

Außeruniversitäres kulturelles Kapital

Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum

Romina Müller
Ludwigshafen

Konzepte Lebenslangen Lernens und die Erwachsenenbildung sind wesentliche Bestandteile gegenwärtiger und zukünftiger Bildungskarrieren (Allmendinger et al. 2011). Dabei gilt der Rückkehr zu oder dem erstmaligen Erwerb einer Hochschulqualifikation durch Erwachsene das besondere Augenmerk

der Politik. Deshalb werden und wurden Programme wie das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“, die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ oder die BMBF-Initiative „ANKOM“ unterstützt. Vor allem die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium gilt als wirksames Werkzeug struktureller und sozialer Durchlässigkeit (siehe z.B. Buhr et al. 2008, Andersson/Harris 2006, Freitag 2010).

Bei der pauschalen Anrechnung, der gegenwärtig am häufigsten praktizierten Form der Anrechnung, werden formal erworbene Kompetenzen aller Absolventen einer bestimmten beruflichen Qualifikation anerkannt (Hanft/Müskens 2012, HRK/KMK/BMBF 2005, Stamm-Riemer et al. 2011). Bei der individuellen Anrechnung hingegen werden Einzelfallentscheidungen bezüglich der Anrechnung formaler Kompetenzen getroffen. Weiter können auch informelle und nicht formal erworbene Kompetenzen, die nicht durch einen beruflichen Abschluss zertifiziert sind, sondern z.B. in der beruflichen Praxis oder im Privatleben erworben wurden, angerechnet werden (vgl. Stamm-Riemer et al. 2011, KMK 2008). Dies erfolgt meist mit Hilfe eines Portfolios, das die entwickelten Kompetenzen identifiziert und mit den erforderlichen Lernergebnissen des Studiengangs bzw. Moduls vergleicht, und eines Anrechnungsgesprächs mit dem Modulverantwortlichen (Freitag 2011, Muckel 2012).

Dabei kommt den Modulverantwortlichen, überwiegend Hochschullehrenden, große Bedeutung im Anrechnungsprozess zu, da sie die Studierenden bewerten und über Erfolg oder Misserfolg des Prozesses ent-

scheiden. Als Modulverantwortliche prüfen sie die Gleichwertigkeit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen eines Bewerbers bezüglich Inhalt und Niveau. Bisher gibt es nur wenig Forschung, die die Perspektive dieser Gruppe ergründet. Momentan ist der Schwerpunkt der Diskussion auf den Vergleich von Anrechnungsmodellen und damit auf Möglichkeiten der Umsetzung gerichtet (Freitag 2011). Hochschullehrende fungieren dabei als „gate-keeper“ (Wheelahen et al. 2002: 116), prägen die gegenwärtige Praxis und Implementierung und können hilfreiche Expertise und Erfahrungen einbringen (Völk 2010: 177).

Es fehlt an empirischen Untersuchungen zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die von den Hochschullehrenden als gleichwertig und damit anrechenbar anerkannt werden. Dieser Beitrag setzt hier an und führt erstmals – aufbauend auf Bourdieu – den Begriff des außeruniversitären kulturellen Kapitals ein, um das „Anrechenbare“ greifbarer zu machen und seine Dimensionen aufzuzeigen. Damit soll der Begriff für empirische und theoretische Forschung zugänglich gemacht werden und eher deskriptive Studien in diesem Bereich ergänzen (Völk 2010, Müller/Geiger 2013). Durch die Einführung des kulturellen Kapitalbegriffs in die Diskussion soll den sozialen Mechanismen im Anrechnungsprozess Rechnung getragen werden. Weiter soll aufgezeigt werden, welche Faktoren die Beurteilung der Gleichwertigkeit von außeruniversitär erworbenem Kapital beeinflussen können. Interviews mit Hochschullehrenden an einer deutschen Universität dienen als Ausgangspunkt für die empirische Überprüfung.

Der Begriff des „außeruniversitären kulturellen Kapitals“

Bei der Anrechnung von Leistungen auf das jeweilige Studium bzw. Modul geht es um die inhaltliche und qualitative Gleichwertigkeit von Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die normalerweise an der Universität erworben werden. Eine Sonderform des kulturellen Kapitals, das akademische Kapital, ist „akkumulierte Arbeit ... in ... verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 1983: 183). Dieses Kapital „erhält und behält, wer Positionen innehat, mit denen sich andere Positionen und deren Inhaber beherrschen lassen“ (Bourdieu 1988: 149). Hierarchie und Wettbewerb sind dabei zentrale Elemente des universitären Kapitals, welches durch die Kontrolle des Zugangs zur Körperschaft Universität, z.B. durch Mitgliedschaft in Kommissionen, oder durch Nähe zu Gelehrten und Intellektuellen, die in der Wissensgemeinschaft angesehen sind, erworben werden kann.

Lareau und Weininger (2003) betonen, basierend vor allem auf Bourdieus Spätwerk *Der Staatsadel* (2004), dass Zertifikate und Abschlüsse zwar technische Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten garantieren, diese aber auch eine *soziale Kompetenz* bescheinigen und somit immer eine soziale Dimension reflektieren. Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind damit auch immer das Produkt von Statushierarchien. Die Beurteilung von Studierenden und Wissenschaftlern wird durch deren Position in der Statushierarchie beeinflusst, da die Wissenschaft eben auch ein soziales Feld ist (Bourdieu 1975).

