jede Hochschule auf Grund ihres speziellen Profils auch ihr eigenes Diversity Konzept entwickeln und mit Unterstützung aller Gruppen an der Hochschule umsetzen muss.⁶

Ein Universitätsumfeld, das aus Studierenden, WissenschaftlerInnen und MitarbeiterInnen besteht, die verschiedene Hintergründe, Talente und Erfahrungen mitbringen, ist eine fruchtbare Umgebung für Entwicklung und Innovation. Hierfür ist der Zugang zu einer Vielzahl von Perspektiven und Sichtweisen entscheidend. Dieser ist der Schlüssel zu querschnittsorientiertem und interdisziplinärem Forschen und Lehren. Aus der Wahrnehmung und Anerkennung von unterschiedlichen Perspektiven und Talenten resultiert mehr Flexibilität und Produktivität, die wiederum differenzierte Problemlösungsstrategien und Entscheidungsfindungen ermöglichen. Die Hochschulen der Zukunft sind gefordert, den unterschiedlichen Bedürfnissen einer vielfältigen Beleg- und Studierendenschaft nachzukommen und in ihrer Lehre diese Diversität zu berücksichtigen. Nur so kann ein Transfer von Forschung und Lehre gelingen und exzellente Forschung auch exzellenten Nachwuchs hervorbringen.

Literatur

Derboven, Wibke/Winker, Gabriele 2010: Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten- Vorschläge für Hochschulen, Heidelberg

Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main.

Krieg, A. (2009): Das Zukunftskonzept Lehre der RWTH Aachen. Vortrag auf der Veranstaltung „RWTHtransparent 2009 – team at work“ am 31. Januar 2009 an der RWTH Aachen.

Leicht-Scholten, Carmen (2009): Gender und Diversity im Mainstream der Wissenschaften – Wandel der Wissenschaftskultur durch die Institu-

tionalisierung von Gender and Diversity Management an der RWTH Aachen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/ Stahr, Ingeborg/ Schönborn, Anette/ Fitzek, Ingrid (Hrsg.): Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule. Opladen: Budrich, S. 41-52.

Leicht-Scholten, Carmen/ Nacken, Heribert (2010): Mobilising creativity Das Zusammenspiel der Zukunftskonzepte Forschung und Lehre an der RWTH Aachen, in Schewa Mandel, Manuel Rutishauser, Eva Seiler Schiedt (Hrsg.).2010: Digitale Medien für Lehre und Forschung, (Tagungsband der GMW-Jahrestagung 2010), Waxmann S. 303-316

Leicht-Scholten, Carmen/Breuer, Elke/Tulodetzki, Nathalie/Wolffram, Andrea (Hrsg.) (2010): Going Diverse: Innovative Answers to Future Challenges. Gender and Diversity Perspectives in Science, Technology and Business, Opladen: Budrich.

Macha, Hildegard/Fahrenwald, Claudia (Hrsg.) (2007): Gender Mainstreaming und Weiterbildung. Organisationsentwicklung durch Potentialentwicklung. Opladen: Budrich.

RWTH Aachen, der Rektor (2007): Proposal for the Establishment and Funding of the Institutional Strategy to Promote Top-Level Research: "RWTH 2020 – Meeting Global Challenges". Aachen: RWTH Aachen.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln.

Carmen Leicht-Scholten, Prof. Dr. phil, ist Leiterin des Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity Management (IGaD) an der RWTH Aachen. Zur Zeit ist sie Gastprofessorin für das Lehrgebiet „Gender und Diversity Management in den Ingenieurwissenschaften“ an der TU Berlin.

⁶ Die RWTH Aachen hat als erste technische Hochschule Gender und Diversity Management sowohl in ihrem Zukunftskonzept Forschung als auch im Zukunftskonzept Lehre integriert. (vgl. Zukunftskonzept Forschung und Zukunftskonzept Lehre der RWTH Aachen).

Marcus Kottmann / Bernd Kriegesmann

Mit FH-INTEGRATIV Talente entfalten – Ein Programm an der FH Gelsenkirchen

Die Fachhochschule Gelsenkirchen (FH GE) wurde 1992 mit einem regionalbezogenen Auftrag gegründet. Durch Lehre und anwendungsnahe Forschung soll die Hochschule einerseits zur beruflichen Befähigung junger Menschen beitragen, andererseits innovatorische Impulse für die im Umfeld liegenden Industrie- und Dienstleistungsbetriebe setzen. Diesem Selbstverständnis folgend wurde das Spektrum der Studiengänge an den drei Standorten in Gelsenkirchen, Bocholt (plus Studienort in Ahaus) und Recklinghausen jeweils eng an den Bedürfnissen der regionalen Wirtschaft orientiert.

Das entwickelte Fächerspektrum hat ein deutliches, technisch-ökonomisches Profil mit einem breit aufgestellten Fächerkanon (Wirtschaft, Wirtschaftsingenieurwesen, Maschinenbau, Mechatronik, Elektrotechnik, Informatik, Mikro- und Medizintechnik, Molekularbiologie, Chemie). Insgesamt adressiert das Studienangebot sowohl klassische Berufe als auch neu entstehende Qualifikationsfelder.

Die Ausgangssituation vieler Hochschulen in Metropolregionen

Dass diese Angebotspalette die Nachfrage junger Menschen trifft, zeigt die quantitative Entwicklung der StudienanfängerInnen- und Studierendenzahlen. Während im Studienjahr 2000 etwa 1.200 junge Menschen ihr Studium aufnahmen und noch deutlich unter 4.000 Studierende an den drei Standorten ihrem Studium nachgingen, erhöhten sich diese Zahlen bis zum Studienjahr 2010 auf über 2.000 StudienanfängerInnen und über 7.000 Studierende. Diese Entwicklung wurde möglich, weil es an allen drei Standorten gleichermaßen gut gelungen ist, studienberechtigte SchülerInnen für die Studienangebote zu begeistern. Annähernd 95 % der Studierenden stammen aus Nordrhein-Westfalen – davon der dominante Anteil aus den direkten Einzugsgebieten der Standorte.

Parallel zur Zunahme der Studienanfänger- und Studierendenzahlen wurden die Absolventenzahlen in den letzten Jahren kontinuierlich gesteigert. So hat sich die Zahl der AbsolventInnen an der FH GE

in den letzten acht Jahren mehr als verdoppelt. Im Prüfungsjahr 2009 haben erstmals fast 1.000 Studierende ihr Studium erfolgreich abgeschlossen, in 2010 werden es schon deutlich über 1.000 sein. Die AbsolventInnen genießen dabei in den Unternehmen der Region einen guten Ruf, was sich auch in sehr stabilen – und gegen den Trend in NRW weiter ausgebauten – Kooperationen bei dualen Studiengängen ausdrückt. Heute senden Unternehmen der Region einen wachsenden Teil ihrer Auszubildenden an die FH GE, um hier in vier Jahren neben der Berufsausbildung gleichzeitig auch ein Studium zu absolvieren.

Zur qualitativen Bewältigung dieses Wachstums in Lehre und Studium wurden in den vergangenen Jahren vielfältige Entwicklungsmaßnahmen in allen Phasen des Bildungsprozesses angestoßen. Insgesamt haben diese Aktivitäten zu einem differenzierten Qualitätsmanagement-System geführt, welches sich grundsätzlich an den drei Phasen „Orientierung und Vorbereitung auf das Studium (EINSTEIGEN)“, „Lehre und Studium (DURCHSTEIGEN)“ sowie „Eintritt in den Arbeitsmarkt und Bindung an die Hochschule (AUFSTEIGEN)“ orientiert (vgl. die Prozessdarstellung in Abb. 1).



Abb. 1: Handlungsfelder in den Phasen des akademischen Bildungsprozesses und Fokus des Programms FH-INTEGRATIV

Zentrale „Strategische Herausforderungen“ für die Fachhochschule Gelsenkirchen

Um diese gute Position der FH GE zu stärken und weiter auszubauen, sind in den kommenden Jahren allerdings erhebliche Herausforderungen zu meistern: Einerseits sind quantitative Anforderungen an den Hochschulen zu bewältigen, die den Beitrag zur Steigerung der Akademisierungsquote der Bevölkerung sowie die Bewältigung des anstehenden Dop-

pelaburjahrgangs betreffen. Andererseits sind weitere qualitative Verbesserungen in der Lehre sowohl zur Senkung der Abbrecher- und Wechslerquoten als auch zur Steigerung der Abschlüsse in Regelstudienzeit anzustreben. Perspektivisch geht es zusätzlich darum, bei rückläufigen Zahlen studienberechtigter junger Menschen ab 2015 neue Zielgruppen zu erschließen.

Neben diesen Entwicklungsdeterminanten stellen sich der FH GE aufgrund regionaler Besonderheiten jedoch auch spezifische Anforderungen, die gegenüber anderen Fachhochschulen deutlich differenzierte Profilierungsstrategien voraussetzen. Von herausragender Bedeutung ist es in diesem Kontext, Lösungsmuster zur besseren Aktivierung und Entfaltung der an Talente aus einkommensschwächeren und „hochschulfernen“ Familien gebundenen Potenziale zu entwickeln und umzusetzen. Überproportional viele Jugendliche im Einzugsgebiet der FH GE kommen aus sozial schwachen Familien¹, wobei darunter wiederum ausländische Jugendliche bzw. Jugendliche mit deutscher Staatsbürgerschaft und Migrationshintergrund einen sehr hohen Anteil einnehmen.

So stellte Gelsenkirchen als mit Abstand größter Standort der FH GE im Jahr 2009 mit einem Ausländeranteil unter den SchülerInnen (inkl. SchülerInnen aus Aussiedlerfamilien) von 23,6 Prozent den zweithöchsten Wert aller Städte und Gemeinden in NRW und den höchsten Wert aller Fachhochschulstandorte in NRW. Dieses Niveau liegt nicht nur deutlich über dem Landesdurchschnitt von 13,8 Prozent. Wesentlicher ist noch, dass diese Zahlen die Gruppe der eingebürgerten SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht erfassen. Berechnet man den Anteil „eingebürgerter MigrantInnen“ auf Basis von Daten der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks², ist am Standort Gelsenkirchen von einem Gesamtanteil ausländischer SchülerInnen und eingebürgerter SchülerInnen mit Migrationshintergrund von etwa 50 Prozent auszugehen. Belegt ist inzwischen ein Anteil von 50,1 Prozent aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund an

Gelsenkirchener Grundschulen (inklusive der konfessionellen).³

Da dieser Anteil gegen den Trend der Bevölkerungsentwicklung weiter wächst⁴, ist für die Zukunft am Hauptstandort der FH GE eine zunehmende Bedeutung von Studierenden mit Migrationshintergrund klar prognostizierbar. Mit Blick auf diese zentrale Zielgruppe sind jedoch besondere (bildungs-)biographische Ausprägungen zu berücksichtigen, denen zum Teil gravierende Auswirkungen auf den Eintritt, den Verlauf und den Abschluss akademischer Ausbildungsgänge sowie anschließende Übergänge in den Arbeitsmarkt zuzuweisen sind.

- So gibt es Hinweise, dass die Hochschulzugangsberechtigung häufiger über Qualifizierungsangebote der Gesamtschulen und Berufskollegs erworben wird und auch häufiger auf dem Niveau der Fachhochschulreife verbleibt, was insgesamt zu einer stärkeren Spreizung der Eingangsvoraussetzungen führt.⁵
- Starke Einflüsse auf das Studierverhalten sind mit dem Aspekt zu verbinden, dass bundesweit jeweils deutlich mehr als 40 Prozent aller studierenden „BildungsinländerInnen“ und „eingebürgerten MigrantInnen“ aus niedrigen sozialen Herkunftsgruppen stammen (dreimal mehr als beim Durchschnitt aller Studierenden). Es ist nachgewiesen, dass mit der Zugehörigkeit zu sozial niedrigen Herkunftsgruppen ein erheblich verminderter

³ Der Oberbürgermeister der Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.): Schülerjahresstatistik – Schuljahr 2008/2009, Gelsenkirchen, Januar 2009, S. 12.

⁴ „Während im Jahr 1991 noch 830.000 Kinder geboren wurden, waren es 2008 nur noch 683.000. Dies entspricht einem Rückgang um 18%. Entgegen dieser Entwicklung wächst der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, besonders stark in Ballungsräumen.“ Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bonn, Berlin, 2010, S. 5. Spezifisch für Gelsenkirchen siehe Oberbürgermeister der Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.): Statistikatlas 2007, Gelsenkirchen.

⁵ Zu den aufgeführten Befunden siehe Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler, ausländische Lehrerinnen und Lehrer – Schuljahr 2006/07, Statistische Übersicht Nr. 361, Juli 2007 sowie Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (Hrsg.): Nordrhein-Westfalen: Land der neuen Integrationschancen. 1. Integrationsbericht der Landesregierung, Düsseldorf 2008, S. 133.

¹ Zu verstehen als Familien, in denen Jugendliche weder bei Eltern noch bei Großeltern bzw. Verwandten akademisch gebildete Vorbilder haben, die aktiv eine Hinführung zu akademischen Bildungsgängen unterstützen (könnten).

² Vgl. BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2009, Berlin, 2010.

Bildungserfolg in allen Phasen des Bildungsprozesses zu verbinden ist.⁶ Ebenso wird davon ausgegangen, dass Studierende aus niedrigen sozialen Herkunftgruppen im Studienverlauf einen deutlich höheren Beratungsbedarf haben und im Schnitt sehr viel länger studieren als Studierende aus höheren sozialen Herkunftgruppen.⁷

- Verlängerte Studienzeiten von Studierenden aus sozial niedrigen Herkunftgruppen lassen sich dabei keineswegs nur mit differierenden Leistungspotenzialen begründen. Es bestehen vielmehr Hinweise auf wesentliche Einflüsse durch Finanzierungsmuster, die zu Lasten eines kontinuierlichen Studiums gehen.⁸ Dieser Wirkungszusammenhang erscheint insbesondere auch für Studierende mit Migrationshintergrund plausibel, weil diese im Studium wesentlich weniger auf finanzielle Unterstützung der Eltern bauen können bzw. wesentlich stärker auf Bafög und eigenen Verdienst angewiesen sind als der Durchschnitt der Studierenden.⁹

In Summe kommen damit vielfältige Einflussfaktoren zum Tragen, die bislang eine gegenüber dem Durchschnitt aller Studierenden deutlich seltenere Aufnahme eines Hochschulstudiums bedingen, tendenziell Studienzeiten verlängernd wirken und zu häufigeren Studienunterbrechungen respektive -abbrüchen führen.¹⁰ Diese auf den Input- und

⁶ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Pressemitteilung, Berlin und Frankfurt am Main, 12. Juni 2008, S. 14ff.

⁷ Vgl. Bargel, H; Bargel, T.: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, hrsg. durch die Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2010.

⁸ Ebenda, S. 15. Diese Befunde werden auch in der aktuellen 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) bestätigt. „Studierende aus der niedrigen sozialen Herkunftgruppe, also aus tendenziell hochschulfernen, einkommenschwächeren Familien, müssen mehr jobben als ihre Kommilitonen aus hochschulnahen, einkommensstärkeren Haushalten (...). Deutsches Studentenwerk: Pressemitteilung – Studiengebühren: Wenn die Eltern nicht zahlen können, jobben die Studierenden dafür, Berlin, 23. April 2010.

⁹ Vgl. BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2009, Berlin, 2010.

¹⁰ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland, in: Integrationsreport Teil 5, ohne Ortsangabe, 2009, S. 7.

Throughput-Bereich akademischer Ausbildungsgänge zu beziehenden Herausforderungen finden auch im Outputbereich ihre Fortsetzung, weil HochschulabsolventInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland, anders als in anderen europäischen Ländern, deutlich schlechtere Beschäftigungschancen haben als AbsolventInnen ohne ausländische Eltern.¹¹

Eine verstärkte Auseinandersetzung mit dieser strategisch bedeutsamen Studierendenklientel ist folglich insbesondere am Standort Gelsenkirchen ohne Alternative und impliziert die Notwendigkeit integrativer Maßnahmenbündel, die intensivierte bzw. völlig neue zielgruppenspezifische Beratungs- und Betreuungsangebote im Vorfeld der Ausbildungsentscheidung, in der Studieneingangsphase, im Studienverlauf und zum Teil auch beim Berufseinstieg beinhalten müssen.

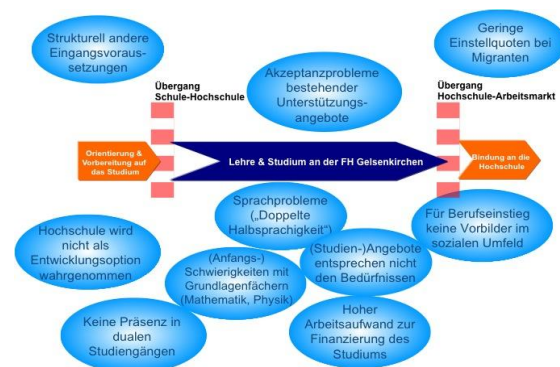


Abb. 2: FH-INTEGRATIV – Ausgewählte Herausforderungen im akademischen Bildungsprozess.

Strategische Professionalisierung von Lehre und Studium durch FH-INTEGRATIV

Führt man die skizzierten Befunde zusammen, lassen sich Konturen einer strategischen Initiative mit Ansatzpunkten für die Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium an der FH GE ableiten. Es wird klar, dass flankierende Maßnahmen für Zielgruppen aus hochschulfernen Familien – und darunter insbesondere auch aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte – über die gesamte Bildungsprozesskette heute intensiviert werden müs-

¹¹ Vgl. Pressemitteilung des OECD Berlin Centre: Nachkommen von Migranten: schlechtere Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt auch bei gleichem Bildungsniveau, Paris und Berlin, 15. Oktober 2009 (Originalquelle Liebig, Th.; Widmaier, S.: Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview, OECD Social, Employment and Migration Working Papers no. 97, Brüssel 2009).

sen, um auch über das Jahr 2015 hinaus durch qualitativ überzeugende Bildungsangebote eine gute Auslastung zu sichern und mit anspruchsvoll ausgebildeten AbsolventInnen bildungs- wie strukturpolitische Impulse in der Region geben zu können.

Strategische Zielsetzungen von FH-INTEGRATIV

Um diese komplexen Herausforderungen aufzugreifen, wurde an der FH GE Anfang 2009 das hochschulweite Aktionsprogramm „FH-INTEGRATIV“ aufgesetzt. Hierüber werden innerhalb der Prozesskette „Orientierung & Vorbereitung auf das Studium, Studienverlauf und -abschluss sowie Eintritt in den Arbeitsmarkt und Absolventenbindung“ zielgruppenspezifische Verbesserungspotenziale für die Qualität in Studium und Lehre adressiert. Dabei wird nicht eine sehr spezifische Einzelaktivität forciert, sondern ein strategischer Gesamtansatz verfolgt.¹²

Die strategischen Zielsetzungen von FH-INTEGRATIV adressieren vordringlich

- die bessere Ansprache von leistungsfähigen Talenten, die eine akademische Bildungsbiographie bislang nicht in Erwägung ziehen,
- die Überwindung sozialisationsbedingter Einstiegsbarrieren bzw. die Verbesserung von Einstiegsvoraussetzungen insbesondere in sprachlichen und mathematischen Kompetenzbereichen,
- die Senkung von Studienunterbrechungen bzw. sogar -abbrüchen durch Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Bedürfnislagen,
- die Verbesserung von Übergängen aus der Hochschule in den Beruf.

Projektierung und aktuelle inhaltliche Schwerpunkte von FH-INTEGRATIV

Durch die Einstellung der strategischen Ziele in den aktuellen Hochschulentwicklungsplan 2009-2015

¹² Gerade weil auch talentierte Jugendliche aus Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte eine wesentliche Zielgruppe des Programms darstellen, folgt die Initiative im Kern einer Empfehlung der Migrationsforschung, „keine Extra-Angebote für Studierende mit Migrationshintergrund einzurichten, um einerseits keine (...) Ausgrenzung zu produzieren und zugleich auch (...) Studierende mit ähnlichen Problematiken zu erreichen“. Ergebnisprotokoll der Arbeitstagung: Studierende mit Migrationshintergrund vom 16.02.2008, Koordinierungsstelle der niedersächsischen Hochschulen.

der FH Gelsenkirchen wurden die formalen Voraussetzungen für die Umsetzung des Programms geschaffen. Jenseits dieser formalen Legitimation ist völlig klar, dass die „gelebte Umsetzung“ eines so umfangreichen und langfristig angelegten Programms mit einer Vielzahl von – durchaus auch sehr kontrovers diskutierten – Themen nur durch die Einbindung, Beteiligung und Unterstützung unterschiedlicher Akteure zum Erfolg geführt werden kann. Innerhalb der Hochschule sind sowohl die dezentralen Akteure in den Fachbereichen zu aktivieren als auch Serviceeinheiten zu formieren, die zentrale Aufgaben übernehmen. Außerhalb der Hochschule ist die Einbindung einer Vielzahl regionaler und überregionaler AkteurInnen notwendig, um Zugänge zu eröffnen, Kooperationen anzubahnen und zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Einige der bereits feststehenden Aktionschwerpunkte konkretisieren sich in den folgenden „Teilprojekten“:

Identifizierung und Überwindung von Eintrittsbarrieren bei Studierenden aus hochschulfernen Familien in die FH GE:

Angesichts der vorhandenen empirischen Befunde ist davon auszugehen, dass im regionalen Umfeld der FH GE zahlreiche Talente sozialisationsbedingt nicht den Weg in die Hochschule finden. Die FH GE verstärkt daher ihre Bemühungen, durch frühzeitige Kontakte mit den Schulen im Einzugsbereich auf ihre Studienangebote aufmerksam zu machen und spezifische Eintrittsbarrieren zu identifizieren. Da LehrerInnen als Multiplikatoren für akademische Entwicklungsperspektiven bzw. als Know-How-Träger gewonnen werden müssen, wurde aus Kooperationsgesprächen mit Schulen der Region das Konzept eines „Teachers days“ entwickelt. Dieses Konzept richtet sich an Lehrerkollegien ortsansässiger Schulen und ermöglicht es innerhalb eines Tages, die Infrastruktur, die Studiengänge und Studienanforderungen sowie relevante Ansprechpartner und Netzwerkkontakte der FH GE persönlich kennen zu lernen.

