

METASTUDIE – *DIVERSITY-MONITOR FÜR DEN MINT-FORSCHUNGSBEREICH*

Auftraggebend: Klaus Tschira Stiftung gGmbH

Ausführend:
diversity company
c/o LUB GmbH
Linguistische Unternehmensberatung
Mannheim

Autor*innen:
Simone Burel, Jurek Wieser, Benjamin Kramer, Maya Müller-Vogt,
Nina Altmayer, Thea Rawe, Lea Kanzleiter, Franziska Saur

Scope

Ziel Die Klaus Tschira Stiftung interessiert sich für den Status Quo des Themas Diversität im deutschen MINT-Forschungsbereich. Um dies wissenschaftlich fundiert zu untermauern, plant sie die Erstellung einer Metastudie in Form eines Diversity-Monitors. Ziel dieser Überblicksstudie ist es, eine solide Datengrundlage für die Adressierung der Thematik und mögliche Förderentwicklungen zu schaffen.

Quantitative Analyse Ca. 30 bestehende Literaturarbeiten

Qualitative Analyse 22 explorative Interviews mit Gleichstellungsbeauftragten

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Scope | 1 |
| Inhaltsverzeichnis | 2 |
| Abstract / Executive Summary | 6 |
| 1. Einführung | 10 |
| 2. Zusammenstellung und Aufbau der Studie..... | 11 |
| 2.1 Allgemeine Einordnung der Konzepte Diversität, Vielfalt, Diskriminierung & Intersektionalität | 11 |
| 2.2 Aufbau der Studie..... | 14 |
| 2.3 Definition der Diversity-Dimensionen | 16 |
| 3. Analyse der Studien | 19 |
| 3.1 Geschlecht und geschlechtliche Identität..... | 19 |
| 3.1.1 Abitur | 20 |
| 3.1.2 Studium..... | 21 |
| 3.1.3 Promotion | 22 |
| 3.1.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung | 22 |
| 3.1.5 Junior-Professur..... | 24 |
| 3.1.6 Professur | 24 |
| 3.1.7 Rektor*innen | 25 |
| 3.1.8 Explorative Interviews | 25 |
| 3.2 Behinderung | 27 |
| 3.2.1 Abitur | 27 |
| 3.2.2 Studium..... | 28 |
| 3.2.3 Promotion | 29 |
| 3.2.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung | 30 |
| 3.2.5 Junior-Professur und Professur..... | 30 |
| 3.2.6 Rektor*innen | 31 |
| 3.2.7 Explorative Interviews | 31 |

| | |
|---|----|
| 3.3 Alter | 32 |
| 3.3.1 Abitur | 32 |
| 3.3.2 Studium..... | 32 |
| 3.3.3 Promotion | 33 |
| 3.3.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitungen | 34 |
| 3.3.5 Junior-Professur..... | 35 |
| 3.3.6 Professur | 36 |
| 3.3.7 Rektor*innen | 37 |
| 3.3.8 Explorative Interviews | 37 |
| 3.4 Religion | 38 |
| 3.4.1 Abitur | 38 |
| 3.4.2 Studium..... | 39 |
| 3.4.3 Promotion | 41 |
| 3.4.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung | 41 |
| 3.4.5 Junior-Professur..... | 41 |
| 3.4.6 Professur | 41 |
| 3.4.7 Rektor*innen | 41 |
| 3.4.8 Explorative Interviews | 41 |
| 3.5 Ethnische Herkunft & Nationalität | 42 |
| 3.5.1 Internationalität | 42 |
| 3.5.1.1 Abitur..... | 42 |
| 3.5.1.2 Studium | 43 |
| 3.5.1.3 Promotion | 44 |
| 3.5.1.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung..... | 45 |
| 3.5.1.5 Junior-Professur | 46 |
| 3.5.1.6 Professur | 46 |
| 3.5.1.7 Rektor*innen..... | 47 |
| 3.5.1.8 Explorative Interviews..... | 47 |
| 3.5.2 Personen mit Migrationsbiografie | 49 |

| | |
|--|----|
| 3.5.2.1 Abitur..... | 49 |
| 3.5.2.2 Studium | 50 |
| 3.5.2.3 Promotion | 51 |
| 3.5.2.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung | 51 |
| 3.5.2.5 Junior-Professur | 51 |
| 3.5.2.6 Professur | 53 |
| 3.5.2.7 Rektor*innen..... | 54 |
| 3.5.2.8 Explorative Interviews..... | 55 |
| 3.6 Soziale Herkunft | 56 |
| 3.6.1 Abitur | 57 |
| 3.6.2 Studium..... | 58 |
| 3.6.3 Promotion | 59 |
| 3.6.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung | 59 |
| 3.6.5 Junior-Professur..... | 60 |
| 3.6.6 Professur | 61 |
| 3.6.7 Rektor*innen | 62 |
| 3.6.8 Explorative Interviews | 62 |
| 3.7 Sexuelle Orientierung | 64 |
| 3.7.1 Abitur | 64 |
| 3.7.2 Studium..... | 64 |
| 3.7.3 Promotion | 65 |
| 3.7.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung | 65 |
| 3.7.5 Junior-Professur..... | 65 |
| 3.7.6 Professur | 66 |
| 3.7.7 Rektor*innen | 66 |
| 3.7.8 Explorative Interviews | 66 |
| 4. Übergreifende Muster und intersektionale Erkenntnisse | 67 |
| 5. Diskussion | 71 |
| 6. Empfehlungen | 73 |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|----------------------------|----|
| 7. Fragenkatalog | 75 |
| Literaturverzeichnis | 79 |

Abstract / Executive Summary

Die Förderung von Vielfalt an deutschen Hochschulen ist eine grundlegende Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg und stellt zudem eine zentrale Ressource für Wissenschaft und Forschung dar. Der Einbezug individueller Talente mit unterschiedlichen Perspektiven birgt gesellschaftliche Relevanz und bringt erhebliche Potenziale für Innovation und Exzellenz mit sich. Trotz dieser Potenziale ist das deutsche Hochschulsystem in vielen Bereichen von sozialer Selektivität geprägt.

Die "Metastudie Diversity-Monitor" der Klaus Tschira Stiftung kartiert und analysiert systematisch die Verteilung sowie Repräsentation unterschiedlicher Diversity-Dimensionen entlang der akademischen Karrieregrade in Deutschland. Die Metastudie versteht sich als empiriebasierter Beitrag zum Diversity-Diskurs, methodisch basierend auf bereits bestehenden Erhebungen aus den Jahren 2020 bis 2025, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, sowie qualitativen Interviews mit Gleichstellungs- und Diversity-Beauftragten deutscher Hochschulen.

Der Fokus liegt hierbei auf den Merkmalen Geschlecht und geschlechtliche Identität, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft und Bildungshintergrund, Behinderung oder chronische Krankheit, Alter, Religion, ethnische Herkunft, Nationalität und Migrationsbiografie.¹ Diese werden in der Metastudie hinsichtlich ihrer Relevanz eingeordnet und definiert. Für jede dieser Dimensionen werden Karrierestufen und die zugehörigen Statusgruppen wie Studierende, Promovierende, Postdocs, Juniorprofessuren, Professuren sowie Positionen im Präsidium oder Rektorat getrennt betrachtet.

Ziel der Metastudie ist die Analyse vorhandener Datenbestände, um bestehende Verteilungen sichtbar zu machen sowie Datenlücken zu strukturellen Ungleichheiten offenzulegen. Sie versteht sich als grundlegender Beitrag zur Schaffung einer empirischen Datengrundlage, auf der weitere Forschung aufbauen kann. Eine detaillierte Analyse kausaler Zusammenhänge kann erst im Anschluss erfolgen, wenn verlässlichere, differenziertere und auch intersektionale Datenbestände verfügbar sind.

In Bezug auf die Dimension Geschlecht bestätigen die Ergebnisse der Metastudie, dass sich geschlechtsspezifische Disparitäten bereits früh im Bildungssystem verfestigen, insbesondere in MINT-Fächern. Dort sind Frauen trotz steigender Beteiligung weiterhin unterrepräsentiert.

¹ Vgl. dazu die Definitionen der Diversity-Dimensionen in Kapitel 2.1.

Diese Unterschiede verschärfen sich entlang der akademischen Karriereleiter. Bereits an der Schnittstelle zwischen Studium und Promotion zeigen sich deutliche Drop-out-Effekte. Im Vergleich zu Männern beenden Frauen ihre wissenschaftliche Laufbahn häufiger nach der Promotion oder steigen während dieser aus, gerade im Zusammenhang mit Elternschaft.

Hinsichtlich der sozialen Herkunft ist ein deutlicher Unterschied in der Bildungsbeteiligung erkennbar. Erstakademiker*innen und Personen aus nicht-akademischen Haushalten sind in höheren wissenschaftlichen Statusgruppen unterrepräsentiert.

Die Diversity-Dimension Behinderung ist grundsätzlich eng verknüpft mit Fragen nach Barrierefreiheit, Chancengleichheit und Inklusion, so auch im Hochschulkontext. Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen sind in vielen Phasen des Bildungswegs systematischen Nachteilen ausgesetzt. Dies beeinträchtigt auch die erbrachten Leistungen und den Verbleib im System Hochschule.

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt liegt auf dem Alter. Altersdiskriminierung wird im Wissenschaftssystem in Deutschland sowohl durch Stereotype als auch durch Strukturen befördert. Stereotype wirken z.B. durch normative Vorstellungen vom „richtigen“ Zeitpunkt für Bildungsentscheidungen. Strukturelle Benachteiligungen ergeben sich beispielsweise aus den Regelungen des WissZeitVG, sodass z.B. über 80% aller Promovierenden aus einer Alterskohorte zwischen 24 und 36 Jahren kommen.

Auch Studierende mit Migrationsbiografie und internationale Studierende stoßen auf Barrieren im Bildungssystem, darunter eingeschränkte soziale Einbindung, sprachliche und rechtliche Barrieren sowie erschwerte Zugänge zu praktischen Studienanteilen und Förderstrukturen. Diese Faktoren tragen oft dazu bei, dass die Abbruchquote unter internationalen Studierenden über dem Durchschnitt liegt. In den MINT-Fächern ist der Anteil internationaler Studierender jedoch prozentual höher als in anderen Disziplinen. Zudem ist ein Anstieg der Zahl internationaler Promovierender, insbesondere im MINT-Bereich, zu verzeichnen. Zusätzlich ist zu beachten, dass der Frauenanteil unter den Professor*innen mit Migrationsbiografie den Frauenanteil unter den Professor*innen ohne Migrationsbiografie übertrifft.

Bei der Dimension sexuellen Orientierung ist die Datenlage weiterhin lückenhaft, jedoch gibt es Hinweise auf bestehende Diskriminierung. Während LGBTQIA*-Personen im Abitur und Studium überrepräsentiert sind, zeigt sich auf der Ebene von Juniorprofessor*innen eine Unterrepräsentation, was auf strukturelle Barrieren hinweisen könnte. Diese Diskrepanz

deutet darauf hin, dass Stigmatisierung und Diskriminierung insbesondere in höheren akademischen Positionen eine Rolle spielen.

Zur religiösen Zugehörigkeit sind kaum Daten vorhanden, was eine gezielte Analyse von Diskriminierungserfahrungen erschwert. Bekannt ist aber ein deutlich niedrigerer Anteil religiöser Minderheiten unter Studierenden als in der Gesamtbevölkerung, was auf bestehende Zugangshürden hinweist. Zudem sind Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Religionszugehörigkeit belegt, insbesondere unter jüdischen und muslimischen Studierenden.

Die Analyse zeigt in Gänze jedoch auch positive Tendenzen und betrachtet die Ursachen von Diskriminierung und Marginalisierung. Beispielsweise nimmt die Vielfalt durch gestiegene Anteile internationaler oder weiblicher Studierender, in frühen Phasen des Hochschulsystems punktuell zu. Mit zunehmendem Karrieregraden nimmt diese Diversität allerdings deutlich ab. Besonders stark betroffen sind Frauen und Personengruppen, deren sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität oder Geschlechtsmerkmale sich von der heteronormativen Mehrheit der Bevölkerung unterscheiden. Diese Gruppen sind zusätzlich strukturellen Barrieren wie vermehrter Übernahme von Care-Verantwortung, ökonomischer Unsicherheit oder einem Mangel an Netzwerken ausgesetzt.

Förderinstrumente wie Stipendien setzen häufig informelle Leistungen und institutionelle Passagen voraus, die nicht allen Bewerber*innen gleichermaßen zur Verfügung stehen. Personen mit nicht-akademischer Herkunft, mit Behinderung oder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind bereits auf Studierendenebene unterrepräsentiert, und kommen daher nicht mit Touchpoints wie Stipendien oder Zuschüssen in Kontakt.

Die Auswertung der Metastudie hebt hervor, dass intersektionale Benachteiligungen in der Hochschulbildung bislang unzureichend erfasst und adressiert werden. Besonders deutlich wird dies in der Promotions- und Postdoc-Phase, wo Personen, die mehreren marginalisierten Gruppen angehören, wie nicht-binäre Forschende mit Migrationsgeschichte oder Frauen und sexuelle Minderheiten mit Behinderungen, systematisch benachteiligt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass der MINT-Bereich nicht nur bestehende Diskriminierungsmechanismen reproduziert, sondern diese vielfach verschärft. Dies geschieht durch eine geringe institutionelle Sensibilität für soziale Ungleichheiten und das Fehlen von Maßnahmen zur strukturellen Öffnung, die diese Diskriminierung systematisch und flächendeckend angehen.

Die Analyse verdeutlicht, dass soziale Selektionsmechanismen nicht nur innerhalb einzelner Diversity-Dimensionen, sondern auch dimensions- und karrierestufenübergreifend wirken,

was zu einer verstärkten Ungleichheit in den höheren akademischen Statusgruppen führt. Während in den frühen Karrierestufen eine zunehmende Vielfalt zu beobachten ist, nimmt diese mit fortschreitender Qualifikation signifikant ab. Der Zugang zu Förderprogrammen ist oft an informelle Netzwerke und spezifische Anforderungen geknüpft, die nicht allen Bewerber*innen offenstehen.

Um das Potenzial verschiedener Gesellschaftsgruppen sichtbar und nutzbar zu machen, ist eine zukunftsorientierte und chancengerechte Wissenschaftspolitik erforderlich, die diese strukturellen Barrieren aktiv angeht. Die Erkenntnisse der Metastudie verdeutlichen die Notwendigkeit, eine differenzierte Diversitätsstrategie zu entwickeln, die intersektionale Perspektiven berücksichtigt und die bestehenden Diskriminierungsmechanismen im Hochschulsystem nachhaltig bekämpft.

Die Metastudie schließt mit Empfehlungen zu Datenlücken, strukturellen Barrieren und notwendige Unterstützungsmechanismen. Zu den vorgeschlagenen Maßnahmen zählen u.a. die Schaffung diversitätssensibler Förder- und Zugangsstrukturen, die Implementierung von Mentoring-Programmen sowie die Förderung eines inklusiven und unterstützenden Umfelds, das die unterschiedlichen Bedürfnisse und Herausforderungen von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen berücksichtigt. Die Metastudie beweist leider erneut, dass strukturelle Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem tief verankert sind und eine differenzierte Diversitätsstrategie erfordern, um diese zu überkommen.

1. Einführung

Das öffentliche Bewusstsein für Vielfalt bzw. Diversität steigt. Diese gesellschaftliche Entwicklung, die damit auch die Diskurse in Wissenschaft oder Bildung betrifft, lässt sich unter anderem anhand der Veränderungen in der Sprache nachvollziehen. So verzeichnet das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache für die letzten Jahre einen sprunghaften Anstieg des Wortes „Diversity“ in der Verwendung ([Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, 2021](#)).²

Diversity steht im Kontext eines gesellschaftlichen Anspruchs, dass alle Menschen die gleichen Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe haben. Diversity soll als Prinzip vorhandene Diskriminierungen abbauen. Auch gesetzlich ist dies auf vielen Ebenen festgeschrieben. Grundlegend ist für Deutschland Artikel 3 im Grundgesetz heranzuziehen: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich ([Bundesministerium der Justiz, 1949](#)). In Artikel 3 Absatz 2 und 3 werden eine Reihe von Identitätsmerkmalen genannt, nach denen Menschen nicht benachteiligt werden dürfen.

Auch, wenn alle Menschen in Deutschland per Gesetz gleichberechtigt sind, sieht es mit der tatsächlichen Chancengleichheit in der Gesellschaft noch anders aus. Dies zeigt sich besonders in machtsensiblen Bereichen, wie Wissenschaft, Bildung, Politik und Wirtschaft. Die vorliegende Studie beschäftigt sich vorwiegend mit der Domäne der Wissenschaft: Beginnend mit dem Bildungsweg ab dem Abitur können in Deutschland theoretisch alle akademischen Karrierestufen bis hin zum Präsidium oder Rektorat durchlaufen werden. Dies betrachtet die Studie anhand folgender relevanter identitätsstiftender Diversity-Dimensionen:

- Geschlecht und geschlechtliche Identität
- Behinderung
- Alter
- Religion
- Ethnische Herkunft, Nationalität und Migrationsbiografie
- Soziale Herkunft
- Sexuelle Orientierung

² Dahinter steckt ein Konzept, das Wertschätzung für alle Menschen und eine Welt, die frei von Vorurteilen ist, zum Ziel hat.

2. Zusammenstellung und Aufbau der Studie

Diese systematische Zusammenschau anhand zweier Achsen soll Aufschluss darüber geben, wie die tatsächliche Teilhabe von Menschen in verschiedenen Karrierestufen der Wissenschaft aussieht. Ziel dabei ist es, einen möglichst umfassenden und datenbasierten Überblick über bisher (noch) marginalisierte Diversity-Dimensionen im Hochschulbereich zu schaffen sowie einerseits Lücken in der Datenbasis und andererseits, wo Daten vorhanden sind, strukturelle Barrieren und Diskriminierungserfahrungen entlang akademischer Karriereverläufe zu identifizieren.

Hierzu wurden über 30 relevante Studien, die schwerpunktmäßig aus den Jahren 2020 bis 2025 stammen, inhaltsanalytisch ausgewertet. Darüber hinaus fanden vereinzelt auch ältere Studien Berücksichtigung, sofern keine ausreichenden aktuellen Daten vorlagen. Ergänzt wurde dies durch die qualitative Analyse 22 explorativer Interviews mit Gleichstellungsbeauftragten deutscher Hochschulen.

Im folgenden Kapitel werden die untersuchten Diversity-Dimensionen eingeordnet und definiert. Zudem werden Zusammenstellung und Aufbau der Studie dargestellt, die aus den eben genannten zwei Teilen besteht. Nach einer Auswertung der Studien und der Auswertung der Interviews (Kapitel 3) erfolgt abschließend eine Zusammenschau und Interpretation der Erkenntnisse, insbesondere bezüglich struktureller Hürden, aus der Handlungsempfehlungen abgeleitet werden.

2. Zusammenstellung und Aufbau der Studie

Im Folgenden wird zunächst eine grundlegende Einordnung der zentralen Konzepte Diversität, Vielfalt, Diskriminierung und Intersektionalität vorgenommen (2.1). Im Anschluss daran wird der Aufbau der Studie erläutert, um einen strukturierten Überblick über die Herangehensweise, Zielsetzung und Methodik zu geben (2.2). Abschließend folgt eine Definition der in der Meta-Studie betrachteten Diversity-Dimensionen, die als analytische Kategorien für die untersuchten Studien dienen (2.3).

2.1 Allgemeine Einordnung der Konzepte Diversität, Vielfalt, Diskriminierung & Intersektionalität

Diversität ist inzwischen vielfach in pluralistischen Gesellschaften reguliert, die sich als vielfaltskonstituierend verstehen. Der rechtliche Rahmen, der die Gleichberechtigung aller zusichert, umfasst, wie bereits beschrieben, neben dem Grundgesetz (Artikel 3) auch das

Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), länderspezifische Regelungen (beispielsweise das Bayerische Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern (BayGIG)) und die europäische Menschenrechtskonvention. Nicht rechtlich bindend, aber weithin im Rahmen von Selbstverpflichtungen anerkannt, sind zudem die Arbeitgebenden-Initiative Charta der Vielfalt sowie die Sustainable Development Goals der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (Ziel 5: Geschlechtergerechtigkeit; Ziel 10: weniger Ungleichheiten). Die Charta der Vielfalt zählt seit 2021 soziale Herkunft als relevante Diversity-Dimension, die auch in der vorliegenden Studie berücksichtigt wird. Die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft ist zudem durch das Sozialgesetzbuch festgelegt.

Neben der gesetzlichen Verpflichtung und dem Grundkonsens pluralistischer und damit auch demokratischer Gesellschaften zu Gleichberechtigung und gleicher Behandlung aller, unabhängig ihrer Identitätsmerkmale, bringt mehr Vielfalt auch ökonomische Vorteile mit sich, wie mitunter belegt wird. Studien zeigen, dass diverse Teams für mehr Erfolg und Innovationskraft sorgen – und damit nicht nur gesellschaftlich, sondern auch betriebswirtschaftlich substantiell sind ([Deloitte, 2013](#); [Catalyst, 2020](#))³.

Für die Wissenschaft liegen ähnliche Erkenntnisse vor, insbesondere in der Informatik. So zeigt beispielsweise eine 2024 veröffentlichte Studie des Max-Planck-Instituts für Intelligente Systeme (MPI-IS), dass Diversität in den Forschungsteams zu höherer Qualität, stärkerer Beachtung (gemessen an der Häufigkeit von Zitationen) und mehr Innovation führt (Macari et al., 2024). Betrachtet wurde dabei das Gebiet der Robotik-Forschung.

Einzelne Studien beschränken sich häufig auf eine oder wenige Diversity-Dimensionen. In der Regel handelt es sich um diejenigen Dimensionen, die unter anderem im Grundgesetz, dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz und der Charta der Vielfalt definiert sind. Es handelt sich im Wesentlichen meist um die Dimensionen Geschlecht und geschlechtliche Identität, Behinderung, Alter, Religion, ethnische Herkunft und Nationalität, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft. Diese basieren auf historisch gewachsenen Strukturen, die für Angehörige

³ Deloitte ermittelte bereits 2013 in einer Studie, die Unternehmen in Australien betrachtete, verschiedene Kennzahlen, die zeigen, dass Diversity & Inclusion eine verbesserte Unternehmensleistung mit sich bringen. Die Non-Profit-Organisation Catalyst hat ganze [39 Gründe](#) ermittelt, warum Diversity von Relevanz ist – mit zwei Schwerpunkten: Frauen in Führungspositionen und LQBT Inclusion.

2. Zusammenstellung und Aufbau der Studie

dieser Gruppen zu Benachteiligung und Diskriminierungserfahrungen bis hin zu systematischer Verfolgung (etwa im Nationalsozialismus) führen und führen.

Diskriminierung beginnt bereits auf unbewusster Ebene: Oft werden Menschen aufgrund einer dieser Dimensionen bestimmte negative Eigenschaften zugeschrieben (z. B. *Frauen sind redseliger, Schwarze sind eher ungebildet*) (Burel, 2021). Eine Personengruppe wird dann aufgrund dieser Zuschreibung als „anders“ gelesen und behandelt, wobei eine Opposition zwischen Privilegierten und „Anderen“ konstruiert wird und somit ein Machtgefälle entsteht (genannt: „Outgroup“ / „Othering“) ([Schwalbe et al., 2000, S. 419 ff.](#)).

Insgesamt ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Diskriminierungsmerkmalen interdisziplinär und basiert in verschiedenen Disziplinen auf unterschiedlichen theoretischen Zugängen und methodischen Traditionen. Zu nennen seien hier die Soziologie, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft sowie Kulturwissenschaften, zum Beispiel die Literaturwissenschaft ([Burel 2017; Burel 2022](#)). Schwerpunkte der Forschung liegen unter anderem auf sozialer Ungleichheit und Machtverhältnissen (Soziologie), Antidiskriminierungspolitiken, Menschenrechten und politischer Repräsentation (Politikwissenschaft), historischer Auseinandersetzung mit Kolonialismus, dem Nationalsozialismus und der Frauenbewegung (Geschichtswissenschaften), Unconscious Bias, Vorurteilen und Stereotypen (Psychologie), Bildungsgerechtigkeit und interkultureller Pädagogik (Bildungswissenschaften) und Repräsentationen des „Anderen“ (Kulturwissenschaften). Theoretische Zugänge sind beispielsweise die Kritische Theorie, Diskurstheorie, feministische Theorien, postkoloniale Theorien, Queer Theory sowie das Konzept der Intersektionalität.

Zusammengefasst sind die zentralen Thesen der aktuellen Forschung: Diskriminierung ist strukturell, wobei diese Strukturen auch von Sprache und Repräsentation geprägt sind. Die dabei relevanten Identitätsmerkmale (im Rahmen dieser Studie gefasst als „Diversitätsdimensionen“) sind sozial konstruiert, was nicht bedeutet, dass sie nicht eine relevante gesellschaftliche Wirkung entfalten. Trotz rechtlicher Gleichstellung ist eine faktische Gleichheit oder Gleichbehandlung (z. B. bezüglich Bildungschancen, Einkommen, politischer Repräsentation oder gesellschaftlicher Teilhabe) nicht gegeben. Eine der bedeutsamsten Begrifflichkeiten ist dabei die Intersektionalität.

Unter Intersektionalität ist das Zusammenwirken verschiedener Diversitäts-Dimensionen zu verstehen. Dieser Begriff hat seinen Ursprung in der US-amerikanischen Rechtswissenschaft (Crenshaw, 1989). In der Forschung beschreibt dieses Konzept die Überschneidungen und das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungsformen aufgrund von Merkmalen wie der geschlechtlichen Identität, Behinderung oder Hautfarbe. Dadurch, dass eine Person von verschiedenen Diskriminierungsformen betroffen sein kann, wirken diese nicht nur einzeln für sich, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Die Charta der Vielfalt verweist in diesem Kontext auf das Beispiel der sozialen Herkunft, die neben Bildung und Einkommen auch die Sozialisierung, das kulturelle Kapital sowie ethnische Herkunft und Lebensumstände umfasst und damit als Querschnittsdimension wirkt, die sich mit anderen Diversitätsmerkmalen verschränkt ([Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung & Deutsches Studierendenwerk, 2021a, S. 4](#)). In der endgültigen Zusammenschau der Studie sollen Diversity-Dimensionen also nicht isoliert betrachtet werden.

