

Fachhochschule Köln* Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften

Aktionsleitfaden für eine inklusive Fakultät

Melanie Werner, Sigrid Leitner, Andrea Platte und Julia Zinsmeister

07.05.2014

Fachhochschule Köln
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Ubierring 48
50678 Köln
http://www.fh-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/fakultaet-fuer-angewandte-sozialwissenschaften_7282.php

Inhalt

0	Vorbemerkung	2
1	Profil und Selbstverständnis	3
2	Ist-Stand: Diversität der Fakultätsmitglieder	8
2.1	Gender	12
2.1.1	Vertikale Segregation.....	12
2.1.2	Studentinnen und Studenten	15
2.1.3	Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Professorinnen und Professoren.....	18
2.2	Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung	21
2.3	Alter	22
2.3.1	Studierende	22
2.3.2	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen.....	27
2.4	Erziehungsverantwortung	30
2.4.1	Studierende Eltern	31
2.4.2	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen mit Kind.....	35
2.5	Pflegeverantwortung	37
2.5.1	Studierende mit Pflegeverantwortung.....	37
2.5.2	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen.....	39
2.6	Beeinträchtigung	40
2.6.1	Studierende mit Beeinträchtigung.....	42
2.6.2	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen.....	47
2.7	Nationalität.....	48
2.7.1	Ausländische Studierende.....	48
2.7.2	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen.....	54
2.8	Migrationshintergrund.....	56
2.8.1	Studierende mit Migrationshintergrund	56
2.8.2	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen.....	58
2.9	Religion und Weltanschauung	60
2.10	Hochschulzugangsberechtigung und akademisches Elternhaus.....	61
2.10.1	Studierende	61
2.10.2	Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen	64

3	Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät.....	65
3.1	Inklusive Kulturen an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.....	66
3.2	Inklusive Strukturen an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.....	67
3.3	Inklusive Praktiken.....	69
4	Überblick über die Maßnahmen zu einer inklusiven Fakultät.....	72
4.1	Inklusive Kulturen	72
4.1.1	Fortbildung und Reflexion	72
4.1.2	Alle Fakultätsangehörigen einbinden, Informationsfluss verbessern, Kontinuität sichern	72
4.1.3	Wissenschaft als guter Arbeitsplatz	73
4.2	Inklusive Strukturen	74
4.3	Inklusive Praktiken:.....	77
	Literaturverzeichnis	80
	Anhang 1	86
	Konzept für eine familienfreundliche Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften	87

0 Vorbemerkung

Im Jahr 2011 hat das Dekanat der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften einen Entwurf für einen Fakultätsentwicklungsplan (FEP) für die Jahre 2012 - 2018 vorgelegt, der mit allen Fakultätsmitgliedern auf der kollegialen Klausur im Dezember 2011 und in vielen Arbeitsgruppen diskutiert und verändert wurde. Der FEP ist das Ergebnis eines Prozesses, der von allen Fakultätsmitgliedern mitgestaltet und getragen wird. In diesem FEP, der im Januar 2012 vom Fakultätsrat verabschiedet wurde, sind die Themen „Diversity“, „Inklusion“, „Gleichstellung“ und „Internationalisierung“ sowohl explizit als auch als Querschnittsaufgabe verankert.

Dieser Aktionsleitfaden für eine inklusive Fakultät knüpft am Fakultätsentwicklungsplan an, in dem es heißt:

*Der Begriff Selbstverständnis akzentuiert ... die bildungs- und gesellschaftspolitischen Prinzipien, die sich in der Gestaltung von Lehre und Studium, Weiterbildung, Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer sowie in der **Gleichstellungs- bzw. Diversitätspolitik** (Hervorhebung M.W.) und dem Internationalisierungskonzept niederschlagen. (Mergner & Lohrentz, 2012, S. 6)*

Analog zum Internationalisierungskonzept und zum Gleichstellungskonzept liegt mit diesem Papier nunmehr auch ein Inklusionskonzept vor. Alle drei Konzepte verstehen sich als Ergänzung, Vertiefung und Konkretisierung des Fakultätsentwicklungsplans. Entwicklungspläne und Konzepte stehen in Ursache und Wirkung in Verbindung.

Dieser Aktionsleitfaden versteht sich als Entwurf, der durch die Studiendekanin für Diversität angestoßen wurde (top-down) und dessen Basis von einer Arbeitsgruppe aller interessierten MitarbeiterInnen im Oktober 2012, auf der kollegialen Klausur im Dezember 2012 und im Frühjahr und Herbst 2013 erarbeitet wurde.

Er bedarf nun der Diskussion und Verabschiedung durch alle Angehörigen der Fakultät (bottom-up). Ebenso wie der FEP enthält der Aktionsleitfaden Meilensteine bis 2018 – dann muss dieser Leitfaden parallel zum neuen FEP neu gedacht, konzipiert, geschrieben, diskutiert und verabschiedet werden.

1 Profil und Selbstverständnis

Im Fakultätsentwicklungsplan tauchen die Begriffe „Diversität“, „Inklusion“ und „Gleichstellung“ nebeneinander auf. Das Nebeneinander der Begriffe ist begründet in unterschiedlichen Forschungs- und Theorietraditionen innerhalb der Fakultät. Im Folgenden werden die Begriffe inhaltlich gefüllt, ihre Theorielinien kurz skizziert und es wird der Versuch unternommen, die Diskurse zusammenzuführen.

Gleichstellung hat im Hochschulkontext die längste Tradition. Sie meint die Verwirklichung von Chancengleichheit von Männern und Frauen und wird an der Fakultät durch eine „geschlechtergerechte Perspektive in der Lehre und Forschung berücksichtigt“ (Mergner & Lohrentz, 2012, S. 38). Sigrid Metz-Göckel (2012) geht in Anlehnung an Wobbe (2003) davon aus, dass Ausschließungsmechanismen nicht mehr formal sind, sondern „dass sie heute viel mehr über indirekte und informale Mechanismen, insbesondere auf der interaktiven Ebene reproduziert werden“ (Wobbe, 2003, S. 13). Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung haben Diversity-Ansätze stark beeinflusst: Das Konzept des „doing gender“ kann auf „doing difference“ ausgeweitet werden (West & Fenstermaker, 1995). Ausschließungsmechanismen verlaufen dann über Normalitätsvorstellungen bezüglich der Studierenden, des wissenschaftlichen Personals, der Personalrekrutierung und über einen „gender-“, sprich „Diversity-Bias“ in den Disziplinen.

„Gender“ ist eine Kategorie in Diversity-Konzepten. **Diversity** meint

Gleichstellung

Diversity meint den adäquaten Umgang mit Verschiedenheit

den angemessenen Umgang mit Differenzen. Unter Differenzen werden sozial konstruierte Unterschiede zwischen Menschen bezeichnet. Diese Differenzen ordnen die Welt in „wir“ und „die anderen“, wobei „wir“ (fast) immer die privilegierte, „normale“ Situation darstellt (Rommelspacher, 1995). In Hochschulen ist diese privilegierte Position meist ein weißer, heterosexueller Mann aus der Mittelschicht.

Differenzlinien werden auf der personellen, der interaktiven und der strukturellen Ebene hervorgebracht: So sehen beispielsweise Konzepte des Diversity-Management Diversität als Aufgabe der Organisation, legen die Verantwortung für deren Umsetzung dann aber allein in die Hand von Individuen (Mecheril & Plößer, 2011). West & Fenstermaker (1995) gehen hingegen in Anlehnung an „doing gender“ davon aus, dass Differenzen in der Interaktion immer wieder neu bestätigt werden und dass „herrschaftssicherndes Differenzwissen (...) in sämtlichen Formaten des Alltags eingelagert“ ist (Eggers, 2012, S. 27). Chantal Munch (2010) lenkt den Blick auf Strukturen und Hierarchien, in denen Differenzen entstehen.

Was ist problematisch daran, Unterschiede zwischen Menschen zu benennen? Erstens ist die Zuordnung zu Gruppen meist eine Fremdzuweisung, der die Annahme zugrunde liegt, es gäbe bestimmte „gruppenspezifische Eigenschaften“, Frauen seien beispielsweise sozialer oder Menschen türkischer Herkunft bildungsferner. Zweitens werden Menschen, die einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden, häufig auf eine oder wenige Eigenschaften reduziert. Diese Zuschreibungen können soziale Ungleichheiten legitimieren. Individualität kommt dann nur durch Überschneidungen verschiedener Gruppenzugehörigkeiten zustande (Kubisch, 2003). Jedoch müssen Differenzlinien thematisiert werden, um soziale Ungleichheit aufzudecken und Benachteiligung entgegen zu wirken.

In Diversity-Konzepten wird Vielfalt in Kategorien gedacht

Das Denken in Kategorien kann (Fremd-)Zuschreibungen verfestigen und Benachteiligungen legitimieren

Inklusion wurde als bildungspolitische Leitidee erstmals in der Salamanca-Resolution im Jahr 1994 ausgerufen; mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Deutschland haben tiefgreifende Veränderungen auch im deutschen Bildungs- und Sozialsystem begonnen. Die im Artikel 24 formulierte Forderung nach einem „Inklusiven Bildungssystem“ bringt Konsequenzen sowohl für die Hochschulstruktur, als auch für die curriculare/ inhaltliche Gestaltung von Studiengängen mit sich, denn „... zu einem inklusiven Bildungssystem [gehören] auch inklusionsorientierte Konzepte lebensbegleitenden Lernens unter Einschluss von Hochschule und Universität“ (Dannenbeck & Dorrance, 2014, S. 254). Inklusive Bildung wird häufig vordergründig mit der Teilhabe von Menschen mit Behinderung (in der öffentlichen Diskussion vorrangig SchülerInnen) am Bildungssystem ohne Aussonderung assoziiert, meint jedoch weitergehend die Reflexion und den Abbau von Barrieren, Diskriminierung und Exklusion unterschiedlicher Gruppierungen und entsprechend die individuell notwendige Unterstützung eines jeden Einzelnen im Bildungsverlauf. Die Hochschulrektorenkonferenz veröffentlichte im Jahr 2009 die Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2009), um im Zuge des Bologna-Prozesses zu gewährleisten, „dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können“ (§ 2 Abs. 4 HRG) – mit dem übergreifenden Ziel, chancengleiche Teilhabe für alle Studierenden zu sichern.

Inklusive Bildung versteht Behinderung als einen unter anderen möglichen Faktoren für Benachteiligung im Bildungssystem. Die (sozial)pädagogische Praxis ist aufgefordert, Marginalisierungen aufzudecken und abzubauen und dem Recht jedeR Lernenden innerhalb der Heterogenität einer Gesamtgruppe (im Hochschulkontext z.B. Semester- oder Seminargruppe) zu

Inklusion meint die Reflexion und den Abbau von Barrieren für unterschiedliche Zielgruppen

Menschenrechte als gemeinsame Grundlage von Inklusion und Sozialer Arbeit

entsprechen. Inklusion meint die Realisierung von Bildung im Sinne der Menschenrechte – und trifft sich da mit den Ansprüchen und Grundlagen der Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi, 2007). Inklusive Bildung ist damit vor allem eine pädagogische zukunftsweisende Reform für ein insgesamt in die Kritik und an seine Grenzen gekommenes Erziehungs- und Bildungssystem.

Die Leitidee Inklusiver Bildung legt den Bildungsinstitutionen – in diesem Fall der Hochschule bzw. der Fakultät – die Verantwortung auf, Strukturen zu schaffen, die allen Beteiligten in ihrer Diversität gerecht werden. Für eine Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften bedeutet dies: Inklusion muss als Konzept theoretisch vermittelt, innerhalb der Hochschule strukturell ermöglicht und zugleich als Bewusstseinshaltung reflexiv gelebt werden (Platte & Schultz, 2011). Während „die pädagogischen Herausforderungen inklusionsorientierter Praxis als Gegenstand und Thema der Lehre zunehmend ihren Niederschlag finden, bleibt die Organisation und Institution Hochschule/Universität (noch) tendenziell unterbelichtet, was deren inklusive Qualität als akademische Bildungseinrichtung selbst betrifft“ (Dannenbeck & Dorrance, 2014, S. 257). Mit dem vorliegenden Aktionsleitfaden und den darin angestrebten Maßnahmen macht sich die Fakultät auf den Weg, Inklusion nicht nur zu lehren, sondern zugleich für sich zu reflektieren und weitgehend zu realisieren.

Auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungseinrichtung muss eine Hochschule/eine Fakultät neben dem Abbau zielgruppenspezifischer Barrieren eine umfassende Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken anstreben. Als begleitendes Instrument kann dabei der von Tony Booth und Mel Ainscow (2011) entwickelte „Index for Inclusion“ eingesetzt werden. Das Qualitätsentwicklungsinstrument, das international eingesetzt wird, wurde ursprünglich für die Gestaltung inklusiver Schulen

Index für Inklusion

konzipiert und an verschiedenen Orten für andere Einrichtungen, in Deutschland auch für Kommunen (Montags Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) weiterentwickelt. Für den deutschsprachigen Raum wird gerade die zweite adaptierte Auflage erarbeitet, die sich übergreifend an „Bildungseinrichtungen“ wendet und den ursprünglichen Fokus auf „special educational needs“ (generiert aus einem behindertenpädagogischen Verständnis) erweitert, um nach Barrieren für Teilhabe als Folge vielfältiger Benachteiligungen zu fragen. Es geht also um die Kunst, Gleichheit und Verschiedenheit in einer Balance zu halten (Prengel, 2006), und eine Haltung, die Differenzen „abwechselnd ernst nimmt und außer Kraft setzt“ (Kubisch, 2008).

Wie kann ein angemessener Umgang mit Verschiedenheit und Gleichheit mit dem Ziel einer inklusiven Fakultät aussehen? In Sinne von Diversity wird zunächst überprüft, ob und in welchen Kontexten Differenzen, die im Rahmen von Diversity und Hochschule thematisiert werden, an der Fakultät tatsächlich eine Rolle spielen und mit unterschiedlichen Chancen verbunden sind (Kapitel 1.2). Dabei ist kritisch zu hinterfragen, aus welcher Position heraus bestimmte Differenzlinien in den Fokus gerückt werden: So fußt dieser Entwurf auf dem FEP, der vom gesamten Kollegium getragen wurde, das Thema Diversity wurde dann aber von einer Gruppe Interessierter voran getrieben. Die Ressourcen, diesen Entwurf zu schreiben, wurden vom Dekanat zur Verfügung gestellt und wurden aus einer privilegierten Mehrheitsposition heraus geschrieben. Auf dieser Grundlage werden dann Bedarfe formuliert, um zielgruppenunabhängig – also inklusiv - anhand dieser Bedarfe Ideen einer inklusiven Bildung an der Fakultät zu entwickeln. An diesem Entwurf sollten möglichst viele Menschen weiter arbeiten. Zukünftig werden vor allem die Studierenden stärker beteiligt.

2 Ist-Stand: Diversität der Fakultätsmitglieder

Die Fakultät möchte die Diversität der Fakultätsmitglieder in Strategieentwicklung und Alltagsgestaltung berücksichtigen. Diese Diversität bezieht sich auf sozialstatistische Merkmale, Kompetenzen und Motivationslagen (Mergner & Lohrentz, 2012, S. 7-8).

Welche sozialstatistischen Kategorien sind gemeint? Das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) nennt die Kategorien „race“, „ethnische Herkunft“, „Geschlecht“, „Religion und Weltanschauung“, „Behinderung“, „Alter“ und „sexuelle Identität“. Das AGG bezieht sich jedoch nur auf MitarbeiterInnen, nicht auf Studierende. Im Kontext von Hochschule werden außerdem „Erwerbstätigkeit“, „akademisches Elternhaus“, „Erwerbssort der Hochschulzugangsberechtigung“, „Art der Hochschulzugangsberechtigung“ und „Familienverantwortung“ thematisiert (CHE-Consult, 2012; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

Vedder (2011) hat auch auf Grundlage dieser Kriterien die „NormalstudentIn“ beschrieben, an die sich Hochschule in ihren Strukturen, Kulturen und Praktiken ausrichten. Sie/er ist

Normalitätsvorstellung von Studierenden

- zwischen 20 und 25 Jahre alt (Kategorie „Alter“),
- gesund und ohne Behinderung (Kategorie „Gesundheit/Krankheit“),
- aus akademischen Elternhaus (Kategorie „sozio-ökonomischer Status“)
- finanziell abgesichert und nicht überwiegend erwerbstätig (Kategorie „Erwerbstätigkeit“),
- „Bildungsinländerin“ (Kategorie „Erwerbssort der Hochschulzugangsberechtigung“),

- heterosexuell (Kategorie „Sexuelle Orientierung“).

Sie/er hat:

- die allgemeine Hochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung erworben („Art der Hochschulzugangsberechtigung“),
- keine familiären Verpflichtungen wie Kinder oder zu pflegende Angehörige.

Kritisch anzumerken bleibt, dass sich diese Ausführungen zur NormalstudentIn eher an Universitäten orientieren, an Fachhochschulen ist der Anteil nicht-traditioneller Studierender wesentlich höher (CHE-Consult, 2012; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Bezüglich der Motivationslagen und Kompetenzen beschreibt diese Normalitätsvorstellung Studierende, die hoch motiviert sind und dem Studium Vollzeit zur Verfügung stehen. Die NormalstudentIn bringt alle Kompetenzen mit, um ein Studium zu meistern, ist an Theorie interessiert, kommunikativ und extrovertiert (ebd.).

Für die Wissenschaft haben Sandra Beufays und Beate Kraus (2005) erforscht, welche Normalitätserwartungen einer WissenschaftlerIn zugrunde liegen. Diese Normalitätsvorstellung impliziert einen (männlichen) Habitus als WissenschaftlerIn, strukturelle Bedingungen, die es erlauben, Wissenschaft aus Leidenschaft zu betreiben und in denen Überstunden zur Normalität gehören. Die „normale WissenschaftlerIn“ ist in der scientific community sehr gut vernetzt. Wissenschaftliche Leistung ist kein objektives Kriterium, sondern ist von der Zuschreibung anderer, renommierter WissenschaftlerInnen abhängig. Leistung ist kein Die wissenschaftliche Community die für die Zuschreibung von „Leistung“ zuständig ist. Wenn Verhaltensweisen von dieser Normalitätsvorstellung abweichen, konzentriert sich die ganze

Normalitätsvorstellung einer WissenschaftlerIn

Aufmerksamkeit der KollegInnen auf diese Abweichung und führt schließlich zur Benachteiligung bestimmter Gruppen im Wissenschaftssystem.

Kategorien können einerseits horizontal im konkreten Alltag der Fakultätsangehörigen eine Rolle spielen, beispielsweise in den Strukturen, Kulturen und Praktiken von Lehre, Personalmanagement sowie Studien- und Beschäftigungsbedingungen. Diese Kategorien sind andererseits auch vertikal bedeutsam: Beim Zugang zur Hochschule als Studierende oder als Beschäftigte, beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang und schließlich zur Promotion, sowie bei den Beschäftigungsverhältnissen der MitarbeiterInnen.

**Horizontale und vertikale
Bedeutsamkeit von Diversität**

Das „Kaskadenmodell“ beschreibt die vertikale Segregation, dabei wird die jeweils höhere Karrierestufe auf die darunter liegenden Stufe bezogen. So sollte der Anteil der Frauen in den BA-Studiengängen beispielsweise in etwa dem Anteil in den MA-Studiengängen und bei den MitarbeiterInnen entsprechen. Ist dies nicht der Fall, so deutet dies auf eine Benachteiligung aufgrund der Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie hin. Teilweise wird die Öffnung einer Hochschule in Bezug auf die Studierenden dann als gelungen angesehen, wenn der Anteil der Studierenden, denen bestimmte Merkmale zugeschrieben werden, dem Anteil in der Gesamtbevölkerung entspricht. Wolter (2011) weist jedoch zu Recht darauf hin, dass die relevanten Selektionsprozesse für die meisten Gruppen nicht in der Hochschule, sondern im Schulsystem stattfinden. Ziel einer inklusiven Hochschule kann es deshalb nur sein, dass die Studierendenschaft genauso vielfältig ist wie die entsprechende (Alters-)kohorte mit Hochschulzugangsberechtigung.

**Kaskadenmodell zur Beschreibung
der vertikalen Segregation**

Soweit es die Datenlage zulässt und Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Stufen hergestellt werden kann, wird im Folgenden das

Datenlage

Kaskadenmodell in Bezug auf einzelne Kategorien beschrieben. Als Datenbasis für die Beschreibung der Studierendenschaft wird hauptsächlich die Hochschulstatistik der Fachhochschule Köln herangezogen. Weitere Daten wurden aus dem Feedbackmanagement, aus der allgemeinen Verwaltung und vom Deutschland-Stipendium zur Verfügung gestellt. Aussagen über den BAföG-Bezug können leider nur für die ganze Hochschule getroffen werden und sind für die Fakultät nicht aussagekräftig. Zum Vergleich werden Daten aus der 19. Sozialerhebung des Studentenwerks (2010) und des Diversity-Reports (CHE-Consult, 2012) sowie Ergebnisse aus zwei Lehrforschungsprojekten (Vogt & Werner, 2013; Scheithauer & Werner, 2013) herangezogen. Die Daten zu den MitarbeiterInnen wurden in einer eigenen kleinen Erhebung erfasst: Allerdings konnten von 30 ProfessorInnen nur zwischen 15 und 20 Personen und von 52 wissenschaftlichen MitarbeiterInnen nur 30 Personen befragt werden. Unter „wissenschaftlichen MitarbeiterInnen“ wird im Folgenden der gesamte wissenschaftliche Mittelbau verstanden, er bezieht die Lehrkräfte für besondere Aufgaben ein. Bei den ProfessorInnen konnten zu manchen Kategorien Aussagen für alle ProfessorInnen getroffen werden, da die Informationen allgemein bekannt oder über die Homepage zu recherchieren waren.

Außerhalb des Kaskadenmodells liegen die MitarbeiterInnen im unterstützenden Bereich (sogenannte „nicht-wissenschaftlichen MitarbeiterInnen“). Aufgrund der mangelnden Forschungslage hat Richter (2012) das unterstützende Hochschulpersonal und die studentischen MitarbeiterInnen als „Black-box“ beschrieben. Auch über Lehrbeauftragte ist nichts bekannt. Dies ist als Entwicklungsbedarf zu nennen.

2.1 Gender

Gender als Differenzmerkmal richtet den Blick auf Benachteiligungen, die sich aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit ergeben. Diese Kategorie unterliegt im besonderen Maße der „Naturalisierung“, weil sie häufig als biologisches und nicht als soziales Konstrukt begriffen wird. Sie wird weiterhin binär erfasst. Es besteht ein Zuordnungszwang zum Geschlecht „Mann“ oder „Frau“ – eine andere Zuordnung, etwa „Transgender“ sieht die Hochschulstatistik nicht vor. Eine Ausnahme bildet der Diversity-Report (CHE-Consult, 2012), der in seiner zugrunde liegenden Befragung die Antwortmöglichkeit „Ich ordne mich keinem der beiden Geschlechter zu“ eröffnet.