In eine ähnliche Richtung zielt das Konzept einer „Elternakademie“. Hierbei geht es um die gezielte „vor Ort-Beratung“ von Eltern in den Schulen, in der Hochschule oder in anderen der Aktivierung dieser Zielgruppe dienlichen Räumlichkeiten (z. B. Kulturvereinen). In Kooperation mit StuBo-LehrerInnen (StuBo steht für Studien- und Berufsorientierung) sollen Ausbildungsberufe und Studienmöglichkeiten

sowie deren Verbindung in dualen Studiengängen gerade für solche Eltern aufbereitet werden, die aus der eigenen Biographie nicht über entsprechende Erfahrungen verfügen. Mit Unterstützung des kommunalen Bildungsbüros der Stadt Gelsenkirchen und der Schulverwaltung des Kreises Recklinghausen wird daran gearbeitet, Netzwerkkontakte in der Region zu bündeln und gemeinsam Ansatzpunkte für Interventionsmaßnahmen abzuleiten.

Die Beteiligung der FH GE am Gelsenkirchener Beratungsnetzwerk (GeBeNet) ist hier ein wichtiger Baustein, um die Sensibilisierung für Aufstiegskarrieren über die Hochschule, insbesondere auch unter Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, zu verbreitern. Zu diesen gemeinsamen Interventionen gehören aber ebenso die Förderung des Stipendienwesens, die Öffnung von Zugängen in die deutschen Begabtenförderungswerke, die Verbreiterung des Angebotes dualer Studiengänge (da diese über die Ausbildungsvergütung finanziell bedingte Einstiegsbarrieren überwinden), die glaubhafte Darstellung von beruflichen Entwicklungsperspektiven über Absolventinnen und Absolventen der Hochschule („role models“) u.w.m.

Identifizierung und Überwindung von Eintrittsbarrieren bei Studierenden mit Migrationshintergrund in duale Studiengänge der FH GE: Als besondere Facette von Eintrittsbarrieren in die FH GE stellt sich die vollkommen unzureichende Frequenzierung dualer Studienangebote durch Studierende mit Migrationshintergrund dar. Die FH GE hat erste Gespräche mit Vertretern von Kooperationsbetrieben in dualen Studiengängen, UnternehmerInnen mit Migrationshintergrund und der IHK Nordwestfalen sowie der Handwerkskammer zu Münster aufgenommen, um Ursachen für diese Fehlentwicklungen zu isolieren und geeignete Gegenmaßnahmen einzuleiten. Die Deutsche BP AG als einer der größten Ausbildungsbetriebe in der Region hat die Mitarbeit an diesem Aktionsschwerpunkt ebenso wie der Internationale Unternehmerverband Ruhrstadt zugesagt. Die FH GE arbeitet intensiv daran, den begonnenen Dialog in der Region erheblich auszuweiten.

Mit derartigen Aktivitäten soll über die gezielte Anwerbung von Betrieben und die Beratung von Entscheidungsträgern kooperierender Betriebe der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund

in dualen Studiengängen bis 2015 in Richtung des entsprechenden Studierendenanteils entwickelt werden, auch, um in diesem zukunftsträchtigen Bereich „neue Bildungskarrieren“ zu erzeugen. Innerhalb der FH GE konnten durch die Auszeichnung des Programms „fh kooperativ“ im bundesweiten Hochschulwettbewerb „Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen“ zusätzliche Ressourcen für dieses Arbeitsfeld realisiert werden, um ein „Servicezentrum Duales Studium“ aufzubauen, welches Studieninteressierte und Ausbildungsbetriebe besser zusammen bringen und unterstützen wird.

Konzeption und Etablierung einer Einstiegs-Akademie: Als ein Kernelement der strategischen Initiative ist die Etablierung einer „Einstiegs-Akademie“ zu betrachten, die für eine Verbesserung von Übergängen von der Schule in die Hochschule sorgen, eine verbesserte Orientierung auf akademische Ausbildungstrecken ermöglichen und gezielt bestehende Defizite in den Eingangsvoraussetzungen und Lernstrategien adressieren soll. Dazu hat die Hochschule einerseits Orientierungstests aufgebaut, die SchülerInnen bei der Einschätzung hilft, ob ein Studiengang den individuellen Stärken entspricht. Abgestimmt auf das Profil der FH GE geht es darüber hinaus insbesondere darum, talentierten Jugendlichen die Anhebung von Leistungsniveaus im Bereich sprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen mit bedürfnisgerechten Angeboten zu ermöglichen.



Abb. 3: FH-INTEGRATIV – Ausgewählte Aspekte der FH GE-Einstiegsakademie

Durch die Ausdifferenzierung von Hochschulzugangswegen hat die Spreizung der Einstiegs-voraussetzungen gerade in diesen Kernkompetenzfeldern für den Studiererfolg erheblich zugenommen.

Es ist aber kaum möglich, (z.B. über klassische Vorkurse) in einigen Wochen vor Studienbeginn die Differenz zwischen einer an einem Gymnasium erworbenen allgemeinen Hochschulreife mit Leistungskurs in Mathematik und einer z. B. auf der Basis eines Realschulabschlusses und daran angeschlossener fachschulischer Ausbildung mit Praxisphasen erlangten Fachhochschulzugangsberechtigung so auszugleichen, dass die Lehrveranstaltungen auf einem für die einen nicht unterfordernden und für die anderen nicht überfordernden Anspruchsniveau gehalten werden können. Da schlechtere Startvoraussetzungen aber nicht grundsätzlich mit fehlenden Leistungspotenzialen gleichzusetzen sind, hat sich die FH GE entschlossen, zusätzliche zielgruppenspezifische Förderangebote in Kernkompetenzbereichen sowohl vor Studienbeginn als auch im Studium zu entwickeln (insbesondere in den ersten beiden Fachsemestern).

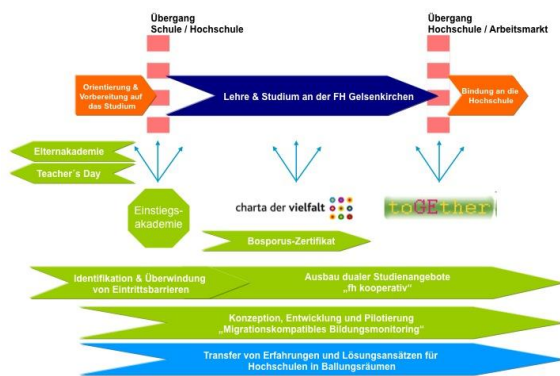


Abb.4: FH-INTEGRATIV – Derzeitige Handlungsfelder der Fachhochschule Gelsenkirchen

Mit Schulen im Einzugsgebiet und der Stadt Gelsenkirchen sind diesbezüglich erste Gespräche über eine Verzahnung mit bereits laufenden Fördermaßnahmen geführt worden. Das Spektrum diskutierter Maßnahmen reicht darüber hinaus von durch Tutoren der FH GE geleiteten Kleingruppenübungen schon während der Schulzeit (insb. im Bereich Mathematik und Physik) über Angebote wie z.B. „Deutsch als Zweitsprache“ bis hin zu Schreibwerkstätten. Ebenfalls in der Einstiegs-Akademie einbezogen werden soll der Ausbau von, speziell für MINT-Fächer in den Fachbereichen angebotenen, Hospitationskursen (die auf wachsendes Interesse stoßen). In Absprache mit den Schulen werden hier Veranstaltungen während des Unterrichts angebo-

ten, mit denen das Studium der FH GE an seinen Standorten veranschaulicht wird.

Maßnahmen im Studienbetrieb: Als weitere, auf die Erhöhung der Attraktivität im Studienverlauf zielende Maßnahmen wurde zum einen die Konzeption und Etablierung eines Bosporus-Zertifikates, in Anlehnung an das bereits existierende „Jean-Monnet-Europazertifikat“, angedacht. Dabei würde die Fachhochschule ihren Studierenden die Möglichkeit bieten, besondere Zusatzqualifikationen zu erwerben.

Darüber hinaus sollen, zur *Identifizierung und Überwindung von Eintrittsbarrieren bei Studierenden mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt*, verstärkt Absolventen der Fachhochschule Gelsenkirchen als „Vorbilder“ gewonnen und über die Plattform toGEther sichtbar gemacht werden. Ein erster Überblick zu den geplanten bzw. angestoßenen Maßnahmen ist in Abbildung 4 zusammengefasst.

Zusammenarbeit mit anderen Partnern und Transferpotenzial von FH-INTEGRATIV

Die skizzierten Ansätze der FH Gelsenkirchen zur Aktivierung von Talenten, die bislang keinen Zugang zu akademischen Ausbildungsgängen haben, betreffen komplexe Veränderungsprozesse innerhalb und außerhalb der Hochschule. Die Ausweitung von kooperativen Engagements zwischen der Hochschule und vielfältigen gesellschaftlichen Akteuren in vor-, neben- und nachgelagerten Bereichen ist dabei zur Verbesserung von Bildungschancen unabdingbar, stellt in der Realität aber keineswegs einen Selbstläufer dar. Viele der regionalen Partner und der Akteure innerhalb der FH Gelsenkirchen müssen im Rahmen von FH-INTEGRATIV Neuland betreten, bspw. wenn

- regionale Förderansätze, die bislang weitgehend ohne die Einbeziehung von akademischen Bildungsgängen aufgelegt und betrieben werden, um akademische Perspektiven zu ergänzen sind.
- Übergangsprozesse an den Schnittstellen Schule – Hochschule – Beruf neu auszutarieren sind.
- bislang isoliert agierende Institutionen aus Wissenschaft, Wirtschaft(sverbänden) und öffentlicher Verwaltung gemeinschaftlich agieren (müssen), um nennenswerte Beiträge zur Be-

wältigung der anstehenden Herausforderungen in der Region generieren zu können.

- Impulse aus anderen Bildungsinstitutionen Veränderungen in der eigenen Organisation induzieren, ohne dass hierbei „Abwehrmechanismen“ ausgelöst werden.
- Verantwortlichkeiten für die Entwicklung und Entfaltung von Talenten insgesamt erheblich erweitert werden.

Da diese Aktivitäten nicht nur die Neujustierung bestehender Aufgabenbereiche betreffen, sondern auch völlig neue Aufgabenfelder entstehen, sind zusätzliche Mittel zur Durchführung notwendiger Konzeptions- und Umsetzungsarbeiten von Maßnahmen im Rahmen von FH-INTEGRATIV zu realisieren. In Zeiten kollabierender öffentlicher Haushalte ist dies zwar kein leichtes Unterfangen, aber durch die zunehmende Aufmerksamkeit für notwendige Strukturveränderungen innerhalb der Hochschulfinanzierung auch nicht unrealistisch.

Fazit

Die FH Gelsenkirchen weist mit ihrem regionalen Umfeld gerade mit Blick auf die Rolle als „Hochschule des sozialen Aufstiegs“ Charakteristika auf, die für viele Standorte anderer Hochschulen ebenfalls in zunehmendem Maße relevant werden dürften. Insbesondere ist davon auszugehen, dass sich

wesentliche Teile der an der FH Gelsenkirchen heute noch – zumindest in ihrer Intensität – weitgehend exklusiv auftretenden strategischen Herausforderungen, im Bereich von Studierenden aus akademiefernen Familien und darunter auch aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, in naher Zukunft auch anderen Hochschulen in Metropolregionen stellen werden. Zumindest im Ruhrgebiet, mit vergleichbar hohen Anteilen an Jugendlichen aus hochschulfernen Familien sowie – mit heute noch etwas niedrigeren Werten – in Ballungsräumen wie Berlin, Frankfurt, den industriell geprägten Regionen der Rheinschiene etc. werden sich die beschriebenen Herausforderungen durch die demographische Entwicklung mittelfristig einstellen. Insofern können die Aktivitäten und Erfahrungen von FH-INTEGRATIV ein wichtiges Lernfeld für die Hochschullandschaft darstellen.

Marcus Kottmann, Dipl.-Chem. Dipl.-Arb.-Wiss., ist Initiator und Programmkoordinator von FH-INTEGRATIV. Er leitet die Abteilung Strategische Projekte der Fachhochschule Gelsenkirchen und ist geschäftsführender Vorstand des Instituts für angewandte Innovationsforschung (IAI) an der Ruhr-Universität Bochum.

Bernd Kriegesmann, Prof. Dr., ist Präsident der Fachhochschule Gelsenkirchen und Vorstandsvorsitzender des Instituts für angewandte Innovationsforschung (IAI) an der Ruhr-Universität Bochum.

III Zugangschancen ausländischer Studierender und AkademikerInnen

Rund 180.000 der derzeit in Deutschland Studierenden haben einen ausländischen Schulabschluss. Oft ist ihr Weg bis zur Aufnahme des Studiums sehr beschwerlich, zu oft sehen sie sich vor unüberwindbar erscheinenden Schwierigkeiten allein gelassen. Viele brechen deshalb ihr Studium ab. Aber auch nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium bleibt der Weg auf den deutschen Arbeitsmarkt häufig versperrt. Auch AkademikerInnen aus dem Ausland müssen oft eine Odyssee durchmachen, wenn sie in Deutschland auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten und ihre im Ausland erworbenen Abschlüsse und akademischen Qualifikationen anerkennen lassen wollen.

Wollen die deutsche Wirtschaft und die deutschen Hochschulen im internationalen Wettbewerb um Spitzenkräfte attraktiver werden, müssen zahlreiche Hürden beseitigt werden, die an den Universitäten sowie an der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt für ausländische Studierende und AkademikerInnen bestehen. Wo besteht Handlungsbedarf und welche Barrieren müssen abgeschafft werden? Was haben die Politik, was die Hochschulen, was die beteiligten Verbände zu tun?

Thomas Böhm und **Marijke Wahlers** stellen Qualitätsanforderungen und Maßnahmen deutscher Hochschulen im internationalen Wettbewerb um Spitzenkräfte aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz vor. Dazu gehören der Nationale Kodex zur Verbesserung der Betreuung ausländischer Studierender, die Einrichtung von Welcome Centres für ausländische WissenschaftlerInnen und nicht zuletzt die Verbesserung der Anerkennungspraxis von akademischen Abschlüssen und Qualifikationen.

Mohamed Amjahid folgt in seiner Reportage dem Hürdenlauf, den Studierende aus den sogenannten Drittländern absolvieren müs-

sen, bevor sie ein Studium an einer deutschen Hochschule aufnehmen können. Auch nach dem erfolgreichen und sogar bei ausgezeichnetem Abschluss stehen sie als AbsolventInnen, wenn sie in Deutschland bleiben wollen, aufgrund unflexibler aufenthaltsrechtlicher Fristen unter extremen Zeit- und Leistungsdruck.

Peixin Xian und **Haizhou Yi**, selbst Studentinnen aus China und engagiert im Bundesverband ausländischer Studierender, schildern die Probleme ausländischer Studierender aus erster Hand. Ihr Fazit: Viele der Kommunikationsprobleme ließen sich mit mehr Rücksicht, Offenheit und Entgegenkommen rasch ausräumen.

Katarzyna Kowalska und **Rico Rokitte** forschen am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg über die Situation und die Karrierechancen von NachwuchswissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund in deutschen Forschungseinrichtungen. Vor dem Hintergrund der heterogenen Zusammensetzung dieser Gruppe aus hier Geborenen und Zugewanderten stellen sie die Frage, ob es den hier eingewanderten MigrantInnengruppen gelingt, durch die Aufstiegsmobilität ihrer Nachkommen eine eigene „Elite“ zu bilden.

Kamuran Sezer erläutert die restriktive Anerkennungspraxis von ausländischen Abschlüssen Hochqualifizierter im größeren Kontext der z.T. widersprüchlichen Einwanderungs- und Integrationspolitik Deutschlands. Er argumentiert, dass gravierende Änderungen notwendig sind, damit Deutschland die Herausforderungen des demographischen Wandels meistert.

Internationalisierung der deutschen Hochschulen und die Anerkennung von ausländischen Bildungsqualifikationen

Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen

Deutsche Hochschulen verfolgen das Ziel, junge Menschen nicht nur für ihre spätere berufliche Tätigkeit optimal zu qualifizieren, sondern sie zu Weltbürgern heranzubilden. In diesem Sinne sind die Hochschulen der Zukunft Hochschulen in der Welt und für die Welt.

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat eine Internationale Strategie verabschiedet, die sich mit der Rolle der Hochschulen im Globalisierungsprozess befasst.¹ Aus Sicht der HRK haben die Hochschulen eine zentrale Rolle im Prozess der Globalisierung inne. Höhere Bildung und herausragende Forschungsleistungen sind der Schlüssel für die Einzelnen wie auch für die Gesamtgesellschaft, um die Balance zwischen Chancen und Risiken im Verlauf dieses Prozesses herzustellen. Die Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit des nationalen Hochschulsystems wird entscheidend dafür sein, ob eine Gesellschaft den Anschluss an internationale Entwicklungen halten kann. Daher müssen sowohl die einzelnen Hochschulen als auch das Hochschulsystem als Ganzes aktiv mit den Herausforderungen des Globalisierungsprozesses im Bereich der wissenschaftlichen Lehre und Forschung umgehen.

Die Internationale Strategie der HRK definiert die Verantwortung der deutschen Hochschulen in einem entstehenden Welthochschulsystem und basiert auf der Überzeugung, dass die erfolgreiche und nachhaltige Weiterentwicklung einer Hochschu-

le immer stärker davon abhängt, dass sie eine umfassende Internationalisierungsstrategie, die all ihr Schaffen umfasst, entwickelt und umsetzt – angefangen mit Lehre und Lernen über Forschung und Dienstleitung bis hin zur Verwaltung. Erfolgreiche, effektive und nachhaltige Internationalisierung wird zuallererst darauf basieren, dass eine Hochschule ihr Selbstkonzept als globalisiertes Konzept entwickelt. Vor diesem Hintergrund ist eine entscheidende Aufgabe der Hochschulleitungen, auf der Grundlage der Mission und des Profils ihrer Institutionen eine Internationalisierungsstrategie zu entwickeln, die die Transnationalität der Hochschule als Ganzes zum Ziel hat.

Die Hochschulrektorenkonferenz unterstützt die Hochschulen bei der Bewältigung dieser Aufgabe und begleitet sie bei der Umsetzung ihrer Internationalisierungsziele in zweifacher Weise: Interessenswahrnehmung und Serviceleistung.

Rahmenbedingungen und Herausforderungen für die Hochschulen

Den Hochschulen kommt nicht nur eine entscheidende Rolle als „Agentinnen des Wandels“ zu, sondern sie werden gleichzeitig selbst durch die Entwicklung in Wirtschaft und Politik beeinflusst. Im globalen Wettbewerb werden sie nur Schritt halten können, wenn sie autonom vom Staat sind und freie Forschung als Basis der modernen Wissensgesellschaft betreiben können, wenn sie sich verstärkt als unternehmerische Hochschulen verstehen, wenn sie neue Lernformen ermöglichen, wenn sie die General Studies stärken, insbesondere die Geistes- und Sozialwissenschaften nachhaltig unterstützen und verstärkt fächerübergreifende Kompetenzen vermitteln. Ferner werden die deutschen Hochschulen die anstehenden Herausforderungen nur dann bewältigen, wenn sie auf die Konsequenzen der Globalisierung von Lehren, Lernen und Forschen reagieren.

Vor dem Hintergrund der Globalisierung und der demografischen Entwicklung in Deutschland stehen die Hochschulen in einem Wettbewerb um talentier-

¹ Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Sie hat gegenwärtig 264 Mitgliedshochschulen. In ihnen sind über 96 Prozent aller Studierenden in Deutschland immatrikuliert. Die HRK ist die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit, und sie ist das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen. Sie befasst sich mit allen Themen, die Aufgaben der Hochschulen betreffen: Forschung, Lehre und Studium, wissenschaftliche Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, internationale Kooperationen sowie Selbstverwaltung. Die Internationale Strategie ist online unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Endfassung_Internationale_Strategie_der_HRK_18.11.08.pdf abrufbar.

te Studierende und WissenschaftlerInnen über die nationalen Grenzen hinaus. Deutschland hat sich mittlerweile zu einem „global player“ im Bereich der transnationalen Bildungsangebote und der Gewinnung international mobiler Studierender entwickelt. Die Zahl aller ausländischen Studierenden (Bildungsinländer und Bildungsausländer²) ist von 158.000 im Jahr 1998 auf 233.000 im Jahr 2008 angewachsen – ein Anstieg von fast 50 Prozent. Erfreulicherweise ist gleichzeitig auch die Zahl der mobilen deutschen Studierenden angestiegen, von 44.000 im Jahr 1996 auf 83.000 im Jahr 2006 – fast eine Verdoppelung innerhalb einer Dekade.³

Doch auch wenn Deutschland im internationalen Vergleich bei mobilen Studierenden und Doktorandinnen und Doktoranden sehr beliebt ist⁴, darf nicht übersehen werden, dass es großer Anstrengungen bedarf, das gesamte Potential ausländischer Studierender voll auszuschöpfen und einen weit größeren Teil dieser Gruppe zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen.

Teil der Bewältigung von Fragen der Bildungsmigration ist es außerdem, die wachsende Interkulturalität der Studierendenschaft wie auch der WissenschaftlerInnen konstruktiv zu nutzen. Die Globalisierung im Wissenschaftsbereich erfordert eine größere Flexibilität gegenüber unterschiedlichen Erwartungen an das Zusammenwirken zwischen Studierenden und/oder WissenschaftlerInnen an einer Hochschule. Das bedeutet für die Hochschulen, mit Hilfe von Weiterbildungsangeboten interkulturell zu sensibilisieren und ein Bewusstsein dafür zu erzeugen, dass das Lehren, Lernen und Forschen in interkulturellen Kontexten hohe Ansprüche an alle Beteiligten stellt.

Ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Begleitung und Unterstützung internationaler Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen ist die Vergleichbarkeit und Anerkennung von ausländischen Bildungsqualifikationen. Dabei müssen die rechtlichen Grundlagen und die praktische Umset-

zung der Anerkennung gesellschafts- und hochschulpolitischen Zielen sowie den berechtigten Mobilitätserwartungen bei Einhaltung hoher Ausbildungsstandards gerecht werden.

Gleichzeitig haben die Hochschulen erkannt, dass es im internationalen Wettbewerb um Spitzenkräfte gilt, die Attraktivität des Wissenschaftsstandortes Deutschland zu steigern und aktiv für Studien- und Forschungsmöglichkeiten zu werben. Dazu bieten die Hochschulen nicht nur attraktive Studien- und Karriereangebote, sondern auch darauf ausgerichtete gastfreundliche Rahmenbedingungen für den Aufenthalt. Die Hochschulen haben zur Betreuung internationaler Studierender und WissenschaftlerInnen bereits vielfach Verfahren und Instrumente entwickelt.

Zur Unterstützung dieses Ziels hat die HRK einen Nationalen Kodex für das Ausländerstudium (Code of Conduct) verabschiedet. Der Kodex hat das Ziel, die Qualität der Betreuung ausländischer Studierender zu sichern bzw. weiter zu verbessern. Er formuliert Standards für Qualität im Ausländerstudium an deutschen Hochschulen, die in ihrem Anspruchsniveau über das gesetzlich geregelte Mindestmaß hinausgehen.

Der im Rahmen von GATE Germany erarbeitete Kodex dokumentiert das Bekenntnis der Hochschulen, eine angemessene Betreuung als wesentliche Bedingung für den nachhaltigen Erfolg des Aufenthaltes ausländischer Studierender, DoktorandInnen sowie ForscherInnen an deutschen Hochschulen anzuerkennen. Ziel des Kodex ist es, gemeinsame Mindeststandards bei Zulassung, Anerkennung und Betreuung festzulegen, auf deren Einhaltung sich auch internationale StudienbewerberInnen verlassen können. Leitender Gedanke ist dabei, den internationalen Studierenden, wo immer möglich, dieselben Rechte einzuräumen wie deutschen und ihnen gleichgestellte EU-Studierende.⁵

Darüber hinaus unterstützt die HRK die Hochschulen in ihren Bemühungen, so genannte „Welcome Centres“ für die Betreuung von DoktorandInnen und WissenschaftlerInnen aufzubauen, die sich in erster

² Als Bildungsinländer werden ausländische Schulabsolventen mit deutschen Schulabschlusszeugnissen bezeichnet, als Bildungsausländer solche mit ausländischen Schulabschlusszeugnissen.

³ Siehe online: <http://www.wissenschaft-weltoffen.de>.

⁴ Letzte erhobene Daten von 2007 online unter: <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/5/6/2> (Deutschland 258.516 ausl. Studierende, Frankreich 246.612, Australien 244.309).

⁵ Nationaler Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen online unter: http://www.hrk.de/109_5205.php?datum=7.%20Mitglieder%20am%2024.11.2009.

Linie um die organisatorische Betreuung und Beratung kümmern.

Rechtliche Grundlagen der Anerkennung von akademischen Qualifikationen

Im Rahmen der zunehmenden europäischen Integration in wirtschaftlichen und politischen Fragen haben die politischen Bestrebungen zugenommen, die internationale Mobilität von Studierenden zu erleichtern. Als wichtige Basis dafür wird eine rechtliche Grundlage für die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich angesehen.

Lissabon-Konvention und Bologna Erklärung

Das zentrale Abkommen, auf das sich spätere Erklärungen und Beschlüsse beziehen, ist die Lissabon-Konvention von 1997, die in Deutschland allerdings erst 2007 ratifiziert wurde und in Kraft trat.⁶ Das „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ ist ein völkerrechtlicher Vertrag des Europarates und der UNESCO. Er umfasst die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen und Abschlüssen sowie die Regelung des Hochschulzugangs.

Ein weiterer politischer Meilenstein war die Bologna Erklärung von 1999, in der die für Hochschulbildung zuständigen MinisterInnen von 30 europäischen Staaten das Ziel festschrieben, einen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. Ein zentraler Aspekt der Vereinbarung war es, die Mobilität innerhalb der Unterzeichnerstaaten und darüber hinaus zu erhöhen und die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen zu erleichtern.⁷ Dies war ein wichtiger Schritt hin zu einer fundierten rechtlichen Regelung von Anerkennungsfragen.

Beschlüsse der KMK zum Hochschulzugang und zur akademischen Anerkennung

Bezug nehmend auf die Lissabon-Konvention wurden von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) Beschlüsse zu Fragen des Zugangs und der Zulassung ausländischer Studierender aus dem europäischen und nicht-europäischen Ausland, der Anerkennung von Abschlüssen sowie der Führung

⁶ Lissabon-Konvention 1997 online unter: <http://www2.fzs.de/uploads/lissabonkonvention.pdf>.

⁷ Bologna Erklärung 1999 online unter: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.

von ausländischen akademischen Graden in Deutschland gefasst.⁸ Die Hochschulrektorenkonferenz bringt ihre Expertise und Erfahrung in die Vorbereitung dieser Beschlüsse ein, die gemeinsam von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz getragen werden. Rechtlich bindende Kraft erhalten die KMK-Beschlüsse, sobald sie Eingang finden in Landeshochschulgesetze bzw. Landesverordnungen und in die Satzungen der einzelnen Hochschulen.

Die Anerkennung ausländischer Qualifikationen für den akademischen Bereich erfolgt dann in Zuständigkeit der Hochschulen. Gesetzlich vorgegeben ist, dass die Gleichwertigkeit der im Ausland erbrachten Leistungen festzustellen ist.⁹

Äquivalenzabkommen und HRK-Rahmenabkommen

Neben der weithin anerkannten und ratifizierten Lissabon-Konvention bestehen Einzelabkommen über die Äquivalenz und die Anerkennung von Hochschulqualifikationen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und anderen europäischen Staaten, die in ihrer ursprünglichen Fassung häufig noch in die Zeit vor der Harmonisierung der europäischen Hochschulregion zurückreichen. Diese staatlichen Äquivalenzabkommen besitzen nach wie vor ihre Gültigkeit und werden mit Partnerländern wie Frankreich oder Polen aktuell neu gefasst.¹⁰

Ergänzend schließt die HRK "Rahmenabkommen zur Hochschulzusammenarbeit" mit ihren Partnerorganisationen in außereuropäischen Staaten. Sie erfüllen eine analoge Funktion zur Förderung und Organisation internationaler akademischer Mobilität und sind zwar rechtlich nicht bindend, besitzen jedoch einen starken Empfehlungscharakter.¹¹

Die rechtlichen Rahmenbedingungen lassen den Hochschulen den notwendigen Spielraum, eigenverantwortlich die Gleichwertigkeit von Qualifikationen und Bildungsnachweisen festzustellen bzw. zu entscheiden, inwieweit grundlegende Unterschiede

⁸ Siehe online: <http://www.anabin.de/>Dokumente>.

⁹ Siehe auch: nationaler Aktionsplanung zur Anerkennung http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_12_15-Nationaler-Bericht-05-07-Bologna-Anlage.pdf.

¹⁰ Siehe online: <http://www.anabin.de/>Dokumente>.

¹¹ Siehe online: http://www.hrk.de/de/hrk_international/137_1141.php#HRK-Abkommen.

zu den deutschen Qualifikationen bestehen und deswegen nur Teilanerkennungen ausgesprochen werden können.

Anerkennung ausländischer Bildungsqualifikationen durch die Hochschulen

In der allgemeinen öffentlichen Diskussion über die Anerkennung von internationalen Bildungsqualifikationen wird häufig die Unterscheidung zwischen beruflicher und akademischer Anerkennung vernachlässigt. Unter „beruflicher Anerkennung“ sind alle Formen der Anerkennung zu verstehen, die dem Zweck der Ausübung eines Berufes oder einer Berufstätigkeit dienen. Dies schließt auch sämtliche internationalen Hochschulabschlüsse und staatlichen Examina ein, wie sie auch im Ausland beispielsweise für ÄrztInnen und JuristInnen vorgesehen sind. Von „akademischer Anerkennung“ spricht man immer dann, wenn die Anerkennung einer Qualifikation oder eines Bildungsnachweises für das Studium oder die Promotion an einer Hochschule erforderlich ist.¹² Das Recht der akademischen Anerkennung liegt bei den einzelnen Hochschulen.

Die deutschen Hochschulen, d.h. die Zulassungsstellen und die Prüfungsämter der Hochschulen, sehen sich im Zuge der Unterstützung und Förderung der internationalen Bildungsmigration der Aufgabe gegenüber, in unterschiedlichen Phasen des Studiums und zu unterschiedlichen Zwecken die Bewertung und Anerkennung von ausländischen Bildungsnachweisen vorzunehmen. Dies geschieht bereits vor dem Studium bei der Anerkennung von Hochschulzugangqualifikationen zum Zweck der Studienaufnahme. Es setzt sich fort bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen im Rahmen eines Auslandsstudiums oder beim Wechsel von einer ausländischen an eine deutsche Hochschule. Die Anerkennung von ausländischen Hochschulabschlüssen wird notwendig, wenn sich Studieninteressierte für die Fortsetzung eines Studiums in Deutschland entscheiden oder eine Promotion an einer deutschen Universität anstreben. Im Folgenden soll nun auf einzelne Aspekte der Anerkennung eingegangen werden.

¹² Engelmann, Bettina und Müller, Martina: Brain Waste, Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland, Augsburg 2007, S. 31 und S. 83 ff.

Zulassung zum Studium

Beim Zugang und bei der Zulassung zum Hochschulstudium von InteressentInnen mit internationalen Hochschulzugangqualifikationen ist zwischen den den Deutschen gleichgestellten AusländerInnen (EU und EWR-Staatsangehörige) und den ihnen nicht gleichgestellten AusländerInnen zu unterscheiden. Die Anerkennung von schulischen Abschlüssen der ersten Gruppe zum Zweck der Aufnahme eines Studiums in Deutschland orientiert sich an den Studienmöglichkeiten, die dieser Schulabschluss im Heimatland ermöglicht. So wird ein Absolvent mit einem fachspezifischen Schulabschluss (Fachabitur) in seinem Heimatland auch in Deutschland nur eine beschränkte Anzahl von Studiengängen studieren können. Ansonsten sind die Abschlüsse den deutschen Abschlüssen gleichgestellt und eröffnen die gleichen Studienmöglichkeiten. Zu dieser Gruppe zählten im Studienjahr 2008 etwa 25.500 BildungsausländerInnen (44% aller BildungsausländerInnen)¹³.

Schwieriger und komplexer gestaltet sich die Bewertung und Anerkennung von Schulabschlüssen für die zweite Gruppe, zu der Studierende aus den Herkunftsländern China, Russland, Türkei, Ukraine, Marokko und Kamerun gehören. Um den Zulassungsstellen der Hochschulen eine fundierte Hilfestellung zu leisten, wurde von der Kultusministerkonferenz eine umfassende Datenbank (Informationssystem zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse: <http://www.anabin.de>) aufgebaut, in der die weltweiten Bildungssysteme sowie die Schulabgangszeugnisse mit Hinweisen auf die Notengebung beschrieben werden. Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB), die innerhalb der Kultusministerkonferenz angesiedelt ist, aktualisiert diese Datenbank ständig. Entsprechend der Bewertungsvorschläge bewerten die Hochschulen die einzelnen Zeugnisse.

Aufgrund des stark wachsenden Interesses an einem grundständigen Studium in Deutschland (Anstieg der BildungsausländerInnen von 100.033 im Jahr 1997 auf 163.213 im Jahr 2003, also über 50% innerhalb von sechs Jahren¹⁴) wurde zur Unterstützung der ausländischen BewerberInnen bzw. zur Entlastung der Hochschulen 2003 auf Initiative der

¹³ Wissenschaft Weltopen 2010.

¹⁴ Wissenschaft Weltopen 2010.

HRK und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) die Servicestelle uni-Assist gegründet, bei der sich die InteressentInnen vorab über allgemeine Zulassungsfragen informieren können, und die eine Vorprüfung der Zulassungsanträge durchführt.

Anerkennung von Studienleistungen

Die Frage der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen wird von Studierenden als wichtigstes Entscheidungskriterium für Auslandsstudien genannt.¹⁵ Bei erwarteten Schwierigkeiten bzw. Teil- oder Nichtanerkennung besteht die Gefahr, dass ein Auslandsstudium aus Sicht vieler Studierender als „verlorene Zeit“ wahrgenommen wird, zumindest im Vorhinein.

Bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen unterstützt die HRK den von den Hochschulen eingeschlagenen Weg, sich weniger von rein formalen Kriterien beim direkten Vergleich der Studienmodule leiten zu lassen, sondern vermehrt auf Studieninhalte und vermittelte Kompetenzen zu achten und die Auslandserfahrung als solche, gerade auch vor dem Hintergrund der Internationalisierung der Hochschulen, positiv zu bewerten.

Anerkennung von Hochschulabschlüssen zum Zweck der Fortsetzung des Studiums

Die akademische Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit von ausländischen Hochschulabschlüssen, und damit die Schaffung einer Grundvoraussetzung für internationale Mobilität im Hochschulbereich, ist ein zentrales Ziel der europäischen Studienreform. Im obligatorisch von den Hochschulen auszustellenden „Diploma Supplement“ wird nach Abschluss des Studiengangs detailliert über den individuellen Studienverlauf Auskunft gegeben.

Schwieriger ist es bei InhaberInnen von Abschlüssen aus dem nicht europäischen Raum, die nicht modularisierte Studiengänge absolvierten oder Studiengänge, bei denen die Übertragung von Credit Points in ECTS-Leistungspunkte entsprechend der wirklichen Arbeitsbelastung während des Studiums nicht eindeutig gelingt. In diesem Fall besteht die Möglichkeit, die Zulassung zu einem Masterstudiengang über eine Einzelfallprüfung zu

erreichen, die gegebenenfalls mit der Auflage verbunden werden kann, noch einzelne Kurse zu belegen.

Zugang zur Promotion

BewerberInnen mit einem ausländischen Hochschulabschluss, die an einer deutschen Hochschule promovieren möchten, müssen nachweisen, dass ihr Abschluss sie im Herkunftsland unmittelbar zur Promotion berechtigt und einem deutschen wissenschaftlichen Hochschulabschluss (Diplomabschluss einer Universität, Magister oder Mastergrad) bzw. einem Staatsexamen gleichwertig ist.¹⁶ Das hohe internationale Ansehen wissenschaftlicher Ausbildung in Deutschland spiegelt sich auch im hohen Anteil internationaler PromovendInnen (20%)¹⁷ an der Gesamtzahl wieder.

In allen Fragen der Zulassung und akademischen Anerkennung, also Fragen der Anerkennung von Zeugnissen, Hochschulabschlüssen, Studienleistungen, Studienkollegs, Sprachnachweise, Notenumrechnungen steht die HRK den Hochschulen beratend mit ihrer Expertise zur Seite und vertritt umgekehrt aktiv die Interessen der Hochschulen in Beiräten (z.B. ZAB) und Institutionen (KMK), um die Umsetzung der Internationalisierungsstrategien auch auf der institutionellen Ebene zu unterstützen.

Perspektiven ausländischer AkademikerInnen nach Abschluss des Studiums

In der aktuellen Diskussion über Fachkräftemangel rückt der Aspekt der Erwerbsmöglichkeiten ausländischer AbsolventInnen deutlich in den Vordergrund. Nach Abschluss des Studiums haben die Graduierten die Möglichkeit, den Aufenthalt um bis zu einem Jahr verlängern zu lassen, um eine dem Abschluss angemessene Erwerbstätigkeit zu finden. [AufenthG §16, (4)]¹⁸. Dies gilt auch für eingeschriebene DoktorandInnen. Aus Sicht der HRK sollte diese Frist verlängert werden.

Für DoktorandInnen, die im Rahmen ihres Promotionsvorhabens von der Hochschule als MitarbeiterInnen eingestellt und damit nicht immatrikuliert wurden, gilt diese Regelung darüber hinaus nicht.

¹⁵ DAAD-Magazin <http://www.daad-magazin.de/15940/index.html>.

¹⁶ KMK-Beschluss vom 14.04. 2004.

¹⁷ Wissenschaft-Weltoffen 2010.

¹⁸ Aufenthaltsgesetz online unter http://bundesrecht.juris.de/aufenthg_2004/index.html.

Auf diese Gesetzeslücke hat die HRK wiederholt hingewiesen.

Mit der gesetzlichen Umsetzung der EU-Richtlinie für Hochqualifizierte, die allgemein als „Blue Card“ bekannt ist, wird HochschulabsolventInnen aus Nicht-EU Ländern die Möglichkeit eröffnet, bei Nachweis einer dem Abschluss angemessenen Arbeitsstelle wieder nach Deutschland zurückzukehren und nach fünf Jahren gegebenenfalls auch einen Daueraufenthalt zu erhalten.¹⁹

Es liegt im Interesse der Hochschulen, ihre erfolgreichen ausländischen AbsolventInnen und PromovendInnen in diesem Prozess nach Kräften zu begleiten und zu unterstützen. Kritisch ist allerdings zu sehen und zu diskutieren, wie einem Brain Drain, gerade auch aus Schwellen- und Entwicklungsländern, entgegengewirkt werden kann.

Die Hochschulen arbeiten schon jetzt intensiv an der Kontaktpflege mit in ihre Heimatländer zurückgekehrten AbsolventInnen, um dadurch Kooperationsmöglichkeiten mit ausländischen Hochschulen aufzubauen bzw. zu vertiefen und so die Internationalisierung weiter zu befördern.

Thomas Böhm ist Referatsleiter Äquivalenzen und Anerkennung in der Internationalen Abteilung der Hochschulrektorenkonferenz.

Marijke Wahlers ist Leiterin der Internationalen Abteilung der Hochschulrektorenkonferenz.

¹⁹ EU Richtlinie 2009/50/EU online unter:
http://www.aufenthaltstitel.de/rl_2009_50_eg.html.

Mohamed Amjahid

Kritische Übergänge: Hürdenläufe internationaler StudienbewerberInnen und AbsolventInnen

Eins vorweg: Es ist möglich, als Nicht-EU-BürgerIn in Deutschland ein Studium aufzunehmen, ja sogar sesshaft kann man hier zu Lande werden und sich in Lohn und Brot in Deutschland niederlassen. Wer als – im juristischen Sinne – AusländerIn den Paragraphenschwengel meistert, hat sowieso gute Chancen auf einen adäquaten Studien- und späteren Arbeitsplatz. Eine gute Sache: durch die vielen aber unscharfen Verordnungen und Verfahren bekommen wir wirklich nur die Besten der Besten. Auf den ersten Blick zumindest.

„Die Hürden sind so groß wie die Distanz zwischen Deutschland und meiner Heimat“

Soll ich studieren? Vor dieser Frage stehen viele junge AbiturientInnen, weltweit. Und für die, die sich so etwas leisten können, stellt sich schnell die weitere Frage, ob sie dafür ins Ausland gehen. Die Wahl auf Deutschland fällt wegen verschiedenen Gründen: Deutsch als Fremdsprache in der Schule, der Besuch einer Infoveranstaltung eines Goethe-Instituts, die Einzigartigkeit eines bestimmten Studiengangs oder schlicht Familie und Bekannte, die schon in Deutschland leben. Oft ist das Internet die erste Informationsquelle, wo sich viele zum Vorhaben ein Studium in Deutschland aufzunehmen, austauschen. In einem Forum schreibt ein User mit dem Namen Deutschlerner: „Die Hürden sind mindestens so groß wie die Distanz zwischen Deutschland und meiner Heimat“. Ein entmutigender Satz am Anfang eines Abenteuers.

Alexander Djurkov Hotter ist 19 Jahre alt, selbstbewusster Sohn deutscher Auswanderer in Venezuela und trägt einen modisch-eleganten Krawattensatz um seinen Hals geschnürt. „Deutschland ist das naheliegendste gewesen“, begründet er seine Entscheidung für ein Studium in dem Heimatland seiner Eltern, „Kulturschock ausgeschlossen“. Einen Kulturschock hat Alexander in seiner neuen Wahlheimat Berlin tatsächlich nicht bekommen, einen Studienplatz bis jetzt aber auch nicht. „Das Architekturstudium wollten vor allem meine Eltern. Ich wollte schon immer Modedesigner werden, mittlerweile darf ich das sogar versuchen.“ Denn vor allem sein

Vater erlaubt ihm inzwischen die Verwirklichung seines Ziels, für Glamour und Trends auf den Laufstegen zu sorgen, und zieht seinen Kompromiss „Häuser anzukleiden“ zurück. Die üblichen Elternprobleme, mag man meinen, aber Alexander wird das Leben auch von anderer Seite schwer gemacht: Er befindet sich gerade in einer regelrechten Warteschleife. Schon seit über zwei Jahren geduldet er sich um endlich studieren zu dürfen, und in nächster Zeit ist noch mehr warten angesagt.

Aber erst mal wieder zurück in die Heimatländer: Bevor der Traum vom Hörsaal beginnen kann, rollt eine Bürokratiewelle über die BewerberInnen. Uni-Assist soll da helfen, es ist der ganze Stolz vieler deutscher Universitäten. Assist, das steht für Arbeits- und Servicestelle für Internationale Studienbewerbungen. Nebenbei klingt Assist auch wirklich nach Hilfe und Unterstützung. Laut Selbstdarstellung soll die zentrale Bewerbungsstelle vor allem Service bieten und den BewerberInnen den Zugang zur deutschen Hochschullandschaft vereinfachen. Doch was im Ansatz vernünftig klingt, bewirkt nicht selten das Gegenteil. Viele sehen Uni-Assist vor allem als Kostenfaktor. Denn jede Bewerbung kostet: die erste 55 Euro, jede weitere 15 Euro. EU-BürgerInnen und Studierende aus China genießen einen Rabatt, letztere aber nur weil ihre Bewerbung zusätzlich durch eine kostenpflichtige Prüfung¹ des Kulturreferats der Deutschen Botschaft in Peking muss.