Die Studie beschäftigt sich ausschließlich mit dem MINT-Bereich. Unter den MINT-Bereich fällt Forschung und Lehre in den MINT-Fächern. Dabei gelten die Fächer Mathematik und Informatik sowie naturwissenschaftliche und technische Fächer als MINT-Fächer.

2.2 Aufbau der Studie

Daten zu erheben ist die Grundlage für das Erkennen und Anerkennen von strukturellen Ungleichheiten, also Diskriminierung im Sinne einer strukturellen Benachteiligung. Entsprechend ist Datenerhebung auch als einer der Bausteine benannt, den die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in ihrem Leitfaden “Bausteine für einen systematischen Diskriminierungsschutz an Hochschulen” (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2024, S. 14 f.) empfiehlt. Denn “ein systematisches Diversity- beziehungsweise Vielfaltsmonitoring über alle Statusgruppen an der Hochschule hinweg kann aufzeigen, wo einzelne Gruppen von Studierenden beziehungsweise Beschäftigten nicht ausreichend vertreten oder beteiligt sind” (ebd.).

Die vorliegende Studie ist zweigeteilt. Zum einen besteht sie aus einer Meta-Literaturstudie und zum anderen aus Interviews mit Gleichstellungs- und Diversity-Beauftragten⁴. Betrachtet

⁴ Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde gezielt darauf geachtet, eine möglichst vielfältige Hochschullandschaft abzubilden. Berücksichtigt wurden dabei Unterschiede in der Hochschulgröße sowie die institutionelle Vielfalt, einschließlich Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs),

2. Zusammenstellung und Aufbau der Studie

wurden in beiden Teilen die gleichen Kategorien: die beschriebenen acht Diversity-Dimensionen und verschiedene Karrierestufen, die sich wie folgt gliedern: Abiturient*innen, Studierende, Promovierende, Postdocs, Gruppenleitungen, Junior-Pros etc. (hier gibt es je nach Disziplin unterschiedliche Foki), Professuren, Rektorat.

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick darüber, für welche Karrierestufen und Diversity-Dimensionen Daten für Deutschland überhaupt vorliegen. Dabei wird angegeben, ob für eine bestimmte Kategorie flächendeckend, punktuell oder keine Daten ab dem Jahr 2020 vorliegen. Als flächendeckend gelten beispielsweise Erhebungen des Statistischen Bundesamtes (z. B. Statistisches Bundesamt, 2023a). Mit punktuellen Daten sind Auswertungen einer einzelnen Hochschule oder eines Bundeslandes gemeint (z. B. Mense et al., 2024). Keine Daten liegen vor, wenn keine Erhebungen mit Daten ab 2020 ermittelt werden konnten. Gewertet wurden dabei mindestens zwei valide Datenquellen im o.g. Zeitraum. **Die Tabelle ist somit ein erstes Ergebnis der Studie.**

| | Geschlecht (binäres Geschlechterverständnis) | Behinderung | Alter | Religion | Internationalität | Migration | Sbiografie | Soziale Herkunft | Sexuelle Orientierung | Gesamtanzahl erfasster Personen |
|------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------|
| Abitur | Flächendeckende Daten | Punktuelle Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | 373.000 (2024) |
| Studium | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | 2.868.311 (2023/24) |
| Promotion | Flächendeckende Daten | Punktuelle Daten | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Punktuelle Daten | Punktuelle Daten | Punktuelle Daten | 204.900 (2023) |
| Postdoc | Punktuelle Daten | Keine Daten | Punktuelle Daten | Keine Daten | Punktuelle Daten | Keine Daten | Punktuelle Daten | Punktuelle Daten | Keine Daten | 888 (2021) |
| Junior-Professur | Flächendeckende Daten | Punktuelle Daten | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Keine Daten | Punktuelle Daten | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Keine Daten | 1800 (2022) |
| Professur | Flächendeckende Daten | Punktuelle Daten | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Keine Daten | 51.161 (2022) |
| Rektor*in | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Flächendeckende Daten | Keine Daten | Punktuelle Daten | Punktuelle Daten | Keine Daten | Keine Daten | Keine Daten | 183 (2023) |

Technischer Universitäten, Volluniversitäten, Pädagogischer Hochschulen (PHs) und Fernuniversitäten.

Wie anhand der Tabelle ersichtlich wird, liegen lediglich für die Karrierestufe Studium über alle Diversity-Dimensionen hinweg Daten vor. Mit knapp drei Millionen Personen, die das umfasst (im Wintersemester 2023/24 waren laut Centrum für Hochschulentwicklung ([2025b](#)) insgesamt 2.868.311 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben), ist dies zugleich die mit Abstand größte Kategorie. Mit Blick auf die Diversity-Dimensionen sind nur bei zweien, Geschlecht und Alter, in jeder Karrierestufe überhaupt Daten vorhanden. Dies zeigt eine enorme Datenlücke, die wir als *Diversity Data Gap* (DDG) in Hochschulen bezeichnen.

Neben der Literaturstudie wurden 20 Interviews durchgeführt. Davon fanden sieben Interviews als semi-strukturierte Online-Gespräche statt. Die übrigen wurden schriftlich über Microsoft Forms erhoben. Der verwendete Fragebogen ist unter Abschnitt 5 zu finden. Die Gespräche wurden automatisiert transkribiert. Das Microsoft-Forms-Formular war für alle Teilnehmenden identisch gestaltet. Die schriftlichen Antworten wurden anschließend sowohl qualitativ als auch quantitativ mithilfe der integrierten Auswertungsfunktionen analysiert. Im Rahmen der Auswertung wurden die Antworten zunächst nach den o.g. definierten Karrierestufen geclustert. Zusätzlich erfolgte eine explorative Kategorisierung auf Basis inhaltlicher Schwerpunkte, um wiederkehrende Themen und Muster zu identifizieren. Diese induktive Herangehensweise ermöglichte eine differenzierte Betrachtung sowohl gruppenspezifischer als auch übergreifender Erkenntnisse. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie ausgewählte Zitate der Teilnehmenden finden sich im Kapitel „Interview-Auswertung“.

Für das Verfassen dieser Studie wurde künstliche Intelligenz in Form von Large Language Models (LLMs) sowohl zu Analysezwecken als auch zur Formulierungshilfe eingesetzt. Es wurden nur vereinzelt nach mehrmaligem Anpassen längere Abschnitte übernommen, wie beispielsweise die Handlungsempfehlungen am Ende. Die inhaltliche Verantwortung liegt uneingeschränkt bei den Autor*innen.

2.3 Definition der Diversity-Dimensionen

Die Auswahl der untersuchten Diversity-Dimensionen orientiert sich an gesellschaftlich anerkannten Dimensionen der Vielfalt, die sowohl in der Bildungsforschung als auch in hochschulpolitischen Diskursen als relevant gelten (Charta der Vielfalt e. V., 2025). Sie finden sich darüber hinaus auch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz wieder. Diese Dimensionen wurden gewählt, da sie einen signifikanten Einfluss auf Bildungswege, Studienverläufe und Karrierechancen haben können. Die Erfassung von Differenzen im Hochschulkontext zielt darauf ab, strukturelle Benachteiligungen, Zugangshürden und

2. Zusammenstellung und Aufbau der Studie

ungleiche Verteilung von Ressourcen sichtbar zu machen. Dies umfasst sowohl sichtbare als auch weniger offensichtliche Aspekte.

Folgende Diversity-Dimensionen wurden dabei untersucht:

| | |
|--|---|
| Geschlecht und geschlechtliche Identität | Unter dem Parameter Geschlecht & geschlechtliche Identität werden Personen aller Geschlechter sowie nicht-binäre und trans* Personen verstanden. |
| Behinderung | Unter diesem Parameter werden Personen mit körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen gefasst. |
| Alter | Unter dem Parameter Alter werden Personen verschiedenen Alters gefasst. |
| Religion | Es wird zwischen verschiedenen religiösen oder weltanschaulichen Zugehörigkeiten unterschieden. |
| Ethnische Herkunft, Nationalität und Migrationsbiografie | Hierbei werden Personen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie (Geburtsort mindestens eines Elternteils nicht in Deutschland), die in Deutschland sozialisiert wurden und ihre Hochschulzulassung in Deutschland erworben haben, betrachtet. Wichtig ist dabei die Abgrenzung zur Internationalität. Diese bezieht sich auf Personen, die ihre Bildungs- oder Berufslaufbahn im Ausland begonnen haben und somit ihre Hochschulzulassung außerhalb Deutschlands erworben haben. Ergänzend kann eine Differenzierung nach Nationalität oder Aufenthaltsstatus erfolgen. |

| | |
|-----------------------|---|
| Soziale Herkunft | Die soziale Herkunft umfasst Personen aus nicht-akademischen Haushalten (z. B. Erstakademiker*innen) oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen. |
| Sexuelle Orientierung | Dabei sind Personen mit unterschiedlicher sexueller Orientierung gemeint, z. B. lesbisch, schwul, bi, pan oder asexuell. |

3. Analyse der Studien

Im Folgenden werden die einzelnen Diversity-Dimensionen (z. B. Geschlecht, soziale Herkunft, Migration, etc.) getrennt betrachtet. Jedes Unterkapitel folgt dabei einem einheitlichen Aufbau, um Vergleiche zwischen den Dimensionen sowie entlang der wissenschaftlichen Karriereverläufe zu erleichtern. Die Analyse beginnt jeweils mit der Karrierestufe Abitur und folgt dann in chronologischer Reihenfolge den Stationen des wissenschaftlichen Werdegangs: Abitur, Studium, Promotion, Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung, Juniorprofessur, Professur sowie Rektor*innen. Abschließend werden die Ergebnisse durch explorative Interviews ergänzt, die vertiefte Einblicke in individuelle Erfahrungen und Wahrnehmungen ermöglichen. Diese qualitativen Perspektiven ergänzen die vorhergehenden quantitativen und strukturellen Analysen und tragen zur Kontextualisierung der Befunde bei.

3.1 Geschlecht und geschlechtliche Identität

Das Geschlecht ist ein zentraler Einflussfaktor im Bildungssystem und prägt Zugänge, Erfahrungen und Verläufe an Hochschulen in vielfacher Hinsicht. Es ist zu berücksichtigen, dass die Datengrundlage überwiegend eine binäre Unterscheidung des Geschlechts zwischen männlich und weiblich zulässt. Dies schränkt die Erfassung und Berücksichtigung anderer Geschlechtsidentitäten, wie nicht-binäre, genderqueere oder transgeschlechtliche Personen, ein, die in vielen Datensätzen nicht ausreichend repräsentiert sind.

Eine geschlechtsspezifische Sozialisierung beginnt bereits im Kindesalter und wirkt sich langfristig auf Bildungslaufbahnen aus. Dieses zentrale Hindernis wird "Unconscious Bias" genannt. Damit sind unbewusste Vorannahmen über die geschlechtsspezifische Eignung für bestimmte Tätigkeiten gemeint, die sich etwa in Auswahlverfahren, Leistungsbeurteilungen oder der Einbindung in Netzwerke niederschlagen können. Die frühe Internalisierung geschlechterstereotyper Zuschreibungen legt nahe, dass Unterschiede in Motivation und Selbstvertrauen eigenständig zur späteren Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Fächern beitragen (s. 3.1.1). Selbst bei identischer formaler Qualifikation zeigen sich in verschiedenen Fachrichtungen und Positionen weiterhin erhebliche Unterschiede. So ist der Frauenanteil in der Biologie hoch, während Frauen in den Ingenieurwissenschaften durchgängig stark unterrepräsentiert sind. Die Forschung legt nahe, dass insbesondere Frauen im wissenschaftlichen Mittelbau und auf dem Weg zur Professur strukturelle Nachteile haben, beispielsweise durch eingeschränkte Netzwerkzugänge, eine ungleiche Beteiligung an Drittmittelanträgen und eine familiäre Mehrbelastung. Diese Rahmenbedingungen tragen dazu bei, dass sich mit jeder Karrierestufe der sogenannte "Leaky-Pipeline-Effekt" zeigt. Der

Frauenanteil nimmt auf dem Weg von der Promotion über die Postdoc-Phase zur Professur sukzessive ab.

Diese Beobachtungen verdeutlichen, dass die Kategorie Geschlecht weit mehr als ein demografischer Faktor ist. Vielmehr handelt es sich um eine tief in sozialen Strukturen verankerte Dimension, die durch Sozialisierung, kulturelle Normen, institutionelle Rahmenbedingungen und subjektive Erfahrungen geprägt wird – mit weitreichenden Konsequenzen für Teilhabe und Chancengleichheit im Hochschulsystem.

3.1.1 Abitur

Bereits in der schulischen Bildung zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich der MINT-Fächer. Dies belegt der MINT-Nachwuchsbarometer ([Acatech & Joachim Herz Stiftung, 2024](#)) Mädchen wählen in der gymnasialen Oberstufe häufiger Biologie, während Physik und Informatik deutlich seltener belegt werden. Der Mädchenanteil im Bundeswettbewerb Informatik beträgt nur 16 %, was auf eine frühe Entkopplung von Geschlecht und Informatik zuungunsten von Mädchen hinweist ([acatech & Joachim Herz Stiftung, 2023](#)). In Mathematik bestehen Leistungsvorsprünge der Jungen, die einem Unterschied von etwa 15 Lernwochen bzw. 26 Leistungspunkten⁵ entsprechen. Deutlicher als die Leistungsdifferenzen sind jedoch die Unterschiede im Interesse und Selbstvertrauen. Mädchen berichten von geringerer intrinsischer Motivation und schätzen ihre mathematischen Fähigkeiten systematisch zurückhaltender ein ([acatech & Joachim Herz Stiftung, 2023](#)).

Dieses Phänomen ist bereits im frühen Kindesalter unter dem Begriff „Dream Gap“ dokumentiert, wonach Mädchen ab etwa fünf Jahren beginnen, ihre eigenen kognitiven Fähigkeiten zu unterschätzen ([Mattel, o.J.](#)). Diese Befunde legen nahe, dass Unterschiede in Motivation und Selbstvertrauen eigenständig zur späteren Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Fächern beitragen. Obwohl der Frauenanteil an den Studienberechtigten 2024 54 % betrug ([Statistisches Bundesamt, 2025](#)), sind Studienanfängerinnen in MINT-Studiengängen deutlich unterrepräsentiert (s. 3.1.2). Ein zentraler Mechanismus, der zu diesen ungleichen Studienwahl führt, liegt in der geschlechtsspezifisch ungleichen technischen Sozialisierung. Mädchen haben im Vergleich zu Jungen deutlich seltener Zugang zu technischen Erfahrungen, z.B. durch Peers oder älteren Role Models, was sich negativ auf ihr technisches Selbstkonzept und späteres Interesse an MINT-Fächern auswirkt ([Goreth & Vollmer, 2022](#), S.1680-1681). Die geringe Sichtbarkeit weiblicher Vorbilder und stereotype Vorstellungen

⁵ Die Gesamtqualifikation in der gymnasialen Oberstufe wird bundesweit auf Basis einer maximalen Punktzahl von 900 Punkten ermittelt. (Kultusministerkonferenz 2021: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II und der Abiturprüfung, S. 9)

3. Analyse der Studien

technischer Berufe in den Medien verstärken diesen Effekt zusätzlich ([Nationales MINT Forum, 2022, S. 21](#)). Auch an Übergängen, etwa vom Schul- zum Hochschulbereich, bestehen strukturelle Herausforderungen, etwa mangelnde Orientierung und fehlende niedrigschwellige Praxiserfahrungen ([Nationales MINT Forum, 2022, S. 20](#)).

3.1.2 Studium

Im Gegensatz zu amtlichen Statistiken, die das Geschlecht ausschließlich binär erfassen, berücksichtigte die Studierendenbefragung in Deutschland die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Die Befragten konnten zwischen den Optionen „männlich“, „weiblich“, „divers“ sowie „andere Geschlechtsidentität“ wählen. 49,6 % der Studierenden identifizierten sich als männlich, 49,4 % als weiblich. 0,7 % wählten die Option „divers“ und 0,2 % gaben an, sich mit einer anderen Geschlechtsidentität zu identifizieren ([Kroher et al., 2021a, S. 19-20](#)). Insgesamt begannen, mit einem Anteil von 51,4 % an allen Studienanfänger*innen im Studienjahr 2021, mehr Frauen als Männer ein Studium ([Statistisches Bundesamt, 2023b](#)).

Gleichzeitig bestehen innerhalb einzelner Fachbereiche weiterhin erhebliche geschlechterspezifische Disparitäten. Besonders im Bereich der MINT-Studiengänge sind Frauen weiterhin deutlich unterrepräsentiert. Im Jahr 2024 lag der Frauenanteil aller Studienanfänger*innen im MINT-Bereich bei nur 35 %, in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern sogar bei lediglich 27 %. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern lag der Frauenanteil mit 54 % deutlich höher, wobei die Biologie mit einem Anteil von 65 % eine Ausnahme darstellt ([acatech & Joachim Herz Stiftung, 2023, S. 21](#)). Auch bei den Studienabschlüssen zeigt sich diese Ungleichverteilung, denn nur 31 % der Abschlüsse in MINT-Fächern entfallen auf Frauen, in den Ingenieurwissenschaften sind es 26 %, in der Biologie hingegen 67 % ([acatech & Joachim Herz Stiftung, 2023, S. 23](#)). Auch wenn seit 2016 insgesamt ein positiver Trend erkennbar ist, bestehen insbesondere in klassischen Ingenieurdisziplinen noch deutliche Unterschiede in der Repräsentation ([Nationales MINT Forum, 2022, S. 24](#)).

Diese zeigen sich auch in den Lehramtsstudiengängen. Während Frauen häufig Mathematik (65 %) und Biologie (72 %) wählen, sind sie in Physik (32 %) und Informatik (30 %) stark unterrepräsentiert ([acatech & Joachim Herz Stiftung, 2023, S. 25](#)). Innerhalb der MINT-Studiengänge bevorzugen Frauen interdisziplinäre Fächer wie Medieninformatik, Biochemie oder Pharmazie. Viele weibliche Studierende geben an, sich aufgrund der geringen Repräsentanz in MINT-Fächern als Teil einer Out-Group zu empfinden, was ihre Studienwahl beeinflussen kann oder beeinflusst. Bei jenen, die sich dennoch für ein MINT-Studium entscheiden, kann dieses Empfinden den Studienverbleib und -erfolg negativ beeinflussen ([Nationales MINT Forum, 2022, S. 24](#)). Fehlende Übereinstimmung zwischen Studieninhalt

und Berufsvorstellungen, geringe Praxisanteile und stereotype Erwartungen verstärken die Abbruchgefahr insbesondere bei Frauen ([Nationales MINT Forum, 2022](#), S. 23).

3.1.3 Promotion

Auch die Promotionslandschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten im Hinblick auf die Geschlechterverteilung deutlich gewandelt. Während 1997 noch 75 % der Promovierenden männlich waren, kam es in den darauffolgenden 25 Jahren zu einer starken Angleichung. Im Jahr 2022 lag der Frauenanteil bundesweit bei 46,1 % ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2023, S. 14](#)). Die MINT-Fächer liegen dabei mit 42,3 % unter dem Durchschnitt ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2023, S. 15](#)). Trotzdem sind lediglich 40,7 % der promovierten Erwerbstätigen weiblich ([Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025, 96](#)). Dies ist jedoch schlüssig vor dem Hintergrund, dass die beschriebene Entwicklung sich erst in den vergangenen Jahrzehnten vollzogen hat.

3.1.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung⁶

In der hochschulstatistischen Erfassung im Jahr 2021 wurden insgesamt 888 Nachwuchsgruppenleiter*innen gezählt, davon 813 an Universitäten. Zudem gab es 77 Professuren, die eine Kombination aus Tenure-Track-Professur und Nachwuchsgruppenleitung darstellten, davon 72 an Universitäten ([Statistisches Bundesamt, 2022, S. 33](#)).

Spezifische quantitative Angaben zum Frauenanteil unter Nachwuchsgruppenleitungen liegen derzeit nicht systematisch vor ([Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021](#), S. 97; [Technopolis & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2024](#), S. 37). Die vorhandene Literatur verweist jedoch auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Zugang zu diesen Positionen. Studien dokumentieren eine Vielzahl struktureller Hürden, denen insbesondere Wissenschaftlerinnen begegnen – darunter eingeschränkte Netzwerkzugänge, geringere Einbindung in Antrags- und Auswahlprozesse sowie eine ungleiche familiäre Belastung, welche die Bewerbung auf anspruchsvolle Drittmittelprojekte erschweren kann. Ein weiterer Aspekt geschlechtsspezifischer Ungleichheiten zeigt sich in der sogenannten *gender citation gap*, also der geringeren Zitierhäufigkeit von Arbeiten weiblicher Wissenschaftler*innen, die zur Sichtbarkeit und Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen maßgeblich beiträgt und sich damit mittelbar auch auf Karrierechancen auswirken

⁶ Allein der Begriff Nachwuchsgruppenleitung enthält eine Altersdiskriminierung im engeren Sinne – durch den Wortbestandteil Nachwuchs.

3. Analyse der Studien

kann ([Wu, 2024](#)). Auch wenn die Datenlage zum Frauenanteil in diesen Funktionen fragmentarisch bleibt, deuten die allgemeinen Befunde im wissenschaftlichen Mittelbau auf eine Unterrepräsentation von Frauen in leitenden Positionen hin ([Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021](#), S. 97).

Im Jahr 2017 lag der Frauenanteil der Postdocs in Deutschland bei 39 %, in einzelnen Städten bzw. Fächern auch höher ([Kauhaus, Franzmann, Krause, 2018, S. 126](#))⁷. In Jena betrug er auf alle Fächer gesehen 45 %, wohingegen speziell die Natur- und Lebenswissenschaften nur 39 % verzeichneten ([Kauhaus, Franzmann, Krause, 2018, S. 126](#)).⁸ Die Entwicklung des Frauenanteils über die Jahre nach der Promotion und als Postdoc zeigt ein deutliches Muster: 1 bis 3 Jahre nach der Promotion lag der Frauenanteil noch bei 59 %, 4 bis 6 Jahre nach der Promotion sank er leicht auf 55 %, während er 7 bis 12 Jahre nach der Promotion auf 37 % und nach mehr als 13 Jahren auf nur noch 35 % zurückging ([Kauhaus, Franzmann, Krause, 2018, S. 126](#)). Damit liegt Letzterer 6 % unter dem Vergleichswert von 2010. Hinsichtlich unbefristeter Arbeitsstellen zeigt sich, dass 20 % der Frauen und 23 % der Männer eine Entfristung erreichen, wobei diese Werte aufgrund der sehr kleinen Stichprobe als wenig aussagekräftig gelten ([Kauhaus, Franzmann, Krause, 2018, S. 127](#)). Auffällig ist, dass Frauen ab etwa sechs Jahren nach der Promotion etwas häufiger unbefristete Stellen innehaben. Insgesamt führt jedoch der sinkende Frauenanteil dazu, dass Männer in absoluten Zahlen dennoch stärker in entfristeten Positionen vertreten sind. Zudem werden 38 % der Frauen im Vergleich zu 29 % der Männer über Drittmittel finanziert, welche oft nur kürzere Verträge zulassen ([Kauhaus, Franzmann, Krause, 2018, S. 127](#)).⁹

Betrachtet man das nicht-professorale hauptberufliche wissenschaftliche Personal zeigt eine Studie von Mense et al. (2024), die sich auf den nordrhein-westfälischen Hochschulkorpus bezieht, zeigt, dass Frauen im Jahr 2022 einen Anteil von 34,7 % stellten, während Männer mit 65,3 % vertreten waren. Unter den wissenschaftlichen Hilfskräften war der Frauenanteil mit 39,1 % etwas höher, der Männeranteil lag bei 60,9 %. Die GWK zeigt für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sowie Dozentinnen und Assistentinnen 2022 im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften einen Anteil von 35,2% ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2024, S. 26](#)). Diese Zahlen deuten darauf hin, dass geschlechtsspezifische Ungleichgewichte insbesondere auch im akademischen Mittelbau bestehen.

⁷ Dieser Abschnitt bezieht sich auf eine Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

⁸ Die Daten in diesem Satz beziehen sich auf Jena, da in den verfügbaren Studien ausschließlich Informationen aus dieser Stadt für Ostdeutschland vorliegen.

⁹ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Studien, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurden, da in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten hierzu gefunden wurden.

3.1.5 Junior-Professur

In Deutschland belief sich die Zahl der Juniorprofessor*innen 2022 auf insgesamt 1800, davon 923 Männer und 877 Frauen ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2024, S. 2](#)). Diese Verteilung entspricht einem Frauenanteil von 48,7 % und zeigt ein nahezu geschlechtergleiches Bild in dieser frühen Karrierestufe in der Wissenschaft. Zum Vergleich dazu betrug der Anteil der Juniorprofessorinnen im Jahr 2002 33,5 % (GWK, 2024). Innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte ist also ein signifikanter Fortschritt in Richtung Geschlechtergleichstellung zu sehen, der sich durch die hohe Steigerung von 467 auf 877 (88 %) bei den Juniorprofessorinnen zwischen 2010 und 2022 zeigt. Im Vergleich dazu stieg die Zahl der Juniorprofessoren im selben Zeitraum lediglich von 769 auf 923 (20 %) ([Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025, S.104](#)).

Allerdings bestehen fachspezifische Unterschiede. Im Jahr 2022 lag der Anteil weiblicher Juniorprofessor*innen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften bei 41,1%, und damit unter dem deutschen Durchschnitt ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2024, S. Teil II 7/ 87](#)). Besonders niedrig ist der Frauenanteil in den Ingenieurwissenschaften, wo 27 % der Juniorprofessuren mit Frauen besetzt waren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, [2025, S. 105](#)). Dennoch ist auch in Mathematik und den Naturwissenschaften der Frauenanteil kontinuierlich gestiegen (von 21,1 % in 2007 zu 41,1 % in 2022) ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2024, S. Teil II 7/ 87](#)). Trotz bestehender fachspezifischer Unterschiede lässt sich also insgesamt ein positiver Trend hin zu mehr Geschlechtergerechtigkeit auf der Ebene der Juniorprofessuren feststellen.

