

Defizitär oder produktiv

Die Heterogenität der Studierenden

Susen Seidel

Halle-Wittenberg

Im Kontext des demographischen Wandels ist von einer zunehmend heterogenen Zusammensetzung der Studierendenschaft auszugehen. Diese wird dann hinsichtlich des individuellen Vorwissens und der formal zertifizierten Vorbildung, der sozialen oder/und kulturellen Herkunft, der Studienmotivation

und der Lebenssituation deutlicher als bisher differenziert sein.

Die Öffnung für Heterogenität im akademischen Betrieb wird von einer gewissen Skepsis begleitet, da die Vielfalt der Studierenden oftmals als Gegenpol einer „Elitenausbildung“ gilt. Heterogenität markiert in dieser Wahrnehmung mithin Studierende, deren Studierfähigkeit infrage steht. Die Identifizierung von Heterogenität mit in dieser Perspektive reduzierter Studierfähigkeit lässt die Vielfalt als Defizit erscheinen, da Heterogenität erst durch eine Normalitätserwartung hervorgebracht wird. Diese orientiert sich am traditionellen Studierenden. Für den traditionellen Studenten werden die Lehrveranstaltungen sowie die Studien- und Serviceangebote konzipiert (Viebahn 2009: 38; auch Berthold/Leichsenring 2012: 240). Die heterogenen Studierenden seien durch entsprechende Maßnahmen zu vereinheitlichen, d.h. entlang der Normalitätserwartung anzupassen (Krüger-Basener/Fernandez/Göbbling 2013: 164).

Die primäre Defizitorientierung in der Beobachtung und Bearbeitung von Heterogenität mit dem Ziel, eine Angleichung an die traditionellen Studierenden zu erreichen, hat zwei wesentliche Folgen: Die Hochschulen verzichten erstens auf einen produktiven Umgang mit unterschiedlichen Ausgangssituationen und Heterogenitätsmerkmalen, und sie zwingen zweitens die Studierenden zu einer einseitigen Adaption an die bestehende Einrichtung bzw. die durch sie repräsentierten kulturellen Normen.

Als alternative Option denkbar und auch bereits mancherorts realisiert sind Bemühungen, die Adaptionfähigkeit der Hochschule und ihrer Aktivitäten an eine heterogene Studierendenschaft zu steigern. Dieses setzt indes die Reflexion und Transformation der Normalitätserwartung und der daran ansetzenden Wahrnehmung von Heterogenität voraus. Geschaf-

fen werden müssen dann solche Kontexte, in denen die Heterogenitätsmerkmale schwächer oder nicht mehr relevant werden. Solche veränderten Kontexte schließen sowohl die institutionelle Rahmung durch die Hochschule wie die Interaktion der Lehrenden und Studierenden ein.

Wenn Hochschulen auf Heterogenität reagieren, kommen zwei Zugänge zusammen, die sich zu widersprechen scheinen: Für die entsprechende Sensibilisierung und Anpassung der Rahmenstrukturen bedienen sich Hochschulen zum einen einer positiv konnotierten Differenzrhetorik („Vielfalt als Chance“) und Angeboten aus dem Diversity Management. Viele hochschulische Diversity-Projekte greifen dabei auf eine „Semantik der Anerkennung“ zurück, die ihren Ursprung in der Schulpädagogik hat. Da Diversity Management originär keinen pädagogischen bzw. didaktischen Bezug hat und der Umgang mit Heterogenität als „ein konstitutives Problem der modernen Schule“ (Trautmann/Wischer 2011: 13) gilt, können hier in der Tat Erkenntnisse aus der Schulpädagogik nutzbringend für konkrete Lehr-Lern-Interaktionen sein.

Zum anderen bieten Hochschulen für ihre Studienanfänger aufwendige homogenisierende Maßnahmen (von Brückenkursen bis Diagnostikverfahren) an. Das zeigt an, dass Heterogenität im Studienverlauf dann doch weniger als Chance, die aus der Vielfalt entsteht, sondern eher als bearbeitungsbedürftiger und bearbeitbarer Risikofaktor der Ausbildungsqualität gilt.

Im Folgenden sollen die beiden Zugänge des Diversity Managements und der Erziehungswissenschaften kurz dargestellt und Nutzen sowie Herausforderungen für die Adaption im Hochschulbereich geprüft werden.

Lernerheterogenität wird dabei aus verschiedenen Perspektiven (normativ, didaktisch, gesellschaftlich) sowie unterschiedlichen Argumentationslinien (naturalisierend versus konstruktivistisch; individualisierend versus strukturalistisch) betrachtet (1. und 2.). Im Anschluss sollen die Ergebnisse mit den institutionellen Rahmenbedingungen verknüpft werden, in denen Heterogenität in der konkreten Interaktion zwischen Hochschule bzw. Lehrenden und Studierenden verhandelt wird (3.). Und schließlich: Was muss unter Berücksichtigung der Organisationskultur der Hochschule für den produktiven Umgang beachtet werden (4.)?