Am Ende ist Uni-Assist mehr Service für die Hochschulen: „Die Bewerbung? dafür ist Uni-Assist zuständig, nicht wir und gut ist“, erklärt eine Mitarbeiterin, die nicht genannt werden möchte und im Zulassungsbüro einer großen deutschen Universität arbeitet. Sie bestätigt auch, dass Uni-Assist oft nur die Funktion hat, „die Dokumente weiterzuleiten“. Eine teure Post. Alexander sind die ganzen Kosten und Posten egal: „Ich habe das Glück, dass meine Eltern alles für mich bezahlen können. Viele meiner Kommilitonen müssen sogar hier in Deutschland

¹ Siehe online: <https://www.aps.org.cn/web/index.jsp>

nebenbei arbeiten, um zu überleben“. Wohlgermerkt liegt die Höchstverdienstgrenze für ausländische Studierende in Deutschland bei 400 Euro im Monat.² Definitiv gilt das für Studierende aus nicht EU und EWR-Staaten. Für Studierende aus den östlichen EU-Mitgliedsländern gilt bis April 2011 wegen einer eingeschränkten Arbeitnehmerfreizügigkeit das gleiche, diese kann sogar noch verlängert werden. Der Gedanke dahinter ist, dass es eine bestimmte Reihenfolge in der Besetzung von Arbeitsplätzen (auch mit geringem Verdienst und sogar unbezahlte Praktika) gibt: zuerst kommen Deutsche und ihnen gleichgestellte EU- und EWR-BürgerInnen, dann folgen die BürgerInnen der östlichen EU-Mitgliedsländer und am Ende Menschen aus Drittstaaten.

Über Neben- oder Hauptverdienste machen sich die meisten am Anfang wenig Gedanken. Denn da steht erstmal der Antrag des Studierendenvissums an, meist doch das Schlüsselerlebnis, wo das Herz am schnellsten schlägt. Wer schon Mal an dem Tor einer Deutschen Botschaft stand, kann nachvollziehen wie viele junge Menschen nervös ihre Dokumente und Finanzierungsnachweise über die Schaltertheken wandern lassen. Der Prozess ähnelt manchmal einem Vorsprechen im Theater. Wer den BotschaftsmitarbeiterInnen einen Willen zum Studium zeigen oder suggerieren und vor allem die Fähigkeit zur Finanzierung dieses Lebensabschnitts beweisen kann³, bekommt den begehrten, glänzenden Sticker in den Pass geklebt: Der Bundesadler, von vielen Europasternchen und einem biometrischen Foto der PassinhaberIn umgeben, ist ab diesem Zeitpunkt offiziell ständiger Begleiter durch das Leben in Deutschland.

Den Bundesadler als Lebenskompagnon braucht Alexander nicht und ist froh darüber. „Was ich alles von meinen Kommilitonen höre, ist wirklich nicht lustig“. Sein deutscher Pass öffnet ihm viele Tore, verschließt aber gleichzeitig andere: „Ich profitiere zum Beispiel überhaupt nicht von Ausländerquoten“, beschwert er sich und macht auf die wachsende Zahl der Auslandsdeutschen aufmerksam, die in gar kein Raster fallen. An seinem Studienkolleg sind es

schon 10 von rund 200 Kollegsstudierenden, eine „ganze Menge“, Tendenz steigend. Aber froh über die Privilegien eines EU-Bürgers ist er dann doch. Er musste sich zum Beispiel weder um eine Bürgerschaft noch um ein Sperrkonto in Deutschland mit 8000 Euro pro Studienjahr kümmern.

Wer Bewerbung, Paragraphenschwungel und die lange Reise schon hinter sich gebracht hat, findet sich allerdings noch lange nicht an einer Universität oder Fachhochschule wieder. Erstmal muss die Schulbank weiter gedrückt werden: Das Studienkolleg ist nämlich eine Art Schule. Es soll StudienbewerberInnen mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung auf ein Studium in Deutschland vorbereiten. Jede größere Universität betreibt eine solche Einrichtung. Alexander nennt das Kolleg lieber „einen sanften Übergang in die Uni“. Auch weil das Studienkolleg, das er an der Technischen Universität Berlin besucht, auf dem zentralen Campus liegt. Sogar ganz oben im fünften Stock eines Altbaus mit einem schönen Blick auf den quirligen Ernst-Reuter-Platz. Hier, oberhalb der Dächer von Berlin pauken junge Leute aus aller Welt Physik, Geographie und Deutsche Literatur. Je nach gewünschtem Studiengang wird der dafür nötige Grundstoff noch mal durchgegangen. Bei Alexander ist es vor allem Mathematik: „In diesem Fach habe ich aus Venezuela keine Basis und bin froh, dass ich das hier machen darf“.

Mindestens ein Jahr Geduld müssen die StudienbewerberInnen mitbringen, um somit auf das „deutsche“ Niveau zu kommen. Bei Alexander wird sich die Wartezeit voraussichtlich auf drei Jahre summieren, zwar hat er „zum Glück“ nichts mit der deutschen Einreise- und Aufenthaltsbürokratie zu tun, aber die venezolanischen Behörden haben fast ein Jahr gebraucht, um ihm die permanente Ausreise zu erlauben. Am Ende muss er noch den Anfang des Wintersemesters abwarten, um endlich mit seinem Modedesignstudium zu beginnen. Das Studienkolleg hält er aber trotz der suboptimalen Wartezeit in seinem Fall für eine gute Idee. Für einige ist es tatsächlich sehr wichtig, ja elementar zur Aufnahme des Wunschstudiums: „In Lateinamerika kommt man über einen Aufnahmetest an die Uni, nicht durch Leistung in der Schulzeit“, erklärt Alexander „da ist man nicht so motiviert und schon gar nicht bei Mathe“. Für andere gestaltet sich die Zeit

² Siehe online: http://www.daad.de/imperia/md/content/de/deutschland/downloads/info_erwerbstaetigkeit_zuwanderung.pdf

³ Siehe online: http://www.studentenwerke.de/pdf/studium_finanzieren.pdf

eher als langweilig: „Meine Kommilitonen aus arabischen Ländern zum Beispiel sind super gut, was Mathe angeht. Für die spielt nur noch die Sprache eine Rolle“. Immerhin können jene, die von sich denken, dass sie nicht noch ein Jahr die Schulbank drücken wollen oder müssen die Hochschulzugangsprüfung am Kolleg als Externe ablegen. Aber das hat wieder Auswirkungen auf das Visumsverfahren: es ist wesentlich schwieriger mit einer schlichten Einladung zu einem Vorgespräch eine Einreisegenehmigung zu bekommen. Alles hängt mit allem zusammen, wie so oft im Leben.

Im Studienkolleg geht es letztlich um den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung für ein bestimmtes Fach an einer deutschen Universität. Dabei spielt die Endnote eine entscheidende Rolle. Die setzt sich aus der Note der Endklausuren am Studienkolleg und aus der Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung im Heimatland zusammen. Für die Einschätzung dieser Schulleistungen im Herkunftsland hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) eine Datenbank namens *anabin*⁴ aufgestellt. Anabin ist das Kürzel für Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungsnachweise. Über das Informationssystem im Internet (sprich eine Kalkulationstabelle) werden die ausländischen Abi-Noten in deutsche Schulnoten umgerechnet, meist zum Nachteil der StudienbewerberInnen. Denn in vielen Ländern ist die Höchstpunktzahl selbst theoretisch nicht zu erreichen, zum Beispiel in jenen Ländern, die vom französischen Bildungssystem geprägt sind. Dazu kommt noch: andere Länder, andere Prüfungen. Hier können Fächer abgewählt werden, dort nicht. Hier gibt es mündliche Prüfungen, dort nur schriftliche usw.

Die Umrechnung der Note, die am Ende über den Studienplatz entscheidet, erfolgt nach einer von der KMK festgelegten und sogenannten „Modifizierten Bayerischen Formel“⁵. Einige Bundesländer möchten aber die Zuströme an ihren Hochschulen doch selbst kontrollieren und richten eigene Zeugnisanerkennungsstellen ein, zum Beispiel in Bayern⁶. Die

⁴ Online unter: <http://www.anabin.de/>

⁵ Siehe online: <http://www.anabin.de/dokumente/GesNot04.pdf>

⁶ Online unter: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/zeugnisanerkennung.html>

vergeben dann Zertifikate für die Bewerbungen, dass die Hochschulzugangsberechtigung berechtigt ist.

Und nach dem Studienkolleg? Wenn es gut läuft, ist es so weit: Hörsäle, Seminare und Exkursionen. Wenn es schlecht läuft, muss man theoretisch wieder zurück in sein Heimatland. Die Motivation ist bei der Mehrheit aber grenzenlos: „Die meisten wollen schon in Deutschland bleiben und legen sich ins Zeug. Außer vielleicht einige zukünftige Verkehringenieure aus Indonesien, die wollen nach dem Studium wieder zurück nach Jakarta und das Verkehrschaos dort beheben“, sagt Alexander.

„Irgendwann hast du nur noch eine Woche, die dein ganzes Leben entscheidet“

Eine Aufenthaltserlaubnis in Deutschland ist für Studierende nur dann gültig, wenn eine Immatrikulation an einer deutschen Hochschule besteht. Diese Bedingung wird sogar im Pass vermerkt. Sobald die Exmatrikulation erfolgt – ob wegen Abbruch oder Abschluss des Studiums – wird die Aufenthaltserlaubnis automatisch ungültig. Zu diesem Zeitpunkt muss eine Aufenthaltserlaubnis zur Vorbereitung der Ausreise beantragt werden. Woraufhin die Betroffenen wenige Wochen Zeit haben, um ihre Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik aufzulösen.

Es gibt aber auch eine zweite Option, die das Gesetz vorsieht: eine berufliche Perspektive in Deutschland. Die Einjahresregelung ist für die meisten AbsolventInnen mit nicht-EU-Pass Hoffnung und Fluch zugleich. Hoffnung, weil sie ganz legal die Möglichkeit einräumt, einer Arbeit in Deutschland nachzugehen. Fluch, weil der seelische und finanzielle Druck, innerhalb eines Jahres einen „dem Abschluss angemessenen Arbeitsplatz“⁷ zu finden, enorm ist.

Der Zeitpunkt des Hochschulabschluss wird somit auch zum Startschuss für die Arbeitssuche, wie bei allen Studierenden mag man meinen: aber anders als bei inländischen AbsolventInnen haben die ausländischen diplomierten NeuakademikerInnen wenig Unterstützung und tatsächlich nur ein Jahr, das laut vielen schnell vorbei geht, zu schnell.

⁷ Siehe online: <http://www.aufenthaltstitel.de/aufenthaltsg.html#16>

Maria (Name geändert) bleiben nur noch 4 Monate. Schwer liegt die Ausländerbehörde in der betonierten Landschaft am Friedrich-Krause-Ufer des Berlin-Spandauer Schifffahrtskanals. Der penetrante und dicke Nebel an diesem Donnerstagmorgen durchnässt die Menschen, ohne dass sie es gleich merken. Instinktiv schützen alle ihre Dokumente und Papiere vor der tückischen Nässe, so als würden sie ihre Identität schützen, auch wenn sie immer wieder einen letzten prüfenden Blick darauf riskieren. Maria ist im Kopf noch bei ihrer Sachbearbeiterin als sie gedankenverloren durch das massive Tor hinausschlendert und von einem dumpfen Geräusch geweckt wird: ein kleines Heft mit der Aufschrift „Georgia Passport“ hebt sie mindestens so schnell wieder auf, wie die Schwerkraft ihren Pass zu Boden gezogen hat. Trotz der kurzen Aufregung, lässt sie sich nur spärlich auf ein Gespräch ein, aber nach einigen zögerlichen Blicken kommt sie wieder zurück und berichtet. Im letzten Semester hat Maria ihr BWL-Studium mit einer 1,6 abgeschlossen: „Dafür, dass ich am Anfang wirklich schlecht Deutsch konnte, finde ich das eine sehr gute Note“, verteidigt sie prompt ihre Leistung.

Aber nun drängt die Zeit, Maria macht sich keine Sorgen mehr über Noten und Klausuren. Den Master hat sie schon in der Tasche und sucht nun fieberhaft nach Arbeit. „Am Anfang wollte ich in Berlin bleiben, aber jetzt habe ich meine Suche auf ganz Deutschland ausgeweitet“, gibt sie mittlerweile etwas souveräner Auskunft. Maria lebt schon seit 6 Jahren in Berlin und würde am liebsten ihre erste Arbeitserfahrung in Deutschland sammeln: „Sagen wir es so: ich möchte schon irgendwann mal wieder nach Georgien, aber nicht jetzt“. Der Termin heute war Routine, die Ausländerbehörde möchte regelmäßig die Bemühungen um einen Arbeitsplatz nachgewiesen haben. Bewerbungen und Absagen werden in der Akte vermerkt, dann dürfen die Arbeitssuchenden wieder gehen. „Diese Sache mit dem einen Jahr finde ich gut, aber das ist wirklich schlimm, weil ich so unter Druck stehe“, seufzt Maria und kramt als Abschiedssignal eine Zigarettenschachtel aus ihrer Tasche. Der Tag sei für sie sowieso schon gelaufen. Sie möchte nur noch in ihrem Briefkasten nachschauen, ob dort das erlösende „Herzlich willkommen bei...“ auf sie wartet und hastet mit einem Satz und einer platten selbstgedrehten Zigarette im Mund zur U-Bahn: „Irgend-

wann hast du nur noch eine Woche, die dein ganzes Leben entscheidet. Ich hoffe, dass es bei mir nie so weit kommt“.

Und nicht nur Maria fällt an diesem Tag in die Kategorie der internationalen AbsolventInnen Berliner Hochschulen, die in Deutschland eine Arbeit aufnehmen möchten und ein Praktikum nach dem anderen absolvieren: Hauptsache nicht den Anschein aufkommen lassen, dass man faul ist. Trotz ihrer Vielzahl verlassen die meisten schnell und sichtlich betrübt den Ort. Einer ruft auf eine Interviewanfrage: „Bitte nicht. Ich habe gerade schlechte Nachrichten bekommen“ und beschleunigt seine Schritte verschämt, vielleicht wegen seiner feuchten Augen und seiner zittrigen Stimme. Es funktioniert bei vielen HochschulabsolventInnen nicht auf Anhieb mit dem Arbeitsplatz, aber für die ausländischen unter ihnen ist es halt existenzbedrohlicher.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Arbeitssuche für diese Gruppe sind vage und nicht klar definiert. Prinzipiell muss die Bundesagentur für Arbeit der Beschäftigung zustimmen, bevor es zur Ausstellung der Aufenthaltserlaubnis in die Ausländerbehörde geht. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales ist allerdings bevollmächtigt einige Berufsgruppen davon zu befreien. Sie brauchen demnach nicht das OK der Bundesagentur für Arbeit und können somit die Aufenthaltserlaubnis bei Arbeitsaufnahme direkt beantragen. Die Befreiung soll vor allem ein Signal setzen: Sie sind besonders willkommen. Und besonders willkommen sind WissenschaftlerInnen und eben auch Hochqualifizierte. Qualifikation wird hier jedenfalls an der „überdurchschnittlichen Gehaltshöhe“ gemessen (vgl. hierzu Beschäftigungsverordnung § 3 und dessen Begründung.⁸

Allerdings wird auch ein Auge zugedrückt, wenn „ein besonderes wirtschaftliches, wissenschaftliches und gesellschaftliches Interesse, insbesondere auch zur Stärkung und zur Förderung des Wissenschafts- und Forschungsstandortes besteht.“ (Verordnungsbegründung Beschäftigungsverordnung § 3). Wer wann welches Auge zudrückt, ist aber nicht festgelegt. Im Endeffekt liegt es also im Ermessen der SachbearbeiterIn in der Ausländerbehörde den

⁸ Online unter:
<http://www.aufenthaltstitel.de/beschvinfos.html#3>

Sachverhalt am konkreten Fall zu prüfen und zu entscheiden.

So bekommen wir nicht die Besten der Besten

Nachwuchs in Wissenschaft, Wirtschaft und Kulturszene in Deutschland wird rar. Der kann zur Ergänzung des deutschen Beschäftigungsmarktes einsetzbar aus dem Ausland importiert werden. So viele Auslandsdeutsche und willige EU-BürgerInnen gibt es aber nicht, und deswegen läuft der Wettbewerb um lernfreudige und kreative Menschen weltweit. Die internationalen Studierenden an unseren Hochschulen müssten somit in Deutschland bleiben dürfen, wenn sie wollen und einen Arbeitsplatz finden. Aber vor allem die rechtliche Prozedur muss so gestaltet werden, dass wir diese Leute nicht abschrecken, dass sie nicht bei kritischen Übergängen, an die deutsche Hochschule und wieder aus ihr heraus, bangen müssen.

Alexander spricht perfekt Deutsch, kennt mittlerweile Integralrechnungen und sollte endlich mit dem Entwerfen von schicker Kleidung beginnen. Maria

ist hochqualifiziert, potenzielle Beitragszahlerin in die deutschen Sozialsysteme und sollte mehr Zeit und Unterstützung für die Arbeitssuche bekommen. Es sollten klare, transparente aber auch wohlwollende Regeln gelten, die vor allem im Einzelfall flexibel sind. Und weil es vielen in unserer Gesellschaft nun mal besonders wichtig ist: Diese Regulierungen dürfen gleichzeitig keine Willkür und Anarchie in der Einwanderung erzeugen. Aber eins ist klar, mit dem jetzigen Verfahren bekommen wir nie die Besten der Besten, die gehen schnell woandershin. Dort, wo sie nicht nur im Willkommensbrief der Gemeinde maschinell begrüßt werden. Somit ist Deutschland noch weit davon entfernt, ein attraktives Land im Sinne eines internationalen Hochschul-, Wissenschafts-, Kultur- und Wirtschaftsstandorts zu sein.

Mohamed Amjahid ist 22 Jahre alt. Er ist Stipendiat im Medienprogramm der Heinrich-Böll-Stiftung und studiert Politikwissenschaften an der Freien Universität Berlin.

Katarzyna Kowalska / Rico Rokitte

Plädoyer für Differenzierung: Über die Diversität von „MigrantInnen“ an den Hochschulen

In einem „Nationalen Kodex für das Studium von Ausländern an deutschen Hochschulen“ haben die Hochschulen 2009 ihr „nachhaltiges Interesse an qualifizierten internationalen Studierenden, Doktoranden und (Nachwuchs-) Wissenschaftlern“ dokumentiert. Internationale Studierende sollten die gleichen Rechte wie deutsche Studierende erhalten und als Gäste diejenigen Hilfen, die sie „besonders benötigen“ (HRK 24.11.2009). Aber benötigen NachwuchswissenschaftlerInnen in einem international ausgerichteten Hochschulsystem Hilfen? Wo liegen die Chancen und wo die Risiken auf dem Weg zu einer gerechten und erfolgreichen Nachwuchspolitik? Wie sieht es überhaupt bei Hochschulzugang und Bildungswegen von „deutschen“ Studierenden und WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund aus, wenn wir über Studierende und WissenschaftlerInnen aus dem Ausland reden?

Der folgende Artikel greift die Frage nach der Chancengerechtigkeit an deutschen Hochschulen besonders mit Blick auf die heterogene Gruppe der MigrantInnen auf. Eines der Spezifika der Migrationsforschung ist, dass noch stärker als in anderen Teildisziplinen der sozialwissenschaftlichen Forschung vor der ersten Darstellung der Ergebnisse ein kritischer Blick auf die verwendeten Begrifflichkeiten und Definitionen gerichtet werden muss. Dieser Beitrag versucht, beides zu verbinden: den Personenkreis mit breit verstandenem Migrationshintergrund an Hochschulen überhaupt zu beschreiben und im Anschluss exemplarisch auf Ergebnisse der „migrationsspezifischen Hochschulforschung“, insbesondere im Hinblick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs, einzugehen.

MigrantInnen an Hochschulen – sind nicht nur AusländerInnen

Wenn über MigrantInnen an Hochschulen gesprochen werden soll, müssen wir zuerst diese Gruppe näher beschreiben. Durch die zunehmende Internationalisierung studieren und forschen immer mehr Personen aus dem Ausland an deutschen Hochschulen. Dieser Personenkreis wird im Allgemeinen

als AusländerInnen verstanden und erfasst. Dazu gehören ausschließlich Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die meistens zu Studien- und Forschungszwecken nach Deutschland kommen. Nach einer Definition des DAAD kann bei ausländischen Studierenden zwischen Bildungsausländer- und Bildungsinländer-Studierenden unterschieden werden. Erstere sind ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer ausländischen Schule erworben und/oder die im Ausland erworbenen schulischen Qualifikationen an einem deutschen Studienkolleg vervollständigt haben. Bildungsinländer sind hier ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer deutschen Schule erworben oder in Deutschland eine Begabten- oder Eignungsprüfung – meistens an einer Hochschule – bestanden haben (DAAD 2010).

Gesonderte Definitionen zum wissenschaftlichen Nachwuchs gibt es nicht. Es wird in den (Hochschul) Statistiken, wenn überhaupt, nur die ausländische Staatsangehörigkeit erfasst. In einigen Studien, die die Situation nach der Promotion erforschen (z. B. Promoviertenpanel des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung), werden aber beispielsweise BildungsausländerInnen und – inländerInnen nach dem Ort ihres Hochschulabschlusses klassifiziert. Eine gewisse Beliebigkeit in der Verwendung der bisherigen Definitionen erschwert jedoch stark die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und kann zu Missverständnissen führen.

