

**BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNISSE AN HOCHSCHULEN.
EIN PROBLEMORIENTIERTER LÄNDERVERGLEICH
DEUTSCHLAND-NORWEGEN**

DISSERTATION

ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES EINER DR. RER. POL.

VORGELEGT DER UNIVERSITÄT FLENSBURG

VON

ANNA KATHARINA JACOB

Gutachter:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER),
Universität Kassel

Prof. Dr. Gerd Grözinger

Internationales Institut für Management, Universität Flensburg

Juli 2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors.....	1
1.1 Der internationale Vergleich Deutschland – Norwegen	7
1.2 Das norwegische Hochschulwesen als Forschungsgegenstand: Ein kurz gefasster Literaturüberblick.....	11
1.3 Gang der Untersuchung.....	17
2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen	21
2.1 Theorien des Arbeitsmarkts	23
2.1.1 Das neoklassische Modell: Grenzen und Möglichkeiten der Anwendbarkeit	23
2.1.1.1 Informationsdefizite und Methoden zu ihrer Reduzierung	24
2.1.1.2 Präferenzlosigkeit der Akteure	29
2.1.1.3 Mobilität der Arbeitnehmer	29
2.1.1.4 Der „perfekte Markt“ und die Flexibilität der Löhne	31
2.1.1.5 „Homogenität und Teilbarkeit der Arbeit“	32
2.1.2 Einschränkungen der Idee des freien Markttausches: Neoinstitutionalistische Ansätze, Soziales Kapital und Machttheorie	35
2.1.2.1 Institutionelle Regelungen	36
2.1.2.2 Soziale Netzwerke, Soziales Kapital	38
2.1.2.3 Machttheorien.....	41
2.1.3 Segmentationstheorien	44
2.2 Strukturen des hochschulischen Arbeitsmarkts und die Situation von Wissenschaftlern als „Personal“ an Hochschulen.....	59
2.2.1 „Akademische Arbeit“ und ihre Arbeitsmärkte.....	62
2.2.2 Atypische Beschäftigungsverhältnisse, das Konstrukt der Prekarität und seine Anwendbarkeit auf die Beschäftigungssituation im Hochschulbereich.....	70
2.2.2.1 Exkurs: Zur Geschichte des Begriffs „Prekarität“ und seiner Verwendung im wissenschaftlichen Diskurs	75
2.2.2.1.1 Etablierung des Prekaritätsbegriffs	75
2.2.2.1.2 Desintegration im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit und als allgemeingesellschaftliches Phänomen	76
2.2.2.1.3 Zonenmodelle von Prekarität: Robert Castel und seine Rezeption.....	78
2.2.2.1.4 Gesellschaftstheorie und Prekarität.....	82
2.2.2.1.4.1 Pierre Bourdieus These von der Allgegenwärtigkeit von Prekarität.....	83
2.2.2.1.4.2 Relativierung der These von der gesellschaftlichen Prekarisierung	85

2.2.2.2	Dimensionen- bzw. Indikatorenmodelle von Prekarität	86
2.2.2.2.1	Modelle im Anschluss an Rodgers / Rodgers (1989).....	86
2.2.2.2.2	Dimensionen der Prekarität nach Dörre et al. (2004).....	90
2.2.2.2.3	„... ist das noch Bohème oder schon die Unterschicht?“ – Ein Modell zur Beschreibung von wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnissen an Hochschulen und den darin ausgeprägten Tendenzen zur Prekarität	93
2.2.3	Hochschulen als Organisationen und die „akademische Identität“	99
2.2.3.1	Hochschulorganisationen und ihre Leitung	99
2.2.3.2	Exkurs: Die Diskussion um das adäquate Management von Hochschulen	102
2.2.3.3	Konsequenzen des akademischen Beschäftigungssystems auf die Konstruktion der beruflichen Identität	109
2.2.3.4	Organisation Hochschule und das Berufsbild des Wissenschaftlers: Fazit und weitere Forschungsfragen	114
3.	Empirisches Design: Erhebungsinstrumente und Analyseverfahren	120
3.1	Quantitative Befragung von Hochschullehrern – Changing Academic Profession (CAP)122	
3.1.1	Die deutsche Teilstudie	125
3.1.2	Die norwegische Teilstudie	126
3.2	Qualitative Befragung	131
3.2.1	Die Interviewteilnehmer	132
3.2.2	Der Interviewleitfaden.....	138
3.2.3	Interviewdurchführung	140
3.2.4	Auswertung der Interviews.....	146
3.3	Dokumentenanalyse.....	147
4.	Beschäftigungssysteme an Hochschulen in Deutschland und Norwegen..	148
4.1	Kategorien von wissenschaftlich-künstlerischem Personal an deutschen Hochschulen...	152
4.1.1	Professoren, Juniorprofessoren.....	153
4.1.2	Assistenten und Hochschuldozenten	158
4.1.3	Akademische Räte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und vergleichbare Berufsgruppen	159
4.1.4	Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter	160
4.1.5	Lehrbeauftragte	162
4.1.6	Privatdozenten und außerplanmäßige Professoren	164
4.1.7	Weitere Kategorien nebenberuflich tätigen Personals: Emeriti und Professoren im Ruhestand; Gastprofessoren und Gastdozenten; Wissenschaftliche Hilfskräfte; Tutoren	165

4.2 Kategorien von wissenschaftlich-künstlerischem Personal an norwegischen	
Hochschulen	171
4.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen	171
4.2.1.1 Allgemeine Arbeitsbedingungen von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen	172
4.2.1.2 Das Verhandlungssystem und die Rolle der Gewerkschaften	173
4.2.1.3 Gehalt	174
4.2.1.4 Stellenstruktur.....	175
4.2.2 Professor.....	177
4.2.2.1 Professor I.....	177
4.2.2.2 Professor II	186
4.2.3 Dosent / Høyskoledosent / Undervisningsdosent	186
4.2.4 Førsteamanuensis	187
4.2.5 Førstelektor.....	188
4.2.6 Postdoktor.....	188
4.2.7 Universitetslektor / høyskolelektor (mellomstilling).....	190
4.2.8 Promotionsstudenten: stipendiater.....	191
4.2.9 Vitenskapelig assistent	196
4.2.10 Forscher.....	196
5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung	201
5.1 Berufsweg	201
5.1.1 Erlangte Qualifikationen und Altersstruktur.....	201
5.1.2 Mobilität	207
5.1.2.1 Anzahl durchlaufener Institutionen	207
5.1.2.2 Wechselbereitschaft.....	210
5.1.2.2.1 Gründe für Wechselbereitschaft	217
5.1.2.2.2 „Well, we are made into university animals“: Kommentare zu erwogenem Wechsel der Hochschule oder der Berufstätigkeit.....	222
5.1.3 Rekrutierung.....	228
5.1.4 Das Aufrückverfahren (<i>kompetanseopprykk</i>)	238
5.2 Vertragliche Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse und Sicherheit der	
Lebensplanung	246
5.2.1 Beschäftigungsdauer.....	246
5.2.2 Beschäftigungsumfang	252
5.2.3 Einkommen	255
5.2.4 Verhandlungen	272
5.3 Ablaufaspekte der Organisation.....	285
5.3.1 Akteure bei Entscheidungen an Hochschulen	286

5.3.2	Management-Stil	294
5.3.3	Persönlicher Einfluss: Partizipation.....	304
5.4	Berufsbild: Arbeitsinhalte und Einstellungen.....	311
5.4.1	Erbrachter Zeitaufwand für unterschiedliche Tätigkeitsfelder	312
5.4.2	Ausstattung und inhaltliche Ausgestaltung der Arbeitstätigkeiten	319
5.4.3	Belastung und Zufriedenheit im wissenschaftlichen Beruf	329
5.4.4	Gender-Aspekte, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Lebensplanung.....	333
5.4.5	Aspekte des Selbstbildes und des Habitus von Wissenschaftlern.....	349
5.5	Zusammenfassung: Dimensionen und Aspekte von wissenschaftlicher Beschäftigung an Universitäten in Deutschland und Norwegen	366
5.5.1	Materielle Sicherheit	366
5.5.2	Sicherheit der Lebensplanung	368
5.5.3	Situation am Arbeitsplatz	371
5.5.4	Rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen.....	373
5.5.5	Status- bzw. Anerkennungsdimension.....	374
5.6	Fazit	377
6.	Schlussbemerkung	380
	Literaturverzeichnis.....	384
	Anhang	406
	Anhang 1: Fragebogen – deutsch.....	406
	Anhang 2: Fragebogen – norwegisch	428
	Anhang 3: Fragebogen – englisch	440
	Anhang 4: Interview-Leitfäden.....	457

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Synopse Dimensionen- bzw. Indikatorenmodelle von Prekarität	97
Tabelle 2:	5-Dimensionen-Modell zur Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen und zur Erfassung von „prekären Tendenzen“ bei wissenschaftlichem Personal an Hochschulen	98
Tabelle 3:	Antwortende der CAP-Studie in Deutschland und Norwegen, nach Stellentyp (gewichtete Daten).....	128
Tabelle 4:	Angesprochene Dimensionen der Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen bzw. Arbeitsbedingungen im Kurzfragebogen für Interviewpartner	137
Tabelle 5:	Übersicht über die Themenkomplexe und Themengebiete im Interviewleitfaden	138
Tabelle 6:	Interviewte Personen in Deutschland und Norwegen nach Position und Geschlecht (Anzahl n).....	142
Tabelle 7:	Merkmale der interviewten Personen in Deutschland	143
Tabelle 8:	Merkmale der interviewten Personen in Norwegen.....	144
Tabelle 9:	Stellen an Universitäten, Kunsthochschulen und weiteren Hochschulen des universitären Bereichs (Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen), ohne Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen.....	167
Tabelle 10:	Das Vier-Stufensystem der Stellenkategorien im norwegischen Hochschulsystem	176
Tabelle 11:	Anzahl an Personen, die sich um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren beworben haben, nach Anzahl an Bewerbungsverfahren und Geschlecht (1993-2001)	181
Tabelle 12:	Anzahl an Personen, die sich um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren beworben haben, nach Fachzugehörigkeit und Geschlecht (1993-2001).....	181
Tabelle 13:	Anzahl an Personen, die sich um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren beworben haben, nach Altersgruppe und Geschlecht (1993-2001)	181
Tabelle 14:	Anteil behandelter und bewilligter Bewerbungen um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren nach Geschlecht (1993-2001).....	182
Tabelle 15:	Durchschnittsalter bei Disputation nach Fach (1980-2009).....	194
Tabelle 16:	Anteil und Anzahl an Promotionsprüfungen in Norwegen 2009.....	195
Tabelle 17:	Anzahl an Promotionsprüfungen nach Disziplin (Norwegen 2009)	195
Tabelle 18:	Wissenschaftliche Stellen an staatlichen norwegischen Universitäten, Wissenschaftlichen Hochschulen mit universitärem Charakter und Kunsthochschulen (ohne andere Hochschulen mit Fachhochschulcharakter).....	198
Tabelle 19:	Durchschnittliches Alter bei verschiedenen Stadien der wissenschaftlichen Biographie und durchschnittliche Beschäftigungsdauer (in Jahren, arithmetisches Mittel).....	205
Tabelle 20:	Internationalität: Studienabschlüsse in einem anderen Land als dem der derzeitigen Beschäftigung erworben, Staatsbürgerschaft (in Prozent).....	235
Tabelle 21:	Beschäftigungsumfang (in Prozent).....	253
Tabelle 22:	Jahresbruttoeinkommen (in US-Dollar).....	258

Tabelle 23:	Positive Bewertung der personellen und materiellen Ausstattung der Hochschule für die eigene Arbeit aus Sicht der Befragten an Universitäten 2007 (in Prozent*).....	322
Tabelle 24:	Durchschnittliche Teilnehmerzahl je Lehrveranstaltung (arithmetisches Mittel).....	326
Tabelle 25:	Abgeschlossene wissenschaftliche Werke in den letzten drei Jahren (arithmetisches Mittel).....	328
Tabelle 26:	Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt, (in Prozent der Antworten 1 und 2*, arithmetisches Mittel).....	331
Tabelle 27:	Persönliche Angaben: Geschlecht und Familienstand (in Prozent)	334
Tabelle 28:	Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zur Lehre, (in Prozent*).....	363

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Professoren nach Art des Erhalts der Position	185
Abbildung 2: Neu ernannte Professoren an Universitäten und Wiss. Hochschulen (1994-2001) nach Art des Stellenerhalts	185
Abbildung 3: Anzahl und Anteil an Stellen je Stellenkategorie an Universitäten (Bereich Første-/Toppstilling) (2005-2009).....	200
Abbildung 4: Anzahl und Anteil an Stellen je Stellenkategorie an Universitäten (Bereich Rekrutterings-/Mellomstilling) (2005-2009)	200
Abbildung 5: Art des erlangten wissenschaftlichen Abschlusses (in Prozent, Mehrfachantworten)	202
Abbildung 6: Anzahl an Institutionen, an denen Befragte seit dem ersten Studienabschluss beschäftigt gewesen sind (arithmetisches Mittel)	209
Abbildung 7: Erwägung der Übernahme einer Leitungsposition an einer Hochschule bzw. Forschungsinstitution und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)	211
Abbildung 8: Erwägung eines Wechsels an eine Hochschule bzw. Forschungsinstitution im Inland und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich).....	214
Abbildung 9: Erwägung eines Wechsels an eine Hochschule bzw. Forschungsinstitution im Ausland und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich).....	215
Abbildung 10: Erwägung eines Wechsels zu einer Tätigkeit außerhalb von Hochschule bzw. Forschungsinstitution und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)	216
Abbildung 11: Keine größeren beruflichen Veränderungen erwogen (in Prozent, Mehrfachnennung möglich).....	217
Abbildung 12: Beschäftigungsdauer (in Prozent)	247
Abbildung 13: Unterbrechung der Beschäftigung für Kindererziehung oder Altenpflege (in Prozent)	254
Abbildung 14: Beschäftigungsumfang des junior staff (in Prozent)	255
Abbildung 15: Berufstätigkeit der Partnerin bzw. des Partners (in Prozent)	259
Abbildung 16: Partner/in ist Wissenschaftler/in (in Prozent)	260
Abbildung 17: Einflussreiche Akteure bei der Berufung von Hochschullehrern und Direktoren an Universitäten (in Prozent)	287
Abbildung 18: Einflussreiche Akteure bei Beförderungen und Vertragsverlängerungen des wissenschaftlichen Personals an Universitäten (in Prozent)	288
Abbildung 19: Einflussreiche Akteure bei Entscheidung des Lehrdeputats des wissenschaftlichen Personals an Universitäten (in Prozent)	289
Abbildung 20: Einflussreiche Akteure bei Setzen von Prioritäten bei der Verteilung des Hochschuletats an Universitäten (in Prozent)	290

Abbildung 21: Einflussreiche Akteure beim Setzen von Prioritäten in der Forschung an Universitäten (in Prozent)	291
Abbildung 22: Akteure der Evaluation der Lehre (in Prozent)	293
Abbildung 23: Akteure der Evaluation der Forschung (in Prozent).....	294
Abbildung 24: Bewertung des institutionellen Managements (in Prozent).....	296
Abbildung 25: Ansichten zu verschiedenen Aspekten des Hochschulmanagements (in Prozent)....	298
Abbildung 26: Mittelvergabe und Personalentscheidungen an Universitäten (in Prozent).....	301
Abbildung 27: Persönlicher Einfluss bei hochschulpolitischen Entscheidungen (in Prozent).....	306
Abbildung 28: Arbeitsstunden während und außerhalb der Vorlesungszeit insgesamt (in Wochenstunden, arithmetisches Mittel)	314
Abbildung 29: Verteilung des Zeitbudgets während der Vorlesungszeit (in Wochenstunden, arithmetisches Mittel)	316
Abbildung 30: Verteilung des Zeitbudgets außerhalb der Vorlesungszeit (in Wochenstunden, arithmetisches Mittel)	316
Abbildung 31: Festlegungen bzw. Erwartungen hinsichtlich der Lehre, Antworten der Professoren (in Prozent, Mehrfachnennung möglich).....	317
Abbildung 32: Wahrgenommene Veränderungen in den Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler im tertiären Bildungssektor (Prozent)	323
Abbildung 33: Wahrgenommene Veränderungen in den Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler an Forschungsinstituten (Prozent)	323
Abbildung 34: Einstellungen zur Wissenschaft (in Prozent*)	329
Abbildung 35: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt, (in Prozent der Antworten 1 und 2*, arithmetisches Mittel).....	332
Abbildung 36: Verteilung auf Stellenkategorie nach Geschlecht (2006 und 2009).....	335
Abbildung 37: Anzahl an Promotionsprüfungen nach Geschlecht (2000-2009)	339
Abbildung 38: Präferenzen in Forschung und Lehre (in Prozent)	359
Abbildung 39: Verbundenheit mit dem Fach, dem Fachbereich und der Hochschule, (in Prozent*)	362

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors
-

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

Die vorliegende Arbeit über Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals an Universitäten in Deutschland und Norwegen wurde durch die mannigfachen wahrzunehmenden Veränderungen motiviert, die der tertiäre Bildungssektor in Deutschland in den vergangenen Jahren zu durchlaufen hatte. Dieser Prozess, der bei allen nationalen Besonderheiten in vielerlei Hinsicht durch internationale Kontexte und Entwicklungstendenzen mitbestimmt wird, hatte Konsequenzen für die institutionellen Rahmenbedingungen wie teilweise auch inhaltliche Ausgestaltung der Arbeit von Hochschullehrern¹.

Als bekanntestes Schlagwort im Zusammenhang mit dem Wandel des Hochschulsektors, das auch Eingang in die öffentlichen Debatten gefunden hat, darf wohl der „Bologna-Prozess“ gelten, der meistens mit der Einführung eines zweistufigen Studiensystems (Bachelor/Master) mit modularisierten Studiengängen assoziiert wird. Bereits dieser eben genannte Aspekt der Studienreform hatte Auswirkungen auf die Arbeit von Hochschullehrern in Deutschland, weil derartige Studiengänge hierzulande zunächst einmal zu entwickeln und zu implementieren waren, was ein Nachdenken über Studienstrukturen und vielfach auch ein Abrücken von hergebrachten Aufbaumustern der Lehre mit sich brachte. Darüber hinaus wurde hiermit jedoch auch eine Neukalkulation von Lehrkapazitäten ausgelöst, die verschiedentlich zur Umstrukturierung der Zusammensetzung des Lehrkörpers geführt hat. (Im Einzelfall geschah dies beispielsweise zu Lasten von kleinen Fächern an Universitäten, die nicht über die erforderlichen Lehrkapazitäten verfügen, in anderen Fällen durch verstärkte Einrichtung von lehrbezogenen Wissenschaftlerpositionen, durch welche die erforderlichen Lehrkapazitäten abgedeckt werden sollen.)

Hiermit ist gleichzeitig die Frage nach qualitativen Standards des Studiums angerissen, die in Form der Absichtserklärung über die „Promotion of European co-opera-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

tion in quality assurance“ auch Eingang in die Bologna-Erklärung gefunden hatte.² Damit wurde unter anderem das Nachdenken darüber angeregt, was überhaupt die Qualität eines Studiums ausmache. Dies stellt vielerorts – beispielsweise bei künstlerischen Studiengängen, die sich überdies noch wegen des subsequenten, kursartigen Aufbaus der Fächer schlecht modularisieren lassen – eine alles andere als triviale Problemstellung im Zusammenhang mit der Studienreform dar (vgl. Jacob 2007; 2009).

Als direkte Konsequenzen aus diesem neu formulierten Anspruch von Qualität und Qualitätssicherung des Studiums sind zum einen die Etablierung eines Leistungspunktesystems (ECTS) im Sinne der Vergleichbarkeit von Studienleistungen sowie der Transparenz von Studium und Lehre, zum anderen aber auch durch die Definition von zu erwerbenden Qualifikationskompetenzen zu sehen. Bei letzterer handelt es sich wiederum um eine relativ komplexe Problematik (vgl. Wex 2005: 68), die an dieser Stelle nicht weiter zu verfolgen ist, die jedoch die Hochschullehrer insofern betrifft, als der hier postulierte „shift from teaching to learning“ (vgl. Wildt 2004) eine neue Diskussion um Hochschuldidaktik in Gang setzte. Dabei wird das Nachdenken über Studienstrukturen und -inhalte vielfach vor dem Hintergrund der Sicherstellung einer Berufsbefähigung (*employability*) durch das Studium interpretiert.

Das letztgenannte Qualifikationsziel des Studiums ist wiederum eng verzahnt mit den erhöhten Anforderungen an Einrichtungen des tertiären Bildungssektors, der Allgemeinheit im Gegenzug zu den zur Verfügung gestellten Mitteln Rechenschaft über die erbrachten gesellschaftlichen Leistungen zu geben (*accountability*) bzw. die gesellschaftliche Relevanz der an Hochschulen verfolgten Tätigkeiten zu begründen (vgl. Cummings 2007). Diese Verpflichtung zur Rechenschaftslegung wird – unter kapazitären wie qualitativen Erwägungen – bis in die einzelnen Tätigkeitsfelder von Hochschulen hinein getragen, was erneut Auswirkungen auf die Tätigkeit von Hochschullehrern hat. Dies lässt sich einerseits an der Zunahme von Maßnahmen ablesen, die in Bezug auf Qualitätssicherung wie Qualitätsentwicklung des Studiums Anwen-

² Der Text der Bologna-Erklärung und ihrer Nachfolgekonferenzen ist nachzulesen unter der Internet-Dokumentation des Europäischen Rates (2011). Die Texte der Beschlüsse, die von der deutschen Kulturministerkonferenz im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess verfasst wurden, können im Internet abgerufen werden unter der Dokumentation des Bologna-Zentrums der Hochschulrektorenkonferenz (2011).

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

dung finden (so etwa den mittlerweile weit verbreiteten Evaluationen von Unterrichtsveranstaltungen). Andererseits werden Ressourcenallokationen innerhalb der Universität zunehmend nach Schlüsseln vorgenommen, die bestimmte Kennzahlen berücksichtigen – etwa die Zahl der Studierenden bzw. Absolventen, aber auch die (nunmehr auf einen quantifizierbaren Nenner zu bringende) Forschungsleistung. Daraus ergibt sich wiederum ein erhöhter Zwang zur Sichtbarmachung von derartigen Leistungen, im Falle der Forschungstätigkeit vielfach durch dokumentierte Publikationsaktivität oder durch eingeworbene Drittmittel.

Die skizzierten Veränderungen betreffen also den Kern der Tätigkeit von Hochschullehrern in Lehre und Forschung sowie in der Administration und Dokumentation der verschiedenen Tätigkeitsfelder. Wenn sich das Tätigkeitsprofil der akademischen Profession verändert, so kann es nicht überraschen, dass auch die rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen einer Revision unterzogen sind, und so koinzidierte deshalb in Deutschland nicht zufällig die Weiterverfolgung der Studienreform mit Wandelbestrebungen im Hinblick auf den institutionellen Status der Hochschulen selbst sowie der Ausgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse der an ihnen beschäftigten Wissenschaftler.

Vielleicht am deutlichsten lässt sich dies an der 2002 vorgelegten und 2005 verbindlich implementierten Dienstrechtsreform der Professoren in Deutschland ablesen, die den Wechsel von einem altersstufenbezogenen Besoldungssystem (C-Besoldung) durch eines, das eine leistungsorientierte Komponente vorsieht (W-Besoldung), beinhaltet. Neben einem Grundgehalt, das deutlich niedriger kalkuliert ist, als das in der C-Besoldung ab einer gewissen Dienstaltersstufe zu erzielende, wird hier Raum für Leistungszulagen geschaffen. Deren Gewährung wiederum hängt vom Nachweis bestimmter Leistungen ab (vielfach dem eben angesprochenen Einwerben von Drittmitteln in gewisser Höhe), die in Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Hochschulleitung festgelegt werden. Durch diese Einführung marktwirtschaftlicher Herangehensweisen in die Besoldung von Beamten und insbesondere durch die damit implizierte monetäre Bewertung wissenschaftlicher Leistungen wird nun eine andersgelagerte Debatte um Lohngerechtigkeit an Universitäten angestoßen, als sie im Falle von progressiven Alterszulagen zu führen gewesen war (vgl. Zeitlhöfler 2007). Es liegt jedenfalls auf der Hand, dass sich für Professoren damit auf dem Weg

der Vergütung die Grundlagen der Ausgestaltung ihres Beschäftigungsverhältnisses verändert haben. Da diese Neuerung nur auf neuberufene Professoren Anwendung findet, werden die hieraus erwachsenden Konsequenzen im Hinblick auf den zu quantifizierenden Ertrag – beispielsweise im Hinblick auf die berufliche Mobilität von Professoren (vgl. Grözinger 2008a; 2008b) – jedoch wohl erst in einigen Jahren komplett sichtbar werden.

Was sich jedoch in derartigen Veränderungen bereits andeutet, ist ein Umschlag des Organisations- und Leitungsstils für Hochschulen, die auf ein Konzept von *governance* zurückgreifen (vgl. hierzu Jansen 2007), in das zunehmend – und in Deutschland eher zögerlich (vgl. Schimank / Lange 2009) – Elemente eingehen, die im Zuge des sogenannten *New Public Management* bzw. *New Managerialism* formuliert wurden. Im Zusammenhang dieser Arbeit sind die mannigfachen Implikationen dieser Entwicklung nicht weiter zu verfolgen; doch lässt sich ein grundlegender Paradigmenwechsel beobachten – im Sinne der Frage: „von der Kollegialität zur Hierarchie?“ (Hüther 2010) –, der auf dem Wege der legislativen Festschreibung von bestimmten Leitungsstrukturen sowie gesetzten Spielräumen für Arbeitsvertragsgestaltung in den jeweiligen Hochschulgesetzen direkte Auswirkungen auf die Beschäftigungsverhältnisse der Wissenschaftler hat.

Derart sind die Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlern an Hochschulen in Deutschland als ein Teilaspekt bzw. als Konsequenz eines Prozesses zu lesen, der den Hochschulen als organisationalen Akteuren größere Autonomie und Deregulierung im Verhältnis zum Staat zumisst (vgl. hierzu Erhardt et al. 2008): Diese schließt verschiedene Möglichkeiten zu eigenständigem, unternehmerischem Handeln ein, z.B. im Hinblick auf die Einführung eines kaufmännischen Rechnungswesens und eines Globalhaushalts; die Erschließung neuer Finanzquellen im Sinne des im angelsächsischen Sprachraum geprägten Schlagworts eines *academic capitalism* (vgl. Slaughter / Leslie 1997); schließlich auch die selbstständige Bewirtschaftung der hochschulischen Immobilien. Im Gegensatz zur traditionellen Gruppenuniversität werden hierbei verschlankte und professionalisierte Entscheidungs- und Leitungsstrukturen bevorzugt. Eine nicht unwesentliche Komponente dieser neugewonnenen Autonomie liegt schließlich im Personal- und Berufswesen, wobei die Dienstherreneigenschaft der Universität gegenüber dem

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

gesamten (wissenschaftlichen wie nicht-wissenschaftlichen) Personal ein aktuell diskutiertes Handlungsfeld darstellt (vgl. Hüther et al. 2011).

Innerhalb einer auf diese Weise „gemanagten“ Universität entsteht – auch im Zusammenhang mit den oben skizzierten Auswirkungen der Studienreform auf die Einführung und Stärkung von Qualitätssteuerungssystemen – weiterer Veränderungsdruck auf hergebrachte Personalstrukturen: Zwischen Wissenschaft und Verwaltung angesiedelte Professionen, die sich etwa mit der institutionalisierten Qualitätssicherung befassen, nehmen zunehmenden Raum ein, der beispielsweise in Großbritannien als „third space“ (Whitchurch 2008a) von an Hochschulen tätigem Personal bezeichnet wurde – und sich bezüglich der Stellenkapazitäten in der Regel aus den bis dato für Wissenschaft oder Verwaltung vorbehaltenen Pool speisen wird. Für die Fakultätsangehörigen ergaben sich in diesem Prozess Änderungen ihrer beruflichen Situation, die unter dem angesprochenen Aspekt des Wandels der Organisations- und Leitungsstrukturen vielfach – mit dem von Gary Rhoades (1998) geprägten Titel – als diejenige von „Managed Professionals“ empfunden wird.

Das wissenschaftliche Personal an Hochschulen (nicht nur) in Deutschland war somit im letzten Jahrzehnt mit einem noch lange nicht abgeschlossenen Prozess der Dynamisierung der bis dato angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse und der Arbeitssituation konfrontiert – sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Inhalte betreffend, die im Kontext sich wandelnder Herausforderungen zu beschreiben sind (vgl. Teichler / Yağcı 2009).

Einen zusätzlichen Aufmerksamkeitsimpuls erhielt die Situation des wissenschaftlichen Personals – in diesem Fall vor allem des akademischen Nachwuchses – durch die in etwa zeitgleich in Deutschland und anderen (west-) europäischen Staaten geführte Diskussion um die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen (vgl. z.B. Bourdieu 1998; Dörre et al. 2004; Brinkmann et al. 2006; Kraemer 2009). Hier wurde beispielsweise – ob zu Recht oder nicht – die als zunehmend empfundene Ausbreitung von „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen im Arbeitsmarkt generell und an Hochschulen speziell sowie deren Konsequenzen für Gesellschaft und betroffene Individuen erörtert. („Atypisch“ sind Arbeitsverhältnisse dann, wenn sie – abweichend von den als Norm zugrunde gelegten „Normalarbeitsverhältnissen“ – zeitlich

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

befristet oder teilzeitig geschlossen werden; vgl. hierzu z.B. Bartelheimer 1998; Keller / Seifert 2007a). Dabei geriet nicht allein die Lage von Hochschulabsolventen beim Berufseinstieg in den Blick (vgl. z.B. Grün / Hecht 2007), sondern auch diejenige von Hochschullehrern unterhalb der Professur, da hier derartige atypische Beschäftigungsverhältnisse – zeitlich befristete, teilzeitige Verträge (ohne Festanstellung und oft auch ohne Aussicht darauf) – die Regel sind: Der Karriereeintritt verläuft hier oft unregelmäßig als „Flickwerkkarriere“ (Enders 2003), wobei eine derartig prekäre Situation für den Nachwuchs zwar schon seit geraumer Zeit besteht und vielfach auch geduldig akzeptiert wurde (vgl. Dörre / Neis 2007); doch wurde durch die Einführung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes („12-Jahres-Regelung“) dieser Zustand noch forciert, da hier nach Ablauf einer bestimmten Anstellungszeit eine Weiterbeschäftigung in der gleichen Position an einer Hochschule faktisch verunmöglicht werden kann. Somit hat man es hier mit einem Aspekt zu tun, durch den die frühere Situation des akademischen Mittelbaus (vgl. hierzu Enders 1990; 1996a) noch einmal verschärft wurde. Doch wäre andererseits mit Ulrich Teichler (2008) auch darauf hinzuweisen, dass Nachwuchswissenschaftler an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen im internationalen Vergleich – und im Gegensatz zu den hier skizzierten Debatten – sich in keiner ungewöhnlich prekären Beschäftigungssituation befinden und eine nach wie vor relativ hohe Arbeitszufriedenheit zum Ausdruck bringen.

Folgendes lässt sich an dieser Stelle als Zwischenresümee festhalten: Durch den Umbau des tertiären Bildungssystems im Zuge internationalisierter Bestrebungen einerseits, das öffentlich geschürte Interesse an atypischen bzw. prekären Beschäftigungsverhältnissen insbesondere bei Berufseinsteigern andererseits gerieten Aspekte der beruflichen Tätigkeit von Wissenschaftlern an Hochschulen in den Fokus öffentlicher Debatten.

In der vorliegenden Arbeit soll nun der Versuch unternommen werden, eine Momentaufnahme von derartigen wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnissen zu geben, die nach wie vor starkem Wandel unterworfen sind. Die hieraus erwachsenden Konsequenzen für die Personalstruktur wie für die Beschäftigungsbedingungen wurden für Deutschland zwar in Einzelstudien – und teilweise unter regionalen Aspekten (vgl. Bloch et al. 2010) – immer wieder angesprochen; die vorliegende Unter-

suchung unternimmt es nun, mittels eines internationalen Vergleichs mit einem skandinavischen Land (Norwegen) die Besonderheiten derartiger hochschulischer Beschäftigungssysteme und ihrer Konsequenzen für die darin tätigen Wissenschaftler weiter herauszuarbeiten.

1.1 Der internationale Vergleich Deutschland – Norwegen

Als methodische Zugangsweise zur Beschreibung und Verdeutlichung der hierzulande zu beobachtenden Zustände bzw. Entwicklungen wurde ein internationaler Vergleich mit einem anderen westlichen Industrieland – in diesem Fall: Norwegen – gewählt. Dieser internationale Vergleich ermöglicht es, die in Deutschland angestellten Beobachtungen zu kontextualisieren und einzuordnen, da es sich – wie erwähnt – bei verschiedenen der anzutreffenden Entwicklungen um internationale Phänomene handelt. Die Wahl eines westlichen Industrielandes als Referenzland (im Gegensatz etwa zu einem Schwellenland) ist aus Gründen der Vergleichbarkeit von materiellen und kulturellen Rahmenbedingungen naheliegend: Es gibt hier ein ausgebauten tertiären Bildungssektor mit entsprechender nationaler Vorgeschichte. Überdies sind Länder dieser Gruppe vielfach gemeinsam im oben angesprochenen, internationalisierten Prozess des Wandels des Hochschulwesens involviert. Die Einbindung in den als „Bologna-Prozess“ betitelten Umbau der europäischen Hochschullandschaft gab auch den Ausschlag für die Wahl eines europäischen Referenzlandes (im Gegensatz etwa zu den häufig als Vergleichsobjekt herangezogenen USA; vgl. hierzu z.B. im Hinblick auf den Berufsweg hin zur Professur Janson et al. 2006). Hierbei boten sich neben den (west-) mitteleuropäischen Ländern inklusive Großbritannien (vgl. hierzu Kreckel 2008: 35ff.) sowie einigen südeuropäischen Ländern insbesondere auch nordeuropäische Länder als Referenzgrößen an (vgl. Cavalli / Moscati 2010).

Dass die Landesauswahl für den internationalen Vergleich mit einem einzigen Vergleichsobjekt schließlich mit Norwegen auf eine nordeuropäische Nation fiel, hat eine Reihe von – auch persönlichen sowie ganz pragmatischen – Gründen. So stellt Nordeuropa eine Bildungslandschaft dar, die vor allem im Hinblick auf Entwicklungen des sekundären Bildungssektors (Stichwort: Erfolge in den vergleichenden PISA-Studien) regelmäßig in den Blick der Forschung gerät, jedoch im Hinblick auf

den tertiären Bereich nicht in gleichem Maße in der Literatur behandelt wurde, wie etwa Großbritannien – hier bestehen also noch Forschungsdesiderate, denen im Rahmen einer Qualifikationsschrift wie der vorliegenden zu begegnen wäre. Des Weiteren spielt zweifelsohne eine Rolle, dass die Verfasserin als Absolventin eines internationalen Studiengangs unter Beteiligung eines nordeuropäischen Landes (in diesem Fall eines in Kooperation zwischen der Universität Flensburg und der Syd-dansk Universitet Sønderborg) eine besondere Affinität zum skandinavischen Sprach- und Kulturkreis aufweist; dies erwies sich für die Rezeption von Literatur, die in einer nordischen Sprache verfasst war, sowie die Gesprächsführung mit norwegischen Wissenschaftlern ebenso als unschätzbare Vorteil wie die grundsätzliche Vertrautheit mit den skandinavischen Hochschulsystemen. Für die Entwicklungen des akademischen Berufsstandes in Norwegen existiert überdies aktuelles und belastbares Datenmaterial, da Norwegen als skandinavischer Partizipant an der großangelegten internationalen Vergleichsstudie „Changing Academic Profession“ (CAP) auftrat, zu der in den Jahren 2007/08 Befragungen von an Hochschulen angestellten Wissenschaftlern durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit). Die Verfasserin war nun von den Jahren 2008 bis 2010 im Rahmen einer Anstellung am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER) mit der Auswertung der Daten und der Erstellung des Projektberichts betreffend die Hochschulen in Deutschland sowie einen internationalen Überblicksvergleich von neun ausgesuchten Ländern befasst (vgl. Jacob / Teichler 2011; zur Entwicklung in Deutschland vgl. auch Jacob / Teichler 2009). Im Rahmen dieser Tätigkeit und einer im Jahr 2008 durchgeführten Forschungsreise nach Norwegen konnten detaillierte Einblicke in die hochschulischen Beschäftigungssysteme und Arbeitsbedingungen an norwegischen Universitäten gewonnen werden.

Norwegen bietet sich überdies aus zwei weiteren Gründen als Vergleichsland für den vorliegenden Untersuchungsrahmen an: Zum einen erwies es sich für die Untersuchung als Vorteil, dass in Norwegen – anders als etwa in Dänemark – in Form des *Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education* (NIFU) ein Hochschulforschungszentrum existiert, das eine Reihe von Forschungsergebnissen publiziert hat, die zum Teil auch die berufliche Situation norwegischer Wissenschaftler an Hochschulen betreffen. Hier konnte also vielfach auf bereits vorhandene

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

Literatur zurückgegriffen werden. Ebenso stellte es für die Durchführung der vor Ort durchgeführten Forschungsarbeiten einen großen Glücksfall dar, eine Zeit lang am NIFU mit den dort vorhandenen Ressourcen forschen und in Austausch mit den dort arbeitenden Wissenschaftlern treten zu können. An dieser Stelle sei insbesondere Agnete Vabø herzlicher Dank ausgesprochen, die mich bei Vorbereitung und Durchführung der vorliegenden Untersuchung auf vielfältige Weise unterstützte und der ich zahlreiche Anregungen und Hinweise verdanke.

Zum anderen prädestiniert aber auch ein inhaltlicher Grund Norwegen als Forschungsgegenstand, denn das Land hat einen Transformationsprozess des tertiären Bildungssektors bereits hinter sich, wie er in Deutschland zum gegenwärtigen Zeitpunkt (bzw. zum Zeitpunkt der Erhebung der Daten) zu weiten Teilen noch andauert – mit flächendeckend erfolgter Einführung des BA/MA-Systems und der Ausweitung des universitären Sektors. Für die Ergebnisse der in Norwegen durchgeführten Studien ließe sich also – bei allen Unterschieden der kulturellen und politischen Rahmenbedingungen – zumindest teilweise ein prognostischer Charakter für die weitere Entwicklung in Deutschland formulieren.

Doch sei an dieser Stelle bereits auf die Grenzen der Vergleichbarkeit der Situation in den beiden betrachteten Ländern hingewiesen, die im Laufe der Untersuchung an verschiedenen Stellen ebenfalls hervortreten werden. So stellen sich die ökonomischen Rahmenbedingungen des Hochschulsystems in Norwegen anders dar als in Deutschland: Da Norwegen – als eine der reichsten Nationen Europas, die ihren Reichtum nicht zuletzt dem Vorkommen von Nordseeöl verdankt – nicht im gleichen Maße finanziellen Restriktionen bei der Ausfinanzierung des Hochschulwesens ausgesetzt ist, sind dort (wie am allgemeinen Arbeitsmarkt überhaupt) weniger starke Engpässe bei der Regulierung des Personalsektors zu erwarten. Auch gelten skandinavische Gesellschaften traditionellerweise als stärker am sozialdemokratischen Modell orientiert (vgl. Esping-Andersen 1990), was Konsequenzen für die Ausgestaltung von Beschäftigungsverhältnissen auch an Hochschulen haben dürfte. Derartige klischeehaft zugespitzte Vorerwartungen werden durch die erzielten Forschungsergebnisse teilweise auch bestätigt, die dann nur über begrenztes Überraschungspotenzial verfügen. Doch gibt es eine Fülle weiterer Beobachtungen zur Funktionsweise des hochschulischen Beschäftigungssystems in Norwegen im Ver-

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

gleich zum deutschen, welche die ausführliche Betrachtung dieses Vergleichspaares rechtfertigen. An dieser Stelle sei kurz auf einige Grundzüge der Hochschulforschung in Norwegen eingegangen, die sowohl als Informationsquelle für die weiteren Forschungen als auch als Ausgangspunkt für eigene Fragestellungen dienen und durch die (z.B. in der Wahl der Forschungsthematik) bereits ein erster Einblick auf die besondere Rolle des norwegischen Hochschulwesens gewonnen werden kann.

1.2 Das norwegische Hochschulwesen als Forschungsgegenstand: Ein kurz gefasster Literaturüberblick

Der folgende Überblick zur Hochschulforschung in Norwegen (unter Berücksichtigung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit) erscheint deswegen geboten, weil die entsprechenden Publikationen von Deutschland aus vielfach weniger gut zugänglich sind als in Deutschland, den Ländern des angelsächsischen Sprachraums oder auch Frankreich entstandene Literatur³. Der Großteil der Forschungsliteratur zum norwegischen Hochschulwesen entstand naheliegenderweise im Lande selbst, wobei Institutionen wie das NIFU, aber auch die (gewerkschaftsartige) Wissenschaftlervereinigung *Forskerforbundet* Zentren der Forschung sind. Einen guten Überblick über die am NIFU in den vergangenen Jahrzehnten durchgeführten Forschungsprojekte findet sich bei Magnus Gulbrandsen und Jens-Christian Smeby (2005). Forschungsgegenstände, die in ihrer Relevanz und ihren Resultaten kurz aufgezeigt werden, waren hier vor allem:

- die Entwicklung des Hochschulsektors in den vergangenen 20 Jahren,
- Finanzierungsquellen und Ausgaben für Wissenschaft an den Universitäten,
- Änderungen in der Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals,
- Ausbildung und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Personals,
- das Verhältnis von Grundlagenforschung und angewandter Forschung,
- das wissenschaftliche Publizieren und
- Internationale Zusammenarbeit von Wissenschaftlern.

Eine allgemeine Schau der Lage des Hochschulwesens ist dabei z.B. aktuellen Publikationen des norwegischen Forschungsrats *Norges Forskningsrådet* (2007), des NIFU STEP (2010b), des *Forskerforbundet* (2010) oder des Wissenschaftsministeriums *Kunnskapsdepartementet* (2010) zu entnehmen. Die erstgenannten Nachschlagewerke versammeln vor allem Fakten, im ersten Fall in Form von Tabellen und Analysen im zweiten Fall unter Hinzuziehung von Entwicklungsindikatoren für Forschung und Lehre; die letztgenannte Publikation beinhaltet auch Aspekte von Aus-

³ Diese Literatur erschließt sich aus der Zitation des Fließtexts und soll an dieser Stelle nicht eigens referiert werden.

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

bildung, Internationalisierung, Forschung, Institutsprofilbildung, Organisation und Ressourcenverwaltung sowie Zukunftsperspektiven. Eine Darstellung der verfolgten Hochschulpolitik findet sich bei Ivar Bleiklie et al. (2000), die von den Hochschulen eingeschlagenen Entwicklungsstrategien untersucht Svein Kyvik (2008). Dabei geraten Fragen der hochschulischen Governance in den Blick, die unter anderem von Agnete Vabø (2007) mit Blick auf die Autonomie der akademischen Profession, von Ivar Bleiklie (2009) unter Berücksichtigung des zu beobachtenden Änderungsprozesses untersucht wurden.

Zu den Änderungen des Hochschulsystems hat sich vor allem Agnete Vabø wiederholt geäußert, so beispielhaft zu den „Mythosbildungen in Änderungsprozessen in akademischen Institutionen“ (Vabø 2002), die exemplarisch am historisch-philosophischen Institut der Universität Oslo nachvollzogen werden: von einem nationalen Forschungszentrum zu einer Ausbildungsstätte, die sich mit den Bedingungen des Massenstudiums auseinandersetzen muss. Den Zusammenhang von Qualitätsreform und Massenausbildung beleuchten Agnete Vabø und Per O. Aamodt (2005).

Zum Thema der Erschließung neuer Finanzquellen liefern Antje Klitkou und Magnus Gulbrandsen (2010) einen interessanten Beitrag im Hinblick auf den Zusammenhang von akademischen Patenten und wissenschaftlicher Publikationstätigkeit in Norwegen.

Unter den Fragen der Personalentwicklung wird im Laufe der Arbeit immer wieder das kompetenzbasierte, sogenannte „Aufrückverfahren“ (*opptrykksordning*) angesprochen werden (vgl. Kapitel 5.1.4), das in verschiedenen Untersuchungen dargestellt und bewertet wird, so in einer Schrift des *Forskerforbundet* (1997), von Svein Kyvik et al. (2003a) sowie von Terje B. Olsen et al (2005).

Weitere Fragen der Personalentwicklung, die für den vorliegenden Zusammenhang relevant sind, betreffen die Rekrutierung von Personal, die Promovendenausbildung sowie das Stipendiatenwesen sowie die weiteren Karriereperspektiven der einmal Promovierten.

Den Einfluss von sozialem Hintergrund und Geschlecht sowie dem Vorhandensein von Kindern auf die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses beschreibt Erica Waagene (2007), wobei die soziale Herkunft der für die Wissenschaft Rekrutierten

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

tierten bereits von Olaf Tvede (1994) untersucht worden war. Der Status der solcherart Rekrutierten wurde von Hebe Gunnes et al. (2007) auch in vergleichender Perspektive ausgewertet. Die Rekrutierung bzw. der Bedarf an Rekrutierungsstellen sowie die Mobilität des norwegischen Forschungspersonals war vor mehr als zwei Jahrzehnten von Kirsten Voje (1988) untersucht worden, wobei die auf das Jahr 2010 hin prospektiv gehaltenen Analysen durch aktuelle Entwicklungen zu korrigieren wären.

Der Einstieg in den hochschulischen Arbeitsmarkt geschieht in Norwegen – mehr noch als in Deutschland, wo dieser Arbeitsmarkt vielfach nach der Promotion häufiger wieder verlassen wird – über die Promovendenausbildung, die vielfach mit einem Beschäftigungsverhältnis verbunden ist. Aus diesem Grund wurde bei dem von Antonia Kupfer (2003) angestellten internationalen Vergleich der Promotionsbedingungen für Norwegen auch das Merkmal der „gesicherten Beschäftigung“ hervorgehoben. In Norwegen selbst, wo man das vergleichsweise hohe Durchschnittsalter der Promovenden als problematisch ansah und zum Anlass für eine Reform der Doktorandenausbildung nahm, finden sich verschiedene statistische Studien über die Anzahl und Entwicklung von Promotionsabschlüssen, so die regelmäßig veröffentlichten Informationen aus dem Doktorandenregister des NIFU (vgl. z.B. NIFU STEP 2009; 2010a). Hierin wird die Entwicklung der Doktorandenausbildung nach Einleitung des Bologna-Prozesses ebenso beschrieben wie Frauenanteile, strukturelle Änderungen der Lehr- und Forschungsstellen, die Veränderung des Promotionsalters sowie Änderungen der Doktorandenausbildung durch neue Finanzierungsmodelle. Eine vom Wissenschaftsministerium finanzierte Studie über einen längeren Zeitraum hinweg (von 1981 bis 2007), die von Svein Kyvik und Terje B. Olsen (2009) vorgelegt wurde, untersucht nicht nur die Abschlussquote und die für den Abschluss benötigte Zeitdauer (samt Analyse von Faktoren, die den Abschluss befördert bzw. behindert haben), sondern setzt diese Werte auch in internationale Perspektive durch einen Vergleich mit den USA, Großbritannien, Deutschland, Schweden und Dänemark.

Während der Promovendenausbildung beziehen die rekrutierten Nachwuchswissenschaftler vielfach ein staatliches Stipendium, das als erstes Beschäftigungsverhältnis im akademischen Bereich fungiert. Somit liegen eine Reihe von Stipendiatenunters-

chungen vor (vgl. z.B. für den Sektor der Technik- und Naturwissenschaften: Tekna 2009), nicht zuletzt da hier ein Forschungsgebiet von politischem Interesse gegeben ist, etwa für den gewerkschaftsartig operierenden *Forskerforbundet*. Hier wurde etwa eine Agenda des *Forskerforbundet* (2007) für die nachfolgenden Jahre entworfen, in der die zu erreichenden Ziele im Hinblick auf das Stipendiatenwesen dargelegt werden. Ebenfalls vom *Forskerforbundet* finanziert ist die Untersuchung von Tara Thune und Terje B. Olsen (2009) zu den Arbeitsbedingungen und Karriereaussichten von Stipendiaten.

Die Karriereperspektiven von Promovierten – die Zeit vom Dokortitel bis zur festen Anstellung – wurden unter anderem von Terje B. Olsen (2004; 2007; Kyvik / Olsen 2007) erforscht. Dabei geriet auch die Mobilität vom hochschulischen zum privatwirtschaftlichen Arbeitsmarkt in den Blick (vgl. Næss 2008). Auch das Ausscheiden von talentierten Wissenschaftlern aus dem hochschulischen Arbeitsmarkt bzw. deren Orientierung weg von Norwegen hin zu einem anderen Land mit besseren Karriereaussichten stellt ein bildungspolitisch relevantes Thema dar (vgl. Vatvedt 2008). Eine mögliche Anschlussfinanzierung nach der Promotion stellen Postdoc-Stellen bzw. -Stipendien dar. Die Entwicklung derartiger Stellen und der dazugehörigen Postdoc-Ordnungen wurde von Svein Kyvik et al. (2003b) beschrieben, wobei eine Verbleibsstudie von Postdocs von Kyvik et al. (2004) die Fähigkeit dieses Stellentyps herausstreicht, als Attraktor für Wissenschaftler in Bezug auf das norwegische Hochschulsystem zu wirken.

Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlern an Hochschulen sind auch in Norwegen eines der zentralen Themen der Hochschulforschung. Eine grundlegende Studie hierzu wurde von Svein Kyvik (2000) vorgelegt, hier folgten regelmäßige Aktualisierungen der Situationbeschreibung, so im Landesbericht von Svein Kyvik und Jens-Christian Smeby (2004). Die Expansion des Hochschulwesens führte auch in Norwegen zu Umstrukturierungen und Unzufriedenheit unter den an Hochschulen beschäftigten Wissenschaftlern, wie von Svein Kyvik et al. (2001) dargestellt wurde. Wie sich die Verhältnisse des Arbeitslebens für Wissenschaftler ändern, wurde mit Bezugnahme auf die inneruniversitäre Mitwirkung von Fachvereinigungen von Svein Michelsen (2007) beschrieben. Eine Untersuchung der (auch in Norwegen nicht immer geliebten) administrativen Arbeitsaufgaben von wissenschaftlichem Personal an

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

Universitäten im Licht der Qualitätsreform – was gehört hierzu, wie fließt es in die wöchentliche Arbeitszeit ein – nehmen Nicoline Frølich und Erica Waagene (2008) vor. Auf Basis der Daten der CAP-Studie wurden mittlerweile auch Untersuchungen zu den Arbeits- bzw. Forschungsbedingungen an norwegischen Hochschulen vorgelegt, so von Agnete Vabø und Inge Ramberg (2009), die die Arbeitsbedingungen in norwegischer Forschung darlegen, sowie von Peter Bentley et al. (2010), wo ein internationaler Vergleich der Forschungsbedingungen gezogen wird. Die Besonderheiten der Arbeitsbedingungen von befristet angestelltem wissenschaftlichen Personal (dargelegt am Beispiel der Universität Oslo) bringt schließlich Jon Iddeng (2009) zur Sprache, wobei auch Empfehlungen für Universitäten zum personalwirtschaftlichen Umgang mit dieser Personalkategorie gegeben werden.

Das Verhältnis von Lehre und Forschung geriet ebenfalls immer wieder ins Blickfeld der Hochschulforschung, wobei einerseits die Ausbildung kommender Forschergenerationen evaluiert wurde (vgl. Research Council of Norway 2002), andererseits der Forschungserfolg von Wissenschaftlern in Korrelation zur Ausbildung von graduierten Studierenden gesetzt wurde (vgl. Kyvik / Smeby 1994). Eine Initiative von norwegischen Professoren forderte schließlich ein erhöhtes Qualitätsbewusstsein in Forschung und Lehre (vgl. Norsk Tjenestemannslag 2008).

Ein besonderer Schwerpunkt norwegischer Hochschulforschung liegt auf dem Gebiet der Gender-Forschung. Aber auch für nicht-skandinavische Autoren scheinen Skandinavien und speziell Norwegen vielfach vor allem dann von Interesse, wenn Bereiche vergleichend untersucht werden sollen, die dort traditionell als vorbildlich gelten, wie die Frauenförderung an Hochschulen (vgl. Theobald 1999; Burkhardt 2003). Die Vielzahl der Publikationen auch innerhalb der norwegischen einschlägigen Forschungsliteratur mag wiederum mit dem überaus hohen politischen Stellenwert zusammenhängen, die Gleichstellungsmaßnahmen dort beigemessen wird. Daneben wird aber beispielsweise – etwa von Vera Schwach et al. (2004: 19) sowie von Lise Christensen (2002) – unter Gender-Aspekten auch immer wieder auf die grundsätzliche Bedeutung von Frauenförderungsmaßnahmen und den spezifischen Beitrag von Frauen zur Wissenschaft hingewiesen.

Die unterschiedlichen Karrierewege von Frauen und Männern wurden beispielsweise von Elisabeth Hovdhaugen et al. (2004) sowie Hebe Gunnes und Elisabeth Hovdhaugen (2008) untersucht. Die letztgenannte Studie, die vor allem vom Frauenanteil unter Doktoranden und wissenschaftlichen (Fest-) Angestellten ausgeht, wurde im Auftrag des Wissenschaftsministeriums durchgeführt und verfolgt somit das explizite Ziel, Karrieremöglichkeiten für Frauen in der Wissenschaft zu stärken. Die Wirksamkeit von derartigen Maßnahmen, durch die Frauen in die höchsten beruflichen Positionen der akademischen Laufbahn gebracht werden sollen, untersuchen Vera Schwach et al. (2004) sowie (im Hinblick auf Forschungsinstitute) Aagot E. Storvik (2009). Eine unvorhergesehene Kehrseite der durchgesetzten hohen Partizipationsquote von Frauen an hochschulischen Gremien untersuchen Vera Schwach und Erica Waagene (2010), da hierdurch überproportionale Arbeitsbelastung auf Frauen zukommt, die sich wiederum negativ auf die Forschungstätigkeit (als dem nach wie vor bestimmenden Kriterium für beruflichen Aufstieg im akademischen Sektor) auswirkt.

Schließlich wurden die neuartigen Herausforderungen der Globalisierung für die universitäre Ausbildung auch in Norwegen erkannt und in verschiedenen Publikationen von Agnete Vabø (2007a; 2007b) dargelegt.

Wie ersichtlich wurde, werden viele Aspekte des norwegischen Hochschulwesens, die für die vorliegende Arbeit wichtig sind, innerhalb der norwegischen Fachliteratur behandelt. Namentlich bei der Beschäftigung mit den Arbeitsbedingungen von wissenschaftlichem Personal, Karriere- bzw. Laufbahnperspektiven und Rekrutierung sowie Gender-Fragen konnte vielfach auf bereits vorliegende Studien zurückgegriffen werden. Anzureichern sind diese Forschungsergebnisse bzw. Faktendokumentationen mit den neueren Befunden der CAP-Studie und dem Anlegen einer binationalen Vergleichsperspektive Norwegen-Deutschland, die sich gegebenenfalls durch Gespräche mit norwegischen Wissenschaftlern und Personalexperten sowie eigene Beobachtungen unterfüttern lassen.

1.3 Gang der Untersuchung

Um die berufliche Situation des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen in Deutschland und Norwegen erfassen zu können – die Gestaltung des Berufswegs von Einstieg über Karriereoptionen, die normativen Vorgaben, durch die Arbeitsinhalte und Arbeitsbedingungen geregelt werden, sowie der jeweilige Umgang mit dabei eventuell regelmäßig auftretenden Problemen – wird zunächst ein theoretischer Rahmen dargestellt, innerhalb dessen sich die Struktur und Funktionsweise der angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse interpretieren lassen.

Dies geschieht in Kapitel 2 auf dem Weg einer Befragung von soziologischen Theorien des Arbeitsmarkts im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit für das betrachtete Berufsfeld. Hierbei stellt sich heraus, dass in einem Kontext von (staatlichen) Universitäten vielfache institutionelle, rechtliche oder auch informelle Beschränkungen der Vorstellung eines vollkommenen Marktes anzutreffen sind. Überdies geraten Theorien ins Blickfeld, die aufgrund der unterschiedlichen angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse eine Segmentierung des Arbeitsmarktes je nach gewünschter Affiliationsstruktur bzw. institutioneller Verankerung des Personals an Hochschulen nahelegen. Aus diesem Grund wurde im Verlauf der Arbeit auch auf den Begriff des Beschäftigungssystems zurückgegriffen, der in seiner Formulierung durch David Marsden (1999) besonderes Augenmerk auf die Regulierung von Arbeitsmärkten durch institutionelle Vorgaben legt: In Beschäftigungssystemen werden bestimmte Beschäftigungsregeln ausgeprägt, die durchsetzbar und effektiv im Hinblick auf die Erfüllung der Aufgaben (bei Betrieben: die Produktion) sein sollen. So geraten die manifesten und immanenten Regeln und Normen im Laufe der Untersuchung immer wieder ins Blickfeld, die die Beschäftigung von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen betreffen.

Von besonderem Interesse sind dabei die Möglichkeiten und Orte des Einstiegs in einen hochschulischen Arbeitsmarkt (auch die Rekrutierung von Personal) wie die Gelegenheit zum Verbleib bzw. Aufstieg innerhalb eines solchen Arbeitsmarktes. In diesem Zusammenhang wie für die inhaltliche Bestimmung des immer wieder in den Fokus geratenden Berufsbildes von Wissenschaftlern gilt es, die interne Struktur des hochschulischen Arbeitsmarkts zu untersuchen, um die Rolle bzw. Aufgabe der hier

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

Beschäftigten genauer herausarbeiten zu können. Dabei muss zunächst ein Blick auf die Inhalte der begrifflich nicht immer einfach zu fassenden „akademischen Arbeit“ geworfen werden. Traditionellerweise werden diese Inhalte mit den Schlagwörtern von „Lehre und Forschung“ verknüpft – welche Gewichtung welche Art von Hochschulorganisation bei derartigen, hier anzutreffenden Tätigkeiten vornimmt, wird Einfluss auf die Gestaltung der vertraglichen Arrangements im Hochschulsektor haben.

An dieser Stelle werden auch jene atypischen Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen thematisiert, die bei dem Tätigkeitsfeld der Wissenschaft und dem betrachteten Institutionentyp Hochschule seit längerer Zeit als charakteristisches Wesensmerkmal beschrieben wurden. Damit wird auch erforderlich, die Diskussion um prekäre bzw. atypische Beschäftigungsverhältnisse darauf hin zu befragen, inwieweit bzw. in welchen Aspekten hier Anwendbarkeit auf den akademischen Arbeitsmarkt als gegeben angesehen werden kann. Aus den angestellten Beobachtungen lassen sich weiterhin Merkmalsbündel von akademischer Arbeit ableiten, die zur Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen an Hochschulen geeignet sind – auch ohne hier grundsätzlich bereits Prekarität unterstellen zu müssen. Erarbeitet wird somit ein eigener Entwurf von Dimensionen zur Beschreibung von Prekarität bei Hochschulbeschäftigten, der auch geeignet sein soll, zur allgemeinen Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen zu dienen.

Weiterhin sind zur Beschreibung der akademischen Beschäftigungsverhältnisse auch Spezifika des hochschulischen Arbeitsmarktes herauszuarbeiten, die sich durch Merkmale der übergeordneten, organisationalen Ebene einerseits, der individuell-personalen Ebene andererseits ergeben. So wird auf einige Aspekte von Aufbau und Ablauf von hochschulischen Organisationen hingewiesen, die präformierend auf die Tätigkeit an ihnen wirken. Zum anderen lassen sich aber auch Anhaltspunkte dafür gewinnen, dass die Arbeit als Wissenschaftler für die Ausübenden eine Reihe von Kennzeichen bereithält, die sie für sie auf persönlicher Ebene interessant und angemessen erscheinen lässt, wodurch Hinweise auf die Konstruktion einer spezifisch „akademischen Identität“ zu ziehen sind. Dabei wird jedoch weniger auf das individuelle Erleben und Empfinden der Arbeitssituation durch Wissenschaftler abge-

zielt, als vielmehr auf strukturelle Effekte von Beschäftigungsverhältnissen auf die betroffenen Personen (z.B. unter Laufbahn-Aspekten).

Bei all diesen theoretisch fundierten Betrachtungen zu den Prämissen, konkreten Vorgaben, Inhalten und Kontexten der Tätigkeit von Wissenschaftlern an Hochschulen werden im Hinblick auf den empirischen Untersuchungsteil Fragen zur Gestaltung von Beschäftigungsverhältnissen und den biographischen Konsequenzen für die Betroffenen formuliert, die dann auf der Grundlage von standardisierten Befragungen, Interviews und Dokumenten zu beantworten sein werden. Die Darstellung des empirischen Designs, der gewählten Vorgehensweise und verwendeten Datenbasis macht Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit aus. Dabei bilden die Daten, die im Laufe der internationalen Vergleichsstudie „Changing Academic Profession“ (CAP) erhoben wurden, die zentrale Grundlage der Untersuchung. Ergänzt wird dies durch unterschiedliche statistische oder juristische Dokumente, insbesondere aber durch die Ergebnisse von Interviews mit norwegischen Wissenschaftlern und an Hochschulen beschäftigten Experten des Personalwesens, die 2008 im Rahmen einer Forschungsreise nach Norwegen durchgeführt wurden. Besagte Forschungsreise wurde anteilig von der Universität Duisburg-Essen gefördert, der an dieser Stelle großer Dank ausgesprochen sei. Analog dazu wurden auch in Deutschland Interviews mit Wissenschaftlern und Experten aus dem Personalbereich durchgeführt. Allen Interviewpartnern sei an dieser Stelle für ihre Bereitschaft zur Teilnahme herzlich gedankt.

Einen ersten Überblick über die Personalstruktur und die rechtlichen Rahmenbedingungen der angetroffenen Stellenkategorien in Deutschland und Norwegen liefert Kapitel 4.

In Kapitel 5 schließlich werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt, wobei vor allem die Daten aus der CAP-Studie und den durchgeführten Interviews ausgewertet werden. Dabei werden die in Kapitel 2 gestellten Forschungsfragen beantwortet, indem die Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftlern an Hochschulen in Norwegen und Deutschland sowie die jeweiligen Beschäftigungssysteme betrachtet werden. Dies geschieht mittels einer Aufgliederung der Beobachtungsperspektive nach Fragen des Berufswegs (Qualifikationsstruktur,

1. Einleitung: Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen und der Wandel des tertiären Bildungssektors

Alter etc.; Kapitel 5.1), der Vertragsgestaltung (Kapitel 5.2), nach organisationalen Rahmenbedingungen bzw. der Möglichkeiten zur Partizipation (Kapitel 5.3) sowie nach konkreten Arbeitsbedingungen (Arbeitsinhalten, aber auch Einstellungen zur Arbeit, Lebensperspektiven und „akademischen Habitus“; Kapitel 5.4). Dabei erfolgt schließlich eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 5.5) im Hinblick auf die in Kapitel 2 formulierten Beschreibungsdimensionen von akademischen Beschäftigungsverhältnissen (auch im Hinblick auf etwaige Prekarisierungstendenzen).

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Eine Beschreibung der wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen und deren Implikationen für die als Arbeitnehmer involvierten Wissenschaftler in verschiedenen Ländern erfordert einen theoretischen Rahmen, innerhalb dessen die spezifischen vorgefundenen Formen und Inhalte von Beschäftigungsverhältnissen diskutiert und verglichen werden können. Dies betrifft verschiedene Dimensionen des akademischen Arbeitsmarkts:

a) Die Funktionsweise von Arbeitsmärkten generell (Arbeitsmarkttheorien), sofern durch deren theoretische Fassung Erklärungsansätze für die Struktur und Operationsweise des hochschulischen Arbeitsmarkts zu gewinnen sind.

b) Die Struktur des Arbeitsmarkts Hochschule in Bezug auf die Art der hier jeweils angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse und auf die – damit gegebenenfalls in Beziehung stehenden – wahrzunehmenden Arbeitsaufgaben. Dies wird auch eine theoretische Bestimmung des institutionellen Kontexts der Beschäftigungsverhältnisse einschließen, denn Hochschulen in ihrer Funktion als Arbeitsort bzw. Arbeitgeber lassen sich als Organisationen auffassen, von bzw. in denen implizite oder explizite Handlungsstrategien verfolgt werden. Damit wiederum sind Fragen der verfolgten Politik bei der Rekrutierung bzw. Förderung von für die Organisation und die von ihr verfolgten Ziele geeignetem Personal aufgeworfen. Angesprochen sind hiermit in erster Linie jene Mechanismen, die mit dem Begriff *Human Resource Management* zu fassen sind. Indirekt geraten somit aber auch die an Hochschulen angetroffenen Leitungsstrukturen und -mechanismen („Governance“) in den Blick, insofern diese Konsequenzen für die Beschäftigungsverhältnisse und auf diesem Weg für die beschäftigten Personen haben – auf diesen Aspekt kann im Rahmen dieser Arbeit nur hingewiesen werden, ohne vertieft auf die möglichen Implikationen der Organisationssteuerung eingehen zu können.

c) Die Beschreibung der Struktur von Beschäftigungsverhältnissen und der Funktionsweise des jeweils verfolgten *Human Resource Managements* führt – über die wahrgenommen beruflichen Aufgaben in bestimmten organisationalen Strukturen – zur Frage nach dem Berufsbild, das sich den wissenschaftlichen Beschäftigten an

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Hochschulen (in diesem Fall: an Universitäten) präsentiert, bzw. nach der Wahrnehmung ihrer beruflichen Tätigkeit seitens der akademischen Beschäftigten. Das Bild, das sich Wissenschaftler von ihrer Tätigkeit machen, steht in engem Verhältnis zur Konstruktion einer bestimmten beruflichen Identität, eines Selbstbildes von Hochschullehrern und -forschern, das sich in bestimmten geteilten Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich ihrer Tätigkeit und ihres Arbeitsplatzes äußern kann. Die vorgefundenen Rahmenbedingungen der Beschäftigung in Relation zu den Erwartungen an die Tätigkeit stehen darüber hinaus in enger Beziehung zur beruflichen Zufriedenheit einerseits, zu Planungen die berufliche oder auch private Zukunft der Beschäftigten betreffend andererseits. Letzteres stellt einen Aspekt dar, der nicht in valider Form zu erfassen ist. Doch lassen sich derartige Fragen nicht ausklammern vor dem Hintergrund eines Wandels des Berufsbildes, der sich hier – wie in vielen anderen Professionen auch – annehmen lässt.

2.1 Theorien des Arbeitsmarkts

Bei der Beschreibung von Hochschulen als Arbeitsmarkt ergibt sich eine spezifische Schwierigkeit für die theoretische Fassung des Geschehens auf diesem Arbeitsmarkt aus dem Umstand, dass die hier auftretenden Beschäftigungsverhältnisse wie auch Arbeitstätigkeiten heterogener Natur sind. Andererseits hat der hochschulische Arbeitsmarkt damit an einer vielerorts und bereits seit längerem zu beobachtenden Diversifizierung der Beschäftigungsverhältnisse teil – Clark Kerr (1954) sprach aufgrund derartiger zu beobachtender Zersplitterungstendenzen bereits vor mehr als einem halben Jahrhundert von der „Balkanisierung“ des Arbeitsmarkts.

Unter anderem aus diesem Grund dürfte zu erklären sein, warum bei der Beschreibung des hochschulischen Arbeitsmarkts häufig auf Segmentationstheorien zurückgegriffen wird, die jener vorgefundenen Uneinheitlichkeit mit einer Systematisierung der Differenzen von Beschäftigungsverhältnissen in Bezug auf die jeweils wahrgenommenen Arbeitsaufgaben sowie die möglichen Rekrutierungswege begegnen. Auch in dieser Untersuchung wird diesen Überlegungen weitgehend gefolgt, wobei jedoch einleitend auf weitere Modelle und Theoriebildungen hingewiesen wird, die für die Beschreibung der Funktionsweise des hochschulischen Arbeitsmarkts für Wissenschaftler relevant werden können.

2.1.1 Das neoklassische Modell: Grenzen und Möglichkeiten der Anwendbarkeit

Die grundsätzliche Bestimmung des Zusammenspiels von Arbeitnehmern und Arbeitgebern als *Markt* beinhaltet die Vorannahme eines Tauschgeschehens, bei dem Güter oder Dienstleistungen zwischen Anbietern und Nachfragenden gehandelt werden. Weiterhin findet auf diese Weise das Konzept der Konkurrenz zwischen verschiedenen Akteuren auf diesem Markt Eingang in die Theoriebildung, die durch eine Knappheit an Ressourcen (hier vor allem: Arbeitsstellen bzw. qualifizierten Arbeitskräften) geschürt wird.

Dem neoklassischen Modell zufolge müsste idealerweise davon ausgegangen werden, dass sich auf diesem Markt, bei dem Verfügungsrechte über die Arbeitskraft gegen monetären Lohn und nicht-monetäre Arbeitsplatzigenschaften getauscht werden (vgl. Franz 1999: 49), bei konstanten Rahmenbedingungen und durch Anpas-

sungsleistungen ein Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage entsteht. Dies geht von Grundannahmen aus, die auf dem realen Arbeitsmarkt (insbesondere im Hinblick auf den hier betrachteten Hochschulsektor) nicht unbedingt anzutreffen sind; zu diesen Annahmen gehören beispielsweise (vgl. Stinchcombe 1974: 124; Hinz und Abraham 2005: 21): 1) rationale, vollständig informierte Akteure; 2) Präferenzlosigkeit der Akteure hinsichtlich ihrer Tauschpartner; 3) Abwesenheit von kulturellen oder institutionellen Beschränkungen und mobile Arbeitnehmer; 4) eine perfekte Marktsituation ohne Monopolbildung sowie mit flexiblen Preisen (d.h.: Löhnen); 5) ein homogenes und beliebig teilbares Gut „Arbeit“.

Die Schwierigkeiten, diese idealtypischen Prämissen auf dem akademischen Arbeitsmarkt als gewährleistet zu sehen, liegen auf der Hand.

2.1.1.1 Informationsdefizite und Methoden zu ihrer Reduzierung

Eine häufig geäußerte Kritik am neoklassischen Modell, die Ausgangspunkt unterschiedlichster Differenzierungen und Erweiterungen wurde, betrifft die de facto kaum je anzutreffende vollständige Informiertheit der beteiligten Akteure. Vollständige Klarheit über die zum Tausch angebotenen Güter der jeweiligen Gegenseite ist auf dem Arbeitsmarkt allgemein nicht einfach bis gar nicht zu erreichen. Im Falle des hochschulischen Arbeitsmarkts stellt sich dieses Problem als besonders gravierend dar, da sich ein vollständiges Tätigkeitsprofil der Wissenschaftler nur schwer erstellen lässt: Die Diversität und die mangelnde Definiertheit der Aufgaben, die von den angestellten Wissenschaftlern zu leisten sind, verunklaren zum einen bereits die zu beschreibende Struktur der beruflichen Tätigkeit; zum anderen und darüber hinaus ist aufgrund der Komplexität einer qualitativen Bewertung der jeweils wahrgenommenen Aufgaben und ausgeübten Tätigkeiten nur schwer ein Tauschwert für diese festzulegen – die Qualität, mit der die Wissenschaftler ihre Arbeit verrichten ist also nur schwer zu bestimmen und umso schwerer mit adäquaten materiellen oder immateriellen Entlohnungen zu entgelten.

Doch selbst wenn durch Arbeitsverträge minutiös festgelegt würde, welche Art von Tätigkeit (Lehre, Forschung, Administration etc.) in welchem Umfang (tariflich, übertariflich, Teilzeit) und in welcher Qualität (Lehre auf Niveau einer Einführungsveranstaltung, hochspezialisierte Forschung für einen selektiven Expertenkreis) eine

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Universität von einem Wissenschaftler erwartet, ist im Vorfeld kaum Klarheit darüber zu erlangen, ob diese Aufgaben auch von ihm erfüllt werden bzw. werden können. Dies hängt nicht allein mit der allenthalben anzutreffenden Unsicherheit bei Prognosen über die zukünftige Produktivität von Arbeitnehmern zusammen, sondern wird durch das Aufgabengebiet selbst bedingt. Auf dem Gebiet der Forschung ist aufgrund des explorativen Vorgehens beispielsweise kein im Vorhinein festlegbarer Ertrag zu bestimmen.

Die Hochschulen können sich hier – wie in letzter Zeit durch den verstärkten Einsatz von Methoden des *new public managements* zu beobachten – bemühen, die Tätigkeit des Wissenschaftlers durch Anreizsysteme oder Zielvorgaben in die gewünschte Richtung zu lenken; das Erreichen derartiger Vorgaben ist auf dem Gebiet der Wissenschaft dennoch mit vielfältigen Imponderabilien verbunden. (Wenn beispielsweise seitens der Hochschule hohe Forschungsaktivität ihrer Wissenschaftler gewünscht ist, wird in Deutschland häufig die Höhe der eingeworbenen Drittmittel als Indikator für erfolgreiche und qualitativ hochwertige Arbeit benutzt, die sich in Form von Leistungsbezügen wiederum positiv auf das ausgezahlte Gehalt des betreffenden Forschers auswirken können. Der Erfolg bei Drittmittelinwerbung hängt jedoch von einer Reihe von einerseits bekannten, andererseits kaum abzusehenden Faktoren ab: Bekanntlich kommen je nach Fachdisziplin und benötigter apparativer bzw. personeller Ausstattung sehr unterschiedliche Summen für Drittmittelprojekte in Frage; die Frequenz der Antragstätigkeit mag ebenfalls einen aktiv zu beeinflussenden Faktor für den Erfolg darstellen; kaum kurz- oder mittelfristigen Einfluss nehmen kann der Forscher hingegen auf politische Rahmenvorgaben, durch welche die Ausschüttung von Drittmitteln gelenkt wird, oder auf die Reputation der anstellenden Institution, die für das *peer-review*-Verfahren vielfach nicht ohne Auswirkung bleibt.)

Bei der Auswahl von geeignetem wissenschaftlichen Personal verlassen sich Hochschulen deswegen auf eine Reihe von mehr oder minder expliziten Kennzeichen der Bewerber, die im Sinne des Konzepts des *Screenings* (vgl. Stiglitz 1975: 285f.) zur Reduzierung von Unsicherheiten über die Qualität des Tauschguts Arbeitskraft beitragen und somit eine positive Prognose der zukünftigen Arbeitsproduktivität wie -qualität ermöglichen sollen. Dazu gehört der Nachweis (möglichst hoher) fachlicher

Qualifikationen, die z.B. anhand von Bildungszertifikaten sowie dokumentierten Forschungsleistungen nachgewiesen werden. Bei einem wissenszentrierten Arbeitsmarkt wie der Tätigkeit von Wissenschaftlern an Hochschulen liegt auf der Hand, dass der Erwerb von Humankapital Voraussetzung für den Zugang zu ihm ist. Ein Zuwachs an Humankapital, der seinerseits unter Einsatz von monetären (durch anderweitigen Verdienstausschlag bei verlängerten Ausbildungszeiten) oder nicht-monetären (durch Anstrengungen) Kosten erzielt wird, sollte der – vor allem von Gary S. Becker vorgetragenen – Humankapitaltheorie zufolge durch langfristig gesehen höheres Einkommen (vgl. Becker 1993) einerseits sowie höhere Beschäftigungsstabilität (vgl. Schasse 1991) andererseits kompensiert werden. Inwiefern diese beiden unterschiedlichen Annahmen auch für den akademischen Arbeitsmarkt gelten, lässt sich anhand der in der CAP-Studie erhobenen Daten überprüfen. Interessant wird im Hinblick auf die vorgefundenen Strukturen des Arbeitsmarkts die Frage werden, ob Beckers Unterscheidung zwischen allgemeiner und (betriebs-)spezifischer Ausbildung ihr Korrelat auch auf dem hochschulischen Arbeitsmarkt hat, der ja nach wie vor von vergleichsweise hoher (gewollter) Mobilität geprägt ist (s.u.): Zu untersuchen wäre hier, ob sich Ansätze zu einer „betriebspezifischen“ Ausbildung abzeichnen werden, die mit entsprechend höherer Beschäftigungsstabilität auch unterhalb der höchsten erreichbaren Hierarchiestufen einhergehen müsste (vgl. Enders / Kaulisch 2006: 93).

Der Hinweis sei hier angebracht, dass der Erwerb von Bildungsabschlüssen auf dem akademischen Arbeitsmarkt zwar auch zu jenen getätigten Bildungsinvestitionen gehören mag, von denen man sich – getreu der möglichen Berechnungsmodelle für „Returns to Education“ (vgl. Blundell et al. 2001) – einen bezifferbaren individuellen Gewinn erhofft, der bezogen auf das während der Lebensarbeitszeit zu erzielende Verdienst die angefallenen Kosten übersteigt (vgl. dazu auch Fabian / Briedis 2009). Die erworbenen Bildungstitel und nachgewiesenen Forschungstätigkeiten stellen in aller Regel jedoch eine unabdingbare Voraussetzung für die Partizipation am hochschulischen Arbeitsmarkt für Wissenschaftler überhaupt dar: Für die Produktion und Weitergabe von Wissen ist der vorherige Erwerb desselben vonnöten – ein Bildungsabschluss ist damit mehr als nur ein Distinktionsmerkmal gegenüber anderen Bewerbern im Sinne der *Signaling*-Theorie (vgl. Spence 1973), sondern der zertifizierte Nachweis der für die erfolgreiche berufliche Tätigkeit erforderlichen Qualifikation.

Weiterhin gehören aber auch weniger leicht zu objektivierende Aspekte zu den Sortierungsfiltren, so etwa die (nicht unbedingt nur durch hoch bewertete fachliche Publikationen gewonnene) wissenschaftliche Reputation der Bewerber bzw. auch der Institution, an der sie vorher ausgebildet wurden oder arbeiteten (vgl. Schlinghoff 2002). Darüber hinaus sollen Festlegungen von prozeduralen Standards der institutionalisierten Findprozesse – etwa durch Berufungsordnungen – einerseits die Legitimität, andererseits die Treffsicherheit der Verfahren mit dem vielzitierten Ziel der Bestenauslese sichern.

An dieser Stelle lässt sich mit Christine Musselin (2002) darauf hinweisen, dass zwei Sorten von Informationen über den an eine Hochschule zu berufenden Wissenschaftler erhoben werden: Zum einen die jeweils national, institutionell oder disziplinär bedingten fachlichen Standards für Berufungsverfahren, die als ausschließende „Kriterien“ einer Berufung fungieren (etwa dem Fehlen von Dissertation oder habilitationsadäquaten Leistungen in Deutschland), zum anderen die von den Kandidaten angesammelten weiteren Unterscheidungsmerkmale, die zwar für sich nicht für eine Berufung hinreichen würden, aber als „Zeichen“ für Berufbarkeit interpretiert werden. Zu letzteren gehört etwa eine hohe Anzahl von Publikationen (als Zeichen für Forschungsaktivität), Zugehörigkeit zu bestimmten Netzwerken bzw. eine bestimmte Art von persönlichem Auftreten (als Zeichen für Kollegialität) oder dokumentierte pädagogische Affinität (als Zeichen für Lehrfähigkeiten). Die Gewichtung derartiger Faktoren hängt dabei Musselin (2002) zufolge wiederum von disziplinären oder lokalen Gegebenheiten ab, lässt sich also nicht unbedingt allein aus der Struktur von nationalen tertiären Bildungssystemen insgesamt herleiten.

Derartige, hier nur ansatzweise beschriebene *Screening*-Prozesse sind stets mit Kosten verbunden und werden deswegen dann durchgeführt, wenn die hierdurch entstehenden Kosten als niedriger eingeschätzt werden als der Informationsgewinn, den sich die durchführende Seite davon verspricht. Im Vorgriff auf den späteren Abschnitt zur Segmentierung von hochschulischen Arbeitsmärkten sei darauf verwiesen, dass derartig aufwändige *Screening*-Prozesse vor allem im primären Sektor akademischer Berufspositionen anzutreffen sind: Bei langfristigen vertraglichen Bindungen von Arbeitnehmern mit vergleichsweise hohen Gehältern übersteigen die Kosten für etwaige Fehlbesetzungen (wenn also unqualifizierte Bewerber angenommen werden)

jene Kosten, die bei einer anderen häufigen Art von Fehler bei Stellenvergaben – wenn nämlich ein qualifizierter Bewerber übersehen wird – entstehen könnten.

Diesem letztgenannten Fallstrick innerhalb einer geplanten Karriere im Hochschulsektor suchen Bewerber vielfach durch aktive Präsentation von wirklichen oder vermeintlichen Qualifikationen im Sinne des oben bereits kurz erwähnten Konzepts des *Signaling* zu begegnen. Der an einer renommierten Institution erworbene Abschluss, die in angesehenen Journalen veröffentlichten Artikel bis hin zur Auswahl derjenigen Publikationsorgane, die in den bekanntesten Zitationsindices enthalten sind – wie etwa dem *Social Science Citation Index* (SSCI), der für eine Mehrheit der deutschen Sozialwissenschaftler offenbar bereits ein entsprechendes Kriterium darstellt (vgl. Bandilla et al. 2009: 33) – sind Merkmale, die Wissenschaftler zum Zwecke der positiven Beeinflussung ihrer Berufslaufbahn anstreben können.

Umgekehrt bestehen auch Informationsdefizite im Hinblick auf den zu vergebenden Arbeitsplatz, denen Wissenschaftler als potenzielle Arbeitnehmer durch Screening der Sucheigenschaften der anstellenden Hochschule sowie der jeweiligen Position begegnen, wie es habitualisiert im Vorfeld von Berufungen durch Gespräche mit Vertretern der jeweiligen Institution geschieht. Hochschulen signalisieren hier vielfach (so bereits in Ausschreibungstexten) besonders günstige Arbeitsbedingungen sowie zum Teil auch eine hohe institutionelle Reputation. Letztere wird mittlerweile bewusst als strategisches Instrument zur Gewinnung und Führung von Personal eingesetzt. Die Reputation von Universitäten stellt dabei ein komplexes Konstrukt und eine kritische Ressource dar, hängt sie doch vielfach mit der Reputation der dort arbeitenden Wissenschaftler zusammen bzw. gründet sich auf sie, wie Wolfgang Weber festhält: „Eine Universität, die über viele renommierte Forscher verfügt, hat langfristig die höhere Reputation.“ (Weber 1999: 331) Diese gegenseitige Abstrahlung der individuellen wie institutionellen Reputation kann wiederum selbst als Führungsmittel verwendet werden, indem etwa besondere „Leuchttürme“ der Forschung, und sei es auch nur zwischenzeitlich durch Gastprofessuren etc., an die Hochschule gebunden werden, um jener und damit (auf indirektem Weg) auch anderen dort arbeitenden Wissenschaftlern einen Zugewinn an Reputation zu verschaffen (vgl. Brenzikofer / Staffelbach 2002: 16).

2.1.1.2 Präferenzlosigkeit der Akteure

Am Beispiel eines derartigen, auf indirektem Wege erworbenen vermeintlichen oder tatsächlichen Reputationsgewinns lässt sich aufzeigen, dass die unterstellte Rationalität der Akteure eine vielschichtige bis problematische Grundannahme darstellt: Inwiefern ist es für den Wissenschaftler wirklich von Vorteil (etwa beim Einreichen von Forschungsanträgen insbesondere bei Verbundbildung), an einer reputierten Institution zu wirken, und inwiefern können derartige Überlegungen im Vergleich zu objektivierbaren Ausstattungsmerkmalen der Position ins Gewicht fallen bzw. damit verrechnet werden? Diese im vorliegenden Rahmen kaum zu beantwortende Frage berührt bereits psychologische Faktoren, die für die Arbeit im Hochschulsektor allgemein wie für die an einer bestimmten Hochschule ausschlaggebend sein mögen, hier die Dimension des erlebten Status und der erfahrenen Wertschätzung der Arbeit (vgl. hierzu Frank 1985a; 1985b). Die objektiv beschreibbaren, wengleich subjektiv erlebten Arbeitsbedingungen (z.B. Ausstattungsmerkmale der Institution oder des eigenen Arbeitsplatzes, Autonomie bei der Gestaltung der Arbeitsaufgaben und des Zeitmanagements, Beteiligung an Entscheidungsfindungsprozessen bzw. ange-troffene Managementstile) sowie weitere soziale Faktoren jenseits von monetärer Vergütung können zur Ausbildung von Präferenzen bei der Wahl des Arbeitsplatzes beitragen.

Wenn derartige Faktoren bei der Arbeitsplatzwahl von Wissenschaftlern eine Rolle spielen – und der erwähnte, strategische Einsatz der Hochschulreputation spricht ja dafür –, so ist bei der Beschreibung der Präferenzen der beteiligten Akteure eine Reihe nicht immer eindeutig definierter Aspekte zu vergegenwärtigen. Eine all-gemeine Präferenzlosigkeit im Hinblick auf den jeweiligen Tauschpartner kann vor diesem Hintergrund zumindest nicht als generell gewährleistet angesehen werden.

2.1.1.3 Mobilität der Arbeitnehmer

Gleichwohl ist die Mobilität der Wissenschaftler im Hinblick auf ihren jeweiligen Arbeitsplatz im Hochschulsektor verglichen mit anderen Sparten wohl als relativ hoch anzusiedeln. Ganz im Gegenteil wird diese Mobilität vielfach gefördert oder gar – wie im Falle des deutschen „Hausberufungsverbots“ – erzwungen. Die subse-quentielle Beschäftigung von Wissenschaftlern an verschiedenen Hochschulen ist

somit im Sinne des wissenschaftlichen Austausches und der Vermeidung von einseitigen Bildungen wissenschaftlicher Denkschulen politisch gewollt. Für die beteiligten Akteure können sich dabei – unter Bedingungen imperfekter Informationsverteilung – Prozesse von gradueller, wenn auch wohl nie perfekter Annäherung an die Besetzung der jeweiligen Arbeitsplätze mit den dafür jeweils geeigneten Arbeitnehmern (oder umgekehrt) ergeben, wie sie die Matchingtheorie beschreibt (vgl. Mortensen 1976; Petrongolo / Pissarides 2001).

Institutionelle Beschränkungen stellen hier weitgehend die Ausnahme dar und sind auf Sonderfälle wie die Abwerbung von eben erst (oftmals unter Aufbietung kostspieliger Ausstattungszusagen) berufenen Lehrstuhlinhabern an deutschen Hochschulen begrenzt. Doch wurde auch die in ebendiesem Sinne formulierte sogenannte KMK-Sperrfristvereinbarung („Vereinbarung über die Besetzung von Professorinnen- oder Professorenstellen an Hochschulen“ vom 10.11.1978, in der Fassung vom 15.08.2002), durch welche eine dreijährige Berufungssperre für neuberufene W3- (früher: C4-) Professoren als bindend formuliert wurde, in ihrer Rechtmäßigkeit angezweifelt (vgl. Eggert 2002) und mittlerweile in verschiedenen Bundesländern wie Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen de facto auch ausgehebelt (wenn etwa die Hochschulrektoren das Berufungsrecht ausüben und nicht etwa die Kultusminister). Kulturelle Hemmnisse mögen vor allem dann bestehen, wenn der Wechsel in ein anderes Land erwogen wird, insbesondere in ein solches aus einem anderen Sprach- oder Kulturkreis. Bestimmte Länder fungieren dabei als klassische (wie die USA) oder neue (wie Hong Kong) Aufnahmeländer für ausländische Wissenschaftler, ein kulturell vergleichsweise homogenes Land wie Japan jedoch kaum (vgl. hierzu Welch 1997; 2005a; Bennion / Locke 2010); betrachtet nach Disziplinen sind es eher Naturwissenschaftler (Informatiker und Physiker), am wenigsten jedoch Wirtschaftswissenschaftler, die den Weg ins Ausland suchen (vgl. Welch 1997; 2005a). Unterschiedliche „Kulturen“ innerhalb des gleichen Landes schlagen demgegenüber eher zu Buche, wenn über den Wechsel des Hochschultyps (bei denen oftmals auch andere Einstellungsvoraussetzungen anzutreffen sind) oder das Ausscheiden aus dem Hochschulsektor nachgedacht wird.

Mobilität unter der Voraussetzung eines alternativen Arbeitsplatzangebots stellt eine wichtige Perspektive in wissenschaftlichen Karrieren dar, die sich mit dem neoklas-

sischen Arbeitsmarktmodell vereinbaren ließe – vielfach stellt der Arbeitsplatzwechsel (oder wenigstens das Aufzeigen einer derartigen Ressource in Form eines Fremdrufes im Falle von Professoren) eine der wenigen Möglichkeiten dar, die eigene Arbeitsplatzsituation positiv zu beeinflussen. Weiterhin stellt sich mittlerweile verstärkt die Frage nach der internationalen Mobilität von Wissenschaftlern, mit der einerseits diese auf vermeintlich oder tatsächlich ungünstigere Arbeitsbedingungen in ihrem Heimatland reagieren können (bzw. überhaupt erst einen adäquaten Arbeitsplatz erlangen), die andererseits als Vorbedingung der politisch geforderten Internationalisierung des europäischen Hochschulraums fungiert (vgl. Musselin 2004). Aus diesen Gründen ist dem Mobilitätsverhalten von Wissenschaftlern im Verlauf der Studie besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

2.1.1.4 Der „perfekte Markt“ und die Flexibilität der Löhne

Bei der Verhandlung über die Ausgestaltung von Arbeitsverhältnissen und Arbeitsbedingungen haben dennoch die Hochschulen in den meisten Fällen asymmetrisch mehr Macht als die Wissenschaftler. Dies beginnt mit der überlegenen Position einer großen Organisation bei Verhandlungen mit Individuen wie sie in vielen Ländern anzutreffen ist (eine stark ausgeprägte Wissenschaftler-Gewerkschaft wie in Norwegen ist im internationalen Rahmen eher die Ausnahme): Dieser stehen Spezialisten für derartige Situationen mit Expertenwissen über die verfügbaren Ressourcen und über die rechtlichen wie institutionellen Rahmenbedingungen zur Verfügung, das Individuen, die seltener in die Verhandlungssituation kommen, nicht aufbringen. Diese Machtverteilung kann in verschiedenen Fällen sogar relativ einseitig ausfallen: Dies ist zum einen in Fächern und Disziplinen verstärkt zu beobachten, bei denen eine Imbalancierung von Angebot und Nachfrage von Arbeitsplätzen entsteht, da ein Überhang von qualifizierten Wissenschaftlern im Verhältnis zur Nachfrage qua zu vergebenden Positionen an Hochschulen anzutreffen ist; zum anderen kann dies der Fall sein, wenn die alternativen Anstellungs- und Verdienstmöglichkeiten auf anderen Arbeitsmärkten jenseits des hochschulischen geringer ausfallen. In typischer Weise gilt beides, insbesondere aber letzteres für Geisteswissenschaftler mehr als für Ingenieurs- und Naturwissenschaftler oder auch Mediziner. Äußern mag sich der Überhang an Angebot von Arbeitskräften in der Anzahl der Bewerber je vakante Stelle, alternative (hohe) Verdienstmöglichkeiten schlagen sich bei Verhandlungen

von Arbeitsbedingungen (bis hin zu Einkommen) systematisch nieder. Ein monetäres Anreizsystem wie die in Deutschland eingeführte leistungsbezogene Besoldung von Professorengehältern (W-Besoldung) bedeutete dort nicht zuletzt die Einführung des flexibilisierten Marktprinzips in die staatliche Beamtenvergütung, da neben der hiermit explizit belohnten individuellen Leistung (die in der Regel in der Forschung erbracht wird) implizit auch die Marktposition (Marktnähe bzw. -ferne) des Verhandlungspartners berücksichtigt wird. Abgelöst wurde damit ein System, das auf mehr oder minder starren Einkommensstufen für alle Inhaber vergleichbarer Positionen an allen Hochschulen im Lande unter Anwendung des Senioritätsprinzips (vgl. Lazear 1981) für länger beschäftigte Wissenschaftler beruhte. Doch auch mit der vermeintlichen Berücksichtigung des Faktors Leistung stellt sich die Frage nach der Angemessenheit und Gerechtigkeit der Entlohnung im Fall von wissenschaftlicher Tätigkeit (vgl. Zeitlhöfler 2007).

Bei der Untersuchung der Strukturen des Arbeitsmarkts und der anzutreffenden Beschäftigungsverhältnisse (auch und gerade im internationalen Vergleich) wird deutlich werden, dass sich hier eine Fülle verschiedener institutioneller Arrangements antreffen lässt, die von nach wie vor weitgehend unflexiblen Entlohnungssystemen im öffentlichen Dienst mit weitgehend zentralisierter Festlegung von Löhnen bzw. derer zentralisierter Aushandlung einerseits bis zu individuell bzw. dezentralisiert geführten Verhandlungen andererseits reichen. Damit wird zweierlei ersichtlich: a) von einem „perfekten Markt“ unterscheiden sich die meisten dieser Entlohnungssysteme nach wie vor, auch wenn verschiedentlich (z. B. durch Einführung von Leistungszulagen) Schritte in die Vermarktlichung des Geschehens unternommen werden; b) wenn überhaupt, so müsste man hier von mehreren unterschiedlichen Märkten ausgehen – teilweise sogar im gleichen Land.

2.1.1.5 „Homogenität und Teilbarkeit der Arbeit“

Die Arbeit von Wissenschaftlern an Hochschulen lässt sich nur zu bestimmten Teilen als homogen beschreiben: Gerade die Tätigkeiten auf den höheren Hierarchiestufen sind oftmals durch eine große Diversifizierung gekennzeichnet, die neben den Kernaufgaben von Forschung und Lehre einen unterschiedlich großen Anteil von Ver-

waltungs- und Wissenschafts- bzw. Institutionsmanagement beinhaltet (vgl. hierzu auch Teichler 2010).

Das Feld „Forschung“ stellt sich innerhalb der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wiederum jeweils divergent dar und kann experimentelle Labortätigkeiten (insbesondere in den Naturwissenschaften) ebenso meinen wie empirische Datenerhebungen sowie -auswertungen (in den Sozialwissenschaften) oder Archiv- und Literaturstudien (etwa in den Geisteswissenschaften) sowie ggf. Misch- und Kombinationsformen ganz unterschiedlicher Tätigkeitsfelder. Wenn sich einiges davon auch gut in aufgewandter Zeit quantifizieren und unter verschiedenen Personen aufteilen lässt (wofür sich nicht alle Tätigkeiten gleichermaßen eignen), so ist nichtsdestoweniger der Ertrag der hierfür eingesetzten Zeit im Sinne eines Forschungsergebnisses oft nur schwer bis nicht prognostizierbar (s.o.). Anders ausgedrückt: man kann Personen dafür einstellen und apparativ ausstatten, um bestimmten forschungsbezogenen Tätigkeiten nachzugehen, die Produktion in Form von Wissenszuwachs ist dadurch jedoch nicht durchweg steuerbar.

Ähnliches gilt für den Bereich der Lehre: Seitens der Gesetzgeber und Hochschulleitungen werden (etwa durch Zielvereinbarungen, Vorgaben für Kursgrößen und Mittelvergabe nach vergebenen Abschlüssen) gezielte Anstrengungen gemacht, einen quantifizierbaren Strom von Absolventen hervorzubringen; gleichwohl lässt sich der Erfolg dieser Bemühungen nur schwer planen, denn bestimmte Größen (wie etwa Studienabbrecherquoten) hängen von einem komplexen Ensemble von Faktoren ab, von der Qualität der Lehre ebenso wie von den vorgefundenen Rahmenbedingungen oder externen Schwankungen am Arbeitsmarkt für die Absolventen unterschiedlicher Fachrichtungen. Selbst wenn also der aufzuwendende Arbeitseinsatz durch vertragliche Arrangements definierbar ist – im Falle der Lehre durch Anstellung von Personal, das in bestimmten Fächern und Studiengängen eine vorgegebene Anzahl von Kursen festgelegter Größe, gar mit vorab vereinbarten Absolventenzahlen und unter Einsatz von abgesprochenen Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre –, bleibt das Resultat dieser Anstrengungen – in diesem Fall eine festgelegte Anzahl von für ihr späteres Tätigkeitsfeld gut ausgebildeten Absolventen – eine unsichere Größe (nicht zuletzt, weil schwer Einigkeit darüber zu erzielen ist, was „gut ausgebildet“ konkret heißt).

Die vielerorts zu beobachtenden Tendenzen zu zunehmender, durch staatliche Lenkungsmaßnahmen begünstigter, marktmäßiger Ausrichtung des Hochschulsektors resultieren in diesem Fall in der Etablierung heterogenisierter und partikularisierter Beschäftigungsverhältnisse mit möglichst eingrenzbaeren Aufgabenfeldern (vgl. Enders 2000: 13; Enders / Kaulisch 2006: 92). Dies steht im Zusammenhang mit der von Jürgen Enders beschriebenen Umorientierung des öffentlichen Sektors von „Input- to Output-Legitimacy“ (Enders 2005: 39), der zufolge die Ausbildungsstätten des tertiären Bildungssektors in eine öffentliche Legitimationskrise und dadurch wiederum dem Staat gegenüber verstärkt in Rechenschaftspflicht (*accountability*) geraten seien (vgl. Trow 1996a; 1996b). Letztere wiederum hätten die Hochschulen durch den Nachweis von festgelegten, überprüfbaeren Kennzahlen der Produktion zu erfüllen. Diese definierten und segregierten quantifizierbaeren Resultate werden entsprechend an professionelle Spezialisten überantwortet (von Hochschulmanagern bis zu Wissenschaftlern mit klar umrissenen Tätigkeitsprofil), denen man die Einhaltung der Vereinbarungen und insbesondere die Erfüllung der Kennzahlen offenbar eher zutraut als den vormals vielfach als Generalisten auftretenden Hochschullehrern. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass die Diskussion von marktmäßiger Verfasstheit des hochschulischen Beschäftigungssystems stets auch vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen zu sehen ist.

2.1.2 Einschränkungen der Idee des freien Markttausches:

Neoinstitutionalistische Ansätze, Soziales Kapital und Machttheorie

Gegenüber der in den vorherigen Abschnitten diskutierten Annahme, dass sich der Zugang zu wissenschaftlichen Positionen an Hochschulen nach den Gesetzmäßigkeiten des freien Marktes vollziehe, ergeben sich verschiedene Einschränkungen, die mit den Besonderheiten des Handlungsfeldes Hochschulwesen teilweise eng zusammenhängen. Zunächst betrifft dies den Umstand, dass Hochschulen Organisationen sind, die in hohem Grade durch institutionelle Strukturen geregelt werden. Trotz verschiedener Schwierigkeiten, den Akteursstatus von Organisationen – hier: der von Hochschulen auf dem Arbeitsmarkt – zu fassen, lässt sich dieser Frank Meier zufolge doch mindestens als soziale Konstruktion bestimmen (vgl. Meier 2009: 24-76): In der Tradition des Neo-Institutionalismus können Organisationen im Sinne von sozial konstruierten Einheiten als Akteure in Erscheinung treten, deren ontologischer Status in ihrer institutionellen Ordnung gründet (vgl. Meyer et al. 2005; Meyer / Jepperson 2005), denn je nach Vollständigkeitsgrad der einer Organisation zukommenden Attribute (Identität, Hierarchie, Rationalität) lässt sich dabei mit Nils Brunsson und Kerstin Sahlin-Andersson (2000) zwischen dem Status als Agent (Teilakteur als Instrument eines externen Prinzipals), Arena (bei Unabhängigkeit von lokaler hierarchischer Führung) und Akteur im vollständigen Sinne differenzieren. Als korporative Akteure sind Organisationen handlungstheoretisch nicht anders zu behandeln als individuelle Akteure (vgl. Coleman 1992; Schimank 2004). In der soziologischen Systemtheorie tritt der Konstruktionsgrad besonders deutlich hervor, denn hier lassen sich Akteure vor allem als Fiktion, als Adresse der Zuschreibung von Handlungen beschreiben, wobei Handlungssysteme nichts anderes seien als Trivialisierungen von Kommunikationssystemen (vgl. Hutter / Teubner 1994). Schließlich sei auf die im Anschluss an Michel Foucault (2000, 2004) herausgebildeten *governmentality studies* hingewiesen, bei denen das Subjekt geradezu aus den gesellschaftlichen Weisen des Regierens konstruiert wird (vgl. hierzu Dean 1999; Bröckling et al. 2000). Zusammenfassend lässt sich mit Otto Hüther und Georg Krücken (2011) feststellen, dass sich Hochschulen – und das in zunehmendem Maße – als vollständige Organisationen mit Akteursstatus beschreiben lassen, die jedoch bestimmte Besonderheiten

aufweisen (wie eine wenig ausgeprägte Organisations- und Personalmacht zur Durchsetzung gesetzter Ziele).

2.1.2.1 Institutionelle Regelungen

Neben ihrer Bestimmung als (vollständige) Organisationen weisen Hochschulen jedoch auch die Merkmale von Institutionen auf, insbesondere was ihre Regelungs- und Zulassungsfunktion für den (allgemeinen) Arbeitsmarkt durch Vergabe von Bildungszertifikaten angeht, aber auch im Hinblick auf das als eigener Arbeitsmarkt betrachtete Hochschulwesen selbst. Die institutionellen Regelungen, denen sich Individuen beim Zugang zum hochschulischen Arbeitsmarkt gegenüber sehen, lassen sich nach dem bekannten Modell von W. Richard Scott (2001: 52) in drei Kategorien einteilen: Institutionen ruhen demzufolge auf einer regulativen, einer normativen sowie einer kulturell-kognitiven Säule (gemeint sind damit: Gesetze und Vorschriften; bindende soziale Erwartungen bzw. Verpflichtungen; sowie eine Basis geteilter Grundüberzeugungen). Bei der Vergabe von akademischen Stellen sind also nicht allein die gesetzlichen Rahmenvorgaben eines Besetzungsverfahrens zu beachten. Gleichzeitig werden Vorstellungen von der Angemessenheit (*appropriateness*) der Bewerber wie des Vergabeprozesses sowie eine mehr oder minder implizite Übereinstimmung in kulturellem Habitus eine Rolle spielen. Auf verschiedenen Ebenen hat man es hierbei mit Mechanismen der sozialen Schließung zu tun: Dies betrifft zum einen Prozesse, wie sie in vielen Berufsfeldern als Konsequenz des Phänomens der Professionalisierung zu beobachten sind (vgl. Abbott 1988), wofür die akademische Laufbahn mit einer Abfolge von hierarchisch gestuften Bildungsabschlüssen geradezu als Paradebeispiel fungieren kann (vgl. Hinz / Abraham 2005: 48). Zum anderen leistet dies einer Reproduktion von Eliten Vorschub, bei der jene Bewerber erfolgreich sind, die über durch Akkulturation erworbene, internalisierte Verhaltensweisen und Wertesysteme im Einklang mit den unausgesprochenen kulturellen Codes der aufnehmenden Organisation verfügen (vgl. Bourdieu 1992: 149-158; zu den allgemeinen Mechanismen der Elitenreproduktion vgl. Bourdieu 1982; Hartmann 2004).

Dabei lassen sich auf nationalstaatlicher Ebene wiederum kulturell definierte Unterschiede hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen benennen,

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

innerhalb derer die jeweiligen Arbeitsmarktsysteme agieren: Das Hochschulwesen als Arbeitsmarkt hängt von dem in den unterschiedlichen Ländern jeweils ausgeprägten Verständnis der Rolle und Funktion des Wohlfahrtsstaates zusammen. Bekannt ist etwa die von Gøsta Esping-Andersen (1990) vorgenommene Unterscheidung von „drei Welten des Kapitalismus“, bei der ein konservatives, ein sozialdemokratisches und ein liberales Modell identifiziert werden. Für den Gang der Untersuchung ist dies nicht unerheblich, da die skandinavischen Staaten (unter ihnen Norwegen) trotz aller mittlerweile erfolgten, den freien Markt stärkenden Reformen immer noch als typische Vertreter des sozialdemokratischen Modells gelten. Bei diesem spielen soziale Grundrechte und Sicherungssysteme ebenso eine wichtige Rolle wie das Ideal möglichst gleichmäßiger Lohnverteilung, der Staat beeinflusst mit aktiver Arbeitsmarktpolitik das Geschehen auf dem Arbeitsmarkt. Dagegen gilt Deutschland als Exponent des konservativen Modells. Hier nehmen einerseits korporative Akteure wie Verbände und Gewerkschaften eine wichtige Funktion bei Arbeitsmarktprozessen ein (wobei sich diese Annahme gerade auf dem hochschulischen Arbeitsmarkt kaum wiederfinden lässt), andererseits spielt die Vorstellung familiärer Subsidiarität – typischerweise bei Ein-Verdiener-Haushalten – eine prominente Rolle bei der sozialen Absicherung von Arbeitsmarktrisiken.

Auf diese Weise ergeben sich systemspezifische Karriere- und Mobilitätsmuster, die wiederum kohortenspezifisch variieren können. So stellten Jutta Allmendinger und Thomas Hinz (1997: 271) für Deutschland und hier wiederum für die Kohorte der um 1950 Geborenen eine niedrigere Tendenz zu Job- und Klassenmobilität fest als etwa in Großbritannien oder Schweden: Arbeitsverhältnisse stellten sich als Beziehungen dar, die auf Langfristigkeit und Vertrauen beruhten, was nicht zuletzt mit der starken Rolle von externen, im Ausbildungssystem erworbenen Qualifikationen zusammenhinge. (Hier wird auch deutlich, wie externe Institutionen der Ausbildung auf den Arbeitsmarkt einwirken können: Sie bestimmen die Ausbildungsinhalte, bestimmte berufliche Positionen werden mit Personen aus bestimmten Fächern bzw. mit bestimmten Erfahrungen besetzt, woraufhin sich Arbeitskräfte wiederum in ihrem Aus- und Weiterbildungsverhalten auf derartige Erwartungen einstellen. Diese Feststellung gilt aber nur in beschränktem Maße für den hochschulischen Arbeitsmarkt, sind hier doch Ausbildungsinstitution und

Arbeitgeber vielfach identisch.) Derartige Befunde können sich intergenerational verschieben und nach weiteren Faktoren wie Geschlecht, Bildungsabschluss oder Branche variieren, so etwa, wenn in jüngerer Zeit in Deutschland die Tendenz zu verstärkter, auch räumlicher Berufsmobilität zu beobachten ist (vgl. Schneider et al. 2002). Ungeachtet derartiger Wandlungsprozesse lassen sich jedoch relativ persistente, systemspezifische Muster in verschiedenen Ländern erwarten, die mit dem hohen Grad von „Resilienz“ von Institutionen zusammenhängen; in den Worten von Scott (2001: 48): „Institutions connote stability but are subject to change processes, both incremental and discontinuous.“ Auf den Lebenslauf verschiedener Erwerbstätiger innerhalb eines Landes (und vergleichbarer Tätigkeitsfelder) bezogen, ergeben sich somit bestimmte Muster von „institutionalisierten“ Phasen mit bestimmten Inhalten wie Ausbildung, Erwerbs- bzw. Familientätigkeit und Ruhestand (vgl. Mayer / Schöplin 1989). Die Art des Übergangs zwischen verschiedenen Phasen, die Beweglichkeit der Arbeitsmarktteilnahme ist letztlich durch Institutionen bzw. institutionelle Arrangements geregelt und beschränkt. Die Genese von Institutionen selbst lässt sich wiederum innerhalb des ökonomischen Paradigmas begründen (vgl. North 1990; Voigt 2002): Durch Institutionen werden Transaktionskosten bei Prozessen auf dem Arbeitsmarkt gesenkt, denn durch institutionalisierte Regelungen wird von der Notwendigkeit ständiger marktlicher Aushandlung entbunden.

2.1.2.2 Soziale Netzwerke, Soziales Kapital

Aus dem oben Gesagten zum Wesen institutioneller Einschränkungen des freien Marktgeschehens ergeben sich verschiedene Konsequenzen für die Akteure auf dem Arbeitsmarkt (zu denen, wie oben festgehalten, auch die Organisation Hochschule zu rechnen ist). Zum einen klang bereits angelegentlich der Erwähnung der kulturell-kognitiven Säule des Institutionenbegriffs an, dass neben dem durch Ausbildung erworbenen Humankapital auch weitere Faktoren bei der Besetzung von Stellen eine Rolle spielen können; im Folgenden sei nur kurz auf die Funktion von sozialen Netzwerken und dem aus diesen für Individuen erwachsenden Gewinn in Form von Sozialem Kapital verwiesen. Zum anderen bekommt man es auf dem Arbeitsmarkt allgemein, innerhalb von Organisationen aber insbesondere mit widerstreitenden Machtinteressen zu tun, die für die Stellenvergabe ebenso wirksam werden können wie für die Ausgestaltung von Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitsbedingungen.

In Netzwerken, zu definieren „als eine abgegrenzte Menge von Knoten oder Elementen und der Menge der zwischen ihnen verlaufenden so genannten Kanten“ (Jansen 2003: 58), sind Akteure durch zwischen ihnen verlaufende Beziehungen verbunden. Den einflussreichen Überlegungen von Mark Granovetter (1974) zufolge sind es vor allem schwache (also nicht allzu enge, wie etwa familiäre) Beziehungen und informelle Kontakte, die sich bei der Arbeitssuche positiv auswirken. Insbesondere bei interorganisationalen Karrieren (den „boundaryless careers“) kann soziale Vernetztheit eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Raider / Burt 1996). Nicht zuletzt in dieser Hoffnung investieren Wissenschaftler einen Teil ihrer Zeit in Aktivitäten wie das Besuchen von Tagungen und institutionalisierten Arbeitsgruppen, bei denen zum einen derartige Kontakte entstehen, zum anderen Informationen sowohl über gegenwärtige Forschungstrends als auch über vakante Positionen ausgetauscht werden.

Dabei ist es für den arbeitssuchenden Wissenschaftler von Nutzen, Sozialkapital anzuhäufen, das mit Pierre Bourdieu (1983: 191) zu beschreiben ist als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“. Hierbei handelt es sich also um „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (ebd.) Von der vielfältigen Vernetztheit und Einbindung in die scientific community verspricht sich der Wissenschaftler also nicht allein bessere Chancen bei der Jobsuche, sondern auch (was dem erstgenannten Anliegen ja ebenfalls zuträglich ist) eine Situation der Anerkennung seiner Arbeit. Die zeitweilige Zugehörigkeit zu reputierten und forschungsstarken Departments kann selbst wiederum nicht allein als Indikator für etwaige wissenschaftliche Qualitäten des Bewerbers dienen, sondern ebenfalls im Sinne der Netzwerktheorie zahlreiche Außenkontakte vermitteln (vgl. Röbbken 2010).

Beim gezielten Einsatz sozialer Netzwerke zur Karriereförderung wird typischerweise die Nähe von Personen gesucht, die sich an hierarchisch prominenten Netzwerkknoten befinden und die über ein reiches Beziehungsgeflecht verfügen. Beziehungen zu derartigen Akteuren mit hohem sozialem Status innerhalb der Netzwerke begründen ihrerseits sozialen Einfluss (vgl. Friedkin 1998). Man hat es also mit einem Mechanismus von makelnder Vermittlung einerseits (wenn Interessenten in aussichtsreiche Positionen gebracht werden), sozialer Schließung andererseits (wenn

andere Interessenten von solchen Positionen fern gehalten werden) zu tun (vgl. Burt 2005). Jene Personen an wissenschaftspolitischen Netzwerkknoten wiederum verfügen damit über eine Form von spezifisch hochschulgebundenem Kapital, die sich in Macht sowohl über Teile des Arbeitsmarkts als auch über die Deutungshoheit der wissenschaftlichen *communis opinio* innerhalb eines Faches ummünzen lässt; hierzu erneut Bourdieu (1992: 149): „Universitäres Kapital erhält und behält, wer Positionen innehat, mit denen sich andere Positionen und deren Inhaber beherrschen lassen.“

Derartige Positionen können auf direktem Wege – durch Installierung eigener Schüler – oder indirekt – durch Austauschverhältnisse wie etwa häufigem Zitiertwerden durch Personen, die sich davon wiederum einen Vorteil erhoffen – zur Bildung wissenschaftlicher Schulen führen, zu Herausbildung von Gruppen von Wissenschaftlern also, die durch gemeinsame Forschungsmethoden oder -felder vereint sind. (Ganz am Rande sei erwähnt, dass bereits Ähnlichkeitskriterien im Hinblick auf Geschlecht oder auch soziale Herkunft dazu angetan sind, die Chancengleichheit von wissenschaftlichen – wie auch nicht-wissenschaftlichen – Karrieren zu beeinträchtigen; zum Universitätsbereich vgl. Onnen-Isemann / Osswald 1991; Leemann 2002.)

Noch ein weiterer Aspekt ist hinsichtlich des Einschaltens von sozialen Netzwerken zu erwähnen: Wie Pamela Tolbert (1996) zeigte, kommt bei interorganisationalen Karrieren der Profession eine gesteigerte Bedeutung zu, die an die Stelle der Definition des Karriereweges durch die Organisation tritt. Zugehörigkeit zu einem Kollektiv aus Mitgliedern des Berufs (*occupational community*) wird zu einem entscheidenden Kriterium für derartige Karriereverläufe. Damit sind nicht unbedingt allein Vereinigungen wie Berufsverbände gemeint, sondern vor allem die Etablierung von standardisierten Anforderungen an Ausbildung und Qualifikationen sowie von sozialen Kontaktforen; darüber hinaus werde hier eine hohe, habitualisierte Identifikation mit der Profession angetroffen (vgl. Tolbert 1996: 336, 339). Derartige Muster lassen sich durchaus mit dem Verhalten von Wissenschaftlern auf dem akademischen Arbeitsmarkt in Einklang bringen.

Die Bildung von Netzwerken bietet jedoch auch dem anbietenden Akteur auf dem hochschulischen Arbeitsmarkt Vorteile: So kann eine Vielzahl informeller

Kontakte bei der Sondierung des Marktes von Nutzen sein, um durch den hierbei erfolgenden Informationsaustausch eine möglichst adäquate Matching-Situation für einen Arbeitsplatz herzustellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Hochschulen bei der Wahl ihrer Beziehungen über ein relativ großes Maß von struktureller Autonomie verfügen. Diese ist dann „gegeben, wenn ein Akteur nicht von spezifischen Beziehungen abhängig ist, sondern zwischen verschiedenen gleichwertigen Beziehungen auswählen kann“ (Hinz / Abraham 2005: 53). Die Pflicht zu öffentlicher Ausschreibung von vielen akademischen Stellen im Hochschulsektor – insbesondere zu denjenigen hoher hierarchischer Position – soll eine breite Streuung von Informationen unter möglichen Bewerbern und die Aktivierung verschiedener derartiger Netzwerke auslösen, auf diese Weise also die strukturelle Autonomie des Akteurs Hochschulorganisation sicherstellen. (Im gegenteiligen Falle – also der Verhinderung des diesbezüglichen Informationsaustausches an mögliche Konkurrenten – käme hingegen der soziale Einfluss der informierten Akteure und ihrer Netzwerke zum Tragen; vgl. Hinz / Abraham 2005: 53.)

Strukturelle Autonomie stellt für die Hochschulorganisation demzufolge ein Mittel dar, eine machtvolle Position auf dem akademischen Arbeitsmarkt einzunehmen, wenn sie die Wahl zwischen verschiedenen qualifizierten Bewerbern hat, die ihrerseits über weniger alternative Ressourcen verfügen. Letztere suchen eventuell diese Asymmetrie durch gesteigerten sozialen Einfluss zu mildern, indem sie Beziehungen zu Akteuren mit hohem sozialen Status pflegen, die sie gegenüber etwaigen Konkurrenten begünstigen sollen. Dabei ist die Teilnahme an Netzwerken mit Reziprozitätserwartungen verbunden, so dass ein Austausch zwischen den verschiedenen Mitgliedern der jeweiligen Gruppe zustande kommt. Der Gewinn für die Akteure mit hierarchisch prominenter Position innerhalb der Netzwerke bestünde dann in der Möglichkeit, durch erfolgreiches Agieren ihren sozialen Status weiter zu steigern und eigene Forschungsparadigmen langfristig zu verankern. Hierin ergeben sich mancherlei Berührungspunkte zu machttheoretischen Überlegungen.

2.1.2.3 Machttheorien

Macht – genauer gesagt: Machtdifferenziale zwischen verschiedenen Akteuren – wird hierbei als eine weitere Größe verstanden, durch welche die modellhafte Vor-

stellung eines idealen Arbeitsmarktes, der durch balancierte Tauschverhältnisse geregelt wäre, eingeschränkt wird. Dabei ließe sich die Frontstellung divergierender Machtkonstellationen sowohl im gesellschaftspolitischen Kontext (wie etwa bei der Identifikation unterschiedlicher Klassenlagen von Kapital und Arbeit im marxistischen Sinne) als auch im intra-organisationalen Rahmen beschreiben (zu Letzterem vgl. Nienhüser 2003). Im vorliegenden Untersuchungsrahmen geraten beide Problemlagen in den Blick: Eine allgemeine gesellschaftliche Perspektive spielt hinein, wenn die Besetzung von Stellen auf dem akademischen Arbeitsmarkt nach Geschlecht zur Sprache kommt. Denn trotz verschiedener politischer Bemühungen um Gleichstellung von Frauen bei der Stellenvergabe, die wiederum je nach nationalem Bezugsrahmen kulturell bedingt differieren mögen, ist besonders bei hierarchisch höher angesiedelten Positionen nach wie vor ein bemerkenswertes Ungleichgewicht zu konstatieren. Machtbasierte Prozesse innerhalb von Organisationen schlagen sich beispielsweise bei Fragen der Ressourcenallokation nieder und haben auf diesem Weg – qua Arbeitsbedingungen – ebenfalls Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. Hierbei stellt sich die Frage, wer die Kontrolle innerhalb der Organisation ausübt und mit welchen Mitteln bzw. nach welchen Kriterien er dies tut. Teile der noch laufenden hochschulreformerischen Bestrebungen befassen sich damit, die Kontrolle über die Hochschulorganisation in den unternehmensähnlich gefassten Kernbereich von Management bzw. Verwaltung zu verlagern, wohingegen das Modell von kollegialer Partizipation bei Lenkungsprozessen eine größere Machtfülle bei eben jenen „Kollegen“ ansiedelte (und das sind in Deutschland in erster Linie die Professoren, traditionellerweise gar nur die Lehrstuhlinhaber).

Hiermit sind auch weitere Fragen bereits präformiert, die die Wahrnehmung von Interessen bzw. die Verhandlungsmacht von Vertretern unterschiedlicher Beschäftigungsgruppen betreffen: Gibt es kollektive Interessenvertretungen von Wissenschaftlern bei Verhandlungen in Bezug auf die employment relations? Und wenn ja: vertreten diese die Interessen aller oder nur ausgesuchter Beschäftigter? Sowie: welche Aspekte der Beschäftigungsverhältnisse werden hier verhandelt?

Macht ist ein Zwangscharakter immanent, wie in der klassischen Definition von Max Weber (1980: 28) deutlich hervortritt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen,

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

gleichviel worauf diese Chance beruht.“ Darin ist der potenzielle Zug („Chance“) von Machtausübung ebenso benannt wie jener des gemeinschaftlichen, an einem Sinn orientierten Tuns („soziale Beziehung“). Doch wird auch klar gemacht, dass die machtmäßig jeweils unterlegene Partei mit Einschränkungen der eigenen Interessenlage („Widerstreben“) zu rechnen hat. Dies mag sich bei Beschäftigungsverhältnissen auf unterschiedliche Art äußern, charakteristisch jedenfalls ist das Merkmal der Frontstellung unterschiedlicher Interessenvertreter.

2.1.3 Segmentierungstheorien

Die Theorie segmentierter Arbeitsmärkte stellt eine Konsequenz aus machttheoretischen Überlegungen dar: Einem Kernbereich von Beschäftigten mit günstigeren Beschäftigungsbedingungen stehen hier Randbereiche mit ungünstigeren gegenüber, was wiederum mit einem Machtgefälle zwischen den Vertretern der jeweiligen Parteien korreliert. Nach dem Ansatz der „Radicals“ (vgl. Gordon 1972; Edwards 1981) sind es sogar weniger ökonomische oder technische Beweggründe, die eine derartige Zweiteilung des Arbeitsmarkts motivieren, sondern manifeste Herrschaftsinteressen bzw. Kontrollbedürfnisse innerhalb von Unternehmen und Organisationen. Dass sich überhaupt Personen finden, die in jenen Randbereichen zu teilweise wenig günstigen Bedingungen arbeiten – vor allem in sogenannten „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen mit Merkmalen wie Teilzeit oder Befristung, die in negativer Abgrenzung von den jeweils als Normalarbeitsverhältnis verstandenen Beschäftigungsverhältnissen definiert werden (vgl. Sachverständigenrat 2008: 421) – mag mit mangelnden Alternativen oder Konkurrenzdruck ebenso zu tun haben, wie mit der Hoffnung, es hier mit einer Einstiegsposition (mit nachfolgenden Verbesserungen innerhalb oder außerhalb des hochschulischen Arbeitsmarkts) zu tun zu haben. Wie sich dies auch verhalten mag, seien diese im Vergleich zu privilegiierteren Beschäftigten des Systems wenig vorteilhaften Bedingungen jedenfalls aufgrund asymmetrischer Machtverteilungen zustande gekommen.

Dem vergleichsweise frühen Konzept der *Dual Labour Market Theory* zufolge (vgl. Averitt 1968; Piore 1969; Doeringer / Piore 1971) lassen sich derartig unterschiedliche Arbeitsmärkte auch betriebsübergreifend (auf Branchen bezogen) wiederfinden, etwa zwischen Groß- und Kleinbetrieben, wobei die ersteren wesentlich besser in der Lage sind, Schwankungen zu verarbeiten bzw. sogar politisch zu verhindern (vgl. Galbraith 1968). Vielfach wird aber davon ausgegangen, dass eine solche Aufteilung des Arbeitsmarktes zunächst innerbetrieblich und auf der Grundlage von Machtdisparitäten erfolgt (vgl. Sengenberger 1978).

Ausgehend von der Beobachtung multipler Teilarbeitsmärkte (vgl. bereits Kerr 1954) wurden divergente Strukturen identifiziert, zwischen denen jedoch Austausch – über die „ports of entry and exit“ (Doeringer / Piore 1971: 2) möglich sei. Diese Teilar-

beitsmärkte sind „durch bestimmte Merkmale von Arbeitsplätzen oder Arbeitskräften abgegrenzte Struktureinheiten des Arbeitsmarktes, innerhalb derer die Allokation, Gratifizierung und Qualifizierung der Arbeitskräfte einer besonderen, mehr oder weniger stark institutionalisierten Regelung unterliegt“ (Sengenberger 1979: 15).

Die Unterscheidungen, die hier zunächst virulent wurden, sind diejenigen von einem internen vs. externen Arbeitsmarkt einerseits, einem primären vs. sekundären Arbeitsmarkt andererseits. Die letztgenannte Unterscheidung beschäftigt sich vor allem mit dem sozialen Moment von Benachteiligung, das sich auf dem Arbeitsmarkt in der Qualität der Arbeitsplätze widerspiegelt, vor allem auch in Form von Beschäftigungsrisiken. So weisen die vergleichsweise günstiger ausgestalteten Jobs auf dem primären Arbeitsmarkt verschiedene Merkmale wie hohes Einkommen, gute Arbeitsbedingungen, Beschäftigungsstabilität, vorhandene Karriereperspektiven, faire Bedingungen und angemessene Möglichkeiten zu Mitbestimmung auf. Dagegen gehen die Tendenzen auf dem sekundären Markt in Richtung schlechterer Entlohnung sowie Sozialleistungen, ungünstiger Arbeitsbedingungen, geringe Aussichten auf Verbesserung der beruflichen Lage sowie (oftmals überdies unberechenbar operierender) stärkerer Überwachung. Die dermaßen benachteiligten Arbeitskräfte auf dem sekundären Arbeitsmarkt haben vielfach dementsprechende arbeitsmäßige Vorgeschichten von schlechterer Ausbildung oder gesellschaftlicher Diskriminierung und zeigen verstärkt negative Reaktionen auf ihre Situation, so etwa durch erhöhte Fehlzeiten und mangelndes Engagement. Durch Maßnahmen wie Subkontraktierung oder befristete Anstellungen können primäre Arbeitsmärkte in sekundäre umgewandelt werden.

Demgegenüber zielt die Unterscheidung von internen vs. externen Arbeitsmärkten auf das Zustandekommen von institutionellen Arrangements auf dem Arbeitsmarkt (vgl. zum Folgenden Doeringer / Piore 1971): Bei externen Arbeitsmärkten bestimmen klassische ökonomische Variablen über Preisbildung, Allokation oder Ausbildungsentscheidungen. Bei internen Arbeitsmärkten dagegen haben sich innerhalb einer verwaltungsmäßigen Einheit (wie einem Betrieb oder einer Organisation) institutionelle Vorschriften oder Prozesse herausgebildet. Derartige interne Märkte bilden sich unter einer Reihe von Einflussfaktoren heraus, so wenn die Arbeitstätigkeiten auf spezifischen Fähigkeiten beruhen, spezifische Fähigkeiten durch die Ar-

beitstätigkeit selbst erworben werden, oder wenn sie sich durch Habitualisierung so ergeben haben. Interne Arbeitsmärkte bilden sich dann heraus, wenn sie dem Unternehmen einen Kostenvorteil – etwa in Form erhöhter Produktivität oder verminderter Transaktionskosten – gegenüber den Kosten bieten, die durch qualifiziertere, mit höheren monetären und nicht monetären Vergünstigungen ausgestattete Arbeitskräfte entstehen. Für das Unternehmen kann es sich mittelfristig als günstiger darstellen, eine qualifizierte Arbeitskraft mit derartigen Vergünstigungen an sich zu binden, wenn anderenfalls – durch Ersetzen oder Beendigung eines Beschäftigungsverhältnisses – wiederum Kosten für Rekrutierung, Screening und Ausbildung neu anzustellender Arbeitskräfte anfielen. Wie ersichtlich wurde, sind interne Arbeitsmärkte vor allem qualifikationsorientiert und stellen sich für den Arbeitnehmer als vergleichsweise attraktiv dar. Von der Qualität der Beschäftigungsverhältnisse her lassen sich derartige interne Arbeitsmärkte mit den oben beschriebenen primären Arbeitsmärkten vergleichen, so dass in einer Vier-Felder-Matrix die Konstellation „primär / intern“ als typisch beschrieben wird. Aus diesem Grund wird der Zugang zu einem internen Arbeitsmarkt potenzielle Arbeitnehmer interessieren.

Die Tendenz zur Internalisierung wird hier als systemimmanent für westliche Industriegesellschaften bestimmt: „Der Fortschritt von Wissenschaft und Technik wirkt als Sachzwang zu Monopolisierung, Verstetigung der Nachfrage und administrativer Preisbildung aufgrund des hohen und steigenden Anteils fixer Kosten der Sachkapitalausstattung und der Forschung und Entwicklung“ (Fischer / Heier 1983: 203). Qualifikationszentrierte, berufsspezifische Arbeitsmärkte werden bei Doeringer / Piore (1971) als „Craft Markets“ bezeichnet, wobei der Titel in erster Linie an Tätigkeiten wie das Handwerk denken lässt; hingegen werden firmenspezifische interne Arbeitsmärkte mit Einsteigerjobs auf niedrigem hierarchischen (und damit einhergehend oftmals niedrigem Qualifikations-) Niveau und entsprechenden internen Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg als „Enterprise Markets“ beschrieben (vgl. Doeringer / Piore 1971: 2f.).

Dabei lassen sich interne Arbeitsmärkte nach ihrem Grad von Offenheit (via *ports of entry*) gegenüber den externen Arbeitsmärkten differenzieren: In komplett geschlossenen internen Arbeitsmärkten gibt es nur einen einzigen Typus von Eingangsposition (etwa eine industrielle Hilfsarbeiterstelle); alle vakanten, hierarchisch höher

angesiedelten Positionen werden durch Transfer und Aufrücken (bzw. Beförderung) interner, innerhalb des Unternehmens dafür ausgebildeter Bewerber besetzt, etwa im Sinne des Warteschlangenmodells von Thurow (vgl. Thurow 1975) oder des Turniermodells von Lazear (vgl. Lazear / Rosen 1981; Lazear 2003). (Unentschieden bleibt also an dieser Stelle, ob das Aufrücken aufgrund senioritätsbasierter oder leistungsbasierter Prinzipien geschieht.) Innerhalb des polar vorgestellten offenen internen Arbeitsmarkts kann dagegen jede Position direkt mit einem Bewerber aus einem externen Arbeitsmarkt gefüllt werden. Hier sind also vielfältige Interaktionen mit externen Arbeitsmärkten denkbar, Mobilität aus einem externen in einen internen Arbeitsmarkt stellt die Regel dar.

Externe Arbeitsmärkte – also solche ohne die Merkmale der internen Arbeitsmärkte, idealtypisch geregelt über marktlichen Wettbewerb (deshalb bei Doeringer / Piore 1971: 4 auch als „Competitive Markets“ bezeichnet) – können hinsichtlich der Qualität der Arbeitsplätze je nach Stellenprofil variieren: Hier kommen sowohl unstrukturierte Teilmärkte ohne besonderes Anforderungsprofil an die Arbeitnehmer vor, die ihren Beschäftigungsbedingungen nach als sekundäre Arbeitsmärkte zu beschreiben sind, als auch solche des primären Arbeitsmarktes. Letzteres kann dann der Fall sein, wenn Arbeitnehmer durchaus über fachliche Qualifikationen verfügen, die aber nicht so spezifisch sind, dass sie nur für einen bestimmten Betrieb geeignet sind (so z.B. bei Tätigkeiten im Handwerk): Der Betrieb kann sich diese Arbeitskräfte über den Markt besorgen, für diese wiederum bedeutet ein Betriebswechsel in aller Regel keinen Einkommens- oder Statusverlust.

Umgekehrt sind auch für sekundäre Teilarbeitsmärkte unterschiedliche Beschäftigungssituationen denkbar: Unstrukturierte sekundäre Beschäftigung mag vollkommen außerhalb des internen Arbeitsmarktes angesiedelt sein (s.o.). Daneben gibt es aber auch Berufsfelder, die zwar über formale interne Strukturen verfügen, die aber dennoch verschiedene Merkmale des sekundären Arbeitsmarktes aufweisen, wie niedrige Bezahlung und / oder unerfreuliche Arbeitsbedingungen; typisch sind hierfür (etwa im Niedriglohnsektor) viele *ports of entry* und kurzfristige Mobilitätsspannen. Schließlich können sekundäre Beschäftigungsverhältnisse ohne große Transfer- oder Aufstiegsmöglichkeiten in der direkten Umgebung von internen Arbeitsmärkten angesiedelt sein.

Auf dieser theoretischen Grundlage wurde innerhalb des Instituts für Sozialforschung München ein auf die Struktur der Arbeitsmärkte in der Bundesrepublik Deutschland zugeschnittenes Modell entwickelt (vgl. Lutz 1987). Dieses beruht weniger auf einem Dualismus der Produktion oder dem angesprochenen, Klassenkonflikten entspringenden Kontrollbedürfnis, sondern fokussiert die an der betrieblichen Produktivität ausgerichtete „Arbeitskräftestrategie“. Zentrales Kriterium der hier vorgenommenen idealtypischen Dreiteilung des Arbeitsmarktes (gar nicht besetzt ist die in der Vier-Felder-Matrix konstruierbare Konstellation „intern / sekundär“) stellt hierbei die Qualifikation des Arbeitnehmers dar. Unterschieden werden somit die folgenden Idealtypen: Betriebe, die interne Arbeitsmärkte ausbilden (vgl. Lutz 1987: 12), bei denen Eintritts-Arbeitsplätze für neu eingestellte Arbeitskräfte vorhanden sind, die eine hierarchische Stufung der Arbeitsplätze nach Qualifikation, Verantwortung und Verdienst vornehmen und die schließlich über dieser Hierarchie entsprechende Mobilitäts- und Aufstiegsmuster verfügen. Die hier angesiedelten Arbeitsplätze werden ihrer Qualität nach den primären Arbeitsmärkten zugerechnet. Als Sonderfall eines internen Markts wird hier auch „betriebszentrierte Arbeitsmarktsegmentation“ angeführt, bei der diese Mobilitäts- und Allokationsregeln hohe Bindungskraft besitzen (bis hin zur Einklagbarkeit) und bei der Betrieb und Beschäftigte in einem wechselseitigen Bindungsverhältnis stehen. Die Arbeitskräfte in diesem Segment verfügen über bzw. erwerben betriebsspezifische Qualifikationen, die sie für den Betrieb wertvoll machen, die ihnen jedoch unter Umständen außerhalb desselben weniger nützlich sind.

Die Typen betrieblicher Arbeitssysteme, die ihre Arbeitskräfte über externe Arbeitsmärkte rekrutieren, fallen nach der Qualifikation der Beschäftigten auseinander:

Solche von professioneller Arbeitsorganisation (vom Typ Facharbeiterbetrieb) greifen auf Arbeitskräfte mit berufsfachlicher Qualifikation zurück (vgl. Lutz 1987: 25) – aufgrund der Fertigkeiten der beschäftigten Arbeitskräfte sind die Arbeitsbedingungen in der Regel so gestaltet, dass von der Zugehörigkeit zu einem primären Arbeitsmarkt gesprochen werden kann.

Dem stehen Betriebe von tayloristischer Arbeitsorganisation gegenüber (vgl. Lutz 1987: 27), bei denen die Arbeitskräfte lediglich über allgemeine, unspezifische („Je-

dermanns“-) Qualifikationen verfügen müssen und bei denen Kriterien von sekundären Arbeitsmärkten auf die Arbeitsbedingungen zutreffen. Hierbei ist anzumerken, dass zumindest Teile der Belegschaft eines derartigen Betriebs (etwa diejenigen, die Kontroll- und Leitungsfunktionen ausüben) nicht in der besagten Weise als unspezifisch qualifiziert zu beschreiben sind.

Beschäftigungsrisiko steht in dieser kategorialen Aufteilung weniger im Mittelpunkt, vielmehr werden Qualifikationsüberhänge oder Aufstiegs konkurrenz (insbesondere im ersten Segment) betrachtet, wenn es um die Nutzung der Arbeitsmarktsituation geht (vgl. Lutz 1987: 195ff.). Arbeitslosigkeit schien hauptsächlich ein Problem zu sein, von dem Angehörige des dritten Segments (mit „Jedermanns-Qualifikationen“) betroffen waren und das sich vielfach über Qualifizierung beheben ließ. Nur am Rande ragt diese Problematik auch in das Gebiet der internen Arbeitsmärkte: zum Zeitpunkt des Eintretens, zu dem das interne Segment mit den anderen verkoppelt ist.

Dies mag auch der historischen wirtschaftlichen Situation geschuldet sein, die Beschäftigungsunsicherheit in den siebziger, achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts nicht zur zentralen Perspektive werden ließ. Kurz darauf durchgeführte empirische Untersuchungen bestätigten die Abmilderung der Beschäftigungsunsicherheit für Angehörige des betriebsspezifischen Segments (vgl. Szydlik 1990). Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs und den sich daraufhin verstärkt bemerkbar machenden Tendenzen zur Globalisierung änderten sich jedoch die Rahmenbedingungen in den westlichen Industriestaaten, so dass seitdem verstärkt das Phänomen der Beschäftigungsunsicherheit auch in scheinbar stabilen Segmenten des Arbeitsmarktes untersucht wurde (vgl. Schramm 1992). Für den vorliegenden Zusammenhang ist im Hinblick auf Phänomene von Anpassungsmaßnahmen bei überschüssigem Arbeitsangebot hervorzuheben, dass Arbeitsplatzabbau in der Regel zunächst nicht bei den Kernbereichen der Belegschaft (der „Stammbelegschaft“) ansetzt, die über hohes Humankapital einerseits, über ein höheres Machtpotenzial andererseits (etwa über verbrieft institutionelle Teilhaberschaft) verfügen (vgl. Hohn 1988). Betroffen von derartigen Maßnahmen sind in erster Linie Angehörige der Randbereiche, die sich hier einem Prozess der sozialen Schließung ausgesetzt sehen.

Eine Segmentierung des akademischen Arbeitsmarktes in interne bzw. externe Arbeitsmärkte wurde von Gerald Rosenblum und Barbara Rubin Rosenblum für die Situation in den USA postuliert (vgl. Rosenblum / Rosenblum 1990, 1996). Sie sehen einen organisationalen internen Arbeitsmarkt bei vollzeitlich und unbefristet (bzw. auf *tenure track*) beschäftigten Wissenschaftlern als gegeben: Diese könnten von einer gegebenen Einstiegsposition aus (etwa der *assistant professorship*) relativ geschützt gegen die Einflüsse des externen Marktes auf Aufstiegsmöglichkeiten bis hin zur Professur hoffen. Die externen Arbeitsmärkte wiederum (bestehend aus Positionen ohne die Segnungen von Arbeitsplatzsicherheit) sind in sich sehr heterogen bis inkonsistent gegliedert. Gemeinsam ist ihnen vor allem die Schwierigkeit, Zugang zum internen Markt zu vermitteln. Die Spannweite reicht dabei von relativ langfristigen (6 Jahre) Beschäftigungsverhältnissen für Absolventen bis hin zu kurzfristig (semesterweise) eingestelltem Lehrpersonal, dessen Beschäftigungsumfang sich nach dem jeweils aktuellen Studierendenaufkommen oder auch unvorhersehbaren Faktoren wie Budgetkürzungen etc. richtet. Mobilität findet hier der modellhaften Annahme zufolge einerseits innerhalb der internen Märkte statt, wenn Inhaber von festen Stellen auf andere, besser bezahlte oder reputiertere Positionen wechseln, andererseits innerhalb der externen Märkte, wenn die als „gypsy scholar“ beschriebenen, dauerhaften Außenseiter des akademischen Arbeitsmarktsystems, die eine kurzfristige Anstellung gegen die nächste eintauschen (vgl. Rosenblum / Rosenblum 1990: 161). Empirische Untersuchungen der gleichen Autoren kamen jedoch zu dem Ergebnis, dass entgegen der eben vorgetragenen Annahme auch ursprüngliche Beschäftigungsverhältnisse, die dem externen Markt zuzurechnen sind, als *port of entry* für den internen Arbeitsmarkt fungieren können (vgl. Rosenblum / Rosenblum 1996): Zwar geht ein großer Teil derjenigen, die hier ihre erste akademische Anstellung fanden, komplett aus dem hochschulischen Arbeitsmarkt ab, doch ist die Anzahl derjenigen, die über ein derartiges Arrangement nach einer Zeitspanne von sieben Jahren Zugang zum internen Markt fanden, nicht sehr viel geringer als die derjenigen, die über eine interne Einstiegsanstellung im internen Arbeitsmarkt verblieben.

Zu fragen bleibt, ob die Rekrutierungsstrategien, die in verschiedenen Ländern Europas anzutreffen sind, ebenfalls einen Anhaltspunkt dafür liefern, dass Beschäftigungsverhältnisse mit Merkmalen eines externen Arbeitsmarktes wie etwa

Lehraufträge als *port of entry* für Anstellungen im internen Arbeitsmarkt fungieren können. Davon unberührt bleibt jedoch die Möglichkeit, die angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse je nach der Ausgestaltung der Vertrags- und Arbeitsbedingungen als einem internen bzw. externen Arbeitsmarkt zugehörig zu kennzeichnen, wie es in Österreich bereits mit der Bezeichnung „externes“ Lehrpersonal vollzogen wird.

Dem lässt sich jedoch mit Aage B. Sørensen (1993) entgegenhalten, dass sich akademische Arbeitsmärkte sehr spezifisch verhalten und mit der herkömmlichen Dichotomie von intern/extern sowie den damit in der Regel verknüpften Implikationen nicht angemessen beschrieben werden. Insbesondere treten hier nicht jene Gründe in Erscheinung, die für geschlossene (hier verwendet als Gegensatz zu: offene) Beschäftigungsverhältnisse, wie sie teilweise an Universität anzutreffen sind, anzuführen wären, nämlich:

- a) eine betriebsspezifische Ausbildung (denn Beförderungen korrelieren hier nicht, wie sonst anzunehmen, mit einer Ausweitung der Aufgabenstruktur – ein Wissenschaftler darf und kann als Privatdozent das gleiche Gebiet in Forschung und Lehre vertreten wie als Professor);
- b) gesparte Transaktionskosten (denn eine höhere institutionelle Bindung durch Festanstellung ist nicht zwangsläufig gegeben);
- c) externe Gründe, die früher zum Schutze der Forschungsfreiheit gegeben sein mögen.

Weiterhin fehlen innerhalb der Universitäten die mit vielen Sprossen versehenen Karriereleitern, die für interne Märkte typisch wären (und die als positive Karriereereignisse auch motivierende Wirkung ausüben). Dafür kann auch an Nicht-Eingangspositionen externe Rekrutierung erfolgen (was sich allerdings in verschiedenen Ländern unterschiedlich darstellen mag, denn in Skandinavien ist beispielsweise aufgrund des wesentlich kleineren Arbeitsmarktes weniger Mobilität zwischen den Institutionen möglich als in größeren Hochschulsystemen). Die Idee interner hochschulischer Arbeitsmärkte wird auf diese Weise zwar nicht völlig suspendiert, jedoch kommt Sørensen (1992: 95) zu dem Schluss, es würden dort überhaupt keine „normalen“ Beschäftigungsverhältnisse ausgeprägt, eher ließe sich die Position eines Professors mit derjenigen eines Grundstücksmaklers vergleichen, der seinen Arbeits-

platz von einer Immobilienfirma nur pachtet, um selbstständig Gewinne für beide beteiligten Akteure zu erwirtschaften. Die Währung, auf die hier abgezielt würde, sei Prestige, das für den einzelnen Forscher als Treibstoff seiner Karriere ebenso wichtig sei wie für die Institution als Ganze. Damit sind zwei wesentliche Aspekte in der Diskussion um Hochschulen als Arbeitsmärkte benannt: Zum einen weisen sie eine starke Spezifität auf, durch welche Anwendung herkömmlicher Arbeitsmarkttheorien, welche nicht die Eigendynamik der Institution berücksichtigen, erschwert wird. Zum anderen wird auf die große Rolle von Status- bzw. Reputationsüberlegungen hingewiesen, die vielfach die Funktion anderer Motivatoren (teilweise auch finanzieller Anreize) einnehmen kann. Auch wenn die Existenz eines internen Arbeitsmarkt-Segments an Hochschulen nicht abgestritten werden muss, muss dieses Konzept also in seiner Funktionsweise wie Motivationsstruktur modifiziert werden, um die spezifische Situation an Hochschulen besser zu beschreiben.

Eine andere Fragestellung an die divergenten hochschulischen Arbeitsmärkte wird mit der Beschreibung der Beschäftigungsverhältnisse als einem primären oder sekundären Markt zugehörig angesprochen: Hier greift – wie erwähnt – vor allem der Aspekt der sozialen Benachteiligung bzw. Exklusion. Dabei gilt es Unterschiede zu anderen beruflichen Feldern zu vergegenwärtigen. Anders als beispielsweise betriebliche Arbeitsmärkte, auf denen Momente von Segmentarisierung und sozialer Schließung zu beobachten sind, wird der hochschulische Arbeitsmarkt allgemein von Arbeitskraftanbietern mit hoher bis sehr hoher und weniger von solchen mit lediglich berufsfachlicher oder gar unspezifischen Qualifikationen konstituiert. Qualifikation als Kriterium für berufliches Fortkommen greift hier also nur bedingt. Auch hat man es nicht mit einer Form von sozialer Ausgegrenztheit zu tun, die für sozial benachteiligte Randgruppen vielfach zu konstatieren ist. Schließlich lässt sich für die Einkommensmöglichkeiten aufgrund der vielfältigen erworbenen Qualifikationen zumindest ein Potenzial registrieren, das – ob realisiert oder nicht – jenseits der Möglichkeiten von Individuen liegt, denen in der Regel Zugehörigkeit zu sekundären Arbeitsmärkten zugeschrieben wird.

Gleichwohl lassen sich die vorgefundenen Arbeitsbedingungen nach den Kriterien primärer bzw. sekundärer Arbeitsmärkte beschreiben. Bereits 1982 legten Robert E. Roemer und James E. Schnitz Überlegungen vor, die den großen und wachsenden

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Anteilen von befristeten Positionen im US-amerikanischen Hochschulsystem mit dem sekundärem Segment verglichen (vgl. Roemer / Schnitz 1982): Ausgangspunkt ist hier die Beobachtung, dass es sich beim akademischen Arbeitsmarkt nicht um einen einzigen, kohärenten Arbeitsmarkt handelte, sondern um eine Reihe von verschiedenen (vgl. Brown 1967) – differierend etwa nach Rang, Einkommen, akademischer Disziplin bzw. Spezialgebiet, Art der anstellenden Institution sowie schließlich geographischer Lage. Dabei seien die abgesicherten, gutbezahlten, mit Karriereoptionen und Mitsprachemöglichkeiten versehenen Positionen des „tenured staff“ als primärem Segment die mit polar schlechteren Arbeitsbedingungen ausgestatteten Arbeitsplätze der „nontenure track appointments“ als sekundärem Segment gegenüberzustellen.

Insbesondere die Merkmale der mangelnden Beschäftigungsstabilität und der Zuweisung von weniger Aufstiegsmöglichkeiten qua Weiterqualifizierung bietenden Tätigkeiten (hier: Lehr- und Verwaltungstätigkeiten ohne Forschungsanteilen) werden als relevante Differenzen im Sinne primärer vs. sekundärer Segmente angeführt. Weiterhin wird auf Tendenzen zur Vergrößerung der sekundären Segmente hingewiesen, denn – anders als auf dem betrieblichen Arbeitsmarkt – bedeutet die Qualifizierung von vielen Arbeitskräften nicht allein einen Kostenfaktor, sondern die Bereitstellung eines großen Reservoirs von Wissenschaftlern, die aus Konkurrenzdruck auch zu ungünstigen Bedingungen kostengünstig und disponibel arbeiten. Letztlich resultiere daraus die Etablierung von drei Berufsständen („estates“) auf dem akademischen Arbeitsmarkt: die Vertreter der anstellenden Administration, die festangestellten sowie die lose assoziierten Fakultätsmitglieder (vgl. Roemer / Schnitz 1982: 525). Auf der Grundlage der *Dual Labor Market Theory* werden schließlich Konsequenzen der angetroffenen Segmentierung für die an Hochschulen arbeitenden Wissenschaftler skizziert (vgl. Roemer / Schnitz 1982: 526-528). So sei zu erwarten, dass sich die Mobilität von Arbeitnehmern vor allem innerhalb von Märkten abspiele, weniger zwischen denselben. Die Arbeitnehmer würden daraufhin auf den Markt hin sozialisiert, dem sie einmal zugewiesen worden seien. Dies bedeute auch und insbesondere, dass benachteiligte Marktteilnehmer (etwa Frauen) sich vor allem im sekundären Segment wiederfinden könnten – hier eröffne sich eine neue Quelle von Diskriminierung. Als Resultat stünde mit denjenigen, deren Erwerbsbiografie sich als Serie von

befristeten Verträgen darstellte, eine Kaste, die das akademische Äquivalent des Tagelöhners bildete. Mit diesen abschließenden Gedanken wird auf ein Problem hingewiesen, das für den akademischen Arbeitsmarkt seit jeher in Anschlag zu bringen war: das der beruflichen Unsicherheit in den Positionen jenseits der Festanstellung (in Deutschland: vor allem als Professor), für das Max Weber bereits 1919 die Worte „prekär“ und „Hasard“ fand (vgl. Weber 1988: 584f.).