1. „Vielfalt als Chance“ – der Diversity-Ansatz

Nicht nur im Zuge des Qualitätspaktes Lehre gibt es derzeit eine Vielzahl an Maßnahmen und Projekten mit Diversity-Bezug an deutschen Hoch-

schulen.¹ Verbände und Interessengruppen, etwa der Stifterverband, die HRK oder das CHE, haben das Thema auf ihrer Agenda, halten Tagungen ab, zeichnen Good Practices aus und betreiben Aufklärungsarbeit. So hat der Stifterverband ein Auditierungsverfahren zum Diversity-Management erarbeitet (De Ridder/Jorzik: 2012).

Wie andere Ansätze auch, die auf Umstrukturierungen von Hochschulen zielen, kommt Diversity Management aus der Organisationsentwicklung und kann als Oberbegriff für Strategien verstanden werden, die auf Vielfalt konstruktiv reagieren. Nach von Berg (2008: 8) ist diesen Strategien gemeinsam, dass sie organisationalen Wandel mit Hinblick auf die Förderung einer produktiven Vielfalt steuern, Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen abbauen und zur Verbesserung von Unternehmenserfolg und Effektivität beitragen.

Dieser Ansatz lässt sich auch auf Hochschulen übertragen, um auf die sich reduzierenden studienrelevanten Altersjahrgänge durch die Berücksichtigung aller vorhandenen Potenziale zu reagieren (Vedder 2006). Außerdem kann Diversity Management dazu beitragen, entsprechende gesetzliche Vorgaben wie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) umzusetzen. Spätestens seit die EU-Richtlinien und daraufhin 2006 das AGG verabschiedet wurden, ist die Benachteiligung von Personen auf Grund von ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Identität gesetzlich verboten.

Im Hochschulbereich werden vor allem die Kriterien ethnische Herkunft, Geschlecht und Behinderung im Zusammenhang mit Bildungszugang und -beteiligung thematisiert und um das Kriterium der sozialen/sozioökonomischen Herkunft ergänzt. Weiterhin kann ein erfolgreiches Diversity Management auch als Standort- bzw. Imagefaktor für die Hochschulen im Wettbewerb fungieren. (Leicht-Scholten 2009, Kröger 2011, Klammer/Matuko 2010).

Gegenüber bereits verankerten Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit an Hochschulen wie der Einrichtung von Ausländer- oder Behindertenbeauftragten zeichnet sich Diversity Management durch den expliziten Potenzialansatz aus. Damit können Aktivitäten, die mögliche Benachteiligungen aufgrund eines Differenzierungsmerkmals minimieren sollen, positiv ergänzt werden (Leicht-Scholten 2011: 12). Gleichzeitig bietet dieses Vorgehen die Chance, Maßnahmen, die von diversi-

¹ z.B. Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW (KomDiM), Universität Bremen, FH Brandenburg

tätsrelevanten Stellen durchgeführt werden, unter einem ideellen Dach und ggf. auch institutionell zusammenzufassen (Karakışođlu 2012).

Da Diversity die jeweiligen Unterscheidungsmerkmale nicht voneinander trennt, sondern alle Ausprägungen berücksichtigt, können Angebote und Projekte für die gesamte Studierendenschaft bereitgestellt werden, ohne einzelne Gruppen zu stigmatisieren. So hat sich CHE Consult mit dem Befragungsinstrument QUEST das Ziel gesetzt, der schlechten Datenlage zum Thema Diversität zu begegnen, d.h. Vielfalt auf Grundlage soziodemographischer und besonders psychometrischer Daten zu messen (Berthold et al. 2012).

Ziel der QUEST-Studie war es, den Adaptionegrad von Studierenden anhand verschiedener Studierendentypen zu belegen.² Dabei stützten sich die Autoren auf Vincent Tinto, der in seinen Forschungen zum Studienabbruch den Prozess der Studierendenbindung als einen gegenseitigen Adaptionsprozess von Studierenden und Hochschule beschreibt (Tinto 1993). Daraus folge, dass sich Studierende an ihre hochschulischen Bedingungen und Anforderungen anpassen müssen. Hochschulen hätten ihrerseits die Aufgabe, die dafür notwendigen Angebote und Strukturen bereitzustellen. Täten sie dies nicht, „scheint ein Konzept von Hochschule auf, das eben bestimmte Angebote macht und ‚auch nichts dafür kann‘, wenn einige Studierende damit nicht zurechtkommen.“ (Berthold et al. 2012: 37) Aus dem Prinzip der wechselseitigen Adaption hingegen lasse sich der Anspruch formulieren, dass Hochschulen ihre Angebote und Strukturen beständig einer neuen Generation von Studierenden anpassen (ebd.: 8).

In diesem Sinne hat Diversity Management wohl seine größte Wirksamkeit als Sensibilisierungsmaßnahme: Es sollen unterschiedliche Potenziale erkannt und ausgeschöpft werden, statt bei nicht erfolgreichem Durchlaufen bestehender Angebote lediglich Defizite festzustellen und einzelne Gruppen zu stigmatisieren. Diversitätssensible Maßnahmen und Projekte können dabei unterstützen, die Differenz zwischen lehrender Erwartungshaltung und studentischer Lebenswirklichkeit zu senken und durch passgenaue Angebote zum Studienerfolg beizutragen. (Kröger 2011, Karakışođlu 2012)

Zusammengefasst kann Diversity Management also den gedanklichen Begründungszusammenhang für eine verstärkte Potenzialausrichtung sowie die Ergänzung bestehender auf Bildungsgleichheit ausgerichteter

² Die Studierendentypen – mit ihren jeweils unterschiedlichen Adaptionismustern – wurden anhand der für den Studienerfolg relevanten Faktoren gebildet.