Eine Beschäftigung mit dem Thema Migration und Hochschule allein unter dem Fokus der Internationalisierung bzw. des Studiums und der wissenschaftlichen Tätigkeit von AusländerInnen würde allerdings zu kurz greifen. Es leben zurzeit ca. 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, also knapp 20 Prozent der gesamten Bevölkerung (Statistisches Bundesamt 2010: 5). Davon sind ca. 10 Prozent im Alter zwischen 5 und 25 Jahren (ebd.: 32), d. h. in einem schul- oder universitätsfähigen Alter. Für Fragen der Chancengerechtigkeit beim Zugang zur tertiären Bildung und

wissenschaftlichen Karriere ist es unabdingbar, die Situation der in Deutschland geborenen MigrantInnen sowohl erkennen, als auch ihre Bildungswege sowie Entwicklungsmöglichkeiten begutachten zu können.

Den (Hochschul-)Statistiken sind ausschließlich die Anteile der Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft zu entnehmen. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören aber zum großen Teil diejenigen, die eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und damit in der (Hochschul-)Statistik nicht gesondert ausgewiesen werden. Eine genauere Erfassung aller MigrantInnen bietet das Konzept „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“, das erstmalig 2005 für den Mikrozensus, eine Umfrage der amtlichen Statistik, operationalisiert wurde. Demnach haben einen Migrationshintergrund nicht nur Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, sondern auch diejenigen, die entweder selbst zugewandert sind und eingebürgert wurden oder die in Deutschland aufgewachsen sind und mindestens einen zugewanderten Elternteil haben (Statistisches Bundesamt 2010: 5ff).

Wie gezeigt, lassen sich die MigrantInnen an Hochschulen in mehrere Gruppen untergliedern. Einerseits sind es ausländische Studierende, DoktorandInnen und MitarbeiterInnen, andererseits die Nachkommen der ehemaligen „GastarbeiterInnen“ und anderer Gruppen von Zugewanderten (siehe Abbildung 1).

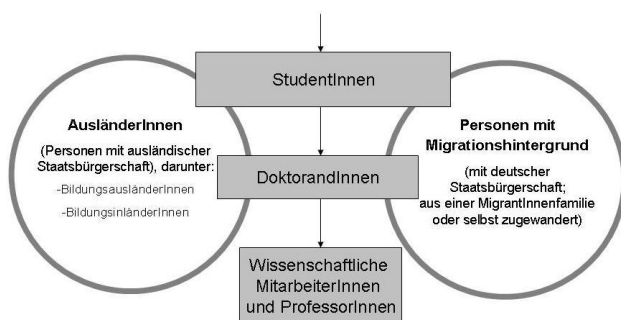


Abbildung 1: MigrantInnen an Hochschulen – ein Überblick (eigene Darstellung)

Die hier vorgestellte Differenzierung soll vor allem verdeutlichen, dass der hochschulspezifische Zugang zum Phänomen der Migration viel aufmerksamer auf die Heterogenität und die Besonderheiten der Gruppe der MigrantInnen eingehen sollte, als es im Moment getan wird. Die ausländischen (Nach-

wuchs-)WissenschaftlerInnen stellen andere Potenziale bereit und haben womöglich mit anderen Problemen an den Hochschulen zu kämpfen, als die Nachkommen der „GastarbeiterInnen“ und anderer Zugewanderter in Deutschland.

Obwohl die Bezeichnung „Personen mit Migrationshintergrund“ als ein objektiver und umfassender Begriff in die Migrationsdebatte in Deutschland eingeführt worden ist, verändert sich seine Bedeutung im forschungspolitischen Diskurs. Pichler und Prontera (2009: 131ff) beobachten, dass mit dieser Bezeichnung zunehmend ausschließlich die 2. und 3. Generation aus türkisch- oder arabischstämmigen MigrantInnenfamilien bezeichnet werden. Die Erfassung des Migrationshintergrundes bei Bakshi-Hamm und Lind (2008), die auf der Grundlage der Definition des Statistischen Bundesamtes stattfindet, liefert zwar einen guten Überblick über die MigrantInnengruppen in Deutschland, fasst diese jedoch dennoch nach wie vor relativ groß.

Einen Ausweg aus den entweder ungenauen oder zu breit angelegten Definitionen zur Frage des Migrationshintergrundes könnte eine Anleihe aus der Arbeitsmarktforschung bieten. Brussig, Dittmar und Knuth (2009) verstehen in einer Studie zu fehlenden Anerkennungen von Qualifikationsabschlüssen unter diesem Begriff drei Gruppen: Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die nicht in Deutschland geboren wurden und die mindestens ein Elternteil haben, das ebenfalls nicht in Deutschland geboren wurde, sowie in Deutschland geborene Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die mindestens ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren wurde und bei denen eine andere Sprache als Deutsch erste (oder überwiegende) Familiensprache ist (Brussig et al 2009: 4, siehe Abbildung 2).

Bei diesem Definitionsansatz stände eine Möglichkeit zur Verfügung, zu große Untersuchungsgruppen, wie z. B. im Mikrozensus 2005 zum Teil entstanden, zu vermeiden und die Aussagekraft der erhobenen Daten deutlich zu erhöhen. Abbildung 2 illustriert das Verhältnis zwischen der Definition des Migrationshintergrundes durch Bakshi-Hamm und Lind (2008: 16) und der Operationalisierung durch Brussig et al.

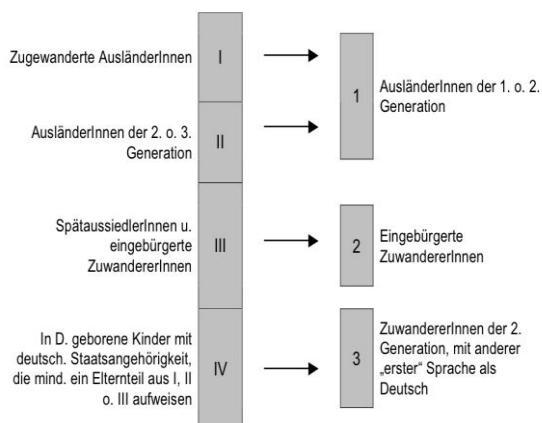


Abbildung 2: Migrationshintergrund im Mikrozensus 2005 bei Bakshi-Hamm & Lind (2008) im Vergleich zu engerer Operationalisierung bei Brüssig et al (2009) (eigene Darstellung).

Wie wir gezeigt haben, wirft die für EntscheidungsträgerInnen im Hochschulkontext und ForscherInnen auf diesem Gebiet so notwendige Definition der besprochenen Gruppe(n) einige Schwierigkeiten auf. Aus der Perspektive der Hochschulforschung wäre es empfehlenswert, eindeutige und vergleichbare Begrifflichkeiten zu entwickeln, um überhaupt weitergehende Aussagen treffen zu können.

Internationale Hochschule – ausländische Nachwuchspotenziale

Wie sieht die Situation der Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an deutschen Hochschulen aus? In den letzten 10 Jahren stieg der Anteil an Studierenden aus dem Ausland an deutschen Hochschulen von 9,2 Prozent im Jahre 1999 auf 11,8 Prozent im Jahre 2009, der Anteil an DoktorandInnen verdoppelte sich sogar in diesem Zeitraum (DAAD 2010). Die Anzahl deutscher DoktorandInnen hat sich in dieser Zeit nur um 18 Prozent erhöht, wobei hier die unterschiedlichen rechtlichen Voraussetzungen für eine Immatrikulation nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Bakshi-Hamm und Lind (2008: 11-24) kommen in ihrer Studie weiter zu dem Ergebnis, dass der Anteil ausländischer DoktorandInnen bei den (statistisch aussagekräftigeren) abgeschlossenen Promotionen bei 14 Prozent und der Anteil an ausländischen ProfessorInnen bei 6 Prozent liegt.

Über die konkreten Situationen und Chancen für diese Gruppe von ausländischen Studierenden und DoktorandInnen erfahren wir durch die Zahlen aber nur wenig. Der kontinuierliche Anstieg selbst spricht für eine sich verbessernde Möglichkeit und steigende Bereitschaft zur Bildungsmobilität und für den guten Ruf deutscher Hochschulen im Ausland. Die VertreterInnen der Hochschulen und Bildungspolitik haben in den vergangenen Jahren in vermehrtem Maße anerkannt, dass eine stetige Verbesserung des eigenen Angebotes und die Eröffnung von Perspektiven für diese Gruppe die Schlüssel zum Gewinn neuer ausländischer ExpertInnen darstellt.

Migrationshintergrund als Hindernis für eine wissenschaftliche Karriere?

Wie weiter oben schon angemerkt, greift der Fokus auf die (erfolgreiche) Internationalisierung der Hochschule, insbesondere für die Bearbeitung der Problematik der Chancengerechtigkeit zu kurz. Die Zugangsmöglichkeiten zur tertiären Bildung und wissenschaftlichen Karriere sollten auch für MigrantInnen mit deutscher Staatsangehörigkeit erweitert werden. In Deutschland stehen daher die Themen der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und in der Wissenschaft im Zentrum aktueller Förderpolitik (vgl. BMBF 2009: 2ff, Lind & Löther 2008: 7). Primär stellen sich hier Fragen nach dem Zugang von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, hauptsächlich der Nachkommen der „GastarbeiterInnen“, zum tertiären Bildungsbereich. Seit den Erkenntnissen von Pierre Bourdieu (1982) wird von der starken Bedeutung der Herkunftsfamilie für die Bildungschancen der Kinder ausgegangen. Dieser Zusammenhang bleibt neben der Aufnahme eines Erststudiums auch für Promovierende nachweisbar (Lenger 2008: 111ff).

Da MigrantInnenfamilien überdurchschnittlich häufig über einen niedrigen sozioökonomischen Status verfügen, kann auch davon ausgegangen werden, dass die Bildungsbarrieren mindestens zum Teil dadurch zu erklären sind. Geißler und Weber-Menges (2008) betonen zudem, dass die Nachteile für Kinder und Jugendliche aus MigrantInnenfamilien im Bildungssystem oft doppelt ausfallen: da sie sowohl auf der sozialen Herkunft als auch auf den (möglichen) sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten gründen können. Hier zeichnet sich aber auch eine neue Tendenz ab, nach den Erfolgs-

faktoren zu fragen und nicht mehr ausschließlich auf die Defizite von Bildungszugängen für MigrantInnenfamilien hinzuweisen. Tepecik (2009: 257ff) beobachtet beispielsweise bei bildungserfolgreichen jungen Erwachsenen mit türkischem Migrationshintergrund das Vorhandensein und das Wirken eines „migrationspezifischen Bildungskapitals“, das sich durch eine hohe Wertschätzung der Bildung auch in den Familien aus den unteren Schichten und ihrer Übertragung auf die Kinder äußert. Niedriger sozio-ökonomischer Status der Herkunftsfamilie ist nach Tepecik also keinesfalls eine Einbahnstraße in eine gebrochene Bildungskarriere, ohne Abitur und ohne einen Studienabschluss. Ganz im Gegenteil: MigrantInnen können aus ihrer Lage sehr viel Unterstützungskapital schöpfen.

Im Bereich der größeren Gruppe der Studierenden im Erststudium kann heute sogar von einer höheren Bildungspartizipation von „GastarbeiterInnenkindern“ als von (deutschen) ArbeiterInnenkindern gesprochen werden (Neusel 2004: 35ff). Wie die 18. und 19. Sozialerhebung der deutschen Studentenwerke sowie eine repräsentative Untersuchung zur Situation türkischer Studierender in Nordrhein-Westfalen aufzeigen, studieren an deutschen Hochschulen mehr ArbeiterInnenkinder mit türkischem als deutschem Familienhintergrund (ebd.). Generell scheint der Bildungsaufstieg in den Familien der ehemaligen „GastarbeiterInnen“, in denen die Elterngeneration häufig nur einen Grundschulabschluss vorweisen konnte, von mehr Faktoren als dem Migrationshintergrund abhängig zu sein. Ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Sozialstrukturen von Menschen ohne und mit Migrationshintergrund bleibt die Suche nach den Erfolgsfaktoren dieser Gruppe aber auch hier weiterhin schwierig.

Aufstieg oder Zuzug – ein Fazit

Schaffen es die in Deutschland lebenden MigrantInnen durch die Aufwärtsmobilität ihrer Nachkommen eine „Elite“ aus den eigenen Kreisen zu formieren oder geschieht dies nur durch die horizontale Verschiebung und den Zuzug von Hochqualifizierten nach Deutschland? Eine Antwort darauf würde die Grundlage für die Frage nach Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg ermöglichen – und stellt gleichzeitig die Bedingung einer differenzierten Forschung dar. Es existieren genügend Biographien von bildungserfolgreichen MigrantInnen, die über das

Abitur hinaus das deutsche Bildungssystem erobert haben: Wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen und sonstige MitarbeiterInnen in den hochschuleigenen Führungspositionen. Offen bleibt dabei aber weiterhin, woher diese MigrantInnen kommen, wer also diese „neue MigrantInnenelite“ (Pichler & Prontera 2009: 119) bildet: die Nachkommen der MigrantInnen zurückliegender Generationen oder Neuzugewanderte?

Die bisher im Artikel beschriebene Situation von MigrantInnen an deutschen Hochschulen und ihre Darstellung in der Wissenschaft soll aufzeigen, dass weitere differenzierte und umfangreiche Forschung notwendig ist. Die Anteile der AbiturientInnen, der Studierenden und der Angestellten mit breit verstandenem Migrationshintergrund nehmen zwar kontinuierlich zu, über die Strukturen und die Natur der zugrunde liegenden Prozesse lassen sich allerdings noch kaum signifikante Ergebnisse vorlegen (Lind & Löther 2008, Pichler & Prontera 2009). Trotz des fortgeschrittenen Wissens und neuer statistischer Zugänge werden insbesondere an den Hochschulen kaum Informationen über den Migrationshintergrund der Studierenden oder Beschäftigten erfasst (ebd.).

Die Internationalisierung der Universitäten und ihre wachsende kulturelle Heterogenität verlangen es jedoch, sich um die ganze Bandbreite der daraus entstehenden Belange durchdacht zu kümmern, um ungenutzte Potentiale zu erschließen und möglichst viele (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen zu gewinnen. Dass hierbei unterschiedliche Ausgangs- und Rahmenbedingungen zwischen ausländischen Studierenden und WissenschaftlerInnen und deutschen Studierenden und WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund bestehen, haben wir ausgeführt. Eine Reihe an neu begonnenen Forschungsprojekten (wie z. B. „Migrantinnen in Deutschland“ an der HU Berlin, „Migrantinnen in Unternehmen“ an der TU Hamburg-Harburg oder „MigrantInnen in der Spitzenforschung“ an der RHTW Aachen), könnte einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke in der Forschung zu schließen. Erst dann können Beiträge und Programme zur Chancengerechtigkeit für Personen mit Migrationshintergrund auf eine aussagekräftige Grundlage verweisen und darauf aufbauen.

Literatur

Bakshi-Hamm, Parminder/Lind, Inken (2008): Migrationshintergrund und Chancen an Hochschulen: Gesetzliche Grundlagen und aktuelle Statistiken, in: Lind, Inken & Löther, Andrea: Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. CEWS-Publik, No. 12. Bonn.

Brussig, Martin/Dittmar, Vera/Knuth, Mathias (2009): Verschenkte Potenziale. Fehlende Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALG II-Bezieher/innen mit Migrationshintergrund. IAQ-Report, 2009-08.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Chancengerechtigkeit in Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

Deutscher Akademischer Auslandsdienst (DAAD) (2010): Wissenschaft Weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld. Online unter: <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/>

Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. S. 14-22, APuZ 49/2008.

Han, Petrus (2005): Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen. Stuttgart.

Lenger, Alexander (2008): Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit. Konstanz.

Lind, Inken/Löther, Andrea (2008): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. Cews.publik., No.12.

Neusel, Aylâ (2004): Bildung und Wissenschaft international. Konsequenzen aus der Hochschulentwicklung, in: Vielfalt als Erfolgsgeheimnis. Zur interkulturellen Öffnung von Verwaltung und Sozialwesen. Bensberg.

Pichler, Edith; Prontera, Granzia (2009): GeisteswissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund in Beruf und Arbeitsmarkt am Beispiel des wissenschaftlichen Standorts Berlin, in: Heike Solga, Denis Huschka, Patricia Eilsberger, Gert G. Wagner. GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos? Opladen & Farmington Hills.

Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.

Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.

Katarzyna Kowalska studierte Soziologie und Ethnologie und ist seit Oktober 2010 am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg im Projekt „Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

Rico Rokitte studierte Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaften in Görlitz und Leipzig und promoviert am Institut für Soziologie der Universität Halle. Er arbeitet am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg am zweiten Bundesnachwuchsbericht.

Ausländische Studierende im deutschen Hochschul-Dschungel

Deutschland ist als Studienland auf der ganzen Welt beliebt. Jährlich kommt eine große Zahl von ausländischen Studierenden nach Deutschland. Die meisten von ihnen sind sowohl zu Beginn als auch während ihres Studiums in Deutschland mit verschiedenen unbekanntenen Situationen und Schwierigkeiten konfrontiert. Geringe Sprachkompetenz und unzureichendes Kontextwissen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Prägungen führen oft zu misslungener Kommunikation in der fremden Umgebung.

Es treten Verständnisprobleme, Negativzuschreibungen, Störungen der Gesprächsatmosphäre, Verunsicherungen bis hin zu Selbstzweifeln auf. Mit diesen Barrieren ist es besonders schwierig für ausländische Studierende, das gewünschte Leistungsniveau und damit Erfolg im Studium zu erlangen. Manche fühlen sich sogar isoliert und frustriert. Das ist sowohl ihrer Motivation, als auch ihrer Integration in Studienabläufe und allgemein ihrem Studierenerfolg an der deutschen Universität abträglich. Nicht zuletzt werden davon auch in vielen Punkten Kostenaspekte des Studiums berührt.

Trotzdem können viele Studierende mit Hilfe des Allgemeinen Studierendenausschusses (AStA) oder des Studierendenverbands oder durch ihre eigene soziale Arbeit ihr Studium und Leben erleichtern. Woran liegt das? Nur wenn die Ursachen für misslungene oder erfolgreiche Kommunikation sichtbar werden, können effiziente Maßnahmen zur Erhöhung des Kommunikationsniveaus getroffen werden. Es ist daher notwendig, die Wahrnehmungsmuster der ausländischen Studierenden genau zu erforschen. Manchmal stellen deutsche KommilitonInnen die Frage: Was denken Sie denn? Die folgenden Beispiele und Fälle sind nicht unbedingt unsere eigenen Erfahrungen, nicht unbedingt Erfahrungen aus der Beratungsstunde, und auch nicht unbedingt die Erfahrungen der Studierenden an unserer Universität. Die Zitate stammen aus unterschiedlichen Universitäten in ganz Deutschland. Im Folgenden werden wir Ihnen aus der Sicht der ausländischen Studierenden berichten und hoffen, dass wir Ihnen neue Erkenntnisse nahe bringen können.

Kommunikationsschwierigkeiten

Die Kommunikation zwischen Angehörigen derselben Kultur wird dadurch erleichtert, dass sie über einen ähnlichen kulturellen Erfahrungshintergrund und eine gemeinsame kulturelle Prägung verfügen. Sie stellen für Begriffe ähnliche Gedankenverbindungen her und können sich somit in der Regel leicht verstehen. Auch die Handlungsmuster sind zumindest ähnlich. Das ist für die Kommunikation sehr wichtig.

Kulturelle Unterschiede können die Kommunikation stören oder erschweren, da die KommunikatorInnen über verschiedene Erfahrungshintergründe und stark differente Bezugs- und Wertesysteme verfügen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Assoziationen oder Zuordnungen zu einem Begriff oder einer Situation, so dass ein und dasselbe Phänomen von Angehörigen verschiedener Kulturen völlig anders interpretiert werden kann. So klingen die Erfahrungen zweier Studierender mit nicht-westlichem Hintergrund:

Studentin A:

Ich bin eine Chinesin und würde sagen, dass Studierende aus Asien, Afrika und anderen nicht-westlichen Ländern, besonders aus Entwicklungsländern, noch größere Probleme mit der Integration in den deutschen Hochschulen haben. Erstens haben sie eine ganz andere Kultur und Lebenswelt erfahren, bevor sie nach Deutschland gekommen sind; zweitens ist ihre Muttersprache ganz anders als Deutsch; drittens haben deutsche Studierende wenig Kenntnisse über diese Herkunftsländer, im Vergleich zu ihren Kenntnissen über andere europäische Länder oder westliche Länder. Starkes Fremdheitsgefühl führt auch zu Kommunikationshindernissen.

Studentin B:

Als ich noch zur Schule ging, wurde mein Interesse an der deutschen Sprache und deutschen Kultur geweckt, deswegen habe ich viele Jahre lang Deutschkurse besucht. Ich schaute gern deutsche Filme, las deutsche

Romane, hörte deutsche Musik und suchte deutsche Nachrichten im Internet. Meine Zuneigung zur deutschen Kultur war größer als zu meiner eigenen Kultur. Nach Deutschland zu kommen, war für mich die Verwirklichung von meinem schönsten Traum. Komisch ist, dass dieses Gefühl der Verbundenheit nach einiger Zeit verschwand. Ich kann mich nicht mehr mit der deutschen Kultur identifizieren, weil ich jetzt eine ‚Ausländerin‘ bin. Zugehörigkeitsgefühl habe ich nicht in meinem Studium gefunden. Stattdessen entwickelte ich in Deutschland großes Interesse für meine eigene Kultur, die ich früher nicht mochte.

Obwohl zwischen den InteraktionspartnerInnen aus zwei Kulturen Unterschiede bestehen, ist es möglich, dass sie in Deutschland erfolgreich miteinander kommunizieren. Integration und interkulturelle Kommunikation gelingt, wenn man Empathiefähigkeit besitzt und den Standpunkt ändern kann. Diese Fähigkeiten müssen erlernt und verstärkt werden. Der Austausch der Standpunkte ist dabei von entscheidender Wichtigkeit.