Dabei geraten bestimmte Parallelen zwischen der Diskussion, die seit Längerem um Karrierewege im akademischen Sektor geführt wird, und derjenigen, die sich seit den 1980er Jahren mit Tendenzen des allgemeinen Arbeitsmarktes beschäftigt: Vor dem Hintergrund der oben bereits angesprochenen gesamtwirtschaftlichen Tendenzen die Diskussion um unsichere Beschäftigung jenseits der Normalarbeitsverhältnisse (vgl. Mückenberger 1985) hat sich die Thematisierung von „prekären“ oder „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen auf größere Teile der arbeitsmarktbezogenen Literatur ausgedehnt. Hierbei lassen sich unterschiedliche Positionen voneinander abheben: Zum einen werden derartige Entwicklungen als allgemeine Erosion von Sicherheit, als gesellschaftliche Ausweitung der Beschäftigungsrisiken im Sinne der in Abschnitt 2.2 noch *in extenso* zu diskutierenden Konzepte von Prekarität verstanden (vgl. Beck 1986; Bourdieu 1998, 2000; Castel 2000, 2005; Dörre 2005a, 2005b; Brinkmann et al. 2006). Zum anderen werden die Arbeitsmarktrisiken im Sinne der Segmentations- oder Schichtungsforschung vor allem auf sekundären Märkten mit den dort anzutreffenden, benachteiligten sozialen Gruppen verortet (vgl. Hradil 2004; Geißler 2006), was machttheoretisch auch als Schließungsimpuls der Arbeitsmarkt-Insider gegenüber Outsidern interpretiert werden kann (vgl. Streeck 2004).

Nicht zu ignorieren ist jedenfalls, dass sich Tendenzen zur Externalisierung von Arbeit (wie Leiharbeit oder Subkontrahierung; vgl. Nienhüser 2004) – sowie zu ihrer Sekundarisierung und Kommodifizierung (vgl. Martin / Nienhüser 2002) ergeben haben, die den Annahmen der Segmentationstheoretiker der 1970er und 1980er Jahre (denen zufolge man bei zunehmender qualifizierter Arbeit eher mit Internalisierungsprozessen zu rechnen hätte) zuwiderlaufen. Vor diesem Hintergrund wäre das theoretische Gerüst der Segmentationstheorie im Hinblick auf geänderte gesamtwirtschaftliche Konstellationen zu modifizieren, etwa durch die differenzierende Be-

trachtung betrieblicher Beschäftigungs-Sub-Systeme innerhalb gewerblicher Organisationen (vgl. Köhler et al. 2007).

Andererseits deuten aber Längsschnittstudien darauf hin, dass „sich in den vergangenen Jahrzehnten weder eine generelle Beschleunigung des Arbeitsmarktgeschehens noch eine allgemeine Destabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen nachweisen“ lassen (Erlinghagen 2010: 1; vgl. auch Erlinghagen 2004). Somit beruhte die Diskussion um eine Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen zu weiten Teilen eher auf subjektiv gefühlten Beschäftigungsrisiken – die in Deutschland im europäischen Vergleich überdies besonders stark ausgeprägt sind (vgl. Erlinghagen 2008) – als auf realer Zunahme von Beschäftigungsinstabilität. Wo sich jedoch in der Tat klassischerweise verstärkt instabile Beschäftigungsverhältnisse antreffen lassen, ist in den im Hinblick auf die öffentliche Meinungsbildung stark wirksamen Bereichen von Medien und Forschung.

Zurück jedoch zum hochschulischen Arbeitsmarkt: Die im akademischen Bereich vielfach angetroffenen atypischen Arbeitsverhältnisse (vor allem in den angesprochenen, als sekundär zu bezeichnenden Arbeitsmärkten) bilden auf diese Weise geradezu ein Modell für einen Arbeitsmarkt, der – ob vor dem Hintergrund der erwähnten Untersuchungen berechtigterweise oder nicht – als im Übergang befindlich begriffen wird (vgl. Baruch / Hall 2004). Argumentiert wurde dabei für eine Angleichung in beiden Richtungen, so dass „protean“ bzw. „boundaryless careers“⁴ jenseits korporativ vorgegebener Strukturen (wie im akademischen Sektor üblich) sich auch in anderen Arbeitsmärkten ausbreiteten, etwa in Form des in entgrenzten Arbeitsformen operierenden „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. Voß / Pongratz 1998; Voß / Pongratz 2003), während umgekehrt akademische Laufbahnen sich im Zeital-

⁴ Unter „protean careers“ versteht man solche, die von der jeweiligen Person und nicht der Organisation gemanagt werden, wobei psychologische Momente mit zu betrachten sind; vgl. Hall (1976): 201. - Die Beschäftigung mit den in interorganisationaler Mobilität verlaufenden und deswegen als „boundaryless“ bezeichneten Karrieren, die auch vielfache horizontale Positionswechsel ohne Aufstieg in eine hierarchisch höhere Stellung beinhalten können, erfolgte seit den 1990er Jahren in verstärktem Ausmaß, als die traditionellen organisationalen Karriereverläufe vielfach – ob mit empirischer Evidenz oder nicht – als ausgehöhlt wahrgenommen wurden. Dabei geraten aufgrund der Kompetenzbasierung des Konzepts auch immer wieder atypische Beschäftigungsverhältnisse in der Kreativwirtschaft (Filmindustrie) oder in innovativen Branchen (Software-Unternehmen) in den Blickpunkt; vgl. u.a. Arthur (1994); Bird (1994); DeFillippi / Arthur (1994); Arthur / Rousseau (1996); Jones 1996; Tolbert (1996).

ter der wie Unternehmen auftretenden Universitätsorganisationen eine Wendung hin zu korporativen Modellen vollzogen hätten.

Die erstgenannte Beobachtung geht in eine ähnliche Richtung wie der von Luc Boltanski und Ève Chiapello (2003) postulierte Paradigmenwechsel innerhalb der „neuen“ Berufslaufbahnen, in denen den Betroffenen statt institutionell geregelter beruflicher Beziehungen ähnlich wie Künstler ein individuell gestaltetes „Projekt“ zum Ziele der Selbstverwirklichung (Boltanski / Chiapello 2003: 261) angeboten würde. Die zweite, gegenläufige Bewegung hingegen würde für eine zunehmende Internalisierung des hochschulischen Arbeitsmarkts für Wissenschaftler sprechen (vgl. Enders / Kaulisch 2006) – ob und inwiefern sich derartig postulierte Tendenzen bei den zum jetzigen Zeitpunkt bereits erfassten Erwerbsbiographien verifizieren lassen, bleibt zu untersuchen.

Jenseits derartiger, national oder disziplinär bedingter Rekrutierungsstrategien, die Hinweise auf die Bevorzugung interner oder externer Kandidaten liefern, sei aber mit Christine Musselin (2002) und gegen Ted I.K. Youn und Daniel Zelterman (1988) bzw. Youn (1992) darauf hingewiesen, dass bei der Berufung von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen nicht unbedingt homogene Verfahrensweisen zu erwarten sind: Je nach Institutsprofil bzw. Differenzierungsstrategien der Institute sowie Bewerberlage seien ganz unterschiedliche Rekrutierungsstrategien anzutreffen, ob etwa ein (eher extern zu suchender) „Spitzenforscher“ oder ein (auch regional verankerter und dann gegebenenfalls auch intern angesiedelter) „Normalwissenschaftler“ gesucht würde.

Dabei spielen jedoch auch weitere institutionelle Aspekte bei der Ausgestaltung von Beschäftigungsverhältnissen – insbesondere in einem öffentlich finanzierten Sektor wie dem Bildungswesen – immer mit hinein: Die verfolgten personalpolitischen Strategien der Hochschulorganisationen lassen sich nicht darstellen, ohne auf die Begrenzung ihrer Handlungsfreiheit durch interorganisational verbindliche Regelungen z.B. durch Gesetze hinzuweisen. Die Handlungen individueller bzw. kollektiver Akteure (also den Wissenschaftlern und ihren hochschulischen Verhandlungspartnern einerseits, Interessenverbänden und staatlichen Institutionen andererseits) auf dem hochschulischen Arbeitsmarkt werden in vielerlei Hinsicht geregelt und be-

grenzt von den organisationalen und interinstitutionellen Normen. Dazu gehören beispielsweise Faktoren, durch welche die Ausgestaltung von Beschäftigungsverhältnissen mitbestimmt wird, wie z.B. bestimmte Qualifizierungsmuster für eine jeweilige Aufgabe oder Position. Eine derartige Einbettung der Akteure auf dem Arbeitsmarkt in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte unternimmt die Theorie der Beschäftigungssysteme, die von David Marsden (1999) vorgestellt wurde. Dabei definiert er Beschäftigungsregeln (*employment rules*), die bestimmten Bedingungen (*constraints*) von Effizienz bzw. Durchsetzbarkeit genügen müssen. Diese wiederum seien hinsichtlich der erstgenannten Dimension an Kriterien wie Leistungserstellung (*production*) oder Fähigkeiten der Mitarbeiter (*training*) ausgerichtet, hinsichtlich der zweitgenannten Dimension durch Orientierung an den Aufgaben (*tasks*) oder Tätigkeiten (*procedures* bzw. *functions*) definierbar. Derartige Regeln lassen sich in ihrer Verbreitung auch bestimmten nationalen Kulturen zuordnen (vgl. Marsden 1999: 117-147), so etwa, wenn für Deutschland das Qualifikations-Modell (die Kombination des Ansatzes von *training* und *function* bei der Ausgestaltung von Beschäftigungsverhältnissen) als typisch dargestellt wird. Für den vorliegenden Zusammenhang interessiert der Hinweis auf jene durch (teilweise starke) institutionelle Vorgaben regulierten Arbeitsmärkte in Form von Beschäftigungssystemen aus zwei Gründen: Zum einen kann hiermit der klassische Arbeitsvertrag in seiner normativen Bedingtheit jenseits rein marktlicher Prozesse beschrieben werden, zum anderen können aber auch Beschäftigungsverhältnisse, die von Machtasymmetrien geprägt werden (etwa solche auf dem sekundären Arbeitsmarkt), auf diese Weise kontrakttheoretisch auf die darin implizit enthaltenen Vereinbarungen untersucht werden. So eignet sich die Rede von Beschäftigungssystemen, die Bedingungen für die Ausgestaltung von Beschäftigungsverhältnissen – die zu berücksichtigenden Einschränkungen beim Verfolgen von Personal- bzw. Karrierestrategien – bei der Betrachtung von Arbeitsmärkten mit zu berücksichtigen. Diese Beobachtungsform kann sowohl auf klassische Arbeitsverträge in Organisationen wie auf andere Formen von Beschäftigung – atypische und flexibilisierte Vertragsformen, aber auch die bereits genannten interorganisationalen “boundaryless careers“ – angewandt werden. Letzteres wurde beispielsweise von Axel Haunschild (2004) gezeigt, der Marsdens Theorie der Beschäftigungssysteme zur theoretischen Grundlage seiner Untersuchung der

flexiblen Beschäftigungsverhältnisse am Fallbeispiel Theater wählte (nicht zufällig also eines künstlerischen Metiers mit hohem Anteil an Verbetrieblichung der Lebensführung und kurzfristigen Vertragslaufzeiten, das sich zumindest hierin teilweise mit wissenschaftlichen Laufbahnen in ihrem noch nicht etablierten Stadium vergleichen lässt).

Für den Fortgang der Untersuchung gilt es diejenigen Aspekte im Auge zu behalten, durch welche die hochschulischen Arbeitsmärkte innerhalb der geschilderten theoretischen Bezugsrahmen genauer bestimmt werden können. Dies sind neben der Aggregation von (fach- oder auch organisationspezifischen) Qualifikationen die institutionellen Regelungen, etwaige Steuerungsmechanismen durch soziale Netzwerke bzw. soziales Kapital sowie insbesondere jene Momente, die auf segmentierte Arbeitsmärkte hindeuten.

2.2 Strukturen des hochschulischen Arbeitsmarkts und die Situation von Wissenschaftlern als „Personal“ an Hochschulen

Wenn Segmentationsmodelle zur theoretischen Erfassung der hochschulischen Arbeitsmärkte herangezogen werden sollen, lassen sich vor dem Hintergrund der eben angerissenen Diskussion eine Reihe von Fragen an die angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse stellen: Welche Personenkreise wären als „Kern-“, welche als „Randbelegschaft“ der Hochschule zu fassen? Dies steht vielfach in Zusammenhang mit der Leitvorstellung, was die Kernaufgabe der Hochschule sei; diese wiederum ist in sich oft nicht eindeutig bestimmbar, da im Bildungssektor ein Bündel miteinander verwobener und im Einzelfall unterschiedlich akzentuierter Ziele vorliegt, die unter Umständen als Kernaufgaben angesehen werden könnten. Zunächst sei aus diesem Grund kurz an die möglichen wahrzunehmenden Aufgaben erinnert, die zur Entstehung von spezifischen und eventuell segmentierten Arbeitsmärkten führen können.

Im Anschluss daran gilt es Strukturmerkmale der betrachteten Arbeitsmärkte freizulegen. Wichtig wird der Zugang zu (bzw. gegebenenfalls auch der Ausstieg aus) diesen jeweiligen Arbeitsmärkten sein, so dass sich hier die ersten zu beantwortenden Forschungsfragen anschließen. Im Laufe der Untersuchung werden folgende Fragen zu klären sein:

- Wie erfolgt die Rekrutierung des akademischen Personals?
- Geschieht diese über wenige festgelegte *ports of entry*, was dann so etwas wie eine mehr oder minder geregelte interne Laufbahn (z.B. nach Art des *tenure track*) nach sich zieht, oder besteht auf jeder Stufe die Möglichkeit, auf Bewerber aus externen Märkten zurückzugreifen?
- Welche Formen von beruflicher Mobilität sind in diesem Sektor anzutreffen (innerhalb der jeweiligen Arbeitsmärkte oder auch zwischen verschiedenen Institutionen)?

Schon früh wurde für Selektionsprozesse an Hochschulen – und zwar zunächst im Hinblick auf Studierende an US-amerikanischen Junior bzw. Community Colleges, deren akademische Fähigkeiten mit ihren gesellschaftlich ermutigten Ambitionen auf

den Zugang zu privilegierten Positionen nicht Schritt halten (vgl. Clark 1960) – ein Verfahren beschrieben, das von Burton R. Clark in Anlehnung an Erving Goffman (1952) als „Cooling out“ bezeichnet wurde. In Abwägung der für die Betroffenen womöglich noch unerfreulicheren Alternativen des Scheiterns in der Ausbildung wie auf dem Arbeitsmarkt seien flankierende Maßnahmen wie Studienberatung (durch *academic counsellors*) ein geeignetes Mittel, die studentische Belegschaft möglichst störungsfrei und passgenau an die Gegebenheiten des Berufslebens heranzuführen, im fraglichen Fall eben durch Auswechslung (vgl. Clark 1980). Dies geschieht beispielsweise, indem ein alternatives Ziel aufgezeigt wird, schrittweise Lösungsstrategien angeboten werden, Trost gespendet wird, aber gegebenenfalls auch klare Ablehnung geäußert wird. Subjektive Karriereentscheidungen und -verläufe werden vielfach durch derartige Prozesse beeinflusst, besonderes Gewicht kommt diesen in Übergangsphasen zwischen Statuspositionen zu. Dieses Beschreibungsinstrument des „Cooling out“ wurde auch für Passagen des akademischen Status jenseits der Phase des *under-graduate* Studiums – so etwa für den Übergang von der Promotion zur Postdoc-Positionen – als adäquat empfunden (vgl. z.B. Metz-Göckel et al. 2010). Zu berücksichtigen ist bei derartigen, nunmehr auf akademische Karriereverläufe fokussierten Übergängen natürlich ebenfalls, ob die Betroffenen überhaupt eine Berufstätigkeit im akademischen Sektor anstreben oder nach Erreichen einer gewissen Qualifikation (wie dem Doktorat) sowieso vorhatten, in Arbeitsmärkte außerhalb der Hochschule zu wechseln (vgl. Kehm 2006). Doch auch unter Abzug jener von vornherein nicht auf die wissenschaftliche Laufbahn abzielenden Gruppen und unter Berücksichtigung großer disziplinspezifischer Unterschiede dürfte unstrittig sein, dass nicht alle prinzipiell Interessierten schließlich an die gewünschte Position an einer Hochschule gelangen. Mechanismen der Auslese und Personalrotation können dabei offengelegt werden, wie im Falle der Befristung von Stellen, oder implizit betrieben werden, wie es im Falle der Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen vermutet wurde (vgl. Metz-Göckel et al. 2010: 17). Aus Gender-Perspektive wurde dabei wiederholt auf den Anpassungsdruck an bestimmte Normen der „wissenschaftlichen Lebensform“ im Hinblick auf die individuelle Lebensplanung hingewiesen, die etwa die Kinderlosigkeit insbesondere von Frauen im akademischen Mittelbau begünstigt (vgl. z.B. Metz-Göckel et al. 2009). An dieser Stelle sei vor allem darauf hingewie-

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

sen, dass eine Berufsanfängerposition im hochschulischen Bereich nicht zwangsläufig als *port of entry* im Sinne eines internen Arbeitsmarkts zu sehen ist, da durch Befristung und Prozesse des „Cooling out“ das Ausscheiden aus derartigen Beschäftigungsverhältnissen vorprogrammiert ist. Im späteren Verlauf sei dabei im Blick behalten, ob und inwiefern die persönliche Lebenssituation bzw. -planung von den Besonderheiten der Anstellungssituation affiziert wird.

Ein Bestimmungsmerkmal von segmentierten Arbeitsmärkten liegt in der Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen. Es fragt sich dabei zunächst, wie die Beschäftigungsverhältnisse gestaltet sind. Die zu bearbeitenden Forschungsfragen lauten hier:

- Mit welchen Anteilen von unbefristeten bzw. befristeten Beschäftigten hat man es zu tun?
- Wie verteilen sich voll- und teilzeitige Beschäftigung?
- Gibt es Aus- und Einstiegsoptionen für die Berufstätigkeit von Wissenschaftlern an Universitäten?

Daraufhin gerät die qualitative Beschreibung der Arbeitsbedingungen in den Blickpunkt. Diese reichen von der Entlohnung bis hin zu Fragen der Arbeitsautonomie, Mitbestimmung und des Ranges innerhalb einer mehr oder weniger flach gestalteten institutionellen Hierarchie. Zu klären sind dabei folgende Fragen:

- Haben die am Arbeitsplatz vorgefundenen Situationen Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit?
- Welche Vorstellungen haben die Betroffenen von ihrem Berufsbild und wie finden sich diese Vorstellungen in ihren realen Arbeitsbedingungen widergespiegelt?
- Wie hoch ist die Arbeitsbelastung?
- Wie verteilen sich die Arbeitszeiten auf bestimmte Aufgaben (klassischerweise Forschung, Lehre, Verwaltung, aber auch andere wissenschaftliche Dienstleistungen)?

Auf diese Weise geraten Spezifika der beschäftigenden Hochschulorganisationen in den Blick, da hier Vorgaben über Ausgestaltung des Beschäftigungsverhältnisses

getroffen werden. Dies betrifft Aspekte von Personalentwicklung und *Human Resource Management* ebenso wie die Leitungsstrukturen in Form von Management und Governance. Hierdurch wird unter Umständen nicht allein der hochschulische Arbeitsmarkt reguliert, sondern auch die gesamte Organisation in ihren Zielen und in ihrer Funktionsweise, wodurch sich wiederum Auswirkungen auf das Berufsbild der hier tätigen Wissenschaftler ergeben. Die Bearbeitung dieser Aspekte jedoch – insbesondere die verschiedenen verfolgten Strategien und ihre jeweiligen Auswirkungen auf die Hochschulorganisation wie ihre Angehörige – würden den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen. An dieser Stelle soll lediglich das persönliche Erleben von Wissenschaftlern hinsichtlich ihrer Gestaltungsmöglichkeiten in der Organisation bzw. die gegebenenfalls angetroffene Wahrnehmung des „Gemanagt-Werdens“ angesprochen werden, da sie Teil der Arbeitsbedingungen an Hochschulen darstellen. Darüber hinaus wird der organisationale Aufbau von Hochschulorganisationen im vorliegenden Zusammenhang am Rande gestreift, wenn die Gliederungseinheiten, innerhalb derer sich die Wissenschaftler bewegen, angesprochen werden.

2.2.1 „Akademische Arbeit“ und ihre Arbeitsmärkte

Arbeitskraft lässt sich nicht allein als Produktionsfaktor zur Herstellung eines Guts beschreiben (im vorliegenden Fall etwa: „Wissen“ oder „tertiäre Ausbildung“), sondern kann auch als „abgeleitete Nachfrage“ begriffen werden, die von Unternehmen ausgeht, die sie von der Nachfrage ihrer Endprodukte ableiten. Laut David Farnham (2009: 198) bringen Wissenschaftler an Hochschulen ihre Arbeitskraft als Dienstleistung ein, indem sie mit ihren Kenntnissen und Fähigkeiten einen Beitrag leisten zu den Zwecken von Lehre, Forschung, Beratung und zunehmend auch Managementfunktionen an öffentlichen Institutionen.

Allein schon die Allokation dieser unterschiedlichen Aufgaben kann – je nach institutionellem Zuschnitt bzw. institutioneller Zielsetzung der Hochschulorganisationen und je nach nationaler Organisation des tertiären Bildungswesens – sehr unterschiedlich ausfallen. Bereits innerhalb der vielfach als Kernaufgaben von Hochschulen angesehenen Bereiche von Lehre und Forschung können dabei mit Egbert de Weert (2009) im internationalen Vergleich vier unterschiedliche Systeme ausgemacht werden:

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

1) Die Integration von Lehre und Forschung nach dem Humboldt'schen Modell (zu weiten Teilen noch vorgesehen an Universitäten in Deutschland, Österreich und Italien) geht davon aus, dass Hochschullehrer auch wissenschaftlich forschen, um diese Kompetenz auch an ihre Studierenden zu vermitteln.

2) Die Forschung kann aber auch auf separate Forschungsinstitute konzentriert werden, wie es in Deutschland in Einrichtungen wie den Max Planck-Instituten, in Frankreich im zentralisierten Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) geschieht. Status und Karrierewege dieser außeruniversitären Forscher unterscheiden sich von denjenigen an Universitäten, insbesondere durch die fehlende Lehrverpflichtung. Dabei sind aber verschiedene Modelle von Kooperationen und Affiliationen zwischen Universitäten und Forschungsinstituten denkbar, die auch der Ausbildung von Forschern dienen können. Die unterschiedliche Akzentuierung von Lehre und Forschung kann auch innerhalb der gleichen Departments an einer Institution nebeneinander existieren, wie bei den US-amerikanischen *graduate schools* häufig der Fall. Hierbei ist die Möglichkeit zu horizontalem Wechsel charakteristisch.

3) Eine institutionelle Differenzierung zwischen reinen Lehr- und reinen Forschungseinrichtungen ist beispielsweise in der angelsächsischen Tradition anzutreffen (den *research* bzw. *teaching universities*). Eine binäre Struktur ist auch in Deutschland durch die Einrichtung von anwendungsorientierten Fachhochschulen mit eindeutiger Ausrichtung hin zur Vermittlung und Lehre anzutreffen.

4) Schließlich können auch innerhalb von Hochschulen unterschiedliche, nicht miteinander verknüpfte Untereinheiten mit wechselnden Graden von Autonomie existieren.

Derartige Systeme sind ihrerseits wiederum gesellschaftlich bzw. politisch bedingten Veränderungsprozessen unterworfen (vgl. de Weert 2009: 144f.), wenn etwa seitens der öffentlichen Hand die finanzielle Unterstützung für Lehraufgaben von derjenigen für Forschungsaufgaben getrennt wird (kürzlich zu beobachten im Rahmen der deutschen Exzellenzinitiative, die forschungsbezogen ausgeschrieben war). Durch neue Strukturen von Governance an Hochschulen wird weiterhin die Vermarktlichung der Organisationen begünstigt, was sich unter anderem in arbeitsteiliger Aufgabenallokation mit klar umrissenen Zuständigkeiten (auch innerhalb der Kontrollfunktionen

der Leitungsebene) äußern kann. Die europaweite Durchsetzung der gestuften Bachelor-Master-Studiengänge stellt einen weiteren Faktor dar, durch welchen eine institutionelle Trennung von eher lehrbezogenen Tätigkeiten einerseits und eher forschungsbezogenen Aktivitäten andererseits gefördert wird.

Wenn sich derartige Tendenzen verstetigen, wird dies für die Institutionen ebenso folgenreich sein wie für die Karrierewege der betroffenen Wissenschaftler. So werden in Deutschland zunehmend Stellen besetzt, die ein größeres Lehrdeputat beinhalten als Stellen vergleichbarer hierarchischer Position (etwa in Form von Lehrkräften für besondere Aufgaben, Lektoren, teilweise auch bei Professuren). Ähnlich stellt die Zuweisung von erhöhten Anteilen von Verwaltungsaufgaben oder Studienberatung bei Positionen des „dritten Sektors“ oder im Rahmen von Akademischen Ratsstellen eine Reaktion auf neuartige Herausforderungen und Führungsstrukturen an Hochschulen dar. Akademische Positionen können in ihrer Aufgabenbeschreibung und Zuordnung zu bestimmten Aufgabefeldern also auch in Deutschland innerhalb der gleichen Institution variieren (und nicht allein zwischen Institutionen verschiedener Typen, wie dies vorher bereits bei der Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen der Fall war).

Die Arbeitsinhalte und die getroffenen vertraglichen Arrangements werden weiterhin von Faktoren bestimmt, die von der Struktur der jeweiligen Arbeitsmärkte abhängen. Dies beginnt mit Abgrenzungen, die durch sprachliche, fachliche oder rechtliche Barrieren gebildet werden; die Fähigkeit etwa, fließend in Englisch unterrichten und publizieren zu können, erschließt einen sehr großen Arbeitsmarkt, ein sehr spezialisiertes Fachgebiet hingegen engt diesen deutlich ein. In diesem Sinne prägen die einzelnen Fachdisziplinen (hier etwa: Geisteswissenschaftler im Vergleich zu Medizinern oder Ingenieurwissenschaftlern) unterschiedliche, nicht in Konkurrenzbeziehung zueinander tretende Arbeitsmärkte aus, bei denen aufgrund sehr divergenter alternativer Anstellungsmöglichkeiten merklich abweichende Arbeitsbedingungen (vom Einkommen bis zu weiteren Ausstattungsmerkmalen des Arbeitsplatzes) zu erwarten sind. Aus diesem Grund wurde in den geführten Interviews mit Wissenschaftlern in Norwegen und Deutschland auch eine Beschränkung auf wenige Fachdisziplinen vorgenommen (Geisteswissenschaften und Kunst), um bei zwangsläufig quantitativ nicht repräsentativen Zahlen von Interviewpartnern eine annäherungs-

weise Vergleichbarkeit der beruflichen Situation herzustellen (vgl. die entsprechenden Bemerkungen zu Beginn von Kapitel 3: Empirisches Design).

Aufgrund dieser unter Umständen sehr heterogenen Arbeitsmärkte – im nationalen und umso mehr im internationalen Maßstab – lassen sich für die betroffenen Wissenschaftler divergente Formen von *employment relations* prognostizieren. Diese schließen vor allem die jeweils getroffenen arbeitsvertraglichen Arrangements ein, die von der Verbeamtung auf Lebenszeit (bei deutschen Professoren nach wie vor die Regel) über US-Amerikanische *tenure*-Systeme (die in siebzig Prozent der Fälle in dauerhafte Anstellung münden; vgl. Chait 2002) oder anderen relativ stabilen Beschäftigungsverhältnissen in den primären Segmenten des Arbeitsmarkts einerseits bis hin zu befristeten sowie anderweitig atypischen Beschäftigungsverhältnissen in externen oder sekundären Segmenten (insbesondere im Falle von Lehrbeauftragten) andererseits reichen können.

Das deutsche Beispiel zeigt, dass in einem Land nicht allein unterschiedliche Arbeitsmärkte vorkommen können, sondern dabei auch unterschiedliche Karrieresysteme und sogar unterschiedliche Methoden der Festsetzung des Einkommens nebeneinander existieren – von der zentralisierten, durch Gesetze geregelten Festlegung des Beamtengehalts (zumindest das Grundgehalt betreffend) über individuelle Verhandlungen im Hinblick auf etwaige Berufungs- oder Leistungszulagen für Professoren bis hin zu den auf landesweiter Ebene ausgehandelten Angestelltengehältern für weite Teile des akademischen Mittelbaus oder den von den einzelnen Institutionen festgelegten Entlohnungen für Lehrbeauftragte, die laut einer Umfrage des Deutschen Hochschulverbandes in Deutschland zwischen 6,- EUR (!) je gegebener Stunde (Universität Halle-Wittenberg) und 150,- EUR (Bucerius Law School Hamburg) liegen kann (vgl. Hartmer 2010).

David Farnham (2009: 203) sieht dabei selbst innerhalb der längerfristig gestalteten Beschäftigungsverhältnisse eine polare Unterscheidung zwischen solchen, die eine Option auf eine berufliche Laufbahn eröffnen, wie es vielfach für Beamte gegeben ist, und solchen ohne derartige Laufbahnperspektive, wie dies in der Regel für Angestellte im öffentlichen Dienst zutrifft. Mit „Laufbahn“ (oder „career“) sind hier nicht generelle Aufstiegschancen gemeint, sondern die Möglichkeit zu beruflichem Auf-

stieg im selben „Dienst“ (aber nicht zwangsläufig der gleichen Organisation) bei absoluter Beschäftigungssicherheit. Typisch für dieses System mit deutlichen Zügen eines geschlossenen internen Arbeitsmarkts seien Rekrutierungen in relativ jungen Jahren (was für deutsche Professoren aber viel weniger der Fall ist als etwa für französische CNRS-Forscher) und unilaterale Festsetzung von Arbeitsbedingungen (auch des Einkommens). Dagegen erlaubten die offener gestalteten „non-career systems“ zu jedem Zeitpunkt Eintritt aus externen Arbeitsmärkten, sofern Eignung für den Job gegeben sei, wobei die Arbeitsbedingungen und Gehälter typischerweise durch kollektive Verhandlungen festgelegt würden (vgl. Nomden et al. 2003).

Dabei spielt die Frage der Festlegung bzw. Aushandlung des Gehalts eine nicht unwesentliche Rolle bei der Bestimmung der *employment relations*, da sich hieran auch die Paradoxien im Hinblick auf das Berufsbild aufzeigen lassen, das von den an Hochschulen tätigen Wissenschaftlern entworfen wird. Während die Hochschulen – auf der Ebene der Gesamtorganisation wie auf jener der Fachbereiche oder Institute – naturgemäß verstärktes Interesse an der Maximierung der für die Institution geleisteten beruflichen Funktionen haben, definieren sich die einzelnen Individuen vielfach über die Autonomie ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit (s.u.) und fühlen sich somit – ähnlich Freiberuflern – in ihrer Berufsausübung unabhängig (obwohl ihr Gehalt zum Großteil aus ihrer Beschäftigung an ihrer Hochschule stammt).

Diesem Widerspruch begegnen die Institutionen bzw. die zuständigen Bildungspolitiker seit geraumer Zeit mit unterschiedlichen Strategien: dem Versuch, eine größere Affiliation der Wissenschaftler mit der beschäftigenden Hochschule herzustellen einerseits, dem verstärkten Einsatz von Anreizsystemen, insbesondere leistungsbezogenen Entlohnungssystemen bzw. leistungsorientierter Mittelvergabe andererseits. Die Frage, inwiefern die erstgenannten Bemühungen von Erfolg gekrönt sind, wird an geeigneter Stelle erörtert werden. Zum Einsatz von Karriereanreizen und den etwaigen Konsequenzen auf die Arbeit der Wissenschaftler liegen bereits erste Studien vor (vgl. Schlinghoff 2003).

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass auch mit monetären Mitteln versucht wird, gegenüber dem verbreiteten Leitbild eines Austauschs von „Entlohnung gegen Arbeit“ (die angesichts der, wie wiederholt festgestellt, in diesem Falle heterogenen

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Arbeitsinhalte überdies schwierig zu bestimmen ist) dasjenige von „Entlohnung gegen Anstrengung“ (*effort bargain*; vgl. Behrend 1957) zu installieren. Damit soll im Hochschulsektor – ebenso wie im Bereich der öffentlichen Verwaltung in Deutschland (vgl. Jörges-Süß 2007) – mit Mitteln des *new public management* ein Anreizsystem im Sinne der Aufgabenstruktur der beschäftigenden Institution geschaffen werden. Nicht immer einheitlich geklärt ist dabei jedoch, welche Leistungen es sind, die von Arbeitgeberseite (den Hochschulleitungen oder Bildungspolitikern) besonders gefördert werden: Sind es Forschungsleistungen in Form von Publikationen, eingeworbene Drittmittel, besondere Anstrengungen in der Lehre, in der Studierendenbetreuung, bei wissenschaftsbezogenen Dienstleistungen oder durch die Übernahme weiterer Verpflichtungen im administrativen Bereich? Für die Form der Verhandlungsführung gibt es keinen internationalen Standard (in Deutschland alleine sind ja, wie gezeigt, mehrere unterschiedliche Arenen anzutreffen). Überdies sind die Maßstäbe dafür, welcher Umfang von Entlohnung für welche Art von Leistungen als angemessen zu betrachten sei, ebenfalls kaum als einheitlich anzusehen und differieren beispielsweise je nach Fachdisziplin oder Statusgruppe.

Zu beachten sind bei der Findung der jeweils auszuhandelnden Bezahlung unterschiedliche Kriterien: Billigkeit im Sinne eines jeweils als fair empfundenen Lohns einerseits, Effizienz im Sinne einer tatsächlich realisierten positiven Wirkung von Gehaltsunterschieden auf die von den Hochschulen gewünschten Resultate andererseits (vgl. Farnham 2009: 199).

Für die Beschreibung von Hochschulsystemen in unterschiedlichen Ländern im Hinblick auf ihre Qualitäten als Arbeitsmärkte sind demzufolge verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen:

1) Die Frage der Akzentuierung bei der Selbstdefinition der Aufgaben („Mission“) von Hochschulen, die etwa im Bereich von Wissensproduktion oder Wissensvermittlung liegen kann – Letzteres wiederum in Anlehnung an so unterschiedliche Ideale wie die Anwendungsorientierung für die berufliche Praxis auf der einen, subjektive Vervollkommnung im Sinne des Humboldt’schen Bildungsgedankens auf der anderen Seite. Die Setzung institutioneller Schwerpunkte kann dabei wiederum im Hinblick auf gesellschaftliche Orientierungsfunktion ebenso erfolgen wie im Hin-

blick auf einen ökonomischen Mehrwert (etwa unter dem Stichwort *academic capitalism*).

2) Die vertragliche Form der Arbeitsverhältnisse unter Berücksichtigung der Zuordnung zu verschiedenen Segmenten des Arbeitsmarktes, die ihrerseits wiederum innerhalb der gleichen Institution (z.B. nach Fächern) differieren kann.

3) Die Frage nach dem Ort bzw. gesetzlichem Rahmen, an dem diese Arrangements von bestimmten Akteuren (Staat, Hochschulen, Gewerkschaften, Individuen) ausgehandelt werden. Diese Frage wird sich vielfach nicht unabhängig von dem jeweils zugrundeliegenden staatlichen Modell diskutieren lassen, bei dem der öffentliche Sektor allgemein, das Hochschulwesen aber im Speziellen eine bestimmte Funktion innerhalb des Gemeinwesens einnimmt, die dessen Ausgestaltung bestimmt.

4) Die Strukturierung der jeweiligen hochschulischen Institutionen, da ein Aufbau in unterschiedliche hierarchische Ebenen (Fachbereich, Department / College, Institut, Lehrstuhl) die Arbeitsbedingungen wie die Möglichkeiten der Partizipation von Mitarbeitern bestimmt. Damit ist bereits ein Aspekt der Beschreibung von Hochschulen in ihrer organisationalen Verfasstheit benannt (s.u.).

5) Eng damit zusammen hängt die Fassung des konzeptuellen Rahmens, innerhalb dessen sich wissenschaftliches Personal an Hochschulen beschreiben lässt. Dies betrifft demzufolge nicht allein die Art und Anteile der unterschiedlichen anzutreffenden beruflichen Positionen, sondern auch das berufliche Selbstverständnis, mit dem die Tätigkeit im tertiären Bildungssektor ausgeübt wird. Zu diskutieren sind also die angetroffenen Berufsbilder nicht nur in ihren inhaltlichen Dimensionen, sondern auch in ihren Wechselwirkungen mit den Erwartungshorizonten der beteiligten Akteure (Institution wie Individuen).

Besonderes Augenmerk wird in der vorliegenden Arbeit auf diejenigen Personengruppen gelegt, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht oder noch nicht einem internen hochschulischen Arbeitsmarkt angehören. Dies steht einerseits im Zusammenhang mit dem Bestreben nach möglichst genauer Fassung der *ports of entry* zu jenen internen Arbeitsmärkten, da die hier nicht oder noch nicht integrierten Arbeitskräfte unter Umständen einen anderen Blick auf die Zugangsmechanismen haben als die bereits erfolgreich Arrivierten. Andererseits werden hierbei unter Um-

ständen auch Schließungsmechanismen angesprochen, die eine Exklusion von Arbeitskräften von internen Märkten bedingen.

Dabei kann und soll an dieser Stelle nicht geklärt werden, aus welchen Gründen etwaige derartige Exklusionen zustande kommen – ob sich beispielsweise ein Angebotsüberhang an akademischen Arbeitskräften ergeben hat, der den Übertritt von allzu vielen extern tätigen Wissenschaftlern in interne Arbeitsmärkte verhindert, oder ob strukturelle, diskriminierende Benachteiligung von Personengruppen wie Frauen anzutreffen ist. Vielmehr interessiert zunächst der Modus der Rekrutierung von hochschulischem wissenschaftlichem Personal (ein Thema, für das sich die Hochschulforschung nicht zuletzt unter Berücksichtigung sozialer Netzwerke und institutioneller Entscheidungsprozesse bereits früh interessierte; vgl. Caplow / McGee 1958: 93ff.). In einem weiteren Schritt ist dann zu fragen, ob und inwiefern diese Rekrutierungsweisen für die betroffenen Personen (insbesondere jene angesprochenen nicht oder noch nicht in interne Arbeitsmärkte integrierten) Auswirkungen auf die weitere Karriere- und Lebensplanung haben.

Bei einem auf sehr umfangreichen Qualifikationen und Qualifikationswegen aufbauendem Arbeitsmarkt wie dem hochschulischen sind diese Fragen besonders virulent, da sich Berufseinstiegsphasen vielfach zu einem Zeitpunkt abspielen, zu dem in anderen gesellschaftlichen Bereichen längst berufliche Etablierung erreicht wurde. Die Besonderheit der akademischen Berufswege dürfte sich also wiederum in spezifischen Einstellungen zum Beruf und den Erwartungen daran widerspiegeln. Nicht zuletzt dürften hochschulische Berufsfelder über eigene, attraktive Merkmale verfügen, die für derartig lange Einstiegsphasen kompensieren. Nichtsdestoweniger stellt sich die Berufs- und Lebenssituation für die (noch) nicht beruflich Arrivierten im Hochschulsektor unter Umständen als einigermaßen problematisch dar, da auf externen Arbeitsmärkten geringe Planungssicherheit für die Zukunft herrscht. Aus diesem Grund seien an dieser Stelle einige Bemerkungen zum Konstrukt der Prekarität eingefügt, das in den letzten Jahrzehnten breite öffentliche Rezeption erfahren hat und teilweise auch auf Angehörige des Hochschulsektors Anwendung fand. Untersucht wird hierbei, ob und inwiefern sich Merkmale, die eine Berufs- und Lebenssituation als prekär erfahrbar machen, für Wissenschaftler mit beruflicher Perspektivierung auf den Hochschulbereich in Anschlag bringen lassen. (Dies ist keineswegs selbst-

verständlich, handelt es sich doch um eine Gruppe von in der Regel hochqualifizierten Arbeitnehmern, die nicht zum üblichen Schema von auf sekundären Arbeitsmärkten vertretenen, ausgeschlossenen oder diskriminierten Personengruppen zu passen scheinen.)

2.2.2 Atypische Beschäftigungsverhältnisse, das Konstrukt der Prekarität und seine Anwendbarkeit auf die Beschäftigungssituation im Hochschulbereich

Begriffsbildungen unter Einbeziehung des Konzepts des Prekären – Begriffe wie „Prekarität“, „prekäre Beschäftigungsverhältnisse“, „Prekarisierung“ oder auch „Prekariat“ – haben in den zurückliegenden Jahren stark an Bedeutung innerhalb der öffentlichen Debatte in Deutschland gewonnen. Noch im Jahre 2004 wurde in einem von der Europäischen Kommission im Rahmen des Projekts ESOP (Precarious Employment in Europe) finanzierten Bericht *Managing labour market related risks in Europe* bezüglich des Begriffspaares „precarious employment“ festgestellt: „In Germany, the term is used – albeit in a rather restrictive way – by social scientists, and has not entered the political and public debate.“ (Laparra et al. 2004: 6).

Diese Beobachtung kann wohl mittlerweile kaum mehr als zutreffend gelten, denn Belege für die verstärkte Verwendung der Begrifflichkeit finden sich nicht allein in der (im Folgenden hauptsächlich referierten) wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Literatur, sondern auch in Massenmedien und anderen populären Publikationen bis hin zur Belletristik.⁵ Öffentlichkeitswirksame Aktionen wie die Demonstrationen EuroMayDay in Italien und Spanien unter Anrufung des Schutzheiligen San Precario und die Studentenproteste in Frankreich haben auch in Deutschland Spuren hinterlassen und verstärkte Sensibilität für die Wahrnehmung des Problems zunehmender Prekarisierung bewirkt. Die nicht allein im Feuilleton geführte Debatte um die „Generation Praktikum“⁶ (Stolz 2005; Mörchen 2006; Grün / Hecht 2007) ist weiterhin ein Indiz dafür, dass nicht mehr ausschließlich Gesellschaftsgruppen mit weniger privilegiertem sozialen und bildungsmäßigen Hintergrund als Betroffene jenes ange-

⁵ Zur Illustration dieser Behauptung sei hier nur auf wenige Beispiele aus ganz unterschiedlichen Kontexten verwiesen, die in heterogenen Printmedien vom Nachrichten-Magazin *Der Spiegel* (Kim 2006) bis hin zur Satire-Zeitschrift *Titanic* (vgl. Goldt 2007) erschienen.

⁶ Zur Situation der Praktikanten vgl. z.B. Mörchen (2006).

nommenen Prekarisierungsprozesses gesehen werden. Vielmehr scheint hier eine Dynamik am Werk zu sein, die große Teile der Arbeitsgesellschaft, ja: der Gesellschaft insgesamt betrifft.

Ein Grund für das seit Kurzem verstärkte öffentliche Interesse an derartigen, zunehmend als prekär erlebten Zuständen, dürfte im Falle Deutschlands nicht zuletzt in der Einführung der mit dem Hartz-Konzept verknüpften Gesetze (*Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt*) seit 2003 zu suchen sein: Nicht nur die Zusammenführung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe („Hartz IV“, ab 2005) machte vielerorts schmerzhaft bewusst, dass der Schritt von Teilhabe an der Arbeitsgesellschaft in die – mit einer Formulierung Robert Castels – „Position von *Überzähligen*“ (Castel 2000: 359) unter Umständen ein sehr kurzer sein kann. Auch die in den anderen Hartz-Gesetzen gegebenen Hinweise auf die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterqualifikation („Hartz I“, ab 2003) und die Neuorientierung der Beschäftigungsarten („Hartz II“, ab 2003) hin zu marginalen Beschäftigungsverhältnissen – Mini- bzw. Midijobs – oder selbstständigen Berufstätigkeiten – Ich-AGs – haben das Bewusstsein dafür geschärft, dass die früher als „normal“ angesehenen Arbeitsverhältnisse zunehmend an normativer Verbindlichkeit für die heutigen beruflichen Werdegänge einbüßen.

In der Tat hat die Diskussion um Prekarität bzw. prekäre Beschäftigungsverhältnisse viel mit den kulturell tradierten Standards zu tun, die in einer Gesellschaft akzeptiert werden. So wurde in dem oben zitierten ESOPE-Bericht angeführt, dass in Deutschland zwar kein etablierter Begriff von Beschäftigungs-Prekarität existiere, wohl aber dessen funktionales Äquivalent. Dieses ließe sich durch die „Unsicherheit des Arbeitsverhältnisses“ charakterisieren, die einen Gegenentwurf zum „Normalarbeitsverhältnis“ darstelle (vgl. Laparra et al. 2004: 8). Jenes unterstellte Normalarbeitsverhältnis (NAV) wurde vor allem im Anschluss an seine wirkungsmächtige Formulierung durch Ulrich Mückenberger in den 1980er Jahren definiert – als abhängige, vollzeitige und unbefristete Form der Beschäftigung (Mückenberger 1985). Andere Beschäftigungsformen (wie Teilzeitarbeit oder befristete Verträge) wurden vor dem Hintergrund dieser Folie als „atypisch“ oder „non-standard“ gekennzeichnet.

Was nun – zumindest damals – als Standard fungieren konnte und auch eine soziale Norm darstellte, die durch ein entsprechendes Regelwerk sozialer Rechte etabliert wurde, war stark vom politisch-historischen Kontext abhängig: Ein Vergleich der bundesdeutschen Arbeitsmarktsituation etwa mit der Großbritanniens ließe laut Laparra et al. (2004: 8f.) den Schluss zu, dass die Mehrheit der dortigen (und dort als vollkommen „normal“ geltenden) Beschäftigungsverhältnisse nach den hiesigen Standards in einer oder mehrerer Hinsicht prekär erschiene.⁷

Aus diesen Überlegungen heraus wird es für den Verlauf der vorliegenden Studie notwendig werden, die Prägung und Geschichte des Prekaritätsbegriffes in seinem kulturellen Zusammenhang darzustellen, um seine Anwendbarkeit und Aussagekraft im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand (Arbeitsmarkt Hochschule in Deutschland und Norwegen) zu prüfen bzw. auf diesen anzupassen (zu den Definitionen und Tragweiten des Begriffs „Prekarität“ vgl. auch Kraemer 2009).

Dies stellt sich als umso wichtiger dar, als die deutsche wissenschaftliche Debatte der letzten Jahre häufig mögliche Aspekte des Prekaritätsbegriffes fokussierte, die im vorliegenden Zusammenhang weniger relevant werden. Wenn also die „Krise des Normalarbeitsverhältnisses“ (Mückenberger 1985) oder die „Erosion von Normalitätsstandards“ (Brinkmann et al. 2006: 17) angesprochen wurde, dann geht dies von Standards aus, die auf den universitären Arbeitsmarkt unter Umständen nicht ohne weiteres übertragbar sind. Dies wird etwa im Falle der Diskussion um die häufig in einem gewissen Zusammenhang mit prekären Beschäftigungsverhältnissen gesehene Flexibilisierung des Arbeitsmarkts evident.

Flexible Beschäftigungsverhältnisse wurden unter unterschiedlichen Prämissen Gegenstand einer näheren Betrachtung: einerseits wenn Firmen diese nachfragen, um von ihnen (zu Zwecken der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit) zu profitieren; andererseits – und dies spielt besonders in der deutschen, oft von gewerkschaftsnaher Seite aus geführten Debatte eine Rolle – kann ein erweitertes Angebot von flexibili-

⁷ „On the contrary, in the UK, the relevance of the notion of precarious employment does not derive from a failure, *in principle*, to meet similar standards to those of Germany, since the legally or collectively-agreed social norms are much weaker – one might even say that the majority of the UK jobs have formal conditions that would make them, in some sense, precarious by comparison with Germany.” (Laparra et al. 2004: 8f.)

sierter Arbeit als arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Senkung der Arbeitslosigkeit verstanden werden.⁸ Für den hier betrachteten Bereich der als Arbeitgeber auftretenden Hochschulen lassen sich diese Ansätze nicht ohne einige Modifikationen übertragen. Es wäre beispielsweise zu klären, ob und inwiefern Universitäten im obigen Sinne als profitorientierte Unternehmen auftreten bzw. was „Wettbewerbsfähigkeit“ im vorliegenden Zusammenhang bedeutet; noch problembehafteter erscheint die Darstellung etwaiger arbeitsmarktpolitischer Intentionen, mit denen Flexibilisierung im Hochschulsektor betrieben wird – im Verlauf der Arbeit wird auf diese Fragen zurückzukommen sein, zum jetzigen Zeitpunkt sei lediglich auf die Problematik verwiesen, in anderen Kontexten geführte Diskurse auf den hier gewählten Untersuchungsgegenstand ohne weitere methodische Reflexion zu übernehmen.

Worauf an dieser Stelle grundsätzlich hingewiesen sei, ist das verstärkte Interesse, auf das „atypische“ oder „non-standard“ Formen der Beschäftigung seit Mitte der 1990er Jahre in der wissenschaftlichen Literatur stoßen. Dies dürfte kaum überraschen angesichts der vielerorts diskutierten Zunahme jener Beschäftigungsverhältnisse mindestens auf dem deutschen Arbeitsmarkt, die es auf mittlere Sicht terminologisch günstiger erscheinen lässt, hierbei eher von „neuen“ als im strengen Sinne „atypischen“ Formen der Beschäftigung zu sprechen (vgl. Bartelheimer 1998; Martin / Nienhüser 2002).

Die sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Debatte reagiert auf diese Entwicklung, indem Voraussetzungen wie auch Konsequenzen derartiger Arrangements auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Unternehmen oder Gesellschaft generell) in den Blick genommen werden (vgl. Kalleberg 2000; Bosch 2004; Nienhüser 2005; 2007). Flexibel gestaltete Arbeitsverhältnisse und andere, „neue“ Beschäftigungsformen

⁸ Dem entsprechend wird auch von Nicola Düll in einem Literaturüberblick über die deutsche Prekaritätsdiskussion im Rahmen des ESOP-Projekts festgehalten: „The concern with the employment relationship was subordinated to the discussion about competitiveness, and from the 90s onwards, financial recovery and stability. Interestingly, among German labour researchers a new line of arguments have emerged recently, highlighting the positive effects of new employment forms (transitional labour markets). In contrast to the other countries studies, the argument to increase labour market flexibility is supply-side driven rather than demand-side driven. Not the competitive stance of the German economy and the need of companies for more flexibility are at the basis of this debate, but the high unemployment figures, the distribution of risks between groups of workers and the type of social consensus [sic!].“ (vgl. Düll 2004: 6)

führen unter Umständen zur Ausbildung eines neuen Standards von Arbeitsbeziehungen.

Dabei blieb nicht verborgen, dass die Umstellung der Arbeitsarrangements (bis hin zur umorganisierten Arbeitsgesellschaft) teilweise auch weniger positive Folgen für die betroffenen Teilnehmer dieses Prozesses haben (vor allem auf der Individual-ebene, aber etwa auch auf der Gesellschaftsebene). Hier treten je nach befasster Wissenschaftsdisziplin unterschiedliche Aspekte ins Blickfeld der Auseinandersetzung – von juristischen zu sozialen, von personalwirtschaftlichen bis zu gesundheitlichen Auswirkungen der umgestalteten Arbeitsverhältnisse reicht das Spektrum der Untersuchungen. Was viele dieser Ansätze verbindet, ist der Hinweis auf das Potenzial dieses Veränderungsprozesses, zur Prekarisierung der Betroffenen, der Beschäftigungsverhältnisse oder gar der Gesellschaft insgesamt beizutragen. Anzutreffen ist eine – wenn auch problematisierte – Konstellation von „flexibler“, „atypischer“ und „prekärer“ Arbeit (vgl. Keller / Seifert 2006; 2007a; 2007b); diese birgt (soziale, aber auch gesundheitliche) Risiken, worauf wiederum mit Hilfe von darauf abgestimmten Sicherungssystemen zu reagieren wäre (genannt sei nur das Stichwort *flexicurity*; vgl. etwa Keller / Seifert 2005).

Auch in diesem Zusammenhang erscheint es im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand geboten, den Begriff der Prekarität zu rekonstruieren, um eine spezifische Fassung zu entwickeln, die dem vorliegenden Problemfeld Rechnung trägt. Denn in aller Regel werden bei der Diskussion von prekären Phänomenen des Arbeitslebens naheliegenderweise diejenigen betrachtet, die in großen Fallzahlen als gesellschaftliche Untergruppe Prekaritätsrisiken tragen.

Als mögliche Prädiktoren für prekäre Lebenssituationen wurden vor allem bestimmt (vgl. Rodgers / Rodgers 1989; OECD 2002; Tucker 2002): Alter, Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft sowie (schulisches wie berufliches) Ausbildungsniveau. Die an Universitäten tätigen Wissenschaftler sind demzufolge nicht im gleichen Umfang, in gleicher Weise bzw. im gleichen Sinne mit Prekarität konfrontiert wie etwa ein ungelernter Hilfsarbeiter. Gleichwohl können in ihrer beruflichen Laufbahn Situationen eintreten, die eines oder mehrere Merkmale von Prekarität aufweisen.

Im folgenden Exkurs sollen die Genese und Verwendung des Begriffsfeldes des Prekären im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs kurz beleuchtet werden, um einen für die vorliegende Untersuchung tragfähigen Begriff von Prekarität und prekären Beschäftigungsverhältnissen zu entwickeln, der der besonderen Problemlage im Hochschulsektor angemessen ist.

2.2.2.1 Exkurs: Zur Geschichte des Begriffs „Prekarität“ und seiner Verwendung im wissenschaftlichen Diskurs

2.2.2.1.1 Etablierung des Prekaritätsbegriffs

Der Gebrauch des Begriffsfeldes des Prekären in der sozialwissenschaftlichen Literatur ist zu großen Teilen bestimmt durch seine Prägung, die vor allem in Frankreich im Hinblick zunächst auf Lebenssituationen, dann aber auch auf Beschäftigungsverhältnisse erfolgte. Die wichtige Rolle des französischen Diskurses für die Füllung des Begriffs „Prekarität“ erklärt sich zum Teil bereits aus der Etymologie, da das Wort „prekär“ lateinischen Ursprungs ist (von „precari“ bzw. „precarius“: durch Bitten erlangt) und deswegen in romanischen Sprachen bereits früh nachweisbar ist. Laut Barbier et al. (2002: 7) lässt sich „précaire“ seit dem 14. Jahrhundert, „précarité“ (mit Bezug auf menschliche Lebenssituationen) seit dem frühen 18. Jahrhundert nachweisen. Das englische „precariousness“ (vermutlich aus dem Französischen entlehnt) findet sich seit dem 17. Jahrhundert.

Als Konzept, das im Zusammenhang mit sozialen Problemen in Anschlag gebracht wird, erscheint „précarité“ seit den späten 1970ern in der Literatur. Insbesondere in den Arbeiten der Soziologin Agnès Pitrou von 1978 wird der Begriff etabliert, wobei hier (im Zusammenhang mit der Untersuchung des Lebens in Familien) ein sozialer Zustand bzw. Prozess gemeint ist, der möglicherweise zu Armut führen kann – daher auch die oft anzutreffende Verklammerung von „précarité“ mit „pauvreté“ (Armut) (vgl. Pitrou 1978).

Bereits in den 1980er Jahren hatte dieser Begriff eine Karriere gemacht, der ihn nicht nur in öffentlichen Debatten, sondern auch in verschiedenen staatlichen Dokumenten und Gesetzestexten verankerte – weiterhin unter häufiger Zusammenstellung von „précarité“ und „pauvreté“. Dies erklärt zum Teil den Umstand, dass der Begriff

„précarité“ in Frankreich geradezu als der staatlich-politischen Sphäre zugehörig empfunden wird (vgl. Barbier et al. 2002: 8).

Der Konnex von „précarité“ zu Formen der Beschäftigung (denen eine Schlüsselrolle bei der Entstehung von Prekarität zuerkannt wurde), erfolgte ebenfalls bereits relativ früh: Als in den 1970er Jahren neue, „atypische“ Beschäftigungsverhältnisse aufkamen („formes particulières d’emploi“, FPE; vgl. Michon / Germe 1979), wurde die prekäre Arbeit („emploi précaire“) bald als eine mögliche Unterkategorie von diesen angesehen. Prekarität wird so als ein sozialer Zustand beschrieben, der in erster Linie mit der jeweils anzutreffenden Form der Beschäftigung zusammenhängt. Dabei lassen sich nach François Michon und Jean-François Germe (1979: 384), die das Aufkommen der atypischen Beschäftigungsverhältnisse auf der Grundlage von Segmentierungstheorien der industriellen Produktion erklärten, zwei Phänomene voneinander unterscheiden: Einerseits können diese Formen der Beschäftigung als Teil von Unternehmensstrategien interpretiert werden, die auf eine Änderung von Arbeitsbeziehungen insgesamt zielen (und bewirken, dass Beschäftigungsverhältnisse in Zukunft eine prekärere Form annehmen werden); andererseits könnten diese atypischen Beschäftigungsverhältnisse auch ein reines Übergangsphänomen darstellen, die lediglich während einer gewissen Periode des strukturellen Wandels und auch nur bei bestimmten Typen von Arbeit auftreten (etwa solchen, die sich leicht externalisieren lassen) – nach vollzogener Anpassung würden diesen Beschäftigungsformen eventuell wieder geringere Bedeutung zukommen.

2.2.2.1.2 Desintegration im Zusammenhang mit Erwerbsarbeit und als allgemeingesellschaftliches Phänomen

Ab den 1990er Jahren lässt sich eine weitere Tendenz im Umgang mit dem Begriff des Prekären beobachten, der oftmals einer inhaltlichen Öffnung unterzogen wurde: Nicht allein Situationen oder Beschäftigungsverhältnisse wurden nunmehr als prekär gekennzeichnet, die zu Verarmung führen können, sondern überhaupt Beschäftigungsverhältnisse, die in unterschiedlicher Hinsicht risikobehaftet oder unsicher erscheinen. Soziologen wie Serge Paugam beschrieben derartige Zustände auch mit Metaphern wie „Verletzlichkeit“ („vulnérabilité“) oder „Zerbrechlichkeit“ („fragilité“) (vgl. Paugam 1993).

Mit diesem weit gefassten Prekaritätsbegriff sollen – unter dem Schlagwort der Prekarisierung („*précarisation*“) – vor allem auch gesamtgesellschaftliche Prozesse beschrieben werden, die mit dem Auflösen von vormals normativen Sicherungssystemen einhergehen. Dieser Gebrauch des Begriffs steht in enger Verbindung mit der Debatte um gesellschaftliche *Exklusion* bzw. dem Gegenbegriff *Einschluss* („*insertion*“), um Prozesse der Integration bzw. Desintegration.

Serge Paugam (1993) argumentiert, dass neue Armutformen festzustellen seien („*nouvelle pauvreté*“), die sich erst aufgrund von neuen gesellschaftlichen Entwicklungen ergäben: Das Aufweichen von festgelegten Sicherheitsstandards von Beschäftigungsverhältnissen (dem Status – „*statut*“ – der Arbeit) mache die Arbeitnehmer verletzlicher und setze sie erhöhtem Risiko sozialer Exklusion aus. Dies betreffe nicht nur Randgruppen der Gesellschaft, sondern große Teile der Arbeitnehmerschaft (nur 53 % der Arbeitnehmer stünden in einem Beschäftigungsverhältnis mit „*statut*“). In späteren Schriften (Paugam 2000a; 2000b) geht er noch weiter und behauptet, die soziale Exklusion sei geradezu das neue Paradigma der Arbeitsgesellschaft, da ein zunehmendes Risiko festzustellen sei, von Arbeitslosigkeit betroffen zu werden, wodurch das Bedrohungspotenzial von prekären Situationen noch gesteigert werde. Ein derartiger Übergang von einer Vollbeschäftigungsgesellschaft hin zu einer „Voll-Arbeitslosigkeits-Gesellschaft“ wird von Margaret Maruani (2001) beschrieben, die davon ausgeht, dass die Prekarisierung der Arbeit Auswirkungen auf die Gesellschaft insgesamt hat. Diese Entwicklung hin zu einer Gesellschaft, die sich zunehmend mit Arbeitslosigkeit konfrontiert sieht, geht laut Paugam (2000b: 356) fatalerweise damit einher, dass die Arbeit an Wert verliere: Der Arbeitnehmer erlebe, dass seine Tätigkeit ideell wie materiell nicht anerkannt werde – eine Beobachtung, die ähnlich bereits von Jean-Paul Fitoussi (1995) gemacht wurde.

Im Anschluss hieran lässt sich mit Klaus Kraemer und Frederic Speidel (2005) anregen, neben den Desintegrationspotenzialen des Ausschlusses aus der Arbeitswelt (sprich: Arbeitslosigkeit) auch diejenigen von deregulierten Beschäftigungsformen zu untersuchen: Nicht allein „die Exklusion, sondern der Wandel von Erwerbsarbeitsformen und ihre Prekarisierung soll als Integrationsproblem thematisiert werden.“ (Kraemer / Speidel 2005: 368)

Deutlich wird, dass sich zwei Argumentationsstränge oftmals miteinander verflechten: Zum einen wird Prekarität mit Beschäftigungsverhältnissen verknüpft – typischerweise, wenn sie unsicher und instabil sind bzw. wenn der Verlust der Beschäftigung als Drohszenario aufgebaut wird. Zum anderen lassen sich Ansätze antreffen, die Prekarität nicht auf den Kontext von Beschäftigungsverhältnissen begrenzt sehen und die Prekarisierungsdebatte ins Allgemeine wenden – Beschäftigungsverhältnisse sind lediglich *ein* Gebiet, auf dem sich Prekarität antreffen lässt, jedoch sei die Gesellschaft insgesamt von diesem Phänomen betroffen.

Die letztgenannte Perspektive zeigt sich oftmals angeregt durch soziologische Autoren, die sich weniger (oder gar nicht) explizit mit dem Begriff des Prekären auseinandersetzen, dafür aber umso mehr mit dem Wandel, dem sich die Gesellschaft ausgesetzt sieht. (Als Beispiele seien etwa die von Ulrich Beck (1986) postulierte „Risikogesellschaft“ oder der von Richard Sennett (1998) als Konsequenz der „Kultur des neuen Kapitalismus“ dargestellte „flexible Mensch“ genannt.)

2.2.2.1.3 Zonenmodelle von Prekarität: Robert Castel und seine Rezeption

Eine wirkungsmächtige Verschränkung derartiger gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen im Modernisierungsprozess und des Wandels der Beschäftigungsverhältnisse findet sich bei Robert Castel (2000), der in den „Metamorphosen der sozialen Frage“ eine Geschichte der Lohnarbeit schreibt. Die Etablierung der Lohnarbeitsverhältnisse als sozialer Standard wird hier ebenso in seiner Entwicklung beschrieben wie deren schleichende Erosion. Castel (2000: 285ff.) zählt fünf Voraussetzungen des neuen, „fordistischen“ Lohnarbeitsverhältnisses im 20. Jahrhundert auf: Die Trennung von geregelt Arbeitenden und den Nichterwerbstätigen bzw. nur teilweise Erwerbstätigen; die Bindung an den Arbeitsplatz bei präzise regulierter Arbeitszeit; die Teilhabe an „neuen Konsumnormen“, die der Lohn ermöglicht; die Teilhabe am Sozialeigentum; ein kollektiv wirksames Arbeitsrecht. Besonderes Augenmerk richtet Castel auf die Schaffung der Sozialversicherungssysteme, die insbesondere für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg eine besondere Rolle bei der Schaffung des „Wachstumsstaats“ einnahmen. Doch auf dem hier eingeschlagenen Weg hin zu einem Sozialstaat von „sozialdemokratischer Natur“ (338) sei in den 1970er Jahren der „Bruch einer Verlaufskurve“ (ebd.) zu beobachten gewesen. Einerseits bewirke die zunehmende Arbeitslosigkeit eine Abkoppelung der

Betroffenen vom Rest der Gesellschaft. Andererseits sei es vor allem die „Prekarisierung der Arbeit“ (349), die zur „sozialen Verwundbarkeit“ (350) beitrage. Castel fasst hierunter relative breite Phänomene von „besonderer“ oder „atypischer“ Arbeit, da die aus der Modernisierungsdynamik erwachsenden neuartigen Beschäftigungsstrukturen zwangsläufig zu Arbeitslosigkeit und immer prekärer werdender Arbeit führten. Die Verschiedenheit und Diskontinuität der neuen Beschäftigungsformen, ihre immer weiter reichende Flexibilisierung macht er als neues Paradigma von Beschäftigungsverhältnissen aus.

Für den vorliegenden Zusammenhang sind weiterhin die Stellen in Castels Werk erwähnenswert, an denen er von dem relativ neuartigen Phänomen spricht, dass auch qualifizierte oder gar überqualifizierte junge Menschen wenig Aussicht auf eine dauerhafte Beschäftigung haben und stattdessen Schleifen von Kurzzeitverträgen oder Praktika absolvierten. Eine Folge sei die zu beobachtende „Prekaritätsmobilität“ (353), durch welche diese überqualifizierten Arbeitskräfte versuchten, eine ihrer Qualifikation gemäße Anstellung zu finden. Da im technologisierten Zeitalter Qualifikationen vielfach als bevorzugter Weg gelten, sich am Arbeitsmarkt günstig zu positionieren, sei die Anhebung des Bildungsniveaus und die Zunahme der vergebenen Bildungstitel eine rationale Reaktion der jungen Generation. (Dies stellt übrigens ein Komplement zu der schon von Max Weber (1980: 577) beobachteten Inflation der „Bildungspatente“ dar.) Doch würde – und dies ist das neuartige der heutigen Situation – dadurch das Problem nicht gelöst, zunehmend auf eine „mögliche mangelnde Beschäftigungsfähigkeit (*inemployabilité*) der Qualifizierten“ (353) zu treffen.

Damit ergeben sich drei „Kristallisationskerne“ (357) der neuen sozialen Frage: die Destabilisierung von vorher stabilen Gesellschaftsgruppen; das „Sich-Einrichten in der Prekarität“ (ebd.) als Dauerphänomen; das Phänomen, es oftmals mit gesellschaftlich „Überzähligen“ (359) zu tun zu haben, für die kein Platz im durchrationalisierten Produktionsprozess vorhanden ist – das Abdriften in die „gesellschaftliche Nutzlosigkeit“ (ebd.).

Zur Beschreibung der gesellschaftlichen Position von Menschen lässt sich nach Castel ein Koordinatensystem mit unterschiedlichen Achsen von Integration aufstel-

len, einerseits gemäß des Grads der Integration durch Arbeit (mit den drei Hauptwerten „stabile“ bzw. „prekäre Beschäftigung“ sowie „Ausschluss aus Arbeit“), andererseits gemäß des Grads an Integration in soziale Netzwerke (mit den Hauptwerten „solide Verankerung“, „Brüchigwerden der Beziehungen“ und „soziale Isolation“) (360). Hieraus resultiert Castels bekannt gewordenes Zonenmodell mit „Zonen unterschiedlicher Dichte der sozialen Verhältnisse“: „die Zone der Integration, die Zone der Verwundbarkeit, die Zone der Fürsorge und die Zone der Exklusion oder vielmehr der Entkoppelung“ (360f.).

Auf der Grundlage des hier vorgeschlagenen Zonenmodells wurden weiter differenzierende empirische Studien angestellt, die nicht allein das Auftreten prekärer Beschäftigungsformen (also solchen mit Potenzial zur sozialen Desintegration trotz Erwerbsarbeit) untersuchten, sondern auch die subjektiven Verarbeitungsformen der davon Betroffenen. Insbesondere auf die Arbeiten aus dem Umfeld von Klaus Dörre ist hier hinzuweisen (vgl. insbesondere Dörre et al. 2004; Brinkmann et al. 2006), in denen eine Typologie von Erwerbsarbeit mit unterschiedlichem Integrations- bzw. Desintegrationspotenzial entwickelt wird.

Innerhalb der Zonen von „Integration“, „Prekarität“ und „Entkoppelung“ finden sich verschiedene Typen von Beschäftigten wieder, die aufgrund der objektiven Daten ihrer Beschäftigungsform bzw. ihres Einkommens ebenso beschrieben werden wie durch das subjektive Erleben ihrer Situation. Die den verschiedenen Typen zugeordneten Personengruppen lassen sich mit Hilfe von repräsentativen Befragungen quantitativ bestimmen. So finden sich etwa in der „Zone der Prekarität“ drei Typen von Beschäftigten wieder (vgl. Brinkmann et al. 2006: 57): jene, die „prekäre Beschäftigung als Chance“ sehen („temporäre Prekarität“: „Die Hoffenden“); jene, die „prekäre Beschäftigung als dauerhaftes Arrangement“ erfahren („Die Realistischen“); schließlich diejenigen, deren Prekarität sich als „entschärft“ Form beschreiben („Die Zufriedenen“) lässt. Zum letztgenannten Typus zählen etwa Zuverdiener, Rentner oder Hausfrauen im Erziehungsurlaub, die – bei atypischer Beschäftigungsform – ihre Arbeit positiv erleben und keine Frustrationsgefühle entwickeln. Innerhalb der Typen, die der Zone der Prekarität zugeordnet wurden, hat dieser Typus die relativ größte Verbreitung (5,9 % aller Erwerbstätigen gegenüber 3,1 % bzw. 4,8 % bei den anderen Typen). Alle Typen verfügen über ein Bruttomonatseinkommen bis

2.000,- €. Unter die beiden anderen Typen fallen ebenfalls atypisch Beschäftigte; dabei erleben die „Hoffenden“ im Gegensatz zu den „Realistischen“ (die bereits längere Phasen der Arbeitslosigkeit oder der prekären Beschäftigung hinter sich haben) ihre Arbeit positiv und haben keine anhaltenden Frustrationsgefühle.

Nach wie vor bewegen sich laut dieser Erhebung die meisten Beschäftigten innerhalb der „Zone der Integration“ (mit insgesamt 80,6 % aller Erwerbstätigen ohne Auszubildende und Selbstständige mit weiteren Beschäftigten). Die quantitativ größte Gruppierung unter den hier anzutreffenden vier Typen stellten jedoch diejenigen dar, deren Integration bedroht ist („Die Abstiegsbedrohten“ mit 33,1 %). Diese sind zwar unbefristet beschäftigt (ob in Voll- oder Teilzeit), verfügen jedoch über ein vergleichsweise geringeres Bruttomonatseinkommen (unter 2.000,- € im Monat). Ebenfalls der „Zone der Integration“ wird ein Typus zugeordnet, der zwar einer vergleichsweise besser bezahlten Beschäftigung nachgeht, der sich jedoch von großer Beschäftigungsunsicherheit (ob in unbefristeten oder atypischen Beschäftigungsverhältnissen tätig) belastet zeigte. Hier (bei der 12,9 % starken Gruppe der „Verunsicherten“) wurde der Status der Integration insgesamt als unsicher bezeichnet. Demgegenüber konnten relativ viele Beschäftigte (31,5 %) von gesicherter Integration ausgehen („Die Gesicherten“), mit unbefristeten und vergleichsweise gut bezahlten Beschäftigungsverhältnissen ohne diesbezügliche Unsicherheit. Für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit könnte die (mit 3,1 %) kleinste Gruppe interessant werden, die in der hier zitierten Untersuchung der „Zone der Integration“ zugeordnet wurde, nämlich die „Unkonventionellen“ oder „Selbstmanager“, deren Integration als atypisch zu beschreiben ist. Hierunter fallen Erwerbstätige in atypischen Beschäftigungsverhältnissen, die vergleichsweise gut bezahlt werden und die ihre Arbeit aus intrinsischen Gründen heraus positiv erleben, da sie hierin Möglichkeiten sehen, gestalterisch tätig zu werden (im Sinne von Einflussnahme oder Weiterentwicklung).

Diejenigen, die der „Zone der Entkoppelung“ zugerechnet wurden (mit den Untertypen der „Veränderungswilligen“, deren Ausgrenzung überwindbar scheint, bzw. der „Abgehängten“, bei denen nur noch von „inszenierter Integration“ bei tatsächlich vorhandener Ausgrenzung) stellten mit nur 1,7 % die insgesamt kleinste gefundene Gruppe. Dies verwundert nur, wenn aus den Augen verloren wird, dass in der betref-

fenden Erhebung ausschließlich Erwerbstätige betrachtet wurden (in diesem Fall also solche, die zum betreffenden Zeitpunkt zwar gerade in einem Beschäftigungsverhältnis standen, deren „hauptsächliche Statusbeschreibung“ aber „arbeitslos“ lautet): Nicht-Erwerbstätige (v.a. Arbeitslose) werden also von vornherein ebenso wenig berücksichtigt wie die oben bereits erwähnten Gruppen von Auszubildenden und Selbstständigen.

2.2.2.1.4 Gesellschaftstheorie und Prekarität

Wichtig scheint der Umstand, dass selbst innerhalb der „Zone der Integration“ eine Dynamik festzustellen ist, jene Integration als brüchiges Gut (im Sinne von Unsicherheit und Gefährdung) erfahrbar werden zu lassen.

Darüber hinaus findet sich mit den „Selbstmanagern“ ein Typus abgebildet, der die Unsicherheiten des flexibilisierten Arbeitslebens (beispielsweise in Berufsfeldern wie Freelancern der IT-Industrie oder Werbefachleuten) kompensatorisch als Freiheitsgewinn empfindet und hier vor allem auf die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung abhebt (vgl. Brinkmann et al. 2006: 60).

Damit ist – und darauf weist Dörre (2005b) nachdrücklich hin – eine der klassischen Formen von Kritik an Arbeitsverhältnissen unterlaufen. Denn neben derjenigen Kritik, die auf klassenspezifische Verteilungskonflikte abhebt (im Sinne der ermöglichten Teilhabe an der Konsumwelt), wurde häufig auch die Instrumentalisierung der menschlichen Arbeit (etwa als erfahrene Entfremdung) in kritischer Absicht diskutiert: Selbstentfaltung und persönliche Autonomie fungierten hier als Leitbegriffe, um soziale Standards und Mitbestimmungsrechte einzufordern. Der Druck der Flexibilisierung, der in der modernen Arbeitswelt zunehmend zu spüren ist, wird zumindest argumentativ mit eben jenen Begriffen gestützt: Persönliche Handlungsfreiheit sei der Zugewinn, der seinerseits mit der Aufgabe von sozialen Sicherungssystemen erkaufte werde.

Diese Erosion von Sicherheiten stellt demzufolge nicht allein ein Drohszenario dar, das innerhalb der „Zone der Integration“ einen zunehmenden Prekarisierungsdruck erzeugt; vielmehr wird hierin geradezu ein neues Paradigma – laut Luc Boltanski und Ève Chiapello (2003) ein „neuer Geist des Kapitalismus“ – gesehen, das ein „Selbstverwirklichungsprojekt“ (Boltanski / Chiapello 2003: 261) verkündet, wo es im sozi-

ologischen Sinne vor allem um Herrschaftsdiskurse geht. Prekarisierung wäre somit eine Konsequenz der Flexibilisierung, die ihrerseits wiederum der Dynamik der Moderne entspringt. Die Stoßrichtung der hier entwickelten Argumentation ist eindeutig: Prekarisierung sei ein Phänomen, das die ganze Gesellschaft betrifft, da sie als unmittelbares oder mittelbares Produkt des Modernisierungsprozesses zu erklären sei.

2.2.2.1.4.1 Pierre Bourdieus These von der Allgegenwärtigkeit von Prekarität

Ein ähnlicher Standpunkt wurde auch und vor allem von Pierre Bourdieu in wirkungsmächtiger Weise vorgetragen. Ausgangspunkt waren hierbei interessanterweise ethnographische Studien, die Bourdieu von 1958 bis 1961 in Algerien anstellte (vgl. Bourdieu 2000): Die Gesellschaftsordnung des Bergvolks der Kabylen fand sich in einer von Beschäftigungslosigkeit und wertemäßigen Destabilisierung geprägten Situation. Die Auflösung der bäuerlichen Schutzgemeinschaft resultierte insbesondere unter den Geringqualifizierten in der Schaffung einer Schicht von Männern, deren von Unsicherheit, Diskontinuität und mangelnder Planbarkeit bestimmtes Arbeitsleben deutlich die „Handschrift der Prekarität“ (Bourdieu 2000: 107) trägt. Dies beeinflusst nicht allein das tägliche Verhalten, sondern auch die Einstellungen (bis hin zu Ideologien). Aufgrund der erfahrenen Instabilität, die als dauerhafte Erfahrung persönliche Konsequenzen wie Demoralisierung nach sich ziehen kann, wirken sichere und regelmäßige Beschäftigungsverhältnisse (etwa im öffentlichen Dienst) als attraktives Idealbild jenes Prekariats. Für den zu erzielenden „Grad der Integration in eine neue wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnung“ lässt sich „das Niveau der Schulbildung“ als einer der „sichersten und signifikantesten Indikatoren“ bestimmen (Bourdieu 2000: 116).

Die hier einmal ausgemachten Tendenzen der Prekarisierung einer Gesellschaft lassen sich nun – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – auch auf Entwicklungen übertragen, die in westeuropäischen Industrieländern zu beobachten sind. Eine Reihe von Fallstudien innerhalb der unter Druck geratenen französischen Industriegesellschaft führte das große vorhandene Ausmaß von Prekarität – das „Elend der Welt“ – plastisch vor Augen (Bourdieu / Accardo 1997).

Die Verbreitung jenes Phänomens auch in scheinbar disparaten gesellschaftlichen Sphären schien für Bourdieu schließlich die berühmt gewordene Formulierung zu rechtfertigen: „Prekarität ist überall“ (Bourdieu 1998; zur kritischen Diskussion dieser These vgl. Kraemer 2008). Damit ist gleichermaßen eine Ausweitung des Prekaritätsbegriffs verbunden wie auch seine Verwendung im öffentlichen Diskurs befördert. Die etwas diffuse Verwendung des Begriffs leistet seiner Nutzbarmachung in den unterschiedlichsten Kontexten Vorschub, da sich nun vieles als „irgendwie prekär“ bestimmen lässt.

Was nun Bourdieu mit seiner Formel von der allgegenwärtigen Prekarität meinte, lässt sich anhand von vier Aspekten kurz skizzieren. Erstens sei Prekarität tatsächlich nicht mehr auf niedrigere soziale Schichten (klassischerweise das „Subproletariat“) beschränkt, sondern auf verschiedenen (allen?) gesellschaftlichen Ebenen und Bereichen anzutreffen:

„Im privaten, aber auch im öffentlichen Sektor, wo sich die Zahl der befristeten Beschäftigungsverhältnisse und Teilzeitstellen vervielfacht hat; in den Industrieunternehmen, aber auch in den Einrichtungen der Produktion und Verbreitung von Kultur, dem Bildungswesen, dem Journalismus, den Medien usw.“ (Bourdieu 1998: 96f.).

Zweitens seien die Auswirkungen der zunehmenden Prekarisierung nicht allein auf die direkt Betroffenen beschränkt, sondern ließen sich auch und gerade bei den „von ihr dem Anschein nach Verschonten“ nachweisen, da sie „zu jedem Augenblick in allen Köpfen präsent“ sei (Bourdieu 1998: 97). Den Arbeitnehmern würde das Gefühl einer latenten, aber ständigen Bedrohung ihres Status dadurch vermittelt, dass alle Arbeitsplätze leicht durch andere besetzbar sind: Als Ersatz stünde geradezu eine „Reservearmee“ von potenziellen Konkurrenten bereit, die „aufgrund der Überproduktion an Diplomen“ selbst für hochqualifizierte Stellen in Frage kämen (ebd.).

Wenn Arbeit derart als knappes Gut in den Köpfen der Arbeitnehmer verankert wird, so ist – drittens – laut Bourdieu hier weniger der ökonomische Mechanismus der häufig dafür verantwortlich gemachten „Globalisierung“ am Werk, als „vielmehr das Produkt eines *politischen Willens*“ anzutreffen (Bourdieu 1998: 99).

Schließlich und viertens lasse sich die derart umfassend installierte Prekarität vor allem als Instrument innerhalb einer Auseinandersetzung um gesellschaftliche Vor-

herrschaft begreifen, geradezu als „Teil einer neuartigen *Herrschaftsform*, die auf der Errichtung einer zum allgemeinen Dauerzustand gewordenen Unsicherheit fußt“ (Bourdieu 1998: 100). Auf diese Weise dient die eingeforderte Flexibilisierung vor allem der effizienten Ausbeutung der Ressource Arbeitskraft – Bourdieu prägt in diesem Zusammenhang die aussagekräftige Wortneubildung von „Flexploitation“ (ebd.).

2.2.2.1.4.2 Relativierung der These von der gesellschaftlichen Prekarisierung

Auch wenn man der – klar politisch motivierten – Argumentation von Bourdieu von bewusst herbeigeführter Prekarität als Herrschaftsinstrument nicht folgen will, so lässt sich zumindest der Punkt kaum bestreiten, dass die Wirkungsmacht von Prekarität vor allem im subjektiven Erleben bzw. in der persönlichen Wahrnehmung von davon Betroffenen bzw. latent Bedrohten begründet ist. Die Verlustängste angesichts eines tatsächlich drohenden oder auch nur möglichen sozialen Abstiegs bis hin zur Exklusion sind es, die der Prekarität ihre gesellschaftliche Bedeutung verleihen, und diese Ängste wiederum stellen ein psychologisches Phänomen dar: Prekarisierungsängste werden sozial induziert, jedoch im Individuum – in den Köpfen der Einzelnen – gebildet.

Dieser Befund lässt sich in anderen Argumentationszusammenhängen erneut treffen, wenn etwa die Allgegenwärtigkeit von Prekarität bestritten, die Rolle des subjektiven Erlebens aber ebenso – wenn nicht sogar stärker – betont wird. Als Beispiel hierfür seien die Untersuchungen von Chantal Nicole-Drancourt angeführt (Nicole-Drancourt 1990; 1992): Prekarität wird hier im Gegensatz zu eben Ausgeführten lediglich als ein begrenzt auftretendes Phänomen gesehen, das in erster Linie benachteiligte Gruppen wie Frauen oder junge Arbeitnehmer betrifft. Damit wird bewusst eine Gegenposition zu den als hier „alarmistisch“ gekennzeichneten Konzeptionen einer gesamtgesellschaftlichen Wirkung von Prekarität eingenommen. Vielmehr seien – als Konsequenz von Marktsegmentierung – nur bestimmte (aber nicht alle) Kategorien von Firmen bzw. Jobs von Prekarisierungstendenzen erfasst, wenn diese unter Flexibilisierungsdruck geraten (vgl. Nicole-Drancourt 1990).

Auch stimmt Nicole-Drancourt (1992) nicht der Diagnose zu, dass ein prekärer Zustand zwangsläufig zu Desintegration führe. Vielmehr sei zwischen Prekarität im

engeren Sinne und prekären Beschäftigungsverhältnissen zu unterscheiden: Letztere würden ja oft bewusst eingegangen, etwa im Fall von Übergangsjobs oder bei dazuverdienenden Ehefrauen. Weiterhin wird der Stellenwert der Wahrnehmung bzw. Interpretation des jeweiligen Zustands betont: So fehle häufig die Wahrnehmung der Prekarität einer Beschäftigungssituation, wodurch die Auswirkungen auf den Betroffenen für diesen tatsächlich weniger gravierend seien. Selbst die als prekär erfahrenen Situationen könnten durch die jeweilige persönliche Interpretation gelindert werden, wenn sie etwa als notwendiger Bestandteil des Integrationsprozesses in die Arbeitswelt (vor allem am Anfang der Berufslaufbahn) gesehen würden.

Entscheidend für die Wirkung und sogar die Konstituierung von Prekarität sei also das subjektive Erleben der mit prekären Beschäftigungsverhältnissen konfrontierten Personen. Neben kulturellen Faktoren ist demzufolge auch das psychologische Moment der Prekaritätserfahrung bei der Prägung des Prekaritätsbegriffs zu berücksichtigen. Insofern ist die Prekarität einer Situation auch nicht gleichzusetzen mit tatsächlicher (objektiver) sozialer Exklusion, sondern korrespondiert mit dem subjektiven Empfinden derartiger Exklusion bzw. einer latenten Exklusionsbedrohung (zu dieser Unterscheidung vgl. auch Bude / Lantermann 2006).

2.2.2.2 Dimensionen- bzw. Indikatorenmodelle von Prekarität

2.2.2.2.1 Modelle im Anschluss an Rodgers / Rodgers (1989)

Innerhalb der französischsprachigen (und dort insbesondere der soziologischen) Diskussion ließ sich die Tendenz beobachten, den Begriff der Prekarität auf allgemeine gesellschaftliche Zustandsbeschreibungen auszudehnen. Demgegenüber lässt sich eine Forschungsrichtung insbesondere im englischen Sprachraum ausmachen, die Anwendung des Begriffs auf arbeitsmarktpolitische Problemstellungen zu begrenzen. Hier finden sich auch verschiedene Ansätze, den Begriff der Prekarität durch Aufschlüsselung in Merkmale bzw. Merkmalsbündel operationalisierbar zu machen: Ob und in welchem Ausmaß ein *job* als prekär bezeichnet werden kann, hängt demzufolge von der Erfüllung bzw. dem Ausmaß klar definierbarer Kenngrößen ab.

Ausgangspunkt ist auch hier die Beschäftigung mit atypischer Arbeit, deren Zunahme in verschiedenen internationalen Untersuchungen festgestellt wurde, so etwa in der international angelegten Studie der OECD (2002) zu temporären Beschäfti-

gungsverhältnissen. Die Frage, die sich im Anschluss an diesen Befund immer wieder stellt, ist: Wann wird ein atypisches Beschäftigungsverhältnis zu einem prekären? Denn innerhalb des festzustellenden Kontinuums derartiger Arbeitssituationen lässt sich ein *high end* (etwa von Selbstständigen mit hohem Einkommen, stabilen Zukunftsaussichten und hohem Grad von Arbeitsautonomie) jenen *low end jobs* gegenüberstellen, bei denen mit sehr viel größerer Berechtigung von Prekarität die Rede sein kann.

Geradezu klassisch sind die vier Dimensionen von Prekarität, die von Gerry Rodgers und Janine Rodgers (1989: 3) vorgeschlagen wurden. Für die Bestimmung der Prekarität eines Beschäftigungsverhältnisses dienen die folgenden Charakteristika:

- 1) “degree of certainty of continuing work”
- 2) “aspect of control over work”
- 3) “protection”
- 4) “low income”

Der ersten Dimension zufolge ist ein Beschäftigungsverhältnis dann prekär, wenn es einen kurzen Zeithorizont besitzt oder wenn das Risiko des Arbeitsverlusts hoch ist. Hierunter fällt auch unregelmäßige Beschäftigung, da ihre kontinuierliche Verfügbarkeit nicht geklärt ist. Das zweite Charakteristikum beschreibt Arbeit als umso unsicherer, je weniger der Arbeitnehmer (individuell oder kollektiv) Kontrolle über die Arbeitsbedingungen, den Lohn und das Arbeitstempo hat. Mit *protection* ist das Ausmaß gemeint, in dem Arbeitnehmer durch Gesetze oder andere Regelungen bzw. Institutionen vor ungerechter Behandlung (insbesondere Diskriminierung) und inakzeptablen Arbeitsbedingungen einerseits, vor verweigertem Zugang zu sozialen Rechten andererseits (namentlich Gesundheitsversorgung) geschützt sind. Das niedrige Einkommen betrifft vor allem Beschäftigungsverhältnisse, die mit dem Risiko von Armut und fehlender sozialer Integration (*insertion*) einhergehen. Mit dieser Kategorisierung lassen sich zwar nicht alle Zweideutigkeiten ausschließen. Doch immerhin liegt ein vorläufig arbeitsfähiges Konzept von Prekarität vor: „the concept of precariousness involves instability, lack of protection, insecurity and social or economic vulnerability.” (Rodgers / Rodgers 1989: 3)

Von dieser Grundlage und den Überlegungen von Guy Standing (1993) ausgehend entwickelten John Burgess und Iain Campbell (1998) ein dimensional konzipiertes Modell von Prekarität für Australien, das sowohl für Beschäftigungsverhältnisse mit niedriger wie mit höherer Entlohnung tragfähig sein sollte und in dem vor allem das Moment der Unsicherheit als operationalisierbare Größe in Erscheinung tritt. Hier wurden acht Formen (bzw. Dimensionen) von Prekarität bestimmt, die auf Arten des Auftretens von „labour insecurity“ beruhen (vgl. Burgess / Campbell 1998: 11):

- 1) Employment Insecurity (wenn Arbeitnehmer ohne größere Schwierigkeiten für den Arbeitgeber gekündigt oder auf Teilzeit gesetzt werden können)
- 2) Functional Insecurity (wenn der Arbeitgeber die Arbeitsinhalte kurzfristig ändern kann)
- 3) Work Insecurity (dies betrifft die Sicherheit am Arbeitsplatz bzw. mögliche Gesundheitsgefährdung durch die Arbeit)
- 4) Income Insecurity (die Höhe des Einkommens ist nicht garantiert und kann Schwankungen unterliegen)
- 5) Benefit Insecurity (Unsicherheit von üblichen sozialen Sicherungen wie Krankengeld, Urlaubsgeld und Zahlungen in die Rentenkasse)
- 6) Working-Time Insecurity (Arbeitszeiten sind unregelmäßig und werden vom Arbeitgeber nach Belieben festgesetzt – auch wenn die festgelegte Stundenzahl nicht zum Erzielen des Mindesteinkommens ausreicht)
- 7) Representation Insecurity (Verweigerung institutionalisierter Verhandlung mit Gewerkschaften oder anderen Organisationen, die die Interessen der Arbeitnehmer vertreten)
- 8) Skill Reproduction Insecurity (Einschränkung der Möglichkeiten zur beruflichen Fort- und Weiterbildung)

Mittels dieser Kriterienliste lassen sich viele Beschäftigungstypen charakterisieren, wengleich der Grad der Operationalisierbarkeit der verschiedenen genannten Formen nicht gleich hoch ist (als Beispiel für die Schwierigkeit der Anwendung eines Kriteriums wurde von den Autoren die *Income Insecurity* angeführt). Zumindest über die Anzahl der erfüllten Kriterien lässt sich ein Maß dafür ableiten, inwiefern und in

welchem Ausmaß ein Beschäftigungsverhältnis verdient, *prekär* genannt zu werden. Doch lassen sich anhand des Modells kaum Hierarchien innerhalb der genannten Kriterien ableiten.

Derartige Modelle unter der Heranziehung von einzeln benannten Indikatoren eignen sich insbesondere, um bestimmte Beschäftigungssituationen bzw. -formen im Hinblick auf ihren Prekaritätsgrad zu charakterisieren, da die jeweiligen charakterisierenden Kriterien auf die Spezifik des behandelten Gegenstands zugeschnitten werden können. In diesem Sinne stellten beispielsweise Werner Nienhüser und Wenzel Matiaske (2003) einen Prekaritätsindex auf, der die Situation von Leiharbeitern (das Ausmaß ihrer Benachteiligung im Vergleich zu anderen Beschäftigungsformen) misst. Hier gingen zehn Prekaritätsdimensionen ein (im Einzelnen: Einkommen, Weiterbildung, Körperliche Belastung, Handlungs- und Entscheidungsspielraum, Zeitdruck, Soziale Unterstützung, Mobbing, Risikoinformiertheit, Qualifikations-Fit sowie Zeit-Fit).

Eine andere Möglichkeit eines individuellen Zuschnitts von Indikatoren-Modellen stellt Tucker (2002) vor, die den regionalen Besonderheiten Neuseelands Rechnung trägt und in diesem Kontext fünf relevante Merkmalsbündel für Prekarität ausmacht (namentlich: certainty of ongoing employment, degree of employee control, level of income, level of benefits, degree of regulatory & union protection; unter diese fünf übergeordnete Dimensionen fallen wiederum jeweils eine Reihe von Einzelindikatoren, die helfen, die Ausprägung der jeweiligen Dimension zu bestimmen). Ein derartig regional zugeschnittenes Modell kann dann – wie im Fall von Zeenobiyah Hannif und Felicity Lamm (2005) – als Folie verwendet bzw. adaptiert werden, um die spezifische Situation von Mitarbeitern in Call Centern in Neuseeland zu untersuchen.

Deborah Tuckers Typologisierung schlägt über das Gesagte hinaus gehend vor, bei derartigen Studien zum Prekaritätsgrad von Beschäftigungsverhältnissen neben den eben genannten Dimensionen auch weitere Merkmale eingehen zu lassen. Zum einen wären Fragen der individuellen Einstellung zur eigenen Situation bzw. der zugrundeliegenden Erwartungshaltungen aufzunehmen („incorporation of attitudinal questions“); zum anderen müssten Unterschiede in persönlichen Kenndaten (unter anderem bezüglich des sozialen Hintergrunds der Befragten) in Betracht gezogen

werden (vgl. Tucker 2002: 27). Ob eine Situation als prekär empfunden wird, hängt also einmal mehr von den kulturellen und sozialen Kontexten ab, in denen sich die betreffende Person bewegt.

2.2.2.2.2 Dimensionen der Prekarität nach Dörre et al. (2004)

An dieser Stelle setzt auch das Dimensionenmodell der Prekarität von Dörre et al. (2004) an (vgl. auch Brinkmann et al. 2006): Mit der erklärten Absicht, den Prekaritätsbegriff zwar mit analytischer Stringenz und operationalisierbar zu fassen, soll dabei allerdings der Blick nicht auf das Beschäftigungssystem beschränkt, sondern auch die Möglichkeit der Erweiterung auf prekäre Lebenssituationen jenseits der Erwerbsarbeit eingeräumt werden. Zu berücksichtigen sind insbesondere die Potenziale der entwickelten Dimensionen, zur gesellschaftlichen Integration bzw. Desintegration der Betroffenen beizutragen. Dieses Modell unterscheidet fünf Dimensionen von Prekarität:

- 1) reproduktiv-materielle Dimension
- 2) sozial-kommunikative Dimension
- 3) rechtlich-institutionelle oder Partizipationsdimension
- 4) Status- und Anerkennungsdimension
- 5) arbeitsinhaltliche Dimension

Im Einzelnen lassen sich die Dimensionen wie folgt charakterisieren: In der reproduktiv-materiellen Dimension ist eine Erwerbsarbeit dann prekär, wenn sie zwar die Haupteinnahmequelle darstellt, jedoch nicht zur Existenzsicherung (zur Erreichung eines gesellschaftlich anerkannten Minimums) ausreicht. In sozial-kommunikativer Hinsicht stellt sich Erwerbsarbeit als prekär dar, die den Beschäftigten von der gleichberechtigten Integration in soziale Netze ausschließt (am Arbeitsplatz oder von sozialen Netzen im privaten Kreis, die wiederum auch ausgleichend zu jenen am Arbeitsplatz wirken können). Unter die rechtlich-institutionelle Dimension fallen die Möglichkeiten zur Wahrnehmung sozialer Rechte und zur Mitbestimmung. Die Status- und Anerkennungsdimension betrifft die Adäquanz der ausgeübten Erwerbsarbeit zu den Qualifikationen des Beschäftigten: Wird diesem eine angemessene und anerkannte gesellschaftliche Position vorenthalten, so stellt sich ihm das Beschäfti-

gungsverhältnis als prekär dar. Die arbeitsinhaltlichen Aspekte betreffen schließlich vor allem die Möglichkeiten dauerhaften Sinnverlusts der Erwerbstätigkeit bzw. dem Gegenteil davon (der krankhaften Überidentifikation mit der Arbeit), die dem Beschäftigten seine berufliche wie private Situation prekär werden lassen. Damit können auch gesundheitliche Folgen wie Burn-out-Syndrome verbunden sein.

Mit der Etablierung von derartigen, auch das Private oder die gesellschaftliche Anerkennung berücksichtigenden Dimensionen verlagert sich der Fokus des Prekaritätsbegriffs teilweise: Wurden in den bisher referierten Modellen vor allem grundlegende Sicherheiten und Arbeitsbedingungen (bis hin zur gesundheitlichen Gefährdung am Arbeitsplatz) in den Blick genommen, so treten hier auch die Inhalte der Arbeit und die Einbettung in soziale Kontexte (selbst außerhalb des Arbeitsplatzes) als eigenständige Dimensionen auf.

Ein Vergleich etwa mit den vier Dimensionen von Rodgers / Rodgers (1989) ergibt, dass sich lediglich die Dimensionen „low income“ (in der „reproduktiv-materiellen Dimension“) und „protection“ (in der „rechtlich-institutionellen Dimension“) direkt abgebildet wiederfinden. Die Sicherheit des Arbeitsplatzes und der Aspekt der Kontrolle über die Arbeit treten dagegen hier höchstens indirekt in Erscheinung – etwa als Kontrolle über die Arbeit qua Mitbestimmungsrecht oder als Definition der reproduktiv-materiellen Dimension nicht nur über das Einkommen, sondern auch über die Arbeitsplatzsicherheit.

Für den vorliegenden Zusammenhang könnte dieser Neuzuschnitt des Prekaritätsbegriffs unter Umständen interessant werden, da hier nicht allein diejenigen Aspekte thematisiert werden, die herkömmlicherweise bei Erwerbstätigkeiten am unteren Ende der Einkommensskala virulent werden (namentlich Sicherung des Existenzminimums), sondern auch solche, die in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedlich ausgefüllt werden (namentlich Einbindung in soziale Netze und gesellschaftliche Anerkennung).

Damit öffnet das hier beschriebene Modell den Blick auf Beschäftigungsverhältnisse wie diejenigen im Hochschulbereich. Diese können in mancherlei Hinsicht prekär werden, auch wenn sie deutliche Differenzen zu anderen Formen der Lohnarbeit innerhalb der Industriegesellschaft aufweisen, die üblicherweise als prekär beschrieben

werden. Denn die im Hochschulbereich Beschäftigten sind in aller Regel nicht besonders jung geschweige denn schlecht ausgebildet; dafür stellen befristete oder Teilzeitverträge hier oftmals eher die Regel als die Ausnahme dar, und die Planungssicherheit der hier angesiedelten wissenschaftlichen Laufbahnen kann unter Umständen erschreckend gering sein. Gerade im Hochschulsektor konnten sich Arbeitsverhältnisse etablieren, denen Anne und Marine Rambach (2001) ironisch die „Goldmedaille“ innerhalb entsprechender prekärer Beschäftigungsverhältnisse der von ihnen aufgedeckten Klasse der „prekären Intellektuellen“ („*intellos précaires*“ – zu diesen zählen etwa auch Künstler, Autoren oder Übersetzer) zuerkannten.

In diesem Sinne ist auch die Beschreibung der beruflichen Tätigkeit von Wissenschaftlern an Hochschulen durch Janson et al. (2006: 101) zu lesen, demzufolge diese Profession „gekennzeichnet ist durch:

- *hohe Selektivität beim Eintritt in die Berufsgruppe [...];*
- *einen langen Weg der Qualifizierung [...];*
- *eine lange Phase instabiler Beschäftigung:* Stipendien, Teilzeitbeschäftigungen und befristete Verträge überwiegen in vielen Ländern über einen Zeitraum von durchschnittlich 15 oder mehr Jahren nach dem Hochschulabschluss;
- *ein hohes Erfolgsrisiko im Sinne einer geringen Wahrscheinlichkeit des Aufstiegs zur Professur [...]*
- *eine begrenzte Gelegenheit zum dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft [...; darüber hinaus sei oft der] Übergang zu anderen Berufsbereichen in relativ späten Phasen der Berufsbiographie mit Problemen verbunden;*
- *eine relativ geringe Vergütung [...]* im Vergleich zu vielen anderen Berufen, in denen gewöhnlich Hochschulabsolventen tätig sind [...].“

Ausgehend von den verschiedenen angetroffenen Umgangsweisen von Nachwuchswissenschaftlern mit derartigen unsicheren Beschäftigungssituationen entwickelten Stephan Klecha und Melanie Reimer eine Typologie, die zwischen fünf Verhaltensmodi unterscheidet (Klecha / Reimer 2008: 53): „Prekaritätsmanager“, „karriereorientierten Idealisten“, „fragile Mitte“, „Gelegenheitswissenschaftler“ und

„Übergangswissenschaftler“; vor allem die letztgenannten Typen sind hierbei nicht auf eine weitere wissenschaftliche Karriere fixiert, sondern betrachten im Sinne der von Barbara Kehm (2006) als „professionals“ bezeichneten Promovierendengruppe ihre wissenschaftliche Qualifizierung unter der Perspektive einer möglichen hieraus resultierenden außeruniversitären Anstellung.

Aus diesen Überlegungen heraus wird im Folgenden ein eigenes Modell vorgestellt, das den Besonderheiten des betrachteten Sektors Rechnung trägt, gleichwohl aber auf nachvollziehbare Weise an die beschriebenen Diskussionen des Prekaritätsbegriffs anknüpft.

2.2.2.2.3 „... ist das noch Bohème oder schon die Unterschicht?“⁹ – Ein Modell zur Beschreibung von wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnissen an Hochschulen und den darin ausgeprägten Tendenzen zur Prekarität

Bei der Entwicklung von Kriterien, die über das Auftreten von Prekarität bei Beschäftigten im Hochschulbereich in einer oder mehrerer Dimensionen Aufschluss geben, sind die Besonderheiten der betreffenden wissenschaftlichen Personalkategorien zu berücksichtigen (zu den Gruppen im Einzelnen und der Beschreibung ihrer jeweiligen korporativ-rechtlich Stellung vgl. Kapitel 4). Bestimmte Faktoren, die für das Auftreten prekärer Lebenssituationen nach allgemeinem Dafürhalten begünstigend wirken, sind bei der hier zu untersuchenden Klientel von vornherein so gut wie auszuschließen (namentlich, dass kaum gering qualifizierte Jugendliche im wissenschaftlichen Personal von Hochschulen zu vermuten sind).

Gleichwohl lassen sich verschiedene der oben bereits in anderen Modellen beschriebenen Dimensionen für Prekarität auch auf wissenschaftliche Angestellte im Hochschulbereich übertragen, wie es auch bereits aus verschiedenen Stoßrichtungen erfolgte (vgl. Enders 2003; Dörre / Neis 2007). Dies betrifft beispielsweise bereits

⁹ Rösinger, Christiane (2006). „Wer wird Millionär?“. In: CD-Booklet zu Britta. Das schöne Leben. Flit 12 LC 00727. Berlin: Flittchen Records. – Für die Entstehung dieses Songtextes und seine Einordnung ist es vielleicht nicht unwesentlich zu wissen, dass eines der Bandmitglieder – Julie Miess – selbst eine (mittlerweile abgeschlossene) Phase des Promotionsstudiums hinter sich hat (vgl. Miess 2010) und somit neben allgemeinen Erfahrungen mit prekären Beschäftigungsverhältnissen im künstlerischen Sektor auch solche im wissenschaftlichen Bereich zugrunde gelegt werden können. Für diesen Hinweis danke ich Gerd Grözingen.

jene Dimension, die vielerorts als Paradigma eines prekären Beschäftigungsverhältnisses angesehen wird: die mangelnde *materielle Sicherheit*. Hierunter fallen das durch das Beschäftigungsverhältnis erzielte Einkommen einerseits, das zur Sicherung eines kulturell anerkannten Minimums zur Sicherung der Existenzgrundlage ausreichend sein sollte, die Sicherheit der Fortführung des Beschäftigungsverhältnisses andererseits, die für das Gefühl einer materiellen Grundsicherung entscheidende Bedeutung erlangen kann. Wichtig kann hier unter anderem das Kriterium des Beschäftigungsumfangs einer Stelle werden: Tätigkeiten, die als Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis ausgeübt werden, lassen in der Regel auch bei niedriger dotierten Stellen die Sicherung des Existenzminimums erwarten; bei Teilzeit-Beschäftigungsverhältnissen kann die wirtschaftliche Lage der Betroffenen bei abnehmenden Beschäftigungsumfängen (die nicht unbedingt mit einer gleichzeitig entsprechend abnehmenden Arbeitsbelastung einhergehen müssen) durchaus prekäre Züge annehmen.

Der letztgenannte Punkt leitet zu einer Dimension über, die sich zwar weniger eindeutig zu quantifizieren lässt als das Einkommen, die jedoch bei etwas genauerer Betrachtung gerade für die betrachtete Zielgruppe nicht nur als charakteristisch zu bezeichnen ist, sondern eben auch als empirisch verifizierbar: die *Sicherheit der Lebensplanung*. Hierunter fallen die Elemente der Familienfreundlichkeit der Tätigkeit im Hochschulsektor – insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt von Gender-Spezifika – ebenso wie die für die hier besonders ausgeprägte und systemimmanent notwendige Mobilität. Diese Dimension ist stark von der subjektiven Einschätzung der Betroffenen in Bezug auf ihre Situation nicht nur zum gegenwärtigen Zeitpunkt, sondern auch prospektiv in der Zukunft abhängig: Bei Ausprägung der hier eingehenden Indikatoren (wie fehlendes Eingehen von dauerhaften Partnerschaften, Nicht-Gründen von Familien, häufigen Wohnortwechseln, Nicht-Erwerb von Eigentum) stellt sich bei den Beschäftigten unter Umständen – jedoch nicht zwangsläufig – das Gefühl einer prekarisierten Lebenssituation ein. Den subjektiven Charakter dieser Einschätzung teilt diese Dimension jedoch, wie zu betonen ist, mit den anderen Dimensionen und stellt ein Merkmal des hier vorgetragenen Prekaritätsbegriffs dar. Objektivierbar ist hier jedoch der Aspekt der Befristung einer Tätigkeit (im Gegensatz zu unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen, die naturgemäß einen höheren

Grad an Sicherheit der Lebensplanung aufweisen). Weiterhin spielen Spezifika wie die Dauer einer gegebenen Befristung sowie die Anschlussfähigkeit zu nachfolgenden Anstellungen (auch im Sinne eines *tenure track*) für die wahrgenommene Prekarität in dieser Dimension eine Rolle.

Als dritte Dimension ist die *Situation am Arbeitsplatz* zu untersuchen. Als Indikatoren für eine prekäre Ausprägung dieser Dimension werden unterschiedliche Merkmale der konkreten Arbeitsbedingungen und -inhalte erfragt: das Zeitmanagement (unregelmäßig verteilte bzw. sehr hohe Arbeitsbelastung); Abhängigkeiten am Arbeitsplatz (etwa durch die Doppelfunktion, die ein Lehrstuhlinhaber für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter einnimmt: als weisungsbefugter Vorgesetzter einerseits, als Betreuer der wissenschaftlichen Qualifikationsschrift andererseits; in Einzelfällen auch Vorkommen von Mobbing); Entfremdung von Arbeitsinhalten; Identifikation mit der arbeitgebenden Institution; Integration in soziale Netzwerke am Arbeitsplatz (auch Fragen der Kommunikation und Transparenz).

Diese Bedingungen, die die Arbeit selbst mit sich bringt, sind zu unterscheiden von den *rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen* der Arbeit in einer Organisation. Hierunter fallen Fragen der sozialen Absicherung (insbesondere bei Beschäftigten, die nicht in einem regulären Angestelltenverhältnis stehen). Auswirkungen auf die Betroffenen haben auch die eventuell eingeschränkten Möglichkeiten zur Mitbestimmung in der Organisation Hochschule. Schließlich ist die (gegebenenfalls vertraglich verankerte) Möglichkeit zur Weiterqualifikation dann gefährdet, wenn die wissenschaftlich Beschäftigten aus von ihnen nicht zu verantwortenden Gründen bei dieser behindert werden.

Als fünfte und letzte ist die *Status- bzw. Anerkennungsdimension* des Beschäftigungsverhältnisses in das Modell aufzunehmen. Hiermit wird die mögliche Verweigerung von gesellschaftlicher Anerkennung angesprochen, auf die der Beschäftigte angesichts seiner Qualifikation seines Empfindens nach Anspruch hätte. Zugegebenermaßen stellt sich diese Dimension als relativ „weich“ dar, die sich im Vergleich zu den anderen, meist klar quantifizierbaren Merkmalen oftmals schwerer erfassen lässt. Zur Ermittlung dieser subjektiv fundierten Dimension eignen sich qualitative Erhebungsmethoden, da hier auf das Erleben von objektivierbaren Faktoren des Be-

schäftungsverhältnisses (Einkommen, Abhängigkeitsverhältnisse etc.) angesichts der eigenen Qualifikation abgehoben werden kann.

Eine Abbildung der im Modell vertretenen Dimensionen und ihrer Pendanten in anderen der hier beschriebenen Modelle enthält aus Gründen der Darstellung nicht alle der möglichen Merkmale, die für die Ausprägung einer Dimension relevant werden. Das hier entwickelte Modell eignet sich zunächst dazu, um anhand der vorgeschlagenen Dimensionen eine allgemeine Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitsbedingungen im Hochschulbereich zu liefern. Ergeben sich bei wissenschaftlichen Beschäftigten in mehreren der hier angelegten Dimensionen negative Befunde, so liefert dies Hinweise auf eine berufsbedingt anzutreffende prekäre Situation. Ob diese transitorischer oder permanenter Natur ist, ob sie zum Einstieg in einem internen (und günstigenfalls primären) hochschulischen Arbeitsmarkt oder zum Ausstieg aus dem hochschulischen Arbeitsmarkt insgesamt führt, kann hiermit nicht beantwortet werden. Nichtsdestoweniger lassen sich Beobachtungsperspektiven gewinnen, durch welche die Berufssituation sowie deren Erleben seitens der Betroffenen genauer gefasst werden können.

Die nachfolgende Synopse verschiedener Dimensionen- bzw. Indikatorenmodelle von Prekarität verdeutlicht die Herleitung des zuletzt dargestellten eigenen Modells, das auf die Situation von wissenschaftlichen Beschäftigten an Hochschulen Anwendung finden soll.

Tabelle 1: Synopse Dimensionen- bzw. Indikatorenmodelle von Prekarität

Autoren	Rodgers / Rodgers (1989)	Burgess / Campbell (1998)	Nienhüser / Matiaske (2003)	Dörre (2004)	Entwurf von Dimensionen zur Beschreibung von Prekarität bei Hochschulbeschäftigten (Jacob 2011)
Dimensionen					
D1	Einkommen Unsicherheit der Verlängerung	Einkommenssicherheit Arbeitsplatz (Kündigung)	Einkommen	reproduktiv-materielle Dimension	<i>materielle Sicherheit</i>
D2	Unsicherheit der Verlängerung	Arbeitsplatz (Kündigung)	-	reproduktiv-materielle Dimension	<i>Sicherheit der Lebensplanung</i>
D3	Kontrolle über Arbeit	Arbeitszeit-Sicherheit Gesundheitsschutz Weiterbildung	Mobbing, körperliche Belastung, Risikoinformiertheit, Zeit-Fit, Zeitdruck, Weiterbildung, Qualifikations-Fit	arbeitsinhaltliche Dimension sozial-kommunikative Dimension	<i>Situation am Arbeitsplatz</i>
D4	Schutz	Soziale Sicherung Mitbestimmung Funktion (interne Versetzung)	Soziale Unterstützung	rechtlich-institutionelle oder Partizipations-Dimension	<i>rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen</i>
D5	-	-	-	Status- u. Anerkennungs-Dimension	<i>Status- bzw. Anerkennungsdimension</i>

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Die aus der Analyse vorliegender Modelle herausgearbeiteten fünf Dimensionen, die zunächst zur Erfassung von Prekarisierungstendenzen entwickelt wurden, beinhalten somit Merkmale, die sich allgemein zur Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen heranziehen lassen und die im vorliegenden Zusammenhang im Hinblick auf die Situation von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen fokussiert werden sollen. Im Fortgang der Untersuchung werden die in Tabelle 2 zusammengefassten Charakteristika von Beschäftigungsverhältnissen (bzw. deren Wahrnehmung durch die Betroffenen) betrachtet werden, um eine strukturierte Perspektive auf die vorgefundene Situation innerhalb der akademischen Beschäftigungssysteme zu gewinnen.

Tabelle 2: 5-Dimensionen-Modell zur Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen und zur Erfassung von „prekären Tendenzen“ bei wissenschaftlichem Personal an Hochschulen

1. Dimension: Materielle Sicherheit	<ul style="list-style-type: none">• Einkommen• Sicherheit der Fortführung des Beschäftigungsverhältnisses• Beschäftigungsumfang einer Stelle: Vollzeit vs. Teilzeit
2. Dimension: Sicherheit der Lebensplanung	<ul style="list-style-type: none">• Familienfreundlichkeit/Mobilität/Befristung• Zukunftseinschätzung
3. Dimension: Situation am Arbeitsplatz	<ul style="list-style-type: none">• Zeitmanagement• Abhängigkeiten am Arbeitsplatz• Identifikation mit der arbeitgebenden Institution• Integration in soziale Netzwerke am Arbeitsplatz
4. Dimension: Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none">• soziale Absicherung• Mitbestimmung in der Organisation Hochschule• Möglichkeit zur Weiterqualifikation
5. Dimension: Status- bzw. Anerkennungsdimension	<ul style="list-style-type: none">• gesellschaftliche Anerkennung• Einkommen, Abhängigkeitsverhältnisse

Quelle: Eigene Darstellung

2.2.3 Hochschulen als Organisationen und die „akademische Identität“

Die in den letzten Jahrzehnten zunehmend zu beobachtende Tendenz, Hochschulen mit modernisierten Leitungsstrukturen zu versehen, lässt sich als Teil eines übergeordneten Paradigmenwechsels verstehen, demzufolge Hochschulen Organisationen wie andere auch seien, für deren Entwicklung ökonomisch abgeleitete Kriterien – zuvörderst das der „Effizienz“ – eine prominente Rolle spielen. Die Einführung von neuartigen Praktiken von Management und Governance stellt somit nicht allein einen Umstand dar, der akzidentiell auf die Organisation einwirkt, sondern betrifft das Selbstverständnis der Hochschulen im Innersten, nämlich im Hinblick auf die „akademische Identität“ von an Hochschulen tätigen Wissenschaftlern. Vielfach neu verhandelt werden – und dies ist in der Zeit der Implementierung des Studienreformen im Sinne des Bologna-Prozesses in Europa verstärkt zu beobachten – Abläufe in der Arbeit an Hochschulen, die in geänderte Rahmen von Entscheidungsfindung und eventuell auch von strukturellem Aufbau gestellt werden. Betroffen sind hiervon sowohl die Bedingungen, unter denen wissenschaftliche Beschäftigte an Hochschulen arbeiten, als teilweise auch die beruflichen Inhalte. Dies wird nicht ohne Konsequenzen für die Selbstinterpretation des Berufsbilds bleiben, lassen sich doch, wie zu zeigen, verschiedene der Erwartungen und Normen, die im Hinblick auf die wissenschaftliche Tätigkeit formuliert werden, in ein Spannungsfeld zu den Prämissen der „gemanagten Hochschule“ bringen. Gegenstände des binationalen Vergleichs sind also die organisationalen Aspekte von Hochschulen einerseits, die die Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit bilden, die Ausprägungen berufsbezogener Selbstinterpretationen andererseits, durch welche das Erleben der Arbeitssituation beleuchtet wird.

2.2.3.1 Hochschulorganisationen und ihre Leitung

Hochschulen lassen sich als Organisationen auffassen (vgl. Musselin 2007a), die deren Grundbestimmungsmerkmale als – aus Individuen und Gruppen zusammengesetzte – soziale Gebilde mit einer auf Dauer hin ausgerichteten Anlage teilen (vgl. Rosenstiel et al. 1983: 12). Ebenso lassen sie sich mit organisationalen Kennzeichen wie die Verfolgung eines bestimmten Zwecks, funktionale Differenzierung und den Einsatz von rationaler Koordination und Führung beschreiben (vgl. Staehle 1987:

110). Vor dem Hintergrund neuer Anforderungen, die an Hochschulen in wissenszentrierten Gesellschaften gestellt werden – insbesondere der Ausweitung der Zielzahlen der Studierenden weg von kleinen Eliten hin zu immer umfänglicheren Anteilen der Alterskohorte –, wurde es in den letzten Jahrzehnten als naheliegender Schritt betrachtet, die Steuerung derartiger Institutionen mit Mitteln und Kriterien zu betreiben, die aus dem (in der Regel unternehmerisch geprägten) Organisations-Management bekannt sind (vgl. hierzu Pellert 1999).

Für die vorliegenden Untersuchungen von Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitsbedingungen an Hochschulen werden zwei Perspektiven herangezogen, die in der Organisationsforschung voneinander abgehoben werden (vgl. Rosenstiel 2000: 334; als Überblick von Organisationstheorien vgl. Neuberger 1989): der strukturelle Aufbauaspekt („Organisation sein“) und der funktionale Ablaufaspekt („Organisiert sein“).

Unter dem erstgenannten Aspekt lässt sich im Hochschulsektor (als einer öffentlichen Einrichtung) zunächst auf die Machtverteilung bei institutionellen Entscheidungen verweisen, die je nach nationalem Modell bestimmten Akteuren zugewiesen sein kann – mit typisch starkem Gewicht des Staates (wie klassischerweise für das kontinentaleuropäische Modell angenommen; vgl. Clark 1983: 125), bei der Fakultät oder bei Hochschulleitungen bzw. „trustees“ (wie vor allem beim US-amerikanischen Modell; vgl. Clark 1983:129). Dabei hat sich in der letzten Zeit eine charakteristische Dynamik entfaltet, wenn beispielsweise in der deutschen Hochschullandschaft durch die Stärkung der Autonomie der Hochschulleitung und durch die Etablierung von Hochschulräten der Staat selbst seinen Einfluss zugunsten anderer Akteure einschränkte. Die Zusammensetzung jener Hochschulräte mag ihrerseits wieder Einfluss auf die Ressourcenallokation in Form von Drittmittelaufkommen (auch eingeworbenen Sponsorengeldern) nehmen, wenn hier beispielsweise auf große Nähe zur Industrie Wert gelegt wird (vgl. Nienhüser / Jacob 2008), wodurch sich wiederum die Ausrichtung der Forschung und der Bildungsauftrag der Hochschulen verändern mögen.

Bei der internen Strukturierung von Hochschulen wird wiederum vielfach auf die grundlegende Differenz zweier Strukturmodelle hingewiesen: das *Department-*

College-Modell einerseits (das etwa in den USA vorherrschend sei), das *Lehrstuhl-Modell* (vor allem in Frankreich und Deutschland) andererseits (vgl. Neave / Rhoades 1987: 214). Kennzeichnend für die Department-College-Struktur im Gegensatz zur Lehrstuhl-Struktur sei, dass eine kollegiale Gruppe die grundlegende Einheit darstelle, nicht der individuelle Lehrstuhlinhaber. Konsequenzen hat diese Struktur nicht zuletzt für die nicht-professoralen Kollegen, die im Department-College-Modell über vergleichsweise mehr Gestaltungsmöglichkeiten verfügen und geringere Abhängigkeiten vom (im Lehrstuhl-Modell als Vorgesetzter fungierenden) Professor aufweisen. Während im Lehrstuhl-Modell vertikale Hierarchien zwischen den typischerweise lange Bewährungszeiten durchlaufenden Nicht-Professoren und den Lehrstuhlinhabern stratifiziert würden, sei die Hierarchie im Department-College-Modell eher konsensueller Natur und mehr über die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit definiert (vgl. Clark 1987b: 391). Vertikale Hierarchien spielen dagegen dann im Department-College-Modell eine Rolle, wenn es um die Funktion der Dekane geht, die hier über größere Gestaltungsmacht verfügten als im Lehrstuhl-Modell. Auch hier sei darauf hingewiesen, dass ein gradueller Abschied vom für Deutschland lange als typisch angesehenen (Lehrstuhl-) Modell politisch gefördert wurde, dessen Auswirkungen noch nicht endgültig abzusehen sind (vgl. Enders 2001b; Müller-Carmen / Salzgeber 2005). Auch innerhalb des Lehrstuhl-Modells wurden national unterschiedliche Ausprägungen bemerkt, so wenn die Tendenzen zur wissenschaftlichen Schulebildung aufgrund der französischen „cluster“-Struktur als noch ausgeprägter beschrieben wurden, als im deutschen „apprenticeship“-Modell, bei dem der glücklich zu einer eigenen akademischen Professur gelangte Habilitierte sich eventuell gegenüber seinem früheren Mentor freier verhalten können (vgl. Neave / Rhoades 1987: 219). Nichtsdestoweniger wurde die machtbezogene Differenz von Professoren einerseits gegenüber Nicht-Professoren andererseits als bestimmendes Merkmal des Lehrstuhl-Modells erkannt, das sich auf viele Aspekte der beruflichen Tätigkeit auswirken konnte, insbesondere die Autonomie in der wissenschaftlichen Tätigkeit und persönliche Abhängigkeitsverhältnisse bei der Frage von Vertragsverlängerungen von Beschäftigungsverhältnissen. Diese eklatanten Machtdisparitäten und der Druck, der durch die Umwandlung der Hochschulorganisationen zu Masseneinrichtungen entstand, zeitigten bereits seit den 1960er Jahren frühe Reaktionen. Ob der

weitere Umbau des Hochschulsektors in einer gänzlichen Abwendung vom Lehrstuhl-Modell resultieren wird, bleibt abzuwarten. Für die vorliegende Untersuchung werden vor allem Aspekte wie der strukturelle Aufbau von Hochschulen, sowie – nicht unwesentlich – die in Gehalt und vertraglichem Arrangement ausgedrückten Statusunterschiede erfasst.

Unter dem oben genannten „funktionalen Ablaufaspekt“ interessieren an dieser Stelle hingegen vor allem prozedurale Fragen, die jedoch vielfach mit dem strukturellen Aspekt verzahnt sein können:

- Welcher Management- oder Führungsstil wird an Hochschulen gepflegt?
- Wer wird als gewichtigster organisationaler Akteur bei die Hochschule betreffenden Entscheidungen angesehen?
- Welche Möglichkeiten der Partizipation bzw. Mitbestimmung ergeben sich für die einzelnen Individuen auf welcher hierarchischen Ebene?
- Wie weit reicht der eigene Einfluss auf den eigenen Arbeitsbereich?

Erneut sei darauf hingewiesen, dass es im vorliegenden Zusammenhang nicht um die Darstellung und Bewertung verschiedener Modelle von Governance an Hochschulen geht, sondern um die Erfahrungen, die Wissenschaftler mit der sie umgebenden Hochschulorganisation machen, das Ausmaß und Grad von Autonomie die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und der der Arbeitsinhalte betreffend, ihre Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten oder – im für sie ungünstigeren Fall – das Gefühl, fremdgesteuerter und entfremdeter Arbeit nachzugehen. Doch sei des besseren Verständnisses der aktuellen Situation wegen an dieser Stelle kurz darauf eingegangen, in welchem Kontext sich die Diskussion um gemangte Wissenschaftler und Hochschulen bewegt.

2.2.3.2 Exkurs: Die Diskussion um das adäquate Management von Hochschulen

Für die Etablierung neuartiger Führungsstrukturen spielen vor allem international beobachtete Tendenzen eine Rolle, die Modi und Schauplätze öffentlicher Governance – also auch im Hochschulsektor – im Sinne eine rationalisierenden Bündelung von Ressourcen und damit gesteigerter Effizienz zu ändern. Die unter dem Titel *New*

Public Management bekannt gewordenen Bestrebungen zielen dezidiert auf strukturelle und prozedurale Änderungen von Organisationen des öffentlichen Sektors, die dadurch besser – und das heißt vielfach vor allem effektiver einerseits, kostengünstiger andererseits – in die Lage versetzt werden sollen, ihre Zwecke zu erfüllen (vgl. Pollitt / Bouckaert 2000: 6-8).

Dass derartige Bestrebungen bevorzugt bei Hochschulen ansetzen, mag unter Hinweis auf neoinstitutionalistische Organisationstheorien einleuchtend erscheinen, handelt es sich hier doch geradezu um Paradebeispiele für institutionalisierte Organisationen („institutionalized organizations“), denen laut John W. Meyer und Brian Rowan (1977: 340f.) „powerful myths“ zugrunde liegen, die in scharfem Kontrast zu Effizienzkriterien stehen. Die formale Struktur und tatsächliche Arbeitsaktivitäten tendieren hier dazu, sich zu entkoppeln und externer Kontrolle bzw. Evaluation zu entziehen. Oftmals würde – so Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell (1983: 147) in Anschluss an die Bürokratiethorie von Max Weber (1980) – organisationaler Wandel eher durch Bürokratisierungstendenzen, weniger durch den „need for efficiency“ vorangetrieben, was sie einander ähnlich (isomorph) werden ließe. Zu den Faktoren, die Isomorphie begünstigen, können dabei staatlicher bzw. ökonomischer Zwang, Nachahmung oder normativer Druck (etwa durch Professionalisierung von Berufsgruppen) gehören. Die – selbst wiederum vielfach staatlich verfügte – Einführung von auf Effizienzsteigerung abzielenden Managementtechniken, die aus dem unternehmerischen Umfeld entlehnt sind, lässt sich ihrerseits selbst im Sinne eines derartigen Isomorphiedrucks deuten.¹⁰ Ihre spezifische Struktur und die noch zu beschreibende akademische Identität, die sich vielfach durch zeremoniale Beteuerung von Werten (wie der Freiheit von Forschung und Lehre) Selbstbestätigung sucht, macht demzufolge Hochschulen zu einem prädestinierten Ziel von Eingriffen die prozessuale und strukturelle Organisation betreffend, wenn solche für

¹⁰ Beispielsweise wären Methoden des Benchmarking oder Adaption von Best-practice-Modellen in Analogie zum bei DiMaggio und Powell (1983: 154) beschriebenen mimetischen oder Nachahmungsdruck zu interpretieren, denn dort heißt es, Organisationen würden sich vor allem dann andere Organisationen als Modell wählen, wenn der Zusammenhang zwischen den eingesetzten Mitteln und Zielen besonders unsicher und uneinheitlich sei – und dies trifft auf Hochschulen vielfach zu. - Interessanterweise deutet eine vielbeachtete Studie von Matthew S. Kraatz und Edward J. Zajac (1996) darauf hin, dass im Falle US-amerikanischer *liberal arts colleges* die Struktur und Politik entgegen der prognostizierten Vereinheitlichungstendenzen im Laufe der Zeit auseinanderfallen. Dies wird durch die sehr unterschiedlichen aufgabenbedingten Anforderungen der Organisationen erklärt.

den öffentlichen Sektor erst einmal Legitimität erhalten haben. Dabei wird jedoch weiter zu beobachten sein, ob derartige administrative Innovationen tatsächlich den selbstgesteckten Zielen von Effizienz und Legitimität genügen (vgl. hierzu Tuschke 2005).

Zu den Hauptschwierigkeiten, die bei der Stärkung von administrativen Funktionen gegenüber der in Kontinentaleuropa bislang als Ideal apostrophierten akademischen Selbstverwaltung (als durch die Fakultätsmitglieder selbst) zu gewärtigen sind, gehört nicht zuletzt das Selbstverständnis der Wissenschaftler, die sich in ihrer Tätigkeit als sehr kompetent und qualifiziert einerseits, als autonom andererseits erfahren haben. Derartig selbstbestimmte Angehörige vor allem des *senior staff* zu „Managed professionals“ im Sinne des gleichnamigen Titels von Gary Rhoades (1998) umzuwandeln, wird demnach mit tiefgreifenden kulturellen Barrieren rechnen müssen.

Gleichzeitig steht außer Frage, dass die Einführung neuer Führungsstrukturen, -richtlinien und -praktiken zu den auffälligsten Veränderungsprozessen gehört, die der Hochschulsektor – in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichem Ausmaß, aber in den westlichen Ländern so gut wie durchgängig – zu durchlaufen hatte (für Deutschland vgl. z.B. Schimank et al. 1999). Es ergibt sich somit zwangsläufig eine mit Maurice Kogan (2007) als „Interface“ zu bezeichnende Berührungsfläche zwischen akademischer Profession und Management. Die Vielzahl der hierzu entstandenen Publikationen zeugt vom öffentlichen (und dadurch auch simulierten wissenschaftlichen) Interesse an diesen Vorgängen und bringt für die Hochschulforschung nicht allein ein breit rezipierbares Sujet, sondern auch eine disziplinäre Umorientierung mit verstärkt betriebswirtschaftlichen Anteilen. (Dies spiegelt sich nicht zuletzt in der 1998 erfolgten Gründung einer „Kommission für Hochschulmanagement“ im deutschen Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft wider.) An dieser Stelle kann und soll lediglich ein schlaglichtartiger Blick auf diese Änderungen hochschulischer Governance im Hinblick auf ihre Relevanz für die Arbeitsbedingungen und das Berufsbild der Wissenschaftler geworfen werden.

Eine griffige Formulierung für das, womit sich Governance an Hochschulen befasst, liefert David Farnham (1999a: 16), der hier Fragen von „accountability of

institutions, their strategic direction, policy formulation and [...] their ‚good name‘“ angesprochen sieht. Neben der öffentlichen Verantwortlichkeit, die auf Sichtbarkeit – nicht zuletzt im Sinne von Kontrolle nachmessbaren Leistungen – abhebt, sind also die strategische Ausrichtung einschließlich der Formulierung von Zielen und dahin führenden Wegen sowie schließlich das schwer zu fassende Feld der Reputation von Hochschulen als Kernaufgaben von Governance benannt. Bei der Implementierung der von den verantwortlichen Hochschulleitungen getroffenen Entscheidungen in das hochschulische Geschehen (etwa auf Fakultätsebene) kommt dem exekutiven Management eine zunehmend wichtige Rolle zu, die jedoch in den Fakultäten (die vorher vielfach in stärkerem Maße selbst die Entscheidungen wie ihre Umsetzung treffen konnten), nicht unumstritten ist.

So wurde im Hinblick auf das von grundlegenden Maßnahmen betroffene britische Hochschulsystem von dem „Decline of the Donnish Dominion“ gesprochen (Halsey 1992; vgl. dazu auch Farnham 1999b): Tendenzen hin zur Massenuniversität und zunehmender „managerialism“¹¹ mit erhöhtem Druck beim Verteilungskampf um Ressourcen hätten demzufolge das auf Kollegialität von Gelehrten gegründete ältere Universitätsmodell in seinen Grundfesten erschüttert. In einer prägnanten Formulierung konstatieren Maurice Kogan und Ivar Bleiklie den Übergang von einer Gelehrtenrepublik („republic of scholars“) hin zu einer Organisation von Interessenvertretern („organization of stakeholders“) (Kogan / Bleiklie 2007: 477). Die Diagnose eines zunehmend gemanagten Hochschulsystems und damit einhergehenden Einschränkungen der akademischen Selbstverwaltung und erhöhten Anforderungen die Sichtbarmachung von Leistungen betreffend, scheint mit Blick auf die Literatur ein international zu beobachtendes Phänomen zu sein. Allein schon die Anzahl und funktionale Relevanz von professionell mit akademischen Managementaufgaben befassten hochschulischen Mitarbeitern, die von einem „third space“ jenseits von reiner Administration oder Wissenschaft sprechen lässt (vgl. Whitchurch 2008a; 2008b), zeugt von einer Verschiebung im operationalen System der Hochschulen.

¹¹ Zu diesem Begriff vgl. die Definition von Pollitt (1993: 1): „a set of beliefs and practices, at the core of which burns the seldom-tested assumption that better management will prove an effective solvent for a wide range of economic and social ills.“

Jedoch besteht schon kaum ähnlich große Einigkeit mehr, wenn der jeweils angewandte Managementstil beschrieben werden soll. Auch wenn man der Diagnose von Henry Miller (1995) mit insgesamt dreizehn verschiedenen identifizierten Management-Stilen nicht folgen mag (neben herkömmlicheren Titeln wie „research university“ oder „collegiality“ darunter so illustre, aber aus der Literatur geläufige wie „organized anarchy“, „garbage can“ oder „complete mess-up“), lässt sich doch eine Vielzahl nicht immer klar konzeptualisierter Verfahren antreffen. Farnham (2009: 18) schlägt dafür ein mehrdimensionales Modell vor, das als Koordinatenachsen den Grad der professionellen Autonomie der Akademiker und die Beteiligung des akademischen Personals am Management der Hochschule verwendet. Auf diese Weise kommen vier Felder zustande, die mit den Begriffen „Collegial“, „Entrepreneurial“, „Bureaucratic“ und „Managerial“ gekennzeichnet werden. Für den vorliegenden Untersuchungsrahmen mag es genügen, die Frage nach einem eher rigiden, top-down ausgeübten bzw. eher kollegial praktizierten, auf Mitsprache und Transparenz bei Entscheidungen abzielenden Führungsstil an den einzelnen Institutionen zu stellen. Traditionell werden skandinavische Systeme als schon aus kulturellen Gründen eher zu egalitären Strukturen hinneigend eingestuft. Dabei sind wiederum regionale Differenzierungen anzubringen, wenn einerseits etwa in Dänemark in letzter Zeit verschiedene Tendenzen zu stärkerer Hierarchisierung der Entscheidungsstrukturen zu beobachten waren, andererseits für Schweden von Berit Askling (1999) „professionelle Vielfalt in einem egalitären System“ geradezu als Hauptcharakteristikum angeführt wird. Die grundsätzliche Neigung zu einem Gesellschaftsunterschiede nivellierenden Sprachgebrauch auch im akademischen Kontext wurde auch in einem der in Norwegen geführten Interviews treffend zum Ausdruck gebracht, wenn ein Wissenschaftler die allgemein übliche Familiarität der Anrede mit Vornamen vom deutschen distanzierenden Anredegebrauch – gerade auch im Hinblick auf akademische Titel – abhob:

“In Germany you say ‘Herr...’ and ‘Prof. Dr. ...’ and ‘Sie’ we don’t do that we call each other by our first name. There is no such old tradition.” [NO: førsteamnuensis]

Demgegenüber wurde für Deutschland in der Vergangenheit trotz aller Reformanstrengungen seit den 1960er Jahren oftmals auf die Zählebigkeit der hierarchisch

gegliederten Ordinarienuniversität hingewiesen, die selbst den Unterschied in den Arbeitsbedingungen von C4- und C3-Professoren konservierte, von den Abhängigkeitsverhältnissen der mit befristeten Verträgen angestellten Wissenschaftlichen Mitarbeiter ganz zu schweigen (vgl. z.B. Mommsen 1987: 80). Zu fragen bleibt, ob sich diese älteren Befunde nach wie vor bestätigen. Auch wurde von Otto Hüther und Georg Krücken (2011) Skepsis gegenüber den Erfolgsaussichten derartig neuer Steuerungsmaßnahmen im Sinne des New Public Management formuliert, durch welche die Hochschulorganisationen zum souveränen Akteur werden könnten: Nicht zuletzt in den Karriere- und Beschäftigungsbedingungen an deutschen Universitäten vermuten die Autoren „Barrieren der Akteurswerdung“.

Die größten Einbußen, die Mitglieder interner hochschulischer Arbeitsmärkte durch organisationalen Wandel im Hinblick auf zunehmenden *managerialism* zu befürchten hätten, würden die Möglichkeiten der organisationalen Mitbestimmung einerseits, die berufliche Selbstbestimmung andererseits betreffen, Dimensionen also, die von der Hochschullehrerschaft geradezu als „birthright“ (Clark 1987b: 372) betrachtet wurden. Darüber hinaus sind jedoch auch weitere Kategorien zu gewärtigen, die den beruflichen Status der akademischen Profession betreffen – und damit unter anderem Fragen von Beschäftigungsverhältnissen, des Einkommens und der sozialen Reputation, wenn zunehmend auf ein flexibel einsetzbares und lenkbares Personal vielfach extern akquirierter Wissenschaftler zurückgegriffen wird. Albert Halsey (1992: 13) spricht hier drastisch von einer anstehenden „proletarianisation“ des Wissenschaftlerberufs, David Farnham (2009: 14) etwas zurückhaltender, aber mit ähnlicher Stoßrichtung von „deprofessionalized ‘knowledge workers’“. Das Verhältnis von Hochschulorganisation zu akademischer Profession wird durch Methoden des New Public Management – beispielsweise Zielvereinbarungen, die in einem gewissen Zeitrahmen zu erbringende Leistungen vorab festlegen und die Bezahlung in Abhängigkeit von der Erfüllung dieser Leistungen gestalten – neu definiert bis hin zur Uminterpretation der Profession selbst, die von den Betroffenen als „Entprofessionalisierung“ erlebt werden kann (vgl. Schimank 2005; Stock 2006).

Damit wird die Regulierung der *employment relationship* zu einer Kernaufgabe hochschulischer Governance, die bis zum Ziel einer „Flexi-Universität“ (vgl. Farnham 1999c) reichen kann, bei der die Anzahl der in befristeten Verträgen ste-

henden Lehrenden bei niedrigerer Bezahlung und unter Beibehaltung einiger weniger, in privilegierten Positionen befindlichen Wissenschaftler ansteigen würde, um die Herausforderungen des hochschulischen Massenbetriebs zu schultern. Die Frage nach der Beschaffenheit von Arbeitsverträgen – insbesondere Befristungen, Anschlussmöglichkeiten (*tenure*) und Vollzeit- vs. Teilzeitarangeements – stellt sich somit auch als eine auf die Hochschulorganisation bezogene dar. Im Rahmen dieser Untersuchung nicht zu beantworten, aber im eben genannten Sinne hierbei sicherlich ebenfalls von Interesse wäre, welche weiteren Instrumente von *Human Resource Management* an den Hochschulen zum Einsatz kommen, ob es beispielsweise gezielte Förderungsprogramme für den wissenschaftlichen Nachwuchs oder im Sinne des Diversity Management für unterrepräsentierte gesellschaftliche Teilgruppen (wie Frauen oder – in Deutschland zum gegenwärtigen Zeitpunkt viel diskutiert – Nachkommen von Berufsmigranten) gibt.

Eine weitgehende Untersuchung von Governance-Strukturen an Hochschulen in Deutschland und Norwegen kann und soll, wie bereits betont, in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Auf der Grundlage der genutzten Daten ist im vorliegenden Zusammenhang die Gestaltung der Arbeitsbedingungen zu untersuchen, die sich als Konsequenz aus organisationalen Entscheidungsstrukturen ergeben, weniger dagegen die von den Hochschulen verfolgten strategischen Ziele selbst oder die dafür eingesetzten Maßnahmenbündel (vgl. dazu z.B. Bonaccorsi / Daraio 2007). Derartige Konsequenzen für die Berufspraxis der Wissenschaftler können sich etwa ergeben im Hinblick auf die Gegensätze von akademischer Freiheit und Selbstregulierung vs. fremder Kontrolle / Evaluation und leistungsbezogene Mittelvergabe, oder im Hinblick die Vervielfachung der Aufgaben und dadurch ausgelöste Bestrebungen zu arbeitsteiliger Beschäftigung (vgl. Enders et al. 2009). Neuartige hochschulpolitische Rahmenbedingungen lassen Reaktionen der betroffenen Wissenschaftler auf der Mikro-Ebene der Arbeitsplätze und der eigenen Einstellungen zum System erwarten. Dies kann sich nicht allein in widerständigen Strategien gegen derartige Veränderungen äußern, sondern auch in Versuchen, diese für die eigenen Zwecke zu manipulieren (vgl. Henkel 2000): Eine Orientierung der Institution hin zu geldwerten Anwendbarkeiten der Forschungstätigkeit mag entsprechende Praktiken von Wissenschaftlern im Sinne des „*academic capitalism*“ generieren, wie Ausgründungen von

Unternehmen und zunehmende Patentanmeldung (vgl. Slaughter / Leslie 1997; Slaughter / Rhoades 2004a; 2004b; zur diesbezüglichen Situation in Norwegen und dem Zusammenhang von Patentanmeldungen mit Publikationen vgl. Klitkou / Gulbrandsen 2010). Auf einen erhöhten Publikationsdruck qua forschungoutput-orientierter Ressourcenallokation ließe sich etwa eine Reaktion von zunehmenden Anzahlen von dafür kürzeren Publikationen erwarten, indem man beispielsweise die Forschungsergebnisse möglichst verteilt veröffentlicht. Aus diesem Grund sollen die Einstellungen zu und Verfahrensweisen bei wissenschaftlichem Arbeiten angesprochen werden, die Rückschlüsse auf die Arbeitsbedingungen erlauben. Besonderes Interesse kann demzufolge neben der objektiv nachvollziehbaren Personalstruktur an Hochschulen in den unterschiedlichen betrachteten Ländern die Konstruktion der eigenen beruflichen Identität als Wissenschaftler an einer Hochschule beanspruchen.

2.2.3.3 Konsequenzen des akademischen Beschäftigungssystems auf die Konstruktion der beruflichen Identität

Bei der Untersuchung akademischer Beschäftigungsverhältnisse stellt sich als zentrale Frage – und dies bei den mancherorts festzustellenden Tendenzen zu deren Prekarität umso mehr –, welche Vorstellungen die Betroffenen selbst mit ihrer Tätigkeit verbinden. Dies betrifft in Konsequenz etwa den Aspekt, wie sich ihre Arbeitsbedingungen gestalten und ob sie diese als angemessen empfinden. Ganz grundsätzlich ließe sich hier gar fragen, warum Wissenschaftler überhaupt diese Karriere eingeschlagen haben und ob sie diese Entscheidung für sich bzw. für Personen in vergleichbarer Situation weiterhin als rational beurteilen.

Im folgenden Abschnitt seien einige Anmerkungen zum Berufsbild von Wissenschaftlern an Hochschulen eingefügt, das sich vor dem Hintergrund der eben erwähnten Veränderungen in den Rahmenstrukturen in Einzelaspekten einer Uminterpretation aussetzt. Derartige Befunde betreffen also einerseits das Selbstbild der Betroffenen von ihrer beruflichen Tätigkeit, andererseits dessen Verhältnis zu bildungspolitischen Entwicklungen und Diskussionen (vgl. hierzu auch die Darstellung bei Enders / Teichler 1995c, d). Im Anschluss an diese Vorüberlegungen zur Einbettung der Berufstätigkeit in übergeordnete Konzepte von der Aufgabe von Hochschulen und von den an Ihnen beschäftigten Wissenschaftlern werden einige

daraus erwachsende Fragen formuliert, welche die Einstellungen und Erwartungen von Wissenschaftlern im Hinblick auf ihre Berufstätigkeit sowie die tatsächlich vorgefundene Arbeitssituation betreffen.

Allgemein lässt sich voranstellen, dass die Entscheidung für eine wissenschaftliche Tätigkeit im hochschulischen Bereich in aller Regel zunächst eine für die betreffende fachliche Disziplin darstellt, mit der sich ein junger Mensch als Studierender auseinandersetzt. Die andere zentrale Größe, der er sich im Falle eines Anstellungsverhältnisses gegenüber sieht: die beschäftigende Institution wird erst zu jenem Zeitpunkt des Anstellungsverhältnisses relevant (denn zunächst muss hier ein Fach gewählt sein, bevor man über den potenziellen Arbeitgeber nachdenken kann). Im Sinne der Formulierung von Burton R. Clark (1983: 28) sind es also zwei Dimensionen, die – und das in genau dieser Rangfolge – bei der Entscheidung für eine wissenschaftliche Berufslaufbahn wirksam werden: „The Discipline and the Enterprise“. Daneben sind es aber auch kulturelle Faktoren innerhalb eines Landes, durch welche die Ausformung sowohl der Bildungsinstitutionen wie der dort vertretenen Fächer geprägt wurden, welche bei Entscheidungen für bestimmte Laufbahnen wirksam werden können. Jene soziokulturellen Rahmenbedingungen weisen bei allen Trends zu Globalisierung des Wissens und Internationalisierung der Hochschullandschaft wie Hochschullehrerschaft für die konkrete Ausgestaltung von Arbeitssituationen an Hochschulen nach wie vor eminente Virulenz auf.

Der fachlich motivierten Entscheidung für eine Disziplin – meist mit bestimmten Interessens- oder Begabungskonstellationen der Individuen zusammenhängend – folgt also eine für die Hochschullaufbahn bzw. eine für eine bestimmte Hochschulorganisation. Die Motivation hierfür wird meist, auch mit Verweis auf empirische Erhebungen (z.B. in den regelmäßigen Befragungen von Hochschullehrern in den USA; vgl. etwa Lindholm et al 2002), auf Aspekte wie intrinsische Motivation für die anspruchsvolle wissenschaftliche Arbeit einerseits, eine große Autonomie andererseits, zurückgeführt. Eine akademische Karriere stellt sich den Befragten durch diese Momente von „challenge and freedom“ als attraktiv dar, wie Jennifer A. Lindholm (2004: 606) beobachtete.

Natürlich sind für individuelle Karriereentscheidungen auch andere Faktoren in Anschlag zu bringen, die vom sozioökonomischen bzw. bildungsbezogenen Hintergrund der Betroffenen bis hin zur Rolle von positiv beeinflussenden Mentoren reichen können, die teilweise die Möglichkeit zu Anstellungsverhältnissen überhaupt erst eröffneten (vgl. Lindholm 2004).¹² Nicht zu unterschätzen ist auch der soziale Status, der in bestimmten Ländern aufgrund deren kultureller Prägung aus einer (günstigenfalls: Professoren-) Tätigkeit an einer Hochschule zu ziehen ist: So liegt das Prestige eines Hochschulprofessors in Deutschland laut der zuletzt veröffentlichten Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2008) an dritter Stelle unter den zur Wahl stehenden Berufsgruppen (hinter Arzt und Pfarrer, jedoch vor Lehrer, Unternehmer, Rechtsanwalt oder Ingenieur).

Entscheidende Elemente des Berufsbildes des Wissenschaftlers stellen typischerweise nichtsdestoweniger die aus der fachlichen Tätigkeit selbst bezogene Motivationsstruktur sowie die von einem niedrigen Grad von Kontrolle begleitete Selbstständigkeit in der Gestaltung der Arbeitsinhalte wie teilweise auch der Arbeitsorganisation dar.