Der Kompetenzbegriff bildet diese Statusdimension nicht ab. Daher wird im Folgenden der kulturelle Kapitalbegriff eingeführt, da nur dieser die Attribute von *Fähigkeit* und *Status* (ibid.: 582) vereint. Dies ist gerade im akademischen Feld von großer Bedeutung, da Universitäten ein exklusiver Habitus vorgeworfen wird, der sich in negativen Haltungen gegenüber nicht-akademischen oder nicht-traditionellen Studierenden (Alheit 2009, Reay et al. 2001, Thomas 2002) oder in Form von Ängsten vor Qualitätsverlust durch eine Öffnung der Universität manifestiert (Büttner et al. 2013).

Nach Bourdieu (1983) kann kulturelles Kapital in drei Formen auftreten: in inkorporierter, objektivierter und institutionalisierter Form. Innerhalb des Diskurses der Anrechnung sind die erste und letzte Form des kulturellen Kapitals von Bedeutung, da entweder formal (institutionalisiertes kulturelles Kapital) oder informell und nicht formal erworbene Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (inkorporiertes kulturelles Kapital) angerechnet werden. Während formal Gebildete über entsprechende Zertifikate, Zeugnisse und Titel verfügen, um ihr kulturelles Kapital zu dokumentieren, ist der Autodidakt gezwungen, dieses permanent nachzuweisen (ebd.: 190).

Unter eben dieser Beweislast stehen auch Studierende, die sich vor dem Studium erworbenes Wissen anrechnen lassen wollen. Dabei handelt es sich nicht immer nur um institutionalisiertes kulturelles Kapital, sondern auch um inkorporiertes kulturelles Kapital, das beispielsweise im Rahmen einer Berufstätigkeit akkumuliert wurde. Zudem muss geprüft werden, ob Titel oder formale Bildungsabschlüsse, die an anderen Institutionen als der Universität erworben wurden, mit denen an der Universität im Allgemeinen und den Anforderungen der Studienrichtung im Speziellen gleichgesetzt werden können.

Aufbauend auf diesen Überlegungen wird in dieser Arbeit all jenes außeruniversitäre kulturelles Kapital verstanden, das nicht durch Gelehrte und Intellektuelle an der Universität vermittelt wurde, und das sich Personen außerhalb der Institution Universität angeeignet haben. Bevor

dies empirisch untersucht wird, soll aber noch geklärt werden, in welchen Formen dieses kulturelle Kapital auftreten kann und welche Faktoren die Effekte der sozialen Hierarchien mildern bzw. verstärken können.

a) Formen von außeruniversitärem kulturellen Kapital

Der Frage nach Formen von außeruniversitärem kulturellen Kapital ging bisher nur Watson (2013) in ihrem Artikel „Profitable portfolios: capital that counts in higher education“ für Großbritannien unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit nach. Hiernach orientieren sich universitäre Praktiken größtenteils an der dominierenden Mittelklasse, sodass es Studierende aus weniger privilegierten Schichten schwerer haben, sich an diese Praktiken anzupassen. Innerhalb der qualitativen Längsschnittstudie identifizierte Watson vier Kapitalarten, die innerhalb des Feldes Hochschule von Bedeutung sind: akademisches Kapital, linguistisches Kapital, soziales Kapital und berufsorientiertes Kapital. In unserem Kontext interessieren das linguistische und berufsorientierte Kapital als Formen des kulturellen Kapitals und ihre Anrechenbarkeit auf die vierte Kapitalart: das akademische Kapital.

Linguistisches Kapital ist eine spezielle Form kulturellen Kapitals und umfasst die Fähigkeit, sich in der Hochsprache eines Landes elaboriert in Wort und Schrift ausdrücken zu können. Nach Bourdieu drückt sich das sprachliche Repertoire eines Individuums in den Logiken der Praktiken desselben innerhalb seines sozialen Feldes aus. Somit ist die Verfügung über linguistisches Kapital von der Klassenlage eines Individuums abhängig und ungleich innerhalb der Gesellschaft verteilt (Bourdieu 1992; Passeron/Bourdieu 1971). Im akademischen Kontext identifizierte Watson sprachliche und grammatikalische Ungenauigkeiten und Fehler sowie das allgemeine Leseverständnis als wichtige Dimensionen linguistischen Kapitals.

Berufsorientiertes Kapital „emerged as a valued form of cultural capital encompassing those aspects of students’ skills and knowledge particularly focused on the practical, enacted aspects of professional practice“ (Watson 2013: 14). Dabei drückt sich beruflich orientiertes Kapital in angemessenem und legitimiertem Wissen aus, das sich in diesem Kontext auf berufliche Dispositionen und Erscheinungen bezieht. Dies umfasst beispielsweise kundenorientierte Praktiken, eine kompetente Ausführung der beruflichen Rolle, Personalmanagement durch Kommunikation und Teamarbeit oder die weiterführende berufliche Entwicklung.

Die Untersuchung von Watson fokussiert jedoch lediglich die Perspektive der Studierenden. In der Studie von Alheit (2009) mit vier Pro-

fessoren und Habilitierten aus vier Fachrichtungen lassen sich ähnliche Kapitalarten erkennen. So drückt sich hier z. B. die Bedeutung von linguistischem Kapital im englischen Sprachgebrauch aus oder zeigt sich in der Schlüsselqualifikation der Erarbeitung von Texten (ebd.: 221). Aber auch berufliches Kapital und dessen Vorteile werden betont, insbesondere im Hinblick auf eine gewisse Lebenserfahrung oder ein spezielles Verantwortungsbewusstsein, das dieses Kapital mit sich bringt (ebd.: 221).