Maßnahmen und eine erhöhte Passgenauigkeit der Angebote bieten. Allerdings hat dieser Ansatz originär keinen pädagogischen Kontext, sondern wird zur besseren Ressourcenverwertung in der Organisationsentwicklung eingesetzt (Emmerich/Hormel 2013: 183).

Um Diversity normativ zu legitimieren und zum Beispiel die Verbindung mit der Gleichstellungspolitik begründen zu können, wird oftmals der Rückbezug zu Antidiskriminierungsbewegungen hergestellt: Im Diversitätsdiskurs wird explizit auf die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung als wichtiger Impuls, wenn nicht sogar als direkter Ursprung, hingewiesen³ (Wielepp 2013: 365, Kröger 2011: 184, Emmerich/Hormel 2013: 188). Diese „faktische Doppelreferenz des Diskurses auf Nutzenmaximierung und Ausschöpfung von Humanressourcen einerseits, Antidiskriminierung andererseits“ nutzen Organisationen, um „zwischen beiden Referenzen semantisch fungibel“ zu changieren (Emmerich/Hormel 2013: 197).

Im wissenschaftlichen Diskurs ist insbesondere das Verhältnis von Diversity Management und Geschlechtergerechtigkeit noch ungeklärt bzw. wird die erwähnte konstruktive Verbindung von Diversity und Gender in der Geschlechterforschung als problematisch wahrgenommen. Die begriffliche Offenheit von Diversity macht den Ansatz zugleich konzeptionell nur bedingt fassbar (Klein 2012: 156, 171). Diversity Management vermag zur Kulturveränderung beizutragen, bietet jedoch wenig Unterstützung zur Anpassung der Studienstrukturen oder Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden.

2. Was ist Heterogenität? Von Beobachtung und Anerkennung in den Erziehungswissenschaften

Die Art des Umgangs mit Unterschiedlichkeiten in Bildungskontexten hängt entscheidend vom jeweiligen Heterogenitätsverständnis der pädagogisch Tätigen bzw. der Organisation ab. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden die Begriffe Differenz, Heterogenität und Diversity auf unterschiedliche Weise interpretiert – je nach leitenden Begründungszusammenhängen (z.B. PISA, vgl. dazu Walgenbach 2014: 20ff.; Trautmann/Wischer 2011: 28ff.) sowie Berücksichtigung theoretischer Konzepte aus anderen Disziplinen wie der Philosophie oder den So-

³ Diese historische Verknüpfung ist allerdings nicht unproblematisch, da in der neueren Diversity-Forschung die beiden sich gegenüberstehenden Hauptströmungen, Business und Equity, herausgearbeitet worden sind.

zialwissenschaften. Zur besseren Einordnung des „unübersichtlichen Dickicht[s] der Debatten und Diskurse“ (Lutz/Wenning 2002: 12) kann auf verschiedene Kategorisierungsversuche zurückgegriffen werden: So hat Walgenbach vier Bedeutungsdimensionen herausgearbeitet, die den vielfältigen Aspekten des Heterogenitätsbegriffs gerecht werden sollen: Sie unterscheidet zwischen Heterogenität als a) normative Bewertung von Belastung oder Chance, b) soziale Ungleichheit, c) individuelle Unterschiedlichkeiten und d) didaktische Herausforderung (Walgenbach 2014: 24).

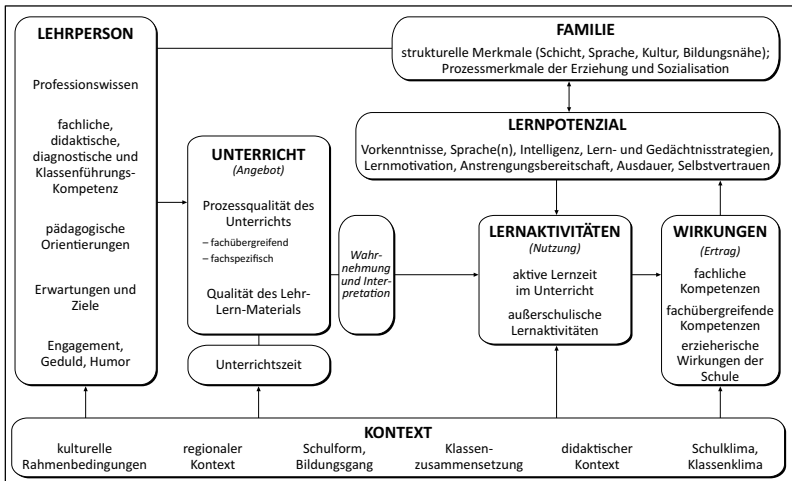
Unterschiedlichkeit könne einmal als unveränderliche Wesenszuschreibung verstanden werden, die pädagogisch in (Nicht-)Begabung bzw. (Nicht-)Neigung übersetzt wird. Differenz wird in diesem Sinne als etwas Gegebenes definiert, auf das das Erziehungssystem entsprechend reagieren müsse (Emmerich/Hormel 2013: 168ff.) Die Lesart selbst gibt noch nicht vor, ob kompensatorische Maßnahmen angewendet werden oder nicht – entscheidend hierfür sei, ob die vorgefundene Differenz defizitorientiert (als Belastung) oder positiv konnotiert (als Chance) betrachtet wird (vgl. Krüger-Portratz/Lutz 2002: 84).