3.1.6 Professur

Im Jahr 2022 waren in Deutschland insgesamt 51.161 Professuren besetzt. Davon waren 14.326 Frauen und 36.835 Männer (Bundesministerium für Bildung und Forschung, [2025, S. 104](#)). Ähnlich wie bei den Juniorprofessuren ist auch hier im Vergleich zu 2010 ein deutlicher Anstieg bei beiden Geschlechtern zu verzeichnen. Die Anzahl der Professoren erhöhte sich in diesem Zeitraum um rund 10%, während die Anzahl der Professorinnen um 80 % zunahm (Bundesministerium für Bildung und Forschung, [2025, S. 104 – B3](#)). Trotz dieses Anstiegs liegt der Frauenanteil bei den Professuren mit 29 % immer noch deutlich unter dem Frauenanteil der Studienanfänger*innen (Statistisches Bundesamt, [2024b](#)). Besonders ausgeprägt ist die Unterrepräsentanz von Frauen in den MINT-Fächern. Der Anteil der Professorinnen liegt hier bei nur 22,3 % ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2024, S. Teil II 7/ 87](#)). Den niedrigsten Frauenanteil unter den Fächergruppen weisen die Ingenieurwissenschaften mit 16 % auf (Statistisches Bundesamt, [2024b](#)).

3. Analyse der Studien

Auch eine differenzierte Betrachtung der Besoldungsgruppen im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften verdeutlicht bestehende Ungleichheiten. Zwar ist der Anteil weiblicher Personen in Professuren seit 1997 kontinuierlich gestiegen (1997: W2: 5,2 %, W3: 2,8 %), im Jahr 2022 betrug er jedoch nur 24,4 % (W2) bzw. 18,3% (W3). Auch in der höchsten Besoldungsgruppe (C4/W3) ist trotz positiver Entwicklung mit einem Anteil von 24,4 % im Jahr 2023 noch ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied zu erkennen ([Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2024](#), S. Teil II 7/ 87).

3.1.7 Rektor*innen

Im Jahr 2023 gab es insgesamt 183 Hochschulleitungen an öffentlich-rechtlichen Universitäten und öffentlich-rechtlichen Hochschulen für angewandte Wissenschaften unter Ausschluss der pädagogischen Hochschulen und Kunstudien. Dabei entfielen 101 Hochschulleitungen auf diese Hochschulen für angewandte Wissenschaften und 82 Hochschulleitungen auf diese öffentlichen Universitäten. Der Anteil an Frauen betrug dabei 42 % für die öffentlichen Universitäten und 25 % für die Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Das ergibt einen kumulierten Frauenanteil von 32 %. Dabei hat sich der Frauenanteil in der Hochschulleitung an staatlichen Universitäten zwischen 2020 und 2023 von 24 % auf 42 % deutlich erhöht, während sich der Frauenanteil an Hochschulen für angewandte Wissenschaften zwischen 2020 und 2023 von 24 % auf 25 % kaum verändert hat ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2024](#)).

Für den Posten der Vizepräsident*in oder Prorektor*in lag der Frauenanteil 2023 bei 39 %, was sieben Prozentpunkte mehr sind als bei den Hochschulleitungen ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2023](#)). Auch hier liegt der Frauenanteil mit 41 % an öffentlichen Universitäten höher als der Frauenanteil von 36 % an Hochschulen für angewandte Wissenschaften ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2023](#)).

3.1.8 Explorative Interviews¹⁰

In den Interviews mit Gleichstellungsbeauftragten wurde immer genannt, dass Frauen in MINT-Fächern vor allem dann gehalten und gefördert werden können, wenn sie Zugang zu Netzwerken und inspirierenden Vorbildern haben. Initiativen wie der mehrfach genannte Girls Day, Kurse für Frauen (Interview 3) oder der gezielte Austausch zwischen Professorinnen (Interview 1) schaffen demnach nicht nur Gemeinschaft, sondern auch das Selbstbewusstsein.

¹⁰ Die qualitative Interviewauswertung erfolgte nach dem strukturierenden Inhaltsanalyseverfahren nach Mayring. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden zunächst theoretisch fundierte Kategorien entwickelt, anhand derer die relevanten Informationen den jeweiligen Karrierestufen zugeordnet und im Anschluss interviewübergreifend aggregiert wurden.

Zugleich wirken strukturelle Unsicherheiten wie “finanzielle Unsicherheit mit den befristeten Beschäftigungsverhältnissen, [...] das natürlich immer für Frauen noch [eine] größere Barriere ist” (Interview 3), also beispielsweise befristete Postdoc-Verträge und als zusätzliche Barrieren, die zu einem geschlechtsspezifischen Abbruch vor der Professur führen könnten. Obwohl Gleichstellungsmaßnahmen und Quoten inzwischen gesetzlich verankert sind und in Berlin sogar in leistungsbasierte Hochschulfinanzierungsmodelle einfließen, bleibt der unbewusste Gender-Bias in Berufungsverfahren ein zentrales Hemmnis. Erst wenn wissenschaftliche Disziplinen stärker praxisorientiert und gesellschaftlich relevant dargestellt werden, lassen sich weitere Potenziale für Frauen erschließen (Interview 6).

Um diese Herausforderungen wirksam anzugehen, werden in den Interviews systematisch Mentoring-Programme auf allen Karrierestufen genannt. Zusätzlich gelte es, Angebote wie den Girls’ Day oder Schnupperlehrgänge in MINT-Fächern nicht nur regelmäßig zu wiederholen, sondern gezielt weiterzuentwickeln und zu evaluieren. Auch Role-Model-Initiativen, zum Beispiel Panels mit erfolgreichen Professorinnen oder informelle Austauschformate, müssen demnach ausgebaut und ins Tagesgeschäft integriert werden. Darüber hinaus werden auch dauerhafte Plattformen für den Austausch unter Professorinnen und Förderprojekten wie das Ada-Lovelace-Programm jeweils wiederholt genannt. Ergänzend empfehle sich die Einführung verbindlicher Leitfäden, die Fortschritte bei der Erhöhung des Frauenanteils dokumentieren, regelmäßig überprüft und mit klaren Zwischenzielen versehen werden.

Diese kombinierten Maßnahmen können Netzwerke stärken, verringern Unsicherheiten und wirken dem Gender-Bias aktiv entgegen. So können sie den Weg zu einem nachhaltig höheren Frauenanteil in MINT-Professuren ebnen.

3. Analyse der Studien

3.2 Behinderung

Die Diversitätskategorie Behinderung ist im Hochschulkontext eng verknüpft mit Fragen nach Barrierefreiheit, Chancengleichheit und Inklusion. Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen sind in vielen Phasen des Bildungswegs systematischen Nachteilen ausgesetzt.

Zum Jahresende 2021 lebten in Deutschland etwa 7,8 Millionen schwerbehinderte Menschen, was 9,4 % der Gesamtbevölkerung entspricht. Bei den 65-Jährigen und Älteren waren es sogar 25 % ([Statistisches Bundesamt, 2022b](#)).

Es besteht keine Verpflichtung für Personen mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen, ihre jeweilige Beeinträchtigung anzugeben. Demnach geben viele Betroffene ihre Beeinträchtigung aus Sorge vor Stigmatisierung oder Benachteiligung im Studium oder Beruf auch nicht an ([Schermund, 2017](#)). Dies führt zu einer Unterschätzung des tatsächlichen Anteils von Studierenden und Wissenschaftler*innen mit Behinderung im Hochschulsystem. Gleichzeitig erschwert die Unsichtbarkeit die Implementierung gezielter Unterstützungsmaßnahmen. Menschen mit einem GdB von mindestens 50, oder Personen, die mit einem GdB von 30 oder 40 gleichgestellt sind, haben das Recht, von Arbeitgeber*innen von Mehrarbeit freigestellt zu werden, wenn sie dies beantragen (einfach teilhaben, o.J.). Für Menschen mit körperlicher Schwerbehinderung, die den Sprung an eine Hochschule geschafft haben, manifestieren sich dort oftmals bauliche Barrieren ([Schermund, 2017](#)). Aus den Interviews mit den Gleichstellungsbeauftragten geht auch hervor, dass im Zuge der Modernisierung bestehender Gebäude der Denkmalschutz häufig zu einer Herausforderung wird.

Insgesamt wirken institutionelle Vorurteile und fehlende Barrierefreiheit, sowohl baulich als auch kommunikativ, als Exklusionsmechanismen bereits vor dem Hochschulzugang (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2023).

3.2.1 Abitur

Menschen mit Behinderungen erreichen das Abitur deutlich seltener als Menschen ohne Behinderung. In der Altersgruppe der 25- bis 45-Jährigen verfügten 2021 lediglich 19,6 % der Menschen mit Behinderung über eine Hochschulreife, verglichen mit 40,8 % der able-bodied Menschen ([Statistisches Bundesamt, 2024f](#)). Ein weiterer struktureller Indikator für ungleiche Bildungschancen¹¹ ist der hohe Exklusionsanteil im allgemeinbildenden Schulsystem. 55,6 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Schuljahr 2022/23 an

¹¹ Dieser sogenannte Ableismus bezeichnet die Diskriminierung oder Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen.

Förderschulen unterrichtet ([Bertelsmann Stiftung, 2024, S. 2](#)). Eltern von Kindern mit Behinderung berichten zudem von systematischen Barrieren bei der Einschulung an Regelschulen. Neben einem Mangel an baulicher und kommunikativer Barrierefreiheit beklagen sie eine unzureichende inklusive Ausbildung von Lehrkräften sowie institutionelle Vorurteile, die den Wunsch nach inklusiver Beschulung als Zeichen elterlicher Überforderung interpretieren ([Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2023](#)).

3.2.2 Studium

Studierende mit körperlicher oder psychischer Behinderung bilden eine relevante Gruppe innerhalb der deutschen Hochschullandschaft. Laut Angaben des Deutschen Studierendenwerks (DSW) berichten 16 % aller Studierenden von einer studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigung. Dabei handelt es sich überwiegend um psychische Erkrankungen (65,2 %), gefolgt von chronischen Krankheiten (13,2 %) sowie gleich schweren Mehrfachbeeinträchtigungen (7,2 %) ([Steinkühler et al., 2021, S. 22](#)). Der Einfluss dieser Beeinträchtigungen auf den Studienalltag variiert. Während 14 % der Betroffenen nur von schwachen Auswirkungen sprechen, erleben 27 % mittelstarke und 59 % starke Einschränkungen. Besonders deutlich treten Belastungen bei Studierenden mit psychischen Erkrankungen oder Mehrfachbeeinträchtigungen zutage. Hier berichten 72,5 % von einem erheblichen Einfluss auf ihre Studienerfahrung ([Steinkühler et al., 2021, S. 22](#)). Neben der Art der Behinderung spielt auch deren Sichtbarkeit eine Rolle. Personen mit nicht-sichtbaren Behinderungen, z.B. neurodivergente Personen¹², berichten häufiger davon, Schwierigkeiten zu haben, ihre Situation im universitären Umfeld sichtbar zu machen¹³. Die Behinderung kann sich auch auf Studienverläufe und Teilhabeindikatoren auswirken. So liegen die durchschnittlich erbrachten Studienleistungen mit 17 ECTS pro Semester etwa zwei Punkte unter denen der able-bodied Kommiliton*innen ([Steinkühler et al., 2021, S. 55](#)). Studierende mit gesundheitlichen Einschränkungen (psychisch und physisch) unterbrechen außerdem ihr Studium häufiger. 15,2 % berichten von einer einmaligen, 5,6 % von mehreren Unterbrechungen, deutlich mehr als die Vergleichswerte von 7,6 % bzw. 1,4 % bei Studierenden ohne Behinderung ([Steinkühler et al., 2021, S. 54](#)). Besonders häufig betreffen

¹² Neurodivergente Personen weisen von der statistischen Norm abweichende neurologische Merkmale auf, etwa im Kontext von Autismus-Spektrum-Störungen, ADHS oder spezifischen Lernstörungen.

¹³ Als nicht-sichtbare Beeinträchtigungen werden solche Einschränkungen definiert, die bei einem ersten Kontakt nicht offensichtlich sind. Einen Grad der Behinderung von über 50 % und einen entsprechenden Schwerbehindertenausweis als Nachweis weisen nur 4 % der Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung auf.

3. Analyse der Studien

Studienabbrüche oder -unterbrechungen Personen mit psychischen oder multiplen Behinderungen. Auch in Bezug auf die Studienwahl zeigen sich Unterschiede. So sind Studierende mit Behinderungen seltener in klassisch technischen Fächern vertreten. Im Jahr 2021 studierten 11,4 % Mathematik und Naturwissenschaften (gegenüber 10,8 % ohne Beeinträchtigung), jedoch nur 6 % Maschinenbau, Verfahrens-, Elektro- oder Informationstechnik (gegenüber 9,1 %) und 6,6 % weitere Ingenieurwissenschaften (gegenüber 9,5 %) ([Steinkühler et al., 2021](#), S. 54). Unterschiede bestehen zudem im Verbleib an der Hochschule. 64,3 % der betroffenen Studierenden streben einen Bachelorabschluss an, 25,4 % einen Master und 10,3 % ein Staatsexamen, wobei sich das Verhältnis bei able-bodied Personen etwas zugunsten des Masterabschlusses verschiebt ([Steinkühler et al., 2021](#), S. 53). Auch innerhalb des laufenden Studiums ist die Abbruchabsicht erhöht. 6,8 % der Studierenden mit Behinderung denken häufig, weitere 6,2 % sehr häufig über einen Studienabbruch nach, im Vergleich zu 2,8 % bzw. 1,9 % unter able-bodied Studierenden ([Steinkühler et al., 2021](#), S. 69). Darüber hinaus bestehen deutliche Überschneidungen mit anderen Diversity-Dimensionen.¹⁴

3.2.3 Promotion

Studierende mit Behinderung streben seltener eine Promotion an als ihre Kommiliton*innen ohne Behinderung. Laut der DZHW-Studierendenbefragung halten es 32,5 % der Behinderten für „sehr unwahrscheinlich“, zu promovieren, nur 13,6 % halten es für „sehr wahrscheinlich“ – bei Studierenden ohne Behinderung waren dies 30,2 % bzw. 15,5 %. Besonders groß ist die Diskrepanz bei Studierenden mit einer mehrfachen Behinderung oder einer Bewegungsbeeinträchtigung. Studierende mit einer Sehbeeinträchtigung oder einer chronischen Erkrankung planen dagegen sogar überdurchschnittlich häufig, eine Promotion an das Studium anzuschließen (Rhein et al., 2024).

Die genaue Repräsentation von Personen mit Behinderung innerhalb der Promovierenden in Deutschland ist nicht bekannt. Dennoch kann man annehmen, dass ein ähnlicher Anteil von Promovierenden wie von Studierenden insgesamt betroffen ist, was in etwa 7-10 % der Promovierenden ausmachen könnte. Aufgrund von Stigmatisierung, fehlender Sichtbarkeit

¹⁴ Im Rahmen einer Befragung zum Thema Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung berichten Studierende mit diverser Geschlechtsidentität zu 54,7 % von einer studienerschwerenden Beeinträchtigung, während der Anteil bei Studierenden mit Pflegeverantwortung 21,2 % und bei internationalen Studierenden 11,2 % beträgt (Kroher et al., 2021b, S. 31). Diese Mehrfachbelastungen können den Zugang zu Studienerfolg zusätzlich erschweren

und möglicherweise auch einer unzureichenden Erhebung von Daten zu dieser Gruppe könnte dieser Anteil allerdings unterschätzt werden.

Wenn es um Themen wie Inklusion und Barrierefreiheit in der Wissenschaft geht, wird immer wieder betont, dass die akademische Welt noch mehr tun muss, um Menschen mit Behinderung in der Promotion zu integrieren und zu unterstützen. Einige Projekte laufen dabei schon und zeigen erste Erfolge. Ein Beispiel ist das PROMI (Promotion inklusive - "Promovieren mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Behinderungen sowie chronischen körperlichen oder psychischen Erkrankungen") Projekt, das von 2013 bis 2022 lief. Es zeigt, dass es ein Problem ist, wenn es zu wenige institutionalisierte Ansprechperson für Promovierende mit Behinderungen gibt - "eine Ansprechperson ist ein wichtiger Gelingensfaktor, um das Thema Promovieren mit Behinderung an der Hochschule voranzutreiben". Des Weiteren spielt jedoch auch die rechtliche Grundlage eine entscheidende Rolle. Denn in vielen Integrationsvereinbarungen und Aktionsplänen "findet die Personengruppe so gut wie keine Erwähnung und auch in nur rund 20 Prozent der Promotionsordnungen gibt es entsprechende Regelungen." ([Bauer J., Groth S., Niehaus M., 2017, S. 38](#))¹⁵.

3.2.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung

Der Anteil von Menschen mit Behinderung unter Postdocs und Nachwuchsgruppenleitungen in Deutschland ist nicht genau bekannt, da spezifische Daten hierzu fehlen. Allerdings zeigen allgemeine Statistiken, dass Menschen mit Behinderung im erwerbsfähigen Alter seltener in akademischen Spitzenpositionen vertreten sind ([Statistisches Bundesamt, 2021](#)).

3.2.5 Junior-Professur und Professur

Die Datenlage für die Karrierestufe der Juniorprofessor*innen und Professor*innen bezüglich Schwerbehinderungen ist lückenhaft. Eine Untersuchung zeigt, dass an der Ruhr Universität Bochum etwa 2 % der (Junior-)Professor*innen eine Schwerbehinderung haben, während nur 1 % im Mittelbau diese angeben (Richter, 2016)¹⁶. Die Studie trennt nicht spezifisch zwischen den Karrierestufen, weswegen diese hier zusammengefasst wurden. Nicht erfasst wurden in der Studie extern Angebundene ohne Mitarbeiterstatus; ein Status, der laut [Schmermund \(2017\)](#) für Menschen mit Behinderung schwer zu erreichen ist. Richter (2016) beschreibt, dass

¹⁵ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Studien, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurden, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

¹⁶ Dieser Abschnitt bezieht sich auf eine Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

3. Analyse der Studien

an Hochschulen eine Behinderung häufig als tolerabel angesehen wird, solange die Exzellenz nicht gefährdet sei, wobei bei vielen Befragten ein defizitbasiertes Verständnis von Behinderung klar wird, d.h. Behinderung wird selten als Chance wahrgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass nur in wenigen Fällen oder nur ohne diese anzugeben, Menschen mit Behinderung eine (Junior-)Professur erreichen (Richter, 2016). Dies deutet auf bestehende Barrieren und Herausforderungen für Menschen mit Behinderungen im akademischen Bereich hin.¹⁷

3.2.6 Rektor*innen

Für die Repräsentation und den Einfluss einer Behinderung auf die Karriere von Rektor*innen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.2.7 Explorative Interviews

Inklusion¹⁸ und Barrierefreiheit¹⁹ müssen als dynamischer Prozess auf verschiedenen Ebenen gedacht werden. Auf gesellschaftlicher Ebene dienen partizipative Veranstaltungen, Hemmschwellen abzubauen und ein gemeinsames Bewusstsein für Barrieren zu schaffen. Institutionell seien standardisierte Instrumente wie ein “Chancengerechtigkeitspass” notwendig, um individuelle Bedarfe “zentral und nach transparenten Kriterien [zu] gewähren” (Interview 10). Parallel dazu bestehen konkrete Herausforderungen in spezialisierten Lehr- und Forschungsbereichen, etwa in MINT-Laboren, wo es häufig an spezifischen Regelungen fehlt, und in Gebäuden, wo “aufgrund von Denkmalschutz [...] bestimmte Bereiche nicht barrierefrei umgebaut werden [können]” (Interview 5). Diese physischen und organisatorischen Barrieren müssen durch passgenaue Lösungen überwunden werden.

In den Interviews wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass Prüfungsordnungen sowie Fristen flexibler gestaltet werden sollten und dass psychologische Unterstützungsangebote, insbesondere in fordernden Phasen wie der Promotion, ausgebaut werden sollten. Für Neurodiverse Studierende gäbe es zusätzlich das Hindernis, dass Betroffene “immer wieder nach Lösungen fragen und ihre Herausforderungen offenbaren müssen” (Interview 5). Vertraulichere Abläufe und eine sensiblere Ansprache sollten dazu beitragen, diesen Aspekt zu entschärfen.

¹⁷ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Studien, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurden, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

¹⁸ Inklusion beschreibt ein gemeinsames Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung.

¹⁹ Barrierefreiheit beschreibt eine für alle Menschen ohne Hilfe zugänglich gestaltete Umwelt.

3.3 Alter

Auch wenn das Alter in der Hochschulstatistik meist als neutraler Durchschnittswert erscheint, verdeckt dies die tiefgreifenden und ungleichen Teilhabechancen, von denen insbesondere ältere Studierende, Promovierende oder Beschäftigte mit verzögertem Bildungsweg betroffen sind.

Die Regelstruktur des deutschen Bildungssystems sieht einen weitgehend linearen Bildungsweg vor. Die meisten Schüler*innen erwerben die Hochschulreife im Alter von 17 bis 19 Jahren (Statistisches Bundesamt, 2024e). Dieses Altersfenster strukturiert die Übergänge in das Studium ebenso wie normative Vorstellungen vom „richtigen“ Zeitpunkt für Bildungsentscheidungen. Im Studium dominiert ein zunehmend junges Profil. Gleichzeitig wächst die Zahl besonders junger sowie älterer Studierender. Diese Entwicklungen deuten auf eine vorsichtige Öffnung des Hochschulsystems für neue Zielgruppen hin. In späteren Qualifikationsphasen nehmen die Alterserwartungen weiter zu. So weist beispielsweise der Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021, S. 157) darauf hin, dass die Übernahme eigenständiger Leitungsfunktionen erst spät im Lebenslauf die Konkurrenzfähigkeit bei späteren Berufungsverfahren beeinträchtigen kann.

3.3.1 Abitur

Eine amtliche Statistik zum Alter beim Erwerb der Hochschulreife in Deutschland liegt bislang nicht vor. Das Statistische Bundesamt (2025) benennt jedoch die Altersgruppe der 17- bis 19-Jährigen als relevante Bezugsgröße für die Betrachtung der Studienberechtigten ([Statistisches Bundesamt, 2025](#)). Diese Einordnung ergibt sich aus der Regelbeschulung im deutschen Bildungssystem, bei der Schüler*innen üblicherweise im Alter von sechs Jahren eingeschult werden und die Hochschulreife nach acht (G8) oder neun Jahren (G9) Gymnasium erwerben. In Bundesländern mit G8 erfolgt der Abiturabschluss entsprechend früher, teilweise bereits mit 17 Jahren, während im G9-Modell die Mehrheit der Schüler*innen mit 18 bis 19 Jahren das Abitur ablegt. Eine aktuelle Übersicht über die Verteilung von G8 und G9 in den Bundesländern stellt der Deutsche Bildungsserver bereit ([Deutscher Bildungsserver, 2024](#)). Personen, welche die Hochschulreife über den zweiten Bildungsweg oder nach einer beruflichen Ausbildung erwerben, sind beim Abschluss in der Regel älter. Für diese Gruppe liegen jedoch keine differenzierten amtlichen Altersangaben vor.

3.3.2 Studium

Im Wintersemester 2023/24 lag das Durchschnittsalter aller Studierenden bei 23,5 Jahren. Studierende im ersten Hochschulsemester waren durchschnittlich 19,3 Jahre alt, im ersten Fachsemester 20,7 Jahre. Unterschiede zeigen sich insbesondere zwischen deutschen und

3. Analyse der Studien

internationalen Studierenden. Während deutsche Studierende im Schnitt 23,2 Jahre alt waren, lag das Durchschnittsalter internationaler Studierender bei 25,0 Jahren. Diese Altersdifferenz zeigt sich bereits zu Studienbeginn. Deutsche Studienanfänger*innen waren im ersten Hochschulsemester durchschnittlich 18,9 Jahre alt, internationale 21,9 Jahre ([Statistisches Bundesamt, n.d.](#)).

Das Durchschnittsalter von Erstabsolvent*innen²⁰ ist in den vergangenen zehn Jahren deutlich gesunken, von 26,6 Jahren in den Jahren 2011 und 2012 auf 23,6 Jahre in den Jahren 2019 bis 2023. Seit 2019 bleibt dieser Wert stabil ([Statista, 2024](#)). Diese Entwicklung spiegelt unter anderem den Trend zu einem früheren Übergang ins Studium wider.

Gegensätzlich wirkt jedoch der rückläufige MINT-Anteil unter den Studienanfänger*innen. Der Anteil der Studierenden im ersten Hochschulsemester, die ein MINT-Fach wählen, ist zwischen 2015 (40,5 %) und 2021 (37,7 %) gesunken ([Statistisches Bundesamt, 2023b](#)). Neben einer generellen Verjüngung lassen sich besonders am Rand der Altersverteilung Anstiege beobachten. Die Zahl minderjähriger Studierender hat sich in den vergangenen zehn Jahren erhöht. Im Wintersemester 2022/23 waren 3.833 Studierende unter 18 Jahre alt, was einem Anstieg von 0,08 % im Wintersemester 2012/13 auf 0,13 % der Gesamtstudierendenzahl entspricht ([Statistisches Bundesamt, 2024c](#)). Ihre Kommiliton*innen waren in diesem Semester durchschnittlich 25,7 Jahre alt. Gleichzeitig wächst auch die Zahl Studierender im höheren Lebensalter. Im Wintersemester 2022/23 waren knapp 4.000 Studierende über 65 Jahre alt, fast doppelt so viele wie zehn Jahre zuvor. Diese Entwicklung verweist auf ein wachsendes Interesse an akademischer Weiterbildung in späteren Lebensphasen ([Statistisches Bundesamt 2024a](#)).

3.3.3 Promotion

Das durchschnittliche Alter der Promovierenden in Deutschland lag im Jahr 2023 bei 30,4 Jahren. Männliche Promovierende waren im Durchschnitt 30,8 Jahre alt, während weibliche Promovierende ein Durchschnittsalter von 29,9 Jahren aufwiesen ([Statistisches Bundesamt, 2023c](#)).