Ein Thema, das bei Watson nicht aufgegriffen wurde, ist das Fehlen von bestimmtem kulturellen *Kapital aus der vorherigen Schulbildung*. Bei Alheit wurden mathematische und naturwissenschaftliche, insbesondere physikalische Grundkenntnisse (ebd.: 218-220) als Dimensionen kulturellen Kapitals der vorherigen Schulbildung genannt.

Basierend auf diesen beiden Studien lassen sich folgende Formen des außeruniversitären kulturellen Kapitals für diesen Beitrag ableiten: a) das linguistische Kapital, b) das berufsorientierte Kapital und c) das schulische kulturelle Kapital. Alheit (2009) wie auch Watson (2013) richten zwar den Fokus auf die Gleichwertigkeit von außeruniversitärem Kapital, aber es wird nicht deren Anrechenbarkeit diskutiert. Hier setzt diese Arbeit an und füllt somit eine wichtige Forschungslücke.

b) Einflussfaktoren auf die Gleichwertigkeit von außeruniversitärem kulturellen Kapital im universitären Raum

Pokorny (2012) zeigt die *Auffassung von Lehren und Lernen* als beeinflussenden Faktor innerhalb des Anrechnungsprozesses auf. Prüfer, die Lernen als Prozess auffassen, in dem der Lernende Wissen passiv vom Lehrenden aufnimmt (*monologic learning*), sind der Anrechnung gegenüber kritischer eingestellt als Prüfer, für die Wissen im Interaktionsprozess mit den Lernenden konstruiert wird (*dialogic mediation*). Die Frage, ob disziplinenabhängig Differenzen hinsichtlich der Verteilung von monologischen und dialogischen Auffassungen unter den Lehrenden auftreten, findet bei Pokorny keine Berücksichtigung; diese sind allerdings zu vermuten.

Nach Bourdieu (1988) variieren die Bedeutung und das Auftreten von unterschiedlichen Kapitalsorten in Abhängigkeit von der *Fachdisziplin*. Der *Raum der Fakultäten* manifestiert sich zwischen zwei Polen: auf der linken Seite des Kontinuums befinden sich die kulturell dominierten Fakultäten, gekennzeichnet durch ein hohes Maß an universitätsspezifischem Kapital in Form von wissenschaftlicher Macht, und auf der rechten Seite des Kontinuums die politisch-ökonomischen Fakultäten, gekennzeichnet durch ein weltliches und politisches Prinzip.

Anlehnend daran entwickelte Becher (1987) eine Typologie, die die einzelnen Fachkulturen auf den Kontinuen *hart* und *weich* sowie *rein* und *angewandt* verortet. Zu den harten und reinen Wissenschaften gehören demnach die Naturwissenschaften, weich und rein sind die Geisteswissenschaften und die reinen Sozialwissenschaften, hart und angewandt die technischen Fächer und weich und angewandt die angewandten Sozialwissenschaften.

Die Definition von Wissen könnte innerhalb des Anrechnungsprozesses von großer Bedeutung sein: Bei den harten und reinen Wissenschaften steht die Allgemeingültigkeit und Quantifizierung von Wissen innerhalb eines zielorientierten, kompetitiven und stark vernetzten Umfeldes mit hoher Publikationsdichte im Vordergrund. In den weichen und reinen Wissenschaften manifestiert sich Wissen durch Qualität, Verkomplizierung sowie durch Verstehen und Interpretieren von Einzelheiten in einem stark individualistischen und lose strukturierten Umfeld mit geringer Publikationsrate und starker Personenorientierung. In den harten und angewandten Wissenschaften sind pragmatisches Wissen und die Beherrschung der physikalischen Umwelt zur Entwicklung von Produkten oder Techniken von Bedeutung. In diesem Umfeld unternehmerischen Kultur kommt Patenten die Bedeutung von Publikationen zu. In den sanften und angewandten Wissenschaften ist das Wissen funktionaler Natur mit dem Ziel der Weiterentwicklung beruflicher Praxis und Außenorientierung. Hier werden Publikationen durch Beratung substituiert (Becher 1987: 289ff). Daher könnte in den harten und angewandten Disziplinen berufliches Kapital eine größere Rolle spielen.

Alheit (2009) wandte die Typologie Bechers auf seine qualitative Studie von Professoren und deren Einstellung zur Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende an. Dabei zeigten sich unterschiedliche Habitus zwischen den einzelnen Gruppen: die harten und reinen Wissenschaften waren durch einen exklusiven Habitus gekennzeichnet, die weichen und reinen Wissenschaften durch einen ambivalenten Habitus, die harten und angewandten Wissenschaften zeigten einen pragmatischen Habitus und die weichen und angewandten Wissenschaften zeichneten sich durch einen inklusiven Habitus aus.

Ähnliche Ergebnisse sind auch für die Einstellung zur Anrechnung von außeruniversitärem kulturellen Kapital zu erwarten, da z.B. in den angewandten Wissenschaften beruflichem Kapital eine größere Bedeutung zukommen sollte und die Statushierarchien eine geringere Rolle spielen dürften. Gerade dieser Punkt betont noch einmal, dass die Bewertung von Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im akademischen Feld stark durch Statushierarchien beeinflusst ist und unterstreicht die

Notwendigkeit der Einführung des kulturellen Kapitalbegriffs in die Anrechnungsdiskussion.

Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung wurden zehn Professoren und Habilitierte an einer mittelgroßen deutschen Universität interviewt. Die Erhebung war Teil einer qualitativen Studie im BMBF-geförderten Projekt „OPULL – Opening Universities for Lifelong Learning“ zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen. Es wurden zwei bis drei Professoren oder Habilitierte aus jedem in Anlehnung an Becher (1987) definierten fachlichen Typus befragt. Die Mehrheit der Interviewpartner war männlich und zwischen 50 und 59, die Frauen mehrheitlich zwischen 40 und 49 Jahre alt. Überwiegend lagen kein Migrationshintergrund und/oder kein nicht-akademischer Hintergrund vor, zwei der Interviewten verfügten über eine berufliche Ausbildung.