Auch die Regelung der Arbeitsallokation lässt sich durch ein Zusammenspiel derartiger Faktoren von (hierarchie- oder statusbedingten) institutionellen Arrangements und autonomer Gestaltbarkeit erklären (vgl. Musselin 2009: 120), die sich ihrerseits im durch die jeweiligen nationalstaatlichen Vorgaben gesteckten Rahmen bewegen. Wenn das Berufsbild derartige Aspekte aufweist, die als Attraktoren für eine Karriereentscheidung wirken, ist eine Verschränkung von beruflichen Inhalten, Arbeitsorganisation und Selbstbild als Wissenschaftler gegeben, die von der „akademischen Identität“ sprechen lassen (vgl. Henkel 2000, 2005, 2009).

¹² Jennifer A. Lindholm (2004: 608) entwickelte im Anschluss an ein von Helen S. Astin (1984: 119) vorgestelltes, bedürfnisbasiertes sozialpsychologisches Modell der Karrierewahl einen Analyserahmen, der sowohl psychologische Faktoren (wie Motivation und Erwartungen) als auch kulturell-ökologische (wie Sozialisation und die Struktur der Gelegenheit) integrierte. Dies geht von vier Prinzipien aus: 1) Arbeit wird durch die möglicher Erfüllung grundlegender Bedürfnisse motiviert, namentlich Überleben, Freude und zu leistender sozialer Beitrag. 2) Karriereentscheidungen basieren auf Erwartungen, die die Möglichkeit zu alternativen Arbeitsformen ebenso betreffen wie das Potenzial zum Erfüllen der erwähnten grundlegenden Bedürfnisse. 3) Diese Erwartungen werden zum Teil durch frühe Sozialisation durch Elternhaus, Schule etc. geformt. 4) Dermaßen durch Sozialisation und die Wahrnehmung der Struktur von Gelegenheiten erworbenen Erwartungen können durch Änderungen in jener Struktur von Gelegenheiten modifiziert werden, was zu Änderungen in Karriereentscheidungen und Arbeitsverhalten führen kann.

Für den zu verwendenden Begriff von (beruflicher) Identität, der im soziologischen Sinne vor allem auch als Differenzbegriff gegenüber anderen Verhaltensformen zu gelten hat, lassen sich mit Karl Hauber (1995) drei Komponenten als bestimmend festhalten (vgl. dazu auch Grote / Raeder 2003):

- 1) das zugrundeliegende Selbstkonzept (durch das Merkmale wie „Individualität“, biographische Kontinuität, aber auch Konsistenz gegenüber der Umwelt erfasst werden);
- 2) Selbstbewertungen (durch welche folgende Größen ins Zurechnungssystem geraten: Erleben von Sinn und Erfüllung; Selbstständigkeit und Unabhängigkeit; Selbstakzeptierung und Selbstachtung; Wohlbefinden und Selbstzufriedenheit);
- 3) ausgeprägte Kontrollüberzeugungen (die für Erklärbarkeit und Vorhersehbarkeit, aber auch Beeinflussbarkeit von Ereignissen sorgen sollen).

Durch die Konstruktion von Identität werden also sowohl Individualität und persönliche Erfüllung als auch der Zustand des Eingebundenseins in normative Ordnungen erfasst und harmonisiert. Wichtig erscheint im vorliegenden Zusammenhang, dass dieser Konstruktionsprozess ganz elementar von Machtbeziehungen, insbesondere auch durch Institutionen ausgeübte kulturelle Vorgaben geprägt wird (vgl. Bernstein 1996). Manuel Castells spricht hier von den legitimierenden Identitäten von Institutionen, durch welche sie ihren Herrschaftsbereich ausdehnen und rational begründen („extend and rationalise their domination“; Castells 1997: 8). Für die verfolgte Fragestellung nach den Konsequenzen von sich verändernden institutionellen Rahmenbedingungen auf die berufliche Identität der an Hochschulen beschäftigten Wissenschaftler bedeutet dies, dass verschiedene Aspekte im Blick zu behalten sind, durch welche Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsbedingungen und das Erleben der Arbeitssituation bestimmt werden, denn nationale Kontexte, welche die Organisation des Hochschulwesens bedingen, sind immer mit zu berücksichtigen. Die akademische Profession wird – so sehr gleichzeitig auf ihre interne Fragmentarisierung hinzuweisen bleibt – durch gewisse disziplinäre oder institutionelle Normen zusammengehalten. Insbesondere wurde als elementares Bestimmungsmerkmal des Wissenschaftlers sein Aufgehen im Beruf benannt, das ihm „Wissenschaft als Lebensform“ erscheinen ließe – mit vielfältigen Konsequenzen für alltagspraktische

Fragestellungen, etwa die Vereinbarkeit von Familie und Beruf betreffend (vgl. Kraiss 2008). Vielfältige Zuschreibungs- und Identifikationsprozesse, geteilte Einstellungen und arbeitsbezogene Verhaltensformen sind somit typisch für die berufliche Identität des Wissenschaftlers (vgl. Enders 1998).

Dabei spielt erstens die Identifikation mit der jeweiligen Disziplin eine Rolle: Der wissenschaftliche Sozialisationsprozess prägt die akademische Identität ebenso wie die kulturellen Mythen des Fachs, die (im Sinne von Meyer et al. 2005) den Sinn und Wert der eigenen Tätigkeit definieren. Diese normierenden Instanzen führen zu Ausprägungen eines spezifischen, sozial determinierten akademischen Habitus (vgl. Bourdieu 1982, 1992). Dieser beinhaltet ein weites Spektrum von Verhaltensformen und Einpassungen in bestimmte soziale Netze, typischerweise und insbesondere symbolische „Praktiken der Zeitverwendung“ (Kraiss 2008: 198), durch die das Wissenschaftlerdasein gekennzeichnet und signalisiert wird. Disziplinäre Spezifika und innerfachliche Variationen lassen Analogien zu verschiedenem kulturellem Verhalten bzw. tribalistischen Strukturen aufkommen (vgl. Becher / Trowler 2001). Die derart konstruierte wissenschaftliche Persönlichkeit bezieht ihren karriererelevanten Wert – hier zu verstehen als Status, Wertschätzung und Reputation – dann nicht allein aus wissenschaftlicher Qualität und Fleiß oder den Vorteilen, die aus direktem Ausüben von Machtbeziehungen in Form von Protektion erwachsen (geschweige denn einem nicht zu unterschätzendem Karrierefaktor: schlichtem Glück): Sie wird hervorgebracht „in sozialen Spielen in Prozessen gegenseitiger Anerkennung und Zuschreibung“ (Engler 2001: 448), in denen ihre Größe verhandelt wird (zum Konstruktionscharakter der sogenannten „wissenschaftlichen Exzellenz“ vgl. Münch 2007).

Zweitens stellen auch die beschäftigenden hochschulischen Institutionen eine potenzielle Quelle der Identität dar: Die Affiliation zu einer Hochschule, der Grad, zu dem sich Hochschullehrer mit dieser identifizieren (können), ist für die jeweiligen Karriereentscheidungen und das Selbstbild als Wissenschaftler nicht unerheblich. Wie Richard Whitley (1984) aufzeigte, ist der Wettbewerb um öffentliche Reputation zu einem organisationalen Kennzeichen der Institutionen Wissenschaft und Hochschule geworden. Nicht zuletzt aus diesem Grund versuchen Hochschulen, durch gezieltes Reputationsmanagement ihre Attraktivität für Wissenschaftler (wie auch Studie-

rende) zu steigern (vgl. Abschnitt 1.1.1 dieses Kapitels). Die Hochschulen bemühen sich in diesem Sinne auch um verstärkte Förderung einer *corporate identity*, die ihnen als Institutionen ein individuelles Gepräge geben soll. Dies reicht von fachlichen Profilbildungsmaßnahmen über das Verfassen und Implementieren von Leitbildern bis hin zur Durchsetzung eines einheitlichen *corporate design* (in Logos etc.).

Daneben sind jedoch – wie oben bereits erwähnt – immer nationale Vorgaben und Standards zu beachten, wenn die interne Strukturierung von Hochschulen, etwa in Departments oder nach Lehrstühlen, behandelt wird. Nicht zuletzt haben diese nationalstaatlich bestimmten Organisationsstrukturen Auswirkungen auf die Beschäftigungsverhältnisse (in der Art der anzutreffenden Vertragsverhältnisse etc.), den Arbeitsallokationen (primär als Forscher, Lehrer oder beidem, aber auch dem Grad der Autonomie bei der Wahrnehmung der Arbeitsaufgaben) sowie schließlich auf das Selbstbild der jeweils beschäftigten Wissenschaftler. So wird beispielsweise als „klassisches“, aber im Auslaufen begriffenes Modell der kontinentalen westeuropäischen Universitäten in der Literatur – ausgehend von der einflussreichen Studie von Guy Neave und Gary Rhoades (1987) – der akademische professorale „Stand“ (*estate*) mit starkem, zunftartigem Statusbewusstsein beschrieben. Dieses wurde als Unterscheidung eingeführt zu dem auf beruflicher Kollegialität beruhenden „Profession“ nach dem Vorbild der Freiberufler (Ärzte oder Rechtsanwälte), wie sie für das angelsächsische Modell kennzeichnend sei. Im Zeitalter institutioneller Umbrüche erlangt schließlich das Modell des akademischen „Personals“ (*staff*) zunehmende Bedeutung, das an der Belegschaft großer Unternehmen orientiert ist und vor allem für die effiziente Erledigung von durch die Organisation vorgegebener Aufgaben angestellt wird (vgl. Enders 2000). Wie derartige Konzepte auf das Selbstbild von Wissenschaftlern ausstrahlen, insbesondere was die Erwartungen an die Organisation wie inhaltliche Ausgestaltung der Aufgaben angeht, lässt sich anhand der eingeholten Daten diskutieren.

2.2.3.4 Organisation Hochschule und das Berufsbild des Wissenschaftlers: Fazit und weitere Forschungsfragen

Veränderungen hochschulpolitischer Vorgaben haben – wie gezeigt – mehr oder minder direkte Auswirkungen auf die berufliche Tätigkeit und die berufliche Identität.

tät der Wissenschaftler, wobei der gesetzlich regulierte oder geförderte Wandel von hochschulischen Institutionen hier schneller durchschlagen mag, weil das Persistenzverhalten disziplinärer Kulturen sich in noch höherem Grade als innovationsresistent erweist (vgl. Becher / Parry 2005). Institutioneller Wandel steht wiederum in Wechselwirkung mit den Arbeitsaufgaben und -bedingungen einerseits, dem Selbstbild – als angestellter und weisungsgebundener Lehrer oder Forscher bzw. als selbstbestimmter „Gelehrter“ – andererseits.

Zu den beobachteten Veränderungen der Rahmenbedingungen in der internationalen und insbesondere europäischen Hochschullandschaft gehören folgende Tendenzen (s.o.; vgl. Henkel 2009; Finkelstein 2010):

- Durch die verstärkte Wahrnehmung der Gesellschaft als wissensbasiert (Schlagwort Wissensgesellschaft) wird Bildungspolitik insbesondere auch im tertiären Sektor zu einer zentralen staatlichen Aufgabe, wobei die Rolle der Nationalstaaten unter dem zunehmend empfundenen Globalisierungsdruck (bzw. unter dem Aspekt der Internationalisierung) neu gedacht werden muss.
- Die Regulierung des Hochschulwesens wird vielfach dezentralisiert, von der Verantwortung des Staates in die weitgehend autonom agierenden Hochschulen selbst verlagert (wobei jedoch in den USA mit der Zunahme von Interventionismus eine gegenläufige Tendenz festzustellen ist).
- Hierdurch wird Raum geschaffen für eine der akademischen Selbstverwaltung der Lehrenden entgegengesetzte *managerial culture* bei stärkerem Gewicht der institutionellen Führung, durch die „innovative“ Personallösungen ebenso befördert werden wie eine Ressourcenallokation auf der Basis von quantifizierbaren Kenndaten (auch im Hinblick auf wissenschaftliche Produktivität). Marktliche Überlegungen spielen hierbei zunehmend eine Rolle. Dagegen schwindet der traditionelle institutionelle Einfluss der Hochschullehrer, insbesondere derjenigen, die zuvor einen vergleichsweise großen Einfluss ausübten: der Professoren.
- Auf die Fakultäten kommt tendenziell eine größere Arbeitsbelastung zu, die unter Hinweis auf zu steigende Effizienz in Restrukturierungen der Organisationsstruktur münden könnte; dies macht sich bereits in der Zusammenle-

gung bzw. breiteren Aufstellung von Departments bemerkbar, die mit neuen inhaltlichen Ausrichtungen einhergeht. Unter die zu erwartenden Änderungen in der Grundeinheit („basic unit“ Henkel 2009: 87) akademischer Arbeit zählen auch die Flexibilisierung von Lehrstuhlstrukturen (so noch anzutreffen, wie in Deutschland) sowie die Hybridisierung der Lehreinheiten, die zu themenbezogenen Departments zusammengefasst werden. (Unter letzterer wäre einerseits die Zusammenlegung kleinerer Fächer zu verstehen, etwa von Medien-, Kunst- und Musik- Theater und eventuell auch Literaturwissenschaft zu einem kulturwissenschaftlichem Department, andererseits die Schaffung von disziplinenübergreifenden Lehreinheiten, die sich aus unterschiedlichen, z.B. natur- und geisteswissenschaftlichen Perspektiven mit einem Thema wie „Evolution“ beschäftigen.)

- Diese organisationalen Änderungen werden von der Forderung nach Clusterbildung in der Forschung flankiert, bei denen in zunehmenden Maße auch inter- (oder trans-) disziplinäre Forschungsfragen bzw. Lehrinhalte eine Rolle spielen: Forscherverbünde und die Zusammenarbeit zwischen Disziplinen werden finanziell gefördert und schlagen sich in einer zunehmenden Anzahl von interdisziplinären Studiengängen nieder. Gegenüber den klassischen, disziplinär gebundenen Tätigkeiten (auch als „Mode 1“ bezeichnet) nimmt das Gewicht der disziplinüberschreitenden Inhalte der wissenschaftlichen Arbeit („Mode 2“) zu (vgl. Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001). Dies muss nicht einen gänzlichen Abschied von der Disziplin bedeuten, wahrscheinlich aber eine inhaltliche Diversifikation der Arbeitsfelder im Sinne unterschiedlicher Kombinationen von Tätigkeiten im „Mode 2“ mit solchen im „Mode 1“ (vgl. Nowotny et al. 2001: 177).
- Mit derartigen Änderungen wandelt sich auch das Selbstverständnis der Institutionen: Neue gemeinsame Werte kommen auf, die in die traditionelle „Saga“ des Hochschulsektors bzw. der einzelnen Hochschulen eingebaut werden.
- Neue Personalstrukturen werden etabliert, bei denen spezialisierte Aufgabewahrnehmung ebenso gefordert wie vielfach Abschied vom traditionellen

Ideal einer vollzeitigen und permanenten Beschäftigung von forschungsorientierten Wissenschaftlern genommen wird.

- Insgesamt weiten sich tertiäre Bildungssysteme aus: Die Anzahl und Vielfalt akademischer Institutionen nimmt zu. Dadurch werden auch in zunehmendem Ausmaß nicht-wissenschaftliche Karrierewege innerhalb der Hochschulen eröffnet. Zu diesen veränderten Karriereoptionen für Wissenschaftler gehören inhaltliche Neuausrichtung bei veränderten Personalstrukturen einerseits, andere Berufslaufbahnen andererseits.
- Zu den (zumindest in Deutschland noch) relativ neuartigen Institutionen gehören beispielsweise auch solche, die gewinnorientiert sind – als private Hochschulen oder als ausgegründete „Schools“ (für graduierte oder als berufs begleitendes Weiterqualifizierungsangebot) von staatlichen Hochschulen. Der auf diese Weise schleichend propagierte bzw. auf zunehmende Akzeptanz stoßende Einzug des Profitgedankens in das Selbstverständnis von Bildungsinstitutionen wird nicht ohne Konsequenzen für die innerhalb der Fakultäten ausgeprägte Kultur sein (vgl. für die in dieser Hinsicht bereits weiter fortgeschrittenen USA Lechuga 2006).
- Der Frauenanteil im akademischen Sektor wächst, insbesondere bei jenen neuartigen Stellentypen (was seinerseits nicht nur als Anzeichen von Erfolgen in der Geschlechtergleichstellung zu deuten ist, sondern als Indiz eines schleichenden Prestigeverlustes bei nicht mehr so attraktiven Beschäftigungsbedingungen, welche gewinn- oder statusorientierte Personengruppen von dieser Laufbahnoption Abstand nehmen lässt).

Diese Tendenzen mögen in ihrem Ausmaß zwischen unterschiedlichen Nationalstaaten variieren (so scheinen sich die südeuropäischen Länder in ihrer hochschulischen Personalpolitik weitgehend konservativ zu verhalten, in den nordischen Ländern wirkt sich der starke gewerkschaftliche Einfluss hemmend auf die Aufgabe von Festanstellungsverhältnisse aus, in den Niederlanden, Großbritannien, aber auch Deutschland und Frankreich sind dagegen stärkere Umbrüche zu beobachten; vgl. Farnham 2009; Henkel 2009): Dass sich innerhalb des europäischen Bildungsrahmens Veränderungsprozesse mit Auswirkungen auf die hochschulische Personalpo-

litik ergeben haben, ist insgesamt schwerlich zu bestreiten (vgl. hierzu unter anderem Musselin 2007b).

Herrschte früher vielfach das Ideal von starken wissensbasierten und selbstregulierten Gemeinschaften von Forschern vor, innerhalb derer gemeinsame Werte ausgeprägt werden, so haben sich in Beschäftigungsinhalten wie Möglichkeiten zu institutioneller Mitwirkung Verschiebungen ergeben. Diese Änderungen sind vielfältig und insbesondere nach den jeweiligen Disziplinen unterschiedlich ausgeprägt (die Eigenart disziplinärer Kulturen schlägt auch hier zu Buche), aber empirisch nachweisbar (vgl. Becquet / Musselin 2004).

2. Hochschule als Arbeitsmarkt: Begriffliche, theoretische und konzeptionelle Grundlagen

Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen folgende Untersuchungsfragen ableiten:

- Wie hoch ist die Arbeitsbelastung insgesamt?
- Welche Arbeitsinhalte beschäftigen die Wissenschaftler in welchem zeitlichen Umfang (insbesondere im Hinblick auf klassische Aufgaben wie Forschung, Lehre und akademische Selbstverwaltung), wie verhält sich die Gewichtung innerhalb des Zeitbudgets?
- Welche Prioritäten setzen sie selbst hinsichtlich der Kernaufgaben Forschung und Lehre?
- Wie ist ihre Autonomie im Hinblick auf die Gestaltung der Arbeitsinhalte bzw. Erfüllung der Arbeitsaufgaben?
- Wie gestalten sich die Arbeitsbedingungen der befragten Wissenschaftler (im Hinblick auf Ausstattung und Unterstützung)?
- Sind sie mit diesen Arbeitsbedingungen zufrieden?
- Wie sind ihre Einstellungen zur Wissenschaft und ihre Erwartungen an wissenschaftliche Arbeit?
- Wie wäre die Lehr- und Forschungstätigkeit der Hochschullehrer in Deutschland und Norwegen konkret voneinander abzuheben, etwa im Hinblick auf ihr Publikationsverhalten?
- Wie beurteilen die Wissenschaftler ihren Einfluss innerhalb ihrer Institution, welche anderen Akteure sehen sie als einflussreich an und wie bewerten sie den Führungsstil innerhalb der Hochschule?
- Lassen sich Aussagen zu Erwartungen an die Zukunft dingfest machen (im Hinblick auf die organisationale Entwicklung, aber vor allem auch im Hinblick auf die eigene Lebensplanung)?

3. Empirisches Design: Erhebungsinstrumente und Analyseverfahren

Für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen werden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben. Die damit gewählte Mehrmethodenperspektive soll einen möglichst umfassenden Einblick in die Thematik vermitteln, da neben den erhobenen quantitativen Daten zu Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitsbedingungen auf diese Weise in mancherlei Hinsicht auch eine zusätzliche Tiefenperspektive gewonnen wird; diese betrifft beispielsweise die konkrete Ausgestaltung von unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen, die Interpretation der angetroffenen Unterschiede im jeweiligen institutionellen bzw. kulturellen Kontext sowie das subjektive Erleben ihrer Situation seitens der betroffenen Wissenschaftler etwa im Hinblick auf ihre Lebensplanung.

Nachdem zu Beginn (zusammengefasst im einleitenden Kapitel) ein kurzer Überblick zum Stand der Forschung zur Thematik Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen für beide betrachtete Länder gegeben wurde, ist im weiteren Verlauf der Untersuchung themenrelevantes verfügbares statistisches Datenmaterial analysiert worden. Vor Beginn der Untersuchung wurden zwei informelle, explorative Gespräche mit einem norwegischen Hochschuldozenten und einem an einer norwegischen Universität beschäftigten deutschen Wissenschaftler geführt, durch die ein erster Überblick über die norwegische Hochschullandschaft gewonnen und erste Besonderheiten des norwegischen Beschäftigungssystems ausgemacht werden konnten und die Forschungsfragen konkretisieren ließen.

Als Ausgangsbasis für die Beantwortung der selbstgestellten Forschungsfragen im Ländervergleich wurden quantitative Daten verwendet, die im Rahmen der international angelegten, repräsentativen Hochschullehrerbefragung *Changing Academic Profession* (CAP; im Folgenden vielfach abgekürzt als „CAP-Studie“) erhoben worden waren. Für eine tiefergehende Auswertung und zur Beantwortung jener Forschungsfragen, die mit den zuvor genannten statistischen Daten nicht beantwortet werden können, wurden zusätzlich Interviews mit Wissenschaftlern und Vertretern aus Personalabteilung sowie Repräsentanten des Personalrats und Gewerkschaften an Hochschulen in Deutschland (13 Interviews) und Norwegen (26 Interviews) geführt.

Dabei wurde einerseits auf eine repräsentative Auswahl der Interviewpartner im Hinblick auf ihre Stellenkategorie und institutionell-hierarchische Stellung vorgenommen, andererseits jedoch bewusst die Fächerauswahl auf Vertreter der Geisteswissenschaften beschränkt. Letzteres wurde aus verschiedenen Gründen betrieben: Erstens wird angesichts der vielen und heterogenen vertretenen Stellenkategorien innerhalb der zahlenmäßig kleinen Untersuchungsgruppe auf diese Weise zumindest in den spezifischen Problemstellungen der Arbeitsbedingungen Homogenität und damit Vergleichbarkeit erzielt: Eine repräsentative Erhebung über alle vertretenen Fakultäten mit jeweils unterschiedlichen Fächerkulturen und – damit zusammenhängend – unterschiedlichen Arbeitsbedingungen würde bei Berücksichtigung der verschiedenen Stellenkategorien eine sehr viel größere Stichprobe bedingen, als im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geleistet werden konnte. Zweitens stellen Geisteswissenschaftler eine relativ große und damit von der Anzahl her relevante Gruppe innerhalb der Hochschulen dar.¹³ Drittens ermöglicht diese Auswahl gleichzeitig die partielle Öffnung der Betrachtung auf unterschiedliche institutionelle Hochschultypen des universitären Bereichs, in diesem Fall neben den Universitäten auch die Kunsthochschulen, an denen ebenfalls Geisteswissenschaftler (hier: Musikwissenschaftler an Musikhochschulen) arbeiten. Viertens wurde davon ausgegangen, dass unter Geisteswissenschaftlern eine starke Sensibilität für die mit ihrer Tätigkeit an Hochschulen teilweise zusammenhängende Problematik vorhanden ist, wenn beispielsweise die Perspektiven der Lebensplanung im wissenschaftlichen Nachwuchs und die eventuell hier angetroffenen Tendenzen zur Prekarisierung innerhalb der Beschäftigungsverhältnisse erfragt werden: Die Zugriffsmöglichkeiten auf den nicht-hochschulischen Arbeitsmarkt stellen sich für Vertreter von Fachgruppen wie Medizin oder Ingenieurwissenschaften ganz anders dar, so dass hier nicht in gleichem Ausmaß eine Fokussierung auf den Arbeitsmarkt Hochschule zu erwarten ist.

¹³ Mit dem Verweis auf die klassischen sieben freien Künste (*artes liberales*), die neben den sprachbezogenen drei (*trivialen*) Disziplinen der Grammatik, Rhetorik und Logik auch die zahlenbezogenen vier (*quadriualen*) Disziplinen Geometrie, Arithmetik, Astronomie und schließlich Musik vereinten, kann ein weiterer, traditioneller Grund für diese Fächerauswahl angeführt werden: Geisteswissenschaften und Musik gehören zum klassischen Kerncurriculum abendländischer Wissensvermittlung, auf deren Grundlage eine weitere wissenschaftliche Differenzierung erfolgte, denn erst nach dem Studium dieser Kerndisziplinen wandte man sich traditionellerweise den spezialisierteren Fächern zu.

3.1 Quantitative Befragung von Hochschullehrern – Changing Academic Profession (CAP)¹⁴

Im Jahr 1992 wurde erstmals eine erste Studie zum Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich (Carnegie-Projekt) durchgeführt, deren Ergebnisse betreffend das Berufsbild von Wissenschaftlern in Deutschland (vgl. Enders / Teichler 1995a) oder im internationalen Vergleich von dreizehn beteiligten Ländern (vgl. Enders / Teichler 1995b; Altbach 1996) breit rezipiert wurden. Durch eine Nachfolgestudie, für die in den Jahren 2007 und 2008 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in achtzehn¹⁵ Ländern zu ihrer Arbeit an Hochschulen und Forschungseinrichtungen befragt wurden, galt es Vergleichsdaten zu erheben, mit denen einem etwaigen Wandel nachgegangen werden sollte, der sich im Laufe der vergangenen fünfzehn Jahren ergeben hat. Darüber sollten aber auch andere Aspekte der Tätigkeit von Wissenschaftlern an Hochschulen dargestellt werden, da hier unter Umständen neue Themenbereiche aufgetaucht sind, die Bedeutung gewonnen haben. Namentlich waren es Fragen der Internationalisierung, des Hochschulmanagements und seiner zunehmenden Bedeutung sowie der Erwartungen an die wissenschaftliche Arbeit an Hochschulen, die in ihrer wachsenden gesellschaftlichen Relevanz betrachtet wurden. Durchgeführt wurde diese Studie von Wissenschaftlern und Forschungsinstituten in den jeweiligen Ländern, die auch für die Einwerbung von Fördermitteln zuständig waren. In Deutschland war dies das Internationale Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) der Universität Kassel unter der Leitung von Ulrich Teichler, in Norwegen das *Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education* (NIFU).

Als Zielvorgabe galt es, eine Stichprobe von ungefähr 800 Respondenten je Land zu erreichen. Diese Befragung erfolgte online und/oder postalisch und führte zu insgesamt über 25.000 Antworten in den achtzehn Ländern. Um ungleichen Verteilungen der Antwortenden entgegenzuwirken, die sich gegebenenfalls nach Hochschulart, Position, Fachdisziplin, Geschlecht oder weiteren Merkmalen ergeben können, wur-

¹⁴ Vgl. zum Folgenden auch Jacob / Teichler 2011: 12ff.

¹⁵ An der CAP-Befragung 2007/08 haben folgende Länder teilgenommen: Deutschland, Finnland, Italien, Norwegen, Portugal, Vereinigtes Königreich, Australien, Japan, Kanada, USA, Argentinien, Brasilien, Mexiko, Süd-Afrika, China, Hongkong, Korea und Malaysia.

den die Daten einer entsprechenden Gewichtung unterzogen. Die umfangreichen Kontrollprozesse sowie die aufwändige methodische Bearbeitung der einzelnen Datensätze führten dazu, dass der endgültige vergleichende Datensatz erst im ersten Quartal 2010 vorlag.

Der Fragebogen beschäftigt sich mit insgesamt sechs Themenkomplexen, die durch ein unterschiedlich großes Set an Einzelfragen abgedeckt werden (die Anzahl der Einzelfragen wurde im Folgenden länderbezogen in Klammern gesetzt, wobei DE für den deutschen Fragebogen, NO für den norwegischen steht):

Im Themenkomplex A „Beruflicher Werdegang und berufliche Situation“ (DE: 16 Fragen, NO: 14 Fragen) geht es einerseits um die Erfassung biographischer Eckdaten der Befragten im Hinblick auf ihre akademische Laufbahn (welche Abschlüsse wurden wann und an welcher Hochschule erlangt, wann wurde eine erste Beschäftigung aufgenommen etc.), andererseits um Merkmale bisheriger bzw. des derzeitigen Beschäftigungsverhältnisse/s (Art und Umfang, Einkommen etc.). Weiterhin wurde durch Fragen zu einem erwogenen oder konkret unternommenen Tätigkeitswechsel die Wechselneigung der Wissenschaftler erfasst.

Themenkomplex B greift Aspekte zur allgemeinen beruflichen Situation (DE: 8, NO: 7) auf. Er beschäftigt sich mit Fragen sowohl zur wöchentlichen Arbeitszeit und deren aufgabenbezogene Aufteilung, zur Ausstattung des Arbeitsplatzes (personell, sächlich und materiell), zum Arbeitsklima in Bezug auf Kollegialität und wissenschaftlicher Freiheit (bzw. den Einstellungen zu der wissenschaftlichen Tätigkeiten) als auch mit wahrgenommenen Veränderungstendenzen der beruflichen Situation und der allgemeinen Zufriedenheit mit dieser.

Mit Fragen zur Lehrtätigkeit setzt sich Themenkomplex C (DE: 5, NO: 8) auseinander. Hierbei sollen für Lehre aufgewandte Arbeitszeiten erfasst wie auch weitere lehrbezogene Tätigkeiten genannt werden. Weiterhin interessiert, ob es institutionelle Vorgaben oder Erwartungen hinsichtlich lehrbezogener Kerngrößen gibt (Teilnehmerzahlen, Examensarbeiten, Erfolgsquoten von Studierenden etc.).

In Themenkomplex D (DE: 8, NO: 8) wurden Fragen zum Thema Forschungstätigkeiten gestellt. Dabei wurden unter anderem inhaltliche Aspekte wie die Art und Ausrichtung der Forschungstätigkeiten, Umfang der Publikationstätigkeiten und

eventuelle Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern erfragt, aber auch Rahmenfaktoren wie die Herkunft von Fördergeldern.

Die Fragen des Themenkomplexes E (DE: 6, NO: 6) betrafen Aspekte des institutionellen Managements. Hierbei interessierten einerseits die bei hochschulischen Entscheidungs- bzw. Evaluationsprozessen einflussreichen Akteure, andererseits Einstellungen zum bzw. Beurteilungen des angetroffenen Hochschulmanagements, wobei auch die bei interner Mittelvergabe bzw. Personalentscheidungen angelegten Maßstäbe zur Sprache kamen.

Der abschließende Themenkomplex F (DE: 12, NO: 13) versammelte Fragen zur Person. Grundlegende demographische Daten (Geschlecht, Alter, Familienstand, Kinder, Staatsangehörigkeit zu verschiedenen Zeitpunkten der wissenschaftlichen Karriere) wurden hier ebenso erhoben wie Fragen, die unter soziographischem Blickwinkel oder auch im Hinblick auf die Struktur der Wissenschaftslandschaft gestellt wurden. Zu letzteren zählen einerseits z.B. die etwaige Unterbrechung der Berufslaufbahn für Kindererziehung oder Altenbetreuung sowie die Berufstätigkeit des Partners, andererseits die in Lehre und Wissenschaft hauptsächlich verwendeten Sprachen außer der Muttersprache bzw. der Sprache des jeweiligen Landes.

Bei der Wiedergabe der Ergebnisse der Befragung wurde stets auf den Gesamtsatz der an Universitäten in den jeweiligen Ländern ermittelten, gewichteten Daten Bezug genommen (nicht etwa nur auf Teilgruppen einzelner Fachgruppen), um größtmögliche Vergleichbarkeit und Allgemeinheit der Aussagen über die hochschulischen Beschäftigungsverhältnisse zu gewährleisten. Doch ist darauf hinzuweisen, dass es an manchen Stellen disziplinentypische Antwortmuster gibt (etwa von Geistes- und Sozialwissenschaftlern auf der einen, Natur- und Ingenieurwissenschaftlern auf der anderen Seite), die sich in Deutschland wie Norwegen auf unterschiedlichen Gebieten äußern können.

3.1.1 Die deutsche Teilstudie

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte deutsche Teilstudie¹⁶ wurde 2007/2008 an Universitäten und weiteren Hochschulen des universitären Bereichs (Pädagogische Hochschulen, Hochschulen der Bundeswehr), Kunst- und Musikhochschulen sowie Fachhochschulen¹⁷ durchgeführt, aber auch an außeruniversitären Forschungseinrichtungen. In der Auswertung wurde dann – neben den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, für die ein eigener Bericht erfolgt – unterschieden zwischen den Hochschulen mit Promotionsrecht, an denen Forschung und Lehre ungefähr gleich gewichtet werden, sowie „anderen Hochschulen“, an denen die Aufgaben der Lehre dominieren. Die ersteren wurden der aufgrund der einfacheren Nomenklatur und unter Berücksichtigung der Mengenverhältnisse unter dem Obertitel „Universitäten“ zusammengefasst, wobei jedoch die Antworten aus den genannten anderen Hochschulen des universitären Bereichs sowie den Kunst- und Musikhochschulen ebenfalls hier eingingen; unter den letzteren sind in Deutschland v.a. die Fachhochschulen zu verstehen. In der vorliegenden Untersuchung wurde jeweils der Datensatz für die „Universitäten“ als Ausgangsbasis verwendet, es erfolgt also in der vorliegenden Studie keine Auswertung der Situation an Fachhochschulen (etwa im Vergleich zu den ebenfalls anwendungs- und berufsausbildungsorientierten „anderen Hochschulen“ in Norwegen).

Zur Teilnahme an der Befragung aufgefordert wurde ausschließlich das wissenschaftliche Personal, das wenigstens zur Hälfte einer Normalarbeitszeit beschäftigt ist (nicht also beispielsweise Lehrbeauftragte) und Aufgaben von Forschung bzw. Lehre hat.¹⁸

Die Auswahl der Hochschullehrer erfolgte unter Zuhilfenahme des „Kürschner Deutscher Gelehrtenkalender“. Die Stichprobe der wissenschaftlichen Mitarbeiter wurde an 101 der zum damaligen Zeitpunkt 339 Hochschulen unter Berücksichtigung von

¹⁶ Unter der Leitung von Prof. Dr. Ulrich Teichler oblag die CAP-Projektdurchführung dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) der Universität Kassel. Die Datenerhebung und die Erstellung des international vergleichenden Datensatzes erfolgte durch Oliver Bracht, Florian Löwenstein und René Kooij. Die anschließende Datenanalyse nahmen Anna Katharina Jacob und Ulrich Teichler vor.

¹⁷ In die Befragung nicht einbezogen wurden Wissenschaftler an Verwaltungsfachhochschulen.

¹⁸ Demnach wurde klinisch tätiges Personal in der Medizin oder Hochschulprofessionelle mit Aufgaben in Dienstleistung und Management-Unterstützung in die Befragung nicht involviert.

Hochschulart, Drittmiteleinwerbung und Region gezogen. Von den hierbei ausgewählten Hochschulen wurden anschließend Adresslisten der dort tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter, sofern öffentlich zugänglich, herangezogen bzw. angefordert.

Insgesamt erhielten 4.071 an Hochschulen und 1.640 an außeruniversitären Forschungseinrichtungen beschäftigte Wissenschaftler den Fragebogen online und/oder postalisch zugeschickt. Die Nettostichprobe¹⁹ umfasst insgesamt 5.490 erreichte Wissenschaftler, von denen 1.579 an der Befragung teilnahmen.

3.1.2 Die norwegische Teilstudie

Das *Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education* (NIFU) führte die norwegische Teilstudie durch. Auch hier wurde unterschieden zwischen „Universitäten“ (worunter ebenfalls Wissenschaftliche Hochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen zum universitären Bereich gerechnet wurden) sowie berufsausbildungsorientierten „anderen Hochschulen“. Unter die untersuchten „Universitäten“ zählten die folgenden Hochschulen: Universität Oslo, Universität Bergen, Universität Trondheim, Universität Tromsø, Universität Stavanger, Universität Agder und Universität für Umwelt- und Biowissenschaft (Universitet for miljø- og biovitenskap) sowie Architekturhochschule Oslo, die Norwegische Handelshochschule, die Norwegische Sporthochschule, die Norwegische Musikhochschule, und die Norwegische Hochschule für Veterinärmedizin. Auch hier wurden nur die Daten für die „Universitäten“ für die vorliegende Untersuchung herangezogen.

Von den insgesamt 2.883 postalisch oder / und elektronisch angeschriebenen Personen – eine Stichprobe, die aus dem norwegischen Personalregister der wissenschaftlichen Angestellten (Forskerpersonalregisteret) gezogen wurde – schickten 1.035 Personen auswertbare Fragebögen an das Forschungsinstitut NIFU zurück.

Die auswertbaren Fragebögen der beteiligten Länder wurden nunmehr einer Gewichtung unterzogen, um die Antworten von Respondenten unterschiedlicher Stellenkategorien gemäß ihrer anteiligen Häufigkeit innerhalb des wissenschaftlichen

¹⁹ Die Größe der Nettostichprobe ergibt sich nach Abzug von 221 Personen der Bruttostichprobe, die aus unterschiedlichen Gründen (Unzustellbarkeit, Berufswechsel, Pensionierung, Erkrankung und Tod u.a.m.) aus der Stichprobe fielen.

Personals der jeweiligen Länder abzubilden. So waren beispielsweise in Deutschland Antworten von Professoren im Vergleich zu ihrem Vorkommen innerhalb der tatsächlichen Population von Wissenschaftlern an deutschen Universitäten überrepräsentiert und die Vertreter nicht-professoraler Stellentypen entsprechend unterrepräsentiert. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die gewichteten Daten, mit denen im Verlauf der nachfolgenden Studie gearbeitet wurde, aufgeteilt nach Stellentypen in Deutschland und Norwegen.²⁰ An dieser Stelle sei explizit Herrn Florian Löwenstein gedankt, der nicht allein für die CAP-Studie mit der Prozessierung der Daten befasst war, sondern auch für die vorliegende Studie weitere ausgesuchte Daten aufbereitet hat.

²⁰ Zu den nachfolgend aufgelisteten Stellentypen und ihrer Zusammenfassung zu den Kategorien von *senior* bzw. *junior staff* vgl. Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.

Tabelle 3: Antwortende der CAP-Studie in Deutschland und Norwegen, nach Stellentyp (gewichtete Daten)

	Stellentyp / -bezeichnung	Anzahl (n) Antworten (gewichtete Daten) ²¹
Deutschland	Professor (C4, W3 o.ä.)	88
	Professor (C3, W2 o.ä.)	123
	Professor (C2 o.ä.)	50
	Juniorprofessor	5
	Andere Hochschullehrer	74
	Wissenschaftliche Mitarbeiter im Angestelltenverhältnis (BAT)	829
	Sonstige	15
	Gesamt	1179
	Stellentyp / -bezeichnung	Anzahl (n) Antworten (gewichtete Daten)
Norwegen	Professor	230
	Førsteamanuensis	178
	Førstelektor	15
	Amanuensis	15
	Universitetslektor	88
	Post doc	60
	Stipendiater	330
	Sonstige	12
	Keine Antwort	16
Gesamt	944	

Quelle: Datensatz CAP-Studie; eigene Darstellung

Offenkundig werden hierbei auch einige der methodischen Schwierigkeiten, die sich der international vergleichenden Hochschulforschung stellen: So werden Begrifflichkeiten inhaltlich unterschiedlich ausgelegt, wie beispielsweise bereits der Begriff der Universität (dem wurde in dieser Studie, wie gezeigt, mit der Zusammenfassung von

²¹ Um einen Vergleich zu den ungewichteten Daten zu geben: Ungewichtet entfallen auf den professoralen Lehrkörper in Deutschland 326 Antwortende, wohingegen 695 Antwortende nicht-professoraler Stellentypen gezählt wurden (19 Juniorprofessoren, 148 „Andere Hochschullehrer“ und 528 Wissenschaftliche Mitarbeiter), insgesamt gingen also 1021 Antworten ein. Nach Gewichtung der Daten kommen als Werte für die (in den ungewichteten Daten überrepräsentierten) Professoren 261 Antworten und für die Vertreter nicht-professoraler Stellentypen 918 Antworten zustande. Aus methodischen Gründen wurde stets mit den gewichteten Daten gearbeitet.

Einrichtungen mit Schwerpunkt in Forschung und Lehre unter diesem Obertitel begegnet). Doch auch die Finanzierungs- und Steuerungssysteme sowie – für die vorliegende Untersuchung von großer Bedeutung – die Personalstrukturen variieren von Land zu Land.

Ein schwerwiegendes methodisches Problem der Untersuchung besteht demzufolge darin, dass die an Universitäten vertretenen Stellenkategorien aufgrund der jeweiligen Struktur des Hochschulwesens nicht ohne Weiteres ineinander überführbar sind (Näheres dazu in Kapitel 4): Einige Stellentypen – wie den an der Hochschule verankerten Stipendiaten in Norwegen oder den Juniorprofessor in Deutschland – gibt es in dieser Form im jeweiligen Vergleichsland nicht, andere erschließen sich ohne Kenntnis der betreffenden hochschulischen Beschäftigungssysteme nicht ohne Weiteres – wie etwa der Rang des norwegischen *førsteamanuensis*, der dem deutschen W2/C3-Professor entspricht. Darüber hinaus sind in beiden Ländern einige Stellenkategorien im Auslaufen begriffen und andere wurden neu eingeführt, was die Vergleichbarkeit der beiden Länder wie auch die Übersichtlichkeit innerhalb des jeweiligen Beschäftigungssystems zusätzlich erschwert.

Um Vergleichbarkeit und Übersichtlichkeit herzustellen, werden deshalb in der vorliegenden Arbeit analog dem in der CAP-Auswertung angewandten Verfahren die Befragten in zwei hierarchisch abgegrenzte Gruppen von wissenschaftlichem Personal unterteilt: zum einen in die Oberkategorie des Seniorpersonals *senior staff*, die sich aus Wissenschaftlern in Stellen der obersten Hierarchiestufen des Beschäftigungssystems zusammensetzt (in Deutschland sind dies vor allem Professoren, in Norwegen Träger der Funktionsbezeichnungen *professor*, *førsteamanuensis* oder *førstelektor*); zum anderen in die Oberkategorie des Juniorpersonals *junior staff*, welche Wissenschaftler in Stellen der unteren Hierarchiestufen zusammenfasst (in Deutschland: Wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Akademische Räte, aber auch Juniorprofessoren etc.;²² in Norwegen: *stipendiater*, *post docs*, *universitetslektor* etc.).

²² Juniorprofessoren wurden in der CAP-Studie definiert als (noch) nicht habilitierte Mitarbeiter, die aber zu mindestens 50 Prozent in Lehre oder Forschung an Hochschulen tätig sind.

Damit wird verschiedenen Problemen entgegen gewirkt: Erstens stellt sich bei einer derart übergreifenden Kategorienbildung nicht die Frage der genauen „Übersetzbarkeit“ der Aufgaben bzw. Funktionen einzelner Stellentypen. Zweitens erzielt man Stichproben einer quantitativ relevanten Größe, was anderweitig nicht gesichert wäre. Beispielsweise nahmen in Deutschland – entsprechend der Häufigkeit ihres Vorkommens unter dem gesamten wissenschaftlichen Personal – nur sehr wenige Juniorprofessoren, aber auch nur wenige C2-Professoren an der Befragung teil, was zur Folge gehabt hätte, dass man sie aus der Einzeldarstellung der Stellentypen aufgrund zu geringer Fallzahlen als statistisch nicht aussagekräftig hätte ausschließen müssen. Auch empfahl es sich, die gewichteten Daten als Basis der vorliegenden Studie zu verwenden, die gemäß des Vorkommens jeweiliger Stellenkategorien und -typen innerhalb des wissenschaftlichen Personals der einzelnen Länder erstellt worden waren und die auch für die CAP-Studie relevant waren. Für eine Einzeldarstellung der jeweiligen Stellentypen hätte man jedoch entweder auf die ungewichteten Daten zurückgreifen müssen (was die Fallzahl der konkreten Antworten wiedergibt, aber in Spannung zu den gewichteten Daten steht) oder auf die gewichteten (was wiederum für Stellentypen mit sehr wenigen ungewichteten Antworten zu verzerrt wirkenden Fallzahlen führen kann) – eine Grobunterteilung in zwei übergreifende Kategorien vermeidet beide problematischen Fälle und schafft zudem größere Übersichtlichkeit bei der Gegenüberstellung der Befunde aus den beiden betrachteten Ländern.

3.2 Qualitative Befragung

Im Rahmen der qualitativen Befragung wurden zwei Hauptziele verfolgt: Zum einen galt es, die an norwegischen und deutschen Hochschulen anzutreffenden wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnisse anhand primärer Auskunftsquellen zu ermitteln und am konkreten Fallbeispiel zu beschreiben. Die an den jeweiligen Hochschulen in den beiden Ländern jeweils eventuell erkennbare Personalpolitik war dabei einzubetten in einen institutionsübergreifenden Kontext. Zum anderen sollte untersucht werden, wie die befragten Wissenschaftler ihre eigene Beschäftigungssituation wahrnehmen und damit umgehen, etwa indem sie auf der Grundlage der von ihnen wahrgenommenen Besonderheiten des Beschäftigungssystems, innerhalb dessen sie agieren, eine daraufhin angepasste Karrierestrategie verfolgen.

Derartige Interviews tragen vor allem explorativen Charakter, was sich angesichts eines bis dato noch wenig erforschten Feldes als geeignete Methode darstellte, um die Spezifika der angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse und des jeweiligen Beschäftigungssystems zu verstehen. Was hiermit nicht geleistet werden kann und soll, ist die Überprüfung von Hypothesen, die aus vorab getroffenen theoretischen Prämissen zu deduzieren wären. Gleichwohl ergeben sich hier Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen theoretischen Vorüberlegungen betreffend die Funktionsweise und Struktur von Arbeitsmärkten oder den Diskurs über Prekarisierungstendenzen und atypische Beschäftigungsformen einerseits, den angetroffenen Beschäftigungsverhältnissen und -systemen sowie dem Berufsbild der an Hochschulen beschäftigten Wissenschaftler andererseits.

Während durch eine quantitative Erhebung und Dokumentenanalyse hauptsächlich Daten hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Ausprägungen von Beschäftigungsverhältnissen an Hochschulen erhoben wurden (wie z.B. Art des Vertrages, wöchentliche Arbeitszeit, Mobilität), konnten die Interviews die Operationsweise von Beschäftigungssystemen (das „Wie“) sowie die hierin immanent vorhandenen Begründungs- bzw. Motivationsstrukturen (ihr „Warum“) weiter verdeutlichen (vgl. hierzu auch Yin 1994). Die Interviewpartner als involvierte Akteure wurden dabei immer wieder aufgefordert, sich im Hinblick auf die vorgefundenen Rahmenbedingungen und ihre eigene Situation deutend zu verhalten, wobei die jeweiligen posi-

tionsspezifischen (und damit vielfach auch biographischen) Merkmale zu reflektieren sind, die zu einer mancherorts unterschiedlichen Interessenlage führen kann. Die Wiedergabe von Ausschnitten aus Einzelinterviews dient im Verlauf der Darstellung auch dazu, Antworttendenzen aus der quantitativen Erhebung wie aus den Interviews zu illustrieren. Darüber hinaus ergibt sich hierdurch aber auch die Möglichkeit, gezielt Einzelmeinungen wiederzugeben, die im Zusammenhang der jeweils geführten Diskussion um unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse von Interesse sind.

3.2.1 Die Interviewteilnehmer

Innerhalb der vorgenommenen qualitativen empirischen Fallstudienforschung wurden von der Verfasserin teilstrukturierte intensive Interviews in Norwegen (August / September 2008) und Deutschland (Mai bis August 2010) durchgeführt. Die Forschungsreise nach Norwegen wurde zum Teil mit Mitteln der Universität Duisburg-Essen gefördert. Insgesamt wurden 39 Interviews geführt (26 in Norwegen und 13 in Deutschland), davon 33 Interviews mit Wissenschaftlern sowie sechs weiterführende Gespräche mit Vertretern aus der Personalverwaltung, Personalrat, Vertretern aus Interessenorganisationen und Gewerkschaften (vgl. Tabelle 6). Die Interviewteilnehmer waren im Zeitraum der Untersuchung Angehörige an drei norwegischen und drei deutschen Hochschulen (jeweils zwei Universitäten und eine Musikhochschule).

Die Auswahl der beiden Universitäten der jeweiligen Länder erfolgte nach einfachen Kriterien: Sie zählen zu den größten ihres Landes und befinden sich in nicht unmittelbarer geografischer Nähe. Mit der Aufnahme einiger Interviews an Musikhochschulen sollte auch schlaglichtartig eine zusätzliche Perspektive auf einen weiteren hochschulischen Institutionstypus eingebracht werden (wie sich herausstellte, unterscheiden sich diese Institutionen jedoch weniger hinsichtlich der vorhandenen organisationalen Strukturen, sondern lediglich in der Zusammensetzung des Personals hinsichtlich der Ausprägung der vorhandenen Stellentypen).

Die Interviewteilnehmer wurden in einem mehrstufigen Auswahlverfahren gewonnen. Dabei handelt es sich um eine Teilerhebung innerhalb des wissenschaftlichen Personals an der Fakultät für Geisteswissenschaften (in Norwegen: *Det Humanistiske Fakultet*) bzw. der an Hochschulen beschäftigten Geisteswissenschaftler. Die Bruttostichprobe wurde unter Berücksichtigung einer Gleichverteilung von Geschlecht,

Position und betrachteter Fächer gezogen (geschichtete Stichprobe), das gewonnene Sample erhebt jedoch – anders als die CAP-Studie – keinen Anspruch an Repräsentativität.

Die Auswahl der potentiellen Interviewpartner erfolgte anhand von öffentlich zugänglichen Dozentenverzeichnissen, die auf den Homepages der Fakultäten abgerufen werden konnten (und in denen sich in aller Regel auch Angaben zur Position und Kontaktdaten fanden). So wurden in Norwegen insgesamt 51 Wissenschaftler via Email kontaktiert, von denen 27 Personen antworteten (dies entspricht einem Rücklauf von 53%). Unter den 27 Antwortenden waren 21 Personen, die ihre Bereitschaft an einer Interviewteilnahme bekundeten. Die übrigen 6 Personen signalisierten Interesse, waren jedoch aus zeitlichen Gründen an einer Interviewteilnahme verhindert. Weiterhin wurde gezielt eine Vertreterin der Personalabteilung einer norwegischen Universität angeschrieben, mit deren Hilfe Mitglieder aus Interessenorganisationen und Personalrat zur Interviewteilnahme gewonnen werden konnten.

Aus explorativen Gründen wurden in Norwegen auch drei Vertreter des in der CAP-Studie nicht vertretenen nebenberuflichen wissenschaftlichen Personals befragt: Die Interviews der Lehrbeauftragten (*timelærer*) sollten dazu dienen, einen ersten nicht-repräsentativen Einblick von der Funktion dieser Lehrendengruppe in Norwegen zu gewinnen, da hierzu keine wissenschaftliche Literatur vorlag. Es wurde dabei erwartungsgemäß eine funktionale Vergleichbarkeit mit den Aufgaben und Arbeitsbedingungen von Lehrbeauftragten in Deutschland ermittelt, so dass dieser Frage eines eventuellen strukturellen Unterschieds im vorliegenden Untersuchungszusammenhang nicht weiter nachgegangen werden musste.

Die Interviews in Norwegen wurden (je nach Sprachkenntnis der Teilnehmer) auf Englisch oder Deutsch geführt – die Zitate werden entsprechend so wie geäußert in der jeweiligen Sprache wiedergegeben. Dabei ist zu beachten, dass unter den Interviewpartnern in Norwegen sich auch zwei aus Deutschland stammende Wissenschaftler befanden, die aufgrund ihrer Kenntnis beider verglichenen Hochschulsysteme gezielt angeschrieben worden waren. Doch auch unter den ande-

ren Interviewpartner fanden sich einige, deren Beherrschung der deutschen Sprache als fließend zu bezeichnen ist.

In Deutschland wurden insgesamt 22 Personen via Email kontaktiert, von denen 12 Personen eine Interviewteilnahme zusagten, 4 weitere Personen konnten für den angegebenen Zeitraum keine Zusage geben, teilten aber ihre grundsätzliche Interviewbereitschaft mit (dies entspricht einem Rücklauf von 73%). Es wurde ein zusätzliches Gespräch mit einem Vertreter des Personalrats geführt.

Obwohl der Untersuchungszeitraum in der vorlesungsfreien Zeit lag, konnte eine relativ hohe Rücklaufquote erzielt werden, was als Ausdruck einer hohen Relevanz der Fragestellung für die Interviewpartner gedeutet werden kann.

Vorab erhielten die Interviewpartner zum einen eine schriftliche Vereinbarung zur Teilnahme am Interview, die Informationen zum Dissertationsprojekt an sich, zur Nutzung der Interviewdaten und insbesondere zur Wahrung der Anonymität der einzelnen Interviewpartner beinhaltet. Zum anderen wurde ein Kurzfragebogen verschickt, mit dessen Hilfe personenbezogene und biographische Daten sowie Angaben zur beruflichen Situation vorab erhoben wurden (vgl. Anhang 1 (deutsch), Anhang 2 (norwegisch), Anhang 3 (englisch), und damit in den Interviewverlauf einbezogen werden konnten. Darüber hinaus dienten diese Vorinformationen dazu, die gegebenen Antworten im Hinblick auf die Spezifik von Position und Biographie zu interpretieren und einzuordnen. Der Kurzfragebogen beinhaltet auf die Untersuchungsfragen der vorliegenden Arbeit hin ausgewählte Items des CAP-Fragebogens wie auch zusätzlich entwickelte Fragen, die noch unbeantwortete Themenfelder aufgreifen sollten.

Das Ziel des Kurzfragebogens bestand somit in erster Linie in der Erhebung personenbezogener Daten, die im Verlauf des Interviews deswegen nicht mehr erfragt werden müssen. Vielmehr konnten die hier gesammelten Informationen im Interview bereits für detailliertere und personenspezifische Fragen genutzt werden. Ohne hier eine quantitative Analyse durchzuführen (die aufgrund der geringen Fallzahlen je Stellenkategorie keine statistische Aussagekraft gehabt hätte), konnte auf diese Weise doch immerhin ein interner Abgleich der Interviewstichprobe mit den in der CAP-Studie erhobenen Daten vollzogen werden – aus diesem Grund wurden neben

allgemeinen demographischen Angaben auch einige Fragen aufgenommen, die dem CAP-Fragebogen entnommen waren. So konnten auch bereits Hinweise für die Erklärung der im Rahmen der CAP-Studie ermittelten Daten gewonnen werden, da hier eine Kontextualisierung der Antworten erfolgte. Ziel der Interviews war es jedoch auch, diejenigen Themenkomplexe anzusprechen, die durch die CAP-Studie nicht abzudecken waren, bzw. hier in die Tiefe gehende Fragen anzuschließen. Aus diesem Grund wurden auch im Kurzfragebogen Items aufgenommen, die sich aus den Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung herleiten. Die schließlich im Interview gestellten Fragen erhalten im Forschungsdesign dergestalt unterschiedliche Funktionen: Hier können zum einen Aspekte angesprochen werden, die nicht in der CAP-Studie erhoben wurden bzw. zu erheben waren; zum anderen konnten Ergebnisse der CAP-Studie auf kommunikativem Wege zusätzlich validiert und erklärt werden.

Im Frageteil A des Kurzfragebogens wurden Angaben zum beruflichen Werdegang eingeholt. Dies betraf: die absolvierten Studienabschlüsse (A1), die Dauer der Berufstätigkeit (A2) bzw. der Beschäftigung an Hochschulen (A3), die Einstiegsposition in den hochschulischen Arbeitsmarkt (A4) samt Art des damaligen Beschäftigungsverhältnisses (A5) sowie der Anzahl der Verträge (A6), ggf. Art der Vertragsänderung (A7) und etwaiger Phasen von Arbeitslosigkeit (A8).

Fragebogenteil B beschäftigte sich mit dem beruflichen Status der Interviewpartner. Erfragt wurden: die derzeitige Position (B1), der Institutionstyp, an dem die Befragten tätig waren (B2), das vertretene Fachgebiet (B3), in Deutschland das Bundesland (B4),²³ der Umfang des Beschäftigungsverhältnisses (B5), die Gehaltskategorie (B6), etwaige weitere Einnahmequellen (B7), die Beschäftigungsdauer (B8), erwogene berufliche Wechsel (B9), prinzipiell vorhandene bzw. auch wahrgenommene Möglichkeiten der Weiterqualifikation (B10, B11).

Schließlich wurden in Fragebogenteil C einige Angaben zur beruflichen Situation eingeholt, die zum Großteil mit den Fragen der CAP-Studie identisch waren. Die Fragen erfolgten zu: wöchentlichem Arbeitsaufkommen (C1), angemessener Ar-

²³ Diese Information wurde nur in Deutschland erhoben. Aus diesem Grund ergeben sich Unterschiede in der Nummerierung der Fragebögen in Deutschland und Norwegen (s.u.)

beitsausstattung (C2), Verbundenheit mit dem Fach (C3), Verbundenheit mit der Institution (C4), allgemeiner beruflicher Zufriedenheit (C5), Arbeitsklima an der Institution (C6), Zukunftsaussichten für junge Wissenschaftler (C7), Beurteilung der Entwicklung der Arbeitsbedingungen (C8), persönlicher Einfluss an der Institution (C9), Kommunikation innerhalb der Institution (C10). Nicht aus dem CAP-Fragebogen stammten zwei Fragen in Bezug auf das Ausmaß der beruflichen Autonomie (C11) sowie die Kalkulierbarkeit und Regelmäßigkeit des anfallenden Arbeitsaufkommens (C12).

Schließlich wurden im letzten Fragebogenteil D noch Angaben zur Person eingeholt, im Einzelnen: Geschlecht (D1), Alter (D2), Familienstand (D3), ggf. Berufstätigkeit des Partners (D4), Kinder (D5) sowie ggf. Unterbrechung der Berufstätigkeit für Kinderversorgung (D6).

Aus Tabelle 4 lässt sich ersehen, wie sich die gestellten Fragen des Kurzfragebogens (die ggf. im Interview vertieft werden konnten) auf die Dimensionen zur Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen bzw. Arbeitsbedingungen bezogen sind. Die Fragen A5, A6 und A8 wurden überdies so formuliert, dass die besondere Situation des Berufseinstiegs in den Blick genommen werden konnte (Art der ersten Anstellung, Besonderheiten der Vertragsform, ggf. die aus Wechsel- und Suchphasen resultierende Arbeitslosigkeit, die gerade bei den für den Berufseinstieg vielfach üblichen Befristungen häufiger auftauchen kann).

Trotz des bereits erwähnten Umstands, dass aufgrund der geringen Stichprobengröße von Interviewteilnehmern von vornherein keine quantitative Auswertung der im Kurzfragebogenerhobenen Daten geplant war, erwies sich dieses Instrument als wertvolle Hilfe bei der Durchführung sowie Auswertung der Interviews.

Tabelle 4: Angesprochene Dimensionen der Beschreibung von Beschäftigungsverhältnissen bzw. Arbeitsbedingungen im Kurzfragebogen für Interviewpartner

	DEUTSCHLAND	NORWEGEN
<i>1. Dimension: Materielle Sicherheit</i>		
Einkommen (zur Sicherung eines kulturell anerkannten Minimums, zur Sicherung der Existenzgrundlage)	B5, B6, B7, B8, D4	B4, B5, B6, B7, D4
Sicherheit der Fortführung des Beschäftigungsverhältnisses (Befristung; für das Gefühl einer materiellen Grundsicherung)	B8, B9	B7, B8
Beschäftigungsumfang einer Stelle: Vollzeit vs. Teilzeit	A2, B5	A2, B4
<i>2. Dimension: Sicherheit der Lebensplanung</i>		
Familienfreundlichkeit der Tätigkeit im Hochschulsektor	D3, D5, D6	D3, D5, D6
Mobilität	A2, (A3), B9, B10	A2, (A3), B8, B9
Befristung	B8	B7
Zukunftseinschätzung	B8, B10, B11, C7	B7, B9, B10, C7
<i>3. Dimension: Situation am Arbeitsplatz</i>		
Zeitmanagement (unregelmäßig verteilte bzw. sehr hohe Arbeitsbelastung)	C1, C12	C1, C12
Abhängigkeiten am Arbeitsplatz (etwa durch die Doppelfunktion, die ein Lehrstuhlinhaber für einen WiMA einnimmt)	C6, C11	C6, C11
Entfremdung von Arbeitsinhalten; Identifikation mit der arbeitgebenden Institution	B9, C3, C4, C6 (1)	B8, C3, C4, C6 (1)
Arbeitssituation: Arbeitszufriedenheit, Veränderung der Arbeitsbedingungen	C8, C5	C8, C5
Integration in soziale Netzwerke am Arbeitsplatz (auch Fragen der Kommunikation und Transparenz)	C6 (3), C10 (1), C10 (2)	C6 (3), C10 (1), C10 (2)
<i>4. Dimension: Rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen</i>		
soziale Absicherung (insbesondere bei Beschäftigten, die nicht in einem regulären Angestelltenverhältnis stehen)	B1, B5, B7, B8	B1, B4, B6, B7
Mitbestimmung in der Organisation Hochschule	C9, C10(2)	C9, C10(2)
Möglichkeit zur Weiterqualifikation	B10, B11	B9, B10
<i>5. Dimension: Status- bzw. Anerkennungsdimension</i>		
gesellschaftliche Anerkennung	B1, B5, B8, C2	B1, B4, B7, C2
Einkommen, Abhängigkeitsverhältnisse etc.	B5, B6, B7	B4, B5, B6

Quelle: Eigene Darstellung

3.2.2 Der Interviewleitfaden

Bei der Entwicklung des Interviewleitfadens für das wissenschaftliche Personal wurden in einer ersten Phase (Makroplanung) den beiden zentralen Themenkomplexen – „Zugang zum Arbeitsmarkt Hochschule“ sowie „Karriere und Zufriedenheit“ – die zugehörigen Themengebiete, die es im Interview zu erfassen galt, in ihrem Ablauf festgelegt. Der erste Themenkomplex, der sich dem Zugang zum Arbeitsmarkt Hochschule widmet, beinhaltet Fragen zu den Themengebieten „Arbeitsmarktsegmentierung“, „Soziale Netzwerke“ und „Qualifikation (Humankapital)“. Im Themenkomplex 2 „Karriere und Zufriedenheit“ geht es zum einen um Aspekte der beruflichen Karriere, zum anderen um Fragen zur Durchlässigkeit der Arbeitsmärkte und zur Erfassung von Tendenzen prekärer Beschäftigung.

Tabelle 5: Übersicht über die Themenkomplexe und Themengebiete im Interviewleitfaden

Themenkomplexe	Themengebiete
1. Zugang zum Arbeitsmarkt Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmarktsegmentierung • Soziale Netzwerke • Humankapital
2. Karriere und Zufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> • berufliche Karriere • Durchlässigkeit der Arbeitsmärkte • Tendenzen prekärer Beschäftigung

Quelle: Eigene Darstellung

In der darauf folgenden Feinplanung (Mikroplanung) wurden die oben aufgeführten Themengebiete durch Formulierung einzelner Teilbereiche, die weiter unten im Einzelnen beschrieben werden sollen, genauer erfasst. Dabei beinhaltet der Leitfaden methodisch unterschiedliche Gesprächsphasen: neben biographischen Interviewteilen (z.B. mit Fragen zum beruflichen Werdegang und zur beruflichen Zukunft sowie zur privaten Lebenssituation) stehen problemzentrierte Interviewteile (mit Fragen zu sozialen Netzwerken im Hochschulsektor oder zur Wahrnehmung von beruflicher Unsicherheit auf dem „Arbeitsmarkt Hochschule“).

Der erste Themenkomplex des Leitfadens²⁴ beschäftigt sich mit Fragen zum Rekrutierungssystem an Hochschulen und damit einhergehend der etwaigen Ausprägung von segmentierten, internen bzw. externen Arbeitsmärkten. Dabei sollte

²⁴ Der vollständige Interviewleitfaden findet sich in Anhang 4.

herausgefunden werden, ob die interviewte Person als interner oder externer Bewerber auf ihre erste und / oder derzeitige Position gelangt ist. Weiterhin wurde erfragt, ob sich die bisher erlebten Rekrutierungsstrategien an Hochschulen generalisieren lassen. Daran anschließend wurden die Befragten dazu aufgefordert, die Relevanz fünf vorgegebener Auswahlkriterien bei Stellenvergaben (Leistung in der Lehre, Leistung in der Forschung, soziale Netzwerke, interne/ externe Herkunft, Geschlecht) einzuschätzen, bevor sie den Einfluss sozialer Netzwerke am Arbeitsmarkt Hochschule im Allgemeinen bewerten sollten. Im dritten Themengebiet „Qualifikation (Humankapital)“ wurden die Interviewten zum einen dazu befragt, welche Art von fachlicher Qualifikation bei Ihrer Stellenbesetzung besonders gefragt war (Abschlüsse, Forschungsleistungen, Lehre oder auch Kontakte). Zum anderen interessierte, welche Art von Weiterqualifikation vonnöten ist bzw. auf der derzeitigen Stelle erworben werden kann, um eine höherwertige Position zu erreichen. An dieser Stelle wurde ebenfalls erfragt, wie die befragten Wissenschaftler aufgrund der in der Hochschule erworbenen Qualifikationen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Hochschule einschätzen.

Im zweiten Themenkomplex „Karriere und Zufriedenheit“ wurden zunächst Fragen gestellt, die den Aspekt von Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der akademischen Laufbahn vertieften. Erfasst werden sollte, ob die Interviewpartner ihre aktuelle Position als Übergangs- oder als Dauerstellung ansehen. In der weiteren Gesprächsphase zur „Durchlässigkeit von Arbeitsmärkten“ wurden die Gesprächspartner zunächst dazu aufgefordert, den Anteil an beruflicher Fluktuation unter ihren Kollegen zu schätzen und weiterhin anzugeben, ob es sich dabei um einen Stellenwechsel innerhalb des Arbeitsmarktes Hochschule handelte, oder ob ein Wechsel zu Arbeitsmärkten außerhalb der Hochschule stattfand.

In der letzten Gesprächsphase wurden gezielt Fragen zu Tendenzen im Hinblick auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse gestellt. Dabei wurden die Interviewten darum gebeten, verschiedene Aspekte ihres Beschäftigungsverhältnisses näher zu beleuchten (z.B. angemessene Entlohnung, Möglichkeiten der Mitbestimmung, Unsicherheiten in der Karriere- und Lebensplanung, gesellschaftliche Wertschätzung ihres Berufes). Abschließend erfolgte eine skalierte Einschätzung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit zum aktuellen Zeitpunkt, die kurz begründet wurde.

Die Gespräche mit Experten aus den mit Personalfragen befassten Bereichen der Administration sowie der hochschulischen Personal- und Tarifpolitik folgten einem strukturierten Leitfaden. In diesem wurden zum einen Fragen explorativen Charakters zur Arbeit im Rahmen der Interessenvertretung gestellt, zum anderen die Fragen der Themenkomplexe des Leitfadens für das wissenschaftliche Personal aufgegriffen, um hier die Einschätzungen der mit personalpolitischen Fragen befassten Interviewpartner zu erfassen. Im Einzelnen handelte es sich bei diesen Interviewpartnern in Norwegen um: eine Angestellte der Personalabteilung einer norwegischen Universität; einen Repräsentanten des befristeten wissenschaftlichen Personals in der Hochschulleitung; den Vorsitzenden der Hochschulgruppe der Gewerkschaft *Forskerforbundet* an einer der untersuchten norwegischen Hochschulen; den Vorsitzenden der Interessenvereinigung der *stipendiater* (*Stipendiatenes interesseorganisasjon i Norge – SiN*); sowie den Vorsitzenden der Interessenvereinigung der Doktoranden (*Doktorgradskandidatenes interesseorganisasjon – DION*) an einer der betrachteten norwegischen Hochschulen. In Deutschland wurde ein Vertreter des Personalrats an einer der hier betrachteten Hochschulen interviewt. Bei diesen Interviews ging es weniger um die Einschätzungen des betreffenden Experten als Individuum, sondern vielmehr um die Standpunkte und Beobachtungen, die er in seiner Funktion als Vertreter einer Organisation äußerte.

3.2.3 Interviewdurchführung

Während eines Forschungsaufenthaltes in Norwegen in den Monaten August / September 2008 wurden 26 Interviews durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 90 Minuten und wurden überwiegend auf Englisch (drei auf Deutsch) geführt. Vor Beginn der Interviews wurde von allen Interviewpartnern die Erlaubnis zur Aufzeichnung des Gesprächs eingeholt und auf die Anonymisierung der Daten und anschließende Vernichtung der Gesprächsaufzeichnungen hingewiesen. Alle Interviews folgten der inhaltlichen Struktur eines Leitfadens, der auf den jeweiligen Interviewpartner (Wissenschaftler/ Vertreter der Personalabteilung/ Vertreter der Interessenorganisationen) angepasst wurde (vgl. Anhang 4). Nach Abschluss jedes größeren Fragenkomplexes wurden die Antworten durch die Interviewerin zusammengefasst wiedergegeben, um eine direkte Rückkopplung mit dem Befragten

zu erwirken und die gewonnenen Daten einer kommunikativen Validierung zu unterziehen (vgl. Lechler 1994: 244ff.). Damit konnten eventuell aufgekommene Unklarheiten und Fehlinterpretationen einer unmittelbaren Korrektur unterzogen und weitere Ergänzungen seitens des Interviewten vorgenommen werden (vgl. Heß / Roth 2001: 115).

Tabelle 6: Interviewte Wissenschaftler in Deutschland und Norwegen nach Position und Geschlecht (Anzahl n)

	Deutschland (05-08 2010)	Norwegen (08/09 2008)
<i>Position</i>	<i>senior staff:</i> Professoren: 4 <i>junior staff:</i> Wiss. MA befristet: 3 Wiss. MA unbefristet: 1 Postdoc: 2 LfbA befristet: 1 LfbA unbefristet: 1	<i>senior staff:</i> professorer: 4 førsteamenuensis: 6 <i>junior staff:</i> postdoc: 3 universitetslektor: 1 stipendiater: 4 <i>andere:</i> timelærer: 3
<i>Geschlecht</i>	w: 6 (50%) m: 6 (50%)	w: 8 (38%) m: 13 (62%)

Tabelle 7: Merkmale der interviewten Personen in Deutschland

	<i>Position</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Vertragsstatus</i>	<i>VZ/TZ</i>	<i>seit wie vielen Jahren an Hochschule insgesamt tätig (nach Studienabschluss, VZ+TZ)</i>	<i>seit wie vielen Jahren an Hochschule ohne Unterbrechung tätig</i>	<i>Anzahl bisheriger Verträge an Hochschulen*</i>
DE1	Junior staff: LfbA	W	befristet	VZ	2	2	2
DE2	Junior staff: Postdoc	W	befristet	VZ	4,5	1,5	2
DE3	Junior staff: Postdoc	W	befristet	VZ	4	1	2
DE4	Junior staff: Wiss. MA	M	befristet	TZ	4,5	3	4
DE5	Junior staff: Wiss. MA	W	unbefristet	VZ	18	18	3
DE6	Senior staff: Professor	M	unbefristet	VZ	8,25	7	4
DE7	Junior staff: Wiss. MA	M	befristet	TZ	7	6	4
DE8	Junior Staff: LfbA	M	unbefristet	VZ	15	13	7
DE9	Senior staff: Professor	W	unbefristet	VZ	10	4	3
DE10	Senior staff: Professor	M	unbefristet	VZ	15	8	10
DE11	Senior staff: Professor	M	unbefristet	VZ	14	14	6
DE12	Junior staff: Wiss. MA	W	befristet	TZ	3	3	1

Experteninterview:

DE EXP1 Mitglied des Personalrats des wissenschaftlichen Personals an einer der untersuchten Hochschulen

* nicht einberechnet wurden Verträge für Lehraufträge

Tabelle 8: Merkmale der interviewten Personen in Norwegen

	<i>Position</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Vertragsstatus</i>	<i>Beschäftigungsumfang (VZ/TZ)</i>	<i>seit wie vielen Jahren an Hochschule insgesamt tätig (nach Studienabschluss, VZ+TZ)</i>	<i>seit wie vielen Jahren an Hochschule ohne Unterbrechung tätig</i>	<i>Anzahl bisheriger Verträge an Hochschulen*</i>
NO1	senior staff: professor	W	unbefristet	VZ	14	14	2
NO2	junior staff: postdoc	W	befristet	TZ	10	10	2
NO3	senior staff: førsteamenuensis	M	unbefristet	TZ	13	13	2
NO4	junior staff: postdoc	W	befristet	VZ	12	12	2
NO5	senior staff: førsteamenuensis	M	unbefristet	VZ	35	35	2
NO6	senior staff: professor**	M	unbefristet	VZ	25	16	8
NO7	senior staff: professor	M	unbefristet	VZ	42	42	2
NO8	junior Staff: universitetslektor	W	unbefristet	VZ	17	17	2
NO9	timelærer	W	befristet	-	3	3	3
NO10	senior staff: førsteamenuensis	M	unbefristet	VZ	34	34	2
NO11	senior staff: professor	M	unbefristet	VZ	18	18	2
NO12	junior staff: stipendiat	W	befristet	VZ	8	8	1
NO13	junior staff: stipendiat	M	befristet	VZ	2	2	1
NO14	senior staff: førsteamenuensis	W	unbefristet	VZ	40	40	2
NO15	junior staff: stipendiat	M	befristet	VZ	5	5	1
NO16	senior staff: førsteamenuensis**	M	unbefristet	VZ	8	3	3
NO17	senior staff: førsteamenuensis	M	unbefristet	VZ	24	24	4
NO18	junior staff: postdoc	W	befristet	VZ	11	1	3
NO19	timelærer	M	-	-	1	1	4
NO20	junior staff: stipendiat	M	befristet	VZ	2,5	2,5	1
NO21	timelærer	M	-	-	1,5	0,5	3

Experteninterviews

NO EXP1 Repräsentant des befristeten wissenschaftlichen Personals in der der Hochschulleitung

NO EXP2 Vorsitzender der Gewerkschaft "Forskerforbundet" an der untersuchten Hochschule

NO EXP3 Vorsitzender der Interessenvereinigung der *stipendiater* (Stipendiatenes interesseorganisasjon i Norge - SiN)

NO EXP4 Vorsitzender der Interessenvereinigung der Doktoranden (Doktorgradskandidatenes interesseorganisasjon- DION) an der untersuchten Hochschule
Leitungsmitglied der Gewerkschaft „Forskerforbundet“ an der untersuchten Hochschule

NO EXP5 Angestellte aus der Personalabteilung der untersuchten Hochschule

* mit der Ausnahme der *timelaerer* selber wurden bei diesen Angaben *timelaerer*-Verträge nicht einberechnet

**Interviewpartner mit deutscher Staatsbürgerschaft

3.2.4 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden zeitnah unter Zuhilfenahme der Tonbandaufzeichnungen und Interviewprotokolle transkribiert und zusätzlich paraphrasiert.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews angewandt, deren Zielsetzung Bortz und Döring (1995) folgendermaßen beschreiben: „Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird.“ (Bortz / Döring 1995: 304).

Hauptbestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist der Entwurf eines *Kategorien-systems* (zum Folgenden vgl. Bortz / Döring 1995: 305f.). Kategorien ersetzen im vorliegenden Zusammenhang die in der Datenauswertung gebräuchlichen „Variablen“ bzw. „Variablenausprägungen“. Ein Kategoriensystem kann bei seiner Entwicklung zweierlei theoretischen Methoden folgen: So können zum einen Kategorien *induktiv* aus den erhobenen Daten entwickelt werden und zielen darauf ab, anschließend Hypothesen zu generieren. Zum anderen können sie auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen *deduktiv* an das gewonnene Datenmaterial herangezogen werden, wodurch die theoretisch hergeleiteten Hypothesen geprüft werden können. Im vorliegenden Zusammenhang wurden nach dem letzteren Modell die Kategorien aus theoriegeleiteter Perspektive entwickelt und auf das Material angewandt. Dies geschah mit der bereits beschriebenen Zielsetzung, um hiermit die Daten aus der CAP-Studie durch Einzelaussagen weiter belegen, erklären und im Einzelfall ergänzen zu können. Für eine quantitative Auswertung des Interviewmaterials wurde an dieser Stelle dagegen keine Notwendigkeit gesehen, da die Stichproben weder besonders groß sind, noch als repräsentativ für die Gesamtheit des wissenschaftlichen Personals an Universitäten gelten können.

3.3 Dokumentenanalyse

Neben der Erhebung primärer Daten aus der CAP-Untersuchung und den geführten Interviews wurden zusätzlich weitere Datenquellen herangezogen (vgl. auch die entsprechenden Empfehlungen bei Yin 1994). Die Sekundäranalyse statistischer Daten konnte sich dabei auf öffentlich zugängliche Statistiken zu Hochschulpersonal und Hochschulwesen stützen, die regelmäßig vom Statistischen Bundesamt in Deutschland bzw. der *Database for statistikk om høgre utdanning* (DBH) in Norwegen durchgeführt werden. Darüber hinaus veröffentlichten auch die untersuchten Hochschulen selbst – zumindest in Norwegen – regelmäßig Daten und Ausführungsbestimmungen zu Fragen der Personalpolitik im Hinblick auf Fragen der Mitbestimmung und der lokalen Lohn- und Gehaltspolitik (hier etwa zu *personalreglement* oder *kompetanseopprykk*). Weiterhin wurden – erneut vor allem in Norwegen – Dokumente ausgewertet, die durch die Interviewpartner selbst zur Verfügung gestellt worden waren (Lohn- und Gehaltstabellen, Broschüren über die Arbeit der Gewerkschaften, insbesondere des norwegischen *Forskerforbundet*, sowie der an norwegischen Hochschulen übliche Arbeitszeiterfassungsbogen: *arbeidstid schema*). Wie auch beim Umgang mit der verwendeten norwegischen Sekundärliteratur wurden die ausgewerteten Dokumente für die Wiedergabe im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht im Original zitiert, sondern unter Quellenangabe ins Deutsche übersetzt.

4. Beschäftigungssysteme an Hochschulen in Deutschland und Norwegen

Die folgende Darstellung soll einen Überblick über die verschiedenen Arten der Beschäftigungsverhältnisse liefern, die für wissenschaftlich-künstlerisches Personal an Hochschulen in Deutschland und Norwegen vorgesehen sind. Hier wird eine Reihe von unterschiedlichen Stellentypen in den Blick geraten, die in Funktion wie Vertragsarrangement in den beiden betrachteten Ländern vielfach nicht deckungsgleich sind. Bereits an dieser Stelle sei deswegen darauf hingewiesen, dass im weiteren Verlauf der Studie aus Gründen der Vergleichbarkeit und in Einklang mit etablierten Usancen der internationalen Hochschulforschung verschiedene Stellentypen zu übergreifenden Stellenkategorien zusammengefasst werden (vgl. hierzu auch Jacob / Teichler 2011: 15). Unterteilt wird in zwei grundlegende kategoriale Typen: Einerseits denjenigen Stellentypen, die der Funktion und hierarchischen Position eines Professors entsprechen (d.h. der deutschen Professur oder den Stellentypen des *associate* bzw. *full professor* des angelsächsischen Hochschulsystems) und die mit dem Sammeltitle *senior staff* belegt werden. Auf norwegischer Seite entsprechen dabei Stellen der obersten Hierarchiestufen (*toppstilling* bzw. *førstestilling*) den Typen der deutschen Professur, was in Norwegen aber nicht allein die Stellen mit der Bezeichnung *professor*, sondern beispielsweise und insbesondere auch diejenigen mit der Bezeichnung *førsteamanuensis* umfasst. Dagegen sind andererseits die Stellentypen abzugrenzen, die unterhalb der professoralen Hierarchiestufe angesiedelt sind und für die sich der internationale Sammeltitle *junior staff* eingebürgert hat. Darunter fallen in Deutschland in erster Linie die Wissenschaftlichen Mitarbeiter, aber auch Akademische Räte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben etc.: der sogenannte akademische Mittelbau. In Norwegen sind eine Reihe von Mittelbau- und Rekrutierungsstellen (*mellomstilling*, *rekruteringsstilling*) hierunter zu fassen, so etwa Lektoren (*lektor*), Wissenschaftliche Assistenten (*vitenskapelige assistenter*) sowie schließlich auch die auf Qualifizierungsstellen tätigen Stipendiaten (*stipendiater*). Aus Gründen der Lesbarkeit des Texts und aufgrund der Tatsache, dass das Ausgangsland des Vergleichs Deutschland darstellt, wird in der nachfolgenden Untersuchung (wie in der CAP-Studie auch) die deutsche Unterscheidung von „Professor“ vs. „Wissenschaftlicher Mitarbeiter“ als Synonym von „Vertreter des *senior staff*“

bzw. „Vertreter des *junior staff*“ behandelt: Die Stellenkategorie „Wissenschaftlicher Mitarbeiter“, wie sie in der vorliegenden Studie in Text und Tabellen verwendet wird, umfasst also alle Vertreter des *junior staff* im jeweiligen Land, „Professor“ alle Vertreter des *senior staff*. Im Gegenzug zu dieser Vereinheitlichung der Stellenkategorisierung in *senior* bzw. *junior staff* soll in diesem Kapitel jedoch auf die unterschiedliche Ausdifferenzierung der Stellentypen in den beiden verglichenen Ländern eingegangen werden.

Dabei gilt es zu beachten, dass sich nicht allein im internationalen Vergleich Deutschland-Norwegen Unterschiede hinsichtlich Bezeichnung, Art der Tätigkeit (z.B. Umfang von Lehrdeputat) sowie gesetzlichen Rahmenbedingungen des Beschäftigungsvertrags ergeben, sondern dass sich derartige Differenzen aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer auch innerhalb Deutschlands finden lassen. Weiterhin sei darauf hingewiesen, dass vor dem Hintergrund der geänderten Gesetzeslage im Rahmen der Hochschulreform – und den sich daran anschließenden permanenten Nachbesserungen als „Reform der Reform“ – bestimmte Kategorien dem Wandel unterliegen: Eine Bestandsaufnahme von Personalkategorien in Deutschland zum jetzigen Zeitpunkt führt zu Ergebnissen und Gewichtungen, die durch die Änderungen von hochschulbezogenem Gesetzeswerk – z.B. Gesetz zur Änderung dienst- und arbeitsrechtlicher Vorschriften im Hochschulbereich (HdaVÄndG), Hochschulrahmengesetz (HRG), Landeshochschulgesetze, das „Wissenschaftszeitvertragsgesetz“ (geltend seit dem 18.4.2007) etc. – teilweise schnell obsolet werden.

Beispielsweise wurden auf Professorebene die Besoldungsgruppen C spätestens seit dem 1.1.2005 und nach Inkrafttreten des Professorenbesoldungsreformgesetzes (ProfBesRefG) im Jahr 2002 bei Neuberufungen aufgegeben (wie vorher bereits die H-Besoldung) und durch die W-Besoldung ersetzt. Gehören heute noch die meisten Professoren (die zur Mehrzahl ja vor dem besagten Zeitpunkt berufen wurden) der Bundesbesoldungsordnung C an, so wird sich dieser Befund in den kommenden Jahren sukzessive hin zum W-Amt verschieben. Analoge Änderungen betreffen auch die Angehörigen des akademischen Mittelbaus: Hier wurden die Assistenzen nach Besoldungssystem C aufgegeben, es erfolgte eine Vereinheitlichung der betreffenden Beschäftigungsverhältnisse als angestellte Wissenschaftliche Mitarbeiter, die zunächst nach Bundesangestelltentarif (BAT), mittlerweile nach Tarifvertrag für den

öffentlichen Dienst (TVöD bzw. TV-L) entlohnt werden. Das HRG wurde zum 1.10.2008 gänzlich abgeschafft, so dass es in Deutschland überhaupt keine auf Bundesebene einheitliche Bestimmung des Begriffs „wissenschaftlich-künstlerisches Personal“ mehr gibt.

Aus diesem Grund verbietet es sich, die jeweils in einem Jahr gefundenen absoluten Zahlen von Angehörigen der einzelnen Personalkategorien als alleinige Grundlage der weiteren Untersuchung heranzuziehen. Zu berücksichtigen sind vielmehr auch die Tendenzen, die sich bereits in der Vergangenheit abgezeichnet haben und die durch Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen vorgegeben sind. Personalkategorien wie Assistenzen und zum Teil auch Hochschuldozenturen tauchen in den folgenden, überblicksartigen Darstellungen durchaus auf, da sie zum Erhebungszeitraum noch an den Hochschulen in nennenswertem Umfang vertreten waren. Im weiteren Verlauf der Untersuchung werden sie – als „auslaufende Modelle“ – jedoch nicht vertieft behandelt; stattdessen soll das Hauptaugenmerk eher auf die neu eingeführten Personalkategorien und ihre spezifische Problematik gelegt werden, da diesen zunehmende Relevanz zukommt.

Die folgenden Übersichten nennen die an Hochschulen haupt- oder nebenberuflich tätigen Gruppen von wissenschaftlich-künstlerischem Personal, wie sie in den Datensammlungen des Statistischen Bundesamts (2007: Fachserie 11, Reihe 4.4) aufgeführt werden. Für den Fortgang der Untersuchung interessieren jedoch weniger jene Gruppen, denen man kaum Prekaritätspotenzial unterstellen wird – etwa die auf Lebenszeit verbeamteten Professoren der Besoldungsgruppe C4 – oder die noch vor dem Eintritt in den eigentlichen Arbeitsmarkt stehen – also Studierende, die als Hilfskräfte oder Tutoren nebenberuflich tätig sind. Stattdessen werden vor allem jene zwischen diesen Polen angesiedelten Gruppen genauer betrachtet, die die Hochschule als ihren – mindestens zeitweilig – eigentlichen Arbeitsmarkt betrachten, jedoch (noch?) keine Position innehaben, die eine gesicherte Zukunftsperspektive beinhaltet: Unter diesen Gruppen – beispielsweise einem Angehörigen des akademischen Mittelbaus, der eine befristete Teilzeitstelle besetzt – wird man am ehesten Personen vermuten, die in der vorliegenden Untersuchung hauptsächlich fokussiert werden sollen.

Nach der Skizzierung der an deutschen Hochschulen tätigen Gruppen von wissenschaftlich-künstlerischem Personal folgt ein tabellarischer Überblick, in dem relevante Bestimmungsmerkmale des zugrundeliegenden Beschäftigungsverhältnisses noch einmal benannt werden. Der internationale Vergleich mit Norwegen wird durch eine analoge Positionsbestimmung ermöglicht, an die eine Herausarbeitung der entsprechenden Vergleichsmerkmale anschließt.

Bereits eingangs sei darauf hingewiesen, dass die Bewegungsrichtung mehrerer der im Folgenden skizzenartig beschriebenen Änderungen, die das wissenschaftlich-künstlerische Personal an Hochschulen in Deutschland betrafen (Umstellung von C- auf W-Besoldung, Abschaffung der Assistenzen), sich durchaus als Indikatoren für einen – politisch wohl auch intendierten – Paradigmenwechsel im „Beschäftigungssystem Hochschule“ interpretieren lassen (zur im Folgenden verwandten Terminologie und Abgrenzung verschiedener Beschäftigungssysteme vgl. Hendry 1995). So kommen jenen Charakteristika geringerer Stellenwert zu, die es zulassen würden, von einem „Laufbahnsystem“ (*career system*) im akademischen Bereich zu sprechen: Klar vorgezeichnete Karrierepfade mit Einstiegsposition an der Basis der Hierarchie (etwa als Lehrbeauftragter oder wissenschaftlicher Mitarbeiter) und Beförderungen nach dem Senioritätsprinzip (wie sie sich mindestens noch in den Dienstaltersstufen der C-Besoldung widerspiegelten) wurden – sofern sie im Hochschulbereich in der beschriebenen Form je existiert haben – zunehmend durch Elemente überlagert, die von zunehmender „Vermarktlichung“ des Beschäftigungssystems zeugen.

Die meisten der im Folgenden betrachteten Personalkategorien weisen keine unbefristete Beschäftigungssicherheit auf. Ein Novum stellte die Einführung der „leistungsorientierten“ Bezahlung im öffentlichen Dienst (wo sie in der Zwischenzeit bereits wieder abgeschafft wurde) und in der W-Besoldung des Professorenamts dar (zu Letzterer vgl. Arnhold / Handel 2004; Koch 2010). Die „Leistungsorientierung“ der Mittelvergabe wurde manchmal eher als „Marktorientierung“ beschrieben, da hiervon via Berufungs- und Bleibezulagen vor allem Fächergruppen bzw. Individuen profitieren, die alternative Verdienstmöglichkeiten nachweisen können. Schließlich eröffnet die partielle Entwertung des traditionellen Bildungstitels Habilitation (die sich auch als Regulierung des Zugangs zur obersten Hierarchiestufe des akademischen Arbeitsmarkts nach Art von Zünften deuten ließe) zugunsten anderweitig er-

brachter wissenschaftlicher Leistungen in einigen Fächern Quereinsteigern aus dem Nicht-Hochschulbereich Zugang zum System. Diese auf Marktlichkeit abgestellten Merkmale lassen sich im Sinne einer Tendenz hin zu dem von Chris Hendry (1995) als *Performance Management System* bezeichneten Beschäftigungssystem verstehen. Dass schließlich auch das *Professions-System (occupational system)* teilweise als Erklärungsmodell für das an Hochschulen ausgeprägte Beschäftigungssystem dienen kann, lässt sich an verschiedenen anzutreffenden Spezifika nachzeichnen: So hat man es in diesem Fall zweifelsohne mit langen Ausbildungszeiten zu tun; der Arbeitsmarkt kann als hochreguliert beschrieben werden; verschiedene Institutionen kontrollieren durch Zugangsbarrieren (akademische Qualifikationen und Bildungstitel) den Zugang zu diesem; kommt es schließlich zur Besetzung der Stellen der höchsten Hierarchiestufe, so sind deutsche Hochschulen in der Regel (durch das sogenannten „Hausberufungsverbot“) dazu verpflichtet, auf externe Bewerber zurückzugreifen.

Für die weitere Untersuchung ist es weniger entscheidend, das „Beschäftigungssystem Hochschule“ einem spezifischen Modellfall eines bestimmten Autors zuzuordnen (die meisten Modelle zielen eher auf breitere Anwendbarkeit und sind nicht für ein derartig spezialisiertes Teilgebiet konstruiert worden). Doch lässt sich aufgrund der eben umrissenen Merkmalstrukturen sehr wohl festhalten, dass mit der Einführung marktorientierter Selektions- und Anreizsysteme selbst auf der höchsten Hierarchieebene von klassischen akademischen Laufbahnen immer weniger die Rede sein kann.

4.1 Kategorien von wissenschaftlich-künstlerischem Personal an deutschen Hochschulen

Für die nachfolgende Kategorisierung der verschiedenen Gruppen von wissenschaftlich-künstlerischem Personal an deutschen Hochschulen bietet es sich an, zunächst das Merkmal der haupt- bzw. nebenberuflichen Tätigkeit heranzuziehen. Die weitere Untergliederung orientiert sich an der hierarchischen Stellung der Personalgruppen im Hochschulsystem, da hiermit zu großen Teilen auch der Zutritt zu vergleichsweise privilegierten Beschäftigungsverhältnissen – ohne Befristung und mit höherer Entlohnung – verknüpft ist. Wie bereits erwähnt, ist dabei stets zu beachten, dass die hier dargelegten Bestimmungsmerkmale teilweise im Fluss sind; gegebenenfalls wird

auf derartige Veränderungstendenzen im Text hingewiesen, selbst wenn eine statistische Quantifizierung der Fallzahlen der davon Betroffenen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht möglich ist. Dies betrifft etwa die Befristung von Stellen auch im Sektor der Professoren, die im System der W-Besoldung verschiedentlich vorgesehen bzw. ermöglicht ist, was sich anhand aktueller Ausschreibungen (z.B. im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes) auch beobachten ließ, ohne dass bis dato genaue Fallzahlen erhältlich sind.

4.1.1 Professoren, Juniorprofessoren

Im deutschen Hochschulsystem nimmt die (planmäßig besetzte) Professorenschaft den obersten hierarchischen Rang ein. Je nach Hochschultyp wird zwischen „Universitätsprofessor“, „Kunsthochschulprofessor“ und „Professor“ (an einer Fachhochschule) unterschieden, was Auswirkungen auf die Stellenbeschreibung hat. Namentlich der Anteil des Lehrdeputats im Vergleich zum Forschungsumfang variiert zwischen diesen Typen (in der Regel 8-9 Semesterwochenstunden Lehrdeputat für einen Universitätsprofessor, mindestens 18 Semesterwochenstunden für eine künstlerische Professur bzw. eine Professur an einer Fachhochschule). Die Besoldung ist von dieser Aufteilung nicht direkt betroffen – es finden sich die gleichen Besoldungsgruppen an allen Hochschultypen –, doch gibt es an Universitäten anteilig wesentlich mehr Professoren der obersten Besoldungsgruppe (W3, früher C4 bzw. H4 – die sogenannten „Ordinarien“) als an Kunst- bzw. Fachhochschulen.

Die Mehrzahl der Professuren wurde im Beamtenverhältnis auf Lebenszeit besetzt, ist also unkündbar und unter Eingruppierung in die für Professoren vorgesehenen Besoldungskategorien. Bis Mitte der 1970er Jahre griff hier die Bundesbesoldungsordnung H (H4- bzw. H3-Ämter), danach wurde die C-Besoldung eingeführt (für Professoren C4, C3 sowie teilweise C2). Mit Inkrafttreten des Professorenbesoldungsreformgesetzes (ProfBesRefG, am 23. Februar 2002) werden Professuren seit 2002 (und seit 2005 verbindlich) nach der neu eingeführten Besoldungsordnung W besetzt. Die Besetzung von Professuren im Angestelltenverhältnis (dann in Anlehnung an die Besoldungsordnung für Beamte, jedoch unter Abzug der für Angestellte anfallenden Sozialabgaben) bzw. auf Zeit ist eine Option, von der insbesondere an Kunsthochschulen auch schon früher Gebrauch gemacht wurde. Insbesondere bei

C2-Professuren (eine Besoldungsgruppe, die ebenso für Oberassistenten und Hochschuldozenten verwandt wurde), stellte die Verbeamtung auf Zeit eine durchaus gängige Praxis dar.

Mit der Einführung der W-Besoldung wurde in verschiedenen Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg, Brandenburg) bei Erstberufungen eine regelmäßige *Verbeamtung auf Probe* eingeführt, die bei erfolgreich absolvierter Probezeit in Verbeamtung auf Lebenszeit umgewandelt werden kann. Da die Verbeamtung auf Lebenszeit verschiedentlich an eine Altersgrenze gekoppelt ist, hat diese Regelung für die Betroffenen mitunter folgenreiche Konsequenzen. Laut Statistischem Bundesamt (vgl. Destatis 2010) liegt das Durchschnittsalter für Erstberufene beispielsweise in den Sprach- und Kulturwissenschaften bei 42,1 Jahren. Dies bedeutet für einen Erstberufenen in Brandenburg, der mit 42 Jahren seine erste Berufung auf Zeit erhält und fünf Jahre zur Verbeamtung auf Probe eingestellt wird, dass er nach Ablauf dieser Probezeit (mit 47 Jahren) auf Lebenszeit eingestellt werden kann. Da jedoch in Brandenburg die Altersgrenze für Verbeamtungen auf Lebenszeit bei 45 Jahren liegt, kann der Betroffene nach Ablauf der Probezeit nur als *Professor im Angestelltenverhältnis* ernannt werden – mit den damit zusammenhängenden Gehaltsminderungen aufgrund der anfallenden Sozialabgaben und den Unsicherheiten in den Rentenleistungen bei Wechsel von Pensionsansprüchen zu staatlicher Rente bedeutet dies eine nicht unerhebliche Verschlechterung seiner Arbeitssituation.

Gleichwohl wird man die Lebenssituation des eben beschriebenen Professors wohl kaum als prekär beschreiben – hier liegt eher eine Minderung der vergleichsweise komfortablen Beschäftigungsbedingungen vor, die frühere Professoren-Generationen antreffen durften. Problematisch wird die Lage von Angehörigen der (im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen immer noch überdurchschnittlich bezahlten) Professorenenschaft lediglich dann, wenn ihre Stellen nur befristet vergeben werden, ohne dass die Möglichkeit der Überführung oder des Anschlusses in ein weiteres Beschäftigungsverhältnis gegeben wäre. Dies betrifft vor allem die neugeschaffene Kategorie der Juniorprofessoren (eingruppiert in die Besoldungsstufe W1) in verschiedenen Bundesländern, die deren spätere Übernahme explizit ausschließen, sowie in zunehmenden Maße auch Professoren der Besoldungsgruppe W2 und sogar W3 (beispielsweise im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes), deren Stellen von

vornherein lediglich auf Zeit vergeben werden und nach Ablauf dieser Periode im Stellenplan der Universität wieder wegfallen oder neu ausgeschrieben werden müssen bzw. im Idealfall auf den vorhandene Stellenmantel umgewidmet werden.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Situation der Juniorprofessoren auch deswegen, weil in verschiedenen Fächerkulturen keinesfalls erwiesen ist, dass die mit der Juniorprofessur erworbene Qualifikation tatsächlich als äquivalent zum bisherigen Karriereweg der Habilitation angesehen wird bzw. gar als Normallaufbahn gelten kann.

Mit der Juniorprofessur sollte das als zu hoch empfundene Einstiegsalter der selbstständigen und verantwortungsvollen wissenschaftlichen Tätigkeit gesenkt werden. Bis zur Einführung dieser Besoldungsgruppe war die Habilitation – also die mit einer umfänglichen und über die Doktorarbeit hinausgehenden zweiten Schrift (in den meisten Fällen als *opus magnum* konzipiert) erworbene Qualifikation – die gängige Voraussetzung für die Berufung auf eine wissenschaftliche Universitätsprofessur. (An Fachhochschulen tritt dagegen der nachgewiesene Bezug zur Berufspraxis, für künstlerische Professuren das schwer zu messende Merkmal der künstlerischen Exzellenz – laut §44 HdaVÄndG nachgewiesen durch „besondere Befähigung zu künstlerischer Arbeit“ sowie „zusätzliche künstlerische Leistungen“ – als Einstellungsbedingung auf.)

Da die Erstellung einer Habilitationsschrift sehr lange dauert – das Durchschnittsalter für Habilitationen liegt je nach Disziplin zwischen 38,8 Jahren (bei Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) und 44,8 Jahren (bei den Kunstwissenschaften; vgl. Destatis 2010), so dass ein Durchschnittsalter von 40,5 Jahren über alle Fachbereiche resultiert –, liegt das Durchschnittsalter der Erstberufung auf eine Professur in Deutschland relativ hoch (zwischen 39,9 und 42,5 Jahren, insgesamt bei 41,0 Jahren; vgl. Destatis 2010). Weiterhin können die Wissenschaftler während dieser Zeit keine Stellen mit Leitungsfunktion einnehmen, sondern stehen – sofern sie überhaupt an Hochschulen beschäftigt sind – in weisungsgebundenen Positionen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Lehrstuhlinhabern. Da überdies erwiesenermaßen die Forschungsaktivität der Wissenschaftler in Deutschland vor der Berufung auf eine reguläre Professur relativ hoch ist (und danach teilweise sogar abfällt – vgl. Schling-

hoff 2003), entstand der Eindruck, dass die wissenschaftlich produktivsten Jahre der Forscherlaufbahn ohne Möglichkeit eigenverantwortlicher Forschung und Lehre verbracht werden.

Diesem Befund sollte mit der Installation der Juniorprofessur als „normalem“ Qualifizierungsweg begegnet werden. Dieser Stellentypus (in den Stellen der alten Besoldungsgruppen C1 – also Assistenzen – ebenso ersetzt wie solche der Gruppe C2 – also Oberassistenzen und Dozenturen) beinhaltet die Möglichkeit eigenverantworteter Forschung und Lehre sowie der explizit gemachten Partizipation an der Selbstverwaltung der Hochschulen. Um die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Weiterqualifikation zu erhalten, ist der Anteil des Lehrdeputats reduziert (in der Regel auf 4 Semesterwochenstunden). Für Juniorprofessuren kommen promovierte Wissenschaftler in Frage, die vorher nicht mehr als sechs (in der Medizin neun) Jahre als Wissenschaftliche Mitarbeiter angestellt sein durften. Juniorprofessuren sind grundsätzlich befristet, vorgesehen ist laut § 48 HdaVÄndG ein „zweiphasiges Dienstverhältnis [...], das insgesamt nicht mehr als sechs Jahre betragen soll“. Die erste Phase wird dabei durch eine Evaluation abgeschlossen (in der Regel nach drei Jahren), deren erfolgreiches Durchlaufen die Voraussetzung für den Übertritt in die zweite Beschäftigungsphase darstellt. Juniorprofessoren werden in den meisten Fällen für die in Frage stehende Periode (drei plus drei Jahre) als Beamte auf Zeit ernannt. Nach Ablauf der Amtszeit werden auf Zeit ernannte Beamte entlassen (vgl. Artikel 6 Abs. 3 der Anpassung des Bundesbeamtengesetzes), eine Weiterbeschäftigung nach dem Zeitraum vom sechs Jahren ist in dieser Position nicht möglich. Ob die Hochschulen die betreffenden Juniorprofessoren nach Ablauf der Amtszeit und nach Bewährung der betreffenden Hochschullehrer ohne eigene öffentliche Ausschreibung in eine reguläre Professur überführen dürfen – ihnen also nach dem anglo-amerikanischen Modell der *tenure track* für *assistant professors* Weiterbeschäftigung auf einer höheren Hierarchiestufe anbieten dürfen –, oder ob genau dieser Fall ausgeschlossen ist (nach dem oftmals geltenden Hausberufungsverbot für Professuren), ist in den verschiedenen Bundesländern und teilweise je nach Stelle unterschiedlich geregelt (auch die Möglichkeit der Aufhebung des Hausberufungsverbots, also der Gewährung der Bewerbung auf eine öffentlich ausgeschriebene Stelle an der gleichen Universität, besteht verschiedentlich). Bei einer Umfrage des

Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) aus dem Jahr 2007 gaben jedoch nur 18 % der befragten Juniorprofessoren an, über irgendeine Form von Weiterbeschäftigungsmöglichkeit zu verfügen, über *tenure track* im engeren Sinne (also Überführung ohne erneute Ausschreibung) sogar nur 8 % (vgl. Federkeil / Buch 2007: 48).

Dies kann für die Betroffenen insofern weitreichende Konsequenzen haben, als sie mit Einführung der sogenannten „12-Jahres-Regelung“ („Wissenschaftszeitvertragsgesetz“) auch keine andere nicht-drittmittelfinanzierte Beschäftigungsmöglichkeit im Hochschulsektor haben; anders als bei den früheren Assistenzen ist eine zeitweilige Weiterbeschäftigung (im Range eines Oberassistenten oder Hochschuldozenten) vielfach ausgeschlossen. Da Beamte – auch auf Zeit verbeamtete Personen – keine Beiträge zu den staatlichen Sozialversicherungen entrichten, können weiterhin nach der Entlassung keine Ansprüche auf Arbeitslosengeld I geltend gemacht werden. Der betroffene entlassene Juniorprofessor hat also lediglich die Möglichkeit, sich anderweitig auf eine vakante reguläre Professur zu bewerben – anderenfalls muss er, um nicht auf ALG II („Hartz IV“) abzusinken, eine Beschäftigung außerhalb des Hochschulbereichs aufnehmen. Da bei der Besetzung von Professuren eine gewisse Findungsphase einzukalkulieren ist (alleine schon wegen der oft sehr langwierigen Verfahren, vgl. hier auch die Differenz zwischen Durchschnittsalter für Habilitationen und Erstberufung), sind sozial missliche Lagen in der beschriebenen Konstellation vorprogrammiert.

Besondere Brisanz erhält dieser Befund durch die oben bereits ausgesprochene Vermutung, dass je nach Fächerkultur die Gleichwertigkeit der mittels einer innegehabten Juniorprofessur zu einem durchlaufenen Habilitationsverfahren keinesfalls als gesichert angesehen werden kann. Diese Unterstellung betrifft wohl weniger die Fächergruppe von Mathematik und Naturwissenschaften, stärker dagegen etwa jene Disziplinen, bei denen dem „zweiten Buch“ traditionellerweise ein sehr hoher Stellenwert zukommt. Bereits der Quotient von Juniorprofessoren zu Professoren insgesamt je Fächergruppe liefert ein Indiz für die unterschiedliche Akzeptanz dieses Karrierewegs: Laut Aufstellung des Statistischen Bundesamts kamen 2006 auf 40.165 Professoren insgesamt 994 Juniorprofessoren (ein Anteil von etwa 2,5 %). Während dieser Anteil in der Fächergruppe „Mathematik und Naturwissenschaft“ deutlich höher ausfiel (313 von 8.269 Professoren, oder knapp 3,8 %), schnitten an-

dere Fächergruppen in dieser Beziehung um Einiges schlechter ab, so etwa die „Humanmedizin / Gesundheitswissenschaften“ (56 von 3.229, oder etwa 1,7 %).

Unterschiedliche Fächerkulturen bei Stellenbesetzungen mögen auch dazu beigetragen haben, dass bei Fächergruppen wie „Ingenieurwissenschaften“ (78 von 8.106, oder weniger als 1 %) oder „Kunst, Kunstwissenschaft“ (29 von 3.439, oder etwas mehr als 0,8 %) nur vergleichsweise wenige Juniorprofessoren anzutreffen sind – in diesen Fällen greifen jedoch wahrscheinlich andere Erklärungsmodelle (etwa, dass bei den Ingenieurwissenschaften langjährige anwendungsorientierte Erfahrungen eine entscheidende Rolle spielen, oder dass bei den genuin künstlerischen Professuren sowieso keine Habilitation benötigt wird, an deren Stelle die Juniorprofessur treten müsste). Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der Stellenwert der Habilitation in unterschiedlichen Fächerkulturen unterschiedlich hoch angesiedelt ist, und dass ihre Abschaffung zugunsten der Juniorprofessur keinesfalls als vollzogene Tatsache bewertet werden kann (vielmehr ging aus einer Umfrage des CHE hervor, dass sich um die Hälfte der Juniorprofessoren aus den Bereichen der Geisteswissenschaft und insbesondere Humanmedizin auch mit Habilitationsabsichten tragen; vgl. Federkeil / Buch 2007: 30f.). Für die Betroffenen bedeutet dies eine nicht unerhebliche Belastung, da sie sich – im Falle, dass sie ohne Habilitation mit schlechteren Karriereausichten konfrontiert werden – darauf angewiesen sehen, durch zusätzliche wissenschaftliche Leistungen neben ihrer eigentlichen Tätigkeit als Juniorprofessor (bis eben hin zur zeitgleich erstellten Habilitation) dieses wahrgenommene Defizit auszugleichen.

4.1.2 Assistenten und Hochschuldozenten

Vor der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) besetzten die wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Assistenten (bzw. Oberassistenten oder Hochschulassistenten) sowie die Hochschul- bzw. Universitätsdozenten Positionen des akademischen Mittelbaus, die bereits einen höheren Grad von Qualifizierung voraussetzten (in der Regel Promotion bzw. Habilitation). Die Besoldung dieser meist auf Zeit verbeamteten Stellen erfolgte in der Regel nach C1 bzw. C2; eine Fülle von individuellen Regelungen ermöglichte aber in dieser Kategorie weitere Stellenprofile, etwa als Oberingenieur oder als Akademischer Rat (bzw. Oberrat) auf Zeit. Mögliche

weitere Entlohnungssysteme waren demzufolge auch die A-Besoldung (zwischen A9 und A15), BAT (I oder II) sowie die Besoldungssysteme E oder H. Die Novellierung des HRG brachte eine Bereinigung der Personalkategorien mit sich: Stellen, die mit C1 oder C2 dotiert worden waren, wurden zum Teil in solche der Besoldungsgruppe W1 (also zu Juniorprofessuren), zum Teil zu Stellen im Angestelltenverhältnis (also zu Wissenschaftlichen Mitarbeitern) umgewandelt. Insbesondere Hochschuldozenten wurden auch in Akademische Ratsstellen überführt. Da diese Kategorie jedoch als „Auslaufmodell“ zu bezeichnen ist (2009 standen den verbliebenen 4.206 Vertretern dieser Kategorie 146.127 wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter gegenüber), soll sie im Verlauf dieser Untersuchung nicht weiter betrachtet werden.

4.1.3 Akademische Räte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und vergleichbare Berufsgruppen

Anders als in der Aufstellung des Statistischen Bundesamtes wurden an dieser Stelle die Akademischen Räte bzw. Oberräte mit den Lehrkräften für besondere Aufgaben (das sind zum einen Studienräte im Hochschuldienst und Fachlehrer, zum anderen Lektoren und „sonstige Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ wie etwa Korrepetitoren an Musikhochschulen) zu einer Kategorie zusammengefasst. Die Besoldung erfolgt entweder nach dem für Akademische Räte und Studienräte anwendbaren A-System oder nach den Nachfolgesystemen des älteren Bundesangestelltentarifs (BAT), etwa TV-L, TVöD oder VGO.

Handelt es sich vielfach um unbefristete Stellen, die für diese Untersuchung keine Rolle spielen werden, ist andererseits auf die fluktuierende Anzahl jener Stellen als Akademischer Rat oder Lehrkraft für besondere Aufgaben (neuerdings auch „Lecturer“) hinzuweisen, die eine Befristung ohne Anschlussmöglichkeit mit sich tragen. Da im Gegensatz zur Mehrheit der Stellen als wissenschaftliche Mitarbeiter (oder früher Assistenten) in aller Regel keine Möglichkeit der Weiterqualifizierung vorgesehen ist – und dafür meist ein (oft sehr viel) höheres Lehrdeputat angesetzt wurde – kann diese Unterkategorie nach Kriterien der Prekarisierung Relevanz erlangen: Befristung ohne Aussicht auf Weiterbeschäftigung zusammen mit mangelnder Qualifizierungsmöglichkeit für andere Tätigkeiten kann schnell zur beruflichen Sackgasse werden. Wie es scheint, finden sich derartige Stellenbeschreibungen in

letzter Zeit in zunehmendem Maße, ohne dass bis jetzt aussagekräftige Daten zu ihrem Verbreitungsgrad vorlägen. Für den Augenblick sollte man die Personalpolitik der Hochschulen weiter daraufhin beobachten, ob sich die besagte Konstellation einer Befristung ohne Weiterqualifikation weiter verbreitet und zu einer neuen eigenen Personalkategorie führt.

4.1.4 Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter

Die Gruppe der wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter stellt die Mehrheit des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen: Im Jahre 2009 zählte das Statistische Bundesamt 133.257 derartige Mitarbeiter im Angestelltenverhältnis bei 198.741 hauptberuflich Beschäftigten insgesamt an allen deutschen Hochschulen (dies sind zwei Drittel des hauptberuflichen wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Personals). Wurden früher meist nur die nicht promovierten oder durch Drittmittel finanzierten Projektmitarbeiter unter dem Titel eines wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Mitarbeiters geführt, stellt diese Kategorie mittlerweile (nach Abschaffung der Assistenzen und Hochschuldozenten) den Normalfall der Vertreter des akademischen Mittelbaus dar. Die Beschäftigungsverträge stehen im Angestelltenverhältnis (mittlerweile bezahlt nach einer der oben bereits erwähnten Nachfolgeregelungen des früheren BAT) und sind ganz überwiegend befristet – so standen beispielsweise bei den im Jahr 2009 gezählten ca. 12.500 Wissenschaftlichen Mitarbeitern der Fächergruppe „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ 11.460 befristete Angestellte lediglich 1.044 unbefristete gegenüber.

Eine neuartige Problematik stellt bei dieser Personalkategorie die sogenannte „12-Jahres-Regel“ („Wissenschaftszeitvertragsgesetz“, Neufassung wirksam seit dem 18.4.2007, nach dem 5. HRGÄndG vom 16. 2.2002, ersetzt § 57a-f HRG) dar, der zufolge Wissenschaftliche Mitarbeiter (außer im Bereich der Medizin) nur bis zu sechs Jahre bis zur Promotion und sechs Jahre nach der Promotion beschäftigt werden dürfen. Mittlerweile wurde diese Regel immerhin soweit modifiziert, dass drittmittelfinanzierte Beschäftigungsverhältnisse (nach der Promotion) nicht auf diese Gesamtbeschäftigungsdauer angerechnet werden. Doch bildet diese Regel nach wie vor eine ernste Hürde für die Weiterbeschäftigung von wissenschaftlichem Personal, das unter Umständen gar nicht auf eine Professorenlaufbahn abzielt, gleichwohl aber

in langwierigen wissenschaftlichen Projekten involviert ist (etwa bei größeren Laborstudien).

Neben der prinzipiellen Befristung bildet für diese Kategorie das häufig anzutreffende Merkmal der Teilzeitbeschäftigung ein Charakteristikum, das im Hinblick auf etwaige Prekarisierungstendenzen zu befragen wäre. Denn sinkt der Umfang der wöchentlichen Arbeitszeit unter eine gewisse Grenze, ist nicht allein zu hinterfragen, inwieweit hier noch von „hauptberuflicher Beschäftigung“ die Rede sein kann, sondern es stellt sich auch die Frage, ob der finanzielle Ertrag eines derartigen Beschäftigungsverhältnisses zum Bestreiten eines angemessenen Lebensstandards geeignet ist.

Ein weiteres Problem für Teilzeitbeschäftigte in diesem Bereich kann vielfach auch werden, dass die tatsächliche wöchentliche Arbeitszeit den bezahlten Stundenumfang überschreitet (da das Arbeitsaufkommen am beschäftigenden Lehrstuhl dauerhaft einen erhöhten Arbeitseinsatz verlangt), doch aufgrund der Unterfinanzierung des Hochschulsektors von Seiten der Universitäten keine Verträge mit längeren Beschäftigungsdauern ausgegeben werden können.

Wie bereits erwähnt, muss eine zeitweilige Anstellung als wissenschaftlicher oder künstlerischer Mitarbeiter an einer Hochschule nicht unbedingt bedeuten, dass die betreffenden Personen notwendigerweise die akademische Laufbahn einschlagen wollen (was angesichts des bereits zahlenmäßigen Ungleichgewichts zwischen unbefristeten und befristeten Stellen für wissenschaftliches Personal auch keine realitätsnahe Verhaltensweise wäre). In vielen Fächern wird der hier zu erwerbende Bildungstitel (v.a. der Doktorgrad) als Zusatzqualifikation für Karrieren im außeruniversitären Bereich gesucht. In beiden Fällen bliebe aber zu fragen, ob die etwaigen Widrigkeiten des Beschäftigungsverhältnisses als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sinne einer vorübergehenden Phase zu bzw. vor Berufseintritt interpretiert werden, oder ob sich bei den Betroffenen der Eindruck einer grundsätzlich prekären Lebenssituation einstellt. Für den weiteren Verlauf der Untersuchung wird also die hier beschriebene Kategorie wissenschaftlichen Personals eine zentrale Rolle einnehmen.

4.1.5 Lehrbeauftragte

Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand wird die Kategorie der Lehrbeauftragten insbesondere an Kunsthochschulen besonderes Interesse erlangen. Lehrbeauftragte – d.h. Lehrende, die nicht in einem festen Beschäftigungsverhältnis mit der jeweiligen Hochschule stehen, sondern auf (unterschiedliche vergüteter) Honorarbasis unterrichten – sind laut § 55 HRG grundsätzlich lediglich zur „Ergänzung des Lehrangebots“ einzusetzen. Der Gesetzgeber geht also davon aus, dass es sich um eine nebenberufliche Tätigkeit handelt – in den einzelnen Bundesländern wird eine Höchstzahl der an einen Lehrbeauftragten zu vergebenden Semesterwochenstunden festgelegt, um zu vermeiden, dass dessen rechtlicher Status als hauptberufliche Tätigkeit ausweisbar und einklagbar wird. (Laut den in § 2, Abs. 4 der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst vom 08.06.2001 festgelegten Lehrauftrags- und Lehrvergütungsvorschriften für den Bereich der Universitäten sind dies beispielsweise acht Semesterwochenstunden; dagegen dürfen im „Bereich der musikpraktischen Ausbildung der Lehramtsstudenten [...] Lehraufträge bis zu höchstens elf Semesterwochenstunden im Einzelfall erteilt werden, wenn anders das nach Prüfungsordnung, Studienordnung oder Stundenplan erforderliche Lehrangebot nicht sichergestellt werden kann.“)

Der besonderen Struktur der Kunsthochschulen (mit einem großen Anteil von Einzelunterrichtseinheiten) wird im § 55 HRG insofern Rechnung getragen, als hier der Fall explizit vorgesehen ist, dass „Lehraufträge auch zur Sicherstellung des Lehrangebots in einem Fach erteilt werden“ können. Hiermit wird eingeräumt, dass Lehrbeauftragte auch Kernaufgaben der Hochschulausbildung übernehmen, ohne für diese Tätigkeit die Position eines hauptberuflich Beschäftigten erlangen zu können. Dies spiegelt sich im Übrigen bereits im Verhältnis der Zahlen der Beschäftigten an Kunsthochschulen wider: im Jahr 2009 zählte das Statistische Bundesamt fast doppelt so viele Lehrbeauftragte in der Fächergruppe „Kunst, Kunstwissenschaft“ wie Professoren und wissenschaftliche/künstlerische Mitarbeiter zusammengenommen (9.521 Lehrbeauftragte standen 3.439 Professoren und 1.748 wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Mitarbeitern gegenüber!). Damit ist faktisch die Funktion des akademischen Mittelbaus in dieser Fächergruppe an die Lehrbeauftragten übertragen.

Der rechtlich-institutionelle Status dieser Personalkategorie (mit im Jahr 2009 gezählten insgesamt 69.073 immerhin die zweitgrößte) darf als ausgesprochen problematisch bezeichnet werden, da die Kontinuität des (in der Regel semesterweise vergebenen) Lehrauftragsverhältnisses in keiner Weise gesichert ist (jederzeit widerrufen werden kann). Auch in Fragen der institutionellen Mitbestimmung können mindestens bei den Lehrbeauftragten außerhalb der Kunsthochschulen Defizite (bzw. Fehlmeldungen) konstatiert werden. Dies lässt sich mit dem klassischen Bild vom Lehrbeauftragten erklären, der in dieser Tätigkeit nur ein gelegentliches Zubrot findet. Dass dieses Bild für weite Teile der Betroffenen revisionsbedürftig erscheint, geht etwa aus einer (nicht repräsentativen) Umfrage der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Berlin aus dem Jahr 2006 hervor, der zufolge für fast 50 % der befragten Lehrbeauftragten der Lehrauftrag die Haupterwerbsquelle darstellte (vgl. Jähne 2006).

Ähnlich heikel stellt sich die Frage der Bezahlung dieser Lehraufträge dar, die nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch innerhalb der einzelnen Bundesländer (je nach Tätigkeitsprofil) ausgesprochen unterschiedlich – und nicht zum finanziellen Vorteil der Lehrbeauftragten – gehandhabt wird. So wurden nach einer Umfrage des Deutschen Hochschulverbands an der Universität Halle-Wittenberg offenbar auch Lehraufträge vergeben, die mit einem Stundenlohn von 6,- Euro vergütet wurden (vgl. Hartmer 2010) – in der Regel beinhalten diese Sätze alle anfallenden Tätigkeiten einschließlich Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie die Abnahme von Prüfungen. Auch sollten die Fälle nicht vergessen werden, die vom § 55 HRG ausdrücklich vorgesehen sind, dass nämlich „der Lehrbeauftragte auf eine Vergütung verzichtet“,²⁵ wovon manche Hochschulen gerne Gebrauch machen. Dies wird vor allem dann vorkommen, wenn junge Wissenschaftler einen (selbst unbezahlten) Lehrauftrag als karriereförderlich betrachten – um Lehrerfahrungen zu sammeln und um überhaupt einen Fuß in den akademischen Betrieb zu bekommen.

²⁵ Der vollständige Satz 4 aus § 55 HRG lautet: „Ein Lehrauftrag ist zu vergüten; dies gilt nicht, wenn der Lehrbeauftragte auf eine Vergütung verzichtet oder wenn die durch den Lehrauftrag entstehende Belastung bei der Bemessung der Dienstaufgaben eines hauptberuflich im öffentlichen Dienst Tätigen entsprechend berücksichtigt wird.“

Die Wichtigkeit der durch Lehraufträge erbrachten Leistungen für den Hochschulsektor erweist sich nicht nur daran, dass sie wie an Kunsthochschulen zur Sicherstellung des Lehrangebots eingesetzt werden können, sondern auch an der inhaltlichen Autonomie, die den Lehrbeauftragten bei der Wahrnehmung ihrer Unterrichtstätigkeit zugestanden wird. (Erneut § 55 HRG, hier Satz 3: „Die Lehrbeauftragten nehmen die ihnen übertragenen Lehraufgaben selbständig wahr.“) All dies zusammengenommen kann nur von einem Missverhältnis zwischen der Funktion der Lehraufträge im System der Hochschulausbildung (insbesondere bei Kunsthochschulen) und der institutionellen Stellung der Lehrbeauftragten gesprochen werden.

4.1.6 Privatdozenten und außerplanmäßige Professoren

In Deutschland wurden im Jahr 2009 insgesamt 6.303 Privatdozenten bzw. außerplanmäßige Professoren sowie 1.397 Honorarprofessoren gezählt, die in der Auflistung des Statistischen Bundesamts neben den Lehrbeauftragten im eben besprochenen Sinne unter der Kategorie „Lehrbeauftragte“ subsumiert wurden. Die Titel „Privatdozent“ sowie „außerplanmäßiger Professor“ beschreiben kein Beschäftigungsverhältnis, sondern zeigen lediglich an, dass die betreffenden Personen nach erfolgreich absolvierten Habilitationsverfahren von ihrer Fakultät die Qualifikation anspruchsvoller wissenschaftlicher Forschung und Lehre zugesprochen bekamen und von ihr als Mitglied akzeptiert wurden. Damit haben sie die formale Zugangsberechtigung zum Professorenamt, können sich also auf vakante Stellen bewerben. Um weiterhin Mitglied der Fakultät zu bleiben, müssen diese Habilitierten ein gewisses Lehrdeputat erfüllen, das in der Regel unbezahlt zu erbringen ist („Pflichtlehre“). Nach einem gewissen Zeitraum der Mitgliedschaft an einer Fakultät kann der Titel des „außerplanmäßigen Professors“ verliehen werden, der aber weiterhin kein Beschäftigungsverhältnis begründet und auch keine Vergütung nach sich zieht. Es handelt sich also zunächst um einen Ehrentitel, der sich aber in unter Umständen außerhalb des Hochschulbereichs durchaus in geldwerte Vorteile ummünzen lässt (weil hiermit erhöhte Reputation für anderweitige bezahlte Tätigkeiten einhergeht). Auch der ehrenhalber verliehene Titel des Honorarprofessors fällt in diese Kategorie, mit der kein Beschäftigungsverhältnis angezeigt wird und die auch keine Bezahlung beinhaltet.

Häufig sind Privatdozenten oder außerplanmäßige Professoren weiterhin auf Stellensuche an Hochschulen und streben eine reguläre Professur an. Falls sie während dieser Findezeit in keinem anderen Beschäftigungsverhältnis stehen (beispielsweise, weil sie für Positionen als wissenschaftliche Mitarbeiter nunmehr überqualifiziert sind, sie nach der „12-Jahres-Regel“ auch gar nicht weiter beschäftigt werden dürften, sie aber durch ihre langjährige Qualifizierungsphase für einen anderen Arbeitsmarkt kaum mehr vermittelbar sind), kommt der Fall des arbeitslosen und für seine Pflichtlehre ebenfalls nicht entlohnten Privatdozenten durchaus (und in manchen Fächergruppen wie den Geisteswissenschaften gar nicht selten) vor. Ein derartiger Fall dürfte auch im landläufigen Gebrauch des Wortes als prekäre Lebenssituation einzustufen sein, wobei für den Einzelnen von entscheidender Bedeutung sein dürfte, wie lange sich diese Phase hinzieht (ob also die Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses in irgendwie absehbarer Zeit in Aussicht steht) und ob er alternative Verdienstmöglichkeiten aufzutun kann. Aufgrund der stets fehlenden Vergütung ihrer Tätigkeit kann jedenfalls die Gruppe der Privatdozenten und außerplanmäßigen Professoren in dieser Funktion an der Hochschule nur als nebenberuflich tätig angesehen werden.

4.1.7 Weitere Kategorien nebenberuflich tätigen Personals: Emeriti und Professoren im Ruhestand; Gastprofessoren und Gastdozenten; Wissenschaftliche Hilfskräfte; Tutoren

Die weiteren Kategorien von wissenschaftlichen und künstlerischen Personal an deutschen Hochschulen wie sie das Statistische Bundesamt auflistet, seien an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber angeführt. Da sie für den weiteren Verlauf der Untersuchung jedoch keine Rolle spielen werden, sollen sie hier keine vertiefte Diskussion erfahren.

Emeriti und Professoren im Ruhestand sind pensionierte Hochschullehrer. Aufgrund besonderer Verdienste kann einem Professor die Zahlung von über die Pensionsansprüche hinausgehende Bezüge gewährt werden – er ist dann entpflichtet (Emeritierung), genießt jedoch auch weiterhin seine (wissenschaftsbezogenen) akademischen Rechte. Dass die Gewährung von Emeritierungen keineswegs den Regelfall darstellt

(und in Zukunft – soweit nicht sowieso ausgeschlossen – noch viel weniger häufig anzutreffen sein dürfte), liegt in Zeiten knapper öffentlicher Kassen auf der Hand.

Die Beschäftigung von Gastprofessoren bzw. Gastdozenten ist nicht einheitlich geregelt – oft greifen hier Drittmittelfinanzierungen oder Sonderregelungen für Forschungsinstitute innerhalb von Universitäten. Derartige individuell ausgestaltete Verträge sind immer befristet. Aufgrund ihrer geringen Fallzahl (2009 wurden in Deutschland lediglich 434 Personen dieser Kategorie gezählt) und der Uneinheitlichkeit ihrer Ausgestaltung (die Spannbreite reicht von befristeten Stellen für anderenfalls arbeitslose Akademiker bis hin zu Forschungspositionen für hochbezahlte Gäste von internationalen Universitäten) werden sie hier nicht weiter untersucht.

Ebenso werden Stellen, die nebenberuflich von Studierenden ausgefüllt werden, nicht berücksichtigt, da sie – auch wenn in ihrem Studium bereits fortgeschrittener und durch hier erbrachte Leistungen für ihre Positionen qualifiziert – vor dem Eintritt in das eigentliche Berufsleben stehen. Unterschieden wird hier zwischen wissenschaftlichen Hilfskräften, die den Hochschullehrern bei der Vorbereitung ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre unterstützend zuarbeiten sollen, und Tutoren, die in zur Unterstützung der Lehre eingesetzt werden (durch Abhalten von Übungen und Kursen, die das Kerncurriculum vertiefend flankieren sollen).

Für die vorliegende Untersuchung wurden vor allem die an Universitäten und Hochschulen des universitären Bereichs (einschließlich Kunsthochschulen) beschäftigten Wissenschaftler untersucht. Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Stellentypen und die Häufigkeit ihres Auftretens sowie für die Art der Entlohnung (an typischen Beispielen). Dabei wurden von den Anzahlen von Stelleninhabern, die für den Hochschulsektor in Deutschland insgesamt ermittelt wurden, diejenigen für Fachhochschulen und Verwaltungshochschulen abgezogen.

Tabelle 9: Stellen an Universitäten, Kunsthochschulen und weiteren Hochschulen des universitären Bereichs (Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen), ohne Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen

Stellenkategorie / Dienstbezeichnung / Vergütungsgruppe	Anzahl Stellen Gesamt (2009*)	Anteil Frauen in % (2009*)	Erforderliche Qualifikationen	Vorherrschende Beschäftigungsdauer: Befristung: ja / nein (Angabe des Prozentsatzes der befristet Vollzeit-Beschäftigten an allen Hochschularten ²⁶)	Mindest-Jahresgehalt in unterschiedlichen Bundesländern (Euro, brutto) ²⁷ Lohnsteigerungen durch... (2010**)	Aufgaben
Hauptberufliches wissenschaftliches Personal						
<i>Professoren</i>						
Professoren W3/ C4 und entsprechende	13.047	14%	akademische Qualifikationen wesentlich über Doktorgrad (früher oft: Habilitation)	Unbefristet (14% befristet)	46.600 – 51.116 (C4, Stufe 1) 61.216 – 67.270 (C4, Stufe 8) 75.837 – 83.310 (C4, Stufe 15) 57.323 – 64.680 (W3) - Dienstaltersstufen (C4), Verhandlungen (C4, W3)	Forschung und Lehre auf höchstem Niveau
Professoren W2/ C3 und entsprechende	8.133	22%	akademische Qualifikationen wesentlich über Doktorgrad (früher oft: Habilitation)	Unbefristet (13% befristet)	36.820 – 40.347(C3, Stufe 1) 51.364 – 56.362 (C3, Stufe 8) 65.905 – 73.375 (C3, Stufe 15) 47.329 – 53.360 (W2) - Dienstaltersstufen (C3), Verhandlungen (C3, W2)	Forschung und Lehre auf höchstem Niveau

²⁶ Angaben des Statistischen Bundesamtes hier nicht nach Hochschulart differenziert; der Anteil der Befristeten unter den Teilzeitbeschäftigten wird nicht ausgewiesen, dürfte aber eher höher zu schätzen sein.

²⁷ Angaben ohne Zulagen. Als Referenzländer wurden jeweils Berechnungen für Berlin und Bayern (Beamte) bzw. für die Tarifgebiete Berlin und West (Angestellte) angestellt. Je nach Typ und Struktur der Hochschule können sich jedoch wesentliche Betragsänderungen ergeben. Bsp: Vergütung eines Professors an der Medizinischen Hochschule Hannover durchschnittlich: 7.692,- Euro/Monat gegenüber Vergütung an der Hochschule Zittau/Görlitz durchschnittlich: 4.980,- Euro/Monat (vgl. Hartmann 2009: 892).

Professoren C2 und entsprechende(auf Dauer)	1.121	19%	akademische Qualifikationen über Doktorgrad	Unbefristet	33.496 – 36.694 (C2, Stufe 1) 46.336 – 50.838 (C2, Stufe 8) 59.183 – 64.975 (C2, Stufe 15) - Dienstaltersstufen	Forschung und Lehre auf höchstem Niveau
Juniorprofessoren W1/ Professoren C2 (auf Zeit) und entsprechende	1.681	33%	Doktorgrad	Befristet	33.496 – 36.694 (C2, Stufe 1) 46.336 – 50.838 (C2, Stufe 8) 41.504 – 46.777 (W1) - Dienstaltersstufen (C2)	Forschung und Lehre auf höchstem Niveau

Dozenten/ Assistenten u.ä. (auslaufende Kategorie)

Hochschul- bzw. Universitätsdozenten, (Ober-) Assistenten, Oberingenieure etc.: C1-3, H1-2, A9-15, E13-15; BAT Ia/b, IIa/b	3.331	32%	Qualifikationsniveau nach Stellentyp und Fachdisziplin: Studienabschluss auf Niveau Diplom / Master; häufig Doktorgrad, teilweise (Universitätsdozent) auch darüber hinausgehende Qualifikation (Habilitation)	Befristet (71% befristet)	Je nach Stellentyp und zugeordneter Vergütungsgruppe sowie Bundesland; Typische Beispiele: 41.548 – 45.491 (C1, Stufe 8) 35.728 – 39.146 (A13, Stufe 1) 40.910 – 44.880 (A13, Stufe 6) 43.878 – 48.120 (A14, Stufe 6) 42.063 – 44.820 (E13, Stufe 3) 45.813 – 48.796 (E14, Stufe 3) - Dienstaltersstufen	Je nach Stellentyp unterschiedliche Gewichtung in Lehre und Forschung
--	-------	-----	--	------------------------------	--	---

Wissenschaftliche Mitarbeiter u.ä.

Akademische Räte, Oberräte und Direktoren: A13-16, C1-3, R1-2, B3, H1-H3, BAT I-IIa, E12-15Ü, AT	10.898	23%	Doktorgrad	Unbefristet (32% befristet)	Je nach Stellentyp und zugeordneter Vergütungsgruppe sowie Bundesland; Typische Beispiele: 35.728 – 39.146 (A13, Stufe 1) 40.910 – 44.880 (A13, Stufe 6) 48.748 – 53.095 (A13, Stufe 12) 43.878 – 48.120 (A14, Stufe 6) 54.640 – 58.807 (A14, Stufe 12) - Dienstaltersstufen	Je nach Stellentyp unterschiedliche Gewichtung in Lehre und Forschung sowie Verwaltung
--	--------	-----	------------	--------------------------------	---	--

<p>Wissenschaftlich-künstlerische Mitarbeiter im Angestellten-verhältnis: BAT I-Va, E9-E15Ü, AT, Verg. entspr. A13;</p> <p>Akademische Mitarbeiter in Brandenburg: A9-A11, A13-A16, C1-C3, R1, R2, H1-H3, BAT Va-I, E9-E15Ü, AT</p>	129.356	40%	<p>Qualifikationsniveau nach Stellentyp und Fachdisziplin: Studienabschluss auf Niveau Diplom / Master; häufig Doktorgrad</p>	<p>Befristet (83% befristet)</p>	<p>Je nach Stellentyp und zugeordneter Vergütungsgruppe sowie Bundesland;</p> <p>Typische Beispiele: 42.063 – 44.820 (E13, Stufe 3) 45.813 – 48.796 (E14, Stufe 3) - Dienstaltersstufen</p>	<p>Lehre und Forschung (akademische Weiterqualifikation)</p>
<i>Lehrkräfte für besondere Aufgaben u.ä.</i>						
<p>Fachlehrer, Technische Lehrer: C2, A9-15, AT;</p> <p>Lektoren: A13-14, BAT I-II, E12-15Ü, AT;</p> <p>Sonstige Lehrkräfte für besondere Aufgaben: A9-13, BAT I-Vc, Kr. VIII-XIII, E8-15Ü, AT</p>	4.360	57%	<p>Qualifikationsniveau nach Stellentyp und Fachdisziplin: Studienabschluss auf Niveau Diplom / Master; teilweise Doktorgrad,</p>	<p>Unbefristet (33% befristet)</p>	<p>Je nach Stellentyp und zugeordneter Vergütungsgruppe sowie Bundesland;</p> <p>Typische Beispiele: 35.728 – 39.146 (A13, Stufe 1) 40.910 – 44.880 (A13, Stufe 6) 48.748 – 53.095 (A13, Stufe 12) 43.878 – 48.120 (A14, Stufe 6) 54.640 – 58.807 (A14, Stufe 12) 42.063 – 44.820 (E13, Stufe 3) 45.813 – 48.796 (E14, Stufe 3) 55.313 – 59.024 (E14, Stufe 5) - Dienstaltersstufen</p>	<p>Lehre</p>
<p>Studienräte bzw. -direktoren im Hochschuldienst: A12-16, BAT I-IIb, E12-15Ü, AT</p>	1.561	37%	<p>Zweites Staatsexamen</p>	<p>Unbefristet (20% befristet)</p>	<p>Je nach Vergütungsgruppe und Bundesland;</p> <p>Typische Beispiele: 35.728 – 39.146 (A13, Stufe 1) 40.910 – 44.880 (A13, Stufe 6) 48.748 – 53.095 (A13, Stufe 12) 43.878 – 48.120 (A14, Stufe 6) 54.640 – 58.807 (A14, Stufe 12) 42.063 – 44.820 (E13, Stufe 3) 45.813 – 48.796 (E14, Stufe 3) 55.313 – 59.024 (E14, Stufe 5) - Dienstaltersstufen</p>	<p>Lehre</p>

Nebenberufliches wissenschaftliches Personal						
Lehrbeauftragte (hochschulinterne Regelung der Vergütung)	33.898	40%	In der Regel Studienabschluss auf Niveau Diplom / Master	Befristet	Ab 0,-	Lehre
Privatdozenten/ Außerplanmäßige Professoren/ Honorarprofessoren	7.131	14%	Doktorgrad sowie darüber hinaus gehende akademische Qualifikation (Habilitation)	Stehen nicht in Anstellungsverhältnis	Ab 0,-	Lehre

Quelle: DESTATIS 2010; eigene Berechnungen

Legende: * vgl. DESTATIS 2010

** vgl. Preißler (2010): 583

4.2 Kategorien von wissenschaftlich-künstlerischem Personal an norwegischen Hochschulen

4.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Alle Institutionen des norwegischen Hochschulwesens sind unter der Verantwortung des Ministeriums für Bildung, Forschung und Kultus; an öffentlichen Hochschulen ist Bildung frei von Studiengebühren. Norwegens staatliches Hochschulwesen gliedert sich in mittlerweile sieben Universitäten, weitere, den Universitäten rechtlich gleichgestellte Institutionen (wie die Sporthochschule oder die Musikhochschule, beide in Oslo ansässig), zwei Kunsthochschulen sowie über zwanzig Hochschulen, die in der Regel eher berufsbezogene Studiengänge anbieten. Diese Struktur wurde durch die Hochschulreform von 1994 etabliert, die zum Ziel hatte, breitere Bevölkerungssegmente in den (sekundären und) tertiären Bildungssektor zu integrieren. Die Universität Oslo (gegründet 1811 nach dem Humboldt'schen Modell) ist die älteste und größte norwegische Universität, auch die Universitäten Bergen, Tromsø und Trondheim blicken auf eine gewisse Tradition zurück. In jüngster Zeit wurden auch der Agrarwirtschaftshochschule in Ås (seit 2005: Universität für Umwelt- und Biowissenschaften), der Hochschule Stavanger (seit 2005: Universität Stavanger) sowie der Hochschule Agder (seit 2007: Universität Agder) der Universitätsstatus verliehen.

Diese politisch gewollte Expansion des Hochschulsektors hat – ganz analog den Anstrengungen bei Bildungsreformen in Deutschland – direkte Auswirkungen auf die Anzahl und Struktur des dort beschäftigten Personals. Ein seit den 1990ern zu beobachtender Zuwachs an Studierendenzahlen hat die Situation der Hochschulen drastisch verändert, insbesondere auch das Personal im administrativen Bereich nahm als Reaktion hierauf stark zu. Hingegen sind die Bildungsausgaben pro Student an den Universitäten in den Jahren 1988 bis 1997 um 6 Prozent gefallen (vgl. Kyvik et al. 2001: 217). Da der Zuwachs an akademischem Personal nicht mit der Entwicklung der Studierendenzahlen Schritt hielt, sind vor allem in den Disziplinen Geistes- und Sozialwissenschaften die Betreuungsverhältnisse angewachsen. Steigende Studierendenzahlen bei gleichzeitig schmalere[n] Finanzbudgets und die Ten-

denz, Universitäten wirtschaftlicher, effizienter und im Sinne öffentlicher *accountability* output-orientierter zu machen (seit 1990 sind Universitäten angeleitet zu ergebnisorientierter Planung; vgl. Marheim Larsen / Gormitzka 1995), führten zu stärkerer Unzufriedenheit des betroffenen wissenschaftlichen Personals. Auch fielen die Lohnsteigerungen im akademischen Sektor geringer aus als im privaten Sektor, wodurch die Lohndifferenz zwischen akademischem Personal und den im sekundären Beschäftigungssektor Tätigen in den vergangenen 20 Jahren um etwa 20 Prozent gefallen ist (vgl. Kyvik et al. 2001).

Die Forschungsausgaben machen etwa 50 Prozent der Gesamtausgaben an Universitäten aus. Während die Ausgaben für Lehre fast vollständig mit Universitätsfonds finanziert werden, werden Forschung und Entwicklung teilweise aus externen Mitteln finanziert. Geldgeber sind hier der norwegische Wissenschaftsrat (*Norges forskningsråd*) einerseits, der private Sektor sowie (ebenfalls private) Sponsoren. Dabei wird von staatlicher Seite eine externe Finanzierung der Universitäten von mindestens 10 Prozent von deren Gesamtbudget erwartet (vgl. Kyvik et al. 2001: 218).

4.2.1.1 Allgemeine Arbeitsbedingungen von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen

An Hochschulen beschäftigte Wissenschaftler unterliegen denselben Regelungen wie andere Angestellte des öffentlichen Dienstes (vgl. Kyvik et al. 2001: 226). Das beinhaltet unter anderem die Lohnfortzahlung bei Krankheit, Mutterschutz und Unfallschutz für während der Arbeit zugezogene Verletzungen. Der allgemeine Renteneintritt erfolgt im Alter von 67; Angestellte des öffentlichen Sektors können bereits ab einem Alter von 62 Jahren, müssen jedoch spätestens mit 70 Jahren in Rente gehen. Die offizielle Wochenarbeitszeit beläuft sich wie bei allen Angestellten des öffentlichen Sektors auf 37,5 Arbeitsstunden bei insgesamt 45,8 Arbeitswochen im Jahr. Im Vergleich dazu beläuft sich die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden bei Angestellten des öffentlichen Dienstes in Deutschland – differierend nach Bundesland – auf zwischen 38h 42 min. (Schleswig-Holstein) und 40h 06min. (Bayern); für Beamte gelten hierbei wiederum unterschiedliche Regelungen. Die Anzahl

der Arbeitswochen im Jahr von Beschäftigten im öffentlichen Dienst in Deutschland sinkt mit erreichtem Lebensalter von 47 (unter 30 Jahre) auf 46 (ab dem 40. Lebensjahr) Arbeitswochen.

Die Höhe des Lehrdeputats wird durch die Hochschule selbst bestimmt, muss sich aber innerhalb eines vom Ministerium für Bildung, Forschung und Kultus vorgegebenen Rahmens bewegen (vgl. Kyvik et al. 2001: 227). Herkömmlicherweise unterrichten Professoren 5 Wochenstunden. Als die Kategorie des *Universitetslektor* in den 1960ern eingeführt wurde, belief sich deren Lehrdeputat auf 12 Wochenstunden. Über die Jahre hinweg fand jedoch vielfach eine Reduzierung der Stundenanzahl statt, mittlerweile ist das Deputat an fast allen Institutionen dem der dortigen Professoren vergleichbar.

Unbefristetes Personal (auch unterhalb des Professorenranges) kann nach sechs Dienstjahren ein forschungsfreies Jahr beantragen bzw. nach drei Dienstjahren ein Forschungsfreiemester; das *Sabbatical Year* wird an manchen Institutionen auch bereits nach 5 Dienstjahren bewilligt.

4.2.1.2 Das Verhandlungssystem und die Rolle der Gewerkschaften

Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal des norwegischen Systems der Gehaltsfestlegung vom deutschen besteht in der starken Rolle der Gewerkschaften bei Verhandlungen, die nicht nur auf nationaler, sondern auch auf lokaler Ebene an Verhandlungen beteiligt sind. Zentrale Gehaltsverhandlungen werden jährlich zwischen Gewerkschaft und Staatsvertretern geführt (vgl. Kyvik et al. 2001: 219). Alle zwei Jahre werden in diesem Rahmen auch zusätzlich die Arbeitsbedingungen betreffende Vereinbarungen getroffen.

Neben allgemeinen Anpassungsverhandlungen finden auf lokaler Ebene Verhandlungen an den jeweiligen Institutionen statt. Derartige lokale Verhandlungen wurden 1991 an Universitäten eingeführt und stellen mittlerweile ein unverzichtbares Instrument bei Gehaltsfindungen auf institutioneller Ebene dar. Daraus erwächst für die Institutionen auch die Notwendigkeit einer eigenen Strategie der Lohnverteilung, um überhaupt solche Verhandlungen zwischen Hochschulleitung und Gewerkschaften

führen zu können. Diese lokalen Verhandlungen können Gehaltssteigerungen für Arbeitnehmergruppen oder Einzelpersonen beinhalten. Eine Einzelperson kann auf Eingruppierung in eine höhere Gehaltsstufe Anspruch erheben, wenn sie entsprechende Verdienste in Lehre oder Forschung oder bedeutende Änderungen bezüglich der Arbeitsbelastung oder -inhalte nachweisen kann.

Unter den an Verhandlungen beteiligten Gewerkschaften kommt der Norwegischen Vereinigung von wissenschaftlichen Angestellten (*forskerforbundet*) als zahlenmäßig stärkster Gewerkschaft für akademische und administrative Arbeitnehmer in Norwegen besonderes Gewicht zu (vgl. Kyvik et al. 2001: 220). Mit ungefähr 10.000 Mitgliedern sind etwa 65 Prozent des gesamten akademischen Personals an Bildungseinrichtungen (Hochschulen, Wissenschaftsräten, Museen) im *forskerbundet* organisiert. Dieser wiederum ist angegliedert an die *Federation of Norwegian Professional Associations*-Gewerkschaft (*Akademikerne*), die sich aus etwa 110.000 Beschäftigten mit Master-Abschluss zusammensetzt. Das Hauptanliegen der Gewerkschaft *Akademikerne* ist es, die Arbeitsbedingungen in Forschung und Hochschulausbildung zu verbessern, indem sie die ökonomischen wie beruflichen Interessen ihrer Mitglieder wahrnimmt.

4.2.1.3 Gehalt

Das Gehalt wissenschaftlicher Angestellter an norwegischen Hochschulen ist allgemein vergleichbar mit dem Gehalt von Angestellten des öffentlichen Sektors. Es liegt jedoch unterhalb der Einkommen von Arbeitnehmern in Industrie und Wirtschaft (vgl. Enders / de Weert 2004: 318).

Vertreter der unteren hierarchischen Positionen des hochschulischen Beschäftigungssystems werden nach altersbezogenen Gehaltsstufen bezahlt. Das Einkommen aller anderen Stellentypen wird individuell von Gewerkschaften und Institutionen verhandelt, wobei vorgegebene Gehaltsskalen als Rahmen fungieren, die sich wiederum an den Qualifikationen und Marktwert des Bewerbers orientieren. Gehaltsunterschiede zwischen den einzelnen Stellenkategorien von wissenschaftlichem Personal sind hierarchisch nicht bedeutsam und fallen deutlich geringer aus als in Deutschland.