2.1.1 Vertikale Segregation

Soziale Arbeit ist historisch bedingt eine weibliche Profession (Sachse, 2004). Der Studentinnenanteil liegt im BA Soziale Arbeit bei 73% (Teilzeit 74%) und im BA Pädagogik der Kindheit und Familienbildung bei 88%. Insgesamt sind an der Fakultät 75% der Studierenden weiblich. Dies ist vor allem auf den BASA zurückzuführen ist. Damit entspricht der Frauenanteil an der Fakultät dem bundesweiten Durchschnitt in sozialen Studiengängen (Statistisches Bundesamt, 2006). Beachtet man, dass sich Männer eher als Frauen für ein Studium an einer Fachhochschule entscheiden (ebd. S. 156), wird die ungleiche Geschlechterverteilung besonders deutlich. In einem Forschungsprojekt an der Hochschule Hamburg wurde der Frage nachgegangen, welche Entscheidungen der Berufswahl von jungen Männern zugrunde liegen (Budde, Willems & Böhm, 2009). Die AutorInnen zeigen, dass die Berufswahl von jungen Männern viel stärker am Prestige orientiert ist als bei Frauen; einem Studium der Sozialen Arbeit stehen junge Männer eher ablehnend gegenüber. Interessant ist, dass die Befragten über

BA-Studiengänge

keine zuverlässigen Informationsquellen zum Berufsfeld Soziale Arbeit verfügen, sondern eher gesellschaftliche Klischees wiedergeben. Junge Männer wurden beispielsweise seltener als junge Frauen von BerufsberaterInnen auf das Arbeitsfeld Soziale Arbeit hingewiesen und darüber informiert (ebd.).

Gemessen an der Grundgesamtheit gelangen an der Fakultät mehr Frauen in Masterstudiengänge, sie sind mit 81% im Masterstudiengang „Beratung und Vertretung im sozialen Recht (BVSR) und 87% im Masterstudiengang „Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit (MAPAM) vertreten. Die Vermutung liegt nahe, dass Studenten des Bachelorstudiengangs „Soziale Arbeit“ (BASA) weniger einen Master anschließen möchten als ihre Kommilitoninnen: Sie sind beim Abschluss des BASA älter als Frauen, signifikant ist der Anteil der über 30jährigen. Sie haben häufiger bereits ein Studium oder eine Ausbildung abgeschlossen. Damit stellt sich besonders für männliche Studierende das Problem der Studienfinanzierung, da sie nicht Bafög-berechtigt sind und aus vielen Stipendien herausfallen. Häufiger als ihre Kommilitoninnen haben Studenten genaue Vorstellungen davon, was sie nach dem Studium machen möchten (Scheithauer & Werner, 2013).

In den folgenden Qualifikationsstufen und bei den studentischen TutorInnen und Hilfskräften nimmt die Repräsentanz von Frauen dann zunehmend ab: Unter den Hilfskräften und TutorInnen machen sie nur noch 68% aus, sie sind also mit 8% unterrepräsentiert. Dies entspricht dem bundesweitem Trend (Lenger, Schneickert & Priebe, 2012) und ist insofern problematisch, da sich studiennahes Arbeiten positiv auf die Studienadaption auswirkt, während studienfernes Arbeiten den Studienerfolg behindern kann (CHE-Consult, 2012). Auch Holger Spieckermann et al (2010) konnten in ihrer Repräsentativitätsbefragung im BA Soziale Arbeit an der Fakultät zeigen, dass Erwerbstätigkeit und Studienerfolg nicht unmittelbar zusammenhängen.

Masterstudiengänge

TutorInnen und Hilfskräfte

Fast 20% der Frauen gehen im Übergang vom Master zum wissenschaftlichen Mittelbau verloren, weitere 16% bzw. 17% auf dem Weg zur Professur. Die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, die aus Fakultätsmitteln finanziert werden, sind überwiegend Männer, bei den Drittmittelbeschäftigten sind ungefähr 2/3 Frauen. Aus Qualitätsverbesserungsmitteln sind besonders viele Frauen beschäftigt. Damit sind besonders Frauen überproportional in befristeten Verhältnissen angestellt. Am meisten Frauen finden sich unter den MitarbeiterInnen im unterstützenden Bereich, hier ist nur ein Mann beschäftigt.

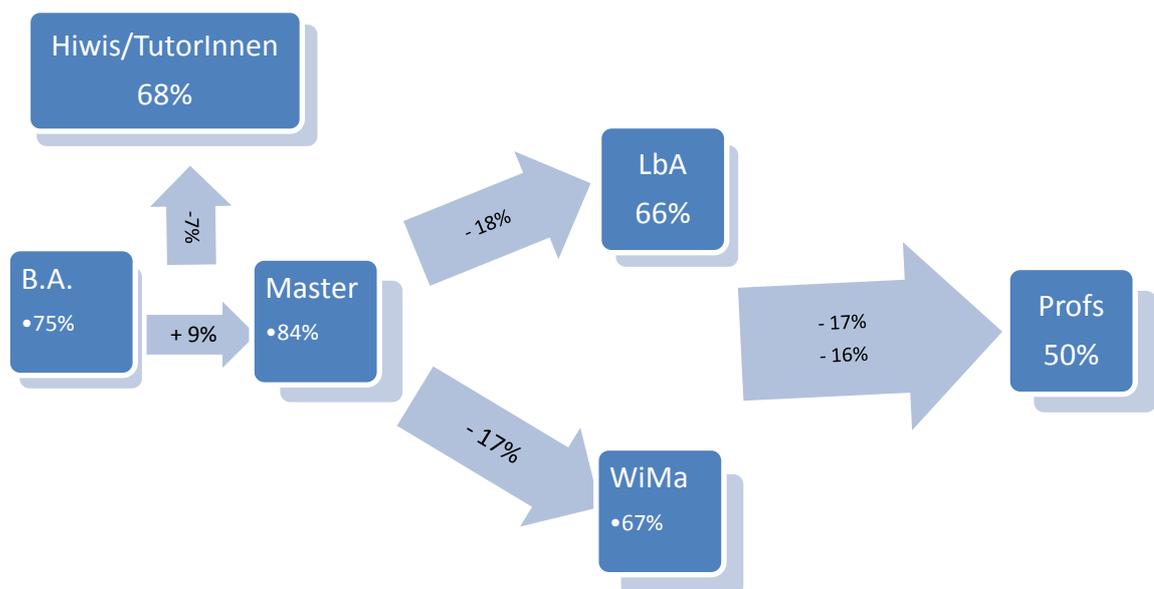


Abbildung 1: Vertikale Segregation in Bezug auf Gender an der Fakultät, eigene Darstellung auf Grundlage der Hochschulstatistik

Zum Vergleich: Bundesweit sind 44% der Studierenden in Bachelorstudiengängen Frauen, in den Masterstudiengängen (ohne Lehramt) sind es 46%, bei den PromovendInnen und HabilitantInnen nur noch 24%. Auch im wissenschaftlichen Mittelbau sind Frauen seltener vertreten als Männer: Sie sind zudem häufiger teilzeitbeschäftigt und arbeiten häufiger auf befristeten Stellen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 156). Inken

Lind (2006) weist darauf hin, dass der Drop-out von Frauen in den „weiblichen Wissenschaften“ wesentlich höher liegt als beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften. Hier beginnen zwar sehr wenige Frauen das Studium, diese Frauen verbleiben dann aber bezogen auf die Studierendenzahlen häufiger an der Hochschule.

2.1.2 Studentinnen und Studenten

55% der AbiturientInnen sind Frauen, die Zahl der eingeschriebenen Studentinnen liegt nur einige Prozentpunkte darunter (47,8%) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

Im Bundesdurchschnitt weisen Frauen signifikant bessere HZB-Noten auf als Männer und schätzen ihre Schulleistungen auch besser ein. Dieses Selbstvertrauen der Frauen sinkt im Studium: Obwohl sie bessere Abschlussnoten erzielen, schätzen Frauen ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit schlechter ein als Männer (CHE-Consult, 2012, S. 93). Die Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts weisen darauf hin, dass es für den Studiengang Soziale Arbeit kaum Unterschiede in Bezug auf Studienzufriedenheit, Zielstrebigkeit und Motivation zwischen Studenten und Studentinnen gibt (Scheithauer & Werner, 2013). Bei Fragen oder Problemlagen finden Studentinnen genauso gut eine AnsprechpartnerIn wie Studenten (ebd.)

Studienvoraussetzungen von Studentinnen und Studenten

An der Fakultät schließen 76% der Studierenden in der Regelstudienzeit ab, es gibt keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Frauen schließen ihr Studium meist mit einer etwas besseren Abschlussnote ab (Durchschnittsnote 1,9) als Männer (Durchschnittsnote 2,0). An der Fakultät sind Studenten mit den Wahlmöglichkeiten im Studium zufriedener als ihre Kommilitoninnen (Spieckermann, Kölling, Noack, & Worsley, 2010). Im Bundesdurchschnitt brechen Studentinnen ihr Studium seltener ab als ihre Kommilitonen. Frauen studieren seltener an einer Hochschule ihrer Wahl und geben häufiger als Männer an, keine

Wie Männer und Frauen studieren

andere Wahl zum Studium gehabt zu haben. „Persönliche Entfaltung“ nennen Frauen als Studienmotiv häufiger als Männer. Frauen geben seltener an, „forschend lernen zu wollen“, was sich häufig als hinderlich für die Studienadaption erweist. Hier finden sich Bezüge zur gendersensiblen Didaktik (Gentner, 2001). Der Habitus von Studenten scheint eine stärkere Nähe zum wissenschaftlichen Habitus aufzuweisen.

Seltener als Männer erhalten sie ein Stipendium (CHE-Consult, 2012). Diese Verzerrung konnte bei den StipendiatInnen des Deutschland-Stipendiums nicht festgestellt werden: 75% der StipendiatInnen sind Frauen, dies entspricht exakt der Grundgesamtheit in der Fakultät. Im Studiengang Soziale Arbeit erhalten Männer eher ein Stipendium als Frauen (Scheithauer & Werner, 2013). Frauen sind im Studiengang Soziale Arbeit eher erwerbstätig als Männer, besonders groß ist der Unterschied bei einer Erwerbstätigkeit von mehr als 20 Stunden: Hier sind 44% der Studentinnen betroffen, aber nur 25% der Studenten (Scheithauer & Werner, 2013).

Studentinnen nehmen wesentlich häufiger familiäre Verpflichtungen wahr und pflegen häufiger als Männer Angehörige, es zeigt sich eine Überschneidung mit der Kategorie „soziale Verantwortung“. Für die Fakultät arbeitete Benedikt Reinartz in seiner Master-Thesis heraus, dass 82,5% der Studierenden mit Kind weiblich sind (Reinartz, 2010, S. 52). Diese Zahl kann aufgrund der freiwilligen Angabe bei der Einschreibung im Wintersemester 2012/2013 (83%) und eines Lehrforschungsprojekts (80%) (Scheithauer & Werner, 2013) bestätigt werden. Bezogen auf die Grundgesamtheit haben von den Studentinnen im Studiengang Soziale Arbeit 20% Kinder, bei den Studenten 13% (Scheithauer & Werner, 2013). 5% der Studentinnen im BASA gaben an, für die Pflege einer nahestehenden Person verantwortlich zu sein, bei den Studenten sind es 3% (ebd.). Statistische Daten zielen immer noch auf „Familienverantwortung“; nicht erhoben wird die „soziale Verantwortung“, die die Pflege und

Studienfinanzierung

**Studieren mit Kind und
Pflegeverantwortung**

Erziehung von nahen Menschen meint, die nicht in einem verwandtschaftlichen Verhältnis stehen. Die Tatsache, dass Frauen häufiger familiäre Verpflichtungen wahrnehmen, darf nicht dazu führen, dass „Familienfreundliche Hochschule“ als Aufgabe der Frauenförderung angesehen wird. Vielmehr ist kritisch zu hinterfragen, warum gerade Frauen diese Aufgaben wahrnehmen bzw. Männer sich nicht angesprochen fühlen. Kinder können ein Grund für eingeschränkte Mobilität sein: So geben fast 12% der Studentinnen an, mehr als zwei Stunden Anfahrtszeit zur FH zu benötigen, bei den Studenten sind es nur 2% (Scheithauer & Werner, 2013).

Aufgrund der höheren Belastung geht der Diversity-Report davon aus, dass Studentinnen eher unter psychischen Erkrankungen leiden und in der Gruppe der Studierenden, die das Beratungsangebot der Hochschulen als nicht ausreichend empfinden, überrepräsentiert sind (CHE-Consult, 2012, S. 54). Für die Fakultät hat Frederike Löwenberg (2012) die Auswirkung der Studienbelastung auf die Gesundheit erforscht, konnte aber keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern feststellen, auch die Ergebnisse des Lehrforschungsprojekts bestätigen dies (Scheithauer & Werner, 2013).

Uta Klein und Fabian Rebitzer (2012) kommen in ihrer Forschung zu Diskriminierungserfahrungen Studierender an der Universität Kiel zu dem Schluss, dass Diskriminierung aufgrund des Geschlechts von den Befragten theoretisch unterschätzt wird, nach Erlebnissen befragt aber durchaus relevant ist. Studierende der Fakultät berichteten den Gleichstellungsbeauftragten beispielsweise von Dozenten, die offen legten, dass sie auch als Partner „noch zu haben“ seien. Es sind auch Fälle bekannt, in denen Studentinnen der Fakultät die Sprechstunden von DozentInnen aufgrund sexueller Anspielungen meiden. Dem Feedback-Management ist zumindest ein Fall bekannt, in dem sich eine Studentin sexuell genötigt sah.

Diskriminierung

Von grenzüberschreitenden Verhaltensweisen berichteten auch Studierende im Praxisstudium. Eine ältere Untersuchung an der Fachhochschule Köln kommt zu dem Schluss, dass jede 10. Fakultätsangehörige Erfahrungen mit sexueller Belästigung machen musste (Felten-Biermann, Holm, Jung, & Struß, 2004)

Das Thema Männlichkeit in einem weiblich dominierten Studiengang ist noch relativ unerforscht. Erste Erkenntnisse zu den Entscheidungsprozessen ein Studium anzufangen, hat Renate Kosuch vorgelegt (Kosuch & Kuhenne, o.J.) . Budde et al. (2009) weisen darauf hin, dass Männer in der Sozialen Arbeit als Vorbild für Jungen erwünscht sind, von ihnen dann aber männlich akzentuierte Verhaltensweisen wie Durchsetzungskraft und Sportlichkeit verlangt wird. Das Praxisreferat berichtet beispielsweise von einem Studenten, der Schwierigkeiten in seiner Praxisstelle hatte, weil die Zielgruppe „Jungen mit türkischem Migrationshintergrund“ einen „echten Macho brauchen würden.“ Judith Kammer (2013) berichtet von ähnlichen Erfahrungen aus dem Bereich der Kindertagespflege.

2.1.3 Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Professorinnen und Professoren

Es ist hinlänglich widerlegt worden, dass der „Karriereknick“ in der wissenschaftlichen Karriere von Frauen parallel zur Reproduktionsphase verläuft, weil nicht nur Mütter davon betroffen sind, sondern wissenschaftliche Mitarbeiterinnen mit und ohne Kinder. Beaufays und Kraus (2005) haben in einer qualitativen Studie herausgearbeitet, dass es Frauen in der Wissenschaft immer noch schwer haben, weil sie dem wissenschaftlichen Habitus weniger entsprechen.

„Das wissenschaftliche Feld ist ‚männlich dominiert‘, weil das Feld von Akteuren dominiert wird, die mit einem Habitus ausgestattet sind, dem ein männlicher Wissenschaftler als nächstes kommt“ (ebd. 2005, S. 97).

Wissenschaft als männlich dominiertes Feld

Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass Frauen in Diskussionen weniger ernst genommen werden. Nimmt man Bezug auf sie, verliert sich in den Aussagen meistens die Urheberschaft. Auch weil sie weniger bereit sind, ihr Leben ausschließlich der Wissenschaft zu widmen, ist der Zugang zur scientific community erschwert. Inwieweit die Erkenntnisse der Autorinnen auch auf die Fakultät zutreffen, wäre eine interessante Forschungsfrage. Wissenschaftlerinnen orientieren sich im Gegensatz zu Wissenschaftlern in ihrer Arbeit eher an Inhalten als an Karriere. Sie publizieren seltener in Fachzeitschriften, profitieren aber enorm davon, wenn Artikel anonym eingereicht und begutachtet werden; der Anteil der angenommenen Artikel von Wissenschaftlerinnen verdoppelt sich in diesem Fall (ebd.).

Wissenschaftlerinnen unterliegen in einem besonderen Maße dem „Cooling-out“ Prozess. Sie werden weniger gefördert als ihre männlichen Kollegen und entscheiden sich deswegen nach der Promotion eher gegen eine wissenschaftliche Karriere. Erfolgreiche Wissenschaftlerinnen sind eine hoch selektive Gruppe: Sie kommen häufig aus sehr gebildeten Elternhäusern, wobei der Bildungsstand der Mutter besonders bedeutsam ist (Lind, 2006). Auch an der Fakultät kommen die Professorinnen häufiger aus akademischen Elternhaus als die ProfessorInnen. Von 13 wissenschaftlichen MitarbeiterInnen aus akademischem Elternhaus waren 9 weiblich.

**Cooling-Out junger
Wissenschaftlerinnen**

Häufiger als ihre männlichen Kollegen bleiben wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Bundesdurchschnitt kinderlos (Heitzmann & Klein, 2012, S. 20), was jedoch für die Fakultät nicht zutrifft: Professorinnen haben an der Fakultät etwas häufiger Erziehungsverantwortung als Männer, bei den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen ist das Verhältnis ausgewogen (vgl. Kapitel 1.2.3). Lind (2006) weist darauf hin, dass Wissenschaftlerinnen eher mit hochqualifizierten PartnerInnen zusammen leben, während

Wissenschaftler häufiger niedrig-qualifiziertere PartnerInnen haben. Wissenschaftlerinnen leben daher häufiger in Partnerschaften, aus denen sich eine paritätische Kindererziehung ergibt, während Wissenschaftler durch die PartnerIn häufiger zu Hause entlastet werden.

Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz betrifft vor allem Frauen. Von den Mitarbeiterinnen gaben bei einer Untersuchung 18% an, an der Fachhochschule Köln sexuell belästigt worden zu sein (Felten-Biermann, Holm, Jung, & Struß, 2004).

Sexuelle Belästigung

Auf Grundlage der Analyse der Geschlechterverhältnisse an der Fakultät können folgende Bedarfe formuliert werden:

Quantitativ

Männeranteil in den grundständigen Studiengängen erhöhen, beispielsweise durch gute und geschlechtssensible Studienberatung, „Boys Day“
Frauenanteil bei den Hilfskräften, im wissenschaftlichen Mittelbau und bei den Professorinnen zum Anteil von Frauen bei den Studierenden erhöhen, beispielsweise durch Überprüfung und Veränderung der Bewerbungsverfahren in Hinblick auf Gender.

Lehre und Alltagsgestaltung

geschlechtssensible Didaktik, beispielsweise durch Fortbildungen etc.
geschlechtsneutrale Sprache, die nicht auf Zweigeschlechtlichkeit zurückgreift
gendersensible Gestaltung von Gremiensitzungen

Reflexion des wissenschaftlichen Habitus/Normalitätsvorstellungen von Wissenschaft
AnsprechpartnerIn und transparente Lösungswege bei geschlechtsspezifischer Diskriminierung

Forschung

Erforschung von Gender-Fragen in der Fakultät, beispielsweise durch Lehrforschungsprojekte oder Abschlussarbeiten

Praxisdialog

Dialog mit der Praxis über Diskriminierung von Männern in der Sozialen Arbeit aufgrund ihres Geschlechts

2.2 Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung

Eng mit dem Konzept von Geschlechtlichkeit ist „sexuelle Identität“ verknüpft, welche den Blick auf Zugehörigkeitsgefühle, aber auch Zuschreibungsprozesse jenseits von Heterosexualität lenkt. Darunter fallen zum Beispiel Intersexualität, Transsexualität, Homosexualität, Bisexualität und Transvestismus. Während Heterosexualität in unserer Gesellschaft die „normale“, privilegierte Situation darstellt, sind andere sexuelle Identitäten mit einer „Offenbarung des Anders-Sein“ (Coming-Out) verbunden.

Erstens wäre zu überprüfen, inwieweit „nicht-heterosexuell“ sein an der Fakultät ebenso als normal gilt wie heterosexuell sein. Dies zeigt sich beispielsweise darin, wenn als Beispiel für „Familien“ in Lehrveranstaltungen immer nur traditionelle Familien verstanden werden und Regenbogenfamilien nur als „Sonderform“ von Familie behandelt werden.

Heteronormativität an Hochschulen

Der Diversity-Report (CHE-Consult, 2012) weist darauf hin, dass die Phase des „Coming-Outs“ bei jüngeren Studierenden häufig mit dem Beginn eines Studiums zusammenfällt und damit Unsicherheiten und Belastungen einhergehen. Studierende brauchen einen Raum, um die Folgen des „Coming-Outs“ in Studium und Praxis reflektieren zu können.

Nicht-heterosexuelle Studierende werden bei der Wahl ihres Praktikumsplatzes und eines Arbeitsplatzes benachteiligt: Katholische Träger können unter Berufung auf die „Kirchenklausel“ beispielsweise bekennende homosexuelle BewerberInnen ablehnen. Sie werden aber auch im Studienalltag diskriminiert. Klein und Reibnitzer (2012) stellten für die Universität Kiel fest, dass Transgender, Homosexualität und „andere sexuelle Orientierungen“ zu den vier häufigen Ursachen von Diskriminierung zählen.

Zweitens wäre zu hinterfragen, inwieweit die Fakultät in Sprache und Praktiken auf Zweigeschlechtlichkeit fokussiert. In einer Befragung unter Studierenden im BASA gaben 2% der Studierenden an, sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuzuordnen (Scheithauer & Werner, 2013).

Bedarfe:

- Reflexion/Erforschung von Heterosexualität als Norm, beispielsweise in Sprache und Lehrinhalten an der Fakultät
- Beratungsangebote und Räume zur Verfügung stellen
- Feste AnsprechpartnerInnen bei Fragen der Diskriminierung an der Hochschule und in der Praxisphase
- Stellungnahme der Fakultät gegen jegliche Diskriminierung der AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt; Diskussion mit der Praxis

2.3 Alter

Der Begriff des ‚Alters‘ verweist auf die gesellschaftliche Gliederung des Lebens in verschiedene Phasen ... Alter und Altersgrenzen sind dabei als soziale Konstrukte zu verstehen, die über unterschiedliche Größen ... bestimmt, in gesellschaftlichen Prozessen definiert und hergestellt werden. (Czock & Donges, 2012, S. 20)

Der Hochschulstatistik liegt das kalendarische Alter zugrunde, interessant ist aber auch das „Dienstaltes“ bzw. die „Semesteranzahl“.

2.3.1 Studierende

Studierende sind in den BA-Studiengängen im Durchschnitt 27,5 Jahre alt (zum Vergleich: 23 Jahre im Bundesdurchschnitt, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 114). Jede dritte StudentIn im BASA hat bereits eine Berufsausbildung (Spieckermann, Kölling, Noack, & Worsley, 2010). In den Masterstudiengängen relativiert sich dieser Abstand zum Bundesdurchschnitt: Im MAPAM sind Studierende mit einem Durchschnittsalter von 26,8 Jahren jünger als ihre KommilitonInnen in den grundständigen Studiengängen.

Fast 30% der Studierenden im BVSR sind über 30 Jahre alt, der Durchschnitt liegt bei 28,2 Jahren. Hier liegt die Vermutung nahe,

Studierende an der Fakultät sind wesentlich älter als im Bundesdurchschnitt

dass der BVSr durch seine Studienstruktur der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium eher entgegen kommt als der MAPAM. Die Studierenden des BVSr kommen etwa zu 2/3 aus den BA-Studiengängen im Haus, im MAPAM sind es etwa 1/3. Insgesamt sind auch die Studierenden in den Masterstudiengängen wesentlich älter als im Bundesdurchschnitt (25,4 Jahre) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 114).

Ältere Studierende im BASA nehmen besonders häufig soziale Verantwortung wahr: 44% erziehen Kinder (19% insgesamt) und 8% pflegen Angehörige (4% insgesamt). Sie haben etwas häufiger eine ausländische Hochschulzugangsberechtigung als ihre jüngeren KommilitonInnen. Dies ist vermutlich auf Studierende zurückzuführen, deren erster Abschluss aus dem Herkunftsland nicht anerkannt wurde (Scheithauer & Werner, 2013). Es verwundert nicht, dass ältere Studierende sich zeitlich stärker belastet fühlen (84%) als jüngere (64%).

Ältere Studierende haben häufiger soziale Verantwortung

Im Allgemeinen ist die finanzielle Belastung älterer Studierender höher als die finanzielle Belastung jüngerer Studierender, da sie beispielsweise häufiger aus dem Elternhaus ausgezogen sind und eine eigene Familie gegründet haben (CHE-Consult, 2012). Mit dem Erreichen des 30. Lebensjahres verschlechtert sich für viele Studierende die finanzielle Situation: Der Anspruch auf BAföG endet in der Regel in den BA-Studiengängen (im Master mit 35 Jahre). Teilzeitstudierende haben gar keinen Anspruch auf BAföG. Somit sind im BASA 26%, im PädKiFa 29%, im MAPAM 3% und im BVSr 8% der Studierenden nicht BAföG-berechtigt. Mit Vollendung des 25. Lebensjahres entfällt nicht nur die Familienversicherung für Studierende, sondern auch das Kindergeld. Die Förderung durch die Eltern nimmt ab diesem Zeitpunkt in Quantität und Qualität signifikant ab; dies betrifft 40% aller Studierenden der Fakultät. Die meisten Stipendien richten sich an jüngere Studierende; der Sozialberatung des AStA ist nur die Rosa-Luxemburg-Stiftung

Studienfinanzierung und Alter

bekannt, die überhaupt Studierende über 26 Jahren fördert. Fallen Studierende aus den klassischen Finanzierungssystemen (BAföG, Eltern, Stipendien) raus, haben sie grundsätzlich keinen ALG II Anspruch.

Für etwa 40% aller Studierenden im BASA stellt Erwerbsarbeit die Hauptfinanzierungsquelle im Studium dar, etwa die Hälfte der Studierenden ist mehr als acht Stunden erwerbstätig, etwa 15% sogar mehr als 20 Stunden in der Woche. Es gibt keinen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Studierenden. Während 40% der Studierenden bis 30 Jahren von den Eltern unterstützt werden, übernimmt diese Aufgabe bei älteren Studierenden vor allem die PartnerIn (37%) (Scheithauer & Werner, 2013). Ältere Studierende sind viermal so häufig im Teilzeitstudiengang eingeschrieben wie jüngere. Es verwundert daher nicht, dass besonders jüngere Studierende (65%) Schwierigkeiten haben, ihre Erwerbsarbeit mit Lehrveranstaltungen (59% aller Studierenden), und Gruppenarbeiten (65% der jüngeren Studierenden, 46% der älteren Studierenden) zu vereinbaren. Als Hilfskräfte und TutorInnen sind aber vor allem ältere Studierende angestellt.

Für alle Studierende der Fakultät ist Erwerbsarbeit die wichtigste Einnahmequelle

Ältere Studierende arbeiten häufiger als studentische Hilfskraft oder TutorIn

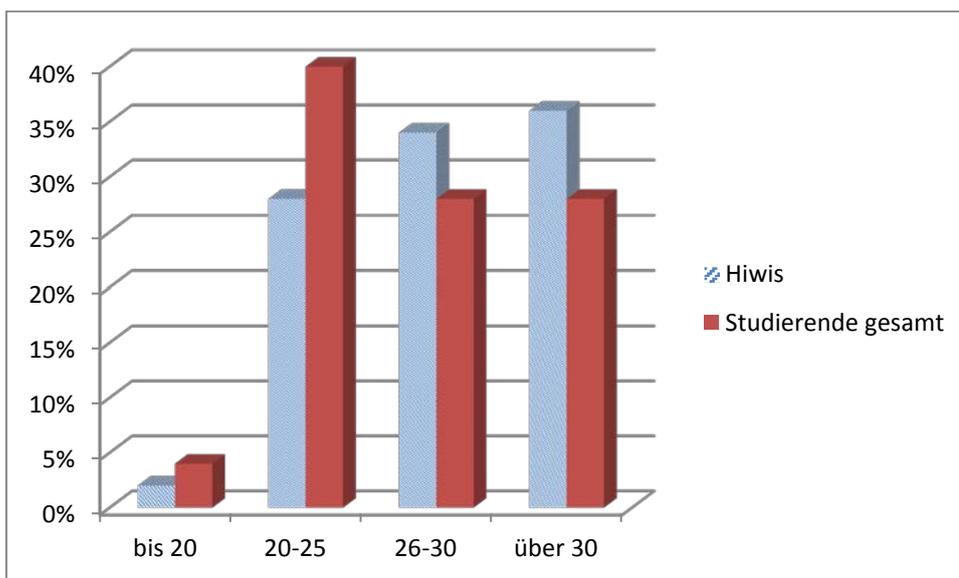


Abbildung 2: Altersstruktur studentischer Hilfskräfte und TutorInnen im Vergleich zur Studierendenschaft allgemein. Eigene Darstellung auf Grundlage der geschlossenen Verträge an der Fakultät im WS 2012/2013.

Da Studierende erst als Hilfskräfte eingestellt werden, wenn sie

bereits einige Semester studieren, sind die unter 20jährigen bei den studentischen Hilfskräften unterrepräsentiert. Die Grafik veranschaulicht, dass ältere Studierende besonders häufig studentische Hilfskräfte und TutorInnen werden, während die „NormalstudentIn“ zwischen 20 und 25 Jahren eher selten an der Hochschule arbeitet, obwohl an der Fakultät beide Gruppen gleichermaßen auf Erwerbstätigkeit angewiesen sind.

Aufgrund der höheren sozialen Verantwortung älterer Studierender ist es erstaunlich, dass es keinen Unterschied in der Studiendauer zwischen älteren und jüngeren Studierenden gibt, lediglich im BVSR brauchen ältere Studierende ein wenig länger als jüngere Studierende.

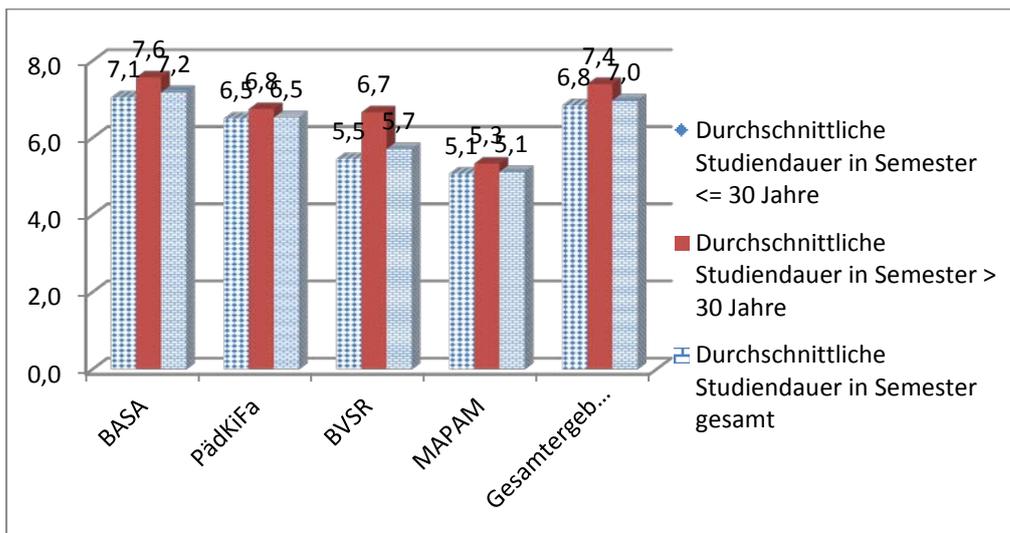


Abbildung 3: Studiendauer und Alter der Studierenden im Wintersemester 2012/2013. Eigene Darstellung auf Grundlage der Hochschulstatistik der Fachhochschule Köln.

Überraschend ist, dass ältere Studierende dennoch bessere Abschlussnoten erzielen als jüngere.

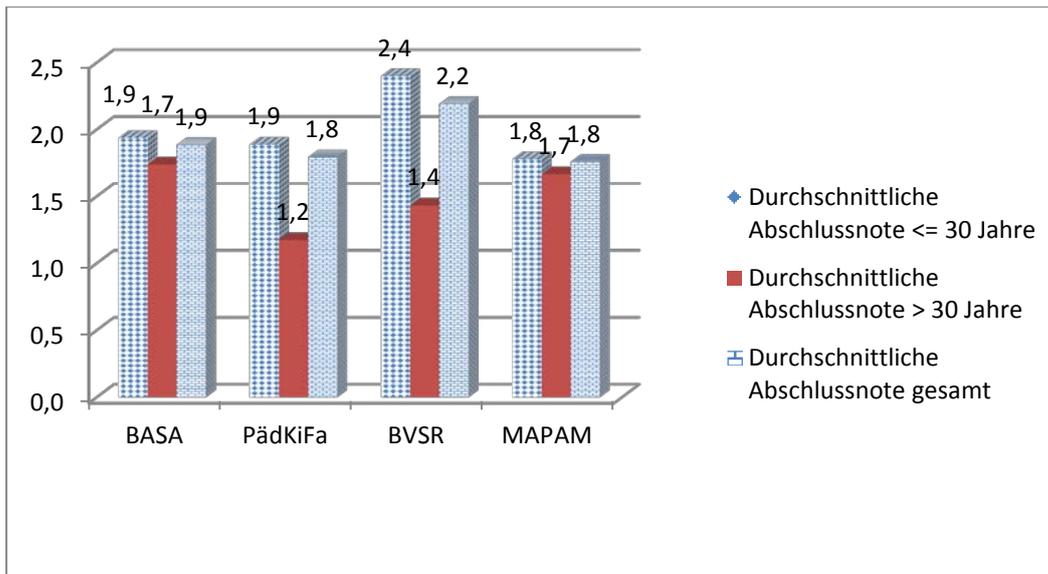


Abbildung 4: Alter der Studierenden und Abschlussnote im Wintersemester 2012/2013. Eigene Darstellung auf Grundlage der Hochschulstatistik der Fachhochschule Köln.

Der Diversity-Report verweist darauf, dass ältere Studierende zielgerichteter studieren (CHE-Consult, 2012). Dies legen auch erste Ergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt nahe (Scheithauer & Werner, 2013). Ergebnisse eines weiteren Lehrforschungsprojekts weisen darauf hin, dass ältere Studierende das Studieren an sich eher als Privileg empfinden als Studierende, für die das Studium eine Fortsetzung der Schullaufbahn bedeutet (Vogt & Werner, 2013). Dies kann zur Folge haben, dass sich ältere Studierende intensiver mit Lehrinhalten auseinandersetzen. Ältere Studierende sind häufiger mit ihrem Studium zufrieden (89%) als jüngere (69%) (Scheithauer & Werner, 2013).

Schließlich könnte es auch möglich sein, dass das Studium an der Fakultät inhaltlich-didaktisch an die Vorerfahrung dieser Studierenden anknüpfen kann und zum Studienerfolg dieser Studierenden beiträgt. 75% der älteren Studierenden im BASA bringen Erfahrungen aus einem vorangegangenen Studium, Ausbildung oder Berufstätigkeit mit (57% aller Studierenden) (ebd.). Löwenberg (2012) kommt in ihrer Master-Thesis zu dem überraschenden Ergebnis, dass ältere Studierende ihren Gesundheitszustand subjektiv sogar besser einschätzen als jüngere

Ältere Studierende können an Vorerfahrungen anknüpfen

Ältere Studierende haben mehr Copingstrategien und ein besseres Netzwerk

Studierende. Auch dies weist darauf hin, dass ältere Studierende über besonders gute Copingstrategien verfügen. Löwenberg führt weiter aus, dass jüngerer Studierende im Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben, die ältere Studierende schon hinter sich haben. Weiterhin ist zu vermuten, dass ältere Studierende bereits gut in Netzwerke eingebunden sind, während jüngere Studierende diese Netzwerke noch aufbauen müssen.

Auch die Semesteranzahl als „Dienstalter“ von Studierenden scheint bedeutsam zu sein (Vogt & Werner, 2013). Die Erwartungen an das Studium ändern sich mit der Anzahl der Hochschulsemester. So scheinen Studierende die Relevanz der Seminare mit dem Praxissemester zu begreifen. Studierende, die nicht Vollzeit studieren können, fallen aus ihrer Alterskohorte heraus und erleben dies häufig als stigmatisierend. Über die Regelstudienzeit hinaus zu studieren, ist dann eine bewusste Entscheidung, um „dem Druck“ Stand zu halten bzw. zu entgehen. Es kann aber auch eine Möglichkeit sein, politisches Engagement während des Studiums zu ermöglichen:

Bedeutung der Studiensemester

Na ja ein Beispiel von dem Bildungsstreik (..) der war an sich natürlich schon ne' Schwierigkeit, also der hat mich ein ganzes Semester gekostet unterm Strich. Also ich würde es rumdrehen, also da hat eher das Studium oder dieses eng gefasste modularisierte Studieren, mich daran hindern wollen, politisch zu arbeiten, das hat mich wie gesagt unterm Strich ein ganzes Semester gekostet, aber ich hab es dann eben trotzdem gemacht. Das ist dann so nicht möglich eigentlich, weil wenn man in Regelstudienzeit durch-ehm-kommen will, kann man nicht einen ganzen Monat im Hörsaal pennen (Vogt & Werner 2013, Interview 9, 137-144).

2.3.2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen

Es liegen Daten von 30 wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und Lehrkräften für besondere Aufgaben vor. Die Verteilung von Männern und Frauen in der befragten Gruppe entspricht jedoch fast der Grundgesamtheit.

	Gesamt	Frauen	Männer	Kinder	Pflege	befristet
unter 30	7%	100%	0	0	0	100%
unter 40	50%	80%	20%	47%	0	73%
unter 50	30%	33%	67%	33%	22%	44%
50 plus	13%	100%	0	20%	50%	75%

Abbildung 5: Altersstruktur im wissenschaftlichen Mittelbau

Die meisten (80%) der befragten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben sind zwischen 30 und 50 Jahre alt, die übrigen 20% verteilen sich auf die unter 30jährigen (7%) und die über 50jährigen (13%). Unter den Befragten sehr jungen MitarbeiterInnen und den befragten älteren MitarbeiterInnen (50plus) befinden sich ausschließlich Frauen. Im dominierenden Mittelfeld zwischen 30 und 50 Jahren zeigt sich jedoch, dass die Männer eher älter sind als die Frauen. Unter den 30-40jährigen hat fast jede zweite auch Erziehungsverantwortung, mit steigendem Alter nimmt die Erziehungsverantwortung ab, weil die Kinder größer werden. Bei den MitarbeiterInnen im fünften Lebensjahrzehnt hat jede dritte Erziehungsverantwortung, bei den über 50jährigen noch jede fünfte. Die Pflegeverantwortung nimmt mit den Alter zu und betrifft vor allem MitarbeiterInnen ab 40. Arbeitsrechtlich am besten abgesichert sind MitarbeiterInnen zwischen 40 und 50 Jahren, hier stehen 66% der MitarbeiterInnen in unbefristeten Arbeitsverhältnissen. Diese Gruppe wird besonders durch die Lehrkräfte für besondere Aufgaben geprägt. Ansonsten stellt sich die Frage von Befristungen in allen Altersgruppen etwa gleich. Befristung bedeutet für alle Altersgruppen geringe Planbarkeit. Für junge MitarbeiterInnen hat dies oftmals die Verschiebung von Familiengründungen zur Folge, ältere MitarbeiterInnen müssen fürchten, aufgrund ihres Alters nach Ablauf ihres Vertrages nur schwer einen anderen Arbeitsplatz zu finden.

Für die ProfessorInnen sind die Daten zumindest in Bezug auf die Altersstruktur aussagekräftiger, da das kalendarische Alter aller ProfessorInnen bekannt war.

	Gesamt	davon Frauen	Erziehungsverantwortung
bis 40 Jahre alt	7%	100%	50%
bis 50 Jahre alt	63%	58%	58%
bis 60 Jahre alt	17%	20%	40%
über 60 Jahre alt	13%	25%	0%

Abbildung 6: Alter, Geschlecht und Erziehungsverantwortung der MitarbeiterInnen der Fakultät 01. Eigene Darstellung auf Grundlage einer explorativen Umfrage.

Weit mehr als die Hälfte der ProfessorInnen sind zwischen 40 und 60 Jahre alt, jede fünfte zwischen 50 und 60 Jahre alt. 13% sind älter als 60, 7% jünger als 40 Jahre. Je jünger die ProfessorInnen sind, desto mehr Frauen sind in dieser Gruppe vertreten. Die Verantwortung für die Kindererziehung schwankt in den Altersgruppen nur leicht, erst ab 60 ist ein starker Rückgang festzustellen. Ob es eine Korrelation mit Pflegeverantwortung gibt, kann hier nicht gesagt werden, weil hierzu zu wenige Daten vorliegen. Insgesamt haben dies 3 von 15 Befragten angegeben.

Kalendarisches Alter wird in unserer Gesellschaft stark mit bestimmten Eigenschaften in Verbindung gebracht. So wird jungen WissenschaftlerInnen Leistungsstärke und Entwicklungspotenzial zugeschrieben, andererseits wird ihnen auch nachgesagt, über weniger Erfahrungswissen zu verfügen. Ältere WissenschaftlerInnen verfügen über mehr Lebenserfahrungen, seien aber weniger leistungsfähig. Inwieweit solche Zuschreibungen auch in Einstellungsverfahren eine Rolle spielen, ist eine interessante Forschungsfrage.

Kalendarisches Alter spielt aber auch rechtlich eine Rolle, beispielsweise bei Verbeamtungs- und Berufungsgrenzen. Inwieweit diese Altersdiskriminierung im Zuge des AGG noch zu halten ist, wird sich zeigen. Die Landesgleichstellungsbeauftragten haben in diesem Sinne bereits für die Aufhebung der Altersgrenzen plädiert

(Landeskonzferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen und Universitätsklinika des Landes NRW, 2010). Unter bestimmten Umständen ist es den Hochschulen in NRW freigestellt, auch Menschen über 45 Jahren zu verbeamen.

Themen die sich aus dem Dienstalter ergeben, sind die Gestaltung von transgenerativem Erfahrungsaustausch, die Einbindung von Vorwissen, die Nachwuchsförderung und die Gestaltung von Übergängen, die Einarbeitung/Begrüßung von neuen KollegInnen sowie altersgerechte Arbeitszeitmodelle und –zeiten.

Bedarfe

- Ausweitung von studiennahen, gut bezahlten Arbeitsmöglichkeiten
- Beratung zur Studienfinanzierung
- Anerkennung, dass viele Studierende de facto Teilzeitstudierende sind
- Flexibilisierung des Studiums
- Anknüpfung an Vorerfahrung Studierender
- Bessere Einbindung von Studierenden, die aus ihrer Alterskohorte herausfallen
- Orientierungsangebote
- „Fakultätsforschung“, beispielsweise zu Formen der Studienfinanzierung
- Positionierung der Fakultät zur Altersdiskriminierung im Bereich des BAföGs und der Förderungswerke
- Willkommensstruktur für neue KollegInnen
- Intergenerativer Erfahrungsaustausch
- Übergänge gestalten

2.4 Erziehungsverantwortung

Eng mit der Kategorie des kalendarischen Alters ist die Kategorie „Erziehungsverantwortung“ verknüpft. Gemeint sind Angehörige der Fakultät, die Verantwortung für Kinder tragen, unabhängig von der Familienform und unabhängig davon, ob und in welchem verwandtschaftlichen Verhältnis diese Menschen zu den Kindern stehen.

2.4.1 Studierende Eltern

Als freiwillige Angabe bei der Einschreibung im WS 2012/2013 gaben 15% der Studierenden an, Kinder zu haben. Da es sich hierbei um eine freiwillige Angabe handelt, wird die tatsächliche Anzahl studierender Eltern wesentlich höher liegen. Auch werden Studierende, die während des Studiums Eltern werden, nicht berücksichtigt. 18 % der Studierenden im BASA gaben an, Kinder zu erziehen (Scheithauer & Werner, 2013).

Anzahl der Studierenden mit Kind und ihre Verteilung auf die Studiengänge

PädKiFa	8%
BASA TZ	57%
BASA	15%
BVSR	1%
MAPAM	7%
Gesamt	15%

Abbildung 7: Verteilung der Studierenden mit Kind auf die Studiengänge der Fakultät im Wintersemester 2012/2013. Eigene Abbildung auf Grundlage der Hochschulstatistik.