In den Erziehungswissenschaften untersucht die psychologische Lehr-Lern-Forschung das Zustandekommen individueller Leistungsunterschiede und erforscht die Einflussfaktoren schulischer Leistungen. Ziel ist die Optimierung von Unterrichtsprozessen. Das gegenwärtige *state of art*-Modell (Helmke 2009) bildet dabei ab, welchen Einfluss Lehrerhandeln, Unterrichtsverlauf sowie die individuellen (z.B. Vorkenntnisse) und strukturellen (z.B. Erziehung und Sozialisation) Voraussetzungen auf Lernergebnisse haben. Den individuellen Lernmerkmalen wird die höchste Relevanz zugeschrieben, die strukturellen Faktoren hätten nur indirekte Wirkung. Gemeinhin gelten Sprache, Intelligenz, Vorkenntnisse, Lernstrategien sowie motivationale und affektive Bedingungsfaktoren als relevant in Hinblick auf kognitive Lernleistungen. Dieser Zugang fokussiert auf das Unterrichtsgeschehen und setzt die individuellen und strukturellen Merkmale als gegeben voraus.

Demgegenüber steht die Annahme, dass Heterogenität – ebenso wie Leistungsperformanz – ein durch einen Beobachter zugeschriebenes Konstrukt sei und durch die Feststellung von Differenzen überhaupt erst entstehe. Hier stehen – im Gegensatz zum o.g. Ansatz – Zuschreibung und Klassifikation als Prozesse im Blickpunkt. Heterogenität lässt sich dann immer nur räumlich und zeitlich begrenzt beschreiben, da sie von Normen und Kontexten des jeweiligen Beobachters abhängig ist (Trautmann/Wischer 2011: 39f.). Sie ist das Resultat sozialer Konstruktionen und in ihrer Komplexität entsprechend beliebig steigerbar – nicht zuletzt durch

die Kombination von Unterscheidungen. Die Feststellung von Heterogenität findet dann lediglich in den Kapazitäten des Beobachters seine Grenze. In der Praxis definieren institutionelle Rahmungen, welche Unterschiede berücksichtigt werden. Sie versehen zumeist eine Seite der Differenzsetzung mit einem positiven, die andere mit einem negativen Wert.

Übersicht 1: Angebots-Nutzungs-Modell



Quelle: Helmke (2009: 73); eigene Darstellung

Mit der Herausbildung erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen wie Geschlechterforschung sowie interkulturelle und inklusive Pädagogik haben auch Theorien aus der Ungleichheitsforschung Einzug in die Erziehungswissenschaften gehalten. Die genannten Forschungsrichtungen nahmen die jeweils als benachteiligt wahrgenommene Gruppe in den Fokus und konnten dazu beitragen, die in der Fachdisziplin Pädagogik vorherrschenden Normalitätskonstrukte bezüglich Geschlecht, Kultur bzw. ethnische Herkunft und Behinderung bzw. Gesundheit zu hinterfragen (Lutz/Wenning 2002: 16f).

Zugeschriebene Unterscheidungsmerkmale werden demnach nicht nur als Resultat sozialer Konstruktion beschrieben, sondern vielmehr als Ergebnis der Exklusionsmechanismen von Bildungsinstitutionen: Schulen

übernehmen Ungleichheiten aus gesellschaftlichen Strukturen und reproduzieren diese im eigenen Organisationssystem:⁴

„Heterogenität ist ... das zunächst neutrale Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium. Heterogenität beschreibt einen Zustand – für das als Maßstab angelegte Kriterium wird Ungleichheit festgestellt.“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007: 23)

In der Regel werden mehrere Kriterien verwendet, um Heterogenität sichtbar zu machen.

Wenning versucht für die Dichotomie von „vorhandener“ versus „konstruierter“ Heterogenität eine Alternative anzubieten, die beide Erklärungsansätze zur Entstehung von Differenz vereint: Heterogenität sei zwar *potentiell* schon vorhanden, aber gleichzeitig im *relevanten Kontext* noch nicht vorhanden. Nach dieser Auffassung sei z.B. das Merkmal Geschlecht unabhängig vom schulischen Kontext bereits existent und könne in der Lerngruppe „aktiviert und durch diesen Vorgang der Feststellung sozial relevant werden“ (Wenning 2013: 135).

Es lässt sich festhalten, dass Heterogenität keine objektive Eigenschaft, sondern situativ und an den jeweiligen Beobachtenden gebunden und damit auch veränderbar ist, da sie immer durch eine konkrete Vergleichsoperation festgestellt wird (ebd.: 137).

Abhängig vom jeweiligen Verständnis kommen der Heterogenität in pädagogischen Kontexten auch verschiedene *Funktionen* zu: Die Bezugnahme auf Heterogenität kann zur Begründung schlechter Performanzergebnisse und damit unzureichender schulischer Bildungsbemühungen dienen (ebd.: 143). Dazu bietet der Heterogenitätsbegriff die Vereinfachung mehrerer komplexer Kausalzusammenhänge innerhalb von Lehr-Lern-Kontexten, indem er Unterschiedlichkeiten, die sich gemäß der oben genannten Definition immer nur auf jeweils für den Beobachtenden geltende Kategorien beziehen, durch einen Oberbegriff abstrahiert (ebd.: 142).

Entscheidend sei, dass Heterogenität als ein bearbeitbares pädagogisches Problem definiert werde, dessen Behandlung im Verantwortungsbereich des Lehrenden liege. Nach dieser Sichtweise obliege den Lehrenden der adäquate Umgang mit Heterogenität und entlaste dadurch andere Akteure (ebd.: 144). Im Gegensatz zu einem Heterogenitätsverständnis, das auf soziale Zuschreibungen und Einordnungen beruht, sind hier die

⁴ Krüger-Portratz/Lutz (2002: 84), Emmerlich/Hormel (2011), Wenning (2013: 133), Trautmann/Wischer (2011)

gesellschaftlichen Strukturen ausgeklammert. (Trautmann/Wischer 2011: 106; vgl. auch Walgenbach 2014).

Als Leitfaden für einen heterogenitätssensiblen pädagogischen Umgang mit Heterogenität kann die sogenannte *Anerkennungspädagogik* gelten. Sie akzeptiert Unterschiedlichkeit nicht nur, sondern wertschätzt diese explizit und strebt den Einbezug der jeweiligen sozialen Identität in den Lernprozess an (Arens et al. 2013: 12ff.). Allerdings werden selbst in themenbezogenen Sammelbänden die konkreten Chancen von Heterogenität nicht spezifiziert (Budde 2012: 13).

Als populäres Konzept der Anerkennungspädagogik ist die „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) zu nennen, in der die theoretischen Grundlagen aus den bereits genannten Teildisziplinen Pädagogische Geschlechterforschung sowie Interkulturelle und Inklusionspädagogik zusammengefasst sind. Die Maxime von Wertschätzung und Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen für den Lernprozess setze beim Lehrenden ausgeprägte Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Lerngruppendifferenzierung voraus (Emmerich/Hormel 2013: 150; Trautmann/Wischer 2011: 107) Die persönliche Einstellung nehme eine wichtige Rolle ein: Sie sei entscheidend, wenn es darum geht, eigene Vorstellungen bezüglich Fähigkeiten und Bildungsbiographien zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern.

Kreft & Leichsenring (2012) plädieren auch in Bezug auf Hochschulen für eine stärken- und lernerorientierte Lehre, die im Sinne der gegenseitigen Adaption von Studierenden und Hochschule diversitätsorientierte Veränderungen statt mehr Selektion fordert, wenn der Studienerfolg nicht mehr den Erwartungen entspricht. Die Autorinnen sehen insbesondere in der passgenauen Methodenauswahl für jeweilige Lernertypen und professionellen Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen eine zukünftige Aufgabe der Hochschulen.

Die *differentielle Hochschuldidaktik* versteht sich hier als ein hochschulpsychologischer Ansatz, der auf Grundlage der Unterschiedlichkeit von Lernerpersönlichkeiten Wirkungen dieser auf Lern- und Studienprozesse aufzeigt und konkrete Maßnahmen zu Verfügung stellen möchte (Viebahn 2009: 39). Lehrende benötigen dafür spezifische Kompetenzen und heterogenitätsbejahende Werthaltungen, einschließlich der Reflexion eigener Idealisierungs- und Normalisierungstendenzen. Die inhaltliche Wissensvermittlung bilde nicht mehr das Zentrum didaktischen Handelns; Lehren sei vielmehr als motivationale und emotionale Begleitung des Lernprozesses zu verstehen (Gómez Tutor/Menzer 2012: 130). Von besonderer Bedeutung seien dabei die Fähigkeiten der Lehrenden, eine Studierendenzentrierung auszuprägen und die Lernerverschiedenheit dia-

agnostizieren zu können (Viebahn 2009: 44, vgl. auch ders. 2010: 26f.), mit anderen Worten: eine dezidierte didaktische Methodenkompetenz.

Die *Kritik an einer Differenzpädagogik* betrifft verschiedene Ebenen: Trautmann & Wischer (2011: 112) geben zu bedenken, dass Unterscheidungen als persönlicher Filter fungieren, um Informationen verarbeiten und mit gestellten Anforderungen (nämlich Unterrichtsangebote zu individualisieren bzw. differenzieren) umgehen zu können. Diesen Schutzmechanismus, der wiederum auf eigenen Werten und biografischer Erfahrung beruht, wird der Lehrende schwer ändern (können).

Die Anerkennungspädagogik setzt mit der wertschätzenden Einstellung an einer persönlichen Stelle an, die sich schwer beeinflussen lässt, und berücksichtigt nicht die organisatorischen Kontexte, in denen Schule stattfindet. Unterricht ist jedoch in die strukturellen Bedingungen der Organisation Schule eingebunden. Das System vertrete mitunter der Anerkennung entgegengesetzte, nämlich meritokratische und auf Selektierung ausgerichtete Erwartungshaltungen. So bleibe die Frage offen, „ob Heterogenität überhaupt als Chance und Bereicherung betrachtet werden kann bzw. welche strukturellen Bedingungen des Lehrerberufs dem entgegen stehen“ (ebd.).

Für Emmerich & Hormel (2013: 12) fungiert diese positive Konnotiertheit letztlich als Ausweg aus dem Widerspruch, welcher sich durch die Verknüpfung von pädagogischen Relevanzsetzungen und subjektiven Beobachtungen ergebe: Wenn Beobachtungen als ‚beobachtbare‘ soziale Merkmale zu verstehen seien, müssten diese – damit Lehrende pädagogisch plausibel handeln können – mit pädagogisch relevanten Differenzierungsmerkmalen (wie Motivation, Vorkenntnissen) in Zusammenhang gebracht werden. Das Dilemma, welches hieraus resultiere, sei die „Konstruktion von Kausalität“, denn auch die Verknüpfungen von sozialen und individuellen Merkmalen geschähen subjektiv und könnten zu Stigmatisierungen führen (ebd.: 11-13). Unterscheiden und Bezeichnen bleibe beobachterabhängig und wertend, auch wenn es keine negativen Absichten dabei gibt.

3. Die Übertragbarkeit beider Konzepte auf die Hochschule

Diversity-Ansatz und Heterogenitätspädagogik verbindet eine stark normativ ausgerichtete Anerkennung von Heterogenität bzw. Diversität. Diversity Management zielt auf die institutionelle Leistungs- und Qualitätssteigerung durch die Ausschöpfung aller vorhandenen Ressourcen und Potentiale. Im Hochschulkontext kann Diversity als Begründungsnarrativ

für Maßnahmen zur Passgenauigkeit von Studierendenbedürfnissen und Angebotsleistungen der Hochschule bzw. Lehrenden eingesetzt werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird Heterogenität nicht als „naturegegebene“ Voraussetzung verstanden, sondern als zugeschriebene Uneinheitlichkeit, die zwischen Mitgliedern oder einer Gruppe bezogen auf ein oder mehrere Kriterien besteht. Der Heterogenitätspädagogik geht es um einen produktiven Umgang mit festgestellten (Leistungs-)Unterschieden in Unterrichtssituationen. Hierfür kommt dem Lehrerhandeln eine zentrale Bedeutung zu. Die erfolgreiche Performanz aller Lernenden mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen liegt in der Verantwortung der Lehrenden.

Ebenso wie im System Schule gelten jedoch auch im System Hochschule graduelle Leistungsunterschiede als Differenzierungskriterium, sodass ein fördernder Umgang mit Heterogenität seitens der Lehrenden stets nur in diesem Rahmen erfolgen kann (Emmerich/Hormel 2013: 74f.). Daraus ergibt sich dann auch für Hochschulen der Widerspruch zwischen einer auf individuelle Lernunterstützung ausgerichtete Interaktion von Lehrenden und Lernenden und einer an Selektion orientierten Studienstruktur (vgl. für Schulen ebd.: 165f.; Trautmann/Wischer 2011: 32f.). „Für Wirtschaftsunternehmen wie für Schulsysteme bildet die Referenz auf Leistung (Qualifikation, Schulleistung, Fähigkeiten usw.) das legitime Ausschlusskriterium in der Anerkennung von Differenz.“ (Emmerich/ Hormel 2013: 207)

Darüber hinaus sind für die Organisationskultur von Hochschulen noch Merkmale relevant, die bei Implementierungen von Diversity-Konzepten oder Heterogenitätssensibilität berücksichtigt werden sollten: Hochschullehrende haben eine komplexe Berufsrolle auszufüllen (Pasternack 2013: 539): Sie unterrichten nicht nur, sondern sind – neben Nachwuchsförderung und Mitarbeiterführung – vor allem in der Forschung tätig und somit sowohl den Ansprüchen des Erziehungssystems als auch des Wissenschaftssystems verpflichtet (Stichweh 2013: 9).

Wissenschaft beruht auf einem Belohnungssystem in Form von Reputation, die innerhalb des systemeigenen wissenschaftlichen Codes (wahr/unwahr) zugewiesen wird. Reputation kann zum Beispiel durch Zitationen in wissenschaftlichen Publikationen erlangt werden. Die Zuweisung von Reputation ist an die Generierung neuen Wissens gebunden (vgl. Weingart 2003: 22f.). „Die Arbeit von Wissenschaftlern wird durch die Normen der Profession gesteuert. Die wissenschaftliche Gemeinschaft – und nicht die Hochschule – entscheidet über die Vergabe von Reputation.“ (Pasternack/Hechler 2013: 46) Da Lehrtätigkeit in der Regel nur innerhalb der eigenen Institution wirksam wird, findet hier keine reputati-

onsförderliche Bewertung durch die *scientific community* statt (Houben 2013: 374; Krücken 2004: 344).

Hochschulleitungen haben zwar die Möglichkeit, über neue Steuerungsinstrumente wie die leistungsorientierte Mittelvergabe, neu ausgerichtete Berufungsverfahren oder Lehrpreise für gute, heterogenitätsgerechte Lehre zu motivieren. Allerdings ist der tatsächliche Einfluss dieser Instrumente auf das Lehrendenhandeln gering (Wilkesmann/Schmid 2011: 270; Pasternack 2010). Bestimmt wird die Lehre durch die – von den lehrenden Wissenschaftlern – vorgegebenen fachwissenschaftlichen Inhalte sowie Leistungsanforderungen, die sich an den jeweils gültigen fachlichen Standards orientieren (Banscherus 2013: 73).

Stichweh hat gezeigt, dass „die faktische Nichtbeachtung eines beträchtlichen Teils der anwesenden Studierendenschaft“ bereits Anfang des 20. Jahrhunderts als Strategie angewendet worden ist, um formal zugelassene Studierende durch fehlende Zugeständnisse bezüglich Curriculum oder Leistungsanforderungen doch noch zu exkludieren (Stichweh 2013: 226f.). Analog zu einer systembedingten Selektionsfunktion von Hochschulen kann Selektion in der Lehre wiederum als Bewältigungsstrategie der allgemeinen Lehrbelastung angewendet werden; ein Umstand, der in der gegenwärtigen Hochschuldidaktik noch zu wenig Berücksichtigung findet:

„Aus Sicht der Lehrenden bietet die Selektionsfunktion Sicherheit, soziales Prestige und gefühlte Kontrolle. [...] Der/die selektierende Lehrende befindet sich in einem ‚steady state‘, einem stabilen Gleichgewicht und wird dieses kaum für Experimente wie Differenzierung und Individualisierung der Lehrveranstaltungen aufs Spiel setzen. Die Hürde, eine etablierte Lösung gegen neue Probleme einzutauschen, ist hoch.“ (Müller 2014: 51).

4. Fazit

Der Beitrag hat sich mit der Frage beschäftigt, wie sich Erwartungen von Hochschule und Bedarfe von Studierenden im Zuge einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft produktiver aufeinander beziehen lassen. Universitäten gehen davon aus, dass der „klassische Student“ im akademischen System Bildung durch Wissenschaft erlangen möchte und über entsprechende Motivation, Kapazitäten und Vorbildung verfüge (vgl. Banscherus 2013: 73). Hochschulen sind allerdings ebenso gefordert, zur optimalen Herausbildung dieser Voraussetzungen beizutragen. So schreiben Kerres et al. (2012: 39) bezüglich einer oft bemängelten Nichtfähigkeit zum selbstständigen Lernen: „Selbstlernkompetenz entwickelt sich

jedoch genau dann, wenn die Studienorganisation so angelegt ist, dass diese auch angemessen eingefordert werden wird.“

Diese Anpassungsleistung der Hochschulen erfordert jedoch ein Überdenken der Normalitätserwartung und daran ansetzenden Wahrnehmung von Heterogenität. Diversity Management und Anerkennungspädagogik eignen sich als Sensibilisierungsinstrumente, da sie mit normativen Appellen operieren. Eine reine „Vielfalt als Chance“-Programmatis bietet für hochschulische Realitäten jedoch nur unzureichend Antworten in Bezug auf den praktischen Umgang mit heterogenen Studierenden. Die Erziehungswissenschaften bieten als leitende Unterscheidungen des Begriffsfelds Heterogenität die Dichotomien naturalisierend oder konstruktivistisch bzw. individualisierend oder strukturalistisch an. Zu einer veränderten Wahrnehmung kann das Bewusstsein beitragen, dass Heterogenität immer von der eigenen Beobachtung abhängig ist und eben nicht als „charakterliche Defizienz“ (Stichweh 2013: 299) verstanden wird.

Die vorherrschende defizitorientierte Perspektive resultiert wiederum zum einen aus institutionellen Strukturen, zum anderen aus den institutionell repräsentierten kulturellen Normen. Für einen erforderlichen Paradigmenwechsel sind in Hochschuldidaktik und Strukturplanung die Besonderheiten der Organisationskultur stärker zu berücksichtigen. Änderungsbereitschaft erwächst eher aus dem Veränderungsdruck zur eigenen Statussicherung als aufgrund normativer Vorgaben. Um die notwendige intrinsische Motivation anzuregen, empfiehlt es sich, die konkreten Bedürfnisse von Hochschullehrenden aufzugreifen und in pädagogische Lösungsvorschläge bzw. passgenaue Angebote zu übersetzen (Hiller 2012: 6f.). Auch eine flexiblere Lehrorganisation kann dazu beitragen, auf unterschiedliche Lernendentypen zu reagieren und erforderliche Kompetenzen wie autonomes Lernen zu fördern. Dazu können zum Beispiel Blockveranstaltungen mit integrierten Phasen des (betreuten) Selbststudiums dienen (vgl. Schulmeister et al. 2012: 25ff.).