4.2.1.4 Stellenstruktur

Personen in wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnissen (Lehre und Forschung) werden im Norwegischen als *vitenskapelig ansatte* oder auch *akademisk ansatte* bezeichnet.

Man unterscheidet zwischen wissenschaftlichem Personal an Universitäten und anderen Hochschulen (*universiteter* und *høgskoler*) sowie an Forschungsinstituten (*forskningsinstitutter*). Innerhalb der Universitäten und anderen Hochschulen finden sich einerseits – analog den Forschungsinstituten – Stellen, die sich ausschließlich mit Forschung beschäftigen (*rene forskningsstillinger*), andererseits Stellen, die Forschung mit Lehre kombinieren (*kombinerte stillinger*). Im Folgenden wird ausschließlich das wissenschaftliche Personal an Universitäten und anderen Hochschulen betrachtet.

Die Stellenkategorien werden in vier Stufen: Auf der ersten Stufe – der sogenannten Einstiegsstufe (*rekrutteringsstilling*) – befinden sich die Jungwissenschaftler (*stipendiater*). Es handelt sich hierbei um befristete Stipendienstellen, die der Weiterqualifizierung (Promotion) dienen. Auf der nächsthöheren, mittleren Stufe werden die Stellentypen *universitetslektor*, *høgskolelektor* und *amanuensis* (auslaufend) als sogenannte Zwischenstufe (*mellomstilling*) zusammengefasst. Diese unbefristeten Stellen sind in erster Linie auf Lehraufgaben ausgerichtet, weshalb Lehrerfahrungen, nicht aber eine abgeschlossene Promotion Voraussetzung sind. Eine erfolgreich abgeschlossene Promotion ist hingegen Einstellungs Voraussetzung für die gehobene, sogenannte Erststufe (*førstestilling*), zu denen die Stellenkategorien *førsteamanuensis*, *førstelektor*, *forsker* und *postdoktor* zählen. Mit Ausnahme der Postdoktoranden sind diese gehobenen Positionen unbefristet. Auf der hierarchisch höchsten Stufe (*toppstilling*) befindet sich das Personal mit professoralen Qualifikationen und Kompetenzen (*professornivå*): Professoren und Forscher.

Die Stellenstruktur im norwegischen Hochschulsystem kann im Vergleich zu Deutschland als hierarchisch eher flach bezeichnet werden, da es eine größere Durchlässigkeit zwischen den Positionen der oberen drei Ränge aufweist (s.u.).

Tabelle 10: Das Vier-Stufensystem der Stellenkategorien im norwegischen Hochschulsystem

Hierarchie-Stufe	Universitäten und Hochschulen (kombinierte Stellen)	Universitäten und Hochschulen (reine Forschungsstellen)	Außeruniversitäre Forschungsinstitute
Höchste Positionen (Toppstillinger)	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Dosent 	<ul style="list-style-type: none"> • Forscher 	<ul style="list-style-type: none"> • Forscher I
Gehobene Positionen (Førstestillinger)	<ul style="list-style-type: none"> • Førsteamanuensis • Førstelektor 	<ul style="list-style-type: none"> • Forscher • Postdoktor 	<ul style="list-style-type: none"> • Forscher II
Mittlere Positionen (Mellomstillinger)	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetslektor • Høgskolelektor • Amanuensis 	<ul style="list-style-type: none"> • Forscher 	<ul style="list-style-type: none"> • Forscher III
Einstiegspositionen (Rekrutteringsstilling)	<ul style="list-style-type: none"> • Stipendiat 	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsassistent • Vitenskapelig assistent 	

Quelle: eigene Darstellung

Seit 1995 gibt es im Hochschulsektor eine im Wesentlichen verallgemeinerte Stellenstruktur. Zu den an norwegischen Hochschulen unbefristet beschäftigten Wissenschaftlern (*faste vitenskapelig ansatte* – FVA) gehören Professoren (*professorer*), Hochschuldozenten (*høgskole- og undervisningsdosenter*), *førsteamanuensis*, *førstelektorer*, *amanuensis* und *universitets- og høgskolelektor* (vgl. Gunnes et al. 2007: 16). Das befristet wissenschaftliche Personal (*midlertidige vitenskapelig ansatte* – MVA) setzt sich zusammen aus Beschäftigten in Qualifizierungsstellen (*utdannings- og rekrutteringsstilling*), zu denen Wissenschaftliche Assistenten (*vitenskapelige assistenter*), Promotionstipendiaten (*stipendiater*) und Postdoktoranden (*postdoktorer*) zu zählen sind. Daneben gibt es noch an Hochschulen beschäftigte Lehrer (*høgskolelærer*) und Lehrbeauftragte (*timelærer*), die in dieser Aufstellung jedoch nicht berücksichtigt werden, da ihre Stellenkategorien kein einheitliches Qualifikationsprofil aufweisen (vgl. Gunnes et al. 2007: 16).

Ein durch die Qualitätsreform ausgelöstes verstärktes Interesse an mehr Qualität in Forschung und Lehre führte zu einer Reihe an Reformen und Veränderungen der Stellenstruktur, welches in einer veränderten Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals resultierte (Gulbrandsen/Smeby 2005: 46). Grundlegende Tendenzen sind:

- Starkes Wachstum der Anzahl an wissenschaftlichen Stellen (1981: 4800 auf 2003: 9400 Stellen).

- Insgesamt großes, aber im Vergleich zu befristeten Stellen unterproportionales Wachstum der Anzahl von Dauerstellen.
- Starkes Wachstum an *stipendiater*-Stellen (1981: ca. 600 auf 2003: 2500 Stellen) aufgrund der politisch gewollten Ausbildung von Wissenschaftlern und der Umwidmung der Stellenkategorie *vitenskapelig assistent* in *stipendiater*-Stellen.
- Einführung der Stellenkategorie *Postdoc* (*postdoctorstilling*) um 1990 und ein starker Aufschwung dieser Kategorie um 2000.
- Starkes Wachstum an Professoren-Stellen (1981: unter 600 auf 2003: etwa 2000 Stellen), wofür drei Ursachen auszumachen sind: Erstens die Umwidmung von Dozentenstellen (*dosentstilling*) in Professuren im Jahr 1985; zweitens die Einführung des auf dem Kompetenzmodell beruhenden Professorenaufrückverfahrens im Jahr 1993 (*opprykksordning*); drittens die generelle Installierung neuer Professuren zu Zeiten des Studentenwachstums.
- Ein starkes Anwachsen der Anzahl weiblicher *stipendiater* bei demgegenüber nur schwachem Ansteigen der Anzahl weiblicher Professoren.

4.2.2 Professor

4.2.2.1 Professor I

Auf der höchsten Qualifizierungsstufe im wissenschaftlichen Sektor befindet sich der Professor, der somit dem angelsächsischen *full professor* oder dem älteren deutschen Titel des Ordentlichen Professors (als Lehrstuhlinhaber auf einer W3-Stelle) entspricht. Wie in Deutschland auch bedarf es weiterer, über die Doktorarbeit hinausreichender wissenschaftlicher Publikationen. Die Qualifikation in Form einer Habilitation ist in Norwegen unbekannt, vielmehr wird von einer zweiten oder auch dritten Arbeit gesprochen, durch die die fachliche Breite und Tiefe nachgewiesen werden soll.

Vor 1990 wurden Professoren als höhere Beamte vom *kongen in statsråd* berufen und standen unter hohem Schutz, so dass sie nur durch gerichtliches Urteil gekündigt werden konnten. Seit dem 1.1.1990 werden Professoren als Staatsangestellte bzw. Angestellte im Öffentlichen Dienst betrachtet. Bis 1985 gab es an jedem Institut ei-

ner Hochschule nur einen Professor, alle weiteren Wissenschaftler mit gleicher Qualifikation wurden als Dozenten (*dosenter*) angestellt. Eine Professur wurde traditionell nur dann neu besetzt, wenn sie vakant war, und der Bewerber musste sich gegen eine Reihe von Konkurrenten durchsetzen.

Das „Aufrückverfahren“ zur Professur

Im Zuge der Bildungsreform im Jahr 1985 wurden alle Dozentenstellen in Professuren umgewidmet. Auf der Grundlage einer Evaluation des gesamten höheren Bildungssystems in Norwegen, die 1987 durch die Regierungskommission (*Hernesutvalget*) einberufen wurde, kam es zu einem Wandel des Karrieresystems im norwegischen Hochschulsektor (Enders / de Weert 2004: 316). Seither kann ein Bewerber (*førsteamanuensis* – äquivalent dem US-amerikanischen *associate professor* bzw. dem deutschen außerordentlichen / W2-Professor) zum Professor (*professor I* – äquivalent dem US-amerikanischen *full professor* bzw. dem deutschen ordentlichen / W3-Professor) ernannt werden, wenn ein national besetztes Komitee seine individuellen wissenschaftlichen Leistungen als professoral adäquat befindet. Mit diesem auf die Honorierung erworbener Kompetenzen und Qualifikationen abzielenden System soll das Wissenschaftssystem nach Art einer „Meritokratie“ (Waagene 2007: 12) organisiert werden, statt es den Unwägbarkeiten aktueller Stellenvakanzen zu überlassen.

Aufgrund dieser Entwicklung wurden in den Jahren von 1987 bis 1997 etwa 700 Wissenschaftler aufgrund ihrer Qualifikationen zum Professor befördert. Damit wuchs in diesen Jahren der Professorenanteil unter den unbefristet an Universitäten beschäftigten Wissenschaftlern von 40 auf 47 Prozent (Kyvik et al. 2001: 225). Im Vergleich dazu sind im gleichen Zeitraum nur etwa die Hälfte an Professuren neu eingerichtet worden (Forskerforbundet 1997). Begründet wurde der Wandel des Karrieresystems durch die Kommission hauptsächlich mit dem Argument, dass zuvor ein Großteil der Fakultätsmitglieder eine Position inne hatte, die – hierarchisch wie monetär – unterhalb ihrer tatsächlichen Qualifikation läge und ihre wissenschaftlichen Leistungen damit ungerechtfertigterweise nicht ausreichend gewertschätzt würden. So schätzte das Komitee, dass bei herkömmlichen Berufungsverfahren (im

Rahmen der Neubesetzung einer vakanten Professur) etwa 25 Prozent der Bewerber auf der Basis der eingereichten Bewerbungsunterlagen als professoral kompetent bewertet wurden (ohne dass deswegen alle zum Professor ernannt wurden) (vgl. Enders / de Weert 2004: 316). Das Komitee argumentierte weiterhin, dass die Chance des Aufrückens in eine professorale Position aufgrund hochqualifizierter wissenschaftlicher Arbeiten eine durchaus motivierende Komponente beinhaltet und durch eine derartige Reform der Karrierestruktur eine erhöhte wissenschaftliche Produktivität und Forschungsqualität erzielt werden könne. Darüber hinaus wies das Komitee auf den Umstand hin, dass es den Hochschulen durch eine derartige Reform einfacher gemacht würde, qualifiziertes Personal zu rekrutieren und langfristig an sich zu binden. So können Wissenschaftler durch die Einrichtung des Aufrückverfahrens ihre berufliche Karriereplanung und damit auch ihre persönliche Lebensplanung besser einschätzen, wodurch die Attraktivität der akademischen Laufbahn erhöht würde. Als ein weiteres Argument zugunsten eines Wandels des Karrieresystems wurde eine mögliche Zunahme des Anteils der weiblichen Professorenschaft angeführt: In einem Karrieresystem, in dem man durch den dokumentierten Nachweis wissenschaftlicher Qualifikationen und Kompetenzen zum Professor bzw. zur Professorin ernannt werden könne, wäre ein Zugang zu einer Professur leichter zu erlangen als durch das traditionelle Verfahren, in dem sich die Bewerber gegen mehrere Konkurrenten durchsetzen müssten (Konkurrenzsysteem). Als abschließendes Argument wurde die Förderung des sozialen Klimas innerhalb der Fakultät genannt: Wenn allen Wissenschaftlern eine Beförderung auf Grundlage nachgewiesener Qualifikationen ermöglicht würde, so gäbe es weniger Missgunst und unkollegiales Verhalten; vielmehr würden dadurch Forscherverbände unter den Wissenschaftlern einer Fakultät oder auch institutionenübergreifend gefördert.

Kritiker dieser Reform der Einführung des Aufrückverfahrens verwiesen auf die damit einhergehende Abnahme der Mobilität des wissenschaftlichen Lehrkörpers. So bräuchte ein qualifizierter Wissenschaftler nicht mehr die Institution zu wechseln, um zum Professor ernannt zu werden, sondern könnte sich an seiner Heimat-Hochschule auf eine Beförderung zum Professor bewerben. Auch fürchtete man, dass die Institution weniger Einfluss auf das Forschungsprofil neuberufener Professoren und damit auf das Profil der Hochschule insgesamt haben würde.

Durch dieses Reformwerk sind Professorenstellen in ihrer Anzahl nicht begrenzt, vielmehr haben alle Wissenschaftler im Laufe ihrer Karriere die Möglichkeit bis zum Professor aufzurücken (vgl. Vabø 2002: 180). Dabei gibt es in Norwegen mehrere Karrierewege hin zum Professor. Allen gemein ist, dass der Bewerber die fachliche Qualifikation (*professorkompetanse*) nachweisen muss; dies kann auf drei Wegen geschehen:

1. Durch Bewerbung auf eine vakante Stelle, auf die sich auch andere Wissenschaftler bewerben. Der Bewerber steht damit im Wettbewerb mit einer Reihe an Konkurrenten, aus dem er erfolgreich als der geeignetste Kandidat herausgehen muss, um auf die vakante Professur berufen werden zu können („Konkurrenzprinzip“).

2. Durch Bewerbung auf eine vakante Stelle, auf die sich auch andere Wissenschaftler bewerben. Der Bewerber geht zwar nicht „siegreich“ (als der als geeignetste beurteilte) aus dem Wettbewerb hervor, wird aber durch das Berufungskomitee als „professorabel“ eingestuft (Anerkennung der *professorkompetanse*) und kann sich anschließend im Rahmen eines **Professorenaufrückverfahrens** (*professoroppykk*) zum Professor ernennen lassen („Kompetenzprinzip“).

3. **Professorenaufrückregelung**: Durch Bewerbung um Beförderung im Rahmen eines Professorenaufrückverfahrens (*professoroppykk*), in dem ein national besetztes *peer review* Komitee auf Grundlage der eingereichten Forschungsleistungen den Bewerber qua seiner wissenschaftlichen Kompetenzen als „professorabel“ befindet („Kompetenzprinzip“).

Die in den vergangenen Jahren zu beobachtende Zunahme der Professorenschaft ist hauptsächlich der **Professorenaufrückregelung** (*professoroppykksordning*) zuzuschreiben.

Tabelle 11: Anzahl an Personen, die sich um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren beworben haben, nach Anzahl an Bewerbungsverfahren und Geschlecht (1993-2001)

Anzahl der Bewerbungen	Anzahl der Bewerber	Prozentuale Verteilung	Anzahl Männer	Anzahl Frauen	Anteil Frauen
einmal	1048	91%	850	198	19%
zweimal	100	9%	81	19	19%
dreimal	10	1%	8	2	20%
Gesamt	1158	100%	939	219	19%

Quelle: Kyvik et al. 2003a: 36

Tabelle 12: Anzahl an Personen, die sich um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren beworben haben, nach Fachzugehörigkeit und Geschlecht (1993-2001)

Fach	Gesamtanzahl Bewerbungen	Prozentuale Verteilung	Anzahl Bewerb. von Männern	Anzahl Bewerb. von Frauen	Anteil Bewerb. von Frauen
Geisteswiss.	349	27%	273	76	22%
Gesellschaftswiss.	257	20%	194	63	25%
Mathematik / Naturwiss.	414	32%	358	56	14%
Technologien	83	6%	81	2	2%
Medizin	160	13%	118	42	26%
Landwirtschaft / Fischfang / Veterinärmedizin	15	1%	12	3	20%
Gesamt	1278	100%	1036	242	19%

Quelle: Kyvik et al. 2003a: 37

Tabelle 13: Anzahl an Personen, die sich um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren beworben haben, nach Altersgruppe und Geschlecht (1993-2001)

Altersgruppe (in Jahren)	Gesamtanzahl Bewerbungen	Prozentuale Verteilung	Anzahl Bewerb. von Männern	Anzahl Bewerb. von Frauen	Anteil Bewerb. von Frauen
<40	191	15%	167	24	13%
40-44	238	19%	191	47	20%
45-49	270	21%	216	54	20%
50-54	251	20%	204	47	19%
55-59	182	14%	141	41	23%
>=60	146	11%	117	29	20%
Gesamt	1278	100%	1036	242	19%

Quelle: Kyvik et al. 2003a: 37

Tabelle 14: Anteil behandelter und bewilligter Bewerbungen um Beförderung zum Professor im Aufrückverfahren nach Geschlecht (1993-2001)

Bewer- bungsjahr	Bewerbungen Gesamt			Bewerbungen von Männern			Bewerbungen von Frauen		
	Ge- samt	davon bewilligt	be- willigte in %	Ge- samt	davon bewilligt	be- willigte in %	Ge- samt	davon bewilligt	be- willigte in %
1993	241	128	53%	217	120	55%	24	8	33%
1994	85	47	55%	77	42	55%	8	5	63%
1995	81	54	67%	71	46	65%	10	8	80%
1996	51	36	71%	41	28	68%	10	8	80%
1997	129	80	62%	103	69	67%	26	11	42%
1998	146	86	59%	123	70	57%	23	16	70%
1999	124	81	65%	97	64	66%	27	17	63%
2000	115	68	59%	86	50	58%	29	18	62%
2001	163	100	61%	117	72	62%	46	28	61%
Gesamt	1135	680	60%	932	561	60%	203	119	59%

Quelle: Kyvik et al. 2003a: 39

Das norwegische Kompetenzmodell wird zentral durch das Parlament administriert und ist institutionsübergreifend. Das bedeutet beispielsweise: Bei einem *førsteamanuensis*, der sich an einer Universität (etwa in Trondheim) auf eine Professur beworben hat und dort nicht auf Platz 1 gelangte, kann dennoch die dortige Kommission auf der Grundlage seiner Bewerbungsunterlagen entscheiden, ob professorenäquivalente Kompetenzen anzuerkennen sind (oder nicht). Bestätigt die Kommission der (Trondheimer) Universität dies, so gilt seine Professorenkompetenz landesweit, so auch an einer seiner Heimat-Universität (etwa in Oslo). Er kann sich nun dort den Professorentitel und die entsprechende Entlohnung sichern. Letzteres ist etwa in Schweden nicht der Fall: Dort gilt die Professorenkompetenz jeweils nur an der Uni, an der sie zuerkannt wurde. Ansätze eines solchen Kompetenzmodells lassen sich auch im Tenure-Prinzip in den USA ausmachen, wenn das Erlangen von Professuren an den Nachweis erlangter Kompetenzen und positiver Evaluationen gekoppelt ist. In dieser Konsequenz dürfte die norwegische Ausprägung des Kompetenzprinzips jedoch einzigartig sein.

Ermöglicht wird dieses Aufrücken in höhere Positionen bis hin zur Professur durch das Zusammentreffen zweier Voraussetzungen: Zum einen sind Universitäten in Departments organisiert, die einerseits eine gewisse fachliche Breite, andererseits eine

größere Anzahl an unterschiedlichen zu besetzenden Positionen beinhalten, als dies etwa im deutschen System der Fall ist, das vielfach noch an der Organisation in Lehrstühlen festhält. Zum anderen unterscheiden sich die Positionen auf unterschiedlichen hierarchischen Stufen nicht so stark im Hinblick auf Bezahlung und institutionelle Partizipation, wie dies erneut in Deutschland zwischen einer Professur und einer Stelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter gegeben ist. Der Übertritt von einer Karrierestufe zur nächsten stellt somit weder für die beschäftigende Institution noch für den jeweiligen Wissenschaftler eine vergleichbar essentielle Veränderung dar, handelt es sich doch in aller Regel sowieso um festangestellte Personen mit vielfach vergleichbaren Aufgaben und Pflichten.

Für den Einzelnen bietet dieses System vor allem den Vorteil der Planbarkeit einer akademischen Karriere, da der Übergang zu einer Position der höchsten hierarchischen Stufe nicht abhängig ist von Vakanzen von Professuren eines bestimmten inhaltlichen Zuschnitts. Doch auch aus der Institutsperspektive werden planerische Vorteile ausgemacht, da qualifiziertes und bewährtes Personal gehalten werden, wenn dieses nicht zur Wahrnehmung eines Karriereschritts zur institutionellen Mobilität gezwungen wird.

Im Gegensatz zum in Deutschland anzutreffenden Verfahren wird hier die Möglichkeit überhaupt erst geschaffen, einen internen Arbeitsmarkt innerhalb der Institution aufzubauen, der den Erhalt von „betriebsspezifischen Qualifikationen“ (also solchen, die auf das betriebsspezifische *know how* und entsprechende fachliche Profilbildungen abheben) sicherstellen.

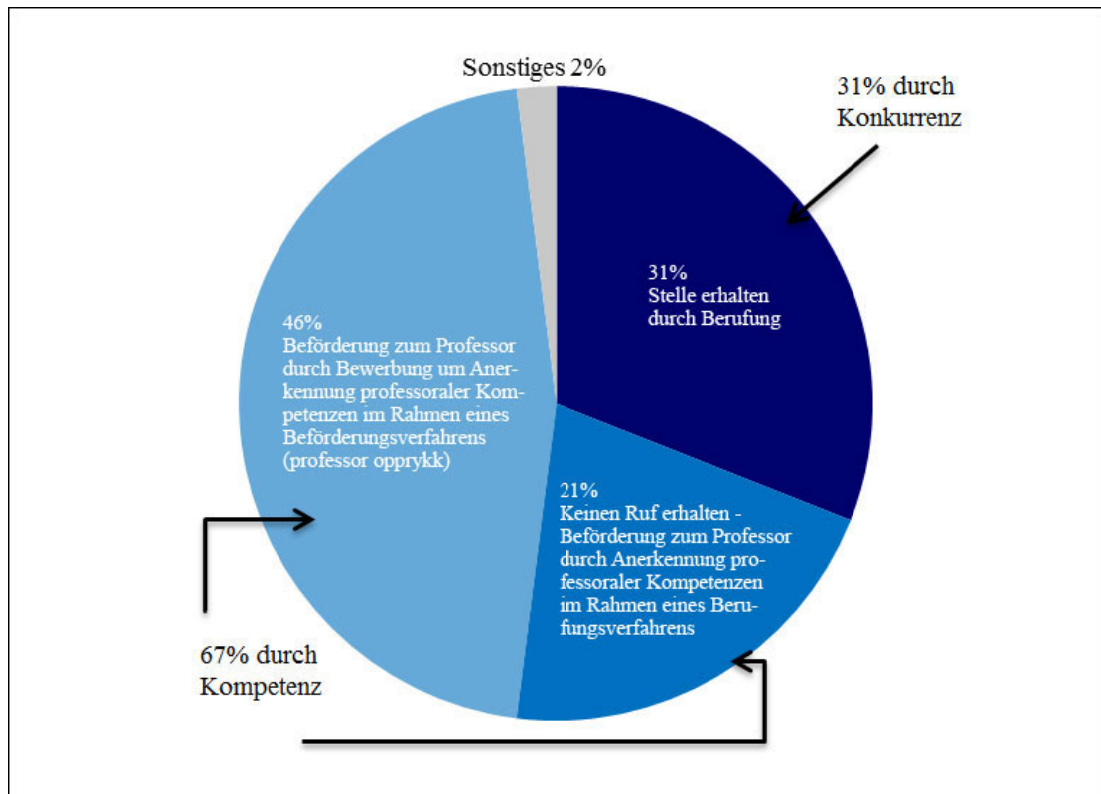
Ein möglicher Kritikpunkt an diesem Prinzip des Aufrückens durch nachgewiesene Kompetenzen ist der Hinweis darauf, dass in einem auf Konkurrenz beruhenden System die fachlichen Anforderungen auch und gerade im Hinblick auf die fachliche Breite höher sind: Bewerber werden durch Konkurrenzdruck gezwungen, ein breites fachliches Spektrum zu erarbeiten, um Aussicht auf eine Stelle zu erhalten (vgl. Kyvik et al. 2003a).

Einer der Gründe dafür, dass das norwegische Parlament das Aufrückverfahren 2002 positiv evaluiert hatte, lag darin, dass hierin größere Karrieremöglichkeiten für

Frauen vermutet wurden. Dies war aber nicht der Fall: Zwar sind in den Jahren 1999-2001 insgesamt 71 Prozent der betreffenden Frauen und nur 57 Prozent der Männer durch eine Aufrückbewerbung zur Professur gelangt, dafür haben aber 31 Prozent der Männer gegenüber nur 20 Prozent der Frauen infolge eines nicht erhaltenen Rufes auf eine Professur aufrücken können (vgl. Olsen et al. 2005: 313). Ein Problem für die Realisierung von Karriereoptionen für Frauen besteht darin, dass diese sich bei gleicher Qualifikation seltener als ihre männlichen Kollegen um ein Aufrücken bemühen. Das Verfahren ist jedoch insofern „geschlechtsneutral“, als im Anteil derjenigen, die auf ihren Aufrückantrag einen positiven Entscheid erhalten haben, kein prozentualer Unterschied auszumachen ist.

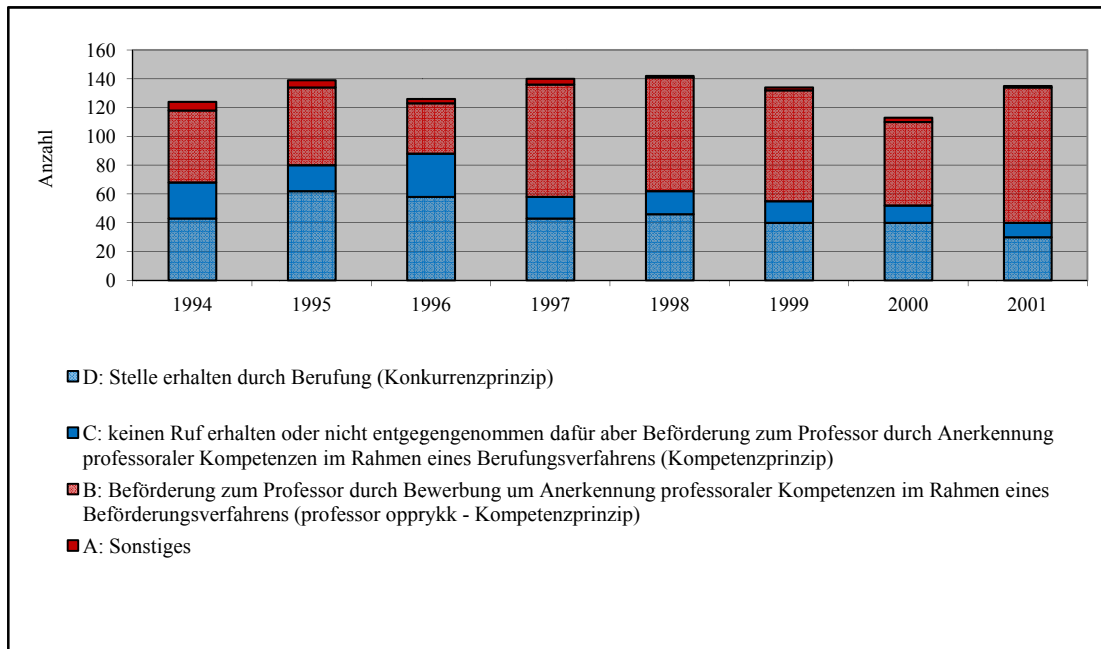
Hoffnungen, durch das Kompetenzsystem ließe sich auch die wissenschaftliche Karriere weniger langfristig gestalten und dadurch die Professorenschaft verjüngen, haben sich nicht als begründet erwiesen: Das Durchschnittsalter von neuberufenen Professoren stagniert bei 47-48 Jahren (im Vergleich dazu sind selbst die relativ spät erstberufenen Sprach- und Kulturwissenschaftler in Deutschland zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 42 Jahre alt), und ein diesbezüglicher Unterschied von Professoren, die durch ein Konkurrenzverfahren an ihre Stelle gekommen sind, zu solchen, die vom Aufrückverfahren Gebrauch machten, ließ sich ebenfalls nicht ausmachen.

Abbildung 1: Professoren nach Art des Erhalts der Position



Quelle: Kyvik 2003a: 53

Abbildung 2: Neu ernannte Professoren an Universitäten und Wiss. Hochschulen (1994-2001) nach Art des Stellenerhalts



Quelle: Kyvik 2003a: 54

4.2.2.2 Professor II

Als *professor II* werden Personen angestellt, die hauptberuflich in einer Spitzenfunktion an einer außeruniversitären Institution arbeiten und in einem geringen Umfang (in der Regel von 20 Prozent) eine Nebenstelle als Professor an der Universität innehaben. Während zu den Hauptaufgaben eines Ordentlichen Professors (*professor I*) Forschung und Lehre auf höchstem Niveau gehören, liegt das Tätigkeitsfeld eines *professor II* ausschließlich in der Lehre.

Derart nebenberufliche Professuren werden gerne von Instituten vergeben, die auf diese Weise prominente Persönlichkeiten mit herausragenden Kompetenzen (*spisskompetanse*) aus dem öffentlichen Sektor, der Wirtschaft oder Kultur an sich binden wollen. An Universitäten werden vor allem Stellen des Typs *professor II* an praktizierende Mediziner des Universitätsklinikums vergeben. An Musikhochschulen sind dies oftmals prominente ausübende Künstler, die außerhalb der Konzert- bzw. Festivalsaison Unterricht in Meisterklassen geben und damit als Aushängeschild das Renommee der Hochschule steigern. *Professor II* ist die gängige Bezeichnung der Stellenkategorie, die Zugangsvoraussetzung und die Titelbezeichnung sind analog die des *Professors*.

4.2.3 Dosent / Høyskoledosent / Undervisningsdosent

Vor Einführung der neuen Stellenkategorien in den 1980ern und 1990ern wurde ein Institut traditionell durch nur einen Professor vertreten. Alle weiteren wissenschaftlich Beschäftigten, die vergleichbare Qualifikationen in Forschung und Lehre nachweisen konnten, trugen den Titel „dosent“, der mit dem deutschen Titel des (Hochschul-) Dozenten zu vergleichen ist. Professoren mussten sich durch eine noch größere fachliche Breite und einen höheren Publikationsausstoß als *dosenter* auszeichnen.

Der Titel *dosent* entfiel im Zuge der personellen Umstrukturierungen an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen (*vitenskapelige høyskolene*) im Jahr 1985, als alle Dozenten in die professorale Stellenkategorie überführt wurden.

Im Jahr 2003 wurde die Stellenkategorie *dosent* erneut eingeführt. Seither können Personen, die sich als *førstelektor* in einer *førstestilling* befinden, durch Nachweis besonderer lehrbezogener Qualifikationen um Beförderung zum Dozenten (auf Topstufe) bewerben. Im Gegensatz zur stärker wissenschaftlich ausgerichteten Karriere mit dem Ziel, Professor zu werden, handelt es sich hierbei um einen alternativen lehrorientierten Karriereweg (Lehrprofessur).

4.2.4 Førsteamanuensis

Die Stellenkategorie *førsteamanuensis* liegt hierarchisch auf zweithöchster Stufe, etwas unterhalb der Stufe des (mit einem Lehrstuhlinhaber in Deutschland vergleichbaren) Professors. Damit entspricht sie dem angelsächsischen *associate professor* oder dem älteren deutschen Titel Außerordentlicher Professor (definiert als W2-Stelle). Eine Stelle als *førsteamanuensis* setzt eine abgeschlossene Promotion oder promotionsadäquate wissenschaftliche Leistungen voraus (*førstestillingskompetanse*). Als *førsteamanuensis* ist man unbefristet für Forschung und Lehre, jedoch mit stärkerer Forschungsorientierung, angestellt. Man verfügt über ähnliche Rechte wie ein Professor, so können Forschungsanträge gestellt, Freisemester beantragt und die Institutsleitung übernommen werden, ein *førsteamanuensis* ist nicht weisungsgebunden. Auch das Gehalt unterscheidet sich nur unwesentlich von dem eines Professors.

Personen, die als *førsteamanuensis* angestellt sind, können sich um eine Beförderung zum Professor nach der sogenannten „Aufrückordnung“ (*opprykkeordning*) bewerben. Voraussetzung für eine Beförderung ist der Nachweis professoraler Qualifikationen (*professorkompetanse*), die von einem Gremium anerkannt werden müssen. Das Gremium besteht aus mindestens drei Fachvertretern.

Ein Aufrückverfahren zum Professor kann entweder durch die Bewerbung auf eine öffentlich zur Ausschreibung stehenden Professur am eigenen oder einem fremden Institut erfolgen oder mittels Durchlaufen des nationalen Beförderungsverfahrens.

Analog zur Stellenkategorie *professor II* werden auch hier nebenberufliche Stellen als *førsteamanuensis II* für Vertreter aus der Praxis im Beschäftigungsumfang von etwa 20 Prozent besetzt.

Die Anzahl der Stellen *førsteamanuensis* ist in den Jahren 2006-2009 relativ stabil geblieben. So ist ein an allen vier Universitäten insgesamt leichter nomineller Anstieg von 1762 auf 1820 Stellen zu verzeichnen, anteilig betrachtet handelt es sich hingegen um einen Rückgang von 17,5% auf 16,4% (Kunnskapsdepartementet 2010: 109).

4.2.5 Førstelektor

Während der *førsteamanuensis* verstärkt forschungsorientiert arbeitet, ist die Stellenkategorie des *førstelektor* schwerpunktartig für die Wahrnehmung von Aufgaben in der Lehre auf hohem Niveau (hierarchisch auf der zweithöchsten Stufe) ausgerichtet und ließe sich mit der in Deutschland aktuell diskutierten Lehrprofessur vergleichen. Eine Promotion oder promotionsadäquate Leistungen vorausgesetzt, kann ein *førstelektor* auch eine stärker forschungsorientierte Karriere einschlagen und sich auf eine (rein formell gleichgestellte) Stelle als *førsteamanuensis* bewerben, was formal einer horizontalen Karrierebewegung bei veränderter Aufgabenstruktur entspricht. Umgekehrt kann ein *førsteamanuensis* sich um eine Umsetzung in eine eher lehrorientierte Stelle als *førstelektor* bewerben.

Bei entsprechender Qualifizierung besteht nach Antragstellung die Möglichkeit einer Beförderung zum *dosent*, womit die höchstmögliche Karrierestufe (neben dem stärker wissenschaftlich ausgerichteten Professor) erreicht wird. Zum *førstelektor* werden i.d.R. Lektoren, die sich auf der Zwischenstufe befinden (*høyskolelektor* oder *universitetslektor*), im „Aufrückverfahren“ befördert.

4.2.6 Postdoktor

Die Personalkategorie *postdoktor* (übersetzbar mit dem englischen *postdoc* oder der deutschen Bezeichnung Postdoktorand) ist vom *forskningsråd* in den 1980ern eingeführt worden, verzeichnete jedoch mit nur 75 Postdoktoranden im Jahr 1991 einen eher bescheidenen Start (vgl. Kyvik et al. 2003: 9). Die Hochschulen wünschten sich vielmehr eine autonome Entscheidung über die Ausschreibung von Postdoktorandenstellen und ggf. Umwidmung von Doktorandenstipendien in Postdoktorandenstipendien. Erst im Jahr 1998 erhielten norwegische Hochschulen mit Doktorandenausbildung das Recht, derartige Stellen selbstbestimmt einzurichten; im Jahr 2001 stieg die Zahl bereits auf 464 Postdoktoranden-Stellen (vgl. Kyvik et al.

2003: 9ff.; Enders / de Weert 2004: 315). Etwa ein Viertel der Promovierten aller Fachgruppen setzen ihre akademische Laufbahn als *postdoktor* fort, wobei der Anteil stark nach Fachgruppe variiert; so ist er im Bereich der Medizin am höchsten und in den Gesellschaftswissenschaften am niedrigsten (Kyvik et al. 2004).

Die Einführung von *postdoktor*-Stellen ist mit der Umstrukturierung der Wissenschaftlerausbildung in den 1980ern und Beginn der 1990er in Zusammenhang zu bringen. Die starke Zunahme an Doktoranden bei einer gleichzeitig weniger stark wachsenden Anzahl an Dauerstellen verlangte nach einer neuen Stellenkategorie, die Promovierte einerseits weiterqualifizieren, andererseits den Übergang vom Doktorandenstipendium in eine Dauerstelle erleichtern soll. Postdoktoranden erhalten hierbei die Möglichkeit, eigene Projekte durchzuführen und relevante wissenschaftliche Schriften zu verfassen, um sich für eine Dauerstelle qualifizieren zu können (das 2- bis 2,5fache der Dissertation ist Voraussetzung für eine Beförderung bzw. nötig zum Erwerb der *professorkompetanse*, womit hier ein äquivalent zur deutschen Habilitation vorliegt). Für den Betroffenen stellt es gleichzeitig eine Art Übergangslösung, eine „Wartestelle“ (*ventestilling*) im Wissenschaftsbetrieb dar, für den Zeitraum, in der keine Dauerstelle auf höherem Qualifikationsniveau (*førstestilling*) verfügbar ist. Für die beschäftigende Organisation bedeutet dies demgegenüber, dass sie die Qualifikationen des Postdoktoranden weiterhin nutzen kann (Kyvik et al. 2004: 11).

Die Einrichtung von Postdoktorandenstellen bezweckt darüber hinaus, die Forschungsqualität von Wissenschaftlern und deren nationale wie internationale Mobilität zu steigern sowie den Anteil an weiblichen Beschäftigten auf Stellen der mittleren und höchsten Ebene zu erhöhen (Kyvik et al. 2003: 12; Enders / de Weert 2004: 315).

Ogleich an die Einrichtung der Stellenkategorie *postdoktor* das Ziel einer höheren (inter-) nationalen Mobilität geknüpft war, verlässt nur einer von drei Postdoktoranden die Heiminstitution, an der er seine Promotion abgelegt hat. Immerhin ist damit der Mobilitätsgrad gegenüber früherer Untersuchungen, bei denen unter 20 Prozent des wissenschaftlichen Personals die Institution gewechselt haben, gestiegen. Dieser Befund ist auch vor dem Hintergrund des allgemein geringeren Mobilitätsverhaltens in Norwegen zu sehen; so haben beispielsweise nur 2,4 Prozent der *førsteamanuensis*

von ihrer Heiminstitution durch Berufung oder Beförderung (*opptrykk*) zum Professor an eine andere Institution gewechselt (Kyvik et al. 2004).

Die Kategorie des *postdoktor* befindet sich hierarchisch betrachtet auf derselben, relativ hohen Stufe (*førstestilling*) wie die des *førsteamanuensis* und des *førstelektor*. Im Gegensatz zu den beiden letztgenannten handelt es sich jedoch bei einem *postdoktor* um eine zeitlich befristet angestellte Person (*midlertidig ansatt*), deren Hauptaufgabe darin besteht, sich mit eigenen Forschungsprojekten und dem Anfertigen wissenschaftlich relevanter Schriften weiter zu qualifizieren. Tätigkeiten im Bereich der Lehre gehören mit einem Umfang von maximal 25 Prozent (in Abhängigkeit von der Vertragsdauer) kaum bis gar nicht in den Aufgabenbereich von Postdoktoranden.

Bis 1997 wurden Postdoktoranden allein vom Norwegischen Wissenschaftsrat (*Norges forskningsråd*) angestellt. Seit 1998 können auch Universitäten über die Ausschreibung von Postdoktor-Stellen entscheiden, doch ist nach wie vor der Norwegische Wissenschaftsrat bei der Finanzierung von Postdoktorandenstellen der größte Geldgeber: Im Jahr 2005 übernahm er 50 Prozent des entsprechenden Budgets, etwa ein Drittel wurde aus dem Grundbudget der Universitäten finanziert, ein geringerer Teil entstammte weiteren Quellen. Die meisten Postdoktorandenstellen wurden und werden in der Medizin und den Naturwissenschaften geschaffen, die Geisteswissenschaften belegen den vorletzten Platz, Schlusslicht ist der Fachbereich der Landwirtschaft und Fischerei.

Die Stelle eines *postdoktor* ist grundsätzlich auf 2 bis 3 Jahre befristet. Universitäten können jedoch auch 4-Jahres-Verträge ausschreiben, bei denen die Regelung gilt, nach drei Jahren Forschungstätigkeiten das vierte Jahr in Form von Lehre und anderen Aufgaben (*pliktarbeid*) zu widmen. Dies ist vor dem Hintergrund einer generellen Bestimmung des Bildungsministeriums zu sehen, dass befristetes wissenschaftliches Personal zu gleichen Stundenanteilen der Forschung und Lehre widmen solle.

4.2.7 Universitetslektor / høyskolelektor (mellomstilling)

Traditionell gesehen wird der Titel „Lektor“ für Lehrer an höheren Schulen verwendet. Ein Lektor kann an verschiedenen Bildungseinrichtungen (von der

Grundschule bis zur Universität) unterrichten, Voraussetzung ist heutzutage neben dem Mastergrad eine mindestens einjährige pädagogische Ausbildung.

Im Bereich der Hochschulausbildung wird der Titel Lektor spezifiziert in Universitätslektoren (*universitetslektor*) und Hochschullektoren (*høgskolelektor*). Die formalen Anforderungen sind analog denen für Lektoren an Gymnasien. Das Hauptaufgabengebiet der Universitäts- und Hochschullektoren liegt in der Lehre, womit diese Kategorie am ehesten mit der Lehrkraft für besondere Aufgaben oder ähnlichen Stellentypen im deutschen Hochschulsektor (z.B. Studienräten im Hochschuldienst, Lektoren etc.) vergleichbar ist.

Die Anstellung als Universitäts- oder Hochschullektor erfolgt in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis. Aufstiegsoptionen auf die hierarchisch nächsthöhere *Førstestilling-Stufe* sind im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens (Aufrückverfahren) möglich. Dabei müssen adäquate Leistungen entweder in a) Lehre und Vermittlung – zum Aufrücken in eine zum *Førstelektor*-Stelle – oder in b) Forschung (Promotion) – zum Aufrücken in die forschungsorientierte *Førsteamanuensis*-Stelle – nachgewiesen werden.

4.2.8 Promotionsstudenten: stipendiater

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses stellt in Norwegen eine Aufgabe dar, die vor allem mit einem ausgebauten Stipendiensystem verfolgt wird. Andere häufig genutzte Möglichkeiten der Finanzierung von Promotionen bestehen in der Wahrnehmung von Hochschulstellen im wissenschaftlichen oder administrativen Bereich (auf einer Forschungsstelle: *forskerstilling* bzw. in der Verwaltung).

Dabei ist innerhalb der verschiedenen Disziplinen eine ungleiche Verteilung festzustellen, die letztlich (über die vergebenen Stellen) Aufschluss über die verfolgte Bildungspolitik gibt. So setzen etwa 10 bis 15 Prozent der Masterabsolventen in den Geistes- und Sozialwissenschaften ihre Ausbildung an einer Hochschule als Doktorand fort. Im Gegensatz dazu sind es in den Naturwissenschaften mit einem Viertel aller Masterabsolventen deutlich mehr, in der Betriebswirtschaftslehre hingegen mit nur 5 Prozent deutlich weniger (Enders / de Weert 2004: 321). Dies ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklung des Wissenschaftsbereich zu sehen, denn geplant ist ein Anwachsen der öffentlichen Finanzierung der Wissenschaften von 0,7

Prozent des Bruttoinlandprodukts im Jahr 2005 auf 1 Prozent im Jahr 2020 (Fuglestad 2007).

Ein bedeutender Anteil davon soll in die Ausbildung junger Wissenschaftler fließen. Im Zeitraum 2004-2007 sind insgesamt 350 zusätzliche *stipendiater*-Stellen finanziert worden, bis zum Jahr 2016 sollen bis zu 480 zusätzliche *stipendiater*-Stellen eingerichtet werden, um den zukünftigen Wissenschaftlermangel (infolge Generationswechsels sowie grenzübergreifender und nationaler Mobilität) begegnen zu können.

Als *stipendiat* wird ein an Hochschulen oder Forschungsinstituten wissenschaftlicher Angestellter in der Qualifizierungsphase bezeichnet, der ein vom Staat (dem norwegischen Wissenschaftsrat), der Hochschule oder einer privaten Einrichtung bereitgestelltes, zeitlich limitiertes Stipendium bezieht. Während der Zeit seiner Förderung – welche sich auf drei bis maximal vier Jahre beschränkt – arbeitet ein *stipendiat* hauptsächlich an seinem Forschungsprojekt, um in dessen Abschluss durch Vorlage eines ersten Buches (Doktorarbeit) seine wissenschaftliche Qualifizierung für den akademischen Bereich zu dokumentieren. In aller Regel erfolgt eine Aufgabenteilung in der Form, dass etwa drei Viertel der Arbeitszeit für Forschungstätigkeiten und ein Viertel der Arbeitszeit für Lehraufgaben (*pliktarbeid*) aufgewendet werden. Etwa zwei Drittel der Promotionsstudenten haben eine befristete Stelle im Hochschulsektor inne. Im Jahr 2001 beispielsweise sind 45 Prozent der befristeten *stipendiater*-Stellen vom Wissenschaftsrat, 33 Prozent von den Hochschulen selbst und 22 Prozent durch andere Geldgeber finanziert worden (Enders / de Weert 2004: 314).

Um sich erfolgreich auf ein drei- bis vierjähriges Forschungsstipendium bewerben zu können, ist ein abgeschlossenes Masterstudium und ein positiver Bescheid über das angestrebte Promotionsvorhaben (bestehend aus einer maximal 10seitigen Projektskizze) Grundvoraussetzung. Ein aus ausgewiesenen Fachwissenschaftlern bestehendes Komitee evaluiert nach festgelegten Kriterien die wissenschaftliche Qualität des vorgelegten Promotionsvorhabens und entscheidet über die Vergabe eines Stipendiums. Bei negativer Evaluation kann der Bewerber seine Projektskizze überarbeiten und erneut einreichen. Die Anzahl an Bewerbungsversuchen ist faktisch nicht begrenzt.

Dieses strukturierte Vergabeverfahren von *stipendiater*-Stellen durch die Instanz eines national besetzten Wissenschaftlerkomitees ist als ein erster Selektionsprozess im akademischen Karrieresystem zu bezeichnen.

Von der ersten Grobplanung des Forschungsprojekts bis zum Einreichen der Projektskizze vergehen in der Regel 12 Monate und länger. Die Mehrzahl der Anwärter für derartige *stipendiater*-Stellen ist während des Bewerbungszeitraums als Zwischenlösung in anderen zeitlich befristeten Stellen beschäftigt. Viele von ihnen arbeiten semesterweise als *timelærer* (am ehesten vergleichbar mit dem Lehrbeauftragten im deutschen Hochschulsystem) oder als *vitenskabelige assistant* (im Status ähnlich einer Wissenschaftlichen Hilfskraft), andere sind in der Administration (oftmals in der Studienberatung) tätig.

Im Jahr 2001 wurde das System der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung auf Anfrage des Ministeriums für Bildung und Forschung, dem norwegischen Wissenschaftsrat und dem norwegischen Rat für Hochschulbildung mit dem Ziel der Internationalisierung des Doktorandenprogramms einer Evaluation unterzogen. Dabei wurden verschiedene Aspekte kritisch bewertet (vgl. Research Council of Norway 2002):

Ein essentielles Problem bestand im international vergleichsweise hohen Lebensalter bei Abschluss der Dissertation, das sich im letzten Jahrzehnt im Durchschnitt bei 37-38 Jahren bewegte (vgl. Olsen 2004: 3; Enders / de Weert 2004: 314). Dabei lag es in den Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und Medizin mit 40 Jahren besonders hoch.

Tabelle 15: Durchschnittsalter bei Disputation nach Fach (1980-2009)

Disziplin	Durchschnittsalter 1980-89	Durchschnittsalter 1990-99	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Durchschnittsalter 2000-09
Geistes- wiss.	42,5	42,9	43,6	43,9	42,2	41,2	42,8	41,2	41,8	41,1	40,4	42,7	42,0
Gesell- schaftswiss.	39,7	40,5	41,8	41,1	41,2	40,0	39,5	40,0	42,1	41,8	41,5	41,5	41,2
Mathe / Naturwiss.	34,5	34,5	33,4	33,1	33,7	33,7	33,8	34,1	33,6	33,7	34,3	34,1	33,8
Technik	33,1	32,5	32,5	32,9	33,4	33,5	31,9	33,0	34,0	33,8	33,8	34,5	33,4
Medizin	39,3	40,6	40,3	41,1	41,2	40,8	41,5	40,7	40,4	40,5	40,1	39,6	40,5
Landwirt- schaft/ Veterinär	34,9	35,8	36,6	36,6	36,5	36,7	35,5	35,6	36,9	37,1	36,1	39,4	36,9
Gesamt	36,7	37,1	37,4	37,6	37,8	37,6	37,6	37,4	38,2	38,1	38,1	38,4	37,9

Quelle: Kunnskapsdepartementet 2010: 142

Das hohe Durchschnittsalter bei Abschluss der Promotion resultierte aus folgenden Aspekten (Enders / de Weert 2004: 314):

1. vergleichsweise hohes Alter bei Erlangen des höheren Studienabschlusses (jetzt: Master degree),
2. vergleichsweise lange Zeit zwischen Abschluss des höheren Studienabschlusses und Zulassung zum Doktorandenprogramm,
3. vergleichsweise lange Periode bis zum Abschluss der Promotion,
4. vergleichsweise lange Dauer zwischen Abgabe der Doktorarbeit und ihrer Verteidigung.

Nach vollzogener Evaluation wurde dem norwegischen Bildungsministerium vorgeschlagen, sich nach internationalen Normen auszurichten, die das Absolvieren eines Masters mit daran anschließender Promotion in acht Jahren vorsehen. Die neue Studienstruktur für die Geisteswissenschaften, Sozial- und Naturwissenschaften gestaltet sich nunmehr in einer vollständigen, dreistufigen akademischen Ausbildung (vom Bachelor über den Master zum Promovierten) von 3+2+3-Jahren. Der Status des Doktoranden soll davon allerdings nicht betroffen sein, nach wie vor werden sie für die Dauer ihrer Weiterqualifikation als *stipendiat* in befristeten Positionen angestellt

sein. Der Abschluss Dr. phil. wurde im Rahmen des aufgelegten Doktorandenprogramms zum PhD umgewandelt (vgl. hierzu Kupfer 2003; Kupfer / Moes 2003). Weiterhin wurde angedacht, den Übergang von Master- und Doktorandenprogramm flexibel zu gestalten, so dass bereits nach dem ersten Jahr des Masterstudiums für potentielle Promotionsanwärter ein Übergang in das Doktorandenprogramm ermöglicht wird (3+1+4 Jahres-Struktur). Erste Ergebnisse legen nahe, dass derartige Änderungen tatsächlich zu einer Verkürzung der Qualifikationsphase führen (vgl. Kunnskapsdepartementet 2010: 142): So lag in den Jahren 2006-08 das Durchschnittsalter aller Doktorabsolventen bei 38 Jahren, wobei die PhD-Studenten mit 36 Jahren etwas darunter lagen, das der Kandidaten mit anderen Abschlussarten demgegenüber (teilweise deutlich) darüber.

Tabelle 16: Anteil und Anzahl an Promotionsprüfungen in Norwegen 2009

Disziplin	weiblich	männlich	Gesamt	Frauenanteil in %
Geisteswissenschaft	54	54	108	50
Gesellschaftswissenschaft	114	137	251	45
Mathematik/Naturwiss.	106	171	277	38
Technik	39	89	128	30
Medizin	178	158	336	53
Landwirtschaft/Veterinär	27	21	48	56
Gesamt	518	630	1148	45

Quelle: NIFU STEP 2010

Tabelle 17: Anzahl an Promotionsprüfungen nach Disziplin (Norwegen 2009)

Disziplin	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2000-2009
Geisteswiss.	67	78	86	73	89	82	111	118	131	108	943
Gesellschaftswiss.	117	111	132	160	143	147	184	225	277	251	1747
Mathe/Naturwiss.	178	184	183	191	187	225	212	269	293	277	2199
Technik	124	113	135	102	123	124	122	123	141	128	1235
Medizin	135	151	154	158	189	220	216	246	336	336	2141
Landwirtschaft/ Veterinär	26	40	49	39	51	57	60	49	66	48	485
Gesamt	647	677	739	723	782	855	905	1030	1244	1148	8750

Quelle: NIFU STEP 2010

Der Erwerb des Doktorgrads ist aus zwei Gründen für wissenschaftliche Karrieren von Belang: Zum einen ist er Voraussetzung für Dauerstellen im Wissenschaftsbetrieb, zum anderen haben norwegische Promotionsstipendiaten (*stipendiater*) an verschiedenen (wie der größten norwegischen Universität in Oslo) eine Art Vorzugsrecht (*fortrinnsrett*) gegenüber externen Bewerbern bei der Bewerbung auf Stellen an ihrer Universität (vgl. Vatvedt 2008). Dieses Vorzugsrecht ist im Angestelltengesetz geregelt, wurde aber von seitens der Universitätsleitung stark kritisiert bzw. versucht außer Kraft zu setzen, da es das Prinzip der freien Konkurrenz und damit die Rekrutierung der am besten geeigneten Kandidaten außer Kraft setzt sowie die Mobilität norwegischer Wissenschaftler ausschließt.

4.2.9 Vitenskapelig assistent

Als Wissenschaftlicher Assistent (*vitenskapelig assistent*) werden zeitlich befristet beschäftigte Wissenschaftler in Forschungsprojekten (*forsker*: Forscher) bezeichnet. Oftmals kommen Jungforscher in diesen Positionen temporär unter, um zeitlich begrenzte, projektbezogene Tätigkeiten auszuführen. Vor Einführung der Stellenkategorie *stipendiat* sind Wissenschaftliche Assistenten-Stellen oftmals an mit der Promotion befasste Jungwissenschaftler vergeben worden. Das Beschäftigungsverhältnis eines Wissenschaftlichen Assistenten orientiert sich in seinen Regelungen an den Vorschriften für die ebenfalls befristeten Stellenkategorien der Postdoktoranden und Stipendiaten.

4.2.10 Forsker

Der Stellentitel *forsker* kann auf ganz unterschiedliche wissenschaftliche Stellen zutreffen. Im weitesten Sinne wird der Titel *forsker* von Wissenschaftlern getragen, die in Forschungsaktivitäten involviert sind – unabhängig ihrer Qualifikationen und Anstellungsart. Daneben wird der Titel *forsker* zunehmend als Bezeichnung einer Stellenkategorie an wissenschaftlichen Einrichtungen vergeben, so für wissenschaftliche Angestellte an Universitäten, Hochschulen (*høyskoler*) und außeruniversitären Forschungsinstituten.

Traditionell war die Stellenkategorie *forsker* für wissenschaftliche Angestellte vorgesehen, die an Forschungsprojekten – und damit zeitlich befristet und extern finanziert

– beteiligt waren. An norwegischen Hochschulen (*universiteter* und *høyskoler*) werden in aller Regel sogenannte „kombinierte“ Stellen für Wissenschaftler ausgeschrieben; kombiniert heißt hier, dass die Aufgabenbereiche sowohl forschungs- als auch lehrbezogen sind. Zu diesen kombinierten Stellen gehören – wie oben beschrieben – die Stellenkategorie des *Professor* und des *Førsteamanuensis*. Der Titel *Forsker* hingegen kennzeichnet jene Stellen, die hauptsächlich forschungsbezogen sind (*rene forskningsstillinger*), demzufolge kaum oder keine Lehrverpflichtung aufweisen. An den Hochschulen werden *Forsker* mit insgesamt vier Stellenkodierungen ausgewiesen, je nach hierarchischer Zuordnung im Vier-Stufensystem von der Einstiegs- bis hin zur höchsten Stufe.

An außeruniversitären Forschungseinrichtungen ist die Bezeichnung *forsker* die gebräuchliche für das unbefristet angestellte wissenschaftliche Personal. Eine hierarchische Unterteilung in *forsker I* bis *forsker III* erfolgt analog der Stellenkodierungen an den Universitäten (*forsker I* entspricht der Stellenstufe des *professor* bzw. *dosent*; *forsker III* entspricht der Stellenstufe des *universitetslektor*). Hierarchisch unterhalb der Stelle des *forsker III* liegen die Stellenkategorien des *forskingsassistent* bzw. *vitenskapelig assistent*. Die Beförderung vom *forsker III* bis zum *forsker I* erfolgt ebenfalls durch Bewerbung im Rahmen eines Aufrückverfahrens (mit den entsprechenden Voraussetzungen wie erlangter Doktorgrad für *forsker II* und zuzüglich professoraler Kompetenzen für *forsker III*).

In Analogie zur oben aufgestellten Auflistung der Stellenkategorien des wissenschaftlichen Personals an deutschen Universitäten und Hochschulen des universitären Bereichs (einschließlich Kunsthochschulen, doch ohne sonstige Hochschulen) sei auch hier eine entsprechende tabellarische Abbildung eingefügt.

Tabelle 18: Wissenschaftliche Stellen an staatlichen norwegischen Universitäten, Wissenschaftlichen Hochschulen mit universitärem Charakter und Kunsthochschulen (ohne andere Hochschulen mit Fachhochschulcharakter)

Stellenkategorie	Anzahl Stellen Gesamt (2009*)	Anteil Frauen in % (2009*)	Erforderliche Qualifikationen	Befristung ja/nein	Jahresgehalt in Norwegischen Kronen (NOK) - Lohnsteigerungen durch... (2009**)	Aufgaben
Professor I (Full Professor) (Ordentlicher Professor: W3)	2567	21%	über den Doktorgrad wesentlich hinausgehende akademische Kompetenzen	unbefristet	518.200 – 1.024.800 - Verhandlungen	Forschung und Lehre auf höchstem Niveau
Professor II i.d.R. Teilzeit-Stellen (20%)	195	15%	über den Doktorgrad wesentlich hinausgehende akademische Kompetenzen	a) befristet auf 5 Jahre, Möglichkeit einer Vertragsverlängerung b) unbefristet	Analog Prof. I	Lehre auf höchstem Niveau; Hauptstelle an anderer Institution, Nebenstelle an Hochschule
Dosent (Lehrprofessor)	16	38%	über den Doktorgrad wesentlich hinausgehende akademische Kompetenzen	unbefristet	481.000 – 1.024.800 - Verhandlungen	hauptsächlich Aufgaben in Lehre
Førsteamanuensis (Associate Professor) (Außerordentlicher Professor: W2)	2024	36%	Doktorgrad; hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen	unbefristet	438.700 – 630.400 - Verhandlungen und Dienstaltersstufen (Senioritätsprinzip)	Forschung und Lehre
Førstelektor (Associate Professor US bzw. Senior Lecturer GB) (Außerordentlicher Professor: W2)	224	49%	Master, Forschung, hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen	unbefristet	438.700 – 630.400 - Verhandlungen und Dienstaltersstufen (Senioritätsprinzip)	Lehre (geringe Forschungsanteile)
Postdoktor (Postdoc, senior research fellow) eingeführt 1997/98	947	46%	Doktorgrad	befristet auf 2 bis max.4 Jahre	400.323 NOK	Qualifikationsstelle, hauptsächlich Forschung, bei 4 Jahren Stellenlaufzeit: 25% Lehre

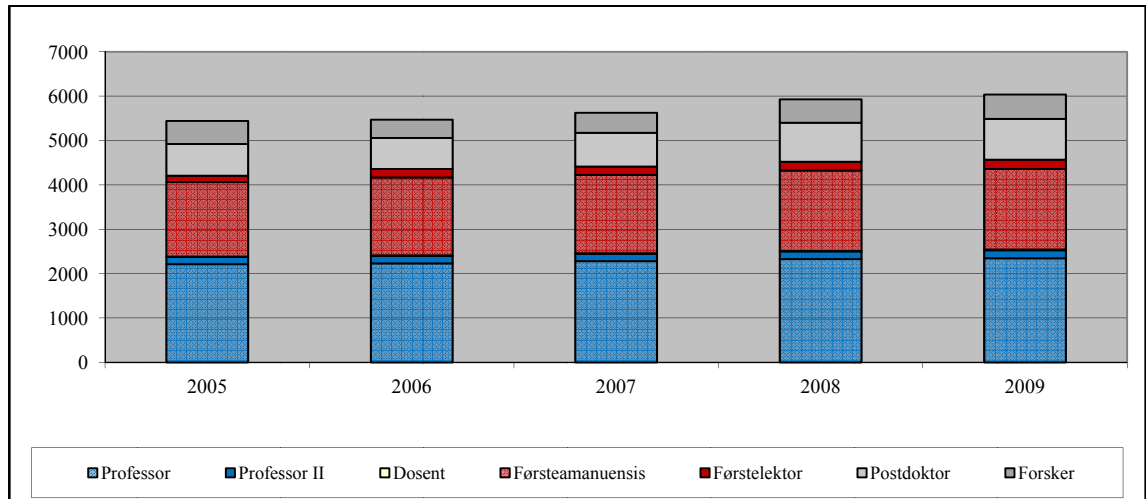
Amanuensis (Assistant Professor) (Assistenzprofessor) - seit 1995 im Aus- laufen begriffen	94	26%	Master	unbefristet	361.500 – 547.400 Verhandlungen und Dienst- altersstufen (Senioritätsprin- zip)	Forschung und Lehre
Universitets- bzw. Høyskolelektor (Assistant Professor US bzw. Lecturer GB) (Lehrkraft für besondere Aufgaben)	959	54%	Master, hochschuldi- daktische Qualifizie- rungsmaßnahmen	unbefristet	361.500 – 547.400 Verhandlungen und Dienst- altersstufen (Senioritätsprin- zip)	Lehre
Stipendiat (PhD candidate) (Promovend- Stellenäquivalent eines Wissenschaft- lichen Mitarbeiters)	3830	50%	Master	befristet auf 3 bis max. 4 Jahre	355.600 – 471.900 Verhandlungen und Dienst- altersstufen (Senioritätsprin- zip)	Qualifikationsstelle, 75% Forschung und 25% Lehre
Forsker (Researcher) (Wissenschaftlicher Mitarbeiter)	786	41%	in Abhängigkeit von Stellenstufe (<i>forsker I</i> bis <i>forsker III</i>) Master bis Doktorgrad	unbefristet	in Abhängigkeit von Stellen- stufe 448.000 NOK aufwärts	Forschung
Vitenskapelig Assistent (Research Assistant) (Wissenschaftlicher Mitarbeiter)	224	58%	Master	befristet auf max. 2 Jahre	318.057 NOK	Qualifikationsstelle, aka- demische Assistenz

Quelle: *Kunnskapsdepartementet 2010: 109ff.; eigene Berechnungen

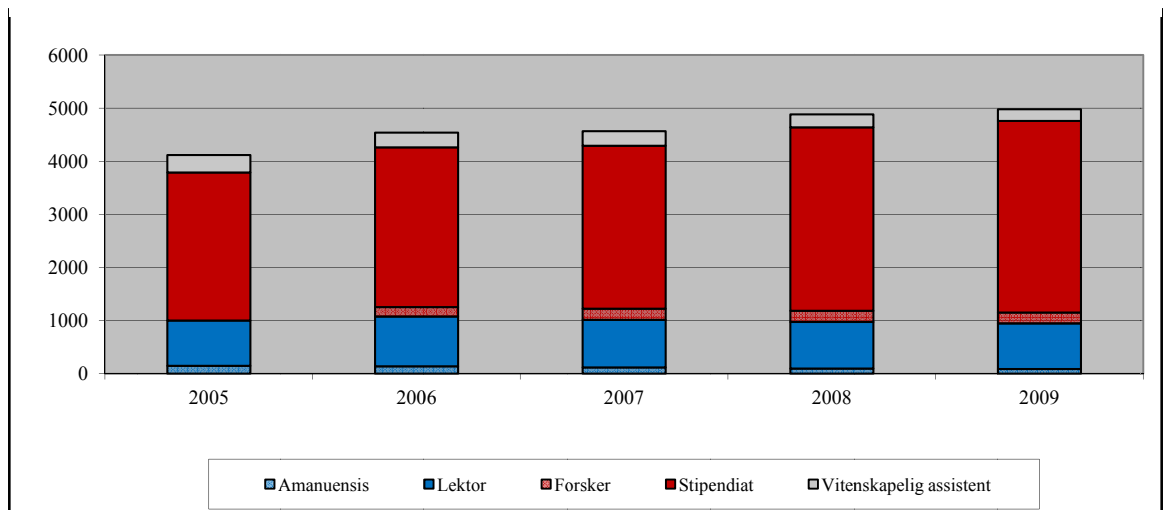
** Forskerforbundet 2010: 19

4. Beschäftigungssysteme an Hochschulen in Deutschland und Norwegen

Die Entwicklung der Stellenanzahlen und der variierenden Anteile der einzelnen Stellentypen an der Gesamtanzahl von Stellen für wissenschaftliches Personal kann aus den folgenden beiden Abbildungen ersehen werden, die – unterteilt in Stellen des *senior* bzw. des *junior staff* – auf der Grundlage der verfügbaren Daten für die Jahre 2005 bis 2009 erstellt wurden.



Quelle: Kunnskapsdepartementet 2010: 109



Quelle: Kunnskapsdepartementet 2010: 109

5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

5.1 Berufsweg

Viele Besonderheiten des Berufsbildes von Wissenschaftlern drücken sich in ihrem vorangegangenen Berufsweg aus, der insbesondere zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs vielfach von atypischen Beschäftigungsverhältnissen (mit Befristung und oftmals Teilzeitarbeit) geprägt wird. Dabei ist institutionelle Mobilität für das akademische Karrieresystem in Deutschland nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Der Qualifikationsweg gestaltet sich im Hochschulsektor vergleichsweise langwierig und ist von vielen Unsicherheiten gekennzeichnet.

Zunächst gilt es dabei, die grundsätzlichen Merkmale des Berufswegs der Wissenschaftler in Deutschland und Norwegen herauszuarbeiten: Welche Qualifikationen haben sie erworben, und in welchem Alter erfolgte dies? Da gerade in Deutschland der vermeintlich sehr späte Zeitpunkt des Beginns einer eigenverantwortlich ausgeübten wissenschaftlichen Position und das späte Aufrücken in die professoralen Ränge als Grund für die Einführung einer neuen Stellenkategorie bzw. eines neuen Qualifizierungsweges – der Juniorprofessur – angeführt wurden, interessiert an dieser Stelle auch die jeweilige Altersstruktur der wissenschaftlichen Beschäftigten an den Universitäten der beiden Länder.

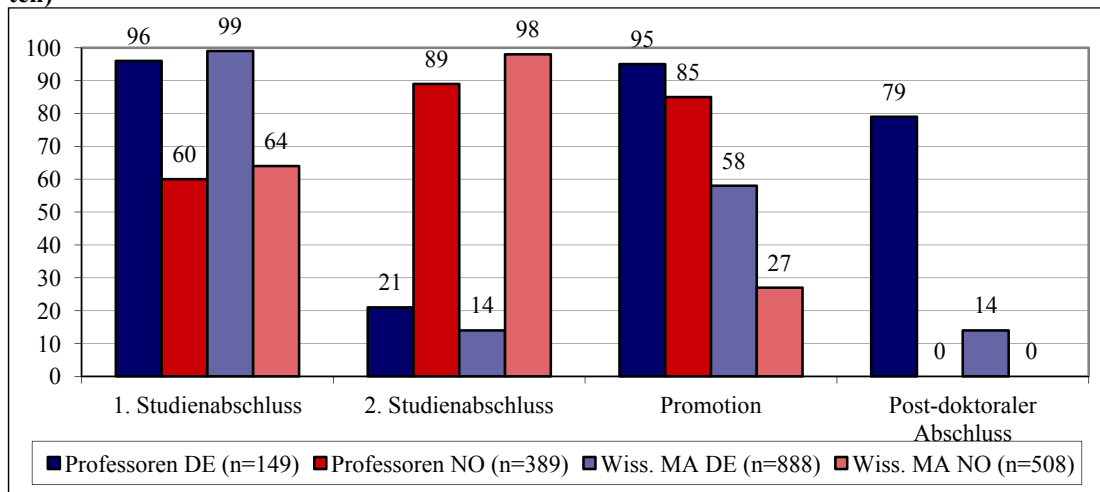
In den folgenden Abschnitten soll Fragen nachgegangen werden, die bereits in Kapitel 2 (Hochschulen als Arbeitsmarkt) gestellt wurden: Welche Formen von beruflicher Mobilität sind in diesem Sektor anzutreffen (innerhalb der jeweiligen Arbeitsmärkte oder auch zwischen verschiedenen Institutionen)? Wie erfolgt die Rekrutierung des akademischen Personals? Geschieht diese über wenige festgelegte *ports of entry*, was dann so etwas wie eine mehr oder minder geregelte interne Laufbahn nach sich zieht, oder wird verstärkt auf Bewerber aus externen Märkten zurückgegriffen? Gibt es Aus- und Einstiegsoptionen für die Berufstätigkeit von Wissenschaftlern an Universitäten?

5.1.1 Erlangte Qualifikationen und Altersstruktur

In beiden Ländern ist die übliche Voraussetzung für die Erlangung einer Universitätsprofessur die Promotion. Wie aus Tabelle 19 hervorgeht, haben 95 Prozent der

deutschen und 85 Prozent der norwegischen Universitätsprofessoren einen Dokortitel erworben (in künstlerischen oder manchen praktisch orientierten Fachgebieten ist die Promotion nicht bzw. nicht zwingend erforderlich). Als weitere Zugangsbedingung zur Professur galt in Deutschland die Habilitation, für die mit der Habilitationsschrift ein zweites umfangreiches wissenschaftliches Werk anzufertigen ist; diese Regelung wurde zwar mittlerweile durch alternative Zugangswege zur Professur ergänzt (z.B. durch die Juniorprofessur), doch ist in vielen Fächern eine Qualifikationsleistung nach wie vor von Belang. Unter den befragten deutschen Professoren trifft dies auf 79 Prozent zu. Im Vergleich zu Befragungsergebnissen aus dem Jahr 1992 ist die Anzahl derjenigen Universitätsprofessoren, die sich im Laufe ihrer Hochschultätigkeit habilitiert haben, leicht angestiegen (1992: 73 %; vgl. Enders / Teichler 1995a: 31). Die Habilitation – als höchster wissenschaftlicher Abschluss an deutschen Hochschulen – kann durch Anerkennung äquivalenter wissenschaftlicher Leistungen oder mittlerweile durch das Erlangen einer Juniorprofessur ersetzt werden. Als analoge wissenschaftliche Leistungen stehen in Norwegen der Nachweis wissenschaftlicher Leistungen in Form von Aufsätzen oder einer zweiten Schrift anstelle der deutschen Habilitation.

Abbildung 5: Art des erlangten wissenschaftlichen Abschlusses (in Prozent, Mehrfachantworten)



Frage A1: Bitte geben Sie für jeden Ihrer Abschlüsse das Jahr des Abschlusses an, in dem Sie diesen erworben haben.

Im Vergleich liegt die Quote der deutschen Universitätsprofessoren, die sich im Laufe ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit promoviert haben, 10 Prozent über der ihrer

norwegischen Kollegen. Deutlich höher ist dagegen der Promovierten-Anteil unter den deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeitern im Vergleich zu ihren norwegischen Kollegen: Während hierzulande über die Hälfte (58%) der im *junior staff* Beschäftigten eine Promotion abgeschlossen hat, sind es in Norwegen etwas über ein Viertel der Befragten (27%). Dies ist ein klarer Hinweis darauf, dass die Promotion im deutschen akademischen Beschäftigungssystem als zwischenzeitige, vergleichsweise früh erreichte Qualifikationsstufe fungiert, in Norwegen dagegen einen höheren Stellenwert einnimmt und oftmals den Übergang zu einem Tätigkeitsfeld im *senior staff* darstellt.

Aufgrund der unterschiedlichen Studiensysteme, die zum Zeitpunkt der Befragung in den beiden Ländern noch ausgeprägt waren, finden sich sehr unterschiedliche Häufigkeiten für den erlangten ersten bzw. zweiten Studienabschluss: Während in Deutschland der erste Studienabschluss (in Form eines Diploms oder Magister-Titels) häufig auch gleichzeitig der letzte vor der Promotion war und ein zweiter Studienabschluss (in Form eines zweiten Staatsexamens o.ä.) eher selten, war in Norwegen das zweistufige Bachelor-Master-System 2007 bereits durchgesetzt. Hier geben also wesentlich mehr Befragte an, über ein derartiges, als zweiten Abschluss deklariertes Bildungszertifikat zu verfügen. Aus diesem Grund der unterschiedlichen akademischen Ausbildungswege lässt sich auch das Alter bei Erlangen der einzelnen wissenschaftlichen Abschlüsse nicht ohne weiteres miteinander vergleichen. Deutsche Wissenschaftler legten ihren ersten Studienabschluss – unter dem also in der Regel ein derartiger universitärer Langstudiengang zu verstehen ist – im Durchschnitt mit 25,4 (Professoren) bzw. 26,9 Jahren (Angehörige des *junior staff*) ab (vgl. Tabelle 19). Nur wenige Befragte in Deutschland legten nach weiteren zwei bis drei Jahren einen zusätzlichen zweiten Studienabschluss ab (21 bzw. 14 % aus den jeweiligen Gruppen). In Norwegen waren die Befragten beider gebildeter Hierarchiegruppen zum Zeitpunkt der jeweiligen Studienabschlüsse im Vergleich etwas jünger. Jedoch lässt sich an der – im Vergleich zum ersten Studienabschluss noch deutlich zunehmenden – Anzahl der einschlägigen Antworten in Norwegen ableiten, dass die Befragten vor allem auf den zweiten Abschluss fokussiert sind, der als Zugangsvoraussetzung für ein Promotionsstudium gilt.

Die vorgefundene Altersdifferenz von zwei bis drei Jahren für das Erlangen der Promotion lässt sich auch dadurch erklären, dass norwegische Bachelorabsolventen oftmals einige Jahre Praxiserfahrung sammeln, bevor sie an die Universität zurückkehren, um ein Masterstudium aufzunehmen. Dieses Erklärungsmuster wurde von den interviewten norwegischen Wissenschaftlern nahegelegt, die häufig selbst einen derartigen Werdegang aufwiesen:

„Ansonsten gehen viele nach dem Bachelor an die Schule, nur wenige machen weiter ihren Master oder holen ihn später nach ein paar Jahren als Lehrer nach. Das erklärt auch, warum die Masterabsolventen im Durchschnitt älter sind als in Deutschland und auch die Doktoranden. Ich war 34 und gehörte zu den sehr jungen Doktoranden.“ [NO: Post doc]

Aber selbst unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebensalter beim Eintritt in die Phase des Promotionsstudiums benötigen norwegische Wissenschaftler deutlich mehr Jahre bis zum Erlangen des Doktorgrads. So wurden die deutschen Universitätsprofessoren im Durchschnitt mit 30,1 Jahren promoviert und waren damit sieben Jahre jünger als ihre norwegischen Kollegen. Im internationalen Vergleich der CAP-Studie waren die norwegischen Wissenschaftler bei Erlangen der Promotion sogar mit Abstand die ältesten (vgl. Jacob / Teichler 2011: 16). Ein in Norwegen tätiger Wissenschaftler beschreibt diese Praxis von teilweise sehr spät angestrebter und erlangter Promotion folgendermaßen:

„In Norwegen ist es zurzeit aber noch so, dass man auch gern noch mit 60 oder 50 promoviert und bis dahin vielleicht auch erst fünf Artikel veröffentlicht hat. Da gibt es auch andere, und das wird sich jetzt sicherlich bald ändern. Aber prinzipiell ist das hier nicht so selten der Fall wie in Deutschland.“ [NO: førsteamnuensis]

Unter den Vertretern der Junior-Ränge fällt die Altersdifferenz für den Zeitpunkt des Erlangens der Promotion mit gut drei Jahren nicht ganz so hoch aus: Für diese Gruppe liegt das Durchschnittsalter mit 35,3 Jahren in Norwegen erkennbar niedriger als unter den dortigen Professoren, in Deutschland hingegen mit 31,5 Jahren etwas höher als in der Vergleichsgruppe der deutschen Professoren. Dieses Ergebnis weist möglicherweise bereits auf die erfolgreiche Einführung eines PhD-Programms in Norwegen hin, das mit dem expliziten Ziel der Senkung des durchschnittlichen Promotionsalters aufgelegt wurde.

Tabelle 19: Durchschnittliches Alter bei verschiedenen Stadien der wissenschaftlichen Biographie und durchschnittliche Beschäftigungsdauer (in Jahren, arithmetisches Mittel)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Alter bei erstem Studienabschluss	25,4	26,9	24,4	24,3
Anzahl (n)	(132)	(782)	(213)	(303)
Alter bei zweitem Studienabschluss	28,2	29,3	27,9	28,5
Anzahl (n)	(27)	(111)	(327)	(459)
Alter bei Promotion	30,1	31,5	37,2	35,3
Anzahl (n)	(129)	(444)	(308)	(124)
Alter bei post-doktoralem Abschluss	37,8	40,4	-	-
Anzahl (n)	(107)	(104)	(0)	(0)
Alter bei erster Vollbeschäftigung in Wissenschaft	31	28	32	30
Anzahl (n)	(144)	(609)	(377)	(469)
Alter bei Erreichen der derz. Position	43	32	44	33
Anzahl (n)	(142)	(751)	(362)	(377)
Alter bei Zeitpunkt der Befragung	53	37	53	37
Anzahl (n)	(142)	(792)	(371)	(475)

Frage A1: Bitte geben Sie für jeden Ihrer Abschlüsse das Jahr des Abschlusses und das Land an, in dem Sie diesen erworben haben.

Frage A6: Wann haben Sie Ihre erste vollzeitige Erwerbstätigkeit an einer Hochschule bzw. Forschungsinstitution aufgenommen?

Frage F2: Geburtsjahr

Die Altersstruktur der befragten Wissenschaftler aus den beiden gebildeten Hierarchiegruppen ist vollkommen identisch: Professoren waren in beiden Ländern zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 53 Jahre alt, Vertreter der Junior-Ränge 37 Jahre. (Damit waren die deutschen Angehörigen des akademischen Mittelbaus 2007 übrigens im Durchschnitt zwei Jahre älter als bei der Vorgängeruntersuchung aus dem Jahr 1992; vgl. Enders / Teichler 1995a: 18.)

Auch lag das Alter, mit dem die erste Vollbeschäftigung in der Wissenschaft erreicht wurde, bei den Befragten in Deutschland und Norwegen trotz der unterschiedlichen Ausbildungssysteme in vergleichbaren Bereichen, wobei dies in Norwegen jedoch jeweils etwas später erfolgte: Für Professoren an Universitäten lag es bei 31 (Deutschland) bzw. 32 (Norwegen) Jahren, für Angehörige des *junior staff* erfolgte dies jeweils ein Jahr nach ihrem Hochschulabschluss mit 28 (Deutschland) bzw. 30 (Norwegen) Jahren. Das durchschnittliche Alter beim Erreichen der derzeitigen Position war ebenfalls ähnlich hoch: Es betrug bei den Universitätsprofessoren in Deutschland 43 Jahre, bei ihren norwegischen Kollegen 44 Jahre, bei den Angehörigen des *junior staff* in Deutschland 32 Jahre und bei denen in Norwegen 33 Jahre. Dabei bleibt jedoch zu bedenken, dass unter den norwegischen Wissenschaftlern (insbesondere auch im *senior staff*) der Anteil derjenigen, die nach einer ersten Stelle später durch das Aufrückverfahren eine höhere Position erreichen, höher liegen dürfte als in Deutschland, wo eine derartige Höhereingruppierung nur durch Berufung erzielbar ist: Berufungen finden unter Konkurrenzbedingungen statt, das Aufrückverfahren orientiert sich am Kompetenzprinzip – die Chance, beispielsweise von einer Position auf der zweithöchsten Hierarchiestufe (in Deutschland: C3/W2-Professor, in Norwegen: *førsteamenuensis*) auf eine solche der höchsten Hierarchiestufe aufzusteigen (C3/W4-Professor bzw. *professor I*), ist damit in Norwegen sehr viel höher, da nicht erst eine dieser Stellen auf höchster Hierarchiestufen vakant werden und unter einer Vielzahl von Bewerbern ein Turnier um dessen Nachfolge durchgeführt werden *muss* (aber sehr wohl *kann*).

Zusammenfassend lässt sich jedoch feststellen, dass trotz der im Jahr 2007 (noch) ausgeprägten relativ unterschiedlichen Systemen von tertiärer Bildung – Habilitation als höchstem Abschluss in Deutschland, Promotion in Norwegen, Vorherrschen von einstufigen Langstudiengängen in Deutschland, zweistufigen in Norwegen – die Al-

tersstruktur für die akademische Laufbahn sehr ähnlich ist. Nicht unbedingt zu erwarten war, dass dabei – legt man das Durchschnittsalter beim Erreichen bestimmter markanter Positionen zugrunde – leichte Altersvorteile von ein bis zwei Jahren für deutsche Wissenschaftler zustande kommen: Die vielfach beklagte Überalterung der Hochschullehrerschaft beim Erreichen von Schlüsselpositionen kann also anhand dieses Zwei-Länder-Vergleichs nicht als ungewöhnlich bezeichnet werden, zieht man die anderen in der CAP-Studie herangezogenen Länder in die Betrachtung mit ein, ergibt sich auch kein anderes Bild (im Gegenteil wurde gerade innerhalb der US-amerikanischen Professorenschaft mit 56 Jahren ein deutlich höheres Durchschnittsalter gemessen, von einem früheren Berufseintritt dort kann ebenfalls nicht die Rede sein; vgl. Jacob / Teichler 2011: 17).

5.1.2 Mobilität

Bei der Untersuchung des Mobilitätsverhaltens von Hochschullehrern wären einige theoretische Vorüberlegungen zu vergegenwärtigen (vgl. Kapitel 2).

Erstens kann mit der humankapitaltheoretischen Annahme einer erhöhten Stabilität der Beschäftigungsverhältnisse bei steigendem „betriebsspezifischen“ Qualifikationsniveau zwar konstatiert werden, dass Angehörige der höchsten Hierarchieränge sich auch verstärkt in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen wiederfinden; doch bedeutet dies keineswegs, dass das Mobilitätsverhalten auf den höheren Rängen gleichmäßig abnehme. Vielmehr deuten die unten ausgeführten Befunde darauf hin, dass Unterschiede innerhalb der nationalen Beschäftigungssysteme für Hochschullehrer zu divergierender Struktur beruflicher Mobilität im Hochschulsektor führen.

Dargestellt wird im Folgenden zunächst der Befund betreffend das berufliche Wechselverhalten von Wissenschaftlern beim Verfolgen ihrer Karriere: Wie viele Institutionen haben sie im Durchschnitt durchlaufen, ergeben sich hierbei typische Muster zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Laufbahn (stehen also die Wechsel eher am Anfang oder bei Erreichen der höheren Hierarchiestufen an)? Kommen Wechsel aus nicht-akademischen Professionen vor und wie variieren diese gegebenenfalls?

5.1.2.1 Anzahl durchlaufener Institutionen

Vor dem Hintergrund der herangezogenen Fakten zur Struktur der akademischen Beschäftigungsverhältnisse in Deutschland und Norwegen lassen sich bereits vorab

verschiedene Erwartungen die Mobilität betreffend formulieren: Da in Deutschland spätestens beim Übergang zur Professur aufgrund des Hausberufungsverbots die Hochschule gewechselt werden muss, ist zu erwarten, dass sich hier (beim Übergang vom Status des Wissenschaftlichen Mitarbeiters zum Professor) ein sprunghafter Anstieg der Mobilität ereignen wird. Da weiterhin hierzulande Verbesserungen der Arbeitsbedingungen vielfach nur über Verhandlungen im Zusammenhang mit Berufungs- oder Bleibe Verhandlungen zu erreichen sind, lässt sich erwarten, dass die Bereitschaft zur Mobilität von Professoren in Deutschland insgesamt höher liegen wird als in Norwegen, wo derartige Vergünstigungen auch über das Aufrückverfahren erzielt werden können. Aufgrund der im Vergleich zu Norwegen in höherem Ausmaß anzutreffenden befristeten Beschäftigungsverhältnisse von Angehörigen des *junior staff* in Deutschland wird auch hier eine vergleichsweise höhere – weil erzwungene – Auseinandersetzung mit dem Thema Mobilität zu erwarten sein. Dagegen stellt der Übergang zum Wissenschaftlichen Mitarbeiter nicht in gleichem Maße wie in Norwegen einen Flaschenhals in Bezug auf die Karriere dar, so dass das bis dahin manifestierte Mobilitätsverhalten nicht unbedingt höher liegen muss.

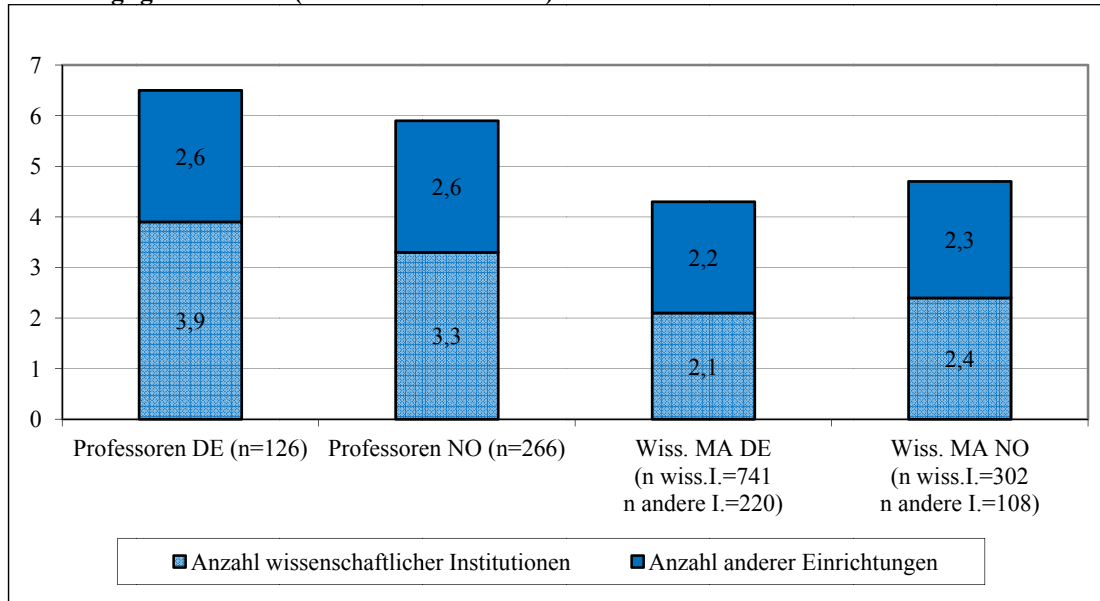
In Norwegen hingegen finden sich hochschuleigene Regelungen wie das Aufrückverfahren oder die explizite Bevorzugung interner Bewerber, die die Bindung der eigenen (intern ausgebildeten) Wissenschaftler fördert und damit der eigentlich angestrebten Mobilität.

Fragt man nach der Anzahl der Hochschulen, Forschungseinrichtungen bzw. anderen Institutionen, an denen die Wissenschaftler beschäftigt waren, so ergibt sich in Deutschland ein erstaunlich konsistentes Bild: Universitätsprofessoren waren seit ihrem ersten Studienabschluss im Durchschnitt an 3,9 wissenschaftlichen Einrichtungen beschäftigt gewesen. Dagegen waren Professoren in Norwegen im Durchschnitt an 3,3 wissenschaftlichen Institutionen tätig. In beiden Ländern waren Professoren daneben an durchschnittlich 2,6 anderen Einrichtungen tätig.

Die vergleichsweise hohe Professorenmobilität innerhalb wissenschaftlicher Einrichtungen in Deutschland ist fraglos das Ergebnis des landeseigenen „Hausberufungsverbots“, das bei der Erstberufung den Wechsel an eine andere als die derzeitige Hochschule erzwingt. Oftmals stellt die Erstberufung auch den ersten

Wechsel an eine andere Hochschule in der wissenschaftlichen Karriere überhaupt dar.

Abbildung 6: Anzahl an Institutionen, an denen Befragte seit dem ersten Studienabschluss beschäftigt gewesen sind (arithmetisches Mittel)



Frage A5: An wie vielen Institutionen sind Sie beschäftigt gewesen seit Ihrem ersten Studienabschluss?

Wie Abbildung 6 entnommen werden kann, weisen die wissenschaftlichen Mitarbeiter in Deutschland einen geringeren Mobilitätsgrad als ihre norwegischen Kollegen auf (vgl. hierzu auch Kapitel 5.1.3). Angehörige des *junior staff* hingegen waren in Deutschland seit ihrem ersten Studienabschluss an durchschnittlich 2,1 wissenschaftlichen und 2,2 anderen Einrichtungen tätig, ihre norwegischen Kollegen weisen mit 2,4 bzw. 2,3 Institutionen etwas höhere Durchschnittswerte auf. Dieser Umstand dürfte sich auf die Tatsache zurückführen lassen, dass ein zweiter Studienabschluss dort eher die Regel ist als in Deutschland – dies wiederum geht in vielen Fällen mit Studienortwechsel bzw. einer dazwischen eingelegten Tätigkeit an einer anderen Einrichtung (Schule, privater Sektor etc.) einher. Mobilität wird in Deutschland also am Anfang der Karriere eher weniger gefordert, so dass es keine Ausnahme darstellt, wenn Studienabsolventen als Wissenschaftliche Mitarbeiter übernommen werden (die niedrigsten beobachteten Mobilitätsraten in Deutschland liegen naheliegenderweise bei den nicht-promovierten Wissenschaftlichen Mitarbeitern). Dagegen greifen die oben beschriebenen Mechanismen zur institutionellen Anbindung interner Bewerber in Norwegen offenbar vor allem im Verlauf der Karriere und noch nicht im gleichen Ausmaß an deren Anfang.

Die Spreizung der Anzahl an wissenschaftlichen Institutionen zwischen Professoren und Wissenschaftlichen Mitarbeitern in Deutschland (3,9 – 2,1 Institutionen) ist deutlich stärker als in Norwegen ausgeprägt, was erneut auf die hier vergleichsweise spät im Karriereverlauf einsetzende Mobilität hinweist. Insgesamt scheint sich jedoch die Tendenz abzuzeichnen, dass auch die Vertreter der Junior-Ränge in Deutschland – insbesondere die promovierten unter ihnen – zunehmend zur Mobilität gezwungen sind, denn 1992 gaben noch zwei Drittel der befragten Mittelbauangehörigen an, nur an einer Hochschule tätig gewesen zu sein (vgl. Enders / Teichler 1995a: 29).

5.1.2.2 Wechselbereitschaft

An dieser Stelle kann lediglich der vollzogene Wechsel innerhalb der hochschulischen Arbeitsmärkte sowie erwogener Berufswechsel von Wissenschaftlern behandelt werden. Nicht beantwortet werden kann innerhalb der vorliegenden Arbeit dagegen die Frage nach einem erfolgten Wechsel in nicht-akademische Professionen, da nur Angehörige von Hochschulen befragt wurden, nicht aber diejenigen, die diesen Sektor verlassen haben. Aus der durchgeführten Hochschullehrerbefragung sind also Informationen zu ziehen über die grundsätzliche Bereitschaft und die hierzu konkret unternommenen Schritte zu einem Wechsel

- a) in eine Leitungsposition innerhalb einer Hochschule (intraorganisational),
- b) zu einer anderen Hochschule im Inland (interorganisational),
- c) zu einer Hochschule ins Ausland (interorganisational und international) sowie
- d) zum Verlassen des Hochschulsektors (extraorganisational) gehoben werden.

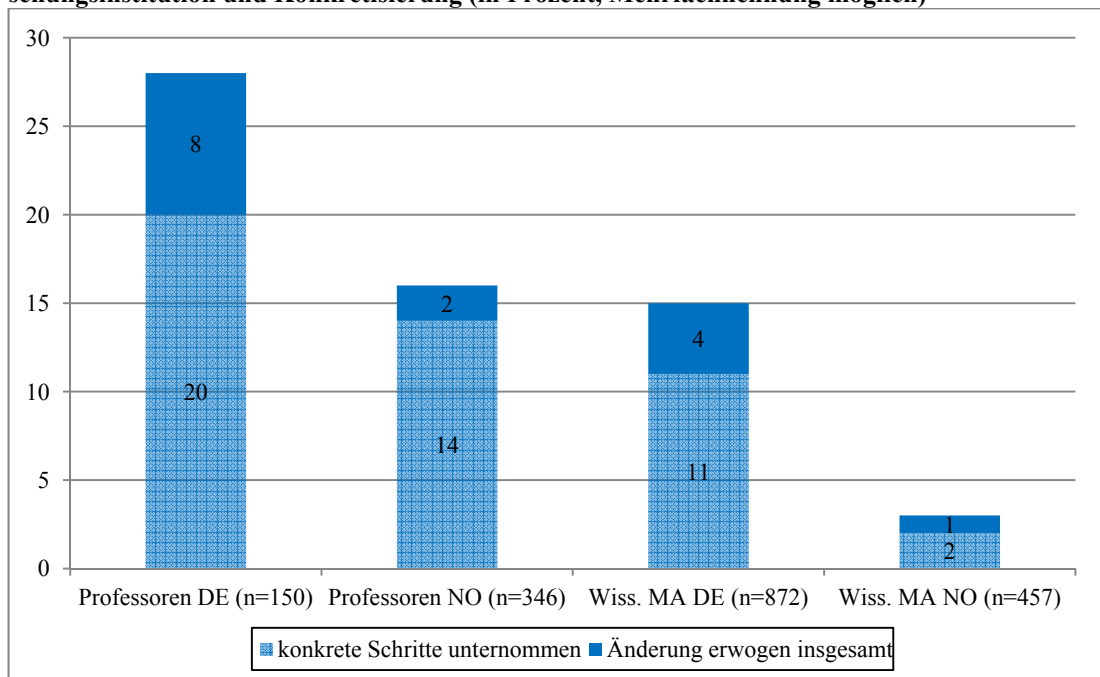
Damit werden sowohl Erkenntnisse in Bezug auf die *ports of entry* zu Hochschulpositionen gewonnen – wechselten Wissenschaftler eher aus anderen Berufsfeldern oder aus anderen hochschulischen Organisationen in die Position an der aktuellen Hochschule – als auch in Bezug auf mögliche Aufstiegs- bzw. Austrittsstrategien: Ist eine akademische Karriere (nur) durch Wechsel möglich? Welche Arten von Wechsel werden erwogen?

Letztere Frage hat auch Konsequenzen für die Lebensplanung der betroffenen Wissenschaftler: Einerseits kann ein derartiger Wechsel als erwartet oder gar notwendig erscheinen, um sich beruflich im hochschulischen Bereich etablieren zu können, an-

dererseits wird ein derartiger Wechsel unter Umständen sogar erzwungen, wenn Befristungsregeln – teilweise ohne Anschlussmöglichkeiten – greifen, die auf die bekannte Alternative „up or out“ (Aufstieg oder Austritt) hinauslaufen.

Der Wechsel in eine Leitungsposition wurde von Hochschullehrern in Deutschland jeweils deutlich öfter in Erwägung gezogen als dies in Norwegen der Fall ist. Dies gaben mehr als ein Viertel der befragten Professoren und 15 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter an, im Vergleich dazu äußerten nur 16 Prozent der norwegischen Professoren eine diesbezügliche Wechselneigung, für ihre Wissenschaftlichen Mitarbeiter scheint die Übernahme einer Leitungsposition keine nennenswerte Rolle zu spielen (3%).

Abbildung 7: Erwägung der Übernahme einer Leitungsposition an einer Hochschule bzw. Forschungsinstitution und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)



Frage A14: Haben Sie während der vergangenen fünf Jahre entscheidende Änderungen in Ihrer Berufstätigkeit erwogen? Und haben Sie konkret etwas unternommen, um diese umzusetzen?

Daneben ist noch auf eine andere Form des intraorganisationalen Wechsels hinzuweisen, der in der CAP-Studie nicht erfragt wurde, der für Wissenschaftliche Mitarbeiter in Deutschland – insbesondere jene, die in befristeten und teilzeitigen Beschäftigungsverhältnissen tätig sind – als nicht selten bezeichnet wurde: Hier finde häufig eine Art von horizontalem Wechsel statt, durch Tauschen der Stelle – von Projektstelle in etatisierte Stelle oder durch flexible Veränderung des Stellenum-

fangs, je nachdem, was die beschäftigende Institution gerade anbieten kann und wie es sich in die aktuelle Lebensplanung des einzelnen Wissenschaftlers fügt. Ein Interviewpartner meint sogar, von einem festen Mittelbau zu sprechen, sei angesichts dieser vielfältigen Veränderungstendenzen der Beschäftigungsverhältnisse nicht angemessen:

„Es gibt keinen festen Mittelbau. In den befristeten Mittelbau-Stellen ist immer eine Menge Bewegung durch Hin-und-Her-Tauscherei, von einer halben auf eine dreiviertel Stelle und dann wieder zurück auf eine halbe Stelle.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

Inwiefern diese Beobachtung quantitativ relevant ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Festzuhalten ist jedoch, dass eine derartige Äußerung über einen häufigen internen Stellenwechsel mit unterschiedlichen Beschäftigungsumfängen nur in Deutschland getätigt wurde, während in Norwegen erklärt wurde, vollzeitige Beschäftigungsverhältnisse seien die Regel und Abweichungen davon, d.h. Reduktionen, würden nur auf eigenen Wunsch der Mitarbeiter – etwa zu Zeiten der Kindererziehung – vorgenommen (vgl. Kapitel 5.2.2).

Der Wechsel an eine andere Hochschule bzw. Forschungsinstitution im Inland (*interorganisationaler Wechsel*) wurde von deutschen Hochschullehrern, Professoren und Wissenschaftlichen Mitarbeitern gleichermaßen, nicht nur am häufigsten in Erwägung gezogen, sondern auch aktiv in die Wege geleitet. Dabei fallen die Werte der deutschen Professoren (40%) gegenüber ihrer norwegischen Kollegen (26%) deutlich weiter auseinander als die ihrer Wissenschaftlichen Mitarbeiter (32% gegenüber 25%). Diese stärkere Spreizung der Wechselneigung unter den Professoren weist auf die Möglichkeiten zu Verbesserungen der Arbeitsbedingungen hin, die Professoren in Deutschland traditionellerweise vor allem durch (Berufungs- oder Bleibe-) Verhandlungen in Zusammenhang mit einem externen Ruf erzielen können. (Dieser Sachverhalt wird zum jetzigen Zeitpunkt dadurch überlagert, dass bei einem derartigen Wechsel unter Umständen auch der Wechsel vom Besoldungsordnung C mit Alterszulagen in die W-Besoldung ohne derartige Zulagen erforderlich wäre, was nicht alle Wissenschaftler als Vorzug empfinden. Erste Untersuchungen sprechen auch dafür, dass die Neueinführung der W-Besoldung die Wechselbereitschaft eines Großteils der deutschen Professorenschaft eher verringert hat; vgl. Grözinger (2008a; 2008b). Bei zunehmender Verbreitung der W-besoldeten Professuren ließe sich hier

auf eine wieder zunehmende Entwicklungstendenz hinsichtlich der dokumentierten Stellenwechsel spekulieren.)

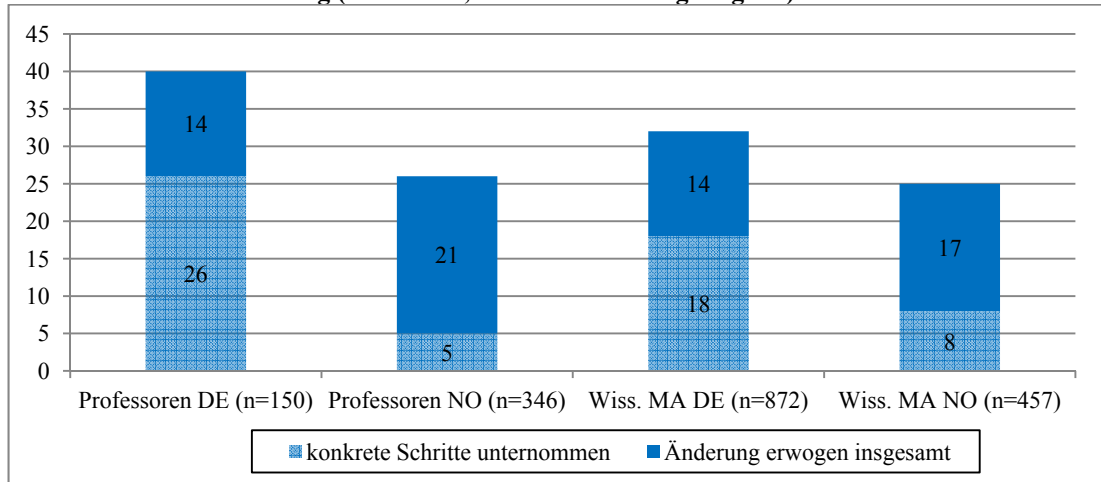
Wissenschaftliche Mitarbeiter haben dagegen in Deutschland längst nicht in diesem Ausmaß die Gelegenheit, durch externe Berufung ihre Arbeitssituation innerhalb ihrer Institution zu verbessern. Dagegen stehen den norwegischen Wissenschaftlern – und dies teilweise schon in Positionen des *junior staff* – eine Reihe von Verhandlungsoptionen auch innerhalb der gleichen Institution offen, die keinen externen Ruf voraussetzen (vgl. Kapitel 5.4.4).

Mit der Einführung des Aufrückverfahrens (*opptrykkordning*) im Jahr 1992 hat sich die Mobilitätsquote des wissenschaftlichen Personals in Norwegen noch weiter reduziert. Laut einer von Svein Kyvik et al. (2003a) durchgeführten Studie wurden in den Jahren 1981-1991 insgesamt 25 Prozent aller neu eingestellten Professoren durch externe Rekrutierung gewonnen, während es von 1993-2001 nur noch insgesamt 22 Prozent waren. Von den Inhabern von *førsteamanuensis*-Stellen, die zum Professor befördert wurden, hatten vor der Einführung des Aufrückverfahrens (im Zeitraum von 1981-1991) 7,6 Prozent diese Professur an einer anderen als der eigenen Institution erlangt, danach waren es nur noch 2,4 Prozent (Kyvik et al. 2003a: 109ff.; Olsen et al. 2005: 313f.). Eine von Olaf Tvede (1994) durchgeführte Studie (hier wiedergegeben nach Vabø 2002: 167) von Rekrutierungsmustern an norwegischen Universitäten zeigte entsprechend auch eine hohen Grad von sowohl von institutioneller als auch von geographischer Stabilität der dortigen Forscher: Selbst wenn die Arbeitsstelle gewechselt würde, gehe das in der Regel nicht mit einem Wegzug aus der Region einher, gegebenenfalls würden Wechsel an Institutionen in der gleichen Gegend bevorzugt (vgl. Tvede 1994: 103-109).

Von den deutschen Wissenschaftlern wurden dagegen deutlich häufiger konkrete Schritte für einen Wechsel an eine andere inländische wissenschaftliche Einrichtung unternommen. So gaben jeweils mehr als die Hälfte derjenigen, die eine Wechselneigung äußerten, an auch diesbezügliche Wechselaktivitäten unternommen zu haben. Unter den in Norwegen befragten Wissenschaftlern gab hingegen jeweils ein Viertel an, über einen Wechsel an eine andere inländische Wissenschaftseinrichtung

nachgedacht zu haben, konkrete Schritte haben jedoch anschließend nur etwa ein Fünftel hierzu eingeleitet.

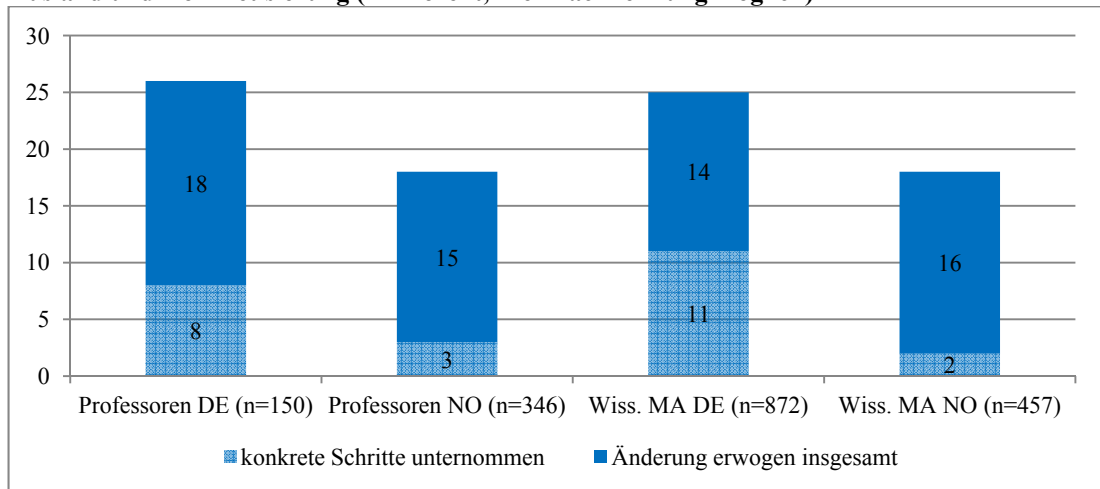
Abbildung 8: Erwägung eines Wechsels an eine Hochschule bzw. Forschungsinstitution im Inland und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)



Frage A14: Haben Sie während der vergangenen fünf Jahre entscheidende Änderungen in Ihrer Berufstätigkeit erwogen? Und haben Sie konkret etwas unternommen, um diese umzusetzen?

Die Bereitschaft zu einer internationalen Karriere (oder die Notwendigkeit dazu) fällt unter den in Deutschland tätigen Professoren (26%) und Wissenschaftlichen Mitarbeitern (25%) höher aus als unter ihren norwegischen Kollegen (jeweils 18%). Ähnlich deutlich lauten die Angaben bezüglich der konkret eingeleiteten Schritte für einen Wechsel ins Ausland. So gaben in Norwegen nur zwei Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter an, bewusste Wechselaktivitäten an eine ausländische Wissenschaftseinrichtung unternommen zu haben, in Deutschland waren es hingegen 11 Prozent.

Abbildung 9: Erwägung eines Wechsels an eine Hochschule bzw. Forschungsinstitution im Ausland und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)

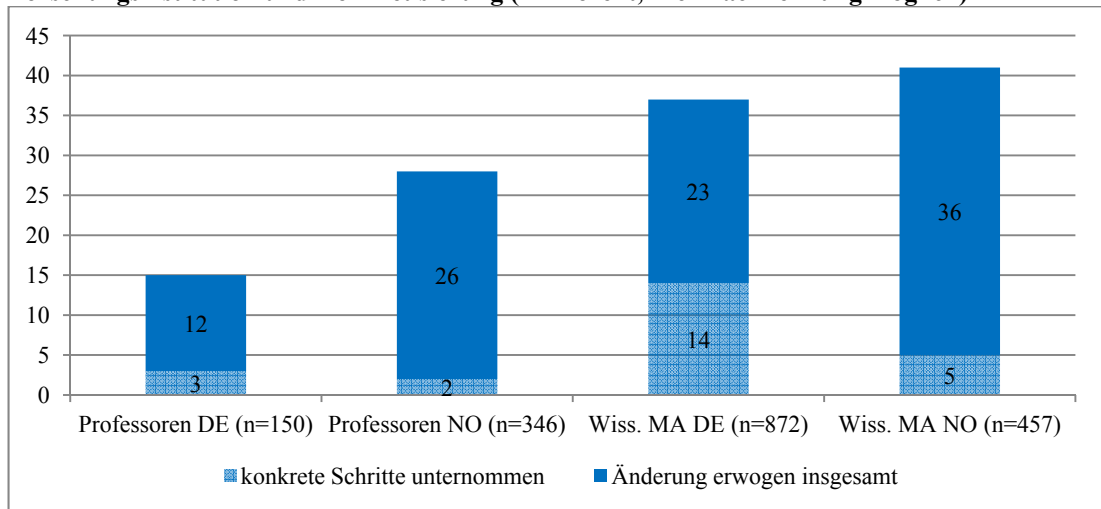


Frage A14: Haben Sie während der vergangenen fünf Jahre entscheidende Änderungen in Ihrer Berufstätigkeit erwogen? Und haben Sie konkret etwas unternommen, um diese umzusetzen?

Zusammenfassend lässt sich also ein relativ konsistentes Muster die Wechselbereitschaft im hochschulischen Arbeitsmarkt betreffend erkennen: Erstens wird in Deutschland durchweg eine deutlich höhere Mobilitätsbereitschaft bekundet, zweitens bieten sich Wechsel in hochschulische Leitungspositionen eher für Professoren als für Vertreter der unteren Hierarchieebenen an, und drittens liegen die Werte für die Wechselbereitschaft an andere Hochschulen im In- oder Ausland für norwegische Wissenschaftler beider gebildeter Hierarchiegruppen sehr nah beieinander, dass ihre Möglichkeiten zu entsprechenden Verhandlungen auch innerhalb ihrer eigenen Institution sehr viel ähnlicher sind als dies in Deutschland der Fall ist.

Dass Angehörige des *junior staff* häufiger als Professoren einen Wechsel außerhalb der Hochschule bzw. Forschungsinstitution in Erwägung ziehen (müssen) bzw. hierfür konkrete Maßnahmen treffen, liegt auf der Hand. Interessant ist jedoch die vergleichsweise hohe extraorganisationale Wechselbereitschaft (von immerhin mehr als einem Viertel) der in Norwegen befragten Professoren. Bei keinem der zuvor aufgezeigten Mobilitätswege (interorganisational oder international) ist eine derart hohe Wechselbereitschaft ihrerseits geäußert worden wie hinsichtlich des vollkommenen Ausstiegs aus dem Wissenschaftsbetrieb.

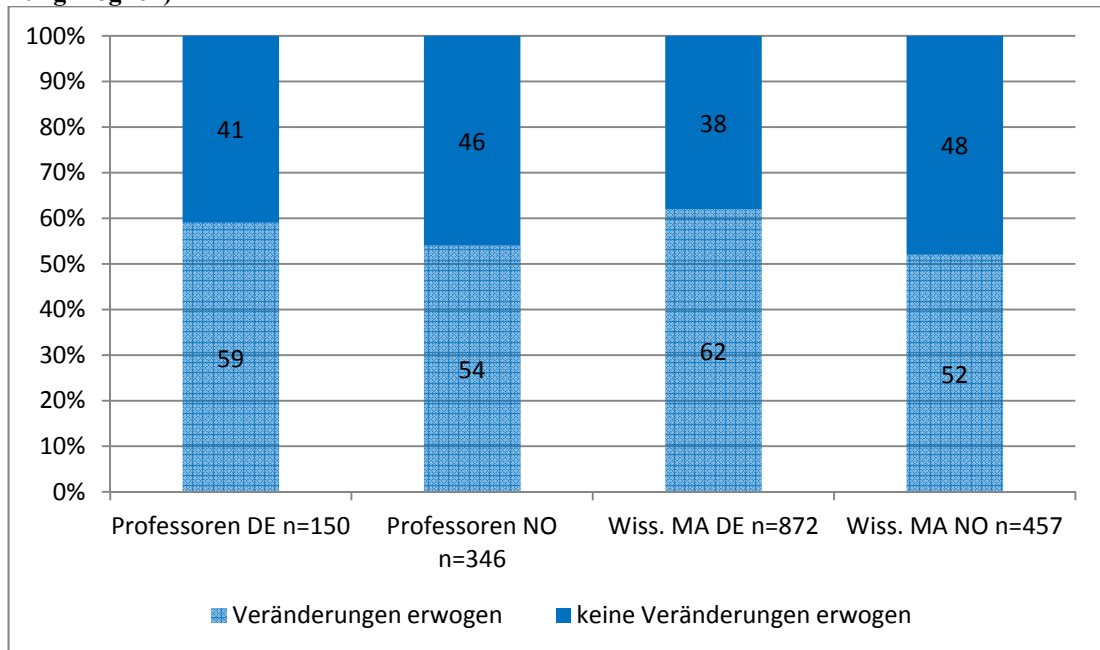
Abbildung 10: Erwägung eines Wechsels zu einer Tätigkeit außerhalb von Hochschule bzw. Forschungsinstitution und Konkretisierung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)



Frage A14: Haben Sie während der vergangenen fünf Jahre entscheidende Änderungen in Ihrer Berufstätigkeit erwogen? Und haben Sie konkret etwas unternommen, um diese umzusetzen?

Die in Deutschland befragten Wissenschaftler empfanden zwar eine geringere Wechselneigung gänzlich aus dem Wissenschaftsbetrieb heraus als ihre norwegischen Kollegen, dafür unternahmen sie jedoch diesbezüglich häufiger konkrete Maßnahmen. Letzteres kann für alle hier aufgezählten Wechselarten festgehalten werden: Die in Deutschland tätigen Wissenschaftler haben deutlich öfter konkrete Schritte für einen Arbeitsplatzwechsel eingeleitet als ihre norwegischen Kollegen.

Insgesamt lässt sich also eine vergleichsweise größere Mobilitätsoffenheit der deutschen Wissenschaftler festhalten, was sich auch in der letzten der möglichen Antwortkategorien deutlich ausdrückt: In Deutschland geben nur vier von zehn Angehörigen des *junior staff* (38%) an, in den vergangenen fünf Jahren *keine* größeren beruflichen Veränderungen erwogen zu haben, unter den deutschen Professoren fällt die Anzahl nur geringfügig höher aus (41%). Die norwegischen Kollegen artikulieren dagegen eine größere Neigung zu Kontinuität der beruflichen Position: Immerhin 46 Prozent der dortigen Professoren und fast die Hälfte der Angehörigen des *junior staff* (48%) strebten in den letzten Jahren keine diesbezüglichen Veränderungen an.

Abbildung 11: Keine größeren beruflichen Veränderungen erwogen (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)

Frage A14: Haben Sie während der vergangenen fünf Jahre entscheidende Änderungen in Ihrer Berufstätigkeit erwogen? Und haben Sie konkret etwas unternommen, um diese umzusetzen?

5.1.2.2.1 Gründe für Wechselbereitschaft

Das Erwägen beruflicher Veränderungen kann aus ganz unterschiedlichen Gründen erfolgen. So wird insbesondere für Angehörige des *junior staff* die Unsicherheit in der Karriereplanung, die mit befristeten Beschäftigungsverträgen einhergeht, und das als zu gering empfundene Einkommen als Grund für die oben beschriebenen Wechselbereitschaft aus dem akademischen Sektor heraus angeführt.

„Warum ich mich auch nach außen hin orientiere, liegt u.a. an der Unsicherheit, den kurzen Verträgen, gepaart mit dem dafür relativ niedrigen Gehalt. Über die Bezahlung hier – darüber müssen wir wohl nicht sprechen.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

Das auf mittlere bis lange Sicht nicht übermäßig hohe zu erzielende Einkommen und die hohe Beschäftigungsunsicherheit wird dabei in Anschlag gebracht gegen alternative Karriereoptionen. Insbesondere der sekundäre Bildungsbereich stellt sich dabei – verglichen mit dem tertiären – als attraktiv dar, denn an Sekundarschulen kann bereits mit geringerem Qualifikationsniveau eine feste Stelle sowie ein gutes Einkommen erzielt werden:

„Ich kenne genügend Kollegen, die hier an der Uni Assistentenstellen hatten und dann abgesprungen sind, um an die Schule zu gehen. Also, wenn man einen Abschluss für Lehramt Gymnasialschule hat,

dann fängt man mit A13 an, das ist im Mittelbau eine nicht zu erreichende Gehaltsstufe. Sie müssten hier an der Uni schon auf eine 14er Stelle kommen, um wenigstens nur noch 200-300 Euro weniger als mit einer A13 zu verdienen.“ [DE: LfbA, unbefristet]

In Deutschland ist es überdies in verschiedenen Fächern nicht unüblich, eine Promotion an der Universität anzustreben, um dann seine Berufslaufbahn außerhalb der Universität fortzusetzen und mit dem Dokortitel eine weitere – oft einkommensrelevante – Qualifikation erworben zu haben (vgl. dazu Enders / Bornmann 2001; Fabian / Briedis 2009). Dieser Weg ist selbstverständlich in Skandinavien ebenfalls nicht unbekannt (vgl. Olsen 2007; Næss 2008), scheint aber insgesamt nicht in gleichem Ausmaß verbreitet. Da dieses Verhalten durch die Struktur des hochschulischen Beschäftigungssystem in Deutschland durchaus ermutigt wird – der „Flaschenhals“ für einen Verbleib an der Hochschule liegt nach der Habilitation, nicht der relativ früh zu erwerbenden Promotion, während in Norwegen bereits die Zulassung zu einer Promotionsstelle mit einem aufwändigen Verfahren verbunden ist – ist der Wechsel in den außerhochschulischen Bereich für diese Kandidaten eine relativ gangbare Option. Auch sollte der Aspekt des „Cooling out“ (vgl. Clark 1960) hierbei nicht unterschätzt werden, da die Arbeit an einer anspruchsvollen wissenschaftlichen Arbeit mancherorts die Erkenntnis nährt, dass derartige Tätigkeiten als Berufslaufbahn auf Dauer mit den eigenen intellektuellen Fähigkeiten wie der Interessenlage und Motivationsstruktur nicht entsprechen:

„Über die Hälfte der Leute, die hier promovieren, bleiben nicht an der Uni. Der größte Teil auch freiwillig, die also nach der Promotion selber entscheiden, dass die Uni nicht ihre Zukunft ist. Teilweise auch aus der realistischen Selbsteinschätzung, dass das ein schwieriges Pflaster ist, auf das man sich nicht verlassen sollte.“ [DE: Professor]

Doch viele Wissenschaftler nehmen Karriere-Unsicherheiten und monetäre Einbußen bewusst und freiwillig in Kauf, weil sie ihre Tätigkeit als interessant empfinden und verschiedene Aspekte der an Hochschulen anzutreffenden Arbeitsbedingungen, vor allem die Flexibilität und Autonomie im Wissenschaftsbetrieb, als positiv bewerten. Extrinsische Faktoren der beruflichen Motivation wie Beschäftigungssicherheit oder Gehalt werden also gegenüber den intrinsischen Faktoren abgewogen, die eine Tätigkeit in der Wissenschaft bieten kann:

„Durch die Unsicherheit der ewig befristeten Verträge hatte ich damals überhaupt gar kein Interesse daran, an der Hochschule zu bleiben. Und dann kam alles anders, durch die interessanten Projekte bin ich an der Hochschule geblieben.“ [DE: Wiss. MA, unbefristet]

“Friends of mine are making a lot more money. But I know I have a lot of freedom, how I arrange things and I can do things that really interest me. So I know I should not complain about the payment.” [NO: stipendiat]

„Es ist kein Vergleich mit den Einkünften, die man in der privaten Wirtschaft erzielen kann. Aber ich bin ja ganz bewusst nicht in die Wirtschaft gegangen. Ich wollte da nicht hin. Meine Situation habe ich somit selber zu verantworten.“ [NO: Professor]

Ein weiterer Grund für die anzutreffende Wechselbereitschaft von Wissenschaftlern ergibt sich aus den jeweils angetroffenen institutionellen Rahmenvorgaben. In Deutschland wird durch die 6-Jahres-Regelung eine klare zeitliche Befristung des Beschäftigungsverhältnisses für Wissenschaftler auf Qualifizierungsstellen vorgegeben. Neben den herkömmlichen Haushaltsstellen werden auch drittmittelfinanzierte, projektbezogene Qualifikationsstellen mit Jungwissenschaftlern besetzt, deren Beschäftigungsdauer an die Projektlaufzeit gebunden ist. In Norwegen existieren für Stipendiaten ähnliche Vorgaben durch Einführung eines strukturierten Doktorandenprogramms. So werden Promotionsstipendien für eine Laufzeit von drei bis maximal vier Jahren ausgeschrieben. Spätestens nach Ablauf der durch institutionelle Vorgaben oder Projektlaufzeit festgelegten Beschäftigungsdauer hat sich der Nachwuchswissenschaftler von einer solcherart induzierten Form der Mobilität auseinander zu setzen. Diese zumeist unfreiwillige Form der Mobilität wird von den Betroffenen vielfach als belastend empfunden. Die eigene Situation wurde daneben auch für das Wissenschaftssystem als strukturell unbefriedigend dargestellt, da erworbene Kenntnisse und Erfahrungen so verloren gingen. Dabei wurde in einem Interview auf das Abhängigkeitsverhältnis von deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeitern zu den als Vorgesetzten agierenden Professoren hingewiesen, wodurch die Gefährdung der Fortsetzung der gewünschten Laufbahn für den Betroffenen eine personalisierte Komponente angenommen zu haben scheint:

„Was ich als besonders störend empfunden habe, ist, dass nach diesen 6 Jahren im Projekt, neue Projekte aufkamen und meine Hoffnung war gewesen, dass einige der besten Doktoranden im Hause noch auf Postdoc-Stellen kommen würden, dass man also deren Erfahrungen der letzten 5, 6 Jahre noch für 3 weitere Jahre nutzt. Aber da war ganz klar eine andere Politik: neue Doktoranden, das ist

für einen Professor auch viel besser sich mit neuen Mitarbeitern zu schmücken, neue Promotionsstellen auszuschreiben. Das sieht einfach besser aus als alte Mitarbeiter jetzt noch weiter mitziehen zu lassen.“ [DE: Professor]

Das Ausscheiden aus hochschulischen Beschäftigungsverhältnissen geschieht hier also ungewollt, womit oft nicht nur der hochschulische Arbeitsmarkt verlassen, sondern unter Umständen auch die wissenschaftliche Laufbahn (mit Hochschulen als einzigem in Frage kommenden Arbeitgeber für bestimmte Fächer) aufgegeben werden muss; ein Interviewpartner fand für die Situation der Betroffenen die plastischen Worte, dass diese „jetzt auch nicht mehr auf dem Weg sind“:

„Das fand ich schon ganz seltsam, dass man mit einer *summa cum laude* entlassen werden kann, mit den Worten: Habt ihr gut gemacht, jetzt müsst ihr aber wo anders hin, viel Spaß. Wir brauchen die nächsten. Das fand ich ganz befremdlich, so etwas vor den Augen der Anderen zu sagen. Da waren einige, die wirklich sehr verzweifelt waren und die jetzt auch nicht mehr auf diesem Weg sind.“ [DE: Postdoc]

In Norwegen scheint das *up or out-Prinzip* zumindest in der Wahrnehmung der interviewten Wissenschaftler nicht so stark ausgeprägt zu sein wie in Deutschland. So berichtet ein in Norwegen beschäftigter deutscher Wissenschaftler, dass an den norwegischen Hochschulen vielmehr versucht würde, das wissenschaftliche Personal „irgendwie auf die eine oder andere Art und Weise“ zu halten, gegebenenfalls in anderen Funktionen (als Lehrbeauftragter oder Angestellter im administrativen Bereich) „zwischenzuparken“ bis eine adäquate Stelle angeboten werden kann.

„Eine Fluktuation unter den Kollegen ist quasi nicht vorhanden. Selbst PhD-Studenten werden irgendwie auf die eine oder andere Art und Weise gehalten. Die werden erst mal als *timelærer* über Vertretungen gehalten und dann eben irgendwie unterbracht. Ich habe hier in Norwegen schon den Eindruck gewonnen, dass die Leute, die lange genug dabei sind, dann auch irgendwie allein aufgrund dieser Tatsache das Recht haben, eine feste Stelle zu bekommen, als Tendenz zumindest.“ [NO: Førsteamenuensis]

Hier wird also der Eindruck geäußert, dass es üblich bis erwünscht sei, die einmal in Beschäftigungsverhältnisse gelangten Wissenschaftler – und zwar bereits auf den unteren Hierarchiestufen, bei denen Befristungen in Norwegen wie in Deutschland die Regel darstellen – innerhalb des Arbeitsmarkts zu halten. Im Gegensatz zu dem vom oben zitierten deutschen Interviewpartner geäußerten Eindruck, dass „über die Hälfte der Leute, die hier promovieren“ nicht an der Universität blieben, scheint der

akademische Arbeitsmarkt für norwegische Wissenschaftler eine größere Haftkraft zu entwickeln, wie ein dortiger Professor beobachtet haben will:

„But in fact most of the PhD-Students that finish do stay within academia – somewhere.” [NO: Professor]

Dafür ließen sich mehrere strukturell bedingte Umstände als Gründe anführen: Zum einen ist für den Eintritt in den akademischen Arbeitsmarkt in Norwegen die Zulassung zum Promotionsstudium und das Erlangen einer *stipendiat*-Stelle eine sehr viel größere Selektionsstufe als die Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiter zur Promotion in Deutschland; zum anderen stellt der hochschulische Arbeitsmarkt und hier nicht zuletzt die jeweils beschäftigende Institution dort offenbar eine größere Projektionsfläche für berufliche Stabilität dar als hierzulande. Die Aussagen der norwegischen Interviewpartner gehen dahin, dass bei Erreichen einer einigermaßen gesicherten Stelle die Wechselbereitschaft gering sei – außer bei Ausländern, von denen eine geringere Affiliation zum Land und den Institutionen vermutet wird. Diese Beharrungskraft, die den Arbeitsmarkt an akademischen Institutionen präge, wurde von zwei norwegischen Interviewpartnern mit einem relativierenden Nachsatz nicht nur als Quelle der Stabilität, sondern auch der Statik gekennzeichnet:

“But once people have got a position here, they stay. At least here at this university the tradition for stability is very strong and this enforces social relations – good ones and bad ones.” [NO: Postdoc]

“But most of the people, who already have a position at the university, they stay. For good or bad.” [NO: førsteamnuensis]

Ein weiterer Aspekt beruflicher Mobilität sei an dieser Stelle zumindest noch kurz erwähnt, da er direkte Auswirkungen auf die Lebensplanung hat, wenn nämlich die Möglichkeit des Pendelns auch über längere Strecken und längere Zeiträume in Erwägung gezogen werden muss. An dieser Stelle spielen auch kulturelle Faktoren eine Rolle, denn derartige Berufsmobilität als Lebensform ist in Deutschland durchaus verbreitet und gesellschaftlich akzeptiert. Die Bereitschaft zu beruflicher Mobilität wird, teilweise sogar als Arbeitnehmertugend empfunden, was in dieser Form in anderen Ländern (wie etwa Norwegen) weitaus weniger der Fall ist. Das Pendeln wurde dabei aber auch in Deutschland als eher misslicher Umstand dargestellt, der zur örtlichen Bindung auf keinen Fall beitrage, dafür aber Ressourcen an Geld und Zeit in Anspruch nehme:

„Ich habe nicht so viele persönliche Kontakte hier, da ich selber ein ganzes Stückchen entfernt von hier lebe. Deswegen spielt der Gedanke, mich wegzubewerben schon auch immer eine Rolle für mich.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

„Im Grunde genommen bekomme ich nach der Promotion dasselbe Gehalt wie vor der Promotion, mit dem Unterschied, dass mir nun noch Reisekosten abgehen. Die 1000 Euro dann als Postdoc zu verdienen, das fand ich dann schon eher seltsam. Die ganzen Pendelkosten, die dann noch dazu kamen... Ich bin von x an die Uni y gegangen und habe mich damit mobil gezeigt, aber einen klaren finanziellen Nachteil davon gezogen, ungefähr 200 bis 300 Euro im Monat.“ [DE: Postdoc]

„Die Situation des Pendelns ist nicht so optimal. Es stellt zwar keinen Nachteil für meine Arbeit als Professor dar aber für mich persönlich, für meine Lebenszeit.“ [DE: Professor]

An dieser Stelle scheint auf, dass angetroffene Merkmale von Beschäftigungsverhältnissen – hier: berufliche Mobilität und Wechselbereitschaft – nicht allein vor dem Hintergrund des jeweiligen akademischen Beschäftigungssystems zu sehen sind, sondern dass deren Interpretation die als kulturelle Standards akzeptierten Normen zu berücksichtigen haben.

5.1.2.2 „Well, we are made into university animals“: Kommentare zu erwogenem Wechsel der Hochschule oder der Berufstätigkeit

Die Wechselbereitschaft an eine andere Hochschule betreffend ist in Norwegen der Umstand in Anschlag zu bringen, dass die Anzahl der Universitäten insgesamt lange nicht so hoch ist wie in Deutschland, dass also der diesbezügliche Arbeitsmarkt deutlich kleiner ist. Deshalb können auch Faktoren wie etwa die vermeintlich größere Reputation einer Universität nur in geringerem Umfang zu einem Wechsel motivieren. Wenn überhaupt die Universität gewechselt wird – so betonten die interviewten norwegischen Wissenschaftler –, dann hauptsächlich mit dem Ziel, an die größte Universität des Landes in Oslo zu gelangen.

„And it is also important that traditionally mobility within academe has not been very common in Norway. For example the university of Oslo: this university and the city itself are so much bigger than any other in Norway. So, I think if you ask people at other Norwegian universities, they have much more mobility. People come there, stay for a few years and leave again – for instance to Oslo. But once people have got a position here at Oslo-university, they stay. At least here at this university the tradition for stability is very strong and this enforces social relations – good ones and bad ones.“ [NO: post doc]

Demgegenüber verfügen deutsche Wissenschaftler über eine größere Anzahl von in Frage kommenden institutionellen Alternativen, so dass neben der angestrebten Verbesserung von Arbeitsbedingungen auch derartig „weiche Standortfaktoren“ wie die Reputation der Hochschule ausschlaggebend werden können:

„Wenn man erst einmal soweit im Geschäft und etabliert ist, dass man sich nicht mehr Sorgen um seine soziale Grundsicherung machen muss, dann kann man langsam anfangen, sich Gedanken zu machen: Wo will ich noch hin, was geht noch zu erreichen? Dann überlegt man sich, welche Uni für einen denn noch in Frage käme – klar, dabei spielt auch Reputation eine Rolle, denn die kann durchaus helfen bei der Bewilligung eigener Forschungsanträge. Und über Geld müssen wir in Zeiten der W-Besoldung wohl auch reden, wobei beides aber zum Teil auch miteinander verrechenbar ist...“
[DE: Professor]

Doch auch das klassische als Argument für den Hochschulwechsel von Wissenschaftlern vorgebrachte Argument, das des Austausches von Wissen und des Vermeidens von einseitigen Schulebildungen, wurde von den Interviewpartnern angeführt. Dies wurde von einem in Deutschland interviewten Wissenschaftler vor allem im Sinne der Erweiterung des wissenschaftlichen Horizonts für den Wechselnden erkannt:

„Da denke ich, dass eine gewisse Mobilität von Wissenschaftlern zwischen den Hochschulen angebracht ist. Wenn ein Wissenschaftler immer nur an *einer* Hochschule bleibt, kann das dazu führen, dass er einfach zu wenig oder gar nicht den Tellerrand verlässt und mal jenseits des Tellerrands guckt. Ich bin dafür, dass man vor Erlangen der Professur wenigstens einmal die Hochschule gewechselt haben sollte. Wenn man bis dahin immer nur an einer Uni gewesen ist, denke ich, verpasst man die Vielfalt akademischen Arbeitens und verliert damit eine Qualität in seinem eigenen Profil.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

Eine immer wieder genannte Ausweichmöglichkeit für Nachwuchswissenschaftler betraf den grundsätzlichen Verbleib an der Institution, aber den Wechsel des Betätigungsfeldes – aus der Wissenschaft in Verwaltungsstellen. Hier hat man es also mit einem intraorganisationalen Wechsel zu tun, der aber nicht unbedingt mit der in der CAP-Studie erfragten Wechselbereitschaft auf eine „Leitungsposition“ zusammen fällt. Diese Möglichkeit wurde in den letzten Jahren auch dadurch noch interessanter, dass im Zusammenhang von das Hochschulwesen betreffenden Reformbestrebungen auch Stellen mit Tätigkeitsprofilen jenseits der herkömmlichen Verwaltungsaufgaben geschaffen wurden – nicht zuletzt zur Begleitung der Hochschulreformen, etwa im

Qualitätsmanagement für Studium und Lehre (vgl. Whitchurch 2008a; Whitchurch 2008b). Dies führte zur Neueinrichtung derartiger Stellen einerseits, dem qualitativen und tariflichen Heraufstufen vorhandener Stellen im administrativen Bereich andererseits. Insbesondere für wissenschaftliche Mitarbeiter in befristeten Beschäftigungsverhältnissen haben sich hierdurch interessante Karrierealternativen ergeben, die den – teilweise unbefristeten – Verbleib innerhalb des als anregend empfundenen und vertrauten Arbeitsumfeldes Hochschule und damit eine deutlich höhere Planungssicherheit gewährleisten können.

„Innerhalb der Hochschule findet schon eine Fluktuation von befristeten wissenschaftlichen Stellen auf unbefristete Stellen meist im Verwaltungsbereich statt.“ [DE: Wiss. MA, unbefristet]

“One kind of internal mobility which might be interesting: a number of people starting an academic career stay at the university, but in administrative positions, so they change from research to administration. That is an alternative academic career.“ [NO: Postdoc]

Diejenigen, die von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, können sich entweder dauerhaft in der Hochschulverwaltung bzw. dem Hochschulmanagement einrichten, oder diese Stellen als Interimslösung nutzen, bis sie eine Weiterbeschäftigung im Wissenschaftssektor finden. Dieser Umstand wurde in Norwegen noch etwas häufiger kommentiert als in Deutschland:

„Wir haben hier eine ziemlich aufgeblähte Administration, in der auch viele Leute mit einem akademischen Abschluss arbeiten, die de facto überqualifiziert sind. Das tut man hier in Norwegen wiederum, dass man auch Überqualifizierte einstellt und das nicht so negativ bewertet. Die Leute bleiben dann vielleicht nicht lang, aber das tun die Norweger sowieso nicht – es gibt eine große Fluktuation auf dem Stellenmarkt. Die versuchen dann auf eine andere administrative Stelle zu kommen, innerhalb der Uni oder auch außerhalb oder an das Institut als Stipendiat. Es gibt relativ viele Möglichkeiten für die Leute, im administrativen Bereich die Stellen zu wechseln und das tun sie auch.“ [NO: Professor]

Ungeachtet derartiger Möglichkeiten besteht, wie den Ergebnissen der CAP-Studie entnommen werden konnte, die insgesamt höchste Wechselbereitschaft des wissenschaftlichen Personals (mit Ausnahme der deutschen Professoren) in Bezug auf einen vollkommenen Austritt aus dem Wissenschaftsbetrieb: Jeweils mehr als ein Drittel der befragten Angehörigen des *junior staff* in beiden Ländern gaben an, bereits einmal über einen Wechsel zu einer Tätigkeit außerhalb der Hochschule nachgedacht zu haben.

In den geführten Interviews sollte nun in Erfahrung gebracht werden, wie Wissenschaftler ihre Chancen auf externen Arbeitsmärkten aufgrund ihrer in einer Hochschule erworbenen Qualifikationen einschätzen. Dabei gingen die Einstellungen der Befragten weit auseinander. Einige schätzen ihre während einer hochschulischen Karriere erworbenen Qualifikationen als solche ein, die auch am außerhochschulischen Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Dazu gehören allgemeine Qualifikationen bzw. Kompetenzen wie Selbst- oder Projektmanagement, Arbeitsorganisation, analytisches Vorgehen oder Problemlösefähigkeiten. Damit wurden vor allem jene Fähigkeiten- und Fertigkeiten benannt, die weniger betriebspezifisch sind, als generelle Einsetzbarkeit (*employability*) für intellektuell wie strategisch anspruchsvolle Stellen signalisieren. Dabei fanden sich keine grundsätzlichen Unterschiede in der diesbezüglichen Bewertung von deutschen und norwegischen Interviewpartnern:

„I would say: I have to be creative to find a job outside the universitarian labor market. But in my opinion we gather quite a lot of qualification during the PhD-project; because we are managing quite a big project and by doing this we acquire a lot of qualification which might be helpful in every other kind of job-project, so I rather think in those ways.“ [NO: Stipendiat]

„Ich bin überzeugt davon, dass das, was man während einer Doktorarbeit erlernt, nämlich strukturiertes Arbeiten, Dinge bis zum Ende zu durchdringen, konzentriert an was zu arbeiten, das hat mir in der Beratung schon enorm geholfen. Man lernt einfach „Denken“. Inhaltlich hat mir mein Studium für die Beratung nichts gebracht, das war einfach zu weit entfernt. Aber strukturiertes Denken, Problemlösefähigkeiten usw., das schon.“ [DE: Professor]

„Durch meine Projekterfahrungen, eben auch im Ausland, habe ich viele Blickwinkel eingenommen und Perspektivenwechsel gehabt. Auch habe ich schon eine ganze Reihe an verschiedenen Jobs gehabt, deshalb denke ich: Warum soll ich nicht auch mal ganz aus der Uni raus gehen?“ [DE: Wiss. MA, befristet]

Ein deutscher Wissenschaftler bringt – bei grundsätzlichem Vertrauen in seine Fähigkeiten – einen zusätzlichen, eher kritischen Aspekt in diese Einschätzung: Zwar empfindet er sich als ausreichend gut ausgebildet auch für den außerhochschulischen Arbeitsmarkt, gibt aber zu bedenken, dass er keine beruflichen Netzwerke außerhalb des universitären Sektors aufgebaut habe – somit würde es schwierig für ihn werden, zeitnah eine adäquate Stellen erhalten zu können:

„Also ich fühle mich prinzipiell gut qualifiziert für verschiedene Aufgabenbereiche, bin aber nicht immer sehr zuversichtlich, ob ich an entsprechend qualifizierte Stellen kommen könnte. Ich denke, dass da dann wieder der Netzwerkfaktor reinspielt.“ [DE: LfbA, befristet]

Andere Wissenschaftler hingegen sind weniger optimistisch bezüglich ihrer Einsatzfähigkeit an außerhochschulischen Arbeitsmärkten. Sie schätzen ihre Qualifikationen als zu stark auf den Wissenschaftsbetrieb und Disziplin zugeschnitten:

„Wo könnte ich überall unterkommen? Ich meine, das ist schwierig mit uns Geisteswissenschaftlern.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

“Well, we are made into university animals. I see my position as a permanent one for the simple reason that I am not really fit to do anything else, I guess.” [NO: Professor]

“And these people are very high educated and specialized – you educate them to unemployment.” [NO:EXP3]

Derartige Hinweise auf den betriebsspezifischen Charakter der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen finden sich häufig, wobei sich dieses Problem mit zunehmender Verweildauer im Hochschulbereich zunehmend verstärkt. Ein norwegischer Interviewpartner äußert den Eindruck, dass seine Chancen, auf einem externen Arbeitsmarkt eine Stelle zu finden, geringer werden, je länger er im Hochschulsektor verweilt bzw. je weiter er sich im akademischen System qualifiziert.

“I think my possibilities are decreasing in a way the longer I stay here ironically. When I finished my Masters there where so many jobs I could have applied for. I think I experienced that my education was sort of appreciated on the labor market. When I finished my doctoral degree, it was very much less I could have applied for. I was overqualified for a lot of positions.” [NO: Postdoc]

Insbesondere wurde immer wieder auf die – zumindest in der öffentlichen Meinung – fragliche allgemeine Einsatzfähigkeit von Kompetenzen hingewiesen, die in Bereichen wie den Geisteswissenschaften aufgebaut würden. Ein Vertreter des *junior staff* aus Norwegen führt das auf das vorherrschende Ausbildungssystem seines Landes zurück, das – anders als etwa in Großbritannien – von der tertiären Bildung den Erwerb einer professionsspezifischen Qualifikation erwarte:

“The question is: Do they know that they can use someone with a PhD in history to anything except than to analyze texts. And I am not sure if the Norwegians know it. In England for example it is quite normal that you work in a bank with a Masters or PhD degree from Cambridge. But I don't think the Norwegians see it like that and I don't think they ever will.” [NO: stipendiat]

Aufgrund der an Hochschulen erworbenen Qualifikationen in der Lehre sehen einige der Interviewten am ehesten den Lehrerberuf an Schulen als Alternative zum Hochschullehrerberuf an. Dabei gehen die norwegischen Wissenschaftler vielfach von einer anderen Struktur von Lehrerausbildung aus als in Deutschland (zum Zeitpunkt des Verfassens der vorliegenden Untersuchung noch) üblich, da dort die pädagogische Ausbildung separat als *Master of Education* (nach-) studiert wird. Doch haben auch von den in Deutschland interviewten Wissenschaftlern einige den Abschluss für das Lehramt als eine Art Rückversicherung abgelegt:

„Nachdem ich 2 Jahre Referendariat gemacht habe und auch mein 2. Staatsexamen abgelegt habe, war sichergestellt, dass ich damals und auch jetzt jederzeit in die Schule zurückgehen könnte.“ [DE: Postdoc]

“The kind of qualification I acquire here is rather fixed to the universitarian labor market. The only qualification I could use outside would be my teacher-training. There are quite a lot of good teachers at school, who not initially wanted or planned to become teachers. They cannot see any other place where their competences could be used outside the academy.” [NO: Stipendiat]

“And I am also a teacher with a master degree in two subjects, so I will always easily find jobs in the school system. So I will not fall in just nowhere. I feel secure having my education.” [NO: Stipendiat]

Doch berichteten die Interviewpartner vereinzelt auch über andere berufliche Optionen, die sie teilweise selbst wahrgenommen hätten. So weist ein deutscher Professor aus eigener Erfahrung darauf hin, dass Tätigkeiten wie in einer Unternehmensberatung durchaus auch für Geisteswissenschaftler interessant werden könnten, da die an der Universität erworbenen Kompetenzen in Lehre, Studienberatung, Projektarbeiten und nicht zuletzt dem eigenen Dissertationsprojekt hierfür auch relevant seien:

„Und dann kam von einer Beratungsagentur die Anfrage, ob ich mich nicht mal vorstellen wolle. Ich habe mich dann auch dort beworben, was erst nicht geklappt hat. Ich habe aber gemerkt: Mensch da geht was. Das war mir, als Geisteswissenschaftler, gar nicht klar, dass es auch andere Möglichkeiten gibt. Und dann habe ich mich systematisch damit befasst, was man in einer Beratung machen könnte und mich bei mehreren Beratungen beworben. Und mit der entsprechenden Vorbereitung hat das dann auch bei mehreren geklappt, so dass ich mir sogar aussuchen konnte, wo ich hingeh.“ [DE: Professor]

Dieser Bericht trifft sich mit der wieder getroffenen Feststellung, dass Akademiker über relativ große Chancen auf dem Arbeitsmarkt verfügen – auch wenn es im Ein-

zelfall nicht unbedingt der Tätigkeitsbereich ist, für den sie ursprünglich während ihres Studiums ausgebildet worden waren.

5.1.3 Rekrutierung

Ein zentraler Aspekt für die Gestaltung bzw. Planbarkeit von Karriereverläufen betrifft die Art und Weise, wie Personal rekrutiert wird. Im vorliegenden Zusammenhang interessiert die Frage nach der Personalauswahl bei Stellenbesetzungen an zwei wichtigen Punkten der wissenschaftlichen Karriere: beim Erhalt einer ersten Position im Hochschulbereich, die gegebenenfalls als Einstiegsjob fungieren kann, und beim Erhalt einer Festanstellung, die vielfach jedoch erst beim Übergang zu Stellenkategorien des *senior staff* (oft gleichbedeutend mit den professoralen Rängen) gewährt wird.

Dabei wurde den Interviewpartnern in den beiden betrachteten Ländern vor allem die Frage gestellt, inwiefern interne oder externe Bewerber bei der Besetzung von Stellen bevorzugt zum Zuge kämen. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass ein „Hausberufungsverbot“ wie im Falle der Vergabe von Professuren in Deutschland, das interne Bewerber ausschließen soll, in Norwegen nicht besteht. Angesichts der Unterschiedlichkeit der Stellenkategorien und der Rahmenbedingungen für hochschulische Laufbahnen sollte in Erfahrung gebracht werden, ob es bereits auf der Stufe der Junior-Ränge unterschiedliche Verfahrensweisen in den beiden Ländern gibt, was den Umgang mit in der eigenen Institution ausgebildeten Bewerbern angeht. Überdies interessiert dabei im Sinne der Theorie segmentierter Arbeitsmärkte, ob sich so etwas wie eine „Einstiegsposition“ dingfest machen lässt, aufgrund derer sich interessierte Wissenschaftler berechnete Hoffnungen auf Verbleib und Aufstieg innerhalb eines internen Arbeitsmarkts machen können. Daraufhin ist schließlich zu erfragen, ob das fehlende Hausberufungsverbot in Norwegen tatsächlich zu einer Bevorzugung interner Bewerber auf den höheren Rängen führt.²⁸

In diesem Zusammenhang sind auch weitere Faktoren zu berücksichtigen: Welche Rolle spielen gegebenenfalls Netzwerke bei der Vergabe von Stellen – werden hier-

²⁸ Eine Studie zu Mobilität und Rekrutierung bzw. Bedarf an Rekrutierungsstellen von norwegische Gesellschaftswissenschaftlern war bereits von Kristen Voje (1988) vorgelegt worden; diese Ergebnisse – die „auf das Jahr 2010“ hin projiziert worden waren – sind aber durch die Entwicklungen der letzten zwei Jahrzehnte an vielen Stellen als überholt anzusehen.

durch interne oder auch externe Bewerber bevorzugt? Welche Art von Vergabeverfahren haben die Bewerber zu durchlaufen: Wird hierbei strikt auf das Konkurrenzprinzip gesetzt, demzufolge der innerhalb eines Verfahrens nach bestimmten Regeln als qualifizierteste erscheinende Bewerber die Stelle erhält, oder spielen dabei auch weitere Kriterien eine Rolle? Diese Frage ist vor allem vor dem Hintergrund des norwegischen Aufrückverfahrens zu sehen, in dem Raum für die Anwendung des Kompetenzprinzips gegeben wird: Durch formalisierten Nachweis bestimmter Qualifikationen wird dem Bewerber die Möglichkeit eröffnet, eine Position einzunehmen, auch ohne dabei im „Turnier“ gegen Mitkonkurrenten gesiegt haben zu müssen.