Die ausgewählten Professoren und Habilitierten wurden in ihrer Position als Angehörige der jeweiligen Disziplin in semi-strukturierten Interviews befragt. Diese Interviewmethode wurde ausgewählt, da sie sowohl die Abdeckung bestimmter thematischer Schwerpunkte im Interview gewährleistet als auch eine interaktive Gesprächsführung ermöglicht, die sich an die Konversationssituation anpasst (Flick 2009). Die durch den Leitfaden vorgegebenen Hauptthemen des Interviews waren die Möglichkeiten des Hochschulzugangs in Deutschland und inwieweit eine Öffnung desselben wünschenswert ist, die Einstellung zur Anrechnung außeruniversitärer Kompetenzen sowie Möglichkeiten der Umsetzung in der eigenen Disziplin.

Die Interviews wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2007) ausgewertet. Diese Methode wurde der vielfach verwendeten Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) vorgezogen, da bereits theoretische Vorstellungen über das Problem sowie Variablen zur Auswertung von Seiten der Autorin bestanden. Aus der Theorie wurden das linguistische Kapital, das berufsorientierte Kapital und das schulische kulturelle Kapital als Formen des außeruniversitären kulturellen Kapitals identifiziert. Daher war die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse am besten geeignet für dieses Forschungsprojekt. Das Interviewmaterial wurde mit den deduktiv festgelegten Kategorien und unter Zuhilfenahme von MAXQDA ausgewertet. Entsprechend der deduktiven Kategorieanwendung wurden die vorgegebenen Kategorien genau definiert und durch die Festlegung inhaltsanalytischer Regeln den jeweiligen Textstellen theoriegeleitet zugeordnet (vgl. Mayring 2000).

Formen von außeruniversitärem kulturellem Kapital

Um sich dem Anrechnungsprozess zu nähern, war es zunächst wichtig, aufzuzeigen, welches außeruniversitäre kulturelle Kapital im universitären Feld als gleichwertig angesehen wird. Die Interviewten wurden daher gefragt, welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulsystems erlangt wurden, auf ein Hochschulstudium angerechnet werden sollten. Die verteilten Codes reflektieren die Formen und Dimensionen des außeruniversitären kulturellen Kapitals:

Schulisches kulturelles Kapital

- Kenntnisse über wissenschaftliche Arbeitstechniken
- Kenntnisse der höheren Mathematik
- (Humboldtsche) Allgemeinbildung

Linguistisches kulturelles Kapital

- Englischkenntnisse
- Kommunikationsfähigkeit
- Sprachverständnis
- Ausdrucksfähigkeit
- wissenschaftliche Sprache
- grundlegende Kenntnisse über die Diskussionskultur im Fach
- fehlerfreies Schreiben
- systematische Vortragsweise und Analyse

Berufsorientiertes kulturelles Kapital

- anwendungsbezogenes Wissen, inklusive anwendungsbezogenes Denken und Fragen
- Kenntnisse von Abläufen in Unternehmen
- Berufliche Handlungsfähigkeit, z.B. Organisationskompetenz oder technische Versiertheit

Dabei wurde von den Befragten immer wieder zur Sprache gebracht, welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten Studierende ihrer Meinung nach an die Universität mitbringen sollten.

Schulisches kulturelles Kapital ist ein zentrales Thema. Hier kommt der Allgemeinbildung und der Idee des allgemeinbildenden Abiturs eine besondere Bedeutung zu. Professor D¹ hält das Humboldt'sche Bildungs-

¹ Um Anonymität zu gewähren wird im Folgenden das Wort Professor verwendet, auch wenn es sich um Professorinnen handelt. Professor A und J gehören den Wirtschaftswissenschaften, Professor C, D, E und H den Sozialwissenschaften, Professor B, F und I den Naturwissenschaften und Professor G den Geisteswissenschaften an.

ideal für besonders wichtig. Dies drückt sich in seiner Vorstellung in einer Art System, Grammatik, Wissen o.ä. aus, bei dem der Blick nicht auf Details, sondern auf das Ganze gerichtet wird. Diese Sichtweise ist für ihn Teil der Studierfähigkeit, die nach 12 oder 13 Jahren Allgemeinbildung an der Schule üblicherweise erworben wird. Bei Professor H manifestiert sich Allgemeinbildung in Abiturstoff, wie z.B. Wissen über die industrielle Revolution.

Gleichwertige Kompetenzen zu denen an der Universität werden durch Bildung erworben, die dieser Idee folgt. Besonders essentiell ist dies für Professor A, C, D, I und J in den Bereichen Mathematik und Statistik. Professor I sieht das Fehlen dieser Kenntnisse als mit dem Fehlen einer analytischen und quantitativen Sichtweise verbunden an. Dies betont er als besonders wichtig in seinem Fach, da hier gut schreiben und präsentieren können einfach zu wenig sei. Professor D merkt zudem noch an, dass Einführungen in wissenschaftliche Arbeitstechniken wichtig und in der beruflichen Bildung nicht zwingend gegeben seien. Berufsausbildungen können nach Meinung der Befragten bei inhaltlich ähnlichen Fächern zum Verständnis beitragen, aber nicht die als wichtig genannten Kenntnisse vermitteln. Die berufliche schulische Ausbildung nimmt in den Gesprächen nur eine Randstellung ein und das Abitur bleibt der Goldstandard; auch wenn hier Qualitätseinbußen über die Zeit hinweg betont werden.