Literatur

- Arens, Susanne et al. (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion des Handlungszusammenhangs, in: Mecheril, Paul et al.: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-28.
- Banscherus, Ulf (2013): Heterogenität der Studienmotive und (Bildungs-)Biografien. Herausforderung für die Gestaltung ‚guter‘ Lehre. In: Dieter Lenzen/Holger Fischer (Hg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven, Hamburg: Universitätskolleg-Schriften Band 2, S. 73-77.

- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring (2012): Diversity Report. CHE Consult GmbH, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, auch unter http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf (30.07.2014).
- Boller, Sebastian/Elke Rosowski/Thea Stroot (2007) (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 16, S.1-21, unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs12_02160 (30.07.2014).
- De Ridder/Bettina Jorzik (2012) (Hg.): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen, Essen, Edition Stifterverband, auch unter http://stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf (30.07.2014).
- Gómez Tutor, Claudia/Christine Menzer (2012): Vereinzelt angelegt - systematisch gedacht. Kopplungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung. In: ZFHE, Vol. 7, Heft 3, S. 124-136.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hiller, Gundula Gwenn (2012): Anreize zur Etablierung einer Lehr-Lernkultur an Hochschulen. In: ZFHE, Vol. 7, Heft 3, S. 1-15.
- Hormel, Ulrike/Marcus Emmerich (2012): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Houben, Daniel (2013): Governance der Hochschule. In: Swiss Journal of Sociology, Vol. 39, Heft 2, S. 361-381.
- Karakaşoğlu, Yasemin: Diversity: Vielfalt als Chance erkennen, fördern und gestalten. Grundlage der Diversity-Strategie der Universität Bremen; auch unter http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/chancengleichheit/Uploads_Diversity/Grundlagenpapier_DiversityStrategie_UniBremen_Juni12.pdf (30.07.2014).
- Kerres, Michael/Andreas Schmidt/Karola Wolff-Bendik (2012): Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: Michael Kerres/Anke Hanft/Uwe Wilkesmann/Karola Wolff-Bendik (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster: Waxmann, S. 36-43.
- Klammer, Ute/ Bartholomäus J. Matuko (2010): DM als Zukunftsaufgabe der Hochschule – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. In: Der pädagogische Blick: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 106-118.
- Klein, Uta (2012): Gleichstellungspolitiken und Diversitykonzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen? In: Daniela Heitzmann/Uta Klein (Hg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltungen von Vielfalt an Hochschulen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 155-176.
- Kreft, Anne-Kathrin/Hannah Leichsenring (2012): Studienrelevante Diversität in der Lehre. In: Ute Klein/Heitzmann, Daniela (Hg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145-163.
- Kröger, Robin (2011): Studien- und Lebenspraxis deutscher und internationaler Studierender. Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krücken, Georg (2004): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems? In: Petra Stykow/Jürgen Beyer (Hg.): Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Reformfähigkeit und die Möglichkeit rationaler Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 337-356.
- Krüger-Basener, Maria/Luz Ezcurra Fernandez/Ina Gößling (2013): Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord. In: Margret Bülow-Schramm (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 162-190.
- Krüger-Portratz, Marianne/Helma Lutz (2002): Sitting at a crossroads - rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen, in: Tertium Comparationis, Vol. 8, Nr. 2, S. 81-92.
- Leicht-Scholten, Carmen (2009): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung, in: HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Diversität. S. 8–12, auch unter <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Broschuere-Diversitaet.pdf> (13.01.14)
- Lutz, Helma/Norbert Wenning (2001): Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten, in: Ders. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske+Budrich, S. 11–24.
- Müller, Stefan (2014): „Of course“ Qualifikation! „But maybe“ Selektion? – Heterogenität und der „heimliche Lehrplan“. In: HDS Journal 1/2014, S. 48-52.
- Pasternack, Peer (2013): Was tun? Potenziale und Handlungsoptionen zur Kopplung von Hochschul- und Regionalentwicklung: Kommentierte Thesen. In: Ders. (Hg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 532-560.
- Pasternack, Peer/Daniel Hechler (2013): Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang (HoF-Handreichung 1), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen: Leske u. Budrich.
- Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen, Bielefeld: transcript Verlag.
- Tinto, Vincent (1993). Leaving College – Rethinking the causes and cures of student attraction (2. Neu bearbeitete Aufl.), Chicago: University of Chicago Press.
- Trautmann, Matthias/Beate Wischer (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vedder, Günther (2006): Managing Equity and Diversity at Universities, München und Mering: Hampp.
- Viebahn, Peter (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen 2/2009, S. 38-44.
- Viebahn, Peter (2010): Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, B 1.7.
- von Berg, Alice (2010): Total Quality Management und Diversity Management im Vergleich, in: Nils Jent/Günther Vedder/Florian Krause (Hg.): Zur Verbreitung von Diversity Management, München u.a.: Hampp, S. 1-35.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart: utb.

- Weingart, Peter (2003): *Wissenschaftssoziologie*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Wenning, Norbert (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In: Jürgen Budde (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-150.
- Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 363-387.
- Wilkesmann, Uwe/Christian J. Schmid (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? In: *Soziale Welt*, Vol. 62, S. 251-278.

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