Mit 22,4 % waren knapp ein Viertel der Promovierenden im Alter von 24-28 Jahren und 37,5 % im Alter von 28-32 ([Statistisches Bundesamt, 2023a](#)). Damit machte diese Altersspanne von acht Jahren knapp 60 % der Promovierenden aus. Auch die nächste Spanne von 32-36 Jahren war mit 22,3 % noch stark vertreten ([Statistisches Bundesamt, 2023a](#)). Alle Promovierenden die älter als 36 sind addieren sich auf 17,3 %, wobei nicht außer Acht

²⁰ Erstabsolvent*innen sind Personen, die als erste in ihrer Familie einen akademischen Abschluss erwerben.

gelassen werden darf, dass diese Altersspanne deutlich mehr Jahrgänge als der Rest erfasst ([Statistisches Bundesamt, 2023a](#)). Andersherum darf ebenfalls nicht vergessen werden, dass die Altersspanne der unter 24-Jährigen deutlich kleiner als alle anderen Gruppen ist, vor dem Hintergrund, dass der Großteil der Schüler*innen erst mit 19 eine Hochschulzugangsberechtigung erlangt und so bei einer Regelstudienzeit von 10 Semestern meist erst im Alter von 24 eine Promotion beginnt, was die geringe Anzahl an Promovierenden im Alter von 24 Jahren oder jünger erklärt ([Statistisches Bundesamt, 2023a](#)). Das Medianalter für den Abschluss von Promotionen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften liegt aktuell bei 30 Jahren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, [2025, S. 95](#)), was nahezu dem Durchschnitt aller Promovierenden entspricht. Gerade einmal 0,5 % der Promovierenden in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und die Ingenieurwissenschaften 2023 waren unter 24 Jahren ([Statistisches Bundesamt, 2023a](#)).

3.3.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitungen

Daten über die Altersspezifika von Nachwuchsgruppenleiter*innen liegen bislang nur sehr eingeschränkt über den allgemeinen Mittelbau vor. Hinweise lassen sich aus angrenzenden Kategorien ableiten: Wissenschaftler*innen auf der Ebene unabhängiger Gruppenleitungen befinden sich typischerweise 3 bis 7 Jahre nach Abschluss der Promotion und sind damit vorwiegend zwischen 30 und 40 Jahren alt ([Technopolis & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2024](#), S. 35; [Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021](#), S. 156)

Altersspezifische Diskriminierungsmechanismen bei der Besetzung von Nachwuchsgruppenleitungen sind bisher nicht systematisch untersucht. Allerdings könnten Anforderungen an Mobilität, Flexibilität und Drittmittelakquise insbesondere für Postdocs, die zudem Care-Verpflichtungen wahrnehmen, eine strukturelle Barriere darstellen ([Technopolis & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2024](#), S. 38). Der Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs hebt hervor, dass der wissenschaftliche Nachwuchs besonderen Belastungen durch befristete Beschäftigungsverhältnisse sowie durch hohe Leistungs- und Mobilitätsanforderungen ausgesetzt ist, die sich mit familiären Verpflichtungen oftmals nur schwer vereinbaren lassen ([Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021](#), S. 165-166). Zudem wird im Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021 darauf hingewiesen, dass eine späte Übernahme eigenständiger Leitungsfunktionen wie Nachwuchsgruppenleitungen die Konkurrenzfähigkeit bei späteren Berufungsverfahren beeinträchtigen kann ([Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021](#), S. 157).

3. Analyse der Studien

Zur Altersverteilung von Postdocs allgemein sind wenige Daten verfügbar. Das Alter zu Beginn dieser lässt sich jedoch rudimentär über das Alter beim Abschluss der Promotion bestimmten. Das Medianalter in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften liegt dafür aktuell bei 30 Jahren ([Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025, S. 95](#)). Die jüngsten Postdocs hingegen sind 26 Jahre alt ([Sommer, Jongmanns, Book, Rennert, 2022, S. 23](#)). Die Anstellungsdauer hingegen variiert sehr stark, da es nur an jeder fünften Einrichtung gesetzlich vorgeschriebene Mindestlaufzeiten für Postdoc-Verträge gibt. Dies könnte sich jedoch in Zukunft ändern, da viele Bundesländer über eine gesetzlich vorgeschriebene Mindestlaufzeit von 2-4 Jahren diskutieren ([Sommer et al., 2022, S. 28](#)). Für Promotionen existieren bereits in vielen Bundesländern solche Regelungen. Der Durchschnitt an Verträgen, welche die Hochschule mit Postdocs schon geschlossen hat, lag bei den Befragten zwischen 3 und 6 ([Sommer et al., 2022, S. 52](#)). Nach einer Höchstbefristungsdauer von 6 Jahren muss zur weiteren Beschäftigung zuzüglich zur „positiven Prognose für das Erreichen des Qualifizierungsziels“ (es arbeiten lediglich 44,3 % an ihrem Qualifizierungsziel) ebenfalls eine „Erweiterung der Höchstbefristungsdauer begründet werden“, weshalb viele Postdocs spätestens nach dieser Zeit einer anderen Tätigkeit nachgehen ([Sommer et al., 2022, S. 52](#)). Jedoch werden bereits nach drei bis vier Jahren in Gesprächen mit führenden Fachkräften „wissenschaftliche und andere Qualifizierungsziele identifiziert und verfolgt, die für einen Wechsel in andere berufliche Kontexte zielführend sind“ ([Sommer et al., 2022, S. 54](#)).

3.3.5 Junior-Professur

Eine festgeschriebene Altersgrenze für Juniorprofessor*innen gibt es deutschlandweit nicht. Allerdings soll die Dauer der Promotion sowie die Dauer der Beschäftigung als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in vor Beginn der Juniorprofessur nicht mehr als 6 Jahre betragen, in der Medizin 9 Jahre ([Heil, 2014](#)).²¹

Das durchschnittliche Alter bei der Erstberufung zu einer Juniorprofessur (W1) im Jahr 2022 betrug bei Frauen 36,2 Jahre, während Männer ihre erste Juniorprofessur im Schnitt mit 35,5 Jahren antraten. Insgesamt liegt das durchschnittliche Erstberufungsalter auf eine Juniorprofessur bei 35,8 Jahren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025, S. 106). Hier liegt auch der Median. Das dritte Quartil liegt bei 38,4 Jahren, was zeigt, dass das Alter der meisten Juniorprofessor*innen sehr nah beieinander liegt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025, S. 76). Meist sind Juniorprofessor*innen sechs Jahre lang befristet und

²¹ Dieser Satz bezieht sich auf eine Quelle aus 2014, die im Jahr 2024 aktualisiert wurde.

außerdem ohne die Möglichkeit des Tenure-Tracks²² beschäftigt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025).

Die Einführung der Juniorprofessur hat bei den im Rahmen der Studie von Burkhardt et al. (2016) befragten ehemaligen Juniorprofessor*innen zu einem vergleichsweise schnellen Aufstieg innerhalb der wissenschaftlichen Laufbahn geführt und damit einen maßgeblichen Beitrag zur Verjüngung geleistet. Bereits in einem relativ jungen Alter (unter 40) gelingt es der Hälfte der ehemaligen Juniorprofessor*innen Professuren auf der Besoldungsstufe W3 zu erreichen. Im Vergleich zu anderen Qualifikationswegen wie der Habilitation, Nachwuchsgruppenleitung oder der Kombination von Promotion und Berufspraxis absolvieren ehemalige Juniorprofessor*innen ihre Postdoc-Phase insgesamt am schnellsten. Während Nachwuchsgruppenleitungen im Durchschnitt etwa 8,6 Jahre bis zur Erstberufung benötigen, gelangen ehemalige Juniorprofessor*innen rund zwei Jahre früher auf eine Professur. Die längste Qualifikationsdauer weisen klassisch Habilitierte auf, die im Mittel 10,8 Jahre bis zur ersten Berufung benötigen (Burkhardt et al., 2016)²³.

3.3.6 Professur

Nach aktuellen Auswertungen auf Basis der Daten des Centrums für Hochschulentwicklung werden bis zum Jahr 2033 rund 44,2 % der derzeit hauptberuflich beschäftigten Professor*innen das Alter von 65 Jahren erreichen ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2025a](#)). In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass ab dem Jahr 2029 mindestens 2.000 Professor*innen pro Jahr in dieses Alter eintreten werden ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2025a zitiert nach Forschung & Lehre, 2025](#)). Auch in der Mathematik und den Naturwissenschaften ist diese Entwicklung ausgeprägt. Hier wird ein Anteil von voraussichtlich 44,1 % das Alter von 65 Jahren innerhalb der nächsten Dekade erreichen ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2025a](#)).

Die spezifische Struktur dieser demografischen Entwicklung lässt sich anhand des durchschnittlichen Berufsalters und der Verweildauer im Hochschulsystem verdeutlichen. Der Berufungseintritt erfolgt in Deutschland im Schnitt mit 42,2 Jahren für W2-Professuren

²² Tenure Tracks sind Karrierewege an Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die auf eine lebenslange Professur hinführen.

²³ Dieser Abschnitt bezieht sich auf eine Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

3. Analyse der Studien

und 43,6 Jahren für W3-Professuren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025, S. 106).

Daraus ergibt sich eine durchschnittliche Systemverweildauer von etwa 25 Jahren bis zum gesetzlichen Renteneintrittsalter von 67 Jahren ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2025a](#)).

Im Jahr 2021 waren sechs Professor*innen der Besoldungsgruppen W2 und W3 in der Altersgruppe der 25- bis 30-Jährigen tätig. In den folgenden Alterskohorten steigt die Anzahl sukzessive an und erreicht in der Gruppe der 50- bis 55-Jährigen mit 8.595 Personen den höchsten Wert. In der Altersgruppe von 65 Jahren und älter befanden sich im selben Jahr 736 Professor*innen ([Statistisches Bundesamt, 2022a](#)). Die Altersstruktur bei Professuren an deutschen Hochschulen ist somit eine bevorstehende starke Pensionierungswelle geprägt.

Das schafft Platz für eine neue junge Belegschaft.

3.3.7 Rektor*innen

Im Jahr 2023 betrug das Durchschnittsalter der Hochschulleitungen 58,2 Jahre. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften lag dieser Wert bei 57,8 Jahren, während er an den Universitäten bei 58,7 Jahren lag ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2024](#)). Von 82 Hochschulleitungen an Universitäten waren dabei nur vier unter 50 Jahre alt. An den Fachhochschulen waren von 101 Hochschulleitungen immerhin elf jünger als 50 Jahre ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2024](#)). Damit liegt das Durchschnittsalter der Hochschulleitungen deutlich über dem gesamtdeutschen Altersdurchschnitt von 44,6 Jahren im Jahr 2022 ([Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2022](#)).

3.3.8 Explorative Interviews²⁴

Diskriminierung aufgrund des Alters zeigt sich oft nicht nur in direkten Benachteiligungen, sondern auch in strukturellen Hürden, die bestimmte Altersgruppen unverhältnismäßig betreffen. Ein Beispiel dafür ist die Verbindung von Erwerbsarbeit und Studium, die insbesondere für Studierende mit Berufserfahrung eine zentrale Rolle spielt. Viele Studierende erhalten ihre Hochschulzulassung über den sogenannten dritten Bildungsweg, also über Berufserfahrung. Diese Studierenden bringen nicht nur ein anderes Lebensalter, sondern auch andere Verpflichtungen und Lebensrealitäten mit, etwa familiäre Verantwortung

²⁴ Die qualitative Interviewauswertung erfolgte nach dem strukturierenden Inhaltsanalyseverfahren nach Mayring. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden zunächst theoretisch fundierte Kategorien entwickelt, anhand derer die relevanten Informationen den jeweiligen Karrierestufen zugeordnet und im Anschluss interviewübergreifend aggregiert wurden.

oder berufliche Tätigkeiten. Der Anteil dieser Studierenden sei gerade an Hochschulen für angewandte Wissenschaften hoch (Interview 6).

Trotz des Wunsches, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, stoßen Bildungseinrichtungen schnell an organisatorische Grenzen. Die räumlichen und zeitlichen Ressourcen sind oft begrenzt, wodurch es schwierig wird, zu Zeiten anzubieten, die den unterschiedlichen Lebensrealitäten und Verpflichtungen der Teilnehmenden gerecht werden. Obwohl dies dem Anspruch der Hochschule entspräche, zeigt sich in der Realität, dass solche Maßnahmen „quasi unmöglich“ (Interview 6) umzusetzen sind. Diese strukturellen Barrieren wirken sich besonders nachteilig auf Studierende aus, die andere Verpflichtungen wie Kinder oder Arbeit haben, und können als eine Form von indirekter Diskriminierung verstanden werden – durch ein System, das auf den klassischen Studienanfänger im jungen Erwachsenenalter ausgerichtet ist.

3.4 Religion

Religiöse Zugehörigkeit bildet eine wichtige, jedoch im deutschen Hochschulkontext bislang unterbelichtete Diversity-Dimension. Dies erschwert eine gezielte Auseinandersetzung mit religiös begründeten Zugangshürden und Diskriminierungserfahrungen. Innerhalb der deutschen Gesellschaft ist eine steigende religiöse Vielfalt zu beobachten ([Kompetenzzentrum für interkulturelle Öffnung der sächsischen Hochschulen 2024, S. 43](#)). Im Jahr 2022 fühlten sich 41% der Deutschen keiner Religion zugehörig, ungefähr ein Viertel identifizierte sich als katholisch und 28% als evangelisch. 4% fühlten sich als Muslim*in und 2% fühlten sich einer anderen Religion zugehörig (Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, 2022). In Bildungseinrichtungen prägt religiöse Zugehörigkeit nicht nur Wertevorstellungen, sondern auch Alltagspraktiken, beispielsweise durch Feiertage, Gebetspausen oder Ernährungsvorschriften.

Hinweise auf Benachteiligungen durch Religionszugehörigkeit zeigen sich im Hochschulkontext besonders in der Schule und dem Studium. Studien weisen darauf hin, dass Bildungserfolg nicht direkt durch Religionszugehörigkeit, sondern in komplexer Wechselwirkung mit Migrationsbiografie, sozialer Herkunft und elterlichem Bildungsniveau geprägt ist. Im Hochschulkontext ist der Anteil religiöser Minderheiten wie muslimischer oder orthodoxer Studierender gering – deutlich niedriger als ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung, was auf Zugangshürden hinweist.

3.4.1 Abitur

Religion und Migrationsbiografie sind oft zusammenhängend, was eine differenzierte Betrachtung sowie den direkten Vergleich zwischen religionszugehörigen Schüler*innen mit

3. Analyse der Studien

Migrationsbiografie und Schüler*innen ohne Migrationsbiografie erschwert. Der Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen wird somit nicht allein durch Religionszugehörigkeit, sondern maßgeblich durch Faktoren wie Zuwanderungsgeneration, Bildungsniveau der Eltern und sozioökonomischen Status beeinflusst. Insgesamt stellt die ethnische Herkunft den dominierenden Einflussfaktor auf den Bildungserfolg dar, während die Religionszugehörigkeit zusätzlich differenzierend wirkt ([Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025](#), S. 44–45; [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020](#), S. 140–141).

Bildungserfolg steigt in Deutschland signifikant mit jeder Generation, etwa bei dem Erwerb der Hochschulreife von 32 % in der ersten auf 46 % in der zweiten Generation muslimischer Migrant*innen. Konfessionslose Zugewanderte der zweiten Generation erreichen sogar eine Quote von 53 %, was bestehende religionsbezogene Unterschiede im Bildungserfolg sichtbar macht ([Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020](#), S. 141). Muslimische Personen mit Migrationsbiografie erreichen insgesamt zu 36,0 % die Hochschulreife, christlich oder anderen Religionen zugehörige zu 37,0 %, konfessionslose hingegen zu 54,1 %. Unter Personen ohne Migrationsbiografie liegt der Anteil bei christlich Zugehörigen bei 52,7 % und bei Konfessionslosen bei 49,6 % ([Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020](#), S. 140).

Innerhalb der muslimischen Gruppe zeigen sich ebenfalls Unterschiede: Alevit*innen erreichen zu 39,2 %, Ahmadiyya-Angehörige zu 39,9 % und Sunnit*innen²⁵ zu 29,5 % die Hochschulreife. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Erwerb der Hochschulreife sind hingegen gering ([Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020](#), S. 144). Die mangelnde Datenlage zu religionsspezifisch differenzierten Bildungsdaten erschwert jedoch weiterhin die gezielte Analyse und Reduzierung struktureller Benachteiligungen in diesem Bereich ([Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025](#), S. 45).

3.4.2 Studium

Die religiöse Vielfalt der deutschen Gesellschaft spiegelt sich auch im Hochschulkontext wider. Insbesondere an westdeutschen Hochschulen zeigt sich ein wachsender Anteil an Studierenden mit islamischer oder christlich-orthodoxer Religionszugehörigkeit ([Kompetenzzentrum für interkulturelle Öffnung der sächsischen Hochschulen 2024](#), S. 43). Während etwa 6,4 bis 6,7 % der Bevölkerung in Deutschland muslimischen Glaubens sind, wird ihr Anteil an der Studierendenschaft deutlich geringer eingeschätzt ([Kompetenzzentrum für interkulturelle Öffnung der sächsischen Hochschulen 2024](#), S. 43). Diese Diskrepanz kann

²⁵ Alevit*innen folgen einer spirituell geprägten Glaubensrichtung mit teils schiitischen Einflüssen. Die Ahmadiyya ist eine reformislamische Bewegung mit eigenem Prophetenverständnis. Sunnit*innen gehören zur größten Strömung im Islam und orientieren sich an den vier sunnitischen Rechtsschulen.

auf Bildungszugangsbarrieren, soziale Herkunft oder institutionelle Selektionsmechanismen hinweisen. In quantitativer Hinsicht liegen für Deutschland bislang nur wenige umfassende Erhebungen zur religiösen Zugehörigkeit von Studierenden vor.

Deutlich besser dokumentiert sind jedoch Diskriminierungserfahrungen im Hochschulkontext, die mit Religion in Verbindung stehen. So gaben im Rahmen der Studierendenbefragung 2021 2 % der Befragten an, selbst aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit diskriminiert worden zu sein, während 14 % angaben, Diskriminierungserfahrungen bei anderen beobachtet zu haben ([Meyer, 2022, S. 4](#)). In einer weiteren Befragung aus dem Jahr 2022 berichteten bereits 10 % der befragten Studierenden von eigenen Erfahrungen religiös motivierter Diskriminierung ([Kompetenzzentrum für interkulturelle Öffnung der sächsischen Hochschulen 2024, S. 44](#)). Besonders betroffen sind dabei jüdische und muslimische Studierende. In einer speziell auf diese Gruppen ausgerichteten Erhebung gaben 30 % an, Diskriminierung aufgrund ihres Glaubens erfahren zu haben ([Kompetenzzentrum für interkulturelle Öffnung der sächsischen Hochschulen 2024, S. 44](#)). Eine Befragung aus dem Jahr 2024 zeigte ebenfalls, dass 11 % der Studierenden Antisemitismus an ihrer Hochschule beobachten konnten ([Kompetenzzentrum für interkulturelle Öffnung der sächsischen Hochschulen 2024, S. 44](#)). Zusätzlich ist die Zahl antisemitischer Vorfälle seit 2022 stark gestiegen. Im Jahr 2022 wurden 2.610 antisemitische Vorfälle erfasst, während die Gesamtzahl im Jahr 2023 auf 4.886 stieg. Im Jahr 2024 wurden bereits 8.627 Vorfälle registriert, was einem Anstieg von fast 77 % im Vergleich zum Vorjahr entspricht und rechnerisch von 13 Vorfällen im Jahr 2023 auf knapp 24 Vorfälle im Jahr 2024 ansteigt ([Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. 2024, S. 13](#)). Die Auswirkungen solcher Diskriminierungserfahrungen sind vielfältig und können den Studienverlauf erheblich beeinflussen. Studierende, die einmal diskriminiert wurden, gaben zu 9 % an, mit dem sozialen Klima in ihrem Studiengang unzufrieden zu sein, vier Prozentpunkte mehr als Studierende ohne Diskriminierungserfahrung. Bei mehrfach betroffenen Studierenden stieg dieser Anteil auf 19 % ([Meyer, 2022, S. 9](#)). Auch das Stressempfinden nimmt im direkten Anschluss an diskriminierende Erfahrungen deutlich zu. Während 21 % der Studierenden ohne Diskriminierungserfahrung über hohe Belastung berichteten, waren es bei einmalig diskriminierten Studierenden 29 %, bei mehrfach diskriminierten sogar 37 % ([Meyer, 2022, S. 9](#)). Diese Zahlen verdeutlichen, dass religiös motivierte Diskriminierung nicht nur eine gesellschaftliche, sondern auch eine studienbezogene Herausforderung darstellt.

3. Analyse der Studien

3.4.3 Promotion

Für den Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die Karriere von Promovierenden in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.4.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung

Für die Repräsentation und den Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die Karriere von Postdocs und Nachwuchsgruppenleitungen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.4.5 Junior-Professur

Für die Repräsentation und den Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die Karriere von Juniorprofessor*innen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.4.6 Professorur

Für die Repräsentation und den Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die Karriere von Professor*innen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.4.7 Rektor*innen

Für die Repräsentation und den Einfluss der Religionszugehörigkeit auf die Karriere von Rektor*innen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden

3.4.8 Explorative Interviews²⁶

Aus den qualitativen Interviews konnten keine Daten über Religion und Weltanschauung herausgearbeitet werden.

²⁶ Die qualitative Interviewauswertung erfolgte nach dem strukturierenden Inhaltsanalyseverfahren nach Mayring. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden zunächst theoretisch fundierte Kategorien entwickelt, anhand derer die relevanten Informationen den jeweiligen Karrierestufen zugeordnet und im Anschluss interviewübergreifend aggregiert wurden.

3.5 Ethnische Herkunft & Nationalität

3.5.1 Internationalität

Internationalität bezieht sich im hochschulischen Kontext auf Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und als sogenannte Bildungsausländer*innen ein Studium, eine Promotion oder eine wissenschaftliche Laufbahn in Deutschland verfolgen. Diese Gruppe unterscheidet sich damit explizit von Menschen mit Migrationsbiografie, die in Deutschland sozialisiert wurden. Internationale Studierende und Wissenschaftler*innen bringen andere schulische Vorerfahrungen, kulturelle Prägungen, sprachliche Fähigkeiten sowie rechtliche Ausgangslagen mit – und sind daher mit spezifischen Herausforderungen im Zugang zu und innerhalb des deutschen Hochschulsystems konfrontiert.

Engel (2021) unterscheidet dabei zwischen Early Migrants, Student Migrants und Professional Migrants. Bei “Early Migrants” erfolgte die Migration bereits vor dem 18. Lebensjahr bzw. sie sind in Deutschland geboren. “Student Migrants” sind zum Zwecke des Studiums zwischen dem 18. Und 32. Lebensjahr migriert. “Professional Migrants” wiederum sind nach dem 32. Lebensjahr nach Deutschland eingewandert. Die beiden letzteren Kategorien sind nach den Definitionen in der vorliegenden Studie als Internationalität zu werten, da hier zwischen Internationalität und Migrationsbiografie unterschieden wird.

Die Erfahrungen von Bildungsausländer*innen werden durch Faktoren wie Sprachbarrieren, kulturelle Erwartungen und bürokratische Hürden geprägt. Gleichzeitig existieren kulturelle Erwartungshaltungen und stereotype Zuschreibungen, etwa gegenüber internationalen Studierenden aus bestimmten Herkunftsregionen. Sie können zu ungleichen Zugängen zu Netzwerken, Betreuungsverhältnissen oder Karrierechancen führen. Auch Diskriminierungserfahrungen sind dokumentiert, selbst wenn sie seltener offen thematisiert werden.

Trotz dieser Hürden zeigt sich in den Daten eine bemerkenswerte Zunahme der Internationalität: Gerade im MINT-Bereich ist der Anteil der internationalen Studierenden besonders hoch. Der steigende Anteil zeigt, dass Deutschland ein attraktives Ziel für akademische Karrieren sein kann.

3.5.1.1 Abitur

Für die Repräsentation und den Einfluss von Internationalität auf den Erwerb des Abiturs in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3. Analyse der Studien

3.5.1.2 Studium

Deutschland zählte im Wintersemester 2021/22 mit 349.400 internationalen Studierenden zu einem der beliebtesten Zielländer für ein Hochschulstudium. Im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 entspricht dies einem Anstieg von 81 % ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 38). Allein 49 % der internationalen Studierenden verteilten sich auf die drei Bundesländer Bayern, Berlin und Nordrhein-Westfalen ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 39). Ein weiterer Anstieg der Studierendenzahlen um 5,2 % wurde für das Wintersemester 2022/23 prognostiziert ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 38). Die Mehrheit der internationalen Studierenden strebt einen Hochschulabschluss in Deutschland an. 94 % gaben im Wintersemester 2021/22 an, mit Abschlussabsicht zu studieren, nur 6 % waren temporär als Gaststudierende eingeschrieben ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 38). Unter diesen Studierenden verfolgten 130.478 das Ziel eines Bachelor- und 148.901 eines Masterabschlusses. Im Hinblick auf die Fächerwahl ist der MINT-Bereich weiterhin besonders attraktiv. 55 % der internationalen Studierenden mit Abschlussabsicht waren im Wintersemester 2021/22 in einem MINT-Fach eingeschrieben. Davon entfielen 43,1 % auf die Ingenieurwissenschaften und 11,7 % auf Mathematik und Naturwissenschaften ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 46). Regionale Unterschiede in der Fächerwahl zeigen sich dabei deutlich. Studierende aus europäischen Ländern wählten häufiger Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, während Studierende aus dem asiatisch-pazifischen Raum sowie aus Nordafrika und Nahost überwiegend ingenieurwissenschaftliche Fächer bevorzugten. Das Herkunftsland mit den meisten internationalen Studierenden war im Wintersemester 2022/23 erstmals Indien (11,6 %), gefolgt von China (10,6 %) und Syrien (4,2 %) ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 39). Insgesamt stammte die größte Gruppe internationaler Studierender aus der Region Asien und Pazifik (32,3 %), gefolgt von Nordafrika und Nahost (20,0 %) sowie Westeuropa (15,7 %) ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 44). Während der Anteil internationaler Studierender an den Studienanfänger*innen hoch ist, liegt er bei den Absolvent*innen deutlich niedriger. Die Abbruchquote internationaler Studierender beträgt 41 % und liegt damit deutlich über der Quote deutscher Studierender von 28 % ([Stifterverband, 2024](#), S. 10). Diskriminierende Mechanismen bestehen vor allem in sprachlichen Barrieren.