Die Frage nach dem Rekrutierungsmodus von wissenschaftlichen Positionen in den Junior-Rängen des hochschulischen Arbeitsmarkts spielt sich in Deutschland vor dem Hintergrund einer vielfach gegebenen Souveränität der Professoren beim Besetzen derartiger Stellen ab: Ein Blick in akademische Jobbörsen (z.B. academics.de) genügt um festzustellen, dass regelmäßig sehr viel mehr Professuren zur externen Ausschreibung gelangen als Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiter. Angesichts der deutlich höheren Zahl von Mitarbeiterstellen bei überdies vielfach (durch Befristung der Stellen) sehr viel höherer Frequenz der Wiederausschreibung ist dies eindeutig mit einer Vergabepaxis zu erklären, bei der Professoren sich „ihre“ Wissenschaftlichen Mitarbeiter (denn die Stellen sind vielfach einer Professur bzw. einem Lehrstuhl zugeordnet) aus dem Pool ihrer als geeignet erachteten Studienabsolventen rekrutieren. Dieses Vorgehen hat unbestreitbar Vorteile hinsichtlich der geringeren hierbei anfallenden Transaktionskosten, denn wenn bereits am Lehrstuhl bzw. Institut als Studentische oder Wissenschaftliche Hilfskraft beschäftigte Absolventen intern für Positionen der Junior-Ränge rekrutiert werden, können Such-, Informations- und nicht zuletzt Einarbeitungskosten eingespart werden. Auch werden auf diese Weise für die rekrutierenden Instanzen Unsicherheiten bezüglich der Bewerber reduziert, da sie bereits über Erfahrungswerte über jene verfügen. Wenn die betreffende Person im gleichen Forschungsbereich gearbeitet hat, findet sich eine hohe Humankapitalspezifität ausgeprägt, die als weiterer Vorzug zu sehen ist. Entsprechend fanden sich unter den in Deutschland hierzu interviewten Inhabern von Positionen des *junior staff* nur solche, die intern rekrutiert worden waren – als Stu-

dentische Hilfskraft vorher bereits im Projekt beschäftigt gewesen waren, direkt vom zuständigen Professor angesprochen wurden, sich teilweise auch gar nicht auf die Stelle bewerben mussten. Dies hat aufgrund der geringen Zahl von Interviewpartnern natürlich keine statistische Aussagekraft, gibt aber einen Eindruck von der hierzulande üblichen Rekrutierungspraxis. Selbst wenn eine externe Ausschreibung aus formalen Gründen notwendig ist, wurde vielfach darauf hingewiesen, dass die Spezifität der Ausschreibung dann trotzdem die interne Bewerbung deutlich erfolgsversprechender werden lässt – dies mag mit standort- bzw. „betriebs-“ spezifischen Forschungsschwerpunkten zu tun haben, aber auch mit dem Rückgriff auf soziale Netzwerke, der den bekannten Kandidaten den nicht-bekanntem überlegen werden lässt. Eine Auswahl von Interviewzitate soll diese Beobachtung belegen:

„Aber bei vielen läuft es so, dass sie schon in den Projekten als Studentische oder Wissenschaftliche Hilfskraft mitgearbeitet haben und diejenigen mit sehr gutem Abschluss wurden dann gefragt, ob sie nicht auch gerne hier promovieren und entsprechend weiter mitarbeiten würden. Das liegt dann auch oftmals daran, dass bei Folgeprojekten gerne auf die Mitarbeiter zurückgegriffen wird, die bereits in das entsprechende Thema eingearbeitet sind.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter]

„Wenn man auch bei anderen Unis die Ausschreibungen sieht, weiß man ganz oft, das sind nur pro forma Ausschreibungen, wenn es schon um ein ganz bestimmtes Promotionsthema geht und entsprechende Lehre und Forschung. Ich glaube, da ist ganz schnell klar, dass man da schon ein zwei bestimmte Kandidaten vorher im Kopf hat.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter]

„Wenn es interne Kandidaten sind, dann sind es solche, die man wirklich von der Pike auf kennt, und sich darüber freut, dass man sie so weit gebracht hat und sie als Studenten eine tolle Entwicklung genommen haben und man sie wirklich gerne fördern möchte.“ [DE: Professor]

Wiederholt wurde dabei auch das Argument des spezifischen Humankapitals aufgebracht, das bei derartigen Stellenbesetzungen zu berücksichtigen ist: Hochschulen bilden oftmals sehr spezifisch aus, Bewerber mit diesem Forschungshintergrund haben dann naturgemäß Vorteile, wenn es um die Vergabe von Stellen in genau diesem Bereich geht. Ein Interviewpartner – ein Wissenschaftlicher Mitarbeiter, der ein eigenes drittmittelfinanziertes Forschungsprojekt leitet und dort wissenschaftliche Positionen zu besetzen hatte – beschreibt seine diesbezüglichen Erfahrungen folgendermaßen:

„Ich kann aber auch aus eigener Erfahrung sagen [...], dass ich diese Stellen überwiegend intern vergeben habe: Das Team setzt sich zusammen aus einem Mitarbeiter, der intern versetzt worden ist,

einem Mitarbeiter, der zuvor meine Studentische Hilfskraft war, und einer Mitarbeiterin, die ich vorher nicht kannte. Die letzten beiden halben Stellen waren ausgeschrieben, es haben sich auch 70 Personen darauf beworben. Es hat sich dann aber so ergeben, dass beide von dieser Universität kommen, es waren einfach die am besten qualifizierten unter den Bewerbern, weil die einfach auch in diesem Themenbereich am besten ausgebildet waren. Das ist ja auch nicht verwunderlich.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

Eine entsprechende interne Rekrutierungspraxis greift in Norwegen zunächst nur bei denjenigen Stellen des *junior staff*, bei denen keine Ausschreibungspflicht besteht – als Lehrbeauftragte oder Mitarbeiter intern bzw. aus Drittmitteln finanzierter Projekte, nicht jedoch *stipendiater*-Stellen und Mitarbeiter regierungsseitig finanzierter Projekte:

“I did my Master degree here and a one-year-teaching education program afterwards. And then my professor called me if I would like to get a *timelærer*-position.” [NO: stipendiat]

“Some of the research fellow positions are funded by the government; we always put in the paper. The project manager has Master students and picks some of the good ones. Only when the money comes from the government, then we have to advertise them. The same with post doc positions.“ [NO: Exp]

Doch auch bei der Vergabe von *stipendiater*-Stellen kann die Bewerbung interner Absolventen bevorzugt behandelt werden, etwa wenn Standortpolitik im Vergleich zur übergroßen Konkurrenz Oslo ins Spiel kommt:

“When people apply for a research fellowship here, most of them are from this university and some are external applicants. There is also a policy that they prefer people to get in academic positions, who are rooted here in Trondheim, because there were people from Oslo who did not move to Trondheim. But the students we have here right now, they all have been graduated here in this department.” [NO: försteamenuensis]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass interne Rekrutierung für Positionen des *junior staff* in Deutschland wie Norwegen keine Ausnahme darstellt. Da aber der Erhalt einer *stipendiater*-Stelle in Norwegen auf jeden Fall mit einem formalen Verfahren einhergeht, ist die Praxis einer so gut wie ausschließlich internen Rekrutierung für diese Hierarchieebene nicht anzunehmen. Dem entsprechen auch die Befunde das Mobilitätsverhalten von norwegischen Wissenschaftlern betreffend, die für die Angehörigen des *junior staff* eine größere Mobilitätsrate aufgezeigt hatten als in Deutschland: Zu diesem Zeitpunkt der akademischen Laufbahn, die in Norwegen

eine ernstzunehmende Selektionsschwelle darstellt, ist die Notwendigkeit zu institutioneller Mobilität stärker ausgeprägt.

Diese Beobachtung relativiert sich nun im Hinblick auf die Positionen des *senior staff*: Hier existiert in Deutschland mit dem Hausberufungsverbot eine Regelung, die explizit darauf abzielt, interne Rekrutierung zu vermeiden. Eine gangbare Möglichkeit zur Weiterbeschäftigung an der bisherigen Institution auf höherer, professoraler hierarchischer Ebene, besteht am ehesten in der als Interimsposition eingenommenen Position an einer anderen Hochschule. Dieses Vorgehen wird von einem an einer norwegischen Universität tätigen, aus Deutschland stammenden Wissenschaftler beschrieben, der es scharf mit der diesbezüglich permissiveren Regelung in Norwegen kontrastiert:

„In Deutschland, so weiß ich jedenfalls aus meiner damaligen Zeit, war das [interne Berufung] an den meisten Universitäten vollkommen unmöglich. Man ist dann kurz weggegangen und wurde danach zurückberufen. Aber hier ist es eben möglich und wird in großem Umfang praktiziert.“ [NO: førsteamenuensis]

Besagter Interviewpartner artikuliert dabei gar keine strikte Befürwortung des Hausberufungsverbots, benennt jedoch die Nachteile bei zu stark intern ausgerichteter Berufungspraxis im wissenschaftlichen Bereich mit der Stratifizierung von Schulen:

„Ich finde, so ein Mittelweg kann ja ganz gut sein. Hausberufungen grundsätzlich auszuschließen, finde ich Blödsinn. Aber so massiv mit Hausberufungen zu praktizieren, finde ich nicht gut, da fehlt das frische Blut von außen.“ [NO: førsteamenuensis]

Den Grund für das seiner Meinung nach stark verbreitete Zurückgreifen auf interne Bewerber (und hier hat er vor allem das internationale Bewerberfeld als Alternative im Auge) sieht er in den sozialen Netzwerken im Wissenschaftsbetrieb gerade in einem Land mit einem vergleichsweise kleineren akademischen Arbeitsmarkt virulent werden:

„Das sind die Netzwerke, daran wird es liegen. Man kennt die Leute, greift gerne auf sie zurück. [...] Dass man also lieber im überschaubaren Bereich bleibt mit seinen eigenen Leuten. Man fühlt sich dann auch verpflichtet, den eigenen Schülern gegenüber und wenn dann die Möglichkeit einer Hausberufung besteht, dann wird die auch genutzt, in allzu großem Umfang, meiner Meinung nach.“ [NO: førsteamenuensis]

Dieses Argument von Norwegen als „kleiner Bildungsnation“, die stark auf interne Bewerber angewiesen ist als in einem größeren akademischen Arbeitsmarkt, wurde

auch wiederholt von den anderen interviewten Wissenschaftlern aus Norwegen aufgegriffen. Dies resultiere einerseits zu einem stärkeren Einfluss von sozialen Netzwerken bei Stellenvergaben, andererseits führe die periphere Lage des Landes auch dazu, dass sich externe, insbesondere internationale Bewerber gar nicht erst um die Stellen bemühten:

„Mit Blick auf die Hausberufungen würde ich den Stellenwert von sozialen Beziehungen hier in Norwegen als höher bewerten. Wenn hier vor Ort eine Stelle ausgeschrieben wird, dann hat man als Hausbewerber definitiv ein Plus.“ [NO: Professor]

„Die Norweger reden ja viel über Kulturunterschiede, Kulturkonflikte, es ist sicherlich auch eine andere Kultur, das kann mit der Größe oder Kleinheit des Landes zu tun haben, das weiß ich nicht. Es gibt relativ wenige Universitäten, man kennt sich untereinander. Es gab bis vor kurzem nur 4 Universitäten, die Zahl vergrößert sich zurzeit ständig, jetzt wird jede Volkshochschule eine Universität. Bis vor ein paar Jahren gab es also eine sehr überschaubare Universitätslandschaft, da kannte man sich, ja und da sind Netzwerke natürlich wichtig.“ [NO: Professor]

“One thing is the tradition of recruiting your own which can be debated and discussed. The other thing is that we live in ‘ultimatude’. Well, Norway is very a peripheral nation, a small nation; it has a very small language society. So often there are not very many applicants from abroad.” [NO: Professor]

Dabei wurde aber durchaus auch auf einen positiven Effekt von engmaschigen Netzwerken hingewiesen, da man (wie im obigen Zitat angesprochen) sich in der *scientific community* untereinander gut kenne und aus diesem Grund (wie ein jüngerer Wissenschaftler zu bedenken gibt) die Arbeit der Kollegen gut beurteilen könne:

“The academical network in Norway is very small; you meet people at the conferences, you know people, but you also know if they are not working well.” [NO: stipendiat]

Gleichwohl habe es – so berichteten andere Interviewpartner – durchaus Anstrengungen gegeben, dieser wohl in manchen Situationen als defizitär erlebten Situation zu begegnen und verstärkt internationale Kandidaten zu Bewerbungen für Positionen des *senior staff* zu ermutigen. Diese Bemühungen um externe Rekrutierung würden aber häufig durch die Beharrungskräfte eingespielter Praktiken der internen Rekrutierung unterlaufen, wie verschiedentlich geäußert wurde:

“At least in this institution I know there are some efforts taken to recruit people from outside, especially international applicants for both positions: post doc positions and *førsteamanuensis* positions are announced internationally and the institution is very eager to recruit from abroad. From

an institutional point of view it is wanted to have external recruitment. Whereas in practice I think that is not always the case. And I have some experiences from other universities in Norway, I applied for jobs there and I know it from several other cases as well, that the tendency to recruit internal is very, very general. It is almost always the case that you sort of know very well who is going to be employed. So the announcement more or less has one person's name written on it which is not how it should be. But I would not say that you only apply for a position if you are asked to do that. There are two different things: you can encourage people to apply for a position by doing this. Another thing would be to promise that person will get the job." [NO: Post doc]

"And when it comes to associate professorships they tell us at least that they want to get someone from outside. So they tell us that in these times of globalization it is much better for the university that they give that job to somebody from outside. But it is not such a popular place to be, so they don't get a lot of applicants from outside Norway." [NO: stipendiat]

Dagegen zeigt ein kurzer Blick auf die im Rahmen der CAP-Studie erhobenen Daten, dass es in Norwegen durchaus häufiger vorkommt, dass Wissenschaftler aus einem anderen Land stammen bzw. in einem anderen Land studiert haben, als demjenigen, in dem sie derzeit beschäftigt sind. In Deutschland hat ein Anteil von 10 Prozent oder weniger der befragten Wissenschaftler seine Studienabschlüsse im Ausland erworben, die Zahl der internationalen Staatsbürgerschaften liegt sehr nahe an diesen Studienquoten. Ganz anders das Bild in Norwegen: Dort haben 18 Prozent der Angehörigen des *senior staff* und 17 Prozent der Angehörigen des *junior staff* ihren ersten Studienabschluss im Ausland erworben, bei der Promotion fallen die Zahlen etwas ab, blieben aber mit 16 bzw. 9 Prozent immer noch klar über den deutschen Vergleichswerten. Die Werte für internationale Staatsbürgerschaften liegen noch einmal höher (und nicht etwa tendenziell niedriger wie in Deutschland), so dass etwa jeder fünfte Wissenschaftler – und gar 46 Prozent der Angehörigen des *junior staff* zum Zeitpunkt ihres ersten Studienabschlusses – über einen internationalen Hintergrund verfügt.

Tabelle 20: Internationalität: Studienabschlüsse in einem anderen Land als dem der derzeitigen Beschäftigung erworben, Staatsbürgerschaft (in Prozent)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Erster Studienabschluss in einem anderen Land	10	8	18	17
Anzahl (n)	(141)	(865)	(238)	(345)
Promotion in einem anderen Land	8	7	16	9
Anzahl (n)	(136)	(500)	(326)	(148)
Zum Zeitpunkt des ersten Studienabschlusses Staatsbürgerschaft eines anderen Landes als das der derzeitigen Beschäftigung	8	6	22	46
Anzahl (n)	(139)	(792)	(389)	(505)
Derzeitige Staatsbürgerschaft eines anderen Landes als das der Beschäftigung	6	6	19	22
Anzahl (n)	(140)	(797)	(389)	(507)

Frage A1: Bitte geben Sie für jeden Ihrer Abschlüsse das Jahr des Abschlusses, das Land und die Hochschule an, an der Sie diesen erworben haben.

Frage F9: Was war/ist Ihre Staatsangehörigkeit und das Land, in dem Sie tatsächlich lebten?

Dieser Befund ist jedoch interpretationsbedürftig: Während bei den in Deutschland befragten Wissenschaftlern neben dem deutschsprachigen Ausland vor allem Länder wie die USA, Großbritannien, teilweise auch Italien und Finnland als Herkunfts- bzw. Studienland angegeben wurden, rekrutieren sich die norwegischen „Internationalen“ sämtlich aus dem mit „Andere“ angegebenen Sammeltitel. Da hierbei die an der CAP-Studie teilnehmenden Länder zur Wahl standen (also etwa die USA, Großbritannien, Australien, Italien, Japan etc.), nicht jedoch die skandinavischen Länder Dänemark und Schweden, liegt es nahe, einen Großteil der Internationalität den direkten Nachbarländern (mit Ausnahme des einer anderen Sprachfamilie zugehörigen Finnland) zuzuschreiben. Damit relativiert sich die Beobachtung einer größeren norwegischen Internationalität des wissenschaftlichen Hochschulpersonals: Sie ist zwar gegeben, denn kein anderes Land erzielte hier höhere Werte als Norwegen, jedoch nicht in Bezug auf die „großen“ Bildungsnationen in Europa, den USA oder Fernost, sondern spielt sich offenbar vor allem im innerskandinavischen Rahmen ab.

Für Stellenbesetzungen spielt demzufolge die Internationalität der Bewerber keine herausragende Rolle: In Deutschland ist der Anteil ausländischer Wissenschaftler

eher gering, in Norwegen ist er merklich höher, als Rekrutierungsbörse fungieren hier aber in erster Linie die durch eng verwandte Sprachen verbundenen Nachbarländer. Als Kriterium für Stellenvergaben wurde hierbei in beiden Ländern vor allem erbrachte Forschungsleistungen angeführt, wobei jedoch auch immer wieder auf die Bedeutung von sozialen Netzwerken eingegangen wurde. Diese äußern sich in der Weitergabe von Informationen über Stellenvakanzen ebenso wie in der Passgenauigkeit, mit der Stellenbeschreibungen – günstigenfalls im Sinne des Bewerbers – formuliert werden:

„Die sozialen Beziehungen sind sicherlich wichtig, ich würde sie aber nicht über die fachlichen Qualifikationen stellen. Sie sind wichtig einmal, damit man überhaupt weiß, wann wo Stellen ausgeschrieben werden. Dass man dann schon im Voraus sein Interesse bekunden kann, könnt ihr die Stelle nicht eventuell so formulieren, dass ich mich bewerben kann. Diese Möglichkeit besteht zumindest, wenn man die Leute kennt.“ [NO: Post doc]

Positiver Einfluss von Netzwerken bei der Vergabe von Stellen im wissenschaftlichen Bereich wurde in Deutschland ebenfalls berichtet, wobei jedoch das in Norwegen angeführte Argument der Kleinheit des Landes und damit der dort vertretenen Disziplin nicht greift – eher wird überhaupt ein Anknüpfungspunkt für wissenschaftliche Aktivitäten gesucht:

„Beziehungen spielen auf jeden Fall eine Rolle. In einem derzeit laufenden Berufungsverfahren konnte ich beobachten, dass es schon bei der Vorauswahl hilft, ob man den einen oder anderen Bewerber schon einmal auf einer Konferenz gehört hat, ob man mit dem Namen etwas verbinden kann. Das spielt sicherlich eine Rolle.“ [DE: Postdoc, befristet]

Doch können wissenschaftliche Schulen in Form von ähnlichen Forschungsfeldern und -ansätzen, die über Forscherpersönlichkeiten vermittelt werden, als Indikatoren für geteilte Werte fungieren, die sich auf den Erfolg von Bewerbungen auswirken. Nicht allein die Kenntnis bestimmter Forschungsansätze kann als positiver Faktor für spezifische Anforderungen gelten, die Assoziierung mit bestimmten normativen Vorgaben, die in der Prägung in einer gemeinsamen Schule (im Sinne Bourdieus als „verhaltensnormierender Instanz“; vgl. Bourdieu 1974: 138) kulminieren, kann selbst bereits als Empfehlung für eine Stelle wahrgenommen werden:

„Ich hatte da mal eine Bewerbungssituation, dass eine Gutachterin mich begrüßte mit den Worten: Ach, ich habe auch bei Ihrem Professor studiert, da muss ich Sie ja zum Thema xy gar nicht erst ab-

prüfen. D.h., die Szenen sind dann schon so klein, dass man sich einfach kennt.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

Bekanntheit ist ein Faktor, der sich nicht nur für den Kandidaten positiv auswirken kann, auch innerhalb einer Berufungskommission wird soziale und wissenschaftliche Homogenität durch den Umstand, dass sich die Kommissionsmitglieder untereinander kennen, einer ähnlichen Forschungsrichtung angehören, erzielt, was zu Inklusions- bzw. Exklusionsverhalten gegenüber den Bewerbern führen kann:

„Dazu habe ich einiges gelernt. Ich erinnere mich an einen Satz, den ich mal gehört habe: Die Konferenz findet außerhalb der Konferenz statt. Namen zu kennen, von denen man liest oder im Sozialgespräch kompetent zu erscheinen, das ist enorm wichtig. Ich war selber auch mal einer Berufungskommission beigewesen, in der mir erneut deutlich wurde, die kannten einander. Und das war vielleicht nicht komplett ausschlaggebend, und dennoch es war ein nicht unerheblich großer Prozentteil, der dann sagte, der ist mir sympathisch. Aber das ist vielleicht einfach eine menschliche Regelung.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

Dabei lassen sich – ganz im Sinne der Beschreibung der Funktionsweise von sozialen Netzwerken – unterschiedliche Strategien beobachten: zum einen kann der stellensuchende Wissenschaftler versuchen, seine Bekanntheit durch Teilnahme an Konferenzen und Publikationen zu steigern bzw. Beziehungen zu einflussreichen Personen aufzubauen; zum anderen können einflussreiche Wissenschaftler versuchen, sich um die Laufbahn ihrer Mitarbeiter oder derjenigen von assoziierten Personen zu kümmern – durch Unterbringung von diesen an anderen Stellen werden die eigenen Netzwerke vergrößert und damit die eigene Machtposition weiter gestärkt.

„Ich habe das Gefühl, dass Stellenbesetzungen sehr oft über soziale Netzwerke, über Kontakte laufen: Meine Studentin wird bald fertig, ist bei Euch was frei, bei mir wird bald was frei. Dass man sich dann darauf verlässt, das sind Studierende aus dem Hause des Kollegen so und so, das werden dann sicherlich auch kompetente Mitarbeiter für den eigenen Bereich.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

„Es hängt aber auch immer vom Chef ab, wie die Leute unterkommen. Man muss den Leuten schon ein Jahr vorher sagen, dass sie sich kümmern und bewerben müssen. Man muss ihnen dann Gutachten etc. schreiben und sich auch etwas mit umhören. Für meine ehemaligen Mitarbeiter spielten meine Netzwerke schon auch eine große Rolle bei der weiteren Jobsuche. Es [Arbeitsplatzwechsel] ist also möglich, wenn man sich rechtzeitig darum kümmert und auch Unterstützung erhält.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

Typisch für den Erfahrungsbericht von Wissenschaftlern ist es jedoch, dass derartig strategisch operierende Netzwerke für das Erlangen von Positionen in höheren Hie-

rarchieebenen vor allem bei anderen Konkurrenten beobachtet wurden, während im Hinblick auf die eigene Laufbahn die Erzählung vorherrscht, sie sei trotz mangelnder Einbindung in derartige Netzwerke erfolgreich verlaufen.

„Es ist nicht so oft der Fall, dass Leute dann wirklich – so wie ich jetzt – in einem ganz anderen Kontext eine neue Stelle an einer anderen Universität gefunden haben. Sondern in einigen Fällen ist das dann vermittelt passiert, also über Beziehungen, die der Professor hatte, der dann eben an eine andere Universität an die Kollegen vermittelt hat.“ [DE: Postdoc, befristet]

Als alternatives Deutungsmuster für erfolgreiche Laufbahnen trotz fehlender Netzwerkunterstützung lässt sich darüber hinaus schieres Glück anführen – eine Beobachtung, die sich mit mancherlei Erfahrungen auch außerhalb des wissenschaftlichen Betriebs ohne weiteres harmonisieren lässt:

„Mein erster Doktorvater war nicht in dem Fach tätig, aus dem ich komme, so dass er wenig für mich tun konnte, da er nicht in meinem Gebiet vernetzt war. Mein zweiter Doktorvater war zwar aus meinem Fach, fühlte sich aber nicht so stark für mich zuständig. Das war für mich eine sehr ungünstige Situation, so dass ich mich selber sehr viel bewerben musste. Da schreiben einem die Menschen ja immer nette Gutachten, die einem aber auch nur bedingt weiterhelfen. Und dann ist es einfach nur Glück, wenn es dann doch irgendwie mit einer Stelle klappt.“ [DE: Postdoc, befristet]

5.1.4 Das Aufrückverfahren (*kompetanseopprykk*)

Eine Besonderheit des norwegischen hochschulischen Karrieresystems im Vergleich zum deutschen besteht in der Möglichkeit, hierarchisch höher angesiedelte Positionen nicht allein durch Konkurrenz zu erlangen, wobei eine vakant werdende Stelle in einem Wettbewerb an einen der Bewerber vergeben wird, sondern auch durch Höherstufung von Wissenschaftlern aufgrund von nachgewiesenen Kompetenzen – durch „Aufrücken“ (vgl. Kapitel 4.2). Eine extern erzielte Listenplatzierung bei einem Konkurrenzverfahren (wodurch die auswärtige und somit unabhängige Kommission ja die prinzipielle Eignung des Kandidaten für die Position attestiert) oder die Bewerbung um Anerkennung der für eine bestimmte Position erforderlichen Kompetenzen bei einer unabhängigen, staatlichen Kommission können Wege sein, in die angestrebte Stellenkategorie aufzurücken. Dies kann deswegen erfolgen, weil die Lehreinheiten in hierarchisch flach aufgebaute Departments gegliedert sind, so dass mit dem Aufrücken nicht etwa das Erlangen einer Lehrstuhl- bzw. Institutsleitung verbunden ist. Auch sind die zu erzielenden Gehaltssteigerungen moderat – doch immerhin handelt es sich um solche wie auch um ein verringertes Lehrdeputat zu-

gunsten von Forschungszeit. Die Attraktivität einer höher angesiedelten Stellenkategorie (und eventuell des damit verbundenen Titels) sollte also groß genug sein, um den Wissenschaftlern als Motivation für den Erwerb von Kompetenzen, Qualifikationen und Forschungsleistungen zu dienen, die sie ein solches Aufrücken anstreben lassen.

Dabei handelt es sich um ein internes Rekrutierungsverfahren, bei dem geeignete Wissenschaftler eine höhere Stellenkategorie erlangen können, ohne dass erst eine Position diesen Typs durch Ausscheiden des bisherigen Stelleninhaber frei werden müsste. Wie stark interne Rekrutierung von wissenschaftlichem Personal an norwegischen Universitäten ausgeprägt ist, wurde nicht zuletzt durch die Untersuchungen von Agnete Vabø (2002: 167) bestätigt, denen zufolge rund 80 Prozent der an den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Universität Oslo beschäftigten Wissenschaftler dort auch ihren Hauptfach- bzw. Magisterabschluss erlangt hätten. Vabø führt weiter aus, dass der hohe Grad an interner Rekrutierung nicht allein auf die geringe Anzahl von Universitäten in Norwegen und den damit verbundenen kleinen Bewerberpool zurückzuführen sei. Ganz im Gegenteil sei der Grad an interner Rekrutierung in den letzten 20 Jahren weiter angestiegen, obwohl im Rahmen der norwegischen Bildungsoffensive die Anzahl der Universitäten im Lande angestiegen sei (Vabø 2002: 169).

Mit derartig stark ausgeprägter interner Rekrutierung auf allen Ebenen ist jedoch ebenfalls die Tendenz systemimmanent angelegt, dass eine Vielzahl von Wissenschaftlern, die auf derartige Besserstellung hoffen, in diese Kategorien aufrücken kann und somit die Anzahl von Wissenschaftlern in den höchsten Stellenkategorien über die Jahre hinweg stetig zunehmen wird. Diese inflationäre Tendenz die Stellentitel betreffend wird auch in Norwegen ambivalent betrachtet, da diese derart angelegte schleichende Entwertung das ganze Hochschulsystem (und nicht zuletzt den Stellenwert der eigenen Position) in Mitleidenschaft zieht; ein norwegischer Professor erklärt und kommentiert das Aufrückverfahren in diesem Sinne folgendermaßen:

“The *førsteamenuensis*-positions have the possibility of upgrading it into a professorship within 3 years, I think. But in any case we have a system: no matter which position you are employed in, you can apply after some years. If you have the position of a *førsteamenuensis* you can apply after some years to gain a rank of professor. And a lot of people gain their professorships through this kind of

internal system. And it is very controversial. And it is not only the title of a professorship but also the payment. But to be very honest with you: I have heard from Swedish and Danish colleagues that they think we have a *professor problem* among us: Too many people are professors too early in their careers so that – according to these people – the professorship in Norway is not as strict as it is in other countries. And that should not be the case. Of course there should be used international standards, it should be equivalent.” [NO: Professor]

Ein anderer norwegischer Professor sieht in diesem Verfahren auch eine potenzielle Quelle von internen Spannungen, da hierdurch eine gewisse Erwartungshaltung bei Wissenschaftlern auf ein Anrecht auf derartige Beförderung genährt würde:

„Bei uns ist es dann so, wenn man an dieser Hochschule dann ein Leben lang sein will, dann müsste man sich auf eine *førsteamanuensis*-Stelle bewerben und anschließend könnte man sich dann um ein *opprykke*-Verfahren bewerben. Das gibt sicherlich auch Spannungen. Einerseits zeichnet sich eine wissenschaftliche Einrichtung mit besonders vielen Professoren besonders aus. Andererseits kann es auch Ärger geben, wenn Leute meinen, sie wären qualifiziert und kommen aber nicht durch das Verfahren.“ [NO: Professor]

Auch wird kritisch darauf hingewiesen, dass die Entscheidungen über die – beispielsweise professoralen – Kompetenzen eines Kandidaten von externen Kommissionen gefällt werden, die somit in die Stellenpolitik der eigenen Institution hineinregieren: Eine positive Beurteilung einer Kommission an der Universität x hat Bindungskraft für die Universität y, an der der Kandidat bis dato nur auf einer niedrigeren Stellenkategorie eingruppiert worden war – und von seiner Universität dort eventuell auch als adäquat eingestuft betrachtet wird. In den Worten eines norwegischen Wissenschaftlers:

„Und wenn man sich hier auf eine Professorenstelle bewirbt, selbst noch kein Professor ist, die Stelle auch nicht bekommt, so kann man aber dadurch die Professoren-Kompetenz erwerben, nämlich wenn die Kommission die eingereichten Arbeiten dahingehend beurteilt, dass sie professorabel sind. Dann geht man hinterher zu seiner eigenen Uni und sagt: Bitteschön. Hier steht es schwarz auf weiß. Meine Kompetenzen sind eines Professors wert. Ich möchte eine Gehaltserhöhung. Und wenn es dann einmal in einer Kommission an einer norwegischen Universität durch ist, dann wird es nicht noch mal überprüft. D.h. wenn ich mich bspw. in Trondheim auf eine Professorenstelle bewerben würde und man würde meine Leistungen als professorabel beurteilen, dann könnte ich damit an die Uni Oslo zurück kehren und die würden es hier akzeptieren, obwohl man eventuell weiß, wer in dieser Kommission saß. Man runzelt die Stirn, aber kann nichts machen.“ [NO: postdoc]

Ein aus Deutschland stammender, in Norwegen tätiger Wissenschaftler berichtet von seinen eigenen Erfahrungen mit dem Aufrückverfahren, das ihn von einer Stelle der

zweithöchsten auf die höchste Hierarchiestufe gebracht hatte. Dabei benutzte er seine in Deutschland entstandene Habilitationsschrift als zweites Buch, um die für den Professorentitel erforderliche Qualifikation beizubringen. Hier wird erneut der Unterschied zum deutschen System erkennbar, denn ohne Habilitationsschrift hätte er hierzulande schwerlich eine Position selbst der zweithöchsten Hierarchiestufe einnehmen können. Darüber hinaus beobachtet er, dass die meisten Professorenstellen mittlerweile auf diesem Wege vergeben würden, so dass Konkurrenzverfahren (mit Ausschreibung und mehreren Bewerbern) zunehmend seltener vorkommen:

„Ich habe dann aus meiner deutschen Habilitation eine zweite norwegische Dissertation gemacht, weil es hier keine Habilitation gibt, habe also zwei Dokortitel, den letzten 2001 abgeschlossen und habe daraufhin die persönliche Beförderung zum Professor bekommen. Das gibt es hier. Es werden hier kaum Professorenstellen ausgeschrieben sondern immer diese *førsteamenuensis*-Stellen, weil es eben die Möglichkeit der persönlichen Weiterqualifikation gibt, man kann also *opptrykke*.“ [NO: Professor]

Er beschreibt weiter, wie das Aufrückverfahren in seinem Falle ablief. Das Prozedere war relativ aufwändig (hier mit international besetzter Kommission), weit entfernt von einem Automatismus der Beförderung. Doch weist er andererseits darauf hin, dass die zu erzielende Gehaltssteigerung angesichts flacher Einkommensgefälle nicht besonders hoch ausfalle. Als Instrument der Karrieregestaltung steht er dem Aufrückverfahren nicht vollkommen kritiklos gegenüber, weil nach dieser Beförderung wenig zusätzliche Anreize mehr bestünden – eine Leitungsfunktion einzunehmen, hält er in seinem Fall (als Ausländer im Department) für nicht besonders wahrscheinlich, andere Optionen gibt es jedoch in dieser Hinsicht kaum:

„Wenn man der Meinung ist, dass man genug publiziert hat, sich genug profiliert hat, dann schreibt man einen Antrag an die Fakultät. Die ernennt dann ein Komitee, das in meinem Fall sehr international besetzt war: ein Schweizer, eine Deutsche und ein Finne, geleitet von einem Schweizer in Norwegen. Die bewerten dann die eingeschickten Publikationen, es gibt ein ziemlich detailliertes Gutachten. Aufgrund dieses Gutachtens entscheiden dann zuerst die Fakultät, dann der Dekan und dann die Universität. Also ein ziemlich langwieriges Verfahren auch mit einigen Belastungen verbunden, wie das ja immer nun mal ist. Und dann kriegt man, wenn's dann gut gelaufen ist, die Ernennung zum Professor mit einer geringfügigen Gehaltssteigerung, also wirklich geringfügigen. Ja und das ist der Status Quo. Gleichzeitig habe ich damit auch ein gewisses Karrieredach erreicht – irgendwie weiter geht es hier nicht mehr. Es könnte nur noch funktionärsmäßig weitergehen: Institutsleiter oder Dekan. Aber so was ist meiner Meinung nach unwahrscheinlich, dass hier ein Ausländer, ein Deutscher als Dekan... das ist einfach nicht sehr wahrscheinlich.“ [NO: Professor]

Demgegenüber finden sich auch Berichte darüber, wie das Aufrückverfahren durchaus als ein Instrument innerhalb der politisch gewollten Lenkung von hochschulischen Karrieren eingesetzt werden kann. So wurde zur Gleichstellung von Frauen und Erhöhung des Frauenanteils unter Professoren weiblichen Wissenschaftlern ein erhöhtes Deputat für Forschung bei verminderter Lehrverpflichtung eingeräumt. Die dadurch gesteigerten Forschungserträge wiederum können als Qualifikationsnachweis innerhalb eines Aufrückverfahrens zur Professur verwandt werden, wie ein Interviewpartner schildert:

„And they want especially female *førsteamenuensis* to become a *professor* by *opprykke*. There is an extra budget of money which you can apply for, so if you are a female *førsteamenuensis* you can apply for more F&U (Forskning og Utvikling).” [NO: universitetslektor]

(Analoges gilt für das Aufrücken von einer Lektorenstelle zum *førstelektor* oder *førsteamenuensis*, doch ist es politisch offenbar vor allem erstrebt, Frauen in die höchsten akademischen Hierarchieebenen zu bringen.)

Indirekt geht auch ein anderer Interviewpartner auf den Aspekt der Frauenförderung durch Aufrückverfahren ein: Die Wissenschaftlerin beschreibt die (in Deutschland nicht unübliche) Situation, dass bei nur einer zu vergebenden Professur diese durch einen männlichen Kollegen bereits besetzt gewesen sei – durch Warten auf ein Ausscheiden des männlichen Professors hätte keine der Frauen im Institut die Möglichkeit eröffnet bekommen, Professorin zu werden (jedenfalls nicht an dieser Universität). Weitere hier benannte Aspekte sind der motivierende Charakter der Möglichkeit des Aufrückens, die zu Engagement ermutige, durch das die eigene Position verbessert werden könne, und der – vielleicht für Skandinavien besonders typische – Gerechtigkeitsimpuls, der eine stellenmäßige Ungleichbehandlung bei ansonsten gleicher Qualifikationsstruktur als unbefriedigend empfindet. Personalwirtschaftlich gesehen kann also mit dem Aufrückverfahren ein Anreiz zu gesteigerter Arbeitsbereitschaft geliefert und gleichzeitig die Arbeitszufriedenheit durch das Einziehen einer scheinbar objektivierbaren Instanz für Gerechtigkeit in Karriereverläufen gesteigert werden:

[Frage: “What do you think about the *professor-opprykkning*?”] “I think it is good, especially at a small institution like this. For example in the pedagogical area we were five persons and we had one professor. So if there would not have been the possibility of *opprykkning* at this institution, we would have never become professor. They would or could not need more than one professor; the one position

was already blocked. But I think: if you are qualified like a professor than you should become a professor. I mean, the quality of your work is important and not how the staff-situation is. So I think it is good, because it is motivating people. Because people know: it is not the person who is blocking me, but it is my lack of production. But I think having the possibility of climbing is very important and motivating.” [NO: førsteamnuensis]

Grundsätzlich wurde das Aufrückverfahren von allen interviewten Wissenschaftlern positiv beurteilt, auch wenn, wie gesehen, kleinere Kritikpunkte festgehalten wurden oder bestimmte Aspekte als ambivalent hingestellt wurden. Diese Kritikpunkte betreffen einerseits prozedurale Aspekte, andererseits die mögliche Schwemme von mit Professorentiteln ausgestatteten Hochschullehrern – Letzteres werde im restlichen Skandinavien (wo die Quote von Professoren bezogen auf die Einwohnerzahl geringer ausfällt) kritisch betrachtet. Doch für die eigene Karriereplanung sowie das Erzielen von Verteilungsgerechtigkeit wurde dieses Instrument durchweg als günstig dargestellt. Ein Interviewpartner sprach diesbezüglich von einer „*Tenure Track*-Option mit fester Stelle“, eine Beurteilung also, die von zwei Systemen positiv abgehoben wird: vom deutschen, wo Positionsverbesserungen nur bei Stellenwechsel möglich sind, und von US-amerikanischen, wo *tenure* in aller Regel eben nur als Option vorkommt, die nicht mit einer Festanstellung verwechselt werden darf.

„Die Möglichkeit des *opptrykke*-Verfahrens ist natürlich hervorragend! Das ist ja eine *Tenure Track*-Option mit sicherer Stelle. Diese Möglichkeit werde ich sicherlich in einem Jahr nutzen. In diesem Jahr habe ich ja ein sehr großes Forschungsprojekt extern finanziert bekommen und das gibt mir natürlich die Möglichkeiten, genau die dafür geforderten Qualifikationen abzuarbeiten. Dann werde ich mich im nächsten, spätestens im übernächsten Jahr in diese *opptrykke*-Verfahren begeben. Das Problem ist, wenn man durch das nicht durchkommt, muss man drei Jahre bis zur nächsten Bewerbung warten. Auch da gibt es ein externes Gremium, das die Leistungen des Bewerbers beurteilt. Das *opptrykke*-Verfahren sehe ich ganz klar für mich als die Maßnahme oder die Qualifikation, die ich hier erreichen kann.“ [NO: førsteamnuensis]

Vor diesem Hintergrund kann das norwegische Aufrückverfahren als ein Instrument der Planbarkeit bzw. Steuerung von Karriereverläufen gesehen werden, das nicht allein zur internen Mobilität im Sinne des Aufstiegs von einer hierarchischen Stufe zur nächst höheren beiträgt, sondern das auch vor dem Hintergrund der Kultur des Verhandeln von Vertragsgestaltungen bzw. Arbeitsbedingungen zu sehen ist, die gegen Ende des folgenden Kapitels näher betrachtet werden soll.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der hochschulische Arbeitsmarkt für norwegische Wissenschaftler deutlicher die Züge eines internen Arbeitsmarkts trägt als in Deutschland. Dabei zeigten sich folgende Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten: In beiden Ländern werden die Beschäftigten auf den niedrigeren Hierarchiestufen (Junior-Ränge) vorwiegend intern rekrutiert, wobei der Pool der anzustellenden bevorzugt aus den Absolventen der jeweiligen Institutionen besteht. Doch ist sowohl das Aufnahmeverfahren als auch die Verbleibswahrscheinlichkeit der Rekrutierten im hochschulischen Arbeitsmarkt nicht identisch aufgebaut: In Deutschland wurde als Vorstufe zum Zugang zum eigentlichen Arbeitsmarkt (mit etwas umfangreicheren Beschäftigungsumfang und mittel- bis längerfristiger Vertragsdauer) neben dem Lehrbeauftragtenstatus vor allem die Tätigkeit als Studentische oder Wissenschaftliche Hilfskraft genannt – ein Stellenkategorie, die es in Norwegen so nicht gibt, wodementsprechend nur die *timelærer* in entsprechender Funktion genannt wurden. Der Zugang zum hochschulischen Arbeitsmarkt ist nicht nur deswegen in Norwegen restriktiver: Anders als in Deutschland haben die Wissenschaftler auch in den Junior-Rängen vielfach ein formalisiertes Selektionsverfahren durchlaufen, bevor sie zum Promotionsverfahren zugelassen werden. Entsprechend liegt die Mobilitätsrate der norwegischen Nachwuchswissenschaftler auch etwas höher als in Deutschland, da die Rekrutierung etwas kompetitiver (und nicht ausschließlich aus dem eigenen Absolventenpool gespeist) erfolgt. Durch das im Vergleich aufwändigere Zugangsverfahren erklärt sich folglich der etwas höhere Stellenwert von externer Rekrutierung – sei es aus anderen Institutionen, sei es aus zwischenzeitlich eingenommenen Positionen von anderweitiger angestellter oder selbstständiger Berufstätigkeit.

Wurde jedoch der Zugang zum hochschulischen Arbeitsmarkt erreicht, so fungieren die Stellen der Junior-Ränge in Norwegen in größerem Ausmaß als *ports of entry* für einen internen Arbeitsmarkt als in Deutschland: Die Wahrscheinlichkeit, in der Institution gehalten zu werden, liegt der Beobachtung der Interviewpartner zufolge höher als in Deutschland. Den Untersuchungen von Kyvik und Olsen (2007) zufolge arbeiteten zwei Drittel der norwegischen Promotionsabsolventen zwei bis fünf Jahre nach der Disputation weiterhin in der Forschung (vgl. auch Thune / Olsen 2009: 15). Dies führt dazu, dass viele Nachwuchswissenschaftler den Hochschulsektor – gewollt oder ungewollt – ganz verlassen. Am deutlichsten drückt sich dies jedoch in

der Rekrutierungsstrategie für die Positionen des *senior staff* aus: Durch Maßnahmen wie das Hausberufungsverbot in Deutschland wird hier Mobilität erzwungen, was mit den höheren Mobilitätsraten für Professoren in Deutschland korreliert, wohingegen eine interne Laufbahn mit Aufstiegsmöglichkeiten in Norwegen möglich ist und durch das Aufrückverfahren auch stark befördert wird. In der Gegenüberstellung jener zwei Instrumente zur Steuerung beruflichen Aufstiegs – Hausberufungsverbot hier, Aufrückverfahren dort – wird klar ersichtlich, auf welche Weise sich ein interner Arbeitsmarkt für hochschulische Positionen in Norwegen sehr viel stärker entwickeln konnte als in Deutschland. Überdies – und das wird das folgende Kapitel zeigen – befördern verschiedene Aspekte der Vertragsgestaltung und der Verhandlungsmöglichkeit in Bezug auf die Arbeitsbedingungen derartige interne Strukturen in Norwegen.

5.2 Vertragliche Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse und Sicherheit der Lebensplanung

Zu den wesentlichen Aspekten, durch die sich Beschäftigungsverhältnisse beschreiben lassen, gehören Dauer und Umfang der Beschäftigung sowie das erzielte Einkommen. Diese leicht objektivierbaren Merkmale eines Beschäftigungsverhältnisses werden vertraglich festgehalten und können Gegenstand von Verhandlungen zwischen Partnern unterschiedlicher institutionellen Gewichts werden: Staat, Organisationen (wie Gewerkschaften), Hochschulen (ihrer Leitung bzw. der dafür zuständigen Administration) oder Individuen (der einzelne Beschäftigte). Ebenso kann aber auch eine einseitige Festlegung durch eine regional oder national operierende Institution (die jeweilige Hochschule bzw. den Staat) erfolgen. Finden Aushandlungsprozesse statt, kann wiederum eine Begrenzung des Verhandlungsrahmens durch Vorgaben wie staatliches Recht oder Tarifrecht gegeben sein. Für eine systematische Beschreibung der nachfolgend erfassten Merkmale von Beschäftigungsdauer, Beschäftigungsumfang und erzielttem Einkommen ist also in einem weiteren Schritt Modus und Ort etwaiger Verhandlungen zu klären, um die Möglichkeiten von Veränderungen (im Idealfall: Verbesserung) von Arbeitsbedingungen abzustecken.

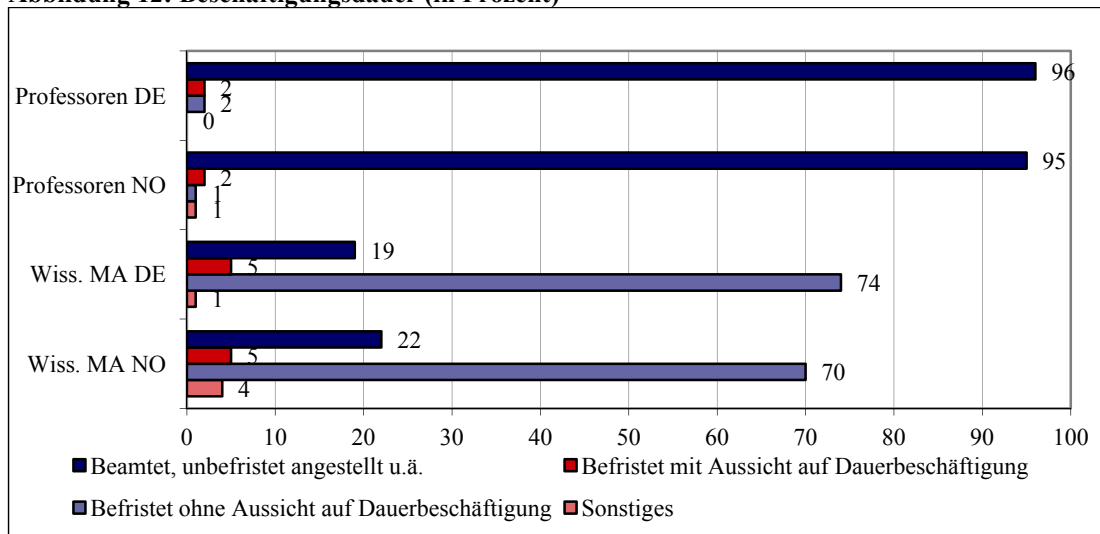
Hiermit werden jene Fragen bearbeitet, die in Kapitel 2 (Hochschulen als Arbeitsmarkt) gestellt wurden: Mit welchen Anteilen von unbefristeten bzw. befristeten Beschäftigten hat man es zu tun? Wie verteilen sich voll- und teilzeitige Beschäftigung? Gibt es kollektive Interessenvertretungen von Wissenschaftlern bei Verhandlungen in Bezug auf die *employment relations*? Und wenn ja: vertreten diese die Interessen aller oder nur ausgesuchter Beschäftigter? Sowie: welche Aspekte der Beschäftigungsverhältnisse werden hier verhandelt?

5.2.1 Beschäftigungsdauer

Bei der Beschäftigungsdauer wurden im Rahmen der CAP-Studie nicht allein befristete und unbefristete Beschäftigungsverhältnisse einander gegenüber gestellt, sondern auch unterschieden, ob bei einer befristeten Beschäftigung eine Aussicht auf anschließende Daueranstellung bei der entsprechenden Institution bestehe (etwa im Rahmen von *tenure*-Regelungen) oder ob dies nicht der Fall ist. Da eine vertragliche Regelung wie die lebenslange Verbeamtung in Deutschland mit damit einhergehen-

den Vergünstigungen (Freistellung von Zahlungen in soziale Sicherungssysteme wie Renten- oder Arbeitslosenversicherungen) in vielen anderen Ländern unbekannt ist, wurde sie zusammen mit der unbefristeten Beschäftigung aufgelistet. Zu beachten ist dabei jedoch, dass eine unbefristete Beschäftigung im Angestelltenverhältnis nicht die gleiche Sicherheit gewährt wie die Verbeamtung, da bei einer eventuellen Schließung eines Studienganges mangels Nachfrage oder aufgrund hochschulpolitischer Erwägungen (Profilbildungsmaßnahmen etc.) eine Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses (ähnlich einer betriebsbedingten Kündigung) vielerorts möglich ist. Ein auf Lebenszeit Verbeamteter genießt dagegen absolute Beschäftigungssicherheit selbst im Falle seiner völligen Entpflichtung und verfügt oft über weitere Privilegien, die den Beamtenstatus gerade in Zeiten von häufig thematisierter Beschäftigungsfluktuation bzw. -unsicherheit (die jedoch, wie am Beispiel von Deutschland gezeigt werden konnte, eventuell niedriger ist, als vielfach geglaubt; vgl. Erlinghagen 2004, 2008, 2010) besonders attraktiv erscheinen lassen.

Abbildung 12: Beschäftigungsdauer (in Prozent)



Frage A11: Welche Beschäftigungsdauer ist bei Ihrem derzeitigen Beschäftigungsvertrag vorgesehen?

Dabei ergibt sich ein relativ ähnliches Strukturmuster der Beschäftigungsdauer für Norwegen und Deutschland: Professoren sind in aller Regel – zu jeweils gut über 90 Prozent – verbeamtet bzw. unbefristet angestellt, was nur für etwa jeden fünften Wissenschaftlichen Mitarbeiter gilt (in Norwegen mit 22 % etwas mehr als in Deutschland mit 19 %). Dabei hat sich in Deutschland, für das Vergleichswerte aus dem Jahr 1992 vorliegen, ein leichter Rückgang von unbefristeten Beschäftigungs-

verhältnissen ergeben, denn damals hatten 98 Prozent der Professoren und 21 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter angegeben, sich in einem derartigen Vertragsverhältnis zu befinden (vgl. Jacob / Teichler 2011: 37). Derartige Entwicklungen sind aber in anderen Ländern (wie Japan und insbesondere Australien) in stärkerem Maße ausgeprägt, so dass hier im internationalen Vergleich nicht von einer übermäßigen Verschlechterung der Anstellungsbedingungen die Rede sein kann.

Für den Fall „Befristung mit Aussicht auf Dauerbeschäftigung“ ergeben sich in beiden Ländern exakt die gleichen Werte: Für 2 Prozent der Professoren sowie 5 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter trifft dies zu. *Tenure track*-Regelungen sind also in beiden Ländern eher die Ausnahme und betreffen dann eher die Angehörigen des *junior staff* (zu diesen wurden in Deutschland auch etwa die Juniorprofessoren gerechnet, die Kandidaten für eine derartige Regelung sein könnten – aufgrund der geringen Fallzahlen von Juniorprofessoren zum Zeitpunkt der Befragung fielen die entsprechenden Ergebnisse jedoch nicht ins Gewicht). Deutschland und Norwegen unterscheiden sich somit in ihrer Beschäftigungsstruktur deutlich von Ländern wie den USA, Großbritannien, aber auch Australien, Japan und Portugal, wo derartige Aussicht auf *tenure* sehr viel häufiger anzutreffen ist und ein virulentes Instrument der Beschäftigungsstrategie bzw. Karriereplanung darstellt.

Die typische Situation für die Angehörigen des *junior staff* stellt es dar, in einer befristeten Anstellung ohne Aussicht auf Dauerbeschäftigung tätig zu sein: Für 70 Prozent der entsprechenden Stellenkategorie in Norwegen und 74 Prozent ihrer Kollegen in Deutschland trifft dies zu, jedoch nur für jeweils 1 Prozent der Professoren in den beiden betrachteten Ländern. Die Differenz zwischen den ermittelten Werten für Deutschland und Norwegen ist der geringfügig höheren Anzahl von Festanstellungen in Norwegen einerseits, den etwas höheren Anteilen von als „sonstiges“ bezeichneten, von den Antwortvorgaben abweichenden Regelungen in Norwegen (4 % gegenüber 1 % in Deutschland) geschuldet. Insgesamt ist das Merkmal der Beschäftigungsdauer jedoch in seiner Ausprägung in Norwegen sehr gut vergleichbar mit der in Deutschland: Dauerstellen werden in erster Linie auf den obersten hierarchischen Positionen vergeben, während untere hierarchische Positionen eher von Beschäftigungsunsicherheit geprägt sind. Das Erlangen einer Professur bedeutet in vielen Fällen das erstmalige Einnehmen einer unbefristeten Stelle, davor ist das Kar-

rieremuster von mannigfachen Unsicherheiten geprägt: Eine Verlängerung von Stellen ist vielfach nicht möglich, notwendig ist vielmehr nach Ablauf der Befristung der Wechsel auf eine andere Stelle – entweder an einer anderen Institution, in einem anderen Forschungsprojekt oder auf einer anderen (höheren) hierarchischen Position. Dabei ist der Wechsel in ein anderes Forschungsprojekt von vielen Unwägbarkeiten geprägt, denn dies setzt die erfolgreiche Finanzierung eines derartigen (wiederum in aller Regel zeitlich befristeten Projekts) voraus, die sich im Voraus (vor Ablauf eines anderen Arbeitsvertrages) kaum kalkulieren lässt. Die Aneinanderreihung von projektgebundenen, drittmittelfinanzierten Stellen bildet für Wissenschaftliche Mitarbeiter eine zwar prekäre, jedoch relativ verbreitete Option. Ein deutscher Professor, der aus derartigen Projektstellen den Aufstieg zur Professur erfahren hat, gab hierzu weiterhin an, dass während der subsequenten Einbindung in Projekte unter Umständen auch der Zeitpunkt für eine Berufung verpasst werden könne:

„Da ich bis jetzt vor allem mal in Projekten gearbeitet habe, kann ich das nur aus dieser Perspektive beschreiben. Projekte sind zeitlich befristet, und meistens haben die [Projektleiter] aufgepasst, dass ihre Mitarbeiter danach woanders untergekommen sind. Meine ehemaligen Kollegen sind immer noch an der Uni x auf befristeten Stellen und hoffen, ich weiß nicht worauf, auf eine Entfristung wahrscheinlich. Die meisten von ihnen können nicht einer Professur entgegenfiebert, nicht mehr. Es gab auch einige Abbrecher. Ich glaube, die meisten sind noch unterwegs. Unterwegs auf Drittmittelstellen.“ [DE: Professor]

Die Alternative – insbesondere, wenn selbst der Wechsel an eine andere Institution verwehrt wird wie im Falle der „Sechs-Jahres-Regelung“ in Deutschland – heißt vielfach „up or out“: entweder innerhalb des akademischen Arbeitsmarktes auf die nächste Stufe aufzusteigen, oder diesen komplett zu verlassen.

Die Befristung von Arbeitsverträgen wirkt sich vielfach negativ auf die objektive materielle Sicherheit (bei baldigem Ablauf eines Vertragsverhältnisses) und insbesondere der gefühlten materiellen Sicherheit aus. Dieser Aspekt wird in einem späteren Abschnitt zur Lebensplanung eine zentrale Rolle spielen und soll deswegen an dieser Stelle nicht ausführlicher behandelt werden. Die unter dem Blickwinkel der materiellen Sicherung problematische Situation ergibt sich für den Betroffenen daraus, dass er zwar im Augenblick über eine angemessene materielle Sicherheit verfügt, diese aber nach Auslaufen seines Vertrags nicht mehr gewährleistet sieht. Als vorbeugende Reaktion darauf beginnt er eventuell mit der Bildung von Rücklagen,

was wiederum seine aktuelle finanzielle Lage empfindlich beeinträchtigen kann. Derartige vorverlagerte materielle Unsicherheit ist besonders in Fällen relevant, wo die sozialen Sicherungssysteme keinen ausreichenden Schutz für die Phase der Stellensuche oder beruflichen Neuorientierung im Anschluss auf das ausgelaufene Beschäftigungsverhältnis bieten.

Dies ist mindestens für die in Deutschland als Stellentypus vorgesehenen Beamtenverhältnisse auf Zeit möglich, da hier – anders als bei befristeten Angestelltenverhältnissen – keine Beiträge zu den Sozialsystemen der Arbeitslosen- oder auch Rentenversicherung eingezahlt werden und somit auch keine Ansprüche außerhalb der Grundsicherung („Hartz IV“) entstehen. Dass dies keinen seltenen oder irrelevanten Fall darstellt, belegt ein kurzer Blick auf die Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts zum Personal an Hochschulen für den Berichtszeitraum der Jahre 2006 bis 2009 (vgl. Destatis 2007a; 2008; 2009a; 2010) – also nach Einführung der Besoldungsordnung W und der Reform der Dienstrechtverhältnisse im akademischen Mittelbau, aber auch etwa ab dem Zeitpunkt der CAP-Befragung: Da die Kategorie der vielfach auf Zeit verbeamteten Dozenten und Assistenten im Zuge der Dienstrechtreform weitgehend abgeschafft wurde (zugunsten von Wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen im Angestelltenverhältnis), wäre eigentlich zu erwarten gewesen, dass die Anzahl von zeitlich befristet verbeamteten Wissenschaftlern an Hochschulen²⁹ insgesamt zurückgegangen wäre. In der Tat ergibt sich in der besagten Kategorie von 2006 bis 2009 eine stetige Abnahme von 5259 in befristeten Stellen tätigen Wissenschaftlern auf 2268 (ein negatives Saldo von fast 3000 Stellen). Gleichzeitig stieg jedoch die Zahl der zeitlich befristeten Professuren beträchtlich (von 4558 im Jahr 2006 auf 6339 im Jahr 2009), was in der CAP-Befragung im Jahr 2007 noch nicht ausreichend reflektiert werden konnte. Dies hängt nur zum kleineren Teil mit der Zunahme von Juniorprofessuren zusammen, da das Stellenaufkommen insgesamt moderat ist (die entsprechenden Zahlen lauten: 759 im Jahr 2006, 963 im Jahr 2009, beinhalten also eine Zunahme, die jedoch nicht die große Differenz innerhalb aller

²⁹ Die Tabellen des Statistischen Bundesamtes differenzieren an dieser Stelle nicht nach Hochschultyp, wobei jedoch als Regel angenommen werden kann, dass Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiter und Professuren der höchsten Hierarchiestufe vor allem an Universitäten angesiedelt sind, wohingegen andere Hochschultypen zu einer starken Ausprägung der Stellenkategorie Professur W2/C3 neigen.

Professorenränge erklärt). Viel wichtiger ist, dass ein spürbarer Anteil der Professuren innerhalb der neu geschaffenen W-Besoldung befristet vergeben wird (der diesbezügliche Anstieg unter den W3-Professuren wie unter den W2-Professuren entsprach etwa einer Verdoppelung: von 497 auf 1061 bzw. von 929 auf 1883). Dies hängt einerseits damit zusammen, dass es sich bei diesen Stellen vielfach um Erstberufungen handelt und verschiedene Bundesländer hier regelmäßig zunächst eine Befristung, jedoch mit Aussicht auf eine spätere Entfristung vorsehen; andererseits dürfte jedoch der Anteil von befristeten Professuren bei nicht durchweg gesicherter Übernahmeoption anwachsen, wenn zunehmend alternative Wege der Finanzierung von Stellen eingeschlagen werden (etwa im Zuge der Exzellenzinitiative des Bundes, dem verstärkten Auftreten von Stiftungsprofessuren, aber auch dem zunächst probeweisen Setzen von Forschungsschwerpunkten im Zuge von hochschulischen Profilbildungsmaßnahmen mit anschließender Evaluierung). Derartige Beschäftigungsverhältnisse werden auch als Gegenstand der Hochschulpakete verhandelt. Doch auch andere Stellentypen mit Verbeamtung auf Zeit haben in Deutschland in den letzten wenigen Jahren stark zugenommen: die Akademischen Räte sowie die Studienräte im Hochschuldienst, die im Stellenplan unter den Wissenschaftlichen Mitarbeitern bzw. den Lehrkräften für besondere Aufgaben erscheinen. Dabei spielen die Studienräte im Hochschuldienst zahlenmäßig keine besonders große Rolle (die Zahlen liegen bei 166 befristeten Stelleninhabern im Jahr 2006 und 309 im Jahr 2009), wohingegen die Stellentypen der Akademischen Räte und Oberräte mit Verbeamtung auf Zeit eine nennenswerte Größe darstellen: 2006 waren es 1573 Wissenschaftler, die eine Stelle mit derartigem Profil bekleideten, 2009 bereits 3254 (im Jahr 2008 mit 3422 sogar noch etwas mehr). Entgegen der landläufigen Vorstellung können also gerade die Inhaber von Beamtenstellen von Unsicherheit bezüglich ihrer Lebensplanung und ihrer materiellen Existenzgrundlagen betroffen sein, wenn nämlich nach Ablauf einer befristeten Position keine Anschlussmöglichkeiten an der jeweiligen Hochschule gegeben sind.

5.2.2 Beschäftigungsumfang

Unterscheiden sich Beschäftigungsverhältnisse an deutschen und norwegischen Hochschulen nur wenig in Bezug auf die Struktur der vertraglich festgelegten Dauer der Beschäftigung, so gilt dies in deutlich stärkerem Maße für deren Umfang: Für Angehörige des *junior staff* ist es in Norwegen wesentlich verbreiteter, vollzeitig zu arbeiten als in Deutschland (87 % vs. 65 %). Auch hat sich in Deutschland seit der letzten Vergleichsuntersuchung von 1992 (wie in Großbritannien oder Australien auch, aber anders als in den USA) eine Zunahme von Teilzeitbeschäftigung im akademischen Mittelbau ergeben, denn damals war mit einem Anteil von 25 Prozent für derartige Vertragsverhältnisse eine kleinere Gruppe davon betroffen gewesen (vgl. Jacob / Teichler 2011: 35).

Unter Professoren ist es dagegen die Regel, in einem vollzeitigen Beschäftigungsverhältnis zu stehen, wobei Teilzeitregelungen an norwegischen Universitäten häufiger anzutreffen sind als an deutschen (6 % vs. 0 %). Derartige Regelungen begegnet man in Deutschland am ehesten in Bereichen, wo es der beschäftigenden Institution auf eine fortgeführte Einbindung der Professoren in die Berufspraxis ankommt, so bei den anwendungsorientierten Fachhochschulen (wo in Deutschland ebenfalls 6 % der Professoren teilzeitig beschäftigt sind; vgl. Jacob / Teichler 2011: 35) oder im künstlerischen Sektor.

Der Trend, der sich aus den vom Deutschen Statistischen Bundesamt erhobenen Daten ablesen lässt (an dieser Stelle jedoch leider ohne Differenzierung nach Hochschultyp Universitäten vs. Fachhochschulen), deutet in die Richtung eines sich insgesamt erhöhenden Anteils von Teilzeitbeschäftigungen (vgl. zum Folgenden Guelker 2011: 17) : So waren 1998 noch 98 Prozent aller deutschen Professoren vollzeitbeschäftigt, 2009 waren es noch 94 Prozent; die rückläufigen Tendenzen von vollzeitigen Beschäftigungsverhältnissen sind im *junior staff* noch stärker ausgeprägt, am eklatantesten unter den Lehrkräften für besondere Aufgaben, von denen 1998 noch 80 Prozent vollzeitig beschäftigt waren, wohingegen 2009 die entsprechende Anteil bei 60 Prozent lag. (Damit scheint die Ausbreitung atypischen Beschäftigungsverhältnissen im deutschen Hochschulwesen dokumentiert, denn in der gleichen Zeitspanne erhöhte sich der Anteil von befristeten Beschäftigungsverhält-

nissen unter den vollzeitig Beschäftigten – nur diese werden in der Auswertung des Statistischen Bundesamts berücksichtigt: von 5 % auf 17 % in der Gruppe der Professoren, von 16 % auf 29 % bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben und von 66 % auf 76 % bei den in ihrem Vertrag als wissenschaftliche bzw. künstlerische Mitarbeiter bezeichneten Wissenschaftlern. Da eine Aufschlüsselung auf den Hochschultyp hier jedoch nicht erfolgt und gleichzeitig keine Daten für die Teilzeitbeschäftigten vorliegen – für die die entsprechenden Werte jedoch noch einmal höher liegen dürften – soll dies an dieser Stelle nur als Indikator für eine weiterhin stattfindende Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse angeführt werden, die es in einem anderen Rahmen als dem vorliegenden weiter zu verfolgen gilt.)

Tabelle 21: Beschäftigungsumfang (in Prozent)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Vollzeitig	99	65	94	87
Teilzeitig	0	31	6	10
Andere Vertragsformen, sonstiges	1	4	1	3
Anzahl (n)	(151)	(879)	(389)	(506)

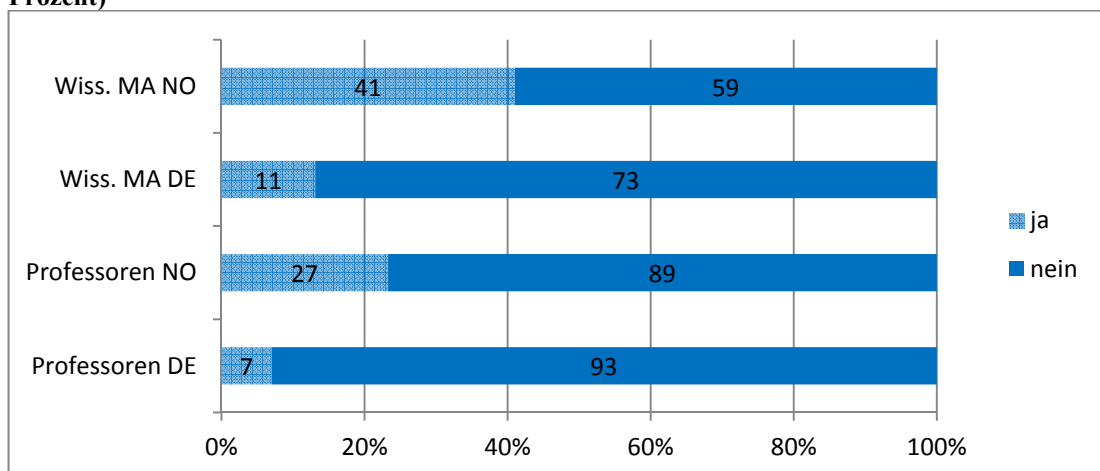
Frage A7: In welchem Umfang sind Sie derzeit am Ihrer Hochschule beschäftigt?

Der höhere Anteil von teilzeitig beschäftigten Universitätsprofessoren in Norwegen ist vielfach auf die Gewährung entsprechender Regelungen (etwa während der Phasen von Kindererziehung oder Altenbetreuung) zurückzuführen. Überhaupt ist die Akzeptanz von familiär bedingten Einschränkungen des Arbeitsverhältnisses in Norwegen wesentlich höher als in Deutschland. Fragt man nach etwaiger vorgenommener Unterbrechungen der Beschäftigung aufgrund von Kinderbetreuung oder Altenpflege, so kommen sehr unterschiedliche Ergebnisse zustande: In Norwegen geben 27 Prozent der Professoren und 41 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter an, eine derartige Unterbrechung praktiziert zu haben, in Deutschland sind es nur 7 bzw. 11 Prozent der Befragten. Damit liegen die norwegischen Wissenschaftler auch im internationalen Vergleich der CAP-Studie auf der Spitzenposition, die deutschen hingegen an vorletzter Stelle (vor den Japanern). Dass die Dauer derartiger Unterbrechungen in Norwegen mit 2,7 Jahren bei den Professoren und 2,8 Jahren bei den An-

gehörigen des *junior staff* im Durchschnitt auch etwa ein halbes Jahr länger ist als in Deutschland, wird nach den eben genannten Resultaten nicht überraschen.

Diese Differenz ist jedoch nur zum Teil auf den höheren Frauenanteil unter den norwegischen Wissenschaftlern bei zählebig fortbestehendem Geschlechterrollenstereotyp zurückzuführen; doch sind die Unterschiede hinsichtlich der anteiligen Geschlechterverteilung unter den Befragten nicht dazu angetan, derartige Differenzen zu generieren, denn für Professoren sowie für Angehörige des *junior staff* beträgt das entsprechende Delta 7 bzw. 12 Prozent (25 % Frauen unter norwegischen Professoren vs. 18 % unter den deutschen; 50 % Frauen unter den norwegischen wissenschaftlichen Mitarbeitern vs. 38 % unter den deutschen; vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.4.4). Ebenso lässt sich der höhere Anteil von Unterbrechungen der Beschäftigung unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern beider Nationen im Vergleich zur jeweiligen Professorenschaft zum Teil durch den höheren Frauenanteil erklären; jedoch dürfte auch der Wandel von gesellschaftlicher Akzeptanz für derartige Verhaltensweisen (illustriert durch die Etablierung des Stichworts *work-life-balance*) unter jüngeren Wissenschaftlern hierbei eine Rolle spielen. Unter Umständen lassen sich hierfür aber auch die negativen Konsequenzen als Erklärung anführen, die Wissenschaftlern für die Fortführung ihrer Karriere erwachsen, wenn sie derartige Unterbrechungen in Anspruch nehmen, so dass diejenigen, die davon Gebrauch machen, weniger häufig in Professorenämter gelangen als ihre Kollegen.

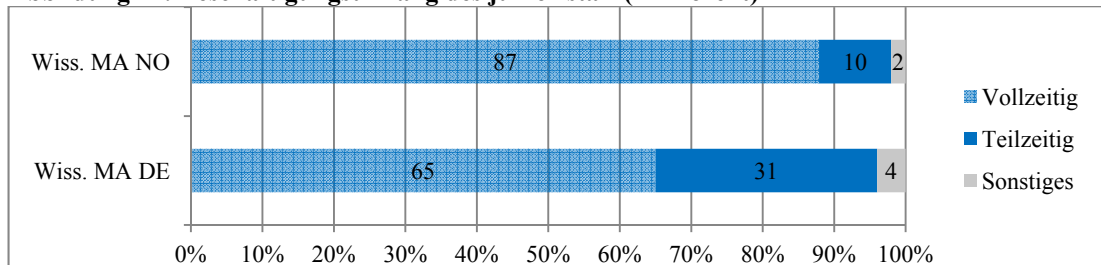
Abbildung 13: Unterbrechung der Beschäftigung für Kindererziehung oder Altenpflege (in Prozent)



Frage F7: Haben Sie jemals Ihre Beschäftigung unterbrochen, um sich zu Hause um Kinderbetreuung oder Altenpflege zu kümmern?

Der angetroffene Beschäftigungsumfang ist, wie gesehen, an verschiedenen Punkten nicht von anderen Aspekten zu trennen, die etwa die Familienfreundlichkeit der Beschäftigung betreffen.

Abbildung 14: Beschäftigungsumfang des junior staff (in Prozent)



Frage A7: In welchem Umfang sind Sie derzeit an Ihrer Hochschule beschäftigt?

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle jedoch vor allem, dass erstens Vollzeitbeschäftigung (und damit einhergehendes höheres Einkommen) unter den Angehörigen des *junior staff* in Norwegen deutlich verbreiteter ist als unter ihren Kollegen in Deutschland, und dass zweitens die angetroffene Teilzeitbeschäftigung vielfach nicht (wie bei den nicht-promovierten Wissenschaftlichen Mitarbeitern in Deutschland häufig der Fall) auf die regelmäßige Vergabe von derartigen Verträgen zurückzuführen ist, sondern auf das freiwillige Reduzieren des Stellenumfangs, etwa aus Gründen der Familienfreundlichkeit. Letzteres wurde auch in aller Klarheit von einem Wissenschaftler in Postdoc-Position in Norwegen angesprochen:

“It is preferred that people get a full-time position. If you meet a person with a part-time contract, like me with 80 percent, they have chosen it themselves – often women with children.” [NO: postdoc]

In Bezug auf den Umfang der Reduzierung derartiger teilzeitiger Beschäftigungsverhältnisse ergeben sich dagegen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Norwegen und Deutschland: Bei den teilzeitig beschäftigten Wissenschaftlichen Mitarbeitern in Deutschland liegt der durchschnittliche Beschäftigungsumfang bei 55 Prozent einer Vollzeitstelle, bei ihren Kollegen mit knapp 60 Prozent etwas höher; die in Norwegen teilzeitig beschäftigten Professoren kommen auf einen Beschäftigungsumfang von wiederum knapp 55 Prozent – für deutsche Professoren liegen ja mangels Fallzahlen keine Vergleichswerte vor.

5.2.3 Einkommen

Ein wesentlicher Aspekt jedes Beschäftigungsverhältnisses, wodurch seine Attraktivität in nicht geringem Maße festgelegt wird, liegt in dem Einkommen, das sich

durch dieses erzielen lässt. Einkommen ist weiterhin Ausdruck einer gewissen gesellschaftlichen Wertschätzung, die aus der Tätigkeit zu ziehen ist (weswegen entsprechende Aspekte auch später noch einmal aufgegriffen werden sollen), aber auch von marktwirtschaftlichen Mechanismen von Angebot und Nachfrage für bestimmte Tätigkeiten auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus.

Ginge es im Sinne der Humankapitaltheorie vor allem nach dem durch Bildungszertifikate dokumentierten Qualifikationsniveau, so müsste der Hochschullehrerberuf einer der am besten entlohnten sein. Betrachtet man jedoch beispielsweise das Durchschnittseinkommen aller an deutschen Hochschulen beschäftigten Wissenschaftler, so ergibt sich aufgrund der Vielzahl von Wissenschaftlern in weniger lukrativen Positionen (unterhalb der Professur) bei gleichzeitig relativ großem Einkommensgefälle laut Angaben des Statistischen Bundesamts für das Jahr 2006 ein Betrag von 49.204,- Euro brutto im Jahr bei vollzeitigem Beschäftigungsverhältnis (vgl. Destatis 2009b); für die Gesamtheit der Hochschullehrer (sofern vollzeitig beschäftigt) heißt dies, dass sie im Einkommen nur unwesentlich über dem Durchschnittsgehalt von Gymnasiallehrern liegen (46.628,- Euro/Jahr). Gerechnet auf die Lebensarbeitszeit dürfte der von diesen erwirtschaftete Gesamtbetrag sogar etwas höher liegen, da für den Schuldienst ein etwas früherer Berufseinstieg bei häufigerer Vollzeitbeschäftigung in Einstiegspositionen möglich ist.

Im Vergleich zwischen Deutschland und Norwegen ergibt sich im Hinblick auf die Einkommensverteilung ein relativ divergierendes Bild: Deutsche Professoren werden vergleichsweise gut bezahlt, denn mit dem für das Jahr 2007 ermittelten durchschnittlichen Bruttojahreseinkommen (das im CAP-Bericht aus Gründen der internationalen Vergleichbarkeit in US-Dollar umgerechnet worden war) von 93.147,- USD, das aus der Tätigkeit an der Hochschule bezogen wurde, liegen sie um über 20 Prozent über demjenigen ihrer norwegischen Kollegen, deren Durchschnittswert bei 75.961,- USD lag. Auch im internationalen Vergleich stehen sie damit nicht ungünstig da, liegen jedoch deutlich hinter dem Spitzenreiter USA (113.611,- USD) sowie Japan (101.480,- USD). Die norwegischen Professoren reihen sich dagegen diesbezüglich hinter den australischen, britischen und auch italienischen Kollegen ein, nur knapp vor den diesbezüglichen Schlusslichtern aus Portugal und Finnland. Die ange-troffene Differenz zwischen Deutschland und Norwegen wird dadurch noch

vergrößert, dass deutsche Professoren neben ihrem Einkommen aus Tätigkeiten an ihrer Hochschule über größeres Potenzial verfügen, weitere Einkommensquellen zu erschließen (dazu gehören etwa Tätigkeiten als Gutachter oder Publizist, insbesondere aber abrechenbare medizinische Honorare): Das aus anderen Tätigkeiten erzielte Einkommen lag für sie bei durchschnittlich 10.789,- USD, das der norwegischen Professoren bei durchschnittlich 5.361,- USD. Somit kommen durchschnittlich 10 Prozent des Gesamteinkommens von deutschen Professoren aus Tätigkeiten außerhalb der Beschäftigung an ihrer Hochschule, im Falle der norwegischen Kollegen sind es lediglich 7 Prozent. Das deutlich höhere Einkommensniveau von deutschen Professoren im Vergleich zu ihren norwegischen Kollegen ist überdies vor dem Hintergrund des insgesamt niedrigeren durchschnittlichen Jahreseinkommens (und damit verbunden auch der niedrigeren Lebenshaltungskosten in Deutschland) zu sehen: An der Spitze der jeweiligen hochschulischen Gehaltsskala ist ein Einkommen anzutreffen, das für deutsche Verhältnisse als weitaus überdurchschnittlich zu bezeichnen ist, was sich in Norwegen nicht in entsprechender Weise behaupten lässt. Dagegen fallen die Werte für die deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeiter deutlich ab und liegen (nicht zuletzt aufgrund der relativ verbreiteten teilzeitigen Beschäftigung) niedriger als diejenigen ihrer norwegischen Kollegen: Durchschnittlich umgerechnet 46.577,- USD Jahresbruttoeinkommen (und damit nur etwa halb so viel wie die Professoren) bezogen die Angehörigen des *junior staff* in Deutschland im Jahr der Befragung aus ihrer Tätigkeit an ihrer Hochschule, während es in Norwegen 52.331,- USD waren.

Die norwegischen Wissenschaftler sind sich in der Regel auch darüber bewusst, dass ihre Einkommen gemessen an ihrer Qualifikation und dem allgemeinen Einkommensniveau ihres Landes nicht als besonders hoch anzusehen sind, insbesondere wenn sie den – für sie naheliegenden – Referenzpunkt der anderen skandinavischen Länder heranziehen. So benannte ein interviewter Experte des gewerkschaftlich organisierten Wissenschaftlervereins *Forskerforbundet* mit Bezug auf akademische Einkommen in Schweden und Dänemark eine klare Schlechterstellung in Norwegen.

“Academic salaries in Norway are lower than in Sweden and much lower than in Denmark. And it is the same length of education.” [NO: Exp Forskerforbundet]

Tabelle 22: Jahresbruttoeinkommen (in US-Dollar)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Einkommen aus Beschäftigung an der Hochschule	93147	46577	75961	52331
Anderes Einkommen	10789	1582	5361	2727
Gesamteinkommen	103935	48159	81323	55059
Anzahl (n)	(115)	(752)	(373)	(483)

Frage A14: Wie hoch ist Ihr jährliches Brutto-Einkommen (ggf. einschließlich Zulagen)?

Dabei ist jedoch zu erwähnen, dass die Feststellung und Aussagekraft von Pro-Kopf-Einkommen eines Landes als umstritten gelten. Dennoch seien einige von der Weltbank erhobene Vergleichswerte für ökonomische Kennzahlen wiedergegeben, um die jeweiligen Einkommen von Hochschullehrern einordnen zu können: Laut OECD (2001) lag das Jahresbruttoeinkommen in Deutschland 2008 bei ca. 36.000,- US-Dollar, dasjenige in Norwegen bei ca. 59.250,- US-Dollar. Die Weltbank (2010) kommt für 2009 auf das unter Einbeziehung der Kaufkraftparität ermittelte Ergebnis, in Deutschland habe das Jahresbruttoeinkommen bei ca. 36.780,- internationalen Dollars gelegen, in Norwegen bei ca. 54.880,- internationalen Dollars. Die etwas höhere Beschäftigungsquote in Norwegen spielt dabei sicherlich eine Rolle – hier waren laut OECD (2011) im Jahr 2008 ca. 78 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung beschäftigt, in Deutschland ca. 70 Prozent (insbesondere die Erwerbstätigkeit von Frauen liegt in Deutschland mit einer Beschäftigungsquote von 64 % deutlich niedriger als in Norwegen mit 75 %). Doch besteht wohl kaum Zweifel darüber, dass in Norwegen die Einkommen im Allgemeinen eher höher liegen als in Deutschland, ebenso jedoch die Lebenshaltungskosten (vgl. auch die ermittelten jährlichen Verbraucher-Preisindizes und Kaufkraftparitäten im Vergleich zum Bruttosozialprodukt, die in der Datenbasis der OECD 2011 gesammelt vorliegen).

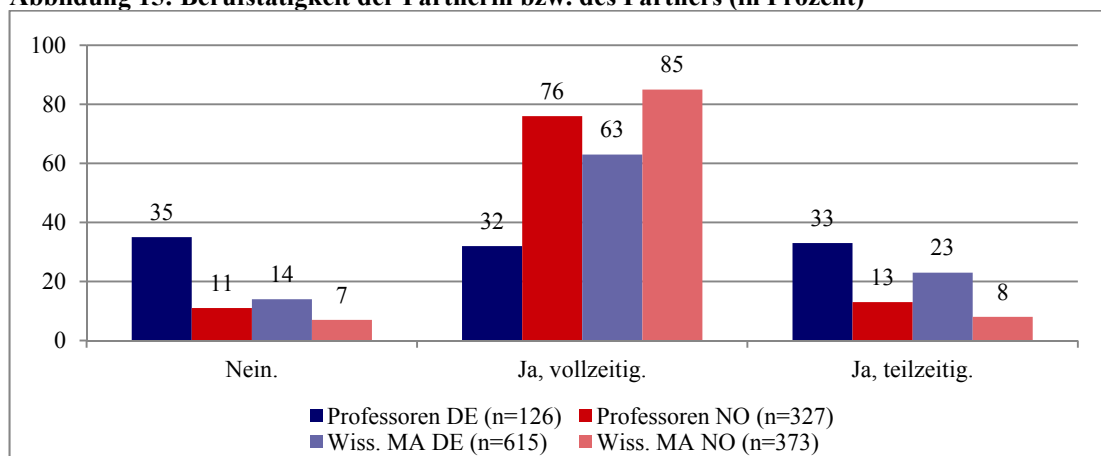
Die höhere Quote von Doppelverdiener-Paaren in Norwegen findet sich im Übrigen auch innerhalb der befragten Hochschullehrer sehr deutlich abgebildet, ebenso wie die allgemein höhere Quote von Erwerbspersonen in vollzeitigen Beschäftigungsverhältnissen (die allerdings laut OECD (2011) im Jahr 2009 zwischen Deutschland mit einer Teilzeitquote von 21,91 % und Norwegen mit 20,4 % lange nicht so sehr diffe-

riert wie im vorliegenden Sample von Hochschullehrern mit sehr hohem Qualifikationsniveau): Dass ihr Partner nicht berufstätig sei, geben 35 Prozent der deutschen Professoren und 14 Prozent der (im Durchschnitt jüngeren und ein weniger hohes Einkommen erzielenden) Wissenschaftlichen Mitarbeiter an, in Norwegen liegen die Vergleichswerte bei lediglich 11 bzw. 7 Prozent. Von einer vollzeitigen Beschäftigung ihres Partners berichten 32 Prozent der Professoren und (immerhin) 63 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter in Deutschland (wobei sich letztere ja selbst relativ häufig in teilzeitigen Beschäftigungsverhältnissen befinden), dagegen sind es 76 bzw. 85 Prozent in Norwegen deutlich höhere Anteile der Befragten. Die Häufigkeit von Teilzeitarbeit des Partners liegt dementsprechend in Deutschland höher als in Norwegen: 33 Prozent der deutschen Professoren und 23 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter geben an, ihr Partner arbeite teilzeitig, in Norwegen sind es dagegen nur 13 bzw. 8 Prozent. So ist es kaum verwunderlich, dass die doppelte Karriere gut ausgebildeter Partner im akademischen Sektor in Deutschland erst seit Kurzem als „Herausforderung für Wissenschaft und Wirtschaftspraxis“ (Domsch 2005: 358) wahrgenommen wird.

Diese ausgeprägte Tendenz zum Doppelverdienertum in Norwegen hat natürlich direkten Einfluss auf das zu erzielende Haushaltseinkommen, wie es ein in Norwegen tätiger Wissenschaftler treffend beschreibt:

„Aus dem einfachen praktischen Grund, dass hierzulande, wenn man verheiratet ist, immer zwei arbeiten.“ [NO: Post doc]

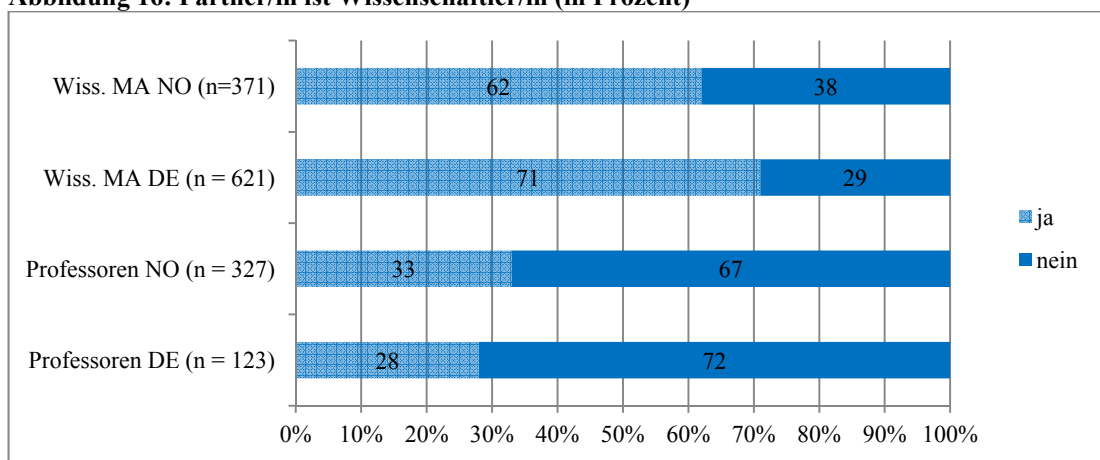
Abbildung 15: Berufstätigkeit der Partnerin bzw. des Partners (in Prozent)



Frage F4: Wenn Sie verheiratet sind bzw. in einer festen Partnerschaft leben, ist Ihr Partner/Ihre Partnerin berufstätig?

Bei einer dergestalt sehr viel höheren Quote von Erwerbstätigkeit von Partnern von Wissenschaftlern ist es nicht besonders überraschend, dass die Quote derjenigen, die angeben, ihr Partner sei ebenfalls Wissenschaftler, in Norwegen sehr viel höher liegt als in Deutschland: 71 Prozent der norwegischen Professoren und 62 Prozent der Angehörigen des junior staff haben einen Wissenschaftler zum Partner, in Deutschland dagegen sind es nur 28 bzw. 33 Prozent. Der Fall des eine gleichzeitige Karriere verfolgenden Paares (double career couple) gerade auch im akademischen Bereich ist offenbar in Norwegen sehr viel häufiger anzutreffen als in Deutschland.

Abbildung 16: Partner/in ist Wissenschaftler/in (in Prozent)



Frage F5: Ist Ihr (Ehe-)Partner/Ihre (Ehe-)Partnerin auch Wissenschaftler/in?

All dies ist gleichermaßen Ausdruck wie Voraussetzung für den bereits festgestellten sehr viel höheren durchschnittlichen Lebensstandard in Norwegen: In der Regel befinden sich beide Partner in (meist vollzeitigen) Beschäftigungsverhältnissen, die Durchschnittseinkommen liegen (zumindest außerhalb des akademischen Sektors) höher als in Deutschland, was wiederum zur Konsequenz hat, dass die Quote an privatem Eigentum etwa von Immobilien deutlich höher liegt.

Die interviewten, in Norwegen tätigen Wissenschaftler betonten dabei verschiedentlich, dass jener höhere allgemeine Lebensstandard durchaus auch als Druck empfunden werden könne: Dem quasi als soziale Norm verankerten Immobilienbesitz entspricht eine hohe private Verschuldungsquote; die im hochschulischen Bereich zu erzielenden, für das Land nicht besonders hohen Verdienstmöglichkeiten (insbesondere bei Lehrbeauftragten oder Angehörigen des *junior staff*) werden teilweise auch als belastend erlebt; andererseits werden selbst junge Wissenschaftler durch die Einkommensstruktur mit regulärer Vollzeitbeschäftigung und doppeltem

Verdienst sowie durch die soziale Erwartungshaltung zu Investitionen und Familiengründung ermutigt:

„Das heißt, man kann nicht so einfach woanders hinziehen, weil dann Mann oder Frau auch die Stelle wechseln muss, die Kinder aus der Schule nehmen muss usw. Hier ist es auch sehr üblich, dass man eigene Häuser, Wohnungen kauft. Das bedeutet auch, wenn man erst mal irgendwo ein Haus gebaut oder gekauft hat, ist es ein größerer Schritt dort auch wieder wegzuziehen. Ich glaube, wenn man dann hier keine Stelle kriegt oder die Stelle wechseln möchte, dass man sich dann eher hier in derselben Stadt in der Kultur, beim Radio oder so, eine Stelle sucht, als unbedingt woanders hinzuziehen.“ [NO: Professor]

„Die Norweger sind extrem pragmatisch und materialistisch eingestellt. Dass ich *kein* Hausbesitzer bin, wiegt hier mindestens dreimal schwerer als mein Professorentitel.“ [NO: Professor]

„Die Ansprüche sind einfach höher. Die Leute wundern sich ja über mich, dass ich selber eine halbe Stelle gewählt habe. Gut, ich lebe nicht üppig, aber es geht. Während alle anderen erwarten, ich müsste mindestens eine volle Stelle haben.“ [NO: post doc]

„Auch das ist norwegische Kultur. Dieses Denken, dass man eine Wohnung besitzen muss, ist in den Genen verankert. Norwegen gehört zu den Ländern mit der höchsten Verschuldung der Privathaushalte in der Welt. Das macht man einfach, das wird nicht in Frage gestellt, man macht das. Der soziale Druck ist ziemlich hoch in diesem Land, man muss das machen oder man glaubt, das tun zu müssen.“ [NO: Professor]

„Und dass die Stipendiaten auch bereits ein Haus haben und Familie, das ist hervorragend, das ist hier einfach möglich.“ [NO: førsteamenuensis]

“I have a family, I have two sons, I have debt on my house, I have a student loan that I have to pay back. So I have pretty big expenses. And my wife is a kindergarden teacher, so she is not rich either. So that means I am really depending on making money. And I do some more work to afford some little extras. And I think that is quite common. And that system encourages it.” [NO: stipendiat]

“Could I live on it? No, I don't think so. I could not afford to buy a car or a flat, at least not a very big one. No, the wages are not very high. I think most people need two salaries to make their living in Norway, to buy a decent house and car. The cost level is very high in Norway”. [NO: post doc]

“Well as a *timelærer* it is hard to live on what you earn, but you can get by. But it is not that you can buy a house or that you can get loans or something like that.” [NO: timelærer]

Auffällig ist weiterhin die relativ große Einkommensspreizung in Deutschland, wo Professoren in etwa das doppelte Einkommen aus ihrer Tätigkeit an der Hochschule beziehen wie die Wissenschaftlichen Mitarbeiter, wohingegen in Norwegen der entsprechende Faktor bei etwa 1,5 liegt. Überdies fällt auch die Spreizung der aus ande-

ren Tätigkeiten außerhalb der Hochschule zu beziehenden Einkommen ins Auge, denn während in Deutschland Professoren im Vergleich zu den Wissenschaftlichen Mitarbeitern einen etwa sechsmal höheren Betrag als „anderes Einkommen“ erzielten (10.789,- USD : 1.582,- USD), lag dieses Verhältnis in Norwegen bei etwa 2 : 1 (5.361,- USD : 2.727,- USD). Dieses andere Einkommen machte demzufolge in Deutschland gerade einmal 3 Prozent des gesamten Jahresbruttoeinkommens von Wissenschaftlichen Mitarbeitern aus, in Norwegen waren es immerhin 5 Prozent und damit anteilig nicht so viel weniger als bei den Professoren. Im Endeffekt lag somit das von den Wissenschaftlichen Mitarbeitern in Deutschland im Jahr 2007 benannte gesamte durchschnittliche Jahresbruttoeinkommen mit umgerechnet 48.159,- USD etwa ein Siebtel unter demjenigen ihrer norwegischen Kollegen (umgerechnet 55.059,- USD).

Dieses niedrigere erzielte Einkommen in Deutschland hängt unter anderem auch mit dem größeren Anteil von teilzeitigen Beschäftigungsverhältnissen bei deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeitern zusammen. Für den vorliegenden Zusammenhang ist es allerdings vor allem wichtig festzustellen, dass sich die Schere der Einkommen zwischen den Stellenkategorien der obersten hierarchischen Positionen und denjenigen der niedrigeren in Deutschland wesentlich weiter öffnet als in Norwegen. Dies mag sicherlich auch als Ausdruck eines größeren Hierarchiegefälles an deutschen Hochschulen zu verstehen sein, in dem die Professur die absolut herausgehobene Berufsposition darstellt, die zu erlangen sich schon aus pekuniären Motiven als sehr erstrebenswert darstellt: Aufgrund des großen zu erzielenden Einkommenszuwachses erscheint die Aspiration auf Beschäftigung im *senior staff* (in Deutschland in der Regel als Professor) hierzulande als stärkerer Motivator als in Norwegen, wo diese Zuwächse weniger stark ausfallen. Gleichmäßiger verteilte Einkommensstrukturen bilden dagegen das Kennzeichen eines Arbeitsmarktes in einem – zumindest in der Theorie – sozialdemokratisch orientierten Allgemeinwesen. Die Einkommensverteilung ist somit auch als Indikator einer kulturellen Bevorzugung von egalitären Sozialstrukturen zu lesen, wodurch auch die Statusdimension der Beschäftigungsverhältnisse berührt wird (aus diesem Grund wird auch später erneut auf den Aspekt der Einkommensverteilung eingegangen).

Dieser Umstand wurde von den in Norwegen interviewten Wissenschaftlern auch deutlich hervorgehoben und vor allem im Hinblick auf die Einkommensverhältnisse der jüngeren Kollegen und der damit eröffneten Möglichkeiten zur Lebensplanung vielfach eher positiv bewertet:

“I think the differences between the salaries of the people in fixed positions within the university are not very large: the professors earn less money than their colleagues abroad. But the very newly employed and not very much experienced teachers are earning more. So the difference between them is not very high like in other countries, which has to do with the whole social democratic thinking in Norway: that people should earn very much the same. And I know for people in recruitment positions like myself, I think we do much better than my colleagues abroad. For instance PhD students are paid well [...] We probably have that because of the very strong Trade Union.” [NO: Postdoc]

“I applied for a job as a førsteamenuensis and I got it. [...] The only thing for me was: should it be a full professor. [...] But that doesn't mean anything to me, only my mother would be more proud of me. But it wouldn't mean anything for my work or for my money.” [NO: førsteamenuensis]

„Ja, ich finde schon, dass ich adäquat bezahlt werde, da ich auf derselben Entlohnungsstufe stehe wie ein Førsteamenuensis. Die Bezahlung hier ist nicht stellungsgebunden sondern abhängig von meiner Ausbildung. Also ich verdiene so gut wie meine Kollegen am Institut. Und habe weniger Stress!“ [NO: Postdoc]

„Die Spannweite der Gehälter hier ist relativ gering. D.h. ein Førsteamenuensis kann auf seiner letzten Lohnstufe ungefähr so viel verdienen wie ein frisch eingestellter Professor. Das Lohnsystem ist ein ziemlich komplexes.“ [NO: Professor]

„Die Stipendiaten verdienen nicht so viel weniger als ich. Die Schere ist hier einfach nicht so weit geöffnet. Und das ist ja auch sinnvoll, weil, ganz genau das, was in den letzten Jahren in Deutschland passiert ist, dass der Mittelbau wegfällt, das wird hier gestützt dadurch, dass man eben mit 24 oder mit 26 Jahren mit einem Stipendium ebenso ausgestattet ist, dass man eben ohne Probleme eine Familie gründen kann. Und dass das eben auch völlig akzeptiert ist.“ [NO: førsteamenuensis]

Ob die an Hochschulen zu erzielenden Einkommen als der Tätigkeit und dem Qualifikationsniveau angemessen empfunden werden, hängt nicht zuletzt mit dem herangezogenen Vergleichsmaßstab zusammen. So endet eine jüngst im Auftrag des Deutschen Hochschulverbands erstellte Dokumentation über Zulagen innerhalb der W-Besoldung von Professoren mit der Feststellung, die erzielten Einkommen seien im internationalen Vergleich weit „von echter Konkurrenzfähigkeit“ entfernt (Detmer 2011: 39) – als Beleg werden hier die sehr viel höheren Einkommen an der Schweizerischen ETH Zürich sowie der kalifornischen Universität Berkeley ange-

führt. Ebenso mag ein negativer Eindruck vom erzielten Gehalt entstehen, wenn es mit den für Führungspositionen in der Wirtschaft üblichen Einkommen verglichen wird. Gleichwohl wurde mindestens für die deutschen Professorengehälter (anders als für die norwegischen) keine im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Bezahlung angetroffen – entscheidend ist also das Anspruchsniveau, das für eine Tätigkeit auf einer bestimmten Qualifikationsstufe zugrunde gelegt wird. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die interviewten Personen gefragt, ob sie glauben, dass innerhalb des Hochschulsektors unterbezahlte Stellen vorkommen (und wenn ja: welche), sowie, ob sie ihr eigenes Gehalt als adäquat bewerteten. Dabei ging es unter anderem darum, die unter dem Aspekt der Prekarität von Beschäftigungsverhältnissen problematischen Stellenkategorien zu benennen, aber auch um die Beurteilung des jeweiligen hochschulischen Entlohnungssystems aus Sicht der Betroffenen.

Dabei ergaben sich relativ eindeutige Ergebnisse: Als besonders problematisch in Beziehung auf Unterbezahlung wurden Lehraufträge benannt, die offenbar in beiden Ländern systematisch als Stellen zur Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs eingesetzt werden. Eine weitere häufig genannte Stellenkategorie bzw. Konstellation stellten die auf halben Stellen teilzeitig arbeitenden Wissenschaftlichen Mitarbeiter in Deutschland dar. Als unangemessen wurde die Bezahlung vor allem von den Wissenschaftlern benannt, die in diesen genannten Positionen tätig sind, aber auch von solchen, die ihre langen Ausbildungswege in Relation zu anderen Tätigkeitsfeldern der freien Wirtschaft, manchmal auch zu Lehrern im Sekundarbereich, setzten.

Bei der Nennung der Lehrbeauftragten bzw. *timelærer* ging es ganz offensichtlich nicht darum, dass Wissenschaftler oder Praktiker neben ihrer regulären Berufstätigkeit einen zusätzlichen Lehrauftrag ausübten. Vielmehr wurde der häufig ange-troffene Fall angesprochen, dass Wissenschaftler, die keine reguläre Stelle im Hochschulsektor erhalten haben, versuchen, hier einen „Fuß in die Tür“ des akademischen Betriebs zu bekommen. Diese werden häufig auf mittlere oder längere Sicht mit einem Lehrauftrag in einem gewissen Umfang versehen, erzielen damit aber keine Einkünfte, die mit einer regulären Stelle vergleichbar wäre – müssen ihren Lebensunterhalt also notgedrungener Maßen anderweitig absichern.

“Yes, *timelærer* are underpaid. They get paid per hour and it is very low.” [NO: Førsteamenuensis]

„*Timelærer* sind sicherlich diejenigen, die am ehesten noch unterbezahlt sind. Aber wie gesagt, als Alleinverdiener würde es bei mir auch nicht reichen. Aber ich würde mich nicht als *unterbezahlt* bezeichnen, das wäre anmaßend. Es ist kein Vergleich mit den Einkünften, die man in der privaten Wirtschaft erzielen kann.“ [NO: Professor]

“*Timelærer* are underpaid as well. It is the same situation as for me. Because we actually do the same work but people have different positions, but the work itself is the same. That creates enormous division which is untrue: it is not fair and not smart.” [NO: Universitetslektor]

“The payment is very low for all the work you do with your students, to prepare your lectures etc. So it is a cheap way for the university to get labors. It is a lot of unpaid work. And you never know if you get a new contract for the next semester. It depends if one of permanent stuff takes one semester off or if somebody isn't able to give lessons because of illness. For a double hour of lecture you get paid for 8 hours work. But you need much more time for your preparation. And it is paid 220 kroner³⁰ per every hour. So it is around 1.600 kroner each day/every time.” [NO: *timelærer*]

„Wenn Du als Lehrbeauftragter arbeitest, musst Du nebenher noch weitere Einkünfte haben. Ansonsten kommt man nicht über die Runden.“ [DE: LfbA, befristet]

„Die Vergütung von Lehrbeauftragten ist im Grunde genommen eine Form von Ausbeutung. Leuten, die ein ganzes Semester lehren, Hausarbeiten und Klausuren betreuen und korrigieren und am Ende des Semesters 600 Euro bekommen, das ist dramatisch unterbezahlt. Viele machen das v.a. nur für den Lebenslauf. Denn man kann ja, selbst wenn man 2, 3 Lehraufträge annimmt, noch lange nicht davon leben, oder?“ [DE: Professor]

Auch die vergleichsweise niedriger bezahlten *universitetslektorer* wurden als unangemessen honoriert bezeichnet, insbesondere im Vergleich zu den höheren Verdienstmöglichkeiten im sekundären Bildungsbereich an Schulen:

“Yes, *universitetslektorer*: they are underpaid. My husband is actually a *lektor* at the high school and he earns quite a bit more than a *universitetslektor*. They will have Master degrees, so it is very unfair.” [NO: Professor]

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass einige der in Norwegen getroffenen Äußerungen die Existenz unterbezahlter Stellen generell verneinen und auch die Stellenkategorien mit scheinbarem prekären Potenzial wie *timelærer* oder die *universitetslektorer* als angemessen bezahlt einschätzten:

³⁰ Zur Einordnung der genannten Angaben: Eine Norwegische Krone (NOK) entsprach am 29.5.11 einem Wert von 0,1288 Euro (EUR), umgekehrt war damit ein Euro (EUR) 7,641 Kronen (NOK) wert.

„No, I don't think that there are any underpaid positions. But there are different positions within the universitarian system. Because you have a position like I have [førsteamenuensis] with 47 percent of research, 47 percent for teaching and 6 percent for administration. But if you are employed in a non-permanent position then you don't get the 47 percent for research which means that you have to teach more for the payment but then you are not required to do research. So if you ask people in non-permanent jobs, they will probably say that they feel underpaid because they do much more for the university community by teaching more. But I would not say that they are underpaid.” [NO: Førsteamenuensis]

“But in between the permanent positions I don't see positions which are underpaid. Of course a *universitetslektor* earns less money than a full professor. That is the way it is.“ [NO: Førsteamenuensis]

“I mean, people may feel underpaid. But that is not the system. I don't think the system produces underpayment.” [NO: Exp, forskerforbundet]

“[Frage: *What about the timelærer position, is it underpaid?*] No, it actually they get better paid than a research fellow. You get paid by hour. So you have to fill up a full week. If you are able to fill up a week with hours, which I did, with more than 100 percent. But your salary by the hour is higher than it is for a research fellow. When I started as research fellow, I started on level 41 [lønstrin]. And my salary level as a timelærer was 45. If you get paid full time for a full year, one level is on the average about five or six thousand kroner. So four levels, this is 20.000 kroner per year. It is not an underpaid job, but the problem is most of the teachers they don't get enough students to fill up a week. That is the problem and not the level of the wages.” [NO: stipendiat]

Für die Stellenkategorie der Lehrbeauftragten lassen sich jedoch zumindest für Deutschland einige Ergebnisse referieren, die Aufschlüsse über deren vielfach schwierige finanzielle – und auch rechtliche – Situation liefern. Von Rechts wegen sind Lehraufträge nicht als dauerhafte Beschäftigungen im Hochschulsektor vorgesehen, doch zeigt die Erfahrung, dass einige Hochschulen in großem Umfang vom Einsatz derartiger „günstiger“ Wissenschaftler Gebrauch machen. Dies ist am Beispiel von deutschen Musikhochschulen geradezu als strukturelle Größe nachzuweisen, die regelmäßig mehr Lehrbeauftragte beschäftigen (auch für immer wieder nachgefragte Kernfächer des Curriculums) als fest angestelltes künstlerisches bzw. wissenschaftliches Personal: So ergaben sich in einer Umfrage des Deutschen Hochschulverbands aus dem Jahr 2010 an den antwortenden Musikhochschulen folgende Verhältnisse für Anzahlen von hauptamtlichen Lehrenden zu Lehrbeauftragten (vgl. Hartmer 2010: 714-715): 102:269 (Berlin), 71:215 (Bremen), 81:281 (Dresden), 83:180 (Hamburg), 83:165 (Karlsruhe), 114:397 (Köln) sowie 37:200 (Rostock).

Doch auch einige Universitäten scheinen auf diese kostengünstige und kurzfristig planbare, dadurch auch schnell wieder zu suspendierende Ressource zur Übernahme von Lehrdeputaten aufmerksam geworden zu sein. So beschäftigt die Universität zu Köln der gleichen Umfrage zufolge etwa 4000 Lehrbeauftragte (im Vergleich zu 2598 hauptamtlich Lehrenden), wohingegen diesen Angaben zufolge andere Universitäten (Frankfurt a.M., Freiburg i.Br., Göttingen, Hamburg-Harburg und Rostock) gar keinen Gebrauch von dieser Option machen. Berücksichtigt man die Tatsache, dass die Entlohnung für Lehrbeauftragte nicht tariflich geregelt ist, können hierbei für die betroffenen Wissenschaftler unter finanziellen Gesichtspunkten im Zweifelsfall mehr als fragwürdige Arrangements zu Stande kommen: Viele Universitäten vergeben in größerem Stil unbesoldete Lehraufträge (Spitzenreiter war diesbezüglich die TU Clausthal mit knapp 57 % aller Lehraufträge), die Spannweite für gezahlte Lehrauftragsvergütungen begann bei 6,- EUR je gegebener Stunde (Universität Halle-Wittenberg) und endete bei 150,- EUR (Bucerius Law School Hamburg).

Das andere der oben angesprochenen Problemfelder – Verträge mit halben Stellen – stellt sich in Norwegen nicht in vergleichbarer Weise, da dort teilzeitige Arbeit meist freiwillig gewählt wurde (als Stellenreduktion aus Gründen wie Kinderziehung; s.o.) und nicht in vergleichbarem Maße strukturell vorgesehen ist. Beklagt wird dabei unter anderem die inneruniversitäre vermeintliche Schlechterstellung von Wissenschaftlern in den Geisteswissenschaften, bei denen halbe Stellen häufiger anzutreffen seien (teilweise auch nach erlangter Promotion) als in anderen Fächern. Hingewiesen wurde auch auf die Situation von Lehrkräften für besondere Aufgaben hingewiesen, deren Arbeitsaufkommen in schlechter Relation zur Bezahlung stünde.

„Ja, ich denke, dass Mitarbeiter, die sich auf halben Stellen durchschlagen müssen, schon schlechte Karten haben. Für diejenigen, die promovieren, finde ich das völlig in Ordnung. Aber diejenigen, die da wirklich 5, 6 Jahre oder noch länger auf einer halben Stelle sitzen, ist das natürlich kein Zustand. Als Doktorand in den Geisteswissenschaften ist eine volle Stelle eher ungewöhnlich.“ [DE: post doc]

„Die Lehrkraft für besondere Aufgaben-Stellen halte ich für äußerst problematisch und natürlich, wenn Du als Wissenschaftlicher Mitarbeiter nur eine halbe Stelle hast. Das mag an einigen Unis aber auch besonders schlimm sein, wenn es völlig normal ist, dass in einem Seminar um die 80 Studenten sitzen und du dann mit einer halben Stelle zwischen 40 und 60 Hausarbeiten pro Seminar durcharbeiten musst. Das ist schon viel Arbeit und dann mit Sicherheit unterbezahlt.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

Die Vergabe von halben bzw. ganzen Stellen kann die Wissenschaftlichen Mitarbeiter jedoch in ein Dilemma führen, da Vollzeit-Stellen oftmals so ausgestaltet sind, dass sie die eigentlich vorgesehenen Möglichkeiten zur Weiterqualifikation nicht gegeben sind: Auf einer ganzen Stelle würde man angemessen bezahlt, käme aber aufgrund der anderweitigen, vollzeitigen Arbeitsbelastung kaum dazu, eine Qualifikationsschrift zu verfassen, die wiederum als Voraussetzung für den Übergang zur nächsten Karrierestufe fungiert.

„Ich bin jetzt mit meiner vollen Stelle eigentlich ganz zufrieden, mit einer halben Stelle wäre ich nicht zufrieden. Mit der vollen Stelle habe ich aber dafür das Problem, kaum Zeit für meine Dissertation zu finden.“ [DE: LfbA, befristet]

Schließlich wurde angemerkt, die gängigen Verträge seien generell für Promovierte angesichts von deren Qualifikation zu niedrig dotiert, da vielfach auch keine Höher-
eingruppierung innerhalb der tariflichen Stufen erfolge: Die (als Eingangsstufe für Berufsanfänger vorgesehene) Tarifgruppe TV-L 13 findet auch für promovierte Wissenschaftliche Mitarbeiter Anwendung, deren Höherqualifikation in der Entlohnung also nicht berücksichtigt wird.

„Also im Grunde genommen bekomme ich *nach* der Promotion dasselbe Gehalt wie *vor* der Promotion, mit dem Unterschied, dass mir nun noch Reisekosten abgehen. So gesehen ist das keine attraktive Stelle, das muss man wirklich sagen. Aber nach 11 Monaten Bewerbungszeit dachte ich, das ist jetzt egal, ich nehme die Stelle.“ [DE: Postdoc]

„Wissenschaftliche Mitarbeiter-Stellen für Promovierte sind unterbezahlt. Seitdem es keine C1-Stellen mehr gibt und die Promovierten ebenfalls auf BAT II bzw. TV-L 13 sitzen. Das ist aus meiner Sicht klar unterbezahlt. Zumal ja viele dieser Leute, Anfang 30 und promoviert, oftmals nur auf halben Stellen sitzen – das ist dramatisch unterbezahlt. Wir merken das auch daran, wenn wir halbe LfbA-Stellen ausschreiben, dann bewerben sich zum Teil richtig gute Postdocs auf diese halben Stellen. Und die sind ganz klar unterbezahlt.“ [DE: Professor]

Von einem Betroffenen wurde vor allem die Kombination von mangelnder Arbeitsplatzsicherheit bei Befristung mit niedrigerem Einkommen aufgrund von Teilzeitarbeit als negativ und als Grund für eine Orientierung in andere Arbeitsmärkte außerhalb des universitären Bereichs benannt – in der Tat eine klassisch prekäre Situation mit der ebenso folgerichtigen Konsequenz des geplanten Verlassens dieser Zone der Prekarität:

„Warum ich mich auch nach außen hin orientierte, liegt u.a. an der Unsicherheit, den kurzen Verträgen, gepaart mit dem dafür relativ niedrigem Gehalt. Über die Bezahlung hier ... darüber müssen wir wohl nicht sprechen.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

In beiden Ländern fanden sich Hinweise darauf, dass die Bezahlung im Hinblick auf das erreichte Qualifikationsniveau nicht unbedingt als angemessen empfunden wird – insbesondere im Vergleich zu Professionsgruppen mit niedrigeren Qualifikationen. Dabei trat ein Muster zutage, dass Angehörige des *junior staff* dazu tendieren, den Vergleichspunkt beim Sekundarstufen-Lehrer anzusetzen. Angehörige des *senior staff* hingegen, die nicht nur im inneruniversitären Vergleich über ein höheres Einkommen verfügen, sondern auch die Angehörigen des Lehrerberufs diesbezüglich (meist) hinter sich gelassen haben, wählen als Referenzpunkt eher den privatwirtschaftlichen Sektor.

„Wenn ich allerdings bedenke, dass ich seit einigen Jahren auch als Gymnasiallehrer arbeiten könnte, dann ist es klar, dass ich das so gesehen verlorene Geld nie im Leben mehr aufholen werde.“ [DE: Postdoc]

„Nein, ich fühle mich nicht adäquat bezahlt. Und dabei habe ich noch Glück, da ich deutlich mehr verdiene als wenn ich heutzutage eingestellt würde. Aber wenn ich das mit beamteten Lehrern vergleiche, dann finde ich das nicht in Ordnung. [...] Wenn man das allgemeine Einkommen der Gesellschaft betrachtet, dann können wir hier zufrieden sein, insbesondere diejenigen, die eine Arbeitsplatzsicherheit haben. Man muss ja immer beides sehen: Arbeitsplatzsicherheit und Gehalt. Ich habe ja auch die Möglichkeit, dann noch was dazu zu verdienen. Mit dem, was ich dann dazu verdiene, damit komme ich auf einen grünen Zweig.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

„Im Vergleich zu einem Lehrer verdienen wir zu wenig, selbst auf einer vollen Stelle. Ich habe keine überzogenen Vorstellungen, aber ich will auch nicht immer den Euro herum drehen. Das ich reich werde, das habe ich mir eh abgeschminkt als ich mit dem Studium der Geisteswissenschaften begonnen habe. Wenn wir uns gesellschaftlich umgucken, ich weiß nicht was unsere Fußballjungs verdienen, steht das im Verhältnis mit Jungwissenschaftlern, die unsere geistige Elite sind. Und unsere Wissenschaft und unsere Ausbildung sind eines unserer größten Güter, die wir in Deutschland haben, die wir als Exportschlager vermarkten. Da muss man gucken, stimmt da noch die Verhältnismäßigkeit. Aber diese Diskussion ist ja mühselig und wird seit Ewigkeiten geführt.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

“No, not at all. We have a situation now, where people in a gymnasium earn more than a lektor here. It is true. There were quite some discussions with the Forskerforbundet. There was one person who even wanted to leave the Forskerforbundet as a member because they didn't realize or they were not

aware that we earn much less than the people in the gymnasium, even he as a *førsteamenuensis*. That is extraordinary.” [NO: universitetslektor]

An einer Stelle wurde von einem deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeiter auch der Hinweis auf die abgesenkten Grundgehälter der W-Besoldung gegeben, die bei einer Professur der Gehaltsstufe W2 zu einem niedrigeren Gehalt führen könne, als es im Lehramt (mit A-Besoldung) zu erzielen sei. Dies wurde als negativer Karriereanreiz zum Anstreben einer Professur interpretiert:

„Ich würde mich auf keine W2-Stelle bewerben. Die verdienen wirklich wenig, insbesondere verglichen mit denen, die an der Schule arbeiten.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

Vor allem die norwegischen Vertreter des *senior staff* setzten die höheren Einkommen, die im privatwirtschaftlichen Bereich zu erzielen sind, in Relation zu den eigentlich erwartbaren, in Norwegen jedoch nicht entsprechend ausgeprägten „Returns to Education“ (vgl. Blundell et al. 2001): Eine längere Ausbildungsphase und der damit einhergehende späteren Eintritt in die bezahlte Berufstätigkeit sollte sich auf die Lebensarbeitszeit gesehen mit den dann potenziell zu erzielenden höheren Einkünften gegenrechnen lassen. Dabei wurde auch auf Rekrutierungsprobleme für den tertiären Bildungssektor hingewiesen, wenngleich auch der Hinweis nicht fehlte, für den eigenen Lebensstil und den damit verbundenen Erwartungshorizont werde die Bezahlung nicht als unangemessen empfunden.

“People think that we would earn a lot of money, but that is not the case. In my family all work outside the university and they earn much more money than I do, most of them earn double. But they believe that I at the university would earn much more. And they started making money when they were much younger after only a short time of education.” [NO: *førsteamenuensis*]

“But it is a bit confusing if you hear how much people earn who have had a much shorter education. So, compared with many professions I think it is not paid very well. And some faculties at the university have a problem to get qualified people into a professorship because they get paid much better outside the university within the private sector.” [NO: *førsteamenuensis*]

“If you compare it to the wages in Norway and to our long education I think it is rather low. But if you ask me personally, I can manage very well. It is adequate for me as a person.” [NO: *førsteamenuensis*]

Wie im ersten der eben angeführten Zitate aus Norwegen wurde auch in Deutschland angemerkt, dass die vielfach grassierenden Vorstellungen vom Einkommen, das an Hochschulen zu beziehen sei, von der Realität kaum gedeckt würden. Dies wurde in Deutschland überdies verschiedentlich als Symptom für eine hohe gesellschaftliche

Reputation des Hochschullehrerberufs gewertet. Doch fehlte auch nicht der Hinweis, dass dieses überkommene Bild vom hohen Gehalt der Hochschuldozentschaft womöglich im Wandel begriffen und aktuellen Korrekturen unterworfen sei:

„Ich weiß, dass wir viel mehr arbeiten, als möglicherweise Außenstehende denken und auch deutlich weniger verdienen als angenommen wird. [...] Das Gehalt betreffend, geistert noch ein altes Bild vom hohen Professorengehalt herum.“ [DE: Professor]

„Wenn ich mich mit meinem Nachbar unterhalte, die bei [einem bekannten Automobilhersteller] arbeiten, die glauben alle, ich verdiene das Doppelte. Das ist für die völlig unvorstellbar, warum man 5 Jahre studiert, um das Geld zu bekommen.“ [DE: LfbA, unbefristet]

„Ich denke, es ist schon vielen Leuten klar, dass man als Professor lang nicht mehr so viel verdient wie beispielsweise als Zahnarzt oder Manager einer großen Firma.“ [DE: Postdoc]

Als Gründe für die Akzeptanz eines derartigen, der hohen Qualifikation anscheinend nicht entsprechenden Einkommens seitens der Wissenschaftler – vor allem in Norwegen und unter den Angehörigen des *junior staff* – wurde oftmals die aus der Arbeit zu beziehende intrinsische Motivation, die Freude am Forschen, aber auch der hohe Grad an Autonomie und akademischer Freiheit angegeben.

„Es ist aber eine so interessante Tätigkeit, die mich einfach zufrieden macht. Das hätte ich in anderen Bereichen nie gehabt. Ich bin nicht wegen des Gehaltes hier oder der Reputation, sondern wegen der interessanten Projekte, der Tätigkeit hier.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

„Ich hab vorher kalkuliert und festgestellt, dass es gerade so passt, meine Frau geht auch noch Teilzeit arbeiten so dass es reicht, um die Miete zu zahlen. Wir können keine großen Sprünge machen aber es passt gerade. Dafür habe ich eine sehr viel höher zeitliche Flexibilität als in anderen Berufen [...] das wiegt dann die schlechtere Bezahlung ein Stück weit auf.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

“I had to accept a huge salary loss to become research fellow. So, no, I am not paid what I should be paid. And I feel that very strongly. I think if you take an education in Norway you do it because of your ideology, and not because it is something ‘important’ that gets valued by the society later.” [NO: Stipendiat]

“Yes. It depends a little on how you compare. When I speak to foreign colleagues or phd students almost everywhere else, then I realize that I am very privileged. Because I can make my living on my salary. On the other hand for people with that level of education it is on the lower end of the basescale. Friends are making a lot more money. But I know I have a lot of freedom and how I arrange things and I can do things that really interest me. So I know I should not complain about the payment.” [NO: Stipendiat]

5.2.4 Verhandlungen

Ein grundsätzlicher struktureller Unterschied zwischen den Regelungen von *employment relations* an Hochschulen in Deutschland und Norwegen besteht in der Art, wie Verhandlungen um Gehalt und Arbeitsbedingungen geführt werden. Zwar sind beides Länder, deren Hochschulsystem vor allem öffentlich getragen wird, was zu einem gewissen Grad von zentralisierter gesetzlicher Regulierung der Beschäftigungsverhältnisse führt. Doch stellen sich die Akteure und das Ausmaß der Verhandlungstätigkeit sehr unterschiedlich dar.

So treten in Norwegen vor allem die traditionell starken Gewerkschaften als Verhandlungspartner der staatlichen Institutionen auf – auf nationaler wie auch lokaler Ebene, wobei letzteres Merkmal in Deutschland nicht anzutreffen ist. Dies betrifft alle im Hochschulsektor tätigen Wissenschaftler, denn das Beschäftigungsverhältnis ist das eines Angestellten, Verbeamtung im deutschen Sinne (mit genereller Unkündbarkeit bei Verbeamtung auf Lebenszeit, gleichzeitig aber absoluter Treuepflicht dem Dienstherrn gegenüber – ohne Möglichkeit zum Arbeitskampf) ist hier nicht anzutreffen. In Deutschland dagegen ist ein zweifach gestaffeltes Verhandlungswesen anzutreffen: Für die im Angestelltenverhältnis an Hochschulen beschäftigten Wissenschaftler – in der Regel also die Wissenschaftlichen Mitarbeiter – können Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes (GEW, vielfach auch ver.di) auf nationaler Ebene tarifliche Verhandlungen führen, deren Verhandlungsmacht gegenüber den staatlichen Arbeitgebern jedoch eher als schwach zu bezeichnen ist. Beamte hingegen – hierunter fallen die meisten Professoren, aber auch Stellenkategorien wie Akademische Räte (wobei wiederum auf den Unterschied einer Verbeamtung auf Zeit und einer solchen auf Lebenszeit hinzuweisen wäre) – fielen bis vor Kurzem generell unter die Maßgabe staatlicher legislativer Regulierung der Beschäftigungsverhältnisse, für die Verhandlungen nur in geringem Maße vorgesehen sind und für die keine Gewerkschaft zuständig ist, sondern nur Interessenvertretungen wie der Deutsche Beamtenbund (dbb) für allgemeine Beamtenbelange einerseits, der Deutsche Hochschulverband (DHV) als Sprachorgan der Hochschullehrer (insbesondere Universitätsprofessoren) andererseits.

Mit der Einführung der W-Besoldung wurde individuellen Verhandlungen von Gehalt und Arbeitsbedingungen für Professoren ein größerer Spielraum eingeräumt. Akademische Räte werden hingegen nach der auch für Schullehrer Anwendung findenden A-Besoldung entlohnt, die wie die frühere C-Besoldung der Professoren Erhöhung des Einkommens durch Erreichen von Dienstaltersstufen kennt. Die W-Besoldung soll aus diesem Automatismus der senioritätsbasierten Altersstufenbildung herausführen und individuelle lokale Verhandelbarkeit mit der beschäftigenden Institution etablieren, bei der es um Zulagen neben dem Grundgehalt geht, die auf der Grundlage von jeweils festzulegenden besonderen Leistungen gewährt werden können.

Damit wurde letztlich eine Vermarktlichung der Einkommensbildung von Professoren eingeführt, wodurch bestimmte Disziplinen (vor allem die Geisteswissenschaften) strukturell benachteiligt werden und neue Fragen nach der Gerechtigkeit der Entlohnung aufgeworfen werden (vgl. Zeitlhöfler 2007): Die Arbeitsmarktsituation in bestimmten Fächern (insbesondere also die Verfügbarkeit alternativer Einkommensressourcen) ist bei der Festlegung der Höhe derartiger Zulagen, die vor allem auch im Rahmen von Berufungs- oder Bleibeverhandlungen geführt werden, mit zu berücksichtigen. Laut einer aktuellen Umfrage des Deutschen Hochschulverbands betrug die durchschnittlich ausgehandelte Leistungs- bzw. Berufungszulage im Rahmen der W-Besoldung für Geisteswissenschaftler bei unter 900,- Euro, für Ingenieure hingegen bei ca. 1500,- Euro (vgl. Detmer 2011). Weiterhin ist die weitgehend asymmetrische Verhandlungssituation augenfällig, die bei derartigen individuellen Verhandlungen auf lokaler Ebene anzutreffen ist, denn der beschäftigenden Institution auf der einen Seite (die eine gewisse Größe hat und oftmals einen Stab von Experten für derartige Situationen beschäftigt) steht eine Einzelperson gegenüber, die versucht, ihre Interessen selbst wahrzunehmen. Verhandlungsdruck kann diese Einzelperson nur bedingt aufbauen, negativ etwa durch das Androhen des Verlassens der Institution im Falle eines auswärtigen Rufes, positiv etwa durch den Nachweis großer Drittmittelaktivität, die der Hochschule und ihrer Reputation insgesamt zu Gute kommt.

Diesem uneinheitlichen System in Deutschland mit relativ starken Optionen des öffentlichen Arbeitgebers, die Arbeitsbedingungen und das Gehalt der Beschäftigten

festzulegen, steht in Norwegen eine große Verhandlungsmacht der vor allem im *Forskerforbundet* gewerkschaftlich organisierten Wissenschaftler gegenüber. So wird aufgrund dieser starken Vertretung selbst der – hinsichtlich der Beschäftigungssicherheit im Vergleich zur Verbeamtung schwächere – Angestelltenstatus für Professoren dort nicht als große Gefährdung wahrgenommen, wie ein norwegischer Professor erklärte:

„Aber die anderen, die haben eine feste Stelle, sind nicht verbeamtet, wir sind Angestellte, sind theoretisch kündbar. Aber das wäre sehr schwierig, uns zu kündigen, da ist die starke Gewerkschaft.“
[NO: Professor]

Die Verhandlungen betreffend das Gehalt der Hochschullehrer werden zum einen in Bezug auf die Rahmendaten zentral geführt, zum anderen in Bezug auf das leistungsorientierte persönliche Gehalt, das Alterszulagen aber ebenfalls in gewissem Umfang beinhaltet, auf lokaler Ebene. Eine Einstufung der *performance* der Hochschullehrer durch die Hochschulleitung ist bei der Verteilung der Zulagen ebenso möglich wie Bewerbung; Grundlage für Zulagen bilden erbrachte besondere Leistungen in Forschung, Lehre oder Administration. Auswärtige Rufe wirken sich hier ebenfalls stärkend für die Verhandlungsposition aus. Ein norwegischer Professor schildert dieses System wie folgt:

„Das Entlohnungssystem ist ja nach Alter und nach Kategorien und Verhandlungen gestaffelt. Es gibt einmal zentrale, gewerkschaftliche Verhandlungen aber auch lokale Verhandlungen, wenn der Institution Geld gegeben wird. Dann soll die Institution selbst herausfinden, hat jetzt der Professor genug für die Schule gemacht, Gremienarbeiten etc., dass er auch eine Lohnsteigerung erhalten darf. Und dann kann man sich noch selber um eine Gehaltssteigerung bewerben, wenn man bspw. ein Buch herausgebracht hat oder eine CD eingespielt. Und dann kann man sich auch noch durch einen externen Ruf auf der alten Stelle hochverhandeln. Also es gibt da mehrere Möglichkeiten und das ist auch gut so, dass man nicht auf einer bestimmten Lohnstufe bleibt und dann nichts mehr weiter für die Institution macht, weil es einen ja persönlich finanziell auch nicht weiterbringen würde. [...] Das Lohnsystem ist ein ziemlich komplexes. Ich habe mich z.B. bei der letzten Lokalverhandlung nicht um eine Gehaltssteigerung beworben, weil ich den jüngeren Kollegen eine Chance geben wollte. Und trotzdem wurde ich ganz automatisch von meinem Verband um eine Stufe herauf gruppiert.“ [NO: Professor]

Dabei wird jedoch ebenfalls darauf verwiesen, dass die Höhe des zu erreichenden Gehalts nicht exorbitant hoch sei, da das zu erzielende Einkommen von Hochschullehrern für norwegische Verhältnisse nach wie vor keine ungewöhnliche Höhe erreiche:

„Aber es gibt durch Tarifverhandlungen regelmäßige Lohnerhöhungen. Das läppert sich dann im Laufe der Zeit, das ist im Einzelfall nichts Dramatisches. Und ich kann einen Antrag auf persönliche Lohnerhöhung stellen, aufgrund irgendwelcher Meriten die ich erreicht zu haben glaube. Finanziell ist also noch was machbar, aber das ist nicht weltbewegend.“ [NO: Professor]

Die Rolle der Gewerkschaften in den Verhandlungen für alle Stellenkategorien (außer den nicht fest angestellten *timelærer*) wurde vielfach betont, so dass Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft für norwegische Wissenschaftler die Regel darstellt:

„Die Lohn- und Tarifverhandlungen laufen über die Gewerkschaft, auch die individuellen Lohnerhöhungen, ich bekomme von denen regelmäßig Emails mit Informationen dazu. Wie das damit ist, wenn man nicht in der Gewerkschaft ist, das weiß ich gar nicht. Wahrscheinlich sind alle in der Gewerkschaft.“ [NO: førsteamenuensis]

„Age does increase your wage a little. But apart from that you also have the possibility to negotiate. The Trade Union is negotiating on your behalf.“ [NO: Post doc]

Die Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft wurde von den interviewten norwegischen Wissenschaftlern geradezu als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit dargestellt; dieser politische Organisationsgrad ist nicht auf die höheren Stellenkategorien beschränkt, sondern schließt Wissenschaftler in befristeten und in Berufseinsteiger-Positionen ein:

„To be a member of a Union is something you should do – you don’t have to but you should do it.“ [NO: stipendiat]

“[...] and being in a union is a tradition.“ [NO: Postdoc]

Vor diesem Hintergrund wird die Nichtvertretung der Lehrbeauftragten durch Gewerkschaften zu einem Punkt, auf den es angesichts der sonstigen Allgegenwart dieser Organisationen (auch durch ein Büro auf jedem Campus) hinzuweisen gilt:

[Frage: *“Is there any representative person for the timelærer?”*] “No, there is no person I can go to if I want to complain about something about bad working conditions or something.“ [NO: timelærer]

Die für die Hochschullehrer tätige Gewerkschaft wird dabei für die einzelnen vertretenen Personen individuell initiativ tätig, so dass diese sogar vereinzelt davon berichten, von der leistungsbasierten Gehaltszulage überrascht worden zu sein:

“In November I all of the sudden got a letter from Forskerforbundet that said: This year we have applied for raises in salary also for some members, who have not applied themselves, so we have decided that you are about to get 5 levels higher which for me was from 69 to 74, which is 53.000

kroner more per year without doing anything. Somebody must have thought that I was underpaid.”
[NO: Professor]

Ein Experte des *Forskerforbundet* erinnert daran, dass derartige individuelle und lokale Verhandlungen eine relativ junge Errungenschaft darstellen: Bis Ende der 1990er Jahre seien die Gewerkschaften lediglich für die zentralisierten nationalen Verhandlungen zuständig gewesen:

“We had a period in the 1970 in the national negotiations about the salary. These local ones they came in 1999. But until then it was done central by the government or by the big unions.” [NO: Exp
Forskerforbundet]

Hervorgehoben wurde von den interviewten norwegischen Wissenschaftlern auch, dass es nicht allein um Fragen des Einkommens geht, bei der die Gewerkschaft für sie tätig würde, sondern diese auch in anderen – etwa rechtlichen – Belangen ihre Vertretung übernehme.

“In many cases I would say, I wouldn’t know what to do without the Union. Not only because of the negotiations of your wage, but also in other cases: I applied for a position at another university where I was on the first position, but afterwards I was never offered this position and it was very unclear why I was not. The only way for me to be able to handle that situation, is to engage my Trade Union. Because I wouldn’t have the professionalism and wouldn’t be able to look through all this and I would have been exhausted. So I am very happy that we are organized.” [NO: Post doc]

Darüber hinaus berichtet ein aus Deutschland stammender Wissenschaftler von weiteren, teilweise monetären Vorteilen seiner norwegischen Gewerkschaftsmitgliedschaft und bringt die Rolle der Gewerkschaften im Berufsleben eines norwegischen Hochschullehrers in starken Kontrast zur Situation in Deutschland:

“Ich bin hier Mitglied bei der Gewerkschaft. Das hilft ganz im Allgemeinen bei finanziellen Fragen oder wenn man sich ungerecht behandelt fühlt. Die Gewerkschaft ist sehr stark hier. Die deutschen Gewerkschaften hingegen kenne ich gar nicht, habe ich mich damals nie mit befasst. Kein Uni-Mensch in Deutschland ist in der Gewerkschaft, das musst Du schon alles selber klären. Ich habe das dann sehr schnell eben auch gemacht, nachdem ich hierhergekommen bin. Man bekommt dann ja hier auch Vergünstigungen bei den Versicherungen: Man spart also den Betrag, den man hier einzahlt, wiederum durch die Versicherungen. Ich denke, dass die auch gerade deswegen da rein gehen. Und dann gibt es eben immer die 5 Prozent, die sich dann noch weiter engagieren und mitmachen. Das ist halt wie mit der Kirche.“ [NO: førsteamnuensis]

Der gleiche Wissenschaftler pointiert dieses Argument sogar noch dadurch, dass er hinzufügt, es gehe bei der Mitgliedschaft in der Gewerkschaft nicht allein um be-

stimmte Vergünstigungen – vielmehr zöge die *Nicht*-Mitgliedschaft *Verungünstigungen* der beruflichen Lage nach sich, die es zu vermeiden gelte:

„Ich bin Mitglied einer Gewerkschaft, das wurde mir hier sehr schnell sehr nahe gelegt. Ob es wirklich notwendig ist, das weiß ich nicht. Aber es wurde mir sofort sehr nahe gelegt. In Deutschland war ich das nie, aber hier bin ich Mitglied. Die Begründung, warum ich Mitglied werden sollte, war Vermeidung von Verungünstigungen. Wer nicht in der Gewerkschaft ist, der hat angeblich einen schwereren Stand bei Lohnverhandlungen, Konflikten mit dem Arbeitgeber und anderen Fragen. Die allermeisten sind in der Gewerkschaft.“ [NO: førsteamenuensis]

Der Kontrast zwischen der in Norwegen angetroffenen und der diesbezüglichen Situation in Deutschland könnte kaum schärfer ausfallen (wohl nicht zuletzt deswegen ziehen gewerkschaftsnahe Autoren im Zusammenhang mit Bestrebungen im Hinblick auf einen hochschulischen Tarifvertrag gerne skandinavische Hochschulen als Vorbild bzw. Referenzmodell heran; vgl. Köhler / Erlinghagen 2003): Von allen in Deutschland interviewten Personen war nur eine einzige Mitglied in der für Wissenschaftler zuständigen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) – hierbei handelte es sich um einen gezielt ausgewählten Experten aus dem Personalrat der betreffenden Universität. Dies entspricht auch der in der CAP-Studie erfragten Tätigkeitsstruktur von Wissenschaftlern als Funktionsträger einer Gewerkschaft: Während in Deutschland nur ein Prozent der Professoren und zwei Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter diesbezügliches Engagement angaben, lagen die Werte in Norwegen mit 9 bzw. 8 Prozent um ein Vielfaches höher. Auf die im Interview gestellte Frage: „*Sind Sie Mitglied einer Gewerkschaft?*“ kamen in Deutschland mit der besagten Ausnahme stets verneinende Antworten, wobei unterschiedliche Gründe gegen die Mitgliedschaft in einer derartigen Organisation angeführt wurden. Der erste war offenbar kultureller Natur: so selbstverständlich es offenbar für Wissenschaftler in Norwegen ist, Gewerkschaftsmitglied zu sein, so sehr scheint es dem Selbstbild deutscher Wissenschaftler zu widersprechen, sich in dieser Weise hinsichtlich seiner Arbeitnehmerrechte zu organisieren. Vielfach war schiere Unkenntnis – gegründet wohl auf mangelndem Interesse – über die Möglichkeiten von Gewerkschaften im Hinblick auf Wissenschaftler betreffende Fragen zu beobachten:

„Ich bin nicht Mitglied in der Gewerkschaft. Ich weiß auch nicht, ob oder wie die hier vor Ort organisiert sind. Sie sind mir auch nie an den anderen beiden Universitäten unter gekommen.“ [DE: Wiss. MA, befristet]

„Insgesamt ist die Gewerkschaft auch gar nicht in meiner Wahrnehmung. Ich sehe manchmal einen Aushang, das war es dann aber auch schon. Ich kenne auch keinen einzigen Vertreter bei uns an der Hochschule. Was diesen Bereich angeht, bin ich völlig überfragt.“ [DE: LfbA, befristet]

„Nein. Das hat sich so nicht ergeben. Ich kenne hier auch niemanden, kannte auch niemanden an meiner vorherigen Universität. Ich hatte als wissenschaftliche Mitarbeiterin auch überhaupt keine Berührungspunkte.“ [DE: Professor]

Dabei wurde unter anderem auch die eigene, gewerkschaftsferne politische Einstellung als Gegenargument ins Feld geführt:

„Nein. Ich bin generell skeptisch gegenüber derartigen Organisationen. Das ist für mich so eine Glaubensfrage. Ich halte oftmals die gestellten Forderungen für nicht realistisch und das Instrument ‚Streik‘ als nicht angebracht.“ [DE: LfbA, befristet]

Deutsche Hochschulen werden auch nicht als prädestinierte Räume für die Entfaltung gewerkschaftlichen Wirkens beschrieben: Gewerkschaftsnähe müsste – wenn überhaupt – vorher gegeben sein, die Wahrscheinlichkeit, an der Universität Affinität zu gewerkschaftlichen Aktivitäten zu entwickeln, wurde als eher gering eingestuft:

„Wer nicht ohnehin mit politischem Bewusstsein an die Hochschule kommt, kommt nicht auf die Idee, in die Gewerkschaft gehen. Die, die ohnehin schon politisch aktiv sind, die sind auch in einer Gewerkschaft. Aber jemand der hier anfängt ohne politisches Bewusstsein, der wird an der Hochschule auch nicht damit anfangen, hier dann das Gefühl zu haben, dass die Gewerkschaft was für ihn tut.“ [DE: Wiss. MA, unbefristet]

Diese Aussage korrespondiert mit derjenigen eines Interviewpartners, der in seinem vorherigen, nicht-hochschulischen Berufsleben Gewerkschaftsmitglied war, dies an der Hochschule aber nicht mehr ist:

„In meinem ersten Leben bei [Unternehmen] war ich in der Gewerkschaft, auch als aktives Mitglied. Hier nicht.“ [DE: LfbA, unbefristet]

Die Tätigkeit als Hochschullehrer wird geradezu als ungeeignet für gewerkschaftliche Vertretung der Interessen inklusive Arbeitskampf (Streik) empfunden. Dies kollidiert mit der Forderung, den Studierenden eine möglichst gute Ausbildung zu bieten und sei angesichts des anfallenden Arbeitspensums nicht zu leisten bzw. zu verantworten (ein Argument übrigens, das sich in jedem beruflichen Kontext gegen Arbeitskampfmaßnahmen anführen ließe):

„Nein. Auf den Personalversammlungen war ich die letzten zwei Male. Da wurde die Streikbereitschaft der Wissenschaftlichen Mitarbeiter von der Gewerkschaftsvertreterin der nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter allerdings kritisiert ohne darüber nachzudenken, wenn wir streiken dann grinsen die Studenten, die Arbeit bleibt für uns eh‘ liegen, und die Lehre nachzuholen: dafür benötigte man dann noch mehr Tutoren, um die Studenten auf ihre Prüfungen vorzubereiten. Wir wollen doch was für die Studierenden erreichen und nicht nur für uns.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

„Und ich habe keine zusätzliche Energie oder Zeit mich für meine Rechte als LfbA einzusetzen, mich mit anderen LfbA-Kollegen zu treffen und über unsere unsichere Situation zu sprechen. Denn ich muss meine Aufgaben komplett allein erledigen, da ist kein anderer, dem ich sagen kann, übernimmst Du meine Unterrichtsvorbereitung, ich muss mich jetzt mit Kollegen treffen und über meine Beschäftigungssituation sprechen. Wenn ich heute nicht meine Arbeit schaffe, dann fällt sie morgen zusätzlich an.“ [DE: LfbA, befristet]

Neben der vorhandenen Arbeitsbelastung, die ein gewerkschaftliches Engagement schwierig mache, wurden seitens des als Experten befragten Mitglieds des Personalrats auch genau jene unsicheren Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftlichen Mitarbeitern, in Bezug auf welche die Gewerkschaft ihnen zur Seite stehen könnte, als Grund für ihre diesbezügliche Enthaltensamkeit benannt: Nicht allein also, dass es an Zeit mangle, sondern auch die Befürchtung von aus Gewerkschaftsmitgliedschaft erwachsenden Nachteilen, sei für das fehlende Interesse für gewerkschaftliche Arbeit verantwortlich. Erst mit der Überwindung von Beschäftigungsunsicherheit wachse die Bereitschaft zu diesbezüglichem Engagement, wobei die hochschulische Klientel allgemein als wenig gewerkschaftlich orientiert eingestuft wurde.

„Das liegt an den prekären Arbeitsverhältnissen. Diejenigen, die in unsicheren Verhältnissen sind, die haben gar keine Zeit sich zu organisieren. Die sind dabei, sich weiter zu qualifizieren und auch noch einen guten Job zu machen. Die sind dann einfach nicht mehr in der Lage, sich nebenher gewerkschaftlich zu organisieren. Und dann haben einige noch einen Chef, bei dem sie glauben, eine gewerkschaftliche Tätigkeit könne ihnen schaden. Das glauben viele. Also die alle kommen nicht in Frage. Bei denen, die auf Dauer beschäftigt sind, sind mehr gewerkschaftlich orientiert, das sehe ich subjektiv so. Und die Hochschullehrer haben keine gewerkschaftliche Orientierung.“ [DE: Exp. Personalrat]

Ein etwas trübes Licht auf die Arbeitsbedingungen an deutschen Hochschulen in Bezug auf die unsicheren Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftlichen Mitarbeitern, die Nachteile aus der Wahrnehmung von verbrieften Arbeitnehmerrechten befürchten, wirft die im Anschluss gemachte Aussage des befragten Experten aus

dem Personalrat: Hier kämen durchaus Wissenschaftler zur berufsrechtlichen Beratung vorbei (sogar Professoren, die man jedoch aufgrund ihres Beschäftigungsstatus gar nicht beraten dürfe), doch sei die Furcht vor negativen Konsequenzen bei Publikwerden dieser Konsultation so groß, dass auf Wunsch des Personals das Büro des sie vertretenden Personalrats abgelegen angesiedelt wurde.

„Das ist beim Personalrat was anderes. Wir haben mal erhoben, dass 50 Prozent der Klientel unsere Beratungsangebote wahrnehmen. Und ganz viele kommen zunächst mit der Frage, wenn ich jetzt die Beratung wahrnehme, schadet mir das in irgendeiner Weise. Wir haben deshalb das Personalrat-Büro hier in der letzten Ecke, damit nicht gesehen wird, wer bei uns vorbei kommt. Das ist Wunsch der Beschäftigten! Da sind eben ganz viele Leute dabei, die furchtbar verängstigt sind. Die nicht auf dem Anrufbeantworter sprechen, sondern immer wieder auflegen, aus Angst, es könnte von jemand anderem abgehört werden. Da gibt es schon eine große Angst, man könne es sich mit irgendjemandem, dem sozialen Netzwerk, verderben.“ [DE: Exp. Personalrat]

Anders herum wurde wiederum die geringe Wahrnehmung einer Präsenz von Gewerkschaften als Grund für deren mangelnden Erfolg unter Hochschullehrern angeführt:

„Und dann ist die Gewerkschaft vor Ort einfach nicht präsent. Wenn sie präsent wäre, würde es vielleicht auch insgesamt einfacher werden, gewerkschaftliche Aktivitäten zu entwickeln.“ [DE: Wiss. MA, unbefristet]

Die Gewerkschaften werden auch in anderer Hinsicht kritisiert: Sie stellten Vertretungen für andere Berufsgruppen dar und hätten die Probleme der Hochschullehrer nicht genügend im Blick – diese Aussage wurde übrigens vom einzigen interviewten Gewerkschaftsmitglied getätigt:

„Ich bin Gewerkschaftsmitglied. Meine Kritik an der GEW ist, dass es eine Gewerkschaft in erster Linie der Lehrer ist. Die machen dann zwar immer auch einen Info-Bereich für Hochschulen, aber es ist im Grunde genommen keine Gewerkschaft für Hochschulen. Ich sehe nicht, dass die GEW hier groß Klientel abgreifen kann. Andere Kollegen sind bei ver.di, aber die sind ja auch nicht schwerpunktmäßig für Hochschulen da. Also mit Gewerkschaften für Hochschulen hat auch keine Verbesserung oder Verschlechterung stattgefunden, das war schon immer recht schlecht, tendenziell ist es eher schlechter geworden im Vergleich zu vor 30 Jahren.“ [DE: Exp. Personalrat]

Zusammenfassend lässt sich gut nachvollziehen, wie einerseits die stark aufgestellte Gewerkschaft in Norwegen eine aktive Rolle in Verhandlungen übernimmt, andererseits deutsche Wissenschaftler sich kaum für die organisierte Vertretung von Arbeitnehmerrechten interessieren, ja oftmals – wenn sie in unsicheren

Beschäftigungsverhältnissen stehen – Befürchtungen von Nachteilen bei Wahrnehmung derartiger Rechte hegen. Nicht allein der Stellenwert von Gewerkschaften wird hieraus ersichtlich, sondern auch die vollkommen unterschiedliche Verhandlungskultur bei Fragen der Lohnpolitik oder arbeitsrechtlichen Konflikten.

Derartige Verhandlungsprozesse sind tief in den Berufsalltag an norwegischen Hochschulen eingegraben. In ihnen werden nicht allein Möglichkeiten zur Bewerbung um Verbesserung von Arbeitsbedingungen behandelt, sondern sie können auch zur Bewertung einer im Sinne wissenschaftlicher *accountability* gehandhabten Bringschuld von Leistungen eingesetzt werden. So berichtet ein an einer norwegischen Musikhochschule beschäftigter Professor von der auch dort greifenden Forschungspflicht, der zufolge selbst künstlerische Mitarbeiter verpflichtet sind, mindestens ein Drittel ihrer Arbeitszeit in sichtbare Tätigkeiten jenseits der Lehre zu investieren:

„Da wir ja auch eine wissenschaftliche Hochschule sind, haben wir auch *forskningspligt*. Und das gilt nicht nur für die Musikwissenschaftler sondern auch für die Ausübenden. Die müssen in gleicher Weise Projekte initiieren. Ich glaube ca. 33 Prozent meiner Stelle sind forschungsgebunden. Man muss dann jedes Jahr aufzeigen, wie man diese Prozente in Projekten verwendet hat. Und das müssen alle. Das wird dann auch öffentlich gemacht, man kann also im Internet nachlesen, was wer an Projekten gemacht hat.“ [NO: Professor]

Über die Erfüllung der Pflichtanteile für Forschung hinaus kann man sich auch auf weitere Anteile für Forschung bewerben, die aufgrund von Evaluationen verhandelbar sind. Diese Forschungszeit wird auf das Lehrdeputat angerechnet – eine Regelung, die in Deutschland unbekannt ist, wo Reduzierung des Lehrdeputats an Universitäten nur bei Ausübung von herausgehobenen hochschulischen Ämtern (z.B. als Dekan) oder während des Freisemesters möglich ist. Der eben zitierte norwegische Professor fährt fort:

„Und dann hat man noch die Möglichkeit, sich um mehr Forschungszeit zu bewerben. Wenn man ein sehr gutes Projekt hat, kann man also 5, 10 oder 20 Prozent mehr für seine Forschung bekommen. Es gibt dann an der Schule einen Forschungsrat, der diese Bewerbungen beurteilt, ob es für die Hochschule interessante Projekte sind. Es gibt allein an unserer Hochschule drei Programme, aus denen Geld genommen werden kann und dann gibt es noch weitere Budgets. [...] Mein Forschungsprojekt ist hier dieses [mehrbändige wissenschaftliche Werk], hier habe ich gerade den dritten Band fertig

gemacht. Bei Ausübenden könnte ein Forschungsprojekt dann bspw. eine Interpretation eines Stückes o.ä. sein, welche dann durch eine CD-Einspielung dokumentiert werden muss.“ [NO: Professor]

Die Reduzierung von Lehrdeputaten wird in Norwegen nach einem quantitativ genau ausgearbeiteten Schlüssel vollzogen. Anrechenbar sind hier neben der eben angesprochenen zusätzlichen Forschungszeit auch – wie in Deutschland – besondere Belastungen durch hochschulische Ämter, aber auch – und hierin anders als Deutschland – hohes Examensaufkommen insbesondere im Graduiertenbereich (Masterarbeiten), Betreuung von Doktoranden, Beteiligung an Berufungsverfahren und andere Tätigkeitsfelder. In gewisser Weise stellen derartige Freistellungen einen Ausgleich für das vergleichsweise nicht besonders hohe Einkommen dar.