Von zentraler Bedeutung sind außerdem gegenseitiger Respekt und Toleranz, Einfühlungsvermögen, das gemeinsame Interesse sowie eine flexible Interaktion. So kann man trotz geringer kultureller Kenntnisse mit fremden PartnerInnen aus fremden Kulturkreisen erfolgreich interagieren und gemeinsame Interessen ausfindig machen. Wenn man den Standpunkt des Gegenübers einnehmen kann, sieht man aus seiner Perspektive. Damit wird das Interesse der Gegenseite beachtet und respektiert. Aber wenn das nicht der Fall ist, wird es für ausländische Studierende besonders problematisch, wie die Erfahrungen von Student C zeigen:

Student C:

Ich studiere Naturwissenschaft. Ich habe zwar Deutschkurse besucht und die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang bestanden, aber mein sprachliches Niveau ist im Vergleich zu deutschen Studierenden noch sehr gering. Als ein über 20 Jahre alter Erwachsener entwickelt sich meine sprachliche Fertigkeit sehr langsam. Deswegen kann ich meine Meinung und meine Gefühle nicht so präzise ausdrücken. Infolge der sprachlichen Schwierigkeiten

kommt es zu Kommunikationsproblemen, denn andere Studierende sind beschäftigt und haben keine Zeit, langsamer mit mir zu reden. In der Diskussion fühle ich mich unter großen Druck gesetzt und wage nicht viel zu sagen, denn ich befürchte, dass die anderen keine Geduld mit mir haben werden. Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich von meinen Kommilitonen und Lehrern als ‚dumm‘ betrachtet werde, weil ich nicht zeigen kann, was ich beherrsche. Ein Teufelskreis: Ich verliere allmählich Selbstvertrauen und scheue menschlichen Kontakt. Dadurch bin ich immer schweigend, verschlossen und depressiv. Mein Deutsch wird immer schlechter. Wenn ich Probleme im Studium habe, frage ich nicht gern, sondern versuche selbst Dinge zu erledigen, z. B. durch Bücher lesen, durch Internet recherchieren. Daher ist die Effizienz meines Studiums gering.

Motivation und Rücksichtnahme

Die Hochschule ist der Ort in Deutschland, an dem die ausländischen Studierenden ihre meiste Zeit verbringen. Der Studienerfolg ist das wichtigste Ziel ihres Aufenthalts in Deutschland. Daher spielt das Uni-Leben für die Integration der ausländischen Studierenden eine unvergleichbar wichtige Rolle. Darauf übt das Verhalten von Lehrenden und Mitstudierenden großen Einfluss aus. Sehr viele HochschuldozentInnen und Studierende können kulturelle Unterschiede und sprachliche Mängel der ausländischen Studierenden wahrnehmen. Sie sollten zudem die Interessen von ausländischen Studierenden berücksichtigen. Das ist nämlich eine sehr wichtige Voraussetzung, damit die ausländischen Studierenden mit ihrem Studium zurecht kommen: In Lernverfahren brauchen ausländische Studierende mehr Hilfe, z. B. ist vollständiges Kursmaterial zum Nachlesen für sie von großer Bedeutung. Ein/e hilfsbereite/r LehrerIn ist eine entscheidende Motivation für ausländische Studierende.

In meinem ehemaligen Studienfach „Deutsch als Fremdsprache“ machen die ausländischen Studierenden den größten Teil aus. Die Lehrenden und Studierenden versuchen bewusst, die ausländischen Studierenden zu berücksichtigen. So formuliert eine Studentin D:

Studentin D:

Ich bin glücklich, weil ich eine sehr gute Lehrerin habe. Sie versteht meine Schwierigkeiten und fragt mich oft nach dem Kurs, ob ich alles verstanden habe. Ich werde ermuntert Fragen zu stellen und in ihrem Seminar mitzudiskutieren. In ihrem Seminar kann ich effizient lernen, mich gut konzentrieren und Selbstvertrauen entwickeln. Sie motiviert mich und ich arbeite noch fleißiger. Meine Leistungen sind gut und ich erfahre Selbsterfüllung, weil ich wirklich aktiv lernen kann.

Aber manche Studierenden sind nicht so glücklich. Manche Lehrende behandeln die ausländischen Studierenden genauso wie deutsche Studierende. Da wird keine Rücksicht auf besondere Bedürfnisse genommen, was große Probleme schafft.

Student E:

Ich besuche einen Kurs. Weil über hundert Studierende drängend in dem großen Veranstaltungsraum sitzen, ist es laut, und die Schrift an der Tafel ist schwer zu erkennen, wenn man etwas weiter weg von der Tafel sitzt. In dieser Situation muss man alle wichtigen Punkte, über die der Lehrer spricht, mitschreiben, weil es kein Skript gibt. Nicht mal die deutschen Studierenden können vollständig und schnell mitschreiben. Manche Wörter habe ich nie gehört. Wie kann ich mitschreiben? Selbst wenn ich mich sehr gut konzentriere, sind noch viele Fehler in meiner Mitschrift. Es ist auch peinlich, immer die Kommilitonen zu fragen. Deswegen habe ich den Lehrer gefragt, ob er mir den Text zum Lesen geben könnte, denn ich konnte nicht gleichzeitig gut zuhören und mitschreiben. Aber er schien ein bisschen verärgert und hat sich direkt geweigert. Ich habe dann das Gefühl, dass es meine Schuld ist, nicht alle wichtigen Definitionen präzise verstehen und mitschreiben zu können.

Interkulturelle Kompetenz im Studienalltag: Gruppenarbeit

Aber nicht nur mit den Lehrenden können ausländische Studierende Probleme haben. Mit Mitstudierenden, die nicht bewusst mit Interkulturalität umgehen können, entstehen dieselben Probleme,

auch bei der Gruppenarbeit. Besonders häufig ist das der Fall in naturwissenschaftlichen Fächern:

Studentin F:

Das beste Gruppenprojekt, das ich gemacht habe, war eine sehr schöne Erfahrung und hat mich in meinem Studium motiviert. Die Mitglieder waren sehr freundlich zu mir. Am Anfang war ich zwar schüchtern, weil ich die einzige Ausländerin in der Gruppe war, aber schnell wurde ich selbstbewusster und sicherer, denn meine Studentinnenkolleginnen ermutigten mich und inspirierten mich. Ich arbeitete hart, denn ich wollte meine netten Kolleginnen auf keinem Fall enttäuschen. Unsere Präsentation und Arbeit haben sehr gute Noten bekommen. Am wichtigsten ist das Zugehörigkeitsgefühl und der Respekt, den ich durch die Zusammenarbeit bekommen habe. Aus dieser Erfahrung heraus halte ich ‚die Stimmung‘ für entscheidend. In einer kalten Stimmung kann man schlecht kooperieren. Liebe regt Kreativität an.

Student G:

Ich halte Gruppenarbeit für eine gute Chance, sich mit Kommilitonen bekannt zu machen und Teamwork-Fähigkeit zu erwerben. Aber Gruppenarbeit kann sehr stressig sein, wenn der Lehrende die Gruppenaufteilung nicht kontrolliert. Viele deutsche Studierende wollen Risiken vermeiden und nur mit bekannten deutschen Kommilitonen eine Gruppe bilden. Die Gruppenaufteilung kann der peinlichste Zeitpunkt für die ausländischen Studierenden sein. Ich zum Beispiel hatte große Angst davor, dass ‚niemand mich will.‘ In diesem Fall würde meine Selbstachtung verletzt. Das Gefühl, Außenseiter zu sein, kann so stark werden, dass ich die Veranstaltung gar nicht besuchen will. Ich glaube, dass die Gründe, warum die deutschen Studierenden nicht mit ausländischen Studierenden Gruppen bilden wollen, darin liegen, dass sie befürchten, dass ausländische Studierende wegen ihrer Sprache und wissenschaftlichen Hintergründen die gemeinsame Leistung verschlechtern könnten. Allerdings wollen alle gute Noten bekommen. Ein anderer Grund ist, dass die deutschen Studierenden

den sich vor Kommunikationshindernissen fürchten.

Studienbegleitende Seminare

Die ausländischen Studierenden kommen aus einem anderen Hochschulsystem und sind durch eine andere Wissenschaftskultur sozialisiert worden. Wie gesagt, verbringen die Studierenden ihre meiste Zeit an der Hochschule. Wenn sie an der Hochschule nicht integriert werden können bzw. sich nicht selbst integrieren können, ist dies ein negatives Präjudiz für die gesellschaftliche Integration.

Deswegen ist ein studienbegleitendes Seminar zur Beratung und Betreuung für die ausländischen Studierenden notwendig. Ein gutes Beispiel ist das Projekt *PunktUm* an der Uni Bielefeld. Hier werden verschiedene Seminare und Workshops zu „Vorlesungen verfolgen“, „Referat halten“, „Hausarbeiten schreiben“, „mündliche Prüfung machen“ usw. von wissenschaftlich ausgebildeten Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrenden angeboten. Diese Seminare und Workshops vermitteln die deutschen Wissenschaftsvorstellungen und Arbeitsweisen und trainieren die TeilnehmerInnen auf die deutsche Weise. Das hat schon vielen ausländischen Studierenden genutzt. Solche Seminare sind auch für deutsche Studierende, besonders in den ersten Semestern, sinnvoll und könnten auch für gemischte Gruppen angeboten werden.

In den oben genannten Fällen kann man auch sehen, dass die interkulturelle Kompetenz ein entscheidender Faktor in der interkulturellen Kommunikation ist. Es ist wichtig, sie zu entwickeln bzw. zu trainieren sowohl durch studienvorbereitende, als auch studienbegleitende Seminare. Solche Seminare sollten nicht nur einmalig sondern regelmäßig angeboten werden. Diese Trainingskurse sollten auch durch Kreditpunkte anerkannt werden. Die Zielgruppe der Kurse sollten nicht nur ausländische Studierende, sondern auch die deutschen Studierenden sein. Außerdem sollten solche interkulturellen Seminare den Lehrenden und den MitarbeiterInnen der Hochschulverwaltung angeboten werden. So sollten alle Hochschulangehörige mit ihren Sichtweisen einbezogen werden und neben der interkulturellen Ebene auch die intrakulturellen Unterschiede berücksichtigt werden.

Auf diese Weise würden die Teilnehmenden tiefgreifender ausgebildet und mit höherer inter- und intrakultureller Kompetenz ausgestattet. Sie könnten besser erkennen, wie sie mit ihren Mitstudierenden umgehen können, und dass man nicht mit jedem Deutschen gleich umgehen kann.

Deutsch und Hochschuldeutsch

Bis hierhin ist deutlich geworden, dass die Sprachfertigkeit eine große Rolle spielt. Aber insbesondere die akademische Sprache ist ein großes Hindernis für ausländische Studierende. Sie haben unterschiedliche akademische Bildungshintergründe und müssen mit einer fremden Sprache im Rahmen von fremden akademischen Regeln operieren. Dies ist doppelt beschwerlich. Wenn sie dann genauso wie die deutschen Studierenden behandelt und bewertet werden, wird man ihnen nicht mehr gerecht.

Studentin H:

Ich studiere jetzt Deutsch als Fremdsprache und Germanistik. Früher habe ich in meinem Heimatland Germanistik studiert. Meiner Meinung nach ist eine herausragende Sprachkompetenz, genügendes Vorwissen bzw. Kontextwissen die Voraussetzung für ein DaF- und Germanistik-Studium. Sonst hat man keine Chance. Um Literatur und Lyrik zu verstehen, muss man zuerst zu der Sprache und der Kultur eine enge Bindung aufbauen. Aber in der Realität studieren viele Ausländer deutsche Literatur ohne ausreichende sprachliche Intuition und ohne entscheidendes Vorwissen. Sie sind permanent überfordert. Darüber hinaus muss ein/e Sprach- und Literatur- Studierende/r sehr aufgeschlossen und gesprächig sein. Ich war am Anfang sehr schüchtern, aber nach und nach bemerkte ich, dass eine starke Persönlichkeit und Selbstvertrauen von Bedeutung sind. So viel wie möglich Reden und Lesen ist der einzige Weg zur guten Kenntnis der Literatur. Ich finde, dieser Fachbereich ist wie ein Dschungel, in dem die Evolutionstheorie dominiert – das heißt, wenn man schwach ist, wird man aussortiert.

Student I:

Ich studiere Geisteswissenschaften. Als ein erwachsener Nichtmuttersprachler, der vor

dem 20. Lebensjahr noch nie in Deutschland war, muss ich plötzlich auch die akademische Sprache beherrschen, obwohl ich umgangssprachlich noch nicht gut formulieren kann. Ich muss komplizierte akademische Artikel lesen, ohne früher genügend schwierige Erzählungen, Zeitungen usw. gelesen zu haben – es gibt überhaupt keinen Übergang. Ein Schritt-für-Schritt Lernen ist mir unmöglich, denn es gibt keine Lücke in meinem Stundenplan für außerfachliches Lesen.

Studium auf Englisch und Internationale Studien

Manche Studierende finden, dass ein International Degree oder englische Kurse die bessere Alternative zu einem normalen Studiengang an der deutschen Hochschule sind.

Studentin J:

Wenn jemand in Deutschland studieren möchte und mich nach meiner Meinung fragt, würde ich einen International Degree empfehlen. Denn Internationale Kurse sind ‚ausländerfreundlicher‘. Ich studiere leider kein International Degree, sondern Bachelor in BWL, aber ich liebe die englischen Angebote meiner Fakultät, z.B. ‚International Business‘. Einerseits bin ich im englischen Seminar sprachlich auf der gleichen Ebene wie andere Studierende, andererseits kann ich Kenntnisse erwerben, die ich in der Zukunft in einer internationalen Arbeitswelt wirklich anwenden kann. Meiner Meinung nach ist Strukturbau und Lehrweise von einigen Kursen, die auf Deutsch gelehrt werden, nicht an ausländischen Studierenden, sondern nur an lokalen Studierenden orientiert. Einen geringen bis großen Teil von diesen Studieninhalten kann man nicht anwenden, wenn man in sein Heimatland zurückkehrt.

Psychologische und finanzielle Probleme ausländischer Studierender

Außer den Problemen im Studium haben manche ausländische Studierende finanzielle und psychologische Schwierigkeiten, weil sie sich in einer besonderen Situation befinden.

Student K:

Die meisten ausländischen Studierenden kommen nicht aus reichen Familien. Sie müssen sich mit Nebenjobs finanzieren und ihre Studienzeiten werden länger. Manche von ihnen fühlen sich minderwertig, da sie aus einem Land mit geringem Wohlstand kommen und nicht den gleichen Status wie die deutschen Kommilitonen haben. Sie befürchten, dass sie wegen ihrer Herkunft diskriminiert werden könnten. Wenn sie Probleme haben, z.B. wenn sie ungerecht behandelt werden, wagen sie nicht, ihre Stimme zu erheben oder Hilfe zu suchen. Das wichtigste Ziel ist immer der Abschluss, aber bis dahin müssen sie in ihre Studien in Deutschland extrem viel Geld und Zeit investieren.

Aus unterschiedlichen Gründen fühlen sich die ausländischen Studierenden manchmal diskriminiert.

Studentin L:

Nachdem ich in Deutschland angekommen war, habe ich folgendes immer wieder erlebt: Die erste Frage war immer: Woher kommen Sie?, die zweite ist: Was studieren Sie hier? oder: Warum sind Sie nach Deutschland gekommen? und die letzte ist: Wann gehen Sie zurück? Punkt. Es scheint mir, dass viele Leute keine Ahnung haben, warum ausländische Studierende nach Deutschland kommen, bzw. was sie hier tun wollen. Die Antwort war für mich am Anfang ganz klar: ‚Weil ich mich seit meiner Kindheit für die deutsche Kultur interessiert habe. Ich wollte unbedingt das Land der vielen großartigen Beiträge zur menschlichen Zivilisation, wie Goethe, Bach, Beethoven, Kant und so weiter sehen und die Leute dort kennenlernen. Mit einem Studium in Deutschland wollte ich sowohl meinen Horizont erweitern und die deutsche Kultur erleben als auch ein gutes akademisches Niveau erreichen.‘ Nach einem dreijährigen Studium in Deutschland finde ich diese Antwort zu naiv – und ich bin verwirrter als am Anfang. Ich frage mich immer wieder: ‚Warum habe ich Deutsch gelernt und bin nach Deutschland gekommen?‘ Einerseits ist meine Liebe zu Deutschland

tiefer geworden, andererseits habe ich kein Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule entwickelt.

Anregungen der Autorinnen

Gefühle wie Zugehörigkeit und Selbsterfüllung kommen nicht von selbst. Die ausländischen Studierenden sollen natürlich zuerst selbst darum kämpfen. Aber die Hochschulen könnten auch dazu beitragen. Deswegen haben wir folgenden Vorschlag: Die Hochschulen sollten den ausländischen Studierenden dabei helfen, sich selbst zu verwirklichen. Deshalb sollten sie den ausländischen Studierenden mehr Chancen und Stellen eröffnen. Das ist das Gaspedal für Integration der ausländischen Studierenden an den deutschen Hochschulen. Viele Organe, z.B. das International Office und Projekte wie *PunktUm* an der Universität Bielefeld haben viele Stellen für studentische Hilfskräfte ausgeschrieben und haben so ausländische Studierende in unterschiedliche Projekte einbezogen. Das finden wir, als Autorinnen, besonders positiv und natürlich sehr hilfreich für die Integration der internationalen Studierenden.

Besonders zu kritisieren ist im Gegensatz dazu, dass es bei vielen Projekten, in denen es um ausländische Studierende geht, keine ausländischen MitarbeiterInnen gibt. Die Projekte werden fast aus-

schließlich und überwiegend aus Sicht der Deutschen geplant, durchgeführt und bewertet.

Zum Schluss möchten wir für Folgendes appellieren: Integration an den Hochschulen setzt eine wechselseitige Öffnung der ausländischen Studierenden und der Hochschulgemeinschaft voraus. Die ausländischen Studierenden sollen sich selber professionalisieren. Aber die Hochschulen müssen auch die ausländischen Studierenden miteinbeziehen. Die Initiative, Planung und Durchführung von Projekten ausländischer und deutscher Studierender muss wesentlich mehr unterstützt und ins Zentrum der Integrationsarbeit gestellt werden. Wenn die Studierenden sich selbst verwirklichen und in der Gesellschaft einen eigenen Platz gefunden haben, können sie sich schneller und besser integrieren. Betroffene müssen nicht nur theoretisch zu Beteiligten werden. Wir müssen uns zusammen Mühe geben, unsere interkulturelle Kompetenz weiterzuentwickeln, um das Studium sowie das Uni-Leben voranzubringen!

Peixin Xian ist Sprecherin des Bundesverbandes ausländischer Studierender – BAS e.V. Interessensvertretung der internationalen Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland.

Haizhou Yi studiert Wirtschaftswissenschaft. In ihrer Freizeit schreibt sie Texte für Internetseiten und für Zeitschriften in China, obwohl ihre Texte manchmal gesperrt werden.

Kamuran Sezer

Willkommen in Deutschland? Abschottung statt Attraktivität für Hochqualifizierte

Prolog: Sarrazin, mein Über-Ich und Ich

Als ich während meiner Schulzeit von einem Türkisch-Lehrer an meiner deutschen Schule erfuhr, dass die türkischen Kinder den so genannten muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Türkisch deswegen besuchten, weil sie für ihre Rückkehr in die Türkei vorbereitet werden sollen, festigte sich in mir das Gefühl, dass ich in diesem Land entbehrlich bin. Diese Erkenntnis brannte in mir eine emotionale Narbe ein: Ich bin ein Gast – mehr nicht.

In meiner Jugend spielte ich daher ernsthaft mit dem Gedanken, in die Türkei „zurückzukehren“. Je mehr ich mich mit diesem Gedanken auseinandersetzte und auch die ersten ernsthaften Schritte einleitete, umso mehr erkannte ich allerdings, dass ich auch in der Türkei ein superstrates Glied der türkischen Gesellschaft wäre. Dort wäre ich – wie ich in meinen diversen Urlaubsaufenthalten erfahren habe – statt eines Ausländers in Deutschland eben ein „Deutschländer“ in der Türkei.

Eine wirkliche Alternative hatte ich also nicht, zumindest hatte ich dies bis dahin so empfunden: Ich gewöhnte mich an meine Narbe, die nicht einmal bei den Anschlägen in Mölln und Solingen brannte. Ich war selbstverständlich sehr betroffen, nahm sogar an den zahlreichen Protestkundgebungen und an diesen Lichterketten teil. Überrascht war ich trotzdem nicht. So ist es halt, wenn man geduldet wird.

Die Wende zu meiner persönlichen Wiedervereinigung mit Deutschland erlebte ich, als ich in einer großen deutschen Volkspartei mein politisches Engagement aufnahm. In der Natur der politischen Arbeit liegend wurde viel über gesellschaftspolitische Themen diskutiert. Es war jedoch ein stämmiger blonder Deutscher ohne Migrationshintergrund und mit besonderer Vorliebe für das deutsche Bier, in dessen Windschatten ich in aller Ruhe Zugang in mein neues Umfeld finden und beobachten konnte.

Wir führten – mal zu zweit und mal in einer größeren Runde – unzählige Gespräche und Diskussionen

über Glauben, katholische Kirche, Homosexualität, gleichgeschlechtliche Beziehungen, alleinerziehende Mütter, Arbeitslose und Arbeitslosigkeit, Förderung des Unternehmertums, soziale Marktwirtschaft, Integration von Behinderten, Schulpolitik, Kapitalismus, Gewerkschaftsgeschichte und -arbeit, Jahre des deutschen Wirtschaftswunders. Ich war beeindruckt – nicht nur von der Vielfalt der politischen Themen, sondern auch von der Vielfalt der Menschen, um deren Belange sich die Politik zu kümmern hatte (und heute wahrscheinlich mehr denn je zu kümmern hat).

Als ich meinen stämmigen, blonden, deutschen Mentor auf diese Vielfalt ansprach, sagte er mir sinngemäß, dass die deutsche Gesellschaft eine pluralistische sei, zu der die Vielfalt des Lebens selbstverständlich gehöre. Der erste Schritt sei diese unterschiedlichen und individuellen Lebenskonzepte zu respektieren, bevor über sie geurteilt werden kann, um sodann eine Politik für diese zu schaffen. Jawohl, zu einem solchen Konzept einer Gesellschaft passe ich sehr gut.