Linguistisches Kapital ist ein weiteres dominierendes Thema in den Interviews. Dies manifestiert sich laut Professor D zum einen in der Kenntnis von jeglichen Fremdsprachen und im Speziellen in Englischkenntnissen bei Professor A, B und I. Diese Kenntnisse sollten nach Möglichkeit auch zertifiziert sein, z.B. durch den TOEFL-Test.² Zum anderen spielt in den Interviews die verbale Kommunikationsfähigkeit eine wichtige Rolle, die Professor C als moderiert durch die ethnische Herkunft (die hier als korrelierend mit dem sozialen Status gesehen wird) sieht. So hätten seiner Meinung nach Personen mit Migrationshintergrund einen sprachlichen Nachteil. Auch Professor G stellt bei Personen niederen sozialen Status sprachliche Defizite heraus, da diese nicht fähig seien, die universitäre Sprache zu sprechen. Ähnlich argumentiert auch Professor H, da es grundlegender Kenntnisse über die Diskussionskultur in seinem Fach bedürfe. Personen aus einem akademischen Haushalt hätten seiner Meinung nach diese Kenntnisse, in bildungsfernen Schichten sähe

² Der Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ist ein standardisierter Test, der die Englischkenntnisse von Nicht-Muttersprachlern prüft.

er das als nicht gegeben. Von Nachteil sei in diesem Kontext auch die Berufserfahrung, da nach Professor C hier ein anderes Vokabular verwendet würde. Dabei wird auch die altersbedingte lange Abwesenheit von schulischen Bildungsformaten zusammen mit dem Fehlen der richtigen Vorbildung als negativer Einflussfaktor auf das linguistische Kapital genannt. Generell spielt das linguistische Kapital eine wichtige Rolle. Professor I merkt an, dass Personen, die über ein hohes linguistisches Kapital verfügen, im Vorteil seien.

Berufliches Kapital manifestiere sich in allgemeinen Praxiserfahrungen, in technischer Versiertheit und in praktischen Fähigkeiten in Anwendung und Theorie bei Professor B oder in der Kenntnis von Abläufen in Unternehmen bei Professor C. Auch Schlüsselqualifikationen wie v.a. die für das Studium notwendige Organisationsfähigkeit wurden von verschiedenen Interviewten als wichtige Dimension des beruflichen Kapitals betont.

Zur Gleichwertigkeit von außeruniversitärem kulturellem Kapital im universitären Raum

Im Kontext der Anrechnung von außeruniversitärem kulturellem Kapital auf das Hochschulstudium sind v.a. die Gleichwertigkeit von schulischem kulturellem Kapital aus der beruflichen Ausbildung und berufsorientiertes Kapital entscheidend. Schulisches Kapital der allgemeinen Schulausbildung ist ebenso wenig wie linguistisches Kapital Gegenstand dieses Anrechnungsprozesses. Die Interviews haben allerdings klar gezeigt, dass diese beiden Kapitalformen von äußerster Bedeutung für die Hochschullehrenden sind und die Diskussion dominieren. Das Innehaben dieser Kapitalarten und der Status, den diese beiden Kapitalarten reflektieren – akademische versus niedrige Bildungsherkunft – veweisen sich somit als moderierende Faktoren für den Anrechnungsprozess.

Innerhalb der Interviews zeigte sich zudem, dass es eine große Schere zwischen Gültigkeit und Gleichwertigkeit gibt. Gültigkeit meint hier, dass dieses Kapital zwar als von Vorteil erachtet wird, aber nicht als mit akademischem Kapital gleichwertig. So wird z.B. das in der Ausbildung zum Industriekaufmann erworbene kulturelle Kapital als gültig im Kontext eines betriebswirtschaftlichen Studiums gesehen, da es hier zum besseren Verständnis beitragen kann. Jedoch wird es nicht als gleichwertig betrachtet, da die universitäre Lehre nach Meinung der Hochschullehrenden mehr Facetten abdeckt als die Berufsausbildung. Professor A sieht klare Unterschiede zwischen einem Studium in einer wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin und dem Lernen von Buchführung oder Kosten-

rechnung während einer beruflichen Ausbildung. Es fehle ihm die Fantasie für mögliche gleichwertige Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, da es einen systematisch aufgebauten Kanon an Methoden und Wissen in seiner akademischen Disziplin gäbe, der nicht durch die berufliche Praxis vermittelt werden könne. Trotz dieser Einschätzung betrachtet er berufliches Kapital als gültig, da es helfe, Dinge besser zu verstehen.

Nach Professor C ist Berufserfahrung, durch welche man z.B. die Abläufe in einem Unternehmen kennenlernt, für das Studium der BWL nützlich. Die BWL ist für ihn allerdings keine „richtige“ Wissenschaft. Daher seien diese Kenntnisse in seiner Disziplin, in der andere Methoden und Strukturen erlernt werden, nicht nützlich. Er selbst hat vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert und gültige Kompetenzen aus dieser Ausbildung seien für ihn u.a. die Fähigkeit, Skripte zu schreiben oder die Studienorganisation. Gleichwertige Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten fielen ihm allerdings keine ein. Auch Professor H hält bestimmte Kompetenzen in seinem Bereich für nicht gültig und/oder gleichwertig, schließt dies aber in anderen Disziplinen nicht aus. In der Sozialpädagogik sehe er hier größeres Potential, da z.B. Erzieherinnen eine Praxiserfahrung mitbrächten, auf der das Studium aufbaute.