Für das oben angesprochene Forschungsfreisemester (*forskningstermin*) gelten in Norwegen – hierin nicht unähnlich Deutschland – ebenfalls individuelle und durch lokale Verhandlungen ermittelte Regelungen, wobei jedoch der Spielraum für dessen Gewährung etwas größer zu sein scheint. Grundlage ist in beiden Ländern ein zu stellender Antrag auf Entpflichtung in der Lehre für ein Forschungsprojekt, auch die Vertretung (durch Kollegen oder gegebenenfalls auch ein geringes Deputat von Lehrbeauftragten) wird ähnlich geregelt. Doch ist der Turnus in Norwegen (nach fünf Semestern) etwas kürzer als in Deutschland (nach sieben bis acht Semestern), Entscheidungsträger ist eine Kommission der Fakultät, die über die Qualität des Antrags berät. Ein in Norwegen tätiger Wissenschaftler berichtet von seinen Erfahrungen, wobei er statt eines Freisemesters aufgrund der Qualität des skizzierten Forschungsprojekts gleich zwei gewährt bekam:

„Das Forschungsfreisemester ist von Universität zu Universität durch die eigenen Satzungen verschieden geregelt. Grundsätzlich war es wohl mal so, dass man alle fünf Semester ein Semester *sabbatical* bekam, egal wie man in der Forschung aufgestellt war. Mittlerweile ist es so, dass diese Periode steht, das bleibt, aber man muss sich mit einem eigenen Forschungsprojekt bewerben, welches dann von der eigenen Fakultät entweder angenommen oder abgelehnt wird. Es gibt aber auch Ausnahmen, so habe ich z.B. nach fünf Semestern ein ganzes Jahr forschungsfrei bekommen. D. h. wenn das Projekt stimmt und die Kommission bemerkt, dass man in den fünf Semestern davor schon das beigetragen hat, was sie sich erhofft haben. Dann ist es für die Fakultät wahrscheinlich so ein Abwägen, was bringt der uns in der Forschung, wenn er vier Artikel in relevanten Zeitschriften veröffentlicht, da bekommen wir viel Geld. In der Lehre wiederum ist das nicht so wild, da kann für die Zeit dann einer einspringen – das könnten mögliche Argumente sein. Der Unterricht wird durch Kollegen und *timelærer* aufgefangen. Es gibt da immer so zwei, drei *timelærer* in der Peripherie, die dann

angesprochen werden. Aber das regelt sich dann mit maximal einem *timelærer*. Ich habe eine Lehrverpflichtung von sechs Semesterwochenstunden, drei Seminaren und die muss ich bzw. wir alle auch nur im Herbst erfüllen, weil es im Frühjahr weniger zu unterrichten gibt. Das sind an sich im Vergleich zu Deutschland hervorragende Ausgangsbedingungen. Für mich war das natürlich wunderbar. Das war ein großes Geschenk, dass ich ein ganzes Jahr forschungsfrei bekommen habe.“ [NO: førsteamnuensis]

Generell – so lässt sich zusammenfassen – sind die Arbeitsbedingungen an norwegischen Hochschulen in deutlich größerem Ausmaß verhandelbar, als dies in Deutschland der Fall ist. Wie auch in Gesprächen mit Vertretern norwegischer Hochschulverwaltungen betont wurde, gehört es zum institutionellen Selbstverständnis der Universitäten, die Arbeitsbedingungen möglichst so zu gestalten, dass sie sich an den Bedürfnissen der Arbeitnehmer orientieren. Der Grad an erzielbarer Flexibilität wurde entsprechend auch von den interviewten Wissenschaftlern hervorgehoben. Eine norwegische Professorin führte diesen Umstand auch explizit als einen an, der sich positiv auf ihre Arbeitszufriedenheit auswirke:

„The work flexibility is definitely a great reason for making me contented. Next month I will start a research project, where I am the project leader. And I was actually supposed to start two months ago, but I asked if I could postpone it for three months, because I haven't finished some other projects yet. And also I asked if I could [...] stretch it out to five years instead of four years, which they accepted. And I think that is unique! It makes me very grateful because I on the one hand will have more time for the project on the other hand I have more time for my family and I don't have the feeling that I am a bad mother.“ [NO: Professor]

Die Verhandelbarkeit der Arbeitsbedingungen und die unterschiedlichen dabei auftretenden Akteure mit einer starken Gewerkschaft als Interessenvertretung der Wissenschaftler in Norwegen stellt einen Hauptunterschied der Tätigkeit von Wissenschaftlern an norwegischen und deutschen Hochschulen dar. Wie die höhere Quote von anzutreffenden vollzeitigen Beschäftigungsverhältnissen auch unterhalb der Professur stellt dies ein Merkmal dar, das auf kulturelle Voreinstellungen, auf gewachsene Normen zurückzuführen ist: Es gilt als die Regel, dass Beschäftigungsverhältnisse vollzeitig gestaltet werden, ebenso, dass in Beschäftigungsverhältnissen vieles (inklusive der in Deutschland sakrosankten Lehrdeputate) verhandelbar ist und dass eine Arbeitnehmervertretung bei derartigen Verhandlungen eine Rolle spielt. Ebenso ist das höhere Gehalt von Professoren in Deutschland eine Größe, die sich

auf tradierte Vorstellungen von der Wertigkeit einer derartigen Tätigkeit gründet, was in Norwegen nicht in gleichem Maße gegeben scheint (vgl. dazu Kapitel 5.4). Dagegen ließen sich den Grad der aktuellen Beschäftigungssicherheit betreffend keine größeren Unterschiede erkennen: In beiden Ländern sind unbefristete Beschäftigungsverhältnisse erst mit der Professur die Regel, in den Stellenkategorien des *junior staff* herrscht diesbezüglich eher geringe Sicherheit. Dabei bleibt jedoch darauf hinzuweisen, dass der Flaschenhals des hochschulischen Beschäftigungssystems in Norwegen sich vor allem vor dem Eintritt in hochschulische Beschäftigungsverhältnisse befindet, also noch vor der Promotion bei der Zulassung als *stipendiat*. Dagegen erfolgt ein entsprechender Schnitt in Deutschland vor allem nach der Promotion, die allerdings auch früher erfolgt. Der Eintritt in die hochschulische Berufslaufbahn dürfte aus diesem Grund in Deutschland ein noch geringeres Verbleibversprechen in diesem Sektor beinhalten als in Norwegen. Doch dürfte auch dort die Motivation für die Aufnahme einer akademischen Laufbahn in anderen Gründen zu suchen sein als in einer großen anzutreffenden Beschäftigungssicherheit. Herkömmlicherweise wird diese eher in den Arbeitsinhalten und der Gestaltbarkeit der Arbeitsbedingungen, in Deutschland aber auch mit dem hiermit verbundenen Renommee in Verbindung gebracht. Diesen Faktoren nachzugehen, unternehmen die folgenden Abschnitte.

5.3 Ablaufaspekte der Organisation

Zur Untersuchung der Arbeitsbedingungen und der Beschäftigungsverhältnisse von Hochschullehrern sind auch einige Aspekte ins Auge zu fassen, die das prozessuale Moment der Hochschulorganisation ausmachen. Wenn die vielbeschworene akademische Freiheit – die Möglichkeit also, seine Arbeitsinhalte wie die Arbeitsabläufe weitgehend autonom zu gestalten – in geradezu ostinater Weise als Attraktor für die Aufnahme einer akademischen Laufbahn benannt wird, so ist es nur naheliegend zu fragen, inwieweit die Wissenschaftler denn tatsächlich über Optionen verfügen, Entscheidungen ihr Arbeitsumfeld betreffend zu fällen. Dabei geht es einerseits um Entscheidungen, die die Hochschulorganisation als Ganzes betreffen (bei denen vor allem der institutionelle Rahmen für die eigene Tätigkeit gesteckt wird), andererseits um Möglichkeiten der Partizipation bei der Gestaltung unmittelbar das eigene Arbeiten betreffender Größen. Damit gerät – und dies soll in einem zwischen diesen beiden Polen der organisationalen Steuerung eingeschobenen Abschnitt behandelt werden – auch die Art und Weise der Steuerung von Hochschulen ins Blickfeld: Der hier angesprochene Management-Stil interessiert im vorliegenden Zusammenhang jedoch lediglich insofern, als hier von Beschränkungen der Handlungsautonomie der Hochschullehrer bei der Gestaltung ihres Arbeitsumfelds bzw. -bedingungen sowie von der Weise, wie dies kommuniziert wird, die Rede ist. Als umspannende Zielrichtung der folgenden Abschnitte wird die Beschreibung des Ausmaßes der Teilhabe von Hochschullehrern bei sie in ihrer Arbeit betreffenden Entscheidungen gewählt.

Damit werden verschiedene Fragen beantwortet, die im Theoriekapitel der Arbeit (Kapitel 2: Hochschulen als Arbeitsmarkt) gestellt wurden. Diese betrafen Aspekte der Arbeitsautonomie hinsichtlich der Gestaltung der Arbeitsinhalte, konkret aber vor allem Fragen der Mitbestimmung innerhalb der Hochschulorganisation und innerhalb einer jeweils unterschiedlich ausgeprägten institutionellen Hierarchie in jeweils charakteristischer organisationaler Gliederung (mit Aufbau z.B. in Fachbereich, Department / College, Institut, Lehrstuhl). Die dabei relevanten Fragen zum Ablaufaspekt lauteten: Wie beurteilen die Wissenschaftler ihren Einfluss innerhalb ihrer Institution? Welche anderen Akteure sehen sie als einflussreich an, und wie bewerten sie den Führungsstil innerhalb der Hochschule?

5.3.1 Akteure bei Entscheidungen an Hochschulen

Innerhalb der Organisation Hochschule werden auf verschiedenen Ebenen Entscheidungen getroffen, durch welche die Beschäftigung von Wissenschaftlern bzw. ihre Arbeitsbedingungen geregelt werden: Dies beginnt mit der Anstellung von Hochschullehrern verschiedener hierarchischer Stufen und ihrer Weiterbeschäftigung (im Sinne von Vertragsverlängerungen bzw. Tenure-Regelungen) und reicht bis zur Allokation von Ressourcen oder zur Vorgabe von Forschungsprioritäten für die jeweilige Institution.

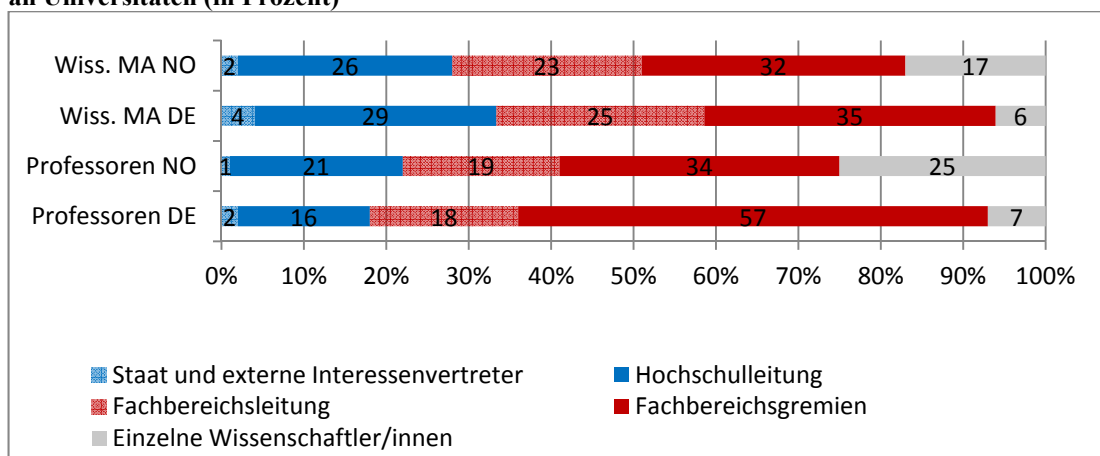
Hier könnten potenziell Akteure ganz unterschiedlichen institutionellen Gewichts als primäre Entscheidungsträger in Erscheinung treten, vom individuellen Wissenschaftler über verschiedene Entscheidungsebenen innerhalb der Hochschule bis hin zum Staat oder externen Interessenvertretern aus der Wirtschaft oder Stiftungen. Naheliegenderweise lässt sich vermuten, dass Entscheidungen von größerer institutioneller Tragweite von Akteuren mit größerem institutionellem Gewicht gefällt werden, Entscheidungen das jeweilige Arbeitsumfeld betreffend auf niedrigere Entscheidungsebenen verlagert werden. Bei der Befragung von Hochschullehrern in Deutschland und Norwegen in Bezug auf den jeweils als einflussreichsten vermuteten Akteur bei Entscheidungen betreffend die Berufung von Hochschullehrern, Beförderungen bzw. Vertragsverlängerungen, Ressourcenallokation, Höhe des Lehrdeputats sowie von Setzen von Prioritäten in der Forschung traten in den beiden betrachteten Ländern spezifische Muster in Erscheinung. Diese belegen zum einen die unterschiedliche Verfasstheit der jeweiligen Organisationen, zum anderen und darüber hinaus spiegeln sie die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten von Wissenschaftlern bei der Lenkung der beschäftigenden Organisation wider.

So spricht das Antwortverhalten in Deutschland dafür, dass Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten weiter auseinanderliegen als dies in Norwegen der Fall ist, da in vielen Fällen eine größere Differenz auftrat, wenn Entscheidungsträger für bestimmte Sachverhalte lokalisiert werden sollten. Die diesbezüglichen Wahrnehmungen fallen in Norwegen in der Mehrzahl der Fälle nicht so weit auseinander, was auf einen vergleichbaren Kennt-

nisstand und ähnliches Wertungsverhalten in Bezug auf die Funktionsweise der Organisation schließen lässt. Anders gesagt: Die vielfach zu beobachtende Divergenz der Einschätzung deutscher Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Vergleich zur Professorenschaft deutet auf eine abweichende (und vermutlich eher defizitäre) Informationslage dieser Personalkategorie hin – und dies wiederum lässt sich als Indiz einer geringeren Partizipation bei Entscheidungen interpretieren, die den Ablaufaspekt der Organisation und ihrer eigenen Arbeitsbedingungen betreffen.

So vermuten die deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeiter beispielsweise in sehr viel höherem Ausmaß als die hiesige Professorenschaft, dass es die Hochschulleitung oder die Fachbereichsleitung seien, die bei der *Berufung von Professoren* als primärer Entscheidungsträger auftreten. Die deutschen Professoren hingegen, die vielfach an derartigen Gremien mitarbeiten, verorten die diesbezüglichen Entscheidungen vor allem (zu 57 %) bei entsprechenden eingesetzten Berufungskommissionen des Fachbereichs, was nur gut jeder dritte befragte Wissenschaftliche Mitarbeiter annimmt. Das Antwortverhalten bei dieser Frage fällt in Norwegen wesentlich homogener aus, weist aber andere Besonderheiten auf: Zwar werden auch hier von der vergleichsweise größten Gruppe der Befragten Fachbereichsgremien benannt, diese größte Gruppe umfasst aber nur etwa ein Drittel der Befragten aus beiden Personalkategorien.

Abbildung 17: Einflussreiche Akteure bei der Berufung von Hochschullehrern und Direktoren an Universitäten (in Prozent)



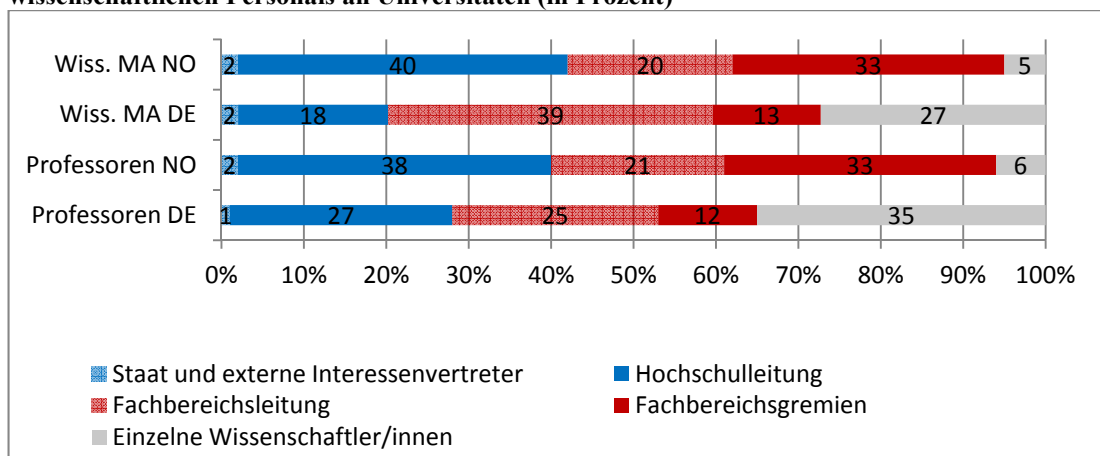
Frage E1: Welche Akteure haben an Ihrer Hochschule/Forschungsinstitution den stärksten Einfluss auf Entscheidungen in den folgenden Bereichen?

Ganz anders als in Deutschland gibt hier sogar eine nennenswerte Gruppe von Wissenschaftlern (25 % der Professoren und 17 % der Angehörigen des *junior staff*) an,

es seien einzelne Wissenschaftler, die bei der Rekrutierung von Hochschullehrern den Ausschlag gäben. Ob hiermit jedoch prominente Gutachter oder individuelle Mitglieder des Departments gemeint sind, ist schwierig zu beurteilen.

Beförderungen und Vertragsverlängerungen des wissenschaftlichen Personals werden in Norwegen als Angelegenheit entweder der Hochschulleitung (etwa 40 % entsprechende Antworten in beiden Personalkategorien) oder von Fachbereichsgremien (33 % entsprechende Antworten in beiden Personalkategorien) gesehen. Dagegen fällt das Antwortverhalten in Deutschland sehr viel anders aus: Von den befragten Professoren entfiel mit 35 Prozent die größte Gruppe auf diejenigen, die hier einzelne Wissenschaftler verantwortliche machen – es folgen die Hochschulleitung (27 %) sowie die Fachbereichsleitung (25 %). Was sich hierin ausdrückt, ist die auch im internationalen Vergleich beispiellose Machtfülle von deutschen Professoren bei der Besetzung und Verlängerung von Mitarbeiterstellen sowie gegebenenfalls auch von deren Beförderung.

Abbildung 18: Einflussreiche Akteure bei Beförderungen und Vertragsverlängerungen des wissenschaftlichen Personals an Universitäten (in Prozent)



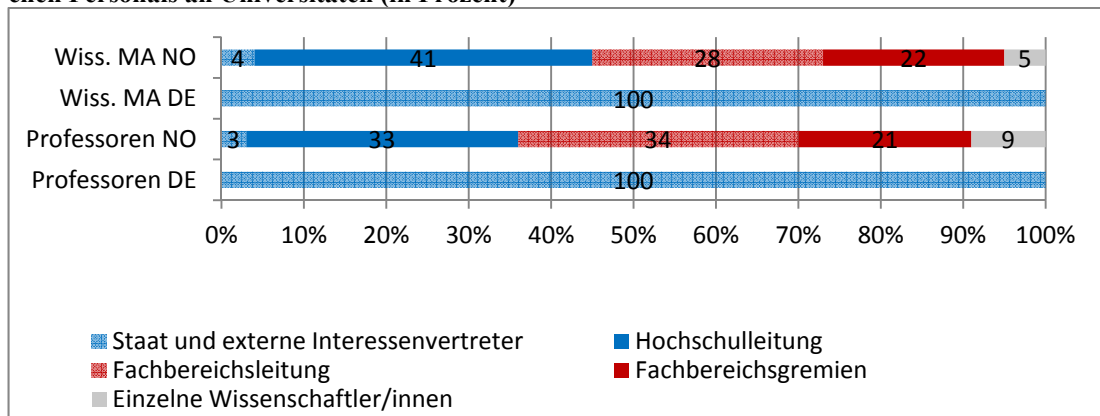
Frage E1: Welche Akteure haben an Ihrer Hochschule/Forschungsinstitution den stärksten Einfluss auf Entscheidungen in den folgenden Bereichen?

In Norwegen können nur ca. 5 Prozent der Befragten darüber berichten, dass derartige Entscheidungen nicht bei institutionellen Instanzen lägen, aber auch in den meisten anderen in der CAP-Studie betrachteten Ländern (mit Ausnahme von Italien und Finnland sowie den Angehörigen des *junior staff* in Großbritannien) liegen die entsprechenden Werte im einstelligen Bereich (vgl. Jacob / Teichler 2011: 88). Dieses Machtgefüge scheint den Wissenschaftlichen Mitarbeitern in Deutschland nicht in entsprechender Weise gegenwärtig zu sein: Zwar sieht auch hier mit 27 Prozent

eine größere Gruppe die Verantwortung bei einzelnen Wissenschaftlern, doch mit 39 Prozent glauben noch deutlich mehr, dass die Entscheidungen über Vertragsverlängerung und Beförderung von der Fachbereichsleitung getroffen würden, was nur ein Viertel der Professoren bestätigt. Insbesondere die berufliche Lage des akademischen Mittelbaus stellt sich somit in Deutschland vielfach als eine dar, die vom Wohlwollen einzelner Professoren abhängt, während dies in Norwegen kaum zu beobachten ist und stattdessen Leitungs- bzw. eingesetzte Instanzen in dieser Hinsicht tätig sind.

Ein markanter Unterschied der Beschäftigungssituation von Hochschullehrern in Deutschland zu derjenigen in anderen Ländern – so auch in Norwegen – besteht in der Tatsache, dass die *Höhe des Lehrdeputats* nichts verhandelbar ist und einseitig vom Staat durch rechtliche Regelungen festgelegt wird. Demgegenüber stellt sich diese Größe in Norwegen als eine dar, für die institutionelle Entscheidungsträger – in erster Linie die Hochschulleitung, gefolgt von der Fachbereichsleitung – zuständig sind. Hierin bildet sich die deutsche Tradition ab, dass viele Arbeitsbedingungen durch Verhandlungen austariert werden können, das Lehrdeputat von Hochschullehrern jedoch nicht. Doch dürften sich diesbezüglich auch hierzulande Veränderungen ergeben, wenn in zunehmenden Maße Stellentypen mit veränderlichem Lehrdeputat kreiert werden: Die Anzahl der von Lehrkräften für besondere Aufgaben zu erteilenden Unterrichtsstunden variiert beispielsweise auch in Deutschland zwischen verschiedenen Hochschulen, doch sind diese Regelungen offenbar noch nicht ins Bewusstsein der Befragten vorgedrungen, die sich nach wie vor am Paradigma des staatlich festgesetzten Lehrdeputats orientieren.

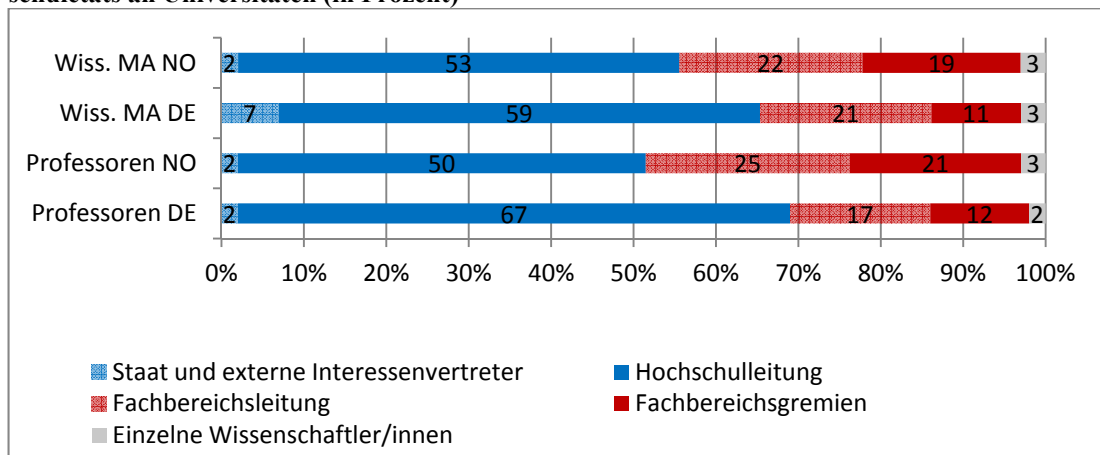
Abbildung 19: Einflussreiche Akteure bei Entscheidung des Lehrdeputats des wissenschaftlichen Personals an Universitäten (in Prozent)



Frage E1: Welche Akteure haben an Ihrer Hochschule/Forschungsinstitution den stärksten Einfluss auf Entscheidungen in den folgenden Bereichen?

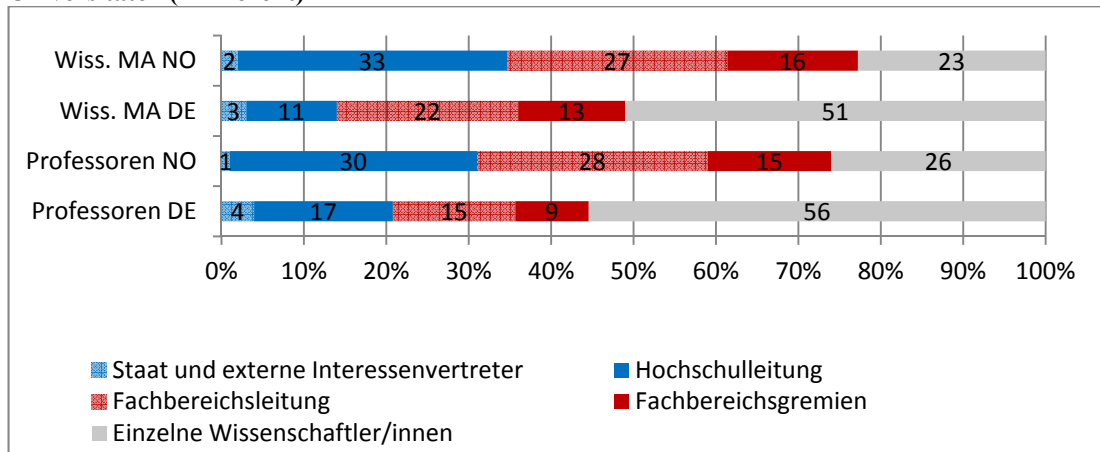
Die für Norwegen charakteristischen Department-Strukturen organisationalen Aufbaus schlagen sich bei der Beantwortung der Frage nach den gesetzten Prioritäten bei der *Verteilung des Hochschulbudgets* nieder: Zwar sieht in dieser Hinsicht wie auch in Deutschland die verhältnismäßig größte Gruppe vor allem die Hochschulleitung als primären Entscheidungsträger, doch nicht in vergleichbar eindeutiger Weise (in Deutschland sind es 67 bzw. 59 % der befragten Professoren bzw. Wissenschaftlichen Mitarbeiter, die Vergleichswerte für Norwegen liegen bei 50 bzw. 53 %). Hingegen ist der Anteil derjenigen, die diesbezüglich die Fachbereichsleitung oder auch Fachbereichsgremien als entscheidend ansieht, erkennbar größer als in Deutschland.

Abbildung 20: Einflussreiche Akteure bei Setzen von Prioritäten bei der Verteilung des Hochschul Etats an Universitäten (in Prozent)



Frage E1: Welche Akteure haben an Ihrer Hochschule/Forschungsinstitution den stärksten Einfluss auf Entscheidungen in den folgenden Bereichen?

Schließlich ergeben sich markante Unterschiede hinsichtlich der Frage, wer hauptsächlich für das *Setzen von Prioritäten in der Forschung* zuständig ist: In Deutschland steht hier für mehr als die Hälfte der Befragten fest, dass dies im Entscheidungsbereich der einzelnen Wissenschaftler liege, die durch eine nach wie vor weitgehend dezentrale Organisationsstruktur nach dem Lehrstuhlprinzip diesbezüglich über ein großes Maß von Autonomie verfügen. Dagegen wird diese Frage in Norwegen weniger einheitlich beantwortet, die größten Antwortgruppen sehen aber vor den einzelnen Wissenschaftlern vielmehr die Hochschulleitung (etwa ein Drittel der Befragten) oder die Fachbereichsleitung (über ein Viertel der Befragten) als entsprechenden Entscheidungsträger.

Abbildung 21: Einflussreiche Akteure beim Setzen von Prioritäten in der Forschung an Universitäten (in Prozent)

Frage E1: Welche Akteure haben an Ihrer Hochschule/Forschungsinstitution den stärksten Einfluss auf Entscheidungen in den folgenden Bereichen?

Zusammenfassend lässt sich demzufolge eine vielfach größere Autonomie der einzelnen Wissenschaftler – insbesondere wohl vor allem der Professoren – in Deutschland beobachten, sowohl was Personalentscheidungen als auch inhaltliche Gestaltung ihrer Tätigkeit angeht. Dagegen sehen die Managementstrukturen in Norwegen vielfach ein stärkeres Gewicht verschiedener institutioneller Ebenen vor. Die einzige, umso bemerkenswertere Ausnahme stellt diesbezüglich die Berufung von Hochschullehrern dar, bei der sich in Norwegen persönlicher Einfluss von einzelnen Wissenschaftlern, durchaus im Sinne von Macht oder der Nutzung sozialer Netzwerke, weitaus stärker bemerkbar macht als in Deutschland.

Das Bild von einer vergleichsweise großen Autonomie von deutschen Wissenschaftlern, insbesondere jedoch von Professoren, was die Ausgestaltung der eigenen Arbeit betrifft, vertieft sich, wenn man die Ergebnisse der Fragen nach den Akteuren von Evaluation von Lehre und Forschung betrachtet. Derartige Evaluationen werden in Deutschland nach wie vor vielfach eher zurückhaltend betrachtet, so dass die Überprüfung der geleisteten Arbeit hierzulande sehr viel häufiger der „formalen Selbsteinschätzung“ (also des eigenen Urteils) überlassen bleibt, als in Norwegen der Fall.

Eine Betrachtung der Werte für die Wahrnehmung von in Erscheinung getretenen Evaluatoren zeigt insbesondere für die Lehre, dass sich hier in den letzten Jahren ein starker Anstieg ergeben hat (vgl. Jacob / Teichler 2011: 160). Doch trotz der in Deutschland verschiedentlich geäußerten Klagen über ein Zuviel von Evaluationsaktivitäten erreichen derartige Bewertungen vom Umfang her nicht das Vergleichsni-

veau von Skandinavien und Großbritannien (liegen aber deutlich über demjenigen etwa von Japan).

Durchgesetzt hat sich offenbar weitgehend die studentische Lehrveranstaltungsevaluation, über die Professoren in stärkerem Umfang berichten als Wissenschaftliche Mitarbeiter, wobei jeweils in Norwegen eine höhere Dichte von Evaluationen anzutreffen ist (mit einem Spitzenwert von 92 % unter norwegischen Professoren). Dies stellt übrigens unter allen abgefragten Dimensionen (in der CAP-Studie wurden neben Lehre und Forschung auch nach Evaluationen von Dienstleistungsaktivitäten gefragt) die einzige dar, bei denen Studierende in nennenswertem Umfang in Erscheinung traten.

Für Angehörige des *junior staff* ist es sowohl in Deutschland als auch in Norwegen üblich, eher durch Kollegen im Fachbereich bzw. der Abteilung begutachtet zu werden, seltener (im Vergleich zu den Professoren) jedoch durch andere Instanzen. Dies betrifft insbesondere die Evaluation der Forschungsaktivitäten, der sich 57 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter in Deutschland sowie 70 Prozent ihrer Kollegen in Norwegen ausgesetzt sehen – im Vergleich zu 15 Prozent der Professoren in Deutschland und 31 Prozent ihrer norwegischen Kollegen. Dies lässt sich wohl so deuten, dass auf den unteren Hierarchieebenen verstärkt Bewertungen durch Kollegen bzw. und insbesondere durch direkte Vorgesetzte vorgenommen werden, dass die höheren Ränge hingegen eher durch übergeordnete Instanzen begutachtet werden. Der Rechtfertigungsdruck für Professoren entsteht also häufiger durch institutionalisierte Verfahren, „formale Selbsteinschätzung“ der Arbeit ist tendenziell weniger ausgeprägt als bei den Wissenschaftlichen Mitarbeitern der Fall. Dagegen treten die Professoren offenbar häufiger als Evaluatoren für die Angehörigen des *junior staff* in Erscheinung als umgekehrt der Fall, was an dieser Stelle als Ausdruck einer strukturellen Asymmetrie zu sehen ist.

In Bezug auf die Forschungsaktivitäten ergeben sich auch an zwei Stellen höhere Werte für die deutschen Wissenschaftler im Vergleich zu ihren norwegischen Kollegen: Externe Gutachter, aber auch (auf niedrigerem Niveau) die Hochschulleitung evaluieren in Deutschland die Forschungsaktivitäten stärker als in Norwegen der Fall. Dies dürfte ein Indiz dafür darstellen, dass Forschungsleistungen in Deutsch-

land eine maßgebliche Rolle bei der Allokation von Ressourcen spielen, denn unabhängige oder institutionell hochrangige Begutachtung steht vielfach in Wirkungszusammenhang mit der Vergabe von Forschungsgeldern und weniger mit Motiven des Qualitätsmanagements.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der allgemein höheren Evaluationsaktivitäten in Norwegen von einem größeren Ausmaß von dort institutionell verankerter *accountability* sprechen. Demgegenüber ist inhaltliche Autonomie der Arbeit in Deutschland offenbar stärker ausgeprägt; diesbezüglich erhöhte Begutchtungsaktivitäten scheinen vielfach im Zusammenhang mit forschungsbezogener Mittelvergabe (etwa für Projektförderungen) zu stehen. Auch deutet viel darauf hin, dass der akademische Mittelbau beider Länder vor allem den Kollegen bzw. Vorgesetzten innerhalb der gleichen Abteilung rechenschaftspflichtig ist, was im Falle der Vermengung von fachlichen mit beruflichen Abhängigkeitsverhältnissen, wie sie in Deutschland vielfach anzutreffen ist – mit dem Institutsleiter und damit Vorgesetzten auch gleichzeitig als Betreuer der Dissertation –, ein problematisches Szenario ergeben kann. (Demgegenüber wird in Norwegen dem Promovenden zwar ein wissenschaftlicher Berater bzw. Mentor an die Seite gestellt, der jedoch im Promotionsverfahren nicht als Prüfer fungiert – die Begutachtung geschieht hier extern.)

Abbildung 22: Akteure der Evaluation der Lehre (in Prozent)

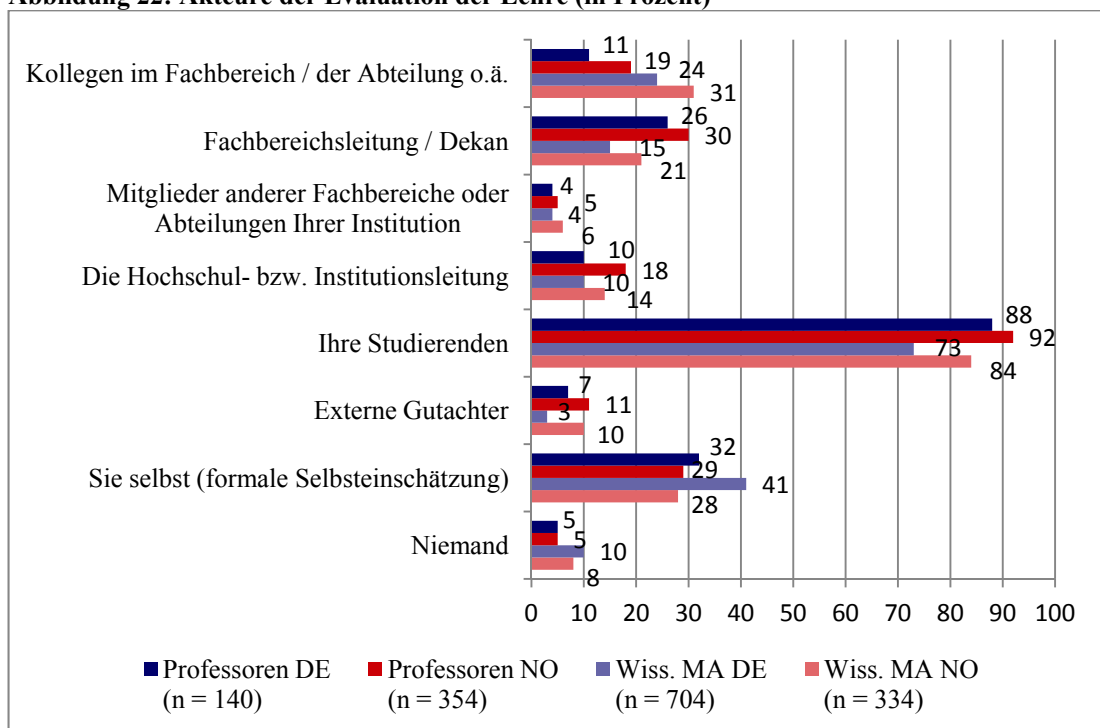
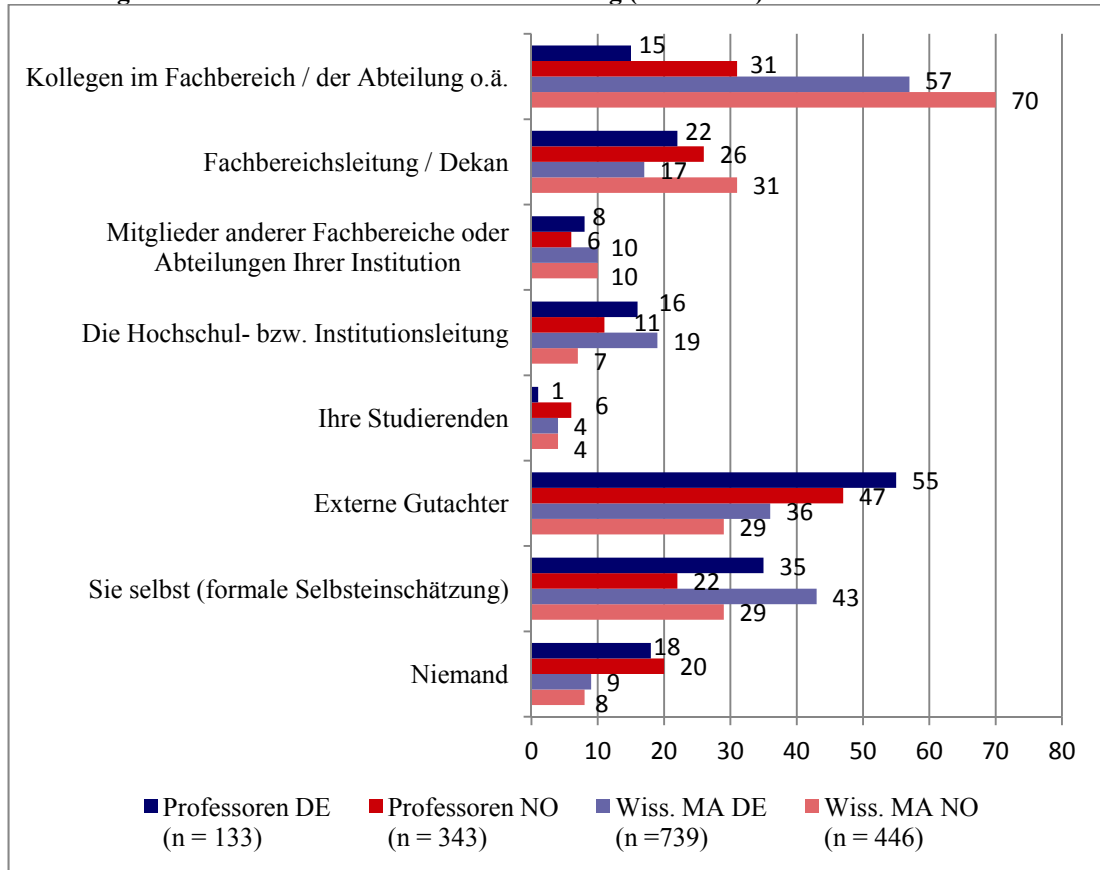


Abbildung 23: Akteure der Evaluation der Forschung (in Prozent)



Frage E3: Wer begutachtet / evaluiert regelmäßig Ihre Lehre, Forschung und Dienstleistungen? (Mehrfachantworten möglich)

5.3.2 Management-Stil

Ein weiterer Aspekt der Partizipation von Hochschullehrern an den sich an ihrer Hochschule abspielenden Prozessen wird durch den Management-Stil der Institution definiert. Ausgehend vom traditionellen Ideal der akademischen Selbstverwaltung haben sich in der Zwischenzeit eine Fülle von administrativen Veränderungen ergeben, durch welche Hochschulen in die Lage versetzt werden sollen, auf die neuartigen Herausforderungen der Massenuniversität zu reagieren. Derartige Umstrukturierungen bedeuten – durch Einführung eines professionalisierten Managements, dessen Vertreter nicht unbedingt aus dem Wissenschaftssektor stammen – vielerorts Veränderungen, die von den Hochschullehrern als Einschränkungen ihrer Handlungsautonomie im Hinblick auf die Lenkung ihrer Organisation empfunden werden.

Aus diesem Grund betrifft das institutionelle Management an Hochschulen nicht allein eine Rahmenbedingung der wissenschaftlichen Tätigkeit, sondern steht in

Interdependenz mit dem Berufsbild des Hochschullehrers und der von ihm erfahrenen Partizipationsmöglichkeiten innerhalb seiner Institution. Besagte Interdependenz führt nun fast automatisch dazu, dass ein professionalisiertes Hochschul-Management per se als Bedrohung der eigenen Handlungsautonomie wahrgenommen wird. Die Aussagen zum Management drücken deswegen häufig eine kritische Grundhaltung aus, differieren jedoch zwischen den beiden betrachteten Ländern auf spezifische Weise.

So wird von den Professoren mehr noch als von den jüngeren und – vor allem in Deutschland – nicht in gleich starkem Maße in die Organisation involvierten Angehörigen des akademischen Mittelbaus eine Betonung des „Profils“ bzw. der „Mission“ der Hochschule wahrgenommen. Doch bewegen sich die Werte für diese Aussage um den neutralen Bereich, deuten also nicht auf ein besonders intensives Erleben dieser Dimension hin.

Die Kommunikation zwischen der Hochschulleitung und den Wissenschaftlern wird in Deutschland skeptischer betrachtet als in Norwegen, wo erneut eher neutrale Bewertungen erfolgten. Insbesondere die deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeiter, die dem Hochschulmanagement allgemein relativ kritisch gegenüber zu stehen scheinen, konnten nur selten (bei 17 % der Antworten) eine positive Beurteilung abgeben.

Dagegen waren deutlich mehr Wissenschaftler in Deutschland als in Norwegen der Ansicht, an ihrer Institution herrsche ein „Top-down-Management-Stil“, bei dem Entscheidung auf der Leitungsebene gefällt und ohne größere Überzeugungsarbeit durchgesetzt würden: Während über 40 Prozent der in Deutschland beschäftigten Wissenschaftler dies bejahte, lagen die entsprechenden zustimmenden Antworten bei lediglich 24 (Professoren) bzw. 33 (Wissenschaftliche Mitarbeiter) Prozent.

Vergleichbar zurückhaltend waren die Bewertungen der erfahrenen Kollegialität bei Entscheidungsfindungsprozessen, die lediglich etwa ein Viertel der Befragten anzutreffen können glaubte.

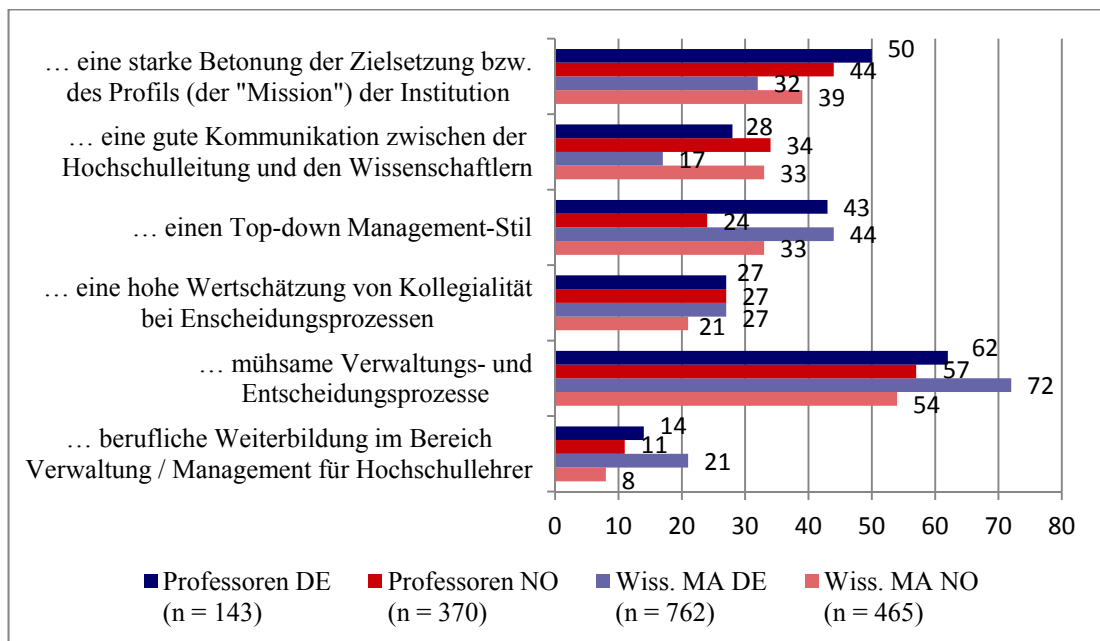
Erfahrungen mit mühsamen Verwaltungs- und Entscheidungsprozesse konnte die Mehrzahl der in den beiden Ländern Befragten bestätigen, was angesichts der schieren organisationalen Größe von Universitäten auch nicht wirklich überraschen wird. Doch liegen die in Deutschland ermittelten Werte mit 62 bzw. 72 Prozent Zustim-

mung unter Professoren bzw. Wissenschaftlichen Mitarbeitern erkennbar über den in Norwegen anzutreffenden Positivnennungen (57 bzw. 54 %).

Als schlecht werden die Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung für Hochschullehrer im Bereich Verwaltung bzw. Management eingeschätzt, wobei jedoch die Bewertungen aus Deutschland weniger starke Ablehnung zeigen als in Norwegen, wo nur etwa jeder zehnte Befragte eine günstige Einschätzung abgab.

Zusammenfassend lassen sich in vielerlei Hinsicht vergleichbare, skeptische Bewertungen des Hochschulmanagements konstatieren; dabei stellen sich die Beurteilungen aus Deutschland, insbesondere die von den Wissenschaftlichen Mitarbeitern abgegebenen, als noch kritischer dar als die aus Norwegen. Die einzige Ausnahme von dieser Beobachtung – betreffend die administrativen Weiterbildungsangebote – spielt auf einem relativ dürftigen Niveau, vermag also keine nennenswert positive Abweichung von diesem negativen Antwortschema darzustellen.

Abbildung 24: Bewertung des institutionellen Managements (in Prozent)



Frage E4: An meiner Hochschule gibt es...

* Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1= „Völlig zutreffend“ bis 5 = „Trifft überhaupt nicht zu“

Befragt man die Hochschullehrer jedoch gezielt nach einzelnen Aspekten des Hochschulmanagements, so sind die Antworten weitaus weniger einhellig ablehnend, sondern tendieren eher zum indifferenten Bereich. So findet etwa ein Drittel der

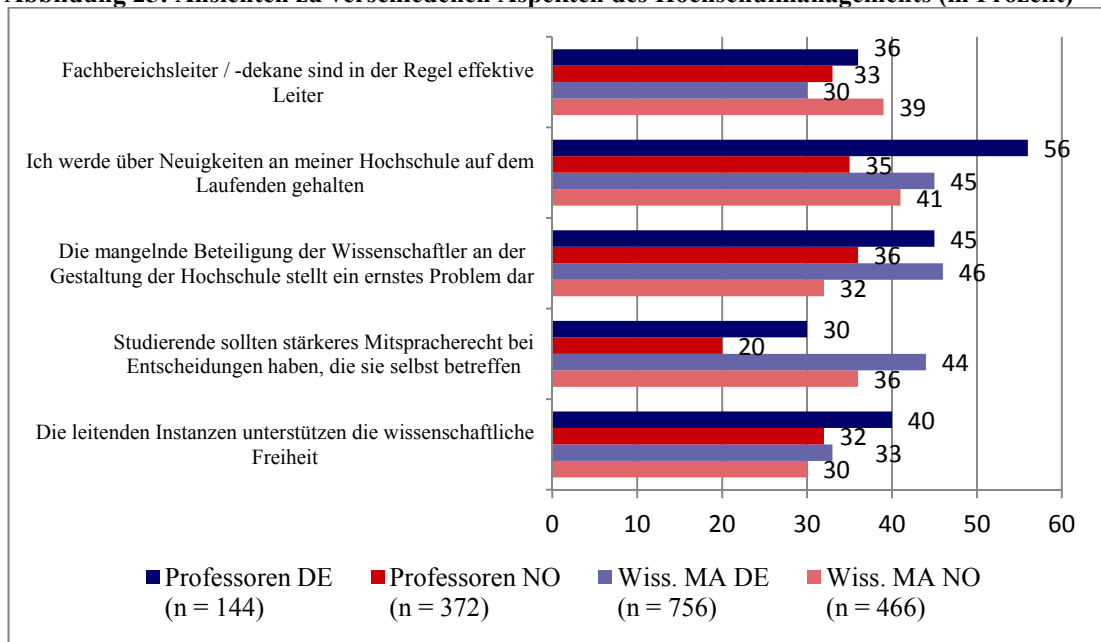
Befragten aus beiden Ländern, dass Fachbereichsleiter bzw. Dekane in der Regel effektive Leiter seien.

Die in Deutschland tätigen Hochschullehrer – hier vor allem die Professoren – äußern sich sogar moderat positiv darüber, wie sie über Neuerungen ihrer Hochschule auf dem Laufenden gehalten werden. Diese Einschätzung haben sie ihren norwegischen Kollegen voraus, wo nur 35 Prozent der Professoren und 41 Prozent der Angehörigen des *junior staff* zu einer entsprechend positiven Beurteilung gelangen.

Doch finden mehr Wissenschaftler in Deutschland als in Norwegen (wo erneut neutrales Antwortverhalten vorherrscht), dass die mangelnde Beteiligung von Wissenschaftlern an hochschulischen Gestaltungsprozessen ein ernstzunehmendes Problem darstelle.

Dass man die Studierenden mehr an derartigen Gestaltungsprozessen beteiligen sollte, findet unter den Hochschullehrern keine Mehrheiten. Dabei stehen die Angehörigen des *junior staff*, die weniger lange der Studentenzzeit entwachsen sind, dieser Aussage noch vergleichsweise positiver gegenüber als die Professorenschaft. Das diesbezügliche Zustimmungsniveau ist in Norwegen noch einmal deutlich geringer als in Deutschland. Zur Aussage, dass die leitenden Stellen die wissenschaftliche Freiheit unterstützen, kamen erneut eher Bewertungen aus dem neutralen Bereich, wobei jedoch die deutschen Professoren mit 40 Prozent Positivnennungen noch am ehesten bereit waren, dieser Feststellung zuzustimmen, während die entsprechenden Werte aus Norwegen erneut geringer ausfielen..

Abbildung 25: Ansichten zu verschiedenen Aspekten des Hochschulmanagements (in Prozent)



Frage E5: Bitte äußern Sie Ihre Ansichten zu den folgenden Themen...

* Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1= „Völlig zutreffend“ bis 5 = „Trifft überhaupt nicht zu“

Setzt man diese Befunde in Relation zu dem kritischen Meinungsbild das institutionelle Management betreffend, so scheint eine Relativierung der darin ausgedrückten Ablehnung angebracht. Gemeint sind unter Umständen auch nicht die konkreten Erfahrungen mit Gestaltungsprozessen, die ja (etwa im Falle der angesprochenen Dekane) durchaus auch Kollegen mit einschließen können. Vielmehr drückt sich eventuell ein Unbehagen am professionalisierten Management und strukturelle Ablehnung von Verwaltungsprozessen hierin aus. Dieser Verdacht wird dadurch genährt, dass die deutschen Wissenschaftler das institutionelle Management vielfach kritischer sehen als ihre norwegischen Kollegen, in ihren konkreten Erfahrungen jedoch vielfach ein etwas positiveres Meinungsbild zum Ausdruck bringen.

Dem entsprechen vielfach divergierende Erfahrungen mit den an der jeweiligen Hochschule ausgeprägten Lenkungsmaßnahmen bzw. den damit verfolgten institutionellen strategischen Zielen. Dabei wurde den Wissenschaftlern die Frage gestellt, in welchem Maße ihre Institution auf verschiedene Kriterien bei der Mittelvergabe bzw. bei Personalentscheidungen Wert lege. Deutsche Hochschullehrer geben hier fast durchweg in stärkerem Ausmaß an, dass ihre Hochschule bestimmte Strategien bereits befolge. In beiden Ländern erzielen die (in der Regel älteren und mit vor dem Hintergrund längerer Berufserfahrung agierenden) Professoren fast durchgängig hö-

here Werte als die Angehörigen des *junior staff*. Eine Ausnahme stellt hier lediglich die Berücksichtigung von praktischer Relevanz bei Forschungsvorhaben dar, zu der sich Professoren weniger stark ermuntert fühlen als ihre jüngeren Kollegen.

Die Ressourcenallokation innerhalb der Hochschule betreffend fällt erneut auf, wie stark die im deutschen akademischen Mittelbau ermittelten Werte von denen der Professorenschaft (nach unten) abweichen. Die entsprechenden Differenzen fallen in Bezug auf die abgefragten Kriterien bei Personalentscheidungen kleiner aus, auch gibt es beim besagten Kriterium der Praxisrelevanz auch einmal eine geringfügige Abweichung nach oben. Dies lässt sich so interpretieren, dass die Mechanismen der hochschulinternen Ressourcenallokation den Wissenschaftlichen Mitarbeitern in Deutschland in vielen Fällen nicht geläufig sind. Dies wiederum dürfte mit der Tatsache zusammenhängen, dass Wissenschaftliche Mitarbeiter sich nicht in vergleichbarem Maße wie Professoren mit der institutionsinternen Mittelvergabe auseinandersetzen müssen und in der Regel auch keinen eigenen Etat verwalten. Demgegenüber sind die Angehörigen des *junior staff* in Norwegen hinsichtlich der Ressourcenallokation in ähnlicher Weise orientiert wie die Professoren, was auf eine stärkere Einbindung bei Prozessen der Mittelvergabe schließen lässt. Dies entspricht auch den Angaben der entsprechenden norwegischen Interviewpartner, die auf die Möglichkeit hinwiesen, als promovierte Wissenschaftler eigene wissenschaftliche Projekte zu beantragen:

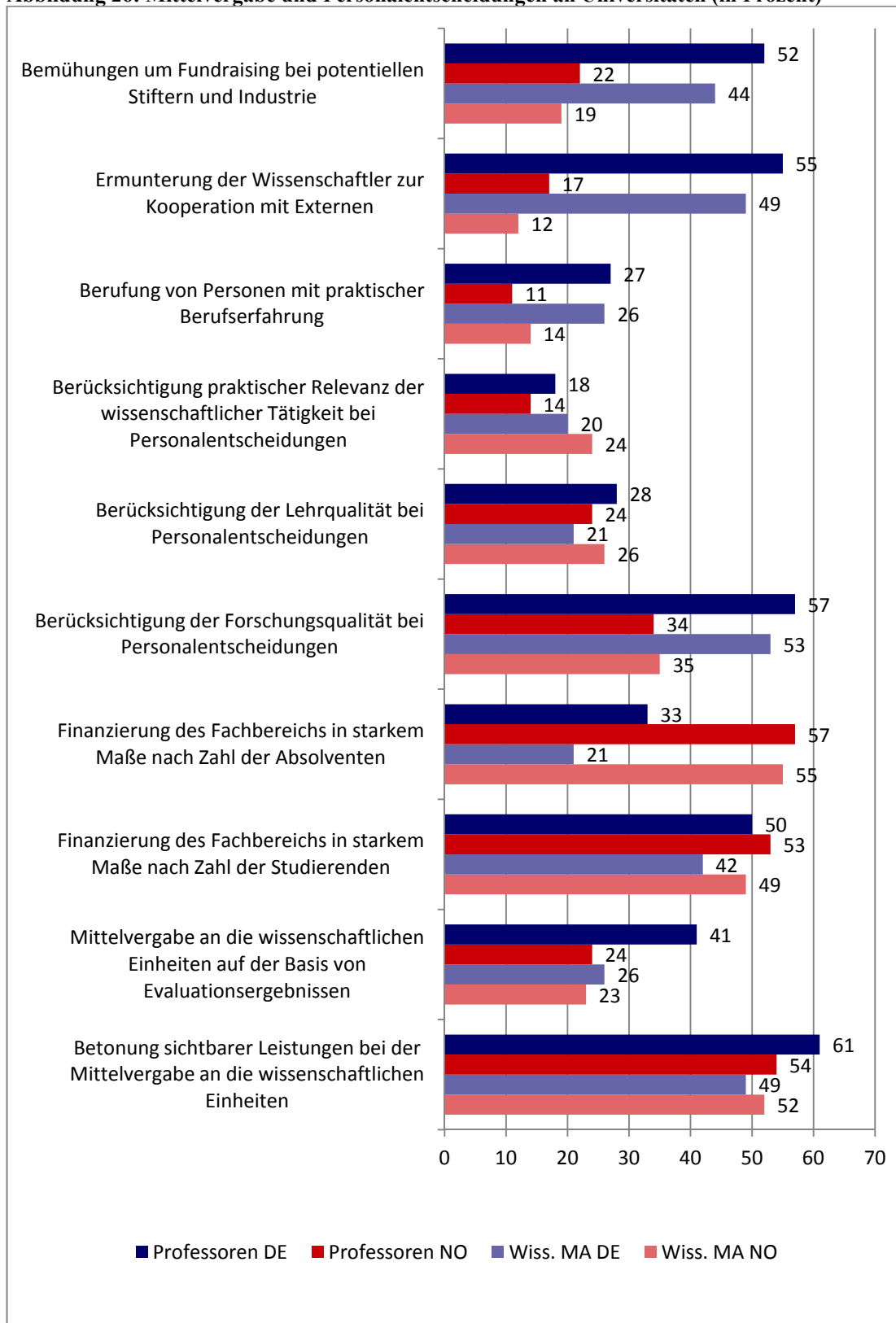
„Man kann bereits als *post doc* Projekte organisieren und Forschungsgelder beantragen. Ich habe aber als Fachreferent die Möglichkeit mich für 7 Wochen im Jahr für Forschung freizustellen, ich muss mich mit einem bestimmten Projekt für diese forschungsfreie Zeit offiziell bewerben und die geht dann normalerweise auch ohne größere Probleme durch. Als *stipendiat* darf man selber noch keine Forschungsgelder beantragen, da man meist selbst Teil eines Projektes ist. Aber als *post doc* ist dies möglich, auch wenn man oft selbst Teil eines Projektes ist.“ [NO: Post doc]

Das am häufigsten genannte Kriterium für die interne Mittelvergabe an Hochschulen in Deutschland sind sichtbare Leistungen der wissenschaftlichen Einheiten (ihre „performance“, wie es im englischsprachigen Fragebogen der CAP-Studie heißt), ein Verfahren, das auch in Norwegen verbreitet ist: 61 Prozent der deutschen und mit 54 Prozent ein etwas geringerer Anteil der norwegischen Professoren wiesen auf diesen Umstand hin. Evaluationen spielen dabei aber anscheinend keine primäre Rolle, wo-

bei sie in Deutschland jedoch zumindest prominenter in Erscheinung treten als in Norwegen: Während 41 Prozent der deutschen Professoren auf die Praxis von Mittelvergabe aufgrund von Evaluationsergebnissen hinwiesen, waren es nur 24 Prozent ihrer norwegischen Kollegen.

Wichtiger für die Allokation von Ressourcen ist dagegen die Zahl der zu betreuenden Studierenden. Dabei tun sich erneut gewisse Unterschiede in der Setzung von Akzenten auf: in Deutschland ist der Hälfte der Professoren die Finanzierung des Fachbereichs nach Zahl der Studierenden begegnet, ein Wert, der sich mit dem in Norwegen erzielten (53 % der Professoren) durchaus vergleichen lässt. Dagegen hat es sich in Deutschland anscheinend weniger durchgesetzt, dass auch die Zahl der Absolventen als Kriterium fungiert, wodurch ein Erfolgsindikator in die Finanzierung eingebaut würde: Während 57 Prozent der norwegischen Professoren davon zu berichten wissen, dass ihre Institution auf Absolventenzahlen Wert lege und sie als Schlüssel für Mittelvergabe benutzen (was sogar ein noch größerer Anteil ist als in Bezug auf die Studierendenzahlen, ja: der größte gefundene Wert in Norwegen überhaupt), so sind es in Deutschland nur 33 Prozent der Professoren.

Abbildung 26: Mittelvergabe und Personalentscheidungen an Universitäten (in Prozent)



Frage E6: In welchem Maße legt Ihre Institution Wert auf die folgenden Dinge?

* Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1= „Völlig zutreffend“ bis 5 = „Trifft überhaupt nicht zu“

Mit der Relevanz bestimmter Eigenschaften von zu berufenden Kandidaten werden Kriterien benannt, die für die Laufbahnplanung von Wissenschaftlern von Bedeutung sind. Dabei fällt zunächst auf, dass die in Norwegen ermittelten Werte allgemein – und teilweise deutlich – unter den in Deutschland anzutreffenden liegen. Dies lässt sich vor allem so deuten, dass andere Kriterien als die angegebenen bei Personalentscheidungen in Norwegen virulent werden – ob sich jedoch hier bereits Konsequenzen des Aufrückverfahrens beobachten lassen, das in gewisser Weise das Senioritätsprinzip in die Karriereverläufe einführt, oder ob andere Faktoren für diesen Umstand verantwortlich zu machen sind (z.B. politische Vorgaben), kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

In beiden betrachteten Ländern entfällt die größte Gruppe von Antworten auf die Relevanz der Forschungsqualität eines Kandidaten bei Berufungen. Dabei sind es jedoch in Deutschland gut über die Hälfte der befragten Wissenschaftler, die sich entsprechend äußern (57 % der Professoren und 53 % der Wissenschaftlichen Mitarbeiter), in Norwegen jedoch nur etwa ein Drittel (34 % der Professoren und 35 % der Wissenschaftlichen Mitarbeiter).

Demgegenüber ist die Lehrqualität nach wie vor ein eher nachrangiges Kriterium bei der Besetzung von Hochschullehrerstellen, wobei das Antwortverhalten in Deutschland und Norwegen auch nicht in gleicher Weise wie bei der Forschungsqualität auseinanderfällt: 28 Prozent der deutschen und 24 Prozent der norwegischen Professoren berichten von einer Akzentuierung dieses Kriteriums an ihrer Institution. Bemerkenswert ist der Umstand, dass die Angehörigen des *junior staff* in den beiden Ländern diesbezüglich ein kontrastierendes Antwortmuster im Vergleich zu den Professoren aufweisen: Während die Wissenschaftlichen Mitarbeiter mit 21 Prozent die Lehrqualität als noch geringer erachten als die Professoren (wodurch dann Forschungsorientierung umso stärker als das Kriterium in Erscheinung tritt, durch das sich der Karriereverlauf positiv beeinflussen lässt), sind es unter ihren norwegischen Kollegen mit 26 Prozent entsprechender Antworten etwas größere Anteile als unter der dortigen Professorenschaft.

Dass die praktische Relevanz der wissenschaftlichen Tätigkeit bei Personalentscheidungen berücksichtigt würde, meinen nur 18 Prozent der deutschen und 14 Prozent

der norwegischen Professoren. Immerhin liegen hier jedoch bei den Angehörigen des *junior staffs* beider Länder die entsprechenden Werte etwas (in Deutschland mit 20 %) bis deutlich (in Norwegen mit 24 %) darüber. Einerseits könnte sich hier eine leichte generationale Umorientierung andeuten, andererseits könnte aber auch ein Reflex auf die Rhetorik von wichtig werdender Praxisrelevanz vermutet werden, der von der erfahreneren Professorenschaft nicht mitvollzogen wird. Immerhin findet etwas mehr als ein Viertel der an deutschen Universitäten Befragten (unter den praktisch orientierten Fachhochschuldozenten sind die Vergleichswerte naheliegenderweise wesentlich höher), dass praktische Berufserfahrung an ihrer Institution ein Vorteil bei Personalentscheidungen darstelle. Diese wird von einem deutlich geringeren Anteil der norwegischen Wissenschaftler geteilt (11 % der Professoren, 14 % der Angehörigen des *junior staff*).

Schließlich wurde auch nach der Bedeutung gefragt, der an den Universitäten einer Vernetzung mit nicht-innerhochschulischen Forschungspartnern oder Geldgebern beigemessen würde. Die Ergebnisse sind eindeutig und belegen, dass derartige Aktivitäten in Deutschland deutlich stärker gefordert werden als in Norwegen. So berichten 55 Prozent der deutschen Professoren und 49 Prozent der deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeiter, dass ihre Institution Wert auf die Kooperation mit Externen lege – in Norwegen liegen die Vergleichswerte bei 17 bzw. 12 Prozent. In Bezug auf Fundraising bei Stiftern oder Förderern aus der Industrie driften die Werte nicht ganz so stark auseinander, doch berichten mehr als doppelt so viele der Befragten in Deutschland (52 % der Professoren und 44 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter), dass dies an ihrer Institution von Belang sei, wie dies in Norwegen der Fall ist (22 % der Professoren, 19 % der Angehörigen des *junior staff*).

Zusammenfassend lässt sich aus derartigen Befunden eine stärker wahrgenommene institutionelle Erwartungshaltung in Deutschland ablesen, was Kriterien für Personalentscheidungen und externe Orientierungen angeht. Die ausgewerteten Aussagen zur Ressourcenallokation sind für die vorliegende Untersuchung vor allem auch deswegen von Interesse, weil hier die geringere Involvierung deutscher wissenschaftlicher Mitarbeiter hervortritt, die im Vergleich zu deutschen Professoren, aber auch zu ihren norwegischen Kollegen über ein deutlich niedrigeres Niveau von Teil-

habemöglichkeiten im Hinblick auf die Verwendung hochschulischer Mittel verfügen.

5.3.3 Persönlicher Einfluss: Partizipation

Ließ sich der Grad von persönlicher Teilhabe oder Lenkung innerhalb von Entscheidungsprozessen der Hochschulorganisation aus den bisherigen Items vor allem erschließen, so wurde in einer weiteren Frage direkt der persönliche Einfluss auf Entscheidungen in der Hochschulpolitik angesprochen. Dabei wurde zwischen drei organisationalen Ebenen unterschieden, auf denen derartiger Einfluss ausgeübt werden könnte: Die Ebene der Hochschule insgesamt, diejenige der mittleren Organisationseinheit Fachbereich bzw. Fakultät sowie diejenige des direkten Arbeitsumfelds im Institut.

Wie nicht anders zu erwarten, nimmt dabei der jeweils wahrgenommene persönliche Einfluss mit der Größe der Organisationseinheit tendenziell ab (eine Besonderheit bilden hier die Angehörigen des *junior staff* in Norwegen, die auf Hochschulebene einen geringfügig höheren Einfluss ausüben zu können glauben als auf Fakultäts-ebene). Ebenfalls erwartungsgemäß empfinden die professoralen Mitglieder des *senior staff* ein höheres Einflusspotenzial als diejenigen des *junior staff*, sind sie doch durchschnittlich länger innerhalb der Organisationen tätig und werden vielfach qua Amt bei Entscheidungsprozessen – etwa in Gremien – stärker involviert als die weniger etablierten Hochschullehrer.

Ein bemerkenswerter und für die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung relevanter Befund liegt nun darin festzustellen, dass die Angehörigen der jeweiligen hier gebildeten Stellenkategorien sich in Deutschland systematisch einen jeweils höheren persönlichen Einfluss bei innerorganisationalen Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen zuschreiben (erneut mit der bereits erwähnte Ausnahme der Angehörigen des *junior staff* in Norwegen im Hinblick auf die Hochschulebene).

Auf der Ebene des Instituts mag das für die deutschen Professoren noch insofern intuitiv plausibel erscheinen, als sie dem Strukturprinzip der Lehrstuhlgliederung zufolge vielfach Leiter einer derartigen Organisationseinheit sind: So meinen ganze 88 Prozent der deutschen Professoren, auf die Entscheidung innerhalb ihres Instituts Einfluss nehmen zu können, jedoch nur 52 Prozent ihrer norwegischen Kollegen, die

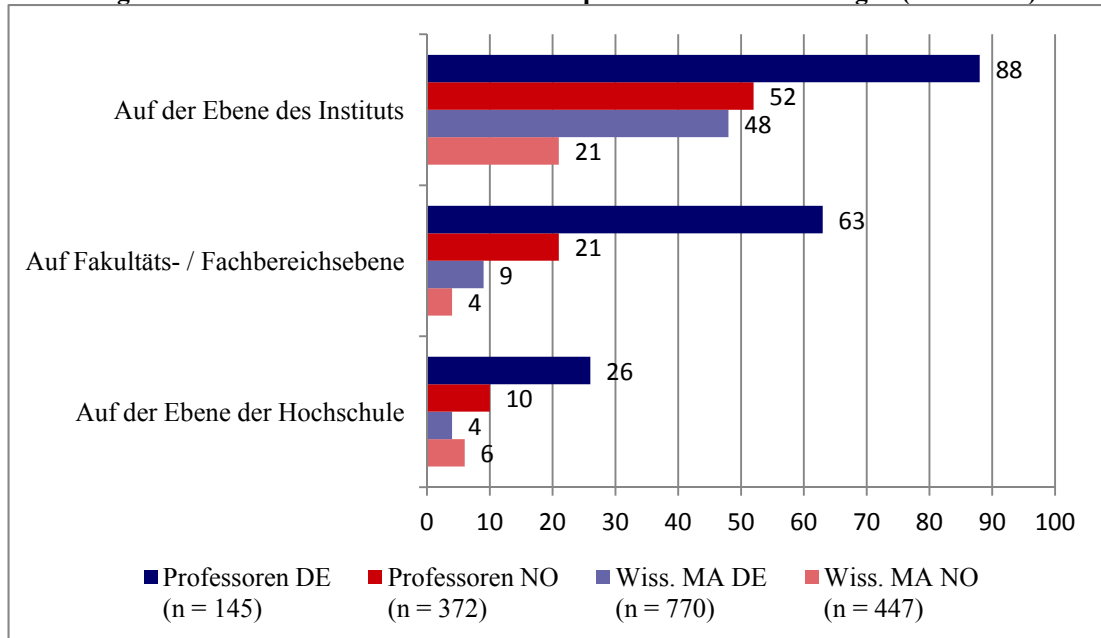
in der Regel in größeren und weniger leicht lenkbaren Departments organisiert sind. (Im englischsprachigen Fragebogen war an dieser Stelle nach „department or similar unit“ gefragt gewesen.) Erstaunen mag jedoch, wenn Wissenschaftliche Mitarbeiter in Deutschland, deren mangelnde institutionalisierte Partizipationsmöglichkeiten in den vorherigen Abschnitten verschiedentlich beschrieben wurden, mit 48 Prozent sich hier zugerechneten Einflusses einen fast ebenso hohen Wert erreichen wie die norwegischen Professoren und diesbezüglich mehr als doppelt so oft zustimmende Antworten abgaben wie ihre norwegischen Kollegen (21 %). Auch liegen sie damit im internationalen Vergleich der CAP-Studie an der Spitze des Vergleichsfeldes.

Letztgenannte Beobachtung, die vielfach mit der Kleinteiligkeit der deutschen Organisationseinheiten zusammenhängen mag, relativiert sich jedoch deutlich beim Blick auf die Grade wahrgenommenen persönlichen Einflusses im Hinblick auf Entscheidungen, die auf Ebene der Fakultät getroffen werden: Lediglich 9 Prozent der in Deutschland beschäftigten Wissenschaftlichen Mitarbeiter sahen sich hier noch mit Wirksamkeit ausgestattet, deutlich weniger als die norwegischen Professoren (21 %), aber immer noch in stärkerem Maße als die Angehörigen des *junior staff* in Norwegen (4 %). Hierbei dürfte eine Rolle spielen, dass Mittelbauangehörige in Fakultätsgremien – ähnlich wie Studierende oder andere, nicht-wissenschaftliche Angestellte – systematisch unterrepräsentiert sind. Dagegen geben mit 63 Prozent fast zwei Drittel der deutschen Professoren an, auf Fakultätsebene Einfluss ausüben zu können.

Selbst auf Hochschulebene schreibt sich noch ein Viertel der deutschen Professoren Einfluss zu, während dies in Norwegen nur jeder zehnte Professor annimmt und die Angehörigen des *junior staff* diesbezüglich im einstelligen Bereich landen und (bei einer Skala von 1 bis 4) mit einem erzielten Durchschnittswert von 3,8 faktisch weitgehend von ihrer Einflusslosigkeit überzeugt sind. Bedenkt man, dass die von deutschen Professoren im Hinblick auf ihren persönlichen Einfluss bei Entscheidungen in der Hochschulpolitik die höchsten Werte aller in die CAP-Studie aufgenommenen Länder erzielen (vgl. Jacob / Teichler 2011: 131), scheint es plausibel anzunehmen, dass sie aus ihrer Tätigkeit einen größeren Grad an beruflicher Selbstwirksamkeit ableiten als ihre Kollegen aus den Vergleichsländern. Dies dürfte ein relevanter Punkt bei der Erklärung der – trotz aller am Hochschulsystem und den dort ange-

troffenen Arbeitsbedingungen geäußerten Kritik dieser Personengruppe – relativ hohen Arbeitszufriedenheit sein, die bei deutschen Professoren anzutreffen ist.

Abbildung 27: Persönlicher Einfluss bei hochschulpolitischen Entscheidungen (in Prozent)



Frage E2: Wie viel Einfluss haben Sie persönlich auf Entscheidungen in der Hochschulpolitik?

* Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „Sehr viel Einfluss“ bis 4 = „Überhaupt keinen Einfluss“ Anders liegt die Sache jedoch bei den sehr viel weniger einflussreichen Angehörigen des *junior staff* sowie den norwegischen Professoren. Letztere können sich keinen vergleichbaren Einfluss zuschreiben wie ihre deutschen Kollegen, sehen aber auch – da bereits an den höchsten hierarchischen Positionen angekommen – keine eventuelle Verbesserung ihrer diesbezüglichen Situation in Aussicht. Vielmehr mussten sie in den letzten Jahren vielfach Entwicklungen miterleben, wie sie sich auch in Deutschland langsam anzubahnen scheinen, wenn die Lehrstuhlstruktur allmählich zurückgedrängt werden wird: Institute gingen in größeren Departments auf, wodurch die einzelnen Wissenschaftler weniger Verfügungsgewalt über sie betreffende Entscheidungen und Mittelzuwendungen hinzunehmen haben.

Dieser Umstand wurde in großer Deutlichkeit von einem in Norwegen tätigen Professor benannt, der vor allem die mangelnde Sicherheit eines eigenen Budgets ansprach:

„Nein, ich kann kaum Einfluss auf meine Arbeitsbedingungen nehmen. Ich kann Wünsche äußern, aber dann bin ich auf das Wohlwollen der Institutsleitung angewiesen. Das war früher anders. Das ist ein Punkt, der mir sehr auf den Magen schlägt, dass wir vor vier Jahren unseren Institutsstatus verlo-

ren haben. Wir hatten ein Institut, da konnte ich noch Einfluss nehmen, da war ich zum Schluss sogar noch amtierender Institutsleiter und Mitglied im Institutsrat. Da hatte ich in der Tat noch Einfluss, den ich dann schlagartig verloren habe als dieses Rieseninstitut gebildet wurde aufgrund dogmatischer Überzeugungen des damaligen Dekans: Große Einheiten sind auch effektiver. Das sieht man jetzt daran, dass das Institut pleite ist, das war unser früheres Institut nie. Pleite waren wir auch, aber wir hatten kein Defizit. Seitdem wir also seit vier Jahren dieses Rieseninstitut haben, habe ich sehr begrenzte Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen. Nie wirklich aktiv, ich bin immer auf das Wohlwollen und Verständnis der Leitung angewiesen. Ich kann keine eigenen Beschlüsse fassen, in keiner Weise. Und das ist das größte Manko, das ich in meiner beruflichen Position formulieren würde: völlige Einflusslosigkeit und Beschlussunfähigkeit. Früher hatten wir unser eigenes kleines Budget, mit dem sind wir auch zu Recht gekommen. Damit konnten wir Stellen ausschreiben und besetzen, Unterrichtspläne entwerfen. Alles das, bei all diesen Dingen sind wir jetzt auf die Zusammenarbeit und die Zustimmung anderer Institutionen, anderer Gremien angewiesen, die nicht etwa unsere Vorschläge aufgreifen sondern im Gegenteil, uns noch Vorschriften machen, was geht und was nicht geht. Das ist eine Arbeitssituation, mit der ich zutiefst unzufrieden bin. Die mich auch bewogen hat, von hier wieder wegzukommen. Aber ich bin zu alt. Hier noch einige Jahre zu bleiben, das stimmt mich nicht immer sehr freudig.“ [NO: Professor]

Aus dem Gesagten spricht ein starkes Gefühl der Gängelung und Einschränkung von Freiheit, das mit der Selbstwahrnehmung von Wissenschaftlern (insbesondere von solchen, die beruflich einen Aufstieg bis auf die höchste hierarchischen Ebene geschafft haben) als autonom agierenden Subjekten stark zuwider läuft.

Der Unterschied zu Hochschulangehörigen auf niedrigeren hierarchischen Ebenen besteht in dieser Hinsicht, wie oben bereits kurz angesprochen, dass Angehörige des junior staff ihre Situation oftmals als eher transitorisch betrachten und deswegen Nachteile wie mangelnde Integration und eingeschränkte Partizipation in Entscheidungsprozessen (die formal jedoch durch Einbindung in institutionelle Gremien vorhanden ist) durch die Vorteile der akademischen Freiheit des Forschens aufgewogen werden. In diesem Sinne äußert sich ein jüngerer norwegischer Wissenschaftler:

“But the integration of post docs and PhDs and the decision making is formalized, as I am representing them on the highest level in the university board and they also have representatives in the faculty boards and I think even in the institutes. And this is important. We also don't get evaluated, well we mostly do only research but we don't get evaluated like the teachers, there is no integration in this way. But on the other hand we do have a lot of freedom to develop our own ideas, to initiate conferences or research groups. We are given very much freedom and are able to apply for funding to arrange conferences and do networking... So this category hasn't only to deal with problems, I must say that there are a lot of good things too.” [NO: Exp.]

Ein anderer norwegischer, auf einer Postdoc-Stelle tätiger Wissenschaftler registriert zwar den Wandel, den das System durchlaufen hat, bei dem die Partizipationsmöglichkeiten bei Entscheidungsprozessen zugunsten klarerer Leitungsstrukturen eingeschränkt wurden; gleichzeitig betont er die Möglichkeiten zu eigenen Forschungstätigkeiten, durch die er sich trotz manchmal als mangelhaft empfundener Kommunikationsstrukturen betreffend die Entscheidungen der Leitungsebenen als beruflich integriert erlebt:

“Yes, I think I am free to go everywhere and tell my opinions and I get all information like all the other colleagues. But the way we are organized now ... the leader is rather independent, he can do a lot of decisions on his own and this has changed around five years ago. Before that the structure was a lot different, most things were discussed. Now we feel like we don't get as much information as in former times. But that has nothing to do with my position. I feel very well integrated among my colleagues.” [NO: Post doc]

Dem wiederum stehen Aussagen aus Deutschland von Wissenschaftlern gegenüber, die in Positionen unterhalb der professoralen Ebene tätig sind. Angesichts als rigide empfundener hierarchischer Strukturen äußerte sich ein als Lehrkraft für besondere Aufgaben (fest) angestellter Hochschullehrer kritisch über die Art und Weise, auf die Entscheidungen getroffen werden, insbesondere wenn es um die als zunehmend verknappert empfundene Ressource Geld geht; der in Deutschland ebenfalls aktiv betriebene Wandel der Leitungsstrukturen hin zu führungsstärkerem Management und mit weiter reichenden Entscheidungskompetenzen ausgestatteten Leitern von organisatorischen Einheiten (vom Rektor bis zum Dekan) wird als zusätzliche Einschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten dargestellt, die negative Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit habe:

„Es hat hier eine extreme Hierarchisierung eingesetzt und ein gewisses Duckmäsertum. Wem Gott das Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand. Das ist ein lebender Beweis, dass das alles hier nicht stimmt. Ich stelle seit circa fünf Jahren fest, dass man gar nichts mehr machen kann, selbst der Fachbereichsrat. Natürlich sagt das Universitätsgesetz: Der Dekan ist der Chef des Geldes. Nur ist es dann so, dass der Dekan zwar mitteilt, wofür er das Geld nimmt, aber nicht etwa fragt, wofür er es nehmen soll. Und wir haben so ein Junkertum hier. Dem Professor ist die Weisheit gegeben. Die Möglichkeit, selber Sachen zu entwickeln, ist völlig mies geworden. Das macht unzufrieden. Die Uni hat keine Kraft mehr, irgendwas zu tun. Sie verwaltet zwar ihr eigenes Budget, aber sie verwaltet damit Mangel. Was ist daran gut, was soll das? Das schürt Unzufriedenheit.“ [DE: LfBA, unbefristet]

In Zusammenfassung der verschiedenen in diesem Abschnitt vorgestellten Teilergebnisse lässt sich festhalten, dass ein Arbeiten, das weitgehend geprägt wird von Autonomie und Teilhabemöglichkeiten an den Entscheidungen, die das Arbeitsumfeld betreffen, vor allem für deutsche Professoren weniger utopischen Charakter trägt, als es den anderen Wissenschaftlern scheinen mag, deren Aussagen in der vorliegenden Untersuchung ausgewertet wurden. Demgegenüber verfügen die nicht-professoralen Wissenschaftler, aber auch die Professoren in Norwegen über vergleichsweise beschränkte Möglichkeiten zur Mitbestimmung bzw. wenigstens Information über die Prozesse, als deren Resultate Personalentscheidungen oder Ressourcenallokation zustande kommen. Dies hängt mit der hierzulande noch stark ausgeprägten Organisationsstruktur mit weitgehend autonom agierenden Lehrstühlen zusammen, durch welche Professoren in Deutschland mit größerer Macht ausgestattet sind als Wissenschaftliche Mitarbeiter oder die in Departments organisierten Wissenschaftler in Norwegen. Ein weiterer Blick in die vorliegenden Daten zeigt überdies, dass jenes Gefühl von relativ großen Einflussmöglichkeiten bei Lehrstuhlinhabern (C4-/W3-Professoren) auch deutlich stärker ausgeprägter ist als bei ihren Kollegen ohne Lehrstuhl (C3-/W2-Professoren).

Derartiges selbstbestimmtes Arbeiten dürfte vor allem in inhaltlicher Hinsicht einer der wesentlichen Antriebe für Wissenschaftler an Universitäten darstellen. Die Vorteile, die durch ein führungsstärkeres, vielfach zentral gebündeltes Management im Hinblick auf die Organisationsentwicklung zu erzielen sind, ließen den Strukturwandel an Universtäten politisch als sinnvoll erscheinen, um den an eine Massenuniversität gestellten gesteigerten Anforderungen nachkommen zu können. Wie ersichtlich wurde, wird dies vielfach durch ein größeres Gefühl von mangelnder Selbstwirksamkeit und Einflusslosigkeit bei den beschäftigten Wissenschaftlern erkaufte.

Wenn sich die Prognosen bewahrheiten sollten, dass der andernorts bereits vollzogene „Decline of the Donnish Dominion“ (Halsey 1992) auch hierzulande flächendeckend zu einer Unterminierung des „akademischen Standes“ (vgl. Neave 2009) und zum Verlassen der Lehrstuhlstrukturen (vgl. Enders 2001) führen werden, so ist mit einer Angleichung der in Deutschland angetroffenen Befunde in Bezug auf Einfluss und Entscheidungsakteure zu rechnen. Die im internationalen Vergleich (noch) sehr starke Position der deutschen Professorenschaft im Hinblick auf die Gestaltung des

Geschehens an ihren Hochschulen und ihrer Arbeitsinhalte wie teilweise auch -bedingungen stellt jedoch einen der größten Attraktoren für Berufslaufbahnen in diesem Sektor dar: Wissenschaftliche Mitarbeiter finden sich mit den für sie sehr viel ungünstigeren Bedingungen eher ab, wenn sie hoffen, diesen Zustand als transitorischen behandeln zu können und früher oder später selbst als Professor in den Genuss weitreichender Gestaltungsfreiheiten zu gelangen. Selbst die harten Befristungsklauseln für Wissenschaftliche Mitarbeiter in Deutschland wirken daher nicht so abschreckend, dass die akademische Berufslaufbahn insgesamt nicht gewählt würde. Vor diesem Hintergrund bedarf die Vorhersage eines negativen Wirkungszusammenhangs der Einschränkung von Mitbestimmungsmöglichkeiten auf die Arbeitszufriedenheit keiner allzu großen prophetischen Gaben; überdies dürfte die verringerte Partizipation innerhalb der Organisation bei Erhöhung des Vorgaben-drucks auch Auswirkungen auf das Berufsbild selbst haben, das durch die Betroffenen vielfach durch Hinweise auf die akademische Freiheit charakterisiert wird.

5.4 Berufsbild: Arbeitsinhalte und Einstellungen

In diesem Abschnitt werden die Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlern in qualitativer Hinsicht untersucht. Dabei werden zunächst Fragen bearbeitet, die den Umfang und die interne Struktur der Arbeitsbelastung untersuchen. In Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit (Hochschulen als Arbeitsmarkt) wurden diese folgendermaßen formuliert: Wie hoch ist die Arbeitsbelastung insgesamt? Welche Arbeitsinhalte beschäftigen die Wissenschaftler in welchem zeitlichen Umfang (insbesondere im Hinblick auf klassische Aufgaben wie Forschung, Lehre und akademische Selbstverwaltung), wie verhält sich die Gewichtung innerhalb des Zeitbudgets?

Daraufhin geraten die Umstände der Berufstätigkeit beispielsweise im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Ausstattung ins Blickfeld, wobei auch die Erwartungen und Einstellungen der Wissenschaftler im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung ihrer Arbeit eine Rolle spielen. Die hier zu klärenden Fragen lauteten: Wie gestalten sich die Arbeitsbedingungen der befragten Wissenschaftler (im Hinblick auf Ausstattung und Unterstützung)? Wie sind ihre Einstellungen zur Wissenschaft und ihre Erwartungen an wissenschaftliche Arbeit? Wie wäre die Lehr- und Forschungstätigkeit der Hochschullehrer in Deutschland und Norwegen konkret voneinander abzuheben, etwa im Hinblick auf ihr Publikationsverhalten?

Dabei dürften die Arbeitsbedingungen und die Einstellungen der Wissenschaftler zu ihrer Arbeit Konsequenzen für die berufliche Zufriedenheit haben. Hier wäre der Frage nachzugehen: Haben derartige vorgefundene Situationen am Arbeitsplatz Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit?

Schließlich können dabei neben objektivierbaren Faktoren auch immer wieder subjektive Erwartungshaltungen der Wissenschaftler eine Rolle spielen, ihre Vorstellungen, die sie sich von ihrem Berufsbild machen. Nachgegangen wird hier den Fragen: Welche Vorstellungen haben die Betroffenen von ihrem Berufsbild und wie finden sich diese Vorstellungen in ihren realen Arbeitsbedingungen widergespiegelt? Lassen sich Aussagen zu Erwartungen an die Zukunft dingfest machen (im Hinblick auf die organisationale Entwicklung, aber vor allem auch im Hinblick auf die eigene Lebensplanung)? Nicht zuletzt: Welche Prioritäten setzen sie selbst hinsichtlich der Kernaufgaben Forschung und Lehre?

Auf diese Weise werden Fragen des Selbstbildes und des Habitus von Wissenschaftlern an Universitäten in Deutschland und Norwegen angesprochen, denen vielfach mit in Interviews getätigten Äußerungen nachgegangen werden soll. Diese sollen dabei helfen, ein Meinungs- oder Stimmungsbild innerhalb einer jeweils unterschiedlich angetroffenen institutionellen und professionellen Kultur zu entwerfen, ohne jedoch Anspruch auf statistische Tragfähigkeit zu erheben.

5.4.1 Erbrachter Zeitaufwand für unterschiedliche Tätigkeitsfelder

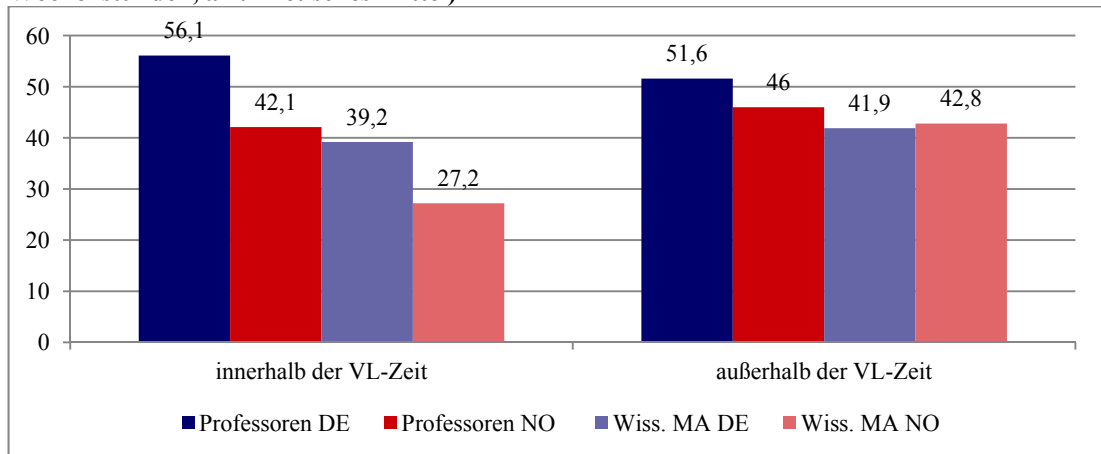
Die relativ freie Verfügbarkeit über die Arbeitszeit, gepaart vielfach mit einem bei anderen Berufsgruppen unbekanntem Grad der Autonomie bei der Gestaltung der Arbeitsinhalte, ist eines der herausragenden Kennzeichen des Hochschullehrerberufes. Vorgaben betreffen hier – zumindest in Deutschland – in erster Linie die regelmäßig wahrzunehmenden Verpflichtungen in der Lehre während der Vorlesungszeit und die damit zusammenhängenden Prüfungsaufgaben sowie administrativen Tätigkeiten im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung. Weitere Regulierungen im Umgang mit der Ressource Zeit erfahren Angehörige der hierarchisch am höchsten angesiedelten Positionen eher selten, wobei aber nichtsdestoweniger gerade hier – beispielsweise durch Gremienarbeit im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung oder Gutachtertätigkeiten – gesteigertes Arbeitsaufkommen zu beobachten ist.

Die Frage nach dem aufgewandten Zeitbudget für unterschiedliche Tätigkeitsfelder gibt einen ersten Aufschluss über das Berufsbild der an Universitäten beschäftigten Wissenschaftler, indem die Arbeitsinhalte (die vertraglich in vielerlei Hinsicht nicht genau geregelt sind) zumindest grob aufgeschlüsselt werden. Unterschieden wurden in der CAP-Studie neben den Kernaufgaben von Forschung und Lehre sowie Verwaltungstätigkeiten weiterhin wissenschaftliche Dienstleistungen und andere Aufgaben. Eine noch genauere Betrachtung müsste neben der Aufschlüsselung nach Disziplin – denn unter die wissenschaftlichen Dienstleistungen wurden beispielsweise explizit Patientenbetreuung in Universitätskliniken, sodass sich hier für die befragten Mediziner deutlich höhere Werte ergaben als für Angehörige anderer Fächer – auch das jeweilige vertragliche Arrangement berücksichtigen: Beschäftigte in Stellenkategorien mit deutlichem Lehrbezug (wie Lehrkräfte für besondere Aufgaben oder Lektoren) weisen erwartungsgemäß hier einen Schwerpunkt ihrer Tätigkeit auf,

während andere Personalgruppen (eindeutig etwa *forsker*) sich hauptsächlich der Forschung widmen. Die Beschränkung auf einen institutionellen Typ wirkt sich hier ebenfalls als analytische Vorentscheidung aus: So ergeben sich für Beschäftigte an deutschen Fachhochschulen (deren institutioneller Auftrag weniger in der Forschung als in Anwendungsorientierung und Vermittlung liegt) deutlich abweichende Werte zuungunsten der Forschung und zugunsten der Lehre, die aufgrund des dort üblichen höheren Lehrdeputats kaum überraschend sind.

Ein weitgehend autonom gehandhabtes Zeitbudget lässt sich seitens der Wissenschaftler auch als Karrieresteuerungsinstrument einsetzen: Ein erhöhter Zeitaufwand für Forschung schlägt sich gegebenenfalls in größerem Forschungsertrag nieder, der wiederum für das berufliche Fortkommen von Nutzen sein kann. Aus diesem Grund schlagen sich in der anzutreffenden Einteilung der für verschiedene Aufgabenfelder eingesetzten Zeit verschiedene Faktoren nieder: Neben den etwaigen institutionell-vertraglichen Vorgaben spielen hier Interessenlagen und Vorstellungen der Betroffenen vom Berufsbild des Hochschullehrers eine Rolle, wodurch sich auch verfolgte Strategien für Wissenschaftler-Laufbahnen ableiten lassen. Als sinnvoll erweist sich dabei die Unterscheidung zwischen der während der Vorlesungszeit des Semesters sowie außerhalb derselben eingesetzten Arbeitszeit, da typischerweise während der Vorlesungszeit höhere Belastung durch Lehraufgaben anfällt und der Befund für diesen Zeitabschnitt oftmals auf den Rest des Jahres extrapoliert wird.

Als typisches Muster lässt sich festhalten, dass erwartungsgemäß die Anteile für Forschung und Lehre abhängig vom Zyklus der Vorlesungszeiten stark variieren. Über das ganze Jahr betrachtet, nehmen Forschungsaufgaben einen markant höheren Zeitanteil in Anspruch als mit der Lehre verbundene Tätigkeiten. Dies gilt in verstärktem Maße für Wissenschaftliche Mitarbeiter, die offenbar vielfach forschungsbezogene Stellenbeschreibungen haben, jedoch auch für die stärker mit der Lehre befassten Wissenschaftler in Senior-Rängen. Dienstleistungen verteilen sich relativ konstant über das Jahr, während andere berufliche Tätigkeiten in der vorlesungsfreien Zeit leicht zunehmen. Verwaltungstätigkeiten werden in Norwegen tendenziell etwas stärker in den Semesterferien wahrgenommen, wohingegen deutsche Universitätsprofessoren diese dann leicht abbauen.

Abbildung 28: Arbeitsstunden während und außerhalb der Vorlesungszeit insgesamt (in Wochenstunden, arithmetisches Mittel)

Frage B 1: Wie viele Stunden verwenden Sie im Durchschnitt auf die folgenden Aufgaben?

Bei der Einzelbetrachtung der Werte springt mit jeweils über 50 Wochenstunden die hohe zeitliche Belastung ins Auge, die von deutschen Universitätsprofessoren für ihre Arbeitstätigkeiten insgesamt angegeben wird. In der Tat handelt es sich auch im internationalen Vergleich der CAP-Studie um die höchsten getätigten Angaben, und auch im Vergleich zur Umfrage von 1992 ist gegen den internationalen Trend eine diesbezügliche Zunahme von jeweils insgesamt drei Wochenstunden während und außerhalb der Vorlesungszeit festzustellen (vgl. Jacob / Teichler 2011: 23). Diese Mehrbelastung resultiert aus dem starken anteiligen Anwachsen des nicht für Forschung und Lehre erbrachten Zeitaufwands, insbesondere derjenige für wissenschaftliche Dienstleistungen, wohingegen der prozentuelle Anteil für mit der Lehre zusammenhängenden Tätigkeiten sogar abgenommen hat (nicht bestätigt werden konnte die vielfach beklagte Zunahme von Verwaltungstätigkeiten in Deutschland, die im internationalen Vergleich auch keineswegs herausragend hoch ausfällt; vgl. Jacob / Teichler 2011: 25). Dagegen liegt die veranschlagte Arbeitsbelastung von Professoren in Norwegen zwar ebenfalls über dem tariflichen Regelsatz (der bei einer durchschnittlichen Arbeitszeit von 37,5 Wochenstunden ein erlaubtes Maximum von 40 Stunden vorsieht), mit 42,1 während und – geschuldet dem starken Anstieg der Forschungstätigkeit – 46 Stunden außerhalb der Vorlesungszeit jedoch klar unter den deutschen Vergleichswerten. Die in Norwegen für die Vorlesungszeit gemeldete wöchentliche Arbeitszeit von Angehörigen der Senior-Ränge bewegt sich auch im internationalen Vergleich eher am unteren Ende der Skala. Angehörige der Junior-Ränge (die auch häufiger in einem Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis stehen) berich-

ten jeweils über niedrigere Arbeitsbelastung als die Professoren, die dennoch (unter Berücksichtigung ebenjener Teilzeit-Verträge) über dem tariflich vereinbarten Maß liegt.

Während unter den Professoren in Deutschland und Norwegen die wöchentliche Inanspruchnahme durch Lehraufgaben vergleichbar hoch ist (jedoch bei niedrigerem wöchentlichen Lehrdeputat in Norwegen), stellt sich diese unter den Junior-Rängen in Norwegen spürbar geringer dar als in Deutschland. Die Orientierung hin auf die Forschung wirkt sich vor allem in der vorlesungsfreien Zeit in einem deutlichen Anstieg der entsprechenden Zeitverteilung aus; dieser sehr hohe Wert für Forschungstätigkeiten (der höchste gefundene im internationalen Vergleich) korrespondiert mit den entsprechenden fast verdoppelten Werten unter den norwegischen Professoren im Vergleich zur Vorlesungszeit, was darauf schließen lässt, dass sich die Arbeit an Forschungsprojekten noch stärker als in Deutschland auf die vorlesungsfreie Zeit konzentriert. Dabei ist jedoch stets zu beachten, dass unter „Forschungstätigkeiten“ bei vielen Angehörigen des *junior staff* auch und in erster Linie die Arbeit an der jeweils aktuellen eigenen Qualifikationsschrift (Dissertation, in Deutschland ggf. Habilitation) fällt.

Eventuell lässt sich dadurch auch der bemerkenswerte Umstand erklären, dass die Wissenschaftlichen Mitarbeiter in Deutschland vergleichbar hohe (und teilweise sogar höhere) Arbeitsbelastung angeben wie ihre norwegischen Kollegen, obwohl der Anteil der Teilzeitbeschäftigten unter ihnen deutlich größer ist: Offenbar wird die Arbeit an der eigenen Qualifikationsschrift vielfach nicht zu den durch das Beschäftigungsverhältnis abgedeckten, entlohnten Tätigkeiten gerechnet, sondern besichert zusätzliches Arbeitsaufkommen über den (teilzeitigen) Stellenumfang hinaus. Die Neigung, über das tariflich vereinbarte Maß hinausgehende Arbeit zu erbringen, scheint jedoch in Deutschland insgesamt relativ stark ausgeprägt; zusammen mit der für Professoren getroffenen Beobachtung drängt sich die Vermutung auf, dass überproportionales Arbeitsaufkommen hierzulande zum Berufsbild des Wissenschaftlers gehört. Eine starke Betonung von hoher Arbeitsbelastung fand sich auch in verschiedenen in Deutschland geführten Interviews, so dass hier von der Ausprägung eines bestimmten Habitus gesprochen werden kann.

Abbildung 29: Verteilung des Zeitbudgets während der Vorlesungszeit (in Wochenstunden, arithmetisches Mittel)

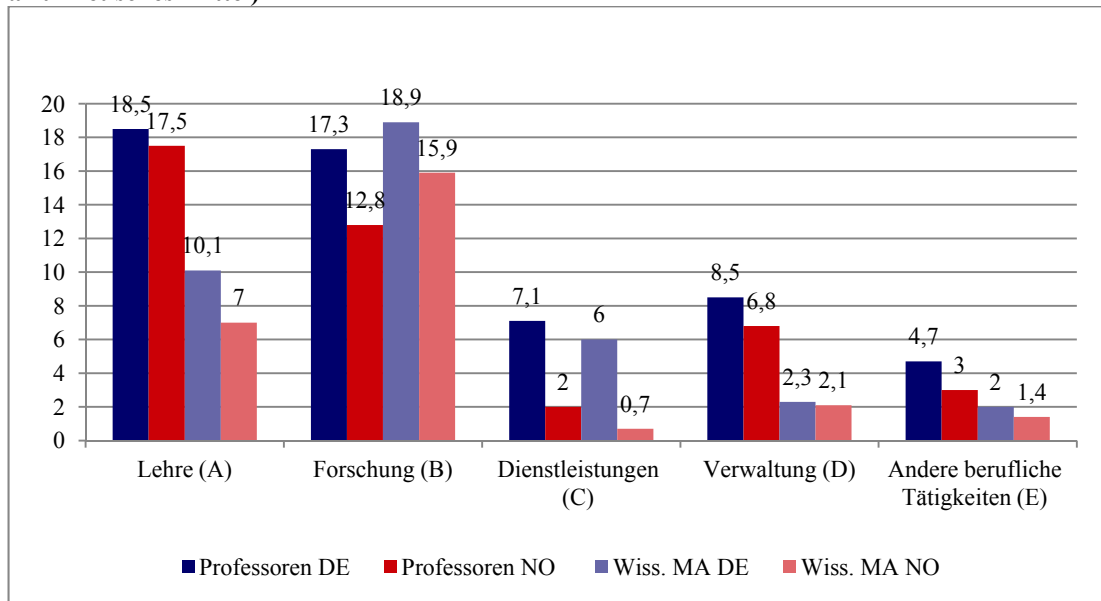
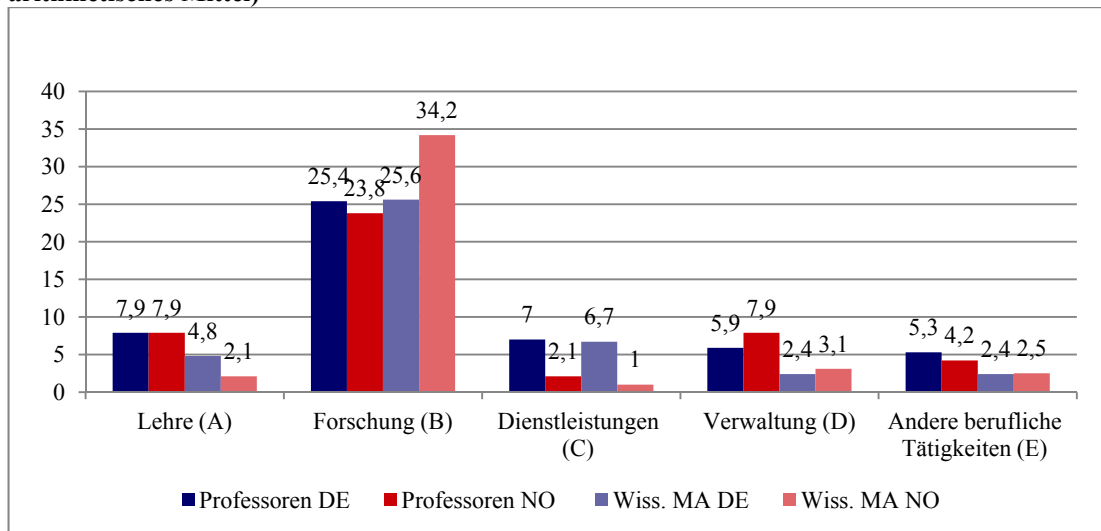


Abbildung 30: Verteilung des Zeitbudgets außerhalb der Vorlesungszeit (in Wochenstunden, arithmetisches Mittel)



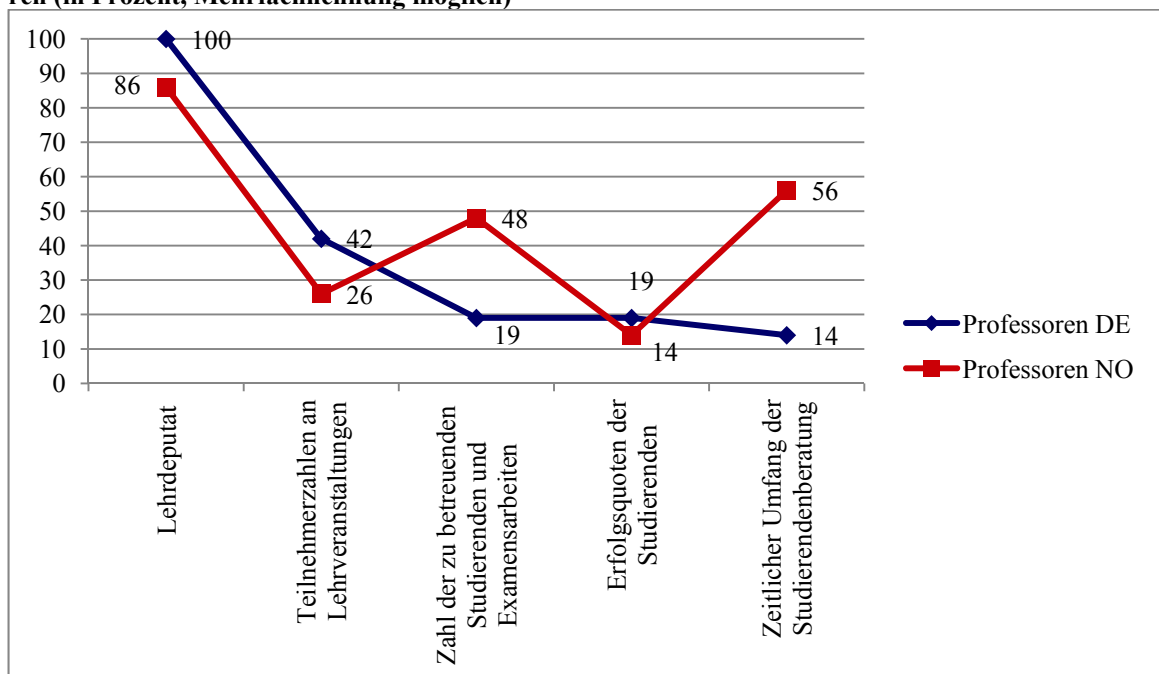
Frage B1: Wie viele Stunden verwenden Sie im Durchschnitt auf die folgenden Aufgaben?

- (A) Lehre:** (Vorbereitung von Lehrmaterialien, Durchführung von Lehrveranstaltungen, Studienberatung, Prüfungen u.ä.)
- (B) Forschung:** (Lesen der Forschungsliteratur, Schreiben, Durchführung von Experimenten, Feldstudien u.ä.)
- (C) Dienstleistungen:** (klienten- oder patientenbezogene Dienste, bezahlte oder unbezahlte Beratung, öffentliche oder private Dienstleistung u.ä.)
- (D) Verwaltung:** (Mitarbeit in Hochschulgremien, allgemeine Berichte u.a.m.)
- (E) Andere berufl. Tätigkeiten:** Weitere wissenschaftliche Aktivitäten, die den obigen Kategorien nicht eindeutig zurechenbar sind.

Wissenschaftler an Universitäten weisen, wie gesehen, in Deutschland wie in Norwegen ein Übergewicht ihrer Zeitverteilung zugunsten der Forschung auf, was auch mit einer gewissen Präferenz für Forschungs- gegenüber Lehraufgaben einhergeht (vgl. 4.3). Wohl auch aus diesem Grund gehören zu den wenigen institutionellen Vorgaben, die ihnen regelmäßig gemacht werden, solche zur Ausgestaltung ihrer Lehrtätigkeit. Das wöchentliche Lehrdeputat, d.h. die Stundenanzahl der wöchentlich im Semester zu leistenden Lehre, gehört in Deutschland – anders als in anderen Ländern – zu denjenigen Größen, die vom jeweiligen öffentlichen Arbeitgeber (in aller Regel dem betreffenden Bundesland) festgelegt werden und nicht verhandelbar sind. Dazu treten vielerorts Regelungen, durch die der Einsatz für die Lehre sichergestellt werden soll.

Im Rahmen der CAP-Studie wurde die Verbreitung verschiedener dieser Vorgaben ermittelt, so: die Zahl der Lehrstunden im Rahmen, Teilnehmerzahlen, Erfolgsquoten und Zeitaufwand für die Studienberatung. Da unter den Angehörigen der Junior-Ränge gerade in Norwegen vielfach kaum Lehraufgaben zu erbringen sind, werden für die folgende Gegenüberstellung allein die Aussagen der Professoren betrachtet.

Abbildung 31: Festlegungen bzw. Erwartungen hinsichtlich der Lehre, Antworten der Professoren (in Prozent, Mehrfachnennung möglich)



Frage C3: Gibt es an Ihrer Institution/Ihrem Fachbereich bestimmte Festlegungen bzw. klare Erwartungen im Hinblick auf Ihre Lehr- bzw. lehrbezogene Tätigkeit?

Dabei treten deutliche Unterschiede hervor: eine durchgängige Festlegung des Lehrdeputats wie in Deutschland gibt es in Norwegen nicht (ebenso wenig wie in den anderen betrachteten Ländern), immerhin sind aber auch dort 86 Prozent von derartigen Festlegungen betroffen. Ebenfalls wird in Deutschland die Teilnehmerzahl an Lehrveranstaltungen (42%) häufiger festgeschrieben als in Norwegen (26%), was sich vor dem Hintergrund von Kapazitätsauslastungsplänen an deutschen Massenuniversitäten und den durchschnittlich deutlich höheren Teilnehmerzahlen interpretieren lässt. Vorgegebene Erfolgsquoten für das Absolvieren von Studiengängen sind nach wie vor eher die Ausnahme, in Deutschland (19%) jedoch häufiger anzutreffen als im Vergleichsland (14%) – dies stellt auch im internationalen Vergleich einen überdurchschnittlichen Wert dar. Dagegen wird in Norwegen erkennbar mehr Gewicht darauf gelegt, wie viele Studierende und Examensarbeiten ein Professor zu betreuen hat (48% vs. 19%; in manchen Ländern wie Südafrika ist es durchaus üblich, sein Lehrdeputat durch hier erbrachte Mehrleistungen zu verringern, um einen belastungsmäßigen Ausgleich zu schaffen). Gar viermal so häufig sind in Norwegen Vorgaben zum zeitlichen Umfang der Studierendenberatung, von denen in Deutschland nur jeder siebte Professor zu berichten weiß (14%), dort jedoch (mit 56%) über die Hälfte der Befragten.

Die höhere zeitliche Belastung von deutschen Professoren resultiert jedoch – wie gesehen – nicht aus einer deutlich höheren für die Lehre erbrachten Wochenstundenzahl, wie vielleicht aus den Festlegungen bezüglich des Lehrdeputats zu schließen gewesen wäre. Ins Gewicht fallen hier vor allem aus Mehraufwand in Forschung und wissenschaftlichen Dienstleistungen resultierende Zeitanteile. Dass Lehraufgaben insgesamt häufiger mit Reglementierungen versehen werden, dürfte vor allem daraus zu erklären sein, dass sie vielfach als Pflichttätigkeiten angesehen werden, während Forschungsaufgaben auch ohne derartig verpflichtende Reglementierungen – und das in sogar noch stärkerem Umfang – ausgeübt werden. Zum Berufsbild von an Universitäten beider betrachteter Länder beschäftigten Wissenschaftlern gehören also Forschung wie Lehre als Kernaufgaben. Doch lassen sich aus den obengenannten Befunden Rückschlüsse auf die jeweilige (beiden Ländern gemeinsame) Motivationsstruktur der Wissenschaftler zugunsten von Forschungsaufgaben ebenso anstellen, wie auf die unterschiedlichen Dimensionen, die in diesen beiden Ländern als

wichtig für das erfolgreiche Ausüben der Lehrtätigkeit erkannt werden: Festlegungen von Lehrdeputaten und Gruppengrößen werden in Deutschland verstärkt als Instrumente eingesetzt, wohingegen in Norwegen der Studienberatung durch Lehrende eine wesentlich zentralere Funktion zukommt.

5.4.2 Ausstattung und inhaltliche Ausgestaltung der Arbeitstätigkeiten

Ein Blick auf die Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlern an Hochschulen hilft, das Umfeld zu erfassen, in dem Tätigkeiten ausgeübt werden, und gibt gleichzeitig Aufschluss über den Aufbau bzw. gegenwärtigen Zustand des Hochschulbildungssystems. Ausstattungsmerkmale können insofern etwas über den Aufbau bzw. Ablauf einer Organisation aussagen, als hier institutionelle Schwerpunktsetzungen in Forschung oder Lehre erkennbar werden können wie administrative Strukturen. Daraufhin werden konkrete, im Hinblick auf das Berufsbild der Hochschullehrer aussagekräftige Aspekte der Arbeitstätigkeit vorgestellt.

Die Arbeitsbedingungen an Hochschulen werden in starkem Maße von Ausstattungsmerkmalen des Arbeitsplatzes materieller (z. B. finanzielle Ressourcen oder Arbeitsräume) wie personeller Art (z. B. Mitarbeiter und Hilfskräfte) geprägt. Dabei sind nicht alle derartigen Merkmale für alle Fachrichtungen gleich relevant (Laboratorien sind für Naturwissenschaftler oftmals entscheidend für den Erfolg in Forschung und Lehre, bei Juristen mögen sie kaum eine Rolle spielen), so dass die nachfolgende Auflistung von positiven Bewertungen unterschiedlicher Ausstattungskategorien in Tabelle 23 nur Tendenzen markieren kann. Dabei wurde den befragten Hochschullehrern die Möglichkeit gegeben, Bewertungen zwischen 1 (für „ausgezeichnet“) bis 5 (für „sehr schlecht“) für eine Reihe von Ausstattungsmerkmalen abzugeben, als positive Bewertungen wurden die Antworten 1 oder 2 eingestuft.

Nationenübergreifend lässt sich eine etwas positivere Antworttendenz der Angehörigen der Junior-Ränge beobachten – mit der wenig überraschenden Ausnahme des persönlichen Arbeitsraums, der offenbar hier wie dort mit aufsteigender hierarchischer Stufe besser ausgestaltet ist. Betrachtet man diese Antworttendenz im Detail, so lässt sich feststellen, dass sich vor allem die jüngeren Wissenschaftler mit weniger langer Institutionszugehörigkeit positiv äußern, was mit den Jahren abnimmt – mit

zunehmender Erfahrung sehen also die Wissenschaftler ihr berufliches Umfeld etwas kritischer.

Aus dem Nationenvergleich der positiven Beurteilungen des Arbeitsumfelds lassen sich bestimmte Regelmäßigkeiten ablesen. So werden Räumlichkeiten und technische Ausstattung für die Lehre in Norwegen etwas positiver beurteilt als in Deutschland (die Werte von Positivnennungen durch Professoren wie durch wissenschaftliche Mitarbeiter liegen hier ca. 10 % über den deutschen Vergleichswerten), dagegen vergeben die deutschen Wissenschaftler häufiger positive Bewertungen für Laboratorien und die apparative Ausstattung für die Forschung. Computer- und Telekommunikationsausstattung, aber auch der eigene Büroraum werden in Norwegen durchweg noch positiver beurteilt als in Deutschland. Eklatant besser wird dort auch die Bibliotheksausstattung gesehen (mit jeweils mehr als 25 % Positivnennungen je Personalkategorie).

Demgegenüber fallen die Aussagen zur Unterstützung von Forschung und Lehre durch personelle oder finanzielle Ressourcen allgemein wesentlich zurückhaltender aus. Während die finanzielle Unterstützung der Forschung in bemerkenswerter Koinzidenz gleich kritisch gesehen wird, ergeben sich für die Kategorien der personellen Unterstützung von Forschung bzw. Lehre charakteristische Abweichungen: Die vergleichsweise noch meisten Positivnennungen geben die deutschen Professoren ab, gefolgt von den deutschen wissenschaftlichen Mitarbeitern, die entgegen der oben erwähnten Tendenz zu positiveren Antworten hier etwas weniger zustimmen können, da sie offenbar selbst weniger derartige Unterstützung erfahren (sondern eher als derartige Unterstützung zur Entlastung der Professoren eingesetzt werden). Die norwegischen Angehörigen der Junior-Ränge geben im Hinblick auf die Unterstützung der Lehre durch Personal eine identische Anzahl von Positivnennungen ab wie ihre deutschen Kollegen (26 %), bei der personellen Unterstützung der Forschung artikulieren sie jedoch auf deutlich geringere Zustimmung (20 % vs. 29 %). Schlusslicht im Antwortverhalten unter den betrachteten Personalkategorien bilden die norwegischen Professoren, die nur zu 17 bzw. 18 Prozent über eine gute diesbezügliche Unterstützung berichten können. Der Grund hierfür dürfte in der Personalstruktur selbst zu suchen sein: Während das deutsche System nach wie vor vielfach auf dem Lehrstuhl-Prinzip beruht, so dass die Professoren teilweise (wenn auch nicht

alle und wenn auch nicht im gewünschten Umfang) auf unterstützende Personalressourcen in Form von Wissenschaftlichen Mitarbeitern zurückgreifen können, ist eine persönliche Unterstützung von Professoren im norwegischen, in Departments aufgebauten System nicht vorgesehen. Dies erklärt im Übrigen auch die niedrigere Sekretariatsunterstützung, die in Norwegen berichtet wird, da Sekretariate den Departments, nicht den einzelnen Lehrstühlen zugeordnet werden.

Tabelle 23: Positive Bewertung der personellen und materiellen Ausstattung der Hochschule für die eigene Arbeit aus Sicht der Befragten an Universitäten 2007 (in Prozent*)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Lehrräume	40	51	55	63
Technische Ausstattung für die Lehre	47	54	58	63
Laboratorien	50	52	39	49
Forschungsausrüstung und Instrumente	47	56	39	59
Computerausstattung	64	64	74	77
Bibliotheksausstattung	44	51	71	81
Ihr Arbeitsraum	67	60	74	64
Sekretariatsunterstützung	46	49	18	31
Telekommunikationstechnik	77	81	84	87
Personal zur Unterstützung der Lehre	28	26	17	26
Personal zur Unterstützung d. Forschung	30	29	18	20
Finanzielle Unterstützung der Forschung	19	27	19	27
Anzahl (n)	(148)	(831)	(385)	(494)

Frage B3: Wie würden Sie die folgenden Einrichtungen, Ressourcen und Personal an Ihrer Institution bewerten, die Sie zur Unterstützung Ihrer Arbeit benötigen?

*Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1= „Ausgezeichnet“ bis 5= „Sehr schlecht“

Trotz dieser – sieht man einmal von der personellen und finanziellen Unterstützung von Forschung und Lehre ab – im Großen und Ganzen eher positiven Einschätzung der Arbeitsbedingungen spiegelt sich eine latent bis manifest pessimistische Haltung der Lehrenden, insbesondere der Professoren hinsichtlich der einschlägigen Entwicklungen im tertiären Bildungssektor wider: Auf die Frage, ob sich die Arbeitsbedingungen im Hochschulbereich seit Beginn ihrer Tätigkeit verbessert oder verschlechtert hätten (die Antwortmöglichkeiten reichten von 1 = „sehr stark verbessert“ bis 5 = „sehr stark verschlechtert“), gaben 55 Prozent der norwegischen Professoren und sogar 72 Prozent ihrer deutschen Kollegen Beurteilungen mit negativer Tendenz (Antworten 4 oder 5) ab. Unter den Angehörigen der Junior-Ränge (die aufgrund ihrer geringeren Berufserfahrung keine entsprechend langen Vergleichs-

möglichkeiten hatten) waren dies immer noch 32 Prozent in Norwegen und 50 Prozent in Deutschland (vgl. Abbildung 32). Dies ist für die deutschen Befragten (für die Vergleichswerte aus der letzten Befragung von 1992 vorliegen) insofern ein bemerkenswerter Befund, als sich das Antwortverhalten im Hinblick auf die Bewertung der Arbeitsbedingungen eher in positive Richtung entwickelt hat. Ob diese Wahrnehmung sich verschlechternder Arbeitsbedingungen nun einer subjektiven, inhaltlich nicht begründeten Einschätzung entspricht oder nicht: Anzutreffen ist eine sehr kritische Bewertung der Entwicklung vor allem durch Wissenschaftler in Senior-Rängen und vor allem in Deutschland. Hier wird der Befund auch noch dadurch pointiert, dass die zeitgleiche Entwicklung an außeruniversitären Forschungsinstituten ungleich weniger ungünstig, sondern eher neutral empfunden wird – die Skepsis richtet sich also hier ganz dezidiert gegen die Arbeitsbedingungen an den als vernachlässigt empfundenen Universitäten.

Abbildung 32: Wahrgenommene Veränderungen in den Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler im tertiären Bildungssektor (Prozent)

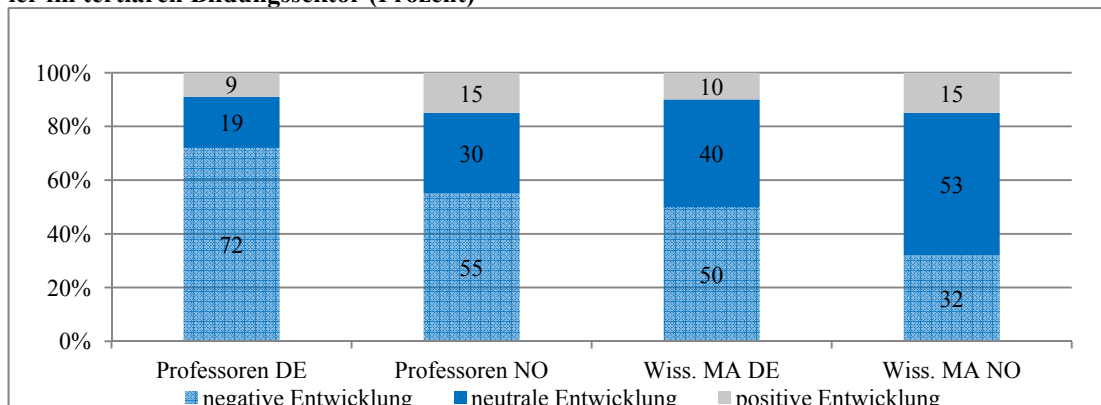
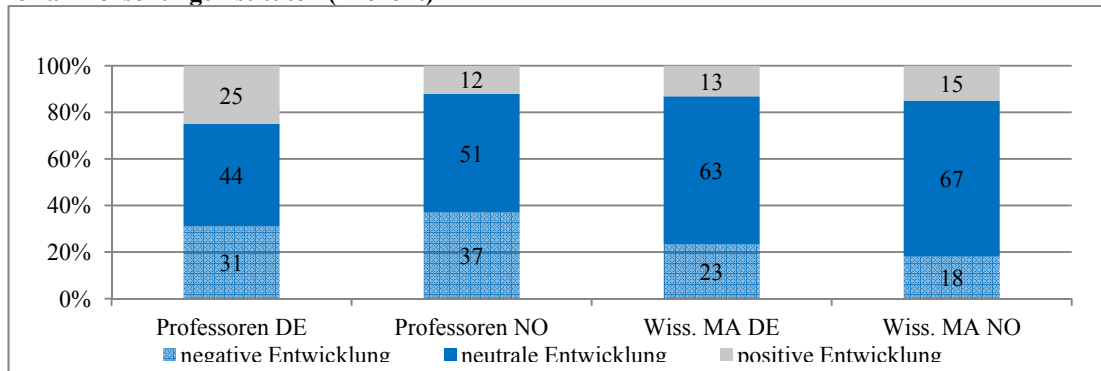


Abbildung 33: Wahrgenommene Veränderungen in den Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler an Forschungsinstituten (Prozent)



Frage B7 (Norwegen) bzw. B8 (Deutschland):

Haben sich die Arbeitsbedingungen an Hochschulen und Forschungsinstitutionen in ihrem Land, seit Sie wissenschaftlich tätig sind, insgesamt eher verbessert oder verschlechtert?

Positive Entwicklung (Nennungen 1 oder 2), Neutrale Entwicklung (Nennung 3), Negative Entwicklung (Nennungen 4 oder 5)

Ob hierin ein spezifisch deutsches Phänomen eines negativen Bewertungsschemas zu sehen ist, oder ob sich die Arbeitsbedingungen an deutschen Universitäten tatsächlich ungünstiger entwickelt haben als in Norwegen, sei dahingestellt. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Dynamik im tertiären Bildungssektor von den dort Beschäftigten als überaus problematisch empfunden wird, denn auch in Norwegen wird die Entwicklung der Arbeitsbedingungen eher ungünstig beurteilt. Hier spielen Verschiebungen durch die in den 1990er Jahren durchgeführten Hochschulreformen (mit erhöhten wahrgenommenen Anforderungen in administrativen wie lehrbezogenen Tätigkeiten) in ähnlicher Weise eine Rolle, wie dies bei derzeit noch laufenden Prozess in Deutschland zu beobachten ist. Dabei wurden in Norwegen bereits Ansätze entwickelt, derartige administrative Tätigkeiten formal zu erfassen und im Sinne der Qualitätsentwicklung zu systematisieren (vgl. Frølich / Waagene 2008). Ein in Norwegen interviewter *stipendiat* meint demgegenüber zu diesem Thema, dass die Neigung, den Hochschulsektor insgesamt zu verlassen, durch die aufgrund besagter Entwicklungen schwindende Attraktivität der Tätigkeit an Universitäten befördert worden sei:

“People will move in and out more often because it is not that attractive to work in the university as it had been 30 years ago. Since the reform you have to teach more, there is more kind of formal work, administration work, you become more a teacher than a researcher. For that reason a lot of people apply for permission to do other things for 2 years and coming back. Since the reform I would say the university changed to be rather a school than a place of thinking.” [NO: stipendiat]

Wenn also in Deutschland eine noch stärker ausgeprägte Skepsis im Hinblick auf die Entwicklungen der hochschulischen Arbeitsbedingungen zu konstatieren ist, so lässt sich dies unter Umständen auch auf die relative Rezenz der beobachteten Vorgänge im Hinblick auf die Umstellung des Studiensystems wie auf die Organisation von Hochschulen allgemein zurückführen. Doch gibt es weitere Daten, die auf manifeste Unterschiede in den Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre hindeuten.

Exemplarisch für die Bedingungen, unter denen sich Forschung und Lehre an Hochschulen ereignen, seien zwei quantitative Kenngrößen angeführt: Die durchschnittliche Gruppengröße, die ein Lehrender zu unterrichten hat, und die Anzahl der

Publikationen der letzten Jahre. Beide geben Aufschluss über die Arbeitsbelastung, mit der sich ein Hochschullehrer auseinanderzusetzen hat.

Bei den Gruppengrößen wurde in der Befragung differenziert zwischen verschiedenen Zielgruppen, da Unterricht für Studienanfänger oder Fortgeschrittene, für Doktoranden oder gar – in letzter Zeit öfters im Gespräch – im Rahmen von Programmen, die berufsbegleitend auf lebenslanges Lernen abheben, sehr unterschiedliche Anforderungen stellt. Hinsichtlich der für die Gruppengrößen erhobenen Werte ist voranzuschicken, dass die Frage nach Unterricht auf Master-Niveau in Deutschland in aller Regel die erbrachten Unterrichtsleistungen in langfristigen, grundständigen Studiengängen mit Ziel Magister- bzw. Diplom-Abschluss beantwortet wurde. Dies liegt daran, dass zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht sehr viele Master-Programme aufgelegt waren und stattdessen noch innerhalb jener älteren Magister- / Diplomstrukturen studiert wurde. Die Werte für etwaige berufsbegleitende sowie andere Programme wurden nicht in der nachfolgenden Aufstellung berücksichtigt, da die Anzahl der Respondenten relativ gering und damit nicht aussagekräftig war – derartige Programme stellten also offenbar eher die Ausnahme dar.

Grundsätzlich lässt sich zweierlei festhalten: 1) Professoren unterrichten allgemein größere Gruppen als Angehörige der Junior-Ränge, was wahrscheinlich mit anderen Unterrichtsformen einhergeht (vielfach massenträchtige Vorlesungen hier, verstärkt Seminare und Übungen dort). 2) Auf allen Niveaus lässt sich beobachten, dass die Gruppengrößen in Deutschland erheblich größer sind als in Norwegen (so etwa im Bachelor-Studium, wo deutsche Professoren über durchschnittlich 112 Teilnehmer an ihren Veranstaltungen berichten, norwegische jedoch nur über 66). Auch im internationalen Vergleich bewegen sich gerade deutsche Professoren unter der Spitzengruppe die Auslastung betreffend (übertroffen nur von ihren australischen Kollegen während der Bachelor-Phase). Hier schlägt sich die ungünstigere Betreuungsrelation von Studierenden je Professor in deutschen Massenuniversitäten nieder, der eine größere professorale Personaldecke in Norwegen gegenübersteht (was nicht unbe-

dingt einer günstigeren Betreuungsrelation von Studierenden je wissenschaftlich Beschäftigtem entspricht).³¹

Lediglich innerhalb der Doktorandenausbildung ergab sich bei Wissenschaftlichen Angestellten in Norwegen ein geringfügig höherer Wert (7 statt 6 Teilnehmer). Betrachtet man die vergleichsweise geringe Anzahl der Antwortenden gegenüber den anderen abgefragten Kategorien, handelt es sich hierbei aber sowieso um ein eher wenig verbreitetes Metier – gerade in Deutschland scheinen spezielle Doktorandenprogramme relativ dünn gesät zu sein.

Zusammenfassend kann bezüglich der Gruppengrößen in der Unterrichtstätigkeit eine größere Belastung der deutschen Hochschullehrer im Vergleich zu ihren norwegischen Kollegen festgehalten werden.

Tabelle 24: Durchschnittliche Teilnehmerzahl je Lehrveranstaltung (arithmetisches Mittel)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Undergraduate programs (Bachelor-Studium)	112	64	66	60
Anzahl (n)	(88)	(403)	(248)	(188)
Graduate programs (Master-Studium)*	52	34	28	20
Anzahl (n)	(118)	(505)	(279)	(156)
Doctoral programs (Doktorandenprogramme)	12	6	6	7
Anzahl (n)	(35)	(68)	(185)	(40)

Frage C1: Wie verteilen sich Ihre Lehraufgaben im gesamten Studienjahr auf die verschiedenen Stufen und Arten von Studiengängen?

* Einschließlich Magister-, Diplom- und Staatsexamensstudiengänge in Deutschland

Ein relativ divergierendes Belastungsprofil im Vergleich der beiden Länder lässt sich auch aus den Werten für den Publikationsausstoß von Wissenschaftlern herauslesen. Publikationen stellen die übliche Form der Dokumentation von Forschungstätigkei-

³¹ Laut den letzten verfügbaren Daten belief sich die Betreuungsrelation von Studierenden je wissenschaftlichem bzw. künstlerischem Lehrpersonal in Norwegen 2010 an allen Hochschulen des Landes auf 11,7, an den Universitäten auf 8,2 und an Kunsthochschulen auf 6,6 (vgl. NSD 2011) Die deutschen Vergleichswerte für das Jahr 2009 sind demgegenüber günstiger: Für alle Hochschulen lag die Betreuungsrelation bei 7,0, an den Universitäten bei 6,3 und bei den Kunsthochschulen bei 3,2 (vgl. DESTATIS 2010). (In beiden Ländern erzielten die Fachhochschulen bzw. vergleichbaren Institutionen ungünstigere Werte, was den etwas höher liegenden Durchschnitt für „alle Hochschulen“ der Länder erklärt.)

ten dar und werden deswegen auch gerne als scheinbar quantifizierender Gradmesser für wissenschaftliche Exzellenz angeführt, was beispielsweise bei Stellenbesetzungen von Relevanz sein kann. Die Fixierung auf die schiere Menge der vorgelegten Publikationen wurde jedoch nicht unkritisch verfolgt, denn hierdurch wurden Wissenschaftler zu Strategien angeregt, im Sinne erhöhten zahlenmäßigen Publikationsertrags Forschungsergebnisse mehrfach zu positionieren oder „portioniert“ in mehrere kleinere Veröffentlichungen zu verfassen. (Aus dieser Überlegung heraus resultierte auch die Neuregelung der Deutschen Forschungsgemeinschaft, dass bei Projektanträgen nicht mehr die gesamte Liste von Publikationen beizufügen ist, sondern lediglich fünf für das Projekt relevante Schriften.) Die Menge von vorgelegten Publikationen spiegelt auf diese Weise also nicht allein den Umfang der Forschungstätigkeit wider, sondern auch den wissenschaftspolitischen Kontext, in dem Veröffentlichungen einem instrumentellen Zweck (wie etwa der Zuweisung von Forschungsmitteln) dienen.

In der 2007 durchgeführten Befragung wurde nach in den vorangegangenen drei Jahren verfassten Publikationen in verschiedenen Formaten gefragt, da in unterschiedlichen Fächern durchaus abweichende Medien üblich sind; unterschieden wurde dabei zwischen der Autoren- und der Herausgebertätigkeit in Bezug auf wissenschaftliche Bücher, dem Verfassen von Beiträgen für wissenschaftliche Bücher bzw. Fachzeitschriften, von Forschungsberichten für ein gefördertes Projekt, von Papieren, die auf wissenschaftlichen Konferenzen vorgelegt wurde, aber auch das Schreiben von Fachartikeln für Tageszeitungen bzw. Zeitschriften.

Die Befunde sprechen von einer deutlich unterschiedlichen Tätigkeitsstruktur in den beiden Ländern, denn in allen Kategorien bis auf die verfassten Bücher weisen die in Deutschland beschäftigten Wissenschaftler der entsprechenden Stellentypen einen (teilweise erheblich) höheren Ausstoß auf als ihre norwegischen Kollegen. (Nicht verwundern kann dagegen, dass Professoren in beiden Ländern eine höhere diesbezügliche Aktivität aufweisen als die Angehörigen des *junior staff*, da sie einerseits auf längere Erfahrungen im Wissenschaftsbetrieb zurückblicken können, andererseits hierbei auch häufiger durch einen Mitarbeiterstab unterstützt werden.)

Gerade die Publikationsdichte der deutschen Professoren ist dabei hervorzuheben, die im internationalen Vergleich insgesamt die höchste angetroffene ist (vgl. Jacob/Teichler 2011: 123). Rechnet man hinzu, dass sich die Werte für vorgelegte Publikationen – wiederum mit Ausnahme der verfassten Bücher – in Deutschland seit der Vorgängerstudie von 1992 sprunghaft nach oben entwickelt haben, so gelangt man zu dem Schluss, dass sich hier ein fundamentaler Umbruch in der Struktur der Publikationsaktivität vollzogen hat: Der Trend geht in Deutschland hin zu einer Vielzahl von unterschiedlichen Publikationen, was teilweise zu Lasten der klassischen Monographien ging (die 1992 unter den deutschen Professoren auf dem gleichen Niveau lag wie das 2007 unter den norwegischen Professoren gemessene). Dies dürfte als Beleg für einen gesteigerten Erwartungsdruck in Bezug auf Publikationsaktivitäten in Deutschland zu werten sein, der in Norwegen keineswegs in vergleichbarer Weise anzutreffen ist.

Tabelle 25: Abgeschlossene wissenschaftliche Werke in den letzten drei Jahren (arithmetisches Mittel)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Wissenschaftliche Bücher als Autor	0,6	0,2	0,8	0,2
Wissenschaftliche Bücher als Herausgeber	1,2	0,2	0,4	0,1
Beiträge für wissenschaftliche Bücher bzw. Zeitschriften	15,4	4,8	7,4	2,8
Forschungsberichte für ein gefördertes Projekt	3,1	1,5	0,8	0,5
Auf wissenschaftlichen Konferenzen / Tagungen vorgelegte Papiere	10,5	4,8	5,9	3,2
Für Tageszeitungen / Zeitschriften geschriebene Fachartikel	2,7	1,0	2,2	0,8
Publikationsaktivitäten insgesamt*	56	20	27	12
Anzahl (n)	(146)	(748)	(361)	(440)

Frage D4: Wie viele der folgenden wissenschaftlichen Publikationen oder anderer Beiträge haben Sie in den letzten drei Jahren abgeschlossen?

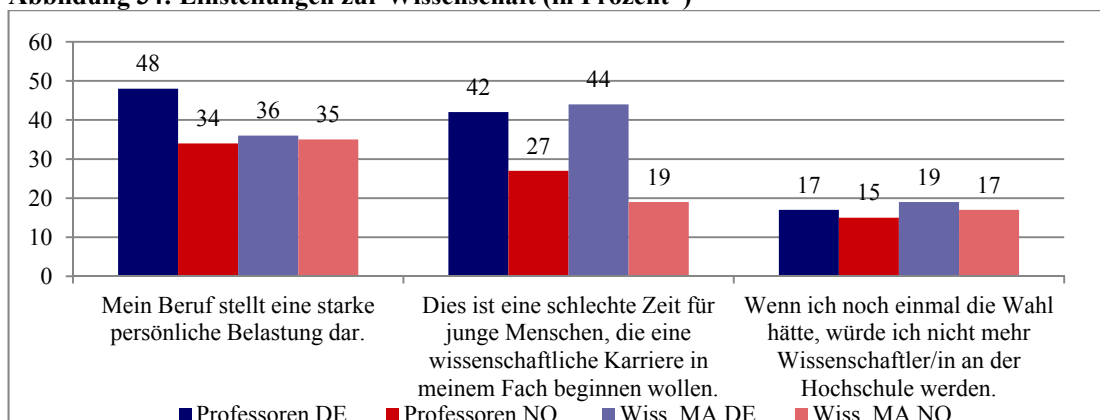
*

3 Punkte jeweils für wissenschaftliche Bücher als (Ko-)Autor und (Ko-)Herausgeber;
 2 Punkte jeweils für Beiträge für wissenschaftliche Bücher oder Zeitschriften und Forschungsberichte;
 1 Punkt jeweils für auf wissenschaftlichen Konferenzen / Tagungen vorgelegte Papiere und für Tageszeitungen / Zeitschriften geschriebene Fachartikel

5.4.3 Belastung und Zufriedenheit im wissenschaftlichen Beruf

Vor dem Hintergrund der bislang vorgestellten Ergebnisse zur Struktur der Berufstätigkeit – mit höherer wöchentlicher Arbeitsbelastung in Deutschland bei größeren Studierendenzahlen in den Lehrveranstaltung wie deutlich umfangreicherer Publikationstätigkeit – muss auch die Frage nach der wahrgenommenen berufsbedingten Belastung interessieren. Unter den Fragen der CAP-Studie, die den Einstellungen zu Wissenschaft und Karriere nachgingen, finden sich drei, die für den vorliegenden Zusammenhang aussagekräftig sind: Zum einen wurde gefragt, ob der Beruf eine starke persönliche Belastung darstelle, zum anderen aber auch, wie sich die beruflichen Perspektiven für Menschen zu Beginn ihrer Berufstätigkeit darstellten – für den derzeitigen Nachwuchs einerseits, rückblickend für sich selbst andererseits. Dabei kamen teilweise zu erwartende Ergebnisse zustande: Deutsche Professoren sehen ihren Beruf häufiger als Quelle der persönlichen Belastung an als ihre norwegischen Kollegen (48 % vs. 34 %), unter den Wissenschaftlichen Mitarbeitern (die eine weniger hohe zeitliche Beanspruchung aufweisen und die auch weniger unter dem Druck der Verantwortung stehen) nähern sich die entsprechenden Werte dagegen stark einander sowie auch dem Niveau der norwegischen Professoren an (36 % bzw. 35 %). (Im Übrigen liegen die deutschen Professoren damit im internationalen Vergleich beileibe nicht an der Spitze der wahrgenommenen Belastung, die in Großbritannien oder Japan noch sehr viel ausgeprägter als solche beschrieben wird; ungewöhnlich ist eher die niedrige von den norwegischen Kollegen empfundene Belastung.)

Abbildung 34: Einstellungen zur Wissenschaft (in Prozent*)



Frage B6: Wie ist Ihre Meinung zu den folgenden Äußerungen?

* Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „Stimme völlig zu“ bis 5 = „Stimme überhaupt nicht zu“

Interessant ist nun das Auseinanderfallen der Bewertungen von Karrierechancen von jungen Wissenschaftlern sowie die Bewertung der eigenen Entscheidung: In Deutschland ist ein deutlich größerer Pessimismus ausgeprägt, was die beruflichen Perspektiven des Nachwuchts angeht (42 bzw. 44 % entsprechender Rückmeldungen). Dagegen teilen nur ungleich weniger norwegische Wissenschaftler – insbesondere aus dem hier selbst vielfach betroffenen *junior staff* – diese düstere Sichtweise (27 bzw. 19 %). Wenn dagegen nach der eigenen Entscheidung gefragt wird, so kommen nationen- wie stellenkategorieübergreifend nur von weniger als jedem fünften befragten Antworten, die eine andere Karriereentscheidung als für die wissenschaftliche Laufbahn als erstrebenswerter erscheinen lassen.

Das heißt vor allem für die in Deutschland befragten Wissenschaftler (und hier insbesondere für die Professoren), dass einerseits die Entwicklungen im hochschulischen Bereich mit Skepsis betrachtet werden (erinnert sei auch an wahrgenommenen Veränderungen der Arbeitsbedingungen, die in Deutschland sehr viel kritischer gesehen werden als in Norwegen): Die Empfindung der Arbeit als Belastung hat unter den deutschen Professoren – nicht jedoch unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern – im Vergleich zu 1992 zugenommen (von 41 auf 48 %), ebenso wie der berichtete tatsächliche Zeitaufwand, und dem wissenschaftlichen Nachwuchs werden schwierige Zeiten prognostiziert.³²

Andererseits wird die eigene berufliche Entscheidung kaum in gleicher Weise in Frage gestellt, so dass trotz der vor allem in Deutschland artikulierten Kritik an Ar-

³² An dieser besonderen Stelle sei jedoch (im Gegensatz zum sonst in dieser Studie verfolgten Verfahren) darauf hingewiesen, dass der diesbezügliche Pessimismus nach Disziplinzugehörigkeit variiert: Die Angehörigen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer in Deutschland sehen die Zukunft des Nachwuchses sehr viel kritischer als diejenigen der Natur- und Ingenieurwissenschaften (56 % vs. 28 % unter den Professoren). Dies dürfte ebenso in Zusammenhang mit den angetroffenen Arbeitsbedingungen stehen, die von der letztgenannten Gruppe fast durchweg ungleich günstiger beurteilt wird als von der erstgenannten. Auch können die Natur- und Ingenieurwissenschaftler größere Anteile ihres Zeitbudgets für Forschungsaufgaben aufwenden (während der Vorlesungszeit des Semesters verbringen deutsche Professoren der Geistes- und Sozialwissenschaften durchschnittlich 43 % ihrer wöchentlichen Arbeitszeit mit lehrbezogenen Tätigkeiten und nur 26 % mit forschungsbezogenen; bei Natur- und Ingenieurwissenschaftlern beträgt die Relation 27 % zu 35 % zugunsten der Forschung), was ihnen insofern entgegen kommt, als ihre Präferenz für die Forschung noch ausgeprägter ist als bei den Geistes- und Sozialwissenschaftlern (85 % vs. 72 %). Hieran wird ersichtlich, dass die Ausgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen auch stark von der Kultur der jeweiligen Disziplin abhängt, die hier aus Gründen einer allgemeinen Gegenüberstellung von zwei Ländern nicht in ihrer Differenziertheit nachvollzogen wurde.

beitsbedingungen und Karriereoptionen der Eindruck einer grundsätzlichen Übereinstimmung mit dem Beschäftigungssystem Hochschule entsteht. Diese Vermutung wird dadurch noch genährt, dass die generelle Arbeitszufriedenheit in Deutschland und Norwegen nicht weit auseinanderfällt: Gerade die deutschen Universitätsprofessoren, die überdurchschnittlich häufig über Tendenzen zunehmender Belastung und Verschlechterung der Arbeitsbedingungen geklagt hatten, zeigen sich zu 71 Prozent mit ihrer beruflichen Situation insgesamt zufrieden – das ist ein geringfügig höherer Anteil als unter den Wissenschaftlern an norwegischen Universitäten (69 % bzw. 67 %). Etwas weniger zufrieden zeigen sich dagegen die deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeiter (55 % Positivnennungen), die über vergleichsweise geringere Autonomie und weniger vorteilhafte Arbeitsbedingungen verfügen. Doch zeigt einerseits der internationale Vergleich, dass auch die Angehörigen dieser Stellenkategorie keineswegs überdurchschnittlich unzufrieden sind; weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass sich für beide betrachteten Stellekategorien in Deutschland (und nur hier liegen ja Vergleichswerte vor) seit 1992 eine Verbesserung der durchschnittlichen Arbeitszufriedenheit ergeben hat: Damals lag das arithmetische Mittel der generellen Arbeitszufriedenheit für Universitätsprofessoren bei 2,4, dasjenige der Wissenschaftlichen Mitarbeiter bei 3,1.