60 % der internationalen Studierenden berichten von Sprachproblemen, 40 % bemängeln das Fehlen von englischsprachigen Informationen im Studienalltag. Hinzu kommen bürokratische Hürden. 22 % berichten von Problemen mit Einwanderungsbehörden, 18 % von unzureichender Unterstützung durch die Hochschulen ([Stifterverband, 2024](#), S. 10). Diese Herausforderungen wirken sich konkret auf den Studienverlauf und die Integration aus. 83 % der internationalen Studierenden nannten das Erlernen der deutschen Sprache als wichtigsten Integrationsfaktor, 44 % betonten die Bedeutung von Freizeitaktivitäten und Angeboten der Städte ([Stifterverband, 2024](#), S. 7–8), sowie die Teilnahme an freiwilligen Programmen wie Sport oder ehrenamtlichem Engagement. Weiter äußern 71 % der befragten internationalen Studierenden die Absicht, nach Abschluss ihres Studiums in Deutschland bleiben zu wollen. Besonders hoch ist diese Absicht im Wintersemester 2021/22 bei den internationalen Studierenden in Ingenieurwissenschaften mit 66,9 % und in Mathematik und Naturwissenschaften mit 57,5 % ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 53).²⁷ Mit einer Gesamtverbleibsquote internationaler Studierender von 45 % in allen Fachrichtungen liegt Deutschland im internationalen Vergleich auf dem ersten Platz ([Stifterverband, 2024](#), S. 6). Studierende, die bereits realistische Karrierechancen sehen, berichten zudem über ein signifikant stärkeres Integrationsgefühl. Regionale Unterschiede sind ebenfalls erkennbar. In Städten wie Hamburg und Bremen, fühlen sich internationale Studierende besser integriert als in anderen Bundesländern ([Stifterverband, 2024](#), S. 8).

3.5.1.3 Promotion

Die Zahl der internationalen Promovierenden lag 2023 bei 28.745, was sich unter anderem auf die begrenzte Verfügbarkeit von Promotionsstellen mit hoher Konkurrenz zurückführen lässt ([Deutscher akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 2023](#), S. 42). Im Jahr 2021 machten sie 19,5 % aller Promotionsabsolvent*innen in Deutschland aus. Das ist deutlich mehr als bei Studierenden und internationalen Professor*innen, bei welchen sie einen Anteil von nur rund 11,5 % bzw. 9,9 % hatten ([Jaudzims & Oberschelp, 2023](#), S. 28). Über die letzten Jahre zeichnet sich jedoch ein Trend, hin zu größerer internationaler Vielfalt ab. Während 2008 nur knapp 14,5 % der Promotionen von internationalen Studierenden stammten, sind es 2016 schon 17,3 % und

²⁷ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Daten aus dem Wintersemester 2021/22, da in den seit 2020 zur Verfügung stehenden Studien keine neueren, belastbaren Daten hierzu gefunden werden konnten.

3. Analyse der Studien

2021 19,3% ([Engel, 2021, S. 34](#)). Auch wenn aktuell keine neueren Daten vorliegen, ist eine Entwicklung analog zu den letzten 15 Jahren sehr wahrscheinlich.²⁸

Eine erweiterte Perspektive bietet die Betrachtung der sogenannten Bildungsausländer*innen – also jener Promovierenden, die ihren Hochschulzugangs- oder vorherigen Studienabschluss im Ausland erworben haben. Diese Gruppe ist in der Promotionsstatistik noch stärker vertreten. Bildungsausländer*innen machten im Jahr 2025 rund 27 % aller Promovierenden in Deutschland aus ([Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025](#)). Absolut gesehen sind sie von 24. 420 Bildungsausländer*innen im Promotionsstudium 2014 auf 30. 237 im Jahr 2023 gewachsen, was mit einer Zunahme um 23,8 % eine sehr positive Entwicklung widerspiegelt ([Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025](#)). Dabei gibt es Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Zwischen 2014 und 2023 stieg die Zahl der Bildungsausländer*innen unter den Promovierenden bei Männern um 16 %, während sie bei Frauen um 33 % zunahm (Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025). Der Frauenanteil stieg damit bei den Bildungsausländer*innen im Promotionsstudium auf 48,2 %. Bei den Promovierten liegt der Anteil der Bildungsausländer*innen hingegen nur bei 20 %, was eine zunehmende Internationalisierung des deutschen Promotionssystems bekräftigt (Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025). Besonders ausgeprägt zeigt sich dieser Trend im MINT-Bereich. Hier liegt der Anteil der Bildungsausländer*innen unter den abgeschlossenen Promotionen bei 40 % (Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025). In den letzten 10 Jahren verzeichnen die MINT-Fächer einen Anstieg von Bildungsausländer*innen im Promotionsstudium von ganzen 12 % (Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025). Zwischen den Herkunftsländern zeigen sich deutliche Unterschiede: China bleibt mit Abstand führend und verzeichnete von 2014 bis 2023 ein Wachstum von 40 % ([Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025](#)). Am stärksten wuchs die Zahl der Promovierenden aus Indien (62 %) und der Türkei (57 %), während sie aus der Russischen Föderation um knapp 7 % zurückging ([Deutscher akademischer Austauschdienst, 2025](#)).

3.5.1.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung

Für die Repräsentation und den Einfluss von Internationalität auf die Karriere von Nachwuchsgruppenleitungen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

²⁸ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Daten aus dem Jahr 2021, da in den seit 2020 zur Verfügung stehenden Studien keine neueren, belastbaren Daten hierzu gefunden werden konnten.

Konkret zur Internationalität von Postdocs liegen ebenfalls keine aktuellen Daten vor. Die Universität Jena führte jedoch 2017 eine breite Studie zu Postdocs durch. Dort hatten 84 % der Postdocs ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben, 7 % in einem EU-Mitgliedsstaat und 9 % außerhalb der EU, wobei 5 % aus Asien stammten ([Kauhaus, Franzmann, Krause, 2018, S. 23](#)). Nur 3 % der Postdocs gelangten über den zweiten Bildungsweg zur Hochschule. Insgesamt waren 16 % der Postdocs nicht in Deutschland geboren – ein Anstieg um 6 % im Vergleich zu 2010 ([Kauhaus et al., 2018, S. 25](#))²⁹.

3.5.1.5 Junior-Professur

Die genaue Anzahl von Juniorprofessor*innen in Deutschland, die ihre Bildungs- oder Berufslaufbahn im Ausland begonnen haben, ist in Statistiken nicht explizit ausgewiesen. Allerdings bieten aktuelle Daten Einblicke in die Internationalität (d.h. ohne deutsche Staatsbürgerschaft) des wissenschaftlichen Personals. Der Anteil von internationalen Studierenden an sonstigem wissenschaftlichen Personal³⁰ ist mit 18,5 % ähnlich hoch wie bei Promovierten in Deutschland ([Jaudzims & Oberschelp, 2023](#)). Im MINT-Bereich betrug der Ausländeranteil von Juniorprofessor*innen im Jahr 2016 an deutschen Hochschulen 17,7 %. Auch wenn belastbare Daten zur internationalen Herkunft von Juniorprofessor*innen begrenzt sind, deuten die verfügbaren Zahlen auf eine relevante internationale Durchmischung hin.

3.5.1.6 Professur

Der [Stifterverband](#) (2022, S. 23) verzeichnet einen Anstieg von 6 % ausländischer Professor*innen in 2010 auf 7,2 % im Jahr 2020. Und auch 2021 lag der Anteil internationaler professoraler Beschäftigter (einschließlich Juniorprofessuren) an staatlichen Universitäten insgesamt bei 9,9 %. Besonders hoch war der Anteil in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften (13,7%) sowie Ingenieurwissenschaften (10,8%) ([Jaudzims & Oberschelp, 2023](#)), was zum Teil auf die international ausgerichtete Forschungsförderung und die globale Vernetzung dieser Fachrichtungen zurückzuführen sein dürfte. Der seit 2007 steigende Anteil internationaler Juniorprofessor*innen legt die Vermutung nahe, dass der Anteil ausländischer Professor*innen in Zukunft weiterhin steigen könnte. 2007 lag der Anteil internationaler Juniorprofessor*innen noch bei 8% ([Engel, 2021 auf Grundlage der ICE-Datenbank des DZHW, 2021](#)).

²⁹ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Studien, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurden, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

³⁰ d.h. ausgenommen von Promotionsabsolvent*innen

3. Analyse der Studien

3.5.1.7 Rektor*innen

Für die Rektor*innen an den Universitäten und Hochschulen stehen keine differenzierten Daten hinsichtlich Migrationsbiografie und Internationalität zur Verfügung. Es existieren lediglich Informationen zu den Geburtsorten, die jedoch keine Rückschlüsse auf eine Migrationsbiografie zulassen.

Von den 2023 amtierenden 183 Hochschulleitungen wurden lediglich 8 Hochschulleitungen im Ausland geboren ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2024](#)). Das entspricht einem Anteil von 4,4 %. Dabei lag der Anteil der im Ausland geborenen Hochschulleitungen an den Universitäten mit 7,3 % höher als der Anteil der im Ausland geborenen Hochschulleitungen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit 2,0 % ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2024](#)). Beide Anteile liegen deutlich unter dem Prozentsatz der im Jahr 2021 lebenden deutschen Bevölkerung, die im Ausland geboren wurde, welcher bei 18,2 % lag ([Bundeszentrale für politische Bildung, 2021](#)). Das zeigt eine starke Unterrepräsentation dieser Bevölkerungsgruppe im Bildungssystem.

3.5.1.8 Explorative Interviews³¹

Im Kontext ethnischer Herkunft und Nationalität spielt die Integration internationaler Studierender eine zentrale Rolle für eine zukunftsfähige und gerechte Hochschulbildung. Besonders an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften zeige sich, dass „ein hohes Maß an Selbstständigkeit [...] erforderlich ist“ (Interview 6).

Für internationale Studierende beispielsweise, die sich nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich und kulturell in ein neues Bildungssystem einfinden müssen, stellt diese Erwartungshaltung eine erhebliche Herausforderung dar.

Ein besonderes Anliegen sei es demnach, echte Diversität herzustellen, sodass „eben nicht nur die Deutschen die Welt erklären“ (Interview 2), vielmehr sollten internationale Stimmen und Erfahrungen aktiv eingebunden werden, um eine global relevante Bildung zu ermöglichen. Diese Vielfalt sei insbesondere in MINT-Fächern von großem Wert, da diese Fächer traditionell stärker international ausgerichtet sind und weniger stark „von deutschen Hochschulstandards geprägt“ (Interview 5) seien.

Gleichzeitig stellten „Sprachbarrieren eine systematische Barriere dar“ (Interview 5) – es betrifft auch die akademische Ausdrucksweise, Prüfungsformate und den Zugang zu fachlichen

³¹ Die qualitative Interviewauswertung erfolgte nach dem strukturierenden Inhaltsanalyseverfahren nach Mayring. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden zunächst theoretisch fundierte Kategorien entwickelt, anhand derer die relevanten Informationen den jeweiligen Karrierestufen zugeordnet und im Anschluss interviewübergreifend aggregiert wurden.

Diskussionen. Hinzu kommen gesellschaftliche Vorurteile, etwa gegenüber bestimmten Studienfächern oder den Karriereaussichten internationaler Absolvent*innen. "Vorurteile und Einstellungen" seinen "ebenfalls allgemeine Probleme" (Interview 5).

3. Analyse der Studien

3.5.2 Personen mit Migrationsbiografie

Der Diversitätsparameter Migrationsbiografie bezieht sich in diesem Kontext auf Personen, die in Deutschland sozialisiert wurden, bei denen jedoch entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Im Unterschied zur Kategorie Internationalität umfasst der Migrationsbiografie also keine Personen, die ausschließlich zum Studium oder zur Arbeit nach Deutschland migriert sind, sondern solche, deren Bildungsweg maßgeblich im deutschen Schulsystem verankert ist.

Diese Gruppe ist in Deutschland zahlreich vertreten. Im Jahr 2023 hatten 29 % der Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen eine Einwanderungsgeschichte, bei weiteren 12 % war ein Elternteil zugewandert (Statistisches Bundesamt, 2024a). Gleichwohl bestehen über alle Bildungsphasen hinweg erhebliche Unterschiede im Bildungserfolg, die sich nicht durch mangelnde individuelle Leistungsfähigkeit erklären lassen, sondern auf strukturelle, sozioökonomische und institutionelle Faktoren zurückgehen. Zu diesen Faktoren gehörten beispielsweise das erhöhte Armutsrisko, sprachliche Hürden sowie eingeschränkte leistungsfördernde Lernumgebungen ([MINTvernetzt, 2023](#), S. 2).

Ähnlich wie bei der Internationalität berichten auch hier Personen von Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft. Die Betroffenen berichten u.a. von abwertenden Kommentaren, Leistungsabwertung, Ausgrenzung oder stereotype Zuschreibungen, die sich negativ auf den akademischen Werdegang auswirken können. Häufig werden Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit oder transkulturelle Erfahrungen nicht als Ressource anerkannt, sondern bleiben im akademischen Alltag unsichtbar.

3.5.2.1 Abitur

Im Jahr 2023, hatten laut dem Statistischen Bundesamt (2024a) 29 % der Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen eine Einwanderungsgeschichte³², bei weiteren 12 % war nur ein Elternteil zugewandert, während 59 % keine Einwanderungsgeschichte aufwiesen ([Statistischen Bundesamt, 2024a](#)). Der Einfluss der Migrationsbiografien auf den Bildungserfolg ist erheblich. Insgesamt erreichen 38,1 % der Personen mit Migrationsbiografie eine Hochschulreife, verglichen mit 51,5 % ohne Migrationsbiografie ([Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023](#), S. 139). Bei den 20- bis 29-Jährigen verfügen 27,8 % der Zugewanderten der ersten Generation über eine Hochschulreife, in der zweiten Generation oder später steigt der Anteil auf 43,5 %, während er bei Personen ohne Migrationsbiografie bei 49,5 % liegt ([Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025](#), S. 5). Studierende

³² Eine Person hat eine Einwanderungsgeschichte, wenn sie selbst oder beide Elternteile seit dem Jahr 1950 nach Deutschland eingewandert sind.

mit Migrationsbiografie erwarben seltener die allgemeine Hochschulreife (81 % vs. 85,7 %) und häufiger die Fachhochschulreife (11,7 % vs. 8,1 %) oder eine fachgebundene Hochschulreife (5,1 % vs. 3,6 %) ([Kroher et al., 2021a](#), S. 34). Dies deutet auf eine stärkere Nutzung alternativer Bildungswege hin.

In Bezug auf das Leistungsniveau zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Kinder mit Migrationsbiografie, insbesondere der ersten Generation, erreichen in MINT-Fächern ein Leistungsniveau, das etwa 1,5 Schuljahre hinter dem von Kindern ohne Migrationsbiografie liegt. In Mathematik ist die Situation besonders kritisch: Hier ist die Anschlussfähigkeit an die Sekundarstufe I insbesondere für Kinder der ersten Generation stark gefährdet ([acatech & Joachim Herz Stiftung, 2023](#), S. 5). Strukturelle Hindernisse bestehen, insbesondere aufgrund häufiger Betroffenheit von Armut, sprachlichen Hürden sowie eingeschränkten leistungsfördernden Lernumgebungen ([MINTvernetzt, 2023](#), S. 2).

3.5.2.2 Studium

Der Studierendenbefragung 2021 zufolge hatten 17 % der Studierenden einen Migrationsbiografie. Von diesen waren 71,2 % in Deutschland geboren ([Kroher et al., 2021a](#), S. 5). 10,4 % der Studierenden mit Migrationsbiografie waren in Mathematik und Naturwissenschaften eingeschrieben, 10,3 % in Informatik, 7,8 % im Maschinenbau sowie in Verfahrens-, Elektro- und Informationstechnik und 7,7 % in anderen Ingenieurwissenschaften ([Kroher et al., 2021a](#), S. 153). In Bezug auf die soziale Herkunft zeigen sich durchweg leichte, aber keine signifikanten Unterschiede zu Studierenden ohne Migrationsbiografie. Während 52 % der Studierenden mit Migrationsbiografie aus einem akademischen Elternhaus stammen, liegt dieser Anteil bei Studierenden ohne Migrationsbiografie bei 56,6 %. Gleichzeitig haben 14,2 % der Studierenden mit Migrationsbiografie Eltern mit höchstens einem Hochschulabschluss. 14,6 % berichten, dass ihre Eltern keine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, im Vergleich zu 7 % bzw. 1,3 % bei Studierenden ohne Migrationsbiografie ([Kroher et al., 2021a](#), S. 33–34).

Im Studienverlauf begegnen Studierende mit Migrationsbiografie zusätzlichen Herausforderungen. Jedoch beginnen sie tatsächlich öfter einen Master nach dem Abschluss des Bachelors als Studierende ohne Migrationsbiografie ([Kroher et al., 2021a](#), S. 76). 28,3 % der Studierenden mit Migrationsbiografie berichteten außerdem von Problemen bei der Wohnungssuche, verglichen mit 23,6 % ihrer Kommiliton*innen ohne Migrationsbiografie ([Kroher et al., 2021a](#), S. 129).

Diskriminierende Mechanismen sind für Studierende mit Migrationsbiografie ein zentraler Belastungsfaktor. In der 22. Studierendenbefragung gaben 27 % der Befragten an, Diskriminierung aufgrund von Migrationsbiografie beobachtet zu haben ([Meyer, 2022](#), S. 4). 6 % berichteten, selbst aufgrund ihrer Herkunft, sozialen Herkunft oder ihres äußeren

3. Analyse der Studien

Erscheinungsbildes diskriminiert worden zu sein ([Meyer](#), 2022, S. 4). Die berichteten Formen der Diskriminierung umfassten unter anderem die Herabsetzung erbrachter Leistungen (19 %), das Nicht-Zutrauen von Leistungen (17 %), stereotypisierende Darstellungen (11 %), unangebrachte Bemerkungen zum Privatleben (10 %) sowie Ausgrenzung (10 %) ([Meyer](#), 2022, S. 5).

Der Anteil der Studierenden mit Migrationsbiografie an genannten Diskriminierungen liegt mit 32 % über ihrem Anteil an der Gesamtstudierendenschaft ([Meyer](#), 2022, S. 7). Zudem sind sie häufiger physischer Gewalt ausgesetzt. 55 % der Studierenden, die körperliche Bedrohungen und Angriffe erlebten, sowie 52 % derjenigen, die Beleidigungen oder Beschimpfungen erfahren mussten, hatten einen Migrationsbiografie. Auch bei sexualisierter Gewalt (39 %) und struktureller Diskriminierung (44 %) sind Studierende mit Migrationsbiografie überdurchschnittlich häufig vertreten ([Meyer](#), 2022, S. 7). Sie sind von Diskriminierung im Hochschulumfeld also besonders stark betroffen.

3.5.2.3 Promotion

Im Jahr 2022 zählte Deutschland nach Angaben des Statistischen Bundesamtes insgesamt 205.300 Promovierende, von denen 48.100, also 23 %, eine ausländische Staatsangehörigkeit besaßen ([Statistisches Bundesamt, 2023c](#)). Während im Jahr 2019 laut BuWiK ein Anteil von 23 % Personen mit Migrationsbiografie im Promotionsstudium erfasst wurde, waren es 2023 bereits 28% ([Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2025, S. 33](#)).

3.5.2.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung

Für die Repräsentation und den Einfluss von Migrationsbiografie auf die Karriere von Postdocs und Nachwuchsgruppenleitungen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.5.2.5 Junior-Professur

Für die Karrierestufen Juniorprofessur und Professur liegt eine umfassende Publikation von Engel (2021) vor. In dieser werden Bildungs- und Berufsverläufe, die Arbeitssituation, internationale Aktivitäten sowie die gesellschaftliche Teilhabe von Professor*innen mit Migrationsbiografie untersucht. Im Rahmen der Analyse erfolgt eine detaillierte Betrachtung, die sich auf herkunftsspezifische, demografische und berufsspezifische Merkmale stützt. Die empirische Grundlage der Arbeit bildet die zwischen 2011 und 2014 an der HU Berlin

durchgeführte MOBIL-Studie, an der Studie über 200 Professor*innen mit Migrationsbiografie teilnahmen, die an staatlichen Hochschulen in Berlin und Hessen tätig sind. Engel (2021) untersucht Personen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie. In den erhobenen Daten erfolgt nicht durchgängig eine Differenzierung zwischen (Junior-)Professor*innen, die in Deutschland sozialisiert wurden, und jenen, die erst nach dem Erwerb eines hochschulqualifizierenden Abschlusses nach Deutschland migriert sind. In den folgenden Abschnitten wird, soweit möglich, eine solche Unterscheidung entsprechend kenntlich gemacht.

Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie sind vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften vertreten. In den Naturwissenschaften liegt der Anteil der Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie bei 15 % (Engel, 2021, S. 176). Etwa die Hälfte der Juniorprofessor*innen (54 %) wurde innerhalb der letzten drei Jahre berufen. Das durchschnittliche Berufungsalter liegt hier bei 34,2 Jahren. Hinsichtlich des Berufungszeitpunkts zeigen sich nur geringfügige Unterschiede zwischen Juniorprofessor*innen mit und ohne Migrationsbiografie ([Engel, 2021, S.184](#)).

Ein Aspekt, der die geringe Diversität unter Juniorprofessor*innen verdeutlicht, ist der niedrige Anteil habilitierter Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie. So haben nur 13 % der Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie die Habilitation abgeschlossen, was auf die erschweren Zugangsmöglichkeiten zu höheren akademischen Positionen hinweist (Engel, 2021, S.179).

Signifikant ist jedoch der geschlechtsspezifische Unterschied in den akademischen Positionen von Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie. Während etwa jede vierte Professorin mit Migrationsbiografie in der untersten Besoldungsgruppe für Professor*innen, also als Juniorprofessorin, tätig ist, haben nur 8% der Professoren eine Juniorprofessur inne ([Engel, 2021, S.172](#)). Das deutet darauf hin, dass Frauen mit Migrationsbiografie häufiger auf befristeten Qualifikationsstellen wie der Juniorprofessur vertreten sind, während sie in den unbefristeten Professuren weiterhin unterrepräsentiert bleiben. Sie sehen sich zusätzlichen Hürden wie begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten und finanziellen Nachteilen gegenüber. Die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie Frauen (59%) sind, lässt auf eine potenziell verstärkte Geschlechtergerechtigkeit in der Zukunft schließen ([Engel, 2021, S.172](#)).

Eine Untersuchung von [Engel \(2021\)](#) zeigt, dass Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie signifikant häufiger von Unzufriedenheit in Bezug auf ihre berufliche Situation betroffen sind (S. 318). Diese Unzufriedenheit äußert sich unter anderem in der Überlegung, ins Ausland zu wechseln. Faktoren hierfür könnten häufig befristete Beschäftigungsverhältnisse und vergleichsweise geringere Gehälter sein, die

3. Analyse der Studien

Juniorprofessor*innen mit Migrationsbiografie im Vergleich zu ihren ohnehin schon unterbezahlten Kolleg*innen ohne Migrationsbiografie erleben. Zudem sind laut einer Analyse 2022 für Nordrhein-Westfalen ([Kortendiek et al., 2022 zitiert nach Mense et al., 2024, S. 290](#)) mehr als 10 % der befragten Mittelbau-Mitglieder von rassistischer oder ethnisierender Diskriminierung betroffen, wobei Frauen häufiger diskriminiert werden als Männer.

3.5.2.6 Professur

In Deutschland haben 20 % der Professor*innen eine Migrationsbiographie, davon 12 % Männer und 8 % Frauen ([Neusel & Wolter, 2018](#)).³³ Das Berufungsalter von Professor*innen mit Migrationsbiografie unterscheidet sich kaum von Kolleg*innen ohne Migrationsbiografie, da die Erstberufung im Mittel mit 42,3 Jahren und der Wechsel zu Vollprofessuren mit 43,4 Jahren erfolgt (Engel, 2021, S. 184).

Während Professional Migrants nur zu 6 % an Fachhochschulen beschäftigt sind, sind Early - und Student Migrants mit 30% bzw. 28% stärker an den Fachhochschulen vertreten (Engel, 2021). Deutsche Professor*innen mit Migrationsbiografie finden sich zu 33 % an Fachhochschulen, ausländische Professor*innen hingegen nur zu 9 % (Engel, 2021). Professor*innen aus dem globalen Süden sind seltener an Fachhochschulen (14 %) als an Universitäten (23 %) vertreten (Engel, 2021). Institutionell gesehen sind insgesamt 21 % der Professor*innen mit Migrationsbiografie an Fachhochschulen und folglich 79 % an Universitäten tätig ([Engel, 2021, S.170](#)).

Der Frauenanteil unter Professor*innen mit Migrationsbiografie beträgt 34 % und übertrifft damit den Anteil der Professorinnen ohne Migrationsbiographie ([Engel, 2021, S. 168](#); [Forschung & Lehre, 2024](#)). Der Anteil der Professor*innen mit Migrationsbiografie liegt in den Naturwissenschaften bei 24 % und macht bei den Ingenieurwissenschaften ein Zehntel aus (Engel, 2021).

[Engel \(2021\)](#) kommt in seiner Analyse zu dem Ergebnis, dass 20 % der Professor*innen mit Migrationsbiografie in Deutschland geboren wurden. Deutschland stellt somit das häufigste Geburtsland dar, gefolgt von Österreich mit 14 %. Gemäß der Analyse besitzen 50 % der Professor*innen mit Migrationsbiografie die deutsche Staatsbürgerschaft. Bemerkenswert ist zudem, dass 26 % von ihnen über zwei oder mehr Pässe verfügen (S. 155).