Den Hochschullehrenden fehlt es insgesamt an Vorstellungskraft. Außeruniversitär erworbenes kulturelles Kapital ist ihrer Meinung nach auf Praktika anrechenbar, sonstige Möglichkeiten sehen sie auch nach der Erklärung verschiedener Kompetenzmodelle nicht. Es wird immer wieder klar herausgestellt, dass an der Universität praxisrelevantes Wissen das Verständnis unterstützen könne, aber nicht mit diesem gleichzusetzen und daher eine Anrechnung auf das Studium nicht möglich sei. Besonders die Anrechnung informell und nicht formaler Lernprozesse gestalte sich schwierig, da diese durch ihre Expertise nicht oder nur limitiert überprüfbar seien und der *state of the art* in diesem Ausbildungsberuf schwer einschätzbar sei. Diese Ansichten sind ein weiterer Beleg dafür, dass die Sozialisation im akademischen Feld und Statushierarchien eine große Rolle im Anrechnungsprozess spielen.

Einflussfaktoren auf die Beurteilung von außeruniversitärem kulturellem Kapital

Die Einschätzung der Gleichwertigkeit der verschiedenen Formen von außeruniversitärem kulturellem Kapital wurde durch verschiedene Faktoren bestimmt. So wurde der Besitz von linguistischem Kapital und schulischem kulturellem Kapital aus einer allgemeinbildenden Schulbildung als positiver Verstärker für den Anrechnungsprozess gesehen, da deren Inha-

ber die „richtige“ Sprache sprächen und über die allgemeinen Wissensgrundlagen verfügten, die an der Hochschule von Relevanz seien. Dies reflektiert die Argumentation von Bourdieu, dass Zertifikate und Abschlüsse zwar einerseits technische Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten garantieren, aber andererseits auch soziale Kompetenz bescheinigen. Zugleich legt es auch die Vermutung nahe, dass Personen, die einen hohen sozialen Status haben, erfolgreicher im individuellen Anrechnungsprozess sind als Personen, die über kein oder nur wenig Kapital verfügen.

Die Einstellung zur Gleichwertigkeit von außeruniversitärem kulturellem Kapital im universitären Raum war bei nahezu allen Befragten identisch und nicht, wie angenommen, durch die disziplinäre Zugehörigkeit beeinflusst. Generell fehlte allen Hochschullehrenden die Vorstellungskraft dafür, was in ihrer Disziplin anrechenbar sein könnte.

Dies galt jedoch nicht für die Einstellung zur Gültigkeit von berufsorientiertem Kapital und kulturellem Kapital, das innerhalb einer Berufsausbildung erworben wurde. Diese war einerseits abhängig von den Lehr- und Lernkonzepten der Interviewten. Interviewte, die Lernen als Interaktionsprozess zwischen Lernendem und Lehrendem auffassen, schätzten diese Kapitalform als von größerer Gültigkeit ein, da sie darin für sich selbst eine Ressource im Lehrprozess sehen und diese dem akademischen Kapital gleichsetzen können. Hier zeigten sich disziplinäre Unterschiede. In den weichen und angewandten Disziplinen fand sich eine positivere Einstellung gegenüber Studierenden mit Berufserfahrung und den Kompetenzen, die sie in den Universitätsalltag einbringen können. Daher wurde berufsorientiertes Kapital eher als gültig angesehen.

Schlussbetrachtung

Der vorliegende Beitrag hat den Begriff des außeruniversitären kulturellen Kapitals aufbauend auf eigener Forschung in diesem Bereich eingeführt. Dabei wurde erst eine genauere Begriffsdefinition vorgenommen, nach der sich außeruniversitäres kulturelles Kapital in schulisches kulturelles Kapital, linguistisches und berufsorientiertes Kapital unterscheiden lässt. Die Dimensionen dieser Kapitalformen wurden anhand einer qualitativen Studie mit Hochschullehrenden untersucht, aufgezeigt und hinsichtlich ihrer Gültigkeit und Gleichwertigkeit im universitären Kontext bewertet. Dabei hat sich gezeigt, dass allen Kapitalformen eine gewisse Gültigkeit im universitären Kontext zugeschrieben wird, aber dies nicht unbedingt in eine potentielle Gleichwertigkeit und damit Anrechenbarkeit mündet.

Bei der Anerkennung von außerhochschulischen Kompetenzen sind vor allem das kulturelle Kapital aus Berufsschulen und das berufsorientierte Kapital von Bedeutung. Hier hat sich gezeigt, dass dieses Kapital zwar in gewissen Disziplinen und abhängig vom Lehr- und Lernverständnis als gültig eingeschätzt wird, aber die Hochschullehrenden dieses nicht als anrechenbar auf das Studium in ihrer jeweiligen Disziplin sehen. Es zeigte sich, wie bereits bei Alheit (2009), ein sehr exklusiver Habitus gegenüber diesen beiden Kapitalarten und zudem eine entsprechende Skepsis der Hochschullehrenden gegenüber der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen. Weiter konnte dokumentiert werden, dass im Anrechnungsprozess traditionelle Bildungsbiographien und -hintergründe bevorzugt werden.

Weitere Forschung in diesem Bereich sollte, ausgehend von diesen Überlegungen, noch offene Fragen klären. Eine Limitation dieser Studie ist, dass die Untersuchung nur an einer Universität durchgeführt wurde. Erstens sollte daher die Frage geklärt werden, ob es Unterschiede zwischen verschiedenen Universitätstypen gibt. Nach Naidoo (2008: 44) kam es beim Wandel des Hochschulsystems von Eliten- zur Masseninstitutionen zu einer Kommodifizierung. Eliteinstitutionen wählen weiter die Studenten mit dem meisten kulturellen Kapital aus und reproduzieren sich somit aus der gleichen gesellschaftlichen Schicht. Universitäten mit weniger Prestige stehen weiter unten in der hierarchischen Struktur und werden am stärksten die Effekte der Kommodifizierung zu spüren bekommen. Institutionen mit hohem akademischen und anderen Formen kulturellen Kapitals sollten daher erwartungsgemäß resistenter gegenüber dem Anrechnungsprozess sein als diejenigen, die über weniger kulturelles Kapital verfügen.

Weiter hat sich in dieser Arbeit gezeigt, dass Bordieus kultureller Kapitalbegriff auf den Anrechnungsprozess übertragbar ist und dass neben den „technischen“ Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch soziale Kompetenzen von Relevanz sind. Soziales Kapital und sozialer Hintergrund waren zentrale Themen in der Untersuchung und legten den Eindruck nahe, dass Bewertungen an der Universität – und damit auch der Anrechnungsprozess – nicht kapitalfrei sind. Dies wird auch durch den Tenor in der Literatur unterstützt, dass z.B. Studierende aus bildungsfernen Schichten Nachteile haben, da sie verglichen mit Studierenden aus höheren Schichten nicht wüssten, wie die Universität funktioniert (Schmitt 2010). Eylert und Henschel (2008) betonen zudem den Gender-Bias von Leistungen und Kompetenzen, d.h. dass diese nicht vorurteils- und wertfrei sind, und dies im Anrechnungsprozess berücksichtigt werden soll. Daher sollte, in Tradition der Diskriminierungsforschung analysiert

werden, wie der soziale Hintergrund, Geschlecht oder auch ethnische Herkunft den Anrechnungsprozess beeinflussen und ob hier eventuell auch Diskriminierungsprozesse wirken.

In der gegenwärtigen Literatur wird außerdem angenommen, dass pauschale Anrechnung gegenüber individueller Anrechnung aufgrund seiner einfacheren Handhabbarkeit überwiegt. Daher sollte überprüft werden, ob dies wirklich so ist. Es stellt sich die Frage, ob die individuelle Anrechnung weniger stattfindet, da die im Prozess involvierten Personen – insbesondere die Hochschullehrenden – diese als nicht sinnvoll erachten oder ob fehlende gesetzliche oder hochschulische Bestimmungen der Grund sind.

Die Klärung dieser Fragen würde gemeinsam mit dieser Untersuchung einen relevanten Input für die Gestaltung von Anrechnungsleitlinien und Anrechnungsprozessen liefern. Es ist wichtig, Vorbehalte bei den im Anrechnungsprozess involvierten Personen aufzudecken und Anknüpfungspunkte für die Hochschulsteuerung zu liefern, um z.B. neue Anrechnungsmodelle oder andere Strukturen zu schaffen, insbesondere hinsichtlich der individuellen Anrechnung, da es hier sonst zu einer Multiplikation von Barrieren kommt. Nur dadurch kann Anrechnung als Werkzeug struktureller und sozialer Durchlässigkeit fungieren.

Literatur

- Alheit, P. 2009: Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem "zweiten Bildungsweg". In: Hessische Blätter für Volksbildung : Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 59 (3), S. 215–226.
- Allmendinger, J./Kleinert, C./Antoni, M./Christoph, B./Drasch, K./Janik, F./Leuze, K./Matthes, B. /Pollak, R./Ruland, M. 2011: Adult education and lifelong learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 14, S. 283-299.
- Andersson, P./Harris, J. 2006: Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.
- Becher, T. 1987. The disciplinary shaping of the profession. In: Clark, B. R. (Hrsg.), The academic profession: National, disciplinary and institutional settings. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bourdieu, P. 2004: Der Staatsadel. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P., 1992: Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1988: Homo academicus. Übersetzt von Bernd Schwibs. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, S. 183–198.
- Bourdieu, P. 1975: The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. In: Social Science Information 14(6), S. 19-47.

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. 1971: Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Übersetzt von Irmgard Hartig. Stuttgart: Klett.
- Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Rieme, I. (Hg.) 2008: Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Büttner, B. C./Maaß, S./Nerdinger, F. W. 2013: Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie Nr. 9.
- Eylert, A./Henschel, A. 2008: Die Bedeutung von Gender-Mainstreaming bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren. In: Buhr, R./Freitag W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer I. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 223-224.
- Flick, U. 2009: An introduction to qualitative research. Sage.
- Freitag, W. 2011: „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. In: Hans-Böckler-Stiftung: Expertisen für die Hochschule der Zukunft- Demokratische und soziale Hochschule, S. 341-372
- Freitag, W. 2010: „Recognition of Prior Learning“. Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 208.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. 1967: The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research observations. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hanft, A./Müskens, W. 2012: Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 223-234.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf. Zugriff am 01.09.2012.
- KMK 2008: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf. Zugriff am 01.09.2012.
- Lareau, A./Weininger, E. B. 2003: Cultural capital in educational research : A critical assessment. In: Theory and Society 32, S. 567–606.
- Mayring, P. 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. 2000: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2).