Der Großteil der Studierenden mit Kind studiert in den BA-Studiengängen, hauptsächlich im BASA, dies ist mit dem hohen Anteil älterer Studierender zu erklären (vgl. Kapitel 1.2.3). Über 80% der Studierenden, die bei der Einschreibung angaben, Kinder zu haben, sind weiblich (vgl. dazu auch Reinartz, 2010; Scheithauer & Werner, 2013).

Reinartz (2010) stellt fest, dass 68% der Studierenden mit Kind an der Fakultät gemeinsam mit einer PartnerIn für die Erziehung der Kinder verantwortlich sind, 32% erziehen ihre Kinder alleine oder mit Unterstützung einem neuen oder getrennt lebenden PartnerIn. Studierende mit Kind sind im Durchschnitt etwas älter als Studierende ohne Kind (Scheithauer & Werner, 2013; Reinartz, 2010) und haben besonders häufig auch Pflegeverantwortung (16%) (Scheithauer & Werner, 2013). Häufiger als ihre KommilitonInnen ohne Kind finanzieren sie sich über Stipendien (6%). Die wichtigste

Lebensformen von Studierenden mit Kind

finanzielle Ressource von Studierenden mit Kind ist die PartnerIn; dennoch ist über die Hälfte über acht Stunden in der Woche erwerbstätig. Besonders Alleinerziehende befinden sich häufig in einer prekären finanziellen Situation: Reinartz (2010) arbeitet in seiner Studie heraus, dass alleinerziehende Studierende mehr Geld für Kinderbetreuung ausgeben müssen, da keine PartnerIn diese Betreuungsleistung unentgeltlich übernehmen kann. Generell sind Studierende im BASA mit Kind weniger mobil als ihre KommilitonInnen ohne Kind, fast 20% pendeln mehr als zwei Stunden zwischen Fachhochschule und Wohnort (Scheithauer & Werner, 2013), was zu erhöhten Mobilitätskosten führt:

Es muss da einfach eine andere Möglichkeit geben, es ist einfach lächerlich, ich muss zum Beispiel zusätzlich noch arbeiten, damit ich dann überhaupt den Sprit und die Parkgebühren zahlen kann und das geht schon wieder von der Zeit ab, die ich für das Studium brauche (Vogt & Werner 2013, Interview 3, 197-201).

Studierende mit Kindern müssen Studium, Berufstätigkeit, Kindererziehung und Haushalt bewältigen. Es verwundert also nicht, dass 83% der Studierenden mit Kind im BASA sich zeitlich sehr belastet fühlen (Scheithauer & Werner, 2013), von Vereinbarkeitsproblemen sind besonders Alleinerziehende betroffen (Spieckermann, Kölling, Noack, & Worsley, 2010). Dies eröffnet aber auch einen neuen Umgang mit Zeit. Dippelhofer-Stiem konstatiert,

Umgang mit Zeit

dass Kinder einen eigenen Rhythmus des Daseins und des Aufwachsens folgen, die die gesellschaftlichen Schemata konterkarieren. Ihre Bedürfnisse nach Aufmerksamkeit und Zuwendung, nach Ernährung und Pflege sind nicht ohne weiteres mit den beruflichen Zeittakten synchronisierbar. Eltern geraten dadurch in eine widersprüchliche Situation. Sie mag einerseits zu mehr Hektik und Planung führen. Andererseits bietet sie die Chance, jenseits der linearen Zeithorizonte zu agieren und Freiheitsspielräume und Gelassenheit zu entdecken (Dippelhofer-Stein, 2012, S. 157).

Ergebnisse aus dem Lehrforschungsprojekt weisen in die gleiche Richtung: Studierende, die (beispielsweise) aufgrund von Kindern einem Vollzeitstudium nicht gerecht werden können, verspüren zunehmend einen Druck. Dieser Druck kann intrinsisch oder

extrinsisch sein. Studierende berichten beispielsweise von einem „chronisch schlechten Gewissen“, weil sie immer etwas vernachlässigen, entweder das Studium oder ihre Kinder. Dieser Druck wird durch den Mythos, man müsse das Studium in sechs Semestern abschließen, verstärkt:

Weil damals war es auch noch so, dass es so eine Kultur gab an der FH, eigentlich zu sagen, man sollte das doch wirklich in sechs Semestern schaffen. Es gab Kommilitonen, die dachten, wenn man in sechs Semestern den Bachelor nicht macht, wird man eh automatisch exmatrikuliert. Die gab 's tatsächlich (Vogt & Werner 2013, Interview 8, 154-157).

Wenn der Druck zu stark wird, kommt es zu einer Zäsur, in der die Studierenden ihre Situation reflektieren. Diejenigen, die sich für das Studium entscheiden, ändern ihre Einstellung zum Studium und „nehmen das Tempo raus“:

... bis zum sechsten Semester alle Sachen in der Regelstudienzeit abgeschlossen und hab dann erst erfahren, (...) dass man als Alleinerziehende länger BAföG kriegt, aber ich hab ja so meinen Plan gehabt, hier Master schnell machen und überhaupt in der Regelstudienzeit zu bleiben (...). Und dann habe ich irgendwie nicht so psychisch ziemlich auf dem Zahnfleisch gekrochen und dachte: ey kom!. Und da hab ich echt langsam gemacht und hab mir jetzt meine, die Anfertigung meiner Bachelor-Thesis, ich bin jetzt drei Semester drüber, hab mir jetzt wirklich eineinhalb Jahre für meine Kinder, für meine Familie, für mein, für all die Sachen, die ich immer mal machen wollte, aber keine Zeit war, äh, mir genommen (Vogt & Werner, I.16, Z. 242-250)

Insbesondere Alleinerziehende brauchen eine gute Vernetzung: Nicht nur, um sich gegenseitig zu unterstützen, sondern auch, um sich nicht isoliert zu fühlen.

Vernetzung

Dann wurden zum Beispiel Gelder locker gemacht, dass man kurz vor der Prüfungsphase nochmal ähm ein Wochenende wegfährt, ja, mit anderen Alleinerziehend oder Nicht-Alleinerziehend, Studierende mit Kind auf jeden Fall. Ähm und das man sich da austauschen merkt, boah, man ist ja doch nicht, also ähm.. so alleine. (Vogt & Werner 2013, I.16, Z. 194-199)

Auch Holger Spieckermann et al. (2010) kommen in ihrer Studien zu dem Schluss, dass vor allem Alleinerziehende wenig Kontakte zu KommilitonInnen außerhalb der Lehrveranstaltungen haben.

Studierende mit Kind benötigen eine verlässliche und planbare Kinderbetreuung; Betreuungszeiten und Seminarplan müssen

Vereinbarkeit von Studium und Kinderbetreuung

aufeinander abgestimmt sein. Auch aufgrund dieser Notwendigkeit profitieren diese Studierenden besonders von einem verlässlichen Seminarangebot und von der Flexibilisierung des Studiums, beispielsweise durch E-Learning Angebote. Gemeinhin werden die Randzeiten für Studierende mit Kind als problematisch thematisiert, dies ist aber davon abhängig, wie sich eine Familie organisiert hat: So können Seminare ab 18:00 Uhr durchaus attraktiv sein, wenn die PartnerIn beispielsweise ab 17:00 Uhr die Betreuung übernehmen kann. Besonders schwer zu organisieren scheint das Praxissemester zu sein, das sechste Semester wird als besonders belastend empfunden (Vogt & Werner, 2013). Als Hürde stellen sich weiterhin Module dar, die nur in einem Zeitfenster angeboten werden, sodass keine Ausweichmöglichkeit besteht.

Auch die Frage, ob Studierende ihre Kinder in Einzelfällen mit in die Vorlesung nehmen dürfen, ist nicht geklärt. Hier liegen Beschwerden von Studierenden beim Feedbackmanagement vor. Präsenzplicht wird von manchen Lehrenden auch dann aufrecht erhalten, wenn gar keine besteht (Vogt & Werner, 2013).

Auch bei sehr guter Organisation ist das Leben mit Kindern nicht immer so planbar, wie es bisher von Studierenden erwartet wird. Studierende mit Kind können beispielsweise bei Krankheit ihres Kindes Prüfungsleistungen nicht erbringen und nur bedingt an Gruppenarbeiten teilnehmen. Hier zeigt sich, dass Lehrende diesen Studierenden häufig informell entgegen kommen, indem beispielsweise die Arbeiten von Studierenden mit Kind „als letztes auf dem Stapel liegen“ und sich damit die Abgabezeiten verlängern (Vogt & Werner, 2013). Legen Studierende ein Attest vor, können sie auch offiziell eine Verlängerung der Prüfungszeit beantragen, was aber nicht ausreichend bekannt ist. Davon unberücksichtigt bleiben allerdings Zeiten, in denen Eltern stark in Erziehungsaufgaben eingebunden sind.

Transparenz von Regelungen

2.4.2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen mit Kind

Die folgenden Ausführungen betreffen nur die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen. Ausführungen, die sich auf wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen beziehen, werden am Ende des Kapitels beschrieben.

Von 30 befragten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gaben 15 an, für die Erziehung von Kindern verantwortlich zu sein. Das ist fast doppelt so viel wie im Bundesdurchschnitt (50%) (Dippelhofer-Stein, 2012). Bezogen auf die Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit hatten genauso viele Mitarbeiterinnen wie Mitarbeiter Erziehungsverantwortung. Mindestens jede fünfte wissenschaftliche MitarbeiterIn mit Kind ist befristet angestellt. Befristete Arbeitsverträge machen das Leben wenig planbar, gerade dies ist aber für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf besonders wichtig. MitarbeiterInnen mit befristeten Verträgen stehen unter einem besonderen Leistungsdruck, weil sie Angst haben müssen, dass der Vertrag sonst nicht verlängert wird. Dies kann auch ein Grund sein, die Familienplanung hinaus zu schieben.

Wissenschaftliche MitarbeiterInnen mit Kind

Problematisch ist eine Schwangerschaft von Mitarbeiterinnen mit befristeten Verträgen im Drittmittelbereich, die nach § 2 Absatz 2 Satz 1 des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes eingestellt werden. Während sich die Verträge von MitarbeiterInnen aus Fakultätsmitteln um die Zeiten des Mutterschutz und der Elternzeit verlängern, gilt dies für KollegInnen aus Drittmitteln nicht: „Ausfallzeiten“ aufgrund von Mutterschutz oder Elternzeit verlängern die Vertragslaufzeit nicht. Die Deutsche Forschungsgesellschaft hat ihre Statuten bereits im Sinne der ForscherInnen geändert, andere Hochschulen lösen diese Ungleichheitbehandlung durch einen „Solitopf“. Kommen die ForscherInnen nach Ablauf ihres Forschungsprojekts an die Hochschule zurück, so verlängert sich ihr Vertrag um die Ausfallzeiten, die sie dann nutzen können, um beispielsweise

Schwangerschaft und Befristung

Folgeanträge vorzubereiten.

43% der ProfessorInnen an der Fakultät sind auch für die Erziehung von Kindern verantwortlich; 62% davon sind Frauen, 38% Männer.

ProfessorInnen mit Kind

ProfessorInnen mit Erziehungsverantwortung	43%
davon Frauen	62%
davon Männer	38%

Abbildung 8: ProfessorInnen mit Erziehungsverantwortung an der Fakultät. Eigene Darstellung auf Grundlage einer explorativen Umfrage.

Beaufays und Krais (2005) haben darauf hingewiesen, dass Mütter in der Wissenschaft weniger erfolgreich sind, weil sie dem Ethos vom Wissenschaftler beispielsweise in Bezug auf zeitliche Einsetzbarkeit nicht entsprechen. Familienfreundliche Hochschule bedeutet in diesem Sinne, dass Eltern ihre Arbeitszeit an den Familienrhythmus anpassen können, und nicht umgekehrt. Dieses wird durch eine Studie von Dippelhofer-Stiem (2012) unterstützt, dass selbst zufriedene MitarbeiterInnen an einer ostdeutschen Hochschule, deren Kinder eine gute Betreuung genießen, gerne weniger Stunden arbeiten würden, um mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen.

Dazu gehören familienfreundliche Arbeits-(zeit)modelle, aber auch Sensibilität für die Belange von MitarbeiterInnen mit Kindern. Als impraktikabel stellt sich beispielsweise die Verpflichtung dar, bereits am ersten Tag für die Betreuung eines kranken Kindes ein Attest vorlegen zu müssen. In der Praxis bedeutet dies, mit einem Kind, dass beispielsweise leichtes Fieber hat, stundenlang beim Arzt zu sitzen. Wichtige Sitzungen sollten möglichst in die Kernzeiten von Schule und Kindergarten gelegt werden und frühzeitig geplant werden. Kinderbetreuung ist in diesem Sinne als Ergänzung, nicht als Ersatz zu einem familienfreundlichen Arbeitsplatz zu verstehen. Wenn WissenschaftlerInnen gerne mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen möchten, dann bedeutet dies auch, dass Familie zu allen Veranstaltungen der Fakultät willkommen sein sollte, wo dies passend ist.

Der Anteil der Frauen mit Kindern ist unter den MitarbeiterInnen an der Fakultät hoch. Dies darf aber nicht dazu führen, dass Familienfreundlichkeit auf Gleichstellung reduziert wird. Dies würde einerseits traditionelle Rollenverteilungen zementieren, andererseits Väter weniger ansprechen.

Bedarfe

- Familienfreundliche Fakultätsstrukturen, Anerkennung des anderen Zeitrhythmus, der durch Kinder entsteht
- Verlässliche, transparente Studienstrukturen
- Informationen über ihre Rechte als Studierende mit Kind (Prüfungszeitverlängerung, Präsenzplicht) und Anerkennung dieser durch die Fakultät
- Präsenzzeiten, die mit den Kernzeiten von Kita und Schule übereinstimmen
- Flexibilisierung des Studiums
- Vernetzungsangebote, Räume zur Verfügung stellen
- Beratungsangebote zur Studienfinanzierung und Studienplanung
- Arbeitsverträge, die das Leben „planbar machen“
- Wissenschaftskultur, die Wissenschaft nicht als alleinigen Inhalt propagiert
- „Solitopf“ für Eltern im Drittmittelbereich
- Qualifizierte Kinderbetreuung als Ergänzung einer familienfreundlichen Studien- und Arbeitsstruktur
- Familienfreundliche Arbeitszeitmodelle
- Willkommensstruktur, beispielsweise durch gemeinsame Veranstaltungen

2.5 Pflegeverantwortung

Gegenwärtig sind in Deutschland 2,34 Millionen Menschen pflegebedürftig (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011). Davon werden mehr als zwei Drittel zu Hause versorgt. Aufgrund des demographischen Wandels wird der Anteil der Pflegebedürftigen zukünftig steigen.

2.5.1 Studierende mit Pflegeverantwortung

Etwa 4% der Studierenden im BASA übernehmen Pflegeverantwortung, unter ihnen ist der Anteil von Frauen und älteren Studierenden besonders hoch, dies entspricht dem bundesweiten Trend (Langer, 2011). Der Diversity-Report schätzt den Anteil der Studierenden mit Pflegeverantwortung auf 3% (CHE-Consult, 2012, S. 115). Aufgrund des hohen Anteils älterer

Studierender ist für die gesamte Fakultät ein hoher Anteil pflegender Studierender anzunehmen.

Der Diversity-Report gibt Hinweise auf die Belastungssituation Studierender in Pflegeverantwortung: Der zeitliche Aufwand der Pflege ist weder konstant noch planbar, so wundert es nicht, dass pflegende Studierende häufiger als ihre KommilitonInnen angeben, ihr Studium sei überfrachtet. Sie sind weniger in soziale Netzwerke eingebunden und haben weniger Kontakt zu ihren KommilitonInnen.

Lebenssituation pflegender Studierender

Dies mag auch daran liegen, dass die rechtliche Situation für Studierende mit Pflegeverantwortung sehr offen ist: Studierende im Vollzeitstudium haben häufig Probleme ihr Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen, was den Verlust des BAföG-Anspruchs zur Folge haben kann. Sie können alternativ in einen Teilzeitstudiengang wechseln, womit sie aber die BAföG-Berechtigung verlieren. Auch bei einem Urlaubssemester entfallen die BAföG-Ansprüche, während die Versicherungspflichten fortbestehen. In einem Urlaubssemester haben Studierende keine Berechtigung an Lehrveranstaltung teilzunehmen, über die Teilnahme an Prüfungen entscheidet die Hochschule: Versuchen Studierende mit Pflegeverantwortung ihr Studium zeitlich zu entlasten, geht dies mit finanziellen Einschnitten einher. Es verwundert also nicht, dass sich Studierende mit Pflegeverantwortung mehr Beratung und Unterstützung in allen Bereichen des Studiums (beispielsweise Studienprobleme, Studienfinanzierung, Studienorganisation...) wünschen, wobei es ihnen gleichzeitig schwerer fällt, diese Unterstützung auch anzunehmen (CHE-Consult, 2012). Langer (2011) verweist darauf, dass Hochschulen eher informelle ad-hoc-Lösungen mit diesen Studierenden finden, worauf sich Studierende jedoch nicht verlassen können. Studierende mit Pflegeverantwortung sind physisch und psychisch schwer belastet. Sie weisen insgesamt eher schlechte

Rechtliche Rahmenbedingungen pflegender Studierender

Adaptionsbedingungen für das Studium auf (ebd.).

2.5.2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen

Von den 30 befragten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gaben vier Personen an, eine Person zu pflegen. Auch hier zeigt sich eine Überschneidungen mit der Kategorie Alter. Von 15 ProfessorInnen gab eine an, Pflegeverantwortung zu haben.

Wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Fakultät haben die Möglichkeit, sich im Rahmen des Pflegezeitgesetzes bei akutem Pflegebedarf maximal 10 Tage pro Kalenderjahr freistellen zu lassen, bei längerer Pflegezeit 6 Monate. Das Entgelt entfällt für diese Zeit, es kann aber Pflegegeld beantragt werden. Angestellte nach dem Tarifvertrag der Länder erhalten pro Jahr einen freien Tag für die Pflege eines schwerkranken Angehörigen.

Rechtliche Rahmenbedingungen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen

Besonders offen ist die Situation von verbeamteten Hochschulangehörigen mit Pflegeverantwortung. Aufgrund der länderspezifischen Regelungen gibt es keine geschlossenen Konzepte, meistens gibt es Regelungen analog zum Pflegezeitgesetz.

Rechtliche Rahmenbedingungen bei verbeamteten KollegInnen

Aufgrund dieser rechtlich komplizierten Lage, sind Hochschulangehörige mit Pflegeverantwortung in besonderem Maße auf Beratung angewiesen. Die Fachhochschule Köln ist diesem Bedarf mit der Einrichtung des Familienservicebüros und einer entsprechenden Beratung entgegen gekommen. Lange et al. (2011) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der Schaffung einer „Ermöglichungsstruktur“ und einer Enttabuisierung.

Pflegeverantwortung und Erziehungsverantwortung werden häufig unter „familiäre Verpflichtungen“ subsumiert. Einerseits ähneln sich die Situationen in manchen Bereichen, beispielsweise haben beide

eine „Aufgabe neben der Hochschule“, was den Normalitätsvorstellungen von WissenschaftlerInnen widerspricht. Andererseits sind die Bedarfslagen beider Gruppen nicht gleich: Die Betreuung insbesondere von größeren Kindern wird zunehmend einfacher und planbarer, während in der Pflege die Pflegebedarfe wenig konstant sind. Die rechtliche Situation für Familien ist klarer und weniger tabuisiert. Insbesondere Studierende mit Kind, die gemeinsam mit einer PartnerIn für Kinder verantwortlich sind, sind gut vernetzt, während 83% der Menschen mit Pflegeverantwortung diese als physisch und psychisch sehr oder sehr schwer belastend empfinden (Meyer, 2008).

Bedarfe

- Enttabuisierung von Pflegeverantwortung
- Sensibilität für die Lebenssituation von pflegenden Studierenden und MitarbeiterInnen
- verlässliche und planbare Studienstrukturen
- Flexibilisierung des Studiums
- Transparente Lösungen, wie die Fakultät mit „Zeitnot“, die sich aus Pflegeverantwortung ergibt, umgeht
- Unterstützung von Vernetzung, um Vereinsamung entgegen zu wirken
- Beratungsangebote für pflegende Studierende und MitarbeiterInnen
- Etablierung einer „Ermöglichungsstruktur“
- Arbeitszeitmodelle, die Pflege erleichtern

2.6 Beeinträchtigung

Menschen, die in ihrer physischen Erscheinung, ihren psychischen Ausdrucksformen oder ihren kognitiven Möglichkeiten bestimmte medizinische oder gesellschaftliche Normen nicht erfüllen, werden unter dem Begriff ‚Behinderung und Behinderte‘ subsumiert. (...) Behinderung (wird) als Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses angesehen, der sich an relativen gesellschaftlichen oder kulturellen Sichtweisen orientiert (...) (Metzler & Wacker, 2005).

Im Hochschulalltag ist diese Norm die Leistung. Studierende und MitarbeiterInnen mit Behinderung werden an der Erbringung dieser Leistung behindert, beispielsweise weil Lehrinhalte nicht so aufbereitet sind, dass sie auch bei krankheitsbedingter Abwesenheit nachholbar sind oder weil räumliche Gegebenheiten die Teilhabe behindern. In westlichen Kulturen bezieht sich die Zuschreibung

Bedeutung von Beeinträchtigung

besonders auf visuelle Merkmale, beispielsweise einem Rollstuhl. Nicht-visuelle Beeinträchtigungen, wie beispielsweise eine psychische Erkrankung, unterliegen dieser Zuschreibung weniger. Jüngere Veröffentlichungen erweitern den Begriff der Behinderung deshalb auf „Beeinträchtigung“. Gemeint sind damit alle gesundheitlichen Beeinträchtigungen, die das Studium beeinflussen: Das kann beispielsweise eine Legasthenie, eine Herz-Rhythmus-Störung oder eine Allergie sein, die den Aufenthalt in bestimmten Seminarräumen beeinträchtigt (CHE-Consult, 2012; Deutsches Studentenwerk, 2011).

Beeinträchtigung geht mit „Praktiken der Ausschließung und Besonderung“ einher. Ausschließung meint, dass Nicht-Beeinträchtigung als Norm gesetzt wird. Mit dieser Norm gehen bestimmte Privilegien einher, beides führt dazu, dass Menschen mit Beeinträchtigung nicht genauso an der Hochschule partizipieren können, wie Menschen, die dieser Zuschreibung nicht unterliegen. „Besonderung“ meint, dass Hochschulen darauf nicht mit der Veränderung ihrer regulären Strukturen, Kulturen und Praktiken reagiert, sondern mit Sonderregelungen und Einrichtungen, beispielsweise Beratungen und „Nachteilsausgleichen“. Die Inanspruchnahme dieser Dienste und die Durchsetzung dieser Rechte werden dann allein in die Verantwortung der Individuen gelegt.

**Barrieren der gleichberechtigten
Teilhabe an der Hochschule**

Dies verwundert, da Studierende mit Beeinträchtigungen ein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe am Hochschulleben haben; es ist im Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes, im allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, in den Gleichstellungsgesetzen von Bund und Ländern und im Übereinkommen über die Rechte behinderter Menschen der Vereinte Nationen verankert. Nach dem Hochschulrahmengesetz (§2 Abs.4) haben die Hochschulen die Aufgabe „dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht

Rechtliche Rahmenbedingungen

benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können“. Prüfungsordnungen müssen „die besonderen Belange behinderter Studierender berücksichtigen“ (§16 Satz 4 HRG) (vgl. hierzu auch das Landesbehindertengesetz).

2.6.1 Studierende mit Beeinträchtigung

8% der Studierenden haben eine Behinderung oder eine chronische Erkrankung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010), 2% aller Studierenden der Fakultät haben bei der Einschreibung freiwillig angegeben, eine Behinderung zu haben. Die Anzahl der tatsächlich beeinträchtigten Studierenden wird höher liegen, weil sich Studierende entweder dieser Kategorie nicht zugehörig fühlen oder diese Angabe nicht machen möchten. Im BASA gaben 10% der Studierenden eine Behinderung oder chronische Erkrankung an (Scheithauer & Werner, 2013). Die Hochschulrektorenkonferenz (2009) geht davon aus, dass die geringe Anzahl Studierender mit Behinderung auf Mängel in der Studienberatung von SchülerInnen zurückzuführen ist.

Anzahl der Studierenden mit Beeinträchtigung

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung von Studierenden mit Behinderung unterscheidet sich nur geringfügig von Studierenden ohne Behinderung (CHE-Consult, 2012), sodass davon ausgegangen werden kann, dass Leistungsunterschiede im Studium ein Indiz dafür sind, dass Hochschulen noch nicht auf Studierende mit Beeinträchtigungen eingestellt sind.

Leistungsunterschiede

Der Prüfungsausschuss hat vom Wintersemester 2009 bis Sommersemester 2012 21 Nachteilsausgleiche gewährt, die Anzahl der Anträge liegt jedoch doppelt so hoch. Auch hier wird der Anteil der tatsächlich gewährten Nachteilsausgleiche wesentlich höher liegen, da sich Studierende nicht unbedingt an den Prüfungsausschuss, sondern oft an die betreuende DozentIn wenden. Darüber hinaus wissen viele Studierende nicht, dass sie

Nachteilsausgleiche

antragberechtigt sind, sie kennen das Verfahren nicht oder scheuen sich, den Nachteilsausgleich in Anspruch zu nehmen. In seiner Erhebung zu Studierenden mit Beeinträchtigung geht das Deutsche Studentenwerk (2011) davon aus, dass sich 27% der Studierenden mit Beeinträchtigungen nicht trauen, einen Nachteilsausgleich zu stellen, 44% der Studierenden mit Beeinträchtigungen haben Angst sich zu „outen“. Das Gewähren von Nachteilsausgleichen erfordert aber auch ein gutes Management und mehr Personal, beispielsweise müssen zusätzliche Räume und Klausuraufsichten organisiert werden. Hier besteht an der Fakultät noch Handlungsbedarf.

45% der befragten Studierenden mit Beeinträchtigungen gaben an, dass psychische Belastungen, wie zum Beispiel Angststörungen, ihr Studium beeinträchtigen. 20% leiden unter chronischen Erkrankungen, weitere sechs Prozent an sogenannten „Teilleistungsstörungen“ wie Legasthenie. Dies verdeutlicht, dass die meisten Beeinträchtigungen für Lehrende „unsichtbar“ sind. Jede vierte StudentIn mit Beeinträchtigung erwarb ihre Beeinträchtigung erst nach Studienbeginn (ebd.).

70% der befragten Studierenden mit Beeinträchtigungen gaben in der Erhebung des Deutschen Studentenwerks als größtes Problem Zeitprobleme an. Dies betrifft erstens Fristen, um Prüfungsleistungen abzugeben, aber auch das Einhalten von faktischen oder „gefühlten Präsenzzeiten“ im Seminaren und Gruppenarbeiten. Im BASA fühlen sich 64% der Studierenden durch ihr Studium stark belastet; es gibt keinen Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Beeinträchtigungen (Scheithauer & Werner, 2013). Dies kann darauf hinweisen, dass Studierende mit Beeinträchtigungen an der Fakultät gut unterstützt werden: Sie finden eher eine AnsprechpartnerIn als ihre KommilitonInnen ohne Beeinträchtigungen und erleben die Strukturen an der Fakultät als transparenter (ebd.). Unterstützung finden diese Studierenden beispielsweise bei der Ansprechpartnerin für Studierende mit

Zeitprobleme

Handicap an der Fakultät 01, Prof. Dr. Julia Zinsmeister. Allerdings ist diese Aufgabe weder mit einem eigenen Budget, noch mit einer Deputatsreduktion ausgestattet.

Zweitens bezieht sich Zeit auf Studienzeitverlängerung und Studienzeitunterbrechung: Dies kann beispielsweise dazu führen, dass Studierende aus dem Netzwerk der KommilitonInnen herausfallen:

*„Also für mich war schon so ein bisschen komisch, weil du kamst dann so in die FH, sahst halt Leute da, die du aber nicht kanntest da/ wusstest die studieren dasselbe und die denken jetzt auch so, was ist das denn für einer?“
(Vogt & Werner 2013, I. 10.1, Z.263-265)*

Das „Nicht mehr zur Kohorte gehören“, wird als sichtbar und als stigmatisierend erlebt.

Für Studierende mit Beeinträchtigungen ergeben sich finanzielle Probleme. Diese finanziellen Probleme können erstens dadurch entstehen, dass zum Überwinden der Barrieren Kosten getragen werden müssen. Es ist zum Beispiel nicht klar, wer für die Kosten für GebärdendolmetscherInnen aufkommt. Dies führt dazu, dass bis zu einem Entscheid die Kosten von den Studierenden selber getragen werden müssen. Ist der Bescheid negativ, so müssen hörgeschädigte Studierende ihr Studium frühzeitig beenden und bleiben auf einem Berg Schulden sitzen. Weitere Kosten können sich beispielsweise durch mangelnde kostenlose Behindertenparkplätze ergeben – Studierende mit Beeinträchtigungen haben besonders lange Anfahrtszeiten (Scheithauer & Werner, 2013). Diese finanziellen Probleme können weiterhin dadurch entstehen, dass die Studierenden Hilfspersonen als sog. "Studienassistentz" finanzieren müssen, um die Barrieren überwinden zu können. Viele Hochschulen bieten hierzu Studienassistentz an. Studienassistentz benötigen z.B. Studierende, die die schweren Türen im Gebäude nicht selbständig öffnen oder aufgrund ihrer Sehbehinderung die Powerpoint-Präsentationen in der Vorlesung nicht oder nur unscharf erkennen

Finanzielle Probleme

können und darauf angewiesen sind, dass Lehrveranstaltungen mitprotokolliert und nicht sehbehindert gerecht gestaltete Lehrmaterialien für sie in lesbare Formen umgesetzt werden (Umsetzungsservice).

Zweitens sind Studierende mit Beeinträchtigungen auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt und arbeiten häufiger studienfern als ihre KommilitonInnen ohne Beeinträchtigung (CHE-Consult, 2012). Für den BASA konnten keine Unterschiede in der Erwerbstätigkeit von Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung festgestellt werden, allerdings hat die Studienfinanzierung durch einen Kredit für Studierende mit Beeinträchtigung eine besonders hohe Bedeutung (Scheithauer & Werner, 2013). Im Übergang in die Praxis (Praxissemester, Einstieg in den Beruf) profitieren Studierende mit Beeinträchtigung von einer Beratung, die auf ihre Bedarfe Rücksicht nimmt (Hochschulrektorenkonferenz, 2009).

Im Studium finden Studierende mit Beeinträchtigungen räumliche, technische, didaktische und studienorganisatorische Barrieren vor. Diese Barrieren sind im Rahmen einer Seminararbeit bei Prof. Dr. Julia Zinsmeister präzise beschrieben wurden (Braemer et al., 2008): Studierende im Rollstuhl können beispielsweise die Kopierer nicht eigenständig benutzen, für viele Veranstaltungen gibt es keine vollständigen und barrierefreien Seminarunterlagen. In Folge wurden von der Fakultät und anderen Akteuren erste Maßnahmen ergriffen, um die erkannten Barrieren zu beseitigen: Es wurden drei digitale mobile Höranlagen angeschafft, die im Medienzentrum entliehen werden können. Alle Seminarräume wurden mit unterfahrbaren, elektronisch höhenverstellbaren Tischen für RollstuhlfahrerInnen ausgestattet. In den Aufzügen wurden Spiegel eingesetzt, um es Menschen im Rollstuhl zu ermöglichen, rückwärts aus dem Aufzug herauszufahren. Es wurde ein Aufzug in die Mensa gebaut. Die Fakultätsleitung setzte sich mit Nachdruck dafür ein, dass bei Wiedereröffnung des Haupteingangs ein stufenfreier

Barrieren im Studium

Zugang zum Gebäude geschaffen wird. Dies ist außerhalb des Gebäudes realisiert worden; im Gebäude wurde statt einer Rampe ein Lift eingebaut, der sich als ungeeignet erweist. Die Hochschulen sind verpflichtet, ihr Angebot so zu gestalten, dass Studierende mit Behinderung es möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können. Ihre Verpflichtung zur Barrierefreiheit umfasst auch die barrierefreie Kommunikation (§ 4 BGG NRW). Ein Ziel muss es sein, die an der Fakultät bestehenden Barrieren systematisch abzubauen. Da an der Fachhochschule anders als an vielen Hochschulen (z.B. der Universität Köln) kein Umsetzungsservice existiert und keine Studienassistenten gestellt werden, müssen Studierende die Kosten der erforderlichen Studienassistenten und Gebärdensprachdolmetschung selbst tragen. Sind sie und ihre unterhaltspflichtigen Angehörigen hierzu finanziell nicht in der Lage, müssen sie Eingliederungshilfe beantragen. Oft vergehen mehrere Wochen und Monate, bis über den Antrag entschieden ist. In der Vergangenheit haben die Sozialhilfeträger die Übernahme der Kosten für Studierende verweigert, die bereits eine abgeschlossene Erstausbildung hatten. Da an unserer Fakultät rund ein Drittel aller Studierenden bereits eine Ausbildung absolviert hat, waren hiervon viele Studierende betroffen. Das LSG NRW hat jedoch entschieden, dass auch Menschen mit Behinderung Anspruch auf Förderung einer zweiten, weiter- oder höher qualifizierenden Ausbildung haben können.

Für Lehrende und MitarbeiterInnen empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz ein entsprechendes Fortbildungsprogramm. Die Untersuchung des Deutschen Studentenwerks macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass die Verpflegung auf dem Campus selten für Allergiker geeignet ist (Deutsches Studentenwerk, 2011) und dass Räume zum Rückzug benötigt werden.

Schließlich sind besonders Studierende mit Beeinträchtigung von Diskriminierung betroffen, beispielsweise wenn sie eine Praxisstelle finden müssen, die mit ihrer Behinderung umgehen kann. Auch die Diskriminierungsstudie der Universität Kiel (Klein & Rebitzer, 2012) zeigt, dass Studierende mit chronischer Erkrankung häufig von unmittelbarer Diskriminierung im Hochschulkontext betroffen sind.

2.6.2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen, ProfessorInnen

Lediglich eine ProfessorIn und eine wissenschaftliche MitarbeiterIn gaben bei der Befragung an, eine Einschränkung zu haben, die ihre Arbeit an der Fakultät beeinflusst. Diese geringe Zahl deutet auf eine starke vertikale Segregation hin: Die zeigt erstens, dass es die Fakultät nicht schafft, leistungsstarke Studierende mit Beeinträchtigungen an der Hochschule zu halten. Es wäre zu prüfen, inwieweit Einstellungsverfahren an der Hochschule Menschen mit Beeinträchtigungen benachteiligen. Wie oben bereits ausgeführt, wird Verbeamtung immer noch mit Gesundheit gekoppelt, was eine Ungleichbehandlung von Menschen mit Beeinträchtigung darstellt. Inwieweit diese Vorschriften im Zuge des AGG aufgeweicht werden, bleibt abzuwarten. Für MitarbeiterInnen der Fakultät mit Beeinträchtigungen treffen teilweise die gleichen Bedingungen zu, die schon im Kapitel zu „Pflegeverantwortung“ und teilweise auch „Kinderverantwortung“ beschrieben wurden: Sie sind häufig zeitlich nicht so flexibel, krankheitsbedingt kann es zu Ausfallzeiten kommen. Der wissenschaftliche Habitus sieht aber „Allzeitbereitschaft in Leidenschaft“ (Beaufays & Kraus, 2005) vor. Insofern werden auch MitarbeiterInnen mit Beeinträchtigung im Wissenschaftssystem benachteiligt. MitarbeiterInnen der Fakultät finden die gleichen baulichen und technischen Barrieren vor, wie Studierende.

Bedarfe:

- Erweiterung der Kategorie „Behinderung“ um „Beeinträchtigung“
- Barrierefreie Didaktik
- Barrierefreie Räume und Technik
- Transparente Regelungen für Zeitprobleme
- Gute Beratung zur Studienorganisation
- Erweiterung des Angebots studiennaher Erwerbsarbeit, insbesondere für Studierende mit Beeinträchtigung
- Planbare und verlässliche Finanzierung von Assistenzen und anderen Mehrbedarfen
- Rückzugsraum
- Netzwerkbildung, Räume zur Verfügung stellen
- „semesterübergreifende Seminare“, sensible DozentInnen für Studierende, die aus ihrer Studierendengruppe aufgrund von Fehlzeiten herausfallen
- Flexible und wählbare Prüfungsformate
- Transparente Regelungen für Nachteilsausgleiche, gute Kommunikation
- Anerkennung von Legasthenie
- Sensibilisierung von DozentInnen, insbesondere für nicht-sichtbare Beeinträchtigungen
- Positionierung der Fakultät für ein gleichberechtigtes Studium von Studierenden mit Beeinträchtigungen (Übernahme von Kosten)
- Positionierung der Fakultät gegen die Diskriminierung von Menschen mit Beeinträchtigung bei der Verbeamtung
- Reflexion des wissenschaftlichen Habitus, der wissenschaftlichen, linearen Zeittaktung
- AnsprechpartnerIn bei Diskriminierung und klarer, transparenter Umgang damit

2.7 Nationalität

Im Folgenden wird zwischen den Kategorien „Migrationshintergrund“ und „Nationalität“ unterschieden, wobei sich beide Kategorien überschneiden. Die Kategorie „Migrationshintergrund“ wird im Folgenden Menschen zugeschrieben, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind, sie können deutscher oder nicht-deutscher Nationalität sein. Die Hochschulstatistik erhebt den Migrationshintergrund nicht, sondern lediglich die Nationalität.

2.7.1 Ausländische Studierende

„Nationalität“ bezieht sich auf die Staatsangehörigkeit, die einem Menschen aufgrund unterschiedlicher Gesetze zugeschrieben wird.

Begrifflichkeiten

Nationalität sagt vor allem etwas über die Rechte aus, die ein Mensch in einem Land genießt. Im Hochschulkontext werden Menschen mit nicht-deutschem Pass weiterhin unterschieden in „BildungsinländerInnen“ und „BildungsausländerInnen“: BildungsinländerInnen haben ihre HZB in Deutschland erworben, während BildungsausländerInnen ihre HZB im Ausland erworben haben.

Etwa 10% der Studierende der Fakultät haben einen nicht-deutschen Pass. Dabei verteilen sich die ausländischen Studierenden in den Studiengängen sehr unterschiedlich: Im PädKiFa ist fast jeder sechste Studierende AusländerIn, in BASA jeder zehnte. Der AusländerInnenanteil fällt dann in den Masterstudiengängen ab: 5% der Studierenden im BVSR sind AusländerInnen, 3% im MAPAM.

**BildungsinländerInnen und
BildungsausländerInnen**

Studiengang	BASA	BASA TZ	PädKiFa	BVSR	MAPAM	Gesamt
AusländerInnenanteil	10%	9%	17%	5%	3%	10%
davon Bildungsinländer	33%	17%	31%	40%	0%	32%
davon Bildungsausländer	67%	83%	69%	60%	3%	68%
Bildungsinländer an der Gesamtzahl der Studierenden im Studiengang	3%	1%	5%	2%	0%	3%
Bildungsausländer an der Gesamtzahl der Studierenden im Studiengang	7%	7%	12%	3%	3%	7%

Abbildung 9: AusländerInnenanteil an der Fakultät im WS 2012/2013 auf Grundlage der Hochschulstatistik.

Fast 70% der ausländischen Studierenden sind BildungsausländerInnen. Gemessen an der Gesamtzahl der Studierenden sind 3% Bildungsinländer und 7% BildungsausländerInnen. Während bei den BildungsausländerInnen davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei vielen um Menschen handelt, die zum Studium nach Deutschland gekommen sind, erstaunt vor allem, dass von den 3% BildungsinländerInnen an der Fakultät keine mehr im MAPAM und nur 2% im BVSR vertreten

sind.

Der Diversity-Report weist darauf hin, dass es sich bei den BildungsausländerInnen um eine hoch selektive Gruppe handelt: Sie stammen zu 87% aus einer Akademikerfamilie, finanzieren sich häufiger aus Stipendien und müssen einen starken finanziellen Hintergrund mitbringen, um in Deutschland überhaupt studieren zu dürfen. Im BASA gibt es keinen Unterschied zwischen der akademischen Herkunft von BildungsinländerInnen und -ausländerInnen, sie finanzieren ihr Studium aber häufiger über eigene Ersparnisse (Scheithauer & Werner, 2013). Studieren in einem anderen Land und auf einer anderen Sprache ist eine Herausforderung. BildungsausländerInnen weisen etwas schlechtere Abschlussnoten auf als ihre deutschen KommilitonInnen. Die Abschlussnoten von BildungsinländerInnen wichen hingegen im Wintersemester 2012/2013 nur geringfügig ab, im MAPAM schnitten BildungsinländerInnen besser ab als ihre deutschen KommilitonInnen.

Sozio-ökonomischer Hintergrund

Studiengang	BildungsausländerInnen	Bildungsinländer	Deutsche
BASA	2,17	1,98	1,84
PädKiFa	2,08		1,71
BVSR			1,81
MAPAM		1,42	1,78

Abbildung 10: Abschlussnoten BildungsinländerInnen und BildungsausländerInnen im Wintersemester 2012/2013.

Insgesamt waren im Wintersemester 2012/2013 170 Studierende ausländischer Nationalität; sie kamen aus 45 verschiedenen Ländern.

Starke Diversität in den Herkunftsländern

	BASA	BASA TZ	PädKiFa	BVSR	MAPAM	Gesamt
Türkei	22		5			27
Russland	14		3	1	2	20
Marokko	13					13
Italien	8					8
Ukraine	7		1			8
Polen	2	1	2	2		7

Peru	6					6
Bulgarien	3		1	1		5
Brasilien	3	1	1			5
Litauen	3		1		1	5
Ungarn	3	2				5
Georgien	4					4
Iran	3		1			4
Luxemburg	3		1			4
Weißrussland	3					3
Kasachstan	4					4
Österreich	2		1			3
Kolumbien	1		2			3
Tschechien	1		2			3
Aserbajdschan	2					2
Belgien	2					2
Portugal	2					2
Indonesien	2					2
Frankreich	1	1				2
Ecuador			2			2
Kenia			1	1		2
Armenien	1					1
Bosnien und Herzegowina	1					1
Schweiz	1					1
Algerien	1					1
Spanien	1					1
Kroatien	1					1
Indien	1					1
Irak	1					1
Kirgisien	1					1
Marshall-Inseln	1					1
Mazedonien	1					1
Rumänien	1					1
Korea	1					1
Slowakei	1					1
Senegal	1					1
Serbien	1					1
USA	1					1
Albanien			1			1
Großbritannien			1			1
Gesamt						170

Abbildung 11: Herkunftsländer ausländischer Studierender an der Fakultät im Wintersemester 2012/2013. Eigene Abbildung auf Grundlage der Hochschulstatistik.

Sortiert man die ausländischen Studierenden nach Sprachgruppe von mindestens 10 Personen, so zeigt sich, dass jede fünfte

Russisch und Türkisch als häufigste Sprachen an der Fakultät

ausländische Studierende aus einem Land kommt, in dem Russisch eine Amtssprache ist, 16% haben einen türkischen Sprachhintergrund. Knapp 8% sprechen Arabisch sowie 8% Spanisch. Der überwiegende Teil ausländischer Studierender spricht eine Muttersprache, die an der Fakultät weniger als zehn ausländische Studierende sprechen.

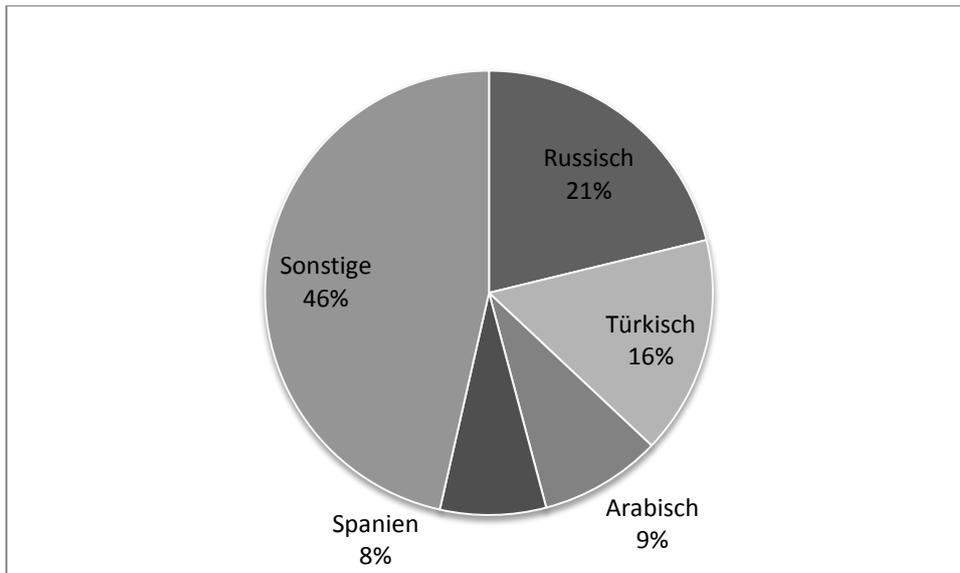


Abbildung 12: Sprachhintergründe ausländischer Studierender an der Fakultät.

Die Studienadaptation ist umso schwerer, je mehr sich die Erstsprache vom Deutschen unterscheidet. Die Erfahrungen der Universität Kassel zeigen jedoch, dass sich Sprachprobleme im Studium nicht auf ausländische Studierenden reduzieren lassen: In Kassel müssen alle Studierende einen Sprachtest beim Studieneingang absolvieren. Es konnten bei allen (!) Studierenden unabhängig vom Herkunftsland erhebliche sprachliche Mängel festgestellt werden (CHE-Consult, 2012, S. 88). Das Lesen und Schreiben in einer Fremdsprache erfordert mehr Zeit und ist anspruchsvoll, beispielsweise weil bestimmte Fachbegriffe nicht in Wörterbüchern zu finden sind.

Bedeutung von Sprache im Studium

Umgekehrt muss gefragt werden, inwieweit „Internationalisierung der Hochschule“ sich nicht nur auf ausländische Studierende bezieht, sondern auch auf die Internationalisierung der

Internationalisierung der Fakultät

Studiengänge. Gibt es Seminare in Englisch, Spanisch oder auch auf Russisch oder Türkisch? Sind die Lehrinhalte international ausgerichtet oder spiegelt sich in ihnen eher ein deutscher Diskurs wider?

Je nach Herkunftsland unterscheidet sich die schulische Sozialisation von Studierenden sehr von der in Deutschland. In Russland ist beispielsweise ein autoritärer Lehrstil und ein hoher Anteil an Frontalunterricht lange Zeit die Normalität gewesen, sodass für diese Studierenden ein dialogischer Lehrstil und ein hoher Anteil an Gruppenarbeit befremdlich sein kann. (Gartenschlaeger & Urzde, 2000). Studierende mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung im BASA sind mit ihrem Studium generell zufriedener als ihre KommilitonInnen; sie sind außerdem besonders motiviert und zielstrebig (Scheithauer & Werner, 2013).

Rokitte (2012) nennt als Probleme von BildungsausländerInnen: Bürokratische Hürden zur Studienaufnahme, beispielsweise durch intransparente Informationen zum Hochschulzugang, hohe (finanzielle) Hürden und Willkür im Herkunftsland. AusländerInnen, die nicht aus dem Wirtschaftsraum der Europäischen Union kommen, haben aufgrund von arbeitsmarktrechtlichen Beeinträchtigungen geringere Nebenverdienstmöglichkeiten und sind vom BAföG ausgeschlossen. Ausländische Studierende sind sehr selten als studentische Hilfskräfte oder TutorInnen aktiv. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft kommt in ihren Studien auf 2,3% aller studentischen Hilfskräfte und TutorInnen. Im BASA sind BildungsausländerInnen seltener erwerbstätig als ihre KommilitonInnen (Scheithauer & Werner, 2013). Studierende, die nicht aus dem Wirtschaftsraum der EU kommen, haben beim Übergang von einem grundständigen Studiengang in einen Masterstudiengang sowie im Übergang von Hochschule zu Beruf ausländerrechtliche Schwierigkeiten.

Finanzielle und bürokratische Hürden

Der Diversity-Report beschreibt, dass sich BildungsausländerInnen

Inklusion

häufig isoliert fühlen, wenig Anschluss an deutsche KommilitonInnen finden und das Beratungsangebot der Hochschulen nur unzureichend kennen. BildungsausländerInnen im BASA empfinden die Studienstrukturen als unübersichtlich und wissen seltener als ihre KommilitonInnen, an wen sie sich mit Fragen zum Studium wenden können (Scheithauer & Werner, 2013). Im Kollegium der Fakultät wurde häufig diskutiert, dass ausländische Studierende Schwierigkeiten haben, Anschluss an Gruppenarbeiten zu finden, weil andere Gruppenmitglieder befürchten, dadurch Nachteile zu haben. In der Diskriminierungsstudie der Universität Kiel war „nicht-deutsch sein“ der dritthäufigste Grund, diskriminiert zu werden.

2.7.2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen

Während bei Studierenden zwischen BildungsausländerInnen und BildungsinländerInnen unterschieden wird, werden bei MitarbeiterInnen die Kategorien „ArbeitsmarktinländerIn“ bzw. „ArbeitsmarktausländerIn“ zugrunde gelegt. Die Kategorie „ArbeitsmarktinländerIn“ wird allen Personen zugeschrieben, die uneingeschränkten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt haben: Dazu zählen alle BürgerInnen der europäischen Wirtschaftszone sowie AusländerInnen mit einer Aufenthaltsberechtigung.

AusländerInnen mit einer Aufenthaltserlaubnis oder –befugnis müssen einen mindesten 6-jährigen Aufenthalt in Deutschland nachweisen. In dieser Zeit dürfen sie keine Sozialleistungen bezogen haben. Für ArbeitsmarktausländerInnen gilt das sogenannte „Inländerprimat“, d.h. sie dürfen eine Tätigkeit nur dann ausführen, wenn keinE Deutsche für diese Tätigkeit geeignet ist. Bekommt eine ArbeitsmarktausländerIn trotzdem eine Arbeitsstelle, so muss nach fünf Jahren erneut überprüft werden, ob es geeignete deutsche

Rechtliche Rahmenbedingungen

BewerberInnen gibt.

Beamten kann nur werden, wer entweder DeutscheR oder AngehörigeR eines Mitgliedsstaates der Europäischen Union ist. Aufgrund dieser rechtlichen Rahmenbedingungen verwundert es nicht, dass sich unter den 15 befragten ProfessorInnen nur zwei BildungsausländerInnen befinden, die beide aus der Europäischen Union kommen. Unter den befragten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gab es niemanden, der seine Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben hat. Andrea Löther (2012) schätzt den Anteil der zugewanderten ausländischen MitarbeiterInnen für Universitäten auf 7,3%. Für Fachhochschulen liegen leider keine Vergleichszahlen vor. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und ProfessorInnen mit Migrationshintergrund fühlen sich diese WissenschaftlerInnen gut in die (internationale!) scientific-community eingebunden.

Kaum ausländische Lehrende an der Fakultät

Bedarfe

- Gute Studieninformationen für Studieninteressierte aus dem Ausland
- Einfaches und transparentes Einschreibungsverfahren
- Nutzung der Ressourcen, die ausländische Studierende an die Fakultät bringen
- Unterstützung bei den Herausforderung, die ein Studium in einem anderen Land und einer Fremdsprache mit sich bringt, beispielsweise „Writing Center“, fremdsprachige Fachwörterbücher
- Seminare auch auf Fremdsprachen für alle Studierende
- Vielfältige Prüfungsformen und Didaktiken, die nicht allein auf Sprache fokussieren
- Möglichkeiten für die studiennahe Erwerbsarbeit schaffen/erweitern
- Beratung zu rechtlichen Fragen, Fragen der Studienfinanzierung
- Sprachliche Unterstützung für alle Studierende
- Inhaltlichen Bias in den (Bezugs-)disziplinen überwinden
- Sensibilität der DozentInnen für unterschiedliche Lernkulturen
- Heranführen der Studierenden an neue methodisch-didaktische Überlegungen
- Vernetzung stärken, Räume zur Verfügung stellen
- AnsprechpartnerInnen und klare Regelungen bei Diskriminierung
- Fakultät für ausländische MitarbeiterInnen attraktiv machen
- Gute Einbindung dieser DozentInnen in die Fakultätskultur

2.8 Migrationshintergrund

Migrationshintergrund ist eine problematische Kategorie: Sie unterliegt erstens im besonderen Maße Zuschreibungsprozessen, zweitens wird Migrationshintergrund sehr unterschiedlich operationalisiert, sodass empirische Befunde nur bedingt vergleichbar und aussagekräftig sind. Drittens wird „Migrationshintergrund“ immer wieder mit anderen Kategorien wie „Religionszugehörigkeit“ oder „Kultur“ vermischt. Diese Kategorien sind meist defizitär bestimmt: Studierende mit Migrationshintergrund seien beispielsweise bildungsfern und hätten weniger Sprachkompetenzen als ihre KommilitonInnen ohne Migrationshintergrund. Im Folgenden wird diese Kategorie dennoch ausgearbeitet, mit dem Ziel, Trennschärfe und Überlappungen zwischen Kategorien zu benennen und Benachteiligungen, die durch die Zuschreibung zu dieser Kategorie entstehen, herauszuarbeiten. „Migrationshintergrund“ wird in diesem Konzept nicht als lehr- oder lernerrelevantes Kriterium beschrieben, sondern als Kategorie, die durch Zuschreibung über sichtbare oder erlebbare Kategorien wie Name, Aussehen oder sprachlicher Akzent mit Benachteiligung korreliert.

2.8.1 Studierende mit Migrationshintergrund

Im Diversity-Report wird „Migrationshintergrund“ Menschen zugeschrieben, die (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, eingebürgert wurden, SpätaussiedlerInnen sind bzw. auf deren Eltern eines dieser Merkmale zutrifft (CHE-Consult, 2012). Die AutorInnen kommen zu einem Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund von knapp 15%. Spieckermann et al. (2010) gehen von 13% Studierenden mit Migrationshintergrund im BASA aus.

Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010) macht deutlich, dass es kaum einen Unterschied zwischen Studierenden mit einem ausländischen Elternteil und Studierenden ohne Migrationshintergrund gibt: Sie gleichen sich im Familienstand, im Alter, in der Art der HZB und werden lediglich ein wenig häufiger von ihren Eltern unterstützt. Für die andere Gruppe zeigt die Sozialerhebung, dass Migrationshintergrund mit anderen Kategorien korreliert: „Studierende mit Migrationshintergrund“ kommen häufiger aus Familien mit weniger Einkommen und sind häufiger Studierende der ersten Generation. Sie haben häufiger bereits eine eigene Familie gegründet und sind häufiger für die Pflege von Angehörigen verantwortlich. Viele Nachteile die Studierende mit Migrationshintergrund haben, sind auf Kategorien zurückzuführen, in denen sie überrepräsentiert sind.

Migrationshintergrund korreliert mit anderen Kategorien

Auch der Diversity-Report kommt zu dem Schluss, dass zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich ihrer Adaptionssituation kaum Unterschiede festzustellen sind. 90% der Studierenden mit Migrationshintergrund haben einen deutschen Sprachhintergrund, 43% sind mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen. „Auch hier zeigt sich, dass eine wichtige Annahme – dass Migrationshintergrund mit mangelhaften Sprachkenntnissen einhergeht – im Hochschulbereich nur für eine Minderheit eine Rolle spielt“ (CHE-Consult, 2012, S. 76).

Keine Unterschiede in der Studienadaption

Studierende, die aufgrund ihres Namens oder ihres Äußeren der Zuschreibung Migrationshintergrund unterliegen, sind jedoch besonders häufig von Benachteiligung betroffen: Die Wahrscheinlichkeit für Studierende mit türkischem Sprachhintergrund ein Stipendium zu bekommen, ist um 2/3 niedriger als für andere Sprachgruppen. Dies betrifft auch den Übergang von Studium zum Beruf, die geringeren Chancen auf Nebenverdienste während des Studiums durch Benachteiligungen

Diskriminierung aufgrund antizipierten Migrationshintergrunds

auf dem Arbeitsmarkt oder die Schwierigkeit von Studierenden mit antizipiertem Migrationshintergrund einen Platz im Praxissemester zu finden. Das Praxisreferat berichtet beispielsweise von Studierenden mit Kopftuch, denen im Praxissemester keine Aufgaben übertragen werden, die einem Studium entsprechen. An der Universität Kiel ist „ethnische Herkunft“ dritthäufigster Grund für erlebte oder beobachtete Diskriminierung (Klein & Rebitzer, 2012). An die Hochschule werden immer wieder Diskriminierungen aufgrund von zugeschriebenem Migrationshintergrund herangetragen. In einem Fall berichtete eine Studentin, in einer Klausur hätten nach Aussage des Professors alle Studierenden mit Migrationshintergrund ein „gut“ und alle ohne Migrationshintergrund ein „sehr gut“ erhalten. Daran könne man sehen, dass Studierende mit Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten im Studium hätten. Der Migrationshintergrund wurde über den Nachnamen operationalisiert.

2.8.2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen

Die Kategorie „Migrationshintergrund“ verweist im Wissenschaftskontext auf Benachteiligungen, die durch Zuschreibungsprozesse entstehen. In diesem Kontext bezieht er sich auf WissenschaftlerInnen, die BildungsinländerInnen sind, deren Eltern jedoch zugewandert sind. Löther (2012) errechnet auf Grundlage einer Erhebung zu WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund für Universitäten einen Anteil von WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund von 5,5 % (Lind & Löther, 2008). An der Fakultät gaben 3 von 30 befragten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen an, einen Migrationshintergrund zu haben. Dies entspricht einem Anteil von 10%, bei den ProfessorInnen liegt der Anteil mit 13% etwas höher.

Leider können diese Zahlen nicht mit den Studierenden mit Migrationshintergrund verglichen werden, sodass keine Aussagen zur vertikalen Segregation getroffen werden können. Bundesweit sind WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund jedoch häufiger als wissenschaftliche MitarbeiterInnen und etwas seltener als ProfessorInnen beschäftigt. Als wissenschaftliche MitarbeiterInnen haben sie häufiger einen befristeten Vertrag als ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund (ebd.).

Insgesamt ist die Kategorie wenig aussagekräftig, weil häufig erst die Zuschreibung eines bestimmten Migrationshintergrundes mit Benachteiligung verbunden ist. So unterliegen WissenschaftlerInnen mit türkischen Migrationshintergrund diesen Zuschreibungen viel eher, als WissenschaftlerInnen mit schweizerischen Migrationshintergrund. Löther (2012) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass ProfessorInnen aus Westeuropa 45% der ProfessorInnen mit Migrationshintergrund ausmachen, WissenschaftlerInnen aus Osteuropa sind hingegen viel weniger vertreten.

Bedarfe

- Erforschung der vertikalen Segregation in der Fakultät, in Bezug auf (antizipierte) Migrationshintergründe, die mit starken Zuschreibungen verknüpft sind
- Reflexion der Kategorie „Migrationshintergrund“ und den damit verbundenen Zuschreibungen innerhalb des Kollegiums
- Unterstützung bei der Suche nach studiennahen Arbeitsplätzen
- Kommunikation mit der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Praxis über Diskriminierung durch die Zuschreibung eines Migrationshintergrundes
- Studierende mit Migrationshintergrund bei der Beantragung eines Stipendiums unterstützen

2.9 Religion und Weltanschauung

Die Religion und oder Weltanschauung darf an einer staatlichen Fachhochschule keine Rolle spielen. Sie ist jedoch in Diversity-Konzepten relevant und eine Kategorie des AGG. Auch aufgrund der sehr unterschiedlichen Herkunftsländer der Studierenden (vgl. Kapitel 1.2.7) ist zu vermuten, dass die Religionszugehörigkeit und die Religionsausübung der Studierenden sehr heterogen sind.

Religion und Weltanschauung spielen einerseits im Kontext von Diskriminierung eine Rolle, beispielsweise wenn über äußere Merkmale auf eine bestimmte Religion und weiter auf vermeintliche Einstellungen geschlossen wird. In jüngster Zeit wurden diese Zuschreibungsprozesse besonders für den Islam beschrieben. Für die Soziale Arbeit hat Nicht-zugehörigkeit zu einer christlichen Kirche eine starke Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt zur Folge: AbsolventInnen können aufgrund der „Kirchenklausel“ nur sehr bedingt bei kirchlichen Trägern arbeiten. Für Studierende stellt sich diese Frage auch im Praxissemester.

**Diskriminierung auf dem
Arbeitsmarkt**

Andererseits ist zu fragen, inwieweit Kulturen, Strukturen und Praktiken an der Fakultät von einer christlichen Position heraus geprägt sind: So spielen christliche Feiertage bei der Wahl der Prüfungszeit eine Rolle, muslimische aber weniger, unabhängig davon, ob es vielleicht mehr praktizierende Muslime als Christen an der Hochschule gibt. In der Einführungswoche können sich evangelische und katholische Studierendengemeinden vorstellen, andere Religionen haben bisher diese Möglichkeit nicht bekommen. Offen bleibt auch, inwieweit Religion buchstäblich „einen Raum“ bekommt: Das zeigte sich beispielsweise daran, dass der Sanitätsraum seit seiner Aufwertung zum „Still- und Wickelraum/Sanitätsraum“ nicht mehr als Gebetsraum benutzt werden darf. Für die Lehre stellt sich auch hier die Frage eines „Diversity-bias.“

**Umgang mit kultureller Vielfalt an
der Fakultät**

Weltanschauung meint schließlich auch politische Weltanschauung. Soziale Arbeit als politische und ethische Wissenschaft, muss sich die Frage stellen, wie sie mit „Differenzerfahrungen“, beispielsweise in der Lehre, nicht-diskriminierend umgehen will.

Bedarfe

- Kulturen, Strukturen und Praktiken an der Fakultät, die Religionsausübung möglich machen
- Gleichbehandlung von Religionen, was die Berücksichtigung von Feiertagen etc. in der Semesterstruktur angeht
- Rückzugsräume zur Verfügung stellen
- Inhaltlichen Bias in den (Bezugs-)disziplinen überwinden
- AnsprechpartnerInnen und klare Regelungen bei Diskriminierungen
- Positionierung der Fakultät für einen gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt aller AbsolventInnen
- Überlegen, wie mit Weltanschauungen, die der Ethik der Sozialen Arbeit widersprechen, umgehen können

2.10 Hochschulzugangsberechtigung und akademisches Elternhaus

Der sozio-ökonomische Status wird Personen im Hochschulkontext über ihre Ausstattung mit finanziellem, kulturellem und sozialem Kapital zugeschrieben. Dem liegt die These zugrunde, dass ein niedriger sozio-ökonomischer Status mit Benachteiligung im Bildungssystem korreliert.

2.10.1 Studierende

Der sozio-ökonomische Status von Studierenden wird meist über BAföG-Bezug und die Herkunft aus einem nicht-akademischen Elternhaus operationalisiert. Bei gleicher Abiturnote liegt die Wahrscheinlichkeit, dass ein junger Mensch aus nicht-akademischem Elternhaus ein Studium aufnimmt, um 20% unter dem seiner AltersgenossInnen aus akademischem Elternhaus.

Sozio-ökonomischer Status operationalisiert über akademisches Elternhaus und BAföG Bezug

Gründe hierfür sind beispielsweise befürchtete oder reale finanzielle Engpässe oder wenig Orientierungsmöglichkeiten im sozialen Umfeld (vgl. Wolter 2011, S. 10f).

Das BAföG-Amt konnte keine Aussagen zur Anzahl der BAföG-BezieherInnen an der Fakultät geben. Ein Lehrforschungsprojekt kommt zu dem Schluss, dass etwa 30% der Studierenden im BASA BAföG beziehen. 22 % gaben an, dass zumindest ein Elternteil studiert hat (Scheithauer & Werner, 2013). Steffen Schindler (2012) zeigt in seiner Studie, dass Studierende der sogenannten „ersten Generation“ besonders häufig eine Fachhochschulreife erwerben. Nur jede fünfte Studienberechtigte aus akademischem Elternhaus hat eine Fachhochschulreife, bei den Studienberechtigten der ersten Generation ist dies jede zweite. So kann die Art der Hochschulzugangsberechtigung einen Hinweis auf den sozio-ökonomischen Status geben.

30% der Studierenden im BASA sind BAföG-BezieherInnen, 80% sind „Studierende der 1. Generation“

Studiengang		Allg. Abitur	andere HZB
BA-Studiengänge gesamt		37%	63%
Soziale Arbeit	BA	36%	64%
Soziale Arbeit - Teilzeit	BA	46%	54%
Pädagogik der Kindheit und Familienbildung	BA	41%	59%
MA-Studiengänge gesamt		52%	48%
Beratung und Vertretung im Sozialen Recht	MA	54%	46%
Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit	MA	49%	51%

Abbildung 13: Hochschulzugangsberechtigungen an der Fakultät im Wintersemester 2012/2013. Eigene Darstellung auf Grundlage der Hochschulstatistik der Fachhochschule Köln.

In den BA-Studiengängen haben im Wintersemester 2012/2013 37% die allgemeine Hochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung erworben, 64% haben eine andere Art der Hochschulzugangsberechtigung. Der Anteil der Studierenden, die keine allgemeine Hochschulreife haben, ist im BASA besonders

In den BA-Studiengängen hat die Mehrheit der Studierenden keine allgemeine Hochschulreife, in den Masterstudiengängen ist dies umgekehrt

hoch, im PädKiFa liegt er 5% niedriger. Im Übergang in die Masterstudiengänge gehen 15% der Studierenden ohne allgemeine Hochschulreife verloren; dieser Verlust liegt im BVSR etwas höher als im MAPAM. Inwieweit diese Zahlen über die Jahre schwanken, lässt sich nicht sagen. Offen bleibt auch, ob es einen Unterschied im Studienerfolg gibt.

Es wird weiterhin angenommen, dass ein Studium einen hohen sozio-ökonomischen Status voraussetzt und Studierende mit niedrigem sozio-ökonomischen Status benachteiligt werden. Dies zeigte sich beispielsweise bei der sozialen Schieflage der Begabtenförderung (Borgwardt, 2010). Ein mangelnder akademischer Habitus erschwert diesen Studierenden die Studienadaption – dieser Befund gilt jedoch nur für Universitäten und lässt sich für Fachhochschulen nicht halten. Belegt ist hingegen, dass sich Studierende, in deren Familie noch keiner studiert hat, im Studium mehr Orientierung benötigen, weniger selbstbewusst und weniger theoriebezogen sind (CHE-Consult, 2012). Ähnliche Erkenntnisse gibt es aus der Fakultät aus einem Lehrforschungsprojekt:

**„Studierende der 1. Generation“
sind weniger selbstbewusst und
brauchen mehr Orientierung**

Also speziell am Anfang hatte ich große Probleme mich selbst als Studentin ernst zu nehmen. Also, ich hatte dadurch eben, dass ich kein Abitur hab und irgendwie da so reingerutscht bin, irgendwie das Gefühl, ich hab hier nicht das Recht zu sein und hab so irgendwie alle andern so über mich gestellt, was mich so die ganze Zeit eigentlich behindert hat(...) (Vogt & Werner, I10.2, Z. 122-125).

Lenger et al. (2012) kommen in ihrer Studie zu den Ergebnissen, dass sich studentische Hilfskräfte an Hochschulen zu fast 90% aus ehemaligen GymnasiastInnen zusammensetzen. Generell brechen Studierende mit niedrigem sozio-ökonomischen Status häufiger ihr Studium ab (Schindler, 2012), auch dies lässt sich für die Fakultät nicht bestätigen (Scheithauer & Werner, 2013). Unter den Studierenden mit niedrigem sozio-ökonomischen Status sind

Menschen mit Migrationshintergrund und Frauen überrepräsentiert (CHE-Consult, 2012).

2.10.2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und ProfessorInnen

43% der befragten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen sind Studierende der ersten Generation, knapp 70% haben eine andere Hochschulzugangsberechtigung als das Abitur erworben. 72% der befragten ProfessorInnen waren Studierende der 1. Generation, von diesen ProfessorInnen haben über 80% die allgemeine Hochschulreife erworben. Dies stützt die These von Wolter, dass Selektionsprozesse der sozialen Herkunft vor allem im Schulsystem stattfinden (Wolter, 2011).

	andere HZB	erste Generation
BA-Studiengänge gesamt	63%	80% im BASA
MA-Studiengänge gesamt	48%	x
WiMas	46%	43%
ProfessorInnen	12%	72%

Abbildung 14: Vertikale Segregation HZB/ 1. Generation an der Fakultät

In der vertikalen Segregation zeigt sich, dass der Anteil der Personen ohne allgemeine Hochschulreife mit der Karrierestufe abnimmt. Der Anteil der Personen ohne allgemeine Hochschulreife ist in den Masterstudiengängen und im wissenschaftlichen Mittelbau etwa gleich.

Zur akademischen Herkunft liegen keine Daten aus den Masterstudiengängen vor. Hier zeigt sich aber sowohl im BASA als auch unter den ProfessorInnen ein hoher Anteil.

Der Anteil der Personen ohne allgemeine Hochschulreife nimmt mit der Karrierestufe ab

Hoher Anteil von Studierenden im BASA und ProfessorInnen aus nicht-akademischen Elternhaus

Bedarfe

- gute Information und Ermutigung über den Studiengang bereits vor der Einschreibung
- Orientierung und Vernetzung
- Vorbilder transparent machen (Mentoring)
- Erkenntnisse, inwieweit die Art der Hochschulzugangsberechtigung mit lernerrelevanten Diversitäts-Kategorien zusammenhängt

3 Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät

Die Fakultät erkennt die Vielfalt seiner Studierenden und MitarbeiterInnen als Chance an und wird ihre Strukturen, Kulturen und Praktiken so verändern, dass alle Studierenden, die die entsprechende Hochschulzugangsberechtigung haben sowie alle Fakultätsangehörigen gleichermaßen gut studieren und arbeiten können. Die Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften stellt sich die Aufgabe, bis zum Jahr 2018 ein Profil in Orientierung an der Leitidee der Inklusion zu schaffen. Die dazu notwendigen Maßnahmen werden im Folgenden in Anlehnung an die drei Dimensionen des Index für Inklusion herausgearbeitet (Booth & Ainscow, 2011).

Den Prozess einer inklusiven Fakultät beginnen und alle Fakultätsangehörigen einbeziehen

Kulturen	Strukturen	Praktiken
<ul style="list-style-type: none">• Reflexion der Rolle als WissenschaftlerIn und Lehrende• Informationsfluss zwischen allen Fakultätsangehörigen verbessern, Kontinuität des Inklusionsprozesses sichern• Kommunikation/Positionierung zur inklusiven Hochschule nach Innen und Außen• Wissenschaft als guten Arbeitsplatz gestalten	<ul style="list-style-type: none">• Fortbildungen für Lehrende vereinfachen• Flexibilisierung des Studiums• Erleichterung des Studiennahen Arbeitens• Barrierefreiheit	<ul style="list-style-type: none">• Inklusive Lehrangebote• Verbesserung der Datenlage• Entwicklung eines inklusiven Beratungskonzeptes• Inklusive Didaktik

Abbildung 15: Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken in Anlehnung an Booth & Ainscow 2011)

3.1 Inklusive Kulturen an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften

Die Fakultät schafft Räume für die Reflexion und den kollegialen Austausch zur Rolle als Lehrende und WissenschaftlerIn und ihren Konsequenzen. Zu den Fakultätsangehörigen gehören ausdrücklich auch die Lehrbeauftragten und MitarbeiterInnen im unterstützenden Bereich. Mindestens einmal im Jahr wird die Fakultät im Rahmen einer kollegialen Klausur einen Austausch ermöglichen. Sie gibt allen Lehrenden die Möglichkeit, an einer Lehrs supervision teilzunehmen.

Reflexion und kollegialer Austausch

Die Fakultät wird die kollegialen Klausuren, die Fortbildungsveranstaltungen, die Semestereröffnungsfeiern und alle Angebote im Rahmen einer familienfreundlichen Fakultät (Campuserholung) für Lehrbeauftragte öffnen. Sie wird einen E-Mail-Verteiler für Lehrbeauftragte einrichten und die Einrichtung eines virtuellen Austauschforums prüfen. Sie unterstützt den Berufseinstieg an der Fakultät mit einem „Willkommenspaket“, in dem Informationen zur Arbeit an der Fakultät zusammengefasst werden. Bestandteil dieser Willkommensmappe sind auch Hinweise zur inklusiven Didaktik, zum Umgang mit Präsenzplichten sowie die Beratungslandkarte der Fakultät. Für die Studierenden wird die Broschüre „Studieren an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften“ stetig aktualisiert. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf Inklusion gelegt. Die Fakultät wird sich nach außen im Sinne von Inklusion positionieren. Sie setzt sich beispielsweise gegen Diskriminierung ihrer AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt ein. Artikel in Fachzeitschriften tragen Erkenntnisse nach außen. Die Fakultät richtet eine Arbeitsgruppe „Inklusive Fakultät“ ein. Die Arbeitsgruppe ist offen für alle Studierenden und MitarbeiterInnen, sie ist divers besetzt. Die Arbeitsgruppe begleitet den Prozess.

Alle Fakultätsangehörigen einbinden

Die Fakultät bekennt sich zu Wissenschaft als guter Arbeitsplatz (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2014). Sie ist bemüht, sichere und planbare Stellen für alle MitarbeiterInnen zu schaffen. Sie ermöglicht ihren MitarbeiterInnen flexible Arbeitszeitmodelle. Die Gleichstellungsbeauftragte wird die Einrichtung eines „Solitopfes“ für Eltern im Drittmittelbereich weiterhin vorantreiben. AbsolventInnenfeiern, Semestereröffnungsfeiern etc. werden familienfreundlich gestaltet. Sie achtet bei der Planung von Veranstaltungen und Gremiensitzungen auf Familienfreundlichkeit. Die Fakultät setzt wissenschaftliche Leistungen in Bezug zur Biographie und den damit verbundenen Möglichkeiten und beachtet dies in Berufungskommissionen. Sie achtet bei Einstellungen auf Diversity-Kompetenz der BewerberInnen und ist bestrebt, die Vielfalt ihrer Studierendenschaft auf allen Ebenen der MitarbeiterInnen abzubilden und vertikale Segregation abzubauen.

3.2 Inklusive Strukturen an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften

Die Fakultät strebt an, ihren MitarbeiterInnen die Teilnahme an Fortbildungen zum Themenfeld Inklusion zu ermöglichen und zu vereinfachen. Sie wird hierfür Kooperationen mit anderen Einrichtungen (KOPF, Team 9.3, Gleichstellungsbeauftragte, Educational Diversity, E-learning etc.) suchen. Im Berichtszeitraum wird die Fakultät einen Dies Academicus durchführen, der sich mit inklusiver Hochschulbildung befasst. Sie wird zum Wintersemester 2014/2015 die Vortragsreihe „Inklusive Fakultät“ beginnen und pro Semester mindestens eine GastreferentIn einladen.

Fortbildungen vereinfachen

Die Fakultät wird vorschlagen, Elemente einer inklusiven Didaktik zum Teil der Neuberufenenschulung zu machen. Sie wird außerdem die Hochschuldidaktische Weiterbildung NRW (HdW) um entsprechende Angebote bitten und ggf. in diesem Rahmen eigene Fortbildungsveranstaltungen etablieren. Sie wird die

Fortbildungsangebote zum E-Learning verstetigen.

Die Fakultät wird mindestens einmal im Semester ihre Studiengänge qualitativ - beispielsweise in Form eines Workshops - evaluieren und in Hinblick auf Studierbarkeit überprüfen. Gemeinsam mit den Studierenden werden aus den Ergebnissen entsprechende Handlungsbedarfe herausgearbeitet und schrittweise umgesetzt. Bei der Semesterplanung wird Rücksicht auf religiöse Feste genommen, Prüfungszeiten sollten nicht in den Ramadan fallen. Schulferien und Vorlesungszeiten sollen sich nach Möglichkeit nicht überschneiden, ggf. wird ergänzend eine Campuserholung angeboten.

Verbesserung der Studierbarkeit

In Anerkennung des großen Anteils an de facto Teilzeitstudierenden, wird die Fakultät die Flexibilisierung des Studiums vorantreiben. Sie wird mit allen Lehrenden diskutieren, in welchen Veranstaltungen eine Aufzeichnung sinnvoll ist. Bereits vorhandene Aufzeichnungen werden bei Bedarf schrittweise mit Gebärdensprache übersetzt. Die Fortbildungen für MitarbeiterInnen zum E-Learning tragen dazu bei, dass Seminareinheiten von Studierenden im Selbststudium nachgearbeitet werden können. Die Fakultät wird die Präsenzplichten klären und transparent machen. Die Fakultät wird weiterhin den Studienverlaufsplan als einen unter vielen Studiermöglichkeiten darstellen und semesterübergreifende Veranstaltungen ausweiten, um Studierenden, die aus ihrer Alterskohorte fallen, das Studium zu erleichtern. Veranstaltungen werden in mindestens zwei verschiedenen Zeitfenstern angeboten, eine qualifizierte Kinderbetreuung steht jedeR Studierenden zur Verfügung (vgl. dazu Anhang). Bis zum Ende des Berichtszeitraums ist es möglich, jede Prüfung in jedem Semester abzulegen.

Flexibilisierung

Die Fakultät ist bestrebt, allen Studierenden die Studienfinanzierung zu vereinfachen. Dazu wird sie einerseits ihr Beratungsangebot verbessern (s.u.), andererseits aber auch die Möglichkeit zum

Studienfinanzierung vereinfachen

studiennahen Arbeiten ausbauen. Dazu wird sie gezielt Studierende für die Kinderbetreuung gewinnen und den Anteil der studentischen Hilfskräfte weiterhin hoch halten. Sie achtet darauf, dass sich die Vielfalt der Studierenden auch bei den studentischen MitarbeiterInnen widerspiegelt (vgl. dazu auch weiter unten Datenerhebung). Sie wird die Jobbörse des Praxisreferates ausbauen und bekannter machen und die Zusammenarbeit mit dem Nebenjobservice verbessern. Die Fakultät ist bestrebt, den Anteil der Studierenden mit Stipendium zu erhöhen. Sie wird entsprechende Informationen bereits in der Einführungswoche publik machen und jährlich mindestens eine Veranstaltung zu Stipendien durchführen.

Die Fakultät wird im Berichtszeitraum zahlreiche bauliche und sprachliche Barrieren abbauen, das Dekanat hat dazu eine Bedarfsliste erstellt und hat mit der Umsetzung bereits begonnen. Sie wird an der Schaffung studentischer Arbeitsplätze arbeiten und dabei die Erfahrungen der Bildungswerkstatt nutzen. Von muslimischen Studierenden wird seit langem ein Gebetsraum gefordert. Alle Studierende, besonders aber Studierende mit chronischer Erkrankung, benötigen einen Rückzugsraum. Die AG Inklusion wird Überlegungen anstellen, wie diesen Bedarfen entgegengekommen werden kann.

Räume

3.3 Inklusive Praktiken

In den Lehrveranstaltungen wird die Vielfalt der Studierenden berücksichtigt. Die Lehrenden benutzen eine geschlechtsneutrale Sprache, deren Verwendung und Auswirkung Teil der Seminare in den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ist. Die Prodekanin wird gemeinsam mit den Studiengangsleitungen und den Modulbeauftragten prüfen, in welchen Modulen fremdsprachige Veranstaltungen angeboten werden können. Beachtet werden hier insbesondere die Erstsprachen der Studierenden, Russisch, Türkisch und Spanisch. Soziale Arbeit ^{plus} wird jeweils im Wintersemester

Inklusive Didaktik

einen Kurs „Sozialsystem in Deutschland“ anbieten, für den die Grundlagenliteratur in sechs verschiedenen Sprachen vorliegt. Im Berichtszeitraum wird die Einrichtung eines „Writing Centers“ für alle Studierende geprüft. Die ergänzenden Brückenkurse von Soziale Arbeit ^{plus} werden verstetigt; Soziale Arbeit ^{plus} wird sein Angebot durch ergänzende E-Learning Angebote flexibilisieren. Die Kommission zur Vergabe der Qualitätsverbesserungsmittel wird barrierefreie Exkursionen bei der Mittelvergabe berücksichtigen. Die Fakultät wird eine Diskussion über den Diversity-Bias in der Lehre beginnen.

Die Fakultät wird die Umsetzung des Nachteilsausgleiches erleichtern, indem ein Pool von zusätzlichen Aufsichtskräften für die Prüfungen zusammengestellt wird. Die Fakultät wird einen Diskussionsprozess beginnen, in dem inklusive Prüfungsformate die Nachteilsausgleiche zumindest teilweise ersetzen. Hierzu wird im Berichtszeitraum ein Vorschlag für den Fakultätsrat erarbeitet. Sie wird im Berichtszeitraum jährlich 10.000 € einstellen, um Barrieren abzubauen. Die Fakultät wird jährlich mindestens zwei Gebärdensprachkurse im Haus anbieten, um die Kommunikation zwischen hörenden und nicht hörenden Studierenden zu vereinfachen. Sie prüft hierzu Kooperationen, beispielsweise mit dem Sprachlernzentrum. Der Arbeitskreis Inklusion wird sich darüber hinaus um die Finanzierung von GebärdendolmetscherInnen bemühen.

Nachteilsausgleiche

An der Fakultät und an der Hochschule gibt es bereits eine Vielzahl von Beratungsangeboten. Die Fakultät wird im Berichtszeitraum eine Beratungslandkarte erstellen und allen Lehrenden und Studierenden zugänglich machen.

Beratung

Die Fakultät wird einE AnsprechpartnerIn für Diskriminierungserfahrungen benennen und gemeinsam mit Studierenden einen adäquaten Umgang mit

Diskriminierung

Diskriminierungserfahrungen erarbeiten. Sie wird Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit zum Thema machen und im Berichtszeitraum mindestens eine Veranstaltung zu diesem Thema durchführen.

Die Fakultät wertet die Hochschulstatistik jährlich nach dem Wintersemester in Hinblick auf die Vielfalt der Studierenden und den damit verbundenen Bedarfen und Ausschließungsmechanismen aus und stellt diese allen Fakultätsangehörigen zur Verfügung. Sie wird im Berichtszeitraum eine valide Befragung der MitarbeiterInnen zu Fragen der Vielfalt durchführen. Die Fakultät strebt an, jährlich mindestens ein Lehrforschungsprojekt zum Thema Diversity/Inklusion durchzuführen.

Datenlage verbessern

4 Überblick über die Maßnahmen zu einer inklusiven Fakultät

Die aufgelisteten Maßnahmen sind von einer AG aller interessierten MitarbeiterInnen der Fakultät entwickelt worden. Bereits in Umsetzung befindliche Maßnahmen sind farblich hinterlegt. Alle weiteren Maßnahmen sind als Arbeitsprogramm bis 2018 zu verstehen. Sie sollen in Absprache mit allen Betroffenen (als „AnsprechpartnerIn“ benannt) vorbereitet werden.

4.1 Inklusive Kulturen

4.1.1 Fortbildung und Reflexion

Was?	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
Reflexion des wissenschaftlichen Habitus und seiner Konsequenzen	Prodekanin	Mindestens ein Mal im Jahr, kollegiale Klausur
Supervisionsangebot für Lehrende	Dekanin, Stenzel	Heidrun fortlaufend

4.1.2 Alle Fakultätsangehörigen einbinden, Informationsfluss verbessern, Kontinuität sichern

Was?	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
Öffnung aller Angebote für Lehrbeauftragte		
E-Mail Verteiler für Lehrbeauftragte	Sekretariat, Modulbeauftragte, Medienbüro	Wintersemester 2014/2015
Willkommenspaket für neue MitarbeiterInnen	Dekanin, Sekretariat	Prodekanin, Bis Sommersemester 2015

Broschüre „Studieren an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften“ (Wicki)	Soziale Arbeit ^{plus} , Orientierungstutorium, (in Zusammenarbeit mit den StudiengangskoordinatorIn nen, Studiengangsleitungen)	Bis Wintersemester 2014/2015)
Workshops zur Evaluation in den Studiengängen	Dekanatsassistent	1x pro Semester
Positionierung zur Inklusiven Fakultät nach Außen	Prodekanin, Prof.Dr. Andrea Platte, Prof.Dr. Julia Zinsmeister u.a., Medienbüro (Homepage)	
Arbeitsgruppe Inklusion	Prodekanin	1 Treffen pro Semester

4.1.3 Wissenschaft als guter Arbeitsplatz

Was?	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
Bekennung zum Herrschinger Kodex, Unterzeichnung	Dekanat, Fakultätsrat	SoSe 2015
Flexible Arbeitszeitmodelle		
Solitopf für Eltern im Drittmittelbereich voran treiben	Gleichstellungsbeauftragte	
Familienfreundliche und barrierefreie Gestaltung von Fakultätsveranstaltungen	Gleichstellungsbeauftragte, Prodekanin	
Diversity-Sensibilität/Inklusion als Teil der Berufungsverfahren der Fakultät, Leistungen in Bezug zur Biographie setzen Erarbeitung eines Katalogs von Beispielfragen	Kommissionsvorsitzende, Gleichstellungsbeauftragte, AG Inklusive Fakultät	

4.2 Inklusive Strukturen

4.2.1 Fortbildungen

Was?	Ansprechpartner In	Bis wann?
Fortbildungsangebote im Haus zum Thema Inklusion	Prodekanin, Dekanin	Mindestens eine Fortbildungsmöglichkeit pro Jahr im Haus
Inklusive Didaktik als Teil der Neuberufenschulung vorschlagen	Prodekanin	
Angebote zur inklusiven Hochschule/Didaktik als Teil des HDW-Angebots vorschlagen	Prodekanin	
Dies Academicus „Inklusive Fakultät“	Prodekanin, Prof.Dr. Andrea Platte, Soziale Arbeit ^{plus}	2016
Fortbildungen E-learning	Bernhard Wilmes	Mindestens eine Fortbildung/Semester
Ringvorlesung: Inklusive Fakultät	Prodekanin, Prof.Dr.Andrea Platte, Prof.Dr. Julia Zinsmeister in Kooperation mit bspw. KOPF, Forum Inklusive Bildung, Soziale Arbeit ^{plus}	Ein Vortrag pro Semester, Wintersemester 2014/2015

4.2.2 Studierbarkeit verbessern, Studium Flexibilisieren

Was?	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
Diversity-Sensible Semesterplanung	Studiengangsleitungen, StudiengangskordinatorInnen, Studiendekane	Ab Wintersemester 2014/2015
Campuserholung	Soziale Arbeit ^{plus}	Osterferien,

		Sommerferien, Herbstferien
Diskussion über die Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen beginnen	Alle Lehrenden, Medienzentrum	Kollegiale Klausur
Aufzeichnungen bei Bedarf mit Gebärdensprache dolmetschen	Studiengangsleitungen, Medienzentrum	
Studentische Studierfreiheit/Präsenzpflichten verbindlich klären und transparent machen	Studiengangsleitungen, Prüfungsausschuss	Ab Wintersemester 2014/2015
Studienplan als einen möglichen individuellen Studienverlaufsplanung vermitteln,	Studiengangskordinatorin, Orientierungstutorium	Fortlaufend
Jedes Modul jedes Semester anbieten	Studiengangsleitungen, Dekanin	Überprüfung jeweils zum Wintersemester, ab Wintersemester 2014/2015
Jede Prüfung jedes Semester anbieten	Studiengangsleitungen	Überprüfung jeweils zum Wintersemester, ab Wintersemester 2014/2015
Umsetzung des Konzepts für eine flexible Kinderbetreuung	Soziale Arbeit ^{plus} , siehe dazu Konzept	

4.2.3 Studienfinanzierung vereinfachen

Was?	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
-------------	--------------------------	------------------

Anzahl der studentischen Hilfskräfte und TutorInnen weiterhin hoch halten		
Vielfalt der studentischen TutorInnen überprüfen	Prodekanin, siehe auch Datenlage verbessern	Jährlich, ab WS 2014/2015
Kooperation mit Nebenjobservice	Soziale Arbeit ^{plus} , Orientierungstutorium	
Praxisbörse	Praxisreferat	
Veranstaltung zu Stipendien	Beauftragte für Stipendien, Soziale Arbeit ^{plus} , Orientierungstutorium	Eine im Jahr, ab WS 2014/2015
Veranstaltung zum Thema Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt	Praxisreferat, Prodekanin, Soziale Arbeit ^{plus}	Eine Veranstaltung im Berichtszeitraum
Positionierung für eine Reform des BAföG (Ausdehnung auf Teilzeitstudium, Aufhebung der Altersgrenze)	Dekanat (Landesdekanekonferenz, Fachbereichstag)	

4.2.4 Räume

Was	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
Schrittweiser Abbau von räumlichen Barrieren (Handläufe etc.)	Dekanat	Bis zum Ende des Berichtszeitraums
Studentische Arbeitsräume schaffen	Dekanat	

4.3 Inklusive Praktiken:

4.3.1 Lehre

Was?	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
Geschlechtsneutrale Sprache als Teil des TWA-Skripts	Soziale Arbeit ^{plus}	Zum Wintersemester 2014/2015
Diversitysensible Lehrende	Siehe Einstellungen und Fortbildung	
Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Sprachen	Prodekanin und Studiendekan für Internationalisierung, StudiengangleiterInnen, Modulbeauftragte	
Brückenkurs „Soziales System in Deutschland“	Soziale Arbeit ^{plus}	Ab Wintersemester 2014/2015
Einrichtung eines Writing Center	Soziale Arbeit ^{plus}	Bis 2018
Angebote E-learning Soziale Arbeit plus	Soziale Arbeit ^{plus}	
Diskussion des Diversity-Bias in der Lehre	StudiengangleiterInnen, Modulverantwortliche, Prodekanin	
Tutorien ausbauen		
Barrierefreie Exkursionen		
Nachteilsausgleiche in Lehre vereinfachen, Pool von DozentInnen	StudiengangskoordinatorInnen	Ab Wintersemester 2014/2015
Ausbau der barrierefreien Technik	Dekanin, Prodekanin, Medienbüro	
Ressourcen für Barrierefreiheit bereit stellen		10.000 € jährlich / QVM
Vorlage: Inklusive Prüfungsformate	AG Inklusive Fakultät, Prüfungsausschuss	Bis zum Ende des Berichtszeitraums
Vorlage: Finanzierungsmöglichkeiten für barrierefreie Kommunikation, (beispielsweise GebärdendolmetscherInnen, Übersetzungsdienste für sehbehinderte/blinde Studierende	AG Inklusive Fakultät	Bis zum Ende des Berichtszeitraums
Vorlage: Möglichkeiten eines Übersetzungsdienstes für Studierende mit	AG Inklusive Fakultät	

4.3.2 Entwicklung eines inklusiven Beratungskonzepts

Was?	AnsprechpartnerIn	Bis wann?
Erstellung einer Beratungslandkarte, Institutionelle Absicherung des Beratungsangebots und Interessenvertretung für alle Studierende	Prodekanin	Entwurf zum Wintersemester 2014/2015
Ernennung einer Beauftragten für Diskriminierung		Zum Wintersemester 2014/2015
Handreichung für Beratung (Finanzierung von Teilzeitstudium, Urlaubssemestern etc.)	Prof.Dr. Claus Richter im Rahmen einer Lehrveranstaltung	

4.3.3 Datenlage verbessern

Was?	AnsprechpartnerIn?	bis wann?
Auswertung der Hochschulstatistik in Hinblick auf Inklusion	Prodekanin	
Befragung der MitarbeiterInnen	Lind/Werner	
Lehrforschungsprojekt	Prodekanin, Studiengangsleitungen	1 pro Semester, ab Wintersemester 2014/2015

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn/Berlin.
- Allmendinger, J. (2003). Strukturmerkmale universitärer Personalselektion und deren Folge für die Beschäftigung von Frauen. In T. Wobbe, *Zwischen Vorder- und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterverhältnisse in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. (S. 259-276). Bielfeld: transcript.
- Beaufays, S., & Kraus, B. (2005). Doing Science - Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien*, S. 82-99.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borgwardt, A. (2010). *Bildungsgerechtigkeit in der Studienfinanzierung. Die Soziale Dimension der aktuellen Förderprogramme. Publikation zur Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung vom 21. Juni 2012*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Braemer, S. e. (2008). *Konzept zur Gleichstellung behinderter Studierender an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln. Seminararbeit im Studiengang Soziale Arbeit*. Köln: unveröffentlichtes Manuskript.
- Budde, J., Willems, K., & Böhm, M. (2009). "Ich finde das gehört einfach zum Leben dazu, anderen Leuten zu helfen." Positionierung junger Männer zu den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit. In J. Budde, & K. Willems, *Bildung als sozialer Prozess* (S. 193-210). Weinheim/München: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn/Berlin.
- CHE-Consult. (2012). *Diversity Report. Der Gesamtbericht*. Abgerufen am 22. Januar 2013 von CHE Consult: http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf
- Czock, H., & Donges, D. (2012). *Diskriminierungsfreie Hochschule - Mit Vielfalt Wissen schaffen*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

- Dannenbeck, C., & Dorrance, C. (2014). Hochschule für Alle - Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und -didaktik. In S. e. Schuppener, *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 255-258). Bad Heilbrunn: Klilnkhardt.
- Derichs, M., Dümichen, L., Hanke, J., & Savelius, T. (2011). *Können in curricularen Vorgaben auf Bundes- und europäischer Ebene inklusive Tendenzen erkannt werden? eine Überprüfung anhand des Index für Inklusion*. Berlin: Humboldt Universität Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: UNESCO.
- Deutsches Studentenwerk. (2011). *Beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dippelhofer-Stein. (2012). *Eltern an der Hochschule. Sozialisatorische Hintergründe, Erfahrungen und Orientierungen von Studierenden und Beschäftigten*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Dobusch, L., Hofbauer, J., & Kreissl, K. (2012). Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In D. Heitzmann, & U. Klein, *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahmen*. (S. 69-85). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Eggers, M. M. (2012). Diversität und Intersektionalität - Thematisierung von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Jugend- und Bildungsarbeit. In K. Benbrahim, *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?* (S. 28-36). Düsseldorf: IDA.
- Felten-Biermann, C., Holm, B., Jung, A., & Struß, S. (2004). *Umfrage zur sexuellen Belästigung an der Fachhochschule Köln 2003/2004*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Umwerteilung oder Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gartenschlaeger, U., & Urzde, T. (2 2000). Lernzumutungen der Transformation. *Lernkulturen in Russland und Lettland. Lernkulturen in Russland und Lettland*, S. 28-31.
- Gentner, U. (2001). *Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit*. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2014). *Herrschinger Kodex "Gute Arbeit in der Wissenschaft"*. Abgerufen am 23. 1 201 von http://www.gew.de/Herrschinger_Kodex.html
- Gewerkschaftsbund, D. (11. 7 2012). www.dgb.de/themen. Abgerufen am 19.03.2013. 3 2013 von <http://www.dgb.de/themen/++co++8d230242-cb39-11e1-4164-00188b4dc422>
- Hamburger, F. (2008). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel*

- sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und München*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Heitzmann, D., & Klein, U. (2012). Zugangsbarrieren und exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In D. Heitzmann, & U. Klein, *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahmen*. (S. 11-45). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2009). *Eine Hochschule für Alle. empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.04.2009*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2004). *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- International Federation of Social Workers. (3. 3 2012). *Statement of Ethical Principles*. Abgerufen am 21. 2 2012 von <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>
- Kammer, J. (2013). *Professionalisierung in der Kindertagespflege. Masterarbeit*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Kessl, F., & Plöber, M. (2010). *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, U., & Rebitzer, F. (2012). Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Ergebnisse einer Erhebung. In D. Heitzmann, & U. Klein, *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen* (S. 118-136). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kosuch, R., & Kuhenne, M. (o.J.). *(Wie) empfehle ich meinen Studiengang?* unveröffentlichtes Manuskript.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen und Universitätsklinika des Landes NRW. (8 2010). *Empfehlung der LaKof AG „Altersgrenze Verbeamtung und Kinderbetreuung“*. Abgerufen am 12. 6 2013 von http://www.lakofnrw.de/download/20100816_Empfehlung_LaKof_AG.Altersgrenze_Verbeamtung_Politik.pdf
- Langer, M. u. (2011). *Verloren in Verantwortung? Zur sozialen Situation und zu beruflichen Perspektive von Hochschulanagehörigen mit Pflegeverantwortung*. Gütersloh: CHE.
- Leiprecht, R. (11/12 2008b). Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, S. 15-19.
- Leiprecht, R. (2011). *Diversitygerechte Soziale Arbeit*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

- Leiprecht, R. (2012). Diveristy education in einer diskriminierungskritischen Perspektive. In K. Benbrahim, *Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?* (S. 37-43). Düsseldorf: IDA e.V.:
- Lenger, A., Schneickert, C., & Priebe, S. (2012). *Studentische MitarbeiterInnen. Zur Situation und Lage von studentischen Hilfskräften und studentischen Beschäftigten an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Lieprecht, R. (4 2008). Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. *neue praxis*, S. 427-439.
- Lind, I. (2006). Wissenschaftlerinnen an Hochschulen. Analyse der aktuellen Situation. In J. Dalhoff, *Anstoß zum Aufstieg - Karrieretraining für Wissenschaftlerinne auf dem Prüfstand*. (S. 142-169). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Lind, I. (2013). Familienfreundlichkeit an der Hochschule. Erkenntnisse - Diskurse - Perspektiven. In B. f. Forschung, *Familienfreundlichkeit an deutschen Hochschulen. Schritt für Schritt*. (S. 4-6). Bonn: BMBF.
- Lind, I., & Löther, A. (2008). *Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund*. Bonn: cewes.
- Löther, A. (2011). *Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten 2011*. Bonn: CEWS. publik. no 16.
- Löther, A. (1 2012). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrtionshintergrund. *die Hochschule*, S. 36-54.
- Löwenberg, F. (2012). *Macht studieren krank? Eine Analyse zur Auswirkung der Studienbelastung auf die Gesundheit. Thesis zur Erlangung des Master of Arts*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Mecheril, P. (2008). "Diversity". *Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung*. Abgerufen am 20.02.2012. 2 2012 von http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1761.asp
- Mecheril, P., & Plößer, M. (2011). Diveristy und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto, & H. Thiersch, *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 278-287). München: Reinhardt.
- Mergner, U., & Lohrenz, U. (2012). *Fakultätsentwicklungsplan 2012-2018. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Mergner, U., & Lohrenz, U. (2012). *Fakultätsentwicklungsplan 2012-2018*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Metz-Göckel, S. (2012). Theoretische Skizzen zur Hochschule in der Wissensgesellschaft. In D. Heitzmann, & U. Klein, *Hochschule und Diversity. Thoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahmen*. (S. 46-68). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Metzler, H., & Wacker, E. (2005). Behinderung. In H.-U. Otto, & H. Thiersch, *Hansbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (S. 118-139). München: Reinhardt.
- Meyer, M. (2008). *Pflegende Angehörige in Deutschland. Überblick über den derzeitigen Stand und zukünftige Entwicklungen*. Hamburg.
- Montags Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch*. Berlin: Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Otten, M. (1 2012). Interkulturelle Lern- und Bildungspotentiale im Hochschulstudium. *die hochschule*, S. 116-129.
- Platte, A. (2012). Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In H.-J. Balz, B. Benz, & C. Kuhlmann, *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. (S. 141-162). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Platte, A., & Schultz, C.-P. (2011). Inklusive Bildung an der Hochschule - Impulse für Lehrer/innenbildung und Soziale Arbeit. In P. Flieger, & V. Schönwiese, *Menschenrechte - Integration - Inklusion* (S. 245-252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. . Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinartz, B. (2010). *Die rechtliche Situation und die Soziale Wirklichkeit von Studierenden mit Kind. Eine Analyse an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Köln. Masterarbeit*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Richter, C. (2012). "Black Box" Hochschulpersonal. Plädoyer für die Einbindung einer kaum beachteten Zielgruppe. In U. Klein, & D. Heitzmann, *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahmen*. (S. 126-144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rokitte, R. (2012). *Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Rommelspacher. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Sachse, C. (2004). *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 - 1929*. Weinheim/Basel: Belz.
- Scheithauer, L., & Werner, M. (Juni 2013). Finanzierung im Studium. . *Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts im BA Soziale Arbeit*. Köln: Fachhochschule Köln.
- Scherr, A. (2010). *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS-Verlag

für Sozialwissenschaften.

- Scherr, A. (2012). Unterschiede und Ungleichheiten in der Migrationsgesellschaft - Jugend und Bildungsarbeit im Kontext von struktureller, institutioneller und individueller Diskriminierung. In K. Benbrahim, *Diversität. Bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?* (S. 21-27). Düsseldorf: IDA e.V.
- Scherr, A. (2012a). *Diskriminierung*. Freiburg: Centaurus.
- Schindler, S. (2012). *Aufstiegsangst? Eine studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Spieckermann, H., Kölling, S., Noack, M., & Worsley, C. (2010). *Zur Studiensituation des Bachelors "Soziale Arbeit" an der Fachhochschule Köln. Ergebnisse einer Repäsentativbefragung*. Köln: Verlag Sozial Raum Management.
- Statistisches Bundesamt. (2006). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staub-Bernasconi, S. (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - Ein Lehrbuch*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag/UTB für Wissenschaft.
- Vogt, S., & Werner, M. (2013). *Auf der Suche nach Zeit und Sinn. Warum Studierende der Sozialen Arbeit ihr Studium verlängern. Erste Ergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt im Wintersemester 2012/2013*. Köln: Fachhochschule Köln.
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society. Official publication of sociologists for women in society*, S. 8-37.
- Wobbe, T. (2003). *Zwischen Vorder- und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel von Geschlechterverhältnissen in der Wissenschaft vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Wolter, A. (2011). Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. In H.-B.-S. (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. (S. 9-15). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Anhang 1

Konzept für eine familienfreundliche Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften

Ausgangslage

15% der Studierenden an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften gaben bei der Einschreibung im Wintersemester 2012/2013 an, Kinder zu haben. Da es sich erstens um eine freiwillige Angabe handelt und sich zweitens die Frage stellt, inwieweit sich Studierende, die beispielsweise Kinder von PartnerInnen miterziehen, sich dieser Kategorie zugehörige fühlen, wird die tatsächlich Anzahl wesentlich höher liegen. Von den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen haben 40 % ein Kind, 2/3 davon im Vor- und Grundschulalter. Bei den ProfessorInnen haben fast 70% Kinder; die Hälfte dieser Kinder haben das zwölfte Lebensjahr noch nicht erreicht.

Damit liegt die Zahl der Studierenden und MitarbeiterInnen mit Kind weit über dem Bundesdurchschnitt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Studierende und MitarbeiterInnen müssen Familie, Studium und Arbeit in eine Balance bringen, was nicht nur finanziellen Mehraufwand bedeutet, sondern besonders Zeit bindet, die als Ressource für Studium und Arbeit nicht mehr zur Verfügung steht. Für den wissenschaftlichen Mittelbau hat beispielweise Sigrid Metz-Göckel (2012) herausgearbeitet, dass sich Familienphasen und wissenschaftliche Karriere geradezu ausschließen.

Mit dem Zertifikat „Familienfreundliche Hochschule“ hat die Fachhochschule Köln ein Zeichen gesetzt, Studierenden und MitarbeiterInnen mit Kind die Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Familientätigkeiten zu erleichtern. Der Fakultätsentwicklungsplan formuliert auf diesem Hintergrund zu Recht das „Selbstverständnis als familienfreundliche Fakultät“. Die Gleichstellungsbeauftragten der Fakultät, Soziale Arbeit^{plus} und der Verein Nachwuchsförderung e.V., unterstützen studierende Eltern bei der Vereinbarkeit von Hochschulleben und Familienleben.

Ziele und Umsetzung

Ziel ist die Verbesserung der Vereinbarkeit von Studium/Arbeit an der Fakultät und Familie durch:

- Entwicklung einer Willkommensstruktur für Studierende und MitarbeiterInnen mit Kind
- Sensibilisierung für die Bedarfe von Studierenden und MitarbeiterInnen mit Kindern und Entwicklung familienfreundlicher Studienstrukturen

- Die Vernetzung studierender und arbeitender Eltern an der Fakultät 01 und Stärkung der Selbsthilfepotentiale
- Entwicklung eines Informationsportals für Angehörige der Fakultät mit Kindern
- Entwicklung von qualifizierten und flexiblen Betreuungsangeboten, um einerseits an allen Lehrveranstaltungen teilnehmen zu können, andererseits aber auch Zeit für Selbstlernphasen zu haben.

sowie

- Schaffung von studiennahen Arbeitsmöglichkeiten für alle Studierenden
- Die Qualifikation von Studierenden im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit

Die Umsetzungsschritte bedingen einander: Nur wenn sich Eltern an der Fakultät willkommen fühlen, werden sie die Betreuungsangebote nutzen. Je besser Studierende mit und ohne Kinder vernetzt sind, desto größer wird das Verständnis für die spezifischen Bedarfe von Studierenden mit Kind sein. Schließlich wird die Akzeptanz für eine familienfreundliche Hochschule steigen, wenn alle Fakultätsangehörigen von ihr profitieren.

Willkommenskultur für Studierende und MitarbeiterInnen mit Kind

Eine Willkommenskultur signalisiert Studierenden und MitarbeiterInnen mit Kind, dass sie als Eltern mit ihren spezifischen Bedarfen an der Hochschule willkommen sind. Diese Willkommenskultur macht sich einerseits an bestimmten räumlichen Angeboten fest, beispielsweise an einem Still- und Wickelraum und der Möglichkeit, einen Spielekoffer auszuleihen. Andererseits impliziert eine Willkommensstruktur niederschwellige Angebote, an denen Kinder und Eltern Hochschule als familienfreundlich erleben. Solche niederschwellige Angebote an der Fakultät sind zum Beispiel Spiel- und Bastelangebote während der AbsolventInnenfeiern der Fakultät, Angebote für Kinder auf dem Sommerfest und die Angebote der Fakultät im Rahmen der Kinderuni. Diese Willkommenskultur vermittelt Studierenden mit Kind, dass die Fakultät nicht von einer „NormalstudentIn“ (Vedder 2006) ausgeht, sondern die Vielfalt seiner Angehörigen schätzt. Im Rahmen dieser Angebote wird die Vielfalt sichtbar und erlebbar und mittelfristig Normalität. MitarbeiterInnen signalisiert diese Willkommensstruktur, dass sich Wissenschaft und Familie nicht ausschließen müssen (Metz-Göckel 2012). Diese Willkommensstruktur ist wichtig, um die Fakultät für die Bedarfe von Studierenden mit Kind zu sensibilisieren.

Sensibilisierung

Studium und Wissenschaft gehen immer noch von in Vollzeit verfügbaren und flexiblen Hochschulangehörigen aus. Studierende mit Kind sind jedoch nicht so flexibel wie ihre KommilitonInnen ohne Kinder; MitarbeiterInnen mit Kind sind nicht allzeit für die Wissenschaft verfügbar. So braucht es erstens ein Umdenken in den Köpfen, dass es die „NormalstudentIn“ nicht mehr gibt, wahrscheinlich nie gegeben hat. Nicht nur Studierende, sondern auch Studierweisen unterliegen Normalitätserwartungen. Dies zeigt sich beispielsweise im weit verbreiteten Mythos, das Studium müsse in sechs Semestern abgeschlossen werden, sowie das Festhalten an einer Präsenzpflcht, die auch hochschulrechtlich nicht haltbar ist.

Vernetzung

Gut vernetzt sein bedeutet, sich als studierende Mutter oder Vater nicht allein zu fühlen. Im besten Fall bedeutet Vernetzung aber auch, sich gegenseitig auszutauschen und damit den Informationsfluss im Hinblick auf eine familienfreundliche Fakultät wesentlich zu verbessern. Gut vernetzte Eltern können sich an der Hochschule bei der Vereinbarkeit von Familie und Hochschule gegenseitig unterstützen. Die Fakultät unterstützt sie dabei, beispielsweise durch die Bereitstellung von Räumen.

Um die Vernetzung zwischen Eltern an der Hochschule zu unterstützen, gibt es in der Einführungswoche im Rahmen eines World Cafés einen Tisch für Studierende mit Kind. Ein Lernwochenende mit Kinderbetreuung in einer Familienbildungsstätte in NRW ermöglicht es Studierenden und deren Kindern, untereinander Kontakt zu knüpfen.

Zur Vernetzung dient auch die Lernplattform auf Ilias – dort kann in einem Forum „gepostet“ werden, in einem „Wicki“ werden Informationen für Studierende und MitarbeiterInnen mit Kind stetig ergänzt.

Flexibler Betreuungsangebote durch qualifizierte Studierende

Flexible Betreuungsangebote werden besonders in den Zeiten benötigt, in denen sich Vorlesungszeiten und Schulferien überschneiden (Campuserholung) oder zu Zeiten, in denen reguläre Betreuungsangebote nicht greifen. Insbesondere die Campuserholung versteht sich als Angebot der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und möchte Kindern einen Raum außerhalb von Schule anbieten. Die Betreuung in Randzeiten versteht sich als Ergänzung und Überbrückung zur allgemeinen Flexibilisierung des Studiums, beispielsweise durch Erweiterung des E-learning Angebots. Es besteht also einerseits ein Bedarf an niederschweligen Angeboten und Kinderbetreuung an der Fakultät. Andererseits bildet die Fakultät insbesondere in den beiden grundständigen Studiengängen „Soziale Arbeit“ und „Pädagogik der Kindheit und

Familienbildung“ Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit aus. Mit diesem Konzept sollen beide Stränge zusammen geführt werden, mit dem Ziel, die vorhandenen Angebote auszuweiten und zu professionalisieren und die Vernetzung zwischen Studierenden mit und ohne Kind zu verbessern.

Nachwuchsförderung e.V. stellen einen Pool von BetreuerInnen zusammen. BetreuerInnen müssen Studierende der Fakultät 01 sein, erste Erfahrungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit sind wünschenswert, aber nicht Bedingung. Studierende und MitarbeiterInnen mit Kind werden ausdrücklich aufgefordert, Studierende für den BetreuerInnenpool vorzuschlagen. Mit allen BetreuerInnen werden Bewerbungsgespräche durchgeführt.

Die BetreuerInnen sind verpflichtet, einmal im Jahr eine Schulung in „Erste Hilfe am Kind“ zu absolvieren. Diese Schulung wird durch den Verein Nachwuchsförderung e.V. und Soziale Arbeit ^{plus} organisiert und kann für weitere interessierte Studierende der Fakultät geöffnet werden. Spätestens 2014 wird der Verein Nachwuchsförderung e.V. die Anerkennung als Träger der Kinder- und Jugendhilfe beantragen. Es wird angestrebt, eine jährliche Schulung zur JugendleiterIn durchzuführen, welche den Erwerb einer JugendleiterInnenkarte beinhaltet. Eine enge Kooperation mit dem Institut für Kindheit, Jugend, Familie und Erwachsene an der Fakultät wird angestrebt. Alle BetreuerInnen erhalten am Ende ihrer Tätigkeit ein qualifiziertes Arbeitszeugnis.

BetreuerInnen nehmen an Elterngesprächen und Reflexionsgesprächen teil. Mindestens ein Mal pro Semester wird ein Entwicklungsgespräch mit den BetreuerInnen durchgeführt. Die Arbeit als BetreuerIn ist eine Honorartätigkeit, die mit 10 €/Stunde entlohnt wird. Auf der jährlichen Mitgliederversammlung entscheidet der Verein über eine Anpassung dieses Betrages. Der BetreuerInnenpool wird nun einerseits von den ProjektträgerInnen genutzt, um fakultätsinterne Angebote wie Campuserholung oder die Kinderbetreuung an Brückentagen und Veranstaltungen zu organisieren. Andererseits können auch Studierende und Lehrende der Fakultät auf diesen Betreuungspool zurückgreifen, um die Studien- und Arbeitsbedingungen zu verbessern. Hierfür übernimmt der Verein – soweit Mittel vorhanden – einen Anteil von 70 % für Studierende (7 €/Stunde), den Anteil von 30% (3€/Stunde) übernehmen die Studierenden selbst. In Härtefällen kann dieser Beitrag erlassen werden; über Härtefälle entscheidet der Vorstand. Lehrende können einen Zuschuss von 50% für die Betreuungskosten erhalten. Bei der Verteilung der Mittel werden Mitglieder des Vereins bevorzugt behandelt. Über die Summe, die für die Bezuschussung pro Semester bereitgestellt werden kann, entscheidet der Verein.

Der Verein Nachwuchsförderung e.V. greift auf diesen BetreuerInnenpool zurück, um alle anderen Veranstaltungen im Rahmen einer familienfreundlichen Hochschule zu organisieren und durchzuführen. Dies ermöglicht den BetreuerInnen die Qualifikation im Bereich von Organisation und Projektplanung. Für die Kinder hat dies den Vorteil, dass sie verlässliche Beziehungen zu den BetreuerInnen aufbauen können.