Diese Erkenntnis krepelte mein Leben natürlich nicht auf Anhieb um. Sie wuchs organisch, so dass ich über Jahre mehr und mehr Deutschland als meine Heimat und mich als Deutschen akzeptierte. Auf dieser Strecke begleiteten mich Fußballtrainer, Lehrerinnen und Lehrer, Nachbarn, Freunde und ihre Eltern, die dieses neugewonnene Gefühl des Dazugehörens manifestierten. Im fließenden lebensläufigen Übergang folgte sodann der Entschluss, Deutschland in mein Über-Ich zu integrieren, damit mein Ich nun endlich in die deutsche Gesellschaft integriert werden konnte. Die Narbe war geheilt, dachte ich.

Dann kam Thilo Sarrazin und sein unter den Etiketten „Sachbuch“ und „Analyse“ veröffentlichtes Buch „Deutschland schafft sich ab – Wie wir unser Land aufs Spiel setzen“. Es ist ohne Zweifel ein Megaseiler, der das profitgeleitete Privileg genoss, prominent von Leit- und Massenmedien wie Spiegel und Bild-Zeitung auf einer Sänfte durch alle Ver-

triebskanäle in die Mitte der Gesellschaft getragen worden zu sein. Diese seltsame Allianz aus Leit- und Massenmedien sowie RepräsentantInnen aus der Mitte der Gesellschaft mit einem ehemaligen hohen Amtsinhaber in einer staatstragenden Institution wie der Deutsche Bundesbank bewirkte bei mir zunächst Erschütterung und Desorientierung, anschließend Enttäuschung und Resignation und schließlich Verärgerung und Wut. Die gefühlte und immerwährend propagierte Mehrheit im deutschen Volk, welche die Thesen des Thilo Sarrazin unterstützt, lassen meine Narbe weniger brennen, als der zuvor beschriebene Umstand.

Die Anschläge in Mölln und Solingen erfüllten mich auch weit weniger mit Sorge als die geistige Brandstiftung, die Thilo Sarrazin mit seinem Buch vollzogen hat. Der Gedanke, dass vereinzelte fehlgeleitete junge Männer aus rechtsextremen Kreisen, jenem tabuisierten und damit marginalisierten Milieu in dieser Gesellschaft, die Botschaft „Türken raus!“ vermitteln, in dem sie einen Brandanschlag auf Türkenhäuser verüben, wirkt weitaus geringer bedrohlich, als ein hoher und angesehener Repräsentant der politisch-administrative Elite dieses Landes, der von Kopftuchmädchen spricht und Ängste sowie Feindseligkeit gegenüber ethnischen und religiösen Minderheiten schürt, die Deutschland genauso erobern werden würden wie einst die Kosovaren Kosovo erobert haben.

Denn als Organisationssoziologe, der ich bin, weiß ich sehr gut, dass es einen Unterschied macht, ob man nur eine Idee oder auch die institutionellen und strukturellen Möglichkeiten hat, diese Idee umzusetzen. Es war daher folgerichtig, mit dem politischen Rückenwind der Bundeskanzlerin und des Bundespräsidenten Thilo Sarrazin vom Vorstand der Deutschen Bundesbank als einer staatstragenden und ehrwürdigen Institution auszuschließen.

Nun stehe ich hier, ein deutsch gewordener Narr mit türkischem Namen, von dem brav erwartet wird, dass ich einen sachlichen, Analyse betonten Beitrag zur Anerkennung von ausländischen Abschlüssen im Hinblick auf den Fachkräftemangel und im Kontext der Zuwanderungsdebatte schreibe. Ich komme dem nach, weil ich für mich Folgendes verstanden habe: Heimat ist kein Gott gegebenes Geschenk, das man qua Geburt erhält, sondern ein menscherschaffener Wert, zu dem jeder – ob in dieser gebo-

ren oder eingewandert – seinen Weg finden muss. In diesem Sinne ist Deutschland nicht meine Heimat. Es ist zu meiner Heimat geworden. Und ich habe es zu meiner Heimat gemacht. Und diese, meine Heimat ist eine pluralistische, in der Alleinerziehende, Schwule und Lesben, Menschen mit Behinderung, KapitalistInnen, GewerkschaftlerInnen, Erwerbstätige und Arbeitslose sowie Sarrazin und ich einen Platz haben.

Prequel: Welche Einwanderungsgesellschaft wollen wir sein?

Mit dem Aufkommen der New Economy Ende der 1990er Jahre wurde ein neues Wirtschaftszeitalter eingeleitet, in dem das Internet als Basistechnologie die Produktionsweise, die Warenlogistik, den Informationsfluss und die Kommunikation mit hohem Tempo nachhaltig und radikal verändert hat. In dieser Zeit wurden Unternehmen wie Ebay, Yahoo, Amazon, Paypal und einige Jahre später Google und Facebook gegründet, die sich – trotz der zwischenzeitlich geplatzten Internetblase – in wenigen Jahren sowohl als systemrelevante Akteure etablierten als auch in ihren betriebswirtschaftlichen Leistungen (teilweise) Unternehmen der Old Economy beeindruckend überflügeln. Das Rückgrat dieses neuen Zeitalters waren IT-Fachleute: Die New Economy erforderte Menschen mit hochspezialisierten Kompetenzen und technischer Intelligenz. (vgl. Welsch 2001)

Um diese neue Entwicklung nicht zu verpassen, war der deutsche Standort auf diese besonderen Kompetenzträger auch aus dem Ausland im hohen Maße angewiesen. Die New Economy übte daher auf die deutsche Wirtschaft und Politik zugleich einen Veränderungsdruck aus, der in der deutschen Einwanderungspolitik einen Paradigmenwechsel einleitete: Entgegen der bisherigen Erfahrung war in der deutschen Politik Einwanderung nun nicht mehr mit billigen Arbeitskräften verbunden, die unqualifizierte Tätigkeit ausüben sollten, wie dies in den 1950er und 1960er Jahre infolge der Anwerbung von Gastarbeitern geschah.

Die rot-grüne Bundesregierung unter Gerhard Schröder leitete die Greencard-Initiative ein, die einerseits den deutschen Standort für die hochqualifizierten KompetenzträgerInnen aus dem Ausland öffnen und andererseits deutschen Unternehmen

die Rekrutierung dieser Menschen erleichtern sollte. (vgl. Nohl, Schittenhelm, Schmidtke, Weiß 2010) Jedoch erwies sich diese Maßnahme als nur mäßig erfolgreich (vgl. Westerhoff 2007). Zum einen platze die Internetblase, was zu einem beträchtlichen Verlust der in die Unternehmen der New Economy investierten Risikokapitalien einherging, und zum anderen war die Greencard-Initiative im Vergleich zu den Angeboten der klassischen Einwanderungsländer wie USA oder Kanada unzureichend und mit mehr Restriktionen verbunden, die sie vergleichsweise unattraktiver machte.¹ Nichtsdestotrotz erwies sich die Greencard-Initiative als ein nützliches Instrument insbesondere für kleine und mittelständische IT-Firmen, die 75% der Arbeitsgenehmigungen beantragten. Großkonzerne hingegen beantragten nur 25%, besaßen jedoch gleichzeitig ihre eigenen, institutionellen Kanäle innerhalb betrieblicher Strukturen, über die sie den „Humankapitaltransfer“ steuern konnten. Die Greencard-Initiative konnte so in gewissem Maße Wettbewerbsvorteile von Großunternehmen gegenüber kleinen und mittleren Unternehmen kompensieren. (vgl. Kolb 2005)

Barrieren in der Integrations- und Migrationspolitik

Die Diskussionen und die Reform (besser: Erneuerung) der deutschen Einwanderungspolitik mit besonderem Blick auf die Anwerbung von ausländischen Hochqualifizierten verliefen und verlaufen auch heute noch nicht unproblematisch. Für die Gestaltungsarbeit auf diesem gesellschaftspolitischen Handlungsfeld stehen der Politik und ihren korporatistischen Akteuren einige Barrieren gegen-

¹ Die Diskussion zur Gestaltung einer modernen Einwanderungspolitik wurde nicht nur in Deutschland, sondern auch sowohl auf der Ebene der Europäischen Union als auch in ihren Mitgliedsländern geführt. Verschiedene EU-Länder haben inzwischen unterschiedliche nationale Programme zur Anwerbung und Integration von ausländischen Hochqualifizierten, insbesondere ÄrztInnen, IngenieurInnen, WissenschaftlerInnen und IT-SpezialistInnen) initiiert. In diesem Zuge konkurriert Deutschland mit Ländern wie Großbritannien, Schweden oder den Niederlanden. Solche Konkurrenz birgt allerdings das Risiko, das einige Länder den Wettbewerb um Talente verlieren. Deutschland befindet sich vor diesem Hintergrund in einer besonders schlechten Ausgangssituation, da es von den demografischen Trends stärker betroffen ist als andere EU-Länder. Im Zuge der Verwirklichung des Binnenmarkts propagiert und strebt die EU-Kommission verschiedene Programme zu einer gemeinsamen Einwanderungspolitik an. Kürzlich wurde die „Bluecard“ eingeführt, die ausländischen Hochqualifizierten den Zugang in den gesamten EU-Arbeitsmarkt gewährleisten soll, um die negativen Effekte des Wettbewerbs abzumildern.

über, deren Überwindung eine wichtige Voraussetzung darstellt:

Xenophobie in der einheimischen Bevölkerung:

Eine zentrale Barriere, welche die nachfolgenden prägt, ist die weit verbreitete Xenophobie in der deutschen Bevölkerung und ihre daraus erwachsene Skepsis gegenüber Einwanderung. Die einheimische Bevölkerung nimmt MigrantInnen als soziale und ökonomische Belastung für die Gesamtgesellschaft wahr. (vgl. Decker/Weißmann/Kiess/Brähler 2010; Heitmeyer 2010)

Indifferente Haltung der Politik:

Der Erfolg von PolitikerInnen wird an den Stimmenanteilen gemessen, die sie bei Wahlen erzielen. Vor diesem Hintergrund der Operationslogik der Politik ist es nur verständlich, dass sie für die demoskopischen Präferenzen des Volks nicht nur empfänglich ist, sondern durch diese auch manipuliert wird. Das Resultat dessen ist allerdings eine indifferente Haltung der politischen AkteurInnen im Hinblick auf die Integrations- und Migrationspolitik, die eine aktive und pragmatische Gestaltungsarbeit erschwert. So hat die Bundeskanzlerin Angela Merkel zu Beginn der aufkeimenden Sarrazin-Debatte eine klare Position gegen Thilo Sarrazin und seine im Buch vertretenen Thesen eingenommen. Jedoch verkündete sie nach einer kurzen Zeit, dass „Multikulti [...] gescheitert“ sei (vgl. Evans 2010). Dies überraschte sehr, zumal in ihrer Amtszeit die Stelle einer Integrationsbeauftragten im Bundeskanzleramt eingerichtet wurde sowie der Integrationsgipfel, die Islamkonferenz, der nationale Integrationsplan und die Diversity-Kampagne „Vielfalt als Chance“ und vieles mehr initiiert worden sind. (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration Flüchtlinge und Integration 2010)

Auch der Vorsitzende der Schwesterpartei CSU, Horst Seehofer, der in der deutschen Integrationspolitik bis zur Sarrazin-Debatte kaum aufgefallen war, brachte sich in die öffentliche Diskussion ein, in dem er behauptete, dass Deutschland kein Zuwanderungsland sei, und postulierte hieraus einen Zuwanderungsstopp. Diese Position manifestierte er als Leitantrag „7-Punkte-Programm zur Zuwanderungs- und Integrationspolitik“ auf dem Münchner Parteitag im Oktober 2010. (vgl. Freiherr von Brandenstein 2010; MiGAZIN 2010a)

Begriffliche Unklarheit und Negativität: Es herrscht eine begriffliche Unklarheit, welche Rolle Deutschland im Kontext der globalen Migrationsdynamiken einnimmt. Es existiert zwar inzwischen ein breiterer Konsens darüber, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, jedoch wird diese migrationspolitische Attribuierung mit Begriffen wie Zuwanderungsland oder Integrationsland überschrieben. Die Politik selbst begünstigt die Negativbesetzung von migrations- und integrationspolitischen Themen. Asylmissbrauch, Ausländerkriminalität, Belastung der Sozialkassen durch arbeitslose Ausländer, Unterschriftenkampagnen gegen die doppelte Staatsbürgerschaft usw. werden von der Politik aufgegriffen und ins Zentrum von Wahlkämpfen gerückt, um daraus politisches Kapital zu schlagen.

Kampagnen wie „Das Boot ist voll“ und „Kinder statt Inder“, die Unterschriftenkampagne gegen die doppelte Staatsbürgerschaft gelten als einschlägige Präzedenzfälle, die in den letzten 20 Jahren für Wahlkampfzwecke erfolgreich benutzt wurden. Hierzu kann auch die Leitkulturdebatte Anfang des vergangenen Jahrzehnts unter dem Eindruck der Anschläge vom 11. September 2001 gezählt werden.

Schwache Migrantenselbstorganisationen: Im Diskurs zur Herstellung eines Konsens zur Integrations- und Migrationspolitik bedarf es Migrantenselbstorganisationen, die personell und strukturell mit den nötigen Ressourcen ausgestattet sind, um eine aktive und pragmatische Gestaltungsarbeit vollbringen zu können. Sowohl im Integrationsgipfel als auch in der Islamkonferenz sind verschiedene Selbstorganisationen von Migranten-Communities vertreten. Die meisten jedoch weisen ein niedriges Professionalisierungsniveau und auch unzureichende strukturelle Handlungsfähigkeit aus, um eine kontinuierliche Gestaltungsarbeit betreiben zu können. Darüber hinaus zeichnet die Landschaft der Migrantenselbstorganisationen ethnische, weltanschauliche und religiöse Diversifizität und teilweise gar Zersplitterung aus, die eine Konsensfindung und Gestaltungsarbeit in einem korporatistischen System wie dem deutschen nicht nur erschweren sondern auch verkomplizieren. Der Boykott des deutschen Integrationsgipfels, der von der Türkischen Gemeinde in Deutschland angeführt wurde, ist ein Präzedenzfall, wie auch der Aus-

schluss des Islamrats aus der Islamkonferenz durch den Bundesinnenminister.

Kurzum: Die politischen Handlungsfelder der Integration und Migration sind insgesamt sehr labil und unterliegen dysfunktional wirkenden Operationslogiken, die eine auf Kontinuität und Verstetigung angelegte Konsensfindung und Gestaltungsarbeit negativ dynamisieren. Der Migrationsforscher Klaus J. Bade schreibt in seinem Gastbeitrag „Sarrazin schafft Deutschland ab“ für MiGAZIN, ein Online-Fachmagazin für Integration und Migration, in diesem Zusammenhang an die Adresse der Politik:

Andererseits sollte Politik endlich begreifen, daß ihr Souverän, also der Bürger, es entschieden satt hat, in Sachen Integration und Migration mit mäandernden Bestandsaufnahmen, wechselseitigen politischen Schuldzuweisungen, appellativen Ankündigungen und trostvollen Versprechungen bedient zu werden und stattdessen konzeptorientierte Richtungsentscheidungen mit klaren Zielvorgaben in politischer Führungsverantwortung erwartet. Geschieht dies nicht, dann könnte die inzwischen schon geschichtsnotorische Unterschätzung der Eigendynamik von Integration ‚als gesellschaftspolitisches Problem ersten Ranges‘ am Ende ‚für die politischen Parteien in der parlamentarischen Demokratie dieser Republik schwerwiegende Legitimationsprobleme aufwerfen‘. Davor habe ich, pardon, mit diesen Worten schon vor mehr als einem Vierteljahrhundert gewarnt (K.J. Bade, Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland?, Berlin 1983, S. 116, 119). Die Warnung scheint zur sich erfüllenden Prophezeiung zu werden. Besserwisser pflegen nur beliebt zu sein, wenn sie des Irrtums überführt werden können. Das ist hier, leider, nicht der Fall. Und die Rache heißt heute Sarrazin. (Bade 2010)

Die gesellschaftliche Mitte ist desorientiert und durch Krisen erschüttert

Unabhängig davon, ob eine demoskopische Mehrheit im deutschen Volk die Thesen von Thilo Sarrazin teilt oder nicht, die quantitativ und qualitativ bemerkenswerten Diskussionen im öffentlichen Raum weisen darauf hin, dass sein Buch eine bri-

sante politische Haltung in der Gesellschaft offensichtlich machte. Diese ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Folgen des demografischen Wandels inzwischen für alle konkret erfahrbar geworden sind: In den Stadtteil, in dem man einst aufgewachsen ist, sind möglicherweise in den letzten Jahrzehnten immer mehr „AusländerInnen“ gezogen. Immer mehr „Dönerläden“ haben die Metzger- und die Tante-Emma-Läden verdrängt. Immer mehr Moscheen, die früher in den Hinterhöfen irgendwelcher Gewerbegebiete kaum sichtbar waren, prägen das Bild des Stadtteils, in dem man lebt. In der Schulklasse des eigenen Kindes sind auch SchülerInnen mit „fremdländischen Namen“. Bei der Polizei und in der Verwaltung trifft man auf „nicht-deutschaussehende“ BeamtInnen und Angestellte. Dies sind sichtbare, erlebbare und fassbare Veränderungen, die Verunsicherungen auslösen können. (Sezer 2009)

Es bleibt jedoch nicht bei Verunsicherungen allein. So stellten die Studie „Die Krise der Mitte“ im Auftrag der SPD-nahen Friedrich-Ebert-Stiftung und das Langzeitforschungsprojekt „Deutsche Zustände“ von Wilhelm Heitmeyer fest, dass bei Angehörigen der gesellschaftlichen Mitte antidemokratische und –emanzipatorische Einstellungen zugenommen haben. Orientierungslosigkeit und aggressiv aufgeladene Bedrohungswahrnehmungen, die sich u.a. in Islam- und Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus sowie rechtspopulistischen Einstellungen ausdrücken, sind in der Mitte der deutschen Gesellschaft angekommen. (vgl. Decker/Weißmann/Kiess/Brähler 2010, Heitmeyer 2010)

Auf solch einer Basis werden nun die gesellschaftspolitischen Handlungsalternativen für die Integrations- und Migrationspolitik entworfen. Und die Bestimmung dieser Handlungsalternativen hängt von der Frage ab: Welche (Einwanderungs-)Gesellschaft wollen wir in Zukunft sein? Die Beantwortung dieser Frage ist eine notwendige Voraussetzung, bevor überhaupt über operative Gesichtspunkte einer Einwanderungs- und Integrationspolitik einschließlich der Formen und Verfahren zur Anerkennung von ausländischen Abschlüssen und der Integration von qualifizierten Einwandernden nachgedacht und diskutiert werden kann.

Konkurrierende Konzepte: Einwanderungs- oder Integrationsgesellschaft

Gegenwärtig können in der deutschen Parteienlandschaft vier konkurrierende Konzepte einer Einwanderungsgesellschaft identifiziert werden:

Kein Ein- bzw. Zuwanderungsland (Status Quo):

Mit dem 7-Punkte-Programm zur Integration, das als Leitantrag auf dem Parteitag der CSU in München im Oktober 2010 angenommen wurde, wird programmatisch abgelehnt, dass Deutschland ein Zuwanderungsland ist. Ferner sieht es vor, die bereits in Deutschland lebenden Migranten aktiv zur Integration aufzufordern, eine mögliche Integrationsverweigerung stark zu sanktionieren. Komplementär dazu postuliert die CSU zur Begegnung des Fachkräftemangels, politische Anstrengungen zu unternehmen, um die einheimischen Erwerbstätigen und Arbeitssuchenden (mit und ohne Migrationshintergrund) für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. (vgl. MiGAZIN 2010a)

Leitkultur (Assimilation):

Unter Zuwanderungsland fasst die CDU ihr Verständnis von einer Einwanderungsgesellschaft. Dabei ist die CDU in der Definition des Begriffs Zuwanderung in Abgrenzung zur Einwanderung sehr undeutlich bzw. lässt es offen, so dass nicht eindeutig nachvollziehbar ist, welche programmatischen und politisch (-administrativen) Implikationen für die Integrations- und Migrationspolitik sich daraus ergeben. Vermutlich ist damit gemeint, dass Migranten zu einer historisch, kulturell und gesellschaftlich gefestigten und in ihren Wertvorstellungen sowie religiösem Selbstverständnis geschlossenen einheimischen „Stammbevölkerung“ zuwandern, wenn sie nach Deutschland ein- bzw. zuwandern. Zuwanderung impliziert vermutlich zudem, dass die Einwanderer sich an diese einheimische Stammbevölkerung orientieren sollen. In diesen Zusammenhang gehört auch der Begriff Leitkultur, an der sich die Einwandernden in ihrer Integration orientieren müssen. (vgl. Christlich-Demokratische Union 2007)

Multikulturalismus (multiple Inklusion / salad bowl):

Dieser Ansatz wird insbesondere von Bündnis90/Die Grünen vertreten. Dieses Gesellschaftskonzept umfasst die gegenseitige Anerkennung und den Schutz ethnischer, sprachlicher, religiöser und kultureller Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft und setzt gegenseitigen Respekt und Toleranz

voraus. Damit wird kulturelle Vielfalt jenseits von gegenseitigen Assimilationsforderungen als erwünscht erachtet. Dabei setzen Bündnis90/Die Grünen beim Multikulturalismus-Konzept politische Zielvorgaben für das Zusammenleben voraus, die aus der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der europäischen Verfassungstradition und dem Grundgesetz abgeleitet werden. (vgl. Bündnis90/Die Grünen 2002)

Republikanisches Integrationsleitbild (melting pot): Einige Funktionsträger und Bundestagsabgeordnete der FDP haben im Dezember 2010 „6-Thesen für ein republikanisches Integrationsleitbild“ veröffentlicht. In diesen postulieren sie ein Gesellschaftskonzept, das an den Ansatz des Melting Pot erinnert, wonach eine kooperative Kulturvielfalt präferiert wird, die unter einem gemeinsamen Leitbild zusammengefasst wird. Das Grundgesetz und der Grundrechtskatalog bilden dabei den normativen Rahmen für das Leitbild. (Komplementär dazu wird die Formel des christlich-jüdischen Abendlands als Leitbild explizit abgelehnt.) (vgl. MiGAZIN 2010b)

Minimaler Konsens zwischen diesen konkurrierenden Konzepten einer Einwanderungsgesellschaft bildet das Grundgesetz als normativer Orientierungsrahmen, dessen Beachtung, Respekt und Anerkennung von den (künftigen) Einwanderern – je nach politischer Färbung – vorausgesetzt bzw. aktiv gefordert wird. Aus diesem ergeben sich aber an die Adresse der (künftigen) Einwandernden unterschiedliche Integrationspostulate, die im Hinblick auf die Anwerbung und Integration der zukünftigen Migranten unterschiedliche Attraktivitätsgrade ergeben. Oder als Frage formuliert: Welches Konzept der Einwanderungsgesellschaft ist wie stark attraktiv, um die kreative Klasse der Hochqualifizierten zur Einwanderung nach Deutschland zu bewegen? Für die Ansiedlung von Hochqualifizierten existieren drei Schlüsselfaktoren: Talente, Technologien und Toleranz (vgl. Pechlaner/Bachinger 2010).