³³ Dieser Abschnitt bezieht sich auf eine Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

20 % der Professor*innen mit Migrationsbiografie wurden in Deutschland geboren und sind dort zur Schule gegangen ([Neusel & Wolter, 2018](#)).³⁴ Weitere 13 % erreichten das Land als Kinder bzw. Jugendliche, meist vor dem 10. Lebensjahr ([Engel, 2021, S.157](#)). Die geringe Zahl der über 45-jährigen Professor*innen bei Zuzug nach Deutschland lässt sich einerseits damit erklären, dass spätere Migration seltener erfolgt, und andererseits damit, dass ein Teil der Professor*innen dieses Alters bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht erreicht hat ([Engel, 2021, S.157](#)). Dabei ist zu beachten, dass Engel diese Fälle unter dem Begriff Migrationsbiografie fasst, während die Autoren dieser Metastudie bestimmte Konstellationen, insbesondere bei späten Zuzügen im akademischen Kontext, eher als Ausdruck von Internationalität verstehen.

Ebenfalls erwähnenswert ist die ausgeprägte Mehrsprachigkeit von Professor*innen mit Migrationsbiografie. Mehr als ein Viertel nennt zwei bis drei Erstsprachen, wobei 91 % der Early Migrants auch als Deutsch-Erstsprachler*innen gelten, begünstigt durch Zuzug aus deutschsprachigen Nachbarländern ([Engel, 2021, S. 167](#)). Häufige weitere Erstsprachen sind unter anderem Englisch, Niederländisch und Spanisch ([Engel, 2021, S.167](#)).

Abschließend berichten 25 % der Lehrenden mit Migrationsbiografie von Nachteilen aufgrund ihrer Herkunft, ähnlich viele von Vorteilen und 8 % erleben beides ([Engel, 2021, S. 280](#)). Zudem wird deutlich, „dass Professoren aus Osteuropa (38%) und aus Lateinamerika, Asien und Afrika (31%) am häufigsten Nachteile aufgrund der Herkunft erlebt haben“³⁵ (Engel, 2021, S. 281).

3.5.2.7 Rektor*innen

Für die Rektor*innen an den Universitäten und Hochschulen stehen keine differenzierten Daten hinsichtlich Migrationsbiografie und Internationalität zur Verfügung. Es existieren lediglich Informationen zu den Geburtsorten, die jedoch keine Rückschlüsse auf eine Migrationsbiografie oder Internationalität zulassen.

Von den 2023 amtierenden 183 Hochschulleitungen wurden lediglich 8 Hochschulleitungen im Ausland geboren ([Centrum für Hochschulentwicklung, 2024](#)). Das entspricht einem Anteil von 4,4 %. Dabei lag der Anteil der im Ausland geborenen Hochschulleitungen an den Universitäten mit 7,3 % höher als der Anteil der im Ausland geborenen Hochschulleitungen

³⁴ Dieser Abschnitt bezieht sich auf eine Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

³⁵ Das Zitat verwendet Begriffe, die nicht antirassistisch sind und diskriminierend wirken können. Die Wiedergabe erfolgt aus dokumentarischen Gründen.

3. Analyse der Studien

an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit 2,0 % ([Centrum für Hochschulnenwicklung, 2024](#)). Beide Anteile liegen deutlich unter dem Prozentsatz der im Jahr 2021 lebenden deutschen Bevölkerung, die im Ausland geboren wurde. Dieser lag laut Bundeszentrale für politische Bildung auf der Grundlage von Daten von Eurostat bei 18,2 % ([Bundeszentrale für politische Bildung ,2021](#)).

3.5.2.8 Explorative Interviews³⁶

Im Kontext ethnischer Herkunft und Nationalität – insbesondere bei Studierenden mit Migrationsbiografie – zeigen sich an Hochschulen immer wieder strukturelle Herausforderungen, die über reine Sprachkenntnisse hinausgehen. An der Fakultät für Wirtschaftsingenieurwesen etwa lässt sich beobachten, dass im Bachelorstudium ein hoher Anteil der Studierenden einen Migrationsbiografie hat. Dies ist grundsätzlich ein positives Zeichen für die Öffnung der Hochschulen und den Zugang zu Bildung für diverse gesellschaftliche Gruppen.

Gleichzeitig treten jedoch subtile Barrieren zutage, die nicht direkt mit mangelnden Sprachkenntnissen zu tun haben, sondern mit der Art und Weise, wie Sprache in der Lehre verwendet wird. Obwohl die Studierenden keine offensichtlichen sprachlichen Schwierigkeiten zeigen, ist die verwendete Sprache weiterhin “noch sehr weit weg” (Interview 3) vom alltäglichen Wortschatz. Jedoch kann diese Barriere nur sehr schwer behoben werden und würde wahrscheinlich mit einer weniger präzisen Ausbildung einhergehen.

Es empfiehlt sich daher, Lehrinhalte nicht nur sprachlich klar und zugänglich aufzubereiten, sondern auch stärker mit den Lebensrealitäten und Ausdrucksformen der vielfältigen Studierendenschaft zu verknüpfen.

³⁶ Die qualitative Interviewauswertung erfolgte nach dem strukturierenden Inhaltsanalyseverfahren nach Mayring. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden zunächst theoretisch fundierte Kategorien entwickelt, anhand derer die relevanten Informationen den jeweiligen Karrierestufen zugeordnet und im Anschluss interviewübergreifend aggregiert wurden.

3.6 Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft einer Person wird erst seit wenigen Jahren im Rahmen des Diversity-Diskurses – neben Kategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung oder Behinderung – zunehmend thematisiert. Zugleich ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungsweg gut belegt: Empirische Studien zeigen, dass die eigene Bildungsbiografie maßgeblich von der akademischen Vorbildung der Eltern beeinflusst wird. Während Kinder aus Akademiker*innenhaushalten mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Hochschulstudium aufnehmen, entscheiden sich lediglich 27 % der Kinder aus nicht-akademischen Familien für ein Studium ([Kracke, Buck, Middendorf, 2018, S. 5](#))³⁷. Der sogenannte Bildungstrichter zeigt: Von 100 Grundschulkindern, deren Eltern beide studiert haben, besuchen 74 die Hochschule. 63 erwerben einen Bachelor-, 45 einen Masterabschluss, und 10 erlangen die Doktorwürde. Bei 100 Kindern aus nicht-akademischen Haushalten gelangen nur 21 an die Hochschulen, 15 schaffen den Bachelor, acht den Master, und nur eine Person wird promoviert ([Baudson & Altieri, 2022](#)).

Bereits im frühen Bildungsprozess beginnt eine ungleiche Sozialisierung, die sich in finanziellen Ressourcen, Bildungsaspirationen, schulischer Förderung und symbolischem Kapital manifestiert. Kinder aus Haushalten mit „niedriger“ formaler Bildung oder geringem Einkommen erhalten trotz gleicher Leistung seltener eine Gymnasialempfehlung (Wübben-Stiftung, 2024, S. 12). Diese Erfahrungen prägen das schulische Selbstbild und können zu Selbstselektionseffekten führen, bei denen Bildungswege vorsorglich nicht eingeschlagen werden. Auch bei der sozialen Herkunft spielt der „Unconscious Bias“ eine große Rolle.

Auch nach dem Übergang in die Hochschule bleiben soziale Unterschiede bestehen. Studierende aus nicht-akademischen Familien verfügen seltener über strukturelle und finanzielle Unterstützung, kennen die akademische „Spielanleitung“ oft weniger gut und haben häufiger Informationsdefizite zu Studiengängen, Berufsfeldern und Fördermöglichkeiten (Stifterverband, 2022, S. 86ff.). Sie müssen häufiger neben dem Studium arbeiten, verfügen über weniger digitale Infrastruktur und widmen im Durchschnitt weniger Zeit dem Studium (ebd.). Diese Faktoren beeinflussen den Studienerfolg unabhängig von Intelligenz oder Motivation. Auch in den höheren Qualifikationsstufen setzt sich diese soziale Selektion fort. Die Promotionswahrscheinlichkeit beispielsweise steigt deutlich mit dem Bildungsstand der Eltern. Zwar existiert eine kleine Gruppe sogenannter Extremaufsteiger*innen, doch ihr Weg ist deutlich prekärer und von höherem Aufwand begleitet (Zimmer, 2021).

³⁷ Dieser Abschnitt bezieht sich auf eine Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

3. Analyse der Studien

Die soziale Herkunft wirkt im Hochschulsystem also nicht nur als Eingangshürde, sondern auch als unsichtbare Struktur entlang der gesamten akademischen Laufbahn. Dies widerspricht den persönlichen Erfahrungen aus den Interviews mit den Gleichstellungsbeauftragten, in denen diese teilten, dass die größte Hürde für Erstakademiker*innen die Hochschulzulassung wäre.

3.6.1 Abitur

An deutschen Schulen unterscheidet sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft deutlich. 32 % der Schüler*innen kommen aus Akademiker*innenhaushalten, das heißt, mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss. 49 % stammen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife besitzen. 14 % der Schüler*innen haben Eltern, von denen keiner von beiden einen beruflichen Abschluss oder die Hochschulreife besitzt und somit als formal gering qualifiziert gelten ([Bundeszentrale für politische Bildung, 2024](#)).

Unterschiede in den Abiturerwerbsquoten zwischen Jugendlichen aus verschiedenen sozioökonomischen Milieus bleiben trotz identischer kognitiver Leistungen bestehen ([Wübben-Stiftung, 2024](#), S.55). Eine aktuelle Erhebung aus Hamburg differenziert die soziale Herkunft anhand des sogenannten RISE-Status (Regionaler Indikator für Sozialräumliche Entwicklung), der neben dem Bildungsabschluss der Eltern auch deren Berufsausbildung, Erwerbsstatus und Einkommen berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede im Abiturerwerb: 77,9 % der Jugendlichen mit hohem Sozialstatus erreichen die Hochschulreife, 51,8 % der Jugendlichen mit mittlerem Sozialstatus³⁸, 34,7 % der Jugendlichen mit niedrigem Sozialstatus und 31,9 % der Jugendlichen mit sehr niedrigem Sozialstatus ([Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2024](#)).

Schüler*innen aus Familien mit niedrigem Einkommen erleben im Schulalltag strukturelle Nachteile, die zu einer insgesamt ungünstigeren Lernumgebung führen und ihre langfristige Bildungsbeteiligung mindern. Sie berichten signifikant häufiger von einer geringen Lebensqualität (37 %) sowie einem niedrigen schulischen Wohlbefinden (30 %) (Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 20, S. 31). Auch die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität fällt negativer aus – insbesondere durch fehlendes Feedback, geringe kognitive Aktivierung und ein mangelndes Vertrauen seitens der Lehrkräfte (Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 39–44). Kinder aus schlechter gestellten sozialen Milieus erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung, selbst bei gleicher Leistung ([Wübben-Stiftung, 2024](#), S.12), was ihren Bildungsweg unter

³⁸ Die genaue Gewichtung und Schwellenwerte dieser Kategorien sind nicht öffentlich zugänglich.

Anbetacht der ausgeprägten Pfadselektivität entscheidend beeinflusst ([MINT vernetzt, 2024](#), S.2).

Auch im MINT-Bereich sind eingeschränkte ökonomische und kulturelle Ressourcen ein wesentlicher Faktor. Der Zugang zu außerschulischen MINT-Angeboten, Mentor*innen und fördernden Lernumgebungen ist für Schüler*innen aus sozial benachteiligten Haushalten begrenzt, was sich negativ auf die MINT-Kompetenzentwicklung auswirkt. Insgesamt zeigt sich eine ausgeprägte Kompetenzlücke zwischen Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten und privilegierten Familien im MINT-Bereich und somit ein deutlicher Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und naturwissenschaftlichen Kompetenzen ([MINT vernetzt, 2024](#), S.3; [Wübben-Stiftung, 2024](#), S.9). Diese Differenzen betragen in der Sekundarstufe je nach Fachgebiet 2 bis 3 ½ Lernjahre – am stärksten im biologischen, am geringsten im chemischen Fachwissen ([Wübben-Stiftung, 2024](#), S.9). Diskriminierende Mechanismen zeigen sich in systematischer Unterforderung, wie etwa dass Lehrkräfte Schüler*innen aus benachteiligten Haushalten seltener aktiv im MINT-Kontext fördern. Zudem fehlt es an Vorbildern und Bezugspersonen aus ähnlichem sozialem Hintergrund, was das Vertrauen in eigene Fähigkeiten und MINT-Karrierewege schwächt ([MINT vernetzt, 2024](#), S.3).

3.6.2 Studium

Laut der PISA-Studie 2022 besuchen Kinder aus Familien mit geringem Einkommen oder ohne formalen Bildungsabschluss seltener das Gymnasium und erreichen seltener höhere Bildungsabschlüsse. So schließen in Deutschland lediglich 15 % der Kinder von Eltern ohne Abitur ein Hochschulstudium ab – deutlich weniger als im OECD-Durchschnitt (21 %) ([MINTvernetzt, 2024](#)). Diese Repräsentationslücke verstärkt sich mit jeder weiteren Bildungsstufe. Von Kindern aus Nicht-Akademiker*innenhaushalten beginnen 27 % ein Hochschulstudium, 20 % schließen einen Bachelor-, 11 % einen Masterabschluss ab und lediglich 2 % erreichen eine Promotion. Im Vergleich dazu betragen die entsprechenden Werte bei Kindern aus Akademikerinnenhaushalten 79 %, 64 %, 43 % und 6 % ([MINTvernetzt, 2024](#)).

Auch wenn aktuell rund 47 % aller Studierenden aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen, fällt auf, dass diese Gruppe auf dem Weg von der Schule zur Hochschule deutlich ausgedünnt wird. Während der Anteil in der Sekundarstufe II noch bei 72 % liegt, halbiert sich dieser nahezu bei jedem weiteren Übergang, insbesondere beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe und in die Hochschule ([Stifterverband, 2022, S. 86ff.](#)).

Als zentrale Hürden für den Hochschulzugang werden mentale Barrieren wie fehlende Erfahrungswerte, Rollenvorbilder und Selbstzweifel benannt. Hinzu kommen Nachteile infolge

3. Analyse der Studien

einer weniger lernstimulierender Umgebung im Aufwachsen sowie Informationsdefizite beim Umgang mit Studienangeboten und -anforderungen.

Finanzierungsfragen stellen eine weitere Zugangshürde dar. Studierende aus nicht-akademischen Haushalten berichten über geringere finanzielle Ressourcen, eingeschränkten Zugang zu digitaler Infrastruktur sowie kürzere Lernzeiten. Trotz gleicher formaler Hochschulzugangsberechtigung bestehen somit signifikante Unterschiede in den Studienbedingungen. Zwar gleichen sich die Chancen nach einem erfolgreichen Übergang zur Hochschule statistisch an, doch bleibt der Zugang dorthin stark sozial selektiv ([Stifterverband](#), 2022, S. 86ff.).

3.6.3 Promotion

Rund ein Viertel (25,9 %) der Masterabsolvent*innen (oder abschließendes Staatsexamen), mit Eltern ohne Hochschulabschluss, nehmen innerhalb der ersten fünf Jahre nach ihrem Studienabschluss eine Promotion auf ([Hans Böckler Stiftung](#), 2014). Liegt bei einem Elternteil ein akademischer Abschluss vor, beträgt dieser Anteil 32 % ([Hans Böckler Stiftung](#), 2014). Besonders deutlich wird der Einfluss der sozialen Herkunft, wenn beide Elternteile einen Hochschulabschluss haben. In diesem Fall entscheiden sich 41,5 %, ein deutlich größerer Anteil der Absolvent*innen, für eine Promotion ([Hans Böckler Stiftung](#), 2014). Diese Zahlen verdeutlichen den erheblichen Einfluss der sozialen Herkunft auf die Promotionswahrscheinlichkeit in Deutschland. Das ist darauf zurückzuführen, dass Eltern mit höherem Bildungsniveau in der Regel ihre Kinder besser in schulischen Belangen unterstützen und deren kognitive Entwicklung frühzeitig fördern können. Daher ist anzunehmen, dass Kinder aus akademischen Haushalten tendenziell einfacher gute schulische Leistungen erzielen, die wiederum eine wichtige Voraussetzung für eine Promotion darstellen. Zwar nimmt der Einfluss der sozialen Herkunft ab, wenn schulische Leistungen in die Betrachtung einbezogen werden, jedoch erklären Leistungsunterschiede immer noch 27 % des Herkunftseffekts ([Hans Böckler Stiftung](#), 2014).³⁹

3.6.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung

Berndt und Rathmann (2015) stellen fest, dass, innerhalb eines kleinen Samples von 123 Personen, 26 % der Nachwuchsgruppenleiter*innen aus Familien stammen, in denen kein Elternteil einen akademischen Abschluss erworben hat ([Blome, 2023, S. 76](#)).⁴⁰

³⁹ Dieser Abschnitt bezieht sich auf eine Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien seit 2020 hierzu keine belastbaren Daten gefunden wurden.

⁴⁰ Hier wurde aus Daten aus dem Jahr 2015 zurückgegriffen, da keine aktuelleren Daten vorlagen

Für die Repräsentation und den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Karriere von Postdocs in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.6.5 Junior-Professur

Die Untersuchung der sozialen Herkunft innerhalb der Juniorprofessur offenbart Ungleichheiten, die vor allem die sozialen Aufstiegsmöglichkeiten von Personen aus nicht-akademischen oder einkommensschwachen Haushalten betrifft. Mehrere Studien zeigen, dass Juniorprofessuren stark durch die soziale Herkunft selektiert sind.

In Möllers Analyse wird deutlich, dass 62 % der Juniorprofessor*innen aus sozial privilegierten Milieus stammen, 25 % aus eher ressourcenstarken, und jeweils 7 % aus mittleren und sozial weniger privilegierten Milieus. Zur sozial weniger privilegierten Milieus zählen beispielsweise Facharbeiterfamilien mit geringen Bildungsabschlüssen. Mittlere Milieus umfassen Elternberufe bestehend aus qualifizierten Fachkräften wie Meister*innen sowie ähnlich situierte Angestellte und Beamte. In den eher ressourcenstarken Milieus finden sich akademisch ausgebildete Beamte des gehobenen Dienstes, während die sozial privilegierten Milieus akademische Führungskräfte, größere Selbständige und hochverdienende Freiberufler*innen umfassen ([Möller, 2023](#)). Insgesamt kommen nur 33 % der Juniorprofessor*innen in Deutschland aus nicht-akademischen Herkunfts-familien, was die exklusive Sozialstruktur dieses Karrierewegs weiter verdeutlicht (Möller, 2023)⁴¹.

Neben der sozialen Herkunft ist auch der Übergang von der Juniorprofessur zur Lebenszeitprofessur von besonderer Relevanz. Eine Untersuchung von [Zimmer \(2021\)](#), zeigen, dass Personen aus einkommensschwachen Milieus zwar seltener in die Juniorprofessur gelangen, aber unter den "Extremaufsteiger*innen", also denen, die den Aufstieg aus Haushalten ohne formalen Bildungsabschluss zur Juniorprofessur geschafft haben, die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Übergangs in eine Lebenszeitprofessur signifikant höher ist. In dieser Gruppe erreichen etwa 75 % der Juniorprofessor*innen aus nicht-privilegierten sozialen Milieus nach den befristeten 6 Jahren der Juniorprofessur eine Lebenszeitprofessur, was im Vergleich zu 50 % der Juniorprofessor*innen aus anderen sozialen Milieus eine deutlich höhere Erfolgsquote darstellt. Der Anteil der "Extremaufsteiger*innen" in der Gruppe der Juniorprofessor*innen beträgt 23,1 % in den Naturwissenschaften und Mathematik und in den Ingenieur- und Technikwissenschaften,

⁴¹ Dieser Abschnitt bezieht sich auf Daten aus dem Jahr 2010, da Möller in ihrer Studie Daten aus dem Jahr 2010 zitiert. In den verfügbaren Studien seit 2020 konnten hierzu keine belastbaren aktuelleren Daten gefunden wurden.

3. Analyse der Studien

10,9 % und ist damit höher als in anderen Fächergruppen (Rechts- und Geisteswissenschaften 6,5 %; Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 10,5 %).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Juniorprofessur eine hochselektive Position ist, nach Möller sogar die “im Vergleich die sozial weitaus selektivste Statuskategorie” ([Möller](#), 2014).⁴²

3.6.6 Professur

Der Zugang zur Professur ist insgesamt stark durch die soziale Herkunft der Personen geprägt. So sind insbesondere Personen aus nicht-akademischen Haushalten deutlich unterrepräsentiert ([Baudsen & Altieri, 2022](#)).

Betrachtet man die Gesamtheit der Professor*innen, so entfallen 11 % auf sozial weniger privilegierte Milieus, jeweils 27 % auf eine mittlere oder eher ressourcenstarke sowie 34 % auf sozial privilegierte Milieus (Möller, 2023)⁴³. Laut Möller (2023) kommen Professorinnen häufiger aus privilegierten Milieus als Professoren. Eine Studie, die rein unter 698 C4- bzw. W3-Professor*innen durchgeführt wurde, bestätigt diese Befunde. Sie zeigt, dass ein signifikanter Anteil von 34 % aus einem sozioökonomisch privilegierten Milieu stammt und lediglich 11% aus weniger privilegierten Milieus ([Baudson & Altieri, 2022](#)). Dieses Muster manifestiert sich nahezu identisch unter den 431 befragten C3- bzw. W2-Professor*innen, was auf strukturelle soziale Ungleichheiten bei Professuren hindeutet ([Baudson & Altieri, 2022](#)).

Eine marginale Abweichung kann allenfalls bei den außerplanmäßigen Professuren festgestellt werden, für die keine Unterstützung in Form von Budget oder Personal vorgesehen ist. Unter 119 dieser Professor*innen zeigt sich eine etwas höhere Anzahl an Personen aus mittleren (28 %) sowie der eher ressourcenstarken Milieus (31 %) ([Baudson & Altieri, 2022](#)).

Der Aufstieg zur Professur erweist sich für Migrant*innen aus nicht-akademischen Elternhäusern, unabhängig davon, wann sie nach Deutschland zugewandert sind, als Herausforderung ([Engel, 2021](#), S.169f). Dabei sind besonders Professor*innen aus dem globalen Süden betroffen, da eine erfolgreiche akademische Karriere dort nur in Ausnahmefällen erreicht wird ([Engel, 2021](#), S.169f).

Knapp zwei Drittel der Befragten haben mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss und mehr als ein Viertel stammen aus Familien, in denen beide Elternteile über

⁴² Diese Aussage stammt wieder aus einer Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien hierzu keine belastbaren Daten aus Veröffentlichungen nach 2019 gefunden werden konnten.

⁴³ Diese Aussage stammt wieder aus einer Studie, die vor dem Jahr 2020 veröffentlicht wurde, da in den verfügbaren Studien hierzu keine belastbaren Daten aus Veröffentlichungen nach 2019 gefunden werden konnten.

einen Hochschulabschluss verfügen. Nur 37 % der Professor*innen mit Migrationsbiografie zählen zur sogenannten First Generation, die als Erste in ihrer Familie einen akademischen Bildungsweg eingeschlagen haben ([Engel, 2021](#)). Der Anteil der sogenannten First-Generation-Akademikerinnen unter den Professorinnen mit Migrationsbiografie ist mit 43 % deutlich höher als bei ihren männlichen Kollegen, von denen 33 % als Erste in ihrer Familie einen akademischen Bildungsweg eingeschlagen haben (Engel, 2021).

Insgesamt verweisen diese Ergebnisse auf eine anhaltende soziale Selektivität bei der Karriere im deutschen Hochschulsystem.

3.6.7 Rektor*innen

Für die Repräsentation und den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Karriere von Rektor*innen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.6.8 Explorative Interviews⁴⁴

Die soziale Herkunft spielt eine zentrale Rolle beim Zugang zur Hochschulbildung – insbesondere für sogenannte Erstakademiker*innen, also Studierende, deren Eltern nicht studiert haben. An Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sei der “Anteil der Erstakademiker*innen [...] relativ hoch” (Interview 3).

Sie stellt häufig den ersten Schritt in eine bislang familienfremde Bildungswelt dar. Damit ist dies oft für viele “bereits ein großer Erfolg” (Interview 5). Gerade duale Hochschulen wie die DHBW bei denen Studierende durch die Kooperation mit Unternehmen ein regelmäßiges Einkommen erhalten, schaffen zusätzliche Anreize und senken finanzielle Hürden.

Trotz dieser positiven Entwicklungen bleiben strukturelle Herausforderungen bestehen. So seien die Beantwortung der Fragen “Was möchte ich studieren; Wo möchte ich Studieren” sowie der “Anmeldeprozess oder der Einschreibeprozess an der [...] Hochschule” Stellen, an denen “schon die Unterstützung” fehle und Hochschulen “durch zum Beispiel Mentoringprogramme [...] mehr Unterstützung” bieten könnten. (Interview 1)

Als besonders wirksam wurden mehrfach strukturierte Mentoring-Programme genannte, die nicht nur beim Studienstart helfen, sondern auch Perspektiven über das Studium hinaus aufzeigen. Denn vielen Erstakademiker*innen fehle das Wissen über akademische

⁴⁴ Die qualitative Interviewauswertung erfolgte nach dem strukturierenden Inhaltsanalyseverfahren nach Mayring. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden zunächst theoretisch fundierte Kategorien entwickelt, anhand derer die relevanten Informationen den jeweiligen Karrierestufen zugeordnet und im Anschluss interviewübergreifend aggregiert wurden.

3. Analyse der Studien

Karrierewege. Hochschulen sollten daher aktiv die verschiedenen Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Laufbahn kommunizieren und sichtbar machen, dass diese Wege für alle offenstehen – unabhängig von der sozialen Herkunft.

Ein weiterer ermutigender Aspekt sei, dass sich der “Anteil an First Generation Academics [...] bei den Studierenden [...] sich tatsächlich auch bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden fort[setzt]”. (Interview 4) Für Nicht-Akademiker*innen sei demnach “der Schritt in die Hochschule bereits ein großer Erfolg, was wiederum den zweiten und dritten Schritt deutlich erleichtern kann”. (Interview 5) Das zeigt: Wenn die ersten Hürden einmal genommen sind, können weitere Schritte im akademischen System durchaus gelingen – vorausgesetzt, es gibt entsprechende strukturelle Unterstützung und gezielte Förderung. Soziale Herkunft darf kein Ausschlusskriterium für akademischen Erfolg sein – im Gegenteil: Sie sollte als Anlass dienen, Bildungssysteme inklusiver und gerechter zu gestalten.

3.7 Sexuelle Orientierung

Die sexuelle Orientierung ist ein zentraler Bestandteil der menschlichen Identität und somit ein wesentlicher Aspekt der Vielfalt. Als Diversitätskategorie wird sie im Hochschulkontext jedoch erst seit Kurzem systematisch mitgedacht. Aus diesem Grund gibt es noch keine flächendeckenden Daten und dementsprechend wenig Einblicke in die Diversität und Diskriminierung bezüglich dieses Parameters.

Die "How are you?"-Studie liefert eindrucksvolle Ergebnisse: Junge LGBTQIA*-Personen erleben im Alltag häufig Diskriminierung, Ablehnung und Unsicherheit (Rühle, 2024). Diese Erfahrungen können sich nicht nur negativ auf das psychische Wohlbefinden der Betroffenen auswirken, sondern auch direkte Auswirkungen auf deren Studienverlauf und Karrierechancen haben.

3.7.1 Abitur

Die verfügbaren Daten zur sexuellen Orientierung junger Menschen in Deutschland beziehen sich auf die Gesamtgruppe der 14- bis 25-Jährigen und erlauben keine spezifischen Aussagen über einzelne Bildungsgruppen wie etwa Abiturient*innen. Laut der 9. Welle der Studie „Jugendsexualität“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), bezeichnen sich 4 % der weiblichen Befragten im Alter von 14 bis 25 Jahren als ausschließlich homosexuell und 10 % als bisexuell. Unter den männlichen Befragten dieses Alters gaben 2 % eine ausschließlich homosexuelle und ebenfalls 2 % eine bisexuelle Orientierung an ([Scharmannski, Breuer & Heßling](#), 2022, S. 3) 10. Diese Ergebnisse werden durch weitere Studien bestätigt: So identifizieren sich laut einer zusammenfassenden Sekundäranalyse von Scharmannski und Heßling (2021) 3–5 % der 14- bis 25-jährigen Frauen als homosexuell und rund 10 % der 18- bis 20-jährigen Frauen als bisexuell. Bei den männlichen Befragten liegt der Anteil homosexueller Personen bei 2–3 % und der Anteil bisexueller bei 2–4 % ([Scharmannski & Heßling](#), 2021, S. 1376).

3.7.2 Studium

Die Studierendenbefragung in Deutschland aus dem Jahr 2021 erhob neben dem Geschlecht auch die sexuelle Orientierung der Studierenden. 80 % der Befragten gaben an, sich als heterosexuell zu identifizieren. 3 % bezeichneten sich als homosexuell, 6 % als bisexuell. Weitere 4 % ordneten ihre sexuelle Orientierung keiner der genannten Kategorien zu, während 6 % keine Angabe machten. Insgesamt identifizierten sich somit 13 % der Befragten als nicht-heterosexuell, was einen höheren Anteil darstellt als in der deutschen

3. Analyse der Studien

Gesamtbevölkerung⁴⁵. Der Anteil nicht-heterosexueller Personen ist unter Studierenden damit überdurchschnittlich hoch ([Kroher et al., 2021](#), S. 20). Im Hinblick auf den Bildungsstand zeigt sich, dass Personen, die sich als LGBTQIA* identifizieren, häufiger eine (Fach-)Hochschulreife besitzen als heterosexuelle Personen (59,8 % vs. 40,5 %). Auch der Anteil derjenigen mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium oder einer Promotion liegt bei LGBTQIA*-Personen mit 26,4 % über dem der heterosexuellen Vergleichsgruppe (16,1 %) ([Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 2020, S. 623](#)). Lediglich bei Fachschulabschlüssen und dualen Berufsausbildungen ist der Anteil unter LGBTQIA*-Personen (11,8% und 27,4%) geringer als unter heterosexuellen Personen (14,7 % und 42,3%) ([Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 2020, S. 623](#)).

3.7.3 Promotion

Rein zur Promotion sind leider keine Einzelaufschlüsse zu finden, weshalb die beiden Kategorien Studium und Promotion zusammengefasst werden. Der Anteil von LGBTQIA*-Personen mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium oder einer Promotion liegt mit 26,4 % deutlich über dem der heterosexuellen Vergleichsgruppe, bei der dieser Anteil 16,1 % beträgt ([Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 2020, S. 623](#)). Demgegenüber sind LGBTQIA*-Personen bei Fachschulabschlüssen (11,8 % gegenüber 14,7 %) sowie bei dualen Berufsausbildungen (27,4 % gegenüber 42,3 %) unterrepräsentiert ([Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 2020, S. 623](#)).

3.7.4 Postdoc und Nachwuchsgruppenleitung

Für die Repräsentation und den Einfluss der sexuellen Orientierung auf die Karriere von Postdocs und Nachwuchsgruppenleitungen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.7.5 Junior-Professur

Eine Umfrage zur sexuellen Orientierung unter den Mitarbeiter*innen des akademischen Mittelbaus in Nordrhein-Westfalen bietet Anhaltspunkte für die Verteilung sexueller Orientierungen unter Juniorprofessor*innen. Von den Befragten identifizieren sich 89,5 % der Frauen und 92,9 % der Männer als heterosexuell. Eine kleinere Gruppe von 3,3 % der Frauen und 4,2 % der Männer gibt an, homosexuell zu sein, während 5,6 % der Frauen und 2,6 % der Männer sich als bisexuell definieren. Die restlichen Antworten, unter der Kategorie

⁴⁵ Der Anteil der Personen an der deutschen Gesamtbevölkerung, die sich als nicht-heterosexuell identifizieren, beträgt 11 % (Deutschland.de, n.d.).

"Weitere", umfassen 1,6 % der Frauen und 0,5 % der Männer ([Mense et al., 2024, S. 60](#)). Diese Zahlen deuten darauf hin, dass Juniorprofessor*innen, ähnlich wie der akademische Mittelbau insgesamt, größtenteils heterosexuell ist, jedoch auch eine nennenswerte Diversität in Bezug auf sexuelle Orientierung existiert.

3.7.6 Professur

Für die Repräsentation und den Einfluss der sexuellen Orientierung auf die Karriere von Professor*innen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.7.7 Rektor*innen

Für die Repräsentation und den Einfluss der sexuellen Orientierung auf die Karriere von Rektor*innen in Deutschland konnten in den verfügbaren Studien seit 2020 keine belastbaren Daten gefunden werden.

3.7.8 Explorative Interviews⁴⁶

Aus den qualitativen Interviews konnten keine Daten über die sexuelle Orientierung herausgearbeitet werden.

⁴⁶ Die qualitative Interviewauswertung erfolgte nach dem strukturierenden Inhaltsanalyseverfahren nach Mayring. Im Rahmen eines deduktiven Vorgehens wurden zunächst theoretisch fundierte Kategorien entwickelt, anhand derer die relevanten Informationen den jeweiligen Karrierestufen zugeordnet und im Anschluss interviewübergreifend aggregiert wurden.

4. Übergreifende Muster und intersektionale Erkenntnisse

Die Auswertung der Metastudie zeigt, dass verschiedene Diversity-Dimensionen entlang der Karrierestufen nicht nur in der Datenverfügbarkeit (Diversity Data Gap), sondern auch in der Hochschulrealität unterschiedlich stark vertreten sind. Vielfalt nimmt besonders in den anfänglichen Karrierestufen zu: Beispielsweise ist in einigen Studiengängen ein wachsender Anteil von Frauen, Personen aus der LGBTQIA+-Gemeinschaft sowie internationalen Studierenden zu beobachten. Mit fortschreitender Qualifikation reduziert sich diese Diversität jedoch merklich. Die Daten weisen auf ein übergreifendes Muster sozialer Selektion hin, das sich in fast allen betrachteten Diversity-Dimensionen beobachten lässt. Die konkreten Ausprägungen und Ursachen unterscheiden sich dabei zwischen den Gruppen (vgl. Kap. 3.1 und 6.1).

Bereits auf Ebene der Studierenden sind Personen mit nicht-akademischer Herkunft, mit Behinderung oder mit ausländischer Staatsangehörigkeit unterdurchschnittlich vertreten (vgl. Kap. 4.1.1–4.1.4). Im MINT-Bereich fallen diese Disparitäten noch deutlicher aus, was unter anderem auf einen eingeschränkten Fokus auf Vielfalt in der Studiengangsgestaltung zurückgeführt werden kann (vgl. Kap. 3.2.2 und 4.2.1). Internationale Studierende sind innerhalb der MINT-Fächer jedoch anteilig stärker vertreten als im Durchschnitt aller Studienrichtungen. In den Ingenieurwissenschaften liegt ihr Anteil beispielsweise bei etwa 23 Prozent, während er hochschulübergreifend bei rund 13 Prozent liegt (vgl. Kap. 4.1.3). Dennoch sind sie im Studienverlauf mit spezifischen Barrieren konfrontiert. Zu diesen zählen überdurchschnittliche Abbruchquoten, eingeschränkter Zugang zu sozialen Netzwerken und Unterstützungsangeboten sowie Unsicherheiten im Aufenthalts- und Beschäftigungsstatus (vgl. Kap. 4.1.3, 5.2.3 und 7.3).

Mit dem Übergang in die Promotionsphase verstärken sich die sozialen Selektionsmechanismen. Der Anteil von Frauen und LGBTQIA+-Personen nimmt ab, insbesondere in Fachkulturen mit starkem hierarchischem Gefüge und fehlenden strukturellen Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Care- und Forschungsarbeit (vgl. Kap. 6.1.1). Besonders betroffen sind Personen, die zusätzlich durch eine nicht-akademische Herkunft, eingeschränkten ökonomischen Rückhalt oder fehlende Zugänge zu betreuenden Netzwerken benachteiligt sind (vgl. Kap. 6.1.3). Auch der Zugang zu Förderprogrammen ist selektiv gestaltet, da er häufig implizite Anforderungen wie Empfehlungsschreiben oder informelle Vernetzung voraussetzt, die nicht allen Bewerber*innen gleichermaßen offenstehen (vgl. Kap. 4.3.2).

Im Postdoc-Bereich kumulieren strukturelle Hürden. Die Kombination aus befristeten Verträgen, Mobilitätsanforderungen, Drittmittelakquise und individueller Lebensrealität – etwa durch Care-Verantwortung oder gesundheitliche Einschränkungen – erschwert stabile Karrieren in der Wissenschaft erheblich (vgl. Kap. 6.1.2). In dieser Phase treten intersektionale Benachteiligungen besonders deutlich hervor. Studien zeigen, dass Personen, die mehreren diskriminierten und marginalisierten Gruppen angehören, etwa nicht-binäre Forschende mit Migrationsgeschichte oder Frauen und sexuelle Minderheiten mit Behinderung, systematisch benachteiligt werden (vgl. Kap. 5.3.2 und 6.2). Eine Teilnehmerin der explorativen, qualitativen Experteninterviews äußerte die Hypothese, dass der leistungsorientierte und zeitintensive Wissenschaftsbetrieb im MINT-Bereich dazu führt, dass Fachkräfte wie Lehrende und akademische Führungspersönlichkeiten nur begrenzt Zeit für die Auseinandersetzung mit Diversitätsstrategien aufbringen können. Dies könnte die bestehenden Disparitäten in diesem Bereich weiter verstärken (vgl. Kap. 3.2.2 und 4.2.1). Im MINT-Bereich treten diese Ausschlussmechanismen oft verschärft auf, was unter anderem mit dem hohen Publikations- und Leistungsdruck zusammenhängt. Gleichzeitig fehlen dort häufig strukturelle Ausgleichsmaßnahmen.

Auf der Ebene von Professuren und Hochschulleitungen ist die Diversität besonders gering. Personen mit Behinderung, mit nicht-akademischer Herkunft oder mit ethnischer Herkunft nicht aus Deutschland sind dort kaum präsent (vgl. Kap. 6.1.4 und 7.2). Verfahren zur Personalauswahl sind oftmals wenig transparent, und Berufungsgremien setzen sich in der Regel homogen zusammen ([Forschung & Lehre, 2021](#)). Dies trägt dazu bei, dass sich bestehende soziale Ungleichheiten institutionell verfestigen. Die wenigen Frauen und sexuellen Minderheiten in diesen Positionen sind zudem häufig stark belastet durch zusätzliche Repräsentationserwartungen (vgl. Kap. 6.3). Intersektionale Kombinationen, wie sie etwa bei Frauen mit Behinderung und internationaler Herkunft auftreten, werden strukturell kaum erfasst und sind im Hochschulsystem nahezu unsichtbar (vgl. Kap. 6.3 und 7.2).

In der Gesamtschau zeigt sich, dass mit jeder akademischen Stufe die Vielfalt innerhalb des Hochschulsystems weiter abnimmt. Der MINT-Bereich bildet diese Entwicklung nicht nur ab, sondern zeigt in vielen Fällen besonders stark ausgeprägte Ausschlussmechanismen. Intersektionale Benachteiligungen bleiben in der Datenerhebung weitgehend unbeachtet und finden in hochschulpolitischen Maßnahmen bislang kaum Berücksichtigung, obwohl sie nachweislich entscheidenden Einfluss auf Bildungsbiografien und wissenschaftliche Laufbahnen haben.

4. Übergreifende Muster und intersektionale Erkenntnisse

Auch aus den qualitativen Interviews geht hervor, dass Diversität an Universitäten kein Luxus, sondern eine Grundvoraussetzung für gute, gerechte und zukunftsfähige Wissenschaft ist. Doch obwohl an vielen Hochschulen ein zunehmendes Bewusstsein für die Bedeutung von Vielfalt zu spüren ist, fehlt es nach wie vor an einem verbindlichen „gesetzlichen Auftrag“, sich systematisch mit Diversität zu befassen. Die Folge: Engagement bleibt oft punktuell, abhängig vom persönlichen Einsatz Einzelner – und vom verfügbaren Budget.

Viele Beteiligte in der Hochschullandschaft berichten von einer hohen Akzeptanz des Themas Diversität. Doch gerade in der Hochschulkommunikation besteht weiterhin ein großer Bedarf an Sensibilisierungsarbeit. Ziel muss es sein, nicht nur bereits betroffene oder engagierte Personen zu erreichen, sondern auch jene, die bislang wenig Berührungspunkte mit Diversität hatten, aber bereit sind, sich einzubringen und Veränderung mitzugestalten.

„Unser Korsett ist ganz schön starr“: Das Hochschulsystem ist auf einen linearen Bildungsweg ausgelegt, auf Studierende, die möglichst zügig, ohne Brüche, durchs Studium „durchmarschieren“. Teilzeitmodelle, flexible Prüfungsordnungen oder gezielte Pausen sind nur selten vorgesehen. Dabei wären gerade solche Angebote zentral, um unterschiedlichen Lebensrealitäten – etwa Studierenden mit Kindern, mit Pflegeverantwortung oder psychischen Belastungen – gerecht zu werden. Es braucht neue Strukturen, die mehrere Wege zum Studienabschluss ermöglichen, ohne dass dadurch Nachteile entstehen.

Auch nach dem Studium stoßen viele auf strukturelle Hindernisse. Wer im deutschen Wissenschaftssystem Karriere machen möchte, sieht sich oft einem „prekären Arbeitsverhältnis“ ausgesetzt – insbesondere in der Übergangsphase zwischen Masterabschluss und Promotion. Diese Unsicherheit trifft besonders jene hart, die nicht nur für sich selbst verantwortlich sind. Statt gut ausgebildete Fachkräfte nach jahrelanger Qualifizierung aus dem System zu drängen, braucht es neue, langfristige Perspektiven: unbefristete Stellen im Mittelbau, weniger Wettbewerbsdruck und mehr Planbarkeit.

Trotzdem existieren vielerorts bereits gute Unterstützungsangebote – für Studierende wie für Lehrende. Das Problem: Sie sind häufig nur „sehr selektiv bekannt“ oder nicht klar genug kommuniziert. Viele Studierende wissen schlichtweg nicht, dass es diese Angebote gibt – geschweige denn, dass sie ihnen offenstehen. Der Anwendungsbereich sollte deshalb klarer sichtbar gemacht werden, ebenso wie der Nutzen dieser Maßnahmen. Zudem braucht es Serviceangebote, die Prozesse begleiten, anstatt zusätzlichen Aufwand zu erzeugen. Hier

könnten landes- oder bundesweite Initiativen unterstützen und langfristige Finanzierung sicherstellen.

Auch Lehrende sind wichtige Multiplikator*innen. Doch oft nehmen ausgerechnet diejenigen Weiterbildungsangebote wahr, die ohnehin schon sensibilisiert sind. Es braucht gezieltere Ansprache und Anreize – auch um generationenbedingte Informationslücken zu schließen. Letztlich geht es nicht nur um Fairness, sondern auch um die Qualität von Wissenschaft selbst: Zukunftsthemen wie Künstliche Intelligenz, Energieversorgung oder medizinische Forschung sollten nicht nur von einem „kleinen Ausschnitt dieser Gesellschaft mit ihren Perspektiven“ erforscht werden. Vielfalt in den Perspektiven stärkt Innovation und Erkenntnisgewinn. Damit das gelingt, braucht es strukturelle Veränderungen und den politischen wie institutionellen Willen, diese auch umzusetzen.

5. Diskussion

Die vorliegende Metastudie untersucht die Diversität benachteiligter Gruppen im akademischen MINT-Bereich über verschiedene Karrierestufen hinweg. Die Analyse basiert auf zusammengetragenen Daten zu Diversitätsparametern und Karrierestufen, jedoch zeigen sich signifikante Herausforderungen hinsichtlich der Datenqualität und -verfügbarkeit.

Ein zentrales Problem stellt die erhebliche Datenlücke (Diversity Data Gap) dar, die die Analyse der Diversität an Hochschulen erschwert, den die Studie jedoch damit gleichsam nochmals bestätigt. Die zusammengetragenen Daten weisen zudem eine hohe Heterogenität auf, die sich in unterschiedlichen Definitionen von Diversitätsparametern sowie in der Vergleichbarkeit der erhobenen Jahre manifestiert. Insbesondere liegt der Schwerpunkt der Daten zwischen 2020 und 2025, wobei die Jahre 2020 bis 2022 stark von den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie geprägt sind. Diese Pandemie hat den Hochschul- und Forschungsalltag grundlegend verändert.

Ein genauerer Blick auf die Datenlage zeigt weiterhin, dass bestimmte Diversity-Dimensionen deutlich besser dokumentiert sind als andere. Relativ gut erfasst sind die Dimensionen Geschlecht (im Sinne eines binären Verständnisses), Alter und soziale Herkunft, für die in nahezu allen Karrierestufen zumindest punktuelle, teils flächendeckende Daten vorliegen. Diese Gruppen unterliegen bereits einem empirischen Monitoring und sind daher vergleichsweise gut analysierbar. Demgegenüber sind insbesondere die Dimensionen Religion und sexuelle Orientierung gravierend untererfasst: Ab der Promotionsphase fehlen hier systematische Erhebungen nahezu vollständig, was auf eine strukturelle Blindstelle im akademischen Datenmonitoring hinweist. Auch zu Internationalität und Migrationsbiografie lassen sich ab der Postdoc-Stufe zunehmende Datenlücken feststellen, was ihre Sichtbarkeit in der Diversitätsforschung erheblich einschränkt.

Ergänzend zur quantitativen Datenauswertung wurden Expert*inneninterviews mit Gleichstellungsbeauftragten von Hochschulen sowie mit Personen, die im Bereich Gleichstellung im MINT-Bereich betraut sind, durchgeführt. Diese Interviews bieten qualitative Einblicke in die Herausforderungen und Erfahrungen marginalisierter Gruppen. Die Stichprobe mit 22 Interviews ist als eher klein einzuschätzen, wenn von einer theoretischen Gesamtmenge von 109 Universitäten und 208 Fachhochschulen ausgegangen wird (< 10%). Diese punktuellen qualitativen Erhebungsformen können die Aussagekraft der Antworten beeinträchtigen und sind statistisch nicht repräsentativ, sind jedoch gleichsam als

symptomatisch einzuschätzen: Daten werden nicht erhoben und diejenigen, die diese nicht erheben (lassen), möchten bzw. können über diese Datenlücke (namentlich) nicht sprechen. Von den geführten Interviews waren 9 Personen per Videokonferenz bereit, in persona zu sprechen; 13 nutzten die anonymen Antworten über einen Online-Fragebogen. Mit den Teilnehmenden wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt (s. Interviewvorlage im Anhang). Daher sind individuelle Verzerrungen durch das Vorwissen der Interviewenden nicht auszuschließen, sind jedoch durch Aufnahme der Interviews und automatische anschließende Transkription als eher gering einzuschätzen. Die durchschnittliche Interviewzeit dauerte 30 Minuten bei insgesamt 2 Interviewer*innen. Anschließend wurde von diesen eine narrative Themenanalyse durchgeführt. Die anfängliche Suche galt hierbei Textabschnitten aus Interviews zu bestimmten Themen, die als wichtig kategorisiert und wiederholt (= seriell/musterhaft) vorkamen. Diese wurden in Chunks extrahiert und anhand der Diversity-Dimensionen als Vervollständigung der quantitativen Ergebnisse in die jeweiligen Kapitel integriert.

Die Stichprobengröße ist jedoch als ausreichend zu betrachten, wenn von Creswells (1998) Vorschlag von 5–25 Teilnehmenden in der qualitativen (narrativen) Sozialforschung ausgegangen wird. Zudem erreichte sie mittels qualitative Kategorienbildung anhand sprachlicher Muster den Sättigungspunkt (Saturation Point) (Burel 2015). Dieser wird erreicht, wenn keine neuen Muster in den Antworten mehr auffindbar sind. Dieser Sättigungspunkt war nach der Auswertung von 7 Interviews (Videokonferenzinterviews) erreicht.

Weitere Forschung unter Verwendung umfangreicherer statistischer Messungen werden in Folge erforderlich sein, um die genauen Korrelationen zwischen spezifischen Ergebnissen zu bestimmen und die statistische Reliabilität zu gewährleisten.

6. Empfehlungen

Einige der im Rahmen dieser Arbeit formulierten Empfehlungen zur Förderung von Diversität im MINT-Bereich decken sich mit Aussagen aus den geführten Interviews. Besonders im Kontext des Studiums zeigen sich inhaltliche Überschneidungen – beispielsweise hinsichtlich des Bedarfs an sichtbaren Vorbildern, zielgruppenspezifischer Unterstützungsangebote oder struktureller Anpassungen wie flexibler Studienverläufe. Diese Übereinstimmungen deuten darauf hin, dass bestimmte Lösungsansätze sowohl von institutioneller als auch von individueller Seite erkannt werden, was ihre Relevanz zusätzlich unterstreicht.

Es ist zu betonen, dass im Rahmen dieser Arbeit keine Bewertung der langfristigen Wirksamkeit einzelner Maßnahmen vorgenommen wurde. Für eine solche Einschätzung wären belastbare Daten über einen längeren Zeitraum notwendig, die derzeit nicht vorliegen. Die Empfehlungen stützen sich daher auf die Aussagen aus den zitierten Quellen, qualitativen Einschätzungen in den Interviews sowie auf eine Momentaufnahme aktueller Bedarfe im Diversity-Diskurs, ohne Aussagen über deren nachhaltige Wirkung treffen zu können.

- 1. Datenlücken schließen:** Es ist entscheidend, die bestehenden Datenlücken für relevante Diversitätsparameter im MINT-Bereich zu schließen. Institutionen sollten gezielte Erhebungen durchführen, um fehlende Daten zu bestimmten Karrierestufen und Diversitätsaspekten zu sammeln. Diese Maßnahmen sind notwendig, um ein umfassenderes Bild der Diversität zu erhalten, fundierte Entscheidungen zu treffen und gezielte Fördermaßnahmen zu entwickeln.
- 2. Frühzeitige Förderung und Mentoring:** Entwicklung von Mentoring-Programmen, die gezielt Erstakademiker, Menschen mit Migrationsbiografie sowie Mädchen und Frauen in MINT-Fächern an Hochschulen und Universitäten unterstützen. Um die Motivation von Mädchen im MINT-Bereich zu fördern, sollten lebensnahe und sozial ausgerichtete Aufgaben verwendet werden, da psychosoziale Interventionen bei Mädchen einen deutlich stärkeren Effekt haben als bei Jungen (Lesperance et al. (2022)). Die frühzeitige Identifizierung von Schülern mit besonderem Förderbedarf und die gezielte Ansprache von Ungleichheiten sollten bereits in der Schule stärker in den Fokus gerückt werden. Zudem wird empfohlen, Genderkompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu verankern und weibliche Rollenvorbilder sichtbar einzusetzen.
- 3. Sensibilisierungsveranstaltungen:** Durchführung von Sensibilisierungsveranstaltungen für Studierende, Lehrkräfte und Eltern, um das

Bewusstsein für Diversität und Inklusion im MINT-Bereich zu schärfen. Eltern sollten frühzeitig für Geschlechterklischees sensibilisiert werden. Darüber hinaus sollten verbindliche Strategien zur Förderung inklusiver Bildung auf kommunaler und Landesebene entwickelt und umgesetzt werden (BMAS, 2023).

4. **Flexibilität in Prüfungsordnungen und Regelungen:** Überprüfung und Anpassung der Prüfungsordnungen an Hochschulen, wo noch keine Flexibilität besteht, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden und starre Regelungen zu vermeiden. Gleichzeitig ist der Informationsstand über die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen sowie deren langfristige Auswirkungen auf Bildungs- und Berufswege gezielt zu verbessern (vgl. Richter, 2026).
5. **Sichtbarkeit bestehender Angebote sowie Netzwerke und Initiativen:** Fokussierung auf die bessere Sichtbarkeit bereits bestehender Angebote und Möglichkeiten im MINT-Bereich. Dies kann durch gezielte Informationskampagnen, Workshops und Veranstaltungen geschehen, die die vorhandenen Ressourcen und Unterstützungsangebote hervorheben. Zudem sollten queere Beratungsangebote dauerhaft in Hochschulstrukturen integriert und inklusive Räume ausgebaut werden. Niedrigschwellige Meldestysteme für Diskriminierungserfahrungen sollten eingerichtet werden, um Schutz und Sichtbarkeit zu verbessern.
6. **Familienfreundliche Strukturen und Arbeitsbedingungen:** Gewährleistung familienfreundlicher Zeiten für Veranstaltungen und Prüfungen sowie Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Promovierende, Post-Doktoranden und Professoren, um eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben zu fördern. Ein sicheres Einkommen ist ebenfalls entscheidend, um nicht nur Frauen und Familien, sondern auch Erstakademiker und Menschen mit Migrationsbiografie anzusprechen und zu halten. Zudem sollten Basiskompetenzen systematisch gestärkt, Ganztagsangebote ausgebaut und Schulen bedarfsgerecht nach dem Sozialindex ausgestattet werden.

7. Fragenkatalog

FRAGENKATALOG DER INTERVIEWS MIT GLEICHSTELLUNGS-BEAUFTRAGTEN

Die Förderung von Diversität in den MINT-Fächern ist ein zentraler Schritt zur Schaffung einer inklusiven und chancengerechten Hochschullandschaft. Um eine wissenschaftlich fundierte Metastudie zum Thema Diversität für den MINT-Forschungsbereich zu entwickeln, werden Interviews mit Gleichstellungsbeauftragten verschiedener Hochschulen durchgeführt. Diese ermöglichen differenzierte Einblicke und eine Kontextualisierung einzelner Erkenntnisse in der Metastudie.

Im Rahmen der Interviews werden Fragen zu Gleichstellung und Diversität gestellt. Dabei werden folgende Diversity-Dimensionen abgegrenzt:

Alter

Unterscheidung nach Altersgruppen.

Ethnische Herkunft

Präsenz gemeinsamer kultureller, sprachlicher oder genealogischer Merkmale, die eine Person mit einer bestimmten ethnischen Gruppe verbinden.

Nationalität, Internationalität & Migrationsbiografie

Personen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie (Geburtsort mindestens eines Elternteils nicht in Deutschland), die in Deutschland sozialisiert wurden und ihre Hochschulzulassung in Deutschland erworben haben.

Abgrenzung zur Internationalität: Diese bezieht sich auf Personen, die ihre Bildungs- oder Berufslaufbahn im Ausland begonnen haben und somit ihre Hochschulzulassung außerhalb Deutschlands erworben haben. Ergänzend kann eine Differenzierung nach Nationalität oder Aufenthaltsstatus erfolgen.

Regionale Herkunft (Ost-/West-Deutschland, Stadt/Land)

Personen mit Herkunft aus Ost- oder Westdeutschland sowie aus urbanen oder ländlichen Regionen.

Geschlecht & geschlechtliche Identität

Personen aller Geschlechter sowie nicht-binäre und trans* Personen.

Körperliche & geistige Fähigkeiten

Personen mit körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen.

Religion & Weltanschauung

Personen unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Zugehörigkeiten.

Sexuelle Orientierung

Personen mit unterschiedlicher sexueller Orientierung, z. B. lesbisch, schwul, bi, pan oder asexuell.

Soziale Herkunft & Bildungshintergrund

Personen aus nicht-akademischen Haushalten (z. B. Erstakademiker*innen) oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen.

Ihre Perspektive als Gleichstellungsbeauftragte*r ist essentiell für ein umfassendes Verständnis der aktuellen Situation und hilft uns dabei, wirksame Fördermaßnahmen gezielt zu gestalten. Wir danken Ihnen für Ihre Zeit und Ihren wertvollen Beitrag zu dieser Studie.

1. Allgemeine Angaben zur Hochschule & Gleichstellungsarbeit

- a. Wer ist an Ihrer Hochschule für die Themen Gleichstellung und Diversität zuständig? Werden diese Bereiche getrennt voneinander behandelt und wie viele Personen arbeiten in der jeweiligen Abteilung?
- b. Wie viele Studierende und Mitarbeitende gibt es an Ihrer Hochschule im MINT-Bereich?
- c. Verfolgt Ihre Hochschule eine gezielte Strategie zur Förderung von Diversität im MINT-Bereich? Falls ja, welche zentralen Maßnahmen und Initiativen werden dafür umgesetzt?

2. Status quo der Diversity in MINT-Fächern

- a. Haben Sie Daten zu den Diversity-Dimensionen der Studierenden, Promovierenden und Mitarbeitenden im MINT-Bereich Ihrer Hochschule? Falls ja, welche Erkenntnisse lassen sich daraus ableiten? Diversity-Dimensionen im Sinne dieser Studie: Alter, ethnische Herkunft, Nationalität & Migrationsbiografie, regionale Herkunft (Ost-/West-Deutschland, Stadt/Land), Geschlecht & geschlechtliche Identität, körperliche & geistige Fähigkeiten, Religion & Weltanschauung, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft & Bildungshintergrund

7. Fragenkatalog

- b. Wie bewerten Sie die aktuelle gesellschaftliche Vielfalt in den MINT-Fächern Ihrer Hochschule? Welche gesellschaftlichen Gruppen halten Sie für besonders unterrepräsentiert?
- c. Wie unterscheiden sich die Diversity-Dimensionen (siehe 2.1.) zwischen Abiturient*innen, Studierenden, Promovierenden, Postdocs, Nachwuchsgruppenleiter*innen, Juniorprofessor*innen, Professor*innen und Rektor*innen an Ihrer Hochschule?
- d. Wie wird die Förderung von Diversität Ihrer Einschätzung nach in MINT-Studiengängen von Studierenden und Lehrenden wahrgenommen? Gibt es Widerstände oder Akzeptanzprobleme?

3. Herausforderungen & Barrieren (Leaky Pipeline)

- a. Welche strukturellen, kulturellen oder sozialen Barrieren behindern Ihrer Meinung nach eine gleichberechtigte Teilhabe unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in MINT-Fächern?
- b. Welche Barrieren hindern bestimmte Gruppen ihrer Meinung nach an der Erreichung höherer akademischer Ziele bzw. Positionen im MINT-Bereich?
- c. Welche Rolle spielen die oben genannten Diversity-Dimensionen bei der gleichberechtigten Teilhabe im MINT-Bereich?
- d. Welche spezifischen Herausforderungen sehen Sie für Personen mit Migrationsbiografien und Erstakademiker*innen, insbesondere auf dem Weg zur Promotion oder in höheren akademischen Positionen?

4. Best Practices & Lösungsansätze

- a. Gibt es an Ihrer Hochschule Best-Practice-Beispiele für gelungene Diversitätsförderung im MINT-Bereich? Falls ja, welche?
- b. Welche Maßnahmen wären aus Ihrer Sicht zusätzlich besonders erfolgsversprechend, um die gesellschaftliche Vielfalt im MINT-Bereich nachhaltig zu verbessern?

5. Persönliche Einschätzung & Zukunftsperspektiven

- a. Wo sehen Sie die größten Veränderungspotenziale für eine bessere Teilhabe unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen im MINT-Bereich in den nächsten fünf Jahren?
- b. Welche strukturellen bzw. systemischen Maßnahmen würden Sie bundesweit einführen, um Diversität im MINT-Bereich zu stärken?
- c. Welche Erfahrung aus Ihrer Arbeit war für Sie besonders prägend und beschreibt den aktuellen Zustand oder eine aktuelle Herausforderung besonders treffend?

Im Rahmen der Metastudie wurden die qualitativen Interviews mittels deduktiver Kategorienbildung nach Mayring ausgewertet. Anschließend wurden diese zu einem Fließtext ausformuliert, der prägnante Zitate zu den jeweiligen Diversity-Dimensionen enthält.

Literaturverzeichnis

acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Joachim Herz Stiftung. (2023).

MINT Nachwuchsbarometer 2023. <https://www.acatech.de/publikation/mint-nachwuchsbarometer-2023/>

acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Joachim Herz Stiftung. (2024).

MINT Nachwuchsbarometer 2024. https://doi.org/10.48669/aca_2024-8

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024). *Bausteine für einen systematischen*

Diskriminierungsschutz an Hochschulen.

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/bausteine_f_r_e_systematischen_diskriminierungsschutz_an_hochschulen.pdf?blob=publicationFile&v=3

Baudson, T. G., & Altieri, R. (2022). Wer kommt an die Spitze? Klassismus in Academia.

Forschung & Lehre, (1), 26–28. <https://www.forschung-und-lehre.de/detailview/wer-kommt-an-die-spitze-4340Wissenschaftsmanagement> Online+2forschung-und-lehre.de+2Academia+2

Bauer, J., Groth, S., & Niehaus, M. (2017). Inklusive Hochschule: Herausforderungen und

Perspektiven. *Reha* 1, 2017. https://promi.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2017/02/RP_Reha_1_2017_Bauer-Groth-Niehaus.pdf

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. (2021). Diversity

[Wortverlaufskurve]. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*. <https://www.dwds.de/wb/Diversity#wb-usage>

Blome, F. (2023). *Universitätskarrieren und soziale Klasse: Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen im deutschen Hochschulsystem*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29132/pdf/Blome_2023_Universitaetskarrieren_und_soziale_Klassen.pdf

Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2021). *BuWiN 2021: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001820ew>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2020). *Muslimisches Leben in Deutschland 2020: Forschungsbericht 38 (K. Pfündel, A. Stichs & K. Tanis)*. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb38-muslimisches-leben.pdf>

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB). (2023). *Durchschnittsalter der Bevölkerung (1871–2022)*. <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B19-Durchschnittsalter-Bevoelkerung-ab-1871.html>

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2023). *Zweiter und dritter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 35 UN-BRK)*. https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/UN_BRK/Staatenpruefung/Zweite_Staatenpruefung/CRPD.pdf?blob=publicationFile&v=2

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2025). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2025 (BuWiK 2025)*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2025/2025_buwik.pdf?blob=publicationFile&v=2##

Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. (2024). *Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2024*. https://report-antisemitism.de/documents/04-06-25_RIAS_Bund_Jahresbericht_2024.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung. (2021). *Anteil der im Ausland geborenen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung 2021* (Infografik). https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/220404_bpb_Abbildung_Foreign_born_population_DE.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung. (2024). *Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler. In Zahlen und Fakten: Sozialbericht 2024*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/sozialbericht-2024/553114/der-soziooekonomische-status-der-schuelerinnen-und-schueler/>

Burel, S. (2015). Identitätspositionierungen der DAX-30-Unternehmen: Die sprachliche Konstruktion von Selbstbildern.

Burel, S. (2017). Vorständin und Allround Papa - Geschlechterstereotype in der Online-Kommunikation im beruflichen Kontext. *10plus1 - Living Linguistics*, 3, 121-139. https://www.researchgate.net/publication/319752146_Vorstandin_und_Allround_Papa_-_Geschlechterstereotype_in_der_Online-Kommunikation_im_beruflichen_Kontext

Burel, S. (2021). *Sprache denkt (fe)male. Intelligente Sprache für selbstbewusste und wertschätzende Kommunikation*. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61680-2>

Burel, S. (2022). *Female Leadership in Theorie und Praxis*. Bielefeld: wbv. <https://www.wbv.de/shop/Female-Leadership-in-Theorie-und-Praxis-BB2204W002>

Burkhardt, A., Nickel, S., Berndt, S., Püttmann, V., & Rathmann, A. (2016). *Die Juniorprofessur - vergleichende Analyse neuer und traditioneller Karrierewege im deutschen*

- Wissenschaftssystem. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 38(1-2).
<https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-2016-Burkhardt-Nickel-Berndt.pdf>
- Catalyst. (2020). *Infographic: Why diversity matters.*
<https://www.catalyst.org/research/infographic-diversity-matters/>
- Centrum für Hochschulentwicklung. (2023). *Ressortzuschnitte in Rektoraten und Präsidien deutscher Hochschulen* (CHECK-Studie). https://www.che.de/download/ressorts-rektorate/?ind=1700754239661&filename=CHECK-Ressortzuschnitte_Vizepräsidenten.pdf&wpdmdl=29634&refresh=6806927f48e4b1745261183
- Centrum für Hochschulentwicklung. (2024). *Hochschulleitung Deutschland 2024.*
<https://www.che.de/download/hochschulleitung-deutschland-2024/?wpdmdl=30855&refresh=66446494b257a1715758228>
- Centrum für Hochschulentwicklung. (2025a). Demographische Entwicklung bei Professor*innen in Deutschland. <https://hochschuldaten.che.de/demographische-entwicklung-bei-professoren/>
- Centrum für Hochschulentwicklung. (2025b). *Studierende in Deutschland.*
<https://hochschuldaten.che.de/deutschland/studierende/#:~:text=Wie%20viele%20Studierende%20gibt%20es,die%20Daten%20des%20Statistischen%20Bundesamtes.>
- Charta der Vielfalt e. V. (2025). *Vielfaltsdimensionen.* <https://www.charta-der-vielfalt.de/vielfaltsdimensionen>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, [online] 1989(8).
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions.
- Deloitte. (2013). *Waiter, is that inclusion in my soup? A new recipe to improve business performance.* Deloitte Australia.
<https://www.deloitte.com/au/en/services/consulting/perspectives/inclusive-leadership.html>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2023). *Annual Report 2023.*
https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_annual_report_2023.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). (2023). *Wissenschaft welfoffen 2023: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland.* Bonn:

- Deutscher Akademischer Austauschdienst. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2023/09/WWO_2023_web_bf_de.pdf
- Deutscher Bildungsserver. (2024). *Verkürztes Abitur am Gymnasium: Welches Bundesland hat G8 oder G9?* <https://www.bildungsserver.de/verkuerztes-abitur-am-gymnasium-welches-bundesland-hat-g8-oder-g9--10717-de.html>
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). (2020). *DIW Wochenbericht 36/2020: Bildung und soziale Mobilität in Deutschland.* https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.798177.de/20-36-1.pdf
- Deutschland.de. (n.d.). *Diversity in Deutschland: Zahlen und Fakten.* <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/diversity-in-deutschland-zahlen-und-fakten#:~:text=11%20Prozent%20der%20deutschen%20Bevölkerung,%2C%20bisexual%20und%2Foder%20transgender>
- einfach teilhaben. (o.J.). *Freistellung von Mehrarbeit.* Einfach teilhaben. https://www.einfach-teilhaben.de/DE/AS/Themen/Arbeiten/Schwerbehinderung/Arbeitszeit/arbeitszeit_node.html
- Engel, O. (2021). *Professoren mit Migrationsbiografie: Benachteiligte Minderheit oder Protagonisten internationaler Exzellenz.* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32411-7>
- Forschung & Lehre. (2024). *29 Prozent Frauenanteil bei hauptberuflichen Professuren.* <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/professur/29-prozent-frauenanteil-bei-hauptberuflichen-professuren-6807forschung-und-lehre.de+1forschung-und-lehre.de+1>
- Forschung & Lehre. (2025). *Altersstruktur: 40 Prozent der Professuren müssen neu besetzt werden.* <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/40-prozent-der-professuren-muessen-neu-besetzt-werden-6924CHE+2forschung-und-lehre.de+2forschung-und-lehre.de+2>
- Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid). (2022). *Religionszugehörigkeiten, gefühlt,* 2022. https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-gefuehlt-2022Weltanschauungen_Deutschland
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). (2024). *Gleichstellungsmonitor Wissenschaft und Forschung: 28. Datenfortschreibung (2022/2023) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, 28. Datenfortschreibung.* <https://www.gwk->

bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Heft_91_Homepage_Stand_07_10_2024.pdf

Goreth, S., & Vollmer, C. (2023). Gender does not make the difference: Interest in STEM by gender is fully mediated by technical socialization and degree program. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 1675–1697. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09772-z>

Hans-Böckler-Stiftung. (n.d.). Doktoren selten aus Arbeiterfamilien. <https://www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-doktoren-selten-aus-arbeiterfamilien-10076.htm>

Heil, F. (2024). Einstellungsaltersgrenzen für Professor:innen. *Academics*. <https://www.academics.de/ratgeber/altersgrenze-professur-einstellung>

Deutscher akademischer Austauschdienst (2025) Profildaten zur Hochschulinternationalität. <https://www.hsi-monitor.de/themen/internationale-studierende/studierende-grunddaten/studierende-bildungsauslaenderinnen-nach-fach/>

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). (2025). *Schulabschlüsse der Schulentlassenen nach sozialer Herkunft*. <https://ifbq.hamburg.de/2025/02/05/schulabschluessel-der-schulentlassenen-nach-sozialer-herkunft/>

Jaudzims, S. & Oberschelp, A. (2023). Internationale Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an deutschen Hochschulen: Von der Postdoc-Phase zur Professur (InWiDeHo). *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_2023_inwideho_ergebnisbericht.pdf

Kauhaus, H., Franzmann, E., & Krause, N. (2018). *Analysen zu Arbeitssituation, Qualifizierungsbedingungen und Karrierewegen von Jenaer Postdoktorandinnen und Postdoktoranden*. Graduierten-Akademie, Friedrich-Schiller-Universität Jena. https://www.unikon.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Kauhaus_Franzmann_et_al._2018 - Analysen zu Arbeitssituation.pdf

Kompetenzzentrum für interkulturelle Öffnung der sächsischen Hochschulen (KCS). (2024). (Un-)Sichtbarkeiten: Diversität an Hochschulen. https://www.kcs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Publikationen/2024_KCS_Religiöse_Vielfalt_an_Hochschulen_Reihe_Un- Sichtbarkeiten.pdf

Kracker, N., Buck, D., Middendorff, E. (2018). Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland. [DZHW-Brief 03|2018 - Beteiligung an Hochschulbildung](DZHW-Brief_03|2018 - Beteiligung_an_Hochschulbildung)

- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2021a). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?blob=publicationFile&v=4
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2021b). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung – Executive Summary*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/SiD_Exec_Summary_DE_barrierefrei.pdf
- Kurze, L. (2013). Determinanten des Erfolges von Stipendienbewerbungen. DAAD.
https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/studie_determinanten_der_auswahl.pdf
- Lepper, C., & Steinmann, V. (2023). *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen – Schuljahr 2022/2023*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/PicturePark/2024-06/Factsheet_Inklusion_an_Deutschlands_Schulen_2022-2023.pdf
- Macari, D., Fratzl, A., Keplinger, K., & Keplinger, C. (2024). Accelerating the pace of innovation in robotics by fostering diversity and inclusive leadership. *Science Robotics*, 9(97).
<https://doi.org/10.1126/scirobotics.adt1958>
- Mattel. (2018). *The Barbie Dream Gap Project: Research Programs*.
<https://shop.mattel.com/pages/barbie-dream-gap-project-researchMattelShop+1MattelShop+1>
- Meyer, J., Strauß, S., & Hinz, T. (2022). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen (DZHW Brief 08|2022)*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). https://doi.org/10.34878/2022.08.dz hw_brief
- Mense, L., Hendrix, U., König, S., Mauer, H., & Niegel, J. (2024). *Multidimensionale Geschlechterungleichheiten im akademischen Mittelbau: Arbeit, Karriere, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- MINTvernetzt. (2023). *Kurzfassung der Studie „Mehr Diversität in der MINT-Bildung“*.
https://www.mint-vernetzt.de/content/uploads/2024/02/Kurzfassung_Studie_Mehr-Diversitat-in-der-MINT-Bildung_FINAL.pdf

- MINTVernetzt. (2024). *Kurzanalyse – Teilhabe in MINT*. https://www.mint-vernetzt.de/content/uploads/2024/02/MIN_Kurzanalyse_Teilhabe_final.pdf
- Möller, C. (2014). Die soziale Herkunft von Universitätsprofessor/innen (Vortrag). *Tagung „Die Juniorprofessur zwischen Anspruch und Wirklichkeit“*. Berlin. https://che.de/wp-content/uploads/upload/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Praesentation_Moeller14093_0_PK433.pdf
- Möller, C. (2023). Arbeiterkind oder „Tochter aus gutem Hause“? Herkunft und Geschlecht zählen (fast) immer. *Geschlechter (Un)gerechtigkeit an Hochschulen*. https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/2023_genderkongress_dokumentation_webfassung_0.pdf
- Nationales MINT Forum (NMF). (2022). *Frauen in MINT-Berufen: gewinnen und halten*. Empfehlungen des Nationalen MINT Forums. https://www.nationalemintforum.de/fileadmin/medienablage/content/themen/arbeitsgruppen/03_mint-frauen_4-0/Empfehlungen_MINT-Frauen_LF_05-12-2022_Web.pdf
- Neusel, A., & Wolter, A. (2018). *Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/329092310_Auf_dem_Weg_zur_Transnationalitat_Eine_explorative_Studie_ueber_Professorinnen_und_Professoren_mit_Migrationsbiographie_an_deutschen_Hochschulen.
- Rhein et al. (2024). *Promovieren mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen*. Public Health Forum. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2024-0006>
- Richter, C. (2016). Welche Chance auf eine Professur hat Wissenschaftsnachwuchs mit Behinderung? Selektivität und Exklusion in der Wissenschaft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1–2), 142–163. <https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-2016-Richter.pdf>
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-2024-schuelerinnen>
- Rühle, L. (2024). Die queere Community in Deutschland – was zeichnet sie aus? YouGov. <https://business.yougov.com/de/content/49795-die-queere-community-in-deutschland-was-zeichnet-sie-aus>

- Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2023). *Kurz & bündig: Bildung 2024 – Fakten zu ungleichen Bildungschancen.* https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/02/Kurz-und-buendig_Bildung_2024.pdf
- Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2025). *Ungleiche Bildungschancen: Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationsbiografie im deutschen Bildungssystem.* <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf>
- Scharmanski, S., & Heßling, A. (2021). Sexual- und Verhütungsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – – Gesundheitsschutz*, 64(12), 1372–1381. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03426-6>
- Scharmanski, S., Breuer, J., & Heßling, A. (2022). *Sexuelle Orientierung junger Menschen in Deutschland. Jugendsexualität – 9. Welle. BZgA-Faktenblatt.* Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:fb_JUS9_sexu_Orientierung
- Schmermund, K. (2017). Mehr als exzellente Forschung und Lehre: Hochschulen als Arbeitgeber für Menschen mit Behinderung. *Forschung & Lehre*, (10), 888–890. <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/mehr-als-exzellente-forschung-und-lehre-71>
- Schwalbe, M., Holden, D., Schrock, D., Godwin, S., Thompson, S., & Wolkomir, M. (2000). Generic Processes in the Reproduction of Inequality: An Interactionist Analysis. *Social Forces*, 79(2), 419–452. <https://doi.org/10.1093/sf/79.2.419>
- Sommer, J., Jongmanns, G., Book, A., Rennert, C. (2022). Evaluation des novellierten Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. <https://interval-berlin.de/wp-content/uploads/2022/06/abschlussbericht-evaluation-wisszeitvg.pdf>
- Statista. (2024). *Studenten in Deutschland – Statista-Dossier.* <https://de.statista.com/statistik/studie/id/6378/dokument/studenten-in-deutschland-statista-dossier/>
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Immer mehr Studienanfänger:innen mit nicht-traditionellem Bildungshintergrund (Zahl der Woche Nr. 20/2021).* https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2021/PD21_20_p002.html
- Statistisches Bundesamt. (2022a). *Personal an Hochschulen – Fachserie 11 Reihe 4.4 – 2021.* <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440217004.pdf>

- Statistisches Bundesamt. (2022b). *7,8 Millionen schwerbehinderte Menschen leben in Deutschland. (Pressemitteilung Nr. 259/2022)*
- Statistisches Bundesamt. (2023a). *Promovierende an Hochschulen – Wintersemester 2022/2023 (Statistischer Bericht)*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-promovierende-5213501237005.xlsx>
- Statistisches Bundesamt. (2023b). *6,5 % weniger Studienanfängerinnen und -anfänger in MINT-Fächern im Studienjahr 2021 (Pressemitteilung Nr. N004/2023)*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/01/PD23_N004_213.html
- Statistisches Bundesamt. (2023c). *Zahl der Promovierenden in Deutschland gestiegen (Pressemitteilung Nr. 328/2023)*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/08/PD23_328_213.html
- Statistisches Bundesamt. (2024a). *29 % der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen hatten 2023 eine Einwanderungsgeschichte (Pressemitteilung Nr. 36/2024)*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2024/PD24_36_p002.html
- Statistisches Bundesamt. (2024b). *29 % Frauenanteil in der Professorenschaft 2023 (Pressemitteilung Nr. 459/2024)*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/12/PD24_459_213.html
- Statistisches Bundesamt. (2024c). *Gut 3 800 Studierende waren zuletzt jünger als 18 Jahre (Pressemitteilung Nr. 14/2024)*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2024/PD24_14_p002.html
- Statistisches Bundesamt. (2024d). *Internationale Studierende: Anteil in technischen Fächern besonders hoch (Pressemitteilung Nr. 315/2024)*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/08/PD24_315_213.html
- Statistisches Bundesamt. (2024e). *Statistischer Bericht – Mikrozensus – Lebenslagen der behinderten Menschen – Endergebnisse 2021*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/statistischer-bericht-lebenslagen-behinderter-menschen-endergebnisse-5122123217005.html>
- Statistisches Bundesamt. (2024f). *Studierende in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft (MINT) und Technik-Fächern.* <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-mint-faechern.html>

- Statistisches Bundesamt. (2025). *Zahl der Studienberechtigten 2024 um 1,7 % gesunken.* https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/02/PD25_073_21.html
- Statistisches Bundesamt (n.d.). *Hochschulen.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html
- Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, F., Schwabe, U., Koopmann, J., Becker, K., Völk, D., Schommer, T., Ehrhardt, M., Isleib, S. & Buchholz, S. (2021). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3 – Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung.* Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/beeintraechtigt_studieren_2021.pdf
- Stifterverband. (2022). *Hochschul-Bildungs-Report 2020 – Abschlussbericht.* <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-bildungs-report-2020-abschlussberichtstifterverband.org>
- Stifterverband. (2024). *Zwischen Willkommen und Wirklichkeit: Befragung internationaler MINT-Studierender.* https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-07/zwischen_willkommen_und_wirklichkeit.pdf
- Technopolis Group & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. (2024). *Erste begleitende Evaluation des Bund-Länder-Programms zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses: Abschlussbericht.* Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/240712_Tenure_Track_Programm_Evaluationsbericht_final.pdf
- Wübben Stiftung Bildung. (2024). *Woher und wohin? Bildungswege von Schüler:innen aus benachteiligten Lagen besser verstehen – und begleiten.* Düsseldorf: Wübben Stiftung Bildung. https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2024/11/WST-47-001-WOHER-UND-WOHIN-WEB_final.pdf
- Zimmer, L. (2021). Bildungsaufstiege in der Wissenschaft. Zur Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. *Zeitschrift Für Soziologie*, 50(6), 415–433. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0025>