

Inhalt

Editorial	3
Ein fach- und paradigmengreifendes Modell der Forschungskompetenz in den Sozialwissenschaften	7
<i>Christopher Gess, Julia Rueß, Sigrid Blömeke</i>	
Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung	28
<i>Kathrin Wenz, Colin Cramer</i>	
Erklärung geschlechtsspezifischer Einkommensdifferenzen bei Absolventinnen und Absolventen der MINT-Studienfächer Eine Analyse mit dem DZHW-Absolventenpanel 2001	44
<i>Laura Zapfe</i>	
Gleichstellungsorientierte Hochschulentwicklung vor dem Orientierungsrahmen einer geschlechtsneutralen Universität	68
<i>Mandy Glöckner, Theresa Lempp, Nadine Fischer, Nora Krzywinski, Katharina Tampe, Hannah Zimmermann</i>	
Der Einfluss von Rollenstress auf Burnout-Anzeichen von Dekaninnen und Dekanen in deutschen Universitäten	84
<i>Benedict Jackenkroll, Christian Julmi</i>	

Ein fach- und paradigmengreifendes Modell der Forschungskompetenz in den Sozialwissenschaften

Christopher Gess, Julia Rueß, Sigrid Blömeke

Zusammenfassung: Obwohl die Befähigung zu eigenständiger Forschung ein zentrales Ziel des Studiums ist, fehlt es in den Sozialwissenschaften an einem theoretischen Modell von Forschungskompetenz. In der vorliegenden Arbeit wurde ein fach- und paradigmengreifendes Modell sozialwissenschaftlicher Forschungskompetenz in einem sequenziellen Mixed-Methods-Design entwickelt: Mittels Experteninterviews ($n = 4$) wurden erforderliche Kompetenzdimensionen identifiziert und mittels schriftlicher Expertenbefragung ($n = 8$) ausdifferenziert. Die Bedeutsamkeit der Modellbestandteile wurde über ein Expertenrating ($n = 80$) untersucht. Im Ergebnis konnte ein Modell mit den Kompetenzdimensionen Forschungsprozess-, Methoden- und methodologisches Wissen abgeleitet werden. Diese Dimensionen sind für die Forschungstätigkeiten der Problemherleitung, Forschungsplanung, Datenauswertung und -interpretation entscheidend.

Schlüsselwörter: Forschungskompetenz, Methodenwissen, Kompetenzmodellierung, Testentwicklung, Praxisexperten, Sozialwissenschaften

A model of research competencies across social scientific disciplines and research paradigms

Abstract: Although the development of research competency is an important goal of higher education in social sciences, there is no theoretical model of social-scientific research competency. In the present study, an overarching model across social-scientific disciplines and research paradigms was developed: Relevant competency dimensions were identified through expert interviews ($n = 4$). Their roles in performing key research steps were described based on an expert survey ($n = 8$). Finally, an expert rating ($n = 80$) was performed to determine the importance of each aspect of the competency model. The resulting model entailed the dimensions of research process knowledge, knowledge of research methods, and knowledge of methodologies as well as the research steps finding and defining a research problem, planning a research project, and analysing and interpreting data.

Keywords: research competency, research methods education, competency modelling, test construction, vocational experts, social sciences

1 Einleitung

Kompetenzorientierung wird in der hochschulischen Lehre seit Langem gefordert (Wild & Esdar, 2016). Die Studienprozesse und die zugehörige Lehr- und Lernforschung sollen auf die Aneignung von Kompetenzen ausgerichtet sein (Wissenschaftsrat, 2008). Trotz intensiver Bemühungen (beispielsweise im Forschungsprogramm Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor) bestehen hier noch größere Forschungslücken (Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson & Kuhn, 2015).

Wenig fortgeschritten ist die Kompetenzorientierung der Lehr- und Lernforschung zur sozialwissenschaftlichen Forschungsausbildung. In Übersichtsstudien wurden zwei zentrale Defizite dieses Forschungsfeldes herausgearbeitet: Es mangelt erstens an empirischen Studien zu Lehrmethoden und Lernprozessen jenseits anekdotischer Evidenzen (Kilburn, Nind & Wiles, 2014) und zweitens an Diskussionen „of how we assess students, [and] of what the learning objectives of an introductory research methods course should be“ (Earley, 2014). Dies ist überraschend, da der Erwerb von Forschungskompetenz ein grundlegendes Ziel hochschulischer Bildung markiert (Wissenschaftsrat, 2006) und zudem in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern als Qualifizierungsanforderung fest verankert ist (z.B. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2008; Esser, Groeger, Munz, Lehndorfer & Schwartz, 2010; European Commission, 2013).

Im vorliegenden Beitrag soll diese Forschungslücke teilweise geschlossen werden, indem ein Modell der *kognitiven* Facette von Forschungskompetenz in den Sozialwissenschaften entwickelt wird. Forschungskompetenz wird dabei in Anlehnung an Klieme und Leutner (2006) verstanden als erlernbare, kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen der empirischen Sozialforschung bezieht und somit über die Rezeption von Forschung (Groß Ophoff, Schladitz, Lohrmann & Wirtz, 2014) hinausgeht. Da es an Studien zur Forschungsausbildung aus interdisziplinärer Perspektive mehrerer sozialwissenschaftlicher Studienfächer mangelt (Kilburn et al., 2014), soll mit einem *fachübergreifenden Modell* die Grundlage für solche Perspektiven gelegt werden. Es werden jene Studienfächer einbezogen, die sich ihren Forschungsgegenständen mit Methoden der empirischen Sozialforschung nähern. *Paradigmenübergreifend* wird der Fokus auf die empirische Sozialforschung gelegt. Zwar ist damit eine Eingrenzung verbunden, indem die theoretische und geisteswissenschaftlich orientierte Forschung nicht betrachtet wird. Gleichwohl wird die gesamte Breite empirischer Methoden einbezogen; es werden also sowohl quantitativ-statistische als auch qualitativ-interpretative bzw. -rekonstruktive Verfahren berücksichtigt.

2 Modelle von Forschungskompetenz

Es gibt bislang keinen wissenschaftlichen Diskurs zur Struktur sozialwissenschaftlicher Forschungskompetenz (Earley, 2014). Die vereinzelt vorliegenden Modelle beziehen sich auf unterschiedliche Kontexte: (1) generische Modelle, (2) Modelle im Kontext der Lehrerbildung und schließlich (3) Modelle, die auf Professionen mit Psychologiebezug begrenzt sind. Im Folgenden soll ein erster Versuch unternommen werden, die unterschiedlichen Perspektiven zusammenzuführen.

2.1 Generische Forschungskompetenz

Thiel und Böttcher (2014) haben ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das für *alle* Studienfächer anwendbar sein soll. Die fachübergreifende Ebene des Modells wird entlang des Forschungsprozesses in vier Kompetenzdimensionen aufgeteilt: Recherche-, Methoden-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz. Die fachspezifische Ebene des Modells wird untergliedert in die Kenntnis fachlicher Theorien, Methoden, aktueller Befunde und Kommunikationsstandards. Eine Beschreibung dieser Kompetenzdimensionen wird jedoch nicht vorgenommen, was vermutlich dem Anspruch geschuldet ist, ein für alle Fächer gültiges Modell zu entwickeln: Die Methodenkenntnis etwa wird in der Erziehungswissenschaft ein anderes Konstrukt sein als in der Physik.

Im Unterschied zu diesem Ansatz ist der vorliegende Beitrag darauf ausgerichtet, ein Modell für eine Fächergruppe mit weitgehend einheitlichen Forschungsmethoden zu entwickeln, so dass die jeweiligen Kompetenzdimensionen inhaltlich beschrieben werden können.

2.2 Auf die Lehrerbildung begrenzte professionspezifische Modelle

In Lehramtsstudiengängen gewinnt die Forschungskompetenz im Zuge der Einführung des Praxissemesters und der damit verbundenen studentischen Forschungsarbeiten zunehmend an Bedeutung. In den Bildungsstandards der Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2014) werden Forschungskompetenzen indirekt über die Selbst- und Fremdevaluation angesprochen, indem die Vermittlung von Kenntnissen über Methoden, Verfahren und Instrumente der Evaluation gefordert wird.

Meyer (2003) hat ein Kompetenzmodell auf Basis eigener Lehrerfahrungen entwickelt. Es sieht je drei kognitive, affektiv-motivationale und „pragmatisch-handlungsbezogene“ Kompetenzdimensionen vor (Meyer, 2003, S. 109). Als kognitive Dimensionen werden das Erlernen der Wissenschaftssprache, die Einsicht in die Mehrperspektivität von Forschung und die Begrenztheit des eigenen Forschungshorizonts sowie die Einsicht in die Komplexität des Theorie-Praxis-Verhältnisses berücksichtigt. In der pragmatisch-handlungsbezogenen Facette wird mit der forschungsbezogenen Methodenkompetenz eine weitere kognitive Dimension angeführt.

Ivanenko et al. (2015) haben allgemeine Kompetenzmodelle für Lehramtsstudierende analysiert und Bestandteile mit Forschungsbezug in ein Modell von Forschungskompetenz überführt. Dieses enthält zwei kognitive Kompetenzdimensionen. Die methodologisch-reflexive Dimension wird anhand von Performanzaussagen zu mehreren Forschungstätigkeiten beschrieben, beispielsweise die „ability to (...) determine methods, means and sequence of steps“ (Ivanenko et al., 2015, S. 226). Die tätigkeitsbezogene Dimension beinhaltet die Kommunikation und Anwendung von Forschungsergebnissen. Zum Teil werden innerhalb der Dimensionen allerdings sehr unterschiedliche Subdimensionen zusammengefasst.

Zwischen den beiden Modellen findet sich bei den kognitiven Kompetenzdimensionen nur eine inhaltliche Überschneidung: die Kenntnis sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden. Sie wird jedoch jeweils nicht näher beschrieben. Dieses Defizit soll mit dem vorliegenden Beitrag adressiert werden.

Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung

Kathrin Wenz, Colin Cramer

Zusammenfassung: Forschung zu schulpraktischen Studien nimmt die Mentor-Mentee-Beziehung als zentralen Faktor der Professionalisierung Lehramtsstudierender an. Unklar ist, welche Merkmale von Beziehungen sich theoretisch nahelegen und wie sie sich empirisch operationalisieren lassen. Ausgehend vom Forschungsstand wird ein Rahmenmodell angeboten, das die Relation von Unterstützung und Herausforderung fokussiert. Davon ausgehend werden Beziehungsmerkmale durch linguistische Gesprächsanalyse induktiv identifiziert.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Mentoring, Beziehung, schulpraktische Studien, linguistische Gesprächsanalyse, Lehrerbildung

The mentor-mentee relationship in practical teacher training: Theoretical modeling and operationalization

Abstract: Research on practical teacher training mentions the mentor-mentee-relationship as a main factor in the professionalization of student teachers. It is yet unknown which characteristics of relationships are theoretically relevant and how they can be empirically operationalized. The paper reflects research and develops a framework model based on the relationship between support and challenge. According to the framework model, relationships are identified inductively using conversation analysis.

Keywords: professionalization, mentoring, relationships, practical teacher training, conversation analysis, teacher education

1 Einleitung

Schulpraktische Studien sind in der ersten Phase der Lehrerbildung an Hochschulen neben den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen die vierte konstitutive Komponente des Lehramtsstudiums. Ihnen wird in der Literatur u.a. Bedeutung für die Überprüfung der Berufswahlentscheidung, für die Professionsorientierung des Studiums oder für den Erwerb professioneller Handlungskompetenz zuge-

schrieben (z.B. Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Mayr, 2006; Leshem, 2012; Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Insbesondere von den Studierenden wird die Bedeutsamkeit schulpraktischer Studienelemente sehr hoch eingeschätzt (Cramer, 2013).

In ihrem Forschungsüberblick zeigen Besa und Büdcher (2014, S. 129), dass Studierende ihre Kompetenzen nach Praxisphasen höher einschätzen als zuvor, „die wahrgenommenen Kompetenzzuwächse fallen jedoch recht unterschiedlich aus und sind auch nicht einheitlich nachweisbar“ (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 140). Mit zunehmender zeitlicher Distanz zum Praktikum findet jedoch eine fortschreitende „Entmystifizierung“ statt, d.h. die im Praktikum den Selbsteinschätzungen zufolge erworbenen Kompetenzen fallen geringer aus (Hascher, 2006). Auch die Dauer der Praktika ist kein stabiler Prädiktor des Erfolges schulpraktischer Professionalisierung (Müller, 2010; Schubarth et al., 2012).

Konform zur Forschungsliteratur gilt die *Beziehung* zwischen Mentorierenden (betreuenden Lehrpersonen) und Mentees (Lehramtsstudierenden im Praktikum) als der stärkste Prädiktor der Professionalisierung der Praktikantinnen und Praktikanten (Besa & Büdcher, 2014, S. 142). So erweist sich etwa die Art und Weise der Betreuung der Mentees durch ihre Mentorinnen und Mentoren als bedeutsamer Indikator der Professionalisierung (Gröschner & Schmitt, 2010; Hascher, 2014). Die Betreuung kann sowohl positive als auch negative Effekte haben, letztere z.B. dann, wenn ungünstige Routinen der betreuenden Lehrperson nachgeahmt werden (Hascher, 2012). Eine persönliche Beziehung, die durch das Betreuungsverhältnis in Schulpraktika entsteht, scheint für den Praktikumerfolg von hoher Bedeutung: Beziehungskonstellationen, die ein erfolgreiches Praktikum versprechen, seien durch gegenseitiges Vertrauen, Wertschätzung und Unterstützung, aber auch durch Herausforderung und Raum zur Reflexion geprägt (Daloz, 1986; Gröschner & Häusler, 2014).

Obwohl die Beziehung als zentraler Schlüssel zum Erfolg schulpraktischer Studien gilt, gibt es nur wenige Arbeiten, welche das Konstrukt ‚Beziehung‘ in schulpraktischen Studien theoretisch modellieren, und fast keine empirische Evidenz für die Relevanz dieser Annahme. Insbesondere liegen unseres Wissens keine Studien vor, die theoretisch und/oder empirisch zu erklären versuchen, in welcher Art und Weise sich Mentor-Mentee-Beziehungen konstituieren und in welchen Merkmalen sich die als zentral bedeutsam erachtete Beziehungsqualität manifestiert. Dieser Beitrag greift das hier explizierte Desiderat auf und analysiert die Tiefenstrukturen der Ausgestaltung ausgewählter Mentor-Mentee-Beziehungen mit der Absicht, Einsichten in die Kriterien zu erhalten, die über die Beziehungsqualität und damit den Grad der Professionalisierung im Praktikum mitentscheiden.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie konstituieren sich Mentor-Mentee-Beziehungen im Schulpraktikum?* Zur Beantwortung der Forschungsfrage geht der Beitrag vom Begriff des *Mentoring* und des korrespondierenden Forschungsstandes aus. Als theoretischer Rahmen wird das im anglo-amerikanischen Raum häufig zitierte, im deutschsprachigen Raum bislang aber kaum rezipierte Verhältnis von Unterstützung (*support*) und Herausforderung (*challenge*) herangezogen. Konform zur Theorie ist ein hohes Maß von sowohl ‚support‘ als auch ‚challenge‘ ein Indikator für eine Beziehung, die der Professionalisierung dienlich ist. Worin genau sich ‚support‘ und ‚challenge‘ manifestieren, ist empirisch allerdings weitgehend ungeklärt. Hier versucht der Beitrag, mittels linguistischer Gesprächsana-

lyse die Mentor-Mentee-Beziehungen genauer zu verstehen. Davon ausgehend werden Überlegungen angestellt, wie sich ‚support‘ und ‚challenge‘ in der Kommunikation zwischen Mentorierenden und Mentees operationalisieren und einer differenzierten empirischen Untersuchung zugänglich machen lassen.

Ein Ausblick auf die Anwendung der operationalisierten Kriterien von Unterstützung und Herausforderung im Rahmen weiterer empirischer Forschung wird gegeben, etwa mit Blick auf die Potentiale der linguistischen Gesprächsanalyse für die Forschung zu Mentor-Mentee-Beziehungen und damit für die Forschung zur Lehrerbildung im bildungswissenschaftlichen Kontext insgesamt.

2 Stand der Forschung

Der Begriff ‚Mentoring‘ wird für unterschiedliche Konstellationen verwendet. Die Definitionen sind nicht einheitlich und variieren je nach Kontext, Forschungsrichtung und Studie (Loughran & Hamilton, 2016, S. 105f.). Vorliegend definiert sich Mentoring durch die Zusammenarbeit einer Lehrperson mit einem Lehramtsstudierenden in schulpraktischen Ausbildungskonstellationen, die für alle Praktikumsformen charakteristisch ist. Hobson, Ashby, Malderez und Tomlinson (2009, S. 207) definieren eine solche Zusammenarbeit als Mentoring wie folgt:

„[M]entoring is defined as the one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee’s expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession (in this case, teaching) and into the specific local context (here, the school or college)“.

Mentoring ist vor allem durch die Kooperation zwischen zwei Personen geprägt und hängt somit von den komplexen Beziehungsgeflechten ab, die durch das gemeinsame Arbeiten entstehen. Sowohl persönliche Ansichten, Einstellungen zum Lehren und Lernen als auch die Beziehung haben Einfluss auf den Erfolg des Mentorings und auf die Entwicklung und Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen (Hawkey, 1997, S. 331; Frykholm, 1999, S. 92; Leshem, 2012, S. 413).

Die zwischenmenschlichen Beziehungen spielen für Mentoring im Allgemeinen und für die Begleitung in schulpraktischen Phasen im Besonderen eine große Rolle (Hawkey, 1997, S. 327). Elliott (1995, S. 261) rechnet Mentoring-Beziehungen mehr Gewicht zu als extern angeordneten Entwicklungsprogrammen. Die Bedeutung der Beziehung wird dadurch betont, dass in der Literatur etwa „Maßnahmen zur Förderung der Beziehungsqualität“ benannt werden, die für das Ergebnis des Mentorings besonders förderlich sein sollen (Ziegler, 2009, S. 13). Diese Kooperation zwischen Personen, die das Mentoring definieren, sind in allen Praktika in ähnlicher Form zu finden, ungeachtet der sonst sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Abhängigkeit vom Zeitpunkt und der Dauer der Praktika, vom (Bundes-)Land, Studienverlauf oder von weiteren Kontexten. In empirischen Studien zu schulpraktischen Phasen wird die Beziehung zwischen Mentorierenden und Mentees immer wieder angesprochen, die Forschung operiert aber weitgehend ohne geeignete theoretische Rahmenmodelle und Operationalisierungen, auf deren Basis die Beziehungsqualität sinnvoll modelliert werden könnte.

Erklärung geschlechtsspezifischer Einkommensdifferenzen bei Absolventinnen und Absolventen der MINT-Studienfächer

Eine Analyse mit dem DZHW-Absolventenpanel 2001

Laura Zapfe

Zusammenfassung: Dieser Beitrag analysiert den *gender wage gap* bei AbsolventInnen der MINT-Studienfächer, welche bislang üblicherweise als homogene Gruppe bezüglich der Frauenanteile betrachtet wurden. Berücksichtigt werden die Einflüsse von geschlechtstypischer Sozialisation, Humankapitalfaktoren sowie Beschäftigungsmerkmalen auf die Einkommensdifferenz. Die Ergebnisse zeigen, dass allein die geschlechtsspezifische MINT-Fachwahl und das Humankapital 50% des *gender wage gaps* in den MINT-Fächern erklären.

Schlüsselwörter: gender wage gap, Einkommensdifferenzen, MINT, geschlechtsspezifische Studienfachwahl, Arbeitsmarkt

Explaining the gender wage gap of graduates in STEM subjects. An analysis with the DZHW graduate panel 2001

Abstract: This paper analyzes the gender wage gap between STEM fields in which the large heterogeneity in the share of women was neglected until now. The influence of gender-specific choice of field in STEM as well as Human Capital indicators and employment characteristics on income differences are being considered. The results show that especially the gender-specific choice of a STEM subject and the Human Capital indicators explain half of the gender wage gap in STEM fields.

Keywords: gender wage gap, income difference, STEM, gender-specific choice of field, labor market

1 Einleitung

In Deutschland sind die Einkommensdifferenzen zwischen AkademikerInnen mit 28% bis 30% besonders hoch (Machin & Puhani, 2003; Triventi, 2013). Ein in empirischen Studien häufig identifizierter Grund für die hohe Einkommenslücke ist die Studienfachwahl (Braakmann, 2008, 2013; Leuze & Strauß, 2009; Machin & Puhani, 2003, 2004). In vielen Studien, die die Wahl des Studiengangs als Einflussfaktor auf die Einkommensdifferenz betrachtet haben, hat sich gezeigt, dass MINT¹-AbsolventInnen einen Lohnvorteil gegenüber

1 MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (u.a. Falk, 2010)

den Nicht-MINT-AbsolventInnen aufweisen. Dabei werden die Einkommensaussichten in den MINT-Studienfächern als sehr gut beurteilt (Beede et al., 2011; Olitsky, 2014; Xu, 2015). Allerdings werden die MINT-Fächer in diesen Studien als homogene Gruppe berücksichtigt, was sich unter Berücksichtigung der Frauenanteile in den einzelnen MINT-Fächern kritisieren lässt, welche erheblich voneinander abweichen (Abbildung 1). Bisher berücksichtigen nur sehr wenige Studien den *gender wage gap* innerhalb der MINT-Studienfächer (Falk, 2010; Minks, 2001). Diese Betrachtung bleibt aber auf der deskriptiven Ebene oder berücksichtigt nicht alle MINT-Fächer.

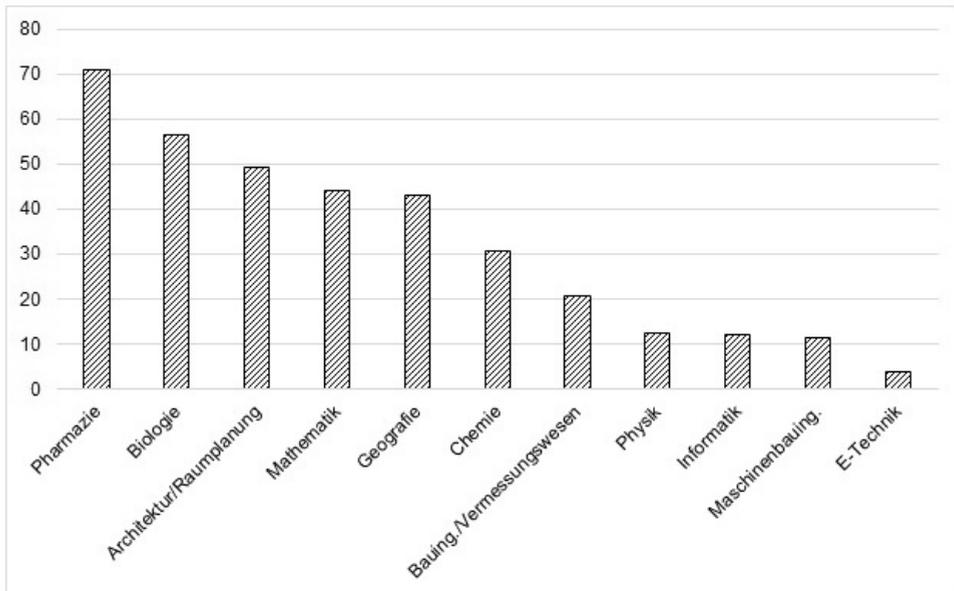


Abbildung 1: Frauenanteil (in %) unter den MINT-AbsolventInnen im Abschlussjahr 2001 in Deutschland. Quelle: Statistisches Bundesamt 2001 (Daten erhalten auf Anfrage; eigene prozentuale Berechnungen)

Der MINT-Bereich findet in den letzten Jahren, aufgrund des Fachkräftemangels in Deutschland, immer mehr politische und gesellschaftliche Beachtung. So ist vor diesem Hintergrund eine Diskussion über eine stärkere Motivation von Frauen für ein Studium im MINT-Bereich entstanden (Brück-Klingberg & Dietrich, 2012; Plicht & Schreyer, 2002). Mithilfe von Erkenntnissen zu potenziellen Einflussfaktoren lassen sich politische Maßnahmen zur Reduzierung des Fachkräftemangels herleiten. Aus diesem Grund wird im Folgenden untersucht, welche Faktoren die Einkommensdifferenzen zwischen Frauen und Männern aus dem MINT-Bereich erklären.

Der Aufsatz gliedert sich wie folgt: In Abschnitt 2 ist der Forschungsstand skizziert. Einerseits wird beschrieben, welche Einkommensdifferenzen zwischen AbsolventInnen eines MINT-Studiums bestehen, andererseits wird aufgezeigt welche Einflussfaktoren auf den *gender wage gap* bereits identifiziert wurden. Aus den theoretischen Ansätzen folgt die Ab-

leitung von Hypothesen (Abschnitt 3). Als Grundlage für die empirischen Analysen dienen die Daten des Absolventenpanels vom Prüfungsjahrgang 2001 des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Die Daten werden mit OLS-Regressionen und Oaxaca-Blinder Dekompositionen analysiert (Abschnitt 4). Daran schließt die Darstellung der Ergebnisse aus sowohl deskriptiven wie auch multivariaten Analysen an (Abschnitt 5), welche im letzten Abschnitt zusammengetragen und diskutiert werden (Abschnitt 6).

2 Forschungsstand

Bisherige Studien untersuchen fast ausschließlich den *gender wage gap* von AbsolventInnen der MINT-Fächer gegenüber AbsolventInnen anderer Fächer (Beede et al., 2011; Olitsky, 2014; Winters, 2013; Xu, 2015). Einzig die Studien von Minks (2001), Falk (2010), Falk, Kratz und Müller (2014), Oh und Kim (2015) sowie Behr und Theune (2018) stellen eine etwas differenziertere Auseinandersetzung mit dem *gender wage gap* und dessen Einflussfaktoren für die MINT-Studierenden dar. Ein kritischer Aspekt der Studien von Falk (2010) und Falk et al. (2014) ist die Beschränkung der Daten auf AbsolventInnen eines Bundeslandes (Bayern), wodurch die Ergebnisse nicht repräsentativ für Deutschland sind. Des Weiteren werden in den beiden Studien nicht alle MINT-Fächer berücksichtigt bzw. bei Falk et al. (2014) wird lediglich nach Natur- und Ingenieurwissenschaften differenziert. Auch Minks (2001) sowie Behr und Theune (2018) vergleichen nur einzelne Fachbereiche innerhalb der MINT-Gruppe. Hinzu kommt, dass Minks (2001) Ergebnisse wesentlich auf deskriptiven Analysen beruhen, weshalb keine Aussagen über Zusammenhänge mit dem Einkommen möglich sind. Oh und Kim (2015) betrachten hingegen ausschließlich MINT-AbsolventInnen, die im öffentlichen Dienst tätig sind. Ihre Ergebnisse zeigen, dass zwischen Frauen und Männern der gleichen MINT-Fächer kein *gender wage gap* existiert. Grundsätzlich wird deutlich, dass AbsolventInnen der Technikfächer mehr verdienen als solche der Fächer mit hohem Frauenanteil, wie etwa der Biologie (Falk, 2010; Minks, 2001; Oh & Kim, 2015).

Bei einem Vergleich der Fächergruppen kann die geschlechtstypische Studienfachwahl einen Großteil der Einkommensdifferenz unter AkademikerInnen erklären (Behr & Theune, 2018; Leuze & Strauß, 2009; Machin & Puhani, 2003). Insbesondere Studienfächer, die einen hohen Frauenanteil aufweisen bzw. weiblich-konnotiert sind, wie z.B. die Erziehungs- und Geisteswissenschaften, erfahren einen Einkommensnachteil im Vergleich zu Fächern, welche hauptsächlich von Männern studiert werden bzw. männlich-konnotiert sind, wie etwa die Ingenieurwissenschaften. Die MINT-Fächer gelten in diesen Studien als homogen und werden anderen Fächern gegenübergestellt (Busch, 2013; Leuze & Strauß, 2009, 2014, 2016; Machin & Puhani, 2003). Werden die MINT-Fächer aber ihrerseits nicht weiter differenziert, wird nicht berücksichtigt, dass die Geschlechteranteile in diesen zum Teil erheblich variieren. So weisen die Biologie und Pharmazie Frauenanteile von über 50% auf, während in der Informatik 11.3% und in der Elektrotechnik 4.0% Frauen studieren (s. Abbildung 1).

In der bisherigen Forschung konnten zahlreiche Studienmerkmale identifiziert werden, die sich im Allgemeinen auf das Einkommen von AbsolventInnen auswirken, wenngleich die Befundlage hier im Einzelnen nicht einheitlich ist. Falk (2010) zufolge hat eine lange

Gleichstellungsorientierte Hochschulentwicklung vor dem Orientierungsrahmen einer geschlechtsneutralen Universität

*Mandy Glöckner, Theresa Lempp, Nadine Fischer,
Nora Krzywinski, Katharina Tampe, Hannah Zimmermann*

Zusammenfassung: Der Beitrag fokussiert kollektive Geschlechterwissensbestände an einer deutschen Universität, die fortbestehende Geschlechterungleichheiten legitimieren und sich als ein Nebeneinander von widersprüchlichen Deutungsmustern beschreiben lassen. Daraus leiten sich Distanzierungen und Vorbehalte gegenüber Gleichstellungsarbeit ab, die eine gleichstellungsorientierte Organisationsentwicklung behindern können. Basis des Artikels bilden Gruppendiskussionen mit Hochschulangehörigen verschiedener Statusgruppen, welche nach der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2000) ausgewertet wurden.

Schlüsselwörter: Organisationsentwicklung, Gleichstellung, Geschlechterwissen, Gruppendiskussion

Facing the orientation framework of a gender-neutral university – gender equality in higher education management

Abstract: The article focuses on collective gender knowledge at a German university, which keeps legitimizing persistent gender inequalities and consists of contradictory interpretive patterns. This leads to a distance towards gender equality efforts possibly impeding an equality-focused organizational development. The article is based on group discussions with members of different academic status, which were analyzed through Documentary Method (Bohnsack, 2000).

Keywords: organizational management, gender equality, gender, gender knowledge, group discussion

1 Einleitung

Im Zuge der hochschulpolitischen Reformen der letzten zwei Jahrzehnte haben gleichstellungspolitische Ziele an Bedeutung gewonnen. Mit der Rücknahme staatlicher Regulierungen, der Veränderung hochschulinterner Entscheidungsstrukturen und der Verstärkung des Wettbewerbs sind die einzelnen Hochschulen gefordert, sich in der Konkurrenz um die „besten Köpfe“ zu profilieren und nicht nur als exzellent, sondern auch als vielfältig, international und geschlechtergerecht zu positionieren (vgl. Hardenberg & Kirsch-Auwärter,

2010). Immer stärker wird von Hochschulen Gleichstellung als zentrale Gestaltungsaufgabe verstanden und als ein von der Hochschulleitung top-down gesteuerter Prozess implementiert (vgl. Schacherl, Roski, Feldmann & Erbe, 2015; Löther & Vollmer, 2014). Gleichstellungsaspekte wurden im Zuge der Reformprozesse auf verschiedenen Ebenen mit Wettbewerbsmechanismen verknüpft und in neue Steuerungsinstrumente integriert (vgl. Riegraf & Weber, 2014). Die Erhöhung des Frauenanteils auf Professuren hat sich so zu einem wichtigen Bewertungskriterium einer „exzellenten wissenschaftlichen Organisation“ (Simon, 2013, S. 59) entwickelt. Dabei zeigt sich auch eine Verlagerung der Argumentationslogik für Gleichstellung von ursprünglich feministisch geprägten Gerechtigkeitsargumentationen hin zu (wissenschafts-)ökonomischen Logiken, indem zunehmend auf Qualitätsverbesserung wissenschaftlicher Praxis und auf die notwendige Einbindung des verfügbaren Humankapitals für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit verwiesen wird (vgl. u.a. Vollmer, 2016).

Inzwischen nehmen einige Studien die Implementierung von neuen Gleichstellungsstrukturen in den Blick (z.B. Macha, Gruber & Struthmann, 2011; Löther & Vollmer, 2014; Schacherl et al., 2015). Diese sagen jedoch wenig über die Wirkung gleichstellungspolitischer Aktivitäten bzw. über Barrieren bei deren Umsetzung oder organisationaler Weiterverarbeitung aus. Der Erfolg von Organisationsentwicklung, zumal an der sehr spezifischen Organisation Universität, entscheidet sich jedoch nicht allein auf der strukturellen, sondern auf der kulturellen Ebene (Krzywinski, 2013).

Kamphans (2014) verdeutlicht das nach wie vor bestehende Forschungsdesiderat, neben Forschungen zur strukturellen Implementierung von Gleichstellung und Gender Mainstreaming auch die Maßnahmen der Hochschulen zur Veränderung der Organisationskultur einzubeziehen. Die wenigen bestehenden Studien (z.B. Giebhardt, 2005; Schmalzhaf-Larsen & Holzbecher, 2000; Kamphans, 2014) illustrieren zum einen, dass wenig Aktivitäten in diesem Bereich stattfinden, zum anderen zeigen sie die Persistenz kultureller Widerstände auf, die wiederum eigene Handlungsbeschränkungen legitimieren. Durch den Blick auf die kulturelle Ebene kommen Wert- und Normvorstellungen, unhinterfragte Annahmen und Motive zum Vorschein, die implizit handlungsleitend sind und damit für die Umsetzung von gleichstellungsstellungspolitischen Maßnahmen entscheidend sein können (vgl. Schmalzhaf-Larsen & Holzbecher, 2000).

Auf der Grundlage der Ergebnisse eines Geschlechterforschungsprojektes, in dem Geschlechterordnungen und deren Wandel an vier verschiedenen Fakultäten einer deutschen Universität¹ analysiert wurden, richtet der vorliegende Beitrag den Blick auf die organisationskulturelle Ebene. Den analytischen Rahmen bildet dabei das Konzept des Geschlechterwissens, welches als ein spezifischer und konstituierender Teil der Organisationskultur gefasst wird. In einem Verständnis von Kultur als kollektiver Hervorbringung von Orientierungen werden anhand empirischen Materials jene Geschlechterwissensbestände nachgezeichnet, die sich in allen Fakultäten zeigten und die fortbestehenden Geschlechterasymmetrien² legitimieren. Diese Wissensbestände lassen sich als ein Nebeneinander von wider-

1 Aus Anonymisierungsgründen wird die Hochschule nicht genannt.

2 Geschlechterasymmetrien zeigen sich am deutlichsten in der fortbestehenden vertikalen und horizontalen Segregation, d.h. der unterschiedlichen Beteiligung von Männern und Frauen in verschiedenen Status-, Beschäftigten- und sonstigen Hochschulgruppen sowie in den einzelnen Fächergruppen und Fachbereichen (vgl. z.B. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2017).

Der Einfluss von Rollenstress auf Burnout-Anzeichen von Dekaninnen und Dekanen in deutschen Universitäten

Benedict Jackenkroll, Christian Julmi

Zusammenfassung: In der vorliegenden quantitativen Untersuchung mit $N = 221$ Dekaninnen und Dekanen deutscher Universitäten wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Rollenstressoren, denen die Dekanin bzw. der Dekan in der Ausübung des Amtes ausgesetzt ist, auf die beiden Burnout-Facetten *Erschöpfung* und *Distanzierung von der Arbeit* auswirkt. Regressionsergebnisse legen eine besondere Relevanz des qualitativen und des quantitativen Rollenoverloads nahe, während Rollenkonflikte und Rollenambiguität weniger relevant erscheinen.

Schlüsselwörter: Dekaninnen und Dekanen, Universitäten, Rollenstress, Burnout

The impact of role stress on burnout of deans in German universities

Abstract: A quantitative study with $N = 221$ deans of German universities examines the question to what extent the role stressors to which a dean is exposed in the execution of his or her office have an effect on the two burnout facets of exhaustion and distance from work. Regression results suggest a particular relevance of qualitative and quantitative role overload, while role conflicts and role ambiguity appear less relevant.

Keywords: deans, universities, role stress, burnout

1 Einleitung

Die Dekaninnen und Dekane stellen die Leiter der dezentralen Fachbereiche bzw. Fakultäten deutscher Universitäten dar und wurden im Zuge der Hochschulreformen mit weitreichenden Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen ausgestattet. Sie sollen als mittlere Führungskräfte die Universitätsziele in den Fachbereichen umsetzen. In den Bereichen Lehre und Qualitätssicherung können sie inzwischen eigene Entscheidungen treffen und sind dem Fakultätsrat gegenüber nur noch rechenschaftspflichtig. Im Bereich Forschung liegen die Entscheidungen zwar weiterhin primär bei der Professorenschaft, die Dekaninnen und Dekane können jedoch mit ihren Entscheidungen zur Profilbildung die Forschung mittelbar beeinflussen (Coelln, 2017; Scholkmann, 2010).

Das inzwischen in allen Universitäten eingeführte, stärker hierarchisch geprägte Steuerungsmodell orientiert sich an dem Leitbild des New Public Managements. Es soll dazu beitragen, die Effizienz der Steuerungsprozesse zu erhöhen. Unbestritten lässt sich die Stärkung der Dekaninnen und Dekane als Lösung für Probleme ansehen, die von Verhandlungen als Folge des Kollegialitätsprinzips verursacht wurden. So führten nach dem Kollegialitätsprinzip getroffene Entscheidungen häufig nur zu einem Minimalkonsens, während sich die Entscheidungsfindung in die Länge zog oder verhindert wurde. Es werden nun kürzere Entscheidungswege, eine höhere Entscheidungsqualität und weniger Probleme mit Partikularinteressen erwartet. Zudem kann die Stärkung als eine Entlastung der Professorenschaft angesehen werden, damit diese mehr Zeit für ihre eigentlichen Aufgaben in der Forschung und Lehre haben (Hüther, 2008; Scherm & Jackenkroll, 2016; Webler, 2009).

Demgegenüber mehren sich in den letzten Jahren Berichte über eine Reihe nicht intendierter Effekte des neuen Steuerungsmodells, die das Potenzial aufweisen, die intendierten zu konterkarieren. Beiträge weisen unter anderem auf Belastungsdruck, Erschöpfung, Zerreibungsprozesse, wachsenden Frust, Ohnmacht bis hin zur Resignation und somit auf Burnout-Anzeichen der Dekaninnen und Dekane hin. Die geschilderte Situation wird vornehmlich auf den gestiegenen Rollenstress zurückgeführt, der durch inkonsistente, unklare oder übermäßige Erwartungen ausgelöst wird (Bogumil et al., 2013; Günther, 2009; Kaufmann, 2012; Palte, 2015; Radtke, 2007; Richthofen, 2006; Scholz & Stein, 2014a). Diese Überlegungen sind durchaus plausibel, da empirische Studien aus dem Unternehmenskontext schon länger auf einen positiven Zusammenhang zwischen Rollenstress und Burnout hindeuten (Cordes & Dougherty, 1993; Lee & Ashforth, 1996; Örtqvist & Wincent, 2006).

Belastbare Aussagen über den Zusammenhang zwischen den Rollenstressoren der Dekaninnen und Dekane und Burnout-Anzeichen sind jedoch derzeit nicht möglich, da empirische Untersuchungen in Universitäten bislang fehlen. Auch wenn ähnliche Zusammenhänge wie in Unternehmen naheliegen, sollten diese angesichts der organisatorischen Besonderheiten der Universitäten und der Alleinstellungsmerkmale des Amts einer dezidierten empirischen Überprüfung unterzogen werden. Anders als in Unternehmen sind die Dekaninnen und Dekane als das mittlere Management ihrer Universität keine direkten Vorgesetzten der geführten Personen, also der Professorenschaft, und diesen gegenüber auch nicht weisungsbefugt. Darüber hinaus können sie den Verbleib oder den Aufstieg von Professorinnen und Professoren innerhalb der Organisationsstruktur nicht beeinflussen, so dass ihr Durchsetzungspotenzial insgesamt gering ist (Kaufmann, 2012). Hinzu kommt, dass die Dekaninnen und Dekane (anders als in Unternehmen) in der Regel keine Ambitionen haben, aufzusteigen, sondern umgekehrt nach ihrer Amtszeit wieder in den Kreis der Professorenschaft zurückkehren.

Die existierenden Erkenntnisse zum Rollenstress bzw. Burnout bei den „Deans“ aus dem amerikanischen Raum (Mirvis, Graney, Ingram, Tang & Kilpatrick, 2006; Montez, Wolverton & Gmelch, 2002) sind zu unspezifisch, da sie jeweils Rollenstress oder Burnout und nicht deren Zusammenhang betrachten. Aufgrund der Unterschiede zwischen der Rolle des Deans und der deutschen Dekanin bzw. des deutschen Dekans könnten hier Erkenntnisse allenfalls als Anhaltspunkte dienen (Günther, 2009; Roche, 2014). Das Fehlen belastbarer Erkenntnisse ist jedoch auch aus praktischer Sicht problematisch, da die Hochschulpolitik und die Hochschulverantwortlichen weder ein Problembewusstsein entwickeln noch ge-