Die Kreativen fühlen sich angezogen von Orten, in denen bereits Hochqualifizierte (Talente) wohnen und in denen ein tolerantes Umfeld gegeben ist. Zudem müssen dort technologisches Wissen sowie (regionale) Arbeitsmärkte vorhanden sein, um Wachstum zu ermöglichen. Hochqualifizierte sind

jedoch weltweit mobil und wählen ihren Lebensmittelpunkt dort, wo die kulturellen Rahmenbedingungen entsprechend ihren Erwartungen ausgestaltet sind. Dabei öffnen sich Chancen für Arbeitgeber: Für solche, die aktiv kulturelle Einrichtungen oder Veranstaltungen unterstützen, öffnen sich zusätzliche Wege zur Mitarbeitermotivation, zum Imagegewinn, zur Förderung der Standortattraktivität und damit der Attraktivität für Kunden, Zulieferer und zukünftige Mitarbeiter, aber auch zur Ausübung einer gesellschaftlichen Verantwortung. (ders.: 5f.)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die rhetorische Frage, ob eine auf eine postulierte Leitkultur gegründete Einwanderungsgesellschaft, die eine fordernde Haltung gegenüber der kreativen Klasse einnimmt und damit Assimilationsdruck ausübt, in der Anwerbung und Ansiedlung von ausländischen Hochqualifizierten erfolgreich sein kann. Denn abstrahiert man ein Buch wie das von Thilo Sarrazin, so bleibt von dessen Inhalt ein zugespitztes Pamphlet gegen (muslimische) Integrationsverweigerer, gebärfreudige Importbräute und Bildungsversager aus der Unterschicht übrig, denen man – dem Autor folgend – mit Restriktionen, Zwang und Sanktionen begegnen muss. Die Sarrazin-Debatte und das Aufkommen rechtspopulistischer Parteien, die sich in vielen europäischen Ländern etabliert haben und in Deutschland neu formieren, üben nun auf die alteingesessenen Parteien einen Legitimationsdruck aus. Dies verkompliziert die Versteigerung einer zukunftssträchtigen Richtungs politik auf dem Gebiet der Integrations- und Migrationspolitik. Daher bleibt es höchst fraglich, ob ein solches Deutschland mit einer merkantilistisch anmutenden Einwanderungspolitik attraktiv und damit erfolgsversprechend ist, um die kreative Klasse von Hochqualifizierten aus dem Ausland zur Einwanderung und Ansiedlung in Deutschland zu überzeugen.

Der demografische Wandel

Dass Deutschland hochqualifizierte Kreative aus dem Ausland dringend benötigt und somit ihre Einwanderung im elementarsten Interesse Deutschlands ist, erkennt selbst Thilo Sarrazin an. Er fordert aber, dass die Einwanderung von Menschen aus gleichen oder ähnlichen Kulturkreisen

präferiert werden soll. Eine Einstellung, die vom CSU-Vorsitzenden Horst Seehofer unterstrichen wurde. (vgl. FAZ 2010) Dies wird jedoch nicht (und wenn überhaupt sehr eingeschränkt) funktionieren:

Es ist inzwischen hinlänglich bekannt, dass die deutsche Bevölkerung altert und schrumpft. (vgl. Münz 2001) Europa insgesamt wird im Vergleich zu den anderen Weltregionen sogar am stärksten altern und schrumpfen: Betrug der prozentuale Anteil der EuropäerInnen an der Weltbevölkerung 1950 21,6%, so wird nach Modellrechnungen dieser Anteil auf 7,6% im Jahr 2050 schrumpfen. Hingegen wird das ungebrochene Bevölkerungswachstum in Afrika dazu führen, dass der prozentuale Anteil der afrikanischen Bevölkerung, der 1950 9,0% an der Weltbevölkerung ausmachte, im Jahr 2050 auf 21,8% ansteigen wird. (vgl. United Nations/Department of Economic and Social Affairs 2008; Deutsche Stiftung Weltbevölkerung 2007)

Der demografische Wandel wird zudem durch die Abwanderung aus Deutschland angeschoben, von wo Abwanderungsbewegungen vornehmlich nach Polen, in die Türkei, Rumänien, USA, Schweiz, Italien, Österreich, Ungarn, Frankreich und Großbritannien verzeichnet werden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010). Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration nimmt an, dass deutsche Hochqualifizierte insbesondere in die Schweiz, USA, Großbritannien, Österreich, Kanada, Norwegen und Australien abgewandert sind. Insgesamt stellt der Sachverständigenrat fest, dass Deutschland mit einer über mehrere Jahre andauernde migratorische Verlustrechnung konfrontiert ist, und fordert rasches Handeln in der Einwanderungspolitik, um nicht nur den quantitativen Verlust durch die Abwanderung hochqualifizierter Deutscher, sondern auch den qualitativen Verlust an Know-How, Erfahrungen, und Qualifikationen zu kompensieren, um die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Standorts weiterhin zu gewährleisten (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration).

Das Futureorg Institut hat des Weiteren in einer groß angelegten Sozialstudie über die türkischen Akademiker und Studierenden in Deutschland (TASD-Studie) festgestellt, dass mehr als ein Drittel der in Deutschland aufgewachsenen deutsch-türkischen

Hochqualifizierten eine hohe Bereitschaft aufweisen, in die Türkei abzuwandern. (vgl. Sezer/Daglar 2009; Sievers/Griese/Schulte 2010) Inzwischen mehren sich Berichterstattungen in Medien, dass über die deutsch-türkischen Hochqualifizierten hinaus auch deutsch-vietnamesische Hochqualifizierte eine erhöhte Abwanderungsbereitschaft aufweisen (vgl. Mai 2010).

Brain Waste: Verschleudertes Potenzial von ausländischen Hochqualifizierten

Die Diskussionen zur Einwanderung von Fach- und Hochqualifizierten und die Bestrebungen zur Anerkennung ihrer Abschlüsse sind also von herausragender Bedeutung. Das von der VolkswagenStiftung geförderte internationale Forschungsprojekt „Kulturelles Kapital in der Migration“ führt zudem eindrucksvoll vor, wie sich das derzeit auf diesem Gebiet herrschende handlungspolitische Vakuum in der Einwanderungs- und Integrationsrealität ausdrückt. Die Biografien der bereits nach Deutschland eingewanderten Hochqualifizierten aus dem Ausland zeigen auf, dass die Einwanderung in der Regel neben den formal-juristisch-administrativen Bahnen verläuft. Sie erfolgt über ein Studium in Deutschland, Asyl oder Heirat.

Die ForscherInnen haben in ihren Untersuchungen insgesamt sieben typische lebensläufige Konstellationen bei ausländischen Hochqualifizierten, die bereits in Deutschland leben, vorgefunden, innerhalb derer sie ihr Wissen und Können in den deutschen Arbeitsmarkt – im unterschiedlichen Maße – einbringen können (vgl.: Nohl/Weiß 2009):

- **Heirat:** Besonders Personen mit renommierten internationalen Abschlüssen (vornehmlich: naturwissenschaftlichen und ökonomischen Abschlüssen), deren Karrieren transnational angelegt sind, präferieren einen Verbleib in Deutschland, wenn sie hier eine Familie gegründet haben. Die Ehe mit einem/einer deutschen PartnerIn gewährleistet die Fortsetzung der aufgenommenen Beschäftigung.
- **Spezialwissen:** Ausländische Hochqualifizierte finden eine Beschäftigung und verbleiben in Deutschland, weil sie über herkunftsbezogenes Spezialwissen (z.B. juristisches Wissen über

das Herkunftsland) verfügen. Durch Ausnahmeregelungen im Ausländerrecht ist es ihnen möglich, eine Aufenthaltsgenehmigung und Arbeitsrecht zu erhalten, auch ohne eine/n deutsche/n PartnerIn zu heiraten.

- **SpätaussiedlerInnen:** Typisch für diese biografische Konstellation ist der Erwerb eines Aufenthaltstitels oder der deutschen Staatsbürgerschaft, unabhängig davon, ob und wie diese Personen ihr akademisches Wissen auf dem deutschen Arbeitsmarkt einbringen können. Die akademischen Qualifikationen dieser Personengruppen wurden jedoch durch Nicht-Anerkennung ihrer Abschlüsse abgewertet, so dass sie niedrig qualifizierten Beschäftigungen nachgehen.
- **Professionsrechtliche Regelungen:** Ausländische ÄrztInnen, JuristInnen, ArchitektInnen, PsychologInnen usw. sind mit zusätzlichen rechtlichen Hürden konfrontiert. Dies betrifft die Angehörigen so genannter Drittstaaten, die unter Einschränkungen eine Erlaubnis für abhängige Beschäftigungsverhältnisse erhalten. Eine in Brasilien ausgebildete Ärztin darf keine eigene Praxis eröffnen und erst nach Erfüllung professionsgebundener Voraussetzungen lediglich in einer Praxis oder in einem Krankenhaus angestellt werden.
- **Ausländische Studierende:** Ausländische Studierende, die an einer deutschen Hochschule eingeschrieben sind, müssen die Finanzierung ihres Lebensunterhalts über die Dauer ihres Aufenthalts gewährleisten können. Studierende außerhalb der EU dürfen zudem maximal 90 Tage im Jahr einer Nebenbeschäftigung nachgehen. Fast zwei Drittel der Studierenden verdienen dazu und ein Fünftel lebt ausschließlich vom eigenen Verdienst, so dass sie in die informelle Ökonomie ausweichen, um den Lebensunterhalt zu finanzieren.
- **Irreguläre Migration:** Wer als TouristIn nach Deutschland kommt oder seinen Aufenthaltstitel verliert, darf keiner Beschäftigung nachgehen. Es existieren aber Fälle, in denen ausländische Hochqualifizierte auf dem informellen Arbeitsmarkt eine Beschäftigung finden, jedoch in der Regel ihr akademisches Wissen und Können nicht verwerten können.

- **Flüchtlinge, Asylberechtigte oder -suchende:** Dieser Personenkreis ist besonders stark von rechtlichen Restriktionen im Hinblick auf die Arbeitsmarktinklusio**n** betroffen. Um ihren Aufenthalt nicht zu gefährden, ziehen sie es vor, keiner Beschäftigung in der informellen Ökonomie nachzugehen. Von einer legalen Beschäftigung sind sie aber faktisch ausgeschlossen. Ihre arbeitsbiografische Perspektive bleibt dauerhaft unklar.

Während die VertreterInnen der ersten vier biografischen Konstellationen über die Möglichkeit verfügen, einer Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt (legal) nachzugehen, liegt im Falle der letzten drei biografischen Konstellationen faktisch Arbeitsmarkt**ex**klusion vor. Dabei verfügen lediglich Personen mit transnationalen Karriereverläufen über die Möglichkeit, ihr im Ausland erworbenes akademisches Wissen und Können umfassend anzuwenden. In den anderen Fällen existiert diese Möglichkeit nur unter (starken) ausländer- und professionsrechtlichen Einschränkungen. Vor diesem Hintergrund überrascht sodann auch das Ergebnis der Sonderauswertung des Mikrozensus von 2005 durch das Forscherteam nicht, dass 20,6% der Hochqualifizierten, die ihren Abschluss im Ausland erlangt haben, in einfachen Berufen tätig sind. Dieser Anteil beträgt bei Hochqualifizierten mit Migrationshintergrund, die ihren Abschluss in Deutschland erworben haben, 3,09%. (vgl. Nohl/Schittenhelm/Schmidtke/Weiß 2009)

Das komplizierte Verfahren zur Anerkennung von ausländischen Abschlüssen eingewanderter Hochqualifizierter (und jener, die in der Zukunft einwandern werden) schiebt die prekären Perspektiven in den Erwerbsbiografien noch zusätzlich an. Das Anerkennungsverfahren ist durch unterschiedliche Regelungen der Bundesländer föderal überdehnt und wird nach MigrantInnengruppen (EU-AusländerInnen, SpätaussiedlerInnen, DrittstaaterInnen) unterschiedlich angewendet, was das Verfahren verkompliziert und den Verfahrensaufwand erhöht. (vgl. Engelmann/Müller 2007) Von einer Verfahrensgerechtigkeit ist man noch weit entfernt:

Von Chancengleichheit kann bei der Anerkennung von ausländischen Abschlüssen

keine Rede sein. Anerkennungsmöglichkeiten hängen weniger von der vorhandenen Qualifikation als vielmehr vom Bundesland und der Zugehörigkeit zu einer Migranten-gruppe ab. Defizitäre rechtliche Regelungen führen dazu, dass zwei Personen, die über identische Abschlüsse verfügen, unterschiedlich zu behandeln sind. Zwei Absolventen einer russischen Techniker-Fachschule wenden sich an die zuständige Anerkennungsstelle, ein Spätaussiedler und ein jüdischer Zuwanderer. Ersterer kann eine Anerkennung beantragen, für letzteren gibt es nicht einmal die Möglichkeit eines Verfahrens. Damit gilt er als Ungelernter und ein Anknüpfen an seinen erlernten Beruf wird nahezu unmöglich. (Müller 2008)

Abschottung oder Attraktivität?

Die Folgen des demografischen Wandels (Alterung, Schrumpfung, Fachkräftemangel, Multikulturalisierung usw.) werfen ihre Schatten voraus. Und der deutsche Standort ist – dringend – gefordert, eine konsequente Richtungsentscheidung in der Integrations- und Migrationspolitik zu treffen. Dafür muss geklärt werden, welche Einwandernden Deutschland benötigt – und vor allem welche Einwanderungsgesellschaft es in der Zukunft sein möchte.

Literatur

Bade, Klaus J. (2010): Sarrazin schafft Deutschland ab, in: MiGAZIN (29.11.2010). Online unter: <http://www.migazin.de/2010/11/29/sarrazin-schafft-deutschland-ab/>

Bündnis 90/Die Grünen (2002): Die Zukunft ist grün. Grundsatzprogramm von Bündnis 90/Die Grünen, beschlossen im März 2002. Online unter: <http://archiv.gruene-partei.de/dokumente/grundsatzprogramm-bundesverband.pdf>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Migrationsbericht 2008.

Christlich-Demokratische Union (2007): Das Grundsatzprogramm: Freiheit und Sicherheit. Grundsätze für Deutschland, beschlossen im Dezember 2007. Online unter: <http://www.grundsatzprogramm.cdu.de/doc/0712>

03-beschluss-grundsatzprogramm-6-navigierbar.pdf

Decker, Oliver/Weißmann, Marliese/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2010): Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010 (Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung) Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/do/07504.pdf>.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2007): DSW-Datenreport 2007. Soziale und demografische Daten der Weltbevölkerung. Online unter: http://www.weltbevölkerung.de/pdf/dsw_datenreport_10.pdf

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.

Englmann, Bettina/Müller, Martina (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland.

Evans, Stephen (2010): Merkel says German multicultural society has failed, in BBC News (17.10.2010). Online unter: <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-11559451>

FAZ.net (2010): Seehofer befürwortet Einwanderungsstopp für „fremde Kulturkreise, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (09.10.2010). Online unter: <http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~E2B5162CD54A14AC09D0B8C532C2A9E5D~ATpl~Ecommon~Scontent.html>

Freiherr von Brandenstein, Philipp (2010): Potentiell folgenreich – Seehofers „7-Punkte-Programm“ zur Integration, in: MiGAZIN (28.10.2010). Online unter: <http://www.migazin.de/2010/10/28/potentiell-folgenreich-seehofers-7-punkte-programm-zur-integration/>

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2010): Deutsche Zustände. Folge 9.

Kolb, Holger (2005): Die deutsche „Green Card“ (Kurzdossier), in: focus MIGRATION. Online unter: http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/KD03_Green_Card.pdf

Mai, Marina (2010): Exodus der Musterschüler, in: der Freitag (30.10.2010). Online unter: <http://www.freitag.de/politik/1043-exodus-der-mustersch-ler>

MiGAZIN (2010a): „7-Punkte-Integrationsplan“ des CSU-Parteivorstandes (28.10.2010). Online unter: <http://www.migazin.de/2010/10/28/7-punkte-integrationsplan-des-csu-parteevorstandes/>

MiGAZIN (2010b): Sechs Thesen für ein republikanisches Integrationsleitbild (21.12.2010). Online unter: <http://www.migazin.de/2010/12/21/sechs-thesen-fur-ein-republikanisches-integrationsleitbild/>

Müller, Martina (2008): „Brain Waste“: Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Online unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1699.asp

Münz, Rainer (2001): Geregelter Zuwanderung: eine Zukunftsfrage für Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft B 43/2001, S. 3-6.

Nohl, Arnd-Michael/Weiß, Anja (2009): Jenseits der Greencard: Ungesteuerte Migration Hochqualifizierter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 44/2009, 26.10.2009, S. 12-18.

Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja (2010): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden.

Pechlaner, Harald/Bachinger, Monika (Hrsg.) (2010): Lebensqualität und Standortattraktivität. Kultur, Mobilität und regionale Marken als Erfolgsfaktoren.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2009): Qualifikation und Migration: Potenziale und Personalpolitik in der ‚Firma‘ Deutschland. Online unter: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2009/05/090528_druckfassung_qualifikation-und-migration.pdf

Sezer, Kamuran (2009): Leitvision statt Leitkultur – Warum die deutsche Integrationspolitik in der Zukunft scheitern wird..!, in: MiGAZIN (17.09.2009). Online unter: <http://www.migazin.de/2009/09/17/leitkultur-warum-die-deutsche-integrationspolitik-in-der-zukunft-scheitern-wird/>

Sezer, Kamuran (2010): Zuwanderungsdebatte in Deutschland. Was ist Integration?, in Quantara (06.12.2010). Online unter: http://de.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-469/_nr-1296/i.html

Sezer, Kamuran/Daglar, Nilgün (2009): Die Identifikation der TASD mit Deutschland. Abwanderungsphänomen der TASD beschreiben und verstehen. Krefeld/Dortmund.

Siever, Isabel/Griese, Hartmut/Schulte, Rainer (2010): Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Frankfurt am Main.

United Nations/Department of Economic and Social Affairs (2008): World Population Prospects. The 2008 Revision. Online unter: <http://esa.un.org/UNPP/>

Welsch, Johann (2001): Fachkräftemangel: Blockieren Qualifikationsdefizite die New Economy?, in: Arbeit, Heft 3, Jg 10 (2001), S. 262-275. Online unter: <http://www.zeitschrift-arbeit.de/docs/3-2001/welsch.pdf>

Westerhoff, Horst-Dieter (2007): Die Greencard. Zur Wirtschaftspolitik der rot-grünen Bundesregierung (Diskussionsbeiträge aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaft der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. Online unter: <http://www.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/WIWI/pdf/161.pdf>

Kamuran Sezer ist Institutsleiter vom futureorg Institut für angewandte Zukunfts- und Organisationsforschung und Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg.

MID-DOSSIERS

*Die MID-Dossiers erscheinen als Online-Dossiers, zu finden unter
<http://www.migration-boell.de/web/sonstige/747.htm>*

*Die mit * gekennzeichneten Dossiers können auch als pdf heruntergeladen werden.*

MIGRATION

DOSSIER Mobility and Inclusion – Managing Labour Migration in Europe*
DOSSIER Border Politics - Migration in the Mediterranean *
DOSSIER Migration & Entwicklung*
DOSSIER European Governance of Migration*
DOSSIER Leben in der Illegalität *
DOSSIER Europa 2007: Chancengleichheit für alle!

INTEGRATION

DOSSIER Öffnung der Hochschule - Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration
DOSSIER Muslimische Gemeinschaften zwischen Recht und Politik*
DOSSIER Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger Migrantinnen*
DOSSIER Herkunft als Schicksal? Hürdenlauf zur Inklusion*
DOSSIER Migration & Gesundheit *
DOSSIER Migrationsliteratur - Eine neue deutsche Literatur?*
DOSSIER Starke Jugend - Lebenswelten junger MigrantInnen
DOSSIER Religiöse Vielfalt & Integration *
DOSSIER Schule mit Migrationshintergrund*
DOSSIER Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand
DOSSIER Muslimische Vielfalt in Deutschland
DOSSIER Wirtschaftliche Potenziale von Migration & Integration
DOSSIER HipHop zwischen Mainstream und Jugendprotest
DOSSIER Multikulturalismus: Vision oder Illusion?
DOSSIER Fußball & Integration *

DIVERSITY

DOSSIER Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity*
DOSSIER Rassismus & Diskriminierung in Deutschland*
DOSSIER Ethnic Monitoring - Datenerhebung über oder mit Minderheiten?*DOSSIER Politics of Diversity *
DOSSIER Medien und Diversity*
DOSSIER Managing Diversity - Alle Chancen genutzt?
DOSSIER Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz
DOSSIER Schwarze Community in Deutschland