- Muckel, P. 2012: Individuelle Anrechnung von Kompetenzen. In: Hanft, A./ Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Wasmann, S. 259-273.
- Müller, J./Geiger, V. 2013: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium der Kindheitspädagogik. Möglichkeiten und Herausforderungen für Hochschulen. In: Cloos, P./Oehlmann, S./Hundertmark, M. (Hg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Naidoo, R. 2008: Building or eroding intellectual capital? Student consumerism as a cultural force in the context of knowledge economy. In: Välimaa, J./Ylijoki, O.H. (Hg.): Cultural Perspectives on Higher Education. Springer, S. 43–55.
- Pokorny, H. 2012: Assessing prior experiential learning: issues of authority, authorship and identity. In: Journal of Workplace Learning, 24 (2), S. 119 – 132.
- Reay, D./David, M./Ball, S. 2001: Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. In: Sociological Research Online, 5(4).
- Schmitt, L. 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E.A. 2011: Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. In: HIS: Forum Hochschule 1/2011.
- Thomas, L. 2002: Student retention in higher education: the role of institutional habitus. In: Journal of Education Policy, 17(4), S. 423–442.
- Völk, D. 2010: Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: Freitag, W. K./Hartmann E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk D./Buhr R. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 176-188.
- Watson, J. 2013: Profitable portfolios: capital that counts in higher education. In: British Journal of Sociology of Education, 34(3), S. 412–430. Zitiert aus Pre-Print Version.
- Wheelahan, L./Dennis, N./Firth, J./Miller, P./Newton, D./Pascoe, S./Veenker, P./Brightman, R. 2002: Recognition of prior learning: Policy and practice in Australia, report commissioned by the Australian Qualifications Framework, October 25, Lismore: Southern Cross University.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-42-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/list/info/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Kronen I, in: Autorenkollektiv (1894-1896): Brockhaus' Konversationslexikon, Leipzig / Berlin / Wien, Band 10: K – Lebensversicherung, S. 754a; Quelle: Die Retro-Bibliothek. Nachschlagewerke zum Ende des 19. Jahrhunderts, <http://www.retrobibliothek.de>

Cartoon Umschlagrückseite: Til Mette, Hamburg (<http://tilmette.com>)

Diverses. Heterogenität an der Hochschule

Susen Seidel:

Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden 6

Manfred Stock:

„Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte 22

Annika Rathmann:

Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung
im Hochschulkontext 38

Sabine Gabriel:

Die obsoleete Kategorie Geschlecht? Zur Wechselbeziehung von *gendered organization* und individuellen Handlungspraxen in der Hochschullehre 51

Daniel Wilhelm, Wiebke Esdar:

Helicopter Parenting. Prävalenz sowie Einfluss von
Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status 66

Martin Rötting:

Postsäkulare Universität? Religiöse Vielfalt an Hochschulen 77

Thomas Berg:

Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im
produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? 88

Natalie Böddicker:

Gemeinsame Ziele für heterogene Fakultäten.
Ein Projektbericht zum Change Management 104

<i>Romina Müller:</i> Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum	115
<i>René Krempkow:</i> Nachwuchsforschende mit Kind als Herausforderung der Wissenschaft in Deutschland.....	131
<i>Philipp Pohlenz, Markus Seyfried:</i> Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze?	144
<i>Susen Seidel, Franziska Wielepp:</i> Heterogenität im Hochschulalltag	156

FORUM

<i>Anna Ebert, Karl-Heinz Stamm:</i> Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung?.....	172
---	-----

PUBLIKATIONEN

Rezension: Stefan Kühl: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift (<i>Marcel Schütz</i>).....	190
<i>Peer Pasternack, Tim Hutschenreuter:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	194

Autorinnen & Autoren	215
---------------------------------------	-----

Autorinnen & Autoren

Thomas Berg, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: thomas.berg@hof.uni-halle.de

Natalie Böddicker, Diplom-Pädagogin, Hochschuldidaktische Moderatorin, Leiterin der Abteilung Hochschul- und Qualitätsentwicklung sowie Koordinatorin des Projekts Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. eMail: natalie.boeddicker@hhu.de

Anna Ebert M.A., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: anna.ebert@uni-due.de

Wiebke Esdar, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. eMail: wiebke.esdar@uni-bielefeld.de

Sabine Gabriel M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF); seit Oktober 2014 Gastdoktorandin am Max-Weber-Kolleg der Universität Erfurt. eMail: sabine.gabriel@hof.uni-halle.de

Tim Hutschenreuter M.A., Soziologe, Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de

René Krempkow, Dr. phil., Soziologe, Hochschulforscher und -berater, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin und in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin. eMail: r.krempkow@fibs.eu

Romina Müller, M.Sc. Soziologie, wissenschaftliche Leiterin „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, Stabsstelle „Studium und Lehre“, Hochschule Ludwigshafen am Rhein. eMail: romina.mueller@hs-lu.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Philipp Pohlenz, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: philipp.pohlenz@ovgu.de

Annika Rathmann M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, annika.rathmann@ovgu.de

Martin Rötting, Dr. phil., Religionspädagoge und Religionswissenschaftler, Referent für internationale, interkulturelle und interreligiöse Belange in der Katholischen Hochschulgemeinde an der LMU München und katholischer Vorstandsvorsitzender von Occurso – Institut für interreligiöse und interkulturelle Begegnung e.V. eMail: roetting@khg-lmu.de

Marcel Schütz M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

Susen Seidel M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: susen.seidel@hof.uni-halle.de

Markus Seyfried, Dr. rer. pol., Projektleitung in einem vom BMBF geförderten Verbundprojekt (Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre – WiQu) am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam. eMail: seyfried@uni-potsdam.de

Karl-Heinz Stammen, Dipl.-Soz.-Wiss., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: karl-heinz.stammen@uni-due.de

Manfred Stock, Prof. Dr., Professor für Soziologie der Bildung am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

Franziska Wielepp M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: franziska.wielepp@hof.uni-halle.de

Daniel Wilhelm, Dipl.-Psych., Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld. eMail: Daniel.Wilhelm@uni-bielefeld.de