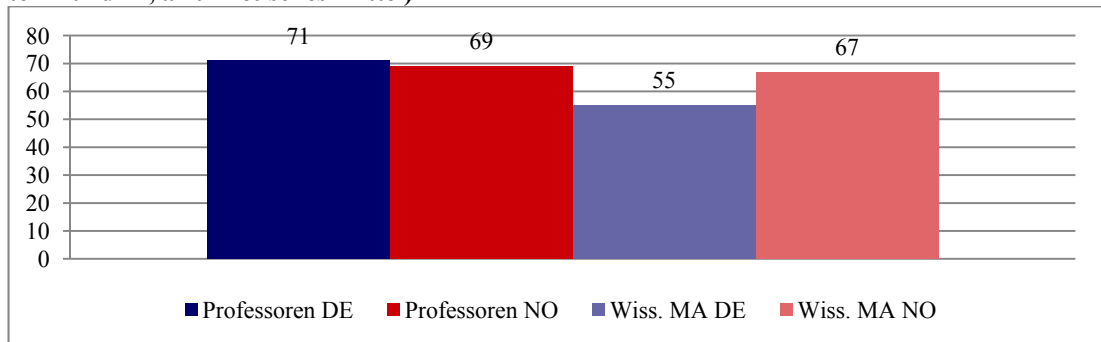
Tabelle 26: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt, (in Prozent der Antworten 1 und 2*, arithmetisches Mittel)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Prozent zufrieden (1 und 2)	71	55	69	67
Arithmetisches Mittel	2,2	2,5	2,2	2,3
Anzahl (n)	(149)	(828)	(384)	(492)

Frage B7: Wie würden Sie insgesamt Ihre berufliche Zufriedenheit mit Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Wissenschaftler einschätzen?

* Antworten auf einer Skala von 1 = „Sehr hoch“ bis 5 = „Sehr gering“

Abbildung 35: Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt, (in Prozent der Antworten 1 und 2*, arithmetisches Mittel)



Frage B7: Wie würden Sie insgesamt Ihre berufliche Zufriedenheit mit Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Wissenschaftler einschätzen?

* Antworten auf einer Skala von 1 = „Sehr hoch“ bis 5 = „Sehr gering“

Erneut lassen sich bei den deutschen Werten charakteristische Unterschiede nach Disziplin³³ und insbesondere Stellentyp beobachten (vgl. Jacob / Teichler 2011: 73ff.): Inhaber von Professuren der höchsten Hierarchiestufe (W3/C4) sind zufriedener als solche der zweithöchsten (78 % vs. 62 %). Dagegen sind unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern diejenigen mit der kürzesten Anstellungsdauer im Hochschulbereich (noch) am vergleichsweise zufriedensten mit ihrer Situation – eventuell, weil sie kurz nach dem Studienabschluss überhaupt in eine Anstellungsposeition gelangt sind und noch nicht im gleichen Ausmaß Frustrationserlebnisse mit ihrer beruflichen Situation gemacht haben, wie sie bei jeder Berufstätigkeit auftreten können (insbesondere, wenn der Ablauf eines befristeten Beschäftigungsverhältnisses drohend näher rückt).

All dies ist intuitiv plausibler als die Tatsache, dass die Arbeitszufriedenheit insgesamt unter Wissenschaftlern, die an deutschen Universitäten beschäftigt sind, besser ist, als es die im Vergleich zu Norwegen teilweise stark abfallenden Werte zur Arbeitsbelastung und den wahrgenommenen Arbeitsbedingungen vermuten lassen. Man könnte die Frage aber auch anders herum formulieren: Wieso ist die Arbeitszufriedenheit an norwegischen Universitäten nicht wesentlich höher als in Deutschland, obwohl die Rahmenbedingungen und die Arbeitsbelastung günstiger beurteilt werden?

³³ So zeigen sich Professoren der Natur- und Ingenieurwissenschaften noch etwas zufriedener mit ihrer beruflichen Situation als ihre Kollegen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (76% vs. 68%).

Zur Beantwortung dieser Fragen wird man auf unterschiedliche Aspekte eingehen müssen. Einen ersten Anhaltspunkt liefert die nahezu identische Beurteilung der Entscheidung, wie früher erneut die wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen. Darin drückt sich aus, dass ungeachtet eventueller Widrigkeiten (oder auch Vorzüge) des beruflichen Umfelds die berufliche Tätigkeit an sich als intrinsisch motivierend erlebt wird. Mit der Berufstätigkeit als Wissenschaftler an sich scheinen demzufolge Eigenschaften verbunden, welche für das jeweilige Individuum attraktiv sind. Neben der vielbeschworenen Autonomie innerhalb der Arbeitstätigkeit und der Freude am Forschen und/oder Lehren dürften hierbei eine Reihe von extrinsischen, auch kulturellen bzw. kontextuellen Faktoren eine Rolle spielen.

Dazu gehört in der Regel die angemessene Entlohnung der Berufstätigkeit, aber auch das mit der Tätigkeit verbundene gesellschaftliche Renommee. Arbeitsplatzsicherheit und Möglichkeiten der Mitbestimmung bei organisationalen Entscheidungen steigern ebenfalls die Anziehungskraft einer Arbeitsstelle (letztere Momente sind dafür in Anschlag zu bringen, dass in Deutschland anders als in Norwegen ein so großer Unterschied hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit von Professoren und Wissenschaftlichen Mitarbeitern zu beobachten ist). Während verschiedene der angesprochenen Faktoren bereits im angestellten Vergleich der Beschäftigungsverhältnisse der beiden betrachteten Länder aufgezeigt werden konnten, handelt es sich bei den kulturell bedingten Faktoren um solche, die sich weniger aus den in der CAP-Studie erhobenen Daten als aus subjektiven Schilderungen des Erlebens der Arbeitssituation erschließen lassen. Deswegen können die nachfolgenden Betrachtungen auch nicht immer eine so große argumentative Dichte beanspruchen wie empirisch belegte Sachverhalte, auch wenn es sich zweifelsohne um Phänomene handelt, die für die Beschreibung der hochschulischen Arbeitsmärkte in Norwegen und Deutschland von Relevanz sind.

5.4.4 Gender-Aspekte, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Lebensplanung

Die unterschiedlichen politisch-sozialen Kulturen der beiden Länder, die auf unterschiedliche Wahrnehmung einer womöglich unsicheren Lebensplanung hindeutet, lassen sich anhand der persönlichen Angaben der befragten Wissenschaftler zu Geschlecht und Familienstand rekonstruieren:

Tabelle 27: Persönliche Angaben: Geschlecht und Familienstand (in Prozent)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Geschlecht				
männlich	82	62	75	50
weiblich	18	38	25	50
Anzahl (n)	(143)	(797)	(380)	(485)
Kinder				
Ja, 1 Kind	21	15	18	20
Ja, 2 Kinder	32	13	20	26
Ja, 3 oder mehr Kinder	14	7	11	10
Keine Kinder	34	65	52	44
Anzahl (n)	(141)	(771)	(375)	(480)
Familienstand / Partnerschaft				
Verheiratet / feste Partnerschaft	92	81	87	77
Alleinstehend (auch geschieden, verwitwet o.ä. und nicht wieder in fester Partnerschaft lebend)	8	19	12	19
Sonstiges	0	0	1	4
Anzahl (n)	(145)	(444)	(378)	(124)

Frage F1: Geschlecht;

Frage F3: Familienstand / Partnerschaft;

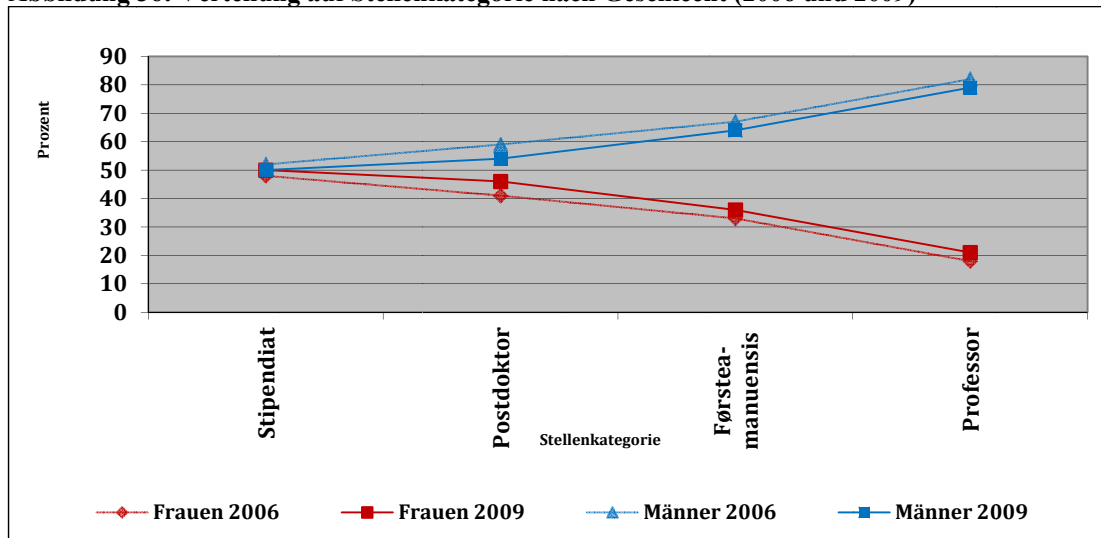
Frage F6: Gibt es Kinder in Ihrem Haushalt?

Diese Ergebnisse lassen sich wie folgt deuten: In Norwegen haben die Bemühungen um eine erhöhte Frauenquote insofern Früchte getragen, als auf jeder Hierarchiestufe ein größerer Anteil von Frauen beschäftigt ist – in den Junior-Rängen sogar genau die Hälfte der Befragten. Gerade bei den Nachwuchswissenschaftlern in Norwegen ging dies auch mit einem deutlich höheren Anteil von Kindern im Haushalt einher. Dies betraf jedoch nicht die Professoren, wo Kinderlosigkeit in Norwegen verbreiteter ist als in Deutschland (ob dies auch – als „Kehrseite der Medaille“ – mit der höheren Frauenquote zusammenhängt, kann hier nicht beantwortet werden). In Deutschland liegt der Anteil derjenigen Wissenschaftler etwas höher, die in einer

festen Partnerschaft leben, was erneut als Ausdruck einer niedrigeren Frauenquote gedeutet werden kann, da Männer mit Karriere in der Wissenschaft zumindest hierzulande zu einem herkömmlichen Rollenklischee neigen.

Dennoch bleibt für Norwegen festzuhalten, dass Stellen umso weniger häufig mit einer Wissenschaftlerin besetzt sind, je höher die Stelle hierarchisch angesiedelt ist (vgl. Kapitel 4.2.11; vgl. hierzu auch Kyvik et al. 2001: 223; Enders / de Weert 2004: 321ff. Schwach et al. 2004: 9). Dies lässt sich auf analoge Weise in Deutschland konstatieren: So war 2009 ein Anteil von 19,2 Prozent der Inhaber von Professuren der zweithöchsten Hierarchieebene C3 bzw. W2 an allen deutschen Hochschulen weiblich, jedoch nur 13,6 Prozent derjenigen der höchsten Hierarchiestufe C4 bzw. W3 (vgl. DESTATIS 2010; eigene Berechnungen). In Norwegen lässt sich für die vergangenen zwei Jahrzehnte ein bedeutender Anstieg der Frauenquote innerhalb der Stellenkategorie *førsteamanuensis* (entspricht W2-Professur) verzeichnen (1991: 15% im Vergleich zu 2009: 36%); das Anwachsen der Frauenquote innerhalb der hierarchisch zuoberst angesiedelten Stellenkategorie *professor I* (entspricht W3-Professur) fällt etwas weniger stark aus (1991: 9% im Vergleich zu 2009: 20%) (vgl. Kyvik et al. 2001: 223; Enders / de Weert 2004: 321ff).

Abbildung 36: Verteilung auf Stellenkategorie nach Geschlecht (2006 und 2009)



Quelle: Kunnskapsdepartementet 2010: 112

Bei der in der CAP-Studie für Deutschland erhobenen Daten (vgl. Jacob / Teichler 2011: 111) lässt sich im Vergleich zur Vorgängerstudie, die auf einer Befragung aus dem Jahr 1992 basiert (Enders / Teichler 1995a: 16f.) ebenfalls ein Anstieg von

weiblichen Wissenschaftlern der jeweiligen Hierarchieebenen feststellen: Waren in der früheren Befragung nur 6 Prozent der deutschen Universitätsprofessoren weiblich, so lag der Anteil in der Nachfolgestudie bei den genannten 18 Prozent (bei einer ähnlichen Spreizung zwischen den beiden Hierarchiestufen C4/W3 im Vergleich zu C3/W2 wie in den Daten des Statistischen Bundesamts). Der Anteil der Frauen unter den Wissenschaftlichen Mitarbeitern an deutschen Universitäten steigerte sich ebenfalls deutlich, da in der früheren Studie lediglich 22 Prozent der Befragten (im Vergleich zu den nunmehr vorliegenden 38 Prozent) weiblich waren.

Die nach wie vor anzutreffende Unterrepräsentanz von Frauen bei zunehmender Exponiertheit der Stelle reiht sich nahtlos in eine Reihe anderer Befunde, denen zufolge Frauen sich auch bei gleich hohem akademischem Ausbildungsniveau seltener in Führungspositionen wiederfinden als Männer (für Deutschland vgl. zusammenfassend Abele 2003). Dies mag mit einer Reihe von Faktoren zusammenhängen, die an dieser Stelle nicht weiter auszuführen sind – von sozialen Exklusionsmechanismen bis hin zu individuellen Zielkonflikten von beruflicher und privater Lebensgestaltung (vgl. Hoff / Ewers 2003). Derartige vielfältige und komplexe Ungleichheits- und Abhängigkeitsverhältnisse (für den Bereich Studium, Hochschule und Beruf etwa dargelegt bei Neusel / Wetterer 1999) stellen sich gerade im universitären Sektor als Aufstiegsbarrieren für Frauen dar (vgl. Onnen-Isemann / Osswald 1991).

Nicht zuletzt spielen in diesem Prozess auch soziale Netzwerke eine Rolle: Wie auch soziale Herkunft (vgl. Tvede 1994; Vester 2005) ist das Geschlecht ein Selektionsmerkmal für den Eintritt in bestimmte akademische Netzwerke (vgl. Leemann 2002; Waagene 2007), sodass hier von sich negativ auswirkenden Gatekeeper-Phänomenen die Rede sein kann. Wie Annette Zimmer et al. (2006: 30) anhand einer Befragung von Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren feststellten, unterscheiden sich Wissenschaftlerinnen oftmals weniger „in ihren Motiven, ihren Karrierewegen oder ihrer Leistung von ihren männlichen Kollegen“, sehen sich aber vielfach „von wichtigen Netzwerken ausgeschlossen und in der wissenschaftlichen Community nicht umfassend akzeptiert“. Ebenso zeigten sich Wissenschaftlerinnen an Universitäten in Deutschland und Großbritannien nach Forschungen von Rosalind Pritchard (2010) im Hinblick auf ihre Karrierechancen über ihre (laut eigener Wahrnehmung) geringer ausgeprägten Fähigkeiten zum Aufbauen und Nutzen von Netz-

werken besorgt. Darüber hinaus wurden Universitäten in diesen Ländern als männlich geprägte Organisationen beschrieben, in denen keine ausreichende Rücksicht auf die Bedürfnisse weiblicher Angehöriger in Bezug auf Mutterschaftsurlaub und Kindererziehung genommen würde. Neben der unten noch weiter auszuführenden Schwierigkeiten für junge Wissenschaftlerinnen in Deutschland, Familiengründung und akademische Karriere miteinander zu vereinbaren, wird verschiedentlich auch auf die vielfach festzustellende verringerte Karriereorientierung von Frauen hingewiesen, insbesondere auch auf den Aspekt der Einstellung zum Umgang mit Macht, der bei erfolgreicher Karrieregestaltung notwendig werden kann (vgl. Macha et al. 2008).

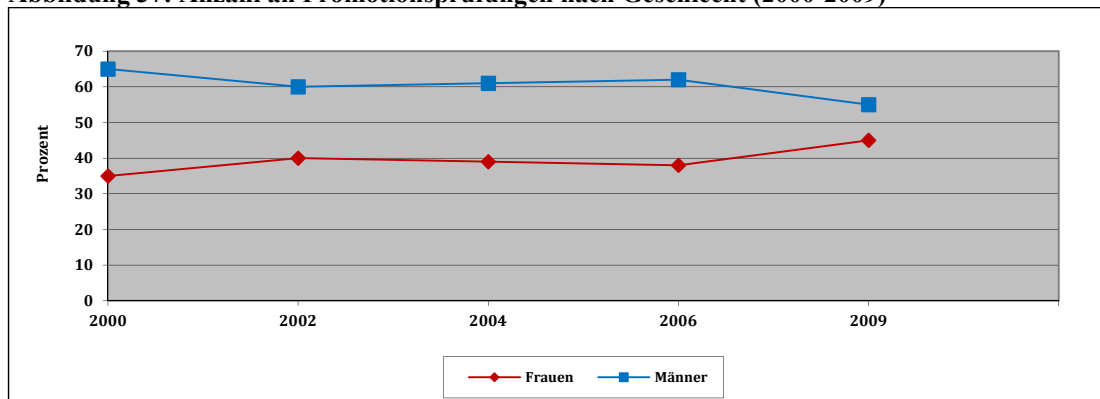
Schließlich ist aber auch darauf zu verweisen, dass Frauenanteile im tertiären Bildungssektor ihrerseits die Entwicklung der Gesellschaft insgesamt widerspiegeln, in diesem Fall die Ausbildungssituation vor etwa 20 Jahren: Wenn damals weniger Frauen studiert bzw. promoviert haben, ist nicht zu erwarten, dass in kurzen Zeiträumen ein paritätischer Professorinnenanteil zu verzeichnen ist – hier ist vielmehr von langfristige (und eventuell zählbaren) Entwicklungstendenzen bzw. -hemmnissen auszugehen.

In Norwegen wie in Deutschland wurde vor allem in den 1980er-Jahren eine Reihe von Gleichstellungsmaßnahmen für den akademischen Sektor eingeleitet. Die in Deutschland ergriffenen Maßnahmen und Förderprogramme (wie etwa die Hochschulsonderprogramme des Bundes; vgl. hierzu Löther / Mühlenbruch 2004³⁴) schienen insofern Erfolg zu haben, als sich der Anteil von Frauen unter den Promotionen, Habilitationen sowie (wie gezeigt) Professuren im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich erhöht hat – ebenso, wie der Anteil von weiblichen Studierenden kontinuierlich anstieg: Eine von Andrea Löther (2004b: 9ff.) vorgenommene Auswertung der Daten des Statistischen Bundesamts ergibt, dass der Frauenanteil unter den Promotionen von 1985 bis 2002 von 24,1 Prozent auf 36,4 Prozent anwuchs und sich der Frauenanteil unter den Habilitationen im gleichen Zeitraum auf 22 Prozent erhöht und damit

³⁴ Zu weiteren Programmen und ihrer Bewertung vgl. Löther (2004a); einen einigermaßen aktuellen Überblick über die Programme der großen deutschen Forschungsförderungsinstitutionen findet sich als Anhang der Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2007) zur Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

verdreifacht hat. Dennoch ist die Wirksamkeit derartiger Maßnahmen nicht unumstritten und deren Evaluation oftmals schwierig (vgl. erneut Löther 2004b), da Frauen in Gefahr laufen, durch spezielle Förderprogramme in – wie es in einer Stellungnahme des Wissenschaftsrates (1998: 82) heißt – „zukunftslose Nischen oder Sackgassen“ abgedrängt zu werden.

Die in Norwegen gestarteten Initiativen zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses reichen von allgemeinen Frauenförderprogrammen bis hin zu speziellen Förderplänen für die Disziplinen, in denen Frauen besonders gering vertreten sind (Lie / Teigen 1994). In den 1980er-Jahren wurde das Bildungsministerium durch die Regierung angehalten, Chancengleichheit für die Geschlechter an den Hochschulen zu etablieren. Im Zuge dieses Prozesses wurden nicht allein allgemein gehaltene Initiativen wie die Einführung der „Genderklausel“ (bei gleicher Qualifikation werden weibliche Bewerber den männlichen Bewerbern vorgezogen) eingeführt, sondern auch stark proaktive Maßnahmen ergriffen. Dies führte beispielsweise bei den Frauenquoten unter Professoren zu bestimmten Phasen der Steigerung, die mit derartigen Maßnahmen verknüpft waren (vgl. Schwach et al. 2004): Ein Anstieg jener Frauenquote erfolgte etwa in den 1986 bis 1989, als eine auf Frauen beschränkte Möglichkeit des kompetenzbasierten Aufrückens in höhere akademische Positionen eröffnet wurde; auch die allgemeine (geschlechtsunspezifische) Einführung der Aufrückordnung im Jahre 1993 (vgl. hierzu Kapitel 5.1.4) führte zu einer leichten Steigerung des Frauenanteils unter Professoren. Gleichzeitig errichtete der Norwegische Wissenschaftsrat Stipendienprogramme speziell für weibliche Studierende und führte eine Frauenquote bei der Vergabe von Doktorandenprogrammen ein. Weiterhin erhielten Wissenschaftlerinnen in Mutterschutz eine Verlängerung ihres Forschungsstipendiums um 6 Monate. Als Resultat derartiger Bemühungen kann die Entwicklung der geschlechtermäßigen Verteilung bei Promotionsprüfungen gesehen werden, die sich im Laufe des letzten Jahrzehnts deutlich in Richtung einer (noch nicht erzielten) Gleichverteilung bewegt hat (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 37: Anzahl an Promotionsprüfungen nach Geschlecht (2000-2009)

Quelle: NIFU STEP 2010a

Im Bereich der Gremienarbeit und Mitbestimmung hielt die Einführung einer Frauenquote ebenfalls Einzug. So wurde eine Mindestquote von 40 Prozent an weiblichen Mitgliedern bei der Besetzung von Gremien und Komitees eingeführt, eine Anteilsquote, die allerdings noch nicht überall realisiert werden konnte und auch zu Schwierigkeiten für die betroffenen Wissenschaftlerinnen führen kann, die durch diese Quote überproportional stark in Gremienarbeit einbezogen und absorbiert werden, wodurch ihnen Zeit für andere Aufgaben (wie Forschung) verloren geht (vgl. Schwach / Waagene 2010).

Insgesamt betrachtet kann jedoch die genaue Wirksamkeit von Maßnahmen und Programmen der Gleichstellungspolitik in Norwegen nicht abschließend beurteilt werden, da sie – wie Anke Burkhardt (2003: 119) festhält – „in den wenigsten Fällen wissenschaftlich begleitet oder evaluiert wurden“.

Ein Beispiel für derartige unklare Wirksamkeiten lässt sich der Einschätzung des Aufrückverfahrens entnehmen: Dieses war – wie oben angemerkt – ursprünglich als Instrument zur Frauenförderung intendiert gewesen, zeigte nach seiner Ausweitung auf beide Geschlechter jedoch nur noch geringe diesbezügliche Wirkung, was von Elisabeth Hovdhaugen et al. (2004: 25ff.) mit der Vermutung einer geringeren Neigung von Frauen erklärt wird, derartige Karriereprozesse selbst aktiv einzuleiten, was auch mit der oben angesprochenen mangelnden Partizipation und Nutzung an bzw. von sozialen Netzwerken zu tun haben mag. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich ähnliche Ergebnisse auch bei von Katrin Auspurg und Thomas Hinz (2008) in Deutschland durchgeführten empirischen Studien zu Beru-

fungen von Professorinnen fanden, die weniger ein etwaiges männlich dominiertes soziales Netzwerk für die Unterrepräsentanz von Frauen beim Schritt zur höchsten Hierarchieebene des akademischen Berufs ausmachen konnten, als vielmehr die vergleichsweise niedrige Anzahl weiblicher Bewerbungen.

An vielen Stellen schienen Unterschiede bezüglich der Sicherheit der Lebensplanung von Wissenschaftlern auf. Hier sei auch an die im Kapitel über Vertragsverhältnisse dargestellten Befunde zur Berufstätigkeit der Partner erinnert, die eine deutlich höhere vollzeitige Berufstätigkeit des Partners von norwegischen Wissenschaftlern ergeben hatte. Es lässt sich feststellen, dass norwegische Nachwuchswissenschaftler sich – wohl aufgrund von günstigeren Zukunftsaussichten wie auch auf Grund der vielfach gegebenen finanziellen Grundsicherung durch das Einkommen des Lebenspartners – in ihrer Lebensplanung weniger stark verunsichert fühlen dürften als bei deutschen Nachwuchswissenschaftlern der Fall. Dies drückt sich am deutlichsten in der höheren Fertilitätsrate aus, die auch als Ergebnis einer familienfreundlichen staatlichen Politik zu deuten ist. Berufsbedingte Umzüge oder das Pendeln zwischen Wohn- und Arbeitsort sind hier – und dies betrifft auch die Wissenschaftler in den Senior-Rängen – weniger zu erwarten als in Deutschland, auch ist die Verbleibswahrscheinlichkeit im wissenschaftlichen Arbeitsmarkt höher.

Der hier formulierte Eindruck einer etwas geringeren Unsicherheit der Lebensplanung bei norwegischen Wissenschaftlern des *junior staff* wurde auch in verschiedenen Interviews bestätigt: Zwar kamen auch hier skeptische Aussagen zur Zukunft vielfach vor, doch im Gegensatz zu Deutschland, wo dies ausschließlich der Fall war, kamen auch zuversichtliche Prognosen vor:

„Maybe we should be worried, but there always turns something up... I am always able to find some work. I have never been unemployed actually. I was unemployed for four hours, half a day and then I found work. I was supposed to be unemployed for five days, but I found work. That's why I am not worried. And I know a lot of people at this university, who always found somehow some new job.”
[NO: stipendiat]

„Und da der Arbeitsmarkt hier auch nicht ganz so verkorkst ist, finden auch alle eine Stelle. Irgendwo in der Ministerialbürokratie landen viele, in der Hochschuladministration, in Verlagen, versuchen sich als Übersetzer selbstständig zu machen.“ [NO: stipendiat]

“And I am also a teacher with a master’s degree in two subjects, so I will always easily find jobs in the school system. So I / we will not fall in just nowhere. I feel secured having my education.” [NO: stipendiat]

“The ‘normal’ next position for me would be the ‘Postdoc’ position for another limited time. But there are researcher positions; there are possibilities to get hired for projects like books, history institutions and so on. And those chances are fairly good. I haven’t really seen anyone who has finished his PhD, who has not been offered some kind of position. There are people who are leaving for other jobs, either outside the academia or they are following proposals out of town after other jobs or pursuing other careers.” [NO: stipendiat]

Interessant sind dabei die Hinweise darauf, dass man einerseits aufgrund der guten Ausbildung leicht alternative Verdienstmöglichkeiten erschließen könne, dass man andererseits auch keine negativen Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht habe, sondern nach Ablauf eines Vertrags schnell wieder in den Arbeitsmarkt integriert worden sei.

Ebenso klaffen die Aussagen zwischen norwegischen und deutschen Wissenschaftlern weit auseinander, was Familienplanung bzw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf anbetrifft – insbesondere in Positionen des *junior staff*. Hier kann wohl eindeutig von einem familienfreundlicheren System in Norwegen ausgegangen werden, das die Gründung von Familien, aber auch längerfristige Investitionen (etwa in Immobilien) bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Laufbahn ermöglicht. So lässt sich die in Norwegen (wie in weiten Teilen Skandinaviens) verbreitete Meinung mit Anke Burkhardt (2003: 120) resümieren, dass „das Problem der Vereinbarkeit von Kindererziehung und wissenschaftlicher Qualifikation bzw. Tätigkeit [...] von den Betroffenen im Wesentlichen als gelöst angesehen wird.“ Dies kontrastiert mit der vielfach geäußerten Beobachtung, dass Kinder in Deutschland als „Karrierebremse“ (oder umgekehrt „Karriere als Kinderbremse“) fungierten (vgl. Lohaus 2005). Hier wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nach wie vor als ein zentrales Problem für junge Wissenschaftler - und insbesondere Frauen – diskutiert (vgl. Hey 2005).

Ein in Norwegen tätiger, aus Deutschland stammender Wissenschaftler kontrastiert dementsprechend die beiden ihm bekannten politischen Systeme auf sehr deutliche Art:

„Und dass die *Stipendiaten* auch bereits ein Haus haben und Familie, das ist hervorragend, das ist hier einfach möglich. [...] Und das ist ja auch sinnvoll, [...] das wird hier unterstützt dadurch, dass man mit 24 oder 26 Jahren mit einem Stipendium so ausgestattet ist, dass man ohne Probleme eine Familie gründen kann. Und dass das eben auch völlig akzeptiert ist und eine der großen Vorteile hier, dass man als Frau in diesen drei Jahren als *Stipendiat* auch ein Kind bekommen kann und die Zeit, die man aussetzt anschließend gutgeschrieben bekommt. Man bekommt ein Jahr frei. Nach einem Jahr kommen hier alle in die Krippe, das ist hier so, dass ein Tag nach dem ersten Geburtstag das Kind sofort in den Kindergarten kommt – die Mutter kommt zurück auf ihre Stelle – super – und dann geht’s weiter. Ich habe gerade gestern erst mit eine Freund in Deutschland telefoniert, dessen Frau an einem Institut als Juniorprofessorin arbeitet und ihr jetzt nach einem halben Jahr nach der Geburt gewissermaßen intern verboten wurde, das nächste halbe Jahr noch zu nehmen. Obwohl es ihr arbeitsrechtlich natürlich zugesichert ist. Und sie sagt: Ok, ich muss das machen. Wir müssen das dann irgendwie anders regeln, ich komm sonst hier als Juniorprofessorin nicht weiter, weil, es stehen in einem Jahr Vertragsverhandlungen an.“ [NO: *førsteamenuensis*]

Eine norwegische Professorin, selbst Mutter von drei Kindern, gibt dementsprechend auch ausdrücklich an, wie sie durch familienfreundliche Politik und der Möglichkeit einer internen Berufskarriere hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gefördert worden sei. Da sie gerade schwanger geworden war, erschien es ihr wichtig keinen institutionellen Wechsel vollziehen zu müssen, was sie auch – in Deutschland nicht immer selbstverständlich – offen in den Verhandlungen angesprochen hatte. Zwar könne sie nachvollziehen, dass institutioneller Wechsel für die Wissenschaft mitunter ein Vorteil sei, für die Familienplanung und Lebensperspektive der Wissenschaftler sei jedoch das norwegische System günstiger, aber natürlich auch die berufliche Sicherheit, die sie als unbefristet beschäftigte Wissenschaftlerin des *senior staff* genieße:

“It was very important to me when planning a family that I would not have to move from one institution to another institution. When I started this position I actually was three months pregnant. In the interview they asked for my motivation for applying here. And one of the things was that I wanted my children to grow up here. And that is accepted in a way in Norway to stay at one place for that reason. But from an academic point of view it would be of course more fruitful if there were more research mobility. And the security certainly: If I did not have a secure job and position, I don’t know if I would dare to have three children.” [NO: Professor]

Doch auch die norwegischen Wissenschaftler in Positionen des *junior staff* betonten vielfach die Segnungen des norwegischen Sozialstaats, derer sie sich sehr bewusst sind. Dabei wurden jedoch die entstehenden und politisch kontrovers diskutierten

Probleme, die in Deutschland ähnlich zu beobachten sind, keineswegs verschwiegen, wie am Beispiel des Erziehungsgelds, das für häusliche Erziehung gewährt wird, angesprochen:

“There are a lot of supports, grants you can receive from the Norwegian state. If we take our son out of the kindergarden, the kindergarden costs 2600 kroner a month. We take him out we save 2.600 kroner and in addition we receive 4.000 kroner for tending our child ourselves. That is what my wife received in Rome for tending our son. But it is a hot potato in the Norwegian politics because many see it as a step back by keeping the women at home. So that is one kind of financial aid. Well it is not enough to live on. And I was home for four months for my son and I will get expansion of four months.” [NO: stipendiat]

Dabei werden zum Beispiel hinsichtlich der Ausstattung mit Kindergartenplätzen gerade auch junge Familien gefördert, wie ein *stipendiat* berichtet.

“Because my wife is a student, we got a place in the kindergarden of the university. Students first, then research fellows, then all the others... That’s why we were good applicants. We actually received two places at two different kindergarden, we could choose.” [NO: stipendiat]

Die positive Darstellung der sozialen Absicherungen und Vergünstigungen für Familien in Norwegen könnte hier längere Abschnitte füllen, doch sei hier insbesondere auf die Äußerung einer Wissenschaftlerin einer befristeten Position verwiesen, die betont, dass auch die Geburt mehrerer Kinder in diesem System kein Problem darstelle:

„Hier ist es ja so, dass man beinahe ein Jahr bezahlten Schwangerschaftsurlaub bzw. Mutterschutz hat. Und eine Stelle bekommt man auch anschließend. Wenn man dann ein zweites Kind bekommt, ist das kein Problem – man kann ohne Probleme drei Jahre zu Hause bleiben und bezahlten Urlaub bekommen. Und inzwischen ist es so geregelt, dass nur die ersten 6 Wochen die Frau nehmen muss, danach kann es frei geteilt werden. Und wenn man vorher schon wieder arbeitet, hat man eine gewisse Zeit lang Anspruch auf so und so viel Stunden am Tag zum Stillen. Die sozialen Bedingungen hier sind sehr gut.“ [NO: postdoc]

Eine andere Wissenschaftlerin hebt hervor, dass sie ihre Stelle sogar während ihres Mutterschutz-Urlaubes erhalten habe. Sie ist sich offenbar darüber im Klaren, dass derartige Rekrutierungspraktiken in vielen anderen Ländern alles andere als selbstverständlich sind und äußert sich überaus positiv über die Vorbildfunktion der sozialen Systeme in ihrem Land:

„That is important! I got this position in my maternity leave! I was at home with my baby and they called me to say: now we have a full position. So they wanted me to be there. This is probably only possible in Norway. That is the other way around because normally people get fired. But here in Norway we have that kind of social security: We have one year of 80% payment or eight or nine months of 100% payment when we are at home with the baby. But we have the right to stay at home with the baby for three years and still come back. But then the next two years are not paid. I think that is something the rest of the world should copy“. [NO: universitetslektor]

Schließlich sei auch die Äußerung einer Wissenschaftlerin wiedergegeben, die bereits zu Beginn ihres Interviews ansprach, dass sie die Gelegenheit nutzen wolle, um auf die flexiblen und familienfreundlichen Arbeitsbedingungen in Norwegen hinzuweisen:

“I am happy to meet with you and participate as an interviewee; not at least to inform you of the very flexible employment conditions in Norway, which make it possible to combine professional and family life in a most satisfactory way. “[NO: Professor]

Durchweg ganz anders stellten sich die Aussagen von deutschen Wissenschaftlern dar, wenn man sie nach der Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Laufbahn und Familienplanung während der Zeit in Beschäftigungsverhältnissen des *junior staff* fragte: Die befristeten Verträge wurde hier durchweg als Faktor benannt, der die Lebensplanung negativ beeinflusst bzw. den Gedanken an die Gründung einer Familie gar nicht erst aufkommen lasse:

„Die befristeten Verträge beeinträchtigen natürlich die Lebens- bzw. die Familienplanung, bzw. ist schwer damit zu vereinbaren.“ [DE: LfbA, befristet]

„Familienplanung – das habe ich in der Zeit meiner Qualifizierung nie vor Augen gehabt, nie gesehen.“ [DE: Professor]

Trotz gesetzlicher Regelungen zur Elternzeit sind Mitarbeiter auf befristeten Stellen nicht zuversichtlich, was ihre Weiterbeschäftigungen für den Fall einer Schwangerschaft angeht. Ganz offensichtlich wurde den Betroffenen nicht das Gefühl vermittelt, sich bei Gründung einer Familie auf die – ja durchaus vorhandenen und sogar von Arbeitgeberseite aus betonten – Sicherungssysteme verlassen zu können:

„Die Familienplanung wird schon stark durch die 2-Jahres-Verträge beeinflusst. Man macht sich da schon Gedanken, was denn passiert, wenn ich während eines ungünstigen Zeitraums schwanger werde, der sich mit der Vertragsverlängerung überschneidet. Dann kann man die Vertragsverlängerung vergessen.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

„Man hat mir mal konkret gesagt, dass der Kinderwunsch einer Vertragsverlängerung nicht im Wege stehen würde. Aber das wurde mir nur mündlich gegeben und steht nicht auf dem Papier, womit es für mich keinerlei Sicherheit gibt. Und diese Unsicherheit ist schon belastend.“ [DE: LfbA, befristet]

Doch auch auf professoralem Niveau wurde verschiedentlich – und vor allem in Deutschland – hervorgehoben, dass familiäre Verpflichtungen mit der wissenschaftlichen Tätigkeit nur sehr schwer zu vereinbaren seien. Dabei spielt dann aber nicht wahrgenommene berufliche Unsicherheit eine Rolle (bei den in aller Regel unbefristet beschäftigten und einkommensmäßig abgesicherten Professoren stellt dies kein relevantes Thema dar), sondern eher die mit den Aufgaben einer Professur einhergehende zeitliche Belastung und die unregelmäßigen Arbeitszeiten bei weitgehender Verbetrieblichung des Lebens. So gebe es keine entsprechende Kultur der Rücksichtnahme auf diese Situation der familiären Einbindung, denn im Lebensentwurf von Wissenschaftlern hätten derartige privat bedingte Einschränkungen der Verfügbarkeit keinen Platz:

„Als ich neulich wegen familiärer Verpflichtungen, meine Kinder waren krank, nicht an einer Sitzung teilnehmen konnte, musste ich mir von einem Kollegen anhören, er habe sich sein Leben ja schließlich auch so eingerichtet, dass er immer zur Verfügung stünde. Dieser Kollege hat keine Familie.“ [DE: Professor]

„Im Kollegenkreis haben sich Kolleginnen auch klar gegen Kinder entschieden, andere aber wiederum für Kinder und dann aber sehr schnell auf Beurlaubung verzichtet. Die Politik fand ich nicht immer glücklich. Das zwar gesagt wurde, prima du bist schwanger, gerne, aber nach den 8 Wochen bist du wieder da. Was bei halben Stellen noch geht, aber grundsätzlich ist das keine gute Politik. Und diese Politik empfinde ich auch auf Professorebene so. Ich habe den Eindruck, dass all die Kolleginnen entweder auf Kinder verzichtet haben oder Kinder bekommen haben und sehr schnell zurück in den Beruf sind. Ich persönlich empfinde diesen Druck nicht, warum auch in unbefristeten verbeamteten Stellen? Es ist eher auf ein Konkurrenzdenken zurückzuführen, dass Frauen Angst haben im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen zwei Jahre zu verpassen, somit einen Nachteil zu haben.“ [DE: Professor]

Dabei fand sich auch eine in Norwegen getätigte Äußerung, die auf die Schwierigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Professur hinwies – dies aber mit dem bemerkenswerten Unterschied, dass der interviewte *førsteamenuensis* angab, sich bewusst gegen eine Professur entschieden zu haben, um auf diese Weise weniger beruflich bedingten zeitlichen Belastungen ausgesetzt zu sein und somit eine höhere Lebensqualität mit mehr Zeit für die Familie zu erzielen:

“I myself decided not to become a professor, because it has something to do with the quality of your life. I have family and I want to spend time with them. And when I look at some friends of mine who became professors then I am happy about the decision I made. Because they have to go to all the conferences, they have to write articles, books, they have to work even on weekends and no time for life. Well, people are different. They make different judgements about what it is important.” [NO: førsteamnuensis]

Angesichts der immer wieder betonten vergleichsweise geringen Einkommensunterschiede und des anscheinend weniger hohen zu erzielenden Prestigegewinns durch den Professorentitel erscheint diese Prioritätensetzung zugunsten des Privaten bei einem bereits in professoralem Rang unbefristet angestellten Wissenschaftler nicht unwahrscheinlich, wurde doch in Norwegen auch verschiedentlich darauf hingewiesen, dass Familienfreundlichkeit der Tätigkeit ein ernstgenommenes soziales Anliegen darstelle.

Zwischen den Interviewpartnern aus Norwegen und Deutschland waren überdies deutliche Unterschiede wahrnehmbar, was die Bewertung von Risiken angeht, die mit Fragen der Befristung und der Möglichkeit von Familiengründung einhergehen. Als Beispiele seien zwei Zitate angeführt, die beide im Wesentlichen einen positiven, zuversichtlichen Grundton anschlagen. Doch betont der Wissenschaftliche Mitarbeiter in Deutschland, dass er kaum eine irgendwie geartete Einschränkung seiner Berufstätigkeit durch Familiengründung (etwa in Form einer zweimonatigen Elternzeit) in Kauf genommen hätte, während der norwegische *stipendiat* trotz Befristung auf vier Jahre eine Familie mit einem, bald zwei Kindern hat und seit kurzem Eigentümer eines Hauses ist:

„Ich bin ein absolut zuversichtlicher Mensch. Wenn es hier nicht weitergeht, dann geht es immer irgendwo anders weiter. Das hat sich bisher ja auch immer so gezeigt. Ich habe auch eine Frau, die das Gott sei Dank so auch mitträgt. Wobei die Elternzeit aufgrund meiner Befristung der Projektstelle doch schon ein berufliches Risiko dargestellt hätte, wenn ich jetzt von den 24 Monaten, die mir zur Verfügung stehen auch nur zwei Monate genommen hätte.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter]

“Yes, professional security is very important to me. I have already one child, another one is coming actually in these days. So it is very important to plan life and career and doing investments as well. We recently bought a small house, because when I got this position I knew there will be salary for the next four years. And that is security”. [NO: stipendiat]

Doch wurden auch in Norwegen von den in befristeten Beschäftigungsverhältnissen tätigen Wissenschaftlern Sorgen die Zukunft betreffend artikuliert. Die angetroffenen Befristungen führten dazu, dass man keine Planungen bezüglich des kommenden Lebensabschnitts anstellen könne, was ein norwegischer Postdoc als eine Unsicherheit benannte, die zum ständigen Begleiter seines täglichen Lebens geworden sei:

“I would say, at my stage of career insecurity is very much part of my everyday life. Because one year from now I have no contracts with this place and I have no idea what I am going to do. So that is insecurity, I would say.” [NO: Postdoc]

Die vorgefundene berufliche Unsicherheit bei befristeten Beschäftigungsverhältnissen mit zweifelhaften Anschlussmöglichkeiten erschwert ganz offenkundig auch in Norwegen die Karriere- und Lebensplanung – hier könne man nur auf eine günstige Konstellation von Karriereoptionen bei Ausscheiden aus der derzeitigen Qualifizierungsstelle hoffen, wie ein *stipendiat* ausführte:

“A post-doc position would be the next step. But I am not sure, how easy or difficult it will be at that time to get such a position. As far as I know we don't have any post docs at our institute at all at the moment. So I think it will be rather hard to get such a position. But I think there has changed a lot: there are almost as much post-doc applicants as PhD-applicants. But it is hard to tell at the moment. And it is hard to do any serious planning. I have to say to myself: One step at a time; and see how the situation is when I have finished my PhD and take it from there. Because a lot of positions are temporary.“ [NO: stipendiat]

Als besonders anstrengend und belastend wurde dabei der Umstand genannt, dass durch die permanente berufliche Unsicherheit Energien gebunden würden, die ansonsten zu ruhiger und solider wissenschaftlicher Arbeit eingesetzt werden könnte. Die Sorge um eine Anschlussstellung trage dazu bei, dass vielfach Aktionismus betrieben würde, um in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Resultate vorzeigbar zu machen. Dies kann sich zwar positiv auf den quantifizierbaren wissenschaftlichen Ertrag auswirken, wurde aber letztlich als Rattenrennen („rat race“) beschrieben:

“But insecurity can make you tired because you have always pay more attention what is happening around you, you always have to be active, you never can relax. You have always to tell people around about your work and your situation, you have to write your articles, have to be creative and make yourself visible.” [NO: stipendiat]

“So that is what we research fellows discuss the most: you always need to follow up, we have to do something so we can increase our chances to get any job. We have to go to the conferences, to publish

articles, this is always an issue. It would give me more peace if I could do my research and I knew I will have a job afterwards.” [NO: stipendiat]

“But there are only few jobs in Norway I can apply for, so it will be a rat race.” [NO: stipendiat]

Doch wurde in Norwegen auch der positive Einfluss einer diesbezüglich prekären beruflichen Situation explizit benannt, da hierdurch auch Energien freigesetzt würden – eine Äußerung, die in Deutschland nirgends vergleichbar getätigt wurde:

“Yes, a lot of insecurity because of the limited jobs. It is hard. I have no idea what I will do in three years. But you never know. But it is also a kind of positive, because all of the sudden unexpected things come up and you never get bored in the thing you do because your contracts are always only of short time so there is no time of getting bored.” [NO: stipendiat]

Ganz im Gegensatz zu Deutschland wurde auch verschiedentlich auf die Handlungsstrategien hingewiesen, mittels derer sich die berufliche Unsicherheit in befristeten Verträgen bewältigen lasse. Diese reichten von optimistischem Abwarten, da die Politik eine Reihe von zusätzlichen wissenschaftlichen Positionen geschaffen habe, die in naher Zukunft vakant würden, bis zum Hinweis auf alternative Verdienstmöglichkeiten auf der Basis von berufsweltrelevanten Fähigkeiten, die an der Hochschule neben den genuin wissenschaftlichen Kompetenzen erworben worden seien:

„They don’t think about it. They concentrate on their subject, they focus on their PhD-projects and hope that something will turn up. This is a quite recent change because the number of research fellows has increased dramatically the last four to five years. The effects are starting to show up now.” [NO: stipendiat]

“Well I am trying to be optimistic. I have 2,5 years left and I hope there turns something up for me. And I mean there is a reason why I am a member of so many boards, and I am trying to find out as much as possible and get experiences in many different things. So I can tell my future employer: Hey, I can do also other stuff than to analyze texts from hundred years ago. So I can show that I have other qualifications and competences, that I can lead, I can organize and so on.” [NO: Exp]

Dagegen wurde in Deutschland typischerweise der lähmende, eher hemmende Effekt von Unsicherheiten hinsichtlich der Lebensplanung angesprochen. Auch wurde von mehreren Interviewpartnern in Deutschland betont, dass sie das Gefühl von Ohnmacht empfänden angesichts einer Situation, die sie selbst durch hervorragende Leistungen nicht positiv beeinflussen könnten. Änderungen von politischen Rahmenbedingungen (wie der Wegfall der Studiengebühren, aus denen Stellen finanziert worden waren) oder auch die grundsätzliche Politik an Hochschulen, bevorzugt

nicht-promovierte Wissenschaftler auf Qualifikationsstellen zu beschäftigen, ohne ihnen die Möglichkeit eines Anschlusses auch nur in Aussicht zu stellen, wurden als stark demotivierend bezeichnet. Im Folgenden ein Interviewausschnitt zu diesem Themenfeld:

„Der größte Faktor, der die Bewertung runterzieht, ist die Befristung. Und dieser Faktor nimmt mehr Raum ein als er müsste. Es erfordert so viel Energie, da immer wieder nachzulegen und sich zu sagen, es wird schon alles gut gehen. Ich glaube, man könnte ohne Befristung viel produktiver arbeiten bzw. ich weiß, dass ich produktiver sein könnte, wenn ich mir nicht so viele Gedanken um die Verlängerung machen müsste, wüsste dass ich meine Unterrichtskonzepte auch in zwei Jahren noch durchführen kann. Dieser zusätzliche Unsicherheitsfaktor durch externe Einflüsse, wie jetzt die Abschaffung der Studiengebühren, das macht es so schwierig. Wenn sie einem sagen, Mensch Du machst zwar super Arbeit, aber wir können Dich leider nicht weiter halten, weil wir kein Geld dafür haben. Diese Hilflosigkeit, dass ich nicht mal durch gute Arbeit, durch gute Leistungen mein Fortbestehen hier beeinflussen kann, das zieht mich am meisten runter.“ [DE: LfbA, befristet]

5.4.5 Aspekte des Selbstbildes und des Habitus von Wissenschaftlern

Im Folgenden sei auf einige Aspekte des Selbstverständnisses und der sozialen Selbstinterpretation von Wissenschaftlern an deutschen und norwegischen Universitäten eingegangen, die für die Entscheidung des Verfolgens einer akademischen Laufbahn von Bedeutung werden können: Das Selbstverständnis als Forscher und/oder Lehrer, die wahrgenommene gesellschaftliche Reputation, die mit der Arbeit an der Hochschule einhergeht, und die Verbundenheit der Wissenschaftler mit ihrer Disziplin bzw. ihrer Organisation. Damit sind auch Fragen des kulturellen Habitus von Wissenschaftlern berührt, der sich vor dem Hintergrund gesellschaftlich tradierter Erwartungen bzw. Akzeptanzen entwickeln konnte. Bei der nachfolgenden Darstellung ist zu berücksichtigen, dass nicht für alle genannten Punkte in der CAP-Studie erhobene Daten vorliegen, so dass beim Aspekt der gesellschaftlichen Reputation hauptsächlich auf die in Interviews angesprochenen Wahrnehmungen zurückgegriffen werden muss. Trotz dieser methodischen Einschränkung im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der jeweils angesprochenen Befunde sollen tentative Interpretationen jener genannten Aspekte angestellt werden, die helfen, das berufliche Selbstbild der Wissenschaftler zu skizzieren.

Hinsichtlich derartiger Selbstinterpretationen spielen auch immer wieder Aspekte mit hinein, die an anderer Stelle bereits referiert worden waren. So ist es für das Selbst-

verständnis als Wissenschaftler nicht unwesentlich zu beobachten, dass in Deutschland über vergleichsweise hohe Arbeitsbelastung berichtet wurde. Hier liegt nicht zuletzt auch eine kulturell bedingte Verhaltensweise zugrunde, die sich in der Alltagserfahrung bestätigt, wenn Emails deutscher Professoren vielfach ein Sendedatum aus später Nacht tragen, universitäre Institute in skandinavischen Ländern hingegen nach 17 Uhr vielfach geschlossen sind. Ein hohes Arbeitspensum gilt in Deutschland auch und gerade in der Wissenschaft als Ausweis besonderer beruflicher Kompetenz, während es selbst Geschäftsreisenden für Skandinavien angeraten wird, keine Termine nach 16 Uhr zu legen, da dies mit der gesellschaftlich verankerten Wertigkeit von Familie und work-life-balance kollidiert. Die Entgrenzung von privat und beruflich aufgewandter Lebenszeit (nach Boltanski / Chiapello (2003) eine der – nicht immer nur gewollten – Konsequenz der „Künstlerkritik“ an entfremdeter Arbeit), wie sie für den Typus des „Arbeitskraftunternehmers“ im Allgemeinen (vgl. Voß / Pongratz 1998; Voß / Pongratz 2003), für Wissenschaftler jedoch im Speziellen als typisch angesehen wird, kann in Skandinavien nicht auf ähnliche gesellschaftliche Akzeptanz hoffen und ist daher auch weniger stark ausgeprägt. Verschiedene Interviewbeiträge aus den beiden Ländern stützen diese kulturell geprägte Perspektive. In Deutschland wurde das Merkmal der hohen Arbeitsbelastung häufig angesprochen, dabei – auch nach persönlicher Situation divergierend – auf zwei unterschiedliche Aspekte des Arbeitsaufkommens hingewiesen: zum einen auf die Freude, die der Beruf spendet, woraus sich intrinsische Motivation für diese Mehrbelastung ziehen lasse; zum anderen wurde jedoch die arbeitsbedingte Inanspruchnahme als Überlastung bis hin zum Gesundheitsgefährdenden geschildert, die sich durch die Umstellung des Studiensystems noch einmal verschärft darstelle (vgl. hierzu auch Haffner / Kraus 2008 –dort insbesondere der Beitrag von Beate Kraus 2008).

„Ich arbeite etwa 10 Stunden pro Woche mehr als vorgegeben, tendenziell ist es sogar noch mehr. Aber es ist ja eine angenehme Arbeit.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

„Im Moment habe ich tatsächlich Schwierigkeiten meinen Urlaub abzubauen, da ich immer irgendwelche Termine habe, Klausuren in den Semesterferien, die Korrekturen, dann Nachklausuren etc. Das sind Sachen, die früher nicht so stattgefunden haben. Das Anspruchsverhalten, die Fristen werden immer enger. Das liegt einmal an BA-/MA-Strukturen aber auch an dem neuen Universitätsgesetz, wodurch Diskurse um sich greifen, die früher nicht möglich gewesen wären. Ein Dekan, der per

Dienstanweisung die Wissenschaftliche Mitarbeiter darauf hinweist, dass auch am Samstag gelehrt werden darf, der sollte vielleicht mal in das Tarifrecht gucken.“ [DE: LfbA, unbefristet]

„So viel wie ich in der letzten Zeit gearbeitet habe, kann ich auf Dauer nicht arbeiten. Ich bin im Augenblick bei etwa 100 Stunden in der Woche und mehr. Ob ich das auf Dauer machen möchte und kann, das glaube ich eher nicht. Also ich merke es jetzt am Semesterende, ich bin einfach am Ende, da ich jede Nacht bis 2 arbeite. Und ich kann das auch nur, weil meine Frau in [Name der Stadt] ist und ich deshalb unter der Woche alleine bin und sonst außer arbeiten nichts andere mache. Der Job macht mir ja auch Spaß, anders würde man das ja auch nicht aushalten. Es ist aber auf Dauer nicht zu machen.“ [DE: Professor]

Eine vergleichbare Überbelastung wie im letztgenannten Fall wurde für Norwegen nicht berichtet (eine weibliche *førsteamenuensis* erwähnte immerhin ihr Arbeitsaufkommen von bis zu 60 Wochenstunden). Bezeichnenderweise wurde dieses objektivierbarer geringere Arbeitsaufkommen von einem aus Deutschland stammenden, in Norwegen beschäftigten *førsteamenuensis* dadurch erklärt, dass hier kein vergleichbares wissenschaftliches Milieu existiere, das einen entsprechenden Habitus von wissenschaftlicher Tätigkeit über die üblichen Arbeitsstunden hinaus internalisiert haben könnte:

„Das hat aber eben auch den großen Nachteil, dass es kein wissenschaftliches Milieu gibt. Es gibt eben, sicherlich auch durch meine fachliche Disziplin und hiesige Anbindung an das Institut, überhaupt kein fachliches Gespräch, und es gibt überhaupt kein stimulierendes Milieu für mich. Es gibt nur Ruhe. Und die ist einerseits wunderbar, der deutsche Professor oder Juniorprofessor wünscht sich das wahrscheinlich, Ruhe zu haben, um einfach mal ein Buch zu lesen. Er weiß aber nicht, dass er gleichzeitig über diesen Konkurrenzkampf, über dieses permanente Schauen, wo stehe ich, wo stehen die anderen, wo muss ich hin, wo will ich hin, wo wollen die anderen hin... Dass das sehr, sehr anstrengend ist, das weiß ich noch selber sehr gut, aber es ist auch stimulierend. Man kann eben nicht so einfach sagen: ‚Ok. Freitag, 13 Uhr: Auf Wiedersehen, wir sehen uns dann Montag 12.00 Uhr.‘ Diese akademische oder intellektuelle Energie, die möglicherweise, wenn es gut läuft, in einem Institut oder einem Fachbereich, in einer Gruppe von Kollegen, vorhanden ist, die finden Sie hier einfach nicht. Und da würde ich sogar behaupten, die finden Sie hier auch nur an ganz wenigen Instituten.“ [NO: *førsteamenuensis*]

Der Aspekt eines geringeren Konkurrenzdrucks, der durchaus zu wissenschaftlicher Produktivität anhalte könne, wurde auch von einer norwegischen Professorin benannt, die ihre wissenschaftliche Aktivität in der letzten Zeit zugunsten von Kindererziehung etwas eingeschränkt hatte, und die diesen besagten Umstand durchaus positiv beurteilte:

„Here in Norway there is no ‘publish or perish’ mentality – here is much more tolerance. Because I have for several years now, I would say, underachieved, I must say so. But I do hope and believe that the gratitude I feel will motivate me to make it up to the state it has taken me anyway.” [NO: Professor]

Aus derartigen Äußerungen lässt sich schließen, dass ein hohes, in die Freizeit weit hineinragendes (und von dieser kaum mehr unterscheidbares) Arbeitspensum für Wissenschaftler in Deutschland nicht allein ein empirisch belegtes Faktum ist, sondern auch – hierin sich deutlich von Norwegen unterscheidend – als habitualisiertes Kennzeichen des Wissenschaftlerdaseins angesehen wird. Ein deutscher Wissenschaftler mit Auslandserfahrung reflektierte diesen Zustand auch mit kritischer Wendung:

„51 Stunden in der Woche sind im Wesentlichen ohne Nebentätigkeiten, obwohl man ja nicht immer trennen kann (VG-Wort, Examensprüfungen ...). Was ich problematisch finde ist erstens, dass die 51 Stunden tatsächlich Schreibtisch sind. Du arbeitest aber auch an anderen Stellen, aber das kann ich akzeptieren. Zweitens, dass ‚man‘ (wir alle) der Meinung sind, dass müsse so sein. In den Niederlanden wurde die Uni auch um 18.00 abgeschlossen und Samstag kam man gar nicht rein. Über Finnland möchte ich nicht reden. Dass russische Kollegen 3 Monate auf der Datscha sind, gehört zum Stand.“ [DE: LfbA, unbefristet]

Ein Aspekt, der im als drittletzten angeführten, längeren Zitat bereits anklang und der für die gesellschaftliche Interpretation des Wissenschaftlerberufs von Bedeutung ist, besteht in dem vergleichsweise wenig stratifizierten Anspruch von Norwegen, als Bildungsnation wahrgenommen zu werden. Auch wenn die erste norwegische Universität in Oslo bereits 1811 gegründet wurde, spielte Wissenschaft im Diskurs der Selbstkonstituierung der norwegischen Nation keine herausragende Rolle, wenn man den Äußerungen der Interviewpartner folgt. Dies hat Konsequenzen für das Renommee, das aus einer Tätigkeit an einer Universität zu beziehen sei: Nach dem Eindruck der befragten Wissenschaftler liege dies keinesfalls so hoch wie in Deutschland, wie überhaupt das auf Egalität ausgerichtete soziale Klima eine übermäßige gesellschaftliche Wertschätzung für praxisferne Tätigkeiten verhindere. Die Vielzahl und Lebhaftigkeit der einschlägigen Äußerungen sei an einer kleinen Auswahl demonstriert:

„Meines Erachtens ist die Wissenschaftler-Reputation hier sehr viel geringer als in Deutschland. Der Punkt ist, dass Norwegen ganz klar eine ‚Sport-Nation‘ ist und Deutschland wie auch andere Länder, Italien und Frankreich, dann eher ‚Kultur- und Geistesnationen‘. Da kann man sich nun winden und dagegen wehren solange man will und das für verkürzt halten aber in der historischen Dimension

stimmt das selbstverständlich. Identität wurde und wird – historisch gesehen – in Norwegen entweder über das bäuerliche und ländliche oder über soziale, das Miteinander, das Gemeinsame und über den Sport, als die Ebene des Wettkampfes ausgetragen. Und in Norwegen ist das Neue auch immer das Eigene gewesen aufgrund der Konstellation mit Dänemark und Norwegen. Und die Innovation, die sozusagen ein Rückfall in das Eigene ist, generiert kein prinzipielles Interesse an Kultur aber vor allem auch Theorie, aber eben auch abstraktem Denken, sondern sie generiert ein Interesse an Gemeinschaft, die in Norwegen auch wirklich an vielen Stellen sehr schön ist. Das macht hier ein soziales Leben, auch außerhalb der Universität, möglich und zwar in viel größerem Ausmaß als dies in Deutschland der Fall ist.“ [NO: førsteamenuensis]

“In our society it is higher ranked when you are a good football player than a professor. I don’t think it is valued in adequate way.” [NO: timelærer]

“Norway is a very nonacademic country – I would say it is still very influenced by its agrarian history. And the social democracy, which I think has wonderful strains, doesn’t value universitarian ideas, philosophy, humanistic thinking.” [NO: Professor]

“Norway as a small country has a very short history as a university-country. Oslo-University is only a few years older than this capital city, our capital city was Copenhagen for four hundred years. Compared to other countries Norway has a very unacademic society and the regard for academics and specialized knowledge is little. So I would say we are a tiny little academic class fighting to be valued properly.” [NO: Post doc]

„In einer kürzlich erschienenen Studie sprach man von Norwegen als ein Land der Bildungsfeindlichkeit. Ich weiß nicht, ob ich selbst so weit gehen würde. Aber dass ich einen besonders hohen sozialen Status habe aufgrund meines Professorentitels, das glaube ich nicht. Ich bin hier ein Exot, ein komischer Vogel... Die Norweger sind extrem pragmatisch und materialistisch eingestellt. Dass ich kein Hausbesitzer bin, wiegt hier mindestens dreimal schwerer als mein Professorentitel... Es ist überhaupt kein Vergleich zu Deutschland mit seiner Titelgläubigkeit. Hier wird man auch nicht mit ‚Herr Doktor‘ oder ‚Herr Professor‘ angeredet. Nie! Wenn ich einen Brief von meiner Dienststelle oder der Universitätsleitung bekomme, dann ist der Adressat mit Vorname und Nachname und nicht mit ‚Herr Prof. Dr.‘. Die Titel werden nicht benutzt und dem entsprechend auch nicht zur Kenntnis genommen. Zur Kultur des Landes gehört der Mythos, Norwegen sei ein egalitäres Land. Weit entfernt! Das Gegenteil! Die sozialen Unterschiede werden immer gravierender, aber der Mythos hält sich weiterhin. Aber dennoch zählt ein Hausmeister genauso wie ein Professor. Das hat dann eben auch zur Folge, dass das Ansehen von Akademikern – mit Ausnahme von Ärzten oder Anwälten, also Personen, die man im Leben auch irgendwie braucht – kein besonders hohes ist.“ [NO: Professor]

“It is the Janteloven: You should not believe that you are better than other. One Professor said: In Norway you can only make a name of yourself when you are an athlete, you won the national lottery or when you are the owner of a food chain. So, in those three areas you can become something, but not by being a professor. If you are a professor you don’t know anything but theory. Most people in

Norway say: ‘Don’t get too much education but do something important like building houses!’” [NO: stipendiat]

Interessanterweise wurde an einer Stelle auch darauf hingewiesen, dass die konstatierte vergleichsweise geringe gesellschaftliche Wertschätzung des Wissenschaftler- und insbesondere des Professorenberufs auch als Resultat der großen Ausweitung des Bildungssystems einerseits und der Aufrückverfahrens andererseits gesehen werden könne, die zu einer Inflation an Bildungszertifikaten geführt habe:

“And there is an inflation of higher education and degrees... A Professor is not valued that high anymore since there have been so many...” [NO: stipendiat]

Dagegen sind sich die in Deutschland interviewten Wissenschaftler weitgehend darüber einig, dass die Reputation von Universitätsangehörigen, vor allem mit Professorentitel, (immer noch) relativ hoch anzusehen sei. Damit scheinen zwei wichtige Hinweise für die Beantwortung der Frage geliefert, warum die Arbeitszufriedenheit unter deutschen Wissenschaftlern trotz höherer Arbeitsbelastung nicht niedriger liegt als unter ihren norwegischen Kollegen: Einerseits wird hohe Arbeitsbelastung als selbstverständliches Merkmal des Wissenschaftlerberufs angesehen, andererseits erhalten die hier Beschäftigten in Deutschland auf dem Wege der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Tätigkeit eine größere ideelle Kompensation für ihren Freizeitausfall, als dies in Norwegen je der Fall sein könnte.

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Wertschätzung der Tätigkeit an Hochschulen wären neben den Eindrücken der befragten Interviewpartner auch Faktoren wie das Einkommen von Hochschullehrern hinzu zu ziehen, das als sichtbarster Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung gelten kann. Dabei ist jeweils auf das Vergleichsniveau der jeweiligen Länder sowie auf die Einkommensspreizung für wissenschaftlich Beschäftigte im Hochschulbereich zu verweisen. So wurde in den in Norwegen geführten Interviews verschiedentlich hervorgehoben, dass die im akademischen Sektor gezahlten Gehälter für dieses Land (mit hohem Einkommensniveau und entsprechend hohen Lebenshaltungskosten) nicht besonders hoch seien, was sich direkt auf das Ansehen dieses Berufsstands auswirke – auch im skandinavischen Vergleich bilde Norwegen diesbezüglich das Schlusslicht.

“Reputation? I would say ‘No’, because academics don’t make money. And money counts, doesn’t it? Money gives respect. I would say that academic teachers and researchers very often have to legitimate

their own being in a way towards many parts of society, especially when you are specialized in Humanities. They think: Why should we pay taxes to keep you living?” [NO: Post doc]

„Aber wie gesagt, es gibt dem entsprechend auch keine Reputation für die Menschen, die sich damit [mit Wissenschaft] beschäftigen. Es gibt eher, wie ein befreundeter Lehrer es mir erzählte, die abfälligen Bemerkungen: ‚Warum machst du denn das? Du verdienst doch hier viel weniger als ich, der längst nicht so viel gelernt hat wie du.‘ Hier besteht eine starke Hinwendung zum Pragmatischen und eben auch zum Traditionellen: rausgehen, Geld verdienen, Familie nicht nur gründen sondern auch ernähren können...“ [NO: førsteamenuensis]

„So gibt es eben viele die sich an den Kopf greifen und mich fragen, warum ich hier arbeite. ‚Mit deinen Qualifikationen und so viel wie du arbeitest, 60 Stunden in der Woche, kannst du doch draußen zwei bis dreimal so viel verdienen.‘ Die Schere geht dann [im Vergleich zum privaten Sektor] enorm auf, unglaublich. Und auch für Leute, die sicherlich qualifiziert sind aber letztlich eben nicht einen Studienabschluss haben. Und dann haben die eben auch kein Problem, sich mit 28 ein Haus zu kaufen, weil sie wissen, dass sie noch einige Jahre sehr gut verdienen werden, und bereits auch schon sehr gut verdient haben. Der Lohn in diesem Sektor ist einfach enorm.“ [NO: førsteamenuensis]

“My impression is that in Norway there is no estimation of the academic profession. There is also a huge difference between Norway and Finland where the teaching staff and the professors are much higher evaluated. I wouldn’t say that academic staff in the society is disrespected.” [NO: førsteamenuensis]

In Norwegen lassen sich in Bezug auf die Bezahlung für Wissenschaftler an Universitäten sowie auf deren Auswirkungen für das gesellschaftliche Ansehen des Berufsstands bzw. das hierarchische Gefüge innerhalb der Organisation zwei unterschiedliche Aspekte herausarbeiten: Einerseits wird das Einkommen für Wissenschaftler im Vergleich zu dem im privaten Sektor erzielbaren als nicht besonders hoch beurteilt (ein Urteil, dem sich sicherlich auch Wissenschaftler in Deutschland – insbesondere in nicht-professoralen Positionen – anschließen könnten), was in diesem Fall jedoch nicht durch eine besonders hohe Reputation der Tätigkeit kompensiert wird. Andererseits trifft man innerhalb des akademischen Sektors auf eine sehr viel geringere Spreizung der Gehälter zwischen den Positionen auf der obersten und der untersten hierarchischen Stufe, was als Indikator für vergleichsweise flachere Hierarchien im dortigen Hochschulsektor anzusehen ist, aber auch für eine allgemein stärker ausgeprägte egalitäre Tendenz innerhalb der Gesellschaft.

Für die Beschäftigten auf niedrigeren hierarchischen Positionen hat dies zweierlei günstige Konsequenzen: Zum einen erfahren sie auf diesem Wege bereits früh in

ihrer Berufslaufbahn dadurch inneruniversitäre Anerkennung, dass sie sich formalpositionell wie in ihrem Gehalt nicht weit abgeschlagen hinter den höheren beruflichen Rängen wiederfinden. Zum anderen eröffnen sich ihnen damit Perspektiven der Lebensplanung, die auf dem Wege angemessener finanzieller Alimentierung wie sozialer Absicherung bei größeren anstehenden Entscheidungen – insbesondere im Hinblick auf Investitionen und Familiengründung – für sie besser zu handhaben ist als in Deutschland der Fall. Ein entsprechender Vergleich mit der eher ungünstigen Situation von deutschen Wissenschaftlern, die unterhalb der professoralen Top-Positionen beschäftigt sind, wurde von einem aus Deutschland stammenden *førsteamenuensis* angestellt (d.h. von jemanden, der selbst in einer höheren Position tätig ist), der dabei ein eindeutiges Votum für die Familienfreundlichkeit des norwegischen Systems aussprach:

„Und dass die Stipendiaten auch bereits ein Haus haben und Familie, das ist hervorragend, das ist hier einfach möglich. Die Stipendiaten verdienen nicht so viel weniger als ich. Die Schere ist hier einfach nicht so weit geöffnet. Und das ist ja auch sinnvoll, weil, ganz genau das, was in den letzten Jahren in Deutschland passiert ist, dass der Mittelbau wegfällt, das wird hier gestützt dadurch, dass man eben mit 24 oder mit 26 Jahren mit einem Stipendium so ausgestattet ist, dass man ohne Probleme eine Familie gründen kann. Und dass das auch völlig akzeptiert ist und einen der großen Vorteile hier darstellt, dass man als Frau eben in diesen drei Jahren als Stipendiat auch ein Kind bekommen kann und die Zeit, die man aussetzt, anschließend gutgeschrieben bekommt: Man bekommt ein Jahr frei. Nach einem Jahr kommen hier alle in die Krippe; das ist hier so, dass ein Tag nach dem ersten Geburtstag das Kind sofort in den Kindergarten kommt – die Mutter kommt zurück auf ihre Stelle – super – und dann geht’s weiter. Und das ist gut, unglaublich entspannend und angenehm und gerecht! Und das ist das Soziale hier, dass der Frage nachgegangen wird, wie trägt sich die Gemeinschaft. Die Schere ist aber nur innerhalb des akademischen Sektors nicht weit geöffnet. Dafür umso mehr im Vergleich zum privaten Sektor.“ [NO: *førsteamenuensis*]

Die geringere Spreizung der Gehälter für Hochschulangehörige in Norwegen kontrastiert mit der vergleichsweise starken Divergenz der gezahlten Gehälter in Deutschland: Hier verfügen Professoren auch im internationalen Vergleich nach wie vor über ein respektables Einkommen, wobei jedoch – wie gezeigt – Inhaber von Junior-Positionen über deutlich weniger als die Hälfte dessen verfügen, was die Inhaber von Top-Positionen (C4/W3- Professoren) verdienen. Interpretiert man die deutlich höheren Gehälter von deutschen Professoren im Vergleich zu denjenigen ihrer norwegischen Kollegen vor dem Hintergrund des insgesamt niedrigeren durch-

schnittlichen Jahreseinkommens in Deutschland (bei entsprechend niedrigeren Lebenshaltungskosten), so ist die hierin ausgedrückte gesellschaftliche Wertschätzung der beruflichen Tätigkeit in der Tat als höher einzustufen als in Norwegen der Fall. Dieser Befund kann jedoch nicht ohne weiteres auf die in Junior-Positionen beschäftigten Wissenschaftler übertragen werden, denn hier ist das norwegische Einkommensniveau ja höher als das deutsche.

Kurz gesagt, ist es vor allem der deutsche Professor, dem eine auch materiell fundierte Wertschätzung entgegengebracht wird. Dem entspricht auch das große Renommee, die diesem Berufsstand zu Eigen ist. In verschiedenen Interviews wurde denn auch die selbstverständlich vorausgesetzte Reputation von Professoren in Deutschland angesprochen, an deren Aura die wissenschaftliche Tätigkeit an Universitäten insgesamt partizipiert:

„Die Reputation ist doch immer noch so, dass man denkt, der Professor ist irgendwas. Der Professor ist schon ein anerkannter Beruf. Mir selber ist das schnuppe, aber die Leute denken so.“ [DE: Professor]

„Die Arbeit an der Universität findet schon viel Anerkennung. Gerade Professoren haben eine hohe Reputation. Man hat zwar auch immer mit diesem Image zu kämpfen, etwas weltfremd zu sein, dafür sind sie zumindest sehr angesehen. Wenn die Leute dann zu Hause eine eigene Bibliothek haben, eine Aura des Wissens um sich, das sorgt dann bei vielen für Anerkennung.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, befristet]

Diese Reputation wurde in gesellschaftlicher Hinsicht als gegeben dargestellt, selbst wenn die Entlohnung – gerade im Hinblick auf die Umstellung auf die W-Besoldung und hier insbesondere auf die geringer dotierten W2-Stellen – gar nicht als besonders hoch empfunden wurde (jedenfalls als niedriger als es dem Renommee und den grassierenden Vermutungen innerhalb der Gesellschaft entspräche):

„Es gibt ein relativ großes Unwissen darüber, was wir wohl tun. Gerade in den Geisteswissenschaften. Wenn man sich doch einen Wissenschaftler vorstellt, dann doch einen im weißen Kittel. Die Vermutung über unseren Verdienst zeigt ja auch ein Stück weit unsere gesellschaftliche Reputation. Die wird nur nicht vom öffentlichen Arbeitgeber honoriert, aber von der Gesellschaft schon. Da habe ich schon das Gefühl, dass meine Tätigkeit gesellschaftlich hohes Ansehen genießt. Wo andere vermuten, dass man viel wissen und viel können muss.“ [DE: LfBA, unbefristet]

„Das Gehalt betreffend, geistert noch ein altes Bild ein überaltertes Bild vom hohen Professorengeloh her. Genau so wie mit dem „Vorzimmer“ eines Professors, das wird ja auch noch von vielen ange-

nommen, existiert aber kaum noch in der Wirklichkeit. Man glaubt wohl auch immer noch, der Professor sitzt abgeschottet und ungestört in seinem Zimmer und kann machen was er will.“ [DE: Professor]

„Wenn man allerdings auf die W2-Professoren schaut, dann findet hier keine Wertschätzung statt, so wenig wie die verdienen. Ich würde mich auf keine W2-Stelle bewerben.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

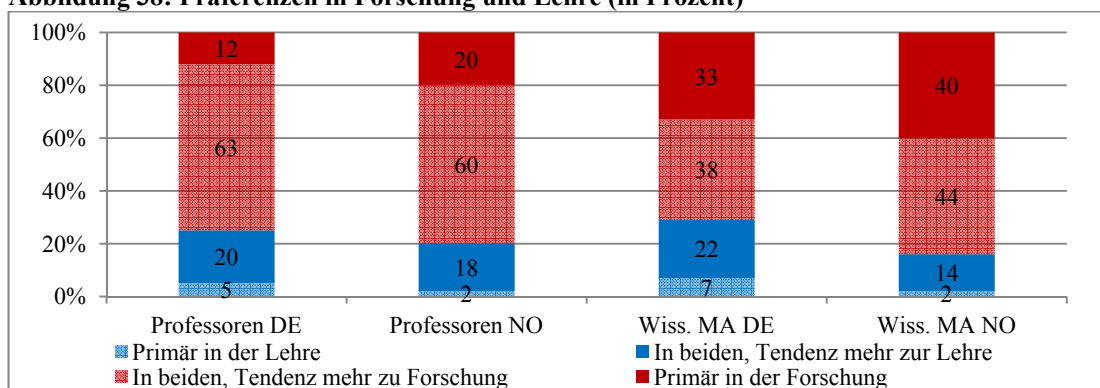
Es ist zu vermuten, dass man es in Deutschland mit einem sich anbahnenden Umbruch zu tun hat, bei dem das traditionelle Renommee vor allem von Professoren sich einerseits in ihrem Gehalt ausdrückte, andererseits auf die anderen Hochschullehrer abstrahlte. Nun könnten sich in der Gehaltsstruktur Umbrüche ergeben (die nicht-professoralen Beschäftigten fanden sich meist sowieso nicht in annähernden Einkommensstufen wieder, ob dies für die Professoren im angesprochenen Ausmaß eintreten wird, bleibt abzuwarten). Wenn dies je in nennenswerter Weise geschieht, würde wahrscheinlich auch die Reputation des Hochschullehrerberufs affiziert werden. So zynisch es klingen mag: Die zu beobachtende Zunahme der Anteile von weiblichen Professoren in Deutschland ist auch ein Indiz dafür, dass der Professorenstand an Reputation wie finanzieller Lukrativität zu verlieren scheint (denn Männer drängen herkömmlicherweise in genau mit diesen Merkmalen stark ausgestattete Positionen). Doch wirkt zum jetzigen Zeitpunkt die akademische Berufslaufbahn mit der Zielperspektive Professor in Deutschland immer noch durch gesellschaftlichen Status und Einkommen hinreichend attraktiv, um den im Hochschulsektor Beschäftigten Wissenschaftlern (und dort insbesondere den Professoren) trotz beklagter Widrigkeiten das Gefühl grundsätzlicher Zufriedenheit mit ihrer Arbeit und mit der eingeschlagenen Karriere zumindest nicht nachhaltig zu vergällen.

Die Tätigkeit im Hochschulsektor bedeutet auf mancherlei Ebene einen Zugewinn an beruflicher Handlungsfähigkeit, wie aus der Aussage eines deutschen wissenschaftlichen Mitarbeiters hervorgeht, der das Ausmaß an Autonomie und teilweise auch des Ausübens von Macht bezüglich der Lehrtätigkeit ansprach:

„Aber die Wertschätzung kommt auch durch die hohe Entscheidungsträgerschaft, wenn man durch die Bewertung von 50 Examensarbeiten über 50 Biographien zu entscheiden hat. Welche ‚Macht‘ man über die Lebensläufe anderer hat.“ [DE: Wiss. Mitarbeiter, unbefristet]

In bemerkenswerter Weise wird hier die Autonomie des Wissenschaftlerberufs nicht allein in der Forschertätigkeit verankert, sondern auch in der Wahrnehmung lehrbezogener Aufgaben. Gleichwohl definieren sich Wissenschaftler an Universitäten vielfach über ihre Forschertätigkeiten, die als Räume für selbstbestimmte Zeit, Möglichkeit zu Erkenntniszuwachs und nicht zuletzt als karriererelevant angesehen werden können. Zu Zeiten, in denen (nicht zuletzt durch die Umstellung der Studienstruktur auf die lehrintensiveren gestuften und modularisierten Studiengänge) an Universitäten verstärkt auch wissenschaftliches Personal mit Schwerpunkt in der Lehre und gegebenenfalls auch spezifischen diesbezüglichen Qualifikationen nachgefragt wird, mag sich diese in der Vergangenheit vielfach zu beobachtende Präferenz zur Forschung langsam ändern. Fragt man jedoch die Hochschullehrer nach ihrer persönlichen Schwerpunktsetzung, so ergibt sich nach wie vor eine Tendenz hin zur Forschungsorientierung.

Abbildung 38: Präferenzen in Forschung und Lehre (in Prozent)



Frage B2: Wenn Sie die eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung?

Aus dieser Aufstellung lässt sich verschiedenes ablesen: Sowohl in Deutschland als auch in Norwegen sind relativ eindeutige Präferenzen in Richtung Forschung auszumachen, doch ist diese Tendenz in beiden betrachteten Personalkategorien in Norwegen noch stärker ausgeprägt. Dies hängt sicherlich nicht zuletzt mit dem geringeren durchschnittlichen Lehrdeputat an norwegischen Universitäten zusammen, insbesondere unter den Angehörigen des *junior staff* finden sich dort viele, die reine Forschungsstellen innehaben. Unter den deutschen Professoren, für die Vergleichswerte von 1992 vorliegen, hat sogar noch einmal eine stärkere Hinwendung hin zur Forschung stattgefunden (damals waren es immerhin noch 35 % gewesen, die ihre Präferenz in der Lehre oder in „beiden, aber mehr zur Lehre“ gesehen hatten). Unter den

deutschen Wissenschaftlichen Mitarbeitern fand insgesamt keine entsprechende Wanderung zugunsten der Forschung statt; dabei ist es jedoch möglich, dass sich die verstärkte Beschäftigung von Wissenschaftlern mit Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre (beispielsweise als Lehrkräfte für besondere Aufgaben) hier ausgleichend bemerkbar gemacht hat. Insgesamt wird jedoch deutlich, in wie großem Ausmaß das Selbstbild des Wissenschaftlers an Universitäten mit seiner Forschungstätigkeit verknüpft ist. Die wahrgenommene Nachrangigkeit von Lehrverpflichtungen drückt sich auch in Interviewzitatens aus beiden Ländern aus, bei denen auf die größere Karriererelevanz von Forschung (in Deutschland auch zunehmend durch die eingeworbenen Drittmittel quantifizierbar gemacht) hingewiesen wird:

„Ich habe das Gefühl, dass es mehr Lippenbekenntnisse für die Lehre gibt, also dass mehr Leute sagen: Ja, Lehre ist auch wichtig. Aber wenn es dann wirklich an die konkreten Verhandlungen geht und darum, was die Leute wirklich wollen, dann ist es mein Empfinden, dass sehr stark auf Forschung und gerade auf Drittmittel geachtet wird. Vielleicht weniger in den Kommissionen als vielmehr bei der Hochschulleitung.“ [DE: Professor]

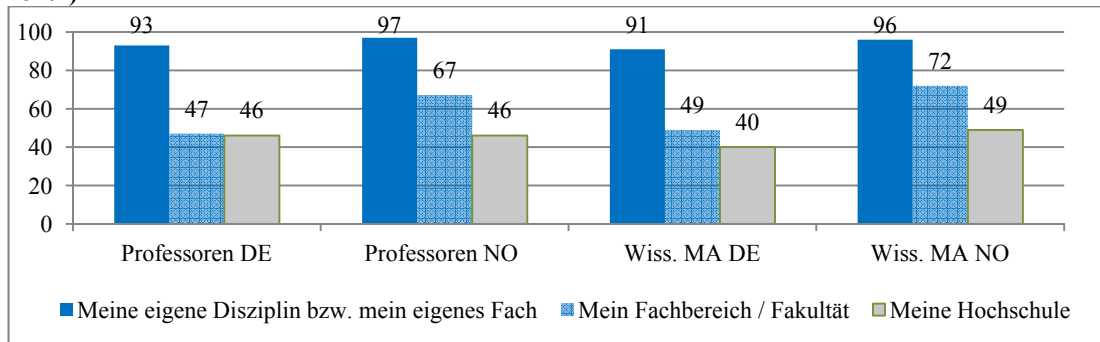
“I don’t think that the teaching achievement matters at all. I think it is a great thing that the students are pleased with my work. But when it comes to getting my career on, it doesn’t matter at all. It is only my conscience with the students what motivates me and I love to teach.” [NO: stipendiat]

„Ich würde ganz klar sagen, die Lehrkompetenzen stehen an letzter Stelle, weil sie kein Geld bringen. Wir haben eine Mischfinanzierung an den Instituten. Unser Institut ist seit Jahren, eigentlich seitdem es dieses gibt, seit 4 Jahren gibt es dieses große Institut gegen den Willen der meisten Mitarbeiter. Und schon nach kurzer Zeit, nach 1 ½ Jahren, sind wir in ein großes Budgetloch gefallen von mehreren Millionen Kronen und seit dem bestimmt das Ökonomische alles hier. Es geht also im Wesentlichen um Einkünfte und Einkünfte bekommt man über Publikationen, da gibt’s dann Punkte und für die Punkte kriegt dann das Institut dann ein bisschen Geld. Und das geht nach den abgelegten Studienpunkten. Die haben ja aber mit Unterrichtsqualität nichts zu tun. Es geht vielmehr um Studentenzahlen, um gennomströmning, also Studentendurchlauf. Die Absolventenzahlen bringen Geld (nicht die nicht bestanden) und die Publikationen in entsprechenden Organen. Das Ganze wird dann evaluiert, es gibt gute Verlage, schlechte Verlage und so weiter. Und diese Bereiche, die Geld bringen, stehen ganz klar im Vordergrund. Die Qualität der Lehre bringt keinen Pfennig. Es interessiert einfach die Leitungen fast nicht, wobei ich das fast auch noch streichen würde.“ [NO: Professor]

Dem entspricht auch, dass Wissenschaftler in den beiden betrachteten Ländern sich nach wie vor primär ihrem Fach bzw. ihrer Disziplin verbunden fühlen (zu mehr als 90 %) und erst in sehr viel geringerem Ausmaß eine Affiliation an die organisatorische Einheit für Forschung und Lehre (Ihrem Fachbereich bzw. der Fakultät) oder

gar der beschäftigenden Hochschule gegenüber empfinden. Dabei treten jedoch bemerkenswerte Unterschiede zwischen Norwegen und Deutschland hervor: Während das Niveau der ausgedrückten Verbundenheit mit der eigenen Hochschule in beiden Ländern vergleichbar eher niedrig ist (weniger als die Hälfte der Wissenschaftler gab an, diese Verbundenheit der Institution gegenüber als wichtig oder sehr wichtig zu empfinden) und dasjenige dem Fach gegenüber vergleichbar hoch (in Norwegen sogar noch etwas höher als in Deutschland), ergeben sich in Bezug auf den Fachbereich deutliche Unterschiede. In Norwegen geben über zwei Drittel der Befragten an, sich mit diesem zu identifizieren, während dies in Deutschland zwar geringfügig häufiger angegeben wird als in Bezug auf die Hochschule, aber immer noch von weniger als 50 Prozent der Befragten angegeben wird.

Der Grund für diese Abweichung dürfte in dem unterschiedlichen Aufbau der Organisationen zu suchen sein: Ein Department-Modell wie das in Norwegen ausgeprägte tendiert wesentlich weniger als das deutsche Lehrstuhl-Modell dazu, die Forscher in Isolation gegenüber dem Fachbereich (abgeschottet in weitgehend autonomen Instituten) arbeiten zu lassen und erfordert engere Kooperation zwischen den hier organisierten Wissenschaftlern. Insgesamt bleibt aber festzuhalten, dass trotz aller Bemühungen von Hochschulmanagern, den Stellenwert der Affiliation zur Institution zu steigern und sich damit der Treue der Hochschullehrer zur Organisation zu versichern, diese sich der Hochschule sehr viel weniger verbunden fühlen als ihrem Fach: Die disziplinäre Prägung wird als persönlich wichtig empfunden, bestenfalls (zumindest in Norwegen) das persönliche kollegiale Umfeld, in dem zusammengearbeitet wird. Das Bestreben, die beschäftigende Institution qua affektiver Affiliation als attraktiven Arbeitsmarkt zu etablieren, ist dagegen mit bescheidenem Erfolg gesegnet. Da sich ähnliche Befunde (erneut mit dem nationaltypischen Unterschied der Wertigkeit des Fachbereichs in Department-Strukturen) auch in den anderen in der CAP-Studie untersuchten Länder ergeben haben, kann hier die Rede sein von einer Konstante der beruflichen Identität von Wissenschaftlern, die ihr Fach und die hieraus zu beziehende Motivation für ihre Arbeit als absolut zentral ansehen.

Abbildung 39: Verbundenheit mit dem Fach, dem Fachbereich und der Hochschule, (in Prozent*)

Frage B4: Die meisten Wissenschaftler/innen sehen sich in unterschiedlichem Maße mit ihrer Disziplin oder ihrem Fachbereich verbunden. Geben Sie bitte an, welchen Stellenwert folgendes für Sie hat.

* Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „Sehr wichtig“ bis 5 = „Gar nicht wichtig“

Ein weiterer Aspekt der Selbstdefinition von Wissenschaftlern lässt sich aus den ausgedrückten Einstellungen zur Lehre entnehmen. Hier zeigt sich, dass gerade in Deutschland eine hohe Erwartungshaltung auch in Bezug auf das Niveau der Lehrveranstaltungen ausgeprägt ist: In wesentlich stärkerem Ausmaß berichten in Deutschland tätige Wissenschaftler darüber, dass sie mehr Zeit, als ihnen lieb sei, damit verbrächten, „bei den Studierenden Mängel an grundlegenden Kenntnissen auszugleichen“. Damit könnte ein denkbarer Hinweis auf die Überlegenheit des norwegischen Schulsystems gegeben sein. Mindestens ebenso wahrscheinlich ist jedoch, dass deutsche Hochschullehrer sich ihre Lehrtätigkeit vergleichsweise anspruchsvoll vorstellen, denn in den abgefragten Dimensionen und Perspektiven der Lehre – wie Praxisorientierung, internationalen Inhalten, Thematisierung von Fragen der Ethik – gaben sie fast durchgehend in höherem Ausmaß als ihre norwegischen Kollegen an, hierauf in ihrer Lehre Wert zu legen. (eine Ausnahmen bildeten die deutschen wissenschaftlichen Mitarbeiter in Bezug auf die Einbindung internationaler Perspektiven in ihrer Lehre, wo sie mit 50 % einen weniger hohen Wert erzielten als die norwegischen Angehörigen des *junior staff* mit 60 %.)

Dagegen sind die Angaben der deutschen Wissenschaftler merklich zurückhaltender als diejenigen der norwegischen Kollegen, wenn gefragt wird, inwiefern ihre eigene Lehrtätigkeit von anderen Faktoren als der Forschung beeinflusst sei: Dass Tätigkeiten in der wissenschaftlichen Dienstleistung sich hier positiv auswirkten, glauben weniger als 40 Prozent der in Deutschland befragten Hochschullehrer, dagegen 54 Prozent der norwegischen Vertreter des *junior staff* und sogar 69 Prozent der Profes-

sorenschaft. Wenn die eigene Lehre evaluiert werden soll, sind die deutschen Wissenschaftler in verringertem Maße davon überzeugt, aus den hier erfolgenden Rückmeldungen nützliche Anregungen für ihre Lehrtätigkeit ziehen zu können: Während nur 37 Prozent der deutschen Professoren und sogar nur 31 Prozent der Wissenschaftlichen Mitarbeiter (die allerdings im Durchschnitt auch weniger lehre zu erbringen haben) der Ansicht sind, durch Lehrevaluationen zu besserer Lehre angeregt zu werden, so sind es in Norwegen mit 42 bzw. 58 Prozent größere Anteile des Lehrkörpers.

Diese Ergebnisse lassen sich so interpretieren, dass zum Selbstbild vor allem der in Deutschland wirkenden Hochschullehrer gehört, dass ihre Lehre vor allem vielschichtig und anspruchsvoll sein solle – im Niveau eher über demjenigen, mit dem sie sich bei ihren Studierenden konfrontiert sehen. Dabei sehen sie sich der Vermittlung von Forschungsergebnissen verpflichtet; dass den Rückmeldungen der Studierenden über die didaktische Qualität der Darbietungen eine zentrale Bedeutung beigemessen würde, lässt sich aus den Daten eher nicht ablesen.

Tabelle 28: Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zur Lehre, (in Prozent*)

	Deutschland		Norwegen	
	Professoren	Wiss. MA	Professoren	Wiss. MA
Sie verbringen mehr Zeit, als Ihnen lieb ist, damit, bei den Studierenden Mängel an grundlegenden Kenntnissen auszugleichen	56	53	40	31
Sie wurden durch Lehrevaluationen dazu angeregt, Ihre Lehrtätigkeiten zu verbessern	37	31	42	58
Sie legen in Ihrer Lehre Wert auf praxisorientiertes Wissen und Fähigkeiten	75	77	49	51
Sie legen in Ihrer Lehre Wert auf internationale Perspektiven und Inhalte	79	50	69	60
Sie stoßen in Ihren Lehrveranstaltungen die Beschäftigung mit Werten und Ethik an	57	36	45	36
Ihre Forschungsaktivitäten wirken sich positiv auf Ihre Lehre aus	86	60	86	75
Ihre Dienstleistungsaktivitäten wirken sich positiv auf Ihre Lehre aus	37	31	69	54
Anzahl (n)	(147)	(715)	(356)	(299)

Frage C4: Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen.

* Antworten 1 und 2 auf einer Skala von 1= „Stimme völlig zu“ bis 5= „Stimme überhaupt nicht zu“

Das hier entstehende Bild vom Habitus der deutschen Hochschullehrer spricht von einer relativ traditionellen Interpretation der Rolle der an Universitäten beschäftigten Wissenschaftler. Dies lässt sich durch verschiedene Interviewzitate aus Deutschland noch stützen, die auf den Wert eines professoralen Auftretens mit einer dem Amt und dem Renommee entsprechenden Würde verwiesen. Gerade innerhalb eines Karrieresystems, das auf relativen starren und steilen hierarchischen Gliederungen beruhend geschildert wird, hätten die an den obersten Positionen befindlichen Wissenschaftler – die Professoren – einem traditionellen Rollenklischee zu entsprechen: männlich, etwas höheren Alters und mit den überkommenen Gepflogenheiten des akademischen Betriebs aufgewachsen und vertraut.

„Aber es [das soziale Netzwerk] ist hier auch sehr hierarchisch. Mit hierarchisch meine ich, dass man nur mit bestimmten Leuten Kontakte hat und mit anderen eben nicht. Das Professorale spielt in Deutschland eine große Rolle, das Alteingesessene.“ [DE: Professor]

„Frauen, die sehr jung schon sehr viel erreicht hatten ... das ist oftmals nicht gut angekommen. Dabei geht es nicht um die Leistungen wie Lehre oder Forschung, das kann man ja nachweisen. Ich glaube es geht da viel mehr um das Akademische, das Auftreten in der Fakultät, im eigenen Bereich, da wird einem wenig zugetraut. Und das will man dann auch nicht, einen Kollegen haben, der zu jung und zu unerfahren ist. Wo soll man den hinschicken, welche Gremienarbeit überlassen? Wobei man in solche Aufgaben vor allem mal reinwächst, auch ein 50jähriger, der die Universität wechselt, muss erst einmal die Strukturen kennenlernen.“ [DE: Professor]

„Aber man erwartet auch eine bestimmte Haltung von den Professoren. Ich habe das Gefühl, dass trotz der ganzen 68-er Bewegung sehr viele nicht akzeptieren können, dass ein Professor auch anders aussehen kann als man es vermutet. Deswegen hat man vielleicht nicht so viel von der gesellschaftlichen Anerkennung wenn man nicht den Erwartungen entsprechend auftritt. Nicht den typischen professoralen Habitus, stattdessen frische, junge oder besser: im Leben stehende Frauen, die auch nicht darauf bestehen, eine bestimmte Haltung einzunehmen ... dann hat man nicht so viele Vorteile von diesem Beruf bzw. dem Titel.“ [DE: Professor]

Auch wenn derartige Aussagen mit der gebührenden Vorsicht gelesen werden müssen und sich nicht verallgemeinern lassen, spiegelt sich darin doch die empfundene Erwartungshaltung an „den deutschen Professor“ wider – in ihrer Drastik vergleichbare Aussagen würden, wie man wohl behaupten darf, in Skandinavien nicht getätigt. Bei allen Analogien, die das Berufsbild des Wissenschaftlers in verschiedenen Ländern aufweist, lassen sich also auch spezifische Differenzen herausarbeiten, die auf unterschiedliche kulturelle Prägungen zurückzuführen sind. An dieser Stelle wurde

versucht herauszuarbeiten, inwiefern diese in Interdependenz mit den beruflichen Laufbahnen wie mit der Selbstwahrnehmung von Wissenschaftlern (letztlich auch ihrer Arbeitszufriedenheit) stehen. Weitere Untersuchungen müssten den Arbeitsalltag selbst – die hier anzutreffenden Abläufe und verrichteten Tätigkeiten im Einzelnen – in Augenschein nehmen, um derartige allgemeine Aussagen zum beruflichen Habitus mit konkreten Inhalten zu füllen.

5.5 Zusammenfassung: Dimensionen und Aspekte von wissenschaftlicher Beschäftigung an Universitäten in Deutschland und Norwegen

Im Rückgriff auf die in Kapitel 2 entwickelten Dimensionen sollen nun zusammenfassend die Ergebnisse des Vergleichs von wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnissen an Universitäten in Deutschland und Norwegen nochmals pointiert dargestellt werden. Dies waren: materielle Sicherheit, Sicherheit der Lebensplanung, die Situation am Arbeitsplatz, die rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Dimension von Status- bzw. Anerkennung, die mit der Tätigkeit verbunden sind. Vor dem Hintergrund der dargestellten Mechanismen von Rekrutierung und Vertragsgestaltung liegt dabei das Hauptaugenmerk auf der Situation von Nachwuchswissenschaftlern sowie etwaigen Prekarisierungstendenzen, die von diesen eventuell im Beschäftigungssystem angetroffen werden könnten.

Vorangestellt wird jedem Abschnitt eine kurze Erinnerung an die Merkmale, die zur Beschreibung der jeweiligen Dimension entwickelt wurden, um dann die wichtigsten Ergebnisse der vorangegangenen Untersuchung hierzu zusammenzutragen. Im Abschnitt über die Sicherheit der Lebensplanung findet sich darüber hinaus eine aus den geführten Interviews hergeleitete Beschreibung der wahrgenommenen Familienfreundlichkeit der Beschäftigung als Wissenschaftler an einer Hochschule – insbesondere während der (mitunter ja sehr lange andauernden) Qualifizierungsphase.

5.5.1 Materielle Sicherheit

Zu den Merkmalen, durch welche materielle Sicherheit zu beschreiben ist, wurden gezählt: erzielttes Einkommen, die Sicherheit der Fortführung des Beschäftigungsverhältnisses sowie das Kriterium des Beschäftigungsumfangs einer Stelle (als Vollzeit- oder Teilzeitstelle).

Die Einkünfte, die aus der Tätigkeit als Wissenschaftler an einer Universität zu beziehen sind, wurden von den Interviewpartnern in beiden Ländern zwar als – gemessen an der hohen Qualifikation und den Einkommensmöglichkeiten in anderen Bereichen (als Vergleichsmaßstab herangezogen wurden Sekundarschullehrer bzw. die Privatwirtschaft) – als nicht übermäßig hoch beschrieben (vgl. hierzu Kapitel

5.2.3). Doch zeigt ein Blick auf die tatsächlich gezahlten Gehälter, dass das hier zu erzielende Einkommen in der Regel als eher überdurchschnittlich zu bezeichnen ist. Relativiert wird diese Aussage durch das Vorhandensein von teilzeitigen Beschäftigungsverhältnissen, das insbesondere in Deutschland für Positionen des *junior staff* in größerem Ausmaß zu verzeichnen ist (vgl. Kapitel 5.2.2): Die hier angetroffenen Beschäftigungsverhältnisse werden (anders als in Norwegen) zumeist nicht auf Wunsch der Betroffenen teilzeitig gestaltet und können dann nicht als aufgaben- wie qualifikationsangemessen erscheinen, wenn sie regelmäßig auch an promovierte Wissenschaftliche Mitarbeiter vergeben werden, wie etwa in den Geisteswissenschaften durchaus üblich. Andere Kategorien von wissenschaftlichen Hochschulpersonal, deren Entlohnung nicht zur Existenzsicherung geeignet ist, bilden die als in „nebenberuflicher Tätigkeit stehend“ bezeichneten Wissenschaftler, die gleichwohl auf eine hauptberufliche Tätigkeit an Hochschulen hoffen und aus diesem Grund – als „Fuß in der Tür“ zum hochschulischen Arbeitsmarkt – Beschäftigungsverhältnisse als Lehrbeauftragter oder (in Deutschland) Wissenschaftliche Hilfskraft akzeptieren.

Neben manchmal anzutreffenden Niedrigdotierungen (insbesondere für Lehraufträge) und befristete Beschäftigungsverhältnisse birgt die Befristung von Arbeitsverträgen weitere objektive bzw. subjektiv empfundene Beeinträchtigungen der materiellen Sicherheit. Dies kann der Fall sein, wenn einerseits vor Ablauf eines Vertragsverhältnisses Rücklagen gebildet werden (vorverlagerte materielle Unsicherheit), andererseits befristete Verträge ohne Anschlussmöglichkeiten ausgegeben werden, bei denen die Betroffenen – wie im all der in Deutschland möglichen Konstellation der befristeten Verbeamtung – nicht unbedingt auf ein Einspringen sozialer Sicherungssysteme hoffen können.

Ansonsten sind jedoch die meisten Hochschullehrer nicht im engeren Sinne von materieller Unsicherheit betroffen. Insbesondere die Inhaber von Stellen der höchsten Hierarchiestufen verdienen überdurchschnittlich, was im Hinblick auf die beiden betrachteten Länder weiter differenziert werden muss: Während ein deutscher Professor – zumindest im Durchschnitt aller Betroffenen – nach wie vor zu den Spitzenverdienern in seinem Land gehört, relativiert sich diese Aussage für seinen norwegischen Kollegen angesichts der höheren Durchschnittseinkommen und des

höheren Lebensstandards auf der einen, angesichts seines niedrigeren mittleren Einkommens auf der anderen Seite beträchtlich.

5.5.2 Sicherheit der Lebensplanung

Zur Bestimmung dieser Dimension wurde neben dem objektivierbaren Umstand einer befristeten bzw. unbefristeten Beschäftigung auch Momente herangezogen, die auf der subjektiven Wahrnehmung der Situation durch die betroffenen Wissenschaftler sowie ihrer Zukunftseinschätzung beruhen. Dies betrifft insbesondere die Lebensplanung im Hinblick auf die Gründung einer Familie, die altersmäßig vielfach genau in einer Phase zu erfolgen hätte, zu der die Wissenschaftler sich noch in ihrer Qualifizierung befinden und in der Regel noch keine unbefristete Stelle einnehmen – dieser Problematik wird wegen seiner politischen Brisanz ein längerer Unterabschnitt gewidmet. Darzustellen ist daneben auch der Grad der systemimmanent notwendigen beruflichen Mobilität, der Auswirkungen auf die Lebensplanung haben kann.

Im Gegensatz zur unmittelbaren materiellen Sicherheit, die für die meisten Hochschullehrer als gegeben anzusehen ist, stellt sich die Dimension der Lebensplanung als weitaus problematischer für viele Wissenschaftler im Hochschuldienst dar. Hierbei lassen sich zwei fazitierende Feststellungen treffen: Erstens erfahren eine die Lebensplanung beeinflussende Unsicherheit vor allem Angehörige der unteren Hierarchiestufen. Zweitens ist die diesbezügliche Problematik in Deutschland noch deutlich ausgeprägter anzutreffen als in Norwegen.

Die erstgenannte Aussage hängt mit dem wiederholt angesprochenem Faktum der Befristung von Beschäftigungsverhältnissen – vielfach ohne Aussicht auf Weiterbeschäftigung – zusammen, mit der vor allem Vertreter der Junior-Ränge in beiden Ländern in ähnlicher Weise konfrontiert werden (vgl. hierzu Kapitel 5.2.1). Die zweitgenannte Beobachtung hängt zum einen mit Faktoren zusammen, die für das jeweilige hochschulische Beschäftigungssystem bestimmend sind, zum anderen jedoch auch mit den allgemeinen sozialen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, die in den jeweiligen Ländern angetroffen werden. Zu den ersteren der genannten Faktoren wiederum gehört die höhere erzwungene Mobilität und Mobilitätsbereitschaft in Deutschland, durch welche der Wechsel auf eine hierarchisch höher angesiedelte Position oder auch nur der Arbeitsbedingungen häufig (etwa durch

das sogenannte „Hausberufungsverbot“) mit einem Wechsel der beschäftigenden Institution verbunden ist. Dagegen können derartige berufliche Verbesserungen innerhalb der akademischen Laufbahn in Norwegen auch innerhalb der gleichen Institution erfolgen, was durch ein Verfahren wie das „Aufrückverfahren“ (vgl. Kapitel 5.1.4) gesetzlich gesichert wird (wodurch wiederum ein politischer Wille zum Ausdruck kommt). Hierdurch und durch andere Besonderheiten der Personalrekrutierung wird an norwegischen Hochschulen ein Arbeitsmarkt geschaffen, der viele Züge eines internen Arbeitsmarkts trägt (vgl. Kapitel 5.1). Zu den Faktoren, die auch – zumindest teilweise – mit der politischen, kulturellen und ökonomischen Situation eines Landes zusammenhängen, gehören eine bessere Arbeitsmarktsituation mit alternativen Verdienstmöglichkeiten für Akademiker in Norwegen bei allgemein hohem Lebensstandard sowie eine aktive Unterstützung von Frauen und Familien bei weithin ausgeprägtem Doppelverdienertum von Paaren (vgl. Kapitel 5.2.3 und 5.4.4). Letztlich gehören aber auch die eingeräumte Möglichkeit, seine Arbeitsbedingungen durch regelmäßige Verhandlungen zu verbessern, sowie der hohe gewerkschaftliche Organisationsgrad und die aktive und individuelle Wahrnehmung der Interessen durch die Gewerkschaften bei derartigen Verhandlungen – auch und insbesondere auf lokaler Ebene – zu den politisch-kulturellen Aspekten, durch welche Beschäftigungssysteme in einem Land wie Norwegen nicht nur im Hochschulsektor geprägt werden (vgl. Kapitel 5.2.4).

Hinsichtlich der Aspekte von Familiengründung und Lebensplanung konnten unterschiedliche politisch-soziale Kulturen in Norwegen und Deutschland festgestellt werden, die auch unterschiedliche Wahrnehmung der eigenen (womöglich unsicheren) Lebenssituation nach sich zog (vgl. Kapitel 5.4.4). Dabei war die anzutreffende Grundeinstellung zu den Bedingungen für eine Familiengründung in Norwegen auch unter Vertretern des *junior staff* merklich positiver als in Deutschland. Auch haben die Bemühungen um eine erhöhte Frauenquote in Norwegen größere Erfolge aufzuweisen als hierzulande. Doppelte Berufstätigkeit von Partnern ist ebenso in Norwegen häufiger anzutreffen als in Deutschland, was ein weiterer Grund für eine geringere Verunsicherung die Lebensplanung betreffend sein dürfte, da die finanzielle Basis als breiter und damit tragfähiger angenommen wird. Weiterhin ist es für norwegische Nachwuchswissenschaftler wahrscheinlicher als für ihre

deutschen Kollegen, im wissenschaftlichen Arbeitsmarkt verbleiben zu können (vgl. Kapitel 5.1.3) und keine vergleichsweise hohe berufliche Mobilität zeigen zu müssen (vgl. Kapitel 5.1.2). Ebenso wurde in Norwegen häufiger die Möglichkeit des Erschließens alternativer Verdienstmöglichkeiten angesprochen.

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf scheint in Norwegen sehr viel mehr als gegebenes Faktum als in Deutschland, so dass Familiengründungen und längerfristige Investitionen bereits vergleichsweise früh im beruflichen Werdegang erfolgen können (und erfolgen). Das System sozialer Absicherungen und Vergünstigungen für Familien wird in Norwegen insgesamt sehr positiv beurteilt.

Derartige Unterschiede – die Betonung der Familienfreundlichkeit des norwegischen Sozialsystems und der großen wahrgenommenen Schwierigkeiten in Deutschland – wurden nicht nur in den Junior-Rängen angetroffen, sondern betraf selbst Äußerungen, die von Professoren getätigt wurden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die objektiv ähnlichen Umstände von befristeten Beschäftigungsverhältnissen für Wissenschaftler vor allem des *junior staff* in Norwegen und Deutschland etwas unterschiedlich erlebt zu werden scheinen. Risiken, die mit Fragen der Befristung und der Möglichkeit von Familiengründung einhergehen, wurden von den befragten Interviewpartnern deutlich unterschiedlich bewertet: Während in Norwegen bei aller Sorge um die Zukunft immer wieder Zuversicht im Hinblick auf die Zukunft durchscheint, wurden in Deutschland so gut wie ausschließlich die negativen und belastenden Aspekte der Situation hervorgehoben. Dies hat sicherlich auch einen Grund darin, dass der hochschulische wie der nicht-hochschulische Arbeitsmarkt sich für norwegische Wissenschaftler als tragfähiger darstellen als in Deutschland. In Norwegen ist generell die Furcht vor Arbeitslosigkeit geringer, auch tragen die dortigen hochschulische Arbeitsmärkte teilweise Züge eines internen Arbeitsmarktes. Dazu kommt, dass dort nicht zwangsläufig Forderungen nach hoher beruflicher Mobilitätsbereitschaft und Hintanstellung von Planungen die Gründung von Familien erhoben werden: Diese Merkmale scheinen durch die Möglichkeit institutionsinterner wissenschaftlicher Laufbahnen einerseits, allgemein gut rezipierte soziale Sicherungssysteme andererseits nicht vordringlich. Insofern erleben norwegische Wissenschaftler in befristeten Positionen ihre berufliche Situation viel-

leicht in dieser Beziehung als unsicher, jedoch nicht in gleichem Maße als prekär wie dies in Deutschland offenbar vielfach der Fall ist.

5.5.3 Situation am Arbeitsplatz

Zu den wichtigsten Bestimmungsmerkmalen dieser Dimension gehören die zeitliche Belastung bzw. das Zeitmanagement, das für die Tätigkeit erforderlich ist sowie die konkreten Arbeitsbedingungen, mit denen sich der Wissenschaftler konfrontiert sieht (vgl. Kapitel 5.4.1 bis 5.4.3). Zu erfragen war weithin, in welchem Maße sich Wissenschaftler mit ihrer Institution oder mit ihren Arbeitsinhalten (ihrer Disziplin) identifizieren können. Nachzugehen wäre weiterhin etwaigen sich ungünstig auswirkenden Abhängigkeiten am Arbeitsplatz sowie der Integration in soziale Netzwerke am Arbeitsplatz – durch letzteres sind vor allem auch Fragen der Kommunikation und Transparenz von Prozessen in der Organisation berührt.

Hinsichtlich der *Situation am Arbeitsplatz* ergaben sich in der vergleichenden Untersuchung einige charakteristische Unterschiede zwischen den beruflichen Situationen von Wissenschaftlern in vergleichbaren Positionen an Universitäten der beiden Länder. So liegt die zeitliche Arbeitsbelastung im Jahresdurchschnitt in Deutschland höher als in Norwegen, vor allem die Professoren berichten hierzulande über ein sehr hohes wöchentliches Arbeitsaufkommen. Lehrverpflichtungen nehmen im Tätigkeitsspektrum von Angehörigen des *junior staff* in Norwegen einen geringeren Umfang ein als bei ihren Kollegen in Deutschland, dafür können sie sich in verstärktem Umfang der Forschung widmen. Dagegen sehen sich deutsche Wissenschaftler einer niedrigeren Regelungsdichte im Hinblick auf die zu betreuenden Studierenden bzw. Examensarbeiten sowie den zeitlichen Umfang der Studierendenberatung ausgesetzt, üblicher dagegen sind Regelungen die Teilnehmerzahl der Veranstaltungen betreffend. Dem letztgenannten Befund entspricht auch eine höhere durchschnittliche Teilnehmerzahl an Lehrveranstaltungen an deutschen Universitäten. Darüber hinaus berichten deutsche Wissenschaftler aber auch über eine höhere Publikationsdichte in den letzten Jahren. Den hier erhobenen Daten entsprachen auch die in Interviewbeiträgen von deutschen Wissenschaftlern (insbesondere Professoren) regelmäßig erhobenen Klagen über ihre hohe zeitliche Belastung, die sie oft an ihre Grenzen führe.

Die Beurteilung der Arbeitsbedingungen fiel ebenfalls teilweise deutlich abweichend aus: In Norwegen wurde für fast alle erfragten Merkmale eine günstigere Beurteilung abgegeben. Ausnahmen von dieser Regel waren die Sekretariatsunterstützung (in Norwegen nicht zuletzt aufgrund der Departmentstruktur der universitären Organisation weniger ausgeprägt) personelle Unterstützung für Forschung und Lehre – diese wurden auch in Deutschland vielfach kritisch bewertet, in Norwegen waren die diesbezüglich abgegebenen Urteile jedoch noch negativer. Entsprechend fällt die Beurteilung der Entwicklung der Arbeitsbedingungen an Universitäten in beiden Ländern eher skeptisch aus, in Deutschland jedoch in noch stärkerem Ausmaß mit Tendenz zu negativer Bewertung. So kamen auch norwegische Wissenschaftler weniger häufig zu dem Schluss, ihr Beruf stelle eine persönliche Belastung für sie dar. Ähnlich wurden auch die Karriereaussichten für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Norwegen weniger skeptisch beurteilt als in Deutschland.

In beiden Ländern herrscht jedoch unter Wissenschaftlern eine hohe Identifikation mit den Arbeitsinhalten und mit ihrem Fach vor, weniger dagegen mit ihrer beschäftigenden Institution – wissenschaftliche Tätigkeit ist trotz der Bemühungen, an Hochschulen Managementmethoden im Sinne leistungsbezogener Indikatoren einzusetzen, nach wie vor vor allem intrinsisch motiviert. Ein durch die Organisationsstruktur bedingter Unterschied ergab sich jedoch hinsichtlich der Identifikation mit dem Fachbereich, die in Norwegen (mit vorherrschenden Department-Strukturen) höher lag als in Deutschland (mit vorherrschender Organisation in Lehrstühle). Derartige vorgefundene Strukturen, auf die gleich noch näher einzugehen sein wird, bedingen auch, dass die Hierarchien am Arbeitsplatz in Norwegen flacher sind und sich die norwegischen Angehörigen des *junior staff* weniger häufig in persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen zu einem bestimmten Vorgesetzten wiederfinden: Die in Deutschland verbreitete Praxis, dass der – beispielsweise als Institutsleiter – beruflich vorgesetzte Professor auch als Doktorvater fungiert und somit auch über die wissenschaftliche Weiterqualifikation des Doktoranden entscheidet, wird in Norwegen bewusst vermieden. Vielmehr erfährt der dortige Promovend seine wissenschaftliche Betreuung durch einen Berater, der im Promotionsverfahren nicht als Prüfer fungiert – die fachliche Qualifikation wird durch externe Begutachtung möglichst objektiviert gehalten.

Als Kehrseite derartiger großräumiger Organisationsstrukturen ist es unter Umständen zu deuten, wenn norwegische Wissenschaftler weniger häufig davon berichten, sie würden über die Vorgänge an ihrer Hochschule auf dem Laufenden gehalten oder dass die leitenden Instanzen sie in Bezug auf ihre wissenschaftliche Freiheit unterstützen: Transparenz und Kommunikation einerseits, eine persönliche Ermutigung zu wissenschaftlicher Freiheit andererseits wird lässt sich in großen Organisationseinheiten offenbar schwieriger herstellen.

5.5.4 Rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen

Dieser letztgenannte Punkt spielt in die *rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen* der Arbeit in der Hochschulorganisation hinein. Daneben fallen vor allem Fragen der sozialen Absicherung (insbesondere bei Beschäftigten, die nicht in einem regulären Angestelltenverhältnis stehen) unter die in dieser Dimension versammelten Aspekte. Wichtig sind weiterhin der Möglichkeiten zur Mitbestimmung in der Organisation Hochschule. Die bei Wissenschaftlern in den Junior-Rängen besonders wichtigen Möglichkeiten zur Weiterqualifikation gehören ebenfalls zu den hier zu betrachtenden Merkmalen.

Bezüglich ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten im Hinblick auf ihr eigenes Gestaltungspotenzial berichten die Befragten in Deutschland – wohl aufgrund der kleinteiligeren kleinsten Organisationseinheit – über höheren persönlichen Einfluss als ihre Kollegen in Norwegen (vgl. hierzu Kapitel 5.3.3). Zu diesem Gefühl erhöhter persönlicher Wirksamkeit mögen aber auch andere Faktoren beitragen, wie etwa das Faktum, dass in Deutschland vergleichsweise häufiger die Forschungsqualität als Kriterium für Personalentscheidungen angeführt wird und deren Evaluierung bei der Mittelvergabe häufiger eine Rolle spielt, in Norwegen dagegen häufiger die Zahl der Absolventen ein Kriterium der Mittelvergabe darstellt. Diese höhere berufliche Selbstwirksamkeit dürfte im Übrigen neben dem vergleichsweise hohen Einkommen und dem hohen Status universitärer Tätigkeit in Deutschland ein Hauptgrund dafür sein, dass die allgemeine berufliche Zufriedenheit der deutschen Professoren sogar etwas höher liegt als diejenige der norwegischen Wissenschaftler, obwohl sie ihre Arbeitsbedingungen als vergleichsweise ungünstig beschreiben (vgl. Kapitel 5.4.3). Dass sich die deutschen Angehörigen des *junior staff* diesbezüglich dahinter einrei-

hen, dürfte wiederum mit der Ausgestaltung ihrer Beschäftigungsverhältnisse und ihren als schlechter wahrgenommenen Zukunftsperspektiven zusammenhängen.

Hiermit sind auch Fragen der sozialen Absicherung berührt, die bei den unbefristet im öffentlichen Dienst tätigen Wissenschaftlern (also vor allem den Professoren) natürlich mehr als gewährleistet ist, bei denjenigen, die nicht in den Genuss dieser Vergünstigungen kommen (also in erster Linie den Lehrbeauftragten oder auch den deutschen Wissenschaftlichen Hilfskräften, in zweiter Linie den befristet Beschäftigten ohne Aussicht auf Anschlussvertrag – und hier wie gesehen vor allem in Deutschland) weitaus weniger. Was die Situation der befristet auf Qualifikationsstellen tätigen Wissenschaftler in Deutschland darüber hinaus prekär machen kann, ist der vielfach berichtete Umstand der zeitlichen Überbeanspruchung (z.B. durch Lehrtätigkeiten), der verhindert, dass man die geforderte wissenschaftliche Weiterqualifikation tatsächlich erreichen könne.

Hinzuweisen bleibt weiterhin auf die mannigfachen Möglichkeiten zu Verbesserungen der Arbeitsbedingungen durch Verhandlungen in Norwegen, wobei diese Verhandlungen vielfach auf persönlicher Ebene dezentral geführt werden und eine starke Gewerkschaft die Interessen der Wissenschaftler vertritt. Zusammen mit der immer noch in vielfacher Hinsicht am sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaatsmodell orientierten staatlichen Gesetzgebung sind damit in Norwegen Instrumente vorhanden, durch welche die institutionellen Rechte und Möglichkeiten der an Universitäten beschäftigten Wissenschaftler gestärkt werden. Eine Prekarisierungsdebatte, wie sie in Anbetracht der Lage von Nachwuchswissenschaftlern in Deutschland teilweise geführt wird, ist vor dem Hintergrund dieser starken rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Beschäftigte (wiederum mit Ausnahme der Lehrbeauftragten) in Norwegen nicht in ähnlichem Ausmaß anzutreffen.

5.5.5 Status- bzw. Anerkennungsdimension

Mit der Dimension von Status- bzw. Anerkennung eines Beschäftigungsverhältnisses werden einerseits jene positiven gesellschaftlichen Zuschreibungen aufgrund der beruflichen Tätigkeit angesprochen, die dem Beschäftigten angesichts seiner Qualifikation und der gesellschaftlichen Relevanz seiner Tätigkeit seines Empfindens nach zustehen. Neben dem subjektiven Erleben der Betroffenen stellt hier auch das durch

die Tätigkeit zu erzielende Einkommen einen objektivierbaren Gradmesser der gesellschaftlichen Reputation dar.

Schließlich wurde im Rahmen dieser Arbeit auch auf die *Status- bzw. Anerkennungsdimension* der Beschäftigungsverhältnisse eingegangen (vgl. Kapitel 5.4.5). Dabei zeigte sich, dass die interviewten Wissenschaftler in Norwegen vielfach auf die mangelnde kulturelle Fundierung für gesellschaftliche Anerkennung wissenschaftlicher Tätigkeiten hinwiesen. Dagegen konnten sich ihre Kollegen in Deutschland – bei allen Klagen über die diesbezüglich negative Dynamik aufgrund von neuen Methoden des Hochschulmanagements und gesellschaftlicher Entwicklung – auf eine vielfach ungebrochene Tradition von Reputation von universitärer Wissenschaft berufen. Diese subjektiv empfundene Wahrnehmung unterschiedlich gewichteter gesellschaftlicher Anerkennung des Berufsstands in den beiden Ländern korreliert darüber hinaus mit den jeweiligen Einkommensstrukturen, insbesondere wenn man das unterschiedliche Einkommensniveau in den beiden Ländern berücksichtigt. Trotz der zweifelsohne im Rahmen der Einführung der W-Besoldung erfolgten teilweisen Nivellierung bzw. Vermarktlichung der Einkommen stellt die deutsche Professur nach wie vor eine gesellschaftlich respektierte und – auch im internationalen Vergleich – nicht unvorteilhaft dotierte Position dar.

Dieses mit der Tätigkeit an der Universität verbundene Renommee kann zumindest in Deutschland auch in weniger günstig gestalteten Beschäftigungsverhältnissen – wie den ohne Verlängerungsoption befristeten und teilzeitigen Positionen der Junior-Ränge – mit den verschiedenen hier hinzunehmenden Nachteilen gewissermaßen verrechnet werden: Hier kann also eine Rolle spielen, dass eine Art *trade off* geschieht. Als Positivfaktoren werden – neben der vielfach als interessant empfundenen Tätigkeit selbst – einerseits in die Waagschale gelegt: die gesellschaftliche Wertschätzung, die mit einer wissenschaftlichen Tätigkeit im tertiären Bildungssektor und gegebenenfalls dem erworbenen akademischen Titel verbunden ist, sowie natürlich auch die unbestimmte Aussicht auf eine andere, hierarchisch höhere angesiedelte Position im hochschulischen Beschäftigungssystem oder auf eine gehobene Anstellung außerhalb des Hochschulsektors (denn ein akademischer Titel kann sich auch für Tätigkeiten im privaten Sektor oder in öffentlichen Ämtern als karriere- und einkommensrelevanter Faktor erweisen). Andererseits werden dagegen abgewogen die

Verungünstigungen der aktuellen Position im Hinblick auf Unsicherheiten der Lebensplanung und (bei Teilzeitbeschäftigung) dem Einkommen.

Doch wurden als wichtigste Motivationsfaktoren im Hinblick auf ihre Berufswahl von den interviewten Wissenschaftler in den beiden betrachteten Ländern immer wieder intrinsische Aspekte benannt wie die Möglichkeit zur Ausübung von Wissenschaft in Forschung und Lehre sowie das Gefühl der Autonomie bei der Gestaltung ihrer Arbeitsinhalte. Diese wurden im Fall von Norwegen sogar als Gegengewicht zur vielfach als unadäquat gering empfundenen gesellschaftlichen Anerkennung des Wissenschaftlerberufs angeführt.

Das berufliche Selbstbild der Wissenschaftler beruht dabei vor allem in Deutschland auf einer fortgeschrittenen Verbetrieblichung der Existenz, die zwischen Berufs- und Freizeit oftmals nicht trennscharf unterscheidet. Derartige Tendenzen sind in Norwegen weniger stark ausgeprägt, Argumente wie Familienfreundlichkeit oder *work-life-balance*-Aspekte der Berufstätigkeit werden von den Wissenschaftlern selbst ins Feld geführt und vielfach als Positivkriterium ihrer Beschäftigung in Norwegen hervorgehoben.

5.6 Fazit

Zusammenfassend lassen sich einige unterscheidende Merkmale der hochschulischen Beschäftigungssysteme in Deutschland und Norwegen festhalten, die durch die Perspektivierung durch die Dimensionen der Beschäftigungsverhältnisse weiter verdeutlicht wurden. Ein erster wichtiger Unterschied betrifft zunächst die Einstiegspositionen in den hochschulischen Arbeitsmarkt und die Aussichten auf Verbleib darin. So stellt das Erlangen der ersten beruflichen wissenschaftlichen Position in Norwegen eine deutlich größere Selektionsschwelle dar als in Deutschland, da hier meist ein formalisiertes Verfahren zu durchlaufen ist. Die Tätigkeit in diesen Einstiegspositionen ist noch stärker forschungs- und weniger lehrorientiert als in Deutschland. Danach können Nachwuchswissenschaftler in Norwegen in stärkerem Ausmaß darauf vertrauen, in einem internen Arbeitsmarkt mit Aufstiegsmöglichkeiten tätig zu sein. Interne Rekrutierung auch für höhere Positionen ist nicht die Ausnahme sondern eher die Regel, wodurch sich auch der Einfluss von sozialen Netzwerken sehr viel direkter bemerkbar macht (was für die Betroffenen auch als Informationsquelle bezüglich ihrer beruflichen Zukunft dienen kann und somit unsicherheitsreduzierend wirkt). Durch organisationsinterne Aufstiegs- oder Verbleibsmöglichkeiten wird in der Mehrzahl der Fälle der Werdegang bis zu den höchsten hierarchischen Positionen geregelt, die ebenfalls meist nach dem Erwerb von Kompetenzen und nicht im Konkurrenzverfahren vergeben werden.

Dies sollte jedoch nicht mit einem diesbezüglichen Automatismus verwechselt werden – Selektion findet selbstverständlich auch hier statt –, reguliert jedoch den Druck, dem sich die Beteiligten ausgesetzt sehen. Ein in Norwegen tätiger Wissenschaftler beschreibt die Situation der *stipendiater* beim Übergang in unbefristete Stelle wie folgt:

„Die Unsicherheit der Stipendiaten ihre berufliche Zukunft betreffend, beschreibt eher die Schwierigkeiten als die Möglichkeiten. [...] Und das, so glaube ich, macht man sich hier nicht so klar, dass es eben grundsätzlich doch eine relativ luxuriöse Situation ist, weil der Konkurrenzkampf nicht sehr groß ist. Und weil eben überhaupt auch Konkurrenzkampf, so wie wir ihn zumindest verstehen, über eine *permanente* Qualifikation, *permanentes* Weitermachen nicht an allen Stellen sozusagen das Entscheidende ist.“ [NO: førsteamnuensis]

Der hier angesprochene, nicht besonders intensive Konkurrenzdruck wird allerdings mittlerweile dadurch erhöht, dass zusätzliche Stellen für *stipendiater* durch nationale PhD-Programme geschaffen werden, ohne im gleichen Umfang für Weiterbeschäftigung der *postdocs* zu sorgen.

Auf diese Weise findet eine (wohl eher unbewusste) Steuerung des Laufbahnsystems in Richtung der in Deutschland ausgeprägten Tendenzen statt, denn das wissenschaftliche Personal an deutschen Universitäten wird – wie angesprochen – demgegenüber vor allem beim Übergang von Positionen der Junior- zu solchen der Senior-Ränge selektiert. Hier ist auch hoher Mobilitätsdruck gegeben, der weitere Unsicherheit bezüglich der Lebensplanung selbst in einem späten Stadium der Berufslaufbahn ausübt. Dies drückt sich bei den Betroffenen oftmals so aus, dass sie den Habitus des in permanenter Konkurrenz befindlichen Verfolgers einer *boundaryless career* verstetigen und ein weitgehend entgrenztes Arbeitszeitmanagement betreiben. Dies ist auch insofern eine naheliegende und rationale Strategie, als sie weitere Verbesserungen ihrer Arbeitsbedingungen vor allem durch externe Berufungen oder Einwerbungen von Drittmitteln erzielen können.

In Deutschland wurden bei den Angehörigen der Junior-Ränge aufgrund der zahlreichen Unsicherheiten in Bezug auf die Lebensplanung (die vor allem auch für Frauen mit Kinderwunsch ein negatives Selektionskriterium während der Qualifizierungsphase darstellt) einige deutlicher ausgeprägte Tendenzen zur Prekarisierung auf. Diese werden gemildert durch die höhere gespürte gesellschaftliche Reputation der Tätigkeit und teilweise auch durch die Möglichkeiten zur Einflussnahme in kleinteiligen Organisationseinheiten innerhalb der Universitäten. Die rechtlich-institutionellen Rahmenbedingungen stellen sich jedoch an dieser Stelle wiederum als deutlich ungünstiger dar, wenn die Wissenschaftler ihre Interessen gegenüber dem Arbeitgeber vertreten möchten: Hochschullehrer in Deutschland sind weit entfernt sind von hoher gewerkschaftlicher Organisation, auch gibt es keine entsprechend ausgeprägte und politisch geförderte Kultur der Verhandlungen von Arbeitsbedingungen unter Wahrnehmung der persönlichen Interessen durch Gewerkschaften. Aufgrund dieser schwächeren Situation im Hinblick auf die Vertretung institutionell-arbeitsrechtlicher Interessen besteht in Deutschland auch größere Neigung, Entscheidungen betreffend die Lebensplanung (insbesondere Familiengründung) zu postponieren, um etwaigen

Benachteiligungen bei der Vergabe eventueller Anschlussbeschäftigungen zu entgehen. Da jedoch, wie geschildert, die eigentliche Selektion des wissenschaftlichen Personals eher spät erfolgt, ist selbst bei wissenschaftlichem Erfolg und „Wohlverhalten“ der Verbleib im hochschulischen Arbeitsmarkt von den Betroffenen kaum aktiv zu gestalten, wenn sie sich nicht – und dann zumeist an einer anderen Institution – um eine im Konkurrenzverfahren zu besetzende Position bemühen.

Hierdurch vollzieht sich oftmals ein im Lebenslauf relativ spät erfolgendes und dann oft schmerzhaft empfundenes „Cooling out“ in Bezug auf die verfolgte Berufslaufbahn als Hochschullehrer. Zwar ließe sich entgegnen, den Betroffenen müsse ja zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung für eine wissenschaftliche Laufbahn klar gewesen sein, dass sich spätestens nach der Habilitation ein „Flaschenhals“ bezüglich der einzunehmenden Stellen ergebe. Doch wird dies genau durch jene trügerische Erfahrung der Wissenschaftler konterkariert, zu Beginn ihrer Laufbahn oftmals relativ einfach an ihre Positionen gelangt zu sein – indem sie nämlich, wie beschrieben, intern rekrutiert bzw. von dem Hochschullehrer, bei dem sie ihr Studium absolviert haben, angesprochen werden, eine Projekt- oder gar etatisierte Stelle anzutreten und sich dabei akademisch gegebenenfalls weiter zu qualifizieren.

Aus diesem Grund sind jene Prekarisierungstendenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland als systemisch bedingt zu beschreiben, die (die Aspekte, die die Situation in Deutschland von der in Norwegen unterscheiden, im Schriftbild hervorgehoben) auf das grundsätzliche Vorhalten einer *Vielzahl* von befristeten Qualifikationsstellen ohne Anschlussmöglichkeit zurückzuführen sind und dabei gleichzeitig die *Wahrnehmung arbeitsrechtlicher Interessen* bei *schwacher gewerkschaftlicher Organisation* durch *Abhängigkeiten von qualifikationsvergebenden Arbeitgebern* (durch die Doppelfunktion von Doktorvater und weisungsbefugten Vorgesetzten) erschwert.

6. Schlussbemerkung

Die vorliegende Arbeit entstand motiviert durch beobachtete Veränderungsprozesse des deutschen Hochschulwesens und die damit einhergehenden Änderungen der Organisations- und Personalstrukturen und methodisch ausgerichtet auf eine internationale Vergleichsperspektive. Während der Entstehungszeit der Arbeit haben sich nicht nur – wie bei wissenschaftlichen Arbeiten dieser Art nicht unüblich – Änderungen im Hinblick auf die zu entwickelnden Fragestellungen und deren Beantwortung ergeben, sondern auch und insbesondere im Hinblick auf den betrachteten Gegenstand selbst. Der Wandel ist vor allem im deutschen Hochschulsystem von nach wie vor andauernder Dynamik:

So ändern sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Hochschulen relativ häufig, dabei überdies zum Teil in den jeweiligen Bundesländern in unterschiedlicher Weise, was Auswirkungen auf die Beschäftigungsverhältnisse der an Hochschulen arbeitenden Wissenschaftler hat – der Vertragsgestaltung wie auch die Arbeitsbedingungen –, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht übersehbar sind. Aus diesem Grund mussten auch entsprechende Abschnitte über Hochschulgesetze und Personal-kategorien im Laufe des Arbeitsprozesses verschiedentlich abgeändert und den aktuellen Verhältnissen angepasst werden – und bilden zum Zeitpunkt der eventuellen Publikation der Arbeit wahrscheinlich bereits gar nicht mehr die dann anzutreffende Realität ab.

Es liegt auf der Hand, dass derart vielfältige Änderungsprozesse nicht allein Auswirkungen auf die wissenschaftliche Aufarbeitung von hochschulischen Beschäftigungssystemen in zwei Ländern hat, sondern in analoger Weise auch auf die hierin involvierten Beschäftigten – und dies insbesondere zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs, da an dieser Stelle Änderungen der Beschäftigungsverhältnisse unmittelbar durchschlagen: Die Anzahl der zu besetzenden Stellen wird auf- oder abgebaut, unterschiedliche Vertragsarrangements werden den Einsteigern in den akademischen Arbeitsmarkt angeboten, verschiedene Stellenkategorien werden eingeführt oder eingestellt, politische Programme zur Förderung von Lehre, Forschung oder auch Gleichstellung unter *diversity*-Aspekten werden aufgelegt oder wieder zu den Akten gelegt.

Die Heterogenität tatsächlich vorzufindender Beschäftigungsverhältnisse zum einen, der nach wie vor stattfindende Wandel des Hochschulwesens vor allem in Deutschland zum anderen lassen eine erschöpfende Diskussion aller Aspekte der hochschulischen Beschäftigungssysteme als sehr schwierig erscheinen. Auch mit der vorliegenden Arbeit wird kein Anspruch darauf erhoben, eine vollständige Darstellung erzielt zu haben, wohl aber die Hoffnung zum Ausdruck gebracht, einige aussagekräftige Merkmale von Beschäftigungsverhältnissen von wissenschaftlichem Personal an Universitäten in Deutschland und Norwegen aufgezeigt und in ihren jeweiligen Kontext erläutert zu haben.

Dabei handelt es sich jedoch um nicht mehr als eine Augenblicksaufnahme: Auch die zum gegenwärtigen Zeitpunkt aktuellsten verfügbaren Daten, die in der CAP-Studie erhoben wurden, beruhen auf Befragungen, die mittlerweile einige Jahre alt sind. Es fiele weiterhin schwer, Prognosen über die jeweiligen zukünftigen Entwicklungen abzugeben, hat man es doch vielfach mit rasanten und nicht immer planbaren Veränderungen zu tun. Ein Beispiel für die Variabilität der Rahmenbedingungen, die direkte Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Wissenschaftler hat, mag in der Einführung und mittlerweile fast schon wieder vollzogenen flächenmäßigen Abschaffung von Studiengebühren an deutschen Hochschulen erblickt werden: Einge- führt, um die Studienbedingungen zu verbessern, konnten hiermit eine Reihe von Investitionen getätigt werden bzw. Stellen für die Lehrbetreuung der Studierenden eingerichtet werden. Der letztgenannte Fall hatte also Auswirkungen für die Beschäftigungsaussichten von Lehrpersonal an deutschen Hochschulen und kann über verbesserte Betreuungsrelationen auch zu besseren Arbeitsbedingungen für Hochschullehrer führen. Fallen die mit Studiengebühren eingerichteten Stellen wieder weg, so ändert das die beruflichen Perspektiven der Wissenschaftler (gerade bei Berufseinstieg) entsprechend in negativer Hinsicht. Werden sie hingegen durch Ausfallbürgschaften der Landesministerien aufgefangen, so hat dies (anders als im Fall der Finanzierung durch Studiengebühren) kapazitätsmäßige Auswirkungen im Sinne einer zu erhöhenden Studierendenzahl, wodurch sich die Betreuungsrelation und somit auch die Arbeitsbedingungen der Lehrenden nicht verbessert.

Derartige Umstellungen sind immer wieder zu beobachten, wodurch Generalisierbarkeit, Aussagekraft wie auch prognostische Qualität von Aussagen, die auf der

Grundlage einer 2007/08 erfolgten Bestandserhebung getroffen werden, vielerorts relativiert werden. Dennoch sei an dieser Stelle die Hoffnung geäußert, mit dem vorgelegten Vergleich zwischen den Beschäftigungsverhältnissen von wissenschaftlichem Personal an Universitäten in Deutschland und Norwegen einen Beitrag zur Diskussion des angesprochenen Veränderungsprozesses zu leisten: Denn einerseits kann Norwegen, wo die entsprechenden Reformen der Hochschulbildung früher implementiert wurden als in Deutschland, als ein mögliches Szenario für das Ergebnis derartiger Wandlungsprozesse dienen. Andererseits lassen sich die Bereiche des akademischen Personalwesens, in denen sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Ländern feststellen ließen – insbesondere im Bereich von Berufseinstieg, Verbleibsaussichten im akademischen Arbeitsmarkt und damit Aspekten der Lebensplanung sowie individuellen Verhandlungsspielräumen – auch als Instrument zur Weiterentwicklung eigener Konzeptionen des Umgangs mit wissenschaftlichem Personal verstehen. Aus diesem Grund mag die Gegenüberstellung von zwei vergleichbaren, jedoch an vielen Stellen unterschiedlichen Beschäftigungssystemen auch als Anregung innerhalb von Lernprozessen auf Organisationsebene verstanden werden.

Literaturverzeichnis

Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.

Abele, Andrea E. (2003): „Beruf – kein Problem, Karriere – schon schwieriger: Berufslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademikern im Vergleich“. In: Abele, Andrea E. / Hoff, Ernst-H. / Hohner, Hans Uwe (Hg.). *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*. Heidelberg: Asanger. Seite 157-182.

Allmendinger, Jutta / Hinz, Thomas (1997): „Mobilität und Lebensverlauf“. In: Hradil, Stefan / Immerfall, Stefan (Hg.). *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich. Seite 247-285.

Allmendinger, Jutta (1989): *Career Mobility Dynamics. A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Studien und Berichte 49. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Altbach, Philip (Hg.) (1996): *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Arnhold, Nina / Handel, Kai Christian (2004): *Modellentwicklung für die W-Besoldung der Universität Bremen*. Gütersloh: CHE.

Arthur, Michael B. (1994): „The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry“. In: *Journal of Organizational Behavior*, 15. Seite 295-306.

Arthur, Michael B. / Rousseau, Denise M. (1996): „Introduction: the Boundaryless Career as a New Employment Principle“. In: Arthur, Michael B. / Rousseau, Denise M. (Hg.): *The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press. Seite 3-20.

Asking, Berit (1999): „Sweden: Professional Diversity in an Egalitarian System“. In: Farnham, David (Hg.). *Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*. Buckingham: Open University Press. Seite 191-208.

Astin, Helen S. (1984): „The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior“. In: *The Counseling Psychologist* 12,4. Seite 117-126.

Auspurg, Katrin / Hinz, Thomas (2008): „Wer beruft Professorinnen? Eine geschlechtsspezifische Analyse der Berufungsverfahren an der Universität Konstanz“. In: *Forschung und Lehre*, 6/2008. Seite 378-381.

Averitt, Robert (1968): *The dual economy. The dynamics of american industry structure*. New York: Norton.

Bandilla, Wolfgang / Koch, Guido / Stahl, Matthias / Watteler, Oliver (2009): *GESIS im Urteil der Professoren und Mitarbeiter der Soziologie und Politikwissenschaft*. Bonn: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Barbier, Jean-Claude / Brygoo, Angéline / Viguier, Frédéric (2002): *Defining and Assessing Precarious Employment in Europe: A Review of Main Studies and Surveys. A tentative approach to precarious employment in France*. Noisy le Grand: Centre d'études de l'emploi.

Bartelheimer, Peter (1998): „Nichts mehr total normal – ‚Atypische‘ Arbeitsverhältnisse und ‚entstandardisierte‘ Erwerbsverläufe“. In: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) u.a.: *Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung, Sonderband Beobachtungsfeld Arbeit*. Berlin: edition sigma. Seite 165-207.

- Baruch, Yehuda / Hall, Douglas T. (2004):** „The academic career: a model for future careers in other sectors?“ In: *Journal of Vocational Behavior* 64. Seite 241-262.
- Becher, Tony / Trowler, Paul R. (2001):** *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Second Edition*, Buckingham: SHRE and pen University Press.
- Becher, Tony / Parry, Sharon (2005):** “The Endurance of the Disciplines”. In: Bleiklie, Ivar / Henkel, Mary (Hg.): *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer. Seite 133-144.
- Beck, Ulrich (1983):** *Jenseits von Stand und Klasse?* In: Kreckel, Reinhard (Hg.). *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz. Seite 35-74.
- Beck, Ulrich (1986):** *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, Gary S. (1993):** *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becquet, Valérie / Musselin, Christine (2004):** *Variations autour du travail des universitaires*. Paris: Etats Généraux de la Recherche et de l’Enseignement Supérieur.
- Behrend, Hilde (1957):** “The Effort Bargain”. In: *Industrial and Labor Relations Review*. Seite 503-515.
- Bennion, Alice / Locke, William (2010):** “The Early Career Paths and Employment Conditions of the Academic Profession in 17 Countries”. In: *European Review*, 18, Supplement 1. Seite 7-33.
- Bentley, Peter / Kyvik, Svein / Vabø, Agnete / Waagene, Erica (2010):** *Forskningsvilkår ved norske universiteter i et internasjonalt perspektiv. En undersøkelse av 7 land*. Oslo: NIFU STEP Rapport 8/2010.
- Bernstein, Basil (1996):** *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bird, Allan (1994):** “Careers as repositories of knowledge: A new perspective on boundaryless careers”. In: *Journal of Organizational Behavior*, 15. Seite 325–44.
- Bleiklie, Ivar / Høstaker, Roar / Vabø, Agnete (2000):** *Policy and practise in higher education*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Bleiklie, Ivar / Henkel, Mary (Hg.) (2005):** *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer
- Bleiklie, Ivar (2009):** “Norway: From Tortoise to Eager Beaver?”. In: Paradeise, Catherine / Reale, Emanuela / Bleiklie, Ivar / Ferlie, Ewan (Hg.). *University Governance: Western European Comparative Perspectives (Higher Education Dynamics Series, Vol. 25)*. Dordrecht: Springer. Seite 127-152.
- Bloch, Roland / Burkhardt, Anke / Franz, Anja / Schulze, Henning / Schuster, Robert (2010):** „Entwicklung und Reform der Struktur des wissenschaftlichen Hochschulpersonals“. In: Pasternack, Peer (Hg.). *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. Seite 109-175.
- Blundell, Richard / Dearden, Lorraine / Sianesi, Barbara (2001):** *Estimating the Returns to Education: Models, Methods and Results*. London: Centre for the Economics of Education.
- Bonaccorsi, Andrea / Daraio, Cinzia (Hg.) (2007):** *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Boltanski, Luc / Chiapello, Ève (2003):** *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK. [frz. Original 1999: *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.]
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (1995):** *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler (2., vollst. Überarb. und aktualisierte Aufl.)* Berlin: Springer.

- Bosch, Gerhard (2004):** „Towards a new standard employment relationship in Western Europe”. In: British Journal of Industrial Relations 42. Seite 617-636.
- Bourdieu, Pierre (1974):** Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983):** „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In: Kreckel, Reinhard (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz. Seite 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1992):** Homo academicus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre / Accardo, Alain (1997):** Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK. [frz. Original 1993: La misère du monde. Seuil: Éditions du Paris.]
- Bourdieu, Pierre (1998):** „Prekarität ist überall“. In: Bourdieu, Pierre (Hg.). Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion. Konstanz UVK Universitätsverlag Konstanz. Seite 96-102.
- Bourdieu, Pierre (2000):** Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft. Konstanz: UVK. [frz. Original 1977: Algérie 60. Structures économiques et structures *temporelles*. Paris: Les Éditions de Minuit.]
- Braun, Dietmar / Merrien, François-Xavier (1999):** „Governance of universities and modernisation of the state: Analytical aspects“. In: Braun, Dietmar / Merrien, François-Xavier (Hg.). Towards a New Mode of Governance for Universities? A Comparative View. London: Jessica Kingsley. Seite 9-33.
- Brennan, John (2007):** „The Changing Academic Profession: The Driving Forces“. In: Reports of Changing Academic Profession Workshop on Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia: International perspectives. Hiroshima: RIHE.
- Brenzikofer, Barbara (2002):** Reputation von Professoren: Implikationen für das Human Resource Management von Universitäten. München / Mering: Hampp.
- Brenzikofer, Barbara / Staffelbach, Bruno (2002):** Reputation von Professoren als Führungsmittel in Universitäten. Diskussionspaper. Universität Zürich Institut für Strategie und Unternehmensökonomik Lehrstuhl Human Resource Management.
- Brinkmann, Ulrich / Dörre, Klaus / Röbenack, Silke (2006):** Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und politische Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hg.) (2000):** Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brown, David G. (1967):** The Mobile Professors. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Brunsson, Nils / Sahlin-Andersson, Kerstin (2000):** „Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform“. In: Organization Studies, 21. Seite 721-746.
- Bude, Heinz / Lantermann, Ernst-Dieter (2006):** „Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58,2. Seite 233-252.
- Bude, Heinz / Willisch, Andreas (2008):** Exklusion. Die Debatte über die "Überflüssigen". 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Burgess, John / Campbell, Iain (1998):** „The Nature and Dimensions of Precarious Employment in Australia“. In: Labour and Industry, 8,3. Seite 5-22.

- Burkhardt, Anke (2003):** „Gegen den Strich gebürstet. Gleichstellungspolitische Rückschlüsse aus der Entwicklung in Skandinavien und Mittel- und Osteuropa.“ In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2003. Seite 108-130.
- Burkhardt, Anke (Hg.) (2008):** Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Burt, Ronald S. (2005):** Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital. Oxford: Oxford University Press.
- Caplow, Theodore / McGee, Reece J. (1958):** The Academic Marketplace. New York: Basic Books.
- Castel, Robert (2000):** Die Metamorphose der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK. [frz. Original 1995: Les metamorphoses de la question sociale. Paris: Fayard.]
- Castel, Robert (2005):** Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg: Hamburger Edition.
- Castells, Manuel (1997):** The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. 1. The Power of Identity. Oxford: Blackwell.
- Cavalli, Alessandro / Moscati, Roberto (2010):** „Academic Systems and Professional Conditions in Five European Countries“. In: European Review, 18,1. Seite 35-53.
- Chait, Richard P. (Hg.) (2002):** The Questions of Tenure. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christensen, Lise (2002):** Likestilling i universitets- og høyskolesektoren, vedlegg 2 til UFD, rapport fra personalpolitikkprosjektet, delrapport 9 i departementets prosjektportefølje av Kvalitetsreformen i høgre utdanning. Online verfügbar unter:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2002/personalpolitikk-i-kvalitetsreformens-ti/15.html?id=278031 (abgerufen am 05.06.2011).
- Clark, Burton R. (1960):** „The ‘cooling out’ function in Higher Education. In: The American Journal of Sociology 65/6. Seite 569-576.
- Clark, Burton R. (1980):** „The ‘cooling out’ function revisited“. In: New Directions for Community Colleges, 32. Seite 15-31.
- Clark, Burton R. (1983):** The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (Hg.) (1987a):** The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (Hg.) (1987b):** „Conclusions“. In: Clark, Burton R. (1987a). The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings. Berkeley: University of California Press. Seite 371-399.
- Coleman, James S. (1992):** Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München: Oldenbourg.
- Cummings, William K. (2007):** „The Third Revolution of Higher Education: becoming More Relevant“. In: Reports of Changing Academic Profession Workshop on Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia: International perspectives. Hiroshima: RIHE.
- Dean, Mitchell (1999):** Governmentality. Power and Rule in Modern Society. London: Sage.
- DeFillippi, Robert J. / Arthur, Michael B. (1994):** „The boundaryless career: A competency-based perspective“. In: Journal of Organizational Behavior, 15. Seite 307-324.
- Detmer, Hubert (2011):** „Black Box und Mythos W. Auswertung einer DHV-Befragung“. In: Forschung und Lehre, 1/2011. Seite 38-39.
- DESTATIS (2007a):** Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2006. Fachserie 11. Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- DESTATIS (2007b):** Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- DESTATIS (2008):** Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2007. Fachserie 11. Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- DESTATIS (2009a):** Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2008. Fachserie 11. Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- DESTATIS (2009b):** Verdienste und Arbeitskosten. Verdienststrukturerhebung 2006. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- DESTATIS (2010):** Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2009. Fachserie 11. Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- De Weert, Egbert (2009):** "The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession". In: Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.). *The Changing Face of Academic Life*. Houndsmill: Palgrave Macmillan. 134-154.
- DiMaggio, Paul J. / Powell, Walter W. (1983):** "The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields". In: *American Sociological Review* 48. Seite 147-160.
- Doeringer, Peter B. / Piore, Michael J. (1971):** *Internal labour markets and manpower analysis*. Lexington: D.C. Heath.
- Dörre, Klaus (2004):** Rechte Orientierungen unter Lohnabhängigen. Ursachen, Auswirkungen, Gegenstrategien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Seite 289-317.
- Dörre, Klaus (2005a):** „Prekarisierung contra Flexicurity. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse als arbeitspolitische Herausforderung“. In: Kronauer, Martin / Linne, Gudrun (Hg.). *Flexicurity. Die Suche nach Sicherheit in der Flexibilität*. Berlin: edition sigma. Seite 53-71.
- Dörre, Klaus (2005b):** „Prekarität - Eine arbeitspolitische Herausforderung“. In: *WSI Mitteilungen*, 5. Seite 250-258.
- Dörre, Klaus / Kraemer, Klaus / Speidel, Frederic (2004):** „Prekäre Arbeit. Ursachen, soziale Auswirkungen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigung“. In: *Das Argument*, 256. Seite 378-397.
- Dörre, Klaus / Neis, Matthias (2007):** „Geduldige PrekarierInnen? – Atypische Beschäftigung in der Wissenschaft und ihre politische Gestaltbarkeit“. In: *Ver.di* (Hg.). *Beschäftigungsbedingungen in Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Erwartungen und Realität*. Berlin: ver.di. Seite 7-18.
- Domsch, Michel E. (2005):** "Karriere im Doppelpack. Dual-Career-Couples als Herausforderung für Wissenschaft und Wirtschaftspraxis". In: *Forschung und Lehre*, 7/2005. Seite 358-360.
- Düll, Nicola (2004):** "Defining and assessing precarious employment in Europe: a review of main studies and surveys". München: Economix.
- Edwards, Richard (1981):** *Herrschaft im modernen Produktionsprozeß*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Eggert, Matthias (2002):** „Wettbewerb zulassen, nicht verhindern“. In: *Forschung und Lehre*, 7/2002. Seite 365-367.
- Enders, Jürgen (1998):** „Berufsbild der Hochschullehrer“. In: Teichler, Ulrich / Daniel, Hans-Dieter / Enders, Jürgen (Hg.). *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus. Seite 55-78.
- Enders, Jürgen (1990):** Beschäftigungssituation im akademischen Mittelbau. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, Werkstattberichte - Band 26.
- Enders, Jürgen (1996a):** Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt a.M.: Campus.

- Enders, Jürgen (1996b):** „Aufsteigen oder Aussteigen? Die Personalstruktur der deutschen Universitäten und die Lage ihrer nicht-professoralen Wissenschaftler im internationalen Vergleich“. In: Kehm, Barbara M. / Teichler, Ulrich (Hg.). Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Themenband II, Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, Werkstattberichte - Band 50. Seite 95-116.
- Enders, Jürgen (1998):** „Berufsbild der Hochschullehrer“. In: Teichler, Ulrich / Daniel, Hans-Dieter / Enders, Jürgen (Hg.). Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus. Seite 55-78.
- Enders, Jürgen (2000):** „Academic Staff in Europe: Changing Employment and Working Conditions“. In: Tight, Malcolm (Hg.). Academic Work and life: What it is to be an Academic, and how this is changing (International Perspectives on Higher Education research, Vol. 1). Amsterdam / New York: Elsevier Science. Seite 7-31.
- Enders, Jürgen (2001a):** Academic Staff in Europe: Changing Context and Conditions. Westport, Conn.: Greenwood.
- Enders, Jürgen (2001b):** „A chair system in transition. Appointments, promotions, and gate-keeping in german higher education“. In: Higher Education, 41,1/2. Seite 3-25.
- Enders, Jürgen (2003):** „Flickwerkkarrieren und Strickleitern in einer prekären Profession. Ein Beitrag zur Nachwuchspolitik an den Hochschulen“. In: Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (Hg.). Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns, Opladen: Leske und Budrich: Seite 253–262.
- Enders, Jürgen (2005):** „Higher Education in Times of Discontent? About Trust, Authority, Price and Some Other Unholy Trinities“. In: Bleiklie, Ivar / Henkel, Mary (Hg.). Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan. Dordrecht: Springer. Seite 31-47.
- Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (1995a):** Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn: BMBF.
- Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (1995b):** Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn: BMBF.
- Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (1995c):** Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Berlin: Luchterhand.
- Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (Hg.) (1995d):** „Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrerberufs“. In: Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (Hg.). Der Hochschullehrerberuf: aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Berlin: Luchterhand. Seite 13-32.
- Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (1996):** „The Academic Profession in Germany“. In: Altbach, Philip (Hg.). The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Seite 439-492.
- Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (1997):** „A Victim of their own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective“. In: Higher Education, 34,1. Seite 347-372.
- Enders, Jürgen / Bornmann, Lutz (2001):** Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt: Campus.
- Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.) (2004):** The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Enders, Jürgen / Kaulisch, Marc (2006):** „The binding and unbinding of academic careers“. In: Teichler, Ulrich (Hg.). The formative years of scholars. London: Portland Press. Seite 85-95.

- Enders, Jürgen / de Boer, Harry / Leisyte, Liudvika (2009):** "New Public Management and the Academic Profession: the Rationalisation of Academic Work Revisited". In: Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.). *The Changing Face of Academic Life*. Houndsmill: Palgrave Macmillan. Seite 36-57.
- Engler, Steffani (2001):** „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Erhardt, Manfred / Meyer-Guckel, Volker / Winde, Mathias (Hg.) (2008):** Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Essen: Edition Stifterverband.
- Erlinghagen, Marcel (2004):** Die Restrukturierung des Arbeitsmarktes. Arbeitsmarktmobilität und Beschäftigungsstabilität im Zeitverlauf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Erlinghagen, Marcel (2008):** "Self-Perceived Job Insecurity and Social Context. A Multi-Level Analysis of 17 European Countries". In: *European Sociological Review* 24. Seite 183-197.
- Erlinghagen, Marcel (2010):** Mehr Angst vor Arbeitsplatzverlust seit Hartz IV? Langfristige Entwicklung der Beschäftigungsunsicherheit in Deutschland. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990):** *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Europäischer Rat (2011):** <http://bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF> (abgerufen am 4.6.2011).
- Fabian, Gregor / Briedis, Kolja (2009):** Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem.
- Farnham, David (1999a):** "Managing Universities and Regulating Academic Labour Markets". In: Farnham, David (Hg.). *Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*. Buckingham: Open University Press. Seite 3-31.
- Farnham, David (1999b):** "The United Kingdom: End of the Donnish Dominion?" In: Farnham, David (Hg.). *Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*. Buckingham: Open University Press. Seite 309-323.
- Farnham, David (1999c):** "Towards the Flexi-University?" In: Farnham, David (Hg.). *Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*. Buckingham: Open University Press. Seite 343-359.
- Farnham, David (2009):** "Employment Relations in Europe: a Comparative and Critical Review". In: Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.). *The Changing Face of Academic Life*. Houndsmill: Palgrave Macmillan. Seite 195-217.
- Federkeil, Gero / Buch, Florian (2007):** Fünf Jahre Juniorprofessur. Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung, Arbeitspapier Nr. 90, Gütersloh, 48.
- Fischer, Cornelia / Heier, Dieter (1983):** *Entwicklungen der Arbeitsmarkttheorie*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Finkelstein, Martin J. (2010):** "Diversification in the Academic Workforce: The Case of the US and Implications for Europe". In: *European Review* 18,1. Seite 141-156
- Fitoussi, Jean-Paul (1995):** *Le débat interdit, monnaie, Europe, pauvreté*. Paris: Arléa.
- Forskerforbundet (1997):** Opprykk til professor etter kompetanse – en vurdering. 5/1997. Oslo.
- Forskerforbundet (2007):** Forskerforbundet: Handlingsplan for stipendiater 2007 – 2009. 1/2007. Oslo.
- Forskerforbundet (2010):** *Research and Higher Education in Norway*. Skriftserien 7/2010. Oslo.

- Foucault, Michel (2000):** „Die Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich / Krasmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hg.) (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Seite 41-67.
- Foucault, Michel (2004):** *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Hg. von Michel Sennelart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frank, Robert H. (1985a):** *Choosing the right pond: Human behavior and the quest for status*. Oxford: Oxford University Press.
- Frank, Robert H. (1985b):** „The demand for unobservable and other nonpositional goods“. In: *American Economic Review* 75. Seite 101-116.
- Franz, Wolfgang (1999):** *Arbeitsplatzökonomik*. Berlin: Springer.
- Friedkin, Noah E. (1998):** *A Structural Theory of Social Influence*. New York: Cambridge University Press.
- Frølich, Nicoline / Waagene, Erica (2008):** *Administrative arbeidsoppgaver for det vitenskapelige personalet ved universiteter og høyskoler i lys av kvalitetsreformen*. Oslo: NIFU STEP Rapport 10/2008.
- Fuglestad, Kirsten (2007):** *Forskerrekruttering i Norge: Pressemelding*. Oslo: NIFU STEP Rapport 12/2007.
- Galbraith, John K. (1968):** *Die moderne Industriegesellschaft*. München: Droemer-Knaur.
- Geibler, Rainer (2006):** *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geurts, Peter / Maassen, Peter (1996):** „Academics and Institutional Governance. An international comparative analysis of governance issues in Germany, the Netherlands, Sweden and the United Kingdom“. In: Maassen, Peter / Van Vught, Frans A. (Hg.). *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Utrecht: De Tijdstrom / CHEPS. Seite 69-82.
- Gibbons, Michael / Limoges, Camille / Nowotny, Helga / Schwartzman, Simon / Scott, Peter / Trow, Martin (1994):** *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Goffman, Erving (1952):** „Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure“. In: *Psychiatry* 15. Seite 451-463.
- Goldt, Max (2007):** „Prekariat und Prokrastination“. In: Goldt, Max. *QQ*. Berlin: Rowohlt. Seite 78-85.
- Gordon, David M. (1972):** *Theories of Poverty and Underemployment. Orthodox, Radical and Dual Labor Market Perspectives*. Lexington: Heath.
- Granovetter, Mark (1974):** *Getting a Job*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grote, Gudela / Raeder, Sabine (2003):** *Berufliche Identität in Wechselwirkung mit den Anforderungen von Arbeitsflexibilisierung und kontinuierlicher Bildung*. Forschungsbericht Zürich: ETH.
- Grözinger, Gerd (2008a):** „Wie mobil sind Professoren? Erste Erkenntnisse zur Zweiten Rufen in Deutschland.“ In: *die hochschule*, 1/2008. Seite 59-73.
- Grözinger, Gerd (2008b):** „Professorenmobilität ausgebremst“. In: *Forschung und Lehre*, 12/2008. Seite 830-832.
- Grühn, Dieter / Hecht, Heidemarie (2007):** *Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Eine Studie des Arbeitsbereichs Absolventenforschung der FU Berlin im Auftrag der DGB-Jugend und der Hans-Böckler-Stiftung*. Berlin: DGB.

- Gülker, Silke (2011):** Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hochschulen: Stand und Zukunftsbedarf. Eine Expertise gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt: GEW.
- Gulbrandsen, Magnus / Smeby, Jens-Christian (2005):** Forskning ved universitetene: Rammebetingelser, relevans og resultater. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gunnes, Hebe / Næss, Terje / Kaloudis, Aris / Sarpebakken, Bo / Melin, Göran / Blomkvist, Linda (2007):** Forskerrekruttering i Norge – status og komparative perspektiver. Oslo: NIFU STEP Rapport 2/2007.
- Gunnes, Hebe / Hovdhaugen, Elisabeth (2008):** Karriereløp i akademia. Oslo: NIFU STEP Rapport 19/2008.
- Haffner, Yvonne / Kraiss, Beate (2008) (Hg.):** Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hall, Douglas T. (1976):** Careers in organizations. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, Douglas T. (2002):** Careers in and out of organizations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Halsey, Albert H. (1992):** The decline of the Donnish Dominion. The British Academic professions in the Twentieth Century. Oxford: Clarendon Press.
- Hannif, Zeenobiyah / Lamm, Felicity (2005):** “When Non-Standard Work Becomes Precarious: Insights from the New Zealand Call Centre Industry”. In: Management Revue, 16,3. Seite 324-350.
- Hartmann, Michael (2004):** Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hartmer, Michael (2009):** „Was verdient ein Universitätsprofessor? Ergebnisse einer empirischen Umfrage.“ In: Forschung und Lehre, 12/2009. Seite 890-892.
- Hartmer, Michael (2010):** „Struktur des wissenschaftlichen Personals an Universitäten.“ In: Forschung und Lehre, 10/2010. Seite 712-715.
- Haunschild, Axel (2004):** Flexible Beschäftigungsverhältnisse – Effizienz, institutionell Voraussetzungen und organisationale Konsequenzen. Habilitationsschrift, Universität Hamburg.
- Haußer, Karl (1995):** Identitätspsychologie. Berlin: Springer.
- Helffferich, Cornelia (2004):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hendry, Chris (1995):** Human Resource Management: A strategic approach to employment. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Henkel, Mary (2000):** Academic Identities and Policy Change. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Henkel, Mary (2005):** “Academic Identity and Autonomy Revisited”. In: Bleiklie, Ivar / Henkel, Mary (Hg.). Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan. Dordrecht: Springer. Seite 145-165.
- Henkel, Mary (2009):** “Policy Change and the Challenge to Academic Identities”. In: Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.). The Changing Face of Academic Life. Houndsmill: Palgrave Macmillan. Seite 78-95.
- Herrschel, Tassilo (1999):** “Germany: A Dual Academy”. In: Farnham, David (Hg.). Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons. Buckingham: Open University Press. Seite 94-114.
- Heß, Tatjana / Roth, Wolfgang L. (2001):** Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung. Heidelberg: Asanger Verlag.
- Hey, Johanna (2005):** „Sind Familie und Wissenschaft als Beruf vereinbar? Chancen und Schwierigkeiten junger Wissenschaftlerinnen – Reformmöglichkeiten“. In: Forschung und Lehre, 7/2005. Seite 352-355.

- Hinz, Thomas / Abraham, Martin (2005):** „Theorien des Arbeitsmarkts: Ein Überblick“. In: Abraham, Martin / Hinz, Thomas, Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 17-68.
- Hochschulrektorenkonferenz (2011):**
<<http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/2281.php>> (abgerufen am 4.6.2011).
- Hoff, Ernst-H. / Ewers, Eyko (2003):** „Zielkonflikte und Zielbalance. Berufliche und private Lebensgestaltung von Frauen, Männern und Paaren“. In: Abele, Andrea E. / Hoff, Ernst-H. / Hohner, Hans Uwe (Hg.). Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg. Heidelberg: Asanger. Seite 131-156.
- Hohn, Hans-Willy (1988):** Von der Einheitsgewerkschaft zum Betriebssyndikalismus: soziale Schließung im dualen System der Interessenvertretung. Berlin: edition sigma.
- Hovdhaugen, Elisabeth / Kyvik, Svein / Olsen, Terje B. (2004):** Kvinner og menn – like muligheter? Om kvinners og menns karriereveier i akademia. Oslo: NIFU STEP Skriftserie 25/2004.
- Hradil, Stefan (2004):** Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, Otto (2010):** Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, Otto / Jacob, Anna Katharina / Seidler, Hanns H. / Wilke, Karsten (2011):** Hochschulautonomie in Gesetz und Praxis. Eine Umsetzungsanalyse vor dem Hintergrund der Förderprogramme des Stifterverbandes. Speyer: Zentrum für Wissenschaftsmanagement.
- Hüther, Otto / Krücken, Georg (2011):** Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen – organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen. Manuskript (25 S.).
- Hutter, Michael / Teubner, Gunther (1994):** „Der Gesellschaft fette Beute. Homo juridicus und homo oeconomicus als kommunikationserhaltende Fiktionen“. In: Fuchs, Peter / Göbel, Andreas (Hg.). Der Mensch – das Medium der Gesellschaft? Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Seite 110-145.
- Høstaker, Roar / Vabø, Agnete (2008):** „Knowledge, society, higher education and the society of control“. In: Learning and Teaching, 1,1. Seite 122-154.
- Iddeng, Jon (2009):** Midlertidige vitenskapelig ansatte (MVA) ved Universitet I Oslo. En arbeidsvilkårsundersøkelse. Oslo: Forskerforbundet.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2008):** Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2008. Allensbacher Berichte 2008/2. Allensbach: Institut für Demoskopie Allensbach.
- Jacob, A. Katharina (2007):** Qualitätsmanagement an Musikhochschulen in Zeiten sich wandelnder Studienstrukturen. FolkwangStudien, Bd. 5. Hildesheim: Olms.
- Jacob, A. Katharina (2009):** „Musikhochschule und Studienreform: Besonderheiten und Probleme“. In: die hochschule. Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform 2/2009. Seite 59-70.
- Jacob, A. Katharina / Teichler Ulrich (2009):** “The Changing Employment and Work Situation of the Academic Profession in Germany”. In: The Changing Academic Profession over 1992-2007: International, Comparative, and Quantitative Perspectives. RIHE International Seminar Reports No. 13, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University. Seite 253-270.
- Jacob, A. Katharina / Teichler, Ulrich (2011):** Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Bonn: BMBF.
- Jähne, Matthias (2006):** „Kaum abgesichert, schlecht bezahlt und außen vor. Ergebnisse einer Umfrage der GEW BERLIN bei Lehrbeauftragten an Hochschulen“. In: blz – die Zeitschrift der GEW

Berlin, Nr. 11/2006. Als Internetressource unter <http://www.gew-berlin.de/blz/6463.htm> (abgerufen am 12.3.2011).

Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse – Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Opladen: Leske und Budrich.

Jansen, Dorothea (Hg.) (2007): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration. Dordrecht: Springer.

Janson, Kerstin / Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (2006): Wissenschaftliche Wege zur Professur oder ins Abseits? Strukturinformationen zu Arbeitsmarkt und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Kassel: INCHER.

Jörges-Süß, Katharina (2007): Leistungsbezogene Bezahlung in der Öffentlichen Verwaltung. Eine neoinstitutionalistisch-historische Analyse. München / Mering: Hampp.

Jones, Candace (1996): „Careers in Project Networks: The Case of the Film Industry“. In: Arthur, Michael B. / Rousseau, Denise M. (Hg.). The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era. New York. Seite 58-75.

Kalleberg, Arne L. (2000): „Nonstandard Employment Relations: Part-time, Temporary, and Contract Work“. In: Annual Review of Sociology, 26. Seite 341-365.

Kehm, Barbara (2006): „Promovieren in Europa – Strukturen und Konzepte im Vergleich“. In: Fiedler, Werner / Hebecker, Eike (Hg.). Promovieren in Europa. Strukturen, Status und Perspektiven im Bologna-Prozess. Opladen: Leske und Budrich. Seite 77-90.

Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (2005): „Atypische Beschäftigungsverhältnisse und Flexicurity“. In: Kronauer, Martin / Linne, Gudrun (Hg.). Flexicurity. Die Suche nach Sicherheit in der Flexibilität. Berlin: edition sigma. Seite 127-148.

Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (2006): „Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekarität“. In: WSI Mitteilungen, 5. Seite 235-240.

Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (Hg.) (2007a): Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken. Berlin: edition sigma.

Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (2007b): „Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekarität“. In: Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (Hg.). Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken. Berlin: edition sigma. Seite 11-25.

Kerr, Clark (1954): „The Balkanization of the Labor Market“. In: Bakke, E. Wight / Hauser, Philip M. / Palmer, Gladys L. / Myers, Charles A. / Yoder, Dale / Kerr, Clark / Webbink, Paul. Labor Mobility and Economic Opportunity, Cambridge: MIT Press. Seite 92-110.

Kim, Uh-Young (2006): Die Solidarität der Unterbezahlten.
<http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,413336,00.html> (abgerufen am 27.8.2007).

Klecha, Stephan / Reimer, Melanie (2008): „Wissenschaft als besonderer Arbeitsmarkt. Grundtypologien des Umgangs mit unsicherer Beschäftigung beim wissenschaftlichen Personal“. In: Klecha, Stephan / Krumbein, Wolfgang (Hg.). Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 13-87.

Klecha, Stephan / Krumbein, Wolfgang (Hg.) (2008): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klitkou, Antje / Gulbrandsen, Magnus (2010): „The relationship between academic patenting and scientific publishing in Norway“. In: Scientometrics 82. Seite 93-108.

Koch, Juliane (2010): Leistungsorientierte Professorenbesoldung: rechtliche Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten für die Gewährung von Leistungsbezügen. Frankfurt a.M.: Lang.

Köhler, Christoph / Loudovici, Kai / Struck, Olaf (2007): Arbeitsmarktsegmentation und betriebliche Beschäftigungssysteme. In: Köhler, Christoph / Loudovici, Kai (Hg.).

Beschäftigungssysteme, Unsicherheit und Erwerbsorientierungen. Theoretische und empirische Befunde. Jena: SFB 580 Mitteilungen. Seite 14-93.

Köhler, Gerd / Erlinghagen, Robert (2003): Tarifvertrag Wissenschaft. Über die Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Personals an skandinavischen Hochschulen und ihre tarifrechtlichen Regelungen. Frankfurt/Main: GEW.

Kogan, Maurice (2007): "The Academic Profession and its Interface with Management". In: Kogan, Maurice / Teichler, Ulrich (Hg.). Key Challenges to the Academic Profession. Kassel: INCHER-Kassel, Werkstattberichte 65. Seite 161-173.

Kogan, Maurice / Teichler, Ulrich (Hg.) (2007): Key Challenges to the Academic Profession. Kassel: INCHER-Kassel, Werkstattberichte 65.

Kogan, Maurice / Bleiklie, Ivar (2007): "Organisation and Governance of Universities". In: Higher Education Policy, 20. Seite 477-493.

Kraatz, Matthew S. / Zajac Edward J. (1996): "Exploring the limits of new institutionalism: The causes and consequences of illegitimate organizational change". In: American Sociological Review 61. Seite 812-836.

Kraemer, Klaus (2008): „Ist Prekarität überall?“ In: Altenhain, Claudio (Hg.). Von „neuer Unterschicht“ und Prekariat? Gesellschaftliche Verhältnisse und Kategorien im Umbruch. Kritische Perspektiven auf aktuelle Debatten. Bielefeld: transcript Verlag. Seite 139-150.

Kraemer, Klaus (2009): „Prekarisierung. Ein Vorschlag zur Systematisierung eines schillernden Begriffs“. In: Kutzner, Stefan / Nollert, Michael / Bonvin, Jean M. (Hg.). Armut trotz Arbeit. Die neue Arbeitswelt als Herausforderung für die Sozialpolitik. Zürich: Seismo Verlag. Seite 21-37.

Kraemer, Klaus / Speidel, Frederic (2005): „Prekarisierung von Erwerbsarbeit. Zur Transformation des arbeitsweltlichen Integrationsmodus“. In: Heitmeyer, Wilhelm / Imbusch, Peter (Hg.). Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 367-390.

Krais, Beate (2008): „Wissenschaft als Lebensform: Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren“. In: Haffner, Yvonne / Krais, Beate (Hg.). Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern. Frankfurt a.M.: Campus. Seite 177-211.

Kreckel, Reinhard (2008): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

Kunnskapsdepartementet (2010): Tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner 2010. Online verfügbar unter http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2010/Sektoranalyse-for-hoyere-utdanningsinstitusjoner-2010.html?id=601443 (abgerufen am 5.11.2010).

Kupfer, Antonia (2003): „Vom Doktor zum PhD in gesicherter Beschäftigung“. In: Kupfer, Antonia / Moes, Johannes. Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Seite 65-70.

Kupfer, Antonia / Moes, Johannes (2003): Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Kyvik, Svein (2000): "Academic work in Norwegian higher education." In: Tight, Malcolm (Hg.). Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing. 1/2000. Amsterdam. Seite 33-72.

Kyvik, Svein (2008): FoU-strategi ved statlige høyskoler. Oslo: NIFU STEP Rapport 12/2008.

- Kyvik, Svein / Smeby, Jens C. (1994):** "Teaching and research. The relationship between the supervision of graduate students and faculty research performance." In: Higher Education, 28. Seite 227-239.
- Kyvik, Svein / Skodvin, Ole-Jacob / Smeby, Jens-Christian (2001):** "Expansion, Reorganization, and Discontent among Academic Staff: The Norwegian Case". In: Enders, Jürgen (Hg.). Academic Staff in Europe: Changing Context and Conditions. Westport, Conn.: Greenwood. Seite 217-232.
- Kyvik, Svein / Olsen, Terje B. / Hovdhaugen, Elisabeth (2003a):** Opprykk til professor. Kompetanse eller konkurranse? Oslo: NIFU STEP Rapport 4/2003.
- Kyvik, Svein / Olsen, Terje B. / Vabø, Agnete (2003b):** Postdoktorordningen. Oslo: NIFU STEP kriftserie 37/2003.
- Kyvik, Svein / Smeby, Jens-Christian (2004):** "The Academic Workplace. Country Report Norway". In: Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.). The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Seite 310-313.
- Kyvik, Svein / Olsen, Terje B. / Vabø, Agnete (2004):** Stedbundne postdoktorer. Oslo: NIFU STEP Forskningspolitikk 1/2004.
- Kyvik, Svein / Olsen, Terje B. (2007):** Doktorgradsutdanning og karrieremuligheter: En undersøkelse blant to årskull doktorgradskandidater. Oslo: NIFU STEP Rapport 35/2007.
- Kyvik, Svein / Olsen, Terje B. (2009):** Gjennomstrømning i doktorgradsutdanningen. Oslo: NIFU STEP Rapport 40/2009.
- Laparra, Miguel / Barbier, Jean-Claude / Darmon, Isabelle / Düll, Nicola / Frade, Carlos / Frey, Luigi / Lindley, Robert / Vogler-Ludwig, Kurt (2004):** Managing labour market-related risks in Europe: Policy implications. Pamplona: Grupo de Investigación, Universidad Pública de Navarra.
- Lazear, Edward P. (1981):** "Agency, earnings, profiles, productivity and hours restrictions". In: American Economic Review 71. Seite 606-620.
- Lazear, Edward P. / Rosen, Sherwin (1981):** "Rank-order tournaments as optimum labor contracts". In: Journal of Political Economy 89. Seite 841-864.
- Lazear, Edward P. (2003):** Firm-Specific Human Capital. A Skill-Weight Approach. In: ational Bureau of Economic Research Working Paper Series, working paper 9679.
- Lechler, Peter (1994):** "Kommunikative Validierung". In: Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hg.). Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung (2. Bearb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union. Seite 243-258
- Lechuga, Vicente M. (2006):** The Changing Landscape of the Academic Profession: The Culture of Faculty at For-Profit Colleges and Universities. New York: Routledge Chapman and Hall.
- Leemann, Regula J. (2002):** Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Chur: Rüegger.
- Lie, Suzanne / Teigen, Mari (1994):** „Higher Education in Norway: A Nirvana of Equality for Women?“ In: Word Yearbook of Education 1994. London: Kogan Page.
- Lindholm, Jennifer A. (2004):** „Pathways to the Professoriate: The Role of Self, Others, and Environment in Shaping Academic Career Aspirations“. In: The Journal of Higher Education, 75,6. Seite 603-635.
- Lindholm, Jennifer A. / Astin, Alexander W. / Sax, Linda J. / Korn, William S. (2002):** The American College Teacher: National Norms for the 2001-2002 HERI Faculty Survey. Los Angeles: UCLA Higher Education Research Institute.
- Locke, William / Teichler, Ulrich (Hg.) (2007):** The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries. Kassel: INCHER-Kassel, Werkstattberichte 66.

- Löther, Andrea (Hg.) (2004a):** Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine.
- Löther, Andrea (2004b):** „Evaluation von Gleichstellungsmaßnahmen“. In: Löther, Andrea (Hg.) (2004a). Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine. Seite 9-21.
- Löther, Andrea / Mühlenbruch, Brigitte (2004):** „Gleichstellungspolitik in den Hochschulsonderprogrammen und im Hochschul- und Wissenschaftsprogramm“. In: Löther, Andrea (Hg.) (2004a). Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine. Seite 22-37.
- Lohaus, Ina (2005):** „Kinder als Karrierebremse oder Karriere als Kinderbremse? Ergebnisse einer Allensbach-Umfrage“. In: Forschung und Lehre, 7/2005. Seite 362.
- Lutz, Burkart (1987):** Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lutz, Burkart / Sengenberger, Werner (1974):** Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten. Göttingen: Schwartz.
- Maassen, Peter / Van Vught, Frans A. (Hg.) (1996):** Inside Academia. New challenges for the academic profession. Utrecht: De Tijdstrom / CHEPS.
- Macha, Hildegard / Bauer, Quirin J. / Struthmann, Sandra (2008):** Ausgebremst. Über den Mangel an Frauen in der Wissenschaft – Hintergründe und Perspektiven. In: Forschung und Lehre, 7/2008. Seite 372-375.
- Marheim Larsen, Ingvild / Gornitzka, Åse (1995):** „New management systems in Norwegian universities: The interface between reform and institutional understanding“. In: European Journal of Education 30, 3. Seite 347-361.
- Marsden, David (1999):** A Theory of Employment Systems. Micro-Foundations of Societal Diversity. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, Albert / Nienhüser, Werner (2002):** Neue Formen der Beschäftigung - Personalpolitische Voraussetzungen und Effekte. In: Martin, Albert / Nienhüser, Werner (Hg.). Neue Formen der Beschäftigung – neue Formen der Personalpolitik? München / Mering: Hampp. Seite 1-16.
- Maruani, Margaret (2001):** „L'emploi dans une société de plein-chômage“. In: Pouchet, Amélie (Hg.). Sociologies du travail, quarante ans après. Paris: Elsevier. Seite 191-200.
- Mayer, Karl-Ulrich / Schöplin, Urs (1989):** „The state and the life-course“. In: Annual Review of Sociology 15. Seite 187-209.
- Meek, V. Lynn / Teichler, Ulrich / Kearney, Mary-Louise (Hg.) (2009):** Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Kassel: INCHER-Kassel.
- Meier, Frank (2009):** Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Metz-Göckel, Sigrid / Möller, Christina / Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009):** Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten. Opladen: Leske und Budrich.
- Metz-Göckel, Sigrid / Selent, Petra / Schürmann, Ramona (2010):** „Integration und Selektion. Dem Dropout von Wissenschaftlerinnen auf der Spur“. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32,1. Seite 8-34.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian (1977):** „Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony“. In: American Journal of Sociology, 83,2. Seite 340-363.

- Meyer, John W. / Boli, John / Thomas, George M. (2005):** "Ontologie und Rationalisierung im Zurechnungssystem der westlichen Kultur". In: Meyer, John W. Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Seite 17-46.
- Meyer, John W. / Jepperson, Ronald L. (2005):** "Die ‚Akteure‘ der modernen Gesellschaft: Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentenschaft". In: Meyer, John W. Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Seite 47-84.
- Michelsen, Svein (2007):** "Arbeidslivsrelasjoner I endring. Om det akademiske ansettelsesforholdet og fagforeningenes medvirkning innen universitetet." In: Hjellbrekke, Johannes / Olsen, Ole J. / Sakslind, Rune (Hg.). Arbeid, kunnskap og sosial ulikhet. Oslo: Unipub. Seite 127-152.
- Michon, François / Germe, Jean-François (1979):** Stratégies des entreprises et formes particulières d'emploi. Paris: C.N.R.S., Université de Paris 1.
- Miess, Julie (2010):** Neue Monster. Postmoderne Horrortexte und ihre Autorinnen. Köln: Böhlau.
- Miller, Henry D. (1995):** The Management of Change in Universities. Buckinham: Open University Press.
- Mittelstrass, Jürgen (2010):** "The Future of the University". In: European Review, 18. Seite 181-189.
- Mörchen, Melanie (2006):** Praktikum als prekäre Beschäftigung – Ausbeutung oder Chance zur Integration? Dortmund: Kowa.
- Mommsen, Wolfgang J. (1987):** The Academic Profession in the Federal Republic of Germany. In: Clark, Burton R. (Hg.). The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings. Berkeley: University of California Press, Seite 60-92.
- Mortensen, Dale T. (1976):** „Job matching under imperfect Information“. In: Ashenfelder, Orley / Blum, Jerome (Hg.). Evaluation of the labor-market effects of social programs. Princeton: Princeton University Press. Seite 194-232.
- Mückenberger, Ulrich (1985):** „Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses. Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft?“ In: Zeitschrift für Sozialreform 31,7,8. Seite 415-434 und Seite 457-475.
- Müller-Carmen, Michael / Salzgeber, Stefan (2005):** „Changes in Academic Work and the Chair Regime: The Case of German Business Administration Academics“. In: Organization Studies 26,2. Seite 271-290.
- Münch, Richard (2007):** Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Musselin, Christine (2002):** "Differenzierung durch Rekrutierung. Personalauswahlstrategien an deutschen und französischen Universitäten". In: die hochschule. Seite 113-130.
- Musselin, Christine (2004):** „Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility“. In: Higher Education 48,1. Seite 55-78.
- Musselin, Christine (2007a):** "Are Universities Specific Organisations?" In: Krücken, Georg / Kosmützky, Anna / Torca, Marc (Hg.). Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld: transcript Verlag. Seite 63-84.
- Musselin, Christine (2007b):** "Transformation of Academic Work: Facts and Analysis". In: Kogan, Maurice / Teichler, Ulrich (Hg.). Key Challenges to the Academic Profession. Kassel: INCHER-Kassel, Werkstattberichte 65. Seite 175-190.
- Musselin, Christine (2009):** „Profession, Market and Organisation“. In: Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.). The Changing Face of Academic Life. Houndsmill: Palgrave Macmillan. Seite 117-133.
- Neave, Guy (2009):** "The Academic Estate Revisited: Reflections on Academia's Rapid Progress from the Capitoline Hill to the Tarpeian Rock". In: Enders, Jürgen / de Weert, Egbert (Hg.). The Changing Face of Academic Life. Houndsmill: Palgrave Macmillan. Seite 15-35.

- Neave, Guy / Rhoades, Gary (1987):** "The Academic Estate in Western Europe". In: Clark, Burton R. (Hg.). *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press. Seite 211-270.
- Neuberger, Oswald (1989):** Organisationstheorien. In: Roth, Erwin (Hg.). *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe. Seite 205-250.
- Neusel, Aylá / Wetterer, Angelika (Hg.) (1999):** Vielfältige Verschiedenheiten. *Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Nicole-Drancourt, Chantal (1990):** „Organisation du travail des femmes et flexibilité de l’emploi“, In: *Sociologie du travail*, 2. Seite 173-193.
- Nicole-Drancourt, Chantal (1992):** „L’idée de précarité revisitée“, In: *Travail et emploi*, 52. 57-70.
- Nienhüser, Werner (2003):** "Macht". In: Martin, Albert (Hg.). *Organizational Behavior – Verhalten in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer. Seite 139–172.
- Nienhüser, Werner (2004):** „Subkontrahierung als Arbeitskräftestrategie. Eine (gescheiterte?) Erklärung aus transaktionskostentheoretischer Perspektive am Beispiel der Bauwirtschaft“. In: Struck, Olaf / Köhler, Christoph (Hg.). *Beschäftigungsstabilität im Wandel?* München / Mering: Hampp. Seite 201-224.
- Nienhüser, Werner (2005):** "Flexible Work = Atypical Work = Precarious Work?" In: *Management Revue*, 16,3. Seite 299-303.
- Nienhüser, Werner (2007):** „Betriebliche Beschäftigungsstrategien und atypische Arbeitsverhältnisse. Eine Erklärungsskizze aus Sicht einer politischen Personalökonomik“. In: Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (Hg.) (2007). *Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken*. Berlin: edition sigma. Seite 45-65.
- Nienhüser, Werner / Matiaske, Wenzel (2003):** „Der 'Gleichheitsgrundsatz' bei Leiharbeit - Entlohnung und Arbeitsbedingungen von Leiharbeitern im europäischen Vergleich“. In: *WSI Mitteilungen*, 8. Seite 466-473.
- Nienhüser, Werner / Jacob, A. Katharina (2008):** „Changing of the Guards – Eine empirische Analyse der Sozialstruktur von Hochschulräten“. In: *Hochschulmanagement* 3/2008. Seite 67-73.
- NIFU STEP (2009):** Doktorgrader I tall. Informasjon fra Doktorgradsregisteret. Oslo: NIFU STEP.
- NIFU STEP (2010a):** Doktorgrader I tall. Informasjon fra Doktorgradsregisteret. Oslo: NIFU STEP.
- NIFU STEP (2010b):** FoU-statistikk og indikatorer. Forskning og utviklingsarbeid. 2010 Norge. Oslo: NIFU STEP.
- Nomden, Koen / Farnham, David / Onnee-Abbruciati, Marie-Laure (2003):** "Collective Bargaining in Public Services: Some European Comparisons". In: *International Journal of Public Sector Management* 16,6. 412-423.
- Norges Forskningsrådet (2007):** Det norske forsknings- og innovasjonssystemet (Indikatorrapporten). Oslo.
- Norsk Tjenestemannslag (2008):** Demokrati, kvalitet og forskning. Online verfügbar unter http://www.ntl105.no/NTLBasen/Content/10084/NTL_prof_rap_2008.pdf (abgerufen am 03.11.2008).
- North, Douglass (1990):** *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nowotny, Helga / Scott, Peter / Gibbons, Michael (1991):** *Rethinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity
- NSD (2011):** Database for statistikk om høgre utdanning. Online verfügbar unter: http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_ansatte.action (abgerufen am 18.06.2011).

- Næss, Terje (2008):** From research to business: mobility among new PhDs in science and technology. Paper prepared for Labour Market for Scientist and Engineers. International Workshop at Maastricht University 2008.
- OECD (2002):** Taking the Measure of Temporary Employment, Employment Outlook. Paris. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2011):** <<http://stats.oecd.org/Index.aspx>> (abgerufen am 29.05.2011).
- Olsen, Terje B. (2004):** Tid fra doktorgrad til fast ansettelse. Oslo: NIFU STEP Arbeidsnotat 9/2004.
- Olsen, Terje B. (2007):** Doktorgrad – og hvad så? Om doktorernes yrkeskarriere. Oslo: NIFU STEP Rapport 20/2007.
- Olsen, Terje B. / Kyvik, Svein. / Hovdhaugen, Elisabeth (2005):** "The Promotion to Full Professor – through Competition or by Individual Competence?" In: Tertiary Education and Management, 11. Seite 299-316.
- Onnen-Isemann, Corinna / Osswald, Ursula (1991):** Aufstiegsbarrieren für Frauen im Universitätsbereich. Bad Honnef: Bock.
- Paugam, Serge (1993):** La société française et ses pauvres, PUF, Paris.
- Paugam, Serge (2000):** "L'exclusion, usages sociaux et apports de la recherche". In: Berthelot, Jean-Michel (Hg.). La sociologie française contemporaine, Paris: PUF. Seite 155-171.
- Paugam, Serge (2000b):** Le salarié de la précarité. Paris: PUF.
- Petrongolo, Barbara / Pissarides, Christopher A. (2001):** "Looking into the black box: A survey of the matching function". Journal of Economic Literature 39. Seite 390-431.
- Pellert, Ada (1999):** Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien: Böhlau.
- Pfeffer, Jeffrey / Salancik, Gerald R. (2003):** The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective. Stanford: Stanford University Press.
- Piore, Michael J. (1969):** "On-the-Job Training in the Dual Labour Market". In: Weber, Arnold R. / Cassell, Frank H. (Hg.). Public-Private Manpower Policies, Madison: IRRRA. Seite 101-132.
- Pitrou, Agnès (1978):** La vie précaire, des familles face à leurs difficultés. Paris Études CNAF.
- Plander, Harro (1986):** Arbeitsplatz Hochschule. Wissenschaftspolitik, Beschäftigung und Personalstruktur im Hochschulbereich. GEW-Beiträge zum Wissenschaftsrecht, Band 4. Freiburg: Dreisam-Verlag.
- Pollitt, Christopher (1993):** Managerialism and the Public Services. Oxford: Blackwell.
- Pollitt, Christopher / Bouckaert, Geert (2000):** Public Management Reform: A Comparative Analysis. Oxford: Oxford University Press.
- Preißler, Ulrike (2010):** „Die Besoldung der W-Professoren. Eine Länderübersicht.“ In: Forschung und Lehre, 8/2010. Seite 583.
- Pritchard, Rosalind (2010):** „Gender Inequalities in British and German Universities: A Quantitative Study“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1/2010. Seite 36-55.
- Raider, Holly J. / Burt, Ronald S. (1996):** "Boundaryless Career and Social Capital". In: Arthur, Michael B. / Rousseau, Denise M. (Hg.): The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era. New York. Seite 187-200.
- Rambach, Anne / Rambach, Marine (2001):** Les intellos précaires. Paris: Fayard.
- Research Council of Norway (2002):** Evaluation of Norwegian Training of Researchers. English Summary, Oslo: Research Council of Norway.
- Rhoades, Gary (1998):** Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor. New York: State University of New York Press.

- Rodgers, Gerry / Rodgers, Janine (1989):** Precarious Jobs in Labour Market Regulation; the Growth of Atypical Employment in Western Europe. Genf: International Institute for Labour Studies, International Labour Organisation.
- Röbken, Heinke (2010):** "Career Paths of German Business Administration Academics". In: Zeitschrift für Personalforschung 23,3. Seite 219-236
- Roemer, Robert E. / Schnitz, James E. (1982):** „Academic Employment as Day Labor. The Dual Labor Market in Higher Education“. In: The Journal of Higher Education 53,5. Seite 514-531.
- Rösinger, Christiane (2006):** "Wer wird Millionär?". In: CD-Booklet zu Britta. Das schöne Leben. Flit 12 LC 00727. Berlin: Flittchen Records.
- Rosenblum, Gerald / Rosenblum, Barbara Rubin (1990):** "Segmented Labor Markets in Institutions of Higher Learning. In: Sociology of Education, 63,3. Seite 151-164.
- Rosenblum, Gerald / Rosenblum, Barbara Rubin (1996):** "The Flow of Instructors through the Segmented Labor Markets of Academe". In: Higher Education, 31,4. Seite 429-445.
- Rosenstiel, Lutz von (2000):** Grundlagen der Organisationspsychologie. 4. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, Lutz von / Molt, Walter / Rüttinger, Bernd (1983):** Organisationspsychologie. 5. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2008):** Die Finanzkrise meistern – Wachstumskräfte stärken. Jahresgutachten 2008/09. Wiesbaden.
- Schasse, Ulrich (1991):** Betriebszugehörigkeitsdauer und Mobilität. Eine empirische Untersuchung zur Stabilität von Beschäftigungsverhältnissen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schimank, Uwe (2001):** "Unsolved Problems and Inadequate Solutions: The Situation of Academic Staff in German Higher Education." In: Enders, Jürgen (Hg.). Academic Staff in Europe: Changing Context and Conditions. Westport, Conn.: Greenwood. Seite 115-136.
- Schimank, Uwe (2004):** „Handeln in Institutionen und handelnde Institutionen“. In: Jaeger, Friedrich / Straub, Jürgen (Hg.). Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2: Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart: Metzler. Seite 293-307.
- Schimank, Uwe (2005):** „Die akademische Profession und die Universitäten. ‚New Public Management‘ und eine drohende Entprofessionalisierung“. In: Klatetzki, Thomas / Tacke, Veronika (Hg.). Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 143-164.
- Schimank, Uwe / Kehm, Barbara / Enders, Jürgen (1999):** „Institutional mechanisms of problem processing of the German university system: Status quo and new developments.“ In: Braun, Dietmar / Merrien, François-Xavier (Hg.). Towards a New Mode of Governance for Universities? A Comparative View. London: Jessica Kingsley. Seite 179-194.
- Schimank, Uwe / Lange, Stefan (2009):** "The German University System: A Latecomer in New Public Management". In: Paradeise, Catherine / Reale, Emanuela / Bleiklie, Ivar / Ferlie, Ewan (Hg.). University Governance: Western European Comparative Perspectives (Higher Education Dynamics Series, Vol. 25), Dordrecht: Springer. Seite 51-75.
- Schlinghoff, Axel (2002):** „Personalauswahl an Universitäten – die Berufungspraxis deutscher wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten in den neunziger Jahren“. In: Unternehmensentwicklung im Wettbewerb. Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft 2002/2, Wiesbaden: Gabler. Seite 139-147.
- Schlinghoff, Axel (2003):** Karriereanreize für deutsche und US-amerikanische Hochschullehrer – eine personalökonomische und empirische Analyse des langfristigen Forschungsoutputs. Köln: Dissertation Universität zu Köln.

- Schneider, Norbert F. / Limmer, Ruth / Ruckdeschel, Kerstin (2002):** Berufsmobilität und Lebensform, Sind berufliche Mobilitätsanforderungen in Zeiten der Globalisierung noch mit Familie vereinbar? Stuttgart: Kohlhammer.
- Schramm, Florian (1992):** Beschäftigungsunsicherheit. Wie sich die Risiken des Arbeitsmarkts auf die Beschäftigung auswirken – Empirische Analysen in Ost und West. Berlin: edition sigma.
- Schwach, Vera / Brandt, Ellen / Vabø, Agnete (2004):** I spennet mellom kvalitet og krav til likestilling. En pilotstudie av forskningsmiljøer med relativt høye andeler kvinner. Oslo: NIFU STEP arbeidsnotat 8/2004.
- Schwach, Vera / Waagene, Erica (2010):** Faglige verv og oppgaver, karrierehemmende eller karrierefremmende?. Oslo: NIFU STEP Rapport 12/2010.
- Scott, W. Richard (2001):** Institutions and Organizations. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Sengenberger, Werner (Hg.) (1978):** Der gespaltene Arbeitsmarkt. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sengenberger, Werner (1979):** „Zur Dynamik der Arbeitsmarktsegmentierung“. In: Brinkmann, Christian / Kühl, Jürgen / Schultz-Wild, Rainer / Sengenberger, Werner (Hg.). Arbeitsmarktsegmentation – Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Seite 1-44.
- Sengenberger, Werner (1987):** Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M.: Campus.
- Sennett, Richard (2000):** Der flexible Mensch. 5. Aufl. München: Siedler.
- Sesselmeier, Werner (2007):** „(De)Stabilisierung der Arbeitsmarktsegmentation? Überlegungen zur Theorie atypischer Beschäftigung“. In: Keller, Berndt / Seifert, Hartmut (Hg.) (2007). Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken. Berlin: edition sigma. Seite 67-80.
- Skoie, Hans (1995):** Professor II-ordningen in Norge. Oslo: NIFU STEP Forskningspolitikk 4/95.
- Slaughter, Sheila / Leslie, Larry L. (1997):** Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila / Rhoades, Gary (2004a):** Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila / Rhoades, Gary (2004b):** “Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices”. In: American Academic. Seite 37-59.
- Sørensen, Aage B. (1993):** „Wissenschaftliche Werdegänge und akademische Arbeitsmärkte“. In: Mayer, Karl Ulrich (Hg.). Generationsdynamik in der Forschung. Frankfurt a.M.: Campus. Seite 83-109.
- Staehe, Wolfgang (1987):** Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Einführung. 3. Aufl., München: Vahlen.
- Standing, Guy (1993):** “Labor regulation in an era of fragmented flexibility”. In: Buechtemann, Christoph F. (Hg.). Employment Security and Labor Market Behavior. Ithaca, NY: ILR Press. Seite 425-441.
- Standing, Guy (1999):** Global Labour Flexibility - seeking distributive justice. London: Macmillan.
- Standing, Guy (2000):** Modes of control: a Labour-status approach to decent work. Genf: ILO.
- Stensaker, Bjørn (2004):** The transformation of organisational identities: Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education. Enschede: University of Twente.
- Stiglitz, Joseph E. (1975):** “The Theory of ‘Screening’. Education and the Distribution of Income”. In: American Economic Review, 65,3. Seite 283-300.
- Stock, Manfred (2006):** „Zwischen Profession und Organisation. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive“. In: die hochschule, 15,2. Seite 67-79.

- Stolz, Mathias (2005):** „Generation Praktikum“. In: Die Zeit, 14, 2005.
- Streeck, Wolfgang (2004):** „Hire and Fire. Ist der amerikanische Arbeitsmarkt ein Vorbild für Deutschland?“ In: Zilian, Hans-Georg (Hg.). Insider und Outsider. München / Mering: Hampp. Seite 46-59.
- Storvik, Aagot E. (2009):** Kvinnens karrieremuligheter i forskningsinstituttsektoren. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Rapport 2009, 10.
- Struck, Olaf / Köhler, Christoph / Goetzelt, Ina / Grotheer, Michael / Schröder, Tim (2006):** „Die Ausweitung von Instabilität? Beschäftigungsdauern und betriebliche Beschäftigungssysteme (BBSS)“. In: Arbeit 15. Seite 167-180.
- Spence, A. Michael (1973):** „Job Market Signaling“. In: The Quarterly Journal of Economics, 87,3. Seite 355-374.
- Stinchcombe, Arthur L. (1974):** Creating efficient industrial administrations. New York: Academic Press.
- Szydlík, Marc (1990):** Die Segmentierung des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Analyse mit Daten des sozio-ökonomischen Panels, 1984-1988. Berlin: edition sigma.
- Sørensen, Aage B. (1993):** „Wissenschaftliche Werdegänge und akademische Arbeitsmärkte“. In: Mayer, Karl U. (Hg.). Generationsdynamik in der Forschung. Frankfurt a.M.: Campus. Seite 83-109.
- Teichler, Ulrich (2008):** „Academic Staff in Germany: per aspera ad astra?“. In: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University (Hg.): The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives", RIHE International Seminar Reports, 12. Seite 131-152.
- Teichler, Ulrich (2010). „The Diversifying Academic Profession?“. In: European Review, 18. Seite 157-179.
- Teichler, Ulrich / Yağcı, Yasemin (2009):** „Changing Challenges of Academic Work: Concepts and Observations“. In: Meek, V. Lynn / Teichler, Ulrich / Kearney, Mary-Louise (Hg.). Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. Kassel: INCHER-Kassel. Seite 83-145.
- Tekna 2009:** Stipendiatundersøkelsen 2009. Online verfügbar unter: <http://www.tekna.no> (abgerufen am 23.1.2010).
- Thaller, Nicole (2009):** Ist selbst initiiertes Wandel in Universitäten möglich? Das Beispiel der Promovierendenausbildung. München / Mering: Hampp.
- Theobald, Hildegard (1999):** Geschlecht, Qualifikation und Wohlfahrtsstaat. Deutschland und Schweden im Vergleich. Berlin: edition sigma.
- Thune, Tara / Olsen, Terje B. (2009):** Stipendieters arbeidsvilkår og Karriereforventninger. En undersøkelse av Forskerforbundets stipendiatmedlemmer. Oslo: NIFU STEP Rapport 38/2009.
- Thurow, Lester (1975):** Creating inequality. Mechanisms of distribution in the US economy. New York: Basic Books.
- Tolbert, Pamela S. (1996):** „Occupations, Organizations, and Boundaryless Careers“. In: Arthur, Michael B. / Rousseau, Denise M. (Hg.): The Boundaryless Career. A New Employment Principle for a New Organizational Era. New York: Oxford University Press. Seite 331-349.
- Trow, Martin (1996a):** „Trust, markets, and accountability in higher education: A comparative perspective“. In: Higher Education Policy, 9,4. Seite 309-324.
- Trow, Martin (1996b):** „On the Accountability of Higher Education in the United States“. In: Maassen, Peter / Van Vught, Frans A. (Hg.): Inside Academia. New challenges for the academic profession. Utrecht: CHEPS. Seite 227-268.

Tucker, Deborah (2002): "Precarious" Non-Standard Employment – A Review of the Literature. Wellington; New Zealand: Department of Labour.

Tuschke, Anja (2005): Legitimität und Effizienz administrativer Innovationen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Tvede, Olaf (1994): Rekruttering til forskning: forskerrekruarters sosiale bakgrunn. Oslo: NIFU.

Vabø, Agnete (2007): "Norway: the principal-agent relationship and its impact on the autonomy of the academic profession." In: Locke, William / Teichler, Ulrich (Hg.). The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries. Kassel: INCHER-Kassel, Werkstattberichte 66. Seite 177-194.

Vabø, Agnete (2007a): "Challenges of Internationalization for the Academic Profession in Norway." In: Kogan, Maurice / Teichler, Ulrich (Hg.). Key Challenges to the Academic Profession. Kassel: INCHER-Kassel, Werkstattberichte 65. Seite 99-107.

Vabø, Agnete (2007b): "Globalisering av høyere utdanning - utdanningspolitiske perspektiver og utfordringer." In: Hjellbrekke, Johannes / Olsen, Ole J. / Sakslind, Rune (Hg.). Arbeid, kunnskap og sosial ulikhet. Oslo: Unipub 2007. Seite 153-168.

Vabø, Agnete / Aamodt, Per O. (2005): Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon. Oslo: NIFU STEP Skriftserie 2/2005.

Vabø, Agnete / Ramberg, Inge (2009): Arbeidsvilkår i norsk forskning. Oslo: NIFU STEP Rapport 9/2009.

Vabø, Agnete (2002): Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner. Bergen: Rokkansenteret.

Vatvedt, Bitte (2008): Karriereplan kann hindre forskerflukt.
<http://wo.uio.no/as/> (Universitet i Oslo, Uniforum nett no) (abgerufen am 13.10.2008).

ver.di (Hg.) (2007): Beschäftigungsbedingungen in Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Erwartungen und Realität. anstöße-Reihe des ver.di-Fachbereichs Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Vester, Michael (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim: Juventa. Seite 39-70.

Voigt, Stefan (2002): Institutionenökonomik. München: UTB Verlag W. Fink.

Voje, Kirsten (1988): Norsk samfunnsvitenskap mot år 2010: En analyse av forskerpersonalet, mobilitet, rekruttering og behov for rekrutteringsstillinger. NAVFs utredningsinstitutt, Norges allmennvitenskapelige forskningsrad.

Voß, G. Günter / Pongratz, Hans J. (1998): „Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1. Seite 131-158.

Voß, G. Günter / Pongratz, Hans J. (2003): Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.

Waagene, Erica (2007): Rekruttering til vitenskapelige stillinger i det norske academia – betydningen av barn og sosial bakgrunn for kvinner og menn. Masteroppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.

Walgenbach, Peter / Meyer, Renate (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.

Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5., rev. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

- Weber, Max (1988):** „Wissenschaft als Beruf“. In: Weber, Max. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). Seite 582-613.
- Weber, Wolfgang (1999):** „Personalmanagement in Universitäten“. In: Elsik, Wolfgang / Mayrhofer, Wolfgang (Hg.). Strategische Personalpolitik: Festschrift für Prof. Dr. Dudo von Eckardstein. München / Mering: Hampp. Seite 327-336.
- Welch, Anthony R. (1997):** “The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession”. In: Higher Education, 34,3. Seite 323-345.
- Welch, Antony R. (2005a):** “From Pergerinatio Academica to Global Academic: The Internationalisation of the Profession”. In: Welch, Antony R. (Hg.). The Professoriate. Profile of a Profession. Dordrecht: Springer. Seite 71-96.
- Welch, Antony R. (Hg.) (2005b):** The Professoriate. Profile of a Profession. Dordrecht: Springer.
- Weltbank (2010):** <<http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/GNIPC.pdf>> (abgerufen am 05.02.2011).
- Wex, Peter (2005):** Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin: Duncker und Humblot.
- Whitchurch, Celia (2008a):** “Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education”. In: Higher Education Quarterly, 62,4. Seite 377-396.
- Whitchurch, Celia (2008b):** “Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education”. In: Journal of Higher Education Policy and Management, 30,4. Seite 375-386.
- Whitley, Richard (1984):** The Modern Sciences as Reputational Work Organizations. In: Whitley, Richard: The Intellectual and Social Organization of the Sciences. Oxford: Clarendon Press. Seite 1-41.
- Wildt, Johannes (2004):** “The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen“. In: Ehlert, Holger / Welbers, Ulrich (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf: Grupello. Seite 59-79.
- Wissenschaftsrat (1998):** Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2007):** Empfehlungen zur Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Yin, Robert K. (1994):** Case study research: Design and methods (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Youn, Ted I.K. (1992):** „The Sociology of Academic Careers and Academic Labor Markets“. In: Research in Labor Economics, 13, Seite 101-130.
- Youn, Ted I.K. / Zelerman, Daniel (1988):** „Institutional Career Mobility in Academia“. In: Breneman, David W. / Youn Ted I.K. (Hg.): Academic Labor Markets and Careers. Philadelphia: The Falmer Press. Seite 52-73.
- Zeitlhöfler, Ingrid (2007):** Gerechtigkeit in Organisationen. Eine empirische Studie zur leistungsorientierten Besoldung von Professor/-innen. München / Mering: Hampp.
- Zimmer, Annette / Krimmer, Holger / Stallmann, Freia (2006):** „Winners among Losers: Zur Feminisierung der deutschen Universitäten“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 4/2006. Seite 30-56.
- Økonomisk Rapport (1985):** Toppene i samfunnet står i statskalenderen, 17. Seite 46-51.

**Wissenschaft als Beruf am Beginn des 21.
Jahrhunderts**

**Deutsche Teilstudie des internationalen Forschungsprojekts
"The Changing Academic Profession"
(CAP Projekt)**

**Befragung von Lehrenden und Forschenden an Hochschulen
und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in
Deutschland**

Sehr geehrte Damen und Herren,

das Internationale Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel führt im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie „The Changing Academic Profession (CAP)“ eine repräsentative Befragung der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Deutschland durch. Die deutsche Teilstudie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Neben Deutschland sind insgesamt etwa 20 andere Länder aus fünf Kontinenten Mitglied im Projektverbund, darunter die USA, Großbritannien, Frankreich, Japan, China und Mexiko.

Nähere Informationen finden Sie unter www.uni-kassel.de/incher/cap

Die Studie nimmt viele Themen wieder auf, die in der ersten international vergleichenden Studie dieser Art in den 90er Jahren behandelt worden waren. Auch damals haben wir die deutsche Studie mit Unterstützung des BMBF und nach Beratung mit der HRK, dem Deutschen Hochschulverband und anderen Verbänden durchgeführt.

Im Namen unseres Forschungs-Teams möchte ich Sie herzlich bitten, dieses wichtige Projekt zu unterstützen, indem Sie Ihre Erfahrungen und Vorstellungen in die Befragung einbringen.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung



Prof. Dr. Dr. hc Ulrich Teichler
(Leiter der deutschen Teilstudie)

Prof. Dr. Dr. hc Ulrich Teichler und Oliver Bracht, M.A.
Internationales Zentrum für Hochschulforschung
Universität Kassel, Mönchebergstrasse 17, 34109 Kassel
☎ 0561.804-2362 Fax 0561.804-7415
E-mail: cap@incher.uni-kassel.de
Internet: www.uni-kassel.de/incher/cap

Erläuterungen

Dieser Fragebogen wird derzeit weltweit in zwanzig Ländern in unterschiedlichen Disziplinen und an unterschiedlichen Institutionen eingesetzt. Um den internationale Vergleich zu gewährleisten, sind manche Fragen anders formuliert, als es in einer auf die spezifisch deutsche Situation angelegten Studie der Fall wäre. Wir bitten Sie dafür um Verständnis.

Um den Aufwand für die Beantwortung in Grenzen zu halten, haben wir uns dazu entschlossen, die Fragen möglichst mit vorgegebenen Antwortkategorien zu stellen. Die jeweiligen Besonderheiten Ihrer persönlichen Situation und ihrer Spezialisierung können daher möglicherweise nicht in allen Facetten abgebildet werden. Wir möchten Sie dennoch bitten, die Fragen so gut es geht zu beantworten und Zusatzinformationen ggf. auf einem separaten Blatt zu vermerken. **Ihre Kommentare zum Fragebogen und zusätzliche Informationen sind uns herzlich willkommen!**

Bitte beantworten Sie alle Fragen, die auf Sie zutreffen. Wenn eine Frage nicht auf Sie zutrifft, kreuzen Sie bitte ggf. das entsprechende Kästchen an.

Bitte schreiben Sie deutlich, da die Fragebogen maschinell mit Hilfe eines Scanners erfasst werden.

Falls Antwortkästchen vorgegeben sind, markieren Sie das Zutreffende bitte mit einem Kreuz, das nach Möglichkeit nicht über die Kästchenbegrenzung hinausreicht: →

Bei einigen Fragen haben wir Antwortskalen von 1 bis 5 verwendet (z.B. von 1 = Stimme völlig zu bis 5 = Stimme überhaupt nicht zu), mit denen Sie Ihre Antworten abstimmen können. Bitte kreuzen Sie bei diesen Fragen nur ein Kästchen pro Zeile an.

Falls Sie Ihre Antwort korrigieren wollen: schwärzen Sie bitte die falsche Markierung und unterstreichen Sie bitte das richtige Kästchen, wie unten im Beispiel angegeben.

A9 Wie ist Ihre Meinung zu den folgenden Äußerungen?

Stimme völlig zu					Stimme überhaupt nicht zu	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissenschaft ist vor allem Vorbereitung und Durchführung originärer Forschungsarbeiten.	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zu wissenschaftlicher Tätigkeit gehört die Anwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens im Alltag dazu.	

Bei manchen Fragen können mehrere Kästchen angekreuzt werden. In diesem Fall finden Sie im Anschluss an die Frage einen Hinweistext

A4 Wie würden Sie Ihre Situation bei der Vorbereitung auf Ihre Promotion beschreiben? (Mehrfachantworten möglich)

Bei einigen Fragen bitten wir Sie um die Angabe von Zahlen, z.B.

(Jahr)

Falls Ihre Antwort auf eine solche Frage "Null" ist, tragen Sie bitte ein.

Bei einigen Fragen haben wir Platz für Ihre Antworten gelassen. Bitte tragen Sie Ihre Angabe in das Feld ein. (.....)
(bitte angeben)

Sollte der Platz für Ihre Antworten nicht ausreichen, fügen Sie bitte ein zusätzliches Blatt bei.

Wissenschaft als Beruf am Beginn des 21. Jahrhunderts

Fragebogen der international vergleichenden Studie „The Changing Academic Profession (CAP)“

A Beruflicher Werdegang und berufliche Situation

A1 Bitte geben Sie für jeden Ihrer Abschlüsse das Jahr des Abschlusses, das Land und die Hochschule an, an der Sie diesen erworben haben.

Art des Abschlusses	Jahr	Abschluss in Deutschland?	Falls nicht, bitte das Land angeben:	Hochschule
Erster Studienabschluss (Diplom, Magister, Staatsexamen u.a.)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Ggf. weiterer Abschluss (Master u.a.)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Ggf. Promotion	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Ggf. Habilitation	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>

A2 Bitte nennen Sie die Disziplin bzw. Fachrichtungsgruppe, der Sie Ihre Abschlüsse bzw. Ihre wissenschaftliche Tätigkeit zurechnen. (Bitte nur ein Kästchen)

Höchster Abschluss	Derzeitige Forschungstätigkeit	Derzeitige Lehrtätigkeit	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pädagogik (Lehrerbildung und Erziehungswissenschaften)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Geisteswissenschaft und Künste
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sozialwissenschaft, Psychologie und Geographie
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wirtschaftswissenschaft
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Rechtswissenschaft
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Naturwissenschaft, Mathematik und Informatik
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ingenieurwesen und Architektur
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Agrarwissenschaft und Veterinärwissenschaft
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Medizin, Pharmazie und Gesundheitswesen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:
			(bitte angeben)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nicht zutreffend

A3 Bitte geben Sie - spezifischer als bei Frage A2 - das Fachgebiet an, in dem Sie gegenwärtig in erster Linie wissenschaftlich tätig sind.

A4 Wie würden Sie Ihre Situation bei der Vorbereitung auf Ihre Promotion beschreiben? (Mehrfachantworten möglich)

- 1 Sie hatten eine vorgeschriebene Anzahl von Kursen besucht
- 3 Sie hatten intensive Beratung für die Dissertation erhalten
- 4 Sie hatten Ihr Thema selbst gewählt
- 5 Sie hatten ein Stipendium erhalten
- 6 Sie hatten einen Arbeitsvertrag für Tätigkeiten in Lehre bzw. Forschung erhalten
- 7 Sie hatten sich durch Kurse bzw. eingehende Instruktionen qualifiziert
- 8 Sie waren an Forschungsprojekten mit anderen Forschern vor Ort beteiligt
- 9 Sie waren Mitglied eines Instituts- oder Fachbereichsgremiums
- 10 Nicht zutreffend, weder promoviert, noch darauf vorbereitet

A5 Wie lange waren Sie seit Ihrem ersten Studienabschluss in den folgenden Bereichen tätig? (Falls gar nicht oder weniger als ein halbes Jahr, bitte jeweils "0" eintragen)

Jahre vollzeitig	Jahre teilzeitig	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	An Hochschulen
<input type="text"/>	<input type="text"/>	An außeruniversitären Forschungsinstitutionen
<input type="text"/>	<input type="text"/>	An andern Institutionen des öffentlichen Sektors
<input type="text"/>	<input type="text"/>	In der Industrie oder im privaten Sektor
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Selbstständig

<input type="text"/>	Wie viele Jahre sind Sie jetzt ohne Unterbrechung durch Tätigkeiten in anderen Bereichen an Hochschulen bzw. Forschungsinstitutionen tätig?
<input type="text"/>	Wie viele Jahre haben sie nach Ihrem ersten Studienabschluss primär für weitere Qualifizierung (z.B. weiteres Studium, Stipendiat u.ä.)verbracht?
<input type="text"/>	Wie viele Jahre waren Sie aus persönlichen oder familiären Gründen nicht beschäftigt?
<input type="text"/>	Wie viele Jahre waren Sie arbeitslos?

A6 An wie vielen Institutionen sind Sie beschäftigt gewesen seit Ihrem...

...ersten Abschluss	...höchsten Abschluss	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Hochschulen bzw. Forschungsinstitute

Andere Institutionen (einschließlich selbständiger Tätigkeit)

A7 Wann haben Sie Ihre erste Erwerbstätigkeit an einer Hochschule bzw. Forschungsinstitution aufgenommen (Stipendien und Hilfskrafttätigkeiten nicht mitgerechnet)?

Jahr Ihrer ersten Beschäftigung (ggf. auch teilzeitig)

Jahr Ihrer ersten Vollzeitbeschäftigung

Erstes Jahr auf Ihrer derzeitige Position an Ihrer derzeitigen Institution

A8 In welchem Umfang sind Sie derzeit an Ihrer Hochschule/Forschungsinstitution beschäftigt?

1 Vollzeitig

2 Teilzeitig

% einer Vollzeitbeschäftigung

3 Andere Vertragsformen (Lehrauftrag, S-Professur u.a.):.....
(bitte angeben)

4 Unvergütete Tätigkeit:.....
(bitte angeben)

A9 Üben Sie derzeit darüber hinaus eine weitere Beschäftigung aus?
(Mehrfachantworten möglich)

1 Nein

2 Ja, an einer anderen Hochschule/Forschungsinstitution

3 Ja, in der Privatwirtschaft

4 Ja, im staatlichen, öffentlichen Bereich

5 Ja, selbstständig

6 Sonstiges:.....
(bitte angeben)

A10 An welcher Art von Institution sind Sie derzeit tätig? (Bitte nur eine Angabe)

1 Universität

2 Fachhochschule

3 Kunsthochschule

4 Max-Planck-Institut

5 Fraunhofer Institut

6 Institut der Leibnitz Gemeinschaft

7 Helmholtz Institut

8 Sonstiges:
(bitte angeben)

A11 Bitte nennen Sie die Hochschule / Forschungsinstitution, an der Sie derzeit tätig sind?

.....
.....

A12 Was ist Ihre heutige Position bzw. Gehaltskategorie? (Wenn Sie in einem Forschungsinstitut arbeiten, in dem sich die Rangbezeichnungen von denen an Hochschulen unterscheiden, ordnen Sie bitte Ihre Position analog ein)

- 1 Professur C4, W3 o.ä.
2 Professur C3, W2 o.ä.
3 Professur C2 o.ä.
4 Juniorprofessur
5 Andere Hochschullehrerposition
6 Andere Wissenschaftlerposition oberhalb Eingangsposition (BAT Ib und höher)
7 Andere Wissenschaftlerposition, typische Eingangsposition (BAT IIa o.ä.) oder darunter
8 Etwas anderes:
(bitte angeben)

A13 Welche Beschäftigungsdauer ist bei Ihrem Beschäftigungsvertrag vorgesehen?
(Bitte nur eine Angabe)

- 1 Unbefristet beamtet
2 Unbefristet angestellt
3 Befristet, **mit** Aussicht auf unbefristeten Vertrag
4 Befristet, **ohne** Aussicht auf unbefristeten Vertrag
5 Etwas anderes:
(bitte angeben)

A14 Wie hoch ist Ihr jährliches Brutto-Einkommen (ggf. einschließlich Zulagen)?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Euro aus der Tätigkeit an Hochschulen bzw. Forschungseinrichtungen
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Euro aus allen weiteren Beschäftigungen

--	--	--	--	--	--

Euro aus sonstigen Einkünften (Honorare o.ä.)

A15 Welchen der folgenden Aktivitäten sind Sie im laufenden Studienjahr nachgegangen? (Mehrfachantworten möglich)

- 1 Mitglied einer wissenschaftlichen Kommission auf Landes-, Bundes- oder internationaler Ebene
 - 2 Mitglied einer Evaluations- oder Gutachterkommission
 - 3 (Mit-) Herausgeber von Zeitschriften und Buchserien
 - 4 Funktionsträger in einer wissenschaftlichen Organisation bzw. einem Berufsverband
 - 5 Funktionsträger einer Gewerkschaft
 - 6 Aktive Tätigkeit bzw. Funktionsträgerschaft in der Politik
 - 7 Aktive Tätigkeit bzw. Funktionsträgerschaft in gemeinnützigen sozialen Projekten bzw. Organisationen
 - 8 Sonstiges:
- (bitte angeben)

A16 Haben Sie während der vergangenen fünf Jahre einschneidende Änderungen in Ihrer Berufstätigkeit erwogen? Haben Sie konkret etwas unternommen, um diese umzusetzen? (Mehrfachantworten möglich)

- | Erwogen | Konkret etwas unternommen | |
|----------------------------|----------------------------|---|
| 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | Übernahme einer Leitungsposition an einer Hochschule/Forschungsinstitution |
| 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | Wechsel zu Forschung/Lehre an einer anderen Hochschule/Forschungsinstitution in Deutschland |
| 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | Wechsel zu Forschung/Lehre an einer anderen Hochschule/Forschungsinstitution im Ausland |
| 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | Wechsel zu einer Tätigkeit außerhalb von Hochschule/Forschungsinstitution |
| 5 <input type="checkbox"/> | | Nein, ich habe keine größeren beruflichen Veränderungen erwogen |

B Allgemeine berufliche Situation

B1 Wie viele Stunden verwenden Sie im Durchschnitt pro Woche für die folgenden Aufgaben? (Falls in diesem Studienjahr nicht in der Lehre tätig sind, schreiben Sie Ihren Schätzwert bitte nur in die zweite Spalte)

Stunden pro Woche während der Vorlesungszeit	Stunden pro Woche außerhalb der Vorlesungszeit	
<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	Lehre (Vorbereitung von Lehrmaterialien, Durchführung von Lehrveranstaltungen, Studienberatung, Prüfungen u.ä.)
<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px;" type="text"/>	Forschung (Lesen der Forschungsliteratur, Schreiben, Durchführung von Experimenten, Feldstudien u.ä.)

Dienstleistung (kunden- oder patientenbezogene Dienste, bezahlte oder unbezahlte Beratung, öffentliche oder private Dienstleistung u.ä.)

Selbstverwaltung (Mitarbeit in Hochschulgremien, allgemeine Berichte u.a.m.)

Weitere wissenschaftliche Aktivitäten, die den obigen Kategorien nicht eindeutig zurechenbar sind

B2 Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung? (Bitte nur eine Angabe)

- 1 Primär in der Lehre
 2 In beiden, aber mehr zur Lehre hin
 3 In beiden, aber mehr zur Forschung hin
 4 Primär in der Forschung

B3 Wie würden Sie die folgenden Einrichtungen, Ressourcen und Personal an Ihrer Institution bewerten, die Sie zur Unterstützung Ihrer Arbeit benötigen?

Ausgezeichnet					Sehr schlecht		Nicht zutreffend	
1	2	3	4	5			6	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Lehrräume
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Technische Ausstattung für die Lehre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Laboratorien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Forschungsausrüstung und Instrumente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Computerausstattung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Bibliotheksausstattung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Ihren Arbeitsraum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Sekretariatsunterstützung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Telekommunikationstechnik (Internet, Telefon u.a.)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Personal zur Unterstützung der Lehre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Personal zur Unterstützung der Forschung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	Finanzielle Unterstützung der Forschung

B4 Die meisten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sehen sich in unterschiedlichem Maße mit ihrer Disziplin oder ihrem Fachbereich verbunden. Geben Sie bitte an, welchen Stellenwert folgendes für Sie hat:

Sehr wichtig					Gar nicht wichtig	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Mein Fach/meine Disziplin
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Mein Fachbereich/Fakultät o.ä.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Meine Hochschule/Forschungsinstitution

B5 Wie würden Sie Ihre beruflichen Bedingungen und das Arbeitsklima an Ihrer Institution charakterisieren?

Trifft völlig zu					Trifft überhaupt nicht zu				
1	2	3	4	5					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Gute Gelegenheit zum Verfolgen der eigenen wissenschaftlichen Ideen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Gute Gelegenheit zur Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern an dieser Institution
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Starke Betonung sozialer Hierarchien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Große Rivalität zwischen den Bereichen bzw. einzelnen Wissenschaftlern
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Große Offenheit für verschiedene wissenschaftliche bzw. wissenschaftspolitische Konzepte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Starke Betonung der Kollegialität

B6 Wie ist Ihre Meinung zu den folgenden Äußerungen?

Stimme völlig zu					Stimme überhaupt nicht zu				
1	2	3	4	5					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Wissenschaft ist vor allem durch Vorbereitung und Durchführung originärer Forschungsarbeiten gekennzeichnet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Zu wissenschaftlicher Tätigkeit gehören Fragen der Anwendung im Alltag dazu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Berichte zu erstellen, in denen die wichtigsten Trends und Ergebnisse der Forschung zusammengetragen werden, sind integraler Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Dies ist eine schlechte Zeit für junge Menschen, die eine wissenschaftliche Karriere in meinem Fach beginnen wollen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Wenn ich noch einmal die Wahl hätte, würde ich nicht mehr Wissenschaftler/in an der Hochschule bzw. an einem Forschungsinstitut werden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Mein Beruf stellt eine starke persönliche Belastung dar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Lehre und Forschung sind schwer miteinander zu vereinbaren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Wissenschaftler/innen in meinem Fachgebiet haben die berufliche Verpflichtung, ihr Wissen auf gesellschaftliche Probleme anzuwenden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Wissenschaftler/innen sollen die Gelegenheit haben, eigene Ideen unabhängig davon zu verfolgen, ob sie als wissenschaftlich/praktisch relevant erscheinen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Jüngere, promovierte Wissenschaftler/innen an Hochschulen/Forschungsinstitutionen sollen völlig eigenständig über ihre Forschungstätigkeit entscheiden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					Forschung sollte stärker kooperativ / in Teams stattfinden als bisher üblich

B7 Wie würden Sie insgesamt Ihre Zufriedenheit mit Ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit als Wissenschaftler(in) einschätzen?

Sehr hoch					Sehr gering	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

B8 Haben sich die Arbeitsbedingungen an Hochschulen und Forschungsinstitutionen in Deutschland, seit Sie wissenschaftlich tätig sind, insgesamt eher verbessert oder verschlechtert?

Stark verbessert					Stark verschlechtert	
	1	2	3	4	5	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arbeitsbedingungen an Hochschulen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Arbeitsbedingungen an Forschungsinstitutionen

C Lehrtätigkeit (bezogen auf das laufende Studienjahr oder, falls Sie derzeit nicht lehren, auf das vorangegangene. Falls Sie keine Lehraufgaben haben, bitte weiter zu Teil D)

C1 Wie verteilen sich Ihre Lehraufgaben im gesamten Studienjahr auf die verschiedenen Stufen und Arten von Studiengängen? (Bitte die Prozentangabe der Zeit, die Sie für die Lehre verwenden, auf 100% aufsummieren)

Prozent der Zeit, die Sie für die Lehre verwenden	Durchschnittliche Teilnehmerzahl je Veranstaltung	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Grundstudium im Rahmen von Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Hauptstudium im Rahmen von Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Bachelor-Studiengänge (falls gesonderte Lehrveranstaltungen angeboten)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Master-Studiengänge (falls gesonderte Lehrveranstaltungen angeboten)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Promotionsstudiengänge
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Aufbau- und Weiterbildungsstudiengänge u.ä.:
		(bitte angeben)
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Sonstiges einzelne Weiterbildungs- veranstaltungen, Sommerschools u.a.m.:
		(bitte angeben)
Summe 100%		

C2 Sind Sie in den folgenden Arten von Lehraktivitäten involviert? (Mehrfachantworten möglich)

- 1 Lehre in Vorlesungen, Seminare u.ä.
- 2 Individuelle Unterrichtung
- 3 Betreuung im Projektstudium
- 4 Praktische Unterweisung (z.B. in Labors)
- 5 E-Learning u.ä.
- 6 Fernstudien
- 7 Entwicklung von Lehrmaterialien
- 8 Studiengangentwicklung

- 9 Studienberatung
- 10 Kontakte mit Studierenden außerhalb von Lehrveranstaltungen und Studienberatung
- 11 Elektronische Kommunikation mit Studierenden
- 12 Anderes:
(bitte angeben)

C3 Gibt es an Ihrer Institution/Ihrem Fachbereich bestimmte Festlegungen bzw. klare Erwartungen im Hinblick auf ihre Lehr- bzw. lehrbezogene Tätigkeit?
(Mehrfachantworten möglich)

- 1 Teilnehmerzahlen an den Lehrveranstaltungen
- 2 Zahl der zu betreuenden Examensarbeiten u.ä.
- 3 Erfolgsquoten der Studierenden
- 4 Zeitlicher Umgang der Studierendenberatung

C4 Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

Stimme völlig zu					Stimme überhaupt nicht zu	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sie verbringen mehr Zeit, als Ihnen lieb ist, damit, bei den Studierenden Mängel an grundlegenden Kenntnissen auszugleichen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sie wurden durch Lehrvaluationen dazu angeregt, Ihre Lehrfähigkeiten zu verbessern
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		An Ihrer Institution gibt es angemessene Kursangebote zur Verbesserung der Lehrqualifikation
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sie legen in Ihrer Lehre Wert auf praxisorientiertes Wissen und Fähigkeiten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sie legen in Ihrer Lehre Wert auf internationale Perspektiven und Inhalte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sie stoßen in Ihren Lehrveranstaltungen die Beschäftigung mit Werten und Ethik an
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sie weisen die Studierende auf Folgen von Betrugs- und Plagiatsversuchen hin
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Die Noten in Ihren Lehrveranstaltungen spiegeln eindeutig die Leistungen der Studierenden wider
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Seit Sie angefangen haben selbst zu lehren, ist die Zahl der ausländischen bzw. international mobilen Studierenden gestiegen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Derzeitig stammen die meisten Ihrer Studierenden aus dem Ausland
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Ihre Forschungsaktivitäten wirken sich positiv auf Ihre Lehre aus
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Ihre Dienstleistungsaktivitäten wirken sich positiv auf Ihre Lehre aus

C5 Bieten Sie während des laufenden Studienjahres Lehrveranstaltungen...
(Mehrfachantworten möglich)

- 1 ...im Ausland an?
- 2 ...an, in denen Deutsch nicht die zentrale Sprache ist?

D **Forschung** (bezogen auf das laufende Jahr oder, falls Sie im laufenden Jahr ausnahmsweise nicht forschen, auf das vorangegangene. Falls Sie keine Forschungsaufgaben haben, bitte weiter zu Teil E)

D1 **Wie würden Sie Ihre aktuellen Forschungsvorhaben beschreiben?**
(Mehrfachantworten möglich)

- 1 Sie arbeiten allein an mindestens einem Projekt
- 2 Sie kooperieren in der Forschung mit Personen an Ihrer Institution
- 3 Sie kooperieren in der Forschung mit Personen an anderen Institutionen in Deutschland
- 4 Sie arbeiten in der Forschung mit Personen zusammen, die in anderen Ländern tätig sind

D2 **Wie würden Sie die Ausrichtung Ihrer aktuellen Forschungstätigkeit charakterisieren?**

Trifft völlig zu					Trifft überhaupt nicht zu	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grundlagen- / theoretisch orientiert	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Angewandt / praxisorientiert	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kommerziell ausgerichtet / auf Technologietransfer orientiert	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gesellschaftlich orientiert / als Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft verstanden	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	International bzw. international vergleichend ausgerichtet	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disziplinär konzentriert	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Multi-/ interdisziplinär	

D3 **Haben Sie im Rahmen Ihrer aktuellen Forschungstätigkeiten innerhalb eines Jahres folgende Tätigkeiten unternommen?** (Mehrfachantworten möglich)

- 1 Vorbereiten von Experimenten, Erhebungen oder andere Untersuchungen
- 2 Durchführung von Experimenten, Erhebungen oder andere Untersuchungen
- 3 Leitung eines Forschungsteams bzw. Anleitung anderer Wissenschaftler/innen
- 4 Schreiben von Forschungsberichten und -publikationen
- 5 Involvierung in Technologietransfer
- 6 Verfassen von Anträgen zur Forschungsförderung
- 7 Verwaltung von Forschungsprojekten
- 8 Beschaffung von Geräten und anderer Forschungsausrüstung

D4 Wie viele der folgenden wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Publikationen oder anderer Beiträge haben Sie in den letzten drei Jahren abgeschlossen?

- Wissenschaftliche Bücher als Autor
 - Wissenschaftliche Bücher als Herausgeber
 - Beiträge für wissenschaftlichen Bücher bzw. Zeitschriften
 - Forschungsberichte für ein gefördertes Projekt
 - Auf wissenschaftlichen Konferenzen / Tagungen vorgelegte Papiere
 - Für Tageszeitungen/Zeitschriften geschriebene Fachartikel
 - Patentierungen von Verfahren oder Erfindungen
 - EDV-Programme zur öffentlichen Nutzung
 - Künstlerische Werke erstellt bzw. ausgestellt/aufgeführt
 - Videos oder Filme produziert
 - Etwas anderes:
- (bitte angeben)

D5 Wie viel Prozent Ihrer Veröffentlichungen der letzten drei Jahre...

- Angabe in Prozent
- ...sind in einer anderen Sprache als Deutsch veröffentlicht?
 - ...wurden zusammen mit Wissenschaftlern/innen, die in Deutschland tätig sind, verfasst?
 - ...wurden zusammen mit Wissenschaftlern/innen, die im Ausland tätig sind, verfasst?
 - ...sind im Ausland veröffentlicht?
 - ...sind im Internet oder in anderer Weise elektronisch veröffentlicht?
 - ...waren zur Publikationsentscheidung einem Peer-Review-Verfahren unterworfen?

D6 Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie den folgenden Äußerungen zustimmen:

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|---|
| Stimme
völlig zu | | Stimme
überhaupt
nicht zu | |
| 1 | 2 | 3 | 4 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
- Seit Ihrer ersten Beschäftigung haben sich die Reglementierungen für die Veröffentlichung von Ergebnissen öffentlich finanzierter Forschung verstärkt

- Seit Ihrer ersten Beschäftigung haben sich die Reglementierungen für die Veröffentlichung von Ergebnissen privat finanzierter Forschung verstärkt
- Externe Sponsoren oder Auftraggeber haben keinen Einfluss auf Ihre Forschungsaktivitäten
- Seit Ihrer ersten Beschäftigung hat die Erwartung zugenommen, Drittmittel einzuwerben
- An Ihrer Institution wird interdisziplinäre Forschung betont
- Ihre Institution legt wert auf kommerziell ausgerichtete bzw. angewandte Forschung
- Ihre Forschung wird in voller Übereinstimmung mit ethischen Richtlinien Ihrer Institution betrieben
- Forschungsförderung an Ihrer Institution ist stark auf die produktiven Forscher konzentriert
- Forschungsförderung an Ihrer Institution sollte stark auf die produktiven Forscher konzentriert werden
- Erwartungen, die Forschungsproduktivität zu erhöhen, gefährden die Qualität der Forschung
- Erwartungen, die unmittelbare Nützlichkeit und die Anwendungsorientierung der Forschung zu erhöhen, gefährden die Qualität der Forschung

D7 Zu welchem Anteil kommen die finanziellen Ressourcen für Ihre aktuelle Forschungstätigkeit aus folgenden Quellen?

Angabe in Prozent

					Von Ihrer Institution
					Von öffentlichen Einrichtungen der Forschungsförderung
					Von Ministerien oder anderen staatliche Instanzen
					Von privaten Unternehmen
					Von gemeinnützigen Stiftungen oder anderen nicht-staatlichen Forschungsförderungsinstitutionen
					Von anderen, nämlich:

(bitte angeben)

D8 Wie viel Prozent der Mittel aus Ihren aktuellen extern finanzierten Forschungsprojekten stammen von...

Angabe in Prozent

				...Förderern aus Deutschland?
				...internationalen Förderern?

E Management

E1 Welche Akteure haben an Ihrer Hochschule/Forschungsinstitution den stärksten Einfluss auf Entscheidungen in den folgenden Bereichen? (Bitte kreuzen Sie jeweils nur ein Kästchen pro Zeile an)

Staat und externe Interessensvertreter (stakeholders)	Hochschul- leitung	Fachbereichs- leitung	Fachbereichs- gremien	Einzelne Wissenschaftl er/innen	Studierende	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Besetzung von Leitungspositionen in der Hochschule / Forschungsinstitution
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berufung von Hochschullehrern / Direktoren
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Beförderungen und Vertragsverlängerungen des wissenschaftlichen Personals
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Setzen von Prioritäten bei der Verteilung des Hochschul Etats
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zulassungskriterien und -verfahren im Falle von Zulassungsbeschränkungen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Etablierung neuer Studiengänge
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrevaluation
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Setzen von Prioritäten in der Forschung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forschungsevaluation
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aufbau internationaler Beziehungen

E2 Wie viel Einfluss haben Sie persönlich auf Entscheidungen in der Hochschulpolitik?

Sehr viel Einfluss	Etwas Einfluss	Wenig Einfluss	Überhaupt keinen Einfluss	Nicht zutreffend	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Auf der Ebene der Abteilung / fachlichen Einheit (Institut o.ä.)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Auf Fakultäts- bzw. Fachbereichsebene
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Auf der Ebene der Hochschule/ des Forschungsinstituts

E3 Wer begutachtet / evaluiert regelmäßig Ihre Lehre, Forschung und Dienstleistungen? (Mehrfachantworten möglich)

Ihre Lehre	Ihre Forschung	Ihre Dienstleistungen	
1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	Kollegen im Fachbereich / der Abteilung o.ä.
2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Fachbereichsleitung / Dekan
3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Mitglieder anderer Fachbereiche oder Abteilungen Ihrer Institution
4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Die Hochschul- bzw. Institutionsleitung

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| 5 | <input type="checkbox"/> | 5 | <input type="checkbox"/> | 5 | <input type="checkbox"/> | Ihre Studierenden |
| 6 | <input type="checkbox"/> | 6 | <input type="checkbox"/> | 6 | <input type="checkbox"/> | Externe Gutachter |
| 7 | <input type="checkbox"/> | 7 | <input type="checkbox"/> | 7 | <input type="checkbox"/> | Sie selbst (formale Selbsteinschätzung) |
| 8 | <input type="checkbox"/> | 8 | <input type="checkbox"/> | 8 | <input type="checkbox"/> | Niemand |

E4 An meiner Hochschule/Institution gibt es...

Völlig zutreffend					Trifft überhaupt nicht zu		
1	2	3	4	5			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... eine starke Betonung der Zielsetzung bzw. des Profils (der „Mission“) der Institution		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... eine gute Kommunikation zwischen der Hochschulleitung und den Wissenschaftlern		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... einen Top-down Management-Stil		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... eine hohe Wertschätzung von Kollegialität bei Entscheidungsprozessen		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... mühsame Verwaltungs- und Entscheidungsprozesse		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... eine lehrunterstützende Grundhaltung beim Verwaltungs- und Dienstleistungspersonal		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... eine forschungsunterstützende Grundhaltung beim Verwaltungs- und Dienstleistungspersonal		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... berufliche Weiterbildung im Bereich Verwaltung/Management für Hochschullehrer		

E5 Bitte äußern Sie Ihre Ansichten zu den folgenden Themen:

Völlig zutreffend					Trifft überhaupt nicht zu		
1	2	3	4	5			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachbereichsleiter/-dekane sind in der Regel effektive Leiter		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich werde über Neuigkeiten an meiner Hochschule/Forschungsinstitution auf dem Laufenden gehalten		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die mangelnde Beteiligung der Wissenschaftler an der Gestaltung der Hochschule stellt ein ernstes Problem dar		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Studierende sollten stärkeres Mitspracherecht bei Entscheidungen haben, die sie selbst betreffen		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die leitenden Instanzen unterstützen die wissenschaftliche Freiheit		

E6 In welchem Maße legt Ihre Institution Wert auf die folgenden Dinge?

Völlig zutreffend					Trifft überhaupt nicht zu		
1	2	3	4	5			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Betonung sichtbarer Leistungen bei der Mittelvergabe an die wissenschaftlichen Einheiten		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mittelvergabe an die wissenschaftlichen Einheiten auf der Basis von Evaluationsergebnissen		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Finanzierung des Fachbereichs in starkem Maße nach Zahl der Studierenden		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Finanzierung des Fachbereichs in starkem Maße nach Zahl der Absolventen		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berücksichtigung der Forschungsqualität bei Personalentscheidungen		

- | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Berücksichtigung der Lehrqualität bei Personalentscheidungen |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Berücksichtigung praktischer Relevanz der wissenschaftlicher Tätigkeit bei Personalentscheidungen |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Berufung von Personen mit praktischer Berufserfahrung |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ermunterung der Wissenschaftler zur Kooperation mit Externen |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bemühungen um Fundraising bei potentiellen Stiftern und Industrie |

F Zur Person

F1 Geschlecht

- 1 männlich
2 weiblich

F2 Geburtsjahr

Jahr

F3 Familienstand/Partnerschaft

- 1 Verheiratet / feste Partnerschaft
2 Alleinstehend (auch geschieden, verwitwet o.ä. und nicht wieder in fester Partnerschaft lebend)
3 Sonstiges:
(bitte angeben)

F4 Wenn Sie verheiratet sind bzw. in einer festen Partnerschaft leben, ist Ihr Partner/Ihre Partnerin berufstätig?

- 1 Ja, vollzeitg
2 Ja, teilzeitg
3 Nein

F5 Ist Ihr (Ehe-)Partner/Ihre (Ehe-)Partnerin auch Wissenschaftler/in?

- 1 Ja
2 Nein

F6 Gibt es Kinder in Ihrem Haushalt?

- 1 Ja, 1 Kind
- 2 Ja, 2 Kinder
- 3 Ja, 3 oder mehr Kinder
- 4 Nein

F7 Haben Sie jemals Ihre Beschäftigung unterbrochen, um sich zu Hause um Kinderversorgung oder Altenpflege zu kümmern?

- 1 Ja
- 2 Nein

Wenn ja, für wie viele Jahre?

F8 Haben Ihre Eltern bzw. ggf. Ihr Partner/Ihre Partnerin eine Hochschule besucht bzw. ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen?

- | Ja | Nein | |
|----------------------------|----------------------------|------------|
| 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | Vater |
| 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | Mutter |
| 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | Partner/in |

F9 Was war/ist Ihre Staatsangehörigkeit und das Land, in dem Sie tatsächlich lebten?

	Staatsangehörigkeit	Land, in dem Sie lebten
Bei Ihrer Geburt	.....	.....
Zur Zeit Ihres erste Studienabschlusse	.....	.....
Derzeitig	.....	.....
	(bitte angeben)	(bitte angeben)

F10 Was ist Ihre Muttersprache?

.....
(bitte angeben)

F11 Welche Sprache benutzen Sie in Lehre und Forschung?

Deutsch Andere Sprache Falls nicht Deutsch, bitte Sprache angeben:

1 2 In der Lehre hauptsächlich verwendete Sprache

1 2 In der Forschung hauptsächlich verwendete Sprache

F12 Wie viele Jahre seit Ihrem ersten Studienabschluss haben Sie...

...in Deutschland verbracht?

...im dem Land verbracht, in dem Sie Ihren ersten Studienabschlusses erworben haben, falls dieses nicht Deutschland ist?

...in anderen Ländern verbracht?

G Abschließende Überlegung

G1 Was erscheint Ihnen an den Bedingungen Ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit besonders wichtig zu bewahren?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

G2 Was erscheint Ihnen an den Bedingungen Ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit besonders wichtig zu verändern?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Der folgende Abschnitt mit Ihrer Adresse wird sofort nach Eingang des Fragebogens abgetrennt.



Als kleines Dankeschön für Ihre Teilnahme an der Untersuchung bieten wir Ihnen an, Ihnen eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse an. Wenn Sie einen zusammenfassenden Ergebnisbericht wünschen, tragen Sie bitte unten Ihre E-Mail-Adresse ein.

.....
@

(bitte angeben)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!



Norsk institutt for studier av forskning
og utdanning
Senter for innovasjonsforskning

KONFIDENSIELT

Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Telefon: 22 59 51 00
Telefaks: 22 59 51 01

Norske forskningsvilkår i et internasjonalt perspektiv Utvalgsundersøkelse til vitenskapelig ansatte og forskere

Spørreskjemaet har fem hovedtema. Dersom du ikke har undervist og/eller utført forskningsarbeid etter september 2006 skal du ikke svare på hovedtema C og/ eller D.

A Karriere og yrkessituasjon

A1 Vennligst oppgi år for uteksaminering og i hvilket land du avla dine akademiske grader

Grad	År	Avlagt i landet hvor jeg for tiden arbeider	Hvis nei, hvilket land:
Lavere grad/ Bachelornivå	_____	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	_____
Høyere grad/ Masternivå	_____	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	_____
Doktorgrad	_____	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	_____
Postdoktor	_____	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	_____

A2 Til hvilket fagområde/akademisk disiplin hører følgende? *Kun ett kryss i hver kolonne*

Din høyeste akademiske grad	Enheten der du p.t. arbeider ved	Faget eller fagene du p.t. underviser i	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lærerutdanning og pedagogikk
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Humaniora
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Samfunnsvitenskap
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Økonomi og administrasjon
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jus
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Biologiske fag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fysikk/kjemi, matematikk, informatikk/data
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Teknologi- og ingeniørfag, byggfag, arkitektur
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Landbruk
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Medisinske og sosiale fag
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Service, transport og sikkerhet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Annet, vennligst spesifiser:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ikke aktuelt

A3 Hvordan vil du beskrive utdanningen/opplæringen du fikk i løpet av doktorgradsperioden?

Du kan sette flere kryss. Hvis du ikke har doktorgrad, vennligst gå til spørsmål A4.

- Jeg måtte gjennomføre bestemte typer av kurs
- Jeg måtte skrive en avhandling
- Jeg fikk grundig veiledning fra fakultetet i forbindelse med min forskning
- Jeg valgte mitt eget forskningstema
- Jeg fikk doktorgradsstipend
- Jeg hadde en tilsetningskontrakt i doktorgradsperioden
- Jeg fikk skoling innenfor undervisning og pedagogiske metoder
- Jeg ble involvert i prosjekter sammen med forskere/seniorforskere på fakultetet/instituttet
- Jeg deltok i styrende organer på institusjons-/avdelingsnivå
- Jeg ble oppmuntret til å fortsette med forskning



A4 Etter at du avla din laveste grad (bachelornivå); hvor mange år har du vært sysselsatt i følgende: (Hvis svaret er 0, skriv 0)

År heltid

År deltid

Institusjon(er) for høyere utdanning

Forskningsinstitutt(er)

(Annen) institusjon(er) i offentlig sektor

(Annen) institusjon(er) innenfor industri eller privat sektor

Selvstendig næringsdrivende

Hvis du har vært sysselsatt uten å bruke din akademiske bakgrunn/høyere utdanning, fra og med hvilket år har du vært sammenhengende ansatt i akademia (dvs. uten opphold fram til i dag)?

A5 Ved hvor mange institusjoner har du vært ansatt siden ...

Laveste oppnådde grad

Høyeste oppnådde grad

Institusjoner for høyere utdanning eller forskningsinstitutter

Andre institusjoner (inkludert selvstendig næringsdrivende)

A6 Vennligst oppgi følgende

Ansettelsesår for din første heltidsjobb innenfor høyere utdanning eller forskning (ikke medregnet evt. jobb som undervisnings-/forskningsassistent)

År for første gangs ansettelse ved den institusjonen du arbeider i dag (ikke medregnet evt. jobb som undervisnings-/forskningsassistent)

År for ansettelse i /opprykk til den stillingen du har i dag

I hvor mange år har du hatt permisjon fra din nåværende hovedarbeidsplass, av familiære/private grunner eller heltidsstudier? (hvis svaret er 0, skriv 0).

A7 Hva slags arbeidstid /tilsetningsforhold har du ved din hovedarbeidsplass inneværende akademiske år? (sett bare ett kryss)

Heltid

Deltid, vennligst spesifiser % av heltid

Deltid timebetaling

Annet, vennligst spesifiser _____

A8 Har du flere arbeidsgivere, eller har du annet lønnet arbeid i inneværende akademiske år?

Nei

Ja, arbeider i tillegg ved et annet forskningsinstitutt eller annen institusjon for høyere utdanning

Ja, arbeider i tillegg ved en privat bedrift utenfor akademia

Ja, arbeider i tillegg ved en non-profit organisasjon eller offentlig virksomhet utenfor akademia

Ja, arbeider i tillegg som selvstendig næringsdrivende

Annet, vennligst spesifiser _____



A9 Ved hva slags institusjon har du din hovedstilling?

- Universitet
- Vitenskapelig høyskole
- Forskningsinstitutt
- Annet, vennligst spesifiser _____

A10 Hvor i den akademiske stillingsstrukturen befinner du deg?

Universitets- og høyskolesektoren:

- Professor 1
- Førsteamanuensis
- Førstelektor
- Amanuensis
- Universitets- og høyskolelektor
- Post.doc.
- Doktorgradsstipendiat
- Annet, vennligst spesifiser _____

Forskningsinstitutt: (Vennligst oppgi den stillingen som er mest sammenlignbar med din egen)

- Forsker 1 (professorkompetanse)
- Forsker 2 (doktorgradskompetanse)
- Forsker 3
- Annet, vennligst spesifiser _____

A11 Hva slags ansettelsesforhold har du i din nåværende hovedstilling? Sett bare ett kryss

- Fast stilling
- Midlertidig stilling (ikke tidsavgrenset)
- Midlertidig stilling (tidsavgrenset, men med mulighet for fast tilsetting)
- Midlertidig stilling (tidsavgrenset, men uten mulighet for fast tilsetting)
- Annet, vennligst spesifiser _____

A12 Hva er din samlede brutto årslønn i norske kroner (inkludert tillegg) fra følgende kilder?

	Universitetet/høyskolen/forskningsinstituttet der jeg har min hovedstilling
	Alle andre nåværende arbeidsgivere
	Andre inntekter (f.eks. fra selvstendig næringsdrift)

A13 Har du i det inneværende akademiske året beskjeftiget deg med noe av det følgende? Du kan sette flere kryss

- Vært medlem av nasjonale/internasjonale vitenskapelige komiteer/styrer/organer
- Deltatt i peer review (f.eks. for tidsskrifter, forskningssponsorer/forskningsfinansiering, evaluering av institusjoner)
- Vært redaktør for tidsskrift (er)/bokserie(r)
- Vært valgt representant eller leder for profesjons-/akademisk organisasjon
- Vært valgt representant eller leder for fagforening/fagorganisasjon
- Vært betydelig involvert i lokal, nasjonal eller internasjonal politikk
- Vært medlem av organisasjoner i lokalsamfunnet eller deltatt i lokale prosjekter
- Samarbeidet med lokale, nasjonale eller internasjonale sosiale/velferdsorganisasjoner
- Annet, vennligst spesifiser _____



A14 Har du i løpet av de siste fem årene A) vurdert en større endring i ditt arbeidsforhold?

B) Gjorde du alvor av dine planer?

Hvis ja, sett kryss i de aktuelle rutene i både kolonne A eller B. Hvis nei, indiker dette (nederst) i kolonne A.

A	B	
Vur- dert	Gjennom- ført	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Til lederstilling på institusjonen for høyere utdanning/forskningsinstituttet hvor du arbeider
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Til akademisk stilling på en annen institusjon for høyere utdanning/forskningsinstitutt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Til akademisk stilling i et annet land
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Til å arbeide utenfor sektoren høyere utdanning/forskningsinstitutter
<input type="checkbox"/>		Nei, har ikke vurdert å gjøre større/betydelige endringer i arbeidsforholdet

B Generell arbeidssituasjon og aktiviteter

B1 Hvor mange timer bruker du i løpet av en normal arbeidsuke, inkludert alle arbeidsforhold, på følgende aktiviteter?

Hvis du ikke underviser det inneværende akademiske året, vennligst bare svar i høyre kolonne under.

Timer per uke i semesteret/ undervisnings- perioden	Timer per uke utenom semesteret/ undervisnings- perioden	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Undervisning (forberedelse av undervisningsmateriale og timeplaner, undervisning i form av forelesninger, seminar og kollokvier, rådgivning til studenter, lesing og evaluering av studenters arbeid)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Forskning (lese litteratur, skrive, utføre eksperimenter, feltarbeid)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Service (til kunder og/eller pasienter, ubetalt konsultasjon, offentlig eller frivillig tjeneste)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Administrasjon (komiteer, avdelingsmøter, papirarbeid)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Andre akademiske aktiviteter (profesjonelle aktiviteter som ikke helt passer inn under aktivitetene ovenfor)

B2 Med hensyn til dine egne preferanser; ligger dine interesser primært i undervisning eller i forskning? Sett bare ett kryss

- Primært undervisning
- Begge steder, men heller mot undervisning
- Begge steder, men heller mot forskning
- Primært forskning



B3 Hvordan vil du vurdere følgende fasiliteter, ressurser eller støttepersonell på din arbeidsplass?

Ut- merket				Dårlig	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Undervisningsrom (seminar/kollokvie)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Teknologisk utstyr til undervisningen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Laboratorier
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Utstyr og instrumenter til forskning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Datamaskinfasiliteter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bibliotek og bibliotekservice
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Din egen kontorplass/ditt eget kontor
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sekretær-assistanse
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Telekommunikasjoner (Internett, nettverk, telefoner)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Undervisningsassistenter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forskningsassistenter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forskningsmidler

B4 Hvor viktig er følgende faktorer på arbeidsplassen for deg?

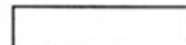
Meget viktig				Ikke viktig i det hele tatt	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mitt fagfelt/fagområde
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Min avdeling
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Min institusjon

B5 Hva er din holdning til/ dine synspunkter på følgende påstander?

Svært enig				Svært uenig	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vitenskapelig dyktighet/høy vitenskapelig standard kjennetegnes ved at man kan utarbeide og presentere originale forskningsfunn
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vitenskapelig dyktighet inkluderer anvendelsen av akademisk kunnskap på situasjoner i det virkelige liv
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vitenskapelig dyktighet inkluderer å lage rapporter som sammenfører hovedtendenser og funn på mitt fagfelt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dette er et dårlig tidspunkt for en ung person å starte en akademisk karriere innenfor mitt fagfelt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hvis jeg kunne starte på nytt, ville jeg ikke valgt en akademisk karriere innenfor mitt fagfelt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Min jobb innebærer en betydelig personlig belastning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Undervisning og forskning er knapt forenlige aktiviteter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De vitenskapelig ansatte på mitt fagområde er forpliktet til å bruke sin kunnskap til beste for samfunnet/til å løse samfunnsproblemer.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kvinner har i praksis like muligheter til å gjøre en forskerkarriere som menn
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg kjenner til at kvinner blir diskriminert ved min institusjon

B6 Hvor fornøyd er du alt i alt med din nåværende jobb?

Svært fornøyd				Svært misfornøyd
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



B7 Når det gjelder arbeidsforholdene i institusjoner for høyere utdanning og forskningsinstitutter i tiden fra du startet din karriere og fram til i dag: synes du at forholdene samlet sett har blitt bedre eller dårligere?

Mye bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mye verre	<input type="checkbox"/>	Arbeidsforholdene i institusjoner for høyere utdanning
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Arbeidsforholdene ved forskningsinstitutter

C Undervisning

Relater dine svar her til inneværende akademiske år eller forrige år dersom du ikke underviser inneværende år. Hvis du ikke underviser/underviste verken inneværende eller forrige år, gå til seksjon D.

C1 Vennligst oppgi hvor stor andel av din stilling som går til undervisning i løpet av inneværende år (evt. forrige år). Dette gjelder på hvert nivå (nevnt under), og vi ønsker også at du oppgir omtrent hvor mange studenter du underviser på hvert nivå.

Prosent undervisningstid	Gjennomsnittlig antall studenter per forelesningsrekke/ kurs	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Lavere grad/bachelornivå
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Høyere grad/masternivå
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Doktorgradsnivå
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Videreutdanning
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Annet

C2 Har du i løpet av inneværende (evt. forrige) akademiske år vært involvert i noen av følgende undervisningsaktiviteter? Du kan sette flere kryss

- Klasseromsundervisning/forelesning
- Individuell undervisning/veiledning
- Undervisning i forhold til prosjektarbeid/prosjektgruppe
- Praktisk orientert undervisning/instruksjon/laboratoriearbeid
- IKT-basert læring/dataassistert læring
- Fjernundervisning
- Utvikling av kursmateriell
- Utarbeiding av pensum/studieprogram
- Ansikt-til-ansikt-kommunikasjon med studenter utenfor klasserommet/forelesningssalen
- E-post-kommunikasjon med studenter

C3 Setter institusjonen du arbeider ved kvantitative mål eller har den fastsatte retningslinjer til den enkelte vitenskapelig ansatte vedrørende ... Sett kryss der det er aktuelt

- Antall timer undervisning/forelesning i klasserom
- Antall studenter på forelesningene dine
- Antall masterstudenter/kandidater du veileder
- Andelen av "dine" studenter/kandidater som består eksamen
- Tiden du bruker til veiledning/rådgivning av studenter



C4 Hva er din holdning til følgende påstander?

Svært enig					Svært uenig	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg bruker mer tid enn ønsket på undervisning på et svært grunnleggende nivå, fordi studentene mangler kunnskaper
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Evaluerer av lærerne/undervisningen oppmuntrer deg til å forbedre dine undervisnings-/pedagogiske ferdigheter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Det finnes passende kurstilbud i pedagogikk/undervisning på min institusjon
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg legger vekt på praktisk orientert kunnskap og praktisk orienterte ferdigheter i min undervisning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg legger vekt på internasjonale perspektiver og tema i min undervisning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg bygger inn diskusjon/tema om verdier og etikk i mine forelesninger/ på mine kurs
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg informerer studentene om konsekvensene av juks og plagiering på mine kurs
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Det er en sterk sammenheng mellom karakterene jeg gir og nivået studentene befinner seg på
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Antallet utenlandske studenter har økt siden jeg startet å undervise
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	For tiden er de fleste av studentene mine utenlandske
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forskningen min styrker undervisningen min
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veilednings-/rådgivningsarbeidet mitt /servicen jeg yter styrker undervisningen min
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tildeling av undervisning er demokratisk og fører til en rettferdig fordeling ved mitt institutt

C5 Har du i inneværende (evt. forrige) akademiske år undervist Du kan sette flere kryss

- i utlandet
 på et annet språk enn norsk

D Forskning

Relater dine svar til inneværende akademiske år eller forrige år dersom du ikke underviser inneværende år. Hvis du ikke forsket inneværende eller forrige år, gå til seksjon E.

D1 Hvordan vil du karakterisere dine forskningsaktiviteter i inneværende (evt. forrige) akademiske år?

Ja	Nei	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg driver min forskning alene/uten samarbeid om forskningsprosjekter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg har samarbeidspartner(e) på ett eller flere prosjekter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg samarbeider med forskere på andre institusjoner i Norge
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jeg samarbeider med forskere i utlandet

D2 Hvor ligger tyngdepunktet i din forskning det inneværende (evt. forrige) akademiske år?

Du kan sette flere kryss.

I høy grad					Ikke i det hele tatt	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I grunnforskning/teoretisk forskning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I anvendt/praktisk orientert forskning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I kommersielt rettet forskning/forskning for teknologioverføring
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I sosialt orientert forskning/forskning for et bedre samfunn
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I forskning som er internasjonal i perspektiv eller orientering
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I forskning forankret i en disiplin/ett fagområde
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I flerfaglig/tverrfaglig forskning



D3 Har du vært involvert i noen av de følgende forskningsaktivitetene i løpet av innværende (evt. forrige) akademiske år? Du kan sette flere kryss

- Forberedelse av eksperimenter, undersøkelser etc.
- Ledelse av eksperimenter, undersøkelser, etc.
- Veiledning av forskningsteam eller forskningsassistenter med høyere grad
- Skrevet paper som inneholder forskningsresultater eller forskningsfunn
- Vært involvert i teknologioverføringsprosess
- Skrevet konferansepaper eller søkt om forskningsmidler
- Administrasjon av kontrakter og budsjetter for forskningsprosjekter
- Kjøp eller utvelgelse av nødvendig utstyr til forskning

D4 Her presenteres en liste med forskjellige typer vitenskapelige arbeider. Hvor mange arbeider har du fullført i hver av disse kategoriene i løpet av de siste tre årene? Antall fullført de siste tre årene

- Fagbok du har skrevet eller vært medforfatter av
- Fagbok du har skrevet eller vært redaktør eller medredaktør for
- Artikkel publisert i fagbok eller vitenskapelig tidsskrift
- Forskningsrapport/monografi skrevet på oppdrag
- Paper presentert på fagkonferanse
- Fagartikkel skrevet for en avis eller et fagblad
- Patent tatt på en prosess eller oppfinnelse
- Dataprogram laget til allment /offentlig bruk
- Kunstnerisk arbeid fremført eller utstilt
- Video-/filmproduksjon
- Annet, vennligst spesifiser _____

D5 Hva er den prosentvise fordelingen av de forskjellige typene publikasjoner du har fullført de siste tre årene? (Prosentene trenger ikke summere opp til 100)

- % er publisert på et annet språk enn norsk
- % er samfattet med kolleger som befinner seg i det samme landet som institusjonen jeg arbeider ved
- % er samfattet med kolleger som befinner seg i andre land
- % er publisert i et annet land/utlandet
- % er publisert elektronisk/on-line
- % er vurdert av fagfelle(r) ('peer reviewed')

D6 Vennligst ta stilling til følgende påstander:

- | Helt enig | □ | □ | □ | □ | Helt uenig |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Det er i dag flere restriksjoner knyttet til å offentliggjøre forskningsresultater for prosjekter som er <i>offentlig</i> finansiert, enn da jeg ble ansatt første gang |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Det er i dag flere restriksjoner knyttet til å offentliggjøre forskningsresultater for prosjekter som er <i>privat</i> finansiert, enn da jeg ble ansatt første gang |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Eksterne sponsorer eller oppdragsgivere har ingen innflytelse på min forskning/påvirker ikke min forskning |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Forventningene om å skaffe ekstern finansiering har økt siden jeg ble ansatt første gang |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | På min institusjon legges det vekt på tverrfaglig forskning |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | På min institusjon legges det vekt på kommersielt orientert eller anvendt forskning |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Min forskning skjer helt i overensstemmelse med etiske retningslinjer |



Helt enig		Helt uenig	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forskningsstøtte/stipend bør prioritere/forbeholdes de mest produktive forskerne

De høye forventningene i forhold til forskningsproduktivet er en trussel mot kvaliteten på forskningen

De høye forventningene i forhold til nytten og anvendbarheten av forskningsresultater er en trussel mot kvaliteten på forskningen

På min institusjon er det et inkluderende forskningsmiljø

D7 Hvor stor (prosent)andel av den totale finansieringen av din forskning kom i inneværende (evt. forrige) akademiske år fra

Min egen institusjon

Offentlige forskningsfinansieringsorganer

Regjerings-/statlige enheter

Næringsliv eller industri

Private non-profit stiftelser/legat/fond /virksomheter

Annet, vennligst spesifiser _____

D8 Hvor stor (prosent)andel av den eksterne forskningsfinansieringen kom i inneværende (evt. forrige) akademiske år fra


Nasjonale organisasjoner/enheter

Internasjonale organisasjoner/enheter

E Ledelse

E1 Hvilke aktører/ grupper på din institusjon har størst innflytelse på følgende typer beslutninger: Sett kun ett kryss per linje/ beslutning.

Offentlige eller eksterne interesser/eiere	Ledere på institusjonen	Ledere på mindre enheter på inst.	Fakultetskomiteer/ styrer	Vitenskapelig ansatte	Studenter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Utvelgelse av administrativt nøkkelpersonell
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Utvelgelse av vitenskapelig ansatte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Gi forfremmelser/faste ansettelse
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Foreta prioriteringer på budsjettet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Bestemme den totale undervisningsmengden for de vitenskapelig ansatte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Veda opptaksregler
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Godkjenne nye forskningsprogram
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Evaluere undervisningen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Foreta intern prioritering av forskning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Evaluere forskning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Etablere internasjonale kontakter /nettverk



E2 Hvor innflytelsesrik er du personlig, når det gjelder å påvirke institusjonens sentrale prioriteringer/strategier?

Veldig innflytelsesrik	Noe innflytelsesrik	Litt innflytelsesrik	Ikke i det hele tatt	Uaktuelt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> På avdelingsnivå eller tilsvarende enhet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> På fakultetsnivå, skolenivå eller tilsvarende enhet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> På institusjonsnivå

E3 Hvem evaluerer din undervisning, forskning og andre tjenester regelmessig?

Undervisning	Forskning	Andre tjenester
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Fagfeller i min avdeling/enhet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ledelsen i samme avdeling/enhet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ansatte i andre avdelinger eller enheter på min institusjon
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Administrativ ledelse på min institusjon
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Studentene
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Eksterne evaluatore
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Jeg selv (formell selv-evaluering)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ingen, verken internt eller eksternt

E4 På min institusjon er det

Helt enig				Helt uenig			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E5 Vennligst ta stilling til følgende utsagn

Helt enig				Helt uenig			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



E6 I hvilken grad mener du at din institusjon legger vekt på følgende typer praksis?

I høy grad	I mellom grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Prestasjonsbasert ressurstildeling til fagenhetene
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Evalueringsbasert ressurstildeling til fagenhetene
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Finansiering av avdelingene hovedsakelig basert på/avhengig av antall studenter
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Finansieringen av avdelingene hovedsakelig basert på/avhengig av antall kandidater/uteksaminerte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Forskningsinnsats/kvalitet er viktig for disponeringen av personale
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Kvaliteten på undervisningen er viktig for disponeringen av personale
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Praktisk basert kunnskap er viktig for disponeringen av personale
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Å rekruttere vitenskapelig personale som har arbeidserfaring utenfor akademien
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Å oppmuntre akademikerne til sette i gang med service-/entreprenør-aktiviteter utenfor universitetet/instituttet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Å oppmuntre individer, bedrifter, stiftelser etc. til å bidra mer til høyere utdanning

F Personalialia/bakgrunnsopplysninger

F1 Kjønn

Mann Kvinne

F2 Fødselsår

F3 Hva er din sivilstatus?

Gift/partner/samboer
 Enslig
 Annet, vennligst spesifiser

F4 Hvis du er gift/partner/samboer, er din partner sysselsatt?

Ja, på heltid
 Ja, på deltid
 Nei

F5 Er din ektefelle/partner/samboer også akademiker?

Ja
 Nei



F6 Har du barn som bor sammen med deg?

- Ja, ett barn
 Ja, to barn
 Ja, tre barn eller flere
 Nei

F7 Har du hatt permisjon fra arbeidet på grunn av omsorg for barn eller eldre i hjemmet?

- Ja Hvis ja, vennligst oppgi hvor mange år til sammen?
 Nei

F8 Hva er dine foreldres høyeste og eventuelle ektefelle/partner/samboers høyeste utdanning?

- | Far | Mor | Partner | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Påbegynt og/eller fullført høyere utdanning |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Påbegynt og/eller fullført videregående utdanning/fagutdanning |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Påbegynt og/eller fullført grunnskole/folkeskole |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ingen formell utdanning |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Uaktuelt |

F9 Hvilket statsborgerskap hadde/har du, og i hvilket land bodde/bor du?

	Statsborgerskap	Hjemland
Ved fødsel	_____	_____
Da du avla lavere grad	_____	_____
I dag	_____	_____

F10 Hva er ditt morsmål? Vennligst spesifiser

F11 Hvilket språk bruker du mest i undervisningen din?

- Mitt morsmål
 Annet, vennligst spesifiser _____

F12 Hvilket språk bruker du mest i forskningen din?

- Mitt morsmål
 Annet, vennligst spesifiser _____

F13 Hvor mange år (siden du avla lavere grad) har du tilbrakt i

- Landet der jeg avla lavere grad
 Landet der jeg er ansatt i dag (og som ikke er det samme som der jeg avla lavere grad)
 I annet/andre land (bortsett fra landet der jeg avla lavere grad og landet der jeg bor i dag)

Tusen takk for at du tok deg tid til å fylle ut spørreskjemaet



The Changing Academic Profession: Questionnaire

Final Version 21 November 2006

A. Career and Professional Situation

A1 For each of your degrees, please indicate the year of completion and the country in which you obtained it.

Degree	Year	Earned in country of current employment	If no, please specify country
First degree [NATCAT]	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Second degree (if applicable) [NATCAT]	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Doctoral degree (if applicable) [NATCAT]	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Post-doctoral degree (if applicable) [NATCAT]	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

A2 Please, identify the academic discipline or field of your...

Check one in each column

Highest Degree	Current Acad. Unit	Current Teaching	
1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	Teacher training and education science
2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Humanities and arts
3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Social and behavioural sciences
4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Business and administration, economics
5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	Law
6 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Life sciences
7 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Physical sciences, mathematics, computer sciences
8 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	Engineering, manufacturing and construction, architecture
9 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>	Agriculture
10 <input type="checkbox"/>	10 <input type="checkbox"/>	10 <input type="checkbox"/>	Medical sciences, health related sciences, social services
11 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	11 <input type="checkbox"/>	Personal services, transport services, security services
12 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	12 <input type="checkbox"/>	Other: (please specify)
			(please specify)
13 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	13 <input type="checkbox"/>	Not applicable

A3 How would you characterize the training you received in your doctoral degree? (If you do not hold a doctoral degree: Please go to question A4)

Check all that apply

- 1 You were required to take a prescribed set of courses
- 2 You were required to write a thesis or dissertation
- 3 You received intensive faculty guidance for your research
- 4 You chose your own research topic
- 5 You received a scholarship or fellowship
- 6 You received an employment contract during your studies (for teaching or research)
- 7 You received training in instructional skills or learned about teaching methods
- 8 You were involved in research projects with faculty or senior researchers
- 9 You served on an institutional or departmental (unit) committee

A4 Since your first degree, how long have you been employed in the following? [If "0," so indicate]

Full time Part time

- | | | |
|----------------------|----------------------|--|
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | Higher education institutions |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | Research institutes |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | (Other) Government or public sector institutions |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | (Other) Industry or private sector institutions |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | Self-employed |

If you reported some non-academic employment, since how many years do you work in academe without interim phases of employment in other occupational areas?

A5 By how many institutions have you been employed since your

First degree Highest degree

- | | | |
|----------------------|----------------------|--|
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | Higher education institutions or research institutes |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | Other institutions (including self-employment) |

A6 Please indicate the following

-
- Year of your first full-time appointment (beyond research and teaching assistant) in the higher education/research sector
-
- Year of your first appointment to your current institution (beyond research and teaching assistant)
-
- Year of your appointment/promotion to your current rank at your current institution
-
- For how many years have you interrupted your service at your current institution for family reasons, personal leave or full-time study? [If "0," so indicate]

A7 How is your employment situation in the current academic year at your higher education institution/research institute? [Check one only]

- 1 Full-time employed
- 2 Part-time employed, % of full-time
- 3 Part-time with payment according to work tasks
- 4 Other (please specify).....

A8 Do you work for an additional employer or do additional remunerated work in the current academic year?

- 1 No
- 2 In addition to your current employer, you also work at another research institute or higher education institution
- 3 In addition to your current employer, you also work at a business organization outside of academe
- 4 In addition to your current employer, you also work at a non-profit organization or government entity outside of academe
- 5 In addition to your current employer, you are also self-employed.
- 6 Other:.....
(please specify)

A9 How would you describe your current institution?

Check one only

- NATCATs to identify a) Higher education institution or research institute and b) type of higher education institution and c) type of research institution

A10 What is your academic rank (If you work in a research institutions with ranks differing from those at higher education institutions, please choose the rank most closely corresponding to yours)?

- 1 NATCAT
- 2 NATCAT
- 3 NATCAT
- 4 NATCAT
- 5 NATCAT
- 6 NATCAT
- 7 NATCAT
- 8 Other:
(please specify)

A11 What is the duration of your current employment contract at your higher education institution or research institute? [Check only one]

Check only one

- 1 Permanently employed (tenured)
 - 2 Continuously employed (no preset term, but no guarantee of permanence)
 - 3 Fixed-term employment *with* permanent/continuous employment prospects (tenure-track)
 - 4 Fixed-term employment *without* permanent/continuous employment prospects
 - 5 Other:
- (please specify)

A12 What is your overall annual gross income (including supplements) from the following sources?

- Your current higher education institution/research institute [NATCAT: Currency and number of boxes]
- All other concurrent employers [NATCAT: Currency and number of boxes]
- Other income (e.g. self-employment) [NATCAT: Currency and number of boxes]

A13 During the current academic year, have you done any of the following?

Check all that apply

- 1 Served as a member of national/international scientific committees/boards/bodies
 - 2 Served a peer reviewer (e.g. for journals, research sponsors, institutional evaluations)
 - 3 Served as an editor of journals/book series
 - 4 Served as an elected officer or leader in professional/academic associations/organizations
 - 5 Served as an elected officer or leader of unions
 - 6 Been substantially involved in local, national or international politics
 - 7 Been a member of a community organizations or participated in community-based projects
 - 8 Worked with local, national or international social service agencies
 - 9 Other:
- (please specify)

A14 Within the last five years, have you considered a major change in your job? And did you take concrete actions to make such a change? [If yes, check all that apply in both columns A and B. If no, so indicate in column A and skip to B1]

Considered	Concrete action taken	
1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	To a management position in your higher education/research institution
2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	To an academic position in another higher education/research institute within the country
3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	To an academic position in another country
4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	To work outside higher education/research institutes
5 <input type="checkbox"/>		No, I have not considered making any major changes in my job

B. General Work Situation and Activities

B1 Considering all your professional work, how many hours do you spend in a typical week on each of the following activities? [If you are not teaching during the current academic year, please reply to the second column only.]

Hours per week when classes are in session	Hours per week when classes are <u>not</u> in session	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Teaching (preparation of instructional materials and lesson plans, classroom instruction, advising students, reading and evaluating student work)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Research (reading literature, writing, conducting experiments, fieldwork)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Service (services to clients and/or patients, unpaid consulting, public or voluntary services)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Administration (committees, department meetings, paperwork)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	Other academic activities (professional activities not clearly attributable to any of the categories above)

B2 Regarding your own preferences, do your interests lie *primarily* in teaching or in research?

Check only one

- 1 Primarily in teaching
- 2 In both, but leaning towards teaching
- 3 In both, but leaning towards research
- 4 Primarily in research

B3 At this institution, how would you evaluate each of the following facilities, resources, or personnel you need to support your work?

Excellent						Poor	
1	2	3	4	5			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Classrooms
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Technology for teaching
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Laboratories
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Research equipment and instruments
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Computer facilities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Library facilities and services
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Your office space
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Secretarial support
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Telecommunications (Internet, networks, and telephones)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Teaching support staff
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Research support staff
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			Research funding

B4 Please indicate the degree to which each of the following affiliations is important to you.

Very important				Not at all important	
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	My academic discipline/field
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	My department (at this institution)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	My institution

B5 Please indicate your views on the following

Strongly Agree				Strongly Disagree	
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Scholarship is best defined as the preparation and presentation of findings on original research
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Scholarship includes the application of academic knowledge in real-life settings
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Scholarship includes the preparation of reports that synthesize the major trends and findings of my field
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	This is a poor time for any young person to begin an academic career in my field
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	If I had it to do over again, I would not become an academic
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	My job is a source of considerable personal strain
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Teaching and research are hardly compatible with each other
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Faculty in my discipline have a professional obligation to apply their knowledge to problems in society

B6 How would you rate your overall satisfaction with your current job?

Very high				Very low
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B7 Since you started your career, have the overall working conditions in higher education and research institutes improved or declined?

Very much improved				Very much deteriorated	
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Working conditions in higher education
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Working conditions in research institutes

C. Teaching (Refer to the current academic year or the previous academic year (if you do not teach in this academic year). If you do not/did not teach in this or the previous academic year go to section D)

C1 Please indicate the proportion of your teaching responsibilities during the current academic year that are devoted to instruction at each level below and the approximate number of students you instruct at each of these levels

Percent of instruction time	Approximate average number of students per course	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(NATCAT) Undergraduate programs
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(NATCAT) Master programs
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(NATCAT) Doctoral programs
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(NATCAT) Continuing professional education programs
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Others

C2 During the current (or previous) academic year, have you been involved in any of the following teaching activities?

Check all that apply

- 1 Classroom instruction/lecturing
- 2 Individualized instruction
- 3 Learning in projects/project groups
- 4 Practice instruction/ laboratory work
- 5 ICT-based learning/computer-assisted learning
- 6 Distance education
- 7 Development of course material
- 8 Curriculum/program development
- 9 Face-to-face interaction with students outside of class
- 10 Electronic communications (e-mail) with students

C3 Does your institution set quantitative load targets or regulatory expectations for individual faculty for the following:

Check all that apply

- 1 Number of hours in the classroom
- 2 Number of students in your classes
- 3 Number of graduate students for supervision
- 4 Percentage of students passing exams
- 5 Time for student consultation

C4 Please indicate your views on the following:

Strongly agree					Strongly disagree	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		You spend more time than you would like teaching basic skills due to student deficiencies
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		You are encouraged to improve your instructional skills in response to teaching evaluations
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		At your institution there are adequate training courses for enhancing teaching quality
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Practically oriented knowledge and skills are emphasized in your teaching
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		In your courses you emphasize international perspectives or content
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		You incorporate discussions of values and ethics into your course content
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		You inform students of the implications of cheating or plagiarism in your courses
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Grades in your courses strictly reflect levels of student achievement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Since you started teaching, the number of international students has increased
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Currently, most of your graduate students are international
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Your research activities reinforce your teaching
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Your service activities reinforce your teaching

C5 During the current (or previous) academic year, are you teaching any courses.

Check all that apply

- 1 Abroad
- 2 in a language different from the language of instruction at your current institution

D. Research (Refer to the current academic year or the previous academic year (if you are not active in research in this academic year). If you are not/were not active in research in this or the previous academic year go to section E.)

D1 How would you characterize your research efforts undertaken during this (or the previous) academic year?

- | Yes | No | |
|----------------------------|----------------------------|--|
| 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | Are you working individually/without collaboration on any of your research projects? |
| 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | Do you have collaborators in any of your research projects? |
| 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | Do you collaborate with persons at other institutions in your country? |
| 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | Do you collaborate with international colleagues? |

D2 How would you characterize the emphasis of your primary research this (or the previous) academic year?

Very much					Not at all	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Basic/theoretical	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Applied/practically-oriented	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Commercially-oriented/intended for technology transfer	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Socially-oriented/intended for the betterment of society	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	International in scope or orientation	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Based in one discipline	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Multi-/interdisciplinary	

D3 Have you been involved in any of the following research activities during this (or the previous) academic year?

Check all that apply

- 1 Preparing experiments, inquiries etc.
- 2 Conducting experiments, inquiries etc.
- 3 Supervising a research team or graduate research assistants
- 4 Writing academic papers that contain research results or findings
- 5 Involved in the process of technology transfer
- 6 Answering calls for proposals or writing research grants
- 7 Managing research contracts and budgets
- 8 Purchasing or selecting equipment and research supplies

D4 How many of the following scholarly contributions have you completed in the past three years?

(Number completed in the past three years)

- Scholarly books you authored or co-authored
- Scholarly books you edited or co-edited
- Articles published in an academic book or journal
- Research report/monograph written for a funded project
- Paper presented at a scholarly conference
- Professional article written for a newspaper or magazine
- Patent secured on a process or invention
- Computer program written for public use
- Artistic work performed or exhibited
- Video or film produced
- Others (please specify):
(please specify)

D5 Which percentage of your publications in the last three years were

- published in a language different from the language of instruction at your current institution
- co-authored with colleagues located in the country of your current employment
- co-authored with colleagues located in other (foreign)countries
- published in a foreign country
- On-line or electronically published
- Peer-reviewed

D6 Please indicate your views on the following

Strongly agree					Strongly disagree	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Restrictions on the publication of results from my publicly-funded research have increased since my first appointment
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Restrictions on the publication of results from my privately-funded research have increased since my first appointment
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		External sponsors or clients have no influence over my research activities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		The pressure to raise external research funds has increased since my first appointment
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Interdisciplinary research is emphasized at my institution
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Your institution emphasizes commercially-oriented or applied research
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Your research is conducted in full-compliance with ethical guidelines
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Research funding should be concentrated(targeted) on the most productive researchers
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		High expectations to increase research productivity are a threat to the quality of research
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		High expectations of useful results and application are a threat to the quality of research

D7 In the current (or previous) academic year, which percentage of the funding for your research came from

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Your own institution
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Public research funding agencies
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Government entities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Business firms or industry
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Private not-for-profit foundations/agencies
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Others:
(please specify)			

D8 In the current (or previous) academic year, which percentage of the external funding for your research came from

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	National organizations/entities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	International organizations/entities
(please specify)			

E. Management

E1 At your institution, which actor has the primary influence on each of the following decisions (please check only one column on each decision)?

Government or external stakeholders	Institutional managers	Academic Unit managers	Faculty committees/ boards	Individual faculty	Students	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Selecting key administrators
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Choosing new faculty
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Making faculty promotion and tenure decisions
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Determining budget priorities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Determining the overall teaching load of faculty
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Setting admission standards for undergraduate students
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Approving new academic programs
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Evaluating teaching
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Setting internal research priorities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Evaluating research
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Establishing international linkages

E2 How influential are you, personally, in helping to shape key academic policies?

Very influential	Somewhat influential	A little influential	Not at all influential	Not applicable	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	At the level of the department or similar unit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	At the level of the faculty, school or similar unit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	At the institutional level

E3 By whom is your teaching, research, and service regularly evaluated?

Check all that apply

Your teaching	Your research	Your service	
1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	Your peers in your department or unit
2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	The head of your department or unit
3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Members of other departments or units at this institution
4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Senior administrative staff at this institution
5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	Your students
6 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	External reviewers
7 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	Yourself (formal self-assessment)
8 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	No one at or outside my institution

E4 At my institution there is...

Strongly agree	1	2	3	4	5	Strongly disagree	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... A strong emphasis on the institution's mission
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... Good communication between management and academics
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... A top-down management style
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... Collegiality in decision-making processes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... A strong performance orientation
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... A cumbersome administrative process
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... A supportive attitude of administrative staff towards teaching activities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		... A supportive attitude of administrative staff towards research activities
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		...professional development for administrative/management duties for individual faculty

E5 Please indicate your views on the following issues.

Strongly agree	1	2	3	4	5	Strongly disagree	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Top-level administrators are providing competent leadership
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		I am kept informed about what is going on at this institution
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Lack of faculty involvement is a real problem
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Students should have a stronger voice in determining policy that affects them
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		The administration supports academic freedom

E6 To what extent does your institution emphasize the following practices?

Very much					Not at all
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Performance based allocation of resources to academic units
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Evaluation based allocation of resources to academic units
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Funding of departments substantially based on numbers of students
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Funding of departments substantially based on numbers of graduates
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Considering the research quality when making personnel decisions
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Considering the teaching quality when making personnel decisions
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Considering the practical relevance/applicability of the work of colleagues when making personnel decisions
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Recruiting faculty who have work experience outside of academia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Encouraging academics to adopt service activities/entrepreneurial activities outside the institution
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Encouraging individuals, businesses, foundations etc. to contribute more to higher education

F. Personal Background and Professional Preparation

F1 What is your gender?

- 1 Male
2 Female

F2 Year of birth

Year

F3 What is your familial status

- 1 Married/partner
2 Single
3 Other:.....
(please specify)

F4 If married/partner, is she/he employed?

- 1 Yes, full-time
2 Yes, part-time
3 No

F5 Is your spouse/partner also an academic?

- 1 Yes
2 No

F6 Do you have children living with you?

- 1 Yes, 1 child
2 Yes, 2 children
3 Yes, 3 or more children
4 No

F7 Did you ever interrupt your employment in order to provide child or elder care in the home?

- 1 Yes
2 No

If yes, for how many years?

F8 What is your parents' highest, and if applicable, partner's highest education level?

Father	Mother	Partner	
1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	Entered and/or completed tertiary education
2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	Entered and/or completed secondary education
3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	Entered and/or completed primary education
4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	No formal education
5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	Not applicable

F9 What was/is your nationality/citizenship and your country of residence

	Citizenship	Country of Residence
At birth	.....	.....
At the time of your first degree	.....	.....
Currently	.....	.....
	(please specify)	(please specify)

F10 What is first language/mother tongue?

.....

(please specify)

F11 Which language do you primarily employ in teaching?

1 First language/mother tongue

2 Other:.....

(please specify)

F12 Which language do you primarily employ in research?

1 First language/mother tongue

2 Other:.....

(please specify)

F13 Since the award of your first degree, how many years have you spent...

...in the country of your first degree

...in the country in which you are currently employed, if different from the country of your first degree

...in other countries (outside the country of your first degree and current employment)

Leitfaden Norwegen

Introductory Note

Many thanks for your readiness to participate at the study „Professional and Personal Situation of Academic Staff“. In the course of that study, I take interest in the situation in Norway and Germany. After collecting empirical data in a quantitative inquiry in 2006 (CAP), I would like to gather some deeper insight by asking academic professionals concerned some questions on their personal impressions.

Question complex 1: Access to the universitarian labor market

Introduction:

The first few questions deal with the system of recruitment in higher education – whether institutions recruit their academic staff rather from amongst their own graduates or whether it is rather external applicants that are chosen.

1. How about your own case: Did you work or study at your institution, before coming into the current employment situation, or did you apply as an external candidate?
2. Is there a way to generalize that: are vacant posts at Norwegian universities/colleges given rather to internal applicants or rather external ones according to your experience? (give an estimated percentage)
3. Is that different for different types of positions?

Introduction:

Now I would like to ask you on your appraisal of the relevance of various factors at work when it comes to the allotment of academic positions.

1. If you had to give a ranking of some factors influencing the allocation of posts, in which order would you bring the following aspects: (a) research achievement of applicant, (b) teaching achievement of applicant, (c) social networks of applicant, (d) internal/external provenience, (e) gender?
2. How would you describe your impression of the role of social relations in academe in short?

Introduction:

Let's stay at the qualifications needed for an appointment to a position or for the gaining of a higher rank.

1. What kind of qualification was especially looked for when you were appointed to your position (degrees, research achievements, teaching, other)?

2. What kind of further qualification is needed (or can be acquired during the work on the position) in order to get a higher academic position? Are you working on a qualification position?
3. How do you assess your possibilities on the extra-universitarian labor market on the basis of the qualification you acquired at the university/college?

Question complex 2: career and contentedness

Introduction:

The further questions will stress the aspect of career options within the academic system and will be dealing on the contentedness that you experience within that system.

1. Do you see your current position as a transitory or a permanent one?

Two questions on the changing of positions:

2. At how much do you estimate the level of fluctuation (that is the change to labor markets outside academe) among your colleagues?
3. And how about internal mobility (that means the change to another position within the university/college)?
4. Do you think that the profession of academic teacher is valued in adequate terms by the society?
5. Do you assess your payment to be adequate?
6. Do underpaid positions occur within the system (especially also among permanent positions that nonetheless are underpaid)?
7. Do you have the possibility to improve the conditions of your work? If yes, which? Are you member of a union?
8. In profit organizations, the feeling of insecurity of the own job and the worry about the professional future is widely spread. Is any such insecurity also to be encountered within the "labor market academe"? In what respect?
9. Everyone needs security. What role does professional security play for the planning of your life (founding of a family, investments...)?
10. How contented are you with your working situation in general?
(on a scale of 0 for very discontented to 10 for very contented)

Leitfaden Deutschland

Einleitende Worte:

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie „Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen“. Nach Durchführung einer groß angelegten quantitativen Befragung im Jahr 2007 (CAP), möchte ich nun einzelne Beschäftigte des Hochschulsektors vertiefende Fragen zu ihren persönlichen Eindrücken, Wahrnehmungen ihres Arbeitsplatzes Hochschule stellen.

Themenkomplex 1: Zugang zum Arbeitsmarkt Hochschule

1. Arbeitsmarktsegmentierung

Einleitung:

Die ersten Fragen beschäftigen sich mit dem Rekrutierungssystem an Hochschulen, ob beim akademischen Personal eher auf eigenen Nachwuchs der Einrichtung zurückgegriffen oder externe Bewerber berücksichtigt werden.

1. Wie sieht es bei Ihnen aus: haben Sie bereits vor Ihrem jetzigen Beschäftigungsverhältnis an der Hochschule gearbeitet bzw. studiert – haben Sie also als **Interner** die Stelle bekommen – oder haben Sie sich von außen – **als Externer auf die Stelle beworben?**
2. Kann man das irgendwie generalisieren: Werden an deutschen Hochschulen bzw. an Ihrer Hochschule nach Ihrer Erfahrung **vakante Stellen eher mit internen Bewerber oder eher mit externen Bewerbern** besetzt? (% angeben)
3. Meinen Sie, dass dies für bestimmte Stellentypen unterschiedlich ausfällt?

2. Soziale Netzwerke

Einleitung:

*Nun würde ich Sie gerne zu Ihrer Einschätzung der **Relevanz verschiedener Faktoren bei Stellenvergaben** befragen.*

1. Wenn Sie eine Gewichtung einiger Faktoren bei der Stellenvergabe vornehmen sollten, in welche Rangfolge würden Sie die folgenden Aspekte bringen:
 - (a) Leistung des Bewerbers in der Forschung,
 - (b) Leistung des Bewerbers in der Lehre
 - (c) soziale Netzwerke des Bewerbers

- (d) interne/externe Herkunft
- (e) Geschlecht?

2. Wie bewerten Sie den **Einfluss sozialer Beziehungen** im Hochschulsektor?

3. Humankapital

Einleitung:

Blieben wir bei den Qualifikationen, die man für das Erlangen einer Stelle benötigt.

1. Welche Art von **fachlicher Qualifikation** wurde bei Ihrer Stellenbesetzung besonders gefragt (Abschlüsse, Forschungsleistungen, Lehre, andere ... Kontakte)? (% Angaben)
2. Welche Art von Weiterqualifikation ist vonnöten bzw. kann auf der Stelle erworben werden, um an eine höherwertige Stelle zu kommen? Ist Ihre Stelle eine **Weiterqualifizierungsstelle**?
3. Wie schätzen Sie aufgrund der in der Hochschule erworbenen Qualifikationen Ihre **Chancen auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Hochschule** ein?

Themenkomplex 2: Karriere und Zufriedenheit

1. Karriere

Einleitung:

Die weiteren Fragen vertiefen den Aspekt von Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der akademischen Laufbahn und beschäftigen sich mit der Zufriedenheit, die Sie innerhalb dieser Laufbahn empfinden.

1. Sehen Sie Ihre **jetzige Position als Übergangs- oder als Dauerstellung** an?
2. Durchlässigkeit der Arbeitsmärkte

Zwei Fragen zum Stellenwechsel:

1. Wie schätzen Sie den **Anteil an beruflicher Fluktuation** unter Ihren KollegInnen ein: eher hoch oder eher gering?
2. Inwiefern findet dabei ein **Übergang zu Arbeitsmärkten außerhalb der Hochschule** statt?

3. Wie sieht es mit **interner Mobilität** aus, also dem Wechsel auf eine andere Stelle einerseits innerhalb der eigenen Hochschule, andererseits an eine andere Hochschule?“

4. Prekaritätsdimensionen
 1. Glauben Sie, dass der Hochschullehrerberuf **gesellschaftlich auf angemessene Weise geschätzt** wird?
 2. Empfinden Sie Ihre **Entlohnung als adäquat**?
 3. Kommen im System **unterbezahlte Stellen** vor (insbesondere auch dauerhafte und trotzdem unterbezahlte)?
 4. Haben Sie Möglichkeiten, Ihre **Arbeitsbedingungen zu verbessern**? Wenn ja, wie? Sind sie Mitglied einer **Gewerkschaft**?
 5. In Profitorganisationen ist Unsicherheit um den eigenen Arbeitsplatz und die Sorge um eine berufliche Zukunft weit verbreitet. Lässt sich eine solche **Unsicherheit auch auf dem „Arbeitsmarkt Hochschule“** beobachten? Inwiefern? (seit wann?)
 6. Jeder Mensch braucht Sicherheit. Welche Rolle spielt die **berufliche Sicherheit bei Ihrer Lebensplanung** (Gründung einer Familie, Investitionen...)?
 7. Wie sind Sie mit allgemein mit Ihrer **Arbeitssituation zufrieden**? (auf einer Skala von 0 für vollkommen unzufrieden bis 10 für sehr zufrieden)

Leitfaden Experten: Norwegen

Introductory Note:

Many thanks for your readiness to participate at the study „Professional and Personal Situation of Academic Staff“. In the course of that study, I take interest in the situation in Norway and Germany. After collecting empirical data in a quantitative inquiry in 2006 (CAP), I would like to learn something about the situation at your specific institution.

First, I would like to gather some statistical data on the employment situation of academic staff in your faculty. If the data are not accessible in full, you might give an estimate.

How many...

1. members of academic staff are working at the faculty?
2. are female, how many male?
3. have permanent contracts (fast stillinger), non-permanent contracts (midtider stillinger) – with or without possibility of further employment?
4. are working full-time, how many part-time?
5. Students are there per member of academic staff (ratio)?

6. How high is the quota of fluctuation? (That is: the number of academic staff members leaving the university/college to a job outside academe.)

Second, I would like to ask you on the situation of applicants for an academic post.

How many...

1. Applicants are there per vacant position?
2. Of the accepted applicants come from the own university/college (are internal applicants) - and how many come from outside?
3. Are positions always also advertised externally?
4. According to which criteria is personal being engaged? How is this specified for the different categories: Professor/Første-/Amensuensis/Stipendiat/Lektor? Have these criteria of selection been changed during the last years?

The next topic deals with questions of family compatibility and Work-Life-Balance

1. How is off time for mothers/fathers settled?
2. Is there a thing as a kindergarten at the institution?
3. Are sabbatical years possible?

The last questions deal with the career system and the conditions for work of the academic staff.

1. is there such a thing as a defined career system?
2. do higher education teachers have possibilities to raise their income? Is there even an automatic rise of income with growing years of employment?
3. how do „individual negotiations on local level“ work as far as the job or title improvement of single employees is concerned? Is there a system of upgrading according to personal achievement in research or teaching? I heard that actual appointment was not absolutely necessary for job/title improvement – is that so?
4. has the number of non-permanent (midtidlig) positions decreased/stayed the same/ increased during the last 10 years? If yes, why?
5. does it occur once in a while / frequently that permanent positions are cancelled due to lacking demand? And what happens to the people in those positions: do they lose their job, are they employed in some other way / different area?

Leitfaden Experten: Deutschland

Statistiken der Beschäftigten an entsprechender Fakultät der Universität:

1. männlich/weiblich
2. befristete/unbefristete Verträge
3. Vollzeit/Teilzeit
4. Betreuungsverhältnis (Problem steigende Studierendenzahlen)
5. wie hoch ist die Fluktuation?

Fragen zur Bewerbungssituation:

1. wie viele Bewerber auf eine xxx-Stelle
2. werden Stellen immer auch extern ausgeschrieben
3. wie viele der angenommenen Bewerber entstammen der eigenen Hochschule (interne Stellenbesetzung) wie viele kommen vom externen Arbeitsmarkt
4. nach welchen Kriterien wird das Personal eingestellt? Hier spezifizieren: Professor/Juniorprofessor/LfbA/Akad.Rat/Wiss.MA Doktorand/PostDoc... Haben sich die Auswahlkriterien in den vergangenen Jahren geändert? Wenn ja, wie? (relevante Frage?)

Familienfreundlichkeit, Work-Life-Balance

1. Mutterschutz, Vaterzeit
2. Kindergarten o.ä.
3. Sabbat Year möglich

Karriere/Arbeitsbedingungen

1. Wie funktionieren „individuelle Verhandlungen auf lokaler Ebene“ über den Aufstieg einzelner Beschäftigter (nach dem Bewährungsaufstieg, Habil./Berufung ist nicht zwingend erforderlich)
2. Hat sich die Anzahl der befristeten Stellen in den vergangenen 10 Jahren verringert /gleich geblieben/erhöht? Wenn ja, warum?

Gewerkschaft:

1. Wie hoch ist Quote? (früher höhere Quote?)
2. Wie stark wird Einfluss empfunden? (früher größerer Einfluss?)