

**Studierende mit beruflichem Kapital an der Universität –  
Die Hochschulöffnung aus der Sicht von akademischen  
Mitarbeitenden**

Von der Fakultät Bildung  
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik

- Dr. phil. –

vorgelegte Dissertation von

Romina Müller

geboren am 23. Mai 1986 in Baden-Baden



Eingereicht am: 07. September 2017

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 30. Mai 2018

Erstbetreuerin und -gutachterin: Prof. Dr. Angelika Henschel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Waldemar Stange

Drittgutachterin: Dr. habil. Kathrin Rheinländer



## **Danksagung**

Nach vielen Jahren des Forschens und Schreibens an verschiedenen Orten in unterschiedlichen Ländern ist die Dissertation nun fertig. Ich möchte diese Seite all denen widmen, die mich in dieser Zeit begleitet, unterstützt und zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen haben.

Zu besonderem Dank bin ich meiner Betreuerin, Professorin Angelika Henschel verpflichtet, die mich stets mit ihren Anregungen im Promotionsprozess begleitet hat. Ohne Sie und Ihren wertvollen akademischen Rat wäre diese Arbeit nicht entstanden. Auch Professor Waldemar Stange als Zweitgutachter und dem Promotionskolloquium des Instituts für Soziale Arbeit an der Leuphana Universität möchte ich für Kritik und Anregungen danken. Auch Dr. habil. Kathrin Rheinländer bin ich für ihr drittes Gutachten zu Dank verpflichtet.

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern als Zeichen des Dankes dafür, dass sie es mir ermöglicht haben, diese Dissertation überhaupt erst verfassen zu können. Beide haben mich vom Moment der Studienfachwahl an bis zur Disputation hin unterstützt, immer zugehört und mir den Rücken gestärkt. Worte können nicht Ausdrücken, wie dankbar ich euch bin. Meiner gesamten Familie kommt eine herausragende Stellung in jeglicher Hinsicht zu, da sie mich an meinen unterschiedlichen akademischen Stationen besucht, auf Umwegen begleitet und in den schwierigen Momenten unterstützt haben.

Besonderer Dank gebührt ebenso Steffi, Lisa, Darcy und Ines - ihr seit die Besten, ihr wart für mich in dieser nicht immer einfachen Zeit auf jeweils eure so tolle und einzigartige Weise da.

Weiter möchte ich mich bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen an der Leuphana, meinen Kolleginnen und Kollegen an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein und bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen bei Nielsen Melbourne bedanken – Thanks to Kate, Jules, Diane, Luc and Gab for being there and bearing with me when juggling full time work with writing this thesis was not always easy. Besonderer Dank gebührt auch Peter.

Besonderen Dank ebenso an meine Freundinnen und Freunde aus meiner Heimat, Melbourne, Mannheim, Lund, Lüneburg und all denen, die ich an diesen Orten kennen gelernt habe und die mich auf diesem Weg begleitet haben.

Danke,

Romina.



## **Zusammenfassung:**

Die Öffnung der Universitäten in Deutschland für nicht-traditionelle Zielgruppen schafft neue Bildungsmöglichkeiten für Studienanwärterinnen und Studienanwärter mit beruflichen Vorbildungen. Eine entscheidende Funktion kommt hierbei den außeruniversitär akkumulierten Berufserfahrungen zu. Diese lassen sich mittlerweile auf Studienleistungen anrechnen. Vor dieser Ausgangslage werden Berufserfahrungen als ein in Berufsausbildung und Berufstätigkeit angeeignetes und akkumuliertes berufliches Kapital verstanden. Berufliches Kapital wird verstärkt von dieser neuen und nicht homogenen Gruppe zukünftiger Studierender als Zugangsmöglichkeit zur Universität genutzt. Zudem bieten Universitäten in wachsendem Umfang weiterbildende Studiengänge an, die den Erwerb von beruflichem Kapital synchron zum Erwerb von universitärem akademischem Kapital ermöglichen. Das Auftauchen neuer, nicht-traditioneller Studierendengruppen führt zu Veränderungen im System der Universität, auf welche die bereits etablierten Akteure in diesem Feld, insbesondere die akademischen Mitarbeitenden, reagieren müssen.

Die Dissertation untersuchte mit Hilfe eines Mixed-Method-Designs habitualisierte Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster von akademischen Hochschulmitarbeitenden im Hinblick auf Studierende mit beruflichem Kapital. Es wurde zum einen eine quantitative Befragung von akademischen Mitarbeitenden an einer Universität und zum anderen eine explorative qualitative Interviewstudie über akademische Hochschullehrende an insgesamt sechs deutschen Universitäten durchgeführt. Die Universitäten und Fächer in beiden Studien unterschieden sich in dem Grad, in dem die Hochschulöffnung bereits vorangeschritten war. In beiden Studien wurden geschlechtsbezogene, fachspezifische und organisationale Unterschiede analysiert, die Rückschlüsse auf den Habitus der Hochschulmitarbeitenden und deren Blick auf die (angehenden) Studierenden mit beruflichem Kapital ermöglichen.

Die Analyse konnte in beiden Studien aufzeigen, dass akademische Hochschulmitarbeitende mehrheitlich Einstellungen geäußert haben, die zwischen Ambivalenz und einer ausgesprochen inklusiven Haltung gegenüber der Hochschulöffnung zu verorten sind. Durch die quantitative Studie ließ sich ermitteln, dass weibliche Befragte und Angehörige der sogenannten „weichen Wissenschaften“, hinsichtlich der Hochschulöffnung solche Positionen einnahmen, die durch ein hohes bzw. ein Höchstmaß an Inklusion gekennzeichnet sind. Die Auswertung der qualitativen Analyse konnte zeigen, dass Befragte, die ihrerseits offen auf die neuen Studierendengruppen zugehen, überwiegend auch eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung haben und eine verstärkte Anwendungsorientierung in der Lehre praktizieren,

organisationale Faktoren hatten hingegen einen vernachlässigbaren Einfluss auf die Einstellungen und den Habitus der untersuchten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

**Schlagwörter:** Hochschulöffnung; akademischer Habitus; vergeschlechtlichter Habitus; Fachkultur; Universitätskultur.



# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	17
2. Analytische Konzepte .....	25
2.1 Habitus .....	25
2.2 Feld.....	30
2.3 Kapital .....	33
2.4 Erweiterungen für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit .....	36
2.4.1 Das universitäre Feld nach Bourdieu .....	37
2.4.2 Das akademische Feld und seine Subkultur(en) .....	41
2.4.3 Die geschlechtsbezogenen Unterschiede .....	58
2.4.4 Das außeruniversitäre kulturelle Kapital.....	69
2.4.5 Die Studierenden mit beruflichem Kapital.....	72
2.5 Zusammenfassung analytischer Fokus .....	76
3. Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland .....	78
3.1 Alternative Hochschulzugangsmöglichkeiten mit beruflichem Kapital .....	81
3.2 Anrechnung von beruflichem Kapital auf akademisches Kapital .....	84
3.3 Aneignung von akademischem Kapital berufsbegleitend .....	87
Exkurs: Unterschiede zwischen den Fächern im weiterbildenden Studienangebot .....	89
3.4 Zwischenfazit für den Stand der Hochschulöffnung.....	92
4. Forschungsüberblick zur Hochschulöffnung .....	95
4.1 Allgemeine Studien .....	95
4.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede .....	101
4.3 Fachspezifische Unterschiede .....	103
4.4 Organisationale Unterschiede .....	106
4.5 Zusammenfassung des Forschungsüberblicks und Perspektive dieser Arbeit .....	112
5. Methodisches Vorgehen .....	116
5.1 Quantitative Studie an einer weit geöffneten Universität .....	118

5.1.1 Befragte .....	119
5.1.2 Instrumente .....	123
5.1.3 Analysemethoden .....	131
5.2 Explorative Interviewstudie .....	133
5.2.1 Das problemzentrierte Interview .....	133
5.2.2 Begründung für die Auswahl der Fächer Chemie und Germanistik .....	137
5.2.3 Befragte .....	138
5.2.4 Reflexion auf den Erhebungsprozess .....	139
5.2.5 Analysemethode .....	142
6. Quantitative Studie an einer weit geöffneten Universität .....	149
6.1 Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung als Resultat der Hochschulöffnung .	149
6.2 Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital.....	153
6.3 Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation .....	157
6.4 Organisationale Einflussfaktoren .....	159
6.5 Das Kapital - Wichtigkeit von außeruniversitärem kulturellen Kapital.....	160
6.6 Zusammenfassung.....	167
7. Explorative Interviewstudie mit Hochschullehrenden der Chemie und der Germanistik..	172
7.1 Der Hochschulöffnungsprozess aus der Perspektive der Hochschulmitarbeitenden ...	173
7.1.1 Die Sinnhaftigkeit der Hochschulöffnung.....	177
7.1.2 (Kapital-)Voraussetzungen von Studierfähigkeit.....	178
7.1.3 Der Wert von Bildungsdiversität.....	181
7.2 Vergeschlechtlichte Unterschiede .....	185
7.2.1 Forschungsverständnis und Hochschulöffnung .....	185
7.2.2 Lehr-Lern-Überzeugung und Hochschulöffnung.....	187
7.2.3 Das „männliche“ Bild der Wissenschaftskarriere und Hochschulöffnung .....	188
7.3 Fachspezifische Unterschiede .....	190
7.3.1 Die Angewandtheit der Fachkultur .....	191
7.3.2 Die Relevanz von beruflichem Kapital für die Studienaufnahme.....	198

7.3.3 Wahrnehmung des fachspezifisch geführten Öffnungskurses .....	202
7.4 Organisationale Unterschiede .....	203
7.4.1 Organisationskultur .....	204
7.4.2 Organisational geführter Öffnungskurs.....	206
7.5 Zugehörigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital zum universitären Feld.....	207
7.5.1 Die moderne Universität mit heterogener Studierendenschaft .....	208
7.5.2 Die traditionelle Universität mit homogener Studierendenschaft .....	213
7.6 Weitere Kategorien .....	215
7.7 Zusammenfassung.....	217
8. Zusammenfassung und Diskussion .....	223
Literaturverzeichnis.....	234
Anhang .....	266

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Überblick Studierende mit beruflichem Kapital .....	76
Abbildung 2: Wege an die Universität in das grundständige Studium für Studierende mit beruflichem Kapital.....	83
Abbildung 3: Quantitative Befragung: Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung als Resultat der Hochschulöffnungffnung .....	124
Abbildung 4: Quantitative Befragung: Wahrgenommene Vorbereitung Studierender mit beruflichem Kapital.....	125
Abbildung 5: Quantitative Befragung: Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation.....	126
Abbildung 6: Kapitalarten quantitative Befragung .....	127
Abbildung 7: Quantitative Befragung: Organisational geführter Öffnungskurs.....	128

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vermischung von organisationalen und fachspezifischen Organisationskulturtypen an Universitäten.....	54
Tabelle 2: Analytische Forschungsfragen .....	77
Tabelle 3: Überblick über den Hochschulzugang durch Berufsausbildung und Berufserfahrung in den einzelnen Bundesländern .....	84
Tabelle 4: QCA zu fachspezifischen Unterschieden im Studienangebot.....	91
Tabelle 5: Überblick über potentielle positive Einflüsse auf Vorstellungen und Praktiken aufgrund geschlechtsbezogener, fachspezifischer und organisationaler Unterschiede.....	114
Tabelle 6: Zusammenfassung der quantitativen Studie: die dominierenden Charakteristika der Befragten (N=124) .....	122
Tabelle 7: Leitfaden des problemzentrierten Interviews.....	135
Tabelle 8: Deduktiv gebildetes Kategoriensystem.....	145
Tabelle 9: Finales Kategoriensystem .....	147
Tabelle 10: Vorstellungen zur zukünftigen Entwicklung (N=119).....	150
Tabelle 11: Geschlechtsbezogene und fachspezifische Unterschiede hinsichtlich der Vorstellungen zur zukünftigen Entwicklung.....	151
Tabelle 12: Clusteranalyse mit Index „Zukünftige Entwicklung“ und momentanem Tätigkeitsschwerpunkt als Klassifikationsvariablen (N=104) .....	153
Tabelle 13: Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden aufgrund ihrer Vorbildung (N=107).....	154
Tabelle 14: Geschlechtsbezogene und fachspezifische Unterschiede bei der Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital.....	155
Tabelle 15: Clusteranalyse zur Beurteilung der Studierfähigkeit, Geschlecht und Arbeitsschwerpunkt als Klassifikationsvariablen (N=100).....	156
Tabelle 16: Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich der Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation .....	157
Tabelle 17: Unterschiede zwischen den Fachkulturtypen bezüglich der Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation .....	158
Tabelle 18: Zum Zusammenspiel der Vorstellungen bzw. Beurteilungen zum Thema Hochschulöffnung mit organisationalen Faktoren .....	160
Tabelle 19: Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Formen außeruniversitären Kapitals für die Studienaufnahme (N=119).....	161

Tabelle 20: Geschlechterunterschiede bezüglich der Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Formen außeruniversitären Kapitals für die Studienaufnahme. (N=109).....	162
Tabelle 21: Fachspezifische Unterschiede bezüglich der Beurteilung der Wichtigkeit außeruniversitären kulturellen Kapitals für die Studienaufnahme (N=102) .....	164
Tabelle 22: Pearson-Korrelationen zwischen der Beurteilung der Wichtigkeit von außeruniversitärem kulturellem Kapital für die Studienaufnahme und den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung .....	166
Tabelle 23: Ausschnitt Kategoriensystem Veränderungsprozesses der Hochschulöffnung aus Sicht der Befragten.....	174
Tabelle 24: Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung nach Interviewpartnerin und Interviewpartner .....	176
Tabelle 25: Ausschnitt Kategoriensystem zu den geschlechtsbezogenen Unterschieden.....	185
Tabelle 26: Ausschnitt Kategoriensystem zu den fachspezifischen Unterschieden .....	191
Tabelle 27: Ausschnitt Kategoriensystem zu den organisationalen Unterschieden.....	204

## **Anhangsverzeichnis**

Anhang 1: Daten der QCA für die fach(kultur)spezifischen Unterschiede .....	266
Anhang 2: Zuteilung der jeweiligen Fachrichtung der Befragten in der quantitativen Studie zu den binären Variablen „hart“ und „weich“ sowie „rein“ und „angewandt“ .....	267
Anhang 3: Gesamter Fragebogen der quantitativen Studie.....	268
Anhang 4: Quantitative Befragung: Einstellung zu bestimmten Zielen in der universitären Lehre.....	295
Anhang 5: Universitätskulturprofil der Universität der quantitativen Befragung.....	298
Anhang 6: Exemplarisches Anschreiben für die qualitative Studie .....	299
Anhang 7: Kurzfragebogen der qualitativen Interviewstudie .....	300
Anhang 8: Codebook der qualitativen Interviewstudie.....	302

## Abkürzungsverzeichnis

Absatz	A
Australian Technology Network	ATN
Bundesministeriums für Bildung und Forschung	BMBF
Competing Values Framework	CVF
Deutschen Qualifikationsrahmen	DQR
Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen	EQR
Gemeinsamen Wissenschaftskommission	GWK
Group of Eight	Go8
Hervorhebungen im Original	H. i. O.
Hochschulrahmengesetz	HRG
Hochschulrektorenkonferenz	HRK
Innovative Research University	IRU
Kultusministerkonferenz	KMK
Mittelwert	M
New Generation University	NGU
New Public Management	NPM
Organizational Cultural Assessment Instrument	OCAI
Qualitative Comparative Analysis	QCA
Seite	S.
Standardabweichung	SD
Unter anderem	U. a.
United Kingdom	UK
Vergleiche	Vgl.
Zum Beispiel	Z. B.



## 1. Einleitung

Der Erwerb neuen Wissens und neuer Techniken durch eine Berufsausbildung oder ein Studium und die darauf aufbauende Weiterbildung zur Aktualisierung und Ergänzung des vorhandenen Wissens sind ständige Wegbegleiter individueller Lebensverläufe in der heutigen informations- und wissensbasierten Gesellschaft. Die Notwendigkeit des Erwerbs und der Aktualisierung von Wissen wird durch die Diskussionen um den sogenannten Fachkräftemangel und die gemutmaßte Überalterung der Gesellschaft weiterhin verstärkt (vgl. z. B. Allmendinger et al., 2011; Hof, 2009). Die Öffnung der Hochschulen für Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (im Folgenden Hochschulöffnung oder Öffnung der Universitäten genannt), d. h. die Möglichkeit der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium und auf Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, stellt eines der zentralen bildungspolitischen Instrumente der letzten Jahre dar, um diesen Entwicklungen zu begegnen. Daraus entstanden neue Bildungsmöglichkeiten und -anreize, die es auch *nicht-traditionellen Studierenden*<sup>1</sup>, also Personen, die bisher wenig an Hochschulen vertreten waren, ermöglichen sollten, akademisches Wissen zu erwerben.

Die Öffnung der Hochschulen ist an sich kein neues Phänomen. Erste Forderungen nach einem erleichterten Zugang zur Hochschule kamen bereits zur Zeit des Ersten Weltkrieges auf (vgl. Schwabe-Ruck, 2011). Nach Schwabe-Ruck (2011) kam es jedoch erst im Zuge des demographischen Wandels und der verstärkten Überalterung der Gesellschaft, den veränderten Bedingungen am Arbeitsplatz, die eine ständige Aktualisierung des Wissens erfordern, und dem Bologna-Kopenhagen-Prozess zur tatsächlichen Öffnung der Universitäten.

Teichler und Wolter (2004) bemerken im Rückblick, dass für Deutschland bzw. Westdeutschland sich die Expansion der Anzahl an Studierenden seit den 1950er Jahren hauptsächlich über den Anstieg der Zahl von Studienanfängern vollzogen hat, die über den traditionellen Weg der gymnasialen Oberstufe an die Universität bzw. seit den 1970ern über die Fachoberschule und Fachhochschulreife an die Fachhochschule gekommen sind.

---

<sup>1</sup> Um die Gleichstellung der Geschlechter in der Gesellschaft sichtbar zu machen, werden – in Anlehnung an den Leitfaden für gendergerechte Sprache der Leuphana Universität Lüneburg (2012) – für Frauen die weiblichen Personenbezeichnungen, für Männer die männlichen Personenbezeichnungen und für beide Geschlechter, bei Verfügbarkeit genderneutraler Bezeichnungen, die neutrale Sprachform verwendet. Fehlt für Letztere eine genderneutrale Bezeichnung, wird auf die vollständige Nennung zurückgegriffen und die weibliche vor die männliche Bezeichnung gestellt. Bei wörtlichen Zitaten von anderen Autorinnen und Autoren bzw. von Befragten im empirischen Teil dieser Arbeit wird keine Anpassung der Formulierungen an eine gendergerechte Sprache vorgenommen.

Gegenwärtig wird eine Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichen Vorbildungen und beruflichen Vorerfahrungen stärker bildungspolitisch betrieben, als dies bislang in Deutschland der Fall war. Die Hochschulöffnung ist bereits durch die Schaffung alternativer Möglichkeiten des Hochschulzugangs über die Anerkennung von Berufsausbildungen und Berufserfahrungen sowie die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen aus Berufsausbildung und Berufserfahrung auf ein Hochschulstudium und schließlich über die Angebote berufsbegleitender Studienformate in den Landeshochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer verankert. Weiter wird auf Seiten der Politik durch Initiativen wie dem gegenwärtig vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ oder der bereits beendeten BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ versucht, die Umsetzung und Ausweitung dieser Möglichkeiten auf Seiten der Hochschulen stärker organisational zu verankern.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, diesen Öffnungsprozess aus Sicht von akademischen Universitätsmitarbeitenden genauer zu verstehen. Eine Analyse der Vorstellungen von akademischen Universitätsmitarbeitenden im Umgang mit diesem Thema ist heuristisch wertvoll, da diese Einblicke darin gewährt, wie vordergründige Veränderungsprozesse an den Universitäten „innerlich“ wahrgenommen werden. Darüber hinaus ist diese Analyse wichtig, weil die akademischen Universitätsmitarbeitenden die Universität auch in Hinblick auf den Alltag der Studierenden aktiv mitgestalten, vor allem in der Lehrsituation. Eine detaillierte Analyse des Habitus ermöglicht es, Faktoren von Akzeptanz und Unterstützung – zentrale Faktoren eines erfolgreichen Veränderungsprozesses (vgl. Schiersmann & Thiel, 2014) – als wichtige Ansatzpunkte für die Hochschulöffnung aufzuzeigen.

Unter den in der Lehre aktiven akademischen Universitätsmitarbeitenden nehmen in Deutschland insbesondere die Professorinnen und Professoren in Deutschland aufgrund ihrer hohen Autonomie (vgl. Kühl, 2007) eine kritische Position ein. Rheinländer (2015) betont, dass Hochschullehrende an deutschen Universitäten aufgrund dieser Autonomie in Lehre und Forschung selbst darüber bestimmen, mit welchen Strategien und inwieweit sie Gerechtigkeit und Diversity begegnen. Jedoch gibt es insgesamt sowohl einen inhaltlichen wie auch konzeptionellen Mangel an Forschung zu Lehrkulturen, Werthaltungen und Überzeugungen von Lehrenden an deutschen Hochschulen, trotz der hohen Relevanz dieses Themas (vgl. Rheinländer, 2015).

Die vorliegende Arbeit setzt hier an und stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie die Hochschullehrenden und der wissenschaftliche Nachwuchs an deutschen Universitäten auf die von der Politik angestrebte Erhöhung des Anteils an Studierenden mit beruflichen Vorerfahrungen und beruflichen Vorbildungen reagieren. Des Weiteren wird die angestrebte Anzahlerhöhung dieser Studierendengruppe mit der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung von wissenschaftlicher Weiterbildung und der Integration von Wissen aus der Berufswelt in die Universität in Verbindung gesetzt.

Durch diese Forschungsperspektive trägt diese Arbeit zur Schließung einer wichtigen Forschungslücke bei, da bisherige Forschung zum Thema Hochschulöffnung mehrheitlich entweder die Perspektive der nicht-traditionellen Studierenden<sup>2</sup>, die Reichweite der Umsetzung der Öffnung in der Bundesrepublik als Ganzes<sup>3</sup>, den einzelnen Bundesländern<sup>4</sup> oder die Unterschiede in der Entwicklung an verschiedenen Universitäten in der Bundesrepublik<sup>5</sup> fokussiert hat.

Was die Perspektive von Mitarbeitenden an Hochschulen und ihren Umgang mit studentischer (Bildungs-)Diversität betrifft, so ist die Forschungslage gerade für Deutschland, wie Rheinländer (2014) zu Recht konstatiert, sehr begrenzt. Es existieren nur einige wenige Studien in Artikelform zu dieser Thematik, etwa von Alheit (2009), Büttner, Maaß und Nerdinger (2013), Müller (2014), Müller und Köhler (2014), Rheinländer (2014) sowie Rheinländer und Fischer (2017). Dagegen spricht die Tatsache, dass die Mitarbeitenden genauso wie die Studierenden vom Prozess der Öffnung tangiert sind und daher ebenso besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Das primäre analytische Werkzeug dieser Arbeit ist dabei der *Habitus* – im Bourdieu'schen Sinne – von Hochschulmitarbeitenden und wie sich dieser in Vorstellungen und Handlungsweisen zum Thema Hochschulöffnung niederschlägt (anlehnend an Bourdieu, 2014). Bourdieu (1987) zufolge fungiert der Habitus auf der Ebene menschlicher Individuen als strukturierende wie auch strukturierte Struktur. Diese Struktur ist einerseits immer schon strukturiert aufgrund der Verortung in einem spezifischen Feld, andererseits wohnt ihr aber auch ein produktives, strukturierendes Moment inne, indem sie „als Erzeugungs- und

---

<sup>2</sup> Vgl. z. B. Alheit, Rheinländer und Watermann (2008); Berg, Grendel, Haußmann, Lübke und Marx (2014); Brandstätter und Farthofer (2003); Mertens (2013); Müller und Beiten (2013); Müller und Repo (2013); Nienhüser, Becker und Jans (2000); Schrull (2005); Sotz-Hollinger (2009); Stoessel, Ihme, Barbarino, Fisseler und Stürmer (2014); Teichler und Wolter (2004).

<sup>3</sup> Vgl. z. B. Hanft und Knust (2007); Hanft und Zilling (2011); Kehm und Lischka (2001); Müller, Remdisch, Köhler, Marr, Repo und Yndigegn (2015).

<sup>4</sup> Vgl. z. B. Feichtenbeiner, Neumerkel und Banscherus (2015).

<sup>5</sup> Vgl. z. B. Bargel (2013); Hanft und Zilling (2011); Kerres, Hanft, Wilkesmann und Wolff-Bendik (2012); Minks, Netz und Völk (2011); Wonneberger, Weidtmann, Hoffmann und Draheim (2015).

Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98) dient. Der Habitus beschreibt die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata von Individuen, die für eine soziale Gruppierung oder Klasse in einem sozialen Feld, d. h. in abgrenzbaren sozialen Bereichen, als typisch gelten und die sich sowohl in als auch durch die Praktiken von Individuen manifestieren.

Im Zentrum dieser Arbeit steht der Einfluss habituell geprägter Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster von akademischen Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichen Vorerfahrungen und beruflichen Vorbildungen. Neben dem Habitusbegriff sind der Feldbegriff und der Kapitalbegriff von Bourdieu weitere analytische Konzepte, um die Vorstellungen zur Hochschulöffnung auf Seite von Hochschulmitarbeitenden genauer zu analysieren. Das universitäre Feld ist, genauso wie andere gesellschaftliche Felder, ein Ort von Machtkämpfen, bei dem es um die Sicherung oder Veränderung der gegenwärtigen Macht- und Kräfteverhältnisse unter Einsatz des jeweils feld- und fachspezifischen Kapitals<sup>6</sup> geht (vgl. Bourdieu, 1988).

Universitäten wurden in dieser Arbeit als zu untersuchendes *Feld* ausgewählt, da sie im historischen Rückblick weniger Studierende mit beruflichen Vorerfahrungen und ohne Abitur hatten, als dies bei deutschen Fachhochschulen der Fall war (vgl. Teichler & Wolter, 2004; Wolter, 2011). Neben den rechtlichen Bestimmungen der Länder, die den Zugang von Studierenden zu diesem Feld regeln, hängt dies zusätzlich von den tradierten Eigenarten des Feldes ab. Bourdieus Feldbegriffes ermöglicht es, die tradierten Eigenarten des universitären Feldes mit seinem spezifischem Kapital abzubilden und Unterschiede zwischen Universitätsmitarbeitenden, die innerhalb der Struktur des Feldes agieren und es somit reproduzieren, aufzuzeigen. Im Kontext dieser Untersuchung ist gerade die Tatsache spannend, dass im universitären Feld berufliche Vorerfahrungen und berufliche Vorbildungen im Unterschied zu anderen formalen Bildungserfahrungen wie dem Abitur bisher nur eine limitierte Gültigkeit und Anerkennung genießen (vgl. R. Müller, 2014; Watson, 2013). Der Kapitalbegriff ermöglicht es, diese Gültigkeit bzw. Nicht-Gültigkeit zu erfassen und hat sich bereits in einer vorherigen Arbeit (vgl. R. Müller, 2014) zur Thematik der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und der Öffnung der Universitäten als besonders fruchtbares analytisches Konzept erwiesen.

---

<sup>6</sup> In dieser Arbeit wird der Begriff Fach mit dem Begriff Disziplin gleichgesetzt.

Aufgrund der Fokussierung auf das *Kapital* der Studierenden wird in dieser Arbeit auf die Verwendung der Kategorie der nicht-traditionellen Studierenden verzichtet und stattdessen mit dem Begriff der *Studierenden mit beruflichem Kapital* operiert. Die Verwendung des Begriffes des Studierenden mit beruflichem Kapital erscheint aufgrund der Multidimensionalität der Kategorie der nicht-traditionellen Studierenden sinnvoll, da in dieser Arbeit nur die beruflichen Vorerfahrungen und beruflichen Vorbildungen von Studierenden thematisiert werden und nicht z. B. deren Herkunft oder deren soziale Hintergründe (vgl. z. B. Schuetze & Slowey, 2012).

Weiterhin trägt diese Dissertation durch die Konzeption wie auch die empirische Analyse von Unterschieden in den Vorstellungen von akademischen Mitarbeitenden in Abhängigkeit von sowohl Geschlecht, Fach als auch organisationaler Zugehörigkeit zur Erweiterung des Erkenntnisstandes in diesem Bereich bei. Im Mittelpunkt der Arbeit steht dabei die Annahme, dass der Habitus je nach Geschlecht sowie Fach- und Organisationszugehörigkeit divergierende Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata umfasst. Diese Differenzen wiederum lösen unterschiedliche Vorstellungen und Beurteilungen auf Seiten von Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung aus.

Bezüglich der Frage der fachspezifischen Sozialisation sowie der damit verbundenen fachspezifischen Identität schließt diese Arbeit dabei insbesondere an Alheit (2009) an. Dieser konnte für vier ausgewählte Fächer aufzeigen, dass akademische Mitarbeitende an Universitäten in Abhängigkeit von der Fachkultur eine unterschiedliche Haltung haben.

Da die fachspezifische akademische<sup>7</sup> Sozialisation zwischen Universitäten differieren kann, wird in dieser Arbeit ein allgemeinerer Ansatz von Universitätskultur gewählt, der fachspezifische und organisationale Unterschiede in die Analyse miteinbezieht. Unter organisationalen Unterschieden werden in dieser Arbeit insbesondere die wahrgenommene Organisationskultur und der wahrgenommene organisational geführte Öffnungskurs sowie die Kapitalausstattungen der Universitäten verstanden, an denen die Universitätsmitarbeitenden gegenwärtig angestellt sind.

Durch diesen Fokus wird es möglich, die *institutionalisierte Organisation Universität* (anlehnend an Meyer & Rowan, 1977; Kehm & Fuchs, 2009), an der die Personen momentan angestellt sind, gleichermaßen einzubeziehen wie die bisherigen Erfahrungen, die die

---

<sup>7</sup> Im Folgenden wird immer von „akademisch“ gesprochen, wenn sowohl von Universitäten wie auch Fachhochschulen gesprochen wird, z. B. akademisches Feld, akademisches Kapital, akademische Sozialisation etc. Wird nur von Universitäten gesprochen, wird der Begriff „universitär“ verwendet, z. B. universitäres Feld oder universitäres Kapital. Nur beim Habitus, um die Terminologie anderer Arbeiten beizubehalten, wird vom akademischen Habitus gesprochen.

untersuchten Personen an anderen Universitäten mit ihrer (fach)spezifischen Sozialisation gemacht haben (anlehnend an Cameron & Quinn, 2011; Müller, 2015; Reay, David & Ball, 2001). Weiter ermöglicht die Perspektive auf die Kultur der jeweiligen Universität es, den Auswirkungen der *New-Public-Management-Reformen* (NPM) und der damit verbundenen Organisationswerdung der institutionalisierten Organisation Universität Rechnung zu tragen (vgl. z. B. Jost & Scherm, 2011; Krücken & Meier, 2006; Meier, 2009; Schimank & Lange, 2009). Diese Entwicklungen führen zur Entstehung unterschiedlicher bzw. andersartiger Universitätskulturen (vgl. z. B. Massen & Weingart, 2008; Müller, 2015; Weingart, 2010) und einem möglicherweise differierenden organisational geführten Öffnungskurs, welcher auf Mitarbeitenebene Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata beeinflussen kann.

Mit dem Fokus auf eine Organisationskulturperspektive betritt diese Dissertation Neuland, genauso wie mit der Fokussierung auf geschlechtsbezogene Unterschiede. Innerhalb der wenigen Studien, die den Habitus bzw. Einstellungen von Hochschulmitarbeitenden untersucht haben, wurden bisher keine Geschlechterunterschiede im Kontext der Hochschulöffnung untersucht. Die sonstigen Forschungsergebnisse der geschlechtsbezogenen Hochschulforschung (vgl. z. B. Engler, 2010; Hasenjürgen, 1996; Schaeper, 1997) zeigen jedoch geschlechtsbezogene Unterschiede des akademischen Habitus auf, die nicht nur auf das Fach bzw. die Fachkultur zurückgeführt werden können, und verdeutlichen die Notwendigkeit einer näheren Analyse dieser Unterschiede auch auf das Thema der Hochschulöffnung. Die Nutzung des Feldbegriffs und des Kapitalbegriffs von Bourdieu ermöglicht es, geschlechtsbezogene, fachspezifische und organisational bedingte Unterschiede im Habitus zwischen Universitätsmitarbeitenden und Arten des Umgangs mit dem Thema der Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital aufzuzeigen.

Die empirische Grundlage der Untersuchung besteht in sowohl qualitativ als auch quantitativ erhobenen Daten. Die hierfür durchgeführte quantitative Untersuchung in Form einer standardisierten Onlinebefragung an einer deutschen Profiluniversität<sup>8</sup> (N=124) wurde in einem ersten Schritt dazu genutzt, eine Analyse von sowohl fachspezifischen wie geschlechtsbezogenen Unterschieden vorzunehmen, sowie einen Überblick über den Einfluss der Organisationskultur und den bisherigen Stand des organisationalen Öffnungsprozesses aus

---

<sup>8</sup> Eine Profiluniversität bzw. eine profilierte Hochschule bietet nicht das gesamte Spektrum aller Wissenschaften an, sondern konzentriert sich auf ausgewählte Fächer (vgl. Müller-Böling, 1995; Maeße, 1998). Universitäten beschreiben sich auch in ihren Leitbildern selbst als Profiluniversitäten, so z. B. die Stiftung Universität Hildesheim, die sich als „Profiluniversität [...] auf ausgewählte Wissenschaftsbereiche der Bildungswissenschaften und der Kulturwissenschaften“ konzentriert (Stiftung Universität Hildesheim, 2008, S. 1).

Sicht der akademischen Universitätsmitarbeitenden auf deren Habitus zu bekommen. Hierfür wurde eine Universität ausgewählt, die bereits weit im Öffnungsprozess vorangeschritten ist: die Universität bietet deutschlandweit einen hohen Anteil an berufsbegleitenden Studiengängen und praktiziert die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen.

Das Fächerspektrum der untersuchten Universität deckte vor allem die Bildungswissenschaften, die Sozialwissenschaften, die Wirtschaftswissenschaften, die Ingenieurwissenschaften und die Umweltwissenschaften und damit Fächer ab, die sowohl im deutschlandweiten Vergleich (siehe Kapitel 3) als auch an dieser Universität bereits weitgehend geöffnet sind. Angehörige der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften waren in der Befragung aufgrund des Fächerprofils der ersten befragten Universität unterrepräsentiert. Im Kontext der Hochschulöffnung können diese Fächer als Fächer beschrieben werden, in denen sich der Öffnungsprozess langsamer vollzieht (vgl. Alheit, 2009; Kapitel 3 dieser Arbeit). Daher wurde in einer zweiten qualitativen Studie der Fokus auf diese Fächer gelegt, um das Bild der Hochschulöffnung aus fachbezogener Perspektive zu ergänzen. In dieser explorativen qualitativen Studie mit problemzentrierten Interviews wurden insgesamt sechzehn weibliche und männliche Hochschullehrende der Chemie und der Germanistik an sechs deutschen Universitäten mit unterschiedlichem Volumen an intellektuellem und sozial-ökonomischen Kapital befragt. Diese Studie erlaubt eine Hinterfragung sowie Kontextualisierung zentraler Ergebnisse der quantitativen Befragung wie auch eine Detailanalyse geschlechtsbezogener, fachspezifischer und organisationaler Unterschiede für Angehörige bisher weniger geöffneter Fächer bzw. Universitäten<sup>9</sup>.

Diese Arbeit gliedert sich wie folgt: Im zweiten Kapitel werden die zentralen analytischen Konzepte dieser Arbeit – Habitus, Kapital und Feld – detailliert dargestellt und diskutiert. Die Arbeiten von Bourdieu werden, um sie auf den deutschen Universitätskontext und den Fokus auf geschlechtsbezogene Unterschiede übertragbar zu machen, in dieser Dissertation durch relevante weitere Arbeiten wie der geschlechtsbezogenen Hochschulforschung ergänzt. Erörtert wird zudem der allgemeinere Ansatz von Universitätskultur dieser Arbeit, bei dem

---

<sup>9</sup> Mit wenig geöffneten Fächern sind all jene Fächer gemeint, die bisher wenig weiterbildende Studiengänge eingerichtet haben bzw. Fächer, in deren Studiengänge sich bisher wenig Studierende mit beruflichem Kapital einschreiben (siehe Alheit, 2009). Ähnlich verhält es sich auch mit der Nutzung des Begriffs „weniger geöffnete Universitäten“. Hiermit sind all jene Universitäten gemeint, die bisher wenig weiterbildende Studiengänge eingerichtet haben, wenig bis gar keine Anrechnungsleitlinien etabliert haben und diese nicht/wenig praktizieren sowie Universitäten welche, gemessen an der gesamten Studierendenschaft, nur einen geringen Prozentsatz an Studierende mit beruflichem Kapital haben (siehe Kapitel 3).

fachspezifische und organisationale Kulturen gleichermaßen betrachtet werden. Ebenso wird die Kategorie der Studierenden mit beruflichem Kapital in diesem Kapitel eingeführt und deren Merkmale diskutiert.

Das für den Kontext dieser Arbeit vorrangige Ziel der Hochschulöffnung ist die Erhöhung des Anteils von Studierenden mit beruflichen Vorbildungen bzw. beruflichen Vorerfahrungen, den sogenannten Studierenden mit beruflichem Kapital, und deren wissenschaftliche Aus- bzw. Weiterbildung an Universitäten. Im dritten Kapitel werden diese zentralen Dimensionen der Hochschulöffnung in Deutschland für diese Studierendengruppe analysiert. Darunter fallen der alternative Hochschulzugang, die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und die Flexibilisierung der Studienformate und -Strukturen.

Im vierten Kapitel werden aktuelle Studien der Hochschulforschung zum Thema Hochschulöffnung und geschlechtsbezogene, fachspezifische und organisational bedingte Unterschiede von Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit diesem Thema diskutiert und auf die Themenstellung der Arbeit bezogen.

Das fünfte Kapitel erläutert das methodische Vorgehen der beiden Studien dieser Arbeit. Die Ergebnisse der beiden Studien werden in Kapitel sechs und sieben beschrieben. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse im achten Kapitel ab.



## 2. Analytische Konzepte

Im Folgenden werden die für diese Arbeit zentralen analytischen Konzepte genauer erläutert. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den drei zentralen Begriffen von Bourdieu, Habitus, Kapital und Feld, die als Analysewerkzeuge dienen, um die Öffnung der Universitäten aus Sicht von akademischen Universitätsmitarbeitenden genauer zu verstehen. Das Zusammenspiel von Habitus, Kapital und Feld beschreibt Bourdieu wie folgt: „[(Habitus) (Kapital)] + Feld = Praxis“ (Bourdieu, 1982, S. 175). Diese Formel drückt aus, dass der Habitus und das zur Verfügung stehende Kapital im jeweiligen Feld die Praxis bestimmen aber der Habitus und das Kapital in verschiedenen Feldern zu unterschiedlichen Praktiken führen können. Für den Kontext dieser Arbeit bedeutet dies, dass der Habitus von Hochschulmitarbeitenden und das ihnen zur Verfügung stehende Kapital im jeweiligen Feld ihre Praxis im Umgang mit Studierenden mit beruflichen Vorerfahrungen und Vorbildungen bestimmen.

Um eine Anpassung des Bourdieu'schen Instrumentariums an den spezifischen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit vornehmen zu können, werden diese Begriffe explizit mit anderen Arbeiten der (deutschen) Hochschulforschung, insbesondere der geschlechtsbezogenen Hochschulforschung und der Universitätskulturforschung in Verbindung gebracht. Ein differenzierterer Blick auf die ursprüngliche Gleichung von Bourdieu (198) zum Zusammenspiel von Habitus, Kapital und Feld erlaubt es, die für den Fokus dieser Arbeit wichtigen gesamten Habitusstrukturen von Hochschulmitarbeitenden und die damit verbundenen differierenden Stellungnahmen aufzeigen zu können.

### 2.1 Habitus

Der Begriff des Habitus hat eine lange Vorgeschichte, die bis zu Aristoteles zurückreicht. Im aktuellen Sprachgebrauch bezeichnet der *Habitus* nach Lenger, Schneikert und Schumacher (2013, S. 13f.) im Allgemeinen das Erscheinungsbild einer Person, in der Medizin den Rückschluss von Erscheinungsbild einer Person auf den Krankheitszustand, in der Biologie die äußere Beschaffenheit von Tieren, Pflanzen und Kristallen und in der Philosophie eine erworbene Verhaltensdisposition oder Haltung.

In der Soziologie ist der Begriff Habitus insbesondere geprägt von den Arbeiten Norbert Elias' und Pierre Bourdieus. Elias rückte laut Hasselbusch (2014, S. 22ff.) insbesondere den sozialen Habitus, den Nationalcharakter bzw. nationalen Habitus, die zweite Natur oder die soziale Persönlichkeitsstruktur und das nach außen beobachtbare Verhalten ins Zentrum. Bei

Bourdieu steht dagegen stärker die den Habitus prägende jeweilige Kapitalstruktur im Vordergrund, welche sich nicht nur auf nationale Grenzen und die damit verbundenen kulturellen Unterschiede reduzieren lässt (vgl. Hasselbusch, 2014, S. 50). Habitus ist bei Elias Ergebnis von Geschmack und Gewohnheit, bei denen Fremdzwänge zu Selbstzwängen werden. Bei Bourdieu dagegen wird stärker auf das generative Moment des Habitus abgezielt, welcher den Geschmack und die Gewohnheiten von Individuen beeinflusst (vgl. Hasselbusch, 2014, S. 38f.) und sich durch diese Geschmäcker und Gewohnheiten erst als Habitus materialisiert. Bei Bourdieu entspricht Habitus einer zugleich strukturierenden wie strukturierten Struktur von individuellen Verhaltensdispositionen.

Für die Erforschung des Habitus von Mitarbeitenden an deutschen Hochschulen gegenüber der Öffnung der Universitäten bietet Bourdieus Konzept einen größeren Erkenntniswert als es durch einen Rückgriff auf Elias' Konzept der Fall wäre. Bei Elias liegt der Fokus vor allem auf Gewohnheiten im Denken, Wahrnehmen und Handeln, die Angehörigen einer Nation gemeinsam sind. Bourdieu rückt jedoch stärker den Habitus der bzw. des Einzelnen in den Fokus und wie dieser durch strukturierte und strukturierende Strukturen innerhalb eines Feldes aufgrund möglicher unterschiedlicher Kapitalausstattungen bedingt wird. Der Habitusbegriff Bourdieus ist besser geeignet, solche sozialen Phänomene zu analysieren, die sich auf der Schnittstelle von Mikro- wie Mesoebene manifestieren wie z. B. jene von Individuum und Organisation bzw. Fach. Dies ist für diese Arbeit relevant, da die Unterschiede im Habitus in Abhängigkeit von Geschlecht, Fach und organisationaler Zugehörigkeit der einzelnen Hochschulmitarbeitenden unter gleichzeitiger Berücksichtigung der komplexen Struktur des akademischen Feldes untersucht werden sollen.

In ihrer konzeptionellen Orientierung folgt diese Arbeit Bourdieus Perspektive eines „strukturalistischen Konstruktivismus oder [...] konstruktivistischem Strukturalismus“ (Bourdieu, 1992, S. 135). *Strukturalistisch* meint in diesem Zusammenhang, dass die soziale Welt durch objektive Strukturen gekennzeichnet ist, die unabhängig von Bewusstsein und Willen der Handelnden<sup>10</sup> wirken, indem sie deren Praktiken sowie Vorstellungen zugleich orientieren und limitieren. *Konstruktivismus* addiert die Annahme, dass die soziale Ordnung generierenden Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata nur in und nur durch die Praxis von Individuen wirkmächtig werden, d. h. die objektiven Strukturen der sozialen Welt werden ihrerseits durch die Praxis der Handelnden allererst hervorgebracht (vgl. Bourdieu, 1992, S. 135ff.). Der Habitus ist sowohl die strukturierende Praxis und Wahrnehmung (*modus*

---

<sup>10</sup> Bei Bourdieu selbst spricht nicht von „Handelnden“, sondern von „Akteuren“. Zur besseren Lesbarkeit wurde anstelle von Akteurinnen und Akteuren jedoch in dieser Arbeit der Begriff Handelnde als neutrale Form gewählt.

*operandi*) wie auch die strukturierte Struktur (*opus operatum*) der sozialen Welt (vgl. Bourdieu, 1982, S. 279f.).

Der zentrale Theoriebaustein dieses strukturalistischen Konstruktivismus Bourdieu'scher Prägung ist das Konzept des Habitus. Bourdieu definiert den Habitus als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, [...] als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98). Der Habitus beschreibt somit die Handlungen und Normen einer sozialen bzw. objektiven Klasse oder Gruppierung mit gleichartigen Lebensbedingungen, „die homogene[n] Konditionierungen, Anpassungsprozesse[n] [...] [unterworfen sind] und Systeme homogener und wiederum ähnliche praktische Handlungsmuster hervorbringender Dispositionen erzeugen“ (Bourdieu, 1982, S. 175). Diese Merkmale können als objektivierbare Merkmale wie z. B. der Besitz an Gütern auftreten oder als inkorporierte Merkmale in Form von klassenspezifischen Verhaltensformen, etwa typischen Umgangsformen oder kulturellen Vorlieben (vgl. Bourdieu, 1982). Der Habitus ist das

„*Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (*principium divisionis*) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorhebung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten der *Raum der Lebensstile*“ (Bourdieu, 1982, S. 277f., H. i. O.)

Dieses Zitat Bourdieus verdeutlicht, dass der Habitus eine Scharnierfunktion zwischen individueller Praxis und sozialer Struktur erfüllt.

Bourdieu zufolge ist der Habitus von Handelnden vor allem durch deren gesellschaftliche Position – Bourdieu (1987) spricht auch vom sozialen Raum – geprägt. Zu diesem Raum gehören zuallererst das Familienumfeld, welches bestimmte Erfahrungen und Erfahrungsweisen vermittelt, als auch gesellschaftliche Institutionen wie Schule oder Universität, welche im weiteren Verlauf den Habitus prägen (vgl. Bourdieu, 1987).

Zusammengefasst kann der Habitus als ein Bindeglied zwischen der individuellen Praxis und der jeweiligen Position des Individuums im sozialen Feld verstanden werden. In diesem Kontext ist es entscheidend, dass der über spezifische soziale Erfahrungen generierte Habitus sowohl als Produkt wie auch als Produzent im Individuum verankerter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata fungiert (vgl. Fröhlich, 1999, S.100f.).

Die Habituskonzeption von Bourdieu ist allerdings nicht durchweg stringent. Lenger et al. (2013, S. 15ff.) zu Folge liegt dies vor allem daran, dass die Entwicklung des Habitusbegriffs von Bourdieu sich höchst heterogener Einflüsse und Auseinandersetzungen verdankt. Dazu zählen Bourdieus philosophische Grundausbildung in Frankreich, seine Forschungsaufenthalte in Algerien und Béarn sowie schließlich die Hinwendung zur Analyse moderner Klassengesellschaften mit den Schwerpunkten auf Analysen zur sozialen Bedingtheit des Geschmacks sowie Arbeiten zum französischen Bildungssystem. Im Durchgang durch diese verschiedenen Themenfelder tritt der Habitusbegriff nicht als feststehender und klar definierter Begriff in Erscheinung, sondern wurde im Laufe von Bourdieus Forschungen immer wieder an die jeweiligen Untersuchungsgegenstände angepasst (vgl. Lenger et al., 2013). Diese von einigen Autorinnen und Autoren bezeichnete fehlende Stringenz bedeutet aber nicht unbedingt einen Mangel – ging es doch Bourdieu immer in erster Linie um die Gewinnung von offenen wie flexiblen Konzepten, welche die empirische Arbeit an sozialen Phänomenen unterfüttern können, ohne dabei deren Ergebnisse schon vorwegzunehmen (Bourdieu, 1990, S. 107).

So betont Bourdieu (1990) wiederholt, dass es sich beim Habitus-Begriff um ein konstruktives Denkwerkzeug für empirische Arbeiten handelt. Eine direkte Beobachtung wie abschließende Beschreibung des Habitus als *soziale Tatsache* ist somit nicht möglich (vgl. Reay, 2004). Vielmehr muss die Habitusanalyse den jeweiligen spezifischen Umständen angepasst werden und dabei all das, was als objektiv gegeben angenommen wird, in Frage gestellt werden. So kann z. B. der Frage nachgegangen werden, in welchem Ausmaß die persönliche Geschichte der Handelnden das Verhalten in der gegenwärtigen Situation beeinflusst (vgl. Reay, 2004, S. 438f.).

In dieser Arbeit stehen die persönlichen Geschichten von akademischen Universitätsmitarbeitenden ausgehend sowohl von ihrem Geschlecht sowie ihren fachspezifischen und ihren organisationalen Zugehörigkeiten im Vordergrund. Methodisch wird die vermeintliche Tatsache in Frage gestellt, dass alle akademischen Universitätsmitarbeitenden den gleichen Habitus teilen. Vielmehr wird der Habitus aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht, um deutlich zu machen, weshalb sich Hochschulmitarbeitende im Habitus und den durch den Habitus erzeugten Vorstellungen voneinander unterscheiden.

In jüngerer Zeit hat unter anderem Reay (2004) für die Nutzung des Habitus als flexibles Denkwerkzeug argumentiert. Anlehnend an Bourdieu drückt sich für Reay (2004, S. 432ff.)

der Habitus in vier Aspekten aus: 1. der Habitus als Ausdruck des Körpers in der sozialen Welt und der sozialen Welt im Körper (und somit der Konzeption des Habitus als weit mehr als Einstellungen und Wahrnehmungen), 2. der Habitus als zugleich Ermöglichung und Einschränkung individuellen Handelns, 3. der Habitus als eine Zusammenstellung kollektiver und individueller Zeitverläufe mit der Einzigartigkeit des individuell ausgebildeten Habitus und 4. der Habitus als Resultat eines komplexen Zusammenspiels von Vergangenheit und Gegenwart, der trotz der Zentralität der frühen Sozialisation veränderbar ist. Der Habitus stellt nach Reay (2004, S. 435) insbesondere die Wahlmöglichkeit der Handelnden ins Zentrum, welche im Spannungsfeld von externen Umständen (in Form des Feldes) und dem internalisierten Bezugssystem der Person zu verorten ist.

Diese Arbeit schließt sich dieser flexiblen Lesart des Habitus-Begriffs an. Er dient dabei als ein Denkwerkzeug, mit dem verschiedene Facetten des Öffnungsprozesses der institutionalisierten Organisation Universität aus Sicht von akademischen Universitätsmitarbeitenden erklärt werden sollen, ohne dabei deterministisch zu argumentieren. In dieser Arbeit stehen insbesondere organisationale, fachspezifische und vergeschlechtlichte Geschichten und deren Einfluss auf den Habitus und den Umgang mit dem Veränderungsprozess im Zuge der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital im Vordergrund.

Die Nutzung des Habitus-Konzeptes als Analysewerkzeug, um Hochschulmitarbeitende vor dem Hintergrund des sich vollziehenden Öffnungsprozesses zu untersuchen, ermöglicht es, diese Wahlmöglichkeiten von Universitätsmitarbeitenden im Umgang mit der Öffnung in Abhängigkeit von Geschlecht, Fach und Feld zu untersuchen. In Anlehnung an Engler (2010) wird hierbei z. B. das Geschlecht nicht mehr nur als individuelle Eigenschaft oder individuelles Merkmal betrachtet, sondern es tritt die Frage in den Vordergrund, welchen Effekt vergeschlechtlichte Mechanismen beim Kampf um Anerkennung, Macht und Einfluss im sozialen Feld haben. Das Geschlecht wird in dieser Arbeit als eine Kraft verstanden, die den Habitus mitstrukturiert, ähnlich wie auch die jeweilige Fachkultur sowie die Organisation Universität den Habitus mitbestimmt (siehe auch 2.4.3 Die geschlechtsbezogenen Unterschiede).

Um diese Analyse zu leiten, werden noch zwei weitere Begriffe von Bourdieu berücksichtigt, auf die bisher nur peripher eingegangen wurde: das Feld und das Kapital. Diese Begriffe werden in den folgenden zwei Unterkapiteln diskutiert.

## 2.2 Feld

In Anlehnung an und im Kontrast zu Max Webers Arbeiten zur Religionssoziologie entwickelte Bourdieu den Begriff des Feldes. Bourdieu teilte mit Weber die Annahme, dass die Konstitution des religiösen Feldes durch die Ausbildung eines Ringes an religiösen Spezialisten erfolge, die in wechselseitiger Konkurrenz um die Rechte der Administration der Heilsgüter zueinanderstehen und gleichzeitig eine große Mehrheit (Laien bzw. Profane) vom direkten Zugang zu diesen Heilsgütern ausschließen (vgl. Richter, 2014, S. 50). Das Heilsbedürfnis unterschiedlicher sozialer Gruppen sowie das religiöse Interesse der konkurrierenden Spezialisten mit ihrer jeweils spezifischen soziokulturellen Lage stehen zueinander in direktem Bezug. Eine Abgrenzung zu Weber erfolgte hingegen durch die Annahme Bourdieus, dass es nicht Interaktionen, sondern objektivierte Relationen sind, die das Feld konstituieren (vgl. Richter, 2014, S. 50f.) – „in Feldbegriffen denken heißt *relational denken*“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 126, H. i. O.).

Müller (2014, S. 71) betont, dass in der zweiten Hälfte der 1970er die Zentralität des Konzeptes des Feldes im Werk von Bourdieu zunimmt, wobei Bourdieu das Modell des sozialen Raumes in Form der Konzeption von autonomen sozialen Feldern ergänzt und erweitert. Der soziale Raum lässt sich dabei Müller (2014, S. 72f.) zufolge am ehesten als Makrokosmos der Gesellschaft und die einzelnen Felder als Mikrokosmos verstehen, wobei allerdings beide Begriffe bei Bourdieu nicht immer klar voneinander abgrenzbar seien. Nach Müller (2014) sind Felder bei Bourdieu nicht als soziale Systeme bzw. Milieus zu verstehen, da für Bourdieu die Handelnden und ihre Strategien sowie Macht, Herrschaft und Ungleichheit zentral sind. Bourdieu grenzt sich von automatischen bzw. normativen Abläufen ab und stellt das soziale Feld als Kräftefeld ins Zentrum des Interesses, auf welchem die Handelnden um Positionen und Ressourcen kämpfen (vgl. H.-P. Müller, 2014).

Nach Bourdieu kann ein Feld „als ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ verstanden werden (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127). Die Positionen der Handelnden bzw. Institutionen eines Feldes sind dabei

„objektiv definiert, und zwar durch die aktuelle und potenzielle Situation (*situs*) in der Struktur und der Distribution der verschiedenen Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen (herrschend, abhängig, homolog, usw.)“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127).

Ein Feld beinhaltet somit verschiedene Positionen von Handelnden bzw. Institutionen mit unterschiedlichen Charakteristika. Dem Aufbau des Feldes wohnt eine geschichtliche Dimension inne, die als ein kulturelles Unbewusstes fungiert und dabei spezifische Themen wie Probleme vorgibt (vgl. H.-P. Müller, 2014, S. 73f.).

Bourdieu zufolge unterliegt jedes Feld seiner eigenen Logik und das Geschehen im Feld lässt sich mit einem Spiel vergleichen – es gibt Einsätze in Form von Interessensobjekten, um die konkurriert wird; Investitionen, Eroberungen, gesteuert durch die *illusio*, den Glauben an die Sinnhaftigkeit des Spiels und die damit einhergehenden Konkurrenzkämpfe und Konflikte. Diese relationalen Spiele wie Kämpfe um Macht und Anerkennung stellen die Essenz des Feldes dar (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128).

Die Handelnden sind aktiv in das Feldgeschehen involviert; sie bestimmen in diesen Spielen die Grenzen des Feldes, positionieren sich in Bezug aufeinander und sichern so ihre Stellung sowie Anerkennung. Die Passung des Lebenslaufes bzw. der Sozialisation und des Habitus der jeweilig Handelnden mit dem Feld sind von hoher Relevanz, da sie deren Erfolge bedingen – Handelnden ohne diese Habitus-Feld-Passung fehlt eventuell eine Vertrautheit der Abläufe, der Sinn fürs Spiel oder der Glaube an die Notwendigkeit des Spiels, was eine nachteilige Position mit sich bringen kann (vgl. Lueg, 2011, S. 43).

Bourdieu unterscheidet zudem das Feld der Macht, bei dem sich die Kämpfe um Anerkennung von spezifischen Mikrokosmen zu einer Art Makrokosmos um die Herrschaft über die soziale Ordnung als Ganzes verlagern. Dieses Feld liegt außerhalb der funktionalen Feldgrenzen der anderen Felder und ist ein Feld, in dem Angehörige mit hohem spezifischen Kapitalvolumen und dominierenden Positionen aus anderen Feldern um Anerkennung kämpfen (vgl. Swartz, 2012, S. 163ff.).

Felder unterscheiden sich hinsichtlich der Wertigkeit der im Spiel einzusetzenden Trümpfe. Die Trümpfe sind Kapitalsorten, deren Wertigkeit zwischen Zuständen der Felder variieren kann (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128). Daher ist es nach Bourdieu und Wacquant (1996, S. 136f.) essentiell, bei einem Forschungsvorhaben das jeweils wirksame Kapital und die Grenzen der Wirksamkeit gemeinsam mit dem Feld und seinen Grenzen zu bestimmen. Das Kapital (siehe 2.3 Kapital) bestimmt im Spiel die Stärke, die Position und die Spielstrategien von Handelnden gemeinsam mit dem Habitus und den damit verbundenen erlernten Spielstrategien und Spielregeln (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 129). Die Handelnden sind durch eine endliche Menge von wirksamen Eigenschaften im Feld in Abhängigkeit von der Struktur des Feldes gekennzeichnet und somit agieren Handelnde in

Abhängigkeit von diesen Strukturen und nicht als präkonstruiertes Individuum (vgl. Bourdieu, 1988, S. 63).

Eine Analyse in Feldbegriffen sollte nach Bourdieu und Wacquant die folgenden Elemente beinhalten: 1. eine Analyse der Position des Feldes im Verhältnis zum Feld der Macht, 2. eine Analyse der objektiven Relationen der Handelnden bzw. Institutionen und 3. eine Analyse des Habitus der Handelnden und deren Lebenslauf (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 136).

Diese drei Elemente aufzuzeigen, bedeutet für den Forschungsprozess eine

„Art hermeneutische[n] Zirkel: Um das Feld zu konstruieren, muß man die Formen des spezifischen Kapitals bestimmen, die in ihm wirksam sind, und um diese Formen des spezifischen Kapitals zu konstruieren, muß man die spezifische Logik des Feldes kennen“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 139).

Der Kapitalbegriff fungiert in dieser Arbeit als ein weiteres Werkzeug, um den Habitus einer bestimmten Gruppe von Handelnden, hier: der Habitus von akademischen Hochschulmitarbeitenden, seine Entstehungsbedingungen im akademischen Feld und den Einfluss auf habituell geprägtes Verhalten bzw. Denk- und Wahrnehmungsschemata im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung zu analysieren.

Für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist der Kapitalbegriff zentral, da der Kapitalausstattung von Studierenden eine besondere Bedeutung in dieser Arbeit zu kommt: Historisch betrachtet, ermöglichte nur kulturelles Kapital, das am Gymnasium erworben wurde, oder seit der Bildungsexpansion das Nachholen der Hochschulreife über den zweiten oder dritten Bildungsweg, den Eintritt in das akademische Feld. Im akademischen Feld selbst war von den kulturellen Kapitalarten nur jenes Kulturkapital wirksam, welches an der Universität bzw. Fachhochschule erworben wurde. Durch den heute über berufliche Vorerfahrungen und Vorbildungen vermittelten alternativen Hochschulzugang und die Anrechnung von beruflichen Vorerfahrungen und Vorbildungen auf Studienleistungen während des Studiums wird dieser Bestandteil der spezifischen Logik des Feldes in Frage gestellt. Der nächste Schritt in dieser Arbeit ist daher eine Erläuterung des Kapitalbegriffs.



## 2.3 Kapital

Der letzte, für den Kontext dieser Arbeit zentrale Begriff Bourdieus ist der des Kapitals. Bourdieu definiert Kapital allgemein als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, inkorporierter Form“ (Bourdieu, 1983, S. 183), welches durch „soziale [...] Energie in Form von verdinglichter oder lebendiger Arbeit“ die Aneignung von Kapital ermöglicht. Dadurch ist das Kapital sowohl eine den subjektiven und objektiven Strukturen innewohnende Kraft (*vis insita*) wie auch eine prägende grundlegende Gesetzmäßigkeit der sozialen Welt (*lex insita*) (Bourdieu, 1983, S. 183). Das Kapital determiniert die gesellschaftliche Welt, so wird bereits durch die Geburt ein bestimmtes Kapital ererbt. Im weiteren Lebensverlauf wird unterschiedliches Kapital entweder durch weitere Vererbung oder durch Investition von Zeit akkumuliert. Das verhindert, dass das gesellschaftliche Leben nicht wie Roulette, nicht wie ein Spiel, bei dem Alles-oder-Nichts-Gegebenheiten vorherrschen, verläuft. Ganz im Gegenteil, die soziale Welt ist durch Trägheit, Akkumulation und Vererbung gekennzeichnet (vgl. Bourdieu, 1983, S. 183f.).

Bourdieu erweitert den Kapitalbegriff der gängigen Wirtschaftstheorie um zwei weitere Kapitalarten – und relativiert damit die Ansicht, dass nur das ökonomische Kapital entscheidend sei. Ergänzt wird dies durch das, was Bourdieu das kulturelle und das soziale Kapital nennt (vgl. Bourdieu, 1983, S. 184). Sie sind Ausdruck der Einsicht Bourdieus, dass in sozialen Beziehungen wie z. B. Machtkämpfen auch unverkäuflichen Dingen ein bestimmter Wert zukommt. So stellen u. a. Praxisformen, die zwar ebenso einen objektiv ökonomischen Charakter haben können, aber im gesellschaftlichen Leben nicht als solche erkannt werden bzw. erkennbar sind, Erscheinungsformen des Kapitals dar (Bourdieu, 1983, S. 185).

Die Gestalt und Präsenz der jeweiligen Kapitalart hängt sowohl vom Anwendungsbereich, d. h. letztendlich von der spezifischen Struktur des jeweiligen Feldes, wie auch von Transformationskosten als grundsätzlich notwendige, gegebene Bedingungen ab. So ist laut Bourdieu z. B. das ökonomische Kapital direkt in Geld konvertierbar, wohingegen dies beim kulturellen und sozialen Kapital nur limitiert möglich ist (Bourdieu, 1983, S. 186).

Der Begriff des ökonomischen Kapitals umfasst z. B. Unternehmen, Immobilien, Aktien und damit Dinge, die sich nach dem wirtschaftswissenschaftlichen Kapitalbegriff in Form des Eigentumsrechts institutionalisieren lassen (Bourdieu, 1983, S. 186). Die anderen Kapitalarten können unter bestimmten Umständen in Form einer „Transformationsarbeit“ durch ökonomisches Kapital erworben werden (Bourdieu, 1983, S. 196, H. i. O.). Durch die

Möglichkeit der Transformation von ökonomischem Kapital in anderes Kapital kann das ökonomische Kapital als Basis des Erwerbs von kulturellem und sozialem Kapital betrachtet werden. Die transformierten und travestierten Erscheinungsformen dieser Kapitalarten sind nicht immer gänzlich auf das ökonomische Kapital rückführbar, sondern auch durch Kommunikationsphänomene bedingt (Bourdieu, 1983, S. 196). So unterscheiden sich die Kapitalarten nach Bourdieu (1983) auch in dem Maße, in dem sie ineinander konvertierbar sind und sich institutionalisieren lassen. Demgemäß ist z. B. das kulturelle Kapital nur unter bestimmten Bedingungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und ist insbesondere in Form von schulischen Titeln institutionalisierbar (vgl. Bourdieu, 1983, S. 186). Bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit bedeutet dies, dass im Prozess der Hochschulöffnung dem kulturellen Kapital insbesondere in Form des vorhandenen beruflichen und nicht vorhandenen gymnasialen Kulturkapitals besondere Bedeutung zukommt (siehe Kapitel 2.4.4 Das außeruniversitäre kulturelle Kapital).

Nach Bourdieu (1983, S. 186) kann kulturelles Kapital in drei Formen auftreten: in inkorporierter, objektivierter und institutionalisierter Form. Das objektivierte Kulturkapital manifestiert sich in kulturellen Besitzgütern wie Büchern, Instrumenten etc., das institutionalisierte Kulturkapital in Zertifikaten, Zeugnissen und Titeln. Das inkorporierte Kulturkapital ist hingegen weniger unmittelbar materiell greifbar, da es sich um dauerhaft „einverlebte“ Dispositionen des menschlichen Organismus handelt und damit eng mit den jeweiligen Personen und deren Aktivitäten verflochten ist. Unter inkorporiertem Kulturkapital versteht Bourdieu daher ein, über lange Zeiträume hinweg angeeignetes Wissen, das sich mittels Bildung und Übungen in Gestalt von einverlebten Fertigkeiten und Haltungen manifestiert. Hierfür muss Zeit aufgewendet werden und die Ausbildung dieser Kapitalform kann nicht beschleunigt werden (vgl. Keupp, 2002, S. 199f.). So verfügen die formal Gebildeten über entsprechende Zertifikate, Zeugnisse und Titel, also institutionalisiertes Kulturkapital, um ihr kulturelles Kapital zu dokumentieren, während der Autodidakt, der über inkorporiertes Kulturkapital verfügt, hingegen gezwungen sein kann, dieses Kulturkapital quasi als Ersatz permanent nachzuweisen. Somit kann ein Titel als „Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert“ unabhängig des gegenwärtigen Wissensstandes überträgt, fungieren (Bourdieu, 1983, S. 190f.).

Es gibt eine gewisse wechselseitige Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischen Kapital. Zuerst einmal setzt die Aneignung von kulturellem Kapital die Anwendung ökonomischen Kapitals voraus; das so erworbene kulturelle Kapital kann dann später, unter

gewissen Umständen und dem zeitlichen Wandel unterworfen, wieder in ökonomisches Kapital transferiert werden. Ein Beispiel dafür wäre ein an einer amerikanischen Eliteuniversität erworbener MBA-Abschluss, der eventuell den Zugang zu einem höheren Gehalt erleichtern kann. Weiterhin sind inkorporiertes und institutionalisiertes Kulturkapital nicht vererbbar bzw. übertragbar, im Gegensatz zum objektivierten Kulturkapital (vgl. Bourdieu, 1983).

Obwohl ökonomisches Kapital für die Aneignung kulturellen Kapitals notwendig ist, ist für die adäquate Nutzung des objektivierten Kulturkapitals der Besitz eines gewissen inkorporierten Kulturkapitals zwingend nötig. In diesem Kontext betont Bourdieu, dass das objektivierte Kulturkapital im Feld der kulturellen Produktion wie z. B. der Wissenschaft und der sozialen Klassen von den Handelnden strategisch eingesetzt werden muss, um fortzubestehen. Die Profite der Anwendung dieses Kapitals im jeweiligen Feld hängen von der Beherrschung des Kulturgutes und damit dem inkorporierten Kulturkapital der jeweils Handelnden ab (vgl. Bourdieu, 1983, S. 189f.).

Die letzte und dritte Kapitalform nach Bourdieu (1983, S. 191) ist das soziale Kapital, welches die „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzwerkes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“, darstellt. Das soziale Kapital ist eine Ressource, die auf der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit beruht und die in Form von materiellen bzw. symbolischen Tauschbeziehungen konstituiert wird. Eine Institutionalisierung ist durch einen gemeinsamen Namen sowie gemeinsam prägende Institutionalisierungsakte möglich. Dies führt zu einer quasi-realen Existenz des sozialen Netzwerkes, deren Grundlage Austauschbeziehungen von Gütern darstellen, die nicht auf das kulturelle bzw. ökonomische Kapital der jeweiligen Mitglieder reduzierbar sind (vgl. Bourdieu, 1983, S. 191f.).

Das soziale Kapital hängt nicht nur von der Größe des Netzwerkes, sondern auch von der Bandbreite des Kapitals ab, das von den Mitgliedern des Netzwerkes bereitgestellt wird. Die daraus sich ergebenden materiellen und symbolischen Profite bilden zugleich auch die Grundlage der Solidarität, die sich potenziell aus der Zugehörigkeit realisieren lassen (vgl. Bourdieu, 1983, S. 192). Dabei ist zur Aufrechterhaltung des Netzwerkes jedoch eine stetige Pflege und ein ständiger Austausch als Zeichen der Anerkennung durch Zeit und Geld notwendig. Die Grenzen dieses Netzwerkes sind nicht festgesetzt, sondern durch einen als legitim geltenden Austausch und durch die Regelungen des Zugangs zur Mitgliedschaft

veränderbar; diese Grenzen wirken als Abgrenzungsmechanismen gegenüber Nicht-Dazugehörenden (vgl. Bourdieu, 1983, S. 193f.).

Über diese drei Kapitalsorten hinaus unterscheidet Bourdieu zuweilen auch eine vierte Kapitalform, das symbolische Kapital, wenn auch weniger differenziert und unter anderer Verwendung des Kapitalbegriffes. Beim symbolischen Kapital handelt es sich nicht um eine eigenständige Kapitalsorte. Vielmehr tendiert nach Bourdieu unter Umständen „jede Art Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales) [...] dazu, als symbolisches Kapital zu funktionieren (so dass man vielleicht genauer von *symbolischen Effekten des Kapitals* sprechen sollte), wenn es explizite oder praktische Anerkennung erlangt“ (Bourdieu, 2001a, S. 311, H. i. O.). Dies bedeutet, dass jede der drei Kapitalarten zu symbolischem Kapital werden kann, wenn es denn als legitim anerkannt wird.

Anlehnend an Bourdieu können der Habitus und das Kapital in verschiedenen Feldern zu unterschiedlichen Praktiken (und Vorstellungen) führen. Gerade das akademische Feld ist in dieser Hinsicht besonders spannend, da Fach und Organisation dieses Feld und die Verfügung über Kapital auf unterschiedliche Weise strukturieren, genauso wie die Kategorie Geschlecht. Daher kann nicht von einem wahren, objektiven akademischen Feld ausgegangen werden, sondern das Feld muss für die einzelnen Hochschulmitarbeitenden immer wieder neu in Abhängigkeit dieser „Faktoren“ definiert werden. Um die Denkwerkzeuge Bourdieus für diese Perspektive nutzbar machen zu können, müssen einige Erweiterungen bzw. Ergänzungen vorgenommen werden, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

## **2.4 Erweiterungen für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit**

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel zu den analytischen Konzepten von Bourdieu beschreiben diese Konzepte auf einer tendenziell allgemeinen Ebene und nicht spezifisch für den Kontext Hochschule. Im Folgenden werden diese analytischen Konzepte auf das akademische Feld übertragen und durch andere Arbeiten von Bourdieu sowie Arbeiten von anderen Autorinnen und Autoren ergänzt.

In erster Linie sind hier die Arbeiten zum „Homo Academicus“ von Bourdieu (1988) zu nennen, welcher sich allerdings vornehmlich auf das französische Feld der Universität bezieht. Aus diesem Grunde werden weitere Arbeiten zum deutschen akademischen Feld in die Analyse miteinbezogen (u. a. Barlösius, 2012; Münch, 2014). Im Anschluss daran wird der akademische Kapitalbegriff Bourdieus zugleich auf außeruniversitäres Kapital erweitert. Es benennt insbesondere berufliches Kapital, welches Studierende im Kontext der Öffnung

der Universitäten mit sich bringen und welchem innerhalb dieser Dissertation eine besondere Rolle zukommt (siehe ebenso Kapitel 3).

Des Weiteren haben sich deutsche Hochschulen im Zuge der *New-Public-Management-Reformen* (NPM) stärker in Richtung einer idealtypischen Organisationsform durch u. a. die Stärkung der Autonomie vom Staat und der Präsidien gewandelt (siehe z. B. Nickel, 2009; Schimank, 2005; Schimank & Lange, 2009). Daher wird im Folgenden das Konzept der Organisationskultur eingeführt, um fachspezifische und organisationale Kulturen abbilden zu können. Zusätzlich werden Bourdieus bereits diskutierte Arbeiten durch die Frauen- und Geschlechterforschung, die geschlechtsbezogene Hochschulforschung sowie durch eines seiner Spätwerke zur männlichen Herrschaft ergänzt (siehe Bourdieu, 2005). Dieses Werk Bourdieus behandelt zwar nicht spezifisch das Feld der Universität, liefert jedoch interessante Anknüpfungspunkte für die Erforschung des Habitus in Abhängigkeit vom Geschlecht.

#### **2.4.1 Das universitäre Feld nach Bourdieu**

Bourdieu hat sich in seinem Werk zum „Homo Academicus“ bereits umfassend einer Analyse der universitären Welt bzw. des universitären Feldes und den Angehörigen dieses Feldes gewidmet<sup>11</sup>. Nach Bourdieu zeigt sich, dass das universitäre Feld wie alle anderen Felder auch eine „Stätte der Auseinandersetzung und des Kampfes ist, in dem es um die Bestimmung der Voraussetzungen und Kriterien der legitimen Zugehörigkeit und Hierarchie geht, das heißt der relevanten, wirksamen Eigenschaften, die sich als Kapital einsetzen lassen und spezifische Profite erzielen, die vom jeweiligen Feld abgesichert werden“ (Bourdieu, 1988, S. 45).

Bourdieu hält für den Bezug des universitären Feldes zum Feld der Macht fest, dass Professorinnen und Professoren im sozialen Raum durch ein hohes Kapitalvolumen einer nicht-dominanten Kapitalart, dem kulturellen Kapital, gekennzeichnet sind. Dieser Besitz von viel kulturellem Kapital bedeutet, dass die Angehörigen dieses Feldes sich in einem nicht-dominanten Pol des Feldes der Macht im Vergleich zu anderen Handelnden wie z. B. Managerinnen und Managern befinden, die viel ökonomisches Kapital besitzen. Aufgrund der institutionalisierten Form ihres Kulturkapitals und der damit verbundenen Vorzüge befinden sie sich gegenüber Schriftstellerinnen und Schriftstellern sowie Künstlerinnen und Künstlern in einer höheren Machtposition (Bourdieu, 1988, S. 82).

Für Bourdieu stellen die Angehörigen dieses Feldes die „Klassifizierer unter Klassifizierenden“ (Bourdieu, 1988, S. 9) dar, welche den Anspruch auf Objektivität und

---

<sup>11</sup> Den Ausgangspunkt von Bourdieus Arbeit bilden die Veränderungen im Zuge der Bildungsexpansion der 1968er, die insbesondere zu einem Anstieg der Studierenden wie auch Lehrenden führte und dabei die soziale Zusammensetzung nachhaltig veränderte.

Universalität erheben und miteinander in ständiger Konkurrenz um die Wahrheit stehen. Die Angehörigen dieses Feldes verfügen über einen wissenschaftlichen Habitus, die „Summe der inkorporierten Dispositionen für wissenschaftliche Tätigkeiten“ (Barlösius, 2012, S. 126), der die Praktiken der Handelnden neben ihrem in Familie und Schule erworbenen Habitus prägt. Der wissenschaftliche Habitus zeigt sich nach Barlösius (2012) in einer Vertrautheit und einem Gespür für wissenschaftlich anerkannte Verhaltensweisen und Erwartungen, die meist theoretischer, rein kognitiver und rationaler Natur sind. Weiter zeichnet sich der wissenschaftliche Habitus durch eine Distanz zum Forschungsgegenstand, das Verwenden einer verallgemeinernden Sprache und eine Sprech- und Argumentationsweise, die Objektivität nahelegt, aus (vgl. Barlösius, 2012, S. 129).

Die Aneignung eines wissenschaftlichen Habitus ist auf Seiten der Handelnden mit einer hohen Zeitinvestition verbunden, bei der jede Etappe einen Wettbewerb darstellt. In den einzelnen Etappen steht das Erlernen von Praktiken im Vordergrund, die vor allem auf das Erlernen und Verstehen komplexer theoretischer Modelle und komplizierter Methoden bis hin zu einer Verkörperung abzielen (vgl. Barlösius, 2012). Diese dauerhaften Dispositionen in Form des wissenschaftlichen Habitus werden von den Handelnden durch Sozialisation in diesem Feld übernommen und dominieren die universitären Spiele (vgl. Bourdieu, 1983).

Allerdings gibt es unter den Handelnden in diesem Feld Unterschiede, inwieweit sie der Idealvorstellung des wissenschaftlichen Habitus nahekommen. Der wissenschaftliche Habitus wird sowohl durch die unterschiedlichen Pole des durch Dualität geprägten Hierarchisierungsprinzips des Feldes als auch durch die Kapitalausstattungen der Handelnden bedingt.

Universitäres Kapital erhalten und behalten die Handelnden, die Positionen innerhalb des Feldes innehaben, „mit denen sich andere Positionen und deren Inhaber beherrschen lassen“ (Bourdieu, 1988, S. 149). Bourdieu (1988, S. 151, H. i. O.) rückt das „sogenannte [...] «Gewicht»“ und die dadurch eingenommene Machtposition ins Zentrum, die durch den Besitz von universitärem Kapital entstehen. Hierarchie und Wettbewerb sind zentrale Elemente des universitären Kapitals, welches durch die Kontrolle des Zugangs zur Körperschaft Universität, z. B. durch Mitgliedschaft in Kommissionen, oder durch Gelehrte und Intellektuelle, die in der Wissensgemeinschaft angesehen sind, erworben werden kann. Bourdieu (1988, S. 92ff.) unterscheidet universitäres Kapital in 1. universitäres Machtkapital in Form von akademischen Auszeichnungen oder herausgehobenen Stellungen an der Universität, 2. wissenschaftliches Machtkapital und Prestige in Form von Mitgliedschaften in

wichtigen Kommissionen, 3. Kapital an intellektueller Prominenz, gemessen an Veröffentlichungen in Taschenbuchreihen, Artikeln in „Le Monde“ oder anderen Zeitschriften bzw. Zeitungen sowie 4. politisches oder ökonomisches Machtkapital in Form von z. B. Mitarbeit in staatlichen Organisationen.

Personen, die über viel institutionalisiertes wissenschaftliches Kapital verfügen (z. B. Kapital, welches an die jeweilige Universität gebunden ist), haben Macht über die Reproduktionsinstanzen der Wissenschaft inne und sind weniger von einem wissenschaftlichen Habitus gekennzeichnet als Personen mit mehr reinem wissenschaftlichem Kapital (z. B. Kapital an intellektueller Prominenz aus Veröffentlichungen) (vgl. Barlösius, 2012, S. 129).

Die Ausprägung des wissenschaftlichen Habitus ist zudem von den unterschiedlichen Beziehungen der jeweiligen Fakultäten mit nicht-universitären Feldern und den damit verbundenen Kapitalausstattungen strukturiert. Bourdieu (1988) unterscheidet auf der einen Seite die *weltlichen* oberen Fakultäten, die sich aus den theologischen, rechtswissenschaftlichen und medizinischen Fakultäten zusammensetzen. Die weltlichen Fakultäten sind gekennzeichnet durch einen stärkeren möglichen Einfluss auf die Öffentlichkeit bei zugleich größerer Kontrolle durch die Regierung und einer praktischen Verwendung des Wissens. Im Gegensatz dazu stehen die unteren Fakultäten *ohne weltlichen Einfluss*. Hierzu zugehörig sind Fächer wie Geschichte, die Sprachen oder die Philosophie. Es existieren somit zwei Pole im universitären Feld: der autonome Pol mit den Fakultäten ohne weltlichen Einfluss und der heteronome, fremdbestimmte Pol der weltlichen Fakultäten.

Obwohl das universitäre Feld primär auf die kulturelle (Re-)Produktion ausgerichtet ist, existieren dennoch zwei gegensätzliche Pole in Form ökonomischer und kultureller Macht (vgl. Bourdieu, 1988, S. 100f.). Die weltlich dominierten Fakultäten in Form der naturwissenschaftlichen und partiell der philosophischen Fakultät stehen den sozial dominierten Fakultäten in Form der medizinischen und juristischen Fakultäten gegenüber (Bourdieu, 1988, S. 90f.).

Diese beiden Pole spiegeln ebenso die Verteilung der Professorinnen und Professoren nach ihren Klassen wider: Die Charakteristika der herrschenden Klasse, die ausgestattet ist mit viel kulturellem Kapital, nehmen von der naturwissenschaftlichen zur philosophischen Fakultät zu und von der philosophischen Fakultät zur rechtswissenschaftlichen und medizinischen Fakultät ab (vgl. Bourdieu, 1988, S. 85). So fanden sich in Bourdieus Studie (1988) bei der von ihm untersuchten Professorenschaft weniger Nachfahren aus Professorinnen- und

Professorenfamilien in den Rechtswissenschaften und der Medizin, als dies in der philosophischen Fakultät der Fall war. Diese „Polarisierung“ des universitären Feldes bedingt nach Bourdieu (1988) ein durch Dualität geprägtes Hierarchisierungsprinzip, welches teilweise durch die soziale Herkunft und Vererbung bedingt ist. Einerseits findet sich im universitären Feld eine soziale Hierarchie, aufbauend auf dem ererbten Kapital und dem aktuellen politischen und ökonomischem Kapital und andererseits eine kulturelle Hierarchie, aufbauend auf universitärem Kapital in Form von wissenschaftlicher Autorität (vgl. Bourdieu, 1988).

Für Personen, die eine andere als die dominierende soziale Herkunft aufweisen, steigen gemäß Bourdieus Studie die Chancen, sich im universitären Feld positionieren zu können, je weniger die für die (Re-)Produktion von kulturellem Kapital notwendigen Erfahrungen und eine Vertrautheit mit dem System vorausgesetzt werden müssen und je stärker formalisiert und universeller vermittelbar Fertigkeiten und Dispositionen sind – dies ist z. B. stärker in den Fächern der naturwissenschaftlichen Fakultäten und weniger in den philosophischen Fakultäten der Fall (vgl. Bourdieu, 1988, S. 88). Diese Argumentation legt nahe, dass z. B. die Naturwissenschaften offener für den Zugang von Studierenden mit beruflichem Kapital zur Universität sein sollten. Alheit (2009, 2016) stellt dies allerdings teilweise in Frage: Die Naturwissenschaften verfahren laut seiner Forschung exklusiver (und widersprechen damit den Annahmen, die aus Bourdieus Aussagen im Kontext der Hochschulöffnung abgeleitet werden können) und die Ingenieurwissenschaften inklusiv<sup>12</sup>.

Die Herkunft spielt, ähnlich wie bei Bourdieu, auch im deutschen Hochschulsystem auf sowohl Studierenden- (vgl. z. B. Becker, 2012; 2007; Müller, Pollak, Reimer & Schindler, 2009) wie auch Professorinnen- bzw. Professorebene (vgl. z. B. Möller, 2013, 2015) und noch immer auf fächerübergreifender Ebene eine zentrale Rolle. Möller (2013) konnte in ihrer quantitativen Untersuchung unter nordrhein-westfälischen Professorinnen und Professoren aufzeigen, dass nur ein geringer Prozentsatz (11 Prozent) an Professorinnen und Professoren aus der von ihr für ihre quantitative Befragung definierten niedrigsten der vier Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch) stammen. Diese vier Herkunftsgruppen bilden sowohl die schulische bzw. akademische und berufliche Ausbildung sowie die gegenwärtige bzw. letzte berufliche Stellung der Eltern aufsteigend ab. Der niederen Herkunftsgruppe gehören Professorinnen und Professoren an, deren Eltern geringqualifizierte

---

<sup>12</sup> Im Folgenden werden die Begriffe „inklusive“ bzw. „exklusive“ in Anlehnung an Alheit (2009) und den allgemeinen fachwissenschaftlichen Diskurs verwendet, auch wenn grammatikalisch „inkludierend“ bzw. „exkludierend“ die korrekte Formulierung wäre.



Angestellte, Arbeiter oder Beamte sind bzw. waren. Möller (2013) merkt zudem an, dass sich der Trend der Berufung von Personen vorrangig aus den oberen Herkunftsgruppen über einen Zeitraum von 20 Jahren verstärkte. Weiter wird auch im deutschen Hochschulkontext von einem wissenschaftlichen Habitus (vgl. z. B. Barlösius, 2012) gesprochen und ebenso wie Bourdieu konnte z. B. Alheit (2009, 2015, 2016) zeigen, dass dieser wissenschaftliche Habitus zwischen Angehörigen verschiedener Fächer (und dessen Zusammenspiel mit dem Thema Hochschulöffnung) differiert.

Auch wenn sich einige Parallelen zu Bourdieus Arbeiten zum universitären Feld im Kontext dieser Arbeit ziehen lassen, so finden sich doch auch einige Charakteristika im deutschen Hochschulsystem, die bei Bourdieu nicht genügend abgebildet sind. Im Folgenden werden diese Unterschiede wie z. B. der vergeschlechtlichte Habitus, unterschiedliche Kapitalausstattungen und Kulturen zwischen Universitäten und die Bedeutung von beruflichem Kapital näher diskutiert.

#### **2.4.2 Das akademische Feld und seine Subkultur(en)**

Das folgende Kapitel setzt sich mit den unterschiedlichen Kulturen im Feld der Universität auseinander, welche in dieser Arbeit nicht nur als Resultat von Fachkulturen und staatlicher Steuerung, sondern auch spezieller organisationaler Charakteristika betrachtet wird.

Nach Välimaa (1998) waren Universitäten in Europa traditionell ein Teil eines homogenen, nationalen Systems und wenig marktgesteuert. Das Verständnis von Hochschulen war dabei stark durch nationale Hochschulpolitiken und Traditionen geprägt, die eine Vereinheitlichung der Hochschulen anstrebten. Für den europäischen Raum im Allgemeinen konnte festgehalten werden, dass die akademischen Disziplinen die richtungsweisenden Einheiten waren (vgl. Maassen, 1996; Sporn, 1992; Välimaa, 1998). Dieses Bild der Universität als eine Institution, die vorwiegend durch Fakultäten und Fachkulturen geprägt wird, spiegelt sich stark in den Arbeiten zum universitären Feld von Bourdieu wider. Vor dem Hintergrund des gerade skizzierten Kontextes konnte tatsächlich mehrheitlich von „einem“ universitären Feld gesprochen werden.

Im Zuge der NPM-Reformen (siehe z. B. Nickel, 2009; Schimank, 2005; Schimank & Lange, 2009) kann auch für das deutsche Hochschulsystem zum Teil ein Trend in Richtung des US-amerikanischen Hochschulsystems beobachtet werden, in welchem Universitäten vom Markt gesteuert oder zumindest beeinflusst werden und das akademische Feld stark durch den Wettbewerb zwischen einzelnen Hochschulinstitutionen geprägt ist. Im Zuge des NPM übernehmen deutsche Hochschulen seit den 2000ern zumindest einige Charakteristika

privatwirtschaftlicher Unternehmen (vgl. z. B. Jost & Scherm, 2011; Krücken & Meier, 2006; Meier, 2009; Schimank & Lange, 2009).

An Hochschulen ist das NPM Nickel (2009, S. 63f.) zufolge durch eine strategische Steuerung durch den Staat und eine Erhöhung der Hochschulautonomie gekennzeichnet, bei welcher den Hochschulen die Art und Weise, wie sie die vereinbarten Ziele erreichen, selbst überlassen wird. Weiter sollte sich, laut Nickel, im Zuge des NPM ein Wechsel von einer Inputsteuerung zu einer Outputsteuerung vollziehen, bei der auf Basis von Quantität und Qualität nach erfolgreicher Prüfung Gelder an die Hochschulen vergeben werden. Zudem sollen die Hochschulen flexiblere und privatwirtschaftlich orientierte Managementtechniken und Organisationsstrukturen etablieren, um sich so von einer „Versorgungsmentalität“ zu lösen und ihre Leistungsfähigkeit zu erhöhen (vgl. Nickel, 2009, S. 63f.).

Als letztes Charakteristikum der Übertragung des NPM auf den Hochschulsektor stellt Nickel die Lockerung der rechtlichen Bindungen der Hochschulen an den Staat heraus. Sie betont in diesem Zusammenhang, dass die Hochschulen ihre Leistungen und Aufgaben dabei outputorientierter und bestimmten politischen Vorstellungen folgend ausführen sollten. Diese veränderte Vorgehensweise sollte zur Bildung professioneller Hochschulleitungen führen, die eine Organisationskultur etablieren sollen, die geprägt ist durch Effizienz, Effektivität und Innovation – in einem System, das traditionell durch individuelle Autonomie und akademische Selbstverwaltung gekennzeichnet ist (vgl. Nickel, 2009, S. 63f.).

Krücken (2013, S. 95) stellt ebenso heraus, dass Veränderungen wie z. B. das NPM zu einem organisationalen Wandel an Universitäten führen, die sich in einen „handlungs-, entscheidungs- und strategiefähigen organisationalen Akteur“ transformieren. In einer bisher lose gekoppelten Expertenorganisation werden Führung und Management zu zentralen, expandierenden Elementen und die damit verbunden organisationalen Praktiken institutionalisiert (vgl. z. B. Krücken, 2013).

Im gegenwärtigen Diskurs werden Universitäten daher verstärkt als organisationale Akteurinnen (vgl. Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000; Krücken & Meier, 2006; Meier, 2009; Musselin, 2007) dargestellt. In welchem Maße sich deutsche Universitäten bereits zu Organisationen gewandelt haben und ob Universitäten überhaupt Organisationen, „besondere Organisationen“ (Musselin, 2007) oder „unvollständige Organisationen“ (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000) sind, hängt von Perspektive und theoretischem Ausgangspunkt ab (siehe Wilkesmann & Schmid, 2012).

Seeber et al. (2014) halten in ihrer vergleichenden Studie mit 26 europäischer Universitäten fest, dass es zwischen den Universitäten große Unterschiede hinsichtlich der Organisationswerdung gibt. Die dort analysierten Universitäten lassen sich in einen unternehmerischen Typus mit einem hohen Grad an Rationalität und Hierarchie und einen traditionellen Typus mit einem geringen Grad an Rationalität und Hierarchie einteilen. Rationalität meint hier die Setzung von Zielen durch das Management der Organisation und die Ausführung dieser Zielsetzungen und die damit verbundene hierarchische Steuerung durch das Management der Organisation (vgl. Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000)

Zudem betonen die Autorinnen und Autoren, dass Universitäten dem bisherigen Idealbild der Organisation als durch organisationale Identität, Hierarchie und Rationalität geprägt zwar nicht gänzlich entsprechen können, sich aber dennoch vom Konzept der Institution entfernt hätten. Spezifische Fachkulturen werden nicht einfach durch unternehmerische Wertsysteme ersetzt, sondern es kommt zu einer Mischung aus unternehmerisch geprägten Entscheidungsstrukturen und den jeweiligen Fachkulturen (Seeber et al., 2014, S. 1469). Seeber et al. (2014) stellen daher heraus, dass die Komplexität akademischer Aktivitäten, welche nicht immer vorhersagbar sind, und das normative System der akademischen Institutionen, welches weiterhin stark durch Fachkulturen geprägt ist, wahrscheinlich niemals völlig durch Rationalität und Hierarchie geprägt sein wird. Es werden also nur bestimmte organisationale Werte institutionalisiert.

Kehm und Fuchs (2009, S. 77f.) diskutieren im Kontext der Governance-Forschung an Hochschulen drei unterschiedliche Vorstellungen, wie Hochschulen auf extern ausgelöste Veränderungsprozesse reagieren und sich an diese anpassen können. Die *universalistische Sichtweise* versteht unter Hochschulen besondere Organisationen, die durch einen hohen Grad an Autonomie in ihrem Verhältnis zum Staat positioniert sind und deren interne Teile nur lose gekoppelt sind. Dieser Funktionsweise liegt der Anspruch zu Grunde, dass qualitative hochwertige Bildung und Forschung nur dann erbracht werden kann, wenn diese Autonomie frei von äußeren Einflüssen erhalten bleibt. Die *instrumentalistische Sichtweise* hingegen versteht Hochschulen genauso wie all anderen Typen von Organisationen als durch eine enge interne Kopplung, eine gestärkte Führung, organisational geteilte Ziele und eine Managementstruktur, die diese Ziele in die Wirklichkeit umsetzen können, gekennzeichnet. Diese Sichtweise impliziert, dass der Erfolg einer Organisation davon abhängt, in wieweit sie Regeln schaffen kann, die die Zielerreichung ermöglicht (vgl. Kehm & Fuchs, 2009, S. 79). Die dritte und letzte Sichtweise ist die *institutionalistische Sichtweise*, nach welcher Hochschulen als Institutionen verstanden werden, die durch Werte und normative

Erwartungen geprägt sind. Ein erfolgreicher Veränderungsprozess muss demnach zu einer Institutionalisierung spezieller, neuer organisationaler Formen führen (vgl. Kehm & Fuchs, 2009, S. 79). Diese Perspektive ist nach Kehm und Fuchs (2009) die dominierende Perspektive in der Hochschulforschung. Hochschulen können hiernach als *institutionalised organizations* (institutionalisierte Organisationen) in Anlehnung an Meyer und Rowan (1977) beschrieben werden.

Hinsichtlich eines Rückzug des Staates aus der engeren Kontrolle und der damit verbundenen Stärkung der Handlungsspielräume der einzelnen Hochschulen durch mehr Autonomie und Selbstkontrolle können deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich als „latecomer“ (Schimank & Lange, 2009) bezeichnet werden. Sie sind daher noch immer weit von den Annahmen einer instrumentalistischen Sichtweise entfernt. In dieser Arbeit wird daher die Perspektive vertreten, dass Universitäten unvollständige und damit besondere Organisationen sind (vgl. Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000; Kehm, 2012; Seeber et al., 2014; Wilkesmann & Schmid, 2012) und zunehmend als institutionalisierte Organisationen bzw. Akteurinnen agieren (vgl. z. B. Krücken & Meier, 2006). Scott (2014, S. 182f.) stellt für die Beziehungen zwischen Institutionen und Organisationen heraus, dass nach der auf Douglas North (1990) aufbauenden „game analogy“, Institutionen die Regeln des Spiels vorgeben, wohingegen Organisationen die Spieler selbst sind. Dieses Sinnbild verdeutlicht, was sowohl Seeber et al. (2014), Kehm und Fuchs (2009) und andere Autorinnen und Autoren herausgestellt haben: Universitäten befinden sich momentan in einer Zwischenposition. Durch die NPM-Reformen und andere Reformen haben sie sich von der reinen Regelvorgabe durch den Staat wegbewegt, aber sind sie noch immer keine gänzlichen eigenständigen Spieler.

Deutsche Hochschulen haben noch nicht alle organisationalen Werte und Praktiken institutionalisiert, um als vollständige Organisationen beschrieben werden zu können. Sie sind weiterhin durch die Mischung von organisationalen und institutionalistischen bzw. fachspezifischen Kulturen geprägt. Durch die Aufnahme verschiedener Perspektiven der Universitätskulturforschung in das analytische Rahmenwerk dieser Arbeit wird diesem Spannungsverhältnis Rechnung getragen.

Aus organisationaler Perspektive gibt es eine Vielzahl von Theorien der Organisationssoziologie, die sich mit dem Einfluss von Institutionen bzw. Organisationen auf Individuen auseinandersetzen – dazu zählen vor allem institutionensoziologische Ansätze, der Neo-Institutionalismus, mikropolitische Ansätze und die Systemtheorie (vgl. Kubisch, 2008). Kubisch (2008, S. 81f.) betont, nach Erörterung der verschiedenen Ansätze, dass aus

organisationaler Perspektive die Organisationskulturforschung es am ehesten ermöglicht, „etwas über die handlungsleitenden Orientierungen von Organisationsmitgliedern zu erfahren“. Gerade in Untersuchungen wie dieser, in der die Erforschung habitueller Konstruktionen im Vordergrund stehen, ist die Perspektive der Organisationskulturforschung nach Kubisch (2008, S. 81f.) „am ehesten geeignet und anschlussfähig für einen praxeologisch ausgerichteten Ansatz, wie er sich in der Habitustheorie [...] zeigt“.

Weiter besteht das Besondere an der Forschung zur Universitätskultur im Vergleich zur klassischen Organisationskulturforschung darin, dass sie auch den fachspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata Rechnung tragen kann. Es wird immer wieder betont, dass die akademischen Hochschulmitarbeitenden vor allem in der jeweiligen Disziplin und der zugehörigen *scientific community* verortet sind (Bonz, 2006; Luhmann, 1990; Meier, 2009). Angesichts der weiter oben angedeuteten Veränderungen im deutschen Hochschulsystem zeigt sich eine Stärkung der Organisation Universität und damit entstehen neue Organisationskulturen neben den Fachkulturen.

Das Interesse an dem Konzept der **Organisations- bzw. Universitätskultur** in der Hochschulforschung begann mit ethnographischen und ethnologischen Studien von Universitäten und Colleges in den 1960ern (siehe Maassen, 1996 für einen Überblick). Martin (1992) unterscheidet drei Ansätze von Organisationskultur – die *integrative Perspektive*, die annimmt, dass Kultur das ist, was alle Angehörigen einer Organisation teilen bzw. was diese zusammenhält; die *differentielle Perspektive*, die annimmt, dass es Subkulturen gibt, und die *fragmentierte Perspektive*<sup>13</sup>, die annimmt, dass eine Kultur für die gesamte Organisation nicht definierbar ist. Diese drei Perspektiven sind auch auf die theoretischen Arbeiten und empirischen Forschungen an Hochschulen zu diesem Thema übertragbar (siehe z. B. Smerek, 2010). Anlehnend an die zuvor diskutierte Forschung, v. a. Seeber et al. (2014), wird hier der Fokus auf die integrative und differentielle Perspektive gelegt.

Weiter konnte Müller (2015) in einer Analyse der Leitbilder von 23 deutschen Universitäten zeigen, dass sowohl differentielle wie auch integrative Universitätskulturen die Leitbilder dominieren. Leitbilder geben nicht zwangsweise Einblicke in die tatsächlich gelebte Organisationskultur, dennoch geben sie Aufschluss darüber, welche Kulturtypen prinzipiell

---

<sup>13</sup> Die fragmentierte Perspektive gehört nach Smerek (2010) im Gegensatz zur integrativen und differentiellen Perspektive zu der am wenigsten verbreiteten Perspektive und ist durch Ambiguität gekennzeichnet. Dominierend sind hier Cohen und March (1974) mit ihrem Konzept der *organized anarchy*, welche durch unklare Ziele innerhalb der Organisation, eine bekannte, aber unklare Technologie bezüglich Lehren und Lernen und inadäquates Wissen darüber, warum wer die Universität besucht, gekennzeichnet ist. Es gibt damit aus dieser Perspektive keine Organisationskultur.

möglich bzw. wünschenswert sind, zumindest nach Vorstellungen jener Kommissionen, die für die Entwicklung solcher Leitbilder zuständig sind.

Der integrative Ansatz versteht Universitätskultur als die innerhalb einer Organisation öffentlich geteilten Meinungen und Annahmen. Dieser Ansatz wurde erstmals durch die frühen Arbeiten von Clark (1970, 1972) und dem Begriff der *organizational saga* geprägt. Die *organizational saga* definiert Clark (1972, S. 179) als „unified set of publicly expressed beliefs about the formal group that (a) is rooted in history, (b) claims unique accomplishment and (c) is held with sentiment by the group“.

Chaffee und Tierney (1988) haben ein konzeptuelles Modell entwickelt, um die Universitätskulturen ihrer Fallstudien zu vergleichen. Die Kultur einer Organisation wird über die Dimensionen Struktur (wie Universitäten ihre Aktivitäten ausführen), Enacted Environment (Kontext der Organisation) sowie Werte (Werte, Normen und Prioritäten) und die Themen Zeit (Geschichte und Traditionen der Organisation), Raum (physisches Layout) sowie Kommunikation (wie Mitglieder Welt wahrnehmen und interpretieren) definiert. Tierney (1988) hat auf dieser Fallstudie aufbauend noch ein weiteres Rahmenwerk für Organisationskultur entwickelt, welches die Dimensionen Umgebung, Mission, Sozialisation, Information, Strategie und Führung als *umbrella concept* (Hirsch & Levin, 1999) umfasst.

Das wohl am meisten verwendete konzeptuelle Modell laut Smerek (2010) und Cai (2008) ist das Competing Values Framework (CVF) von Cameron und Quinn (2011). Das CFV wird auch in dieser Arbeit verwendet.

Die Organisationskultur baut innerhalb dieses Frameworks auf den Dimensionen „grundlegende Annahmen“ (dominante Charakteristika und organisationaler Zusammenhalt), „zentrale Interaktionsmuster“ (Führung und Management der Angestellten) sowie „organisationale Richtung“ (strategischer Schwerpunkt und Erfolgskriterien) auf. Anhand dieser Dimensionen kann die Art der Organisationskultur ermittelt werden – *Klan*, *Markt*, *Adhokratie* und *Hierarchie* – und die daraus resultierenden Eigenschaften.

Klan-Kulturen sind familienähnliche Organisationen, die durch gemeinsame Werte und Ziele, Zusammenhalt, Partizipation und einer Art Familiensinn geprägt sind. Diese Organisationskultur rückt die Entwicklung von menschlichen Ressourcen, die Zusammenarbeit und den Zusammenhalt sowie ein Bewusstsein für die Mitarbeitenden in den Vordergrund.

Organisationen mit Adhokratie-Kulturen sind auf die Entwicklung neuer Produkte und Dienste ausgerichtet. Sie sind dynamisch, unternehmerisch, risikobereit und kreativ.

Erfolgskriterien sind einzigartige und neuartige Produkte und Leistungen; Innovation, Wachstum und neue Ressourcen sind strategische Schwerpunkte.

Markt-Kulturen existieren in stark nach außen orientierten Organisationen, die ergebnis-, wettbewerbs- und leistungsorientiert sind. Dabei stehen Wettbewerbsvorteile und Überlegenheit am Markt sowie das Verlangen, der bzw. die Beste zu sein, im Vordergrund.

Hierarchie-Kulturen beschreiben die bürokratische Organisation im Sinne von Max Weber und sind durch Struktur, Kontrolle, Koordination, Effizienz und Stabilität gekennzeichnet. Strategische Schwerpunkte sind Stabilität, Vorhersagbarkeit und reibungsloses Funktionieren; Erfolgskriterien sind Effizienz und niedrige Kosten (siehe Cameron & Freeman, 1991; Cameron & Quinn, 2011) (siehe auch Tabelle 1 für die hier verwendeten Werte dieser Kulturtypen).

Es finden sich noch weitere Klassifikationen von integrativen Universitätskultur(en) in der Literatur, die in den folgenden Absätzen diskutiert werden, bevor abschließend Parallelen zu den Kulturtypen des CFV gezogen werden.

Die *unternehmerische Universität* ist dabei wohl der gegenwärtig am meisten in der deutschen Hochschulforschung diskutierte Typus (siehe z. B. Kosmützky & Borggräfe, 2012; Maasen & Weingart, 2008; Zechlin, 2012). Geprägt wurde der Begriff durch Clarks (1998) Studie europäischer Universitäten, die fünf kennzeichnende Elemente unternehmerischer Universitäten identifizierte: eine zentrale handlungsfähige Führungsebene, eine erweiterte Peripherie, die v. a. durch Verbindungen zwischen Universität und Wirtschaft gekennzeichnet ist, vielfältige Finanzierungsquellen, die über die staatliche Finanzierung hinausgehen, Unterstützung durch die Fakultäten beim Wandel hin zur unternehmerischen Universität und eine unternehmerische Kultur.

Der Typus der unternehmerischen Universität entspricht auch den Institutionen, die sich laut Bergquist (1992) durch eine *managerial culture* auszeichnen. Universitäten, die durch diese Kultur gekennzeichnet sind, haben spezifische Organisationsziele und Zwecke, die im Vordergrund stehen. Kennzeichnende Werte sind finanzielle Verantwortlichkeit und effektive Aufsichtskompetenzen. Die wichtigsten Aufgaben sind die Schaffung von Transparenz und die Bereitstellung von bestimmtem Wissen sowie von Fähigkeiten und Einstellungen, um erfolgreiche und verantwortungsbewusste Bürger auszubilden. McNay (1995) spricht von der *enterprise culture*, in der Markt- und Kundenorientierung sowie Professionalisierung entscheidende Charakteristika sind. Dieser Organisationskulturtypus spiegelt am ehesten das wider, was Kehm und Fuchs (2009) als instrumentalistische Sichtweise auf Hochschulen

beschrieben haben. Deutsche Universitäten mögen sich zwar gegenwärtig in diese Richtung bewegen, aber wie bereits im vorherigen Kapitel angemerkt, sind sie hier noch längst nicht angekommen.

Die *developmental culture* hat hingegen zur Aufgabe, die Weiterentwicklung der Mitglieder der Universitätsgemeinschaft zu fördern und sie bei der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Reifung zu unterstützen (vgl. Bergquist, 1992). Die Hauptaufgabe der *negotiating culture* ist nach Bergquist (1992) die Sicherstellung fairer und gleichstellender Strategien und Maßnahmen. Kennzeichen sind Konfrontation und der faire Umgang zwischen Parteien, die unterschiedliche Interessen verfolgen. In einer Organisation, die durch diese Kultur geprägt ist, wird über nicht wünschenswerte Haltungen und Strukturen informiert bzw. werden freie, soziale Haltungen und Strukturen geschaffen. Dieser Typus kommt der *political institution* bzw. *cooperation culture* bei McNay (1995) und Birnbaum (1988) am nächsten. Eine Parallele lässt sich hier zur *Gruppenuniversität* (Zechlin, 2012) für das deutsche Hochschulsystem ziehen. Durch die Ausweitung der Möglichkeiten der Mitbestimmung aller universitären Gruppen kam diesem Typus in den letzten Dekaden vermehrt eine wichtige Rolle im deutschen Hochschulsystem zu. Dieser Organisationskulturtypus kann am ehesten der universalistischen Perspektive bei Kehm und Fuchs (2009) zugeordnet werden, ist aber angesichts der jüngsten Reformen für deutsche Universitäten nicht mehr gänzlich passend.

Ergänzend lässt sich die *bureaucratical culture* unterscheiden (vgl. Birnbaum, 1988; McNay, 1995), die durch die Rationalität von Strukturen und Entscheidungsprozessen geprägt ist. Hier ist ebenso wie bei der *cooperation culture* Gleichheit das vorherrschende Prinzip, aber die Entscheidungsprozesse sind nicht durch kollektive Strukturen gekennzeichnet. Im Zuge des neuen Steuerungsmodells und durch die Einführung hierarchisch-managerieller Selbststeuerung der Hochschulen könnte dieser Typus an Bedeutung gewinnen. Die ursprüngliche Klassifikation Bergquists (1992) wurde von Bergquist und Pawlak (2008) um zwei weitere Kulturen erweitert – die *virtual culture* und die *tangible culture* – welche erstmals auch die technologischen Neuerungen und ihre verstärkte Nutzung durch Hochschulangehörige mit einbezogen.

Diese Arbeiten lassen sich alle dem CVF zuordnen (vgl. Müller, 2015) – die Klan-Kultur spiegelt die *developmental culture* und *negotiating culture* bei Bergquist (1992) wider, indem sie die Partizipation und Entwicklung der Mitglieder in den Vordergrund stellt. Ähnlich sind auch die Bezüge zur *political institution/cooperation culture* bei McNay (1995), das *collegial model* und *political model* bei Birnbaum (1988) und der *Gruppenuniversität* (Zechlin, 2012),



bei der Partizipation im Vordergrund steht. Die Markt-Kultur spiegelt den Typus der unternehmerischen Universität (anlehnend an Clark, 1970; Etzkowitz, 2013; Kosmützky & Borggräfe, 2012; Maasen & Weingart, 2008; Zechlin, 2012) bzw. managerial culture (Bergquist, 1992) oder enterprise culture (McNay, 1995) wider und die bureaucratic culture bzw. das bureaucratic model (Birnbaum, 1988; McNay, 1995) die Hierarchie-Kultur (vgl. auch Müller, 2015).

Die Adhokratie-Kultur kann keinem der bisher in dieser Arbeit diskutierten Universitätstypen und möglichen Wertepräferenzen zugeordnet werden und beschreibt die Kultur einer Organisation, die sich von einer Klan-Kultur zu einer Markt-Kultur wandelt. Die Adhokratie-Kultur nimmt daher eine Zwischenperspektive, ähnlich der institutionalistischen Sichtweise bei Kehm und Fuchs (2009), ein. Die nicht mögliche Zuordnung der Adhokratie-Kultur zu bestehenden Universitätskulturanalysen stellt jedoch für diese Arbeit keine Limitation dar, da alle in dieser Arbeit diskutierten und die Literatur dominierenden Universitätstypen dem CVF zugeordnet werden konnten. Das CVF erlaubt damit ein grobes Screening der jeweiligen Organisationskultur an Universitäten.

Daneben zeigte die bereits erwähnte Leitbilderanalyse deutscher Universitäten (Müller, 2015) eine konvergierende Tendenz von nach außen präsentierten Organisationskulturen in den in dieser Studie untersuchten Leitbildern hin zu einer Wertepräferenz von Markt-Kulturen auf; einem Trend, der in den 1990ern noch nicht zu beobachten war (vgl. Davies & Glaister, 1997). Wenn Leitbilder als Indiz für wünschenswerte Werte auf Seiten der Universitäten interpretiert werden, zeigt die Leitbilderanalyse auf, dass Universitäten verstärkt Werte, die mit den typischen Werten einer Organisation in Verbindung gebracht werden, institutionalisieren wollen, wobei dieser Prozess entweder bislang noch nicht vollständig vollzogen oder aber niemals vollständig durchführbar ist. So zeigte sich für einige Universitäten weiterhin eine Dominanz der kollegialen Kulturen, also ein Indiz für eine differentielle Perspektive (vgl. Müller, 2015). Die Adhokratie-Kultur des CVF zeigt genau einen solchen Zwischenschritt auf.

Die differentielle Perspektive fokussiert im Gegensatz zur integrativen Perspektive Subgruppen und berufliche Subkulturen, welche die Organisation horizontal verbinden. Die Mitglieder der Organisation werden nicht nur als Mitarbeitende, sondern auch in ihrer jeweiligen Rolle als z. B. Professorinnen und Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende, Facility Manager sowie als Verwaltungsmitarbeitende betrachtet. Das Verhalten der

Mitglieder einer Organisation wird als ein Resultat aus beruflichen bzw. fachspezifischen und nicht-organisationalen Strukturen gesehen (vgl. Smerek, 2010).

Im Mittelpunkt dieser Perspektive stehen akademische Fachkulturen und die Unterschiede zwischen den einzelnen Fakultätsmitgliedern. Gouldner (1957) unterscheidet zwischen *Kosmopoliten* (Universitätsmitarbeitende mit einer hohen Identifikation mit spezialisierten Rollenfähigkeiten und außerorganisationalen Referenzgruppen und einer geringen Identifikation mit der Organisation) und *Lokalen* (Universitätsmitarbeitende mit einer hohen Identifikation mit der Organisation und innerorganisationalen Referenzgruppen und wenig Identifikation mit spezifischen Rollenfähigkeiten).

Clark (1963) hat die Arbeit von Gouldner (1957) ausgeweitet und Fakultätsmitglieder dahingehend unterschieden, ob sie z. B. *kosmopolitisch* und *lokal, rein* und *angewandt*, oder *humanistisch* und *wissenschaftlich* sind (Clark, 1963). Daraus ergeben sich vier Arten von Fakultätsmitgliedern: *Lehrende* (Universitätsmitarbeitende mit einer hohen Identifikation mit der Organisation und der Forschung), *Forschende* (Universitätsmitarbeitende mit einer geringen Identifikation mit der Organisation und einer hohen Identifikation mit der Forschung), *Demonstrierende* (Universitätsmitarbeitende mit einer hohen Identifikation mit der Organisation und weniger theoretisch ausgerichteter Forschung bzw. Arbeit im Allgemeinen) und *Consultants* (Universitätsmitarbeitende mit einer hohen Identifikation mit weniger theoretisch ausgerichteter Forschung bzw. Arbeit im Allgemeinen und geringer bis keiner Identifikation mit der Organisation) (vgl. Clark, 1963).

Weiter kann die Arbeit von Bergquist (1992) zur *collegial culture* ebenso der Differenzierungsperspektive zugeordnet werden und kommt im deutschen Kontext wohl dem Ideal der Humboldt'schen Universität und der universalistischen Perspektive nach Kehm und Fuchs (2009) am nächsten. Gemäß diesem Ansatz orientieren sich die Organisationsmitglieder vorwiegend an ihren Fächern und nicht an der Universität selbst, wie dies beim Typus der unternehmerischen Universität angestrebt wird (vgl. Weingart, 2010). Beim kollegialen Typus werden v. a. Forschung, Wissenschaft und Entscheidungsprozesse durch die Fakultät wertgeschätzt. Die Fakultäten sind hauptverantwortlich für die Generierung, Interpretation und Dissemination von Wissen sowie die Entwicklung bestimmter Werte und Charaktereigenschaften bei den Studierenden (vgl. Birnbaum, 1988). Dieser Kulturtypus findet sich ebenso bei McNay (1995).

Auch Snow (1959) spricht von unterschiedlichen Kulturen, allerdings zwischen den Fächern: für ihn existieren zwei verschiedene Kulturen in den Naturwissenschaften und in den

Bildenden Künsten bzw. Geisteswissenschaften. Die Arbeiten von Bourdieu (1988) können dieser Perspektive zugeordnet werden. Ausgehend von einer differentiellen Perspektive ist dabei zentral, dass in den verschiedenen Fächern unterschiedliches Kapital stärker von Bedeutung bzw. stärker vertreten ist. Nach Bourdieu (1988) teilt sich der Raum der Fakultäten in zwei Pole auf – links befinden sich die kulturell dominierten Fakultäten und auf der rechten Seite die politisch-ökonomischen Fakultäten. Die kulturell dominierten Fakultäten zeichnen sich durch viel kulturelles und wenig sozial-ökonomisches Kapital aus. Hier findet sich ein hohes Maß an universitätsspezifischem Kapital in Form von wissenschaftlicher Macht und das Legitimationsprinzip gründet sich auf die Autonomie der wissenschaftlichen und intellektuellen Ordnung. Die politisch-ökonomischen Fakultäten hingegen sind durch weniger kulturelles und mehr soziales und sozial-ökonomisches Kapital geprägt. Die unterschiedlichen Kapitalausstattungen der Fächer und die damit verbunden unterschiedlichen Positionen im universitären Feld führen zur Entstehung eines unterschiedlichen wissenschaftlichen Habitus (vgl. Bourdieu, 1988).

Die wohl am meist zitierte und einflussreichste Arbeit im Bereich der Universitätskulturforschung aus differentieller Perspektive ist wohl das Werk „The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings“ von Tony Becher, welches auf einer qualitativen Interviewstudie basiert. Aufbauend auf andere Arbeiten im Bereich der Differenzierungsforschung der akademischen Fächer entwickelte Becher (1987) eine Typologie, die die einzelnen Fachkulturen auf den Kontinuen *hart* und *weich* sowie *rein* und *angewandt* verortet. Harte und reine Wissenschaften sind demnach z. B. die Physik, weich und rein die Geisteswissenschaften (z. B. Geschichte) und die reinen Sozialwissenschaften (z. B. Soziologie), hart und angewandt die technischen Fächer (z. B. Maschinenbau) und sanft und angewandt die angewandten Sozialwissenschaften (z. B. Pädagogik). Die Definition von Wissen und die Organisation der Fachkultur als Ganzes sind hier von großer Bedeutung. Wissen ist Bestandteil des „Sozialwerdens“ (Fend, 1969) in einem milieuspezifischen Zusammenhang, des Mitgliedwerdens (anlehnend an Hurrelmann & Ulich, 1982) im jeweiligen Fach somit Grundlage für die Ausbildung eines fachspezifischen Habitus.

Nach Becher (1987) steht bei den harten und reinen Wissenschaften 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 gestaltet sich Wissen historisch hingegen durch Qualität, Verkomplizierung sowie durch Verstehen und Interpretieren von Einzelheiten in einem stark

individualistischen und lose strukturierten Umfeld mit geringer Publikationsrate<sup>14</sup> und starker Personenorientiertheit. In den harten und angewandten Wissenschaften sind pragmatisches Wissen und die Beherrschung der physikalischen Umwelt zur Entwicklung von Produkten oder Techniken von Bedeutung. Das Umfeld ist von einer unternehmerischen Kultur mit beruflichen Werten geprägt, in der Publikationen durch Patente ersetzt werden. In den weichen und angewandten Wissenschaften ist das Wissen funktionaler Natur, mit dem Ziel der Weiterentwicklung beruflicher Praxis. Die Fächer an sich sind stärker nach außen orientiert, wobei Publikationen durch Beratungen ersetzt werden (vgl. Becher, 1987)

Eine ähnliche Differenzierung haben auch Köhler und Gapski (1997) am Beispiel der Fächer Chemie bzw. Biochemie und Geschichte für die Universität Hannover vorgenommen und darauf aufbauend den Habitus in der Lehr- und Forschungskultur untersucht. Der Lehrhabitus kann hierbei entweder als stark hierarchisch aufgebaut für die Chemie bzw. Biochemie oder als gleichberechtigt strukturiert für die Geschichte beschrieben werden. Der hierarchisch aufgebaute Lehrstil zeichnet sich durch eine Dominanz von Vorlesungen bzw. Übungen auf, bei der eine Präsentation von objektivem Wissen im Zentrum steht; beim gleichberechtigt strukturierten Lehrstil steht die Vermittlung von Wissen in diskursiver Form in Seminaren bzw. Kolloquien im Vordergrund. Die Lehrstile variieren von intellektuell-akademisch über mondän-akademisch und nonkonformistisch bis hin zu berufsorientiert und spiegeln eine ähnliche Typologie wie die von Becher (1987) wider. Weiter präsentiert sich die Chemie internationaler und weniger regional bzw. national ausgerichtet, ist stärker an der Wirtschaft und weniger an der politischen Öffentlichkeit orientiert und kontrastiert eine Männerdomäne. Die Chemikerinnen und Chemiker werden dabei als intelligent-betriebsame Managerinnen bzw. Manager und die Historikerinnen und Historiker als einem Hochkultur-Stil folgende intellektuelle Akademikerinnen und Akademiker beschrieben (vgl. Köhler & Gapski, 1997).

Wie bereits am Anfang dieses Unterkapitels (Sektion 2.4.2) angemerkt, wäre für eine Habitus-Analyse von Hochschulmitarbeitenden ein ausschließlicher Fokus auf fachspezifische Kulturen unzureichend, zumal an der Hochschule ein Großteil von Personen ohne Universitätsabschluss tätig sind – in Verwaltung, Studienberatung etc. –, die ebenfalls den Universitätsalltag prägen. Weiter würde eine nur fachspezifische Perspektive der Tatsache nicht gerecht, dass Universitäten zumindest auf Präsidiums- und Rektoratsebene immer unternehmerischer agieren bzw. agieren wollen oder müssen. Eine Begrenzung auf

---

<sup>14</sup> Das Charakteristikum der "geringen Publikationsrate" ist jedoch in den weichen und reinen Wissenschaften gegenwärtig einer Veränderung unterworfen, da Publikationen im Rahmen der Einführung der Leistungsbesoldung an Gewicht für alle Fächer gewinnen (vgl. z. B. Hüther & Krücken, 2012).

organisationale Unterschiede würde hingegen der primären akademischen Sozialisation im Fach und der vorwiegenden Identifikation von akademischen Universitätsmitarbeitenden mit dem Fach nicht gerecht werden. Organisationale Werte werden gegenwärtig institutionalisiert und existieren somit neben den bereits institutionalisierten, traditionellen akademischen Werten und es kommt zu einer Vermischung von Kulturen (vgl. Seeber et al., 2014). Daher wird in dieser Arbeit beiden Kulturperspektiven Aufmerksamkeit geschenkt, um die Vermischung von organisationalen und Fachkulturen an der institutionalisierten Organisation Universität aufzuzeigen.

In der bereits erwähnten Leitbilderanalyse zur Universitätskultur an deutschen Universitäten (Müller, 2015) zeigte sich die Übertragbarkeit des CVFs auf das deutsche Hochschulsystem. Es konnten Wertpräferenzen identifiziert werden, die sowohl einer Klan-Kultur wie auch einer Adhokratie-Kultur, Markt-Kultur oder Hierarchie-Kultur zugeordnet werden konnten. Um die ganze Komplexität der in dieser Arbeit identifizierten Organisationskultur an deutschen Universitäten abbilden zu können, war jedoch eine Erweiterung und Anpassung dieses Frameworks unter Bezugnahme weiterer Forschung zur Universitätskultur aus integrativer und differentieller Perspektive notwendig (anlehnend an Bergquist, 1992; McNay, 1995). Neben den Kulturtypen des CVF konnten ebenso Wertpräferenzen identifiziert werden, die einer kollegialen Kultur zugeordnet werden konnten (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Vermischung von organisationalen und fachspezifischen Organisationskulturtypen an Universitäten

Organisationskultur	Werte
<i>Klan-Kultur</i>	Zusammenhalt, Partizipation, Teamarbeit (ausgedrückt in Kooperation und Kommunikation unter den Mitarbeitenden), Förderung und Entwicklung der Mitarbeitenden, Unterstützung der Mitarbeitenden, Gleichstellung
<i>Adhokratie-Kultur</i>	Innovation, Unternehmertum, Anpassung, Wachstum bzw. Expansion, neue Ressourcen (durch zusätzliche Finanzierungsquellen)
<i>Markt-Kultur</i>	nach außen orientiert, Zielerreichung, Produktivität, Studierendenorientierung, der Beste sein/Exzellenz
<i>Hierarchie-Kultur</i>	Transparenz, hierarchische Strukturen
<i>Kollegiale Kultur</i>	Wissensmanagement, Fachkulturen, Entwicklung bestimmter Werte, Humanismus, traditionelle Selbstverwaltung

Quelle: Verkürzte Version basierend auf Müller (2015, S. 71)

Diese Einteilung wird auch in dieser Arbeit verwendet. Für die fachliche Perspektive wird insbesondere auf die Arbeiten von Becher (1987) und die Einteilungen der Fächer bzw. Fachkulturen in hart und weich bzw. rein und angewandt zurückgegriffen. Allerdings sollen in dieser Arbeit, ausgehend von den Werten in der obigen Tabelle, auch Wertepreferenzen für die Fächer aufgezeigt und Bechers Arbeit erweitert werden, um eine nähere Beschreibung der Fachkulturen zu ermöglichen.

Diese Einteilung von Organisationskultur reflektiert jedoch stärker allgemeine organisationale Werte und nicht spezifisch den Hauptuntersuchungsgegenstand dieser Arbeit, die Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital. Thomas und May (2010) haben für den *Widening-Participation*<sup>15</sup>-Kontext im Vereinigten Königreich gezeigt, dass Universitäten unterschiedlich auf den Öffnungsprozess reagieren können und es dadurch zu einer Veränderung der Organisationskultur kommen kann. Innerhalb dieses Veränderungsprozesses unterschieden die Autorin und der Autor vier organisationale Antworten:

<sup>15</sup> Das Konzept *Widening Participation* betont laut Parker (2003) stärker die Gleichheitsdimension als das Konzept des *Lifelong Learning*, ist jünger und kann als Unterkategorie des Konzeptes Lebenslangen Lernens verstanden werden.

1. die *altruistische Antwort*, bei der die Aspirationen von nicht-traditionellen Studierenden erhöht werden, aber es nicht zwangsläufig zu einer Aufnahme dieser Studierenden und zu Veränderungen innerhalb der Institution kommen muss,
2. die *akademische Antwort*, bei der die Aspirationen von fähigen und talentierten nicht-traditionellen Studierenden erhöht werden, es aber zu keinen oder nur geringfügigen Veränderungen innerhalb der Institution kommt,
3. die *utilitaristische Antwort*, bei der neben der Erhöhung von Aspirationen spezielle Zulassungskriterien und zusätzliche Unterstützungsmechanismen zur Erhöhung des Studierendenerfolg geschaffen werden und
4. die *transformative Antwort*, bei der die Aspirationen erhöht, die Zulassungskriterien und -Prozesse geändert und die Organisationskultur angepasst wird.

Diese unterschiedlichen organisationalen Antworten unterstreichen, dass die Kultur einer Organisation im Öffnungsprozess nicht sofort einer Veränderung aufgrund der Änderung des organisationalen geführten Öffnungskurses unterworfen sein muss.

Daher wird in dieser Arbeit der **organisational geführte Kurs im Hinblick auf den Veränderungsprozess der Hochschulöffnung** nicht als Teil der Organisationskultur untersucht, sondern separat. Die Wertschätzung von Bildungsdiversität kann in der Zukunft ein Teil der Organisationskultur werden bzw. vielleicht ist dies an manchen Universitäten bereits der Fall. Traditionell, wie auch die Analyse der Leitbilder gezeigt hat (vgl. Müller, 2015), gehört die Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital noch zu keinem allgemein anerkannten Wert von Universitätskultur aus organisationaler Perspektive. Aus diesem Grund wird der organisationale geführte Kurs getrennt als ein Element der Organisationskultur untersucht wie auch der fachspezifisch geführte Kurs aus Sicht von Hochschulmitarbeitenden.

Hiermit nimmt diese Arbeit eine andere Perspektive als andere Autorinnen und Autoren (vgl. Alheit, 2009; Thomas, 2002; Müller & Köhler, 2014) ein. In der anglo-amerikanischen Forschung wird bei der Erforschung von Mechanismen der Inklusion bzw. Exklusion insbesondere im Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen von Schülern und Studierenden am College oder mit Studienabbrüchen meist der Begriff *institutioneller Habitus* verwendet (vgl. McDonough, 1997; Reay, David & Ball, 2001; Thomas, 2002). Diese Arbeiten fokussieren als institutionellen Habitus sowohl die Strukturen und Ressourcen von Schulen bzw. Universitäten wie auch deren Normen und Erwartungen und nicht, wie in dieser Studie, den Habitus gegenüber einer bestimmten neuartigen Entwicklung, der erst als

organisationaler Wert institutionalisiert werden muss. Aufgrund der Besonderheit der Organisation Hochschule und der Vermischung von organisationalen und fachspezifischen Kulturen wurde hier keine Habitusperspektive gewählt. Auch soll der organisational geführte Öffnungskurs gesondert betrachtet werden, da es noch wenig Theoriebildung in diesem Bereich gibt, wie der Veränderungsprozess der Hochschulöffnung mit anderen Werten bzw. Organisationskulturen zusammenwirkt.

Bourdieu hat in seinem Homo Academicus der Tatsache wenig Beachtung geschenkt, dass Universitäten sich in ihren **Kapitalausstattungen** unterscheiden und daher eine unterschiedliche Position in der Hierarchie im akademischen Feld einnehmen.

Bourdieu's Ansatz wird daher durch die Arbeit von Münch (2007) ergänzt, da diese institutionellen Unterschiede im deutschen Wissenschaftssystem Beachtung schenkt. In „Die akademische Elite“ stellt Münch heraus, dass im Rahmen der Exzellenzinitiative sowie bei der Zuweisung anderer Drittmittel die Universitäten mit einem Mehr an sozialem, ökonomischem, kulturellem und symbolischem Kapital erfolgreicher waren. Universitäten in Deutschland unterscheiden sich demzufolge in ihrem Kapitalvolumen, welches durch Initiativen wie die Exzellenzinitiative zunehmend an Gewicht gewinnt.

In einer Studie hat Münch zusammen mit Christian Baier (2013) die Auswirkungen des zunehmenden Wettbewerbs zwischen wissenschaftlichen Institutionen (in Form von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen) auf die Karrierechancen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Fach Chemie untersucht. Die Macht der jeweiligen Universität bzw. außeruniversitären Forschungseinrichtung im Feld wurde über die Verfügung von rein wissenschaftlichem und institutionellem Kapital operationalisiert und deren Einfluss auf Erstberufungen von diesen Organisationen angehörenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern analysiert. Die Autoren konnten eine hierarchische Struktur des Feldes der Chemie aufzeigen, bei der die Organisationen über unterschiedliches wissenschaftliches und institutionelles Kapital verfügen.

Innerhalb der Studie zeigten sich keine aus dem Wettbewerb wissenschaftlicher Institutionen mit unterschiedlichen Kapitalausstattungen resultierenden Effekte hinsichtlich der Neuberufungspraxis. Diese Ergebnisse sollten aber mit Vorsicht betrachtet werden, da diese aus der Ausgestaltung des deutschen Wissenschaftssystems und der Zentralität außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, die nur wenige Personen berufen können, resultieren (vgl. Baier & Münch, 2013). Baier und Münch (2013, S. 145) halten dennoch fest,



dass die Organisationen mit mehr Kapitalvolumen viele Professorinnen und Professoren in das Feld entsenden und dadurch die scientific community stärker als andere Organisationen prägen.

Auch die Untersuchung von Alheit (2015a), die das deutsche Universitätssystem entlang der zwei Achsen *intellektuelles Kapital* und *soziales bzw. sozial-ökonomisches Kapital* sowie *viel akkumuliertes Kapital* und *wenig akkumuliertes Kapital* differenziert hat, liefert interessante Einsichten. Im symbolischen Raum der klassischen Universität verfügen die Medizin und die Naturwissenschaft über ein hohes Maß an sozialem Kapital und ein hohes Maß an Kapitalvolumen; die Rechtswissenschaften verfügen ebenso über ein hohes Kapitalvolumen, befinden sich aber in einem Gleichgewicht zwischen intellektuellem und sozialem Kapital; die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften haben ein ähnliches Maß an sozialem Kapital, aber verfügen über weniger Kapitalvolumen; die Theologie und die klassischen Humanwissenschaften verfügen hingegen über ein hohes Kapitalvolumen wie auch über ein hohes Maß an intellektuellem Kapital; die Pädagogik besitzt im Gegensatz dazu weniger intellektuelles Kapital und hat ein geringeres Kapitalvolumen (vgl. Alheit, 2015a).

Im symbolischen Raum der Reformuniversität haben die Natur- und technischen Wissenschaften ein hohes Maß an sozialpolitischem Kapital und ein hohes Kapitalvolumen. Die Ökonomie findet sich fast im Ursprung der beiden Achsen mit einer Tendenz hin zu mehr intellektuell-politischem Kapital und weniger Kapitalvolumen. Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie die Sozialwissenschaften verfügen über ein hohes Maß an intellektuell-politischem Kapital, wobei die Sozialwissenschaften über mehr Kapitalvolumen verfügen und sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaften durch wenig Kapitalvolumen auszeichnen (vgl. Alheit, 2015a).

Im symbolischen Raum der modernisierten Universität sind (sortiert nach Höhe des Kapitalvolumens, angefangen mit dem am höchsten bewerteten Fach) die Medizin- und Lebenswissenschaften, die technischen Wissenschaften, die Ökonomie und die Naturwissenschaften durch viel sozial-ökonomisches Kapital ausgezeichnet. Die Rechts- und Sozialwissenschaften befinden sich zwischen den beiden Kapitalpolen, wobei die Rechtswissenschaften über ein höheres Kapitalvolumen verfügen. Die Theologie, die klassischen Humanwissenschaften und die Erziehungswissenschaften sind durch intellektuelles Kapital dominiert, wobei die ersteren beiden Fächer jedoch über ein höheres Kapitalvolumen verfügen (vgl. Alheit, 2015a).

Weiter unterscheidet Alheit (2015a) den symbolischen Raum auch nach Hochschultypen, die eine Eigenart des deutschen Hochschulsystems sind und daher nicht in Bourdieus Arbeiten reflektiert werden. Technische Universitäten und private Eliteuniversitäten sind gänzlich und medizinische Hochschulen mehrheitlich durch sozial-ökonomisches Kapital dominiert und haben ein hohes Kapitalvolumen. Exzellenzuniversitäten haben das höchste Kapitalvolumen und befinden sich in einer stärkeren Tendenz hin zu einer stärkeren Dominanz zu intellektuellem Kapital. Technische Fachhochschulen sind ebenso durch sozial-ökonomisches Kapital dominiert, haben aber wenig Kapitalvolumen. Reformuniversitäten haben nach Alheit (2015a) ein moderates Kapitalvolumen und sind durch eine Dominanz von intellektuellem Kapital ausgezeichnet. Traditionelle Universitäten verfügen über das meiste intellektuelle Kapital und mehrheitlich ein hohes Kapitalvolumen.

Aufbauend auf diesen Ausführungen zeigt sich, dass Universität nicht gleich Universität ist. Es gibt Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten bezüglich der Kapitalausstattungen und dem zu Verfügung stehenden Kapitalvolumen und damit Unterschiede hinsichtlich der Macht im universitären Feld. Daher werden in dieser Arbeit die unterschiedlichen Kapitalausstattungen der einzelnen Universitäten als ein weiterer Faktor für die Untersuchung des Habitus von Hochschulmitarbeitenden ausgewählt. Dennoch ist eine weitere Erweiterung aus Mitarbeitendenperspektive notwendig: die geschlechtsbezogene Perspektive.

### **2.4.3 Die geschlechtsbezogenen Unterschiede**

Die systematische Auseinandersetzung von Bourdieu mit der Kategorie „Geschlecht“ erfolgte erst in „Die männliche Herrschaft“ (Bourdieu, 2001b). Eine der zentralen Aussagen, die Bourdieu für den Kontext dieser Arbeit hinsichtlich geschlechtsbezogener Unterschiede in diesem Werk macht, ist, dass es nicht einen Habitus, sondern einen „männlichen“ und einen „weiblichen“ Habitus gibt. Bourdieu (2001b, S. 3) stellt heraus, dass die biologischen Erscheinungen und die tatsächlichen Effekte, die in Körper und Geist durch eine langwierige kollektive Sozialisationsarbeit des Biologischen und der Biologisierung des Sozialen produziert wurden, gemeinsam die Beziehung zwischen Ursache und Effekt umgedreht haben. Sie haben eine naturalisierte soziale Konstruktion geschaffen, in welchem die Geschlechter die unterschiedlichen Identitäten im Habitus verkörpern (Bourdieu, 2001b, S. 3).

Der Habitus ist damit immer ein *vergeschlechtlichter* Habitus t: Er ist männlich, also nicht weiblich, oder weiblich, also nicht männlich (Bourdieu, 2001b, S. 24). Diese Geschlechterdifferenzen und die sozialen Beziehungen im Sinne von Dominanz und

Ausbeutung sind zwischen den Geschlechtern institutionalisiert und führen nicht nur zu einem unterschiedlichen Habitus, sondern auch einer entgegengesetzten und komplementär verkörperten Hexis, welche die Felder und ihre Praktiken entweder als „weiblich“ oder „männlich“ klassifizieren lässt (Bourdieu, 2001b, S. 30). Der vergeschlechtlichte Habitus kann nicht von den Strukturen losgelöst werden, welche den Habitus produzieren und reproduzieren. Frauen sind den Prinzipien „Unterlegenheit“ und „Ausschluss“ unterworfen und stehen nicht für sich selbst, sondern als symbolisches Kapital, welches zwischen Männern getauscht wird und der sich daraus ergebenden Asymmetrie von *Subjekt* und *Objekt* bzw. *Handelnde* und *Instrument* als Grundlage der sozialen Ordnung (Bourdieu, 2001b, S. 42ff.).

Geschlecht ist bei Bourdieu neben Alter, Herkunft und Nationalität eine Kategorie, die den Habitus ausgehend vom biologischen Geschlecht beeinflusst. Bourdieu unterscheidet sich hierin von Goffman, in dem er den vergeschlechtlichten Habitus nicht als fundamentale strukturierende Alternative, sondern als historische und hoch differenzierte Struktur in einem sozialen Raum, der selbst hoch differenziert ist, beschreibt. Der vergeschlechtlichte Habitus reproduziert sich durch die Sozialisierung in diesem sozialen Raum fortlaufend (Bourdieu, 2001b, S. 104).

Ähnlich wie bei Bourdieu der vergeschlechtlichte Habitus, ist bei Connell (2002) das soziale Geschlecht ein Konzept, welches die soziale Praxis ordnet. Alle Bereiche der Gesellschaft, ob Politik, Wirtschaft, Alltagskultur etc., sind laut Connell (2002, S. 3ff.) durch eine *gender order* (Geschlechterordnung) dominiert, welche „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ vorgeben. Personen werden nach Connell (2002) nicht, in Anlehnung an Simone de Beauvoir, als Frau oder Mann geboren, sondern Personen eignen sich im Lebensverlauf „Weiblichkeit“ bzw. „Männlichkeit“ an und werden somit zu Frau bzw. Mann. Eine wichtige Unterscheidung, die Connell (2002, S. 5) im Vergleich zu Bourdieu macht, ist, dass Personen sich in dem Grad unterscheiden, in welchem diese Personen als typisch „männlich“ bzw. typisch „weiblich“ kategorisierbar sind. Nach Bourdieu scheinen nur die Kombinationen „weibliche“ Frauen und „männliche“ Männer zulässig, wohingegen Connell (2002, S. 5) eine offenere Perspektive einnimmt, die ebenso „männliche“ Frauen und „weibliche“ Männer zulässt<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Ein ähnlicher Ansatz findet sich auch bei Judith Butler. Anlehnend an Brandes (2002, S. 22) erweist sich die Perspektive von Connell jedoch passender für die Forschungsperspektive dieser Arbeit, da Connell genauso wie Bourdieu den Fokus auf die soziale Praxis legt und beide Autorinnen und Autoren aufzeigen, dass im Kontext von Geschlechtlichkeit der Körper eine Rolle spielt aber dennoch keine Reduktion auf das biologische Geschlecht erfolgen muss. Soziales und Körperliches wird nach Brandes (2002, S. 21f.) bei Connell und Bourdieu verbunden wobei bei Butler der Körper keinen Untersuchungsgegenstand darstellt. Da in dieser Arbeit auch eine Einteilung der Befragten nach biologischem Geschlecht erfolgt, ist Connells Ansatz besser geeignet.

Der Begriff Geschlecht wird in dieser Arbeit mit dem englischen Begriff *Gender* und damit nicht nur mit den (biologischen) Unterschieden zwischen Frauen und Männern gleichgesetzt. Die Untersuchung der geschlechtsbezogenen Unterschiede stellt ebenso die sozialen Beziehungen, in welcher Individuen und Gruppen agieren, in den Vordergrund: „Gender is the structure of social relations that centres on the reproductive arena, and the set of practices (governed by this structure) that bring reproductive distinction between bodies into social processes“ (Connell, 2002, S. 10).

Nach Connell (2002) ist diese Konzeption von Geschlecht kein starres Konzept, sondern die Konfigurationen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ können von Kontext zu Kontext variieren und sind somit in ständiger Wechselwirkung mit den sie umgebenden Strukturen. Bourdieu mangelt es an dieser differenzierten Perspektive und damit an der Möglichkeit von Offenheit im Forschungsprozess.

Das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* beschreibt die gegenwärtigen Geschlechterbeziehungen in der Mehrheit der westlichen Gesellschaften, in welcher Männer eine dominierende Position in der Gesellschaft einnehmen und Frauen eine untergeordnete Rolle zukommt (vgl. Connell, 2002). Innerhalb von Institutionen bzw. Organisationen gibt es ebenso solche Muster von Geschlechterbeziehungen, sogenannte *gendered regimes* (Connell, 2002, S. 54). Nach Connell sind diese Regime essentieller Bestandteil des organisationalen Lebens und manifestieren sich in vier Dimensionen: Macht bzw. Machtbeziehungen, Produktionsbeziehungen bzw. Arbeitsteilung, emotionale Beziehungen zwischen den Geschlechtern und symbolische Beziehungen zwischen den Geschlechtern (vgl. Connell, 2002, S. 58ff.).

Wie Bourdieu (2001b, S. 107) herausstellt, ist für Frauen der Besitz an mächtigem kulturellen Kapital nicht ausreichend, um ihnen den gleichen Zugang zu wirtschaftlichem Erfolg und kultureller Autonomie wie Männern zu verschaffen. Frauen haben daher einen Wettbewerbsnachteil. In jedem Feld sind nicht nur die Eigenschaften oder Werke einzelner Akteurinnen entscheidend, sondern vielmehr ihre Position in der Hierarchie (vgl. Bourdieu, 2001b). Dies spiegelt sich auch im deutschen akademischen Feld wider, in dem Frauen immer noch eine nachteilige Position einnehmen. Bilinski (2007) hält fest, dass Bourdieus *Homo Academicus* und andere Arbeiten von Bourdieu zum universitären Feld aufzeigen, dass fachliches Können aufgrund der Zentralität sozialer Anerkennung im Feld der Universität allein nicht ausreicht. Auch wenn nicht von Bourdieu selbst spezifiziert, muss es nach Bilinski (2007, S. 2f.) daher vergeschlechtlichte Anerkennungsstrukturen im deutschen Feld

der Wissenschaft geben, die den Ein- bzw. Ausschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nach Geschlechtszugehörigkeit dominieren. Auch Engler (2010) weist, bezugnehmend auf ihre eigene Arbeit (vgl. Engler, 2001) und Beaufaÿs (2003), auf die Zentralität des Geschlechtes hin, um die soziale Logik der Praxis im Feld der Universität herauszuarbeiten. Dabei merkt sie ebenfalls, ähnlich wie Bilinski, kritisch an, dass Bourdieu Frauen von den Männerspielen ausschließt und daher geschlechtsbezogene Unterschiede in seinem Werk zu kurz kommen (vgl. Engler, 2010, S. 257ff.).

Bezogen auf Deutschland konzentriert sich die geschlechtsbezogene Hochschulforschung mehrheitlich auf das Maß an Partizipation und Repräsentation von Frauen in Hochschule und Wissenschaft sowie der Funktion von Geschlecht als einer Strukturkategorie und einem hierarchischen Einteilungsprinzip in der vergeschlechtlichten Organisation Hochschule (vgl. Kunadt et al., 2014; Zimmermann et al., 2008).

Der Wissenschaftsrat hat sich bereits 1998 mit der Unterrepräsentanz von Frauen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung und in wissenschaftlichen Führungspositionen und deren Ursachen auseinandergesetzt (vgl. Wissenschaftsrat, 2007). Als Ursachen wurden hauptsächlich 1. die unterschiedliche Sozialisation von Frauen und Männern, welche zu unterschiedlichen Aspirationen führt, 2. das deutsche Mutterbild, welches simultaner Berufstätigkeit und Familie insbesondere seit dem Nationalsozialismus negative Charakteristika zuschreibt, 3. die Organisation der Kinderbetreuung in Deutschland, welche simultane Berufstätigkeit und Familie im internationalen Vergleich erschwert und 4. der verspätete Zugang von Frauen zum Feld der Universität, in welchem sie nach jahrhundertlangem Ausschluss immer noch als Novizen wahrgenommen werden, aufgeführt (vgl. Wissenschaftsrat, 2007, S. 8f.).

In einer späteren Untersuchung beschreibt der Wissenschaftsrat (2007) die Position von Frauen in der Hierarchie an Hochschulen weiterhin als benachteiligt. Hartwig (2015) betont im Editorial der Ausgabe der Beiträge zur Hochschulforschung zum Thema „Geschlechterverhältnisse in der Wissenschaft“, dass die Unterrepräsentation von Frauen in der Wissenschaft trotz verschiedener Initiativen und Aktivitäten weiterhin besteht. Auch wenn es Bestrebungen der Politik in Richtung eines Abbaus gewisser Hürden, z. B. der Kinderbetreuung, in den letzten beiden Jahrzehnten gab, um die Position von weiblichen Wissenschaftlerinnen zu stärken, ist die Unterrepräsentanz von Frauen in wissenschaftlichen Führungspositionen auch heute noch ein essentieller Bestandteil des deutschen Hochschulsystems (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014; Wissenschaftsrat, 2007).

Ein Blick in aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2014, S. 8f.) bestätigt dies: Mädchen besuchen überdurchschnittlich häufiger Schulen, die zu einem Erwerb eines höheren Schulabschlusses führen und stellen auch bei den Studienberechtigten noch die knappe Mehrheit dar. Im weiteren Verlauf jedoch nimmt der Anteil der Frauen immer mehr ab: so erhalten Frauen 45 Prozent der vergebenen Dokortitel, 27 Prozent der Habilitationen und besetzen 42 Prozent der Stellen für wissenschaftlich und künstlerisch Mitarbeitende und 20 Prozent der Professuren. Ein Vergleich von 2012 mit 2002 zeigt eine Verbesserung hin zu mehr Absolventinnen (plus 4 Prozent), Promovendinnen (plus 9 Prozent), Habilitierten (plus 5 Prozent), wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen (plus 8 Prozent) und Professorinnen (plus 9 Prozent); bei den Studienberechtigten und Studienanfängerinnen bleiben die Prozente konstant. Trotz dieser Veränderungen sind Frauen jedoch noch immer unterrepräsentiert. Der Anteil von Professorinnen ist inzwischen insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Kunst bzw. den Kunstwissenschaften hoch, aber in der Humanmedizin, den Naturwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften noch immer niedrig. Auch nach Möller (2013, 2015) sind Frauen stärker von sozialen Ungleichheitseffekten als Männer betroffen: erstens haben sie seltener eine der höchsten wissenschaftlichen Positionen inne und zweitens stammen Professorinnen häufiger als Professoren aus den beiden höchsten Herkunftsgruppen.

Rusconi und Kunze (2015, S. 9f.) machen verschiedene Faktoren für die Unterrepräsentation von Frauen im deutschen Hochschulsystem aus. Die Autorinnen stellen die männlich geprägte Wissenschaftskultur und die interaktionellen Mechanismen im Feld Hochschule/Wissenschaft als eine zentrale Ursache heraus. Das deutsche Wissenschaftssystem ist durch ein starkes Abhängigkeitsverhältnis des Mittelbaus von der Professur sowie dem Fehlen von unbefristeten Positionen oder Positionen ähnlich dem Tenure-Track-System in den USA unterhalb der vollen Professur gekennzeichnet. Diese prekäre Situation des Mittelbaus führe zu einem durch hegemoniale Männlichkeiten und Hierarchien gekennzeichneten System, welches insbesondere in der Phase der Habilitation bzw. des PostDocs für Frauen größere Ungleichheiten (re)produziert (Rusconi & Kunze, 2015, S. 9f.). Weiter lässt sich festhalten, dass der Habitus des Wissenschaftlers (vgl. Bourdieu, 1988) bzw. die Dominanz des Bildes des Vollblut- und Vollzeitwissenschaftlers (vgl. Beaufäys, 2006) und das patriarchalische und hierarchische Wissenschaftssystem (vgl. Rusconi & Kunze, 2015) Frauen in eine nachteilige Position bringen und zur Reproduktion von Geschlechterungleichheiten beitragen können.

Beaufäys (2006, S. 174) stellt für das Fach Geschichte heraus, dass das Arbeiten am Wochenende oder am Freitagabend als ein Indiz für die Eignung einer Person als

„hoffnungsvoll“ herangezogen wird. Frauen befinden sich diesbezüglich in einer durch Nachteile gekennzeichneten Position, da sie u. a. weiterhin primär für Familie und Haushalt zuständig und kompromissbereiter bei der Wohnortwahl zugunsten der Karriere des Partners sind (vgl. Rusconi & Kunze, 2015).

Beaufaÿs (2015) zeigt im gleichen Themenheft noch einmal deutlicher auf, dass neben der wissenschaftlichen Leistung bestimmte Lebenspraktiken zentral für die wissenschaftliche Karriere und deren Anerkennung sind. Die Lebenspraktiken im universitären Feld bedingen den Erwerb von symbolischem Kapital und diese Praktiken benachteiligen vor allem Frauen, denn

„[h]ierin steckt zunächst eine Abgrenzung, die sich auf Männer bzw. auf eine spezifisch akademische Männlichkeit bezieht. Wer in der Wissenschaft bestehen will, muss die niederen und trivialen Ebenen der Existenzsicherung, der Ortsgebundenheit und des Notwendigen hinter sich lassen können, um zu beweisen, dass er für Höheres gemacht ist. [...] Wo Männer sich auf Männer beziehen, um unter sich ihre Eignung für das Spiel auszuhandeln, wird es für Frauen schwierig, sich als solche mit symbolischem Gewinn als Held hervorzubringen. Frauen sind einerseits nur unter der Bedingung sehr seltener Konstellationen in der sozialen Lage, diese Heldengeschichte zu leben, sie können auch nur unter bestimmten Umständen einen symbolischen Gewinn daraus ziehen, indem sie sie darstellen. In den meisten Fällen wird ihnen das Heldenepos nicht zugetraut, noch haben sie großes Interesse daran, es zu leben, da es – anders als bei den männlichen Akteuren – zu einer eher einsamen Position führen kann. Denn männliche Wissenschaftler haben immerhin noch einander, sollte auch der Rest der Welt sie für verrückt erklären.“ (Beaufaÿs, 2015, S. 53)

Diese Vorstellungen vom akademischen Feld findet sich auch in anderen, internationalen Studien. Ylijoki (2008, S. 87) stellt im Kontext einer Untersuchung zur Universitätskultur heraus, dass das Geschlecht die Erfahrungen im akademischen Feld beeinflusst und Frauen sich weniger der „individualistic hero story requiring profound devotion“ aufgrund familiärer Verpflichtungen verschreiben. Diese „Heldengeschichte“ passt laut Ylioki (2008), anlehnend an Gergen (1992), weniger mit dem Bild der weiblichen Wissenschaftlerin zusammen, da die Erwartungen an Frauen und Männer sich hinsichtlich der Konstruktion des Heldentums unterscheiden. Nach Gergen (1992, S. 130) werden Frauen in der Gesellschaft nur selten als Heldinnen in Mythen dargestellt, sondern vielmehr als „a snare, an obstacle, a magic power or a prize“.

Auch nach dem Austritt aus einer wissenschaftlichen Position oder nach dem Studium hat der vergeschlechtlichte wissenschaftliche Habitus eine ähnliche Wirkung, sofern die Personen im akademischen Feld verbleiben. Deem (2003) konnte in ihrer qualitativen Studie unter akademischen Managerinnen und Managern aufzeigen, dass die Praktiken von Frauen in Managementpositionen an der Universität und die durch sie wahrgenommenen Erwartungen von anderen weiterhin vergeschlechtlichten Prinzipien unterliegen.

Ein weiterer zentraler Forschungsstrang der geschlechtsbezogenen Hochschulforschung fokussiert neben dem Thema der Unterrepräsentanz und der vergeschlechtlichten Praktiken das Zusammenspiel von Geschlecht und Fach und die mit dem Geschlecht verbundene akademische Kommunikation und Interaktion (vgl. Stegemann, 2005). Studien zur akademischen Kommunikation und Interaktion fokussieren dabei mehrheitlich Studierende: So konnte z. B. Müntz (2008) zeigen, dass weibliche Studierende stärker kritisiert werden und weniger Zeit oder Möglichkeiten zur Teilnahme in Übungen und Proseminaren erhielten. Müntz (2008) konnte den Einsatz verschiedener rhetorischer Mittel und Interaktionsmuster aufzeigen, die stärker eine Assoziation von Fachkompetenz mit dem männlichen Geschlecht zuließen und Geschlechterhierarchien reproduzierten.

Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrenden hat für den deutschen Hochschulkontext Hildegard Schaeper (1997, 2008) am detailliertesten beleuchtet. Schaeper (1997) hatte sich in ihrer empirischen, vorwiegend quantitativen Untersuchung fach- und geschlechterspezifischen Lehrkulturen gewidmet. Die Lehrkulturen der Natur- und Wirtschaftswissenschaften waren weniger studien- und mehr forschungsorientiert als die der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Auch wenn in dieser Arbeit insbesondere die Rolle der fachspezifischen Zugehörigkeit ins Zentrum gerückt wurde, lässt sich für lehrende Frauen festhalten, dass diese eine unterschiedliche Auffassung darüber haben, wie die Lehrorientierung gelebt bzw. zum Ausdruck gebracht wird. Weibliche Befragte messen der Vermittlung sozialer Kompetenzen mehr Wert zu, bevorzugen kooperative und aktivierende Lehr-Lernformen und unterstützen die Aufnahme und Verarbeitung des Lerngegenstands unter Einhaltung angemessener didaktischer Prinzipien. „Kurz: Sie handeln eher einem Modus entsprechend, der den oben beschriebenen Lehrentypus der Anspruchsvollen charakterisiert“ (Schaeper, 2008, S. 207). Im Folgenden wird dieses Lehrverständnis „konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung“ genannt.



Den „männlichen“ Lehrhabitus beschreibt Schaeper (2008, S. 208) hingegen als ein auf „sach- und funktionsbezogenes, instrumentelles, auf die Vermittlung atomisierter Wissensbestände abgestelltes, auf ein Kommunikator-Rezipient-Modell orientiertes Lehrverhalten“, in welchem Forschung oberste Priorität hat. Schaeper (2007) weist darauf hin, dass der „weibliche“ Lehrhabitus jedoch als hinderlich im universitären Feld wahrgenommen wird, um wissenschaftliche Reputation zu erwerben und Frauen stärker bestimmte Strategien anwenden müssen, um ihre Autorität herzustellen und zu erhalten.

Weiter zog Schaeper (1997) eine enge Verbindung zwischen Lehrstil und Geschlecht: In den weichen und reinen bzw. weichen und angewandten Fächern findet sich aufgrund der stärkeren Repräsentanz von Frauen stärker eine „weibliche“ bzw. konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung und in den reinen und harten Wissenschaften aufgrund der Unterrepräsentanz von Frauen stärker ein „männlicher“ bzw. autoritärer Lehrhabitus, im Folgenden transmissive Lehr-Lern-Überzeugung genannt. Es muss aufgrund der variierenden Repräsentanz von Frauen innerhalb bestimmter Fächer berücksichtigt werden, dass die Repräsentanz Auswirkungen auf den fächerspezifischen Lehrhabitus hat und der Lehrhabitus somit auch Resultat struktureller Hierarchien ist.

In ihrer qualitativen Untersuchung ist Engler (1993, S. 239f.) spezifisch der Forschungsfrage nachgegangen, wie Geschlecht und Fach miteinander in Beziehung stehen. Engler (1993) hat die Fächer Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und Maschinenbau und den Beitrag der jeweiligen Fachkultur zur Reproduktion und Veränderung von Geschlechter- und Klassenverhältnissen untersucht. In dieser Studie zeigte sich ein Unterschied zwischen den Studierenden in Abhängigkeit von Fachkultur hinsichtlich der Geschmacksvorlieben, die entweder als *unkonventionell* oder *konventionell* in Anlehnung an die theoretische angenommene Verteilung beschrieben werden können. Diese unterschiedlichen Geschmacksvorlieben können nach Engler (1993) als ein Indiz für verschiedene symbolische Bezugsrahmen sozialer Macht und unterschiedlicher Ressourcen interpretiert werden. In der stärker „weiblich“ dominierten Erziehungswissenschaft lässt sich ein Schwerpunkt auf Originalität, Individualität und kulturelle Ressourcen aufzeigen, wohingegen in der traditionell „männlichen“ Elektrotechnik und dem Maschinenbau Beständigkeit, Bewährtes, Zeitlosigkeit und ökonomische Ressourcen den Geschmackstypus charakterisieren. Die konkrete Ausprägung dessen bleibt jedoch wenig nachvollziehbar bei Engler (1993).

Die fachspezifischen Unterschiede zeigten sich auch in der Wohnkultur. Die Rechtswissenschaft, in dem beide Geschlechter nahezu äquivalent vertreten waren, nahm nach Engler eine Zwischenstellung ein und es konnten keine geschlechtsbezogenen Unterschiede aufgezeigt werden (vgl. Engler, 1993, S. 200ff.).

Weiter zeigten sich in Englers Studie (1993, S. 224ff.) neben fachspezifischen auch geschlechtsbezogene Unterschiede vor allem bei den körperbezogenen Lebensstilmerkmalen Kleidung und Ernährung. Unterschiede in den Kleidungsstilen von Professorinnen und Professoren konnte auch Stegmann (2005) fächerübergreifend für die Biologie und Pädagogik aufzeigen. So war der Kleidungsstil bei formalen Anlässen von Professoren durch klare Schnitte und der von Professorinnen durch verschiedene auflockernde Elemente wie Tücher oder Schmuck gekennzeichnet. Hingegen zeigte sich in den Arbeitszimmern ein konträres Bild: Eine Mehrzahl der untersuchten Professoren hatte hier ein auf Nestbau ausgelegten Einrichtungsstil, der sich z. B. in mehr Wandschmuck äußerte, und Professorinnen einen kühlen Einrichtungsstil. Zwar nicht von Stegmann (2005) explizit diskutiert, könnte dieser unterschiedliche Einrichtungsstil von Professorinnen auch Ausdruck der eigenen Wahrnehmung als Gast sein und der Wahrnehmung der eigenen Person als kein essentieller Bestandteil der Universität.

Engler (2001) hat sich in einer weiteren qualitativen Interviewstudie mit dem Konzept der *Persönlichkeit* in der Wissenschaft auseinandergesetzt und Interviews von Professorinnen und Professoren der Soziologie und Elektrotechnik dahingehend analysiert, was neben Arbeit, Leistung und Qualifikation im Feld der Wissenschaft den Erfolg einer Person beeinflusst. Frauen, so das Ergebnis der Studie, wurden durch gewisse Zuschreibungen im wissenschaftlichem Feld ausgeschlossen, da sie wenig bzw. nicht mit den dominierenden, männlichen Zuschreibungen Originalität, Innovation und Schöpferum in Verbindung gebracht wurden. Der Ausschluss von diesen Zuschreibungen bringt Frauen in eine nachteilige Position, da diese Zuschreibungen eng im Zusammenhang mit der Zuschreibung von Erfolg stehen.

Auf die Zentralität der Charakteristika des Wissenschaftlers als Schöpfer, Produzent und Erfinder hat Engler auch in ihrer Studie von 2000 von zwei Professoren bereits hingewiesen. Hier widmete sie sich schwerpunktmäßig der Erziehungswissenschaft, die durch einen Fokus auf pädagogische und soziale Arbeit und einer Ausrichtung des Interesses auf das Individuum gekennzeichnet ist, und der Elektrotechnik, in welcher die technische Entwicklung zentral ist. In den Selbstbeschreibungen der qualitativ befragten Professoren zeigte sich, dass,

unabhängig von der fachlichen Zugehörigkeit, Individualität, Einzigartigkeit und Schöpfertum als Selbstzuschreibungen dominierten.

Wiederholt dominieren in dieser Studie Charakteristika, die dem „männlichen“ Geschlecht im Feld der Wissenschaft zugeschrieben werden wie der Besitz bzw. das Vorspiel des Besitzes von schöpferischer Kraft und Originalität. Frauen werden hingegen von diesem Spiel ausgeschlossen bzw. als nicht zugehörig ab- bzw. ausgegrenzt (vgl. Engler, 2000).

Hasenjürgen (1996) hat in ihrer qualitativen Untersuchung Handlungs- und Deutungsschemata von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern der Sozialwissenschaften in Abhängigkeit von sozialer Herkunft untersucht, um die Machtverhältnisse von Geschlecht, Klasse und Position in objektiverer und verinnerlichter Form aufzuzeigen. In dieser Studie zeigten sich für beide Geschlechter Geschlechtsstereotype, die als Deutungselemente zur Positionierung genutzt wurden und Misserfolge durch Zuordnung zum eigenen Geschlecht verkraftbar machten.

Befragte Männer inszenierten sich nach Hasenjürgen (1996, S. 265) unabhängig von ihrem Karriereverlauf als das dominierende Geschlecht, da sie in höherem Maße die von ihnen als wichtig wahrgenommenen Eigenschaften *Zielstrebigkeit* und *Rationalität* beherrschen. Weibliche Befragte hingegen inszenierten sich weniger als das dominierende Geschlecht und interpretierten ihre Misserfolge im Sinne der von ihnen als eine Tatsache gedeuteten Wahrnehmung, dass sie nicht in das akademische Feld passen. Diese wahrgenommene Nicht-Passung zeigt sich darin, dass sie sich selbst und insbesondere andere Frauen als emotional, wenig professionell, neidisch, intuitiv sowie grenzenlos und darüber hinaus sich als das schwächere Geschlecht darstellen. Hasenjürgen (1996, S. 274) betont, dass diese unterschiedlichen Zuschreibungen die Handlungen der einzelnen Personen jedoch nicht maßgeblich beeinflussen, aber diesen Geschlechterunterschieden in den Zuschreibungen dennoch eine „symbolische Gewalt“ zukommt: Frauenbilder dienen meist der Abwertung und Männerbilder meist der Aufwertung der eigenen Person im Spiel des wissenschaftlichen Feldes.

Der Erfolg der Handelnden innerhalb der Spiele um Macht und Anerkennung im Feld der Universität sind anlehnend an den Ergebnissen dieser Studie vom Erlernen eventuell neuer Spielregeln abhängig. In diesen Spielen waren Frauen, die aus Arbeiter- und unteren Angestelltenfamilien stammen, weniger gut als junge Frauen höherer sozialer Herkunft. Diese weiblichen Befragten hatten ein ausgeprägtes bzw. besser passendes Gespür für die Spielregeln des akademischen Feldes: sie verfügten über eine höhere intuitive Fähigkeit, mehr

Flexibilität, einen schnelleren Orientierungssinn und ein geschickteres Urteilsvermögen. Personen aus bildungsfernen Schichten benötigten hingegen weitaus stärkere und längere Anpassungsleistungen (Hasenjürgen, 1996, S. 268f.).

Daher gibt es auch eine soziale Komponente, die Ungleichheitsprozesse im Feld der Hochschule bedingt. Frauen im Feld der Universität in Deutschland sind damit nicht nur mit Strukturen und Spielregeln konfrontiert, an deren Etablierung sie nicht beteiligt waren, sondern auch gleichzeitig einem Druck ausgesetzt, mit diesen Spielregeln entweder konform zu gehen oder sich in eine Außenseiterposition begeben zu müssen (siehe z. B. Beaufaÿs, 2003, 2006, 2015).

Die Universität ist daher eine *vergeschlechtlichte Organisation* (Begriff anlehnend an Acker, 1990), in welcher Geschlecht, Macht und Hierarchie beeinflussen (siehe z. B. Engler, 2013; Kunadt, Lipinsky, Löther, Steinweg & Vollmer, 2014; Metz-Göckel, 2008; A. Müller, Ohms & Dittrich, 2015; Müller, 2008). Anlehnend an Acker (1990) ist gerade eine Kultur, die an Bürokratie und Hierarchie ausgerichtet ist, eine Kultur, in denen „Männlichkeit“ dominiert. Daher spielt die Organisationskultur und die Frage, inwieweit sie Gleichheit der Hochschulangehörigen fördert, auch im Kontext der geschlechtsbezogenen Unterschiede eine wichtige Rolle.

Die Reproduktion und Essentialisierung von Geschlechterdifferenzen im universitären Feld und der institutionalisierten Organisation Universität werden in dieser Arbeit nicht nur als ein Resultat des biologischen Geschlechtes (in Tradition der meisten quantitativen Studien), sondern, insbesondere im qualitativen Teil dieser Arbeit, als Resultat der allgemein akademischen und fachspezifischen Sozialisation und damit ebenso als soziales Geschlecht betrachtet.

Diese Arbeit zur Schließung einer wichtigen Forschungslücke in diesem Bereich bei Zimmermann, Kamphans und Metz-Göckel (2008) betonen in dem von ihnen herausgegebenen Tagungs- und Überblicksband zu den Verbindungen zwischen Hochschulforschung und Frauen- und Geschlechterforschung in Deutschland, dass diese sich relativ unabhängig voneinander entwickelt haben. Der Hauptunterschied besteht nach Meinung der Autorinnen (siehe Zimmermann et al. 2008, S. 22) insbesondere im Fokus der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung auf die Organisation Hochschule mit ihren Mitgliedern und ihren verschiedenen beruflichen Funktionen aus „geschlechtsneutraler“ Perspektive. Im Kontrast dazu stellt die Frauen- und Geschlechterforschung die Hochschule als *vergeschlechtlichte Organisation* und die ungleiche Partizipation von Frauen und Männern

sowie die Art und Weise, in welcher die Geschlechterkonfigurationen „in die mehrfache Funktionalität der Hochschulen als Ausbildungs- und Forschungsinstitution hineinwirken“ (Zimmermann et al. 2008, S. 22) und zu Differenzierungen und Hierarchien zwischen den Geschlechtern führen, in den Vordergrund.

Kunadt et al. (2014) merken ebenso kritisch an, dass in der Hochschulforschung die Analyse von Geschlechterverhältnissen sich meist auf deskriptive Auswertungen getrennt für Frauen und Männer konzentriert (anlehnend an Metz-Göckel, 2008) und dabei Geschlechterrepräsentationen und interaktive Konstruktionsprozesse von Geschlechterrollen unbeachtet bleiben. Auch diese Autorinnen (Kunadt et al., 2014, S. 112f.) konzeptualisieren die Hochschule als vergeschlechtlichte Organisation wie auch Engler (2013, S. 254), die das wissenschaftliche Feld als ein vergeschlechtlichtes Feld beschreibt, in welchem die bestehenden Konstruktionen von Leistung und Begabung zur Entstehung von Hierarchien führen und Frauen in eine marginale Position im Feld bringen bzw. diese sogar hinausdrängen.

Die Geschlechterperspektive dient somit als Werkzeug der Dekonstruktion, anlehnend an Connell (2002) und Bourdieu (2001b), um insbesondere die Machtbeziehungen zwischen den Geschlechtern und Hierarchien als Resultat der bestehenden vergeschlechtlichten Strukturen, die Effekte der Arbeitsteilung im Feld der Universität entlang der Geschlechterlinien und die daraus entstehenden symbolischen Beziehungen und deren Einfluss auf den Habitus von Hochschulmitarbeitenden in Abhängigkeit von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ gegenüber der Hochschulöffnung zu untersuchen.

#### **2.4.4 Das außeruniversitäre kulturelle Kapital**

Nicht nur der Feldbegriff und der Habitusbegriff müssen für den Kontext dieser Arbeit erweitert werden, sondern auch der Kapitalbegriff, um die Studierendenzielgruppe dieser Arbeit, die Studierenden mit beruflichem Kapital, in den Vordergrund rücken zu können.

Bourdieu verweist im „Homo Academicus“ mehrmals auf die Wichtigkeit des Schulkapitals für den Zugang zu universitärem Kapital hin: Hat jemand eine private weiterführende Schule besucht? War diese Schule in Paris oder auf dem Land? (Bourdieu, 1988, S. 88). Im Vergleich zu dem Zeitraum, in welchem Bourdieus Studie durchgeführt wurde, hat sich der Zugang zum Gymnasium erleichtert und die Abiturientinnen- bzw. Abiturientenquote im Zuge der Bildungsexpansion erhöht, wobei soziale Herkunftseffekte bestehen blieben (Hadjar & Becker, 2009). Weiter kommt anderem Schulkapital außer jenem, welches am Gymnasium erworben wurde, im Kontext der Hochschulöffnung ebenso eine wichtige Bedeutung zu. Der

Zugang zur Universität erfolgt nun nicht mehr nur ausschließlich über das klassische Abitur, sondern auch über andere Bildungswege (siehe Kapitel 3.1).

Watson (2013) hat aufbauend auf Bourdieu den kulturellen Kapitalbegriff auf den Hochschulkontext innerhalb einer qualitativen Längsschnittstudie für nicht-traditionelle, britische Studierende übertragen und diesen Begriff erweitert. Ein zentrales Ergebnis von Watsons (2013) Studie ist, dass sich universitäre Praktiken größtenteils an der dominierenden Mittelklasse orientieren und Studierende aus weniger privilegierten Schichten es schwerer haben, sich an diese Praktiken anzupassen. Diese Anpassungsschwierigkeit von Studierenden aus bildungsfernen Schichten kann auch für den deutschen Fall bestätigt werden (vgl. Schmitt, 2010). Bei Bourdieu fehlt jedoch diese studentische Perspektive und die Perspektive von Hochschulmitarbeitenden auf die nun diversen Bildungsbiographien von Studierenden.

Watson (2013, S. 415ff.) identifizierte drei kulturelle Kapitalarten – das akademische Kapital, das linguistische Kapital und das berufsorientierte Kapital – und als weitere, vierte Kapitalart, das soziale Kapital, welche die universitären Praktiken von Studierenden dominieren.

Mit dem akademischen Kapital beschreibt Watson (2013, S. 416f.) all diejenigen akademischen Fähigkeiten und Wissensformen, welche im Feld der Universität von Nutzen sind und sich sofort in akademische Leistungen und Zuerkennungen umwandeln lassen. Dazu zählen u. a. legitimierte fachspezifisches Wissen, wie z. B. Zitations- und Referenzstile, Vorgehen bei Wissenssuche, -zugriff, und –bewertung, die Diskussions-, Präsentations- und Schreibkompetenz und inwieweit eine gewisse Struktur und ein gewisser Ton des akademischen Ausdrucks gebraucht wird (vgl. Watson, 2013).

Akademisches Kapital ist bei Watson (2013) nach dieser Definition nicht gleich dem universitären Kapital bei Bourdieu. Es stellt vielmehr eine Kapitalart dar, die bei Bourdieu zwischen dem akademischen und allgemeinen kulturellen Kapitalbegriff sitzt und am stärksten dem schulischen Kapital nahekommt. Allerdings stellt Watson (2013) den akademischen Bezug dieser Kapitalart heraus und das akademische Kapital bei Watson kann wohl für den deutschen Fall am ehesten mit dem gymnasialen Kapital gleichgesetzt werden (anlehnend an R. Müller, 2014).

Davon unterscheidet Watson (2013, S. 419ff.) das linguistische Kapital. Als Medium der kulturellen Transmission ist das Verstehen und Nutzen von Sprache in der Gesellschaft ungleich verteilt und linguistisches Kapital kann daher als spezielle Form des kulturellen Kapitals nach Bourdieu (1992) verstanden werden. Bourdieu folgend drückt sich das sprachliche Repertoire von Handelnden in deren Praktiken innerhalb deren sozialen Felder

aus. Die Verfügung über linguistisches Kapital ist von der Klassenlage eines Individuums abhängig (Bourdieu, 1992; Bourdieu & Passeron, 1971).

Das linguistische Kapital umfasst die Fähigkeit, sich in der Hochsprache eines Landes in Wort und Schrift ausdrücken zu können. Im akademischen Kontext identifizierte Watson (2013) die allgemeine Schreib- und Lesekompetenz der Studierenden als linguistisches Kapital und stellte diesbezüglich eine enge Verbindung zum akademischen studentischen Kapital her.

Als weitere Kapitalart hat Watson (2013, S. 424ff.) das berufsorientierte Kapital unterschieden. Berufliches Kulturkapital inkorporiert Wissen und Fähigkeiten der beruflichen Praxis und „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, S. 424). Diese Kapitalform ist zwar verbunden mit akademischem Kapital und kann als dessen positiver Verstärker fungieren, dennoch sind die beiden Kapitalformen klar abgrenzbar. Berufsorientiertes Kapital drückt sich u. a. in einem, dem beruflichen Kontext angemessenem und legitimiertem Wissen sowie in beruflichen Dispositionen und Erscheinungen wie z. B. kundenorientierten Praktiken, einer kompetenten Ausführung der beruflichen Rolle sowie Personalmanagement mittels Kommunikation und Teamarbeit aus. Gerade dieser Kapitalart kommt im Kontext der Hochschulöffnung besondere Bedeutung zu.

In einer qualitativen Studie von Alheit (2009) mit vier deutschen Professoren und habilitierten Universitätsmitarbeitenden vierer Fachrichtungen lassen sich ähnliche Kapitalarten erkennen wie z. B. die Wichtigkeit von linguistischem Kapital, welche sich in Englischkenntnissen sowie der erfolgreichen Erarbeitung von Texten ausdrückt. Aber auch berufliches Kapital und seine Vorteile werden betont, da es Lebenserfahrung und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung mit sich bringt (Alheit, 2009, S. 218f.)

Ein Thema, das bei Watson (2013) noch nicht aufgegriffen wurde, ist das Fehlen von bestimmtem kulturellem Kapital, um genau zu sein: gymnasialem Kapital. Bei Alheit (2009, S. 218ff.) wurden mathematische Grundkenntnisse und naturwissenschaftliche Affinität als relevantes gymnasiales Kapital genannt.

In Anlehnung an diese Arbeiten wurde dann in einer Studie erstmals der Begriff des *außeruniversitären kulturellen Kapitals* eingeführt, um das *Anrechenbare* greifbarer zu machen und mögliche Dimensionen aus der Perspektive von Universitätsmitarbeitenden im

Kontext der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen anhand einer qualitativen Interviewstudie von elf Hochschullehrenden aufzuzeigen (vgl. R. Müller, 2014).

Die Kapitalformen des außeruniversitären kulturellen Kapitals sind schulisches Kapital, linguistisches Kapital und berufliches Kapital. In der Untersuchung manifestiert sich schulisches Kapital in Kenntnissen über wissenschaftliche Arbeitstechniken und der höheren Mathematik sowie der Humboldt'schen Allgemeinbildung. Linguistisches Kapital manifestiert sich in Englischkenntnissen, in einer Kommunikationsfähigkeit, einem Sprachverständnis, einer Ausdrucksfähigkeit, einer wissenschaftlichen Sprache, grundlegenden Kenntnissen über die Diskussionskultur im Fach, in fehlerfreiem Schreiben sowie einer systematischen Vortragsweise und Analyse; das berufsorientierte Kapital manifestiert sich in anwendungsbezogenem Wissen, Kenntnissen von Abläufen in Unternehmen und einer beruflichen Handlungsfähigkeit (siehe R. Müller, 2014, S. 122).

In dieser Arbeit wird insbesondere diesem berufsorientierten Kapital, im Folgenden berufliches Kapital genannt, und einer Sonderform des schulischen kulturellen Kapital, im Folgenden gymnasiales Kapital genannt, besondere Beachtung geschenkt.

#### **2.4.5 Die Studierenden mit beruflichem Kapital**

Um den Fokus dieser Arbeit auf das berufliche Kapital der Studierenden zu stärken, wird das Konzept des Studierenden mit beruflichem Kapital als Unterkategorie der nicht-traditionellen Studierenden eingeführt.

In der gegenwärtigen Literatur zur Hochschulöffnung wird des Öfteren von nicht-traditionellen Studierenden gesprochen (siehe z. B. Schuetze & Slowey, 2012). Nicht-traditionelle Studierende werden in der Forschung vor dem Hintergrund der *traditionellen Studierenden* definiert. Die traditionellen Studierenden werden größtenteils als männlich, Vollzeitstudenten, vollfinanziert, aus einem akademischen Elternhaus stammend und mit Abitur oder, nach Huber (1989, S. 175), als „jung, männlich, ledig, ohne Nebenerwerb, bildungsbürgerlicher Herkunft“ beschrieben.

Die Definition der nicht-traditionellen Studierenden gelingt hingegen weniger einfach, da sie je nach Autorin bzw. Autor unterschiedlich ausgeführt wird. In den 1980ern wurden nicht-traditionelle Studierende vornehmlich als Studierende, die 25 Jahre oder älter sind und erst spät ein Studium beginnen, teilweise auch ohne die erforderliche Zugangsberechtigung durch vorherige Berufserfahrung oder einen Aufnahmetest (vgl. OECD, 1987), kategorisiert. Diese Definition der OECD war längere Zeit richtungsweisend.



Horn und Carroll (1996) entwickelten in den 1990ern eine differenziertere Einteilung der nicht-traditionellen Studierenden. Nicht-traditionelle Studierende verschieben ihre Einschreibung nach Schulabschluss um ein Jahr oder mehr nach hinten; haben einen anderen finanziellen und familiären Status, sind verheiratet, haben Kinder, arbeiten in Vollzeit und sind unabhängig von ihren Eltern und kommen durch alternative Wege an die Universität wie z. B. über Berufserfahrung oder einen Zulassungstest. Ethnizität, Geschlecht und sozioökonomischer Hintergrund, klassische Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg, fungierten hier nur als Randkategorien und treten erst später bei anderen Autorinnen und Autoren in den Fokus.

In den 2000ern zählt vor allem Sloweys und Schützes Versuch der Schaffung einer international vergleichenden Typisierung der nicht-traditionellen Studierenden in der Studie „Higher Education and Lifelong Learners“ (die Ergebnisse sind zusammengefasst in Slowey & Schütze, 2000) zu den zentralen Arbeiten. Slowey und Schütze (2000) verdeutlichen in dieser Arbeit die Multidimensionalität des Konzeptes des nicht-traditionellen Studierenden, welches weit über die ursprüngliche Definition der OECD in 1980ern hinausgeht.

Wolter (2000) präzisiert in der gerade zitierten Studie den Begriff für den deutschen Fall und stellt heraus, dass in Deutschland nicht-traditionelle Studierende über den zweiten und dritten Bildungsweg kommen, eine zweite Qualifizierung anstreben, ein Fern- oder Teilzeitstudium beginnen, ihre vorherige Ausbildung weiterführen oder Seniorenstudenten sind. Diese Typologie stimmt mit der allgemeinen Typologie von Schuetze und Slowey (2002) überein, nach der nicht-traditionelle Studierende sich von traditionellen Studierenden aufgrund ihrer Bildungsbiographie (direkter Einstieg vs. kein direkter Einstieg nach dem Schulabschluss), ihrem Hochschulzugang (Hochschulzugangsberechtigung vs. Arbeitserfahrung oder Aufnahmetest) und ihrer Studienform (Vollzeit vs. Teilzeit) unterscheiden.

Wird die Literatur zu Typologien von nicht-traditionellen Studierenden zusammenfassend betrachtet, lassen sich folgende Hauptdimensionen ausmachen (anlehnend an Horn & Carroll, 1996; Schuetze & Slowey, 2002, 2012; Skopek & Schuhmann, 2008; Slowey & Schütze, 2000; Teichler & Wolter, 2004; Thomas, Crosling & Heagney, 2008; Wolter, 2000):

- *Biographische Merkmale:* Erwachsene Studierende (über 25); mindestens ein Jahre Pause zwischen Schulabschluss und Studium; bereits verheiratet und/oder Kinder; bereits Ausbildung oder Studium abgeschlossen; Berufserfahrung
- *Studiermodus:* Fernstudium; Teilzeitstudium (meist aufgrund von Berufstätigkeit)
- *Hochschulzugang:* aufgrund von vorheriger Berufserfahrung oder Aufnahmetest

- *Wohnort*: off Campus oder nicht am Studienort (Pendler)
- *Chancengleichheit*: Geschlecht; Ethnizität; sozioökonomischer Status und Bildungshintergrund

Für den Gegenstand dieser Arbeit sind vor allem die biographischen Merkmale und die Art des Hochschulzugangs von Hauptinteresse. In eine ähnliche Richtung geht auch das Diversitätskonzept von Thomas und May (2010), welches für den Widening Participation-Kontext im Vereinigten Königreich entwickelt wurde. Dieses Konzept spiegelt ähnliche Dimensionen wider, fokussiert dabei insbesondere aber auch die Dimension „Bildungshintergrund“, die essentiell für den Kontext dieser Arbeit ist. Diese Dimension umfasst unterschiedliche Fähigkeiten, Wissen, Bildungserfahrungen und Lebenserfahrungen neben Arbeitserfahrungen und dem höchsten allgemeinbildenden Abschluss.

Müller et al. (2015) haben für den Kontext der Hochschulöffnung für universitäres lebenslanges Lernen für die Länder Deutschland, Dänemark, England und Finnland den Begriff der *lebenslang Lernenden* verwendet. Dieses Konzept schließt später im Lebenslauf Lernende, alternativ Lernende, beruflich qualifiziert Lernende und berufstätige Lernende ein. Als stärkstes Differenzkriterium gegenüber dem Konzept der nicht-traditionellen Studierenden betonen Müller et al. (2015), dass lebenslang Lernende über alternative Zugänge an die Universität kommen können wie Berufserfahrung, Berufsausbildung oder spezielle Zugangstests (anlehnend an Horn & Carroll, 1996; Schuetze & Slowey, 2002). Lebenslang Lernende sind daher häufiger auch beruflich qualifizierte Lerner (hier: Studierende mit Berufsausbildung oder Berufserfahrung) und fallen damit ins Zentrum des Interesses dieser Arbeit.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich vor allem an den beiden Konzepten von Thomas und May (2010) und Müller et al. (2015) und stellt den beruflichen Bildungshintergrund bzw. die beruflich Lernenden in den Vordergrund. Der Fokus liegt anknüpfend an diese Arbeit auf den Studierenden, die mit Berufsausbildung und Berufserfahrung und insofern mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen an die Universität kommen.

Aufgrund von beruflichen Vorbildungen bzw. Vorerfahrungen verfügen diese Studierenden über sowohl inkorporiertes wie auch institutionalisiertes berufliches Kapital, eine Kapitalart, über welches traditionelle Studierende nicht verfügen (anlehnend an Bourdieu, 1983; R. Müller, 2014; Watson, 2013). Die Akkumulation von beruflichem Kapital vor Studienanfang ist somit ein klares Distinktionsmerkmal zwischen diesen Studierenden und traditionellen Studierenden. Der Begriff der nicht-traditionell Studierenden spiegelt dies genau wie der

Begriff der lebenslang Lernenden jedoch nicht ausreichend wider. Daher wird im Folgenden der Begriff *Studierende mit beruflichem Kapital* verwendet.

Ein wichtiger Unterscheidungspunkt innerhalb der Gruppe der Studierenden mit beruflichem Kapital ist, dass diese Studierende entweder als beruflich Qualifizierte (ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung) ohne gymnasiales Kapital oder mit Abitur und damit zusätzlich mit gymnasialem Kapital, möglicherweise sogar mit akademischem Kapital, an die Universität kommen. Der Begriff der Beruflich Qualifizierten wird daher hier nicht verwendet, da dieser sich im gegenwärtigen Diskurs v. a. auf Studierende ohne Abitur bzw. Fachhochschulreife bezieht (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 2015). Die beruflich qualifizierten Studierenden stellen aber nur einen Teil der Personen dar, die im Kontext der Hochschulöffnung mit beruflichen Vorerfahrungen an die Universität kommen. Dazu gehören ebenso Personen, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg mit einer traditionellen Hochschulreife nach vorheriger Berufstätigkeit an die Universität kommen sowie Personen, die bereits einen Hochschulabschluss haben und zum Zwecke der Weiterbildung wieder die Universität besuchen. Dieser Studierendenkreis wird hier ebenso in die Untersuchung mit einbezogen, da sie alle mit einem gewissen beruflichen Kapital an die Universität zurückkehren.

Die Unterscheidung dieser beiden Gruppen ist wichtig für den Kontext dieser Arbeit, da sich zum Beispiel bei Müller (2014) gezeigt hat, dass beruflichem Kapital in Verbindung mit gymnasialem Kapital eine höhere Gültigkeit zugemessen wird. Weiter würde eine solche Herangehensweise vornehmlich nur eine Dimension der Hochschulöffnung, den alternativen Hochschulzugang, fokussieren und andere Dimensionen wie die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen außer Acht lassen.

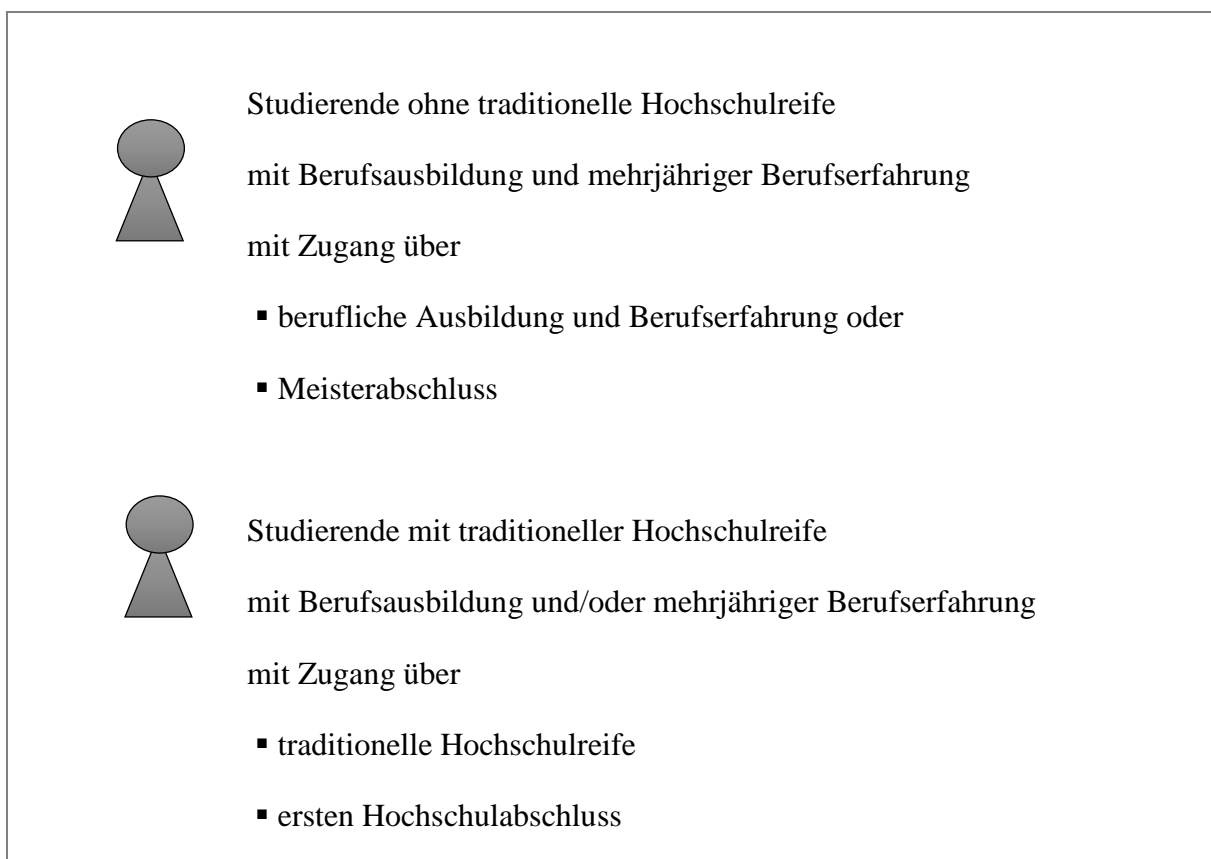
Studierende mit beruflichem Kapital sind also Studierende, die bereits über eine **Ausbildung** und **Berufserfahrung** verfügen. Laut der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerkes (Middendorff, Apolinarski, Becker, Bornkessel, Brandt, Heißenberg & Poskowsk, 2017) hat fasst ein Sechstel der Studierenden an Universitäten (14 Prozent) zuvor eine Ausbildung abgeschlossen. In 2012 lag der Anteil derer, die über keine allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife oder eine fachgebundene Hochschulreife an die Universität kamen, unter einem Prozent (siehe Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013). dieser Prozentsatz hat sich in 2016 kaum verändert (siehe Middendorff et al., 2017). Es finden sich zwar Studierende mit beruflicher Vorbildung

gegenwärtig an deutschen Universitäten, jedoch verfügen diese Studierenden meist über eine Hochschulzugangsberechtigung.

Weiter ist hier anzumerken, dass diese Studierenden bereits älter sind und stärker erwerbstätig, da sie sich häufig selbst finanzieren (müssen). Studentische Erwerbstätigkeit ist damit ein weiteres, wichtiges Charakteristikum der Studierenden mit beruflichem Kapital. Der Schwerpunkt der Dissertation liegt jedoch auf den beruflichen Vorbildungen und Vorerfahrungen dieser Studierenden.

In Abbildung 1 sind die Dimensionen, die die Studierenden mit beruflichem Kapital widerspiegeln, zusammenfassend dargestellt.

*Abbildung 1: Überblick Studierende mit beruflichem Kapital*



Quelle: Eigene Darstellung.

## **2.5 Zusammenfassung analytischer Fokus**

Der Habitusbegriff, der Kapitalbegriff und der Feldbegriff nach Bourdieu dienen als konzeptionelle Ausgangspunkte in dieser Arbeit und wurden durch die Arbeiten anderer Autorinnen und Autoren ergänzt, um sie auf den Kontext der Erforschung des Einflusses habituell geprägter Verhaltens- und Einstellungsmuster von Universitätsmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung übertragen zu können.

Die Arbeiten von Bourdieu zum Habitus wurden um den vergeschlechtlichten Habitus bzw. das soziale Geschlecht erweitert, um geschlechtsbezogene Unterschiede von Universitätsmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung sowohl aus der Perspektive des sozialen wie auch des biologischen Geschlechts zu untersuchen. Weiter wurde das Feldkonzept von Bourdieu durch das Konzept der Organisationskultur ergänzt, um sowohl organisationalen und fachspezifischen Kulturen Raum in der Analyse geben zu können (siehe Tabelle 2):

*Tabelle 2: Analytische Forschungsfragen*

<b>Ausgangs- konzept bei Bourdieu</b>	<b>Erweiterung</b>	<b>Analytische Forschungsfrage</b>
<i>Habitus</i> (vgl. u. a. Bourdieu, 1982; 1987; 1992)	Vergeschlechtlichter Habitus/ soziales Geschlecht (vgl. Bourdieu, 2001b; Connell, 2002)	In welcher Beziehung steht der vergeschlechtlichte Habitus beim Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung?
<i>Feld</i> (vgl. z. B. Bourdieu & Wacquant, 1996; Bourdieu, 1988)	Organisationskultur (vgl. z. B. Cameron & Quinn, 2011; Müller, 2015; Thomas & May, 2010)	Wie beeinflussen die organisationale Zugehörigkeit und vergeschlechtlichte Organisationskulturen den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung?
	Fachkultur (vgl. u. a. Becher, 1987; Bourdieu, 1988; Alheit, 2009)	Wie beeinflussen die fachspezifische Zugehörigkeit/Sozialisation und vergeschlechtlichte Fachkulturen den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung?

Nach dem Überblick über den Stand der Hochschulöffnung in Deutschland in Kapitel 3 und dem Forschungsüberblick in Kapitel 4 werden diese Forschungsfragen weiter spezifiziert.

### 3. Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, ist die Öffnung der Hochschulen an sich kein neues Phänomen. Erste Forderungen nach einem erleichterten Zugang zur Hochschule kamen bereits zur Zeit des Ersten Weltkrieges auf, aber sowohl die Einführung einer universitären Hochschulzugangsprüfung sowie die Sonderreifeprüfung für besonders fähige Fachschulabgänger oder der nachträgliche Erwerb der Hochschulreife in der Weimarer Republik eröffneten wenig Möglichkeiten für die Studienaufnahme von Personen ohne ein Abitur bzw. eine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (Schwabe-Ruck, 2011, S. 16). In der NS-Zeit fand dann ein Ausbau der Wege an die Hochschule durch z. B. das Langemarck-Stipendium für parteiangehörige Volksschulabsolventen mit abgeschlossener Lehre statt. Aber diese Öffnung ist nach Schwabe-Ruck (2011, S. 16) zum einen zahlenmäßig als gering zu beurteilen und zum anderen klar mit ideologischen Zielen verbunden gewesen und kann als wenig wirksam beschrieben werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde eine Öffnung der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland durch Abendgymnasien sowie durch die Beibehaltung der Hochschulzugangsprüfung in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen ermöglicht; in der Deutschen Demokratischen Republik gab es im Gegensatz dazu einen speziellen Zweig der Oberschule, Fernkurse sowie, ähnlich den Abendgymnasien in Westdeutschland, Abendoberschulen (Schwabe-Ruck, 2011, S. 16).

Weiter wurden bereits in den 1960ern in der Bundesrepublik in einigen Bereichen neue Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium geschaffen, etwa für Studierende pädagogischer Hochschulen und für Absolventen von Ingenieurschulen sowie in den 1990er Jahren für besonders in der Weiterbildung engagierte und qualifizierte Berufstätige. All diese Maßnahmen blieben aber laut Schwabe-Ruck (2011, S. 17) wenig wirksam, da es sich um keine weitreichende, systemisch relevante Öffnung gehandelt habe; es sei lediglich zu „einem wenig transparenten Geflecht neuer Hochschulzugangswegen“ gekommen.

Deutschland kann im internationalen Vergleich als Nachzügler im Bereich Hochschulöffnung beschrieben werden – so betonen z. B. Hanft und Knust (2007) in ihrer internationalen Vergleichsstudie zu Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, dass deutsche Hochschulen im Vergleich zu Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und den USA noch weit zurückliegen. Müller hat gemeinsam mit Remdisch, Köhler, Marr, Repo und Yndigegn (2015) ebenso herausgestellt, dass Hochschulen in Deutschland im Vergleich

zu englischen, dänischen und finnischen Hochschulen im Bereich der Hochschulöffnung bislang nur wenig vorangeschritten sind.

Jedoch kam es in den letzten Jahren zu verschiedenen Maßnahmen, diese Öffnung voranzubringen. Anstoß hierfür war vor allem die ansteigende gesellschaftliche Relevanz des lebenslangen Lernens. Außerhalb Deutschlands wurde dies vor allem von der Europäischen Union u. a. durch den Europäischen Rat von Lissabon 2000 (vgl. Europäische Union, 2003) in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Darin wurde formuliert, dass das lebenslange Lernen ein zentrales Element zur Erreichung des EU-Ziels darstellt, der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Im Anschluss daran verabschiedete die Kommission der Europäischen Gemeinschaften ein „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2000). In diesem Memorandum steht lebenslanges Lernen nicht nur in der Grundausbildung, sondern auch in der Weiterbildung über den Lebensverlauf und hinsichtlich aller Formen des Lernens, inklusive des nicht-formalen und informellen Lernens, im Vordergrund (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 4).

Weiter forderten die europäischen Regierungen mit der Bologna-Erklärung von 1999 ein Etablieren von Strategien für das lebenslange Lernen (vgl. European Ministers of Education, 1999). Mit dem Kopenhagen-Prozess, der zwar vornehmlich die berufliche Bildung fokussiert, wurde zudem explizit die Intensivierung der Zusammenarbeit im Kontext und mithilfe des lebenslangen Lernens herausgestellt (vgl. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, 2002). Auch die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) ist laut Funk (2015) ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung Kompetenzorientierung und lebenslanges Lernen, welcher gemeinsam mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) im weiteren Verlauf eine normierende Wirkung entfalten könnte.

Auch wenn diese Entwicklungen einen Rahmen für die innerdeutsche Entwicklung vorgeben, treten in der deutschen Hochschulpolitik vor allem die Länder als Gesetzgeber auf, insbesondere seit der Föderalismusreform, welche die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes abschaffte. Der Ersatz oder die Schaffung abweichender Regelungen des Hochschulrahmengesetzes wie z. B. alternative Hochschulzugangsmöglichkeiten und Hochschulabschlüsse (vgl. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes von 2006, § 72 Abs. 3, Nr. 6) sind im Einklang mit dem Grundgesetz möglich (vgl. BMBF, 2015). Diese Freiräume wurden von den einzelnen Ländern, wenn auch in unterschiedlichem Maße, genutzt und durch

verschiedene Erweiterungen bzw. Substitutionen innerhalb der Landeshochschulgesetze begleitet.

Einen weiteren wichtigen Stellenwert in der deutschen Hochschulpolitik nimmt der Zusammenschluss der Länder in der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Universitäten in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ein, welche diesen Öffnungsprozess immer wieder innerdeutsch angestoßen haben. Diese Entwicklungen und Neuerungen werden im zweiten Teil dieses Kapitels genauer ausgeführt.

Müller et al. (2015) haben essentielle Faktoren und damit Mindeststandards der Hochschulöffnung für deutsche, dänische, finnische und englische Universitäten ausgearbeitet. Die zentralen Faktoren für eine erfolgreiche Öffnung von Universitäten in diesen Ländern für lebenslang Lernende (beruflich qualifizierte Studierende waren hier eine Subkategorie) auf nationaler bzw. föderaler Ebene waren die Schaffung von Übergängen aus dem Arbeitsleben in die Universität und die Schaffung von Verbindungen zwischen Universitäten, Unternehmen und der Erwachsenenbildung. Aus organisationaler Perspektive waren die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das Studium, die Flexibilisierung des Studiums und das Design eines Curriculums für eine breite Zielgruppe entscheidende Verstärker des Öffnungsprozesses.

Wolter (2010) nennt als essentielle Bestandteile der Öffnung der Hochschulen in Deutschland die Ausweitung der Möglichkeiten des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende und die wissenschaftliche Weiterbildung, die Schaffung flexiblerer Studienformate wie berufsbegleitende Studienangebote und Teilzeitstudium aber auch Studienformate, in denen das Erststudium als eine Weiterbildung fungiert und damit auf Berufsausbildungen aufbaut, kooperative Studiengänge sowie nachberufliche Studienangebote. Banscheraus (2010) nennt als zentrale Dimensionen des Öffnungsprozesses insbesondere Anrechnung, alternative Zugangswege an die Universität, flexible Lernwege und -formen sowie die Anpassung der Organisation an die Erfordernisse des lebenslangen Lernens.

Hartmann, Buhr, Freitag, Loroff, Minks und Stamm-Riemer (2008) betonen die Öffnung des Zugangs für beruflich Qualifizierte, die Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium und das Angebot neuer Studienmodelle wie ein berufsbegleitendes Studium oder das Zertifikatsstudium als zentrale Dimensionen. Stamann (2011) stellt ebenso die Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende, die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und bedarfsorientierte Studienformate als die drei Teilinnovationen der Öffnung von Universitäten heraus.



Diese Arbeit richtet ihr Hauptaugenmerk vor allem auf die Entwicklungen der Hochschulöffnung, die Studierende mit beruflichem Kapital betreffen. Aus diesem Grund stehen folgende Dimensionen der Hochschulöffnung im Vordergrund, welche das berufliche Kapital ins Zentrum stellen:

- **Der Hochschulzugang über zuvor erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung und -erfahrung:** Damit eröffnet sich ein Weg an die Hochschule ohne gymnasiales Kapital oder anderes schulisches Kapital, durch das eine Hochschulreife erworben wird. Zusätzlich gibt es nun einen Weg über berufliches Kapital an die Hochschule.
- **Die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen:** Anrechnung ermöglicht den Erwerb von Studienleistungen durch außerhochschulische Erfahrungen und schafft somit Freiräume dafür, berufliches Kapital auf akademisches Kapital anrechnen zu können.
- **Besondere Studienformen wie das berufsbegleitende Studium:** Diese Studiengänge schaffen für Studierende die Möglichkeit, sich berufliches Kapitals synchron mit akademischem Kapital anzueignen.

Die gerade genannten Hauptdimensionen der Hochschulöffnung, die die Zielgruppe dieser Arbeit – Studierende mit beruflichem Kapital – im deutschen Kontext betreffen, werden im Folgenden diskutiert und der Stand des Öffnungsprozesses in Deutschland näher beleuchtet.

### **3.1 Alternative Hochschulzugangsmöglichkeiten mit beruflichem Kapital**

In Deutschland steht für Schülerinnen und Schüler bereits in der vierten oder sechsten Klasse, je nach Bundesland, die Entscheidung an, ob sie eine beruflich orientierte Schulform wie die Haupt- oder Realschule oder das akademisch orientierte Gymnasium besuchen. Im Vergleich zu anderen Ländern gibt es daher in Deutschland eine bereits sehr frühe Selektion (siehe z. B. Green, Preston & Janmaat, 2008). Für lange Zeit waren das Gymnasium und dessen erfolgreicher Abschluss mit dem Abitur der dominierende Weg an die Universität. Eine weitere Möglichkeit des Eintritts in die Universität bot das Nachholen der Hochschulreife über den zweiten oder dritten Bildungsweg. Für die Schaffung von alternativen Zugangswegen über die berufliche Ausbildung gab es in Deutschland, wie bereits erwähnt, in der Vergangenheit verschiedene Bestrebungen (siehe z. B. Schwabe-Ruck, 2011; Teichler & Wolter, 2004), welche aber als mehrheitlich erfolglos bzw. zahlenmäßig gering zu bewerten sind.

Im Kontext der Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital ist die Öffnung des Zugangs zur Hochschule über Berufserfahrung und -ausbildung bzw. berufliche

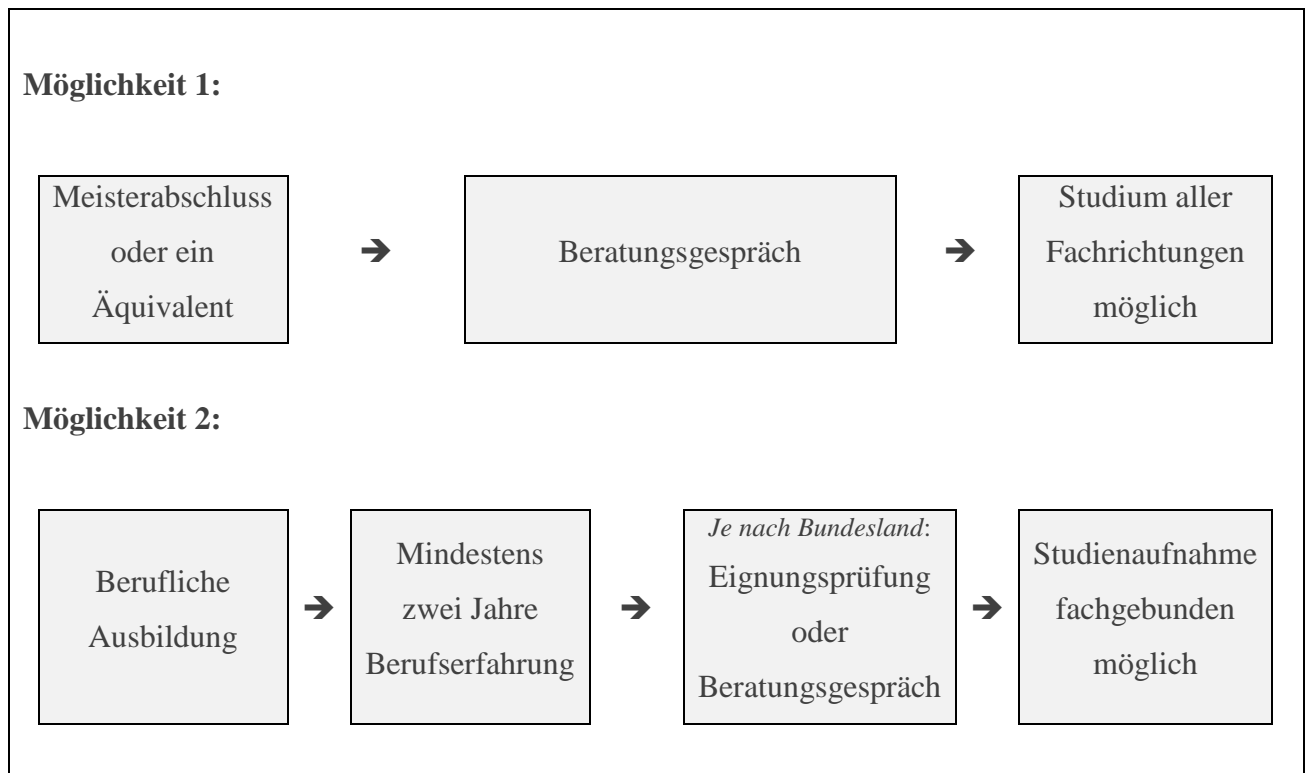
Weiterbildung ohne Erwerb der Hochschulreife bzw. Immaturenprüfung in den letzten Jahren von besonderer Relevanz und ist gegenwärtig in allen Hochschulgesetzen verankert. Als Meilenstein der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital kann hier der am 6. März 2009 verabschiedete Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ der KMK (2009) hervorgehoben werden, welcher die Basis für die Umsetzung auf Länderebene in diesem Bereich liefern soll.

Dieser Beschluss wurde in den Hochschulgesetzen aller Länder umgesetzt, jedoch gibt es hier noch immer Unterschiede bezüglich der unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Ländern – so müssen z. B. beruflich qualifizierte Studierende in Baden-Württemberg eine Eignungsprüfung ablegen und in Rheinland-Pfalz nicht<sup>17</sup>. Hier ist ein verpflichtendes Beratungsgespräch ausreichend. Gemein ist allen Bundesländern, dass Personen mit Meisterbrief bzw. äquivalenten hochqualifizierenden Fortbildungsabschlüssen wie z. B. Technikerin oder Techniker eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung haben, wobei der Zugang über berufliche Ausbildung und Berufserfahrung fachgebunden ist (siehe Abbildung 2).

---

<sup>17</sup> Verwendete Hochschulgesetze: Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg (GBl. 2005), Bayerisches Hochschulgesetz (GVBl. Bayern 2006,10, 245), Berliner Hochschulgesetz (GVBl. 2011, 378), Brandenburgisches Hochschulgesetz (GVBl.I, 14, 18), Bremisches Hochschulgesetz (Brem.GBl. 2007, 339), Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbGVBl. 2001, S. 171), Hessisches Hochschulgesetz (GVBl. I S. 666), Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern (GVOBl. M-V 2011, S. 18), Niedersächsisches Hochschulgesetz (Nds.GVBl. Nr.5/2007 S.69), Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen (GV.NRW, S. 547), Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz (GVBl. 2010, 464), Saarländisches Hochschulgesetz (Amtsblatt 2016, S. 1080), Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz (SächsGVBl. S. 3), Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (GVBl. LSA 2010, 600, 2011, S. 561), Hochschulgesetz Schleswig-Holstein (GVOBl. 2016, 39), Thüringer Hochschulgesetz (GVBl. 2016, 437).

Abbildung 2: Wege an die Universität in das grundständige Studium für Studierende mit beruflichem Kapital



Quelle: Eigene Darstellung, Stand 2017.

Auch unterscheiden sich die Bundesländer hinsichtlich des geforderten Umfangs der Berufsausbildung. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Die Öffnung ist am weitesten in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Berlin vorangeschritten, da hier keine Eignungsprüfung mehr wie in den anderen Bundesländern notwendig ist. In Niedersachsen ist die Eignungsprüfung ebenso kein Zulassungskriterium, allerdings fordert das Land Niedersachsen hier als Zulassungskriterium eine gegenüber den anderen Bundesländern etwas umfangreichere Berufsausbildung von drei statt von zwei Jahren.

*Tabelle 3: Überblick über den Hochschulzugang durch Berufsausbildung und Berufserfahrung in den einzelnen Bundesländern*

<b>Bundesland</b>	<b>Zugangsregelungen</b>
<i>Berlin, Brandenburg, Nordrheinwestfalen, Rheinland- Pfalz</i>	Fachlich entsprechende Berufsausbildung (2 Jahre) + fachlich entsprechende Berufserfahrung (3 Jahre)
<i>Niedersachsen</i>	Fachlich entsprechende Berufsausbildung (3 Jahre) + fachlich entsprechende Berufserfahrung (3 Jahre)
<i>Andere Bundesländer</i>	Fachlich entsprechende Berufsausbildung (2 Jahre) + fachlich entsprechende Berufserfahrung (3 Jahre)  + Eignungsprüfung

Quelle: Eigene Darstellung aufbauend auf den Hochschulgesetzen der Bundesländer, Stand 2017.

### **3.2 Anrechnung von beruflichem Kapital auf akademisches Kapital**

In der Diskussion um offene Hochschulen und lebenslanges Lernen gilt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als wirksames Werkzeug struktureller und sozialer Durchlässigkeit (siehe z. B. Andersson & Harris, 2006; Buhr, Freitag & Hartmann, 2008; Freitag, 2010). In 2002 erließ die KMK einen Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (KMK, 2002; Erweiterung KMK, 2008). Für die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf Studienleistungen müssen aber bereits die Zulassungskriterien zur Einschreibung an der Hochschule erfüllt werden, entweder über Abitur, Hochschulreife oder berufliche Qualifikation. D. h. der oftmals als Anerkennung bezeichnete Zugang zur Hochschule über berufliche Qualifizierung wird von der KMK (2009) nicht als Anrechnung verstanden, sondern nur die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen auf zu erbringende Studienleistungen im jeweiligen Studiengang. Dieser Perspektive schließt sich auch diese Arbeit an, es wird jedoch der Kapitalbegriff anstelle des Kompetenzbegriffes verwendet.

Der Kapitalbegriff bietet im Vergleich zum Kompetenzbegriff im Bereich der Hochschulöffnung Vorteile (vgl. R. Müller, 2014, S. 117f.) (vgl. auch Kapitel 2.4.4 in dieser Arbeit). So konnte gezeigt werden, dass der Erfolg des Anrechnungsprozesses vom Nachweis einer inhaltlichen und qualitativen Gleichwertigkeit von beruflichem Kapital mit

universitärem Kapital abhängt. Der Zugang und die Aneignung von universitärem Kapital und der damit antizipierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten war traditionell nur durch die Nähe zu Gelehrten und Intellektuellen möglich, die dem universitären Feld angehören (anlehnend an Bourdieu, 1983, 1988). Die Möglichkeit der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen auf Studienleistungen und die Umwandlung von beruflichem Kapital in universitäres Kapital bringt diesen „traditionellen“ Akkumulationsprozess ins Wanken, in welchem Hierarchie und Wettbewerb ein wichtiger Stellenwert zukommt.

Die Inkorporation von universitärem Kapital außerhalb des universitären Feldes war traditionell nicht ausreichend. Anlehnend an Bourdieus Spätwerk „Der Staatsadel“ (2004) stellen Lareau und Weininger (2003) heraus, dass Zertifikate und Abschlüsse neben technischen Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch eine soziale Kompetenz und damit Statushierarchien reflektieren. Der Erfolg von Studierenden im Anrechnungsprozess ist daher nicht nur von der „technischen“ Komponente abhängig, sondern auch von deren Position in der Statushierarchie – die Universität ist eben auch nur ein soziales Feld unter anderen (anlehnend an Bourdieu, 1975). Der Kompetenzbegriff kann diese Statushierarchien jedoch nicht ausreichend abdecken, wohingegen der kulturelle Kapitalbegriff diese beiden Dimensionen zwischen Fähigkeit und Status abdecken kann (Bourdieu, 1975, S. 582), insbesondere mit der Unterscheidung in inkorporiertes und institutionalisiertes Kapital. Angesichts der bisher geringen Wertigkeit von beruflichen Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Feld der Universität (vgl. z. B. Alheit, 2009; Büttner et al., 2013), ist es zentral, die Statushierarchien miteinzubeziehen. Gerade, wenn sich Studierende berufliche Vorerfahrungen anerkennen lassen wollen und nicht zwangsläufig über institutionalisiertes Kapital in Form entsprechender Zertifikate, Zeugnisse oder Titel verfügen, können diese Statushierarchien noch stärker ins Gewicht fallen und die Entscheidung für eine Gleichwertigkeit negativ beeinflussen.

In der Diskussion zu diesem Thema wird zwischen der Anrechnung von Kompetenzen bzw. beruflichem Kapital, das in formalen, nicht formalen und informellen Lernprozessen erworben wurde, unterschieden. In den vergangenen Jahren wurde vor allem die Anrechnung von formal erworbenen Kompetenzen bzw. Kapital praktiziert, wohl auch aufgrund der einfacheren Handhabung der pauschalen Anrechnung (vgl. HRK/KMK/BMBF, 2005; Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011). Bei der pauschalen Anrechnung werden formale, innerhalb anerkannter beruflicher Aus- und Weiterbildungen erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen homogener Bewerbergruppen anerkannt. Die Grundlage dafür

bilden die Lernergebnisse und deren Niveau aufgrund von Prüfungsordnungen oder Curricula. Diese Lernergebnisse und deren Niveau werden dann mit den Lernergebnissen des anzurechnenden Moduls verglichen und bei Übereinstimmung mit den Lernergebnissen des jeweiligen Moduls die jeweiligen Credit Points vergeben (vgl. Freitag, 2011; KMK, 2008; Stamm-Riemer et al., 2011). Die Anrechnungsprozesse sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt und reichen von Externenprüfungen, über Einstufungsprüfungen, Pauschalanrechnungen bis hin zur individuellen Anrechnung (vgl. Freitag, 2011). Weiter gibt es Unterschiede, ob die Länder Anrechnung im Landeshochschulgesetz verpflichtend machen und damit einen Nachweis für die Gleichwertigkeit verlangen (vgl. Feichtenbeiner et al., 2015).

Demgegenüber gestaltet sich das individuelle Anrechnungsverfahren, welches sich zumeist auf informal und nicht formal erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen bezieht, die nicht durch einen beruflichen Abschluss zertifiziert sind, sondern z. B. in der beruflichen Praxis oder Privatleben erworben wurden (vgl. HRK/KMK/BMBF, 2005; Stamm-Riemer et al., 2011), schwerer. Mit Hilfe eines Portfolios, bestehend aus Lebenslauf, Reflexion, Arbeitsdokumenten, Lerntagebüchern und anderen Materialien werden die entwickelten Kompetenzen identifiziert, mit den erforderlichen Lernergebnissen des Studiengangs/Moduls verglichen und, nach positiver Bewertung bezüglich einer Übereinstimmung, Credit Points vergeben (vgl. Freitag, 2011).

Die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ist in allen Bundesländern möglich, aber durch die einzelnen Hochschulgesetze relativ lose geregelt. Auf nationaler Ebene wurde von der Bundespolitik versucht, das Thema Anrechnung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zu fördern, indem Hochschulen die Möglichkeit gegeben wurde, neue Anrechnungsmodelle zu entwickeln bzw. bestehende Modelle weiter zu entwickeln sowie zu erproben (vgl. ANKOM, 2015).

Denn wie oft und in welchem Ausmaß die Anrechnungsverfahren praktiziert werden, hängt von der Auslegung und Umsetzung des jeweiligen Hochschulgesetzes durch die einzelnen Hochschulen ab. Gerade bei der individuellen Anrechnung, die meist mit Hilfe eines Portfolios erfolgt, haben die Hochschulen und insbesondere die Modulverantwortlichen eine hohe Entscheidungsmacht.

Ein Überblick über die tatsächliche Anrechnungspraxis ist daher schwierig. Völk wählte für seine Studie Fächer aus, in denen Anrechnung praktiziert wird bzw. werden sollte. Hier zeigt sich, dass es sich um kein häufig durchgeführtes Verfahren handelt. Die von Völk (2010)

innerhalb des ANKOM-Projektes durchgeführte Befragung von Professorinnen und Professoren ist die bislang einzige deutsche Studie, die die konkrete Anrechnungspraxis aus der Perspektive von Professorinnen und Professoren analysiert. Zwischen 30 und 60 Prozent der dort Befragten haben demnach bereits Anrechnungen durchgeführt, wobei der Anteil bei den Gesundheits- bzw. Pflegewissenschaften, im Sozialwesen und den Erziehungswissenschaften am höchsten ist. Hier wurden auch am häufigsten Ausbildung, Weiterbildung und praktische Erfahrung angerechnet. Generell ist in diesen Fächern die größte Zustimmung zur Praxis der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Leistungen zu finden.

Demgegenüber kam Völk (2010) zu dem Ergebnis, dass in den Wirtschaftswissenschaften und der Informatik die meisten Kompetenzen nicht angerechnet werden. Alle Befragten gaben an, dass in Ihrem Fach Praktika, Vorpraktika oder Praxissemester am häufigsten und Vorlesungen, Übungen oder Module am seltensten für die Anrechnung berücksichtigt werden.

Hanft, Brinkmann, Gierke und Müskens (2014) haben in ihrer Studie von 100 Studiengängen und den dazugehörigen Materialien an 48 Universitäten und 52 Fachhochschulen bzw. privaten Hochschulen, die Anrechnungsverfahren durchführen, gezeigt, dass die individuelle Anrechnung das gängigste Verfahren darstellt, wobei hier die Informatik den höchsten Anteil an individueller Anrechnung in Studiengängen hatte, gefolgt von der Elektrotechnik, Pädagogik bzw. Bildungswissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften.

Beide Studien zeigen auf, dass Anrechnung in den angewandten Wissenschaften praktiziert wird und aufgrund der Dominanz individueller Anrechnungspraktiken bisher wenig standardisierte Verfahren zum Einsatz kommen bzw. gekommen sind.

Zusammenfassend kann die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen aus Berufsausbildung und Berufserfahrung auf ein Hochschulstudium in Deutschland fächer- und hochschulübergreifend als wenig vorangeschritten bzw. wenig praktiziert beschrieben werden.

### **3.3 Aneignung von akademischem Kapital berufsbegleitend**

Flexible Studienmodelle ermöglichen es, berufliches Kapital synchron mit akademischem Kapital zu erwerben. Studierende mit beruflichem Kapital, die sich dazu entscheiden, neben dem Studium auch weiterhin berufliches Kapital zu erwerben, haben stärker mit Vereinbarkeitsproblematiken von verschiedenen Lebensbereichen zu kämpfen als Studierende, die nicht berufstätig sind (siehe z. B. Broadbridge & Swanson, 2005; Kember,

1999; Kohler Giancola, Grawitch & Borchert, 2009; Lowe & Gayle, 2007; Nienhüser et al., 2000; Tones, Fraser, Elder & White, 2009). So hat Schlögl und Neubauer (2006) Untersuchung unter erwerbstätigen Studierenden technischer und wirtschaftlicher Studienrichtungen von Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten in Wien gezeigt, dass mehr als die Hälfte dieser Studierenden berichtet, kaum Freizeit, wenig Zeit für Familie bzw. Partnerschaft sowie Prüfungsvorbereitung und Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu haben. Daraus resultieren gesundheitliche Probleme, Gedanken zum Studienabbruch sowie Verlängerung der Studienzeit. Um diesem Prozess der Überlastung entgegenzuwirken, werden oft flexible Studienformate (siehe z. B. Teichler & Wolter, 2004), flexible Lehr- und Lernformate (siehe z. B. Schuetze & Slowey, 2002) oder ein flexibler Studienalltag (siehe z. B. Nienhüser et al., 2000) vorgeschlagen.

Feichtenbeiner et al. (2015) halten fest, dass es im Kontext der Hochschulöffnung nötig wäre, entweder berufsbegleitende Studiengänge, Teilzeitstudiengänge oder besondere Förderprogramme für ausgewählte Zielgruppen einzurichten, um die Aneignung von akademischem Kapital neben einer Berufstätigkeit zu ermöglichen. Beispiele für solche Förderprogramme sind die Modellprojekte von zwölf baden-württembergischen Hochschulen, die seit 2010 innerhalb des Programms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit an Hochschulen in Baden-Württemberg“ gefördert werden, um Studium und Lehre zu individualisieren und flexibilisieren (vgl. Mergner, Ortenburger & Vöttner, 2015). Rechtlich betrachtet gibt es in Deutschland in den meisten Bundesländern<sup>18</sup> die Möglichkeit des Angebotes bzw. auch tatsächlich das Angebot von Teilzeitstudiengängen und anderen Studienformen, allerdings ist z. B. das Teilzeitstudium laut Bargel (2013, S. 1) „bis vor kurzem kein Thema“ an deutschen Hochschulen gewesen.

Ebenso betonen Wonneberger, Weidmann, Hoffmann und Draheim (2015), dass es in Deutschland bislang nur wenige Studienangebote für berufstätige Studieninteressierte und Studieninteressierte mit begrenzten zeitlichen Ressourcen gibt; die Angebote fokussieren mehrheitlich traditionelle Studienstrukturen für Vollzeitstudierende (vgl. ebenso Hanft & Zilling, 2011).

Dieses limitierte Angebot zeigt sich auch in den aktuellen Studierendenzahlen der 21. Sozialerhebung aus dem Sommersemester 2016: Es werden nur zwei Prozent aller Studiengänge berufsbegleitend und weitere fünf Prozent dual studiert (Middendorff et al., 2017). An Universitäten ist der Anteil von Studierenden in berufsbegleitendem oder dualen

---

<sup>18</sup> Außer in Rheinland-Pfalz, hier gelten besondere Regularien (vgl. Bargel, 2013).



Studium am geringsten und 99 Prozent der Studierenden studieren im klassischen Präsenzstudium. Kerres et al. (2012) heben darüber hinaus hervor, dass es nicht nur deutliche Angebotsunterschiede zwischen den Universitäten, sondern auch zwischen einzelnen Fachbereichen derselben Universität gibt. So ist die Mehrheit berufsbegleitender Studienformate in den Ingenieurwissenschaften und der Betriebswirtschaftslehre zu finden.

Der folgende Exkurs setzt sich tiefergehend mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Fächern auseinander:

---

### **Exkurs: Unterschiede zwischen den Fächern im weiterbildenden Studienangebot**

#### *Datengrundlage*

In 2015, dem Jahr, in dem der Großteil der qualitativen Befragung dieser Arbeit durchgeführt wurde, wurden berufsbegleitende und duale Studiengänge vor allem von einzelnen ausgewählten Universitäten wie der Leuphana Universität Lüneburg, der TU Kaiserslautern oder der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg angeboten. Das Angebot von berufsbegleitenden und dualen Studiengängen war v. a. an Exzellenzuniversitäten eingeschränkt. Eine Ausnahme bildete hier insbesondere die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (vgl. Hochschulkompass, 2015). Das geringe Angebot an diesen Studiengängen bestätigt die Ergebnisse von Kerres et al. (2012). Doch wie genau sieht es mit der Verteilung der Studiengänge auf die unterschiedlichen Fächer aus?

Um diese Frage zu beantworten, wurden die dualen und berufsbegleitenden Studiengänge aller 78 staatlichen bzw. kirchlichen deutschen Universitäten (ausgenommen private Universitäten und Universitäten der Künste bzw. Musik) durch eine Recherche auf hochschulkompass.de (Stand 1. Mai 2015) fächerübergreifend ermittelt. Ziel dieser Recherche war es, zu untersuchen, welche Fächer dazu neigen, duale und berufsbegleitenden Studiengänge anzubieten, sowie aufzuzeigen, welche Fächer zum Zeitpunkt der quantitativen und der qualitativen Studie dieser Arbeit sich bereits geöffnet hatten.

Hierfür wurde eine Qualitative Comparative Analysis (QCA) mit den aus dem Hochschulkompass extrahierten Daten durchgeführt. QCA ist eine Methode, die sich zwischen qualitativ-vergleichenden und quantitativen Ansätzen bewegt. Sie ist insbesondere für Untersuchungen mit einer geringen bzw. mittleren Fallzahl geeignet, bei einer crisp-set QCA idealerweise für Untersuchungen mit 10 bis 40 Fällen (Cronqvist, 2007, S. 20). Bei einer fuzzy-set QCA wird eine höhere Anzahl an Fällen empfohlen. Bei einer QCA werden unter Anwendung einer formal-logischen Minimierung auf Basis boolescher Algebra

Bedingungen für das Auftreten eines Ereignisses ermittelt (vgl. Buche & Carstensen, 2009). Die Methode geht auf den Soziologen Charles C. Ragin zurück und hat zum Ziel, notwendige und hinreichende Bedingungen für das Vorliegen einer binären (0 oder 1 durch die crisp-set QCA) oder mehrwertigen Variable (beliebiger Wert von 0 bis 1 durch die fuzzy-set QCA), dem sogenannten Outcome, zu identifizieren (siehe Ragin, 2008 für eine detaillierte Beschreibung der Methode).

### *Vorgehen*

Die fachspezifischen Unterschiede wurden gemäß der Typologie von Becher (1987) für die Kategorien hart und weich sowie rein und angewandt analysiert. Dabei wurden die Fächer in weiche (Pädagogik, Sozialwissenschaften, Pflege- und Gesundheitswissenschaften, Geisteswissenschaften und Rechtswissenschaften), reine (Sozialwissenschaften, Medizin, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Rechtswissenschaften), harte (Ingenieurwissenschaften, Medizin, BWL und Naturwissenschaften) und angewandte Fachkulturtypen (Ingenieurwissenschaften, Pädagogik, Pflegewissenschaften und BWL) anlehnend an Bechers (1984) Fachkulturtypen eingeteilt und in die Analyse als crisp-Variablen mit den jeweiligen Ausprägungen – hart (0/1), weich (0/1), angewandt (0/1) und rein (0/1) – mit aufgenommen. Dabei wurden nur die Fächer in die Analyse eingeschlossen, die bereits Programme etabliert hatten. Die Anzahl der Programme variierte zwischen 4 und 65 und es wurde eine fuzzy-set kalibrierte Variable gebildet, um die Werte dieser Variable an die tatsächliche Verteilung und Streuung der Anzahl der Programme anzugleichen. Dabei wurden die Werte 27 (fast vollständige Mitgliedschaft), 15 (weder vollkommen drin noch vollkommen draußen) und 5 (fast vollständige Nicht-Mitgliedschaft) als qualitative Anker zur Kalibrierung der Variablen verwendet (siehe Anhang 1 für die Daten). Anschließend wurde eine fuzzy-set QCA mit dem von Ragin entwickelten Programm fs/QCA durchgeführt.

### *Ergebnisse*

Innerhalb einer QCA werden immer drei Lösungen berechnet, die sich wie ein Kontinuum von der umfangreichsten bis hin zur sparsamsten Lösung hin erstrecken: 1) die komplexeste Lösung ohne hypothetische Fälle, 2) die intermediäre Lösung mit der logisch minimalen Lösung, die nur aufbauend auf dem theoretischen Wissens des Forschers und den hypothetischen Fällen abgeleitet werden kann, und 3) die einfachste Lösung mit der logisch minimalsten Lösung, aufbauend auf hypothetischen Fällen ohne Evaluation von Plausibilität (vgl. Cronqvist, 2007; Ragin, 2008; Schneider & Wagemann, 2007).

Als zentrale Indikatoren einer QCA gibt es zum einen Abdeckungs- und Konsistenzmaße für die gesamte Lösung wie auch Abdeckungs- und Konsistenzmaße für die einzelnen Pfade. Die Gesamtabdeckung der Lösung gibt an, wie viel das Gesamtergebnis erklärt und die Gesamtkonsistenz der Lösung gibt den Anteil der Beobachtungen an, die durch diese Kombination abgedeckt werden. Dabei kann die Gesamtabdeckung mit  $R^2$  und die Gesamtkonsistenz mit der statistischen Signifikanz traditioneller statistischer Techniken verglichen werden (vgl. Ragin, 2008; Schneider & Wagemann, 2007). Beide Werte variieren zwischen 0 und 1. Ragin (2006) empfiehlt einen Wert von .9 und höher für die Konsistenz und einen Wert von .5 und höher für die Abdeckung.

Tabelle 4 stellt die Ergebnisse der QCA dar, bei der die komplexeste, die intermediäre und die einfachste Lösung identisch waren. Nur die Bedingung, keine reine Wissenschaft zu sein, war der einzige kausale Pfad und damit die einzige hinreichende Bedingung für das Auftreten des Outcomes, ein hohes Angebot an dualen und berufsbegleitenden Programmen:

Tabelle 4: QCA zu fachspezifischen Unterschieden im Studienangebot

Komplexeste Lösung = Intermediäre Lösung = Einfachste Lösung			
	RA	AA	K
REINE WISSENSCHAFT	.69	.69	.91
Gesamtabdeckung: 0.69			
Gesamtkonsistenz: 0.91			

Anmerkung zur Interpretation der Tabelle: Eine Kleinschreibung impliziert die Notwendigkeit der Anwesenheit der Bedingung für das Auftreten des Outcomes und eine Großschreibung die Notwendigkeit der Abwesenheit der Bedingung für das Auftreten des Outcomes.

Die Lösungen haben jeweils eine Gesamtabdeckung von 0.69 und eine Gesamtkonsistenz von 0.91, d. h., dass etwas mehr als zwei Drittel der Fälle durch die drei Lösungen erklärt werden können und die gefundene Kombination eine relative hohe Konsistenz aufweist. Diese Werte liegen auch im Bereich der von Ragin empfohlenen Werte. Zusammenfassend lässt sich also aus dieser Analyse schlussfolgern, dass sich ein geringes Angebot insbesondere für die reinen Wissenschaften (Sozialwissenschaften, Medizin, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Rechtswissenschaften) findet.

Doch nicht nur berufsbegleitende Studiengänge flexibilisieren die Studienbedingungen für Studierende mit beruflichem Kapital, sondern auch unterschiedliche Lehr- und Lernformate sind notwendig (vgl. Wolter, 2009). Doch auch in diesem Bereich findet sich noch immer ein

eingeschränktes Angebot, das sich z. B. nach Kerres et al.(2012) meist auf den Einsatz von E-Learning und Blended Learning als unterstützende Lehr- und Lernformen konzentriert; eine umfängliche internetgestützte zeitliche und räumliche Flexibilisierung, wie sie als Bedarf aus den obigen Studien abgeleitet werden kann, steht hingegen noch aus. Auch Bremer, Göcks, Rühl und Stratmann (2010) merken das begrenzte und auch teilweise nach Bundesländern variierende Angebot an.

Daher zeigt sich, dass das Potenzial hier noch wenig ausgeschöpft wird. Unter E-Learning wird an den Hochschulen meist eine lehrveranstaltungsbegleitende Bereitstellung von Materialien wie Selbsttest oder Übungen verstanden, wohingegen virtuelle Vorlesungen, Seminare, Tutorien, Praktika und Labore mit und ohne Telekooperation wenig angeboten werden (vgl. Arnold, Kilian, Thilloßen & Zimmer, 2013, S. 23). Zusammenfassend betonen Arnold et al. (2013), dass viele Initiativen der 2000er-Jahre im Sande verlaufen seien und nicht nachhaltig implementiert wurden.

Insgesamt gibt es sowohl auf Programm- als auch auf Veranstaltungsebene wenig Flexibilität an deutschen Hochschulen. Auf nationaler Ebene wird gegenwärtig versucht, dies durch die BMBF-geförderte Initiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ voranzutreiben. Im Zeitraum von 2011 bis 2020 werden über 100 Hochschulen und verschiedene Konzepte für berufsbegleitende, duale oder andere Studiengänge und –module, die lebenslanges Lernen an Hochschulen ermöglichen, gefördert (vgl. BMBF, 2015).

### **3.4 Zwischenfazit für den Stand der Hochschulöffnung**

Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, sind rechtliche Rahmenbedingungen in Form von alternativen Zugangswegen, Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhochschulischen Leistungen und Angebote von flexiblen Studienprogrammen zunehmend für Studierende mit beruflichem Kapital gegeben.

Feichtenbeiner et al. (2015, S. 8f.) haben die Bundesländer Deutschlands hinsichtlich des Fortschritts im Bereich des lebenslangen Lernens verglichen und anhand der ausgewählten Dimensionen „Durchlässigkeit“, „Studienorganisation“, „Studienformate“ und „wissenschaftliche Weiterbildung“ typologisiert. Darauf aufbauend konnten sie drei Cluster identifizieren, die die unterschiedlichen Aktivitäten reflektieren, mit denen die Hochschulöffnung vorangetrieben werden sollte, und Auskunft darüber geben, in welchem Maße die KMK-Richtlinien im Bereich der Hochschulöffnung umgesetzt wurden. Die Studie von Feichtenbeiner et al. (2015) fasst die vorausgegangenen Ausführungen länder- und dimensionenübergreifend folgendermaßen zusammen:

Mit Blick auf ihr erstes Cluster, die „Unterstützung der Aktivitäten der Hochschule“, kamen Feichtenbeiner et al. zu dem Schluss, dass in den Bundesländern, die diesen Clustern angehören, die KMK-Vorgaben umgesetzt wurden. Es zeigte sich aber auch eine nur gering ausgeprägte Tätigkeit im Bereich der Erweiterung der Möglichkeiten des lebenslangen Lernens. Einige Länder dieses Clusters (Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Saarland) beschränkten ihre Aktivitäten auf die Aufnahme von lebenslangem Lernen und Weiterbildung in ihre Zielvereinbarungen mit den Hochschulen. Jedoch fehlte es oft an konkreten Maßnahmen. In Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Thüringen fokussierten die Aktivitäten meist nur einzelne Hochschulen oder Fachbereiche. Sachsen setzte ebenso die KMK-Vorgaben weitgehend um, aber fokussierte zusätzlich vor allem den Bereich des E-Learning (vgl. Feichtenbeiner et al., 2015, S. 53f.).

Die Länder, die anhand ihres Fortschrittes im Bereich der Hochschulöffnung dem Cluster „Ausweitung des Hochschulzugangs“ angehören, haben vor allem die Möglichkeiten des alternativen Hochschulzugangs über berufliches Kapital ausgebaut. Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen haben sich hier im Vergleich zu den anderen Ländern stärker geöffnet und Studierende ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung zudem in besonderem Maße durch Betreuungsmaßnahmen unterstützt. Berlin und Rheinland-Pfalz haben zusätzlich den Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen ohne ersten Hochschulabschluss durch eine Eignungsfeststellungsprüfung geöffnet; Hamburg wurde aufgrund seiner bereits langen Geschichte hinsichtlich des nicht-traditionellen Hochschulzugangs und der Möglichkeit der Zulassung ohne ersten Hochschulabschluss zum weiterbildenden Masterstudiengang ebenso diesem Cluster zugeteilt (vgl. Feichtenbeiner et al., 2015, S. 54f.).

Die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und Hessen, die mit Bremen dem Cluster „Flexibilisierung des Studienangebots“ angehören, haben die Öffnung v. a. durch eine Erweiterung des Angebots berufsbegleitender Studienformate, der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Teilzeitstudiums vorangetrieben; in Bremen wurde dies zudem durch Beratungs- und Unterstützungsangebote ergänzt (vgl. Feichtenbeiner et al., 2015, S. 55f.).

Doch nicht nur den Landesregierungen, sondern, auch den Universitäten selbst kommt eine tragende Rolle im Öffnungsprozess zu und durch die NPM-Reformen wurden hier neue Möglichkeiten geschaffen. Inwieweit sich eine Universität öffnet oder nicht, liegt damit nicht nur an den (landes)rechtlichen Rahmenbedingungen, sondern hängt von verschiedenen Handelnden ab – z. B. den Universitätsleitungen oder den Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren. So werden Weiterbildungsstudiengänge hauptsächlich von den

Fachbereichen angeboten und dabei teilweise von zentralen Weiterbildungseinrichtungen unterstützt (vgl. Hanft & Knust, 2007). Die Einrichtung von Weiterbildungsstudiengängen ist nach Doering und Hanft (2008, S. 179) auch eine Frage „des Selbstverständnisses der Hochschulen, die ihr Verhältnis zwischen Offenheit und Geschlossenheit neu definieren müssen“. Momentan ist bei der Mehrheit der Universitäten das Selbstverständnis allerdings noch immer von Forschung und grundständiger Lehre geprägt, gerade bei den forschungsstarken bzw. den Exzellenzuniversitäten (vgl. Wolter, 2005, 2006), was der Realität der diversen Studierendenschaft nicht mehr alleinig gerecht wird.

An diesem neu entstandenen Spannungsfeld zwischen dem Verständnis von Universitäten als primäre Forschungsinstitutionen und Lehrinstitutionen im Bereich der grundständigen Lehre und der akademischen Aus- und Weiterbildung von Studierenden mit beruflichem Kapital als weitere Kernaufgabe setzt diese Arbeit an und erörtert den Öffnungsprozess der Universitäten aus Sicht von akademischen Universitätsmitarbeitenden.

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die relevante Forschung in diesem Bereich wie auch Ansatzpunkte für die Erhebung, Auswertung und Interpretation des empirischen Teils dieser Arbeit und schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung des Untersuchungsgegenstandes ab.

## **4. Forschungsüberblick zur Hochschulöffnung**

Im folgenden Kapitel wird die bisherige Forschung zur Hochschulöffnung aus Sicht von Hochschulmitarbeitenden betrachtet. Im Blick stehen deren Habitus bzw. deren Einstellungen oder Vorstellungen gegenüber der Öffnung von Hochschulen für Studierende mit beruflichem Kapital. Ausgehend von den in Kapitel 2 diskutierten Forschungsfragen werden die bisherigen Forschungsergebnisse betrachtet und am Ende des Kapitels abschließend präzisiert.

Alheit (2014) hat gemeinsam mit anderen europäischen Forschern versucht, die Bildungsmentalitäten gegenüber nicht-traditionellen Studierenden, u. a. auch gegenüber Studierenden mit beruflichem Kapital, in einzelnen europäischen Ländern zu erfassen (siehe auch Finnegan, Merrill & Thunborg, 2014). Alheit (2014) konnte für das deutsche Hochschulsystem eine exklusive Haltung gegenüber der Hochschulöffnung aufzeigen und bestätigte somit erneut die Ergebnisse seiner in Kapitel 2.4.1 und 2.4.4 bereits diskutierten Studie von 2009. Wie bereits im vorherigen Kapitel herausgestellt wurde, zeigte Deutschland aus ländervergleichender Perspektive hinsichtlich der für diese Arbeit relevanten Dimensionen der Hochschulöffnung bislang nur wenig Entwicklung (siehe z. B. Alheit, 2015b; Hanft, 2013; Müller et al., 2015). Im europäischen Vergleich kann daher für Deutschland angenommen werden, dass sich hier auf nationaler Ebene ein stärker exklusiver Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung auf Seiten von Hochschulmitarbeitenden erwarten lässt.

Im Kontext dieser Arbeit gilt es, die auf Deutschland ausgerichtete Perspektive zu vertiefen und mögliche Unterschiede im Habitus von Hochschulmitarbeitenden in Abhängigkeit von Geschlecht, Fach und Organisation und deren Einfluss auf habituell geprägte Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster von akademischen Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Öffnung der Universitäten für Studierende zu untersuchen. Dabei wird aufgrund der begrenzten Forschungslage zu diesem Thema hinsichtlich der Situation in Deutschland auch auf außerdeutsche Forschung zurückgegriffen.

### **4.1 Allgemeine Studien**

Bevor näher auf organisationale, fachspezifische und geschlechtsbezogene Unterschiede eingegangen wird, ist zunächst die Forschung zu den Vorstellungen und Praktiken von Hochschulmitarbeitenden im Allgemeinen zu diskutieren. Die Forschung misst dem bei Studierenden ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung eventuell nicht vorhandenen

gymnasialen Kapital und dem Hochschulzugang über berufliches Kapital eine besondere Bedeutung zu. Rheinländer (2015) betont, dass soziale Ungleichheit durch Hochschulmitarbeitende an deutschen Hochschulen nicht nur über Herkunftslegitimierungen, sondern auch aufgrund der unterschiedlichen bildungsbiographischen Erfahrungen und Lebenserfahrungen aufrechterhalten werden. So arbeitet Rheinländer (2014) in einer der wenigen Forschungsarbeiten für den deutschen Kontext heraus, dass Studierende ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung vor allem wegen befürchteter sinkender Leistungsstandards als Bedrohung für die Hochschule aus Sicht von Hochschulmitarbeitenden erscheinen.

In der von Rheinländer (2014) durchgeführten qualitativen Interviewstudie unter Hochschullehrenden wurde von einer bzw. einem der Interviewten behauptet, dass sie bzw. er glaubt, mit 80-prozentiger Sicherheit die Art der Zugangsberechtigung eines Studierenden anhand eines gemeinsamen Gesprächs bestimmen zu können. Der antizipierten Vorbildung der Studierenden seitens der Hochschullehrenden kommt somit eine wichtige Rolle im Lehrprozess zu. Zusammenfassend hält Rheinländer (2014, S. 67) fest, dass Hochschullehrende die Studierenden vorwiegend anhand sozialer Kategorien wie Bildungshintergrund oder Ethnizität einteilen und diese Einteilung mit der antizipierten Leistungsfähigkeit in Verbindung setzen. Dabei tauchen immer wieder „Praxis“ und „Theorie“ als Gegenpole innerhalb eines Spannungsverhältnisses auf. Rheinländer (2014) weist darauf hin, dass diese Haltung zwar auf die Mehrheit der Hochschullehrenden in ihrer Untersuchung zutrefte, fügt jedoch hinzu, dass diese Ergebnisse im Hinblick auf die Gruppe der Hochschullehrenden als Ganzes nicht generalisiert werden könne. Eine detaillierte Untersuchung darüber, was zur Ausbildung unterschiedlicher Einstellungen bei den Hochschulmitarbeitenden führen könnte, blieb bis jetzt jedoch aus.

In einer weiteren Studie zur Ermittlung der Einstellungen von Universitätslehrenden gegenüber der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen konnte gezeigt werden, dass das Abitur als ein für den Hochschulzugang besonders relevantes Kriterium wahrgenommen und dem Praxisverständnis bzw. der Praxiserfahrung bislang nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird (siehe R. Müller, 2014). Im Mittelpunkt dieser Interviewstudie stand insbesondere die Frage nach der Rolle und Bedeutung der individuellen Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium in Form von Einzelfallentscheidungen, die mit Blick auf non-formale Kompetenzen wie z. B. Berufserfahrungen getroffen werden. Der Ausgangspunkt der Überlegung bestand darin, dass den Hochschullehrenden im Anrechnungsverfahren als Modulverantwortliche eine zentrale



Rolle zukommt, da sie über Erfolg bzw. Misserfolg des Anrechnungsprozesses entscheiden, wobei die individuelle Anrechnung noch kein in größerem Umfang praktiziertes Werkzeug der Hochschulöffnung darstellt (vgl. Kapitel 3.2).

Ebenso wie bei Rheinländer (2014) zeigte sich über die Interviews hinweg, dass von den Interviewten eine soziale Kategorisierung der Studierenden aufbauend auf ihrem Bildungshintergrund vorgenommen wurde und traditionelle Bildungsbiographien bevorzugt wurden. Allen Formen des außeruniversitären kulturellen Kapitals wurde zwar eine gewisse Gültigkeit im universitären Kontext zugeschrieben, welche jedoch nicht als mit akademischem Kapital potentiell gleichwertig wahrgenommen wurde. Aus diesem Grund gab es aus Sicht der Hochschullehrenden nur wenig Möglichkeiten zur Anrechnung von beruflichem Kapital auf Studienleistungen. Generell sind zwar berufliches Kapital und kulturelles Kapital, das an beruflichen Schulen erworben wird, zentrale Gegenstände der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen aus hochschulpolitischer Perspektive. Das spiegelte sich jedoch nicht in der Perspektive der Hochschullehrenden wider. Interessanterweise zeigte sich eine Wechselwirkung zwischen der Einstellung gegenüber der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und dem Lehrverständnis der Befragten. Befragte mit einem Lehrverständnis, das einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung folgt, waren der Anrechnung gegenüber offener eingestellt. Diese Wechselwirkung zwischen der Einstellung gegenüber der Anrechnung und der Lehr-Lern-Überzeugung ist ein mögliches Indiz dafür, dass die Lehr-Lern-Überzeugung ein Hindernis bzw. ein positiver Verstärker im Umgang von Mitarbeitenden mit dem Thema Öffnung der Universitäten darstellen kann. Fachspezifisch bedingte Unterschiede in den analysierten Wahrnehmungsmustern zeigten sich in dieser Arbeit keine. Geschlechtsbezogene und organisationale Unterschiede konnten aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe nicht untersucht werden. Zusammenfassend konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass die wahrgenommene Zentralität von Statushierarchien im Bezug zu den Kapitalstrukturen des Feldes sowie die Lehr-Lern-Überzeugung die Einstellung von Mitarbeitenden gegenüber der Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital beeinflussen (vgl. R. Müller, 2014).

Auch Hartmann-Bischoff (2015) spricht hinsichtlich der Anrechnungspraxis von einer Skepsis bis hin sogar zu einem Widerstand auf Seiten einiger Hochschulmitarbeitenden gegenüber der vereinbarten Vorgehensweise. Eine nähere Untersuchung der Gründe bleibt allerdings aus.

Pokorny (2012) zeigte in ihrer qualitativen Interviewstudie zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen für England auf, dass der Erfolg des Anrechnungsprozesses von der Auffassung der Prüfenden bezüglich Lehren und Lernen abhängt. Es zeigte sich, dass Prüfende kritischer sind, wenn sie Lernen als einen Prozess begreifen, bei dem das Wissen vom Lernenden durch die Präsentation der Lehrenden aufgenommen wird – dem sogenannten *monologic learning* (ähnlich der transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung). Wird Lernen hingegen als Interaktionsprozess zwischen Lehrendem und Lernendem aufgefasst, als sogenannte *dialogic mediation* (ähnlich der konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung), sind die Prüfenden positiver dem Anrechnungsprozess gegenüber eingestellt.

Eine weitere Studie von Relevanz in diesem Kontext ist die qualitative Interviewstudie von Wheelahan et al. (2002). Die Autorinnen und Autoren berichten von australischen Hochschullehrenden, die befürchten, dass Studierende, die an keinem formalen Programm mit anschließender Prüfung teilgenommen haben, nicht auf demselben Wissensstand wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen sein könnten. Einige Befragte in dieser Studie berichten von Kolleginnen und Kollegen, die sich daher explizit gegen die Anrechnung von beruflichem Kapital aussprachen und Studierende von der Beantragung abrieten, weil diese Studierenden ihrer Meinung nach etwas erwürben, das ihnen nicht zustünde. Aber auch hier fehlt es an einer genaueren Untersuchung der Umstände und Gründe in Abhängigkeit von Faktoren wie Geschlecht, Fach oder Organisation, warum die Hochschullehrenden diesen Prozess ablehnen (vgl. Wheelahan et al., 2002).

Die von den Autorinnen und Autoren genannten möglichen Erklärungen für das Verhalten der Hochschullehrenden waren: Eine generelle Abneigung gegenüber Veränderung auf Seiten der Mitarbeitenden, eine ablehnende Haltung aufgrund von mangelnder Unterstützung im Prozess oder, wie auch bei Pokorny (2012), ein festgesetztes Verständnis von Unterrichten und Lernen. Wheelahan et al. (2002) betonen weiterhin, dass Hochschullehrende so stark durch ihr institutionelles Umfeld sozialisiert sind, dass für sie Lernen auf universitärem Niveau nur in diesem Umfeld stattfinden kann.

Die genannten Studien haben mit jeweils unterschiedlicher Stoßrichtung versucht, die vorhandenen Vorbehalte aufzuzeigen und gezeigt, dass ein traditionelles Verständnis von Hochschulen im Allgemeinen und Lehre im Speziellen eine Barriere im Öffnungsprozess darstellt. Die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen stellt dieses traditionelle Bild besonders in Frage. Aus Perspektive von Hochschulmitarbeitenden erscheint

es daher besonders wichtig, dass berufliches Kapital und die beruflichen Praktiken in akademisches Kapital zu transferieren sind bzw. als zur Transformation fähig wahrgenommen werden. Um diese Transformation aus Perspektive von Hochschulmitarbeitenden aufzeigen zu können, müssen Studierende ihr vorhandenes berufliches Kapital in die jeweiligen vorherrschenden Standards übersetzen (vgl. Peters, 2005; Wheelahan et al., 2002). Studierende müssen sicherstellen, dass die anzurechnenden Kompetenzen mit den jeweiligen Standards des Feldes konform sind bzw. als konform durch die im Anrechnungsprozess involvierten Mitarbeitenden wahrgenommen werden (vgl. Andersson & Fejes, 2005; Hamer, 2011). Der Erfolg des Anrechnungsprozesses hängt zusätzlich von der Offenheit und der Lehr-Lern-Überzeugung seitens der Hochschullehrenden ab (vgl. Müller, 2014; Pokorny, 2012; Wheelahan et al., 2002).

In ihrer, an einer deutschen Universität durchgeführten qualitativen Interviewstudie haben Büttner et al. (2013, S. 20ff.) die Ursachen für ein Engagement (oder dessen Ausbleiben) von Hochschullehrenden in Studienprogrammen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung analysiert. Die Motivation für ein Engagement entstand hauptsächlich infolge des erhofften Zustandekommens eines Praxisdiskurses in der Lehrtätigkeit inklusive Kontakterweiterung und Netzworkebildung, Wissenstransfer in die Praxis und persönliche Weiterentwicklung sowie die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe von Hochschullehrenden bzw. der Universität. Verantwortlich für ein ausbleibendes Engagement waren hauptsächlich die fehlenden Ressourcen (vgl. Büttner et al., 2013).

Müller, Buß und Husemann (2017) haben mit Blick auf den durch die Flexibilisierung von Studienbedingungen für berufstätige Studierende und Studierende mit Kind möglich gewordenen Veränderungsprozess an einer deutschen Fachhochschule die Anliegen, Interessen sowie Bedenken seitens von Hochschulmitarbeitenden in Lehre und Verwaltung untersucht. Unter Bezugnahme des Concern-Based Adoption Model von Hall und Hord (2014) wurden die sogenannten *concerns*, das Maß an Betroffenheit von Hochschulmitarbeitenden, anhand einer quantitativen Befragung mit offenen und geschlossenen Fragen sowie hochschulinternen Workshops erhoben.

Die Antworten bzw. Aussagen, die das Ausmaß der Betroffenheit bzw. der Beunruhigung von Hochschulmitarbeitenden widerspiegeln, wurden den Stufen der Betroffenheit, die Hall und Hord (2014) aufbauend auf den Arbeiten von Fuller (1969) entwickelt haben, zugeordnet. Es konnten dabei vier Dimensionen und sieben Stufen der Betroffenheit – in Abhängigkeit des

Fokus der Mitarbeitenden auf allgemeine Umstände bis hin zur konkreten Lehrsituation mit den Studierenden – unterschieden werden:

1. Die Stufe *Bewusstsein*, die die Dimension der *beziehungslosen Betroffenheit* auf gesamter Hochschulebene widerspiegelt,
2. die Stufen *Information* und *Persönlich*, die die Dimension der *selbstbezogenen Betroffenheit* für die jeweilige Person widerspiegelt,
3. die Stufe *Management*, die die Dimension der *aufgabenbezogenen Betroffenheit* für die konkrete Lehrsituation widerspiegelt und schlussendlich
4. die Stufen *Konsequenz*, *Re-Fokussierung* und *Kollaboration*, die die Dimensionen der *wirkungsbezogenen Betroffenheit*, die die Einflüsse der Veränderung auf die Studierenden und deren Lernprozesse reflektieren (vgl. Hall & Hord, 2014, S. 136ff.).

Das der Studie zugrunde liegende Stufenmodell sieht vor, dass die Betroffenheit auf der Stufe *Bewusstsein* beginnt. Je mehr die Mitarbeitenden über die Innovation wissen, ändert sich die Art der Betroffenheit und weitet sich auf die anderen Stufen aus. Anfängliche Bedenken können sich im Verlaufe des Veränderungsprozesses in eine zustimmende und aktive Haltung der Mitgestaltung gegenüber der infrage stehenden Innovation wandeln (vgl. Hall & Hord, 2014).

Bei der Befragung zeigte sich sowohl eine positive wie auch negative Haltung gegenüber der Thematik und bei den Workshops eine teilweise spürbare Zurückhaltung. Hinsichtlich der Stufen der Betroffenheit dominierten die Stufen *Persönlich* (Hochschulmitarbeitende waren aufgrund der erwarteten negativen Auswirkungen infolge der Hochschulöffnung auf ihre Arbeitsweise beunruhigt), *Management* (Hochschulmitarbeitende waren aufgrund der antizipierten negativen Auswirkung der Öffnung auf das Management der Lehrsituation beunruhigt) und *Konsequenz* (Hochschulmitarbeitende waren aufgrund der antizipierten negativen Auswirkung der Öffnung auf die Studierenden beunruhigt). Über alle Dimensionen hinweg zeigte sich die Betroffenheit u. a. in 1. antizipierten Schwierigkeiten in der Lehrsituation und der Integration einer heterogenen Studierendenschaft in die Hochschule, 2. im Konflikt zueinander stehenden Bedürfnissen von Studierenden, Lehrenden und den gegebenen Rahmenbedingungen, 3. sich verändernden Arbeits- und Zeitbelastungen, 4. limitierten personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen sowie 5. möglichen Konflikten auf Seiten der Studierenden zwischen Arbeit und Studium bzw. Familie und Studium (vgl. Müller et al., 2017, S. 216ff.).

Es zeigte sich in den Workshops, dass die Lehrenden persönliche Betroffenheit aufgrund von persönlichen Problemen bei der Umsetzung einer Offenen Hochschule erwarteten, v. a. dort., wo sie das gleiche Niveau und die gleichen akademischen Standards beibehalten wollten. Weiter befürchteten sie auf Seiten der Studierenden Zeitmangel, der den Studierenden das „wirkliche“ Erlernen des Stoffes nicht mehr ermöglichen würde, im weiteren Sinne die Integration hemme und somit die akademische Sozialisation der Studierenden nicht mehr sicherstellen könne. Hier zeigt sich ebenso ein weiteres Indiz für die nicht vorhandene Gleichwertigkeit von beruflichem mit akademischem Kapital: Es wurde als wichtig erachtet, das akademische Kapital auch tatsächlich an der Hochschule in den vorgegebenen Strukturen erworben wird und es wurde in Frage gestellt, dass dieses Kapital im Berufsleben erworben werden kann. Die Mitarbeitenden befürchteten, dass die Studierenden mit beruflichem Kapital durch einen alternativen Hochschulzugang und/oder die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen eine Etappe überspringen und etwas bekämen, was ihnen eigentlich nicht zustünde. Den Mitarbeitenden fiel es schwer, sich von ihren Bedenken zu lösen und sich auf eine Diskussion hin zu Möglichkeiten einer aktiven Mitgestaltung einzulassen. Diese Erhebung wurde allerdings nur zu Beginn des Veränderungsprozesses durchgeführt, im weiteren Verlauf könnte sich diese Ausprägung der Betroffenheit und die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung geändert haben (vgl. Müller et al., 2017, S. 216ff.).

Zusammenfassend lässt sich in den Studien zum Thema Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital eine häufig ablehnende Haltung von Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung feststellen. Insbesondere einer transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung und einer Abwesenheit von Offenheit der jeweiligen Hochschulmitarbeitenden kommt als Ursache einer ablehnenden Haltung eine wichtige Rolle zu. Weiter sind die Hochschulmitarbeitenden mehrheitlich persönlich betroffen und selten wird eine Studierendenperspektive auf das Thema Hochschulöffnung und den damit verbundenen Auswirkungen eingenommen.

Nach diesem ersten Überblick sollen im Folgenden nun Forschung zu geschlechtsbezogenen, fachspezifischen und organisationalen Unterschieden bzw. möglichen Einflüssen dieser Unterschiede auf die Vorstellungen von Hochschulmitarbeitenden diskutiert werden.

## **4.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede**

Es gibt keine Studien, die geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich der Haltung von Hochschulmitarbeitenden gegenüber der Öffnung der Universitäten untersuchen. Es kann daher lediglich auf die diskutierten Schlüsse der geschlechtsbezogenen Hochschulforschung

des Kapitels 2.4.3 zurückgegriffen und Verbindungen zu der unter 4.1 diskutierten Forschung gezogen werden.

Aufbauend auf dieser Forschung lässt sich in dichotomer Argumentation ein inklusiver Umgang mit der Thematik bei weiblichen Hochschulmitarbeitenden aufgrund folgender Gründe erwarten: Zum einen wird angenommen, dass Frauen eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung haben (vgl. Schaeper, 1997) und dies könnte den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung positiv beeinflussen bzw. ist dies bereits Ausdruck eines bestimmten Habitus (siehe z. B. Büttner et al., 2013; R. Müller, 2014; Pokorny, 2012 für einen positiven Einfluss einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung auf die Einstellung gegenüber dem Thema Hochschulöffnung). Ergänzend könnte die unterschiedliche Verteilung der Geschlechter auf die Fächer und die vergeschlechtlichte Fachkultur eine Rolle spielen. Völk (2010) konnte für die Gesundheits- bzw. Pflegewissenschaften, Sozialwesen und die Erziehungswissenschaften, d. h. Fächer, in welchen Frauen stärker im Lehrkörper vertreten sind, inklusivere Praktiken für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen aufzeigen, als dies in stärker durch Männer dominierten Fächern wie den Ingenieurwissenschaften der Fall war.

Demgegenüber gibt es Ansätze, die eine exklusivere Haltung bei Frauen vermuten lassen – so zeigte sich in empirischen Studien eine höhere Wichtigkeit von kulturellem Kapital für Frauen (vgl. Dumais, 2002; Sheng, 2012), welches einen negativen Einfluss auf die wahrgenommene Wichtigkeit von beruflichem Kapital haben könnte. Frauen finden sich neben den reinen und angewandten Wissenschaften, die einen inklusiven Habitus nach Alheit (2009) haben, ebenso verstärkt in den reinen und harten Wissenschaften (siehe z. B. Krimmer & Zimmer, 2003), was eventuell einen ambivalenten Umgang mit der Hochschulöffnung bedingen könnte (anlehnend an Alheit, 2009).

Für männliche Hochschulmitarbeitende wird davon ausgegangen, dass diese mehr dem Ideal des Forschers als Einzelkämpfer entsprechen (siehe z. B. Engler, 2000). Weibliche Universitätsmitarbeitende könnten diesem Bild jedoch auf ähnlich Weise entsprechen, da die Anpassung an dieses Bild als notwendig für den Erfolg aus Perspektive dieser Gruppe verstanden wird (vgl. Beaufäys, 2006, 2015; Rusconi & Kunze, 2015; Schaeper, 2008). Dieses Forschungsverständnis, welches das Sitzen im Elfenbeinturm verbildlicht, stellt laut Knust und Hanft (2009) eine der Haupthürden der Hochschulöffnung auf der Seite von Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit diesem Thema dar und könnte, ausgehend von der

Literatur, für beide Geschlechter zutreffen, aber dennoch stellt diese Forschungsweise stärker ein „männliches“ Muster dar.

Eine weitere Limitation der zitierten Arbeiten ist nicht nur die fehlende Perspektive auf die Hochschulöffnung, sondern auch auf das soziale Geschlecht und die strikte Trennung zwischen „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ aufbauend auf dem biologischen Geschlecht. Diese binäre Einteilung wird zwar in dieser Arbeit teilweise beibehalten, aber die Konzepte des „weiblichen“ akademischen Habitus bzw. des „männlichen“ akademischen Habitus und ihre Ausprägungen sollen für beide Geschlechter untersucht werden, d. h. es sollen sowohl für weibliche Befragte Ausprägungen des „männlichen“ akademischen Habitus und für männliche Befragte Ausprägungen des „weiblichen“ akademischen Habitus untersucht werden.

### **4.3 Fachspezifische Unterschiede**

Fachspezifische Unterschiede sind in dieser Arbeit von Interesse, da sich Angehörige verschiedener Fächer in ihrem Habitus aufgrund unterschiedlicher Fachkulturen unterscheiden und es erörtert werden muss, inwiefern fachspezifische Differenzen einen Einfluss auf die Vorstellungen gegenüber der Hochschulöffnung nehmen.

Als empirische Studien für Deutschland zu den Unterschieden zwischen Angehörigen unterschiedlicher Fächer im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung sind die Studien von Alheit (2009) sowie Rheinländer und Fischer (2017) zu nennen. Alheit (2009, S. 216) wandte die im vorherigen Kapitel diskutierte Typologie Bechers (1987) auf seine qualitative Untersuchung von männlichen Professoren und ihrem Habitus gegenüber der Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne eine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung an. In dieser Studie zeigte sich für die Professoren in Abhängigkeit von der fachlichen Zugehörigkeit ein jeweils eigener Habitus – die Professoren, die den harten und reinen Wissenschaften angehörten, waren durch einen exklusiven Habitus gekennzeichnet, die Angehörigen der weichen und reinen Wissenschaften durch einen ambivalenten Habitus, die Angehörigen der harten und angewandten Wissenschaften zeigten einen pragmatischen Habitus und die weichen und angewandten Wissenschaften zeichneten sich durch einen inklusiven Habitus aus (vgl. Alheit, 2009, S. 217ff.).

Innerhalb der Interviewstudie zog Alheit (2009, S. 221ff.) Verbindungen zu den Kapitalausstattungen der unterschiedlichen Fächer und ihrer jeweiligen Bedeutung im universitären Feld mit dem jeweiligen Habitus. Die Befragten sollten in Hinblick auf Bourdieus Konzepte des sozialen und kulturellen Kapitals zu bestimmen versuchen, welches

Fach innerhalb der sozialen Arena über mehr bzw. weniger von diesem Kapital verfügt und ebenso ihr eigenes Fach in diesem Feld verorten. Bei dieser Verortung der Fächer durch die Befragten zeigte sich, dass es keine Überschneidung zwischen einer Verfügung bzw. Nicht-Verfügung über kulturelles und soziales Kapital gibt, also Fächer mit kulturellem Kapital nicht automatisch auch ein hohes Maß an intellektuellem Prestige (soziales Kapital anlehnd an Bourdieu) haben.

Nicht nur innerhalb des universitären Feldes verlieren die weichen Fächer im Vergleich zu den harten Fächern immer mehr an Bedeutung, sondern auch z. B. bei der Berücksichtigung von Förderung durch die Deutsche Fördergemeinschaft oder die Exzellenzinitiative. Der Bedeutungsverlust dieser Fächer führt nach Alheit zu einem exklusiven Habitus gegenüber Studierenden ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung. Diese Studierenden finden sich daher stärker bei den nicht prestigeträchtigen Fächern, den weichen und reinen bzw. weichen und angewandten Wissenschaften, da diese Fächer seitens dieser Studierendengruppe mit nur geringen Barrieren und Anforderungen an den Einstieg ins Studium assoziiert werden. Dennoch lässt sich hier trotz des höheren Anteils an diesen Studierenden ein teilweise ambivalenter Habitus bei den Mitarbeitenden der weichen und reinen Wissenschaften diagnostizieren (vgl. Alheit, 2009, S. 222).

In der bereits erwähnten Studie von Völk (2010) zum Thema Anrechnung zeigte sich, dass inklusive Praktiken insbesondere bei den Hochschulmitarbeitenden der Gesundheits- bzw. Pflegewissenschaften, im Sozialwesen und den Erziehungswissenschaften vorherrschen.

Rheinländer und Fischer (2017) haben eine quantitative Umfrage unter 112 Hochschullehrenden an Fachhochschulen und Universitäten zum Thema Anrechnung durchgeführt. Hierbei zeigten sich fachspezifische Unterschiede zwischen den Lehrenden: Lehrende der Natur- und Ingenieurwissenschaften waren exklusiver dem Thema Anrechnung gegenüber eingestellt als Lehrende der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Weiter hatten Lehrende der Natur- und Ingenieurwissenschaften eine exklusivere Haltung gegenüber der Flexibilisierung von Bildungswegen im Vergleich zu Lehrenden der Sozialwissenschaften.

Die qualitative Interviewstudie von Cooper und Town (2013) an einer südafrikanischen Universität untersuchte die Haltung von akademischen Leiterinnen und akademischen Leitern sowie Studiengangsleiterinnen und Studiengangsleitern gegenüber Anrechnung im postgraduellen Bereich. Als Ausgangspunkt dienten hier die Arbeiten von Bernstein zur Unterscheidung von verschiedenen Wissensformen in den Fächern, die in den jeweiligen Fächern gegebenen Möglichkeiten zur Wissenstransformation und deren Ausgestaltung im



Curriculum. Daran anlehnend wurde u. a. angenommen, dass Angehörige der reinen Wissenschaften eine exklusivere Haltung gegenüber Anrechnung im postgraduellen Bereich zeigen sollten, da hier fachspezifisches Wissen, welches in einem klassischen Studiengang erworben wurde, als besonders wichtig angenommen wurde. Für Angehörige der Künste und Sozialwissenschaften wurde hingegen aufgrund einer stärkeren Orientierung an der beruflichen Praxis in den Studiengängen eine inklusivere Haltung gegenüber Anrechnung erwartet (vgl. Cooper & Town, 2013, S. 451f.).

Entgegen der ursprünglichen Hypothese waren die Angehörigen der Naturwissenschaften und der Ingenieurwissenschaften durch einen geringeren Fokus auf fachspezifisches Wissen gekennzeichnet. Diese Diskrepanz zeigte sich bei den Naturwissenschaften in einer positiven Haltung gegenüber der Ausweitung von Anrechnungsmöglichkeiten innerhalb der interdisziplinären und professionellen Programme; die Diskrepanz konnte jedoch nicht für Angehörige von forschungsbasierten Programmen aufgezeigt werden. Im Bereich der Disability Studies und der Film- und Medienwissenschaften war die Haltung hingegen offener. Diese offene Haltung konnte nach Cooper und Town (2013) bei den Film- und Medienwissenschaften darauf zurückgeführt werden, dass die diesem Bereich zugehörigen Industrien als wichtigere Wissenslieferanten und als scientific community für die Universität auftraten. Bei den Bildungswissenschaften wie auch bei den Sozialwissenschaften zeigte sich aufgrund der zentralen Bedeutung von Forschung und fachspezifischem Wissen ein anderes Bild, so konnten Cooper und Town (2013) hier eine exklusivere Haltung beobachten. Diese exklusive Haltung konnte aber nicht für alle Studiengänge dieses Bereiches aufgezeigt werden – so war die Haltung inklusiver bei Befragten in den interdisziplinären Programmen. Cooper und Town (2013) führen diese inklusivere Haltung auf das Fehlen einer klaren, fachspezifisch vorausgesetzten Wissensbasis zurück.

Auf einen Nenner gebracht zeigte sich bei Befragten der forschungsorientierten Programme eine exklusivere und bei den Befragten der interdisziplinären und an der beruflichen Praxis orientierten Programme eine inklusivere Haltung. Erfahrungswissen und berufliches Wissen wurde in allen Programmen und Fächern wertgeschätzt und es zeigte sich, dass die Bedeutung von akademischem Kapital und fachspezifisches Kapital im postgraduellen Bereich nicht so stark wirken wie zunächst von den Autorinnen angenommen.

Anlehnend an Köhler und Gapski (1997) sowie Büttner et al. (2013), Müller (2014) und Pokorny (2012), kann davon ausgegangen werden, dass Chemikerinnen und Chemiker aufgrund ihrer geringer ausgeprägten konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung und ihrer

stärker transmissiv ausgeprägten Lehr-Lern-Überzeugung einen exklusiveren Umgang mit dem Veränderungsprozess Hochschulöffnung als Germanistinnen und Germanisten haben.

Weitere Anhaltspunkte finden sich in der Forschung zu Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern hinsichtlich eines fachspezifischen Habitus. Rheinländer (2015) betont unter Bezugnahme auf Engler (1993), Kampans (2009) und Lange-Vester (2014), dass die akademischen Fächer unterschiedlich offen für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sind. Lange-Vester (2014, S. 198) hebt mit Blick auf die Fachkultur- und Habitusforschung an deutschen Hochschulen hervor, dass „Selektionsmechanismen der Verunsicherung, Verlängerung und Abdrängung“ an geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern anlehnend an Bourdieu und Passeron (1971) auch an deutschen Hochschulen weiter wirksam sind. Ähnlich wie Alheit (2009) sieht auch Lange-Vester (2014) einen Bedeutungsverlust der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer; ein direkter Bezug zum Habitus der Mitglieder der Fächer bleibt jedoch aus.

Zusammenfassend zeigten sich fachspezifische Unterschiede zwischen Hochschulmitarbeitenden unterschiedlicher Fächer: Die Angehörigen angewandter und weicher Fächer haben die inklusivsten Vorstellungen und Praktiken (vgl. Alheit, 2009; Völk, 2010; Rheinländer & Fischer, 2017). Bei den hier aufgezeigten Studien zu fachspezifischen Unterschieden wurden jedoch keine Verbindungen zum Einfluss des Faches auf die jeweiligen Handelnden gezogen, sondern die Vorstellungen bzw. Praktiken der jeweiligen Personen wurde teilweise als aggregierte, fachspezifische Vorstellungen bzw. Praktiken verstanden. Allerdings zeigten diese Studien auf, dass ein unterschiedlicher Umgang von Hochschulmitarbeitenden mit dem Thema Hochschulöffnung in Abhängigkeit von fachspezifischer Zugehörigkeit zu erwarten ist.

#### **4.4 Organisationale Unterschiede**

Bezüglich der organisationalen Unterschiede steht in dieser Arbeit insbesondere 1. der Einfluss der wahrgenommenen Organisationskultur, 2. der Einfluss des wahrgenommenen organisational geführten Öffnungskurses und 3. der Einfluss der Kapitalausstattung der Organisation auf den Habitus bzw. den Umgang von Hochschulmitarbeitenden mit dem Thema Hochschulöffnung im Vordergrund.

Generell finden sich nur wenige Studien zur Organisationskultur an europäischen Universitäten (vgl. Müller, 2015), sowie, bereits veraltet, Maassen (1996) und Sporn (1992). Ausgangspunkte liefert hingegen die klassische Organisationsforschung in Unternehmen.

Hier konnte gezeigt werden, dass sich Organisationskulturen hinsichtlich ihrer Veränderungsfähigkeit unterscheiden. Adhokratie-Kulturen zeigen eine höhere Bereitschaft, sich zu verändern als Hierarchiekulturen (vgl. Cameron & Quinn, 2011), welches wiederum den organisational geführten Öffnungskurs im Bezug zur Hochschulöffnung positiv beeinflussen könnte.

Zum Themenfeld des organisational geführten Öffnungskurses der Hochschulen finden sich einige Forschungsarbeiten, doch analog zur Forschung zu fachspezifischen Unterschieden werden ebenso kaum Unterscheidungen zwischen dem organisational geführten Kurs und dem individuellen Umgang mit der Öffnung von Hochschulmitarbeitenden vorgenommen.

Tendenziell wird Fachhochschulen ein stärker inklusiv geführter organisationaler Öffnungskurs im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung aufgrund des historisch höheren Anteils an Studierenden mit beruflichem Kapital im öffentlichen Diskurs zugeschrieben, doch sowohl Rheinländer (2014) wie auch Müller et al. (2017) konnten zeigen, dass auch an praxisorientierten und dem Öffnungsprozess positiv gegenüberstehende Organisationen wie Fachhochschulen exklusive Einstellungen von Hochschulmitarbeitenden gegenüber dem Öffnungsprozess existieren können. Rheinländer und Fischer (2017) konnten in ihrer quantitativen Befragung unter Hochschullehrenden ebenso zeigen, dass Lehrende an Fachhochschulen die Hochschulöffnung im Allgemeinen, die Flexibilisierung von Bildungswegen und die durch Anrechnung angestrebte Verkürzung der Bildungszeiten als signifikant weniger wichtig einschätzen als Lehrende an Universitäten. Weiter erachten Fachhochschullehrende die Selektion von Studierenden wichtiger als Universitätslehrende (vgl. Rheinländer & Fischer, 2017).

Die Arbeiten von Rheinländer (2014), Rheinländer und Fischer (2017) sowie Müller et al. (2017) zeigen auf, dass die persönlichen Einstellungen von Mitarbeitenden von offiziell formulierten Zielvorgaben der Hochschule abweichen können.

Alheit (2016) konzeptualisiert in seiner Studie einen „universitären Habitus“ ähnlich den Kapitalausstattungen, der aber stark durch die Fachrichtungen an der jeweiligen Universität geprägt ist. Müller und Köhler (2014) konnten Unterschiede im organisational geführten Öffnungskurs gegenüber der Hochschulöffnung für europäische Universitäten auf organisationaler Ebene nachweisen (siehe Müller & Köhler, 2014). Die Studie untersuchte an vier europäischen Hochschulen den institutionellen Habitus im Hinblick auf die Öffnung von Hochschulen im Allgemeinen und die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen im Speziellen durch eine qualitative Befragung von Hochschulmitarbeitenden

in Forschung und Verwaltung. Im Rahmen der Auswertung qualitativer Interviews zeigte sich für die drei untersuchten britischen, dänischen und finnischen Universitäten ein inklusiver Habitus und für die untersuchte deutsche Universität ein exklusiver Habitus gegenüber der Öffnung von Hochschulen. Die vergleichende europäische Studie von Finnegan, Merrill und Thunborg (2014) kam zu ähnlichen Ergebnissen im Ländervergleich, wobei Großbritannien als weniger inklusiv beschrieben wurde. Diese Unterschiede können darauf zurückgeführt werden, dass Müller und Köhler (2014) den Fokus stärker auf organisationale Unterschiede gelegt haben. So konnte für den britischen Fall aufgezeigt werden, dass in einem stärker exklusiv eingestelltem nationalen Umfeld an ausgewählten inklusiven Universitäten, wie der in dieser Studie untersuchten, ein inklusiver Umgang mit dem Thema durch die Universität, an der die Mitarbeitenden angestellt sind, einen nationalen exklusiven Habitus auf individueller Ebene überlagern kann (vgl. Müller & Köhler, 2014).

Büttner et al. (2013) zeigten einen Einfluss der Zielvorgaben der Organisation hinsichtlich der Hochschulöffnung auf die Einstellung von Hochschulmitarbeitenden auf. Einer der in der Studie von Hochschulmitarbeitenden genannten Gründe gegen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung war die fehlende Akzeptanz der Hochschulöffnung seitens der untersuchten Universität. Auch Cooper und Town (2013) merken für ihre Interviewstudie von südafrikanischen Hochschulmitarbeitenden an, dass die unterschiedliche Ausgestaltung der Studiengänge zwischen Organisationen und Fachbereichen die individuelle Haltung gegenüber eines Öffnungs- bzw. Veränderungsprozesses beeinflussen kann.

Einen weiteren Ansatzpunkt dafür, dass Universitäten unterschiedlich gegenüber der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital eingestellt sein können, liefern Arbeiten, die aufbauend auf Bourdieu (1988) und ähnlich wie Münch (2007) die unterschiedlichen Kapitalausstattungen von Universitäten fokussieren (vgl. Kapitel 2.4.2).

Nach Naidoo (2008) kam es im Zuge des gesellschaftlichen Wandels hin zur Wissensgesellschaft zu einer Veränderung des Hochschulsystems. Die einstige Eliteinstitution Hochschule wurde zu einer Masseninstitution. Durch diese Veränderungen kommt es zu einem Prozess der Kommodifizierung, bei der Studierende zum „consumer“, der Dozent zum „commodity producer“ und Bildung zu einer kommerziellen Transaktion zu werden drohen (Naidoo, 2008, S. 47). Institutionen mit einem hohen Maß an Reputation bzw. Kapitalvolumen im Feld wählen weiter die Studierenden mit dem meisten kulturellen Kapital aus und reproduzieren sich somit aus der gleichen gesellschaftlichen Schicht. Institutionen mit einem geringeren Kapitalvolumen bekommen die negativen Effekte der Kommodifizierung

der Hochschulen – z. B. Innovationsbarrieren, passive und instrumentelle Lehrhaltung, Machtasymmetrien – am stärksten zu spüren. Weiter werden sie mehr nicht-traditionelle Studierende wie Studierende mit beruflichem Kapital aufnehmen müssen (vgl. Naidoo, 2008).

Das Kapitalvolumen von Universitäten rücken auch Pitman und Vidovich (2012, 2013) in ihren qualitativen Interviewstudien zur Anrechnungspraxis an australischen Universitäten ins Zentrum. Zu den untersuchten Universitäten in einer der beiden Studien des Autorenteam (Pitman & Vidovich, 2013) gehörte zum einen eine forschungs- und reputationsstarke Universität der Group of Eight (Go8), eine Universität des Australian Technology Network (ATN), die durch enge Verbindungen sowohl zu Industrie als auch zur Regierung gekennzeichnet ist und zum anderen eine Universität des Verbundes der New Generation Universities (NGU). Dieser Verbund stellt zwar kein offizieller Verbund mehr da, aber im Sprachgebrauch beschreibt dieser Begriff alle nach 1970 gegründeten Universitäten (vgl. Australian Education Network, 2015). Unter Nutzung von Bourdieus Begriffen Feld, Habitus und Kapital lag der Fokus der Studie darauf, aufzuzeigen, wie Universitäten den Anrechnungsprozess für ihre Zwecke nutzen können. Diese Studie liefert Einblicke, wie diese drei Begriffe auf den Untersuchungsgegenstand der Öffnung der Universitäten anwendbar sind.

In der Studie wurden vier verschiedene Lernformen und ihre Anrechnungsmöglichkeiten auf ein Hochschulstudium genauer analysiert: 1. Anrechnung formaler Lernprozesse von Wissen, das an anderen Universitäten erworben wurde, 2. Anrechnung formaler Lernprozesse der beruflichen Bildung, 3. Anrechnung informaler Lernprozesse als Resultate aus Berufs- und Lebenserfahrung sowie 4. Anrechnung einzelner Kurse an der Universität. Insgesamt wurde am meisten die Anrechnung von formalen Lernprozessen der beruflichen Bildung und Hochschulbildung praktiziert. Bei der Anrechnung formaler Lernprozesse überwog die Anrechnung von Kursen anderer Universitäten (vgl. Pitman & Vidovich, 2013).

Das Kapitalvolumen der anerkennenden Institution im Anrechnungsprozess war hier von besonderer Bedeutung. Die Go8-Universität hatte das höchste Kapitalvolumen: Sie ist erstens durch ein hohes Maß an ökonomischem Kapital durch Besitztümer und Stiftungen, zweitens durch ein hohes Maß an sozialem Kapital durch enge Verbindungen mit Wirtschaft und Regierung sowie drittens durch ein erweitertes Alumni-Netzwerk und viertens durch ein hohes Maß an kulturellem Kapital aufgrund der hohen Anzahl von Schülern aus Elite- und Privatschulen geprägt. Anrechnung generell wurde hier am stärksten als Bedrohung für die Reputation der Universität aus der Sicht von Hochschulmitarbeitenden wahrgenommen. Es

wurde befürchtet, dass eine Zulassung zur Universität mittels Anrechnung als ein (letztlich unverdientes) Geschenk bedeuten würde und Studierende an die Universität kommen würden, die nicht an die Universität gehören (vgl. Pitman & Vidovich, 2013, S. 509ff.). Diese Ergebnisse sind mit denen von Peters (2005) vergleichbar. Peters betont in ihrer Studie, dass ein zentraler Erfolgsfaktor im Anrechnungsprozess die erfolgreiche Darstellung einer Übereinstimmung bzw. Passung der vorherigen Lernerfahrung mit den Lernerfahrungen der jeweiligen Institution ist.

Die Anrechnung von Lernprozessen aus der beruflichen formalen Bildung wurde laut der Studie von Pitman und Vidovich (2013) ebenso stärker an den Universitäten mit weniger akademischem Kapital durchgeführt und war eng mit der Positionierung der Universitäten im universitären Feld verknüpft. So wurde die positive Einstellung zur Hochschulöffnung unter Mitarbeitenden an der NGU-Universität damit begründet, dass die Aus- und Weiterbildung von Studierenden mit beruflichem Kapital als Aufgabe der Universität wahrgenommen wurde (Pitman & Vidovich, 2013, S. 510ff.).

Informale Lernprozesse, insbesondere Lebenserfahrung, wurden hingegen kaum angerechnet. An der Forschungsuniversität fand sich nicht einmal eine Ordnung dafür, wohingegen an der NGU-Universität, an der diese Art der Anrechnung im Vergleich zu den anderen beiden Universitäten am häufigsten durchgeführt wurde, ein bereits weit fortgeschrittenes Anrechnungsverfahren existierte. Im Anrechnungsprozess wurden nicht nur die Lernprozesse innerhalb der konkreten beruflichen Tätigkeit bewertet, sondern auch symbolische Dimensionen des beruflichen Kapitals wie die offizielle Bezeichnung der Stelle, die Stellenbeschreibung sowie die linguistischen Fähigkeiten der Person, die das Zeugnis ausgestellt hat, und deren Passung mit den Standards des akademischen Kapitals der Institution (vgl. Pitman & Vidovich, 2013, S. 511ff.).

Bei der Anrechnung von Lebenserfahrung war neben diesem meist beruflichem Kapital das linguistische Kapital von besonderer Bedeutung, da eine bestimmte Sprache und Terminologie genutzt werden musste, um diesen Prozess erfolgreich zu bestehen. Auch hier zeigte sich, dass sich bei der Go8-Universität Studierende stärker als zur Universität passend präsentieren mussten als z. B. bei der NGU-Universität (vgl. Pitman & Vidovich, 2013).

Als letzte Form der Anrechnung von bisherigen Lernprozessen auf das Studium wurde das Belegen einzelner Kurse untersucht. Durch das Belegen einzelner Kurse können Studierende sich zu einem späteren Zeitpunkt für ein Studium mit Abschlussmöglichkeit ohne vorherige Qualifikationen bewerben. Diese Art der Anrechnung wurde von den Mitarbeitenden der

befragten Universitäten nicht als eine Bedrohung der herrschenden Standards der jeweiligen Universität wahrgenommen. Diese Tatsache unterstreicht nach der Autorin und dem Autor die Bedeutung des Lernortes Universität und weniger die Bedeutung der Vorbildung der Studierenden.

Innerhalb der Interviews zeigte sich immer wieder, dass zum einen die momentane Position der Universität im universitären Feld und zum anderen die Einschätzung seitens der Institution bzw. ihrer Mitarbeitenden, inwieweit diese Position durch Anrechnung bedroht bzw. strategisch verbessert werden kann, die Praktiken beeinflusst. Die Go8-Universität verschließt sich den Möglichkeiten der Anrechnung, um ihre institutionelle Reputation nicht zu gefährden, wohingegen die NGU-Universität sich als ein sozialer Mobilisierer durch eine vergleichsweise ausgeweitete Anrechnungspraxis zu profilieren versucht; die ATN-Universität nimmt eine Zwischenstellung ein. Zusammenfassend zeigt die Studie, dass es nicht nur eine vertikale Differenzierung des akademischen Kapitals gibt, sondern „it is evident from this study that informal and non-formal learning does not have the same strategic value for the institution, than formal learning. RPL [recognition of prior learning] might mobilise the learner; however, it does not necessarily do the same for the university” (Pitman & Vidovich, 2013, S. 513).

In einer weiteren Arbeit haben sich Pitman und Vidovich (2012) vertieft mit der Bedeutung von symbolischem Kapital und der damit verbundenen Positionierung innerhalb des universitären Feldes im Kontext des Anrechnungsprozesses auseinandergesetzt. Anlehnend an Marginson (2006) betonen Autorin und Autor, dass sich die Verbindung von symbolischem Kapital und Anrechnung im australischen Hochschulsystem insbesondere bei den Go8-Universitäten zeigt. Die Go8-Universitäten herrschen durch ihren Ruf als Forschungsuniversitäten mit viel symbolischer Macht über das übrige Feld und die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen wird dabei als Gefährdung wahrgenommen (vgl. Pitman & Vidovich, 2012, S. 762). Sie nutzen diese Haltung zur Positionierung als Eliteuniversität. Weiter ist die in dieser Studie untersuchte Go8-Universität durch eine ablehnende Haltung gegenüber der Aufnahme von Studierenden von Universitäten mit weniger kulturellem Kapital gekennzeichnet. Die Universitäten, die den anderen Verbänden angehören, nehmen eine Zwischenstellung ein oder, wie die NGU-Universität, nutzen Anrechnung zur strategischen Profilierung und als Abgrenzungskriterium zu den anderen Universitäten (vgl. Pitman & Vidovich, 2012, S. 766ff.).

Zusammenfassend bemerken die Autorin und der Autor, dass an den untersuchten australischen Universitäten den beiden Forderungen nach Gleichheit und Qualität in unterschiedlichem Maße nachgekommen wird und dass diese Forderungen oft als nicht miteinander vereinbare Ziele wahrgenommen werden. Die Entscheidung fällt dabei zu Gunsten der Reputation (vgl. Pitman & Vidovich, 2012, S. 771f.).

Wie bereits angemerkt, gibt es kaum Forschung, die sich dem Zusammenspiel von institutionellen Unterschieden und den individuellen Einstellungen detailliert widmen, bei den obigen Studien verschwimmen immer wieder die Grenzen zwischen den Zielvorgaben der Organisation hinsichtlich der Hochschulöffnung und dem Umgang mit diesem Thema durch die Universitätsmitarbeitenden. Ziel dieser Arbeit ist es, diese Forschungslücke zu verkleinern. Dazu soll zunächst die bisherige Forschung zusammengefasst und das konzeptionelle Rahmenwerk pointiert skizziert werden.

#### **4.5 Zusammenfassung des Forschungsüberblicks und Perspektive dieser Arbeit**

Wenn die Forschung zu den Vorstellungen und Praktiken von Hochschulmitarbeitenden im Hinblick auf positive Einflüsse bei der Ausbildung eines auf Inklusion hin ausgerichteten Umgangs zusammenfassend betrachtet wird, kristallisiert sich auf der individuellen Ebene eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung heraus. Weiter wirkt ein kooperatives Forschungsverständnis positiv, da Hochschulmitarbeitende, die über solch ein Verständnis verfügen, sich stärker vom Idealbild der Forscherin bzw. des Forschers im Elfenbeinturm loslösen können. Als Hindernisse für inklusive Vorstellungen und Praktiken fungieren hingegen eine Lehr-Lern-Überzeugung, dass sich stärker am Frontalunterricht orientiert bzw. transmissiv ausgerichtet ist sowie ein einzelgängerisches Forschungsverständnis.

Diese positiven bzw. negativen Einflüsse können, aufbauend auf der bisher stark dichotom arbeitenden geschlechtsbezogenen Hochschulforschung und der Fachkulturforschung, als „männlich“ bzw. „weiblich“ konzeptualisiert werden (siehe Tabelle 5): Als „weiblich“ positiver Einfluss wird in dieser Arbeit die konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung und ein kooperatives Forschungsverständnis verstanden.

Zum Einfluss der Organisation auf den Habitus findet sich wenig Forschung. Aus der Perspektive der Organisationskulturforschung deutet bisherige Forschung darauf hin, dass eine Hochschulkultur, die veränderungsbereit ist, sich neuen Themen wie der Hochschulöffnung gegenüber anerkennend verhält und stärker inklusive Haltungen entwickeln wird. Ähnliches gilt auch für eine Hochschulkultur, die die Gleichstellung von allen Mitgliedern innerhalb der Organisation anstrebt. Wird die Kapitalausstattung der



jeweiligen Universität fokussiert, kann davon ausgegangen werden, dass Organisationen mit wenig kulturellem Kapital und mehr sozioökonomischem Kapital sowie Organisationen mit weniger Kapitalvolumen inklusiver gegenüber der Hochschulöffnung eingestellt sein. Zum Einfluss der Fachkultur auf die Haltung finden sich teilweise konträre Ergebnisse bzw. Vermutungen für ausgewählte Fächer, insbesondere für die reinen Wissenschaften, wobei die Haltung der weichen und angewandten und stärker „weiblichen“ Wissenschaften durchweg als inkludierend beschrieben werden. Hier zeigen sich auch Zusammenhänge zwischen fachspezifischer Sozialisation und dem Forschungs- und der Lehr-Lern-Überzeugung. Ergänzend hat sich gezeigt, dass die Bedeutung von beruflichem Kapital für die einzelnen Hochschulmitarbeitenden unter geschlechtsbezogenen, fachspezifischen und organisationalen Einflüssen steht.

Tabelle 5 fasst die potentiell positiven Einflüsse basierend auf den in Kapitel 2 gestellten Forschungsfragen zusammen:

*Tabelle 5: Überblick über potentielle positive Einflüsse auf Vorstellungen und Praktiken aufgrund geschlechtsbezogener, fachspezifischer und organisationaler Unterschiede*

Forschungsfrage	Potentielle positive Einflüsse
In welcher Beziehung steht der vergeschlechtliche Habitus im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung?	<p>„Weiblichkeit“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung → Wahrnehmung von wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe (vgl. Büttner et al., 2013; R. Müller, 2014; Pokorny, 2012)</li> <li>▪ Kooperatives Forschungsverständnis → Loslösung vom akademischen Elfenbeinturm (vgl. Knust &amp; Hanft, 2009)</li> </ul>
Wie beeinflussen die organisationale Zugehörigkeit und die vergeschlechtlichen Organisationskulturen den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adhokratie-Kultur bzw. Klan-Kultur der Universität (vgl. Cameron &amp; Quinn, 2011)</li> <li>▪ Inklusive bzw. wertschätzende Kultur der Universität (vgl. Jones &amp; Thomas, 2005; Müller &amp; Köhler, 2014)</li> <li>▪ Geringere Bedeutung von kulturellem Kapital an und weniger Reputation der Universität (vgl. Naidoo, 2008; Pitman &amp; Vidovich, 2012, 2013)</li> </ul>
Wie beeinflussen die fachspezifische Zugehörigkeit/Sozialisation und die vergeschlechtlichen Fachkulturen den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Akademische Sozialisation in angewandten und weichen/ „weiblichen“ Fächern (vgl. Alheit, 2009; Völk, 2010), Leiterinnen und Leiter von Studiengängen mit Orientierung an beruflicher Praxis bzw. interdisziplinärer Ausrichtung (vgl. Cooper &amp; Town, 2013)</li> </ul>

Ausgehend von den im vorigen Kapitel erarbeiteten analytischen Konzepten sowie den Forschungsergebnissen dieses Kapitels werden im Folgenden unterschiedliche habituelle Ausprägungen von akademischen Universitätsmitarbeitenden in Abhängigkeit von Geschlecht, Fach und Organisation und deren Einflüsse auf den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung untersucht. Im Folgenden werden die Vorstellungen und die damit verbundenen normativen Einschätzungen (Beurteilungen, anlehnend an Friedrichs-

Liesenkötter, 2013) als Resultat des Habitus im Hinblick auf Geschlecht, fachlicher und organisationaler Zugehörigkeit verstanden.

Da es sich bei der Öffnung der Universitäten um eine neue Entwicklung handelt, wird der Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung vorwiegend als durch den Habitus strukturiert verstanden. Der Habitus wird zum einen als abhängig von der bzw. strukturiert durch die Kultur der Organisationen gesehen, die hier anlehnend an das diskutierte CFV von Cameron und Quinn (2011) und eigenen Erweiterungen (siehe Müller, 2015) verstanden wird; zum anderen ist es von Bedeutung, welchen Wert die Organisation der Hochschulöffnung zumisst. Die Organisationskultur wird in beiden Studien anhand des erweiterten CVF konzeptualisiert und der Hochschulöffnungskurs der jeweiligen Universität wird durch eine Analyse der in Kapitel 3 identifizierten Hauptdimensionen der Hochschulöffnung konzeptualisiert. Des Weiteren steht eine Analyse der Bedeutung bestimmter Kapitalarten an der jeweiligen Organisation im Vordergrund. Dabei geht es immer wieder darum zu verstehen, welchen Einfluss die Organisation auf den Habitus von Hochschulmitarbeitenden hat.

Neben der jeweiligen Universitätskultur wird auch das Fach, welchem die Universitätsmitarbeitenden angehören bzw. in welchem sie sozialisiert wurden, als weiterer Einflussfaktor analysiert. In diesem Kontext spielt die bisherige Rolle des Faches bei der Hochschulöffnung und die Fachkultur eine wichtige Rolle. Die Erhebung bzw. Analyse orientiert sich mehrheitlich an den Vorarbeiten von Becher (1987) und Alheit (2009). Zentral ist zudem das Aufzeigen von Geschlechterunterschieden nicht nur an der Schnittstelle von Geschlecht und Fach. Es geht darum, zu erkunden, ob die beiden Gruppen „Frauen“ und „Männer“ sich im Habitus unterscheiden und inwieweit vergeschlechtlichte Praktiken sowohl innerhalb des jeweiligen Faches wie auch der jeweiligen Organisation das habituell geprägte Verhalten von Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung beeinflussen. Die vorliegende Arbeit untersucht diese Unterschiede anhand von quantitativen und qualitativen Methoden. Das methodische Vorgehen wird im nächsten Kapitel dargestellt.

## 5. Methodisches Vorgehen

In dieser Dissertation kommen sowohl quantitative wie auch qualitative Methoden zur Anwendung. Die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden ist eine in den Sozialwissenschaften immer häufiger werdende Praxis, bei der die beiden Methoden nicht mehr als gegensätzlich, sondern als komplementär betrachtet und dementsprechend kombiniert werden (siehe z. B. Flick, 2009, S. 37). Der Vorteil der Kombination der beiden Methoden liegt in einem zusätzlichen Wissensgewinn, da die Limitationen, Schwächen und Mängel der einen Methode durch die Nutzung der jeweils anderen ausgeglichen werden können (vgl. Bryman, 2008; Flick, 2009). So können z. B. die auf der quantitativen Seite als Problem wahrgenommene stärker subjektive Forschungsperspektive bei der Interpretation der Ergebnisse und geringe Fallzahlen qualitativer Sozialforschung durch eine standardisierte, repräsentative quantitative Befragung ausgeglichen werden. Zugleich kann die aus der Perspektive qualitativer Forschung als Problem wahrgenommene Hinterfragung des „Warums?“ sozialer Phänomene in quantitativen Befragungen durch eine qualitative, mehr auf die Individuen und ihre soziale Welt bezogene Studie ausgewogen werden (vgl. Bryman, 2008; Flick, 2009).

In der Fachliteratur wird bei der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden entweder von einem Mixed-Method-Ansatz oder von Triangulation gesprochen, wobei Triangulation nicht zwangsläufig mit Methodentriangulation gleichzusetzen ist, sondern auch eine Theorientriangulation bezeichnen kann (vgl. Flick, 2009); abgesehen davon sind beide Begriffe identisch in ihrer Verwendung.

In dieser Arbeit wird eine Methodentriangulation angewandt, da die Verwendung nur einer quantitativen oder qualitativen Methode als unzureichend zur Erforschung des Untersuchungsgegenstandes Habitus gesehen wird. Wie bereits in Kapitel 4 erläutert, kann der Habitus nicht unmittelbar, sondern nur durch die Analyse verschiedener Vorstellungen und Beurteilungen zur Darstellung gebracht werden. In dieser Arbeit konnte teilweise auf andere Forschung wie auch auf eigene Vorarbeiten aufgebaut werden, um eine quantitative Untersuchung durchzuführen. Ausgehend von der bisherigen Forschung in diesem Bereich konnten einige Vorstellungen und Beurteilungen, die Aufschluss über den Umgang von Hochschulmitarbeitenden mit dem Thema Hochschulöffnung in einer quantitativen Befragung an einer bereits weit geöffneten Universität erstmals kombiniert erhoben werden. Hierzu gehörten 1. Vorstellungen bezüglich des Umgangs mit Bildungsdiversität in der Lehrsituation, 2. der erwarteten Auswirkungen auf das Hochschulsystem aufgrund der zentralen

Veränderungsprozesse, die durch die Hochschulöffnung vorgerufen werden (siehe Kapitel 3), und 3. die Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden aufgrund ihrer Vorbildung –

Jedoch sollte der Forschungsprozess auch dazu in der Lage sein, eventuell weitere Vorstellungen und Beurteilungen zu analysieren, die den Umgang von Hochschulmitarbeitenden mit dem Thema Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital abbilden können. Gerade in Fächern bzw. an Universitäten, an denen der Hochschulöffnungsprozess bisher wenig vorangeschritten ist, sollte Offenheit für weitere Habituskomponenten durch eine explorative Studie gewährleistet werden. Daher wurde im Anschluss an die quantitative Studie eine qualitative Studie durchgeführt, mit der weitere Habituskomponenten in der Untersuchung berücksichtigt werden konnten.

Über eine quantitative Befragung lassen sich zwar Forschungsfragen beantworten wie: Sind akademische Hochschulmitarbeitende stärker inklusiv oder exklusiv eingestellt? Gibt es Unterschiede zwischen den Fächern? Gibt es geschlechtsbezogene Unterschiede? Das „Warum?“ bleibt dabei jedoch weitgehend unbeantwortet. Ebenso ist es schwierig, Aussagen über das soziale Geschlecht mit quantitativen Methoden zu machen (vgl. Metz-Göckel, 2008). Die Beantwortung der Frage des „Warums?“ kann daher mittels einer qualitativen Studie erfolgen, da diese Art des Forschungsvorhabens es erlaubt, die soziale Welt von Individuen detailliert zu analysieren und die Bourdieu'schen Konzepte von Habitus, Kapital und Feld zueinander in Bezug zu setzen.

Tashakkori und Teddlie (1996) unterscheiden verschiedene Arten von Mixed-Method-Designs: Es ist möglich, innerhalb des methodischen Zuschnitts einer Studie beiden Methoden einen gleichrangigen Status zuzuweisen und dabei die Studien entweder gleichzeitig oder aufeinanderfolgend durchzuführen oder aber es dominiert eine Methode über die andere, wobei erneut die Studien entweder gleichzeitig oder aufeinanderfolgend durchgeführt werden können.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein sequentielles Mixed-Method-Design genutzt, bei dem beiden Methoden der gleiche Stellenwert zukommt, diese Methoden aber unterschiedliche Aspekte beleuchten. Die quantitative Studie ging der qualitativen Studie voraus, um relevante Anknüpfungspunkte für die Analyse des „Warums?“ in der qualitativen Studie identifizieren zu können. Die quantitative Studie ermöglicht erste Einblicke in geschlechtsbezogene, fachspezifische und organisationale Unterschiede und deren Zusammenspiel mit einzelnen Vorstellungen und Beurteilungen. Ergänzend ermöglicht die quantitative Studie Einblicke in den Umgang mit dem Hochschulöffnungsprozess an einer bereits weit geöffneten Universität

bzw. weiter geöffneten Fächern, wohingegen die qualitative Studie wenig bis kaum geöffnete Fächer bzw. Universität ins Zentrum rückt. Weiter sollten innerhalb der qualitativen Studie Aspekte, die in der quantitativen Befragung nicht ausreichend erklärt werden konnten, wie z. B. der vergeschlechtliche Habitus und der Einfluss vergeschlechtlicher Strukturen, einer detaillierten Analyse unterzogen werden.

Nur durch die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden kann ein umfassender Einblick in geschlechtsbezogene, fachspezifische und organisationale Unterschiede und deren Umgang von akademischen Hochschulmitarbeitenden mit dem Thema Hochschulöffnung aufgezeigt werden.

### **5.1 Quantitative Studie an einer weit geöffneten Universität**

Zur Analyse des Habitus von Hochschulmitarbeitenden vor dem Hintergrund der Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital wurde im Juli 2014 eine Umfrage an einer deutschen, interdisziplinär orientierten Profiluniversität durchgeführt. Diese Universität zeichnet sich im deutschlandweiten Vergleich durch einen weit vorangeschrittenen Öffnungsprozess im Hinblick auf alternative Hochschulzugangsmöglichkeiten, individuelle und pauschalisierte Anrechnungsverfahren aus und verfügte über ein breites Angebot im Bereich der akademischen Weiterbildung.

Verhandelte Themen waren: 1. Die Vorstellung über die zukünftigen Entwicklungen des Universitätssystems infolge der Hochschulöffnung, 2. die Lehrorientierungen mit Blick auf die zunehmende studentische Bildungsdiversität, 3. die Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien aufgrund ihrer Vorbildung, 4. die Wertschätzung verschiedener Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bei Studierenden, 5. die Organisationskultur, 6. die zukünftige Strategie der Universität im Bereich Zugangsöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital, 7. die allgemeine Lehr-Lern-Überzeugung und 8. Fragen zu der Bildungsbiographie der Mitarbeitenden.

Der Umfrage ging ein Pretest voraus, an dem zwölf Hochschulmitarbeitende unterschiedlicher Fächer teilgenommen haben. Im Anschluss an den Pretest wurden Item- und Trennschärfeanalysen für die Items durchgeführt, problematische Items entfernt und, ausgehend von dem inhaltlichen Feedback der Befragten, Änderungen an Formulierungen vorgenommen.

Zur Teilnahme wurden sowohl lehrende als auch zum Zeitpunkt der Erhebung nicht lehrende akademische Mitarbeitende aller Statusgruppen per E-Mail persönlich eingeladen, d. h.

Professorinnen und Professorinnen, Promovierte, wissenschaftliche Mitarbeitende der Fachbereiche und zentraler Einrichtungen. Einbezogen wurden auch Promotionsstipendiatinnen und Promotionsstipendiaten, deren Stipendium an die wissenschaftliche Mitarbeit und Lehrtätigkeit am jeweiligen Lehrstuhl geknüpft war und die daher eine Nähe zur Stellung der wissenschaftlich Mitarbeitenden hatten.

Die Einladung wurde direkt an die Personen gesendet und konnte nur einmalig direkt aus der Email geöffnet werden. So wurde sichergestellt, dass Personen nur einmalig an der Umfrage teilnehmen konnten und nur Personen, die tatsächlich zur Zielgruppe von akademischen Hochschulmitarbeitenden gehörten, die Umfrage ausfüllten.

Circa zwei Wochen nach der ersten Anfrage wurde eine Erinnerungsemail versendet. Die Rücklaufquote lag bei 18 Prozent, wobei für die nachfolgende Analyse nur die Befragten mit gültigen Antworten bei den relevanten Items ausgewählt wurden (insgesamt 124 Befragte, entspricht 16 Prozent). Die Umfrage wurde mit dem Umfragetool LimeSurvey durchgeführt.

Es wurde auch versucht, die Befragung an weiteren Universitäten durchzuführen, doch der Zugang hierzu gestaltete sich schwierig und keine der angeschriebenen Universitäten erklärte sich hierzu bereit.

### **5.1.1 Befragte**

Die für diese Auswertung berücksichtigten Befragten waren im Durchschnitt 38,6 (Standardabweichung (SD)=11,1) Jahre alt und mehrheitlich weiblich. Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung im Schnitt seit 5,9 (SD=7,4) Jahren an der Universität angestellt und mehrheitlich wissenschaftliche Mitarbeitende bzw. Lehrkräfte für besondere Aufgaben (57,2 Prozent); 20,1 Prozent waren Promovierte oder Professorinnen bzw. Professoren und 16,7 Prozent Promotionsstipendiatinnen und Promotionsstipendiaten. Dreiviertel der Befragten waren an den Fakultäten angestellt, ein Viertel an zentralen Einrichtungen wie der Verwaltung und dem Forschungszentrum der Universität. Nicht-Lehrende unter den Befragten waren im Schnitt 8 Jahre jünger (Mittelwert (M)=32,3; SD=6,0) als Lehrende (M=40,3; SD=11,7) und gehörten mehrheitlich zur Gruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Hinsichtlich der Bildungshintergründe kann festgestellt werden: Bei einem Fünftel der Befragten haben beide Eltern einen Hochschulabschluss, bei 16,8 Prozent nur der Vater, bei 6,7 Prozent nur die Mutter. Einen nicht akademischen Bildungshintergrund hatten demnach etwas mehr als die Hälfte der Befragten (55,5 Prozent). Hinsichtlich der Ausbildungswege gaben 36,7 Prozent der Befragten an, Teile oder die gesamte Ausbildung im Ausland

absolviert zu haben. Ein klassisches Abitur ohne Umwege über Haupt-, Real- oder sonstige weiterführende Schulen hatten 89,3 Prozent der Befragten erworben. 24 Prozent der Befragten gaben an, eine berufliche bzw. betriebliche Ausbildung abgeschlossen zu haben. Zusammenfassend sind 70 Prozent den relativ klassischen universitären Ausbildungsweg ohne Fachhochschulstudium und vorherige Ausbildung gegangen.

Mit Blick auf eine Differenzierung der Befragten nach Geschlecht bzw. geschlechtsbezogenen Unterschieden ist festzuhalten: In der Statusgruppe der Professorinnen bzw. Professoren, Habilitierten oder Promovierte überwiegen die männlichen Befragten (31,5 Prozent im Vergleich zu 11,3 Prozent), bei den Bildungshistorien und Bildungshintergründen zeigen sich kaum geschlechtsbezogene Unterschiede.

Hinsichtlich der universitären Ausbildung ergaben sich folgende Ergebnisse: 32,1 Prozent der Befragten sind promoviert. Die nicht promovierten Personen gaben mehrheitlich Master, Magister oder Diplom als höchste erworbene Abschlüsse an.

Um die fachspezifische Zugehörigkeit zu ermitteln, wurden die momentanen fachspezifischen Tätigkeitsschwerpunkte und das Fach des Abschlusses nach den Fachkulturtypen von Becher (1987) in hart und weich sowie rein und angewandt eingeteilt und hierfür eine binäre Variable gebildet (siehe Anhang 2 für die vertretenen Fächer und deren Zuordnungen). Als momentanen Arbeitsschwerpunkt gaben 51,2 Prozent die weichen Fächer und 56 Prozent die angewandten Fächer an. Ihren Abschluss hat die Mehrheit der Befragten in den weichen (54,4 Prozent) und zu ungefähr gleichen Anteilen jeweils in den reinen oder angewandten Fächern gemacht. Dabei muss beachtet werden, dass nur wenige Personen aus den reinen und weichen Fächern in Form der Geisteswissenschaften (10 Prozent) und den harten und reinen Wissenschaften in Form der Naturwissenschaften (5,5 Prozent) an der Umfrage teilgenommen haben. Diese Fächer sind daher unterrepräsentiert, was aber auf die fachliche Ausrichtung der Universität zurückzuführen ist: Hier sind die Bildungswissenschaften, die Sozialwissenschaften, die Wirtschaftswissenschaften, die Umweltwissenschaften und die Ingenieurwissenschaften die am stärksten vertretenen Fächer.

Mit Blick auf den momentanen Tätigkeitsschwerpunkt zeigte sich, dass die Mehrheit der Befragten den weichen und reinen Wissenschaften zugeordnet werden konnte. Von den Befragten, die gegenwärtig in den reinen Wissenschaften tätig sind, sind die meisten Sozialwissenschaftlerinnen bzw. Sozialwissenschaftler. Im Bereich der weichen und angewandten Wissenschaften waren die meisten Befragten Bildungswissenschaftlerinnen bzw. Bildungswissenschaftler und in den harten und angewandten Wissenschaften waren die



Befragten überwiegend Betriebswissenschaftlerinnen bzw. Betriebswissenschaftler und Umweltwissenschaftlerinnen bzw. Umweltwissenschaftlicher.

Tabelle 6 fasst die anteilig häufigsten Charakteristika bzw. das arithmetische Mittel zusammen. Leider konnten für 14 Befragte nicht alle diese Charakteristika abgebildet werden – 9 Befragte haben keine Angaben zum Geschlecht, 8 Befragte keine Angaben zum Studienabschluss, 6 Befragte keine Angabe zum momentanen Tätigkeitschwerpunkt und 5 Befragte keine Angabe zu ihrer momentanen Funktion gemacht. Die Befragten mit unvollständigen Angaben wurden daher nur in die allgemeine Analyse, nicht aber in die jeweiligen geschlechtsspezifischen oder fachspezifischen Analysen miteinbezogen.

Tabelle 6: Zusammenfassung der quantitativen Studie: die dominierenden Charakteristika der Befragten (N=124)

Sozio-Demographie		Akademisches	
Alter in Jahren (N=107)	M=38,6	Status an Uni	
	(SD=11,1)	Wissenschaftlich	57,2 %
Geschlecht	Weiblich	Mitarbeitende	
		Keine Angabe	6,4 %
Männlich	49,6%	Tätigkeitsschwerpunkt	
	43,2%	Weich	51,2 %
Keine Angabe	7,2%	Hart	40 %
		Angewandt	56 %
Beschäftigungsdauer in Jahren (N=112)	M=5,9	Rein	35,2%
	(SD=7,4)	Keine Angabe	8,8 %
Höchster Abschluss	Promoviert	Fachrichtung Abschluss	
		Weich	54,4 %
Keine Angabe	32 %	Hart	36,8%
	3,2%	Angewandt	45,6 %
		Rein	45,6 %
		Keine Angabe	8,8 %

Anmerkung: Die Prozentzahlen beinhalten die fehlenden Werte als „keine Angabe“.

Zusätzlich wurde die Verteilung der Personen nach Promotion und Geschlecht auf die Fachkulturtypen untersucht. Um zu untersuchen, ob die jeweiligen Variablen unabhängig voneinander sind, wurde ein Chi-Quadrat-Test berechnet. Die Gruppen „Männer“ und „Frauen“ unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Präferenz für die untersuchten Fachkulturtypen: Frauen sind in der Gruppe der Befragten momentan stärker in den weichen Fachkulturen vertreten ( $\chi^2 (1, N = 109) = 3,636, p=0,06$ ). Beim momentanen Arbeitsschwerpunkt und den Kontinuen rein oder angewandt gab es keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen; ähnlich wie bei den Abschlüssen. Auch gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Anteil an promovierten bzw. nicht promovierten

Befragten innerhalb der Fachkulturtypen. Allerdings waren weibliche Befragte signifikant weniger Professorinnen oder Habilitierte ( $\chi^2(1, N = 116) = 7,166, p=0,01$ ).

Es zeigt sich somit also eine ungefähre Gleichverteilung der Geschlechter sowie der Geschlechter auf die Fachkulturtypen. Darüber hinaus sind in allen Fachkulturtypen promovierte und nicht promovierte Personen gleichmäßig vertreten. Hinsichtlich der Fachkulturen sind alle Kombinationen ähnlich stark vertreten, nur die harten und reinen Wissenschaften sind unterrepräsentiert, ebenso wie weibliche Professorinnen und Habilitierte.

### **5.1.2 Instrumente**

Die Umfrage umfasste mehr Fragen, als im Folgenden erörtert werden. Die folgende Präsentation der Befragungsinstrumente fokussiert nur auf die für den Kontext dieser Arbeit wichtigen Fragen (alle Fragen können Anhang 3 und zusätzliche Berechnungen Anhang 4 entnommen werden). Dabei steht vor allem die Messung des Umgangs mit der Hochschulöffnung im Vordergrund. Ermittelt wurde dies über drei Fragen, welche die Vorstellungen bzw. Beurteilungen hinsichtlich 1. der zukünftigen Entwicklung des Universitätssystems infolge der Hochschulöffnung, 2. der Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden aufgrund ihrer Vorbildung und 3. die Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation thematisieren.

#### **5.1.2.1 Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung infolge der Hochschulöffnung**

Um die Vorstellungen von Hochschulmitarbeitenden gegenüber den zukünftigen Entwicklungen und den damit einhergehenden möglichen Veränderungen als Resultat des Öffnungsprozess zu erheben, wurde eine Skala ausgehend von der Multicultural Orientation Dimension des HERI Faculty Survey (vgl. Lee, 2004) entwickelt, welche die Hauptdimensionen des Hochschulöffnungsprozesses reflektiert: 1. Weiterbildung als zentrale Aufgabe der Universitäten, 2. Öffnung des Universitätszugangs für Studierende ohne Abitur, 3. steigende Heterogenität der Studierendenschaft und 4. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Universitätsstudium. Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob die befragten Mitarbeitenden die Veränderungen im Kontext der Hochschulöffnung als positiv bzw. wünschenswert erachten.

Der Habitus und der Einfluss der Habitus auf Vorstellungen und Praktiken wird meist qualitativ erhoben und in quantitativen Studien selten gemessen. Dumais (2002) und McClelland (1990) haben den Habitus bzw. habituell geprägte Vorstellungen z. B. als berufliche Aspirationen zu einem vorgegebenen Alter bzw. Zeitpunkt operationalisiert. Diese Art der Messung reflektiert die Ansichten einer Person über ihren zukünftigen Erfolg oder

ihre zukünftigen Schritte als eine Variable des Umgangs mit einem bestimmten Thema basierend auf habituell geprägten Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern. Eine ähnliche Form der Operationalisierung des Habitus wird in den meisten quantitativen Studien angewendet (siehe auch Gaddis, 2013; Ra, 2011). Auch die Operationalisierung hier folgt diesem Vorgehen, in dem der antizipierte Einfluss der Öffnung auf die zukünftige Entwicklung des Hochschulsystems auf Seiten der Befragten erhoben wird. Die Antworten wurden auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“ erhoben (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Quantitative Befragung: Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung als Resultat der Hochschulöffnung

**8 [IndividHabitus]Bitte bewerten Sie die zukünftige Entwicklung von Universitäten im Kontext der Hochschulöffnung für beruflich qualifizierte Studierende aus Ihrer Sicht.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
Die Öffnung der Universitäten wird zur Aufnahme von zu vielen schlecht vorbereiteten Studierenden führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine diverse Studierendenschaft wird die Qualität der universitären Ausbildung für alle Studierenden verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Universitätsstudium wird die Qualität der universitären Ausbildung verringern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die akademische Weiterbildung beruflich qualifizierter Studierender sollte fester Bestandteil der Aufgaben von Universitäten sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universitäten sollten in die Lösung sozialer Probleme eingebunden sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Es wurde eine exploratorische Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt. Diese Faktorenanalyse hat gezeigt, dass die Variablen einer Einfachstruktur folgen. Diese Einfachstruktur wurde weiterhin durch eine hohe interne Konsistenz der Skala (Cronbach's Alpha=0,75) bestätigt. Daher wurde aus den vier Items eine Indexvariable basierend auf dem Mittelwert der Items gebildet, da dieses Vorgehen für exploratorische Studien am geeignetsten ist und eine einfache Interpretation der Ergebnisse ermöglicht (vgl. Distefano, Zhu & Míndril, 2009).

### 5.1.2.2 Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden aufgrund ihrer Vorbildung

Die quantitative Messung des Habitus geht in dieser Arbeit, wie bereits angemerkt, über die Messung der Vorstellungen bezüglich der zukünftigen Hochschulentwicklung hinaus. Daher wird als ein weiteres Element die seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angenommene Vorbereitung auf ein Universitätsstudium von Studierenden mit beruflichem Kapital erhoben. Zur Messung der wahrgenommenen Vorbereitung von Studierenden mit beruflichem Kapital wurden alle Personen befragt, inwieweit sie Studierende mit beruflichem Kapital und andere Studierende aufgrund ihrer Bildungsbiographie als auf das Studium vorbereitet beurteilen. Aus den letzten drei Items wurde dann ein Index gebildet. Zuvor wurde hier ebenso eine exploratorische Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, die gezeigt hat, dass die Items einer Einfachstruktur folgen. Die Skala hat eine hohe interne Konsistenz (Cronbach's Alpha=.81) und auch hier wurde eine Indexvariable basierend auf dem Mittelwert gebildet (siehe Abbildung 4).

*Abbildung 4: Quantitative Befragung: Wahrgenommene Vorbereitung Studierender mit beruflichem Kapital*

#### **14 [Gruppen]Inwieweit sind folgende Gruppen von Studierenden Ihrer Meinung nach aufgrund ihrer Bildungsbiographie auf das Studium vorbereitet?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht gut vorbereitet				sehr gut vorbereitet
	1	2	3	4	5
Studierende mit allgemeiner Hochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit fachgebundener Hochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende ohne traditionelle Hochschulreife, die sich durch Ausbildung und Berufserfahrung für ein Universitätsstudium qualifiziert haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit beruflicher Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit mehrjähriger Berufserfahrung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 5.1.2.3 Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation

Zur Messung der Wertschätzung von unterschiedlichen Bildungsbiographien in der Lehrsituation wurde die Skala von Wegge, Schmidt, Liebermann und van Knippenberg (2011) zur Wertschätzung von Altersdiversität angepasst und als eine weitere Vorstellung im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung erhoben. Hier wurden allerdings nur die Personen befragt, die tatsächlich bereits in der Lehre aktiv sind. Die allgemeine Wertschätzung wurde dabei durch Items wie „Eine Seminargruppe leistet mehr, wenn sie sich aus Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien zusammensetzt“ und die handlungsorientierte Wertschätzung durch Items wie „In meinen Lehrveranstaltungen lernt man durch die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden mit traditionellen und beruflichen Bildungsbiographien Neues dazu“ gemessen. Die Antworten wurden ebenso auf einer Likert-Skala erhoben (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Quantitative Befragung: Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation

**Im Folgenden finden Sie Aussagen zur zunehmenden Diversität in Lehrveranstaltungen als Folge des Öffnungsprozesses.**

**Bitte geben Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.**

**Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:**

° Antwort war größer als 0 bei Frage '9 [LehrErfahrung]' (Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits in der universitären Lehre aktiv? Wenn Sie noch keine Lehrerschaft haben, geben Sie bitte den Wert 0 ein. )

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
Eine Seminargruppe leistet mehr, wenn sie sich aus Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien zusammensetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrveranstaltungen profitieren sowohl von den Beiträgen der Teilnehmenden mit traditionellen als auch von den Beiträgen der Teilnehmenden mit beruflichen Bildungsbiographien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinen Lehrveranstaltungen lernt man durch die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden mit traditionellen und beruflichen Bildungsbiographien Neues dazu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine Seminargruppe funktioniert besser, wenn sie sich aus Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien zusammensetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinen Lehrveranstaltungen geht man konstruktiv mit Anregungen um, die von Teilnehmenden unterschiedlicher Bildungsbiographien eingebracht werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Klima in einer Seminargruppe ist besser, wenn es sich aus Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien zusammensetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die exploratorische Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation bestätigte die Zwei-Faktorenstruktur und die höchste Ladung der Items 1, 4 und 6 auf dem ersten Faktor und einer ähnlichen Ladung von Item 2 und 3 auf beiden Faktoren sowie von Item 5 auf dem zweiten

Faktor. Die Ergebnisse der handlungsorientierten Wertschätzung sollten daher vorsichtig betrachtet werden, da Item 2 und 3 eine hohe Korrelation mit allen Items hatten. Die interne Konsistenz der beiden Subskalen (Cronbach's Alpha jeweils 0,87) war hoch. Auch hier wurde jeweils eine Indexvariable für die allgemeine und die handlungsorientierte Wertschätzung gebildet.

#### 5.1.2.4 Das Kapital – Die Wichtigkeit verschiedener Formen außeruniversitären Kapitals für die Studienaufnahme

Für die Erhebung der Wichtigkeit verschiedener Formen außeruniversitären Kapitals wurde aufbauend auf der Studie (R. Müller, 2014) eine eigene Skala entwickelt. Linguistisches Kapital wurde durch Kommunikationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse, Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit; berufliches Kapital durch anwendungsbezogenes Wissen, Kenntnisse von Abläufen in der Arbeitswelt, Fähigkeit zur Teamarbeit und berufliche Handlungsfähigkeit, gymnasiales Kapital durch Allgemeinbildung, Kenntnisse der höheren Mathematik und Kenntnisse wissenschaftlicher Arbeitstechniken erhoben. Die Antworten wurden ebenso auf einer Likert-Skala erhoben (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Kapitalarten quantitative Befragung

**Bitte bewerten Sie, inwieweit die folgenden Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten aus Ihrer Sicht von Bedeutung für die Aufnahme eines Studiums an der Universität sind.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht wichtig 1	2	3	4	sehr wichtig 5
Kommunikationsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kenntnisse der höheren Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeinbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremdsprachenkenntnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kenntnisse wissenschaftlicher Arbeitstechniken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anwendungsbezogenes Wissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachverständnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kenntnisse von Abläufen in der Arbeitswelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausdrucksfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fähigkeit zur Teamarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufliche Handlungsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Da die exploratorische Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation die angenommene Faktorenstruktur in linguistisches, berufliches und gymnasiales Kapital nicht bestätigen konnte, wurden die Items einzeln in die Analyse mit aufgenommen.

### 5.1.2.5 Organisation und Fach

Der organisational geführte Öffnungskurs wurde über die wahrgenommene zukünftige Strategie der Universität in Bezug auf die Öffnung durch eine selbstentwickelte Skala erhoben, die ebenso die Themen nicht-traditioneller Hochschulzugang (und dessen Erleichterung), Anteil Studierender mit beruflicher Qualifikation (und dessen Erhöhung), Angebote akademischer Weiterbildung (und deren Ausbau) sowie Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (und deren Ausbau) umfasst. Die Antworten wurden auf einer 5-stufigen Likert-Skala gemessen und wiesen eine hohe interne Konsistenz auf (Cronbach's Alpha=0,86) (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Quantitative Befragung: Organisational geführter Öffnungskurs

**7 [InstitutHab]Das [REDACTED] Hochschulgesetz bestimmt die Rahmenbedingungen der Hochschulöffnung, aber es gibt Unterschiede zwischen den Hochschulen bezüglich Umsetzung und Praxis.**

**Bitte bewerten Sie den Fortschritt dieses Öffnungsprozess aus Ihrer Sicht für die [REDACTED]**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
Der [REDACTED] ist es wichtig, eine diverse Studierendenschaft zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [REDACTED] ist bestrebt Zulassungsbedingungen zu schaffen, die den Zugang für beruflich qualifizierte Studierende erleichtert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [REDACTED] möchte den Anteil beruflich qualifizierter Studierender erhöhen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [REDACTED] fühlt sich verpflichtet das Klima für alle Studierenden zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An der [REDACTED] gibt es Angebote, die das Bewusstsein für beruflich qualifizierte Studierende fördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [REDACTED] möchte in Zukunft mehr Studienangebote für beruflich qualifizierte Studierende schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein diverser Campus hat keine Priorität an der [REDACTED]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An der [REDACTED] ist man bemüht, die Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das Studium auszubauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Leider haben nur 84 Personen (80%) auf die Frage geantwortet, teilweise wurde über das Kommentarfeld rückgemeldet, dass die Personen den organisationalen Kurs nicht beurteilen könnten. Die gültigen Antworten wurden zu einer Indexvariable zusammengefasst und die Einschätzung, wie sich die Strategie der Universität zukünftig entwickeln wird, befand sich auf einem inklusiveren Niveau (M=3,6; SD=0,8).



Die Organisationskultur der Universität wurde mit dem Organizational Cultural Assessment Instrument (OCAI) von Cameron und Quinn (2011) und dessen deutscher Übersetzung von Boulton (2003) erhoben (siehe Anhang 3). In der ursprünglichen Fassung des Instruments sollten die Befragten jeweils 100 Punkte auf die vier Statements zu jedem Kulturtypus verteilen. Die erforderliche Verteilung der 100 Punkte führt nach Strack (2012) allerdings auf Seiten der Befragten zu einer großen Fehlerrate und zu negativen Interkorrelationen. Strack schlägt daher anlehnend an Kalliath, Bluedorn und Gillespie (1999) sowie Quinn und Spreitzer (1991) vor, eine 5-stufige Likert-Skala zu verwenden. Weiter wird das ursprüngliche Instrument auf die vier zentralen Dimensionen „dominante Charakteristiken“, „organisationaler Zusammenhalt“, „Management der Angestellten“ und „Erfolgskriterien“ reduziert. Darauf aufbauend werden zwei Variablen generiert, die einer Circumplex-Struktur folgen. Für den deutschen Unternehmenskontext haben Strack (2012) und Boulton (2003) die hier verwendete Version bereits validiert<sup>19</sup> (siehe Anhang 3).

Um die Reliabilität von Achsen in Circumplex-Modellen zu ermitteln, schlagen Strack, Jacobs und Grosse Holforth (2013) ein Restricted Confirmatory Factor Analysis Variance Model vor. Aufgrund der kleinen Fallzahl in dieser Arbeit war die Berechnung eines Restricted Confirmatory Factor Analysis Variance Model allerdings nicht möglich. Andere in der Forschung diskutierte Möglichkeiten sind die exploratorische Faktorenanalyse oder das Multidimensional Scaling (MDS) (vgl. Hinz, Brähler, Schmidt & Albani, 2005). Das Problem der Faktorenanalyse ist jedoch, dass sie die komplexe Struktur des Circumplexmodells nicht abbilden kann (Strack, Jacobs, Grosse Holforth, 2013, S. 2). Daher wurde hier eine MDS berechnet, um zu analysieren, ob die beiden von Strack (2012) identifizierten Dimensionen – interne Orientierung und flexible Orientierung – auch in diesen Daten wiederzufinden sind. Die MDS für die raw scores deutet auf eine hohe Passung des Modells hin (stress = 0,12 und RSQ = 0,94). Eine zusätzliche graphische Analyse zeigte, dass alle Items außer das Item „Zusammenhalt“ für die Marktkultur im jeweils dafür vorgesehenen Quadranten vorzufinden waren. Da die Items einer Ellipsenform folgten, konnte die Circumplex-Struktur als bestätigt angenommen werden (anlehnend an Strack et al., 2013).

Anschließend wurden ausgehend von der vorgeschlagenen Berechnung von Strack (2012) die beiden Variablen „interne Orientierung“ und „flexible Orientierung“ berechnet<sup>20</sup>. Darauf

---

<sup>19</sup> Eine Veränderung wurde bei den Erfolgskriterien vorgenommen: „einzigartige und neue Produkte“ wurden durch „einzigartige oder neue Forschungs- und Lehrkonzepte“ ersetzt.

<sup>20</sup> Anlehnend an die vorgeschlagene Gewichtung von Strack (2012), wurden jeweils zwei Variablen gebildet, die die beiden Hauptdimensionen der Organisationskultur nach dem CFV abbilden:  
Interne Orientierung =  $0,707 * M_{Klan} - 0,707 * M_{Adhokratie} - 0,707 * M_{Markt} + 0,707 * M_{Hierarchie}$  und

aufbauend kann die Organisationskultur bestimmt werden: Klan-Kulturen sind durch eine hohe interne und flexible Orientierung, Adhokratie-Kulturen durch eine hohe externe und flexible Orientierung, Markt-Kulturen durch eine hohe externe und eine hohe formale Orientierung und Hierarchie-Kulturen durch eine hohe formale und eine hohe interne Orientierung gekennzeichnet. Die hier untersuchte Universität ist aus Sicht der Befragten am wenigsten durch eine interne Orientierung ( $M=-1,1$ ;  $SD=1,1$ ) und am meisten durch eine flexible Orientierung gekennzeichnet ( $M=0,1$ ;  $SD=1,0$ ). Eine graphische Analyse zeigt, dass die Befragten die Kultur der Organisation meist als Markt- oder Adhokratie.-Kultur beschrieben haben (siehe Anhang 5).

Um die fachspezifische Zugehörigkeit zu ermitteln, wurden die teilnehmenden Hochschulmitarbeitenden nach dem Hauptfach Ihres Hochschulabschlusses (anlehnend an Middendorff et al. (2013) mit Anpassungen an die jeweilige Universität) und der momentanen Fachrichtung (identisch zum Hauptfach des Hochschulabschlusses) befragt (siehe Anhang 3).

#### **5.1.2.6 Sozio-Demographie und andere relevante Informationen**

Die Items in diesem Fragenblock wurden, wenn nicht anders erwähnt, selbst entwickelt. Die Personen wurden nach ihrem Alter (offenes Antwortfeld), Geschlecht (männlich/weiblich), dem Hochschulabschluss ihrer Eltern (Ja, beide Eltern haben einen Hochschulabschluss./Ja, meine Mutter hat einen Hochschulabschluss./Ja, mein Vater hat einen Hochschulabschluss./Nein.), dem gegenwärtigen Beschäftigungsstatus an der Universität (Professorin/Professor – Habilitierte Doktorin/Habituierter Doktor – Promovierte – Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Wissenschaftlicher Mitarbeiter – Doktorandin/Doktorand – Verwaltungsmitarbeiterin/Verwaltungsmitarbeiter), der Zugehörigkeit zu Fakultät/Organisation (anonymisiert) und der Beschäftigungsdauer an Universität (offenes Antwortformat) befragt.

Hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie wurden die Personen nach Ihrem höchsten Hochschulabschluss (Bachelor/Master/Magister/Diplom/Staatsexamen oder Lehramtsprüfung/Promotion/Habilitation/Sonstiges) befragt. Weiter wurden die Personen nach allen beruflichen Ausbildungsabschlüssen (Berufliche/betriebliche/schulische Ausbildung – Fachhochschulabschluss – Hochschulabschluss – Sonstiges) und allen allgemeinbildenden Schulabschlüssen (übernommen und angepasst aus ALLBUS (2014) gefragt (siehe Anhang 3 für diese und weitere Fragen der Befragung).

---

$$\text{Flexible Orientierung} = 0,707 * M_{\text{Klan}} + 0,707 * M_{\text{Adhokratie}} - 0,707 * M_{\text{Markt}} - 0,707 * M_{\text{Hierarchie}}$$

### 5.1.3 Analysemethoden

Die Analyse beschränkte sich auf univariate und bivariate Analysen. Dabei standen vor allem die folgenden Fragen im Vordergrund: Wie unterscheiden sich männliche und weibliche Befragte in ihren Vorstellungen und Beurteilungen des Veränderungsprozesses Hochschulöffnung und ihren Kapitalpräferenzen hinsichtlich der Studienanfänger? Wie unterscheiden sich die Befragten unterschiedlicher Fächer in ihren Vorstellungen bzw. Beurteilungen und ihren Kapitalpräferenzen hinsichtlich der Studienanfänger? Wie hängen organisationale Variablen mit den einzelnen Vorstellungen und Beurteilungen im Hinblick auf die Hochschulöffnung für die befragten Universitätsmitarbeitenden zusammen? Zur deskriptiven Beschreibung der Vorstellungen bzw. Beurteilungen, der organisationalen Variablen und der Wichtigkeit der einzelnen außeruniversitären Kapitalarten wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet.

Zur Analyse etwaiger strukturierender Einflüsse von geschlechtsbezogenen und fachspezifischen Unterschieden auf die einzelnen Vorstellungen bzw. Beurteilungen sowie zur Analyse der Wichtigkeit der einzelnen Kapitalarten und der Lehrorientierung wurden t-tests durchgeführt. In der quantitativen Sozialforschung finden sich verschiedene Diskussionen darüber, ob und wann Likert-Items für parametrische Verfahren genutzt werden dürfen. Teilweise findet sich eine ablehnende Haltung, die allerdings oftmals eine Ablehnung per se ist, die nicht statistisch überprüft wurde. Bei Mittelwertvergleichen wird daher oft zum nicht-parametrischen Äquivalent des t-tests, dem Mann-Whitney-Wilcoxon-Test, geraten. Für Skalen, die auf Likert-Items aufbauen, finden sich viele empirische Arbeiten, die hier jedoch widersprechen (siehe z. B. Norman, 2010). Norman (2010) konnte mit realen und simulierten Daten zeigen, dass parametrische Tests robuster sind als nicht-parametrische Tests und zwar selbst bei starken Verletzungen der Annahmen des Tests wie z. B. der Normalverteilung. Weiter haben De Winter und Dodou (2012) den t-test und den Mann-Whitney-Wilcoxon-Test für 5-stufige Likert-Items, wie sie auch in der vorliegenden Studie verwendet wurden, hinsichtlich der Typ-I- und Typ-II-Fehler für verschiedene Stichproben untersucht. Sie gelangten zu dem Ergebnis, dass beide Tests die gleiche statistische Power bei der Mehrheit der Stichproben aufwiesen und der Mann-Whitney-Wilcoxon-Test nur eine etwas höhere statistische Power bei Schiefe oder Kurtosis der Verteilung hat. Insgesamt haben die beiden Tests jedoch eine vergleichbare Power.

Daher wurde für die vorliegende Analyse der t-test als Methode des Mittelwertvergleichs verwendet und – um bei den Items und Skalen mit schiefer oder spitzer Verteilung eine

eventuell niedrigere Power auszuschließen – der Mann-Whitney-Wilcoxon-Test ebenso durchgeführt. Aber auch in dieser Studie waren die Resultate der beiden Tests nahezu identisch, weshalb nachfolgend die Ergebnisse des t-tests aufgeführt werden.

Bei der Berechnung der Korrelationen zwischen den einzelnen Items des außeruniversitären Kapitals und den drei Vorstellungen bzw. Beurteilungen nach Pearson und Spearman und den dazugehörigen Signifikanztests zeigten sich jedoch Unterschiede. Diese Unterschiede in den Korrelationskoeffizienten traten allerdings mehrheitlich bei den Korrelationen nahe 0 auf, d. h. bei Zusammenhängen, denen ohnehin keine Bedeutung zugemessen würde, da sie zu schwach sind. Auch gab es Unterschiede bei den Items mit einem moderat starken Zusammenhang: So waren die Signifikanztests z. B. nach Pearson signifikant und nach Spearman nicht oder vice versa. Diese Unterschiede können allerdings auch in der Stichprobengröße begründet liegen. Wichtig in diesem Kontext ist jedoch, dass die Trends immer die gleichen waren und daher die Verwendung der Korrelation nach Pearson als angemessen erscheint. Dennoch wurden beide Korrelationskoeffizienten angegeben, um die Transparenz für die Leserinnen und Leser zu erhöhen.

Zusätzlich wurde eine Two-Step-Clusteranalyse in SPSS durchgeführt, um die Befragten nach den Variablen „Vorstellungen über die zukünftigen Entwicklungen“ und „Beurteilung der Studierfähigkeit aufgrund von Vorbildung“ sowie der fachspezifischen Zugehörigkeit für die Geschlechter getrennt zu klassifizieren. Das erklärte Ziel der Clusteranalyse ist es, Befragte anhand ihrer Ähnlichkeiten zu klassifizieren und so zu einem Cluster zusammenzufassen. Die Two-Step-Clusteranalyse wurde als Verfahren ausgewählt, da hier sowohl kategoriale wie auch stetige Variablen in die Analyse mit einbezogen werden können. Dabei wird die beste Clusteranzahl basierend auf einer Log-Likelihood-Funktion als Distanzmaß errechnet. Hier sollte aber angemerkt werden, dass die Clusterlösungen in dieser Arbeit aufgrund der kleinen Fallzahl starken Limitationen bezüglich der Repräsentativität unterworfen ist und nur exemplarisch zur Illustration und Zusammenfassung der Ergebnisse dargestellt wird.

Die statistischen Analysen wurden in dieser Arbeit mit SPSS 21 und Stata 14 durchgeführt.

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie Prozente auf eine Nachkommastelle, Korrelationen nach Pearson ( $r$ ) und Spearman ( $\rho$ ) auf zwei Nachkommastellen reduziert. Bei den t-Tests werden vollständige Werte angegeben. Für die Signifikanzniveaus wurde, wenn angegeben, auf zwei Nachkommastellen bei Nicht-Signifikanz gerundet oder  $p > 0,05$  angegeben. Für signifikante Werte auf dem 5%-Level wurde die Schreibweise  $p < 0,05$  oder \*, für signifikante Werte auf dem 1%-Level wurde

die Schreibweise  $p < 0,01$  oder \*\* und für signifikante Werte auf dem 0,1%-Level wurde die Schreibweise  $p < 0,001$  oder \*\*\* gewählt.

## **5.2 Explorative Interviewstudie**

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der qualitativen Studie erläutert. Dabei werden im ersten Schritt der Erhebungsprozess und die Interviewmethode beschrieben. Anschließend werden die befragten Personen beschrieben und die Schwierigkeiten im Erhebungsprozess reflektiert. Ebenfalls wird die Anzahl der durchgeführten Interviews kritisch diskutiert. Im letzten Abschnitt dieser Sektion wird die Auswertungsmethode detailliert dargestellt.

### **5.2.1 Das problemzentrierte Interview**

Da bereits Vorstellungen und Ideen über Unterschiede im Umgang von Mitarbeitenden mit dem Thema Hochschulöffnung in Abhängigkeit von Geschlecht, Fach und Universität bestanden, wurde mit dem problemzentrierten Interview nach Witze (1985) für diese Befragung eine semi-strukturierte Interviewmethode gewählt. Hier können offene Interviewelemente mit dem theoriegeleiteten Vorwissen der Forschenden verbunden werden. Der Begriff *Problem* wird hier als Thema und nicht als Problem im herkömmlichen Sinne aufgefasst (vgl. Witze, 1985).

Die zentralen Elemente sind Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonbandaufzeichnung und Postscriptum. Der Kurzfragebogen kann am Anfang – als gute Einstiegsmöglichkeit – oder zum Abschluss des Interviews eingesetzt werden. In der vorliegenden Erhebung wurde der Kurzfragebogen zu Beginn eingesetzt. Der Fragebogen enthielt Fragen zum persönlichen, zum Bildungs- und zum Beschäftigungshintergrund der Befragten, zu Erfahrungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und zum Kontakt mit Studierenden mit beruflichem Kapital (siehe Anhang 7). Der Kurzfragebogen erwies sich als sehr hilfreich, da hierdurch ein Einstieg gegeben war, um die Änderungen im Hochschulgesetz zum nicht-traditionellen Hochschulzugang, welche nicht allen Befragten gleichermaßen bekannt waren, erläutern zu können. Auch konnten die Charakteristika der Zielgruppe dieser Arbeit, die Studierenden mit beruflichem Kapital, genauer beschrieben werden. Der Kurzfragebogen ermöglichte daher einen guten Einstieg in den anschließenden offeneren Teil des Interviews (vgl. Witze, 1985), der sich gerade in diesen weniger geöffneten Kontexten, d.h. in diesen weniger geöffneten Fächern bzw. an diesen weniger geöffneten Universitäten, wo nur wenig bis mittel über das Thema Hochschulöffnung bekannt war, als besonders hilfreich erwies.

Die zentralen Kommunikationsstrategien des offenen Interviewteils sind der Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen, spezifische Sondierungen und Ad-hoc-Fragen zur Verknüpfung von material- und verständnisgenerierenden Fragen (vgl. Witze, 1985, S. 245ff.). Der Gesprächseinstieg wird dabei offen gehalten, um eine narrative Gesprächsstruktur entstehen zu lassen, die allgemeine Sondierung dient im zweiten Schritt der detailfördernden Nachfrage, die dabei unterstützen soll, die Perspektive der Interviewten auszuarbeiten sowie fehlende Informationen zu erhalten. Die spezifische Sondierung bezieht das bisher Gesagte in Form von Rückspiegelung (der Zusammenfassung des Gesagten der Interviewten und der Reflektion des Gesagten), Verständnisfragen (nach unklaren oder widersprechenden Antworten) oder Konfrontation (mit widersprüchlichen Aussagen, um diese Widersprüche zu reflektieren) aufeinander (vgl. Kurz, Stockhammer, Fuchs & Meinhard, 2007). Den Abschluss bilden Ad-hoc-Fragen, die dazu dienen, bisher unbeleuchtete, aber nicht in die Erzählstruktur passende Fragen stellen zu können (vgl. Witze, 1985).

An diesen Vorgaben für den offenen Teil des Interviews orientierte sich auch der hierfür erstellte Leitfaden, der auf dem Vorwissen der Interviewerin aufbaute. Der Forschungsüberblick in Kapitel 4 (siehe Tabelle 5) hat folgende zentrale Einflussfaktoren auf den Umgang von Hochschulmitarbeitenden mit dem Thema Hochschulöffnung ergeben:

- **Auf individueller Ebene:** das biologische bzw. soziale Geschlecht und der damit verbundene Lehrhabitus, das Maß an Wertschätzung der wissenschaftlichen Weiterbildung als einer universitären Aufgabe und das Maß an Wertschätzung von beruflichem Kapital;
- **auf fachspezifischer Ebene** die „Angewandtheit“ einer Fachkultur und die Wichtigkeit von ökonomischem bzw. beruflichen Kapital und
- **auf universitärer Ebene** die Organisationskultur, der organisational geführte Öffnungskurs und die Kapitalausstattung der jeweiligen Universität.

Der Leitfaden bildet diese Themen ab, ohne dabei Fragen (außer der Einstiegs- und Bilanzierungsfrage) vorzugeben; vielmehr setzt er thematische Schwerpunkte, um die Rekonstruktion der Realität durch die Befragten zu ermöglichen. Der Leitfaden bildet zudem die Forschungsfragen der Dissertation ab; Geschlechterunterschiede wurden im Interview allerdings nicht direkt angesprochen. Hierauf wurde u. a. Wert gelegt, damit sich weibliche Befragte nicht von Anfang an nur aufgrund ihres Geschlechtes angefragt fühlen (dies wurde aufgrund der Rückmeldung einer angefragten Professorin entschieden, da sich für weibliche Befragte, nach ihren Aussagen, Anfragen für Studien mit Geschlechterfokus häufen). Zum Abschluss der Befragung wurde Raum für Ad-hoc-Fragen gegeben. Der Leitfaden orientierte

sich in seinem Aufbau an Mey (1999) und der Aufbau des Leitfadens kann Tabelle 7 entnommen werden:

*Tabelle 7: Leitfaden des problemzentrierten Interviews*

<b>Art der Frage</b>	<b>Wichtige Themen/Mögliche Fragen</b>
<i>Einstieg</i>	Gegenwärtig gibt es im deutschen Hochschulsystem Bestrebungen, die Universitäten für die gerade im Fragebogen genannten Studierenden mit Berufserfahrung/beruflicher Vorbildung und berufstätige Studierende noch stärker zu öffnen, als dies bisher in Deutschland der Fall war. Damit soll der Anteil dieser Studierenden erhöht werden. Wie beurteilen Sie diesen Prozess im Lichte ihrer hochschulischen Erfahrungen, also von ihrem ersten Tag als Student an bis heute? Bitte erläutern Sie dies ganz ausführlich.
<i>Zukünftige Vorstellungen</i>	Auswirkungen auf Hochschulsystem, eigene Lehre, Universitätsleben
<i>Eigene Erfahrungen</i>	mit Studierenden mit beruflichem Kapital und sonstige (Bildungs-) Erfahrungen
<i>Bedeutung von beruflichem Kapital</i>	Gültigkeit/Gleichwertigkeit/Anrechenbarkeit von beruflichem Kapital an Universität
<i>Fachkultur</i>	Gültigkeit/Gleichwertigkeit/Anrechenbarkeit von beruflichem Kapital, Einstellung im Fach gegenüber Studierenden mit beruflichem Kapital, Lehr-Lern-Überzeugung und andere dominierende Werte
<i>Universitätskultur</i>	Gültigkeit/Gleichwertigkeit/Anrechenbarkeit von beruflichem Kapital, Einstellung an der Universität gegenüber Studierenden mit beruflichem Kapital, Organisationskultur der Universität
<i>Identifikation mit Organisation/Fach</i>	Einbettung und Wichtigkeit dieser beiden Kultursysteme, Gründe für/gegen Einbettung/Ausschluss

<b>Art der Frage</b>	<b>Wichtige Themen/Mögliche Fragen</b>
<i>Abschluss (Bilanzierung)</i>	Angenommen, Sie sind zu einer Podiumsdiskussion eingeladen und sollen in drei Sätzen Ihre Haltung gegenüber dem Thema Hochschulöffnung zusammenfassen. Welche drei Statements würden Sie wählen, um Ihre Meinung zur Hochschulöffnung adäquat widerzuspiegeln?
<i>Interviewausklang</i>	Möglichkeit für Ad-hoc-Fragen, nicht angesprochene Aspekte, z. B. was sind aus Ihrer Sicht zentrale Werte an Ihrer Universität?

Die offene Art des Aufbaus ermöglichte es, den Habitus und den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung über verschiedene Vorstellungen bzw. Beurteilungen und nicht nur über einzelne, vorher festgelegte Komponenten zu fassen, wie dies in der quantitativen Befragung der Fall war. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend nach einfachen Transkriptionsregeln transkribiert, um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen und den Inhalt des Redebeitrages ins Zentrum zu stellen (vgl. Dresing & Pehl, 2013, S. 20ff.). Die jeweiligen Audioaufnahmen wurden dafür wörtlich transkribiert ohne „ähms“, Stottern, Wortabbrüche, Betonungen oder Umgangssprache. Zusätzlich wurden etwaige Färbungen durch Dialekt mithilfe einer behutsamen Anpassung an das Hochdeutsche geglättet. Zudem wird im Folgenden nur der Abschnitt der Interviews als Quelle zitiert, da nach den Regeln der einfachen Transkription jeder Sprachbeitrag einen Absatz erhält (vgl. Dresing & Pehl, 2013).

Die verwendeten Namen sind Verallgemeinerungen, die das Geschlecht und das Fach der jeweiligen Befragten (z. B. die Chemikerin oder der Chemiker) abbilden. Jede Befragte bzw. jeder Befragter hat einen anderen Index zur Differenzierung erhalten (z. B. Chemikerin A bzw. Chemiker B). Auslassungen innerhalb der Zitate wurden durch „[...]“ kenntlich gemacht, ebenso etwaige Ergänzungen, um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen. Die zitierten Textstellen sind durch die Nummerierung der Absätze im jeweiligen Interview gekennzeichnet. Es handelt sich bei der Angabe der Absätze nur um eine interne Kennzeichnung. Um die Anonymität der Befragten wahren zu können, können die Transkripte nicht veröffentlicht werden.

Nach jedem Interview wurden in einem Postscriptum die zentralen Eindrücke und Bemerkungen zur Interviewsituation zusammengefasst sowie eventuelle wichtige Punkte, die im Nachgang des Interviews genannt wurden, vermerkt (anlehnend an Witze, 1985).



### **5.2.2 Begründung für die Auswahl der Fächer Chemie und Germanistik**

Wie bereits erwähnt, waren in der quantitativen Befragung Universitätsmitarbeitende der Natur- und Geisteswissenschaften aufgrund des Fächerprofils der untersuchten Universität unterrepräsentiert. Es lässt sich ausgehend vom Forschungsüberblick in Kapitel 3 und 4 festhalten, dass die Hochschulöffnung hinsichtlich der reinen Fachkulturen zumindest im Bereich der Studienangebote für Studierende mit beruflichem Kapital als wenig vorangeschritten beschrieben werden kann und Angehörige dieser Fächer stärker exklusiv dem Thema Hochschulöffnung gegenüber eingestellt sein sollten. Daher bieten sich für diese Arbeit die Natur- und Geisteswissenschaften besonders für eine explorative Studie an.

Für Deutschland finden sich keine Studien, die diese beiden Wissenschaften vergleichen, obwohl beide Wissenschaften sich bezüglich ihres Lehrhabitus, ihrer Arbeitsweisen und der Verteilung der Geschlechter unterscheiden (siehe z. B. Köhler & Gapski, 1997). Diese Unterschiede im Forschungsverständnis und der Lehr-Lern-Überzeugung sowie die unterschiedlichen Geschlechterverteilungen lassen jedoch einen fachspezifischen Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung erwarten.

In der qualitativen Befragung wurde der Schwerpunkt daher auf zwei ausgewählte Fächer der Natur- und Geisteswissenschaften gelegt: die Chemie und die Germanistik. Die Auswahl dieser beiden Fächer wurde aufgrund verschiedener Faktoren vorgenommen: 1. In der quantitativen Befragung zeigten sich Unterschiede zwischen den Fächern hinsichtlich der wahrgenommenen Gültigkeit bestimmter Kapitalarten. Befragte der reinen Wissenschaften schätzen insbesondere Fremdsprachenkenntnisse, Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit als zentral für die Studienaufnahme ein (siehe Kapitel 6). Daher wird als Vertreterin der Geisteswissenschaften die Germanistik ausgewählt, da in der Sprachwissenschaft linguistischem Kapital besondere Bedeutung zukommt. 2. Als Vertreterin für die Naturwissenschaften wurde die Chemie gewählt, da für die reinen Wissenschaften zudem eine geringere Wertigkeit von beruflichem Kapital aufgezeigt werden konnte. Die Chemie ist wie auch Biologie und Physik durch einen hohen Praktikumsanteil gekennzeichnet und daher könnte in diesen Naturwissenschaften, auch aufgrund der direkten Verbindung dieser Fächer mit den Ausbildungswegen von Laborantinnen- bzw. Laboranten, berufliches Kapital stärker von Bedeutung sein. Sowohl die Physik wie auch die Biologie hätten ebenso als Untersuchungsgegenstand fungieren können. Da im qualitativen Teil der Arbeit jedoch Kapitalausstattungen zwischen Universitäten ebenso als relevant betrachtet werden, wurde die

Chemie ausgewählt, da Baier und Münch (2013) eine hierarchische Struktur des Feldes der Chemie basierend auf dem Kapitalvolumen in Deutschland bereits aufzeigen konnten.

### **5.2.3 Befragte**

Insgesamt wurden 16 Personen – neun Germanistinnen bzw. Germanisten und sieben Chemikerinnen bzw. Chemiker – befragt. Eine Geschlechtergleichverteilung war gegeben, wenn auch nicht innerhalb eines Faches. Zweidrittel der Befragten waren Professorinnen bzw. Professoren, die anderen jeweils Juniorprofessorinnen bzw. Juniorprofessoren und Promoviertee.

Neun Befragte waren zum Zeitpunkt der Befragung an einer technischen Universität bzw. einer Profiuniversität mit technischem bzw. naturwissenschaftlichem Schwerpunkt tätig, sieben Personen an einer Volluniversität bzw. Universität mit sozial- und geisteswissenschaftlichem Schwerpunkt. Weiter waren 9 der 16 Befragten an Universitäten angestellt, die im Wettbewerb der Exzellenzinitiative erfolgreich waren. Die Interviews dauerten im Durchschnitt ca. 30 Minuten. Sechs Interviews wurden persönlich und zehn Interviews telefonisch durchgeführt. Die Befragung fand in einem Bundesland statt, das nach Feichtenbeiner et al. (2015) dem Cluster „Flexibilisierung des Studienangebots“ zugeteilt werden kann.

Die sechzehn Befragten waren zum Zeitpunkt des Interviews mindestens 33 Jahre und im Durchschnitt 46 Jahre alt. Die institutionelle Zugehörigkeit betrug mindestens ein Jahr und im Durchschnitt 9 Jahre. Die Mehrheit der Befragten (15 von 16) hatte keine Ausbildung und eine traditionelle Hochschulreife. 7 der 16 Befragten stammen aus nicht-akademischen Elternhäusern.

Die Befragten hatten bisher teilweise wenig Kontakt mit der wissenschaftlichen Weiterbildung, nur vier Personen waren hier bereits aktiv. Zum Zeitpunkt der Studie hatte nur ein Drittel der Befragten Kontakte mit Studierenden ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung. Der Kontakt mit Studierenden mit Ausbildung und Abitur bzw. Hochschulreife befand sich auf einem mittleren Niveau und jede bzw. jeder der Befragten hatte bereits Kontakt mit Studierenden mit beruflichem Kapital, wenn auch in unterschiedlich starkem Maße.

Die sieben Befragten der Chemie haben entweder nur Chemie oder Chemie im Hauptfach studiert, wohingegen in der Germanistik oft eine breite Fächerkombination studiert wurde, bei der erst im Verlauf der wissenschaftlichen Karriere der Fokus auf Germanistik gelegt wurde. Im Vergleich zu den Chemikerinnen und Chemiker kann für die Germanistinnen und

Germanisten daher weniger von einer „reinen“ Fachsozialisation gesprochen werden. Alle Befragten unterrichteten ihr Fach sowohl in Lehramts- wie auch in Bachelor- und Masterstudiengängen. Diskutiert wurde das Fach im Kontext der Lehramtsausbildung sowie im Hinblick auf andere fachrelevante Berufsfelder (z. B. Chemikerin oder Chemiker in der Industrie, Literaturvermittlerinnen und Literaturvermittler), wobei von Germanistinnen und Germanisten ein stärkerer Lehramtsfokus eingenommen wurde.

Die befragten Personen haben fast ausschließlich an traditionellen und nicht-technischen Universitäten studiert und promoviert (14 von 16). Dabei hat die Hälfte der Befragten das Studium bzw. die Promotion an forschungsstarken Universitäten mit hoher Reputation im Universitätssystem abgeschlossen. Die erste Arbeitsstelle war bei fast allen Befragten (15 von 16) an traditionellen und nicht-technischen Universitäten. Weiter war die Mehrheit der Befragten über längere Zeit im Ausland tätig (13 von 16).

#### **5.2.4 Reflexion auf den Erhebungsprozess**

Bei der Auswahl der Versuchspersonen wurde auf eine Gleichverteilung der Geschlechter geachtet. Es wurde stets versucht, die gleiche Anzahl an Professorinnen und Professoren anzuschreiben. Wo dieses Vorgehen aufgrund einer Unterrepräsentation von Frauen nicht möglich war, wurden promovierte Hochschullehrende oder Juniorprofessorinnen ausgewählt, die zum Zeitpunkt der Erhebung in der Lehre aktiv waren. Falls es möglich war, wurde versucht, verschiedene Strömungen der Fächer abzudecken, Personen mit unterschiedlicher Beschäftigungsdauer an der ausgewählten Universität auszuwählen bzw. die Diversität der Befragten hinsichtlich ihrer akademischen Ausbildung an technischen, traditionellen oder forschungsstarken bzw. heutigen Exzellenzuniversitäten zu erreichen. Im Verlauf der Studie hat sich allerdings gezeigt, dass dieses geplante Vorgehen aufgrund der geringen Rücklaufquote nicht möglich war. Die Bildungsbiographien der Personen fließen im Folgenden teilweise in die Analyse mit ein, insofern die Befragten diese Erfahrungen reflektierten.

Insgesamt wurden an sechs Universitäten Hochschullehrende der Chemie und Germanistik angeschrieben, wobei zwei der Universitäten technische Universitäten, zwei der Universitäten traditionelle Volluniversitäten und zwei der Universitäten Profiluniversitäten mit geistes- und sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt bzw. naturwissenschaftlichem und technischem Schwerpunkt waren. Aufgrund der unterschiedlich vertretenen Fächer verfügten drei der ausgewählten Universitäten über mehr sozial-ökonomisches Kapital als die anderen drei

Universitäten, die über mehr kulturelles Kapital verfügen. Zudem waren drei der sechs Universitäten im Wettbewerb der Exzellenzinitiative erfolgreich.

Die Rekrutierung und die Befragung fanden zwischen Juli 2015 und Mai 2016 statt. Insgesamt wurden 56 Personen zur Teilnahme an der Studie angefragt (siehe Anhang 6: Exemplarisches Anschreiben für die qualitative Studie). Die Auswahl passender Personen erfolgte sowohl über eine Internetrecherche als auch über Empfehlungen bereits interviewter Personen. Um eine Gleichverteilung hinsichtlich der Fächerzugehörigkeit der Befragten zu erreichen, wurden mehr Personen in der Chemie (N=32) als in der Germanistik (N=25) angefragt, Leider konnte eine Gleichverteilung dennoch nicht erreicht werden, denn der Rücklauf der angefragten Chemikerinnen und Chemiker (N=7) war geringer als bei den angefragten Germanistinnen und Germanisten (N=9). Die ersten Anfragen erfolgten per Mail und auf postalischem Wege. Erfolgte keine Antwort, wurde durch eine weitere Mail oder per Telefon nachgefragt. Die Vielfalt der Kommunikationswege hat allerdings nicht nennenswert dazu beigetragen, eine größere Anzahl an Personen zu rekrutieren. Diejenigen Personen, die sich zu einer Teilnahme an der Studie bereit erklärt haben, signalisierten ihre Bereitschaft mehrheitlich bereits nach der ersten Anfrage.

Generell war es schwierig, Personen für die Teilnahme an der Umfrage zu gewinnen. Sofern die angefragten Personen Gründe für eine Nicht-Teilnahme nannten, gaben sie vorwiegend fehlende Zeit an, gefolgt von fehlender Relevanz des Umfrage-Themas für den eigenen Fachbereich sowie generell mangelnde Bereitschaft zur Teilnahme. So erklärte beispielsweise eine Professorin, dass sie allein aufgrund der Tatsache, dass sie weiblich sei, ständig angefragt werde und schlichtweg keine Zeit habe, alle Anfragen zu bedienen. Ein Professor wies darauf hin, dass der Senat der Universität beschlossen habe, generell nicht mehr an Umfragen im Bereich der Hochschulforschung teilzunehmen.

Mit einer der angefragten Professorinnen der Chemie wurde ein längeres Gespräch, aber kein problemzentriertes Interview geführt. Sie erachtete das Thema generell als von geringer Relevanz, erklärte sich aber dennoch bereit, ein Gespräch zu führen. Der Studienerfolg im Fach Chemie liege ihrer Meinung nach nicht an der Vorbildung, sondern an den Eigenschaften einer Person, da das universitäre Lernen nicht mit schulischem Lernen zu vergleichen sei und Studierende sich daher ohnehin grundlegend umstellen müssten. Aber da die Hochschulöffnung bereits in den Hochschulgesetzen der Länder verankert und damit bereits zur Realität geworden sei, sei eine tiefergehende Diskussion zu diesem Thema für sie nicht mehr sinnvoll. Dieses Gespräch ist nicht in die Untersuchung eingeflossen.

Wenn darüber hinaus aufgrund der Ansicht abgesagt wurde, dem Thema mangle es an Relevanz, wurde versucht, die Personen umzustimmen, was allerdings in keinem Fall erfolgreich gewesen ist. Generell zeigte sich auch in den Interviews, dass es Professorinnen bzw. Professoren teilweise schwerfiel, Meinungen zu politischen bzw. sozialen Themen zu äußern.

Insgesamt nahm die Rekrutierung deutlich mehr Zeit in Anspruch als ursprünglich vorgesehen. Auch die ursprüngliche Idee, einen Vergleich zwischen Universitäten durchzuführen, konnte aufgrund der kleinen Fallzahl (N=16 über sechs Universität hinweg) nicht realisiert werden – für zwei Universitäten konnte jeweils nur eine Person rekrutiert werden. Dieser Umstand muss bei der Frage der Reichweite der Analyseergebnisse einschränkend berücksichtigt werden. Weiter zeigte sich im Laufe der Befragung, dass es nicht die Universität an sich ist, die den Habitus der jeweiligen Person geprägt hat, sondern vielmehr die verschiedenen Universitäten, die der Person angehört bzw. angehört hat und ob es sich bei der Universität, an der die Personen gegenwärtig angestellt sind, um Universitäten mit mehr kulturellem oder mehr ökonomischem Kapital handelt.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung findet sich eine breite Diskussionen zur Frage, wie viele Interviews für eine qualitative Studie ausreichend sind (siehe z. B. Kurz et al., 2007). Guest, Bunce und Johnson (2006) haben in ihrem Artikel kritisch herausgestellt, dass die Anzahl der durchgeführten Interviews meist durch die wahrgenommene Sättigung bzw. dem Hinzukommen keiner weiteren neuen Informationen oder Themen aus Sicht der Forschenden bedingt wird, aber auch darauf verwiesen, dass es hierfür keine praktischen Richtlinien gibt. In ihrer Studie ausgehend von 60 Interviews haben sie die Datensättigung und die Variabilität in der thematischen Analyse systematisch dokumentiert. Dabei zeigte sich, dass die vollständige Sättigung nach zwölf Interviews eintrat und die Sättigung bereits nach sechs Interviews begann, ähnlich wie die Variabilität in der thematischen Analyse. In ihrer Studie verglichen sie zwei Länder – vergleichbar mit den zwei Fächern in der vorliegenden Arbeit – und betonten, dass sie nach zwölf Interviews 92 Prozent der Codes für die Interviews in einem Land und 88 Prozent aller Codes, die für beide Länder und alle 60 Interviews genutzt wurden, kreiert hatten. Die neuen Codes waren dabei meist nicht tatsächliche neue Codes, sondern reflektierten eine Anpassung der Codes (vgl. Guest et al., 2006, S. 74ff.).

Romney, Weller und Batchelder (1986) haben anhand einer mathematischen Modellierung gezeigt, dass bei einem hohen Maß an kultureller Kompetenz der Befragten bzw. einer hohen Wahrscheinlichkeit, dass die Person die richtige Antwort für diese Gruppe von Personen

weiß, bereits vier Interviews ausreichen, um für Sättigung und Variabilität zu sorgen. Die Wahrscheinlichkeit, die „richtige“ Antwort zu finden, ist insbesondere bei Experten hoch. Da alle hier befragten Professorinnen bzw. Professoren und promovierten Wissenschaftlerinnen bzw. promovierten Wissenschaftler mehrjährige Berufserfahrung in ihrem jeweiligen Feld haben, kann davon ausgegangen werden, dass die kulturelle Kompetenz relativ hoch ist. Bei einer angenommenen relativ hohen kulturellen Kompetenz von .8 (Wert angenommen, da nicht alle Befragten ähnlich viele Berührungspunkte mit dem Thema Hochschulöffnung hatten) und mehr sind 12 Interviews auf dem .999 Konfidenzintervall ausreichend (vgl. Romney et al., 1986, S. 329ff.).

Daher kann sowohl aufgrund einer hohen kulturellen Kompetenz der Gruppe und der geringen Wahrscheinlichkeit einer „falschen“ Antwort durch mehr als 12 Interviews (anlehnend an Romney et al., 1986) sowie der praktischen Richtlinien für eine ausreichende Sättigung und Variabilität des Kodierschemas nach 12 Interviews (anlehnend an Guest et al., 2006) davon ausgegangen werden, dass die Stichprobengröße von 16 Interviews für diese Untersuchung ausreichend ist.

### **5.2.5 Analysemethode**

Für die Auswertung qualitativer Methoden gibt es eine Vielzahl an Auswertungsmethoden. Die gängigen Methoden – qualitative Inhaltsanalyse, Grounded Theory und objektive Hermeneutik – unterscheiden sich vor allem in dem Grad, in dem das Vorwissen des Forschers mit einfließt bzw. mit einfließen darf. So wird in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002), die vornehmlich in einer Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion des Materials besteht, dem Vorwissen durch eine deduktive Kategorienbildung Rechnung getragen. Die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) unterstellt hingegen eine Offenheit im Kodierungsprozess unter Verwendung von offenem, axialem und selektivem Kodieren und die objektive Hermeneutik folgt einer strikten sequentiellen Textauslegung (Flick, 2009). Die beiden letztgenannten Verfahren scheinen aufgrund von Vorwissen und der bisherigen Forschungserfahrung der Autorin als unpassend, da die Autorin sich nicht in der Lage fühlt, unvoreingenommen in der Analyse vorzugehen. Daher wurde eine Methode ausgewählt, in dem vorhandenes Vorwissen sowohl in der Erhebung wie auch der Auswertung der Daten gewinnbringend genutzt werden kann.

Witze (1985, S. 244) betont, dass eine Satz-für-Satz-Analyse der Transkripte von hoher Bedeutung ist. Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2000a, 2002, 2007, 2010) Satz-für-Satz analysiert. Diese Satz-für-Satz-Analyse wurde

jedoch der Struktur des Materials angepasst: Fielen mehrere Sätze hintereinander unter die gleiche Kategorie, wurden diese Sätze zusammen kategorisiert, konnten unterschiedliche Teile eines Satzes verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, wurde der Satz unterteilt.

Laut Mayring (2010, S. 602) besteht das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse darin, die „Grundformen des Interpretierens von Text mit inhaltsanalytischen Regeln beschreibbar und überprüfbar werden zu lassen“. Sind die Zuordnungen von Kategorien zu Textmaterial regelgeleitet erfolgt, lassen sich die Kategorien auch in quantitativer Weise durch Berechnungen von Häufigkeiten weiterverwenden. Die qualitative Inhaltsanalyse kann, wenn gewünscht, als Bindeglied zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren fungieren. Das validierte Kategorienschema selbst kann bereits als Ergebnis dienen, da es die zentralen Ergebnisse der Analyse herausstellt. Kategorien können dabei mehrfach für verschiedene Sequenzen desselben Interviews bzw. für verschiedene Interviews vergeben werden. Weiter sind Kategorien auch für quantitative Analysen nutzbar, z. B. indem die Häufigkeiten bestimmter Kategorien analysiert werden (vgl. Mayring, 2007, 2010).

Die praktische Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Rückkoppelung der bereits festgelegten Kategorien in Schleifen, um das Kategoriensystem zu entwickeln bzw. weiter zu entwickeln; im Falle von Textanalysen wie hier kann die Entwicklung des Kategoriensystems am selben Material erfolgen. Die Vorgehensweise bei der Kodierung gliedert sich nach Mayring (2007) in elf Schritte. Dabei wird zwischen induktiver – durch Reduktion des Materials – und deduktiver Kategorienbildung – durch Verwendung der theoretischen Vorannahmen – unterschieden. Da in dieser Studie bereits Vorwissen bzw. theoretische Annahmen über den Untersuchungsgegenstand vorhanden waren, wurde hier sowohl eine deduktive wie auch eine induktive Kategorienbildung gewählt. Es wurde dabei wie folgt in dieser Arbeit vorgegangen (vgl. Mayring, 2000a, 2007, 2010):

1. Festlegung des Fokus der Studie auf die Untersuchung des Habitus von Hochschulmitarbeitenden im Hinblick auf die Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital.
2. Auswahl des Materials in Form der gesamten Interviewtranskripte, dem Kurzfragebogen und dem Postscriptum.
3. Bestimmung der Richtung der Analyse auf vornehmlich organisationale, geschlechtsbezogene und fachspezifische Unterschiede (deduktiv) sowie auf eventuell andere relevante Aspekte (induktiv).
4. Festlegung der Analyseeinheiten auf eine Satz-für-Satz Analyse.

5. Theoriegeleitete bzw. problemzentrierte Festlegung der Kategorien.
6. Erstellung eines Kodierleitfadens in Form eines Codebooks, in welchem Definitionen und Kodierregeln enthalten sind (siehe Anhang 8). Das Codebook wurde sukzessive durch Ankerbeispiele gefüllt.
7. Anwendung der deduktiven Kategorienanwendung auf das Interviewmaterial.
8. Überarbeitung des Kategoriensystems und des Codebooks durch ergänzende induktive Kategorienbildung.
9. Abschluss der Analyse durch Anwendung des finalen Kategoriensystems auf das Material, ohne das ursprüngliche, deduktiv ermittelte Kategoriensystem in MAXQDA sichtbar zu machen.
10. Qualitative Auswertung durch beschreibende Zusammenfassung der Kategorien

Sätze konnten dabei mehrmals kodiert werden und es wurde jeweils die ganze Sequenz kodiert. Zusätzlich wurden bereits kodierte Sequenzen ohne Einbezug der bereits bestehenden Kodierungen zur Sicherstellung der Intra-Koderreliabilität erneut kategorisiert. Konnte ein Satz aufbauend auf dem neuen Kategoriensystem einer neuen Kategorie zugeteilt werden, wurde dieser Satz neu kodiert. Ergänzend sollten, zumindest für einen Ausschnitt des Materials, Sequenzen durch eine zweite Kodiererin bzw. einen zweiten Kodierer kategorisiert werden, um die Inter-Koderreliabilität sicherzustellen. Die Überprüfung der Inter-Koderreliabilität war jedoch nicht möglich. Einige Codes wurden daher mit anderen Forscherinnen und Forscher im Rahmen eines Kolloquiums und anderen forschungsbezogenen Treffen diskutiert, um das Kategoriensystem einer gewissen Validierung zu unterziehen.

Das ursprüngliche, deduktiv gebildete Kategoriensystem basierte auf der vorhergehenden Diskussion. Es soll hier jedoch angemerkt werden, dass die Kategorien *inklusiv*, *pragmatisch*, *ambivalent* und *exklusiv* keine Wertung auf Seiten der Autorin darstellen, sondern lediglich den Umgang des Veränderungsprozesses aus Sicht der Befragten benennen. Tabelle 8 bildet dieses erste Kategoriensystem und die theoretischen bzw. empirischen Ausgangspunkte ab:



Tabelle 8: Deduktiv gebildetes Kategoriensystem

<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>
<i>Vorstellungen Hochschulöffnung</i> Basierend auf Alheit (2009)	Umgang mit der Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital (inklusiv, pragmatisch, ambivalent, exklusiv)
<i>Kapital</i> Basierend auf Kapitel 2.4.4	Sozial- ökonomisches Kapital  Berufliches Kapital  Gymnasiales Kapital  Anderes schulisches Kapital  Universitäres Kapital  Linguistisches Kapital  Berufliches Kapital
<i>Geschlechtsbezogene Unterschiede</i> Basierend auf Kapitel 2.4.3 und 4.2	„Weibliche“ Muster (Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung, kooperatives Forschungsverständnis)  „Männliche“ Muster (Transmissive Lehr-Lern-Überzeugung, kooperatives Forschungsverständnis, Forschen im Elfenbeinturm)
<i>Fachspezifische Unterschiede</i> Basierend auf Kapitel 2.4.2	Fachkultur Chemie („männlich“, transmissive Lehr-Lern-Überzeugung, international ausgerichtet, an Wirtschaft orientiert, Verallgemeinerung und Quantifizierung von Wissen, primär Forschender, objektiv, wertfrei, Konsensus über bestimmte Verfahren und Vorgehen)  Fachkultur Germanistik („weiblich“, Einzelheiten, Verstehen und Interpretieren, individualistisch, wertgeladen, kein klarer Konsensus, an politischer Öffentlichkeit orientiert, regional/national ausgerichtet, weiblich, konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung, Forschender und Lehrender zugleich, arbeiten im Elfenbeinturm)  Fachspezifisch geführter Öffnungskurs (inklusiv, pragmatisch, ambivalent, exklusiv)

<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>
<i>Organisationale Unterschiede</i> Basierend auf Tabelle 1	<p>Klan-Kultur (Zusammenhalt, Partizipation, Teamarbeit, Förderung und Entwicklung von Mitarbeitenden, Unterstützung der Mitarbeitenden, Gleichstellung)</p> <p>Adhokratie-Kultur (Innovation, Unternehmertum, Anpassung, Wachstum bzw. Expansion, neue Ressourcen)</p> <p>Markt-Kultur (nach außen orientiert, Zielerreichung, Produktivität, Studierendenorientierung, der Beste sein/Exzellenz)</p> <p>Hierarchie-Kultur (Transparenz, hierarchische Strukturen)</p> <p>Kollegiale Kultur (Wissensmanagement, Disziplinarität, Entwicklung bestimmter Werte, Humanismus, traditionelle Selbstverwaltung)</p> <p>Organisational geführter Öffnungskurs</p>

Es wurden einige Veränderungen am Kategoriensystem vorgenommen. Zum einen wurden mehrere Vorstellungen bzw. Beurteilungen identifiziert, die den Umgang der Befragten mit dem Thema Hochschulöffnung beschreiben. Es zeigte sich zudem kein pragmatischer Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung, sondern die Vorstellungen der Befragten variierten von inklusiv über ambivalent hin zu exklusiv. Ergänzend zeigten sich die geschlechtsbezogenen Themen nicht in dem Sinne, dass ein konstruktivistisches bzw. transmissives Lehr- und Forschungsverständnis „weiblich“ bzw. „männlich“ war sondern eher mit einem inklusiven bzw. exklusiven Lehr- und Forschungsverständnis in Verbindung stand, weshalb diese Kategorie durch das Hinzufügen von inklusiv bzw. exklusiv erweitert wurde. Im Weiteren zeigte sich eine starke Verbindung zwischen dem Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung und dem Idealbild einer Universität, welches die Befragten hatten und es wurden Kategorien gebildet, die das universitäre Feld, die Spielregeln und die Passung bzw. Nicht-Passung bestimmter Studierender abbilden. Entgegen den Arbeiten von Becher (1987) wurde Angewandtheit bei beiden Fächern als Wert der Fachkultur kodiert und somit das Kategoriensystem um die Kategorien „Anwendungsorientierung“ bzw. „keine Anwendungsorientierung“ ergänzt. Die Gültigkeit von Kapital war stark durch Fachkulturen dominiert und wurde daher als Teil der fachbezogenen Unterschiede behandelt. Abschließend

wurden weitere Kategorien identifiziert, die sonstige Kategorien reflektieren, und in Kapitel 7 diskutiert werden.

Das im Laufe der Analyse überarbeitete Kategoriensystem kann der Tabelle 9 entnommen werden:

*Tabelle 9: Finales Kategoriensystem*

<b>Hauptkategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>
<i>Vorstellungen Hochschulöffnung</i>	Inklusiv	Hochschulöffnung ist sinnvoll; Studium ohne gymnasiales Kapital geht; Bildungsdiversität ist gut
	Ambivalent	Mit Öffnung arrangiert; Studium ohne gymnasiales Kapital geht für bestimmte Fächer/Schwerpunkte; Bildungsdiversität braucht bestimmte Rahmenbedingungen
	Exklusiv	Hinterfragung der Sinnhaftigkeit von Öffnung; Studium ohne gymnasiales Kapital geht nicht; Bildungsdiversität ist nur bedingt integrierbar
<i>Das universitäre Feld</i>	Passende Studierende	Studierende mit beruflichem Kapital; Traditionelle Studierende
	Nicht-passende Studierende	Studierende mit beruflichem Kapital; Traditionelle Studierende
	Idealbild der Universität bzw. des universitären Feldes	Modern; Traditionell
<i>Geschlechtsbezogene Unterschiede</i>	„Männliche“/exklusive Muster	transmissive Lehr-Lern-Überzeugung; Forschen im Elfenbeinturm; „Männliches“ Bild der Wissenschaftskultur
	„Weibliche“/inklusive Muster	Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung; nach außen orientiertes Forschungsverständnis

<b>Hauptkategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>
<i>Fachspezifische Unterschiede</i>		
	Fachkultur	Germanistik (Basiert auf Klassikern; Basiert auf bestimmten Denkformen; Künstlerisch-artistisch; Reputationsverlust; Hoher Anteil Selbststudium) Chemie (Selektiv; Theoretisch; Basiert auf Fakten) Angewandt Nicht angewandt
	Beurteilung Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten für Studierfähigkeit	Berufliches Kapital; Gymnasiales Kapital; Linguistisches Kapital
	Fachspezifisch geführter	Öffnungskurs Inklusiv; Ambivalent; Exklusiv
<i>Organisationale Unterschiede</i>		
	Organisationskultur	Klan-Kultur; Adhokratie-Kultur; Markt-Kultur; Hierarchie-Kultur; Kollegiale Kultur
	Organisational geführter	Öffnungskurs Inklusiv; Ambivalent; Exklusiv

## **6. Quantitative Studie an einer weit geöffneten Universität**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Studie dargestellt. Dabei werden im ersten Schritt die deskriptiven Auswertungen der zentralen Vorstellungen und Beurteilungen im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung abgebildet und beschrieben. Dann wird der Zusammenhang dieser Variablen mit dem Geschlecht und dem Fach untersucht und somit Vorstellungen und Beurteilungen des Themas Hochschulöffnung als strukturierte Struktur in Abhängigkeit von Geschlecht und Fach untersucht. Anschließend werden die Vorstellungen und Beurteilungen ebenso mit den Antworten der Befragten zur Organisationskultur und Organisationsentwicklung in Bezug gesetzt.

Ergänzend wird die eingeschätzte Wichtigkeit einzelner Kapitalarten für den Studieneinstieg aus Sicht der Befragten im Umgang mit der Hochschulöffnung und dem Geschlecht sowie dem Fach in Verbindung gesetzt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und deren Implikationen für die qualitative Studie dieser Arbeit diskutiert.

### **6.1 Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung als Resultat der Hochschulöffnung**

In diesem Fragenblock wurden die Vorstellungen zu den zukünftigen Entwicklungen des Hochschulsystems infolge der Hochschulöffnung in Form mehrerer Items erfragt. Insbesondere dem Item „wissenschaftliche Weiterbildung“ stimmen die Befragten zu, obwohl es hier eine große Standardabweichung ( $SD=1.7$ ) und damit eine breite Streuung gibt. Nur ein geringer Teil der Befragten stimmte zu, dass die neue Vielfalt der Bildungshintergründe zu einer verbesserten Qualität führen wird. Die Zustimmung zu den Items zur Anrechnung und zur Vorbereitung dieser Studierenden auf ein Studium findet sich auf einem mittleren Niveau (siehe Tabelle 10). Aus diesen vier Items wurde eine Indexvariable gebildet, die die Vorstellung der zukünftigen Entwicklung, genannt Index „Zukünftige Entwicklung“, messen soll. Der Vorstellung, dass die Öffnung der Universitäten eine positive bzw. wünschenswerte Entwicklung für das deutsche Universitätssystem darstellt, stimmen die Mitarbeitenden dieser Universität nur sehr verhalten zu (siehe Tabelle 10).

*Tabelle 10: Vorstellungen zur zukünftigen Entwicklung (N=119)*

<b>Items</b>	<b>M (SD)</b>
Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Universitäten	3,9 (1,2)
Diverse Studierendenschaft verbessert Qualität	3,4 (1,2)
Öffnung führt zur Aufnahme zu vieler schlecht vorbereiteter Studierender (rekodiert)	3,7 (1,2)
Anrechnung verringert Qualität (rekodiert)	3,6 (1,2)
Index „Zukünftige Entwicklung“	3,7 (0,9)

Insgesamt zeigt sich, dass die befragten Frauen eine signifikant positivere Einstellung gegenüber der zukünftigen Entwicklung infolge der Öffnung haben (siehe Tabelle 11). Interessant ist zudem, dass die Standardabweichung für die befragten Frauen insgesamt kleiner ist als für die befragten Männer und damit die Antworten in dieser Gruppe homogener sind. Hinsichtlich der momentanen Tätigkeitsschwerpunkte der Befragten und des Studienschwerpunktes nach Fachkulturtypen gibt es keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Geschlechtsbezogene und fachspezifische Unterschiede hinsichtlich der Vorstellungen zur zukünftigen Entwicklung

		N	M (SD)	t-test
<i>Geschlechter- unterschiede</i>	Frauen <sup>21</sup>	59	3,9 (0,8)	t (110) =2,102; p<,05
	Männer	53	3,6 (0,9)	
Abschluss	hart	46	3,8 (0,8)	p>,05
	weich	67	3,7 (0,9)	
	rein	54	3,6 (0,9)	p>,05
<i>Fachspezifische Unterschiede</i>	angewandt	59	3,8 (0,7)	
Momentaner Arbeits- Schwerpunkt	hart	46	3,6 (0,8)	p>,05
	weich	62	3,8 (0,8)	
	rein	41	3,8 (0,8)	p>,05
	angewandt	67	3,7 (0,8)	

Anmerkung: N=112 für die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und N=113 für die Unterschiede zwischen den Fachkulturtypen.

Weiter zeigten sich Unterschiede zwischen den Befragten, wenn eine Einteilung nach Geschlecht und Fachkulturtypen zugleich erfolgte. Um diese Effekte genauer zu untersuchen, wurde eine Two-Step-Clusteranalyse mit dem jeweiligen Fachkulturtypus und dem Index „zukünftige Entwicklung“ für die beiden Geschlechter getrennt durchgeführt. Nur der Arbeitsschwerpunkt wurde hier gewählt, da sich hier die meisten Unterschiede zeigten. Es soll hier jedoch angemerkt werden, dass die Ergebnisse der Clusteranalyse mit Vorsicht zu interpretieren sind, da es sich nur um eine kleine Fallzahl handelt und es bei einer Clusteranalyse je nach Methode zu unterschiedlichen Resultaten kommen kann. Die in Tabelle 12 dargestellte Clusterlösung beschreibt die Daten am besten hinsichtlich der gerade diskutierten Ergebnisse und hat zudem eine hohe Kohäsion und Separation.

Für die befragten Männer und Frauen ergaben sich jeweils drei Cluster als Resultat der Gruppierung anhand der unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital und der fachspezifischen Zugehörigkeit. Dem ersten Cluster „weich und rein und inklusiv“ der befragten Frauen gehören vornehmlich Angehörige

<sup>21</sup> Im Folgenden wird in Tabellen die Abkürzung "Frauen" für die befragten Frauen und die Abkürzung "Männer" für die befragten Männer dieser Studie verwendet.


der reinen und weichen Fachkulturtypen (v. a. reine Sozialwissenschaften) an, welche die inklusivsten Einstellungen hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungen haben. Dem zweiten Cluster „weich und angewandt und tendenziell inklusiv“ gehören mehrheitlich Befragte der weichen und angewandten Fachkulturtypen (v. a. Erziehungswissenschaften) an und diese hatten weniger inklusive Einstellungen als Befragte des ersten Clusters. Befragte im dritten Cluster „hart und angewandt und exklusiv“ hatten die exklusivsten Einstellungen unter den befragten Frauen und gehören mehrheitlich den harten und angewandten Fachkulturtypen (v. a. BWL und Umweltwissenschaften u. ä.) an.

Bei den befragten Männern zeigte sich ein teilweise umgekehrtes Kontinuum – Angehörige der reinen und mehrheitlich weichen Fachkulturtypen (v. a. reine Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften) waren weniger inklusiv eingestellt als Personen der harten und angewandten Fachkulturtypen (v. a. BWL und Umweltwissenschaften u. ä.) und insbesondere der weichen und angewandten Fachkulturtypen (v. a. Erziehungswissenschaften).

Die befragten Männer haben im Cluster „weich und rein und exklusiv“ ( $M=3,4$ ,  $SD=0,9$ ) im Vergleich die am wenigsten inklusiven Einstellungen, gefolgt vom Cluster „hart und angewandt und exklusiv“ der befragten Frauen ( $M=3,8$ ,  $SD=0,7$ ) und vom Cluster „hart und angewandt und tendenziell inklusiv“ der befragten Männer ( $M=3,7$ ,  $SD=0,7$ ). Die befragten Frauen des Clusters „weich und angewandt und tendenziell inklusiv“ haben eine ähnliche inklusive Einstellung wie die befragten Männer des Clusters „weich und angewandt und inklusiv“ ( $M=3,9$ ,  $SD=0,8$  für die befragten Frauen/ $SD=0,7$  für die befragten Männer). Die inklusivste Einstellung haben die befragten Frauen im Cluster „weich und rein und inklusiv“ ( $M=4,0$ ,  $SD=0,8$ ) (siehe Tabelle 12 für eine zusammenfassende Darstellung). Es handelt sich dabei jedoch um keine signifikanten Unterschiede.



Tabelle 12: Clusteranalyse mit Index „Zukünftige Entwicklung“ und momentanem Tätigkeitsschwerpunkt als Klassifikationsvariablen (N=104)

	Befragte Frauen	Befragte Männer
	Cluster 3: Hart und angewandt und exklusiv	Cluster 3: Weich und rein und exklusiv
	Cluster 2: Weich und angewandt und tendenziell inklusiv	Cluster 2: Hart und angewandt und tendenziell inklusiv
	Cluster 1: Weich und rein und inklusiv	Cluster 1: Weich und angewandt und inklusiv
Inklusivste Einstellung zukünftige Entwicklung		
Silhouettenmaß für Kohäsion und Separation	= 0,6	= 0,7

## 6.2 Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital

Die Universitätsmitarbeitenden wurden ebenso gefragt, inwieweit sie Studierende aufgrund ihrer Vorbildung für ein Studium vorbereitet einschätzen. Die beste Studienvoraussetzung ist nach Ansicht der Mitarbeitenden das Abitur, wohingegen eine berufliche Ausbildung mit/ohne Hochschulreife als weniger geeignet eingeschätzt wird. Es wurde eine Indexvariable aus den drei Gruppen der Studierenden mit beruflichem Kapital (Studierende ohne traditionelle Hochschulreife, die sich durch Ausbildung und Berufserfahrung für ein Universitätsstudium qualifiziert haben + Studierende mit beruflicher Ausbildung + Studierende mit mehrjähriger Berufserfahrung) gebildet und hier zeigte sich, dass die Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital aufgrund ihrer Vorbildung sich auf einem mittleren Niveau befindet (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden aufgrund ihrer Vorbildung (N=107)

<b>Items</b>	<b>M (SD)</b>
Studierende mit allgemeiner Hochschulreife	3,7 (0,9)
Studierenden mit fachgebundener Hochschulreife	3,4 (0,8)
<i>Studierende mit beruflichem Kapital</i> Studierende ohne traditionelle Hochschulreife, die sich durch Ausbildung und Berufserfahrung für ein Universitätsstudium qualifiziert haben	3,2 (0,9)
Studierende mit beruflicher Ausbildung	3,0 (1,0)
Studierende mit mehrjähriger Berufserfahrung	3,4 (1,0)
Index „Beurteilung Studierfähigkeit Studierende mit beruflichem Kapital“	3,2 (0,8)

Wenn die Beurteilung der Studierfähigkeit getrennt für die Geschlechter betrachtet wird, zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen befragten Frauen und befragten Männern dahingehend, dass die Gruppe der interviewten Frauen Studierende mit beruflichem Kapital aufgrund ihrer Vorbildung als besser vorbereitet auf ein Studium einschätzte als die Gruppe der interviewten Männer (siehe Tabelle 14).

Zwischen den Fachkulturtypen zeigt sich ein Unterschied zwischen den Befragten, die zum Zeitpunkt der Befragung in den reinen und denen, die momentan in den angewandten Fächern arbeiteten: Die Befragten mit Tätigkeitsschwerpunkt in den reinen Wissenschaften beurteilen die Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital höher, genauso wie Befragte, die in den weichen Wissenschaften arbeiten, im Vergleich zu den Befragten in den angewandten bzw. harten Wissenschaften. Diese Unterschiede sind jedoch nicht statistisch signifikant. Bei den Abschlüssen zeigen sich keine klaren Tendenzen (siehe ebenso Tabelle 14).

Tabelle 14: Geschlechtsbezogene und fachspezifische Unterschiede bei der Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital

		N	M (SD)	t-test
<i>Geschlechter- unterschiede</i>	<b>Frauen</b>	<b>55</b>	<b>3,3 (0,8)</b>	<b>t (103) =1,674; p&lt;,05</b>
	<b>Männer</b>	<b>50</b>	<b>3,1 (0,7)</b>	
<i>Fachspezifische Unterschiede</i>	Abschluss	hart	43 3,2 (0,7)	p>,05
		weich	63 3,3 (0,8)	
	Momentaner Arbeits- schwerpunkt	rein	50 3,2 (0,9)	p>,05
		angewandt	56 3,3 (0,7)	
	hart	43 3,1 (0,8)	p>,05	
	weich	58 3,3 (0,8)		
	rein	37 3,4 (0,8)	p>,05	
	angewandt	64 3,1 (0,7)		

Anmerkung: N=105 für die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und N=106 für die Unterschiede zwischen den Fachkulturtypen.

Es zeigten sich Unterschiede zwischen den Befragten, wenn eine Einteilung nach Geschlecht und Fachkulturtypen erfolgte (siehe Tabelle 15). Um diese Effekte genauer zu untersuchen, wurde analog zur vorigen Sektion eine Two-Step-Clusteranalyse für die Fachkulturtypen und die zweite Beurteilung der Studierfähigkeit für die beiden Geschlechter getrennt durchgeführt. Auch hier wurde der Arbeitsschwerpunkt als zweite Klassifikationsvariable ausgewählt, da sich hier die meisten Unterschiede zeigten.

Für die beiden Geschlechter ergaben sich ebenso wieder drei Cluster, welche die unterschiedlichen Vorstellungen über die Beurteilung der Studierfähigkeit der Zielgruppe und die fachspezifische Zugehörigkeit reflektieren (siehe Tabelle 15).


Dem ersten Cluster „weich und rein und inklusiv“ gehören Angehörige der reinen und weichen Fachkulturtypen (v. a. reine Sozialwissenschaften) mit den inklusivsten Einstellungen an. Dem zweiten Cluster „weich und angewandt und tendenziell inklusiv“ gehören Angehörige der mehrheitlich weichen und angewandten Fachkulturtypen (v. a. Erziehungswissenschaften) mit weniger inklusiven Einstellungen an. Die exklusivsten Einstellungen sind im Cluster „hart und angewandt und exklusiv“ zu finden. Weiter gehören

zu diesem Cluster mehrheitlich befragte Frauen aus den harten und angewandten Wissenschaften (v. a. BWL und Umweltwissenschaften u. ä).

Bei den befragten Männern zeigte sich ein teilweise umgekehrtes Kontinuum – Angehörige der reinen und mehrheitlich weichen Fachkulturtypen (v. a. reine Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften) waren weniger inklusiv eingestellt als Personen der harten und angewandten Fachkulturtypen (v. a. BWL und Umweltwissenschaften) und der weichen und angewandten Fachkulturtypen (v. a. Erziehungswissenschaften), die die Vorbereitung von Studierenden mit beruflichem Kapital ungefähr gleich bewerteten.

Im Vergleich der Clusterlösungen fällt auf, dass die befragten Frauen des Clusters „weich und rein und inklusiv“ die Vorbereitung am höchsten einschätzen (M=3,6, SD=0,8) und die anderen Befragten diese niedriger einschätzen, insbesondere die befragten Männer im Cluster „weich und rein und exklusiv“ (M=3,0, SD=0,7) sowie die befragten Frauen in Cluster „hart und angewandt und exklusiv“ (M=3,1, SD=0,9). Die Unterschiede sind jedoch nicht statistisch signifikant.

*Tabelle 15: Clusteranalyse zur Beurteilung der Studierfähigkeit, Geschlecht und Arbeitsschwerpunkt als Klassifikationsvariablen (N=100)*

	<b>Befragte Frauen</b>	<b>Befragte Männer</b>
	Cluster 3: Hart und angewandt und exklusiv	Cluster 3: Weich und rein und exklusiv
	Cluster 2: Weich und angewandt und tendenziell inklusiv	Cluster 2: Hart und angewandt und tendenziell inklusiv
	Cluster 1: Weich und rein und inklusiv	Cluster 1: Weich und angewandt und inklusiv
Inklusivste Beurteilung Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital		
Silhouttenmaß für Kohäsion und Separation	= 0,6	= 0,7

### 6.3 Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation

Weiter wurden die Personen mit Lehrerfahrung nach der Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation befragt. Insgesamt findet sich eine hohe Wertschätzung der bildungsbiographischen Diversität in der Lehrsituation, wobei die handlungsorientierte Wertschätzung (M=4.03, SD=0.8) etwas höher als die allgemeine Wertschätzung (M=3.64, SD=1.0) ist.

Bei der Wertschätzung der Diversität zeigen sich Geschlechterunterschiede: Die Gruppe der interviewten Frauen zeigt eine signifikant höhere handlungsorientierte Wertschätzung als die der Männer (siehe Tabelle 16).

*Tabelle 16: Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich der Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation*

<b>Geschlechtsbezogene Unterschiede</b>		<b>N</b>	<b>M (SD)</b>	<b>t-test</b>
<i>Allgemeine Wertschätzung</i>	Frauen	40	3,9 (0,9)	p>,05
	Männer	38	3,5 (1,0)	
<i>Handlungsorientierte Wertschätzung</i>	<b>Frauen</b>	<b>42</b>	<b>4,3 (0,6)</b>	<b>t (76) =2,796; p&lt;,01</b>
	<b>Männer</b>	<b>36</b>	<b>3,8 (0,9)</b>	

Zwischen den Angehörigen verschiedener Fachkulturtypen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, lediglich zeigten Befragte mit einem Arbeitsschwerpunkt bzw. Abschluss in den weichen Wissenschaften tendenziell eine höhere allgemeine Wertschätzung. Bei der handlungsorientierten Wertschätzung zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Unterschiede zwischen den Fachkulturtypen bezüglich der Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation

Fachbezogene Unterschiede		N	M (SD)	t-test	
Allgemeine Wertschätzung	hart	32	3,6 (0,9)	p>,05	
	Abschluss	weich	46	3,9 (1,0)	
		rein	40	3,7 (1,0)	p>,05
		angewandt	38	3,8 (0,9)	
	Momentaner Arbeits- schwerpunkt	hart	33	3,5 (1,1)	p>,05
		weich	41	3,9 (0,8)	
		rein	27	4,0 (1,1)	p>,05
		angewandt	47	3,6 (0,9)	
		Handlungsorientierte	29	4,0 (0,7)	p>,05
	Handlungsorientierte Wertschätzung	weich	49	4,2 (0,7)	
rein		40	4,2 (0,7)	p>,05	
angewandt		38	4,1 (0,8)		
Momentaner Arbeits- schwerpunkt		hart	30	4,0 (0,7)	p>,05
		weich	44	4,2 (0,8)	
	rein	29	4,2 (0,8)	p>,05	
angewandt	45	4,1 (0,7)			

Eine Clusteranalyse der Wertschätzung nach Geschlecht und fachspezifischer Zugehörigkeit wurde aufgrund der geringen Fallzahl nicht durchgeführt.

Die einzelnen Vorstellungen bzw. Beurteilungen von Hochschulmitarbeitenden bezüglich des Themas Hochschulöffnung hängen signifikant positiv zusammen, was unterstreicht, dass diese Einstellungen als eine Art „Hochschulöffnungshabitus“ beschrieben werden können ( $r>.46$ ;  $p<.001$ ). Dies bestätigt auch eine exploratorische Faktorenanalyse, bei der alle vier gebildeten Indexe (Zukünftige Entwicklung, Beurteilung Studierfähigkeit Studierende mit beruflichem Kapital, allgemeine und handlungsorientierte Wertschätzung) hoch auf einen

Faktor laden und eine hohe interne Konsistenz (Cronbach`s Alpha =.84) vorliegt. Dabei waren alle Indexe für 79 Fälle verfügbar und die Vorstellungen bzw. Beurteilungen insgesamt auf einem mittleren Niveau (M=3,6; SD=0,8).

Auch hier gab es signifikante Geschlechterunterschiede ( $t(72) = 2,460$ ;  $p < ,05$ ), wobei sich der allgemeine Trend wieder zeigte, dass die befragten Frauen (M=3,9; SD=0,6) eine inklusivere Einstellung als die befragten Männer (M=3,5; SD=0,7) haben. Hinsichtlich der Fachkulturtypen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, jedoch ein Trend in Richtung eines inklusiveren Umgangs mit dem Thema Hochschulöffnung bei den Angehörigen der weichen Fächer (M=3,8; SD=0,6) im Vergleich zu den Angehörigen der harten Fächer (M=3,6; SD=0,7) und bei den Angehörigen der reinen Fächer (M=3,8; SD=0,8) im Vergleich zu den Angehörigen der angewandten Fächer (M=3,6; SD=0,6). Dieser Trend zeigt sich, wenn auch weniger stark, bei Befragten mit Abschluss in den weichen und harten Fachkulturtypen und umgekehrt, bei Befragten mit Abschluss in den reinen und angewandten Fachkulturtypen.

Weiter, angelehnt an Schaeper (1997) und Schomburg, Flöther und Wolf (2012) wurde eine Skala entwickelt, die die Hochschullehrenden auch nach ihren Zielen in der universitären Lehre in Richtung einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung befragt hat (siehe Anhang 3, Frage 10). Dabei zeigten sich Unterschiede zwischen den befragten Frauen sowie befragten Männern sowie auch nach den Tätigkeitsschwerpunkten (siehe Anhang 4). Die weiblichen Befragten hatten eine generelle höhere Zustimmung zu allen Items. Insbesondere den Items aktivierendes Lernen, forschendes Lernen und anwendungsorientiertes Lernen sowie dem Austausch mit den Studierenden wurde eine signifikant höhere Bedeutung in der Lehre zugemessen. Lehrende, die in den weichen Fächern tätig sind, messen der Berücksichtigung der heterogenen Lebensbedingungen von Studierenden, der Beschäftigung mit Werten und Ethik, dem Austausch mit Studierenden sowie dem Lernen von Studierenden signifikant mehr Bedeutung zu, als Lehrende der harten Fächer. Lehrende der reinen Fächer empfinden die Vermittlung fachwissenschaftlicher Qualität signifikant wichtiger als Lehrende der angewandten Fächer. Lehrende der angewandten Fächer hingegen halten die Förderung von Interesse, Motivation und Neugier und den Austausch mit Studierenden für signifikant wichtiger als Lehrende der reinen Fächer (vgl. Anhang 4).

## **6.4 Organisationale Einflussfaktoren**

Es zeigten sich zudem interessante Zusammenhänge zwischen den Vorstellungen bzw. Beurteilungen, der Organisationskultur und dem organisational geführten Öffnungsprozess.

So ist eine durch die Befragten wahrgenommene interne Orientierung der Organisation negativ mit einer allgemeinen und handlungsorientierten Wertschätzung korreliert und kaum mit den anderen beiden Einstellungen. Eine antizipierte flexible Orientierung der Organisation durch die Befragten ist positiv mit den Vorstellungen zur zukünftigen Entwicklung und der handlungsorientierten Wertschätzung korreliert. Der organisational geführte Öffnungskurs hat eine schwach positive Korrelation mit allen Indexen und eine signifikante Korrelation mit der Beurteilung der Studierfähigkeit (vgl. Tabelle 18).

*Tabelle 18: Zum Zusammenspiel der Vorstellungen bzw. Beurteilungen zum Thema Hochschulöffnung mit organisationalen Faktoren*

	<b>Zukünftige Entwicklung</b> (N=118/80)	<b>Beurteilung Studierfähigkeit</b> (N=107/74)	<b>Allgemeine Wertschätzung</b> (N=82/60)	<b>Handlungs- orientierte Wertschätzung</b> (N=82/58)
<i>Interne Orientierung</i>	.	.	-0,14	-0,16
<i>Flexible Orientierung</i>	0,11	.	.	0,21
<i>Organisational geführter Öffnungskurs</i>	.	0,26*	0,18	0,24

Anmerkung: Erst genanntes N ist das N für die Skalen zur Organisationskultur und das zweite N das N zu den Skalen des wahrgenommenen organisationalen Habitus gegenüber der Hochschulöffnung.

## **6.5 Das Kapital - Wichtigkeit von außeruniversitärem kulturellen Kapital**

In Tabelle 19 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Kapitalarten dargestellt. Insgesamt wird aus Sicht der Universitätsmitarbeitenden dem linguistischen Kapital die höchste Wichtigkeit für die Studienaufnahme zu gemessen. Dabei werden von den befragten Universitätsmitarbeitenden Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit als wichtigste Kompetenz hinsichtlich der Studienaufnahme eingeschätzt, gefolgt von Kommunikationsfähigkeit und Fremdsprachenkenntnissen. Das berufliche Kapital wird als weniger wichtig eingeschätzt und den Kenntnissen von Abläufen in der Arbeitswelt, der beruflichen Handlungsfähigkeit wie auch dem anwendungsbezogenen Wissen wird nur eine mittlere Bedeutung zugemessen, alleinig der Teamfähigkeit wird eine hohe Bedeutung zugesprochen. Das gymnasiale Kapital wird als etwas wichtiger erachtet, dennoch bewegen



sich die Werte hier im mittleren Skalenbereich. Die Allgemeinbildung wird dabei am wichtigsten eingeschätzt.

*Tabelle 19: Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Formen außeruniversitären Kapitals für die Studienaufnahme (N=119)*

<b>Formen</b>	<b>Dimensionen</b>	<b>M (SD)</b>
<i>Linguistisches Kapital</i>	Kommunikationsfähigkeit	3,9 (0,9)
	Fremdsprachenkenntnisse	3,7 (1,0)
	Sprachverständnis	4,1 (0,9)
	Ausdrucksfähigkeit	4,1 (0,8)
<i>Berufliches Kapital</i>	Kenntnisse von Arbeitsabläufen	2,7 (1,0)
	Fähigkeit zur Teamarbeit	4,1 (0,9)
	Berufliche Handlungsfähigkeit	2,8 (1,1)
	Anwendungsbezogenes Wissen	3,1 (1,1)
<i>Gymnasiales Kapital</i>	Allgemeinbildung	3,8 (0,9)
	Kenntnisse der höheren Mathematik	2,6 (1,2)
	Wissenschaftliches Arbeiten	3,3 (1,3)

Hinsichtlich der Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Formen außeruniversitären Kapitals für die Studienaufnahme zeigen sich die größten geschlechterbezogenen Unterschiede bei der Bewertung der Teamfähigkeit. Diese Unterschiede sind statistisch hoch signifikant ( $t(114) = 2,719$ ;  $p < 0,01$ ). Insgesamt zeigen sich jedoch, wie in Tabelle 20 dargestellt, wenige Unterschiede zwischen befragten Frauen und befragten Männern.

Tabelle 20: Geschlechterunterschiede bezüglich der Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Formen außeruniversitären Kapitals für die Studienaufnahme. (N=109)

Formen	Dimensionen	Frauen	Männer
		M (SD)	M (SD)
<i>Linguistisches Kapital</i>	Kommunikationsfähigkeit	3,8 (0,9)	4,1 (0,9)
	Fremdsprachenkenntnisse	3,8 (0,9)	3,5 (1,2)
	Sprachverständnis	4,2 (0,8)	4,0 (1,0)
	Ausdrucksfähigkeit	4,1 (0,8)	4,1 (0,9)
<i>Berufliches Kapital</i>	Kenntnisse von Arbeitsabläufen	2,7 (1,0)	2,7 (1,1)
	<b>Fähigkeit zur Teamarbeit</b>	<b>4,3 (0,7)</b>	<b>3,9 (1,1)</b>
	Berufliche Handlungsfähigkeit	2,9 (1,1)	2,8 (1,2)
	Anwendungsbezogenes Wissen	3,2 (1,2)	3,1 (1,1)
<i>Gymnasiales Kapital</i>	Allgemeinbildung	3,8 (0,9)	3,8 (0,9)
	Mathekenntnisse	2,4 (1,1)	2,7 (1,3)
	Wissenschaftliches Arbeiten	3,3 (1,3)	3,4 (1,3)

In der Tabelle 21 sind die Mittelwerte für die Kontinuen hart und weich sowie angewandt und weich für den Abschluss und den Arbeitsschwerpunkt dargestellt. Signifikante Mittelwertunterschiede sind fett markiert.

Bezüglich des fachspezifischen Abschlusses zeigen sich signifikante Unterschiede bei den Kapitaldimensionen – so schätzen die Befragten mit einem Abschluss in den reinen Fächern linguistisches Kapital, insbesondere Fremdsprachenkenntnisse ( $t(112) = 2,441; p < ,05$ ), Sprachverständnis ( $t(111) = 2,263; p < ,05$ ) und Ausdrucksfähigkeit ( $t(111) = 2,263; p < ,05$ ), signifikant wichtiger ein. Die Befragten mit einem Abschluss in den angewandten Fächern schätzen hingegen berufliches Kapital, insbesondere anwendungsbezogenes Wissen ( $t(110) = -2,098; p < ,05$ ). Die Angehörigen der weichen Fächer erachten Mathekenntnisse als signifikant weniger wichtig ( $t(107) = -3,364; p < ,05$  aufgeteilt nach Abschlüssen und  $t(102) = -3,135; p < ,05$  aufgeteilt nach Arbeitsschwerpunkten).

Bezüglich des Arbeitsschwerpunktes zeigen sich keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den Angehörigen der harten und weichen Fachkulturtypen neben der Wichtigkeit von Mathekenntnissen. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Angehörigen der reinen und angewandten Fachkulturtypen. Die Angehörigen der reinen Wissenschaften schätzen Sprachverständnis ( $t(106) = 2,064; p < ,05$ ) und Kenntnisse von Arbeitsabläufen ( $t(107) = -2,131; p < ,05$ ) als signifikant wichtiger ein und wissenschaftliches Arbeiten ( $t(106) = 1,258; p = 0,05$ ) als weniger wichtig im Vergleich zu Angehörigen der reinen Wissenschaften.

Zusammenfassend bewerten die Angehörigen der weichen und reinen Wissenschaften stärker linguistisches Kulturkapital mit Ausnahme von Fremdsprachenkenntnissen sowie Allgemeinbildung als wichtig und die Angehörigen der harten und angewandten Wissenschaften stärker berufliches Kulturkapital mit Ausnahme von Teamfähigkeit sowie Mathekenntnisse und wissenschaftliches Arbeiten als wichtig für den Studienerfolg (vgl. Tabelle 21).

Eine Klassifizierung der Kapitalarten und der fachspezifischen Zugehörigkeit nach Geschlechtern lieferte keine belastbaren Daten. Diese Analyse bestätigte die vorherige Analyse, dass es wenig Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Kapitalpräferenzen gibt. Dieser Trend bleibt bestehen, auch wenn für die Fachkulturtypen kontrolliert wird.

Tabelle 21: Fachspezifische Unterschiede bezüglich der Beurteilung der Wichtigkeit außeruniversitären kulturellen Kapitals für die Studienaufnahme (N=102)

Formen	Dimensionen	Abschluss				Momentaner Schwerpunkt			
		hart	weich	angewandt	rein	hart	weich	angewandt	rein
		M	M	M	M	M	M	M	M
<i>Linguistisches Kapital</i>	Kommunikationsfähigkeit	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,8	4,1
	Fremdsprachenkenntnisse	3,7	3,7	3,5	3,9	3,9	3,5	3,7	3,7
	Sprachverständnis	4,0	4,2	3,9	4,3	4,0	4,2	4,0	4,3
	Ausdrucksfähigkeit	3,9	4,2	3,9	4,3	4,0	4,2	4,0	4,2
<i>Berufliches Kapital</i>	Kenntnisse von Arbeitsabläufen	2,7	2,7	2,8	2,6	2,8	2,6	2,8	2,4
	Fähigkeit zur Teamarbeit	4,1	4,0	4,0	4,1	4,2	4,0	4,0	4,1
	Berufliche Handlungsfähigkeit	2,9	2,7	2,9	2,7	3,0	2,6	2,9	2,6
	Anwendungsbezogenes Wissen	3,3	2,9	3,3	2,9	3,2	3,0	3,2	3,0
<i>Gymnasiales Kapital</i>	Allgemeinbildung	3,8	3,9	3,8	3,9	3,7	3,9	3,8	4,0
	Mathekenntnisse	3,0	2,3	2,6	2,6	3,0	2,3	2,7	2,4
	Wissenschaftliches Arbeiten	3,3	3,3	3,4	3,2	3,4	3,3	3,5	3,0

Anmerkung: Der Übersicht halber sind nur die Mittelwerte angegeben.

Hinsichtlich des Zusammenhangs der verschiedenen Vorstellungen und Beurteilungen des Prozesses der Hochschulöffnung mit der Beurteilung der Wichtigkeit von außeruniversitärem Kapitals für die Studienaufnahme zeigt sich, dass die Kommunikationsfähigkeit positiv mit den Einstellungen zur Hochschulöffnung korreliert und Fremdsprachenkenntnisse negativ mit den Einstellungen zur Hochschulöffnung korrelieren. Diese Korrelationen sind signifikant für die allgemeine und handlungsorientierte Wertschätzung und die Kommunikationsfähigkeit sowie für die zukünftige Entwicklung und die Fremdsprachenkenntnisse. Beim beruflichen Kapital zeigt sich insbesondere ein positiver Zusammenhang zwischen der Wertschätzung von beruflicher Handlungsfähigkeit und den Indexen, welcher für drei der vier Indexe signifikant ist. Beim gymnasialen Kapital zeigte sich eine negative Beziehung zwischen der Wertschätzung von Mathekenntnissen und den Kenntnissen wissenschaftlichen Arbeitens mit den einzelnen Indexen, wobei diese teilweise signifikant sind (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Pearson-Korrelationen zwischen der Beurteilung der Wichtigkeit von außeruniversitärem kulturellem Kapital für die Studienaufnahme und den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung

Formen	Dimensionen	1. Zukünftige Entwicklung		2. Beurteilung Studierfähigkeit		3. Allgemeine Wertschätzung Lehre		3. Handlungsorientierte Wertschätzung Lehre	
		R	Rho	R	Rho	R	rho	r	rho
<i>Linguistisches Kapital</i>	Kommunikationsfähigkeit	0,16	0,16	0,12	0,15	<b>0,35**</b>	<b>0,36**</b>	<b>0,39***</b>	<b>0,43***</b>
	Fremdsprachenkenntnisse	<b>-0,24**</b>	<b>-0,20*</b>	-0,15	-0,12	.	-0,05	.	.
	Sprachverständnis	-0,11	.	.	.	.	.	.	0,10
	Ausdrucksfähigkeit	.	.	.	0,10	.	.	0,17	0,18
<i>Berufliches Kapital</i>	Kenntnisse von Arbeitsabläufen	0,13	0,12	.	.	0,16	0,12	0,21	0,18
	Fähigkeit zur Teamarbeit	0,17	<b>0,23*</b>	.	0,16	0,19	<b>0,22*</b>	0,21	<b>0,26*</b>
	Berufliche Handlungsfähigkeit	0,18*	0,17	<b>0,20*</b>	<b>0,21*</b>	<b>0,22*</b>	0,19	0,14	0,13
	Anwendungsbezogenes Wissen	.	.	.	.	.	.	.	.
<i>Gymnasiales Kapital</i>	Allgemeinbildung	.	.	.	.	.	.	.	0,12
	Mathekenntnisse	.	<b>-0,21*</b>	-0,12	-0,10	-0,19	-0,19	-0,19	-0,12
	Wissenschaftliches Arbeiten	<b>-0,24**</b>	<b>-0,21*</b>	<b>-0,23*</b>	<b>-0,20*</b>	.	.	-0,12	.

Anmerkung: Die Korrelationen nach Spearman (Rho) sind nur zum Vergleich angegeben, die Interpretationen fokussieren auf Pearsons *r*. Korrelation nahe oder gleich 0 wurden mit ‚.‘ versehen.

## 6.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann den befragten akademischen Universitätsmitarbeitenden an dieser bereits weit geöffneten Profiluniversität ein tendenziell ambivalenter bis inklusiver Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung bescheinigt werden. Die Vorstellungen zur zukünftigen Entwicklung wie auch die Wertschätzung von Bildungsdiversität sind inklusiver für Studierende mit beruflichem Kapital als die Beurteilung der Studieneignung dieser Gruppe. Es zeigte sich, dass befragte Frauen einen signifikant inklusiveren Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung haben als befragte Männer. Es müssen also geschlechterspezifische Einflussfaktoren und habituell geprägte Denkschemata vorliegen, die einer näheren Untersuchung bedürfen. Zwischen den Fachkulturtypen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, jedoch zeigten die Angehörigen der weichen Wissenschaften im Vergleich zu den Angehörigen der harten Fächer ein Tendenz zu inklusiveren Vorstellungen bzw. Beurteilungen.

Mit Hilfe der Clusteranalyse konnte zudem aufgezeigt werden, dass die Befragten nach Geschlecht, Fachkulturtypen und Einstellungen unterschiedlichen Clustern zugeteilt werden konnten und zwar: „Hart und angewandt und exklusiv“, „weich und angewandt und tendenziell inklusiv“ und „weich und rein und inklusiv“ für die befragten Frauen und „weich und rein und exklusiv“, „hart und angewandt und tendenziell inklusiv“ und „weich und angewandt und inklusiv“ für die befragten Männer.

Ergänzend zeigte sich hinsichtlich der Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter außeruniversitärer kultureller Kapitalarten für die Studienaufnahme, dass von den jeweiligen Befragten insbesondere linguistisches Kapital und Teamfähigkeit als am wichtigsten für die Studienaufnahme eingeschätzt wurde. Dabei gab es nur bei der Teamfähigkeit signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Die fachspezifische Zugehörigkeit hatte einen Einfluss auf die Beurteilung der Wichtigkeit außeruniversitären kulturellen Kapitals für die Studienaufnahme – so schätzten Befragte mit Arbeitsschwerpunkt oder Abschluss in den reinen Wissenschaften linguistisches Kapital als wichtiger ein als Befragte der angewandten Wissenschaften. Letztere schätzten stärker anwendungsbezogenes Wissen (bei Abschluss) und Kenntnisse von Arbeitsabläufen (im aktuellem Tätigkeitsschwerpunkt) als wichtig ein. Bei den befragten Angehörigen der harten und weichen Wissenschaften waren die Unterschiede insbesondere bei den Mathekenntnissen

besonders groß; diese Kenntnisse wurden von den Angehörigen der harten Fächer als wichtiger erachtet.

Die wahrgenommene Wichtigkeit außeruniversitären Kapitals, insbesondere Mathekenntnisse, wissenschaftliches Arbeiten, Fremdsprachenkenntnisse, Kommunikationsfähigkeit und berufliche Handlungsfähigkeit war mit den einzelnen Vorstellungen und Beurteilungen negativ bzw. positiv korreliert. Im Detail zeigte sich, dass es einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen Beurteilung der Wichtigkeit beruflicher Handlungsfähigkeit und der allgemeinen Wertschätzung in der Lehrsituation, den Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung und der Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital gab. Weiter konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Wichtigkeit von Kommunikationsfähigkeit durch die Universitätsmitarbeitenden und der allgemeinen und handlungsorientierten Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation aufgezeigt werden. Negative signifikante Zusammenhänge zeigten sich zwischen der Beurteilung der Wichtigkeit von wissenschaftlichem Arbeiten und den zukünftigen Vorstellungen bzw. der Beurteilung der Studierfähigkeit der Studierenden. Ergänzend zeigten sich signifikant negative Korrelation zwischen der Wichtigkeit von Mathekenntnissen bzw. Fremdsprachenkenntnissen und den zukünftigen Vorstellungen. Je wichtiger diese Kapitalformen durch die jeweiligen befragten Universitätsmitarbeitenden eingeschätzt wurde, desto exklusiver war deren Einstellungen im Bezug zum Thema Hochschulöffnung.

Es konnte gezeigt werden, allerdings nur anhand einer kleinen Fallzahl, dass organisationale Einflussfaktoren nur teilweise im Zusammenhang mit den Vorstellungen und Beurteilungen der Hochschulöffnung stehen – eine antizipierte interne Orientierung der Universität auf Seiten der Befragten korrelierte negativ und eine Flexibilitätsorientierung bzw. ein inklusiv geführter organisationaler Öffnungskurs korrelierte positiv mit der Wertschätzung von Bildungsdiversität in der Lehrsituation. Weiter gab es einen signifikanten Zusammenhang bezüglich der Beurteilung der Studierfähigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital und dem organisational geführten Öffnungskurs.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind jedoch einigen Limitationen unterworfen (für weitere Limitationen siehe Kapitel 8), insbesondere hinsichtlich der Analyse geschlechtsbezogener Unterschiede: Weibliche Promovierte sind unterrepräsentiert. Die fachspezifischen Unterschiede waren weniger stark ausgeprägt als zu Beginn angenommen. Wie bereits angemerkt, handelte es sich bei der untersuchten Universität um eine



interdisziplinär ausgerichtete Universität, was eventuelle fachspezifische Unterschiede bzw. Fachkulturen abgeschwächt haben könnte. Außerdem waren einige Fächer in dieser Befragung unterrepräsentiert. Es zeigten sich allerdings signifikante Unterschiede zwischen den Fächern hinsichtlich der allgemeinen Lehrhaltung und der Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten für die Studienaufnahme. Diese Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass die Einstellungen bezüglich der Hochschulöffnung eventuell eng mit der wahrgenommenen Kapital- und Feldstruktur zusammenhängt und diese Zusammenhänge von Universitätsmitarbeitenden zu Universitätsmitarbeitenden in Abhängigkeit von Fachkultur und organisational geführtem Öffnungskurs differieren.

Trotz der Limitationen dieser Studie lassen sich dennoch einige zusammenfassende Trends aufzeigen:

- Die Gruppe der interviewten Frauen hatte einen signifikant inklusiveren Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung als die der Männer.
- Befragte der harten und angewandten Fächer (BWL und Umweltwissenschaften u. ä.) waren weniger inklusiv eingestellt als Befragte der weichen und reinen bzw. angewandten Fächer (reine Sozialwissenschaften und Bildungswissenschaften), allerdings zeigten sich nur bei der Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten signifikante Unterschiede.
- Weibliche Befragte wie auch Angehörige der weichen Fächer haben eine inklusivere bzw. konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung .
- Die Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten hängt mit dem individuellen Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung zusammen.

Für die nachfolgende qualitative Studie stellt sich zum einen die Frage, ob die Gründe für die Unterschiede in den Vorstellungen und Beurteilungen zur Hochschulöffnung von Frauen und Männern auf unterschiedlich habituell geprägte Denk- und Wahrnehmungsschemata zurückzuführen ist. Auf diese Frage konnten die vorliegenden deskriptiven Auswertungen keine Antwort geben, da sie, anlehnend an Metz-Göckel (2008) und Kunadt et al. (2014), Geschlechterrepräsentationen und interaktive Konstruktionsprozesse von Geschlechterrollen unbeachtet ließen. Daher soll ein zentraler Fokus der qualitativen Studie neben der weiteren Analyse von Unterschieden zwischen den befragten Frauen und Männern auf der Untersuchung der geschlechtsbezogenen Unterschiede im Habitus liegen:

1. *Welche geschlechtsbezogenen Unterschiede lassen sich im Habitus zwischen den befragten Frauen und den befragten Männern in Abhängigkeit von „Weiblichkeit“*

*und „Männlichkeit“ aufzeigen? Welche Rolle spielt der vergeschlechtlichte Habitus im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung?*

Ergänzend zeigten sich nur teilweise Unterschiede im Habitus von Befragten der einzelnen Fächer. In dieser Untersuchung waren jedoch Befragte der Natur- und Geisteswissenschaften unterrepräsentiert. Es sollen im Folgenden daher Angehörige diese beiden fachlichen Strömungen näher untersucht und verglichen werden. Dafür wurden die Chemie und die Germanistik ausgewählt (siehe Kapitel 5.2.2 für eine detaillierte Begründung der Fallauswahl). Für diesen Forschungsabschnitt stellen sich die folgenden Fragen aus fachspezifischer Perspektive:

- 2. Welche fachspezifischen Unterschiede im Habitus lassen sich bei Hochschullehrenden der Chemie und der Germanistik erkennen? In welcher Beziehung steht dieser Habitus mit den Beurteilungen und Vorstellungen zum Thema Hochschulöffnung? Welche fachspezifischen Unterschiede lassen sich für diese bisher weniger geöffneten Fächer aufzeigen?*

Ergänzend zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem organisational geführten Öffnungskurs und einer flexiblen Orientierung der Organisation und den Vorstellungen bzw. Beurteilungen des Veränderungsprozesses hinsichtlich der Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital. Hier gab es allerdings selbst an dieser bereits sehr vorangeschrittenen Universität im Bereich Hochschulöffnung Probleme für die Befragten bei der Beurteilung des Öffnungskurses der Universität. Daher sollen in der qualitativen Studie organisatorische Einflussfaktoren inklusive der vergeschlechtlichten Organisationskulturen tiefergehend analysiert werden und den Befragten mehr Raum hierfür gegeben werden. Weiter sollen verschiedene Universitäten verglichen werden. Befragte von traditionellen Universitäten bzw. von Profiluniversitäten mit kulturellem Kapitalfokus und Befragte von technischen Universitäten bzw. von Profiluniversitäten mit ökonomischen Kapitalfokus werden zueinander in Bezug gesetzt, da sowohl die Arbeiten von Alheit (2015a) und Naidoo (2008) als auch die von Pitman und Vidovich (2012, 2013) Unterschiede zwischen diesen Universitätstypen nahelegen. Dabei steht folgende Forschungsfrage im Vordergrund:

- 3. Wie unterscheiden sich die Befragten verschiedener Organisationen in ihrem Habitus? Welche Rollen spielen der organisational geführte Öffnungskurs und die (vergeschlechtlichte) Organisationskultur im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung auf Hochschulmitarbeitendenebene?*

Diese Fragen leiten die folgende Analyse der Interviewstudie. Weiter konnte in der quantitativen Studie zwar die strukturierende Struktur des Habitus aufgrund geschlechtsbezogener, fachspezifischer und organisationaler Unterschiede aufgezeigt werden, jedoch konnten weder die Feld- noch die Kapitalstruktur des universitären Feldes im Kontext der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital aufgezeigt werden. Daher steht abschließend folgende Forschungsfrage im Vordergrund:

4. *Wie beeinflusst der Habitus von Hochschullehrenden die Wahrnehmung der Feldstruktur und diese Wahrnehmung wiederum die Vorstellungen und Beurteilungen zum Thema Hochschulöffnung?*

Das nächste Kapitel stellt die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie dar.

## **7. Explorative Interviewstudie mit Hochschullehrenden der Chemie und der Germanistik**

Der Schwerpunkt dieser Dissertation liegt auf der Untersuchung habituell geprägter Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster von akademischen Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichen Kapital in Abhängigkeit von vergeschlechtlichten, fachspezifischen und organisationalen Unterschieden. In diesem Kapitel werden die aus der feministischen Hochschulforschung extrahierten vergeschlechtlichten Themen, die fachspezifischen Kategorisierungen und die organisationalen Unterschiede mit den Vorstellungen und Beurteilungen zur Öffnung aus dem vorherigen Unterkapitel in Verbindung gesetzt. Innerhalb der Interviews wurde von Befragten ein Bild von Studierenden gezeichnet, welches diese Studierende je nach Universitätsverständnis als zur Universität passend darstellten.

Die Idealbilder des universitären Feldes und der passenden handelnden Studierenden waren strukturiert von den Vorstellungen und Beurteilungen des Veränderungsprozesses Hochschulöffnung aber auch allgemeinen Vorstellungen und Beurteilungen zum universitären Feld. Die Idealbilder liefern Einblicke in die Spielregeln, die aus Sicht der Befragten notwendig sind, um im Feld der Universität bestehen zu können. Diese Analyse wurde von den Vorstellungen und Beurteilungen zur Hochschulöffnung getrennt, um die idealtypischen Praktiken als Ansatzpunkte im Veränderungsprozess aufzeigen zu können. Anlehnend an Friedrichs (2013) werden Vorstellungen zur Hochschulöffnung und die damit verbundenen normativen Einschätzungen bzw. Beurteilungen des Veränderungsprozesses aufbauend auf den Vorstellungen diskutiert.

Ergänzend werden noch weitere Kategorien diskutiert, die ursprünglich nicht Fokus der Analyse waren, sich aber induktiv aus der Analyse des Interviewmaterials heraus ergeben haben.

Insgesamt wurden 990 Sequenzen in den Interviews kategorisiert, die einzelne Wörter bis hin zu mehreren Sätzen umfassten. Die Hauptkategorien waren: 1. Vorstellungen und Beurteilungen zur Hochschulöffnung (142 Sequenzen), 2. vergeschlechtlichte Unterschiede (61 Sequenzen), 3. fachbezogene Unterschiede (140 Sequenzen), 4. organisationale Unterschiede (131 Sequenzen) und 5. Universitäts- (65 Sequenzen) und Studierendenbilder (200 Sequenzen).

Mehrere Sequenzen wurden doppelt kategorisiert, da sie mehreren Kategorien zugleich zugeteilt werden konnten. Die meisten Sequenzen wurden mit der Kategorie „Das Bild der Studierenden“ kodiert und die wenigsten Sequenzen wurden den Kategorien der vergeschlechtlichten Unterschiede zugeordnet. Die geringe Anzahl kodierter Sequenzen mit der Kategorie „vergeschlechtlichte Unterschiede“ ist allerdings kein Indiz dafür, dass es für die befragten Frauen und Männer keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Vorstellungen zur Hochschulöffnung oder der Kapital- bzw. Feldstruktur gab, sondern dass die Kategorien der vergeschlechtlichten Unterschiede weniger präsent in den Interviews waren (die vergeschlechtlichten Unterschiede wurden bei 15 der 16 Interviews kodiert) bzw. dass wenig neue Unterkategorien im Verlaufe des Kategorisierungsprozesses hinzukamen.

### **7.1 Der Hochschulöffnungsprozess aus der Perspektive der Hochschulmitarbeitenden**

Die Sequenzen, die den Umgang der Befragten mit dem Thema Hochschulöffnung reflektieren, wurden in Anlehnung an die Studie von Alheit (2009) den Kategorien *inklusive*, *ambivalent* und *exklusiv* zugeteilt. Der Begriff Habitus wurde hier nicht wie bei Alheit verwendet, da die Vorstellungen und Beurteilungen des Veränderungsprozesses Hochschulöffnung nicht als Habitus, sondern als Ausdruck bzw. Resultat eines bestimmten Habitus verstanden wurden – anlehnend an Bourdieu (2014) erzeugt der Habitus Vorstellungen und Praktiken und ist nicht selbst eine Vorstellung bzw. Praxis. Auch wurde die Kategorie *pragmatisch* nicht vergeben.

Tabelle 23 gibt einen Überblick über den Umgang und die in diesem Kontext aufgezeigten Vorstellungen und Beurteilungen der befragten Hochschulmitarbeitenden. Ähnlich wie in der quantitativen Befragung wurden die Einstellungen über verschiedene Komponenten erfasst, die über alle drei Komponenten hinweg die Kategorien Sinnhaftigkeit der Hochschulöffnung, (Kapital-)Voraussetzungen für Studierfähigkeit und den Wert von Bildungsdiversität reflektierten.

*Tabelle 23: Ausschnitt Kategoriensystem Veränderungsprozesses der Hochschulöffnung aus Sicht der Befragten*

Kategorie	Unterkategorien
<i>Inklusiv</i>	<p>Hochschulöffnung ist sinnvoll</p> <p>Studium ohne gymnasiales Kapital geht</p> <p>Bildungsdiversität ist gut</p>
<i>Ambivalent</i>	<p>Mit Öffnung arrangiert</p> <p>Studium ohne gymnasiales Kapital geht für bestimmte Fächer/Schwerpunkte</p> <p>Bildungsdiversität braucht bestimmte Rahmenbedingungen</p>
<i>Exklusiv</i>	<p>Hinterfragung der Sinnhaftigkeit von Öffnung;</p> <p>Studium ohne gymnasiales Kapital geht nicht</p> <p>Bildungsdiversität ist nur bedingt integrierbar</p>

Es ist wichtig anzumerken, dass es sich bei den Kategorien inklusiv, ambivalent und exklusiv nicht um sich einander ausschließende Kategorien handelt, da ein Ausschluss ja auch immer einen Einschluss impliziert und umgekehrt. So gingen z. B. Befragte inklusiv mit dem Thema Hochschulöffnung um, da sie Bildungsdiversität für wichtig erachteten, aber die erfolgreiche Integration von Studierenden verschiedener Bildungsbiographien nicht ohne den Erwerb von gymnasialem Kapital durch die Studierenden vor Studienbeginn für leistbar hielten. Die Ergebnisse werden daher nicht in der Reihenfolge der Kategorien diskutiert, sondern in der Reihenfolge der Unterkategorien, um diese Einschluss- und Ausschlussmechanismen aufzeigen zu können.

Ein inklusiver Umgang mit der Hochschulöffnung drückt sich in den Unterkategorien „Hochschulöffnung ist sinnvoll“, „Studium ohne gymnasiales Kapital geht“ und „Bildungsdiversität ist gut“ aus. Zur ersten Unterkategorie gehören auch allgemeine Aussagen, die Inklusion ausdrücken. So äußerten z. B. die Befragten die Auffassung, dass es sehr sinnvoll wäre, die Hochschulöffnung voranzutreiben und die Zulassung für Studierende mit beruflichem Kapital im Allgemeinen für wichtig und sinnvoll zu erachten. Exklusive Kategorien waren hingegen 1. die Hinterfragung der Sinnhaftigkeit der Hochschulöffnung

seitens der Interviewten, 2. geäußerte Vorstellungen, die die Studierfähigkeit aufgrund des Fehlens von gymnasialem Kapital in Frage stellen, und 3. die Beurteilung, dass im Allgemeinen Bildungsdiversität an der Universität schwer umsetzbar ist.

Ein allgemeiner ambivalenter Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung zeigte sich zum einen in zuerst geäußerten inklusiven Vorstellungen, die dann aber aufgrund verschiedener angenommener Probleme oder Schwierigkeiten eingeschränkt bzw. relativiert wurden. Es folgte erst eine Aussage, die inklusive Vorstellungen ausdrückte, wie:

*„Also prinzipiell würde ich sagen, [...] dass ich das gut fände, wenn Personen, die wirklich entscheiden, sie möchten zum Beispiel Chemie studieren, [...] also auf dem zweiten Bildungsweg sozusagen, es kann ja nur das [Studium der Chemie] sein, dann ist es schön, wenn sie die Möglichkeit dazu haben. Also, ja, das fände ich einen positiven Aspekt“ (Chemikerin F, Absatz (A) 69).*

Ergänzend waren diese Aussagen, die als inklusiv kategorisiert wurden, dann von einschränkenden Worten wie „*grundsätzlich*“ (Chemikerin D, A13), „*generell*“ (Chemiker B, A36) oder „*prinzipiell*“ (Chemikerin F, A69) begleitet. Oder, im weiteren Verlauf des Gesprächs, folgten dann Aussagen, die einen exklusiven bzw. ambivalenten Umgang ausdrückten, indem auf Umstände hingewiesen wurde, die aus Perspektive der Interviewten die Möglichkeiten für eine tatsächliche Öffnung des Faches für Studierende mit beruflichem Kapital mehr oder weniger einschränkte.

Zum anderen zeigten sich Ambivalenzen in Aussagen, die Vorstellungen reflektierten, wonach die Befragten 1. sich mit der Öffnung arrangiert hatten, unabhängig ihres persönlichen Umgangs mit der Thematik, 2. annahmen, dass die Studierenden mit beruflichem Kapital nur bedingt über die notwendigen Grundlagen verfügen würden und sich die Öffnung daher nur für bestimmte Fächer bzw. Strömungen innerhalb der Fächer anböte und 3. einen höheren Ressourcenaufwand auf Seiten der Universität antizipierten, dem durch eine Anpassung der Rahmenbedingungen begegnet werden müsste.

Die meisten Sequenzen wurden entweder als Vorstellungen, die einen inklusiven oder exklusiven Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung aufzeigen, kategorisiert, gefolgt von einem ambivalenten Umgang. Basierend auf der Mehrheit der kategorisierten Sequenzen mit den jeweiligen Komponenten wurden zusammenfassend die Aussagen von sechs Befragten als durch einen mehrheitlich inklusiven, jene von sechs weiteren Befragten als durch einen mehrheitlich ambivalenten und die Aussagen von vier Befragten als durch einen mehrheitlich

exklusiven Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung kategorisiert. Tabelle 24 gibt einen Überblick über die zentralen Themen der Interviews und den dominierenden Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung für die einzelnen Befragten hinsichtlich Inklusion, Ambivalenz, Exklusion und anderen Tendenzen. Wie bereits angemerkt, zeigten sich bei einigen Befragten verschiedene Tendenzen im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung, wenn auch unterschiedlich stark. Die folgende Tabelle 24 soll diesem Umstand durch Zusammenfassung der zentralen Themen gerecht werden.

*Tabelle 24: Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung nach Interviewpartnerin und Interviewpartner*

<b>Interviewpartner</b>	<b>Zentrales Motiv</b>
<i>Chemikerin A</i>	<b>Exklusiver Umgang</b> mit ambivalenten Tendenzen: Hinterfragung der Sinnhaftigkeit aufgrund antizipierter Schwere der Integration von Bildungsdiversität angesichts gegenwärtiger Rahmenbedingungen.
<i>Chemiker B</i>	<b>Ambivalenter Umgang</b> mit exklusiven Tendenzen: Hochschulöffnung sinnvoll für andere Fächer und andere Strömungen in der Chemie.
<i>Germanistin A</i>	<b>Inklusiver Umgang</b> mit ambivalenten Tendenzen: Abitur ist nicht alles und Bildungsdiversität bringt Gewinn in der Lehrsituation aber das universitäre Feld bleibt ein prekäres Feld.
<i>Germanist B</i>	<b>Inklusiver Umgang:</b> Es geht auch ohne gymnasiales Kapital und Bildungsdiversität erhöht Qualität der Studierenden in der Germanistik.
<i>Germanistin C</i>	<b>Exklusiver Umgang:</b> Studium ohne gymnasiales Kapital geht nicht und die Hochschulöffnung macht wenig Sinn.
<i>Germanistin D</i>	<b>Exklusiver Umgang</b> mit ambivalenten Tendenzen: Ein Studium ohne gymnasiales Kapital geht nicht und Bildungsdiversität ist schwer in der Germanistik aufgrund vorhandener Rahmenbedingungen.
<i>Germanistin E</i>	<b>Inklusiver Umgang</b> mit exklusiven Tendenzen: Die Germanistik schließt bestimmte Studierendengruppen aus und das muss sich ändern, aber die Integration von Bildungsdiversität ist schwer
<i>Chemiker C</i>	<b>Exklusiver Umgang:</b> Studium ohne gymnasiales Kapital geht nicht und Integration von Bildungsdiversität, insbesondere wenn Leistungen aus dem Berufsleben angerechnet werden, ist schwer.
<i>Chemikerin D</i>	<b>Ambivalenter Umgang</b> mit inklusiven/exklusiven Tendenzen: Die Hochschulöffnung ist sinnvoll und die Vorbildung ist nicht alles, doch eine Prüfung der Eignung und Aufklärung der Studierenden über die Anforderungen eines Studium muss gegeben sein.



<b>Interviewpartner</b>	<b>Zentrales Motiv</b>
<i>Germanist F</i>	<b>Ambivalenter Umgang</b> mit exklusiven Tendenzen: Hochschulöffnung ist sinnvoll für bestimmte Fächer und Berufserfahrung stärkt den Charakter, aber es fehlen bestimmte wichtige Kompetenzen bzw. linguistisches Kapital ohne ein Abitur.
<i>Germanist G</i>	<b>Inklusiver Umgang:</b> Die Hochschulöffnung ist sinnvoll, da das Abitur kein Garant mehr für Studierfähigkeit ist und (Bildungs-)Diversität die Universität bereichert.
<i>Chemiker E</i>	<b>Inklusiver Umgang</b> mit ambivalenten Tendenzen: Bildungsdiversität bereichert eigene Lehr- und Forschungstätigkeit, wenn die Grundlagen auf Seiten der Studierenden stimmen.
<i>Germanistin H</i>	<b>Exklusiver Umgang:</b> Hochschulöffnung ist nicht sinnvoll an Universitäten und ein Abitur ist Voraussetzung für die Studierfähigkeit.
<i>Germanist I</i>	<b>Inklusiver Umgang:</b> Hochschulöffnung reduziert Bildungsungleichheit und auch andere Bildungsabschlüsse neben dem Abitur gewährleisten Studierfähigkeit.
<i>Chemikerin F</i>	<b>Exklusiver Umgang</b> mit ambivalenten Tendenzen: Hinterfragung der Sinnhaftigkeit aufgrund antizipierter Schwere der Integration von Bildungsdiversität in einem Feld voller Herausforderungen.
<i>Chemiker G</i>	<b>Ambivalenter Umgang</b> mit inklusiven Tendenzen: Bildungsdiversität ist gut, aber nicht für alle Fächer und fachlichen Strömungen gleichermaßen, dies aufgrund der Notwendigkeit theoretischer Grundlagen und dem Wettbewerb um begrenzte Ressourcen.

Anmerkung: Die Interviews sind in zeitlicher Abfolge dargestellt. Genauere Informationen zu den Interviews können dem Literaturverzeichnis entnommen werden (Literaturverzeichnis – Verwendete Interviews). Diese Zusammenfassungen wurden mit Hilfe des Code-Matrix-Browsers in MAXQDA erstellt.

### 7.1.1 Die Sinnhaftigkeit der Hochschulöffnung

Innerhalb der Interviews zeigte sich ein Kontinuum, in dem Befragte die Hochschulöffnung bezüglich der Bildungsungleichheit in Deutschland generell als sinnvoll erachteten und dabei die (notwendige) zweite Chance für Studierende mit beruflichem Kapital betonten, aber die Hochschulöffnung mit Hinblick auf die jeweiligen Fächer und das gesamte universitäre Feld hinterfragten.

Die Sequenzen der Unterkategorie „Hochschulöffnung ist sinnvoll“ drückten eine inklusive Beurteilung des Hochschulzugangs über den zweiten, den dritten Bildungsweg oder den aufgrund von Berufstätigkeit verzögerten Weg an die Universität aus. Diese inklusive Komponente wurde meist bei der offenen Einstiegsfrage geäußert und dabei von der

Wahrnehmung begleitet, dass das deutsche Bildungssystem durch ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit gekennzeichnet sei und der Bildungserfolg vom sozialen Hintergrund abhängt:

*„Also ich persönlich finde das sehr, sehr vernünftig, weil gerade in Deutschland ja immer noch die, die Qualität der Ausbildung Funktion des sozialen Hintergrunds ist. Und ich glaube, darüber hat man eine Möglichkeit, Leute, die eben aus dem Umfeld heraus nicht den Anreiz hatten, auch wirklich eine Hochschulzugangsberechtigung zu kriegen, [...] wird man hoffentlich [durch die Hochschulöffnung] noch an die Uni holen können“* (Chemiker E, A46).

Die Sinnhaftigkeit der Hochschulöffnung für die Universität im Allgemeinen und für die beiden Fächer im Speziellen wurde aufgrund einer befürchteten Nicht-Relevanz oder antizipierter schlechter Berufschancen für Studierende mit beruflichem Kapital nach dem Studium im Speziellen hinterfragt. In diesem Kontext kam auch die Frage auf Seiten der Befragten auf, wem die Hochschulöffnung überhaupt nutze – ob es tatsächlich darum ginge, bessere Berufschancen für Studierende mit beruflichem Kapital zu schaffen oder ob die Öffnung letztendlich nur der Politik nütze? Germanistin H (A41) beantwortete die Frage für sich damit, dass sie das *„Bestreben, die Akademisierungsquote zu erhöhen [...], für ziemlich fatal“* hält.

Einige Befragte nahmen hier auch eine ambivalente bzw. gleichgültige Position ein. Ambivalente bzw. teilweise sogar gleichgültige Vorstellungen bzw. Beurteilungen drückten sich in Aussagen wie in der folgenden Laissez-faire-Haltung von Germanistin C (A19) aus: *„Ich glaube, das ist jetzt nicht der Teil, wo ich denke, an dem geht die deutsche Hochschullandschaft zu Grunde oder sie wird dadurch viel besser“*.

Sequenzen wurden ebenso als ambivalent kategorisiert, wenn die Befragten aufgrund mangelnder Alternativen die Hochschulöffnung als eine logische Konsequenz sehen: Germanist I sieht wenig andere Alternativen, um den sinkenden Studierendenzahlen in seinem Fach entgegenzuwirken und angesichts der bestehenden allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung hält es auch Chemikerin A (A28) *„[für] sinnvoll, dass sich Universitäten daran [an der Hochschulöffnung] beteiligen“*.

### **7.1.2 (Kapital-)Voraussetzungen von Studierfähigkeit**

Immer wieder wurde von den Befragten diskutiert, welche Vorbildung bzw. welches kulturelle Kapital denn die Studierfähigkeit von Studierenden sicherstellt bzw. bescheinigt.

Im Zentrum der Diskussion von inklusiv orientierten Befragten stand die Vorstellung, dass ein Abitur per se nicht von Nutzen im Feld der Universität ist, da ihrer Auffassungen nach die Inhaberinnen und Inhaber einer Hochschulreife nicht notwendigerweise über die Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten verfügten, die mit diesem Abschluss bzw. mit der damit verbundenen Bescheinigung in Verbindung gebracht werden. So stellte Chemiker G (A75) heraus: „[...] *ein schlechter Abiturient ist einem guten Meister sicherlich nicht voraus*“. Chemikerin D (A19) war der Überzeugung, dass diese Studierenden ebenso ein Studium meistern und sich eventuell fehlende Kenntnisse im Verlauf des Studiums aneignen könnten.

Chemiker E (A46) betonte, dass es zur Vorbereitung des Studiums weniger um das spezifische Abiturwissen ginge, sondern vielmehr die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung genereller Kompetenzen zählten und ein Zugang zur Universität daher sehr wohl auch ohne gymnasiales Kapital möglich wäre. Diese offene Haltung gegenüber einem Hochschulzugang über berufliches Kapital war, wie im Falle des Germanisten B (A38), darin begründet, dass das Abitur alleine kein Garant mehr für die Studierfähigkeit darstellt. Aus dem gleichen Grund sprach sich auch der Germanist G (A45) für die Öffnung aus und hielt die Hochschulöffnung gerade deshalb für strukturell sinnvoll.

Auf der anderen, exklusiven Seite wurde die gymnasiale Ausbildung, „*also der klassische Weg*“, als Grundlage für die Studierfähigkeit aus Sicht einiger Befragter erachtet, da die Studierenden „*schon ein größeres Wissen mitbring[...][en] durch das Abitur*“ (Chemiker B, A42) und „*da würde ich sagen, ist der klassische Weg der Bessere*“ (Chemiker B, A65). Hier wurde zwar auch teilweise angemerkt, dass das Abitur nicht für alle Studierenden ein Garant für ihre Studierfähigkeit sei, aber dass das Abitur die Studierfähigkeit immer noch in weitaus größerem Maße sicherstelle als eine berufliche Ausbildung und Berufserfahrung (siehe z. B. Germanistin C, A3; Chemikerin D, A6; Chemiker C, A42 oder Germanistin H, A69). Chemikerin F (A53) stellte heraus, dass jede Art des gymnasialen Schulunterrichts den Start ins Studium erleichtere.

Im Kontext der Lehrerausbildung hob Germanistin C (A3) hervor, dass es für sie schwer vorstellbar sei, dass Lehrerinnen und Lehrer ohne Abitur Schülerinnen und Schüler auf das Abitur vorbereiten könnten. Nicht nur das fehlende Wissen, sondern auch Lernstrategien, die normalerweise am Gymnasium erlernt würden und über welche Studierende mit beruflichem Kapital nicht verfügen würden, wurden von Chemiker C (A42) als zentrale Hindernisse für diese Studierenden herausgestellt. Auch stellte Chemiker C (A42) in diesem Kontext die Linearität der Bildungsverläufe heraus, ähnlich wie Chemiker B (A36), und dass für ihn eine

Entscheidung für den nicht-gymnasialen Bildungsweg ein Anzeichen für ein nicht vorhandenes Interesse an einer Schullaufbahn und der darauf aufbauenden akademischen Laufbahn darstelle.

Für die Kategorie „Studium ohne gymnasiales Kapital geht nicht“ zeigten sich auch Unterschiede zwischen den Fächern und eine enge Verbindung mit der Kategorie „berufliches Kapital zählt nicht“ der fachbezogenen Unterschiede (siehe Kapitel 7.3). Es fanden sich aber auch weitere, allgemeine Sequenzen zur fachunspezifischen Einschätzung von gymnasialem Kapital. Dazu zählte die Fähigkeit, eigenständig zu lernen und Themen zu erarbeiten, *„die in Teilen an den Stoff der Abiturszeit anschließen. Das ist ja durchaus eine enge Verzahnung, die wir hier leben und praktizieren, mit dem Stoff der Abiturszeit“* (Chemiker D, A6). Germanistin H (A79) betonte, dass das Abitur eine bestimmte Kultur fördere und eine intellektuelle Kompetenz ausbilde und dies in ihrer Fakultät, der philosophischen, *„dieser Aspekt von Intellektualität, von Geistigkeit, von, von Verstandestätigkeit schon eine Grundvoraussetzung ist“*. Germanistin C (A20) stellte heraus, dass die notwendigen Grundlagen fehlen würden und *„wenn ich da nur mit einer Realschule und Berufsschulerfahrung rangehe, werde ich nicht wissenschaftlich schreiben können“*. Auch Germanist F sah berufliches Kapital in Kombination mit einem fehlenden Abitur als nachteilig für Studierende an, insbesondere hinsichtlich sprachlicher und stilistischer Fragestellungen. Germanist F (A106) sprach sich aufgrund dieser *„Wissensdefizite und disziplinäre[n] Defizite, die eben durch eine berufliche Ausbildung nicht kompensiert werden können [,]“* gegen eine Hochschulöffnung aus.

Chemiker C (A42) erkannte zwar die Gültigkeit von beruflichem Kapital für die praktische Ausbildung der Chemie an, aber merkte einschränkend an, *„wenn jemand von vornherein irgendwo auf einem nicht-gymnasialen Weg und dann halt über so die klassische Sache irgendwo Ausbildung, Berufsschule auf die Universität kommt, dann glaub ich nicht, dass ihm die berufliche Erfahrung hilft, die Ansprüche und im Prinzip in dem theoretischen Teil des Studiums diese Ansprüche aufzuarbeiten“*.

Ergänzend zeigte sich eine gewisse Ambivalenz darin, dass ein Teil der Interviewten die Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital grundsätzlich begrüßte, gleichzeitig jedoch darauf verwies, dass diese nur unter bestimmten Voraussetzungen wie z. B. bei einem fachbezogenen Studieneinstieg oder einer wissenschaftlichen Weiterbildung sinnvoll seien. In diesem Kontext wurde die Kontinuität in den Bildungsbiographien betont, wie z. B. bei Chemiker B (A36). Seiner Ansicht nach hätten sich Personen bereits durch die

Wahl für eine schulische Ausbildung auf eine bestimmte Karriere festgelegt und er stellte eine spätere Revidierung dieser Entscheidung als nicht wirklich durchdacht in Frage. Auch Chemiker E (A46) unterstrich diese notwendige „Kanalisation“, denn „*wenn ich dann Einzelhandelskaufmann bin und dann Chemie studieren will, dann passt das nicht so richtig, aber, wenn ich das dann für Wirtschaftswissenschaften oder BWL machen will, dann passt das eigentlich ganz, ganz vernünftig wieder, ne?*“. Chemikerin F (A43) hob ebenfalls hervor, dass jemand mit einer Ausbildung in einer anderen Fachrichtung als der Chemie große Schwierigkeiten im Chemiestudium haben wird.

Eine weitere Einschränkung wurde zudem von den Chemikern B (A36) und G (A67) sowie der Germanistin D (A16) vorgenommen, die der Meinung waren, dass die Öffnung besser für mehr angewandte Fächer bzw. praxisorientiertere Strömungen ihrer Fächer geeignet sei als für ihre momentanen Arbeitsschwerpunkte. Chemiker B (A36) und Germanistin H (A81) stellten zusätzlich heraus, dass die Hochschulöffnung zu befürworten sei, wenn dadurch besonders fähige Studierende an die Universität kommen.

### **7.1.3 Der Wert von Bildungsdiversität**

Eine weitere zentrale Komponente hinsichtlich des inklusiven Umgangs mit der Hochschulöffnung stellte die Akzentuierung positiver Entwicklungsmöglichkeiten der Universität infolge der zu erwartenden Bildungsdiversität dar. Chemiker G (A63) war der Auffassung, dass „*Diversität [...] der Hochschule in jeder Form gut*“ tut. Ebenso betonten die Chemikerinnen D (A48) und F (A43), dass Personen, die in der Industrie gearbeitet haben, einen ganz anderen Blick auf die Dinge im Allgemeinen und auf Forschungsfragen im Speziellen hätten. Ein weiterer befragter Chemiker erhoffte sich sogar einen Kulturwandel innerhalb der Hochschule als Resultat der Hochschulöffnung und dass

*„dadurch auch hoffentlich nicht mehr so hierarchisch gedacht wird und deswegen Barrieren, gerade wenn jemand dann aus so einem Umfeld mit so einem Hintergrund [...] da reinkommt, dass die eben dann nicht an dem Blackbox-Phänomen Uni scheitern, sondern einfach sagen, [...] da gibt es Wissen und [...] da gibt es Möglichkeiten, wo wir auch zusammen weiterkommen können“* (Chemiker E, A90).

Aussagen, die die Bereicherung der konkreten Lehrsituation durch Studierende mit beruflichem Kapital widerspiegeln, wurden ebenso der Kategorie „Bildungsdiversität ist gut“ zugeordnet. Eine Erhöhung der Komplexität der Diskussionen (vgl. Germanist I, A31) und

mehr Möglichkeiten zur Kontextualisierung bzw. „*einer personengeschichtlichen Deckung*“ (Germanist F, A86) wurden erwartet, wenn Studierende mit beruflichem Kapital in einer Lehrveranstaltung anwesend seien. Ein weiterer erwarteter positiver Effekt auf die Qualität von Lehrveranstaltungen zeigte sich bei diesen Befragten in ihren Erwartungen, dass mit einer höheren Bildungsdiversität eine höhere Entschlossenheit auf Seiten der Studierenden einherginge (vgl. Germanistin E, A37f.).

Die Möglichkeit zur Erarbeitung von Praxisbezügen sowie anderer Blickwinkel und Perspektiven im Seminar durch die Anwesenheit von Studierenden mit beruflichem Kapital wurden von der Germanistin E (A21) sowie den Germanisten F (A65ff.) und I (A33ff.) angesprochen. Die praktischen Erfahrungen und Vorsprünge von Studierenden mit beruflichem Kapital wurden von der Chemikerin F (A51) sowie dem Chemiker E (A81ff.) hervorgehoben. Chemikerin E (A93f.) verwies explizit auf bestimmte technische und mathematische Kenntnisse aus der Meisterausbildung, die ihrer Meinung nach auch im Chemiestudium von Nutzen sein könnten. In der Auswertung zeigten sich enge Verbindungen zur Kategorie „Berufliches Kapital zählt“ mit den fachbezogenen Unterschieden und einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung als Unterkategorie der geschlechtsbezogenen Unterschiede.

Ergänzend wurde die Befruchtung der Fächer im Allgemeinen betont. Auf diese Unterschiede wurde bei der Diskussion der fachspezifischen Unterschiede noch einmal genauer eingegangen.

Exklusive Beurteilungen zeigten sich insbesondere in der nicht nur eventuell möglichen, sondern als tatsächlich wahrgenommenen Problematik der Bildungsdiversität der Studierendenschaft als Resultat der Hochschulöffnung. Chemikerin A (A98) stellte heraus, dass „*wenn [die Universität] mir sagen würde, ich soll jetzt zu 50 Prozent Berufseinsteiger, Berufserfahrene mit ins Studium aufnehmen, dann würde ich die Hufe hochreißen*“. Gründe, warum Bildungsdiversität als schwierig erachtet wird, waren insbesondere, wie ebenso bei den ambivalenten Kategorien aufgezeigt, die Antizipation eines höheren Ressourcenaufwandes sowie Sonderwünsche von Studierenden mit beruflichem Kapital. Ergänzend wurde angemerkt, dass es auch ohne die Hochschulöffnung bereits schon zu viele Studierende gäbe.

Der Kategorie „Bildungsdiversität ist schwer“ wurden auch die Aussagen zugeordnet, die keine Integration von Bildungsdiversität in die Lehre aufzeigten und eine im Hinblick auf

Bildungsbiographien heterogene Studierendenschaft mit Schwierigkeiten konnotierten bzw. mit negativen Effekte verbanden. Chemiker A (A40) sah weder Vor- noch Nachteile in der konkreten Lehrsituation. Chemikerin F (A61) sah diesbezüglich vermehrt Probleme aufgrund der von ihr angenommenen Wissenslücken auf Seiten der Studierenden. Diese Kategorie war eng mit der transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung der vergeschlechtlichten Unterschiede verbunden.

In den Augen von Chemikerin A und Germanistin H wurde es zudem als notwendig erachtet, das „richtige“ Studierendenleben zu erleben, um an der Universität anzukommen und sich in die Lehrsituation integrieren zu können. Diese beiden Befragten gingen davon aus, dass Studierende mit beruflichem Kapital dieses Studierendenleben nicht erfahren, sondern nur einen Abschluss zur Förderung der Karriere erlangen wollten und verurteilten dieses Vorgehen.

Auch hier zeigte sich wieder Ambivalenz bei einigen Befragten und zwar in die Richtung, dass Bildungsdiversität begrüßt aber die Umsetzung als schwer bzw. unmöglich angesichts der momentanen Rahmenbedingungen gesehen wurde. Die Problematik der schwer vorstellbaren Umsetzbarkeit und die damit einhergehende Ambivalenz drückte sich am stärksten in der Aussage von Chemiker C (A38) aus:

*„So und das heißt mit anderen Worten, wenn ich das alles zusammen nehme, das Ganze ist ein sehr interessantes Modell, aber, wenn man das mit Erfolg realisieren will, dann wird es teuer, weil man muss nämlich einiges in Infrastruktur investieren, damit das klappt und sonst, würde ich denken, ist das was, was sich sehr gut auch in Papier verkaufen lässt, und ich, ja., hab aber meine Bedenken, was die Praxis angeht“.*

Als wichtige Rahmenbedingung wurde die Vergrößerung der Ressourcen durch z. B. „entsprechende Lehraufstockungen, Deputatsaufstockungen“ von Germanistin E (A24) genannt, denn „sonst ist es nicht zu leisten und es wird einfach nur ein billiger Studienplatz mehr, der nicht viel bringt“. Ergänzend stellte Germanistin H (A44) heraus, „man kann natürlich sagen, ich öffne die Hochschule für alle möglichen Personen, das kostet eine Unterschrift auf einem Stück Papier, um zu funktionieren, kostet es aber sehr viel mehr“.

Weitere wichtige Rahmenbedingungen aus Sicht der Befragten waren die Homogenisierung der Studierendenschaft und die Prüfung von Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden vor Studienbeginn. Germanist I (A41) bezog diese Homogenisierung sowohl auf Studierende

mit beruflichem Kapital wie auch auf Studierende aus anderen Universitäten, die in die jeweilige Universität eingegliedert werden müssten: „*[D]ie Leute, die sozusagen bei uns schon [...] drei Jahre im Bachelor sind und dann in den Master gehen, die kennen uns halt und wissen, wie das bei uns läuft. Wenn jetzt jemand dazu kommt, der entweder noch nie, also sozusagen der von außerhalb kommt oder der an einer anderen Universität vorher war oder der sozusagen vor fünf Jahren studiert hat, der muss sich dann nochmal so ein bisschen da einfinden*“. Von den Befragten wurden Vorkurse, gesonderte Seminare, spezifische Tutorenprogramme oder ein Beratungsgespräch als Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen, um diese Homogenisierung zu ermöglichen.

Germanist B (A31) betonte im Kontrast dazu, dass sich auch die Universität ändern müsse, je mehr Studierende mit anderen Bildungsbiographien an die Universität kämen, denn „*dadurch entsteht eine gewisse Heterogenität in der Gruppe. Das ist so lange kein Problem, wie dass [es] nur einzelne, wenige sind, wenn sich allerdings das zu sehr häuft, dann [...] muss man tatsächlich die Lehrziele und Lehrmethoden auf die entsprechenden verschiedenen Gruppen anpassen*“.

Im Kontext der geforderten Voraussetzungsüberprüfungen wurde von den Befragten herausgestellt, dass es essentiell ist, die Studierenden über die Anforderungen eines Studiums aufzuklären und eventuell falschen Vorstellungen entgegenzuwirken. Germanistin C (A34) wies dabei darauf hin, dass es nicht nur um die „*makellose Bilanz*“ der Universität, sondern auch um die „*Verantwortung [der Universitäten] den Studierenden gegenüber*“ ginge. Chemikerin C hielt diese Aufklärung für eine Pflicht, denn „*wenn ich jemanden habe, dem ich schlechte Chancen einräume, dann find ich, [...] muss ich das auch irgendwie artikulieren*“ (Chemikerin C, A35). Das heißt, in einem solchen Aufklärungsgespräch sollte die Studierfähigkeit ermittelt werden, was für die Mitarbeitenden auch bedeuten würde, dass „*man sich schon irgendwie etwas Gutes überlegen [muss], um das wirklich beurteilen zu können, ob die Leute geeignet sind*“ (Chemikerin D, A15). Der persönliche Kontakt bzw. eine persönliche Interaktion vor der Zulassung von Studierenden mit beruflichem Kapital wurden als wichtig für die Entscheidungsfindung erachtet. Zusammenfassend zeigte sich, dass sich die Befragten häufiger mit der Hochschulöffnung einverstanden fühlen würden, wenn sie im Rahmen einer persönlichen und individuellen Prüfung sicherstellen könnten, dass nur die ihrer Ansicht nach befähigten Personen ins Studium aufgenommen würden.

Außerdem sprachen sich die Interviewten auch für eine Begrenzung der Anzahl an Studierenden mit beruflichem Kapital aus (siehe z. B. Chemikerin D, A13; Germanistin B,



A31). Auch wurde vorgeschlagen, die Zulassung von Studierenden mit beruflichem Kapital auf dem Master- bzw. Promotionslevel nach dem erfolgreichen Abschluss eines Bachelorstudiums zu begrenzen (siehe z. B. Chemikerin A, A31; Chemiker E, A73).

Es fand sich somit eine Vielzahl von Vorstellungen und Beurteilungen zum Thema Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital, die im Folgenden mit Blick auf vergeschlechtlichte, fachspezifische und organisationale Aspekte diskutiert werden.

## 7.2 Vergeschlechtlichte Unterschiede

Eine einzelgängerische Arbeitsweise, die das Idealbild des Forschens im Elfenbeinturm bzw. ein wenig nach außen ausgerichtetes Forschungsverständnis widerspiegeln, eine transmissive Lehr-Lern-Überzeugung sowie, ein skizziertes „männliches“ Bild der Wissenschaftskultur reflektierten „männliche“ Muster. Eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung und ein kooperatives bzw. nach außen orientiertes Forschungsverständnis reflektierten „weibliche“ Muster ausgehend von der Literatur. Innerhalb der Interviews zeigte sich, dass „männliche“ Muster mit Exklusivität und „weibliche“ Muster mit Inklusivität dem Thema Hochschulöffnung gegenüber verbunden waren (siehe Tabelle 25).

*Tabelle 25: Ausschnitt Kategoriensystem zu den geschlechtsbezogenen Unterschieden*

Kategorie	Unterkategorien
„Männliche“/exklusive Muster	Transmissive Lehr-Lern-Überzeugung; Forschen im Elfenbeinturm; „männliches“ Bild der Wissenschaftskultur
„Weibliche“/inklusive Muster	Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung; nach außen orientiertes Forschungsverständnis

### 7.2.1 Forschungsverständnis und Hochschulöffnung

Das Forschungsverständnis der befragten Personen war nach außen orientiert, z. B. in Richtung Industrie, Zivilgesellschaft, Unternehmen etc., oder nach innen, am universitären Feld orientiert.

Sequenzen, die ein wenig nach außen gerichtetes Forschungsverständnis und die Universität bzw. das wissenschaftliche Feld als zentraler Fokus der Forschungstätigkeit beschrieben, sind z. B. die von Germanistin A (A47), die sich als „so'n knochentrockener Bücherwurm“, der

„gar nicht so firm offen“ nach außen ist. Chemikerin F (A75) weist auf die Unterschiede zwischen der Universität und der Industrie hinsichtlich ihrer Sichtweisen hin und grenzt sich von der außeruniversitären Welt bzw. der Industrie ab. Sie stellt heraus, *„in der Industrie zählt dann Geld, also es muss sich alles rentieren. Und bei uns ist eben der Blickwinkel ein bisschen anders. Also wir sind dann, da spielt das Geld eher eine kleinere Rolle, weil das ja auch nur kleine Mengen sind, die wir uns anschauen. Und da sind dann eher andere Fragen im Vordergrund“*.

Bei Chemikerin F (A75) wird dieses Forschungsverständnis, welches weit von den Bedarfen der Industrie entfernt ist, als Rechtfertigung dafür genutzt, Studierende mit beruflichem Kapital als nicht passend zum Feld der Universität darzustellen. Bei Germanistin A (A47) hingegen wird ihr Forschungsverständnis als im Elfenbeinturm forschend nicht als Rechtfertigung für die Nicht-Passung von Studierenden mit beruflichem Kapital mit der Universität genutzt, sondern betont, wie ihre persönlichen Neigungen ihrem inklusiven Umgang mit der Thematik im Weg steht.

Zu Beginn dieser Arbeit wurde die Hypothese formuliert, dass weibliche Befragte stärker eine kooperative und nach außen gerichtete Arbeitsweise zeigen. Die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen keine Parallele zur Literatur auf, da diese Art zu arbeiten vermehrt von männlichen Befragten artikuliert wurde. So stellt insbesondere Chemiker E (A119) die Wichtigkeit eines nach außen orientierten Forschungsverständnisses für ihn persönlich heraus, anstelle eines Forschungsverständnisses, welches dem Idealbild des Forschens im Elfenbeinturm nahekommt:

Chemiker E (A68) ist auch der einzige Befragte, der in seiner Forschungstätigkeit bereits erfolgreich Forschungsprojekte zur Weiterentwicklung chemischer Prozesse mit Studierenden mit beruflichem Kapital ohne Hochschulabschluss umgesetzt hat (aus Gründen der Wahrung der Anonymität von Chemiker E kann hier leider kein Zitat angeführt werden).

Die Germanisten G (A39f.) und I (A33) betonen ebenso eine hohe Bedeutung von Kooperation mit der nicht-universitären Welt. Beide erachten es als besonders wichtig, auch innerhalb der universitären Lehre zu zeigen, wie das Wissen, welches in der jeweiligen Lehrveranstaltung vermittelt wird, praktisch angewandt werden kann: *„weil ich es für wichtig empfinde, irgendwie ab und zu [...] [zu] zeigen, wie man das, was [...] wir in der Universität machen, praktisch umsetzen könnte oder praktisch [...] zur Anwendung bringen kann“* (Germanist I, A33). Sie verfügen daher über ein nach außen gerichtetes

Forschungsverständnis, welches die Inklusion von Studierenden mit beruflichem Kapital ermöglicht.

### 7.2.2 Lehr-Lern-Überzeugung und Hochschulöffnung

Auf Seiten der weiblichen Befragten wurde vermehrt ein Bild ihrer eigenen Lehr-Lern-Überzeugung als eine transmissive Lehr-Lern-Überzeugung skizziert – so z. B. von Chemikerin A (A36), die von den Studierenden, wenn diese *„in der Vorlesung sitzen oder bei uns im Praktikum stehen, dann ist da ganz wenig Feedback, was ich von denen aufnehme“*. Sie stellt heraus, dass sie wenig Input von ihren Studierenden aufnimmt und wenig persönlichen Kontakt mit den Studierenden hat. Diese Art des Unterrichtens, welche sie selbst praktiziert, ist aber ihrer Ansicht nach auch der Lehrorganisation im Fach Chemie geschuldet, denn:

*„Es ist ein generelles Problem, dass ich mit den Studierenden meistens nur per Frontalvorlesung oder im Seminar Kontakt habe, weil das meine Aufgabe in der Vorlesung ist. Die Praktika werden ja von meinen Mitarbeitern angeleitet, da trete ich persönlich selten auf und wenn, dann beim Checken der korrigierten Arbeiten oder so“* (Chemikerin A, A46).

Chemiker C (A52) stellt heraus, dass eine Anrechnung von zu vielen Prüfungen die Gefahr erhöht, dass die Studierenden sich in dem falschen Glauben wiegen, dass sie sich das notwendige Wissen bereits erarbeiten haben und *„dann fallen sie plötzlich extrem auf die Nase“*. Er erachtet es als essentiell, dass die Studierenden seine Vorlesungen besuchen, in welchen er das Wissen vorgibt, da sonst die notwendigen Grundlagen nicht erlernt werden können und bewertet daher die Anrechnung von Kompetenzen aus dem Berufsleben auf ein Studium als nicht sinnvoll. Chemiker C zeichnet sich ebenso durch eine transmissive Lehr-Lern-Überzeugung aus, in welchem der Lehrende das Wissen vorgibt.

Auch in den Interviews mit den Germanisten und Germanistinnen finden sich Sequenzen, die einer transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung zugeordnet werden konnten. So betont Germanistin H (A63), dass sie wenig persönliche Interaktion mit den Studierenden, z. B. bezüglich deren (Bildungs-) Hintergründe, hat. Hier fehlt ihr nach eigenen Aussagen die Vorstellungskraft, warum jemand ihrer bzw. seiner Professorin oder ihrem bzw. seinem Professor Informationen wie den höchsten Bildungsabschluss oder die berufliche Vorbildung mitteilen sollte. Ähnlich zu Chemiker C (A52) verweist Germanistin H (A73) auf die Bedeutung der Anwesenheit von Studierenden in ihren Veranstaltungen. Sie ist sich sicher,

„den Studierenden was vermitteln zu können, was sie sich aus einem Lehrbuch, aus der Lektüre eines Lehrbuches nicht erschließen können. [...] Guter akademischer Unterricht ist solcher, [...] der Inhalte vermittelt, die autodidaktisch nicht anzueignen wären“. Daher sind die Anrechnungsmöglichkeiten ihrer Auffassung nach limitiert. Germanistin H merkt zudem in diesem Kontext an, dass sie die Aufhebung der Pflichtteilnahme an Veranstaltungen deshalb als besonders kritisch erachtet. Sie hält es für zwingend notwendig, dass Studierende alle Veranstaltungen im Studium belegen, denn *„Ich weiß nicht, ob Sie sich von einem Kardiologen operieren lassen würden, der keine Anwesenheit an der Universität hatte“* und für sie *„gründet die ganze Institution Universität auf einem Miteinander, auf, auf Interaktion, auf einer Gesprächskultur“* (Germanistin H, A73).

Befragte mit einer habituell geprägten transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung waren am wenigsten durch einen inklusiven Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung, insbesondere der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, gekennzeichnet.

Die Germanistinnen und Germanisten A, B, D, E, F, G und I sowie die Chemikerinnen und Chemiker D, E und F nehmen in ihrer Lehre die Beiträge von Studierenden als belebend und befruchtend wahr. Sie berichten von neuen Perspektiven in der Lehre für ihre Studierenden und für sich selbst (vgl. Germanist B, A21; Germanistin A, A82; Chemikerin F, A73; Chemiker E, A68 und Chemikerin D, A48) und zeigen darin eine stärker konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung, gepaart mit inklusiven bis ambivalenten Vorstellungen zur Hochschulöffnung.

### **7.2.3 Das „männliche“ Bild der Wissenschaftskarriere und Hochschulöffnung**

Das bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit skizzierte Bild des „männlich“ dominierten Wissenschaftsfeldes wurde vorwiegend von weiblichen Befragten umschrieben. Dieses Bild des „männlich“ geprägten Wissenschaftsfeldes zeigte sich in der Skizzierung von (Studien-) Erfolg, der an der Universität durch bestimmte Qualitäten wie Biss, Qualität, Durchhaltevermögen oder körperlichen Herausforderungen wie z. B. wochenlanges Stehen im Labor bedingt wird. Dieses Bild des männlich dominierten Wissenschaftsfeldes wird vor allem von den Chemikerinnen A, D und F skizziert. Chemikerin F (A45) stellt heraus:

*„Das Studium ist eben sehr zeitaufwendig. Also es ist ja eigentlich komplett, ist man fast den ganzen Tag an der Uni. Also das wird in jeder Uni ein bisschen anders organisiert, aber auf jeden Fall hat man immer Vorlesungen und Praktikum von Anfang an. [...] Also bei uns war es dann so, dass man eigentlich*

*ganztätig immer von 8:00 bis 18:00 Uhr Programm hatte. Und, ja, in anderen Unis mag das ein bisschen anders geregelt sein, aber die Tendenz besteht überall, denke ich, dass es sehr zeitaufwendig ist. Und dass man währenddessen, es ist sehr schwierig zum Beispiel, währenddessen noch Geld zu verdienen.“*

Diese Aussage wurde im Interview genutzt, aufzuzeigen, dass die Studierenden mit beruflichem Kapital nicht das notwendige Durchhaltevermögen hätten, um ein Chemiestudium zu meistern, sowie, dass diese Studierenden eventuell auch in anderen Lebensumständen stecken und sich nicht *„die volle Zeit auf das Studium konzentrieren“* können (Chemikerin F, A45).

Weiterhin trauen einige Befragte Studierenden mit beruflichem Kapital nicht zu, dass diese selbst beurteilen können, ob sie das Studium an der Universität meistern können. Daher erachten die Befragten es als essentiell, Gespräche durchzuführen, um die Ansprüche des Studiums für die Studierenden aufzeigen zu können, *„damit die so ein bisschen einschätzen können, [...] worauf sie sich überhaupt einlassen und ob sie dann auch selbst einschätzen können, ob sie das, was sozusagen geleistet werden muss, ob sie das überhaupt bringen können“* (Chemikerin D, A23).

Die Härte des universitären Alltags und die dazugehörigen, notwendigen (Zeit-)Investitionen wurden nicht nur von den oben genannten Chemikerinnen herausgestellt, sondern auch von Germanistin H. Sie ist der Ansicht:

*„Das Gras wächst nicht schneller, wenn man dran zieht. Die Ausbildung von geistigen, intellektuellen Kompetenzen [...] braucht ihre Zeit. Das lässt sich nicht beschleunigen. Und das hat eben bestimmte Anforderungen. Und die, glaube ich, muss man, muss man auch ernst nehmen. [...] Also, dass Bildung ihren Preis hat, ihre Zeit braucht und ihre Voraussetzungen hat“* (Germanistin H, A81).

Als einer der wenigen männlichen Befragten betont der Chemiker E (A82), wenn auch stärker aus einer von ihm losgelösten Studierendenperspektive, dass das Studium nicht auf die leichte Schulter genommen werden sollte.

Die letzte Unterkategorie in diesem Zusammenhang war die Beschreibung eines „männlichen“ Feldes der Wissenschaft durch Beschreibung der eigenen prekären Position bzw. der Beschreibung der prekären Position anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Feld der Universität. Einige weibliche Befragte rückten innerhalb des

Interviews die Härte als Charakteristikum des Wissenschaftsfeldes ins Zentrum, auf welches sich die Studierenden mit beruflichem Kapital vorbereiten müssten:

*„Dieses wissenschaftliche Leben ist natürlich [...], gerade wenn man sich an einem bestimmten Punkt irgendwie, während oder spätestens kurz nach der Promotion entschieden hat, drin zu bleiben im Wissenschaftsbetrieb, einem dann, [...] im schlimmsten Fall in diese Sackgasse Wissenschaft rennen lässt und im Optimalfall in die, auf der Professur platziert sein lässt, und dazwischen gibts halt nicht viel und das ist natürlich ein bisschen Vabanquespiel.“* (Germanistin A, A35f.).

Germanistin C (A19) hält das Thema Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital gerade deswegen für unnütz, weil ihrer Meinung nach dem Thema der prekären Beschäftigungsverhältnisse an der Universität viel mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Chemiker G weist in diesem Kontext auf die Härte und Schwere des Einwerbens von Drittmitteln hin: Beim Auswahlprozess für Forschungsgelder wird *„Schnelligkeit“* belohnt und eine berufliche Ausbildung wird *„nicht als [...] positive Addition“* (Chemiker G, A31) gesehen.

Wie bereits angedeutet, wurde des Öfteren die Sinnhaftigkeit der Öffnung hinterfragt. Dabei wurden aber kaum Verbindungen dazu gezogen, dass die Studierenden mit beruflichem Kapital möglicherweise eine universitäre Karriere anstreben. Die Befragten haben hingegen mehrheitlich angenommen, dass die Studierenden mit beruflichem Kapital eine Höher- bzw. Weiterqualifizierung anstreben, um einen bessere Position in der nicht-universitären Welt zu erlangen. Alleinig Chemiker G (A31) beleuchtet im Speziellen die Probleme, die sich aus nicht-traditionellen Bildungsverläufen ergeben, wenn Studierende mit beruflichem Kapital sich für die Wissenschaft als Beruf entscheiden: Eine eventuell schlechtere Ausgangslage für das Einwerben von Drittmitteln als Resultat der „männlichen“ Wissenschaftskultur.

### **7.3 Fachspezifische Unterschiede**

Es zeigten sich zum einen zwischen den Befragten gleicher Fächer Unterschiede und zum anderen Gemeinsamkeiten zwischen Befragten verschiedener Fächer. Die Sequenzen, die als fachspezifische Unterschiede kodiert wurden, konnten entweder den jeweiligen Fachkulturen, der Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten als Voraussetzung der Studierfähigkeit potentieller Studierender oder dem fachspezifisch geführten Öffnungskurs zugeordnet werden (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Ausschnitt Kategoriensystem zu den fachspezifischen Unterschieden

Kategorie	Unterkategorien
<i>Fachkultur</i>	Germanistik (Basiert auf Klassikern; Basiert auf bestimmten Denkformen; Künstlerisch-artistisch; Reputationsverlust; Hoher Anteil Selbststudium) Chemie (Selektiv; Theoretisch; Basiert auf Fakten) Praxisorientiert Wenig bzw. nicht praxisorientiert
<i>Beurteilung Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten für Studierfähigkeit</i>	Berufliches Kapital; Gymnasiales Kapital; Linguistisches Kapital
<i>Fachspezifisch geführter Öffnungskurs</i>	Inklusiv; Ambivalent; Exklusiv

Anmerkung: Hier sind nur die Kategorien aufgeführt, die tatsächlich vergeben wurden, so fehlt z. B. beim fachspezifischen Habitus die Kategorie „pragmatisch“, da diese Kategorie nicht kodiert wurde.

### 7.3.1 Die Angewandtheit der Fachkultur

Hinsichtlich der fachspezifischen Unterschiede wurden mehrheitlich die Eigenschaften, die den jeweiligen Fächern im Rahmen der Interviews zugesprochen wurden, kodiert. Die meisten Sequenzen beschreiben die beiden Fächer als praxisorientierte bzw. nicht praxisorientierte Fächer. Mit der Verortung der Fächer auf dem Kontinuum praxisorientiert bzw. nicht praxisorientiert variierte auch der Umgang der Befragten mit dem Thema Hochschulöffnung von inklusiv bis exklusiv. Diese beiden Eigenschaften waren auch die einzigen beiden Eigenschaften, die bei beiden Fächern kodiert wurden. Dabei wurden teilweise Eigenschaften, die im Rahmen der vergeschlechtlichten Unterschiede als Teil der „weiblichen“ Muster (vgl. nach außen gerichtete Forschungs- und konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung) kodiert wurden, beiden Fächern von den Befragten zugeschrieben.

Die Chemikerinnen und Chemiker beschreiben ihr Fach als „theoretisch“ und „auf bestimmten Fakten basierend“. Die Germanistinnen und Germanisten beschreiben ihr Fach als „auf bestimmten Klassikern und Denkformen basierend“, als „kreativ“ und als „Solospiel“, da dem Selbststudium eine große Rolle zukommt. Zusätzlich wird im Kontext der Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital „Selektivität“ als ein Grund

für die Hochschulöffnung in der Chemie und der „Reputationsverlust“ als wichtiger Grund für die Hochschulöffnung in der Germanistik genannt.

Die Praxisorientierung in der Chemie wurde v. a. durch die Herausstellung der „*viele[n] Praktika*“ (Chemikerin E, A75) und die Akzentuierung der „*zwei Komponenten, [...] das Handwerkliche und das Theoretische[,]*“ (Chemiker E, A46) unterstrichen.

Chemiker E (A62) stellt insbesondere die engen Verbindungen der Chemie mit der Industrie heraus, um die Praxisorientierung der Chemie zu unterstreichen: „*Wir haben eine chemische Industrie im Hintergrund. Das heißt, es gibt dann auch die Wirtschaft auf der anderen Seite*“. Auch Chemiker B (A38) erkennt diesen Praxisbezug an, sieht aber diesen Praxisbezug für seinen Schwerpunkt der theoretischen Chemie nicht so stark gegeben wie bei der chemischen Technik.

Abgesehen von Praktika wurde von der Mehrheit der befragten Chemikerinnen und Chemikern (mit Ausnahme von Chemiker E) die Orientierung der Chemie an Praxis, Industrie oder Wirtschaft als nicht besonders ausgeprägt betrachtet. Aus diesem Grund wurde auch ein fachbezogener Hochschulzugang über berufliches Kapital als nicht zwingend passend gesehen. Chemiker E (A118f.) stellt hier im Vergleich einen Spezialfall dar, er findet

*„dass Chemie eine Sondersituation hat. [...] Und deswegen ist es natürlich relativ leicht, also eine Hochschulzugangsberechtigung dadurch zu ermöglichen, wenn jemand eine Chemielehre abgeschlossen hat, sei es Chemielaborant oder CTA, das finde ich, ich finde das wirklich nur sehr, sehr vernünftig, dass muss eine Option sein“.*

Chemiker E (A118f.) vertritt zudem die Auffassung:

*„[E]s gibt eben Wechselwirkung in beide Seiten. Das ist auch noch ein Punkt, der mir persönlich wichtig ist, ne? Dass eben Chemie nicht so einseitig ist und, und man muss auch aus diesem Elfenbeinturm rausgucken, man muss schon auch versuchen, das Zeug lehren, was man macht, auch wenn es schwerer wird, je theoretischer oder je, je komplexer das wird. Aber man muss auch wissen, wo es hingehen soll“.*

Diese Ansicht ist unter den anderen befragten Chemikerinnen und Chemikern jedoch nicht sehr weit verbreitet. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich nur noch bei Chemiker G (A41), der aber nur die ersten Jahre des Chemiestudiums als Handwerk bezeichnet, welches sich seiner



Ansicht nach im Verlauf des Studiums durch einen zunehmenden Fokus auf die Theorie ändert.

Chemiker C (A38) stellt hingegen heraus, dass „*ein Chemiestudium an der Universität [...] eigentlich darauf angelegt [ist], Wissenschaftler auszubilden*“ und das Hauptziel für die Mehrheit der Studierenden nach Studienabschluss die Promotion darstellt. Auch Chemiker B hält aus ähnlichen Gründen die Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital in der Chemie als für unpassend, da Studium und Forschung in der Chemie immer noch stark auf Grundlagenforschung ausgerichtet sei. Er ist daher der Auffassung, dass eine Ausbildung hier wenig Wissen aus dem Chemiestudium vermittelt und „*der klassische Weg sozusagen der bevorzugte Weg ist*“ (Chemiker B, A38). Chemikerin A (A56) stellt weiter heraus, dass „*ethische oder moralische oder auch selbstkritische oder politisch interessierte Weisheit*“ keine Relevanz in der Chemie hat und es daher weniger Anknüpfungspunkte mit der Zivilgesellschaft bzw. dem öffentlichen Leben sowie beruflichem Kapital gibt.

Die Chemie wurde ebenso als hoch selektiv, theoretisch und auf dem Lernen von bestimmten Fakten basierend beschrieben. Diese Kategorien dienten als Rechtfertigung für die Ausgrenzung von Studierenden mit beruflichem Kapital. Gerade der hohe Anteil theoretischer Inhalte im Chemiestudium würde das Studium für diese Studierenden laut Chemiker C (A35ff.) erschweren. Auch das Erlernen der vielen Fakten wird seitens Chemikerin A (A56) insbesondere aufgrund eines angenommenen erhöhten Alters von Studierenden mit beruflichem Kapital als ein mögliches Problem gesehen.

Hinsichtlich der Auslese stellt Chemiker G (A49) heraus, dass viele Studierende der Chemie „*tatsächlich so ganz gestreamlined sind [...]. Also, die wirklich schon sehr gute[s] Abitur hatten, dann auch häufig schon im, im Bachelor sich irgendwie ausgezeichnet haben, dann Master gemacht haben. [...] und dann machen auch eigentlich die meisten in der Theorie dann auch eine Doktorarbeit*“. Doch nicht nur für Studierende beschreibt er die Chemie als selektiv, sondern auch für die akademischen Mitarbeitenden, gerade angesichts des hohen Drittmitteldrucks.

Auch die Germanistinnen und Germanisten präsentierten ihr Fach entweder als praxisorientiert bzw. als nicht praxisorientiert, um ihre Vorstellungen und Beurteilungen dem hier untersuchten Veränderungsprozess gegenüber zu rechtfertigen. Germanist I (A41) betont in diesem Kontext, dass die Germanistik an den verschiedenen Universitäten in Deutschland unterschiedlich ausgelegt wird. Es zeigten sich daher hier im Vergleich zu den befragten

Chemikerinnen und Chemikern stärkere Unterschiede innerhalb der Gruppe der Befragten dieses Faches.

Nach Aussage von Germanist I (A41) bedingen die dominierenden angewandten Theorien bzw. Konzepte die Praxisorientiertheit der Germanistik – *„das ist so eine Art von Einfinden in die Art und Weise, wie man halt unser Fach betreibt, [...] welcher Glaubensrichtung man sozusagen anhängt“*.

Germanistinnen und Germanisten an technisch ausgerichteten Universitäten heben stärker die Praxisorientierung der Ausbildung im Germanistikstudium in Form von Praktika oder sonstigen nebenberuflichen Einbindungen der Studierenden in Medienunternehmen, Verlagen etc. hervor. Aufgrund dieser Praxisorientierung gibt es laut Germanistin E eine Erwartung gegenüber den Studierenden, insbesondere den Masterstudierenden, sich in diesen Bereichen zu engagieren und Erfahrungen außerhalb der Universität zu sammeln. Germanistin E (A21) stellt für Ihre Universität heraus, dass diese im Vergleich zu anderen deutschen Universitäten eben nicht die *„rein-akademische Karriere“* fördert. Germanistin E (A26) ergänzt, dass die Germanistik sehr praxisorientiert sein kann und daher ein Germanistikstudium sehr profitabel für jemanden sein kann, die oder der *„schon mit beiden Beinen im Praktikumswesen oder im Beruf steht, um sich dann tatsächlich diesen Übergang zu erleichtern“*.

Auch Germanist B (A25) betont die starke Praxisorientierung der Germanistik an seiner Universität und dass diese Universität *„dadurch eben auch ein sehr spannender Laden [ist], [...] weil das fachliche Umfeld ein völlig anderes ist. Und sie ist vielleicht gerade deswegen, weil sie diesen, weil sie diesen engen Bezug auch zur Arbeitswelt hat, vielleicht auch ganz spannend für Leute, für Quereinsteiger“*. Er hält die Verbindungen der Germanistik an seiner Universität zur *„beruflichen Lebenswelt“* (Germanist B, A25) als stark ausgeprägt.

Die Germanistin A (A65) und der Germanist G (A73f.) stellen ebenso die Praxisorientiertheit ihres Faches in den Vordergrund, vor allem im medialen Bereich. Germanistin A (A65) stellt in diesem Kontext vor allem die technische Orientierung ihrer Universität heraus, die nicht mit dem klassischen Fächerspektrum der Geisteswissenschaften ausgestattet ist und gerade dies eine Hochschulöffnung in Richtung hin zu *„medialen, technisierten Kontexten hin [...] ermöglicht“*. Einige Germanistinnen und Germanisten bringen auch die Praxisorientierung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (siehe z. B. Germanistin B, A1; Germanistin A, A63) zur Sprache, um Studierende mit beruflichem Kapital auszuschließen. Insgesamt wurde die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wenig diskutiert.

Im Kontrast dazu wird die Germanistik von einigen Befragten aber auch als „*theorielastig*“ (Germanist H, A23) beschrieben. Es wird zwar von Germanistin H eingeräumt, dass es bei germanistischen Masterstudiengängen zwar eine gewisse Relevanz berufspraktischer Inhalte gibt, dies aber an sich keine „*relevante Kategorie [ist,] jetzt wie bei anwendungsorientierten Fächer*“ (A21). Germanistin E (A26) hinterfragt in diesem Kontext die Sinnhaftigkeit der Öffnung:

*„Wenn man das wirklich in die Breite öffnen wollte, das müsste man sich gut überlegen, ob wir das brauchen. Ja. Brauchen wir mehr Literaturvermittler? Oder ist das eher rückläufig? Brauchen wir mehr Leute, die eben im Netz texten oder so? Aber das ist dann eher eine politische Frage“.*

Diese Hinterfragung der Sinnhaftigkeit verbindet sie auch mit ihrer Beobachtung, dass die Germanistik ein sehr „*elaboriert-theoretisches Fach*“ ist und „*an sich sind die Felder, in denen man dann später arbeiten kann, [...] das ist nicht unbedingt eine Wachstumsbranche . Daher weiß ich nicht so recht, ob das tatsächlich sich das für unsere Fächer so, sich so eignet wie für viele andere Fächer sicherlich*“ (Germanistin E, A21f.). Außerhalb der Universität und der Schulen gibt es für sie wie auch für die Germanistinnen A (A63f.) und C (A11f.) wenig Berufsfelder bzw. Perspektiven. Aus diesem Grund wird das Fach als wenig passend mit dieser Studierendenschaft gesehen. Diese Nicht-Passung von Studierenden mit beruflichem Kapital wurde von den Befragten zudem dadurch gestützt, dass bestimmte germanistische Fachgebiete wie z. B. die Mediävistik weniger Anknüpfungspunkte bieten als z. B. die moderne Literatur.

Gerade in der Abgrenzung zwischen traditionellen und technischen Universitäten und der traditionell bzw. nicht-traditionell praktizierten Germanistik zeigt sich deutlich ein Kontinuum auf, welches sich von wenig Praxisorientierung an traditionellen Universitäten - „*das ist eine unglaublich konservative Universität [traditionelle deutsche Exzellenzuniversität] einfach und auch ein konservatives germanistisches Seminar, also da ist es eben wichtig, dass man Hölderlin macht und so*“ – und von traditionell praktizierter Germanistik - „*das gibt konservativere Lager, die jetzt auch sagen, naja, wir verkaufen da unsere Seele an einen post-post-modernen Medienhype, über den wir riskieren, das zu verlieren, was eigentlich Gegenstand unserer Wissenschaft ist*“ (Germanistin A, A48f.) im Vergleich zu technischen Universitäten – „*die Nähe hier zu Wirtschaft und zum, zur Berufswelt, zur beruflichen Lebenswelt ist sehr viel größer als bei jeder traditionellen*

Universität“ (Germanist B, A25) – und der dort weniger traditionell praktizierten Germanistik spannt.

Die Perspektive der Befragten variierte je nach Kapitalstruktur der Universität, an welcher die Befragten gegenwärtig angestellt sind.

Die Germanistik wurden seitens der Befragten als ein Fach beschrieben, bei dem es sich um 1. das Erlernen bestimmter Denkformen (vgl. Germanistin H, A79; Germanistin E, A46; Germanistin A, 77ff.), das Lesen von Klassikern (vgl. Germanistin A, A63), das Einüben künstlerisch-artistischer Perspektiven (vgl. Germanist B, A3), einen zunehmenden Verlust an Reputation (vgl. alle Germanistinnen und Germanisten), einen ausgeprägten Anteil an Selbststudium (vgl. Germanistin H, A79; Germanistin C, A5) und insofern um ein alleiniges Forschen bzw. Lernen handelt.

Das Erlernen bestimmter Denk- und Verstehensformen, ein breites Wissen, ein Denken in organisatorischen Formen, ein hermeneutisches Verständnis und das Erlernen von diskurshistorischen bzw. diskursanalytischen Zugriffen steht für Germanistin A (A30) klar im Vordergrund innerhalb eines Germanistikstudiums. Dieser breite Ansatz macht das Studium der Germanistik laut Germanistin A (A30) gerade für Studierende mit anderen (Bildungs-) Hintergründen spannend – wenn diese Studierenden sich z. B. das Strafrecht anschauen und dies mit literarischen Texten gelesen, kommt es zu einer „*Verschmelzung von sozusagen Wirklichkeit und Literaturwissenschaft*“.

Bei Germanistin H (A79) steht auch das Erlernen bestimmter Denkformen im Vordergrund, aber dies geschieht für sie insbesondere innerhalb von klassischen Lehrveranstaltungen, in denen es „*eine gewisse Kultur des Lernens und des Lehrens gibt, und das ist eine, die eben sehr stark auf einer Gesprächskultur gründet, was mit, ja, mit gewissen unvorhersehbaren Dynamiken zu tun hat*“. Der Erfolg in dieser Lehrsituation und das Erlernen dieser Denkformen gestaltet sich ihrer Meinung nach aber für Studierende mit beruflichem Kapital und traditionell gebildete Studierende nicht gleichermaßen, sondern „*die [konkreten Lehrsituationen] setzen, damit sie fruchtbar gemacht werden können, diese Dynamiken, schon auch eine, eine Vorbildung voraus, einen gewissen Habitus der Selbständigkeit, der Neugierde, Offenheit, der Frustrationstoleranz, wenn es mal keine einfachen (I: Ja.) Lösungen gibt. Auch das Vermögen, Offenheit und ja, wie soll ich sagen, eben das Fehlen von Eindeutigkeit, also das Aushalten von Zweideutigkeit oder Mehrdeutigkeit voraus*“ (Germanistin H, A79).

Im Unterschied zu dieser Sichtweise begünstigt für Germanistin C (A5) der hohe Anteil des Selbststudiums Studierende mit beruflichem Kapital, da sie dieser Studiengruppe aufgrund ihrer hohen Selbstorganisationskompetenz einen Lernvorteil zuschreibt.

Daneben führt auch der von den Interviewten konstatierte zunehmende Reputationsverlust der Germanistik zu einer ambivalenten Einschätzung hinsichtlich der Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital. Germanistin A (A77) ist der Hochschulöffnung gegenüber positiv eingestellt und glaubt nicht, dass es deshalb zu einem Reputationsverlust ihres Faches kommt. Sie ist sogar *„der festen Meinung, dass sie [die Geisteswissenschaften] diese Frage gut bestehen können“* und sich daher auch Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit Studierenden mit beruflichem Kapital finden.

Germanist B (A3) hingegen stellt die gesunkenen Anforderungen, wie z. B. den Wegfall des Latinums als Voraussetzung zur Studienaufnahme, als einen Grund heraus, warum weniger gute bzw. geeignete Studierende dieses Fach als Studienfach wählen. So müssen die Studierenden *„keine Fremdsprache kennen und keine mathematisch-technischen Fähigkeiten haben, also insofern ist es ein sehr attraktives Fach um nicht zu sagen, zu attraktives Fach für Schulabgänger“* (Germanist B, A3). Daher sieht er die Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital als Chance, mehr fähige Studierende für dieses Fach gewinnen zu können: *„[W]ir hätten diese Leute gerne sehr viel mehr“* (Germanist B, A11). Aber Germanist B erkennt auch an, dass für Studierende mit beruflichem Kapital die Germanistik aufgrund der geringen Verdienste im Vergleich zu den MINT-Fächern sowie der bestehenden gesellschaftlichen Vorurteile gegenüber Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler wenig attraktiv ist (vgl. Germanist B, A3).

Auch die Germanisten F und G bestätigen den Reputationsverlust der Germanistik. So hat Germanist G (A20) das Gefühl, *„dass Germanistik, zunehmend übrigens, so eine Art Resteverwertungsfach ist“* und es nur noch einige wenige gibt, die literarisch arbeiten wollen. Er beschreibt den typischen Studierenden der Germanistik als jemanden der sagt:

*„Ach, ich kann schlecht rechnen und mit den ganzen Geschichten, Malnehmen, ist mir zu kompliziert, Fremdsprachen ist nicht mein Ding und dann bleibt Germanistik gewissermaßen übrig“* (Germanist G, A20).

Germanist G ist, ähnlich wie die Germanisten B (A11) und I (A31f.) der Überzeugung, dass durch die Öffnung mehr Studierende an die Hochschule kommen könnten, die ein stärkeres

Interesse am Fach haben und die Germanistik als Studienfach nicht aufgrund von Mangel an Alternativen wählen.

Germanistin E (A66) unterstreicht im Kontext des Reputationsverlustes auch den Druck zu mehr Praxisorientierung, denn „*der Druck ist enorm*“ und „*wir [stehen] unter Zugzwang*“ im Vergleich zu den naturwissenschaftlich-technischen Fächern, die leichter an Drittmittel oder an Kooperationen mit der Industrie kommen. Daher müssen nach Meinung dieser Befragten andere Felder eröffnet werden, die nicht der klassischen Germanistik entsprechen und Beziehungen zur nicht-universitären Welt aufgebaut werden.

### **7.3.2 Die Relevanz von beruflichem Kapital für die Studienaufnahme**

Bei den geäußerten Vorstellungen zu den Kategorien „Ohne gymnasiales Kapital geht“ bzw. „Ohne gymnasiales Kapital geht nicht“ zeigten sich Unterschiede zwischen den untersuchten Fächern insbesondere hinsichtlich der für die Studierfähigkeit als essentiell beurteilten Kapitalarten. Die genannten Kapitalarten waren vorwiegend außeruniversitäres kulturelles Kapital in Form von linguistischem, gymnasialem, beruflichem sowie vereinzelt anderem schulischen und universitärem Kapital, insbesondere zwischen den Befragten unterschiedlicher Fächer. Je inklusiver der Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung war, desto weniger zentral wurde gymnasiales Kapital und umso zentraler wurde berufliches Kapital erachtet.

Chemikerinnen und Chemiker bewerten insbesondere Chemie-, Physik- und Mathematikkenntnisse als essentiell. Chemikerin F (A61) hebt hervor, dass es die Aneignung des Stoffes erschwert, kein Abitur zu haben, genauso wie Chemikerin D (A17):

*„Aber, wenn man jetzt daran denkt, dass man jetzt z. B. in der physikalischen Chemie, das ist dann sehr mathematiklastig [...] da muss man dann natürlich auch die Mathematik beherrschen können und, und auch die Physik natürlich. Das, Physik, spielt da auch eine große Rolle. Und da muss man dann natürlich auch entsprechend zusehen, dass man das Wissen sich erarbeitet. Und da haben natürlich Leute, die jetzt sagen wir mal, die jetzt schon Leistungskurs Chemie oder Physik hatten oder auch Mathematik haben, haben da natürlich einen Vorteil, weil die natürlich da eine gewisse Basis vorhanden ist“.*

Chemiker C (A37) stellt heraus, dass ohne diese Art der Schulausbildung und insbesondere durch eine Berufstätigkeit die „*Einsicht in die Notwendigkeit, irgendwo sich mit theoretischen Inhalten zu beschäftigen*“ verloren geht. Auch hält er die

Mathematikkenntnisse bei Studierenden mit beruflichem Kapital für ein Chemiestudium zu schwach ausgeprägt, da seiner Auffassung nach nicht viel mehr Mathematikkenntnisse als der Dreisatz erwartet werden können (vgl. Chemiker C, A37).

Auch Studierende, die ein Abitur gemacht haben, daran eine berufliche Ausbildung angeschlossen haben und dann relativ schnell ein Studium aufnehmen, haben einigen Befragten zufolge hingegen weniger mit diesen Problemen bzw. Limitationen zu kämpfen, da *„die sich dann im Prinzip auf ihre Schullaufbahn und auch irgendwie so auf den Lernprozess und sowas besinnen können“* (Chemiker C, A42). Auch wenn die gymnasiale Ausbildung als nicht perfekt wahrgenommen wird, gerade in der Chemie, ermöglicht die chemische Ausbildung am Gymnasium nach Ansicht der Befragten dennoch den Kontakt mit chemischen Fragestellungen und Denkweisen, welche, insbesondere laut Chemiker C (A37f.), den Start ins Studium für potentielle Studierende erleichtert.

Chemiker B (A13) erkennt den Wert von beruflichem Kapital an der Universität an, aber nicht in seinem eigenen Bereich. Im Bereich der Krankenpfleger- bzw. Krankenschwesternausbildung findet er es z. B. sehr positiv, dass gerade neue Wege der wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschen Hochschulwesen eröffnet werden. Er erachtet dies im medizinischen Bereich als sinnvoller, da Ärzte mehr praktisch und weniger forschungsorientiert arbeiten. Daher findet er nicht-traditionelle Zugangswege an die Universität über berufliche Vorbildungen und berufliche Vorerfahrungen zu einem Beruf wie den Pflegewissenschaften von Vorteil, zieht hier aber klare Grenzen zu seinem eigenen Fach, in welchem er dies als nicht sinnvoll erachtet.

Alleinig Chemiker E (A81ff.) hebt die praktischen Erfahrungen und Vorsprünge von Studierenden mit beruflichem Kapital hervor und spricht explizit von bestimmten technischen und mathematischen Kenntnissen aus der Meisterausbildung, die seiner Meinung nach auch im Chemiestudium von Nutzen sind (Chemikerin E, A93f.).

Bei den Germanistinnen und Germanisten wird *„die Hochschulreife“* als wichtig erachtet, da durch sie *„ein gewisses Wissen über Literatur“* sichergestellt werden sollte und *„sie sollte natürlich auch sicherstellen, dass die Abiturienten lesen, schreiben können, grammatikalisch korrekt, orthographisch korrekt“* (Germanistin D, A8). Hier zeigte sich eine enge Verbindung zwischen gymnasialem Kapital und linguistischem Kapital in Form von u. a. Literaturgeschichte, textwissenschaftlichen Bezügen, linguistischen Bezügen, Sprachsensibilität, Sprachwissen und Fremdsprachen (vgl. Germanistin E, A32).

Auch die „*Lesesozialisation, die man i. d. R. in bildungsbürgerlichen Elternhäusern erwirbt. Die dann eben auch i. d. R. zum Abitur dann mehr [wird] [...] ist für die Germanistik enorm wichtig*“ (Germanistin E, A56). Studierende, die nicht über dieses Kapital verfügen, sind „*rhetorisch, sprachlich [...] oftmals unterlegen, Fremdsprachenkenntnisse sind mau, das ist dann einfach sehr schwierig nachzuholen*“ (Germanistin E, A56). Daher ist laut Germanistin E der Besitz von gymnasialem Kapital in der Germanistik von höherer Wichtigkeit und essentiell im Vergleich zu den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Auch Germanist G stellt die Zentralität dieser Kompetenzen, insbesondere Rechtschreibung, Lektüreerfahrung und Sprachkompetenz heraus, die ohne Abitur seiner Auffassung nach nur schwer aufzuholen sind. Er hält fest:

*„Wie gesagt, in dem Fall, den Sie ja ansprechen, dass es eine Alternative zum Abitur darstellt, und nicht noch einen Zusatz. Also der Zusatz ist, ich glaube, da müssen wir uns nicht unterhalten, sehr, sehr gut. Aber wenn es die Alternative ist, dass dann zwei oder drei Jahre fehlen von, vom Gymnasium, der kann in einem Studium, das vielleicht dem, dem Beruf doch etwas entfernt war, schon ein ziemlicher Nachteil sein, denn ich glaube, dass er sich schwer aufholen lässt“*  
(Germanist G, A65).

Auch Germanistin H (A69) betont, dass Studierende durch das Abitur „*einfach schon darin, ich sage mal, sozialisiert [...] [werden], über literarische Texte in einer bestimmten Terminologie auf eine bestimmte Weise theoretisch zu sprechen*“. Dieses Kapital und die Vertrautheit damit „*die ist nicht unerlässlich, aber sie ist vorteilhaft für [...] die Gegenstände meines, meines Bereiches*“ (Germanistin H, A71). Bei den Germanistinnen und Germanisten bringen ebenso „*Deutschdefizite*“ (Germanistin C, A20) zur Sprache, die es nach Germanistin C (A3) unmöglich machen, „*dass man dann z. B. also Leute unterrichten soll, die sich auf das Abitur vorbereiten, ohne selber Abitur zu haben, stelle ich mir jetzt nicht so ganz einfach vor. Lassen wir es mal dabei*“.

Es wurde auch von einer Gleichwertigkeit von beruflichem Kapital mit universitärem Kapital im Kontext der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, allerdings meist auf Nachfrage durch die Interviewerin, gesprochen. Diese Gleichwertigkeit bezog sich dabei meist auf die Anrechnung von Praktika und Schlüsselqualifikationen. Bei den Chemikerinnen und Chemiker wurde Anrechnung aufgrund des hohen Praktikumsanteiles des Studiums als sinnvoll erachtet und wurde bereits von den meisten Befragten in diesem Bereich auch praktiziert (vgl. z. B. Chemiker G, A43). In der Germanistik wurde



Berufserfahrung und Berufsausbildung an zwei Universitäten auch auf Praxismodule bzw. praxisorientierte Kurse angerechnet und wurde von den Befragten dieser Universitäten als sehr passend angesehen (vgl. Germanist I, A69; Germanist F, A110). Bei der Anrechnung von Berufspraxis auf Schlüsselqualifikationen handelte es sich in der Germanistik jedoch meist um Sprachkenntnisse (vgl. Germanist B, A27f.).

Im Kontrast dazu haben sich die Befragten jedoch wenig für eine Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf theoretische Veranstaltungen ausgesprochen. Alleinig Chemiker G (A44) würde auch Veranstaltungen mit theoretischen Inhalten anrechnen: *„Aber, wenn das denn so wäre, also nehmen wir an, er hätte eine Ausbildung gemacht in einem, in einem großen Unternehmen, wo die [ähnliche Inhalte wie in seinem Studiengang] machen, dann könnte ich mir das schon vorstellen, das auch anzurechnen. Genau“*. Jedoch hält Germanist G (A55) fest, dass die Möglichkeiten für Anrechnung im theoretischen Bereich aufgrund einer zunehmenden Entwertung der individuellen Urteilskraft infolge der Verschulung der Universitäten immer weniger werden: die Universität *„ist immer verschulter geworden [...], mit Kennziffern arbeiten[d] und also es ist nicht mehr so, dass man sich auf seine eigene Urteilskraft verlassen darf“*.

Hinsichtlich der Anrechnung von beruflichem Kapital auf das Studium stellt Chemiker C (A52) heraus, dass er die *„theoretischen Prüfungen [...] in der Regel nicht an[rechnet], weil ich damit sehr schlechte Erfahrungen gemacht hab“*. Dabei unterstreicht er die Notwendigkeit, die Abfolge der Veranstaltungen im Studium einzuhalten. Wenn Kenntnisse oder Kompetenzen aus der vorherigen Ausbildung angerechnet werden, haben die Studierenden seiner Auffassung nach oft nicht die gleichen Kenntnisse, die er in seiner Veranstaltung vermittelt, wägen sich aber aufgrund der Anrechnungsleistung im falschen Glauben, diese Kenntnisse zu besitzen. Gerade beim Thema Anrechnung ist er der Auffassung: *„[W]enn jemand behauptet, das ist formal gleichwertig, dann kann ich da nicht viel gegen machen, aber in meiner eigenen Erfahrung als Hochschullehrer ist es einfach so, dass bei der inhaltlichen Anrechenbarkeit, da hab ich eben erhebliche Zweifel, das ist nach meiner Erfahrung, auch wenn irgendwelche Leute mir jetzt vorschreiben, das muss ich formal als gleichwertig anerkennen, sehe ich immer noch, es ist inhaltlich in der Tat häufig nicht gleichwertig“* (Chemiker C, A54) und stellt somit die Differenz zwischen formaler Anrechnung nach Kennziffern und individueller Urteilskraft in den Mittelpunkt.

Weiter betont Chemiker C (A56f.) neben der inhaltlichen Problematik die organisationalen Schwierigkeiten im Anrechnungsprozess, da er nur ganze Module anerkennen kann und nicht

einzelne Prüfungen. Auch Chemiker E (A96) diskutiert die Nicht-Gültigkeit von beruflichem Kapital für Grundlagenveranstaltungen – er hält es ebenso für essentiell, dass alle Studierenden die Grundlagenveranstaltungen belegen. Beim Thema Anrechnung zeigt sich somit über die Fächer hinweg ein tendenziell exklusiver Umgang der Befragten.

### 7.3.3 Wahrnehmung des fachspezifisch geführten Öffnungskurses

Hinsichtlich des fachspezifischen Umgangs mit dem Thema Hochschulöffnung äußerten sich vorrangig die Germanistinnen und Germanisten. Daneben nahmen die Chemiker C (A62) und G (A67) konkret eine fachspezifische Perspektive ein. Chemiker C hob hervor, dass er in der Chemie bzw. unter seinen Kolleginnen und Kollegen ähnlich, exklusive Vorstellungen erwarte, wie er sie selbst hat. Er stellt heraus, dass

*„viele meiner Kollegen haben auch jetzt schon Bedenken, ob es langfristig gelingt, Qualität der Ausbildung, die wir bisher haben und da muss man eigentlich dazu sagen, [...], Chemieausbildung in Deutschland ist früher irgendwie sowas gewesen, weiß ich nicht, wie Coca-Cola unter den Erfrischungsgetränken. Ne, das war eine Marke, die also richtig gut angesehen war und auch immer noch ist. Und viele meiner Kollegen haben im Moment Bedenken, ob dass in Zukunft auch noch so sein wird. Und viele dieser Bedenken haben eben auch damit zu tun, dass wir, durch die ganze Umstrukturierung im Bildungswesen eben, eine Reihe von Änderungen eingeführt worden sind, hinter denen sie nicht so richtig gut stehen“ (Chemiker C, A62).*

Chemiker G zeigt einen ambivalenten Umgang mit diesem Thema in der Chemie auf. Zum einen glaubt er, dass die Chemie „sehr offen“ ist, weil „Handwerk [...] so wichtig ist in der Chemie, dass prinzipiell so Leute, glaube ich, einen guten Start haben und, und auch gute Chancen haben, da weiterzukommen“ (Chemiker G, A67). Im Kontrast dazu stellt er aber auch heraus: „Nur in der Theorie ist es jetzt so, dass es keine, also für die Chemie gibt es ja sozusagen eine direkt passende Berufsausbildung in dem Sinne mit dem, mit der chemisch-technischen Assistenten. Und das ist in der Theorie nicht so“ (Chemiker G, A67). Damit zeigt Chemiker G ein Spannungsverhältnis zwischen inklusiven und exklusiven Vorstellungen auf, welche durch eine Ambivalenz von Handwerk und Theorie im Fach Chemie bedingt wird.

Germanistin E (A58) behauptet, dass die Germanistik tendenziell exklusive Vorstellungen hat. Das liegt ihrer Meinung nach v. a. an „den Milieuherkünften [...], es [ist] einfach

*dominant bildungsbürgerlich besetzt, [...] Kollegen [...] kommen in der Regel aus bildungsbürgerlichen Haushalten. Und das führt natürlich zu einer sozialen Selektion, ob man das will oder nicht. Und das ist einfach sehr schwierig*”.

Im Vergleich dazu kontrastiert sie, dass in den technischen Wissenschaften und Naturwissenschaften mehr reine Intelligenzfaktoren eine Rolle spielen, wohingegen in der Germanistik und den anderen Geisteswissenschaften „*Ausschlussmechanismen, die [...] oftmals Habitus abhängig*“ (Germanistin E, A60) sind, präsent sind und diese Fächer daher sozial weniger durchlässig sind. Germanistin E stellt in diesem Kontext vor allem die Bedeutung von linguistischem Kapital heraus, da die Germanistik und die Geisteswissenschaften generell „*sprachbasiert*“, von „*rhetorischer Bildung*“ abhängig sind und eine „*Lesesozialisation [voraussetzen], die man in der Regel in bildungsbürgerlichen Elternhäusern erwirbt*“ (Germanistin E, A56). Germanistin C (A27) ist sich sicher, „*dass da eigentlich die meisten von uns [gegenüber der Hochschulöffnung] relativ skeptisch sind*“ und auch Germanistin A unterstreicht die Dominanz derer, die der Hochschulöffnung gegenüber skeptisch sind.

Germanist B (A3) vertritt eine ähnliche Meinung und beschreibt die Germanistik als ein für die Öffnung der Universitäten „*sehr unaffines Fach offensichtlich*“, außer im Bereich der Pädagogik und Erwachsenenbildung. Er stellt heraus, „*wir hätten diese Leute gerne sehr viel mehr. Es ist nicht so, dass wir uns da verschließen würden*“ (Germanist B, A11) und löst sich hier von seiner habituellen fachspezifischen Prägung. Weiter stellt er die mangelnde Attraktivität des Faches für Studierende mit beruflichem Kapital aufgrund der schlechten bzw. unsicheren Perspektiven heraus. Dennoch ist er der Überzeugung, dass mehr in Richtung Öffnung gemacht werden sollte. Auch Germanistin D (A24) betont, dass die Germanistik „*ja offen dafür [ist], aber es kommt ja bisher niemand zu uns*“. Damit befinden sich die inklusiven Germanistinnen und Germanisten in einem Spannungsfeld zwischen einem eigenen inklusiven Umgang mit der Thematik und dem von ihnen angenommenen exklusiven Umgang seitens von Kolleginnen und Kollegen.

#### **7.4 Organisationale Unterschiede**

Aus der Perspektive der Interviewten zeigten sich wenig Verbindungen zwischen der Organisation und dem Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung. Die Befragten fokussierten hauptsächlich die bereits als zentral identifizierten Kategorien

„Organisationskultur“ und „organisational geführter Öffnungskurs“ und die Wahrnehmung dieser Kultur bzw. dieses Kurses aus ihrer Perspektive (siehe Tabelle 27).

*Tabelle 27: Ausschnitt Kategoriensystem zu den organisationalen Unterschieden*

<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>
<i>Organisationskultur</i>	Klan-Kultur; Adhokratie-Kultur; Markt-Kultur; Hierarchie-Kultur; Kollegiale Kultur
<i>Organisational geführter Öffnungskurs</i>	Inklusiv; Ambivalent; Exklusiv

### **7.4.1 Organisationskultur**

In diesem Teil wurden die Sequenzen den Werten des CVF und seiner Erweiterung (siehe Tabelle 1: Vermischung von organisationalen und fachspezifischen Organisationskulturtypen an Universitäten) zugeordnet. Die Befragten haben sich über die Funktionsweise und Werte ihrer Universität mehrheitlich nur auf Nachfrage geäußert. Es wurden wenig Verbindungen zu eigenen Vorstellungen gezogen.

Werte der fünf Kulturtypen wurden von allen Befragten zur Beschreibung ihrer Universität genannt. Die meisten Sequenzen wurden als Ausdruck einer Adhokratie-Kultur, gefolgt von der Markt-Kultur und der kollegialen Kultur kategorisiert. Die wenigsten Sequenzen wurden als Klan-Kultur oder Hierarchie-Kultur kategorisiert.

Die genannten Werte, die aufbauend auf dem CVF einer Adhokratie-Kultur zugeordnet werden konnten, waren hauptsächlich eine Orientierung nach außen und eine Flexibilitätsorientierung. Letztere zeigte sich u. a. in einer Betonung der Aufbruchs- bzw. Veränderungsbereitschaft, z. B. bei der Entwicklung von neuen Konzepten bzw. Schwerpunkten. Die Orientierung nach außen gründet sich in Anlehnung an die Aussagen der Befragten auf Kooperationen mit Unternehmen und Industrie, einer Öffnung hin zur Zivilgesellschaft bzw. lokalen Bevölkerung sowie der Internationalisierung. Der externe Fokus wurde v. a. durch die Akzentuierung der lokalen bzw. regionalen Orientierung der jeweiligen Organisationen ins Zentrum gestellt.

Der Wert Praxisorientierung bzw. technische Orientierung wurde zur Hauptkategorie Adhokratie hinzugefügt, welche sich teilweise mit den Sequenzen zur Kooperation mit

Wirtschaft und/oder Industrie überschritten. Die Mehrheit der Befragten hat diesen Wert jedoch explizit auch in anderen Kontexten, wie z. B. der Wissensgeneration, herausgestellt. Vereinzelt wurden die Universitäten als innovativ beschrieben. Die Universitäten wurden gelegentlich auch als unternehmerisch wahrgenommen, in dem Sinne, dass sie *„mehr organisiert [...] wie eine Firma“* (Chemikerin A, 105) oder aufgrund eines besonders vorteilhaften Standortes oder eines herausstechenden Studienangebotes als besonders attraktiv betrachtet wurden.

Die Sequenzen, die einer Markt-Kultur zugeordnet werden konnten, spiegeln eine Beschreibung der jeweiligen Universitäten durch Werte wie „Der Beste sein“, „Wettbewerb“ und „Neue Ressourcen gewinnen“ aus der Perspektive der Befragten wider. Der Wert „Der Beste sein“ war dabei mehrheitlich mit dem Streben, exzellent, eine Spitzenuniversität, eine Universität von Weltruf oder eine Forschungsuniversität zu sein, verbunden. Wettbewerb als zentraler Wert der Organisation wurde durch den Fokus auf Internationalität, der Anwerbung besonders vieler bzw. fähiger Studierender deutschlandweit sowie einer strategischen Positionierung in der Hochschullandschaft herausgestellt. Die Nutzung neuer Ressourcen wurde mehrheitlich im Kontext der Einwerbung von Drittmitteln fokussiert. Mitunter wurden als zentrale Werte 1. eine Studierendenorientierung, 2. keine interne Orientierung auf die Mitarbeitenden sowie 3. eine Leistungs- und Lösungsorientierung genannt.

Aussagen, die Werten der Hierarchie-Kultur zugeordnet werden konnten, waren v. a. hierarchische Strukturen, innerhalb welcher Angelegenheiten *„über Algorithmen oder [...] technokratisch“* (Chemiker C, A68) gelöst werden sowie ein starkes Effizienzdenken. Vereinzelt wurden ebenso Werte wie Regeln in Form der starren Strukturen und Anonymität betont.

Werte, die der kollegialen Kultur zugeordnet werden konnten, wurden nur von einigen Befragten genannt. Diese Befragten stellten die Traditionalität der Institution und der Studierenden sowie die Entwicklung bestimmter Werte, auch durch ein breites Studienangebot, in den Vordergrund.

Eine Klan-Kultur wurde hingegen selten von den Befragten skizziert. Sequenzen wurden mit Werten der Klan-Kultur kategorisiert, wenn die Werte Zusammenhalt, Förderung der Mitarbeitenden (insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses) und einer starken internen Orientierung anstelle von einer Orientierung nach außen betont wurden.

In dieser Studie wurden die jeweiligen Universitäten durch Werte unterschiedlicher Kulturtypen beschrieben und dabei mischten sich am häufigsten die Werte der Markt- mit denen der Adhokratie-Kulturen. Zusammenfassend wurden die Universitäten jedoch mehrheitlich als Adhokratie-Kulturen (von 10 der 16 Befragten) beschrieben und seltener als Markt-Kulturen, Hierarchie-Kulturen oder kollegiale Kulturen. Es wurden jedoch selten Verbindungen zwischen der Kultur der Organisation und den eigenen Vorstellungen und Orientierungen gezogen, sondern auf dem Kontinuum Universität mit technischem bzw. praxisorientiertem Schwerpunkt und Universität mit stärker traditionellem, nicht-technischem Schwerpunkt und wie dieser Schwerpunkt mit der Praxisorientierung bzw. Nicht-Praxisorientierung des jeweiligen Faches zusammenpasst.

#### **7.4.2 Organisational geführter Öffnungskurs**

Ähnlich wie in der quantitativen Befragung fiel es den Befragten teilweise schwer, sich zu diesem Thema zu äußern, weil sie diesbezüglich nur Aussagen über ihre Fakultät und nicht über die gesamte Universität machen konnten. Zusammenfassend wurden jedoch von den Befragten wenige Verbindungen zwischen ihren eigenen Vorstellungen und Beurteilungen des Hochschulöffnungsprozesses und dem geführten Öffnungskurs der Organisation gezogen.

Der organisational geführte Öffnungskurs wurde aus Perspektive der Befragten am häufigsten als inklusiv bewertet: *„Und deswegen würde ich einschränkungslos sagen, dass die Universität als Institution dieser Öffnung absolut positiv gegenübersteht“* (Germanistin H, A77), die Universität *„ist da relativ offen“* (Germanistin E, A48). In diesem Kontext stehen Leistungsbeurteilungen im Vordergrund und dass an einigen Universitäten *„von der Hochschulleitung [Leistung] danach beurteilt [wird], wie durchlässig sie [die Fächer] [...] in dieser Hinsicht“* seien (Germanist B, A11).

Für Chemiker E (A66) ist der Öffnungskurs seiner Organisation tendenziell offen, aber zugleich auch ambivalent, denn: *„Das Bewusstsein ist durchaus da. Die Realität ist, dass es halt noch, noch ein bisschen hakelt, weil die, die Strukturen eben noch zu viele sind und noch nicht offen genug sind. Aber das, da sind wir dran“*.

Von wenigen Befragten wurde der organisationale Öffnungskurs auch als gleichgültig aufgefasst. So glaubt Chemikerin A (A84) nicht, *„dass man hier jetzt einen Outreach macht und die versucht, heranzuziehen“*. Auch Chemiker B (A73) ist der Ansicht, dass dies an seiner Universität nicht so gefördert wird. Für Chemiker C (A64) steht an seiner Universität

immer noch die „*de facto-Qualifikation von Gymnasialabsolventen, Abiturienten*“ im Vordergrund.

## **7.5 Zugehörigkeit von Studierenden mit beruflichem Kapital zum universitären Feld**

In den Interviews wurden seitens der Interviewten Aussagen bzw. Einschätzungen zu den Leistungen von traditionellen Studierenden<sup>22</sup> und Studierenden mit beruflichem Kapital einerseits und zur strategischen Ausrichtung von Universitäten andererseits dazu genutzt, um die eigenen inklusiven, ambivalenten oder exklusiven Vorstellungen zu „rechtfertigen“. Abhängig vom Umgang der Befragten mit dem Thema Hochschulöffnung wurden Studierende mit beruflichem Kapital entsprechend der seitens der Interviewten antizipierten Charakteristika entweder als zugehörig bzw. als nicht zugehörig zu diesem Feld betrachtet.

Das Bild, welches die Befragten von der strategischen Ausrichtung von Universitäten und damit einem Idealbild dieses Feldes im Kontext der Hochschulöffnung gezeichnet haben, kann entweder als *modern* oder *traditionell* kategorisiert werden. Hierbei gab es thematische Überschneidungen mit den Kategorien der Organisationskultur, aber da diese Beschreibungen sich stärker auf das universitäre Feld allgemein bezogen und nicht auf die aktuelle Universität, wurden diese Sequenzen mit neuen Kategorien kodiert. Im Kontext der Gültigkeit bzw. Nicht-Gültigkeit von bestimmten kulturellen Kapitalarten wurden immer wieder die vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Kompetenzen bzw. Charakteristiken von Studierenden mit beruflichem Kapital und von traditionellen Studierenden ins Zentrum gerückt und damit deren Passung bzw. fehlende Passung mit der Universität und deren Eignung bzw. fehlende Eignung für ein Studium diskutiert. Daher wurde das ursprüngliche Kategoriensystem um die Kategorie „Bilder des universitären Feldes“ und „Passung von Studierenden“ erweitert, um die Struktur des universitären Feldes im Kontext der Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital aufzeigen zu können (siehe Tabelle 9).

Es zeigten sich zwei Bilder bzw. Wunschvorstellungen der Befragten, wie eine bzw. ihre Universität sein sollte – die moderne Universität mit diverser Studierendenschaft und die traditionelle Universität mit homogener Studierendenschaft – mit unterschiedlichen Spielregeln, die im Folgenden skizziert werden. Ein modernes Bild der Universität mit

---

<sup>22</sup> Dieser Begriff umschreibt hier alle Personen, die auf traditionellem Wege an die Hochschule, also über den Erwerb der Hochschulreife auf dem ersten Bildungsweg, insbesondere über das Abitur, gelangen.

heterogener Studierendenschaft und damit mit traditionellen Studierenden und Studierenden mit beruflichem Kapital wurde mehrheitlich von Befragten mit inklusivem bzw. ambivalentem Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung und ein traditionelles Bild der Universität mit homogener, traditioneller Studierendenschaft wurde mehrheitlich von Befragten mit einem exklusiven Umgang gezeichnet.

### 7.5.1 Die moderne Universität mit heterogener Studierendenschaft

Befragte mit einem modernen Universitätsverständnis umrissen die Grenzen des universitären Feldes als weniger geschlossen und flexibler und skizzierten ein Bild des universitären Feldes, in welchem berufliches Kapital im allgemeinen und Studierende mit beruflichem Kapital im speziellen eine zentrale Position einnehmen können.

Die **moderne Universität** ist aus der Perspektive der Befragten durch folgende Kategorien bzw. Charakteristika gekennzeichnet: 1. Sicherung der Employability von Studierenden bzw. Nähe zur Wirtschaft, 2. Öffnung zur Zivilgesellschaft, 3. eine heterogene Studierendenschaft, 4. Reaktionsfähig im Hinblick auf externe Veränderungen, 5. Transparenz nach außen und 6. wissenschaftliche Weiterbildung (Kategorien nach absteigender Häufigkeit der kodierten Sequenzen sortiert).

Bei der Sicherung von Employability/Nähe zur Wirtschaft geht es den Befragten um die Sicherstellung der Antworten auf die Fragen: „*Was kann ich damit [den Forschungsergebnissen] machen?*“ (Chemiker G, A62) und wie löst sich die Forschungstätigkeit vom Elfenbeinturm? Chemiker E (A56) hält „*nichts von diesen kleinen Königreichen, die jede Professur darstellt. Sondern sie gehören alle zusammen. Und in dem Sinne muss man sie auch zusammenbringen [...] Also Transfer geht also eben in die, in die Zivilgesellschaft und, und in die Wirtschaft rein*“. Die Zusammenarbeit mit dem außeruniversitären Feld empfindet er sowohl für sich als Professor, für die teilnehmenden Unternehmen wie auch für Studierende, wenn diese in solche Vorhaben integriert sind, als besonders befruchtend.

Im Kontext der Hochschulöffnung stellt sich für einige der Interviewten die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass Studierende im Studium „*klar komm[en]*“ (Chemikerin A, A46), auch im Hinblick auf die späteren Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber. In der „modernen“ Universität soll es laut Germanist I nicht nur um akademische bzw. universitäre Wissens- und Kompetenzvermittlung gehen, sondern auch darum, Bezüge zur Praxis bzw. zur außeruniversitären Welt herzustellen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können,



bedarf es auf Germanist I und Chemiker G einer Studierendenschaft mit unterschiedlichen Bildungsbiographien und unterschiedlicher Sozialisation, um eine „Außenperspektive“ (Germanist I, A39) in die Universität hineinzubringen:

*„Und ich finde das eine wichtige Bereicherung der Universität, ja. Also die, die Gefahr ist eben, dass man an der Universität immer nur Leute sozusagen kennt mit einem, mit dem gleichen Lebenslauf. Und das gehört eben dazu, eine gewisse Diversität, ja? Gehört, also das ist ganz wichtig an der Universität, sowohl für die Studierenden selbst, dass die in ihrem Kommilitonen und Kommilitonen mal auch was Anderes sehen als sich selbst oder sozusagen die Lebensläufe alle gleich sind, aber auch für die Lehrenden, dass sie sozusagen mit, ja, auch verschiedenen Lebenserfahrungen konfrontiert sind und die in der Diskussion, ja, ganz fruchtbar sein können“ (Chemiker G, A96).*

Studierende mit beruflichem Kapital haben mit diesem Feldverständnis aufgrund einer hohen Motivation, einer hohen Anwendungsorientierung, einem ausgeprägten Studieninteresse, einem breiten Wissen bzw. einer breiten Allgemeinbildung, Lebenserfahrung, Reife und Struktur bzw. Zielorientierung eine hohe Eignung. Im Allgemeinen ist der Eindruck von Germanist I (A29) „*ein sehr positiver*“ und auch Germanist G (A10) fallen diese Studierenden „*wirklich positiv, absolut positiv*“ auf. Germanist F (A71) beschreibt den Übergang in die Hochschule aus der Berufstätigkeit als einen fast idealen Weg: „*Und wenn sie sogar mit einem Berufsabschluss verbunden ist, ist das, kann man sich fast nichts Besseres vorstellen.*“ Dadurch könne auch die angestrebte bessere Verbindung von Industrie und Universität besonders gelingen.

Am häufigsten wurden die Studierenden mit beruflichem Kapital als „*sehr zielstrebig*“ (Germanist I, A29), „*viel zielorientierter*“ (Germanistin H, A49), als Studierende mit einem besonderen „*Antrieb fürs Studieren*“ (Germanist G, A28) und als „*gute Leute, [...] die einfach arbeiten können*“ (Germanist F, A49) beschrieben: „*Gerade, wenn wir dann die Meister [als Studierende] haben, dann, dann wissen die wirklich genau, wovon sie reden [...] worauf sie sich einlassen*“ (Chemiker E, A22ff.).

Chemiker C (A37) stellt die Vorteile, die die Strukturiertheit bzw. Zielorientierung dieser Studierenden mit sich bringen, für das Chemiestudium heraus: „*Leute, die vorher eine Berufserfahrung haben, die haben im Chemiestudium einen sehr großen Vorteil, sie haben nämlich Zeitmanagement gelernt und die haben Arbeitsdisziplin gelernt. Das können sie und*

*das sind zwei Punkte, die sie, die ihnen im Chemiestudium auf jeden Fall einen Vorteil verschaffen*“. Chemikerin A (A35) stellt in diesem Kontext heraus, dass diese Studierenden *„zackig was durch[...]bringen, ohne so auszuschweifen*“. Diese Auffassung wurde ebenfalls von den Chemikern E und G geteilt.

Germanist G (A10ff.) hebt insbesondere die überdurchschnittliche Motivation und eine Leidenschaft für die Germanistik im Vergleich zu traditionellen Studierenden hervor. Germanist I (A29) rückt insbesondere die besser informierte Entscheidung für das Fach und damit das hohe Studieninteresse dieser Gruppe von Studierenden ins Zentrum. Auch Germanistin H findet, dass diese Studierenden genau wissen, warum sie studieren. Diese Studierenden haben sich laut Germanistin D (A10) *„auch mit guten Gründen nochmal für ein Studium entschieden*“ und *„nicht so aus Hilfslosigkeit, was soll ich denn sonst so studieren?“*, wie Germanistin C (A5) ausführt.

Ergänzend wird betont, dass Studierende mit beruflichem Kapital *„reifer sind*“ (Germanistin H, A49) *„und reifer in ihren Arbeitsweisen*“ (Chemikerin A, A38). Diese Reife ist z. B. nach Chemikerin A ein Grund, sich für die Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital auszusprechen. Germanist F (A98) bemerkte, dass eine berufliche Tätigkeit Personen dabei helfen kann, ihre eigenen Stärken und Schwächen kennenzulernen und eine Berufstätigkeit einen gewissen Reifungsprozess zwischen Berufstätigkeit und Studium unterstützen kann.

Eng verbunden mit der Kategorie „Reife“ war auch die Kategorie „Lebenserfahrung“, die von einigen der Befragten als *„befruchtend*“ (Germanist F, A65) für die Universität betrachtet wurde. *„Mit 40 haben sie eine Lebenserfahrung, ist ja klar, als Mittdreißigerin, die anders ist, Mutter, einmal, zweimal oder sowas, als junge Studis, die gerade Anfang 20 sind*“ (Germanist G, A18). Weiter findet Germanistin H (A49), dass sie als Lehrende mit diesen Studierenden *„grundsätzlich besser arbeiten kann, weil die orientiert sind, biografisch orientiert*“; sie nimmt diese Studierenden als reflektierter und erfahrener wahr. Chemiker G (A59) äußerte diesem Zusammenhang, dass Studierende mit beruflichem Kapital sich einfach auch mal trauten, andere Fragen zu stellen und dabei großen Mut bewiesen.

Explizit wurde hier zudem von einigen Befragten auf das breite Wissen bzw. die breite Allgemeinbildung der Studierenden mit beruflichem Kapital hingewiesen, welche eine ausgeprägte Kenntnis gesellschaftlicher Inhalte symbolisiert. Germanist F (A83ff.) empfindet *„so eine Kenntnis aus erster Hand immer von Vorteil*“ denn durch *„Kontextualisierung und*

*[...] einer personengeschichtlichen Deckung des Ganze[n] [...] [kriegt] Literatur eine [...] andere[...] Bedeutung“.* Nach Germanistin A (A59) wissen diese Studierenden überwiegend, *„wie diese Welt so funktioniert und das ist natürlich auch oft historisch grundiert“.* Dies spiegelt die Auffassung eines Großteils der interviewten Germanistinnen und Germanisten wider.

Es seien in erster Linie die Geisteswissenschaften, die laut Germanist G von einer Anwendungsorientierung der Studierenden ebenso wie von den betriebswirtschaftlichen oder volkswirtschaftlichen Kenntnissen dieser Studierendengruppe profitierten. Germanist F (A71) merkt an, dass die Geisteswissenschaften sich gegenwärtig wandeln und *„dort [in den Geisteswissenschaften] ist eine klarere Orientierung, dass das Studium eigentlich ein Weg in ein Berufsleben ist, auch heute viel stärker, als es vielleicht sogar früher [der Fall] war“.* Studierende mit beruflichem Kapital bereichern gemäß dieser Sichtweise gerade aufgrund ihrer anderen habituell geprägten Denk- und Verhaltensweisen die Universität.

Diese Anwendungsorientierung im Kontext von Laborerfahrung auf Seiten der Studierenden mit beruflichem Kapital wird dabei insbesondere von den Chemikerinnen und Chemikern als besonders relevant für ihr Fach aufgegriffen – *„jemand, der eine Chemieausbildung hat, der hat natürlich dann schon Berührungspunkte und hat schon zumindest vom praktischen Aspekt ziemlich viel Erfahrung oder auch Vorsprung gegenüber anderen Studierenden“* (Chemikerin F, A51). Auch Chemiker G (A41) führt aus, dass das Chemiestudium am Anfang ein Handwerk sei und wenn Studierende dann bereits im Vorfeld eine Berufsausbildung absolviert hätten, seien diese klar im Vorteil. Seiner Auffassung nach seien Studierende mit beruflichem Kapital *„keine [...] zweitklassigen Studierenden“.* Daher wird diesen Studierenden zugetraut, dass sie die praktische Ausbildung des Studiums meistern können. Einschränkend muss angemerkt werden, dass seitens der interviewten Chemikerinnen und Chemiker eine klare Grenze zu den theoretischen Inhalten des Chemiestudiums gezogen wurde.

Die Einnahme einer neuen Rolle der Universität innerhalb der Zivilgesellschaft ist ein wichtiger Schritt im Modernisierungsprozess der Universitäten durch z. B. Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung, offene Vorlesungen, Führungen bzw. Tage der Offenen Tür oder Kooperationen. Transparenz nach außen war für Chemiker E (A20) von hoher Wichtigkeit, um *„dieses Problem Blackbox Universität, wo es ganz viele Möglichkeiten gibt, also, dass alles, [was] nicht besonders transparent nach außen ist, zu vermitteln“.* Er sagte, dass es auf die Forschungsidee ankomme, und ob diese nun anwendungsorientiert sei oder nicht, sei

weniger wichtig. In diesem Kontext wurde auch die Verpflichtung von Universitäten aufgrund der Steuerfinanzierung betont, sich stärker zur außeruniversitären Welt zu öffnen (vgl. Chemiker E, A55) und dass sich daher Studierenden mit beruflichem Kapital eine größere Chance böte.

Befragte mit einem modernen Universitätsverständnis hatten dabei auch negative Assoziationen mit traditionellen Studierenden. Genannt wurden zum einen fehlendes strukturiertes Arbeiten sowie Unselbständigkeit, fehlende Allgemeinbildung und Unreife seitens der traditionellen Studierenden sowie Qualitätsprobleme des heutigen Abiturs aufgrund der Vermutung, dass es nicht mehr die für ein Studium notwendigen Grundlagen sicherstelle. Dieses Bild war nicht dominant, wurde aber ein negatives Bild von traditionellen Studierenden gezeichnet, ging es meist um die Limitationen durch das Abitur bzw. der gymnasialen Ausbildung bei der Vorbereitung von Schülern auf das Studium und das junge Alter der Studierenden beim Eintritt in die Universität. Die anderen Aspekte, d. h. die fehlende Struktur, Unselbständigkeit und fehlende Allgemeinbildung – wurden kaum genannt und werden daher nicht weiter hier ausgeführt.

So betont Germanist I (A63), dass in seinem Fach Studierende mit schlechtem Abiturdurchschnitt studieren und „über deren Studierfähigkeit könnte man diskutieren. [...] Ich hätte keinerlei Ressentiments, die Friseurin oder den Einzelhandelskaufmann oder den Dachdecker zu nehmen, der sozusagen, der dann studieren will“ (A63).

Teilweise wurde von den Befragten negativ angemerkt, dass „die Studis doch sehr viel jünger geworden sind. Da haben wir auf einmal 17-jährige Studenten“ (Germanist G, A37). Diese Entwicklung wurde dabei von den Befragten nicht nur aufgrund der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre oder dem Überspringen einer Klasse beobachtet, sondern wurde auch auf die Abschaffung der Wehrpflicht geschoben. Dies empfand insbesondere Germanist F (A65) als schade, da dies die „junge[n] Männer wenigstens ein bisschen älter hat werden lassen“; Frauen im gleichen Alter beschrieb er hingegen noch als stärker zielorientiert.

Auch Germanist B (A19) betonte die Unreife der heutigen Studierendenschaft und die Wahrnehmung der Universität als „Art Kollegstufe 13, Kollegstufe 14“, als eine Art Fortsetzung der Schule, in welcher im besten Falle auch noch der Stundenplan zusammengestellt wird.

Da im Sinne einer unternehmerischen Universität Reaktionsfähigkeit, eine Außen- bzw. Anwendungsorientierung, dialogorientierte Lehrformen und mehr „weibliche“ Muster etc. an Gewicht zu gewinnen scheinen, sind auch andere habituell geprägte Denk- und Verhaltensmuster auf Seiten der Studierenden gefragt. Als Resultat der Nachfrage nach anderen habituell geprägten Denk- und Verhaltensmustern positionieren sich Befragte mit einem modernen Feldverständnis inklusiver dem Thema Hochschulöffnung gegenüber als Befragte mit einem traditionellen Feldverständnis.

### **7.5.2 Die traditionelle Universität mit homogener Studierendenschaft**

Befragte mit einem traditionellen Universitätsverständnis hingegen haben die Grenzen zwischen universitären und nicht-universitärem Feld als starr dargestellt. Das Verständnis der **Universität als traditionell** zeigte sich in Vorstellungen wie 1. dass die wissenschaftliche Weiterbildung keine zentrale Aufgabe der Universitäten sei, sondern es hauptsächlich um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ginge, 2. dass eine breite Grundausbildung für Studierende notwendig sei, 3. dass das Erleben des „richtigen“ Studierendenlebens zum Studium dazugehöre, 4. dass die Lehrsituation mit einer homogenen Studierendenschaft effizienter sei, 5. dass keine Nähe zur Praxis/Industrie gewünscht werde und 6. dass der Fokus universitärer Forschung auf Grundlagenforschung gerichtet sein sollte.

Die Universität ist nach Aussagen der Befragten, die durch ein traditionelles Universitätsverständnis geprägt sind, *„nicht mal die beste Adresse“* für die Weiterbildung Studierender mit beruflichem Kapital (Chemikerin A, A60). *„Da wäre eine Berufsschule zielführender“*, denn es gäbe da schon *„andere, beruflich orientierte Fachhochschulen, die das besser können als die Universitäten“* (Chemikerin A, A60). Die Universität solle *„keine Berufsausbildung [...], sondern eine wissenschaftliche Ausbildung“* (Germanist I, A33) bieten und ziele auf die Vermittlung eines *„sehr breiten allgemeinen Bildungsanspruchs“* (Chemikerin A, A60) ab. Chemiker C (A58) war der Ansicht, dass es genügend Weiterbildungsveranstaltungen gäbe, in denen Studieninteressierte sich gewisse technische oder theoretische Erkenntnisse aneignen könnten, ohne gleich ein ganzes Hochschulstudium absolvieren zu müssen: *„Das heißt es gibt da durchaus Karrierewege in der chemischen Industrie, wo man auch als gelernter Laborant oder Chemotechniker oder wie auch immer die Berufsbezeichnung ist, da irgendwie aufsteigen kann und auch in verantwortliche Positionen aufrücken kann“*. Chemiker C (A58) befürwortete das stark gegliederte Berufsausbildungssystem und insbesondere die Unterteilung in Fachhochschulen und Universitäten und damit die Unterscheidung nach anwendungs- und berufsbezogener bzw.

wissenschaftlicher Ausrichtung. Diese inhaltlichen Unterschiede sollten seiner Meinung nach erhalten werden.

Auch bei anderen Befragten fand sich die Auffassung, dass wissenschaftliche Weiterbildung an der Fachhochschule oder ähnlichen hochschulischen Einrichtungen wie auch der Erwachsenenbildung stattfinden sollte: *„Ich denke, das macht schon mal einen Unterschied quasi, man kann sich halt sozusagen viel mehr in den Studierenden dann halt reinversetzen, wenn man eben selbst die Erfahrung gemacht hat, in der Industrie gearbeitet hat. Deshalb ist es vielleicht gar nicht verkehrt, dass es quasi sich wirklich eine Institution darauf beruht, darauf konzentriert, die andere darauf“* (Chemiker B, A88). Auch Germanistin E (A24ff.) bezog sich in ihren Aussagen positiv auf diese Differenzierung.

Chemikerin F (A75) stellte die unterschiedlichen Blickwinkel der Forschung in Industrie und an der Universität heraus: In der Industrie spiele ihrer Auffassung nach das Geld eine größere Rolle, während für sie an der Universität dem Geld eine kleinere Rolle zukomme und andere Fragen im Vordergrund stünden.

In diesem Zusammenhang stand auf Seiten der Befragten auch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als eine der zentralen Aufgaben der Universität im Vordergrund, im Gegensatz zur Weiterbildung von Studierenden mit beruflichem Kapital. Nach Chemiker C (A37) sei *„ein Chemiestudium an der Universität [...] eigentlich darauf angelegt, Wissenschaftler auszubilden“*, eine Promotion werde nach seinen Angaben in der Chemie immer noch von ca. 90 % der Absolventinnen und Absolventen an das Studium angeschlossen. Chemikerin A (A42) befürchtete, dass durch eine zu starke Öffnung des Faches Doktorandinnen und Doktoranden in der Arbeitsgruppe oder die eigentlichen Mitarbeitenden zu kurz kommen würden. Auch Germanistin E (A28) stellte heraus, *„dafür [klassische Grundlagenlehre] schlägt mein Herz, das ist vollkommen klar, das macht es auch gerne, weil das ist Lehre und Ausbildung und die Germanistik ist an sich kein Ausbildungsstudiengang“*.

Diese Sequenzen zeigen ebenso auf, dass es von einigen Befragten als wichtig erachtet wurde, dass die Gruppe der Studierenden bezogen auf die Vorbildung in sich homogen ist, denn *„am einfachsten sind Systeme immer zu handhaben, wenn sie stream line nach Schema F funktionieren“* (Chemikerin C, A29). Und auch Germanistin E (A24) hielt bereits die momentane Heterogenität für zu hoch, *„das [die Wissensstände] klafft jetzt schon auseinander und das würde sich wahrscheinlich [...] verschärfen“*.

Die genannten negativen Charakteristika auf Seiten der Studierenden mit beruflichem Kapital waren fehlende Grundlagen wie theoretisches Denken, fehlende Lernroutine bzw. fehlendes gymnasiales Kapital und eine limitierte Aufnahmefähigkeit. Ergänzend wurde z. B. von Chemikerin A (A30) eine fehlende Eignung für das Fach bzw. die Universität und potentielle Entfremdungserfahrungen gegenüber den traditionellen Studierenden betont:

*„Es kann aber auch schwierig für die werden, stelle ich mir vor, wenn sie dann zwischen lauter jungen Leuten sitzen, sich die kleinen Grüppchen und Cliques bilden und sich selber als Außenseiter, sehr viel zielstrebigter vielleicht als einige der jungen Leute dann da auch noch durchackern. Dass sie nie das richtige Studentenleben nochmal genießen können, weil sie halt schon zu alt sind“.*

Ergänzend wurde von einigen Befragten die Auffassung vertreten, dass ein essentieller Teil des Studiums auch Teilhabe am „richtigen“ Studierendenleben sei. Chemikerin A (A30) vertrat die Ansicht, dass Studierende mit beruflichem Kapital *„nie das richtige Studentenleben nochmal genießen können, weil sie halt schon zu alt sind“*. Auch Germanistin H (A41) hatte eine ähnliche Vorstellung und stellte die Erfahrung einer *„Kultur des Lehrens und Lernens“* an der Universität ins Zentrum ihrer Auffassung.

Befragte mit einem traditionellen Verständnis von Universität und dem universitären Feld zeigten klare Grenzen zu anderen, nicht universitären Feldern auf. Berufliches Kapital war hier so gut wie nicht gültig und ihrer Auffassungen nach könnten Studierende mit beruflichem Kapital keine dominante Position in diesem Feld einnehmen. Analog zur Analyse der geschlechtsbezogenen Unterschiede und den dort diagnostizierten „männlichen“ Mustern wurde hier Studierenden mit beruflichem Kapital nicht zugetraut, dass sie im harten universitären Feld bestehen und darin allenfalls eine Randposition einnehmen könnten. Hingegen wurden zwar auch die Limitationen der gymnasialen Ausbildung diskutiert, aber der Vorteil der habituell geprägten Verhaltens- und Denkweisen von traditionellen Studierenden überwogen diese Limitationen (vgl. Germanistin D, A6f.; Chemiker C, A37f.; Germanistin C, A20f.).

## **7.6 Weitere Kategorien**

Schlussendlich wurden noch Sequenzen mit Kategorien belegt, die im Laufe des Kodierungsprozesses nur sporadisch oder gar nicht den Forschungsfragen zugeteilt werden konnten.

Daneben wurden die spezifischen **persönlichen Charakteristika** bzw. Werte der befragten Personen kodiert. Die Kodierung umfasste hierbei die Identifikation mit der Universität/Fach, eine linksgerichtete politische Einstellung (politische Einstellungen wurden von anderen Befragten nicht diskutiert), die Wertepräferenz von flachen Hierarchien und die eigene Aufgeschlossenheit. Die letzten drei Unterkategorien wurden jeweils nur bei einem Befragten bzw. einer Befragten kodiert.

Mehrere Sequenzen der Interviews wurden hinsichtlich der Identifikation der Befragten mit der Universität bzw. dem Fach kodiert. Entgegen der Annahme aus der Literatur, dass sich akademische Universitätsmitarbeitende nur mit der scientific community identifizierten, zeigte sich sehr wohl eine Identifikation mit der Universität bei den Befragten. Germanist I (A77) betont, dass er sich sehr mit seiner Universität identifiziere: *„Die haben mir einen Job gegeben. Ich fühle mich da sehr wohl. Und identifiziere mich sehr mit dem.“* Germanistin H (A85ff.) bringt das Kontinuum zwischen fachspezifischer und organisationaler Zugehörigkeit auf den Punkt:

*„Also es gibt verschiedene Ebenen. Also natürlich identifiziere ich mich auch mit der Universität als meinem Dienstherrn und sozusagen der Institution, in der ich sozusagen ein, ein Zimmer beziehe. Ich würde nicht sagen, dass ich mich mit der Universität nicht identifiziere. Ich identifiziere mich mit der Universität als Ganzem in anderer Weise als mit meiner Fakultät. Mit meiner Fakultät natürlich thematisch. Und mit meiner Universität eben institutionell, würde ich sagen. Also beides, aber auf unterschiedliche Weise. [...] Das ist also eine etwas abstraktere Identifikation, würde ich sagen, ja? Also natürlich stehen mir einzelne Fächer und einzelne Fakultäten weniger nahe, weil ich mit denen einfach weniger Berührung habe. Aber ich würde schon sagen, wenn man mich fragen würde ähm: ‚Wo arbeitest du?‘, würde ich nicht sagen: ‚An der Philosophischen Fakultät‘, sondern ich würde sagen: ‚An der Universität.‘“*

Auch Germanist G (A73) betont diese Spannbreite, da er sich an seiner Universität sehr wohl fühlt, aber zugleich auch *„eine kritische Außenseiterposition“* einnimmt.

Die Germanistinnen A und C fühlen sich hingegen an ihrer Universität aufgrund der technischen Ausrichtung der Universität nicht wirklich zugehörig, denn *„da merkt man schon, dass sozusagen die Denkkulturen hier jetzt auf eine Art zusammentreffen“* (Germanistin A, A90), die nicht ganz zueinander passen. Auch für andere Befragte war die



Identifikation mit der Universität gering, da sie nach eigenen Angaben noch nicht lange genug an den Universitäten beschäftigt sind bzw. sich sehr auf ihren Fachbereich fokussieren. Weiter merkt Chemiker G (A89) an, dass man in der Chemie immer auf dem Sprung ist und das System der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf sehr prekären Wege überhaupt keinen Raum für eine organisationale Bindung zulässt.

Die letzte kodierte Kategorie war „**Seniorenstudierende**“, die insbesondere in der Germanistik von hoher Relevanz war. Die Erfahrungen der Germanistinnen und Germanisten mit diesen Studierenden wurden teilweise in Beziehung zu den Studierenden mit beruflichem Kapital gesetzt und wurden dann entsprechend in das Bild des Studierenden mit beruflichem Kapital aufgenommen. Wurde kein Bezug zum Hauptuntersuchungsgegenstand dieser Arbeit hergestellt, wurden die entsprechenden Sequenzen unter diese Kategorie der Seniorenstudierenden subsumiert. Die dominierenden Themen innerhalb der Kategorie „Seniorenstudierende“ waren hier 1. Sonderveranstaltungen, die besser geeignet sind, um den Bedürfnissen von Seniorenstudierenden gerecht werden zu können, 2. geringere Prüfungsniveaus, welche die Integration dieser Studierenden in die Universität sicherstellen könnten sowie 3. der hohe Enthusiasmus und die große Lebenserfahrung der Seniorenstudierenden und die daraus resultierenden Schwierigkeiten in der Lehrsituation (vgl. Germanist B, A4).

## **7.7 Zusammenfassung**

Insgesamt hatten nur sechs Befragte einen ausschließlich exklusiven Umgang und die Mehrheit der Befragten (10 von 16 Befragten) einen inklusiven bis ambivalenten Umgang mit der Thematik (siehe Tabelle 24). In den Interviews wurden Fragen nach der Sinnhaftigkeit der Hochschulöffnung, der Kapitalvoraussetzungen sowie der Wert von Bildungsdiversität an der Universität erörtert. Die jeweiligen Antworten reflektierten die verschiedenen Habituskomponenten der Befragten. Der Habitus der Befragten wurde insbesondere mit Blick auf die geschlechtsbezogenen Unterschiede, die Anwendungsorientierung des Faches, das Universitätsverständnis bzw. das Idealbild der Universität und der Wichtigkeit von beruflichem Kapital hin untersucht. Dem fachspezifisch geführten Öffnungskurs der einzelnen Hochschulen und der Organisationskultur kam nur wenig Bedeutung im Umgang der Hochschulöffnung innerhalb der Interviews zu.

Die Befragten mit einem inklusiven Umgang skizzierten vorwiegend ein Bild von Studierenden mit beruflichem Kapital passend zum universitären Feld. Beim Universitäts-

bzw. Feldverständnis zeigte sich für diese Befragten eine Tendenz hin zu einem modernen Universitätsverständnis, wohingegen Befragte mit exklusiven bzw. ambivalenten Vorstellungen eine Tendenz hin zu einem traditionellen Universitätsverständnis äußerten. Letzteres wurde immer wieder dazu genutzt, die wahrgenommene Eignung von Studierenden mit beruflichem Kapital für ein Studium zu stützen. Eine kooperative Arbeitsweise und eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung waren wieder eng mit einem inklusiven Umgang verbunden: So skizzierten Hochschullehrende mit einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung ein eher modernes und Hochschullehrende mit einer transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung ein eher traditionelles Bild der Universität. Studierende mit beruflichem Kapital haben je nach Lehr-Lern-Überzeugung entweder eine hohe Passung oder geringe Passung mit dem Feld. Die Darstellung der Universität im Sinne einer unternehmerischen, modernisierten Universität schafft mehr Möglichkeiten zur Inklusion von Studierenden mit beruflichem Kapital aufgrund „weiblicher“ und kooperativer bzw. inklusiver Praktiken als die hierarchische, traditionelle Universität mit ihren eher „männlichen“ und wenig kooperativen bzw. exklusiven Praktiken.

Aufbauend auf Forschung der geschlechtsbezogenen Hochschulforschung wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 2) die Schlussfolgerung gezogen, dass der Habitus des Wissenschaftlers (vgl. Bourdieu, 1988), die Dominanz des Bildes des Vollblut- und Vollzeitwissenschaftlers (vgl. Beaufäys, 2006) und das patriarchale und hierarchische Wissenschaftssystem (vgl. Rusconi & Kunze, 2015) weibliche Hochschulmitarbeitende in eine nachteilige Position bringen und zur Reproduktion von Geschlechterungleichheiten im Feld der Universität beitragen. In den qualitativen Interviews zeigte sich, dass aus Sicht der weiblichen Befragten tatsächlich stärker das Bild des universitären Feldes als Kampf dominiert, welchen Studierende mit beruflichem Kapital aufnehmen müssen, um in diesem Feld bestehen zu können. Dabei zeigte sich auch, dass weibliche Befragte weniger das Bild einer modernen Universität, sondern mehrheitlich das Bild einer traditionellen Universität skizzierten, was die Annahmen aus der Literatur teilweise bestätigte.

Diese weiblichen Befragten hatten zudem wiederholt die Befürchtung artikuliert, dass Studierende mit beruflichem Kapital, die durch Anrechnung von beruflichem Kapital Studienleistungen ohne Belegung der Kurse angerechnet bekommen, Etappen, welche traditionelle Studierende unter einem hohen Kraftaufwand meistern müssen, überspringen könnten. Das Anrechnungsverfahren bedroht gemäß dieser Sichtweise die als gegeben

wahrgenommene Ordnung. Ebenso wurde hier das Fach als weniger anwendungsorientiert und berufliches Kapital als weniger wichtig wahrgenommen.

Männliche Befragte zeichneten sich hauptsächlich durch inklusive bis ambivalente Vorstellungen (7 der 8 Befragten) zum Thema Hochschulöffnung aus. Interessanterweise waren die männlichen Befragten weitaus offener und nahmen die Spielregeln des akademischen Feldes als weniger strikt wahr. Dies zeigte sich auch darin, dass männliche Befragte in diesem Teil der Arbeit eine mehrheitlich konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung zu erkennen gaben und Studierende mit beruflichem Kapital gerade aufgrund ihres besonderen, beruflichen Kapitals als große Bereicherung in der Lehrsituation wahrnahmen. Weibliche Befragte hingegen betonten stärker die Wichtigkeit, den Studierenden ihr angeeignetes akademisches Wissen „frontal“ zu vermitteln. Es fiel den männlichen Befragten anscheinend leichter, eine inklusivere Sichtweise auf die Problematik der Hochschulöffnung einzunehmen und eher „weibliche“ Muster zu praktizieren.

Es kann hier eine Parallele zur Studie von Hasenjürgen (1996) und Hasenjürgens weiblichen Befragten höherer sozialer Herkunft und den männlichen Befragten in der qualitativen Studie dieser Arbeit sowie Hasenjürgens weiblichen Befragten aus Arbeiter- und unteren Angestelltenfamilien und den weiblichen Befragten in der qualitativen Studie gezogen werden. Ähnlich diesen weiblichen Befragten höheren Status zeigten männliche Befragte der Chemie und Germanistik einen ausgeprägten Spielsinn: Sie verfügten über eine höhere intuitive Fähigkeit, welchen Nutzen Studierende mit beruflichem Kapital für ihre eigene Forschungs- und Lehrtätigkeit mit sich brächten und setzten diese bereits teilweise um. Männliche Befragte stellten sich flexibler und offener als ihre weiblichen Kolleginnen dem Thema Hochschulöffnung gegenüber dar, wohingegen weibliche Befragte den Eindruck vermittelten, dass der Öffnungsprozess für sie eine weitaus stärkere und längere Anpassungsleistung erforderte. Parallelen finden sich hierdurch auch zu der Studie von Engler (2001) unter Professuren, die ebenso für männliche Befragte aufzeigte, dass diese stärker die Themen Originalität, Innovation und Schöpferum aufgriffen. Auch in dieser Arbeit finden sich diese Themen verstärkt, sind allerdings eher mit einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung als mit einem exklusiven Forschungsverständnis wie bei Engler verbunden. Männliche Befragte rückten zudem stärker die Anwendungsorientierung ihrer Disziplin und die Wichtigkeit von beruflichem Kapital an einer in ihrer Sicht stärker moderneren Universität ins Zentrum.

Diese Ergebnisse stehen daher im Kontrast sowohl zur angenommenen Dominanz einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung (vgl. Schaeper, 1997) und eines kooperativen Forschungsverständnisses (vgl. Beaufaÿs, 2006, 2015; Rusconi & Kunze, 2015) bei weiblichen Hochschulmitarbeitenden, weshalb die Kategorien „weibliche“ Muster und „männliche“ Muster umbenannt wurden in „weibliche/inklusive Muster“ und „männliche/exklusive Muster“. Es konnte gezeigt werden, dass die Kategorien, die als „weibliche“ Muster definiert wurden, mehr bei Befragten mit inklusivem Umgang präsent waren und Kategorien, die als „männliche“ Muster definiert wurden, stärker in Interviews mit Befragten mit exklusivem Umgang präsent waren. Aus diesem Grund kann von einem vergeschlechtlichten Feld der Universität im Kontext der Hochschulöffnung gesprochen werden. Das Thema Hochschulöffnung scheint jedoch die bisherigen gültigen, eher „männlichen“ Spielregeln umgedreht zu haben und „weibliche“ Muster scheinen zu einem entscheidenden Kriterium der Inklusion zu werden.

Die Chemikerinnen und Chemiker nahmen bei 3 der 7 Befragten eine ambivalente Haltung zur Hochschulöffnung ein. Bei den befragten Germanistinnen und Germanisten hingegen überwog mit 5 der 9 Befragten eine auf Inklusion neuer Studierendengruppen zielende Einstellung zum Thema. Darüber hinaus zeigten sich Unterschiede zwischen Befragten des gleichen Faches und Gemeinsamkeiten zwischen Befragten unterschiedlicher Fächer, in Abhängigkeit dazu, wie stark anwendungsbezogen das jeweilige Fach von den Befragten verstanden wurde.

Es konnte gezeigt werden, dass die vorgefundenen ambivalenten und auf Inklusion zielenden Haltungen in der Germanistik vor allem durch die unterschiedlichen Kapitalausstattungen der einzelnen Universitäten beeinflusst wurden: Germanistinnen und Germanisten an Universitäten mit weniger kulturellem Kapital zeigten sich der Hochschulöffnung stärker zugetan als Germanistinnen und Germanisten an Universitäten mit mehr kulturellem Kapital. Die aufgezeigten unterschiedlichen Sichtweisen auf das eigene Fach führten zu einer kritischen Beurteilung von Bechers (1987) und Schaeper's (1997) Annahmen. Die unterschiedlichen Kapitalausstattungen der Fächer und die damit verbundenen unterschiedlichen Positionen im universitären Feld führen auch nicht zwangsläufig zur Entstehung eines ähnlichen wissenschaftlichen Habitus unter Angehörigen der gleichen Fächer, wie von Bourdieu (1988) angenommen. Es konnte vielmehr gezeigt werden, dass der wissenschaftliche Habitus bei Angehörigen des gleichen Faches aufgrund verschiedener Fachkulturen unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

Dennoch bleiben fachspezifische Unterschiede bestehen. Während die Chemikerinnen und Chemiker ihr Fach als „theoretisch“ und „auf bestimmten Fakten basierend“ beschreiben, verstehen die Germanistinnen und Germanisten ihre Profession als „auf bestimmten Klassikern und Denkformen basierend“, als „kreativ“ und als ein „Solospiel“, da dem Selbststudium in der Germanistik eine große Rolle zukomme. Dies bestätigt einige der Befunde aus der Literatur (vgl. u. a. Becher, 1987; Engler, 2000, 2001; Köhler & Gapski, 1997). Allerdings zeigte sich, dass die fachliche Zugehörigkeit nicht die Lehrorientierung der einzelnen Mitarbeitenden in dem Maße bestimmt, wie dies durch die Literatur nahe gelegt wird (vgl. dazu Schaeper, 1997 sowie Köhler & Gapski, 1997). Ob die Lehre eher studien- oder eher forschungsorientiert aufgefasst wird, hing bei den Befragten vor allem damit zusammen, in welchem Maß das eigene Fach als anwendungsorientiert betrachtet wurde.

Eine weitere wichtige Erkenntnis dieser Analyse besteht darin, dass sich, entgegen der ursprünglichen Annahme, eher „weibliche“ Charakteristika für Germanistinnen und Germanisten und eher „männliche“ Charakteristika für Chemikerinnen und Chemiker nicht ermitteln ließen, sondern dass diese Zuschreibungen teilweise individuell getroffen werden konnten.

Weitere Trends zwischen den Fächern waren: a) Chemikerinnen und Chemiker skizzierten stärker ein „männliches“ Bild bzw. traditionelles Bild der Universität, in dem – aufgrund der handwerklichen Komponente des Faches Anwendungsorientierung und beruflichem Kapital schon immer ein gewisser Stellenwert zukam. b) Germanistinnen und Germanisten fassten die Ausrichtung ihres Faches mehrheitlich stark anwendungsorientiert auf. Sie folgten damit einem modernen Universitätsbild und sahen in der Gruppe der Studierenden mit beruflichem Kapital vor allem auch Chancen für die Weiterentwicklung ihres Faches.

Die vorliegende explorative Studie konnte unter Zuhilfenahme des Code-Matrix-Browsers der Analysesoftware MaxQDA folgende Tendenzen für einen inklusiven Umgang aufzeigen: Ein bejahender Umgang mit der Hochschulöffnung wurde mehrheitlich von einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung und einer anwendungsorientierten Sichtweise auf das Fach begleitet. Inklusiv orientierte Befragte skizzierten zudem eher ein modernes Bild der Universität, in welcher berufliches Kapital wichtig ist. Im Kontrast dazu formulierten Befragte, die eine skeptische Haltung zur Hochschulöffnung zeigten, eine eher transmissive Lehr-Lern-Überzeugung und eine wenig anwendungsorientierte Sichtweise auf ihr jeweiliges Fach. In ihren Interviews zeigte sich auch eine Tendenz hin zu einem stärker

traditionellen Bild der Universität und einer teilweise negativen Sicht auf Studierende mit beruflichem Kapital.

## 8. Zusammenfassung und Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde der habitualisierte Umgang von akademischen Universitätsmitarbeitenden mit der Öffnung von Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital untersucht. Hintergrund dieser Arbeit sind die gegenwärtigen Veränderungen im deutschen Hochschulsystem und den Hochschulgesetzen der Länder, die nun a) den Hochschulzugang über berufliches Kapital nach erfolgreichem Abschluss einer Berufsausbildung und mehrjähriger Berufserfahrung, b) die Anrechnung von beruflichem Kapital auf Kurse an der Universität und c) den synchronen Erwerb von akademischem und beruflichem Kapital durch Angebote wie berufsbegleitende Studienprogramme ermöglichen (siehe Kapitel 3).

Diese regulativen Veränderungen mit dem Ziel der Erhöhung des Anteils von Studierenden mit beruflichem Kapital bedingen ihrerseits einen komplexen wie schwierigen Wandlungsprozess an den Universitäten, welcher bisher nur unzureichend untersucht wurde. Dies gilt insbesondere für die Herausforderungen, welche sich aus den Einstellungen von akademischen Hochschulmitarbeitenden gegenüber Studierenden mit beruflichen Kapital ergeben. Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, eine Analyse des Umgangs von akademischen Hochschulmitarbeitenden mit der Öffnung der Hochschulen für Studierende mit beruflichem Kapital unter Bezug auf folgende drei Fragestellungen zu geben: 1. In welcher Beziehung steht der vergeschlechtlichte Habitus von akademischen Hochschulmitarbeitenden im Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung? 2. Wie beeinflussen die fachspezifische Zugehörigkeit/Sozialisation von diesen Mitarbeitenden und die vergeschlechtlichten Fachkulturen den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung? Und: 3. Wie beeinflussen die organisationale Zugehörigkeit und die vergeschlechtlichten Organisationskulturen von akademischen Hochschulmitarbeitenden den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung? (siehe Kapitel 2 und Kapitel 4).

In Bezug auf diese Fragestellungen dienten die Bourdieu'schen Konzepte von Habitus, Kapital und Feld als Analysewerkzeuge, um die Öffnung der Universitäten aus Sicht von akademischen Universitätsmitarbeitenden genauer zu untersuchen. In diesem Zusammenhang wurden diese Konzepte durch Bezugnahme auf die feministische Hochschulforschung und die Genderperspektive von Connell (2002) sowie die Arbeiten von Alheit (2009, 2015a) und Münch (2014) zu fachspezifischen und organisationalen (Kapital-)Unterschieden kritisch erweitert. Das Hauptaugenmerk lag dabei einerseits darauf, Bourdieus Theoriebausteine wie Analysewerkzeuge so umzuarbeiten, dass sie auf den deutschen Hochschulkontext übertragen

werden können. Andererseits galt es, die geschlechtsbezogenen, fachspezifischen und organisationalen Unterschiede im Habitus der akademischen Hochschulmitarbeitenden berücksichtigen zu können. Gerade die geschlechtsbezogenen Themen, welche von der feministischen Hochschulforschung abgeleitet und in der qualitativen Befragung angewandt wurden, lieferten neue Einblicke dahingehend, wie geschlechtsbezogene Faktoren im Feld der Universität wirken. Die Perspektive der Organisationskulturforschung ermöglichte es zudem, sowohl Fachkulturen wie auch Organisationskulturen innerhalb einer Forschungsarbeit Raum zu geben (siehe Kapitel 2).

Die wenigen Studien in Artikelform zur Thematik der Hochschulöffnung für Deutschland (siehe Alheit, 2009; Büttner et al., 2013; Müller, 2014; Müller & Köhler, 2014; Rheinländer, 2014; Rheinländer & Fischer, 2017) wurden durch internationale Forschung zum Thema Hochschulöffnung als auch durch Ansätze aus der Frauen- und Geschlechterforschung ergänzt (Kapitel 4), um potentielle Einflüsse auf den Umgang mit der Hochschulöffnung bereits bei der Vorereitung der empirischen Studien berücksichtigen zu können. Insbesondere die Einflüsse der feministischen Hochschulforschung zeigten sich in den empirischen Studien, wenn auch die Dichotomisierung in „weibliche“ und „männliche“ Muster einige Limitationen mit sich brachte. Dahingegen konnten die in der Literatur angeführten fachbezogenen und organisationalen Unterschiede nur teilweise bestätigt werden.

Die Datenerhebung wie -analyse erfolgte mittels eines Mixed-Method-Designs, das eine quantitative Umfrage sowie qualitative Interviews umfasste. Dabei wurden potentielle Unterschiede im Umgang mit dem durch die Hochschulöffnung angestoßenen Veränderungsprozess seitens der akademischen Universitätsmitarbeitenden in Abhängigkeit von Geschlecht, Fach sowie Hochschulzugehörigkeit untersucht. Die Umfrage, durchgeführt an einer Universität mit relativ weit vorangeschrittenem Öffnungsprozess und mehrheitlich weit geöffneten Fächern, zielte darauf ab, den Umgang mit der Hochschulöffnung basierend auf vorheriger Forschung (siehe R. Müller, 2014) zu quantifizieren. Daran anschließend wurden in der qualitativen Interviewstudie individuelle habituelle Ausprägungen bezüglich des Umgangs mit der Hochschulöffnung näher untersucht. Bei der Auswahl der Befragten wurde dabei darauf geachtet, dass diese an Universitäten angestellt waren, die sich im bundesdeutschen Vergleich wenig geöffnet haben, und darüber hinaus in Fächern (Chemie und Germanistik) arbeiten, welche als noch wenig geöffnete Fächer gelten (siehe Kapitel 5).

In der quantitativen Befragung kann der Umgang mit der Hochschulöffnung als tendenziell ambivalent bis inklusiv beschrieben werden (siehe Kapitel 6). Auch in der qualitativen



Befragung zeigten 12 der 16 Befragten einen mehrheitlich inklusiven bis ambivalenten Umgang mit dieser Thematik. Im Rahmen dieser beiden Untersuchungen kann nicht von einem überwiegend exklusiven Habitus an deutschen Universitäten auf Seiten der Universitätsmitarbeitenden gesprochen werden (vgl. u. a. Alheit, 2009).

Sowohl in der quantitativen wie auch in der qualitativen Studie hat sich gezeigt, dass akademische Hochschulmitarbeitende an deutschen Universitäten Haltungen gegenüber der Hochschulöffnung haben, die in Abhängigkeit insbesondere von geschlechtsbezogenen und fachspezifischen Einstellungen stehen.

Die folgenden Absätze fassen die geschlechtsbezogenen, fachspezifischen und organisationalen Ergebnisse getrennt zusammen, um daran anschließend die jeweiligen empirischen bzw. theoretischen Grenzen dieser Arbeit zu bestimmen und den weiteren Forschungsbedarf aufzeigen zu können.

#### *Geschlechtsbezogene Unterschiede*

Den Ergebnissen der quantitativen Befragung zu Folge hatten weibliche akademische Mitarbeitende an der bereits weiter geöffneten Universität einen signifikant inklusiveren Umgang als männliche Befragte mit der Hochschulöffnung. Ein inklusiver Umgang fand sich dabei insbesondere bei weiblichen Befragten der Sozial- und Bildungswissenschaften, wobei dieser Befund im Einklang mit den Ergebnissen von Alheit (2009) steht. Interessanterweise neigten jedoch in der qualitativen Befragung die weiblichen Befragten zu mehr ambivalenten bzw. exklusiven Vorstellungen als männliche Befragte. Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Studien war, dass in der quantitativen Befragung für weibliche Befragte eher eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung und in der qualitativen Studie eher eine transmissive Lehr-Lern-Überzeugung aufgezeigt werden konnte.

Für diese geschlechtsbezogenen Unterschiede gibt es verschiedene Erklärungsansätze:

Erstens waren in der quantitativen Befragung weibliche Promovierte und Professorinnen unterrepräsentiert. Aufgrund der kleinen Fallzahl konnten keine tiefergehenden Analysen zwischen verschiedenen Funktionen in der Universität nach Geschlecht und Fach durchgeführt werden. Dieser Unterrepräsentation von Professorinnen und weiblichen Promovierten wurde durch einen Fokus auf Habilitierte und Professorinnen in der qualitativen Befragung begegnet, um ein unfassenderes Bild skizzieren zu können. Diese Unterschiede in der Stichprobe könnten jedoch Auslöser für die geschlechtsbezogenen Unterschiede zwischen den beiden Studien sein, da es womöglich Unterschiede auf

professoraler Ebene und der Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeitenden in Anlehnung an andere Literatur in diesem Bereich gibt:

Aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2014, S. 8f.) zeigen, dass im Verlauf der akademischen Karriere der Anteil an Frauen abnimmt, insbesondere auf Ebene der Habilitation und der Professur. Die „männliche“ Wissenschaftskultur verlangt eventuell eine Anpassung oder Änderung „weiblicher“ Muster, um in diesem Feld bestehen zu können bzw. es bestehen nur weibliche Hochschulmitarbeitende, die bereits mit den Spielregeln dieses Feldes konform gehen. Es könnte daher möglich sein, dass weibliche Hochschulmitarbeitende auf Ebene der Promotion oder der wissenschaftlichen Mitarbeit optimistischer sind und auf höherer Ebene, wie z. B. Beaufäys (2006, 2015) feststellt, als einsame Einzelkämpferinnen aufgrund der Feldstruktur auftreten müssen und als Resultat eine Tendenz zu einem exklusiven Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung haben. Rusconi und Kunze (2015) merken ebenso an, dass insbesondere in der Phase der Habilitation bzw. des PostDocs für Frauen größere Ungleichheiten in einem durch „hegemoniale Männlichkeiten“ (Connell, 2002) und Hierarchie gekennzeichneten System (re)produziert werden. Diese Ungleichheiten könnten zur Wahrnehmung führen, dass der Erfolg an der Universität durch bestimmte Qualitäten wie Biss, Exzellenz oder Durchhaltevermögen bedingt wird, um diesen Ungleichheiten des Feldes begegnen zu können. Diese Feldvorstellungen könnten eine Erklärung dafür sein, warum sich weibliche Befragte Studierenden mit beruflichem Kapital aufgrund ihres Bildungshintergrundes ein Studium weniger zutrauen und die Hochschulöffnung als weniger sinnvoll erachten als männliche Befragte in der qualitativen Befragung bzw. weibliche Befragte in der quantitative Studie.

Zweitens können die geschlechtsbezogenen Unterschiede neben Statusunterschieden in beiden Befragungen eventuell auf organisationale Unterschiede zurückgeführt werden. Die für die quantitative Befragung ausgewählte Universität ist eine vergleichsweise junge Universität (gegründet zu Beginn der 2000er), wohingegen in der qualitativen Befragung nur ein Befragter von einer „jungen“ Universität stammte (gegründet Ende der 1960er). An bereits länger bestehenden Universitäten sind die Organisationskulturen möglicherweise noch stärker vergeschlechtlicht, „männliche“ Praktiken werden von weiblichen Befragten als zielführender wahrgenommen, um in diesem traditionellen universitären bzw. organisationalen Feld bestehen zu können und führen daher zu tendenziell exklusiveren Vorstellungen bzw. Verhaltensmustern.

Drittens könnten vergeschlechtlichte Fachkulturen von Studie zu Studie die unterschiedlich eingenommene Haltungen der beiden Geschlechter zwischen der quantitativen und qualitativen Befragung aufbauend auf der in Kapitel 4 diskutierten Literatur erklären: Die Fächer mit einem „weiblichen“ wissenschaftlichen Habitus sind hiernach inklusiver eingestellt. Angehörige der weichen Wissenschaften äußerten in der quantitativen Befragung – in dieser Untersuchung waren diese Wissenschaften durch die angewandten Sozialwissenschaften und die Bildungswissenschaften vertreten – einen inklusiveren Umgang mit der Thematik. Die Germanistik kann zwar auch den weichen Wissenschaften als Geisteswissenschaft zugeordnet werden, Angehörige der Geisteswissenschaften waren in der quantitativen Befragung jedoch unterrepräsentiert. Dieser Unterschied im Öffnungsprozess kann weiter zu Unterschieden in der Fachkultur beitragen, welches sich auf der geschlechtbezogenen Ebene in unterschiedlichen Verhaltensformen manifestiert.

Viertens können Differenzen auch auf Unterschiede im methodischen Vorgehen und wie die geschlechtsbezogenen Unterschiede konzeptualisiert wurden, zurückgeführt werden. Über diese empirischen Limitationen hinaus zeigten sich auch theoretische Limitationen, insbesondere im Hinblick auf die hier verwendeten „weiblichen“ und „männlichen“ Dichotomisierungen, insbesondere in der qualitativen Studie. Hier wurde aufgrund des Mangels an Forschung im Hochschulbereich auf teilweise veraltete Theorien (z. B. Schaeper) zurückgegriffen. Die darauf aufbauend identifizierten „weiblichen“ und „männlichen“ Unterschiede passten nur teilweise mit der Empirie dieser Arbeit zusammen, was gemeinsam mit den empirischen Limitationen die Notwendigkeit weiterer Forschung aufzeigt.

Die Durchführung einer größer angelegten quantitativen Befragung mit Bezug auf die hier diskutierten vergeschlechtlichten Themen unter Hochschullehrenden könnte helfen, mögliche Gründe für die Unterschiede dieser beiden explorativen Studien aufzuzeigen und damit ebenfalls aufzuzeigen, inwieweit sich der Umgang mit der Hochschulöffnung oder anderen, gegenwärtig diskutierten hochschulpolitischen Veränderungsprozessen als vergeschlechtlicht für Hochschulmitarbeitende beschreiben lässt. In dieser Studie hat sich gezeigt, dass der vergeschlechtlichte wissenschaftliche Habitus vom biologischen Geschlecht differieren kann und männliche Befragte ebenso über eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung und ein nach außen gerichtetes Forschungsverständnis verfügen können. Es wäre daher interessant zu untersuchen, inwieweit sich die Bereitschaft zu einer Öffnung der Hochschule nicht am biologischen Geschlecht, sondern an einer „weiblichen“ bzw. „männlichen“ Forschungs- und Lehrweise orientiert. In diesem Kontext wäre es von Interesse, Angehörige

von traditionell „weiblich“ und traditionell „männlich“ dominierten Fächern zu befragen, da sich vergeschlechtlichte Fachkulturen über beide Studien hinweg nicht in dem Maße als beeinflussend darstellen, wie ursprünglich angenommen. Bei der Durchführung einer solchen Studie sollte die begrenzte Passung der Kategorien „weiblich“ und „männlich“ kritisch reflektiert oder entsprechend um geeignetere Begriffe ergänzt werden, um Dichotomisierungen vorab entgegen zu wirken, Dichotomisierungen zu dekonstruieren und neue vergeschlechtlichte Themen identifizieren zu können.

### *Fachspezifische Unterschiede*

Diese Arbeit bestätigte den immer noch starken Einfluss von Fachkulturen im Vergleich zu Organisationskulturen auf den Habitus und den Umgang mit dem Veränderungsprozess der Hochschulöffnung im Kontext der Anwendungsorientierung des jeweiligen Faches. In der quantitativen Befragung zeigten sich keine signifikanten Unterschiede im Umgang zwischen den Angehörigen der Fächer, jedoch gab es signifikante Unterschiede in der Beurteilung der Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten, insbesondere von beruflichem Kapital. Es zeigte sich eine Tendenz hin zu einem inklusiveren Umgang der weichen Wissenschaften. In der qualitativen Befragung zeigte sich eine ähnliche Tendenz: Chemikerinnen und Chemiker hatten exklusivere Haltungen als die Germanistinnen und Germanisten, was Alheits (2009) sowie Rheinländers und Fischers (2017) Forschung bestätigte. Alheit stellte jedoch in seinen Studien von 2009 und 2016 heraus, dass die Fächer der weichen Fachkulturen im Vergleich zu den Fächern der harten Fachkulturen immer mehr an Bedeutung verlieren, welches zu einem exklusiven Habitus gegenüber Studierenden ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung führen könnte. In dieser Studie konnte insbesondere für einige Germanistinnen und Germanisten an Universitäten mit weniger intellektuellem Kapital das Gegenteil beobachtet werden – hier wurde die Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital als eine Chance wahrgenommen, um neue Perspektiven für die Geisteswissenschaften zu kreieren und damit ihre Bedeutung zu unterstreichen sowie ihre Position im universitären Feld wieder zu stärken. Analog zu den Ergebnissen der Studie von Petendra, Schikorra und Schmiede (2012) ist in den Naturwissenschaften die Verzahnung von Theorie und Praxis noch wenig aufeinander abgestimmt, wohingegen in den Geisteswissenschaften Praxisbezüge bereits weiter angedacht werden.

Ergänzend zeigten sich in diesem Bereich der Arbeit insbesondere theoretische Limitationen. In der explorativen, qualitative Studie konnte ebenso aufgezeigt werden, dass eine inklusive Haltung insbesondere mit einem anwendungsorientierten bzw. einer nach außen orientierten

Sichtweise auf das Fach und die Universität verknüpft ist. Damit wurden in dieser Arbeit Werte dieser beiden Fächer angesprochen, die sich nicht in der ursprünglichen Einteilung von Becher (1987) bei den Geistes- und Naturwissenschaften finden. Die meisten Sequenzen zur Fachkultur für diese beiden Fächer wurden den Kategorien anwendungsorientiert bzw. nicht anwendungsorientiert zugeordnet. Hier zeigt sich wieder die bereits angesprochene Kulturveränderung an Universitäten und dem universitären Feld im Allgemeinen. Mit dem Wandel der Universitäten zu institutionalisierten Organisationen und der zunehmenden Ökonomisierung, welche bereits stärker an Universitäten mit mehr ökonomischem Kapital fortgeschritten zu sein scheint, verändern sich auch Fächer und die als gültig wahrgenommenen Kapitalstrukturen bzw. die zentralen Kulturwerte.

In beiden Studien zeigte sich zudem, dass die Fachkulturen nicht mehr in der gleichen Art und Weise wie bei Schaeper (1997) vor 20 Jahren vergeschlechtlicht sind, da z. B. auch Chemikerinnen und Chemiker über eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung und Germanistinnen und Germanisten über eine transmissive Lehr-Lern-Überzeugung verfügen. Im Bereich der fachbezogenen Unterschiede sollte weitere Forschung versuchen, diese bisherigen Studien zur Fachkultur weiter zu thematisieren und nicht nur die Unterschiede zwischen den Fachkulturen sondern auch Gemeinsamkeiten, wie z. B. eine zunehmende Bedeutung der unternehmerischen Werte, ins Zentrum zu stellen und damit an die Organisationskulturforschung anzuknüpfen.

Daneben gibt es Einschränkungen bei der empirischen Untersuchung der fachspezifischen Unterschiede. Bei der in der quantitativen Befragung untersuchten Universität handelte es sich um eine Profiluniversität mit relativ starker interdisziplinärer Ausrichtung, was eventuelle Fachdifferenzen abgeschwächt haben könnte. Zusätzlich waren die harten und reinen Wissenschaften in Form der Naturwissenschaften und die weichen und reinen Wissenschaften in Form der Geisteswissenschaften an der Universität unterrepräsentiert. Somit decken die beiden Studien nicht die gleichen Fachkulturen ab und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist hierdurch eingeschränkt.

#### *Organisationspezifische Unterschiede*

In der quantitativen Studie hingen ein wahrgenommener inklusiv geführter Öffnungskurs und eine Flexibilitätsorientierung der Universität mit einem inklusiven Umgang mit der Hochschulöffnung auf Seiten der Hochschulmitarbeitenden nur schwach zusammen. Auch in der qualitativen Befragung konnte weder ein starker Einfluss der Organisationskultur noch

des organisational geführten Öffnungskurses aufgezeigt werden, sondern es wurde aufgezeigt, dass mehrheitlich die Kapitalausstattung der Universität und damit die Anwendungsorientierung bzw. die nicht vorhandene Anwendungsorientierung der Universität als ein moderierender Einfluss auf die Wahrnehmung der Fachkultur eine zentrale Rolle spielte. In der qualitativen Befragung zeigten sich insbesondere für die Germanistik Unterschiede zwischen Befragten an Universitäten mit mehr intellektuellem Kapital und Befragten an Universitäten mit weniger intellektuellem Kapital. An Universitäten mit weniger intellektuellem Kapital wurde die Öffnung des Faches als besonders relevant für das Bestehen bzw. für das Erhalten der Reputation gesehen und beeinflusste hierüber die Vorstellungen der Befragten mehrheitlich positiv. Insgesamt konnten jedoch nur wenig Hinweise auf den Einfluss organisationspezifischer Unterschiede auf habituell geprägte Denk- und Verhaltensmuster in dieser Arbeit aufgezeigt werden.

In der quantitativen Studie erfolgte keine objektive Messung des organisational geführten Öffnungskurses und der Organisationskultur, sondern eine Messung über die Wahrnehmung von Hochschulmitarbeitenden und damit deren wahrgenommener Realität. Es können daher keine Aussagen über den tatsächlichen organisationalen Öffnungskurs getroffen werden. Die quantitative Studie wurde nur an einer Universität durchgeführt, daher sollten die Ergebnisse mit Vorbehalt betrachtet werden, da keine Vergleiche mit anderen Organisationskulturen und einem anderen organisational geführten Öffnungskurs möglich sind. Außerdem ist für einige Auswertungen die Fallzahl zu gering ( $N < 100$ ), um Aussagen über statistische Signifikanzen treffen zu können.

Über beide Studien hinweg hat sich gezeigt, dass es mit einigen Schwierigkeiten verbunden ist, akademische Hochschulmitarbeitende für ein Forschungsvorhaben im Bereich der Hochschulforschung zu gewinnen. Weiter haben sich theoretische Limitationen des hier gewählten Ansatzes gezeigt, da entweder Organisationskulturen gegenwärtig noch wenig Bedeutung an deutschen Universitäten zukommt oder das hier verwendete Messinstrument – das OCAI – und das dazugehörige CFV nur wenig passend ist. Weitere Forschung sollte hier ansetzen, da insbesondere die qualitative Studie gezeigt hat, dass das „traditionelle“ Bild des Vollblut- und Vollzeitwissenschaftlers und das patriarchale und hierarchische Wissenschaftssystem in dieses Feld nicht mehr so ganz passen – Lehre, Vernetzung und Kooperationen mit außeruniversitären Feldern stehen heute viel stärker im Vordergrund als dies historisch der Fall war. Das Bild der Forscherin bzw. des Forschers im Elfenbeinturm ist

veraltet und Erfolgskriterien bewegen sich nun in einer stärker quantifizierbaren Richtung wie Publikationen, Forschungsgelder etc., auch in den Geisteswissenschaften.

Innerhalb einer qualitativen Befragung könnten Angehörige mehrerer Fächer an verschiedenen Universitäten befragt werden, um das Zusammenspiel verschiedener Fächer an einer Universität, deren Positionierung im Feld der Universität und deren Einfluss auf den Umgang mit der Hochschulöffnung genauer analysieren zu können. Gerade eine Analyse der unterschiedlichen Kapitalausstattungen der Universitäten und der Einfluss, den diese auf den Habitus haben, könnten neue Einsichten auf das Thema Organisationskultur liefern.

Die Durchführung einer quantitativen Befragung ausgewählter Fächer an mehreren Universitäten innerhalb eines größeren Forschungs- bzw. Verbundprojektes, um den Umgang mit dem Thema Hochschulöffnung mit einer größeren Fallzahl zu untersuchen, könnte den Limitationen der Arbeit hinsichtlich der fachbezogenen und auf die Hochschulorganisation bezogenen Unterschieden entgegenwirken. Es sollten hierfür mehrere Universitäten befragt werden und Fragen zur Fachkultur an der Universität, der Fachkultur im Allgemeinen und der Wahrnehmung der Fachkultur durch die Hochschulmitarbeitenden miteingeschlossen werden, um Effekte unterschiedlicher Kapitalausstattungen und unterschiedlich gelebter Fachkulturen des gleichen Faches und deren Effekte auf den Habitus aufzeigen zu können. Die akademischen Stationen der Befragten sollten detailliert erhoben werden. Zudem sollte die Kultur der Organisation nicht über ein standardisiertes Organisationskulturmessinstrument wie das CVF erhoben werden, sondern stärker ausgewählte Werte wie Praxisorientierung, Innovation, community outreach oder Regionalität in den Fokus gestellt werden, um an die Ergebnisse dieser Studie anknüpfen zu können.

Insbesondere die Arbeiten von Alheit (2015a), Münch (2014) sowie Pitman und Vidovich (2012, 2013), die ebenso auf die Arbeiten von Bourdieu aufbauen, könnten für zukünftige Forschung in diesem Bereich interessante Ausgangspunkte bieten und kombiniert werden, um integrative Organisationssubkulturtypen von Adhokratie- und Marktkulturen zu schaffen, bei denen den Kapitalausstattungen von Universitäten eine stärkere Rolle zukommt. Ein Forschungsvorhaben, das einen solchen Ausgangspunkt wählt, könnte differenzierte Einblicke in geschlechtsbezogene, fachspezifische und die Organisation betreffende Unterschiede und ihre Wirkzusammenhänge liefern.

Eine weitere Einschränkung über die beiden Studien hinweg liegt darin, dass nicht alle Befragten in gleicher Weise mit dem Hauptuntersuchungsgegenstand dieser Arbeit, der

Öffnung der Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital, vertraut waren. Dies liegt darin begründet, dass die Fächer und die einzelnen Universitäten in Deutschland sich bisher unterschiedlich stark geöffnet haben und ist das erste Indiz für einen weiteren Forschungsbedarf. Dadurch ließen sich eventuell verlässliche Aussagen treffen, welche Unterschiede einen inklusiven bzw. exklusiven Umgang mit der Hochschulöffnung bedingen.

Innerhalb dieser Arbeit stand vorrangig die Erhebung des Einflusses des Habitus auf die Vorstellungen und Beurteilungen zum Thema Hochschulöffnung und nicht die gelebte Praxis der akademischen Mitarbeitenden im Vordergrund. Eine qualitative Studie unter Nutzung der Methode Beobachtung kann weiteren Erkenntnisgewinn dahingehend liefern, wie der Habitus die Wahrnehmung von und Handlungen im Bezug auf Studierende mit beruflichem Kapital in der tatsächlichen Lehrsituation beeinflusst. Zusammenfassend lassen sich interessante Ausgangspunkte für diejenigen aufzeigen, die im Bereich der Hochschulöffnung arbeiten. So konnte zum einen gezeigt werden, dass die akademischen Hochschulmitarbeitenden einen unterschiedlichen Umgang mit der Hochschulöffnung haben, auch innerhalb desselben Faches. Innerhalb von als exklusiv angenommenen Fächern wie der Chemie oder der Germanistik finden sich durchaus Hochschullehrende, die eine Öffnung der Universitäten begrüßen. Um den Öffnungsprozess voranzutreiben, kann es hilfreich sein, gemeinsam mit diesen "Inklusiven" einen Veränderungsplan für die Fakultät bzw. den Fachbereich zu erarbeiten.

Ergänzend hat sich gezeigt, dass eine konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung mit inklusiven Einstellungen gegenüber der Hochschulöffnung einhergeht. Da nicht jeder Hochschullehrende über einen solchen Lehrhabitus verfügt, wäre es sinnvoll, Fortbildungsmaßnahmen im Zuge der Hochschulöffnung eventuell wieder unter Einbindung der "Inklusiven" anzubieten, die aufzeigen, wie Bildungsdiversität in der Lehre erfolgreich genutzt werden könnte. Programme wie die vom BMBF geförderte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2017) zielen bereits jetzt schon darauf ab, u. a. Theorie und Praxis besser zu verbinden bzw. der Heterogenität der Studierendenschaft gerecht zu werden.

Daher steht im Kontext der Hochschulöffnung nicht nur die Frage im Vordergrund, ob sich Universitäten bereits zu einer unternehmerischen Universität hin gewandelt haben und sich an etwaige Veränderungen anpassen können, sondern inwieweit das vorhandene Kapital an der Universität und damit die an der Universität vorhandenen Fächer und fachlichen



Strömungen Anknüpfungspunkte für den jeweiligen Veränderungsprozess aus sowohl organisationaler Perspektive wie auch aus Sicht der Hochschulmitarbeitenden bieten.

In der qualitativen Studie fand sich neben anderen Stereotypen der Stereotyp, dass die Studierenden mit beruflichem Kapital nur zur Weiterentwicklung der Karriere oder nur, um einen Abschluss zu erlangen, an die Universität kommen. Wie Müller und Repo (2013) jedoch aufzeigen konnten, kommen Studierende mit beruflichem Kapital auch aufgrund einer fachlichen Umorientierung und als Bildungsaspiranten an die Hochschule (siehe auch Alheit et al., 2008). Es könnte daher hilfreich sein, Veranstaltungen anzubieten, in denen die "Exklusiven" auf Studierende mit beruflichem Kapital treffen und deren Motivationen, Beweggründe und Ambitionen für das Studium näher kennenlernen könnten, um zu einem facettenreicheren Bild der Studierenden mit beruflichem Kapital zu gelangen. Hier könnte auch aufgezeigt werden, dass diese Studierenden über die notwendigen Strategien bzw. das notwendige Gespür für die akademischen Spielregeln verfügen, um in diesem Feld zu bestehen.

Die Hochschulöffnung für Studierende mit beruflichem Kapital bricht sowohl mit alten Zugangsregelungen sowie mit den traditionellen Vorstellungen, dass der Zugang zu universitärem Wissen nur an Universitäten erfolgen kann und dass ein grundständiges Vollzeitstudium den einzigen Weg zu einem universitären Abschluss darstellt. Der Umgang mit dieser Thematik gestaltet sich zwischen den einzelnen Hochschulmitarbeitenden als Resultat individueller Sozialisationsverläufe und vergeschlechtlichter Praktiken auf jeweils unterschiedliche Weise und sollte innerhalb der weiteren Ausweitung des Veränderungsprozesses Hochschulöffnung berücksichtigt und erforscht werden.

## Literaturverzeichnis

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4 (1), 58-139.
- Alheit, P. (2009). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem 'zweiten Bildungsweg'. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2009 (3), 215–226.
- Alheit, P. (2015a). Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. Fachtagung „Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium“, 19. Februar 2015, Hochschule Hannover, Deutschland.
- Alheit, P. (2015b). „Bildungsmentalitäten“. Methodologischer Rahmen und exemplarische Darstellung eines qualitativen Vergleichs akademischer Kulturen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 19–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P. (2016). Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 25–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 577–606.
- ALLBUS (2014). ALLBUS - Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften 2012. Abgerufen am 1. Juni 2014 auf [www.gesis.org/allbus/datenzugang/frageboegen/](http://www.gesis.org/allbus/datenzugang/frageboegen/)
- Allmendinger, J., Kleinert, C., Antoni, M., Christoph, B., Drasch, K., Janik, F. et al. (2011). Adult education and lifelong learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 283–299.
- Andersson, P. & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20 (5), 595–613.
- Andersson, P. & Harris, J. (2006). *Re-theorising the recognition of prior learning*. Leicester: NIACE.

- ANKOM (2015). ANKOM - Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Abgerufen am 12. Mai 2015 auf [www.ankom.his.de](http://www.ankom.his.de)
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. M. (2013). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Australian Education Network (2015). Groupings of Australian universities. Abgerufen am 14. Mai 2017 auf [www.australianuniversities.com.au/directory/australian-university-groupings/](http://www.australianuniversities.com.au/directory/australian-university-groupings/)
- Baier, C. & Münch, R. (2013). Institutioneller Wettbewerb und Karrierechancen von Nachwuchswissenschaftlern in der Chemie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65 (1), 129–155.
- Banscherus, U. (2010). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In G. Wiesner, A. Wolter & C. Koepernik (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft* (S. 221–238). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bargel, T. (2013). Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums: Definitionen, Daten, Konzepte, Erfahrungen, Positionen und Prognosen für Baden-Württemberg. *Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* 69. Konstanz. Abgerufen am 14. Mai 2017 auf [www.kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/29782/Bargel\\_0-262125.pdf;sequence=3](http://www.kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/29782/Bargel_0-262125.pdf;sequence=3)
- Barlösius, E. (2012). Wissenschaft als Feld. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 125–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Beaufaÿs, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Beaufaÿs, S. (2006). „...weil die anderen sagen, dass man ein guter Historiker ist.“ Leistung, Anerkennung und Geschlecht im wissenschaftlichen Feld. In G. Kruijff & W. Vögele (Hrsg.), *Schatten der Differenz. Das Paradigma der Anerkennung und Realität gesellschaftlicher Kontrolle* (S. 171–180). Hamburg: LIT Verlag.
- Beaufaÿs, S. (2015). Die Freiheit arbeiten zu dürfen. Akademische Laufbahn und legitime Lebenspraxis. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2015 (3), 40–59.

- Becher, T. (1987). The disciplinary shaping of the profession. In B. R. Clark (Hrsg.), *The academic profession: national, disciplinary and institutional Settings*. (S. 271–303). Berkeley: University of California Press.
- Becker, R. (2012). Der Übergang ins Hochschulstudium Prozesse und Mechanismen am Beispiel der deutschen Schweiz. In M. M. Bergman (Hrsg.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden* (S. 305–331). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36 (2), 100–117.
- Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübbe, H. & Marx, A. (2014). Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule - Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 20, Mainz, 2014*.
- Bergquist, W. H. (1992). *The four cultures of the academy: insights and strategies for improving leadership in collegiate organisations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergquist, W. H. & Pawlak, K. (2008). *Engaging the six cultures of the academy: revised and expanded edition of the four cultures of the academy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bilinski, M. (2007). Wissenschaft und Geschlecht im Kontext sozialer Machtverhältnisse. Ein Vergleich von Deutschland und Portugal. *gender...politik...online*, Mai 2007. Abgerufen am 14. Mai 2017 auf [www.fu-berlin.de/sites/gpo/systemvergleich/Europ\\_ische\\_Entwicklung/Wissenschaft und Geschlecht im Kontext sozialer Machtverh\\_ltnisse Ein Vergleich von Deutschland und Portugal/merle bilinski.pdf](http://www.fu-berlin.de/sites/gpo/systemvergleich/Europ_ische_Entwicklung/Wissenschaft_und_Geschlecht_im_Kontext_sozialer_Machtverh_ltnisse_Ein_Vergleich_von_Deutschland_und_Portugal/merle_bilinski.pdf)
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bonz, J. (2006). Das Kultur-Wissen des Habitus. Ausführungen zu Pierre Bourdieus Rekonzeptualisierung des ethnologischen Kulturbegriffs angesichts der Kultur der Moderne. In M. Hillebrand, P. Krüger, A. Lilge & K. Struve (Hrsg.), *Willkürliche Grenzen: das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung* (S. 91–112). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Boultgen, D. (2003). *Customer Relationship Management in mittelständischen Unternehmen*. Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit. Universität Göttingen: Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie.
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14 (6), 19–47.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: essays towards a reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2001a). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2001b). *Masculine Domination*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 24. Auflage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*. Stuttgart: Klett.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In P. Bourdieu & L. P. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95–249). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandes, Holger (2002). *Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47 (3), 134–145.
- Bremer, C., Göcks, M., Rühl, P. & Stratmann, J. (2010). *Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Broadbridge, A. & Swanson, V. (2005). Earning and learning: how term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work*, 18 (2), 235–249.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson. (2000). Constructing organizations: the example of public sector reform. *Organization Studies*, 21, 721–746.
- Bryman, A. (2008). *Social science research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buche, A. & Carstensen, J. (2009). Qualitative Comparative Analysis: Ein Überblick. In P. Kriwy & C. Gross (Hrsg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen* (S. 65–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buhr, R., Freitag, W. K. & Hartmann, E. A. (Hrsg.). (2008). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- 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. Rostock. Abgerufen am 15. Mai 2017 auf [www.rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\\_document\\_0000000238/rosdok\\_derivate\\_0000005044/RBzWOP\\_09\\_2012.pdf](http://www.rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_document_0000000238/rosdok_derivate_0000005044/RBzWOP_09_2012.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015a). Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes. Abgerufen am 2. Dezember 2015 auf [www.bmbf.de/de/8680.php](http://www.bmbf.de/de/8680.php)

- BMBF (2015b). Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Zugriff am 12. Mai 2015. Verfügbar unter: [www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/](http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/)
- Cai, Y. (2008). Quantitative assessment of organisational cultures in post-merger universities. In J. Välimaa & O. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural perspectives on higher education* (S. 213–226). Dordrecht: Springer.
- Cameron, K. S. & Freeman, S. (1991). Cultural congruence, strength, and type: relationships to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 23–58.
- Cameron, K. S. & Quinn, R.E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chaffee, E. E. & Tierney, W. G. (1988). *Collegiate culture and leadership strategies*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Clark, B. R. (1963). Faculty cultures. In T. F. Lunsford (Hrsg.), *The study of academic administration* (S. 39–54). Boulder: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Clark, B. R. (1970). *The distinctive college: antioch, reed & swarthmore*. Chicago: Adline.
- Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 17 (2), 178–184.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Paris/Oxford: IAU/Elsevier Science.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president*. New York: MacGraw Hill.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge, UK/Malden, MA: Polity Blackwell Publishers.
- Cooper, L. & Town, C. (2013). Recognition of prior learning: exploring the ‘knowledge question’. *International Journal of Lifelong Education*, 32 (4), 447–463.
- Cronqvist, L. (2007). *Konfigurationelle Analyse mit Multi-Value QCA als Methode der Vergleichenden Politikwissenschaft mit einem Fallbeispiel aus der Vergleichenden Parteienforschung (Erfolg Grüner Parteien in den achtziger Jahren)*. Nicht veröffentlichte Dissertation. Universität Marburg.

- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission (2002). The Copenhagen Declaration, (November 2002). Zugriff am 10. Januar 2015 auf [www.ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf)
- Deem, R. (2003). Gender, organizational cultures and the practices of manager-academics in UK universities. *Gender, Work and Organization*, 10 (2), 239–259.
- Distefano, C., Zhu, M. & Mîndril, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (20), 1–11.
- Doering, S. & Hanft, A. (2008). Studium für beruflich Qualifizierte. In E. A. Hartmann, R. Buhr, W. Freitag, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke et al. (Hrsg.), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 176–186). Berlin: Waxmann.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. Abgerufen am 25. Februar 2017 auf [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch)
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. *Sociology of Education*, 75 (1), 44–68.
- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim: GBV.
- Engler, S. (2000). Zum Selbstverständnis von Professoren und der illusio des wissenschaftlichen Feldes. In B. Kraus (Hrsg.), *Wissenskulturr und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt* (S. 121–151). Frankfurt am Main: Campus.
- Engler, S. (2001). „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Engler, S. (2010). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 257–268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Engler, S. (2013). Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In A. Lenger, C. Schneikert & F. Schumacher (Hrsg.) *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 247–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the entrepreneurial university. *Social Science Information*, 52 (3), 486–511.
- Europäische Union (2003). Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Abgerufen am 10. Januar 2015 auf [www.europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11067\\_de.htm](http://www.europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_de.htm)
- European Ministers of Education (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Abgerufen am 10. Juni 2016 auf [www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43](http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43)
- Feichtenbeiner, R., Neumerkel, J. & Banscherus, U. (2015). Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens in Bund und Ländern. Ergebnisse eines studentischen Forschungsprojektes an der Humboldt-Universität zu Berlin. Abgerufen am 15. Mai 2017 auf [https://de.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/fyfs/524/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/fyfs/524/download_file)
- Fend, H. (1969). *Sozialisation und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Finnegan, F., Merrill, B. & Thunborg, C. (Hrsg.). (2014). *Student voices on inequalities in European higher education: challenges for theory, policy and practice in a time of change*. Routledge.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Freitag, W. K. (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. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen am 15. Mai 2017 auf [www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_208.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_208.pdf)
- Freitag, W. K. (2011). Recognition of Prior Learning - Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen. In Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule* (S. 341-372). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2013). Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. 2013;2013(4).
- Fröhlich, G. (1999). Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In H. Schwengel & B. Höpken (Hrsg.), *Grenzenlose Gesellschaft? Band II, Teil 2* (S. 100–102). Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207–226.
- Funk, E. (2015). Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen. Steilvorlage für den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“? In M. Schäfer, M. Kriegel & T. Hagemann (Hrsg.), *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen* (S. 23–32). Münster: Waxmann.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42 (1), 1–13.
- Gergen, M. (1992). Life stories: Pieces of a dream. In G. C. Rosenwald & R. L. Ochberg (Hrsg.), *Storied lives. The cultural politics of self-understanding* (S. 127–144). New Haven, CT/London: Yale University Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research observations*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*, 2, 281–306.
- Green, A., Preston, J. & Janmaat, J. G. (2008). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18 (1), 59–82.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2009). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 195–2013). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2014). *Implementing change: patterns, principles, and potholes* (4. Auflage). Boston: Pearson.
- Hamer, J. (2011). Recognition of prior learning (RPL): can intersubjectivity and philosophy of recognition support better equity outcomes? *Australian Journal of Adult Learning*, 51 (Special Issue 1), 90–109.
- Hanft, A. (2013). *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B. & Müskens, W. (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen*. AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Abgerufen am 10. April 2017 auf [www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf)
- Hanft, A. & Knust, M. (2007). Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg. Abgerufen am 10. Juni 2014 auf [www.bmbf.de/pubRD/internat%5Ctextunderscore](http://www.bmbf.de/pubRD/internat%5Ctextunderscore)
- Hanft, A. & Zilling, M. (2011). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 84–103.
- Hartmann-Bischoff, M. (2015). Implementation als dynamischer Prozess. In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L. B. Flacke, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens et al. (Hrsg.), *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick* (S. 68–78). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“, Februar 2015. Abgerufen am 15. Mai 2017 auf [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download\\_file](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file)
- Hartmann, E. A., Buhr, R., Freitag, W. K., Loroff, C., Minks, K.-H. & Stamm-Riemer, I. (2008). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen? In E. A. Hartmann, R. Buhr, W. K. Freitag, C. Loroff, K.-H. Minks & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 13–20). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hartwig, L. (2015). Editorial zu „Thema: Geschlechterverhältnisse in der Wissenschaft“. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2015 (3), 5.

- Hasenjürgen, B. (1996). *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und Frauenforscherinnen an der Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hasselbusch, I. (2014). *Norbert Elias und Pierre Bourdieu im Vergleich. Eine Untersuchung zu Theorieentwicklung, Begrifflichkeit und Rezeption*. Nicht veröffentlichte Dissertation. Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Abgerufen am 5. April 2016 auf [www.phka.bsz-bw.de/files/9/Dissertation\\_Inken\\_Hasselbusch.pdf](http://www.phka.bsz-bw.de/files/9/Dissertation_Inken_Hasselbusch.pdf)
- Hinz, A., Brähler, E., Schmidt, P. & Albani, C. (2005). Investigating the circumplex structure of the Portrait Values Questionnaire (PVQ). *Journal of Individual Differences*, 26 (4), 185–193.
- Hirsch, P. M. & Levin, D. Z. (1999). Umbrella advocates versus validity police model. *Organizational Science*, 10 (2), 199–212.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen: Eine Einführung* (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaften) (Band 4). Stuttgart: Kohlhammer.
- Horn, L. J. & Carroll, C. D. (1996). *Non-traditional undergraduates: trends in enrolment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students*. Washington, D. C.: NCES.
- Hochschulkompass (2015). Studieren in Deutschland - Studiengänge suchen und finden. Duale und berufsbegleitende Studiengänge an deutschen Universitäten abgerufen am 1. Mai 2015 auf [www.hochschulkompass.de/studium/suche.html](http://www.hochschulkompass.de/studium/suche.html)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/ Kultusministerkonferenz (KMK)/BMBF (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. Abgerufen am 31. Januar 2013 auf [www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf)
- Huber, L. (1989). Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle. In L. Huber & M. Wulf (Hrsg.), *Studium - nur noch Nebensache?* (S. 175–187). Freiburg i. B.: GEW-Texte.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1982). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als „vergessene“ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In U. Wilkesmann, & C. J. Schmid

- (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 27–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jones, R. & Thomas, L. (2005). The 2003 UK Government Higher Education White Paper: A critical assessment of its implications for the access and widening participation agenda. *Journal of Educational Policy*, 20(5), 615-630.
- Jost, T. & Scherm, E. (2011). Bologna-Prozess und neues Steuerungsmodell – auf Konfrontationskurs mit universitären Identitäten. Diskussionsbeitrag Nr. 474. Hagen: Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität in Hagen. Abgerufen am 30. Januar 2014 auf [www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/fakultaetfuerwirtschaftswissenschaft/lehstuhlsherm/diskussionsbeitrag\\_nr.474.pdf](http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/fakultaetfuerwirtschaftswissenschaft/lehstuhlsherm/diskussionsbeitrag_nr.474.pdf)
- Kalliath, T. J., Bluedorn, A. C. & Gillespie, D. F. (1999). A confirmatory factor analysis of the competing values instrument. *Educational & Psychological Measurement*, 59, 143–158.
- Kamphans, A. (2009). Fachkultur und Selektion. Ingenieurwissenschaftliche Lehre im Blick. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule. Selektionsprozesse und Ungleichheiten* (Bülow-Schr., S. 267–290). Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang.
- Kehm, B. & Lischka, I. (2001). Lifelong learning in German universities. *European Journal of Education*, 36 (3), 305–316.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Kehm, B. M. & Fuchs, M. (2009). Neue Formen der Governance und ihre Folgen für die akademische Kultur und Identität. In U. Clement, J. Nowak, C. Scherrer & S. Ruß (Hrsg.), *Public Governance und schwache Interessen* (S. 75-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24 (1), 109–124.

- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (2012). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Keupp, H. (2002). Der Herstellungsprozeß von Identität. In *Identitätskonstruktionen* (2. Auflage), (S. 190-114). Hamburg: Reinbeck Verlag.
- Knust, M. & Hanft, A. (2009). *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* Münster: Waxmann.
- Köhler, T. & Gapski, J. (1997). Fachkultur und Lebenswelt Studierender. In H. Geiling (Hrsg.), *Integration und Ausgrenzung. Hannoversche Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel* (S. 205–234). Hannover: Offizin-Verlag.
- Kohler Giancola, J., Grawitch, M. J. & Borchert, D. (2009). Dealing with the stress of college: a model for adult students. *Adult Education Quarterly*, 59 (3), 246–263.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel. Abgerufen am 10. Januar 2016 auf [www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf)
- Kosmützky, A. & Borggräfe, M. (2012). Zeitgenössische Hochschulreform und unternehmerischer Aktivitätsmodus. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 69–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krimmer, H. & Zimmer, A. (2003). Karrierewege von Professorinnen an Hochschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 21 (4), 18–33.
- Krücken, G. (2013). Die Universität - ein rationaler Mythos? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35 (4), 82–101.
- Krücken, G. & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G. S. Drori, J. W. Meyer & H. Hwang (Hrsg.), *Globalization and organization. World society and organizational change*. (S. 241–257). Oxford: Oxford University Press.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kühl, S. (2007). Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten? Eine kleine Luhmann-Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten. *Verwaltung und Management*, 13 (4), 205–209.
- KMK (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002)*. Abgerufen am 10. Juli 2013 auf [www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf)
- KMK (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Abgerufen am 12. Mai 2015 auf [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf)
- KMK (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. *Beschluss der Kultusministerkonferenz 06.03.2009*. Abgerufen am 12. Mai 2015 auf [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)
- Kunadt, S., Lipinsky, A., Löther, A., Steinweg, N. & Vollmer, L. (2014). Gender in der Hochschulforschung. Status Quo und Perspektiven. *Die Hochschule*, 2014 (106–117), 106.
- Kurz, A., Stockhammer, C., Fuchs, S. & Meinhard, D. (2007). Das problemzentrierte Interview. In R. Buber & H. R. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen*. (S. 463–475). Wiesbaden: Gabler.
- Lange-Vester, A. (2014). Ausschluss und Selbstausschluss. Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele et al. (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld zwischen Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 193–210). Bielefeld: WBV.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567–606.
- Lee, J. J. (2004). Comparing institutional relationships with academic departments: a study of five academic fields. *Research in Higher Education*, 45 (6), 603–624.

- Lenger, A., Schneikert, C. & Schumacher, F. (2013). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge und Forschungsperspektiven. *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 13–41). Wiesbaden: SpringerVS.
- Leuphana Universität Lüneburg (2012). Leitfaden: Gendergerechte Sprache an der Leuphana. Abgerufen am 19. Mai 2017 auf [www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/ZentraleEinrichtungen/frauenb/pdf/Richtlinien/Leitfaden\\_Gendergerechte\\_Sprache.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/ZentraleEinrichtungen/frauenb/pdf/Richtlinien/Leitfaden_Gendergerechte_Sprache.pdf)
- Lowe, J. & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (3), 225–238.
- Lueg, K. (2011). *Habitus, Herkunft und Positionierung. Die Logik des journalistischen Feldes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (1. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Maasen, S. & Weingart, P. (2008). Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. In H. Matthies & D. Simon (Hrsg.), *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. (S. 141–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maassen, P. M. (1996). The concept of culture and higher education. *Tertiary Education and Management*, 2 (1), 153–159.
- Maeße, J. (2010). *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52 (1), 1–39.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations*. New York: Oxford University Press.
- Mayring, P. (2000a). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2 (1).
- Mayring, P. (2000b). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (2).



- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mrock (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McClelland, K. (1990). Cumulative disadvantage among the highly ambitious. *Sociology of Education*, 63 (2), 102–121.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: The State University of New York Press.
- McNay, I. (1995). From the collegial academy to corporate enterprise - the changing cultures of universities. In T. Schuller (Hrsg.), *The Changing University*. Buckingham: SRHE/OU Press.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mergner, J., Ortenburger, A. & Vöttiner, A. (2015). *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014*. Hannover. Abgerufen am 16. Mai 2017 auf [www.mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/offen/Bericht-Wirkungsforschung\\_Endfassung.pdf](http://www.mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/offen/Bericht-Wirkungsforschung_Endfassung.pdf)
- Mertens, A. (2013). Studium und Erwerbstätigkeit. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35 (4), 34–53.
- Metz-Göckel, S. (2008). Hochschulforschung und Frauen- und Geschlechterforschung – zwei Welten begegnen sich? In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 37–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mey, G. (1999). *Adoleszenz, Identität, Erzählung: theoretische, methodologische und empirische Erkundungen*. Berlin: Köster.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2015). Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte. Abgerufen am 2. Dezember 2015 auf [www.mbwwk.rlp.de/wissenschaft/studieren-in-rheinland-pfalz/hochschulzugang-fuer-beruflich-qualifizierte/](http://www.mbwwk.rlp.de/wissenschaft/studieren-in-rheinland-pfalz/hochschulzugang-fuer-beruflich-qualifizierte/)
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektive. *HIS: Forum Hochschule*, 11, 1–138.
- Möller, C. (2013). Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten. *Soziale Welt*, 64 (4), 341–360.
- Möller, C. (2015). Soziale Herkunft - kein Thema in Wissenschaftskarrieren? In A. Graf & C. Möller (Hrsg.), *Bildung - Macht - Eliten: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit* (S. 153–180). Frankfurt am Main: Campus.
- Müller, A., Ohms, G. & Dittrich, M. (2015). Frauen und MINT: Erkenntnisse zu Gender und Diversity am Beispiel hybrider Lehr-Lernarrangements mit Berufsrückkehrerinnen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 125–140). Wiesbaden: SpringerVS.

- Müller, H.-P. (2014). *Pierre Bourdieu: Eine systematische Einführung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, R. (2014). Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum. *Die Hochschule*, 2014 (2), 85–125.
- Müller, R. (2015). Wertepräferenzen an deutschen Universitäten – Eine Leitbilderanalyse zur Organisationskultur. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2015 (4), 64–78.
- Müller, R. & Beiten, S. (2013). Changing learning environments at university? Comparing the learning strategies of non-traditional European students engaged in lifelong learning. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 3 (1), 1–7.
- Müller, R., Buß, I. & Husemann, B. (2017). Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der „Betroffenheit“ der Mitarbeitenden. In: A. Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?* (S. 209-226). Hamburg: Tredition.
- Müller, R. & Köhler, K. (2014). Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Veränderungsprozesse. *Hochschule und Weiterbildung*, 2014 (1), 10–14.
- Müller, R., Remdisch, S., Köhler, K., Marr, L., Repo, S. & Yndigegn, C. (2015). Easing access for lifelong learners. A comparison of European models for university lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 34 (5), 530-550.
- Müller, R. & Repo, S. (2013). Careerists or educational aspirants? (Re-)entry of European lifelong learners into higher education. *LLine*, 2.
- Müller, U. (2008). De-Institutionalisierung und gendered subtexts. „Asymmetrische Geschlechterkultur an der Hochschule“ revisited. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 134–147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2009). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 281-319). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Böling, D. (1995). Qualitätssicherung in Hochschulen – Grundlage einer wissensbasierten Gesellschaft. In D. Müller-Böling (Hrsg.), *Qualitätssicherung in*

- Hochschulen. Forschung - Lehre - Management* (S. 27-45). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: universities in the global struggle for excellence*. New York: Routledge.
- Münst, A. S. (2008). Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 179–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torca (Hrsg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. (S. 63–84). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Musselin, C. & Becquet, V. (2008). Academic work and academic identities: a comparison between four disciplines. In J. Välimaa & O. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural perspectives on higher education* (S. 90–107). Dordrecht: Springer.
- Naidoo, R. (2008). Building or eroding intellectual capital? Student consumerism as a cultural force in the context of knowledge economy. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural perspectives on higher education* (S. 43–55). Dordrecht: Springer.
- Nickel, S. (2009). *Partizipatives Management von Universitäten: Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung*. Hrsg. von S. Laske, A. Pellert & H. Woratschek, *Universität und Gesellschaft – Schriftenreihe zur Universitätsentwicklung*, Band 5 (2. aktualisierte Auflage). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Nienhüser, W., Becker, C. & Jans, M. (2000). Studentische Erwerbstätigkeit und Teilzeit-Studium: Erste Ergebnisse einer schriftlichen Befragung aller Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Essen. Essen. Abgerufen am 5. November 2014 auf [www.uni-due.de/apo/TZ-Bericht.pdf](http://www.uni-due.de/apo/TZ-Bericht.pdf)
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Science Education*, 15 (5), 625–632.

- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (1987). *Adults in higher education*. Paris: OECD.
- Parker, S. (2003). *Widening participation and lifelong learning: some theoretical and practical consideration. Research Briefing*. Abgerufen am 12. März 2013 auf [www.kent.ac.uk/uelt/academic-practice/docs/researchbriefing.pdf](http://www.kent.ac.uk/uelt/academic-practice/docs/researchbriefing.pdf)
- Petendra, P., Schikorra, K., Schmiede, R. (2012). Praxisphasen in unterschiedlichen Fächerkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 101-112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 273–285.
- Pitman, T. & Vidovich, L. (2012). Recognition of prior learning (RPL) policy in Australian higher education: the dynamics of position-taking. *Journal of Education Policy*, 27 (6), 761–774.
- Pitman, T. & Vidovich, L. (2013). Converting RPL into academic capital: lessons from Australian universities. *International Journal of Lifelong Education*, 32 (4), 501–517.
- Pokorny, H. (2012). Assessing prior experiential learning: issues of authority, authorship and identity. *Journal of Workplace Learning*, 24 (2), 119–132.
- Quinn, R. E. & Spreitzer. (1991). The psychometrics of the competing values culture instrument and an analysis of the impact of organizational culture on quality of life. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 115–142.
- Ra, E. (2011). *Understanding the role of economic, cultural, and social capital and habitus in student college choice: an investigation of student, family, and school contexts*. Abgerufen am 10. Januar 2014 auf [www.deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/86353/ejra\\_1.pdf?sequence=1](http://www.deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/86353/ejra_1.pdf?sequence=1)
- Ragin, C. C. (2006). Set relations in social research: evaluating their consistency and coverage. *Political Analysis*, 14 (3), 291–310.
- Ragin, C. C. (2008). *Redesigning social inquiry. Fuzzy sets and beyond*. Chicago and London: University of Chicago Press.

- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of Pierre Bourdieu's concept of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), 431–444.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5 (4).
- Rheinländer, K. (2014). Praktiken sozialer Sensibilität. Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247–278). Wiesbaden: SpringerVS.
- Rheinländer, K. (2015). Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 47–70). Wiesbaden: SpringerVS.
- Rheinländer, K. & Fischer, T. (2017). Einstellungen von Hochschullehrenden zur Öffnung der Hochschule zwischen Responsivität und Skepsis. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 85-105). Wiesbaden: SpringerVS.
- Richter, A. (2014). *Religion in der verrechtlichten Gesellschaft. Rechtskonflikte und öffentliche Kontroversen um Religion als Grenzarbeiten am religiösen Feld*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Romney, A. K., Weller, S. C. & Batchelder, W. H. (1986). Culture as consensus: a theory of culture and informant accuracy. *American Anthropologist*, 88 (2), 313–338.
- Rusconi, A. & Kunze, C. (2015). Einführung in das Themenheft: Reflexionen zu Geschlechterverhältnissen in der Wissenschaft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2015 (3), 8–21.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitusbildung und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schaeper, H. (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lernen und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2014). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2005). 'New Public Management' and the academic profession: Reflections on the German situation. *Minerva*, 43, 361–376.
- Schimank, U. & Lange, S. (2009). Germany: A latecomer to new public management. In C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie & E. Ferlie (Hrsg.), *University governance—Western European comparative perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Schlögl, P. & Neubauer, B. (2006). Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien. Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung. Abgerufen am 16. Mai 2017 auf [www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13286](http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13286)
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, C. Q. & Wagemann, C. (2007). *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy Sets: Ein Lehrbuch für Anwender und jene, die es werden wollen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schrull, B. (2005). Work-Life-Balance an der Universität Potsdam: Vereinbarkeit von Studium - Beruf - wissenschaftlicher Karriere und Familie.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44 (3–4), 309–327.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners: international perspectives*. Milton Park/Abingdon/Oxon/New York: Routledge.
- Schwabe-Ruck, E. (2011). Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene: Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen Wegen an die Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 2011 (1), 79–82.
- Scott, R. W. (2014). *Institutions and organisations. Ideas, interests, and identities* (4. Auflage). Thousand Oaks, California: SAGE.

- Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer, H., Weyer, E. et al. (2014). European universities as complete organizations? Understanding identity, hierarchy and rationality in public organizations. *Public Management Review*, September 2014, 1–31.
- Sheng, X. (2012). Cultural capital and gender differences in parental involvement in children's schooling and higher education choice in China. *Gender and Education*, 24 (2), 131-146.
- Skopek, T. A. & Schuhmann, R. A. (2008). Traditional and non-traditional students in the same classroom: additional challenges of the distance education environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11 (Spring).
- Slowey, M. & Schütze, H. G. (2000). *Higher education and lifelong learners. International perspectives on change*. London: Routledge Falmer.
- Smerek, R. E. (2010). Cultural perspectives of academia: toward a model of cultural complexity. In J. C. Smart (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 25 (S. 381–423). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. London: Cambridge University Press.
- Sotz-Hollinger, G. (2009). Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4 (2), 10–22.
- Sporn, B. (1992). *Universitätskultur. Ausgangspunkt für die strategische Marketing-Planung an Universitäten*. Heidelberg: Physica Verlag.
- Stamann, C. (2011). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Eine Untersuchung universitärer Handlungsspielräume*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Trier: Universität Trier. Abgerufen am 16. Mai 2017 auf [www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/Christoph\\_Stamann\\_2011\\_Durchlaessigkeit\\_zwischen\\_beruflicher\\_und\\_akademischer\\_Bildung.\\_Eine\\_Untersuchung\\_universitaerer\\_Handlungsspielraeume.pdf](http://www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/Christoph_Stamann_2011_Durchlaessigkeit_zwischen_beruflicher_und_akademischer_Bildung._Eine_Untersuchung_universitaerer_Handlungsspielraeume.pdf)
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E.A. (2011). Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. *HIS: Forum Hochschule*, 2011 (1). Abgerufen am 16. Mai 2017 auf [www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201101.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf)



- Statistisches Bundesamt (2014). *Auf dem Weg zur Gleichstellung? Bildung, Arbeit und Soziales - Unterschiede zwischen Frauen und Männern*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Abgerufen am 16. Mai 2017 auf [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Querschnitt/WegzurGleichstellung5120001149004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Querschnitt/WegzurGleichstellung5120001149004.pdf?__blob=publicationFile)
- Stegmann, S. (2005). „... got the look!“ - *Wissenschaft und ihr Outfit. Eine kulturwissenschaftliche Studie über Effekte von Habitus, Fachkultur und Geschlecht*. Münster: LIT Verlag.
- Stiftung Universität Hildesheim (2008). Das Leitbild der Stiftung Universität Hildesheim. Abgerufen am 15. Juni 2018 auf [www.uni-hildesheim.de/media/presse/Senat/Leitbild\\_-\\_2011-11-30.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/presse/Senat/Leitbild_-_2011-11-30.pdf)
- Stoessel, K., Ihme, T., Barbarino, M.-L., Fisseler, B. & Stürmer, S. (2014). Sociodemographic diversity and distance education: who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 1–19.
- Strack, M. (2012). Organisationskultur im Competing Values Model: Messeigenschaften der deutschen Adaption des OCAI. *Journal of Business and Media Psychology*, 3 (1), 30–41.
- Strack, M., Jacobs, I. & Grosse Holforth, M. (2013). Reliability of circumplex axes. *SAGE Open*, April-June, 1-12.
- Swartz, D. L. (2012). Grundzüge einer Feldanalyse der Politik nach Bourdieu. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 2: Gegenstandsbezogene Theoriebildung* (S. 163–194). Wiesbaden: SpringerVS.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1996). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 1 (3), 64–80.
- Thomas, E., Crosling, G. M. & Heagney, M. (2008). *Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning*. London, New York: ebrary, Inc.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423–442.

- Thomas, L. & May, H. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59 (1), 2–21.
- Tones, M., Fraser, J., Elder, R. & White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education*, 58 (4), 505–529.
- Välilmaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36 (2), 119–138.
- Völk, D. (2010). Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. (S. 176–188). Münster: Waxmann.
- Watson, J. (2013). Profitable portfolios: capital that counts in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (3), 412–430.
- Wegge, J., Schmidt, K., Liebermann, S. & van Knippenberg, D. (2011). Jung und Alt in einem Team? Altersgemischte Teamarbeit erfordert Wertschätzung von Altersdiversität. In P. Gelléri & C. Winter (Hrsg.), *Personalpsychologie als Beitrag zu Berufs- und Unternehmenserfolg. Ansätze, Entwicklungen und Perspektiven* (S. 35–46). Göttingen: Hogrefe.
- Weingart, P. (2010). Die „unternehmerische Universität“. In D. Gugerli, M. Hagner & J. Tanner (Hrsg.), *Nach Feierabend, Zürcher Jahrbuch für Wissenschaftsgeschichte 6* (S. 55–72). Zürich: Diaphanes.
- Wheelahan, L., Dennis, N., Firth, J., Miller, P., Newton, D., Pascoe, S. et al. (2002). *Recognition of prior learning: Policy and practice in Australia, report commissioned by the Australian Qualifications Framework, October 25*. Lismore: Southern Cross University.
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Winter, J. C. F. & Dodou, D. (2012). Five-Point Likert Items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15 (11), 1-12.

- Wissenschaftsrat. (2007). *Empfehlungen zur Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Abgerufen am 8. April 2017 auf [www.gleichstellung.uni-bonn.de/pdf-dokumente/empfehlungen\\_wissenschaftsrat](http://www.gleichstellung.uni-bonn.de/pdf-dokumente/empfehlungen_wissenschaftsrat)
- Witze, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In S. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. (S. 227–255). Weinheim: Beltz.
- Wolter, A. (2000). Germany: non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In M. Slowey & H. G. Schütze (Hrsg.), *Higher Education and lifelong learners. International perspectives on change* (S. 48–66). London: Routledge Falmer.
- Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93–111). München/Berlin: Waxmann.
- Wolter, A. (2006). Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess: Randelement oder Entwicklungschance? In E. Cendon, D. Marth & H. Vogt (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa* (S. 85–102). Hamburg: DGWF Beiträge 44.
- Wolter, A. (2009). Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige - Nationale und Internationale Perspektiven. In M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 27–40). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Wolter, A. (2010). Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In G. Wiesner, A. Wolter, & C. Koepf (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft* (S. 53–79). München: Beck.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8–34.
- Wonneberger, A., Weidtmann, K., Hoffmann, K. & Draheim, S. (2015). Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2015 (1), 70–91.

- Ylijoki, O.-H. (2008). A clash of academic cultures: the case of Dr. X. In J. Välimaa & O. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural perspectives on higher education* (S. 75–89). Dordrecht: Springer.
- Zechlin, L. (2012). Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der „unternehmerischen Hochschule“. In U. Wilkesmann, & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 41–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, K., Kamphans, M. & Metz-Göckel, S. (Hrsg.). (2008). *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## **Verwendete Gesetze:**

Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (2006). Band 2006 (S. 2034–2038).

**Hochschulgesetze:** Wörtliche Zitation der Gesetze basierend auf KMK (2017). Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html](http://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html) Stand Februar 2017, Autorin selbst aktualisiert für Stand Mai 2017:

Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz - LHG) vom 01.04.2014 (GBl. Baden-Württemberg 2014,6, S. 99ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 23.02.2016 (GBl. S. 108, 118). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true)

Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23.05.2006 (GVBl. Bayern 2006,10, S. 245ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 13.12.2016 (GVBl. Bayern 2016,19, S. 369 f.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG?AspxAutoDetectCookieSupport=1](http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG?AspxAutoDetectCookieSupport=1)

Bekanntmachung der Neufassung des Berliner Hochschulgesetzes (BerlHG) vom 26.07.2011 (GVBl. Berlin 67.2011,21, S. 278ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 09.05.2016 (GVBl. Berlin 72.2015,12, S. 226ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true](http://www.gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true)

Brandenburgisches Hochschulgesetz – BbgHG (Art. 1 des Gesetzes zur Neuregelung des Hochschulrechts des Landes Brandenburg) vom 28.04.2014 (GVBl. I Brandenburg 25.2014,18, S. 1ff.), geänd. durch Gesetz vom 01.07.2015 (GVBl. I 26.2015,18, S. 1 ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg\\_2016](http://www.bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg_2016)

Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Hochschulgesetzes vom 09.05.2007 (GBl. Bremen 2007,31, S. 33ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 22.03.2016 (GBl. Bremen 2016,35, S. 203). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014\\_tp.c.74488.de&template=20\\_gp\\_ifg\\_meta\\_detail\\_d](http://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.74488.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d)

Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG: Art. 1 des Gesetzes zur Neuordnung des Hochschulrechts) vom 18.07.2001 (GVBl. I Hamburg 2001,26, S. 171ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 16.11.2016 (GVBl. I Hamburg 2016,46, S. 472). Abgerufen am 05.05.2017 auf [www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr](http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr)

Hessisches Hochschulgesetz und Gesetz zur Änderung des TUD-Gesetzes sowie weiterer Rechtsvorschriften vom 14.12.2009 (GVBl. I Hessen 2009,22, S. 666ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 30.11.2015 (GVBl. Hessen 2015, 29, S. 510ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?doc.hl=1&doc.id=jlr-HSchulGHE2010rahmen&documentnumber=1&numberofresults=117&showdoccase=1&doc.part=R&paramfromHL=true#focuspoint](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.hl=1&doc.id=jlr-HSchulGHE2010rahmen&documentnumber=1&numberofresults=117&showdoccase=1&doc.part=R&paramfromHL=true#focuspoint)

Bekanntmachung der Neufassung des Landeshochschulgesetzes vom 25.01.2011 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2011,3, S. 18ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 11.07.2016 (GVBl. 2016,15, S. 550ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen](http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen)

Neubekanntmachung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes vom 26.02.2007 (GVBl. Niedersachsen 61.2007,5, S. 69ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 20.12.2016 (GVBl. Niedersachsen 70.2016,20, S. 308ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.schure.de/22210/nhg.htm](http://www.schure.de/22210/nhg.htm)

Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG: Art. 1 des Hochschulzukunftsgesetzes (HZG NRW) vom 16.09.2014 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 68.2014,27, S. 547ff.), geänd. durch Gesetz vom 15.12.2016 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 70.2016,44, S. 1154). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?anw\\_nr=2&gld\\_nr=2&ugl\\_nr=221&bes\\_id=28364&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Hochschulgesetz#det0](http://www.recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=28364&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Hochschulgesetz#det0)

Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulgesetzes (HochSchG) vom 19.11.2010 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2010,21, S. 463ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom

02.03.2017 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2017, S. 17ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+RP&psml=bsrlpprod.psml](http://www.landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+RP&psml=bsrlpprod.psml)

Saarländisches Hochschulgesetz (SHSG: Art. 1 des Gesetzes Nr. 1905 zur Neuregelung des Saarländischen Hochschulrechts) vom 30.11.2016 (ABl. I Saarland 2016,47, S. 1080 ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/HSchulG\\_SL\\_rahmen.htm](http://www.sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/HSchulG_SL_rahmen.htm)

Bekanntmachung der Neufassung des Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetzes vom 15.01.2013 (GVBl. Sachsen 2013,1, S. 3ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 29.04.2015 (GVBl. 2015,7, S. 349ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.recht.sachsen.de/vorschrift/10562](http://www.recht.sachsen.de/vorschrift/10562)

Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) vom 14.12.2010 (GVBl. Sachsen-Anhalt 21.2010,28, S. 600 ff., berichtigt in GVBl. 22.2011,10, S. 561), zul. geänd. durch Gesetz vom 25.02.2016 (GVBl. Sachsen-Anhalt 27.2016,7, S. 89ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true](http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true)

Neubekanntmachung der geltenden Fassung des Hochschulgesetzes vom 05.02.2016 (GVBl. Schleswig-Holstein 2016,2, S. 39ff.), geänd. durch Gesetz vom 10.06.2016 (GVBl. Schleswig-Holstein 2016,9, S. 342ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.gesetzesrecht.sch.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshprod.psml&max=true&aiz=true](http://www.gesetzesrecht.sch.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshprod.psml&max=true&aiz=true)

Neubekanntmachung des Thüringer Hochschulgesetzes vom 13.09.2016 (GVBl. Thüringen 2016,8, S. 43ff.). Abgerufen am 05. Mai 2017 auf [www.landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true](http://www.landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true)

### **Verwendete Interviews:**

Vor Beginn der Interviews wurde den Befragten eine Anonymisierung der Ergebnisse zugesichert. Aus diesem Grund können die Transkripte nicht angehängt werden.

Chemikerin A, Professorin, persönlich durchgeführt am 23. Juni 2015, Dauer: ca. 40 Minuten.

Chemiker B, Postdoktorand, persönlich durchgeführt am 23. Juni 2015, Dauer: ca. 30 Minuten.

Germanistin A, Postdoktorandin, persönlich durchgeführt am 8. Juli 2015, Dauer: ca. 40 Minuten.

Germanist B, Professor, persönlich durchgeführt am 8. Juli 2015, Dauer: ca. 25 Minuten.

Germanist C, Professorin, persönlich durchgeführt am 8. Juli 2015, Dauer: ca. 25 Minuten.

Germanist D, Professorin, persönlich durchgeführt am 23. Juli 2015, Dauer: ca. 15 Minuten.

Germanistin E, Professorin, telefonisch durchgeführt am 29. Juli 2015, Dauer: ca. 30 Minuten.

Chemiker C, Professor, telefonisch durchgeführt am 11. September 2015, Dauer: ca. 40 Minuten.

Chemikerin D, Professorin, telefonisch durchgeführt am 3. November 2015, Dauer: ca. 25 Minuten.

Germanist F, Professor, telefonisch durchgeführt am 7. Dezember 2015, Dauer: ca. 40 Minuten.

Germanist G, Professor, telefonisch durchgeführt am 8. Dezember 2015, Dauer: ca. 20 Minuten.

Chemiker E, Professor, telefonisch durchgeführt am 22. Dezember 2015, Dauer: ca. 45 Minuten.

Germanistin H, Professorin, telefonisch durchgeführt am 19. Januar 2016, Dauer: ca. 30 Minuten.

Germanist I, Professor, telefonisch durchgeführt am 28. Januar 2016, Dauer: ca. 35 Minuten.

Chemikerin F, Juniorprofessorin, telefonisch durchgeführt am 16. Februar 2016, Dauer: ca. 25 Minuten.



Chemiker G, Juniorprofessor, telefonisch durchgeführt am 11. Mai 2016, Dauer: ca. 25 Minuten.

## Anhang

Anhang 1: Daten der QCA für die fach(kultur)spezifischen Unterschiede

<b>Fach</b>	<b>Hart</b>	<b>Weich</b>	<b>Rein</b>	<b>Angewandt</b>	<b>Anzahl duale/ berufsbegleitende Studiengänge</b>	<b>Fuzzy-set Variable Angebot</b>
<i>Ingenieurwissenschaften</i>	1	0	0	1	45	0,0
<i>Pädagogik</i>	0	1	0	1	27	0,01
<i>Sozialwissenschaften</i>	0	1	1	0	12	0,35
<i>Medizin</i>	1	0	1	0	19	0,06
<i>Pflegewissenschaften</i>	0	1	0	1	18	0,08
<i>Betriebswirtschaftslehre</i>	1	0	0	1	60	0,0
<i>Naturwissenschaften</i>	1	0	1	0	4	0,97
<i>Humanwissenschaften</i>	0	1	1	0	5	0,95
<i>Rechtswissenschaften</i>	0	1	1	0	15	0,18

Anhang 2: Zuteilung der jeweiligen Fachrichtung der Befragten in der quantitativen Studie zu den binären Variablen „hart“ und „weich“ sowie „rein“ und „angewandt“

<b>Fachrichtung</b>	<b>hart/weich</b>	<b>angewandt/rein</b>
<i>Agrarwissenschaften, Gartenbau, Lebensmittel- und Getränketechnologie</i>	hart	angewandt
<i>Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft</i>	weich	rein
<i>Anglistik/Englisch, Amerikanistik/Amerikakunde</i>	weich	rein
<i>Archäologie</i>	weich	rein
<i>Betriebswirtschaftslehre</i>	hart	angewandt
<i>Biologie</i>	hart	rein
<i>Chemie, Biochemie, Lebensmittelchemie</i>	hart	rein
<i>Elektrotechnik, Elektronik, Nachrichtentechnik</i>	hart	angewandt
<i>Erziehungswissenschaften</i>	weich	angewandt
<i>Geographie, Erdkunde</i>	hart	angewandt
<i>Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen)</i>	weich	rein
<i>Geschichte</i>	weich	rein
<i>Gesundheitswissenschaft/-management/-pädagogik, Nichtärztliche Heilberufe, Pflegewissenschaft</i>	weich	angewandt
<i>Informatik</i>	hart	angewandt
<i>Ingenieurwissenschaften</i>	hart	angewandt
<i>Kommunikationswissenschaft/Publizistik</i>	weich	angewandt
<i>Kulturwissenschaft</i>	weich	rein
<i>Kunstwissenschaft, -geschichte, -erziehung</i>	weich	rein
<i>Landespflege, Landschaftsgestaltung, Umweltgestaltung, Naturschutz</i>	hart	angewandt
<i>Maschinenbau, Verfahrenstechnik</i>	hart	angewandt
<i>Mathematik, Statistik</i>	hart	rein
<i>Medienwissenschaft</i>	weich	angewandt
<i>Musik, Musikwissenschaft, Musikerziehung</i>	weich	angewandt
<i>Ökologie</i>	hart	rein
<i>Philosophie, Ethik, Religionswissenschaft</i>	weich	rein
<i>Physik, Astronomie</i>	hart	rein
<i>Politikwissenschaft/Politologie</i>	weich	rein
<i>Portugiesisch, Spanisch</i>	weich	rein
<i>Psychologie</i>	weich	rein
<i>Rechtswissenschaft, Wirtschaftsrecht</i>	weich	rein
<i>Romanistik, Französisch, Italienisch,</i>	weich	Rein
<i>Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Sozialwesen</i>	weich	angewandt
<i>Sozialwissenschaft, Soziologie, Sozialkunde</i>	weich	Rein
<i>Sportwissenschaft, Sportpädagogik/-psychologie</i>	weich	angewandt
<i>Umweltwissenschaften</i>	hart	angewandt
<i>Volkswirtschaftslehre</i>	hart	Rein
<i>Wirtschaftspsychologie</i>	weich	angewandt
<i>Wirtschaftswissenschaften</i>	hart	angewandt

## Umfrage "Öffnung der Universitäten für beruflich qualifizierte Studierende"

Sehr geehrte Damen und Herren, I

ich freue mich sehr, dass Sie mich bei meiner Dissertation unterstützen.

In dem vorliegenden Fragebogen werden Daten zu Ihren Eindrücken zur Öffnung von Universitäten für beruflich qualifizierte Studierende erhoben. Ich bitte Sie, die Fragen vollständig und wahrheitsgemäß zu beantworten. Sollten Sie eine Frage nicht beantworten können oder wollen, überspringen Sie diese bitte.

Selbstverständlich werden Ihre Antworten *anonym* gespeichert und berichtet - im Rahmen dieser Studie werden keinerlei Daten erhoben die einen Rückschluss auf Ihre Person oder den von Ihnen benutzten Computer zulassen.

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Bereitschaft an der Studie teilzunehmen!

Romina Müller, M.Sc. Soziologie

## 1 [Ukult\_Charakter]

Bevor Ihre persönlichen Eindrücke und Erfahrungen erhoben werden, möchte ich Sie bitten vorerst einige Fragen zur [REDACTED] zu beantworten.

Die nachfolgenden Fragen beleuchten Aspekte der Organisationskultur an der [REDACTED]. Für jeden der vier Themenblöcke gibt es vier Antwortmöglichkeiten, denen Sie mehr oder weniger zustimmen können. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese Ihrer Meinung nach auf die [REDACTED] zutreffen.

Lesen Sie bitte erst alle Aussagen eines Blocks und tragen Sie anschließend Ihre Einschätzungen ein.

### Die [REDACTED] ...

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
...besitzt einen sehr persönlichen Charakter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie ist wie eine große Familie. Die Mitarbeitenden scheinen viel miteinander zu teilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ist sehr dynamisch und unternehmerisch. Die Mitarbeitenden sind bereit, etwas zu wagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ist sehr ergebnisorientiert. Die Mitarbeitenden sind sehr ehrgeizig und auf Leistung aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ist geordnet und gut strukturiert. In der Regel bestimmen formale Prozeduren die Handlungen der Mitarbeitenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Org\_kult\_glue

### 2 [Ukult\_Zus]Die [REDACTED] wird zusammengehalten durch ...

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
... Loyalität und gegenseitiges Vertrauen. Zugehörigkeit ist sehr wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Freude an Innovation und Entwicklung. Der Zeit voraus zu sein ist sehr wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Leistungsbereitschaft und Erfolg. Das Gewinnen – Wollen ist sehr wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... transparente Regeln und verlässliche Ordnung. Sicherheit ist sehr wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Org\_kult\_Umgang

### 3 [Ukult\_Umgang] Innerhalb der [REDACTED] ist der Umgang mit den Mitarbeitenden gekennzeichnet durch ...

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
... Teamarbeit, Konsens und Mitbestimmung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... persönliche Freiheiten und Kreativitätsförderung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... hohe Ansprüche und Konkurrenzdenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Erhalt der Arbeitsplätze, Vorhersagbarkeit und Stabilität in den Beziehungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Org\_kult\_Erfolg

### 4 [Ukult\_Erfolg]Die [REDACTED] definiert Erfolg über ...

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
... die Entwicklung menschlicher Ressourcen und den Mitarbeiterzusammenhalt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... einzigartige oder neue Forschungs- und Lehrkonzepte. Das Streben danach, Vorbild und Vorreiter zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Studierendenzufriedenheit und Forschungserfolge und darüber, die Konkurrenz hinter sich zu lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Rationalisierung der Abläufe. Wichtig sind koordinierte Planung, reibungslose Prozesse und zuverlässige Leistungserbringung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Org\_kult\_Werte

### 5 [Werte]Wie wichtig sind an der [REDACTED] ...

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht wichtig 1	2	3	4	sehr wichtig 5
... Nachhaltigkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Interdisziplinarität.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... akademische Integrität.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Freiheit von Forschung und Lehre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... das Humboldtsche Bildungsideal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Verbundenheit

### 6 [Verbundenheit]

**Universitätsmitarbeitende können sich unterschiedlich mit verschiedenen Kategorien, wie z.B. der eigenen wissenschaftlichen Disziplin oder der jeweiligen Universität identifizieren.**

**Bitte geben Sie an, inwieweit Sie sich verbunden fühlen mit ...**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	überhaupt nicht eng verbunden				sehr eng verbunden
	1	2	3	4	5
Ihrer Disziplin, in der Sie momentan hauptsächlich tätig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihrer Fakultät.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihrem Berufsfeld/Ihrer Profession.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der <span style="background-color: black; color: black;">XXXXXXXXXX</span>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## InstitutHabitus

**7 [InstitutHab] Das niedersächsische Hochschulgesetz bestimmt die Rahmenbedingungen der Hochschulöffnung, aber es gibt Unterschiede zwischen den Hochschulen bezüglich Umsetzung und Praxis.**

**Bitte bewerten Sie den Fortschritt dieses Öffnungsprozess aus Ihrer Sicht für die**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
Der [ ] ist es wichtig, eine diverse Studierendenschaft zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [ ] ist bestrebt Zulassungsbedingungen zu schaffen, die den Zugang für beruflich qualifizierte Studierende erleichtert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [ ] möchte den Anteil beruflich qualifizierter Studierender erhöhen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [ ] fühlt sich verpflichtet das Klima für alle Studierenden zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An der [ ] gibt es Angebote, die das Bewusstsein für beruflich qualifizierte Studierende fördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die [ ] möchte in Zukunft mehr Studienangebote für beruflich qualifizierte Studierende schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein diverser Campus hat keine Priorität an der [ ]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An der [ ] ist man bemüht, die Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das Studium auszubauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## IndivHab

### 8 [IndividHabitus]Bitte bewerten Sie die zukünftige Entwicklung von Universitäten im Kontext der Hochschulöffnung für beruflich qualifizierte Studierende aus Ihrer Sicht.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu 1	2	3	4	trifft völlig zu 5
Die Öffnung der Universitäten wird zur Aufnahme von zu vielen schlecht vorbereiteten Studierenden führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine diverse Studierendenschaft wird die Qualität der universitären Ausbildung für alle Studierenden verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Universitätsstudium wird die Qualität der universitären Ausbildung verringern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die akademische Weiterbildung beruflich qualifizierter Studierender sollte fester Bestandteil der Aufgaben von Universitäten sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universitäten sollten in die Lösung sozialer Probleme eingebunden sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Erfahrung\_Lehre

**9 [LehrErfahrung]** Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits in der universitären Lehre aktiv? Wenn Sie noch keine Lehrererfahrung haben, geben Sie bitte den Wert **0** ein.

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

## Lehre\_Themen

### 10 [Ziel\_FundL]Wie wichtig sind Ihnen bei Ihrer Lehrtätigkeit folgende Ziele?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

\* Antwort war größer als 0 bei Frage '9 [LehrErfahrung]' (Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits in der universitären Lehre aktiv? Wenn Sie noch keine Lehrerschaft haben, geben Sie bitte den Wert 0 ein.)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht wichtig				sehr wichtig
	1	2	3	4	5
Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachwissenschaftliche Qualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enge Verbindung von Theorie und Praxis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einbeziehen aktueller Forschungsergebnisse/Forschungsbezug	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivierendes Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forschendes Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anwendungsorientiertes Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berücksichtigung der heterogenen Lebensbedingungen der Studierenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förderung kritischen Denkens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beschäftigung mit Werten und Ethik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förderung von Schlüsselqualifikationen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Förderung von Interesse, Motivation und Neugier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch mit den Studierenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernen von den Studierenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Lehre

### 11 [LehrForschung]

Liegt der Schwerpunkt Ihrer Tätigkeit an der                      primär in der Lehre oder primär in der Forschung?

**Bitte geben Sie auch an, worin Ihrer gewünschter Tätigkeitsschwerpunkt liegt.**

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

\* Antwort war größer als 0 bei Frage '9 [LehrErfahrung]' (Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits in der universitären Lehre aktiv? Wenn Sie noch keine Lehrerschaft haben, geben Sie bitte den Wert 0 ein.)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Tätigkeitsschwerpunkt	Gewünschter Tätigkeitsschwerpunkt
Primär in der Lehre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gleich in Lehre und Forschung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primär in der Forschung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderer Tätigkeitsschwerpunkt (z.B. Verwaltung etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## AUK

### 12 [AUK\_persönl]

**Bitte bewerten Sie, inwieweit die folgenden Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten aus Ihrer Sicht von Bedeutung für die Aufnahme eines Studiums an der Universität sind.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht wichtig 1	2	3	4	sehr wichtig 5
Kommunikationsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kenntnisse der höheren Mathematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allgemeinbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fremdsprachenkenntnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kenntnisse wissenschaftlicher Arbeitstechniken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anwendungsbezogenes Wissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprachverständnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kenntnisse von Abläufen in der Arbeitswelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausdrucksfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fähigkeit zur Teamarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufliche Handlungsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Kontakt

### 13 [Kontakt] Inwieweit hatten Sie bereits Kontakt in der universitären Lehre mit den folgenden Gruppen von Studierenden?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

\* Antwort war größer als 0 bei Frage '9 [LehrErfahrung]' (Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits in der universitären Lehre aktiv? Wenn Sie noch keine Lehrerschaft haben, geben Sie bitte den Wert 0 ein. )

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nie 1	2	3	4	immer 5
Studierende ohne traditionelle Hochschulreife, die sich durch Ausbildung und Berufserfahrung für ein Studium qualifiziert haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit beruflicher Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit mehrjähriger Berufserfahrung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ältere Studierende (30 und älter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Vorbereitung

### 14 [Gruppen] Inwieweit sind folgende Gruppen von Studierenden Ihrer Meinung nach aufgrund ihrer Bildungsbiographie auf das Studium vorbereitet?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	nicht gut vorbereitet				sehr gut vorbereitet
	1	2	3	4	5
Studierende mit allgemeiner Hochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit fachgebundener Hochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende ohne traditionelle Hochschulreife, die sich durch Ausbildung und Berufserfahrung für ein Universitätsstudium qualifiziert haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit beruflicher Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studierende mit mehrjähriger Berufserfahrung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Diversity\_Beliefs

15 [DB]

**Im Folgenden finden Sie Aussagen zur zunehmenden Diversität in Lehrveranstaltungen als Folge des Öffnungsprozesses.**

**Bitte geben Sie an, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.**

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

\* Antwort war größer als 0 bei Frage '9 [LehrErfahrung]' (Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits in der universitären Lehre aktiv? Wenn Sie noch keine Lehrerschaft haben, geben Sie bitte den Wert 0 ein.)

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft gar nicht zu	1	2	3	4	trifft völlig zu
Eine Seminargruppe leistet mehr, wenn sie sich aus Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien zusammensetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrveranstaltungen profitieren sowohl von den Beiträgen der Teilnehmenden mit traditionellen als auch von den Beiträgen der Teilnehmenden mit beruflichen Bildungsbiographien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinen Lehrveranstaltungen lernt man durch die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden mit traditionellen und beruflichen Bildungsbiographien Neues dazu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine Seminargruppe funktioniert besser, wenn sie sich aus Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien zusammensetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinen Lehrveranstaltungen geht man konstruktiv mit Anregungen um, die von Teilnehmenden unterschiedlicher Bildungsbiographien eingebracht werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Klima in einer Seminargruppe ist besser, wenn es sich aus Studierenden mit verschiedenen Bildungsbiographien zusammensetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ausbildung

### 16 [Ausbildund\_schul]

**Im Folgenden werden Ihnen Fragen zu Ihrer eigenen Bildungsbiographie gestellt.**

**Bitte geben Sie alle Ihre allgemeinbildenden Schulabschlüsse an.**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Volks-/Hauptschulabschluss bzw. polytechnische Oberschule mit Abschluss 8. oder 9. Klasse
- Mittlere Reife, Realschulabschluss bzw. Polytechnische Oberschule mit Abschluss 10. Klasse
- Fachhochschulreife (Abschluss einer Fachoberschule etc.)
- Abitur bzw. Erweiterte Oberschule mit Abschluss 12. Klasse (Hochschulreife)
- Sonstiges:

### 17 [Ausbildung\_beruf]

**Bitte geben Sie alle Ihre beruflichen Ausbildungsabschlüsse an.**

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

- Berufliche/betriebliche/schulische Ausbildung
- Fachhochschulabschluss
- Hochschulabschluss
- Sonstiges:

## Uni\_Ausbildung

### 18 [Hochschule]

**Um welche Art von Hochschulabschluss handelt es sich dabei?**

**Bitte nennen Sie nur den höchsten Abschluss, den Sie erlangt haben.**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Bachelor
- Master
- Magister
- Diplom
- Staatsexamen oder Lehramtsprüfung
- Promotion
- Habilitation
- Sonstiges

### 19 [Fach\_Ausb]

**In welchem Hauptfach haben Sie Ihren Hochschulabschluss erworben?**

**Bitte nennen Sie nur die Fachrichtung des höchsten und letzten erreichten Abschlusses.**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Agrarwissenschaften, Gartenbau, Lebensmittel- und Getränketechnologie
- Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft
- Anglistik/Englisch, Amerikanistik/Amerikakunde
- Archäologie
- Architektur, Innenarchitektur
- Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften
- Bauingenieurwesen, Ingenieurbau
- Bergbau, Hüttenwesen
- Betriebswirtschaftslehre
- Bibliothekswissenschaft/-wesen, Dokumentationswissenschaft
- Bildende Kunst, Gestaltung, Graphik, Design, Neue Medien
- Biologie

- Chemie, Biochemie, Lebensmittelchemie
- Darstellende Kunst, Film, Fernsehen, Schauspiel,
- Elektrotechnik, Elektronik, Nachrichtentechnik
- Ernährungs- und Haushaltswissenschaften
- Erziehungswissenschaften
- Europäische Ethnologie und Kulturwissenschaft, Ethnologie, Volkskunde
- Evangelische Theologie, - Religionslehre
- Forstwissenschaft, Holzwirtschaft
- Geographie, Erdkunde
- Geologie, Geowissenschaften
- Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen)
- Geschichte
- Gesundheitswissenschaft/-management/-pädagogik, Nichtärztliche Heilberufe, Pflegewissenschaft
- Humanmedizin
- Informatik
- Ingenieurwissenschaften
- Katholische Theologie, - Religionslehre
- Kommunikationswissenschaft/Publizistik
- Kulturwissenschaft
- Kunstwissenschaft, -geschichte, -erziehung
- Landschaftspflege, Landschaftsgestaltung, Umweltgestaltung, Naturschutz
- Latein, Griechisch, Byzantinistik
- Maschinenbau, Verfahrenstechnik (einschl. Produktions-, Fertigungs-, Versorgungstechnik, Physikalische Technik, Chemie-Ingenieurwesen u. a.)
- Mathematik, Statistik
- Medienwissenschaft
- Musik, Musikwissenschaft, Musikerziehung
- Ökologie
- Pharmazie
- Philosophie, Ethik, Religionswissenschaft
- Physik, Astronomie
- Politikwissenschaft/Politologie
- Portugiesisch, Spanisch
- Psychologie
- Raumplanung, Umweltschutz
- Rechtswissenschaft, Wirtschaftsrecht

- Regionalwissenschaften
- Romanistik, Französisch, Italienisch,
- Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik, andere slawische Sprache
- Sonderpädagogik
- Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Sozialwesen
- Sozialwissenschaft, Soziologie, Sozialkunde
- Sportwissenschaft, Sportpädagogik/-psychologie
- Theaterwissenschaft
- Umweltwissenschaften
- Verkehrstechnik, Verkehrsingenieurwesen, Nautik, Schiffsbau, Schiffstechnik
- Vermessungswesen, Kartographie
- Verwaltungswissenschaften
- Veterinärmedizin
- Volkswirtschaftslehre
- Wirtschaftspsychologie
- Wirtschaftswissenschaften mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt
- Wirtschaftswissenschaften mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt
- Zahnmedizin
- Sonstiges

## 20 [Fach\_mom]

### In welcher Fachrichtung sind Sie momentan hauptsächlich tätig?

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Agrarwissenschaften, Gartenbau, Lebensmittel- und Getränketechnologie
- Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft
- Anglistik/Englisch, Amerikanistik/Amerikakunde
- Archäologie
- Architektur, Innenarchitektur
- Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften
- Bauingenieurwesen, Ingenieurbau
- Bergbau, Hüttenwesen
- Betriebswirtschaftslehre
- Bibliothekswissenschaft/-wesen, Dokumentationswissenschaft
- Bildende Kunst, Gestaltung, Graphik, Design, Neue Medien

- Biologie
- Chemie, Biochemie, Lebensmittelchemie
- Darstellende Kunst, Film, Fernsehen, Schauspiel,
- Elektrotechnik, Elektronik, Nachrichtentechnik
- Ernährungs- und Haushaltswissenschaften
- Erziehungswissenschaften
- Europäische Ethnologie und Kulturwissenschaft, Ethnologie, Volkskunde
- Evangelische Theologie, - Religionslehre
- Forstwissenschaft, Holzwirtschaft
- Geographie, Erdkunde
- Geologie, Geowissenschaften
- Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen)
- Geschichte
- Gesundheitswissenschaft/-management/-pädagogik, Nichtärztliche Heilberufe, Pflegewissenschaft
- Humanmedizin
- Informatik
- Ingenieurwissenschaften
- Katholische Theologie, - Religionslehre
- Kommunikationswissenschaft/Publizistik
- Kulturwissenschaft
- Kunstwissenschaft, -geschichte, -erziehung
- Landespflege, Landschaftsgestaltung, Umweltgestaltung, Naturschutz
- Latein, Griechisch, Byzantinistik
- Maschinenbau, Verfahrenstechnik (einschl. Produktions-, Fertigungs-, Versorgungstechnik, Physikalische Technik, Chemie-Ingenieurwesen u. a.)
- Mathematik, Statistik
- Medienwissenschaft
- Musik, Musikwissenschaft, Musikerziehung
- Ökologie
- Pharmazie
- Philosophie, Ethik, Religionswissenschaft
- Physik, Astronomie
- Politikwissenschaft/Politologie
- Portugiesisch, Spanisch
- Psychologie
- Raumplanung, Umweltschutz



- Rechtswissenschaft, Wirtschaftsrecht
- Regionalwissenschaften
- Romanistik, Französisch, Italienisch,
- Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik, andere slawische Sprache
- Sonderpädagogik
- Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Sozialwesen
- Sozialwissenschaft, Soziologie, Sozialkunde
- Sportwissenschaft, Sportpädagogik/-psychologie
- Theaterwissenschaft
- Umweltwissenschaften
- Verkehrstechnik, Verkehrsingenieurwesen, Nautik, Schiffsbau, Schiffstechnik
- Vermessungswesen, Kartographie
- Verwaltungswissenschaften
- Veterinärmedizin
- Volkswirtschaftslehre
- Wirtschaftspsychologie
- Wirtschaftswissenschaften mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt
- Wirtschaftswissenschaften mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt
- Zahnmedizin
- Sonstiges

## Ausbildung\_Ausland

### 21 [BildInland]

**Haben Sie einen Teil oder Ihre gesamte universitäre Ausbildung außerhalb Deutschlands absolviert?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja, ich habe meine gesamte universitäre Ausbildung im Ausland absolviert.
- Ja, ich habe einen Teil meiner universitären Ausbildung im Ausland absolviert.
- Nein, ich habe meine universitäre Ausbildung im Inland absolviert.

### 22 [Akad]

**Haben Ihre Eltern einen Hochschulabschluss?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja, beide Eltern haben einen Hochschulabschluss.
- Ja, meine Mutter hat einen Hochschulabschluss.
- Ja, mein Vater hat einen Hochschulabschluss.
- Nein.

## Alter\_Geschlecht\_Status\_Fak

**23 [sex] Zum Abschluss der Befragung folgen nun einige Fragen zu Ihrer Person.**

**Welches Geschlecht haben Sie?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- weiblich
- männlich

**24 [age] In welchem Jahr sind Sie geboren?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**25 [Status] Welcher ist Ihr gegenwärtiger Status an der [REDACTED]?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Professorin/Professor
- Habilitierte Doktorin/Habituierter Doktor
- Post-Doktorandin/Post-Doktorand
- Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Wissenschaftlicher Mitarbeiter
- Doktorandin/Doktorand
- Verwaltungsmitarbeiterin/Verwaltungsmitarbeiter
- Sonstiges

**26 [Fak]Welcher Fakultät bzw. Organisation gehören Sie an?**

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ██████████
- ████████████████████
- ████████████████
- ████████████████
- ████████████████████████████████
- ████████
- Sonstige universitäre Einrichtungen

**27 [bdauer]Seit welchem Jahr sind Sie an der ██████████ beschäftigt?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

## Abschluss

**28 [Abschluss] Falls Sie noch Anmerkungen oder Anregungen zur Öffnung von Hochschulen oder der Befragung haben, können Sie diese hier gerne äußern.**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

01.01.1970 – 01:00

Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens:  
Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

Anhang 4: Quantitative Befragung: Einstellung zu bestimmten Zielen in der universitären Lehre

**Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Befragten**

Item	Geschlecht	N	M	SD	t-test
Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten	weiblich	44	3,7	1,1	p>,05
	männlich	45	3,3	1,3	
Fachwissenschaftliche Qualität	weiblich	44	4,5	0,7	p>,05
	männlich	45	4,4	0,8	
Enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis	weiblich	44	4,3	1,1	p>,05
	männlich	45	4,1	1,0	
Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse	weiblich	44	4,3	0,9	p>,05
	männlich	45	4,1	0,9	
Aktivierendes Lernen	<b>weiblich</b>	<b>43</b>	<b>4,6</b>	<b>0,7</b>	<b>t(83)=2,201, p&lt;,05</b>
	<b>männlich</b>	<b>42</b>	<b>4,3</b>	<b>0,8</b>	
Forschendes Lernen	<b>weiblich</b>	<b>43</b>	<b>4,3</b>	<b>0,8</b>	<b>t(86)=2,598, p&lt;,05</b>
	<b>männlich</b>	<b>45</b>	<b>3,8</b>	<b>1,0</b>	
Anwendungsorientiertes Lernen	<b>weiblich</b>	<b>43</b>	<b>4,4</b>	<b>1,0</b>	<b>t(86,)=2,109, p&lt;,05</b>
	<b>männlich</b>	<b>45</b>	<b>4,0</b>	<b>1,1</b>	
Berücksichtigung heterogener Lebensbedingungen der Studierenden	weiblich	43	3,3	1,1	p>,05
	männlich	43	3,1	1,2	
Förderung kritischen Denkens	weiblich	44	4,7	0,6	p>,05
	männlich	45	4,6	0,8	
Beschäftigung mit Werten und Ethik	weiblich	43	3,9	1,0	p>,05
	männlich	45	3,8	1,2	
Förderung von Schlüsselqualifikationen	weiblich	43	3,9	1,1	p>,05
	männlich	44	3,6	1,0	
Förderung von Interesse, Motivation und Neugier	weiblich	44	4,6	0,7	p>,05
	männlich	45	4,4	0,8	
Austausch mit den Studierenden	<b>weiblich</b>	<b>44</b>	<b>4,5</b>	<b>0,8</b>	<b>t(87)=2,183, p&lt;,05</b>
	<b>männlich</b>	<b>45</b>	<b>4,1</b>	<b>0,9</b>	
Lernen von den Studierenden	weiblich	44	4,1	1,0	p>,05
	männlich	44	3,8	1,1	

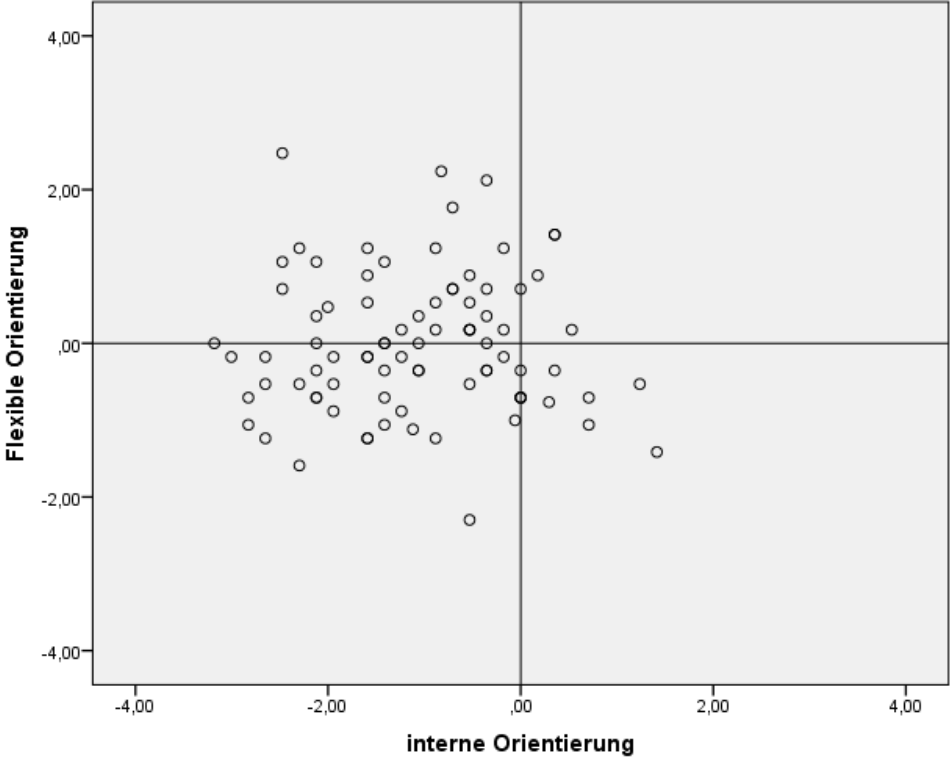
### Fachbezogene Unterschiede - momentaner Arbeitsschwerpunkt

Item	weich- hart	N	M	SD	t-test
<i>Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten</i>	weich	50	3,3	1,3	p>,05
	hart	36	3,7	1,2	
<i>Fachwissenschaftliche Qualität</i>	weich	50	4,5	0,8	p>,05
	hart	36	4,4	0,7	
<i>Enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis</i>	weich	50	4,2	1,1	p>,05
	hart	36	4,3	0,9	
<i>Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse</i>	weich	50	4,2	0,9	p>,05
	hart	36	4,1	0,7	
<i>Aktivierendes Lernen</i>	weich	46	4,5	0,8	p>,05
	hart	36	4,4	0,7	
<i>Forschendes Lernen</i>	weich	49	4,0	0,9	p>,05
	hart	36	4,1	0,8	
<i>Anwendungsorientiertes Lernen</i>	weich	50	4,1	1,2	p>,05
	hart	35	4,4	0,7	
<i>Berücksichtigung heterogener Lebensbedingungen der Studierenden</i>	<b>weich</b>	<b>48</b>	<b>3,5</b>	<b>1,1</b>	<b>t(81)=3,232, p&lt;,01</b>
	<b>hart</b>	<b>35</b>	<b>2,8</b>	<b>1,0</b>	
<i>Förderung kritischen Denkens</i>	weich	50	4,7	0,7	p>,05
	hart	36	4,6	0,7	
<i>Beschäftigung mit Werten und Ethik</i>	<b>weich</b>	<b>49</b>	<b>4,0</b>	<b>1,0</b>	<b>t(83)=2,058, p&lt;,05</b>
	<b>hart</b>	<b>36</b>	<b>3,6</b>	<b>1,1</b>	
<i>Förderung von Schlüsselqualifikationen</i>	weich	49	3,8	1,2	p>,05
	hart	35	3,8	0,9	
<i>Förderung von Interesse, Motivation und Neugier</i>	weich	50	4,5	0,8	p>,05
	hart	36	4,6	0,7	
<i>Austausch mit den Studierenden</i>	<b>weich</b>	<b>50</b>	<b>4,5</b>	<b>0,8</b>	<b>t(84)=2,026, p&lt;,05</b>
	<b>hart</b>	<b>36</b>	<b>4,2</b>	<b>0,8</b>	
<i>Lernen von den Studierenden</i>	<b>weich</b>	<b>49</b>	<b>4,2</b>	<b>0,9</b>	<b>t(83)=2,198, p&lt;,05</b>
	<b>hart</b>	<b>36</b>	<b>3,7</b>	<b>1,0</b>	



<b>Item</b>	<b>rein- angewandt</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t-test</b>
<i>Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten</i>	rein	35	3,3	1,3	p>,05
	angewandt	51	3,7	1,2	
<i>Fachwissenschaftliche Qualität</i>	<b>rein</b>	<b>35</b>	<b>4,7</b>	<b>0,5</b>	<b>t(84)=2.307, p&lt;.05</b>
	<b>angewandt</b>	<b>51</b>	<b>4,4</b>	<b>0,8</b>	
<i>Enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis</i>	rein	35	4,3	1,0	p>,05
	angewandt	51	4,3	1,0	
<i>Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse</i>	rein	35	4,1	0,8	p>,05
	angewandt	51	4,2	0,9	
<i>Aktivierendes Lernen</i>	rein	34	4,4	0,8	p>,05
	angewandt	48	4,5	0,7	
<i>Forschendes Lernen</i>	rein	35	3,9	1,0	p>,05
	angewandt	50	4,1	0,9	
<i>Anwendungsorientiertes Lernen</i>	rein	34	4,1	1,2	p>,05
	angewandt	51	4,3	0,8	
<i>Berücksichtigung heterogener Lebensbedingungen der Studierenden</i>	rein	33	3,5	1,2	p>,05
	angewandt	50	3,0	1,0	
<i>Förderung kritischen Denkens</i>	rein	35	4,8	0,5	p>,05
	angewandt	51	4,6	0,8	
<i>Beschäftigung mit Werten und Ethik</i>	rein	35	3,9	1,1	<b>p&gt;,05</b>
	angewandt	50	3,8	1,0	
<i>Förderung von Schlüsselqualifikationen</i>	rein	33	3,8	1,3	p>,05
	angewandt	51	3,8	0,9	
<i>Förderung von Interesse, Motivation und Neugier</i>	<b>rein</b>	<b>35</b>	<b>4,7</b>	<b>0,4</b>	<b>t(84)=2.237, p&lt;.0</b>
	<b>angewandt</b>	<b>51</b>	<b>4,4</b>	<b>0,9</b>	
<i>Austausch mit den Studierenden</i>	<b>rein</b>	<b>35</b>	<b>4,7</b>	<b>0,6</b>	<b>t(84)=2.802, p&lt;.01</b>
	<b>angewandt</b>	<b>51</b>	<b>4,2</b>	<b>0,9</b>	
<i>Lernen von den Studierenden</i>	rein	35	4,2	1,0	p>,05
	angewandt	50	3,8	0,9	

Anhang 5: Universitätskulturprofil der Universität der quantitativen Befragung



Sehr geehrter Herr/Sehr geehrte Frau XXX,

die Öffnung der Universitäten für beruflich qualifizierte Studierende und berufstätige Studierende im Kontext des lebenslangen Lernens gehört zu den größten Veränderungen des deutschen Hochschulraums in den letzten Dekaden. Dies resultierte u. a. in die Schaffung nicht-traditioneller Zugangswege über Berufsausbildung und Berufserfahrung, neuer Studienmöglichkeiten für bereits berufstätige Personen und Anrechnungsmöglichkeiten von im Berufsleben erworbenen Kompetenzen auf ein Studium. Ziel meines Dissertationsprojektes an der Leuphana Universität Lüneburg ist es, diesen Öffnungsprozess im Kontext des lebenslangen Lernens aus Sicht der Hochschullehrenden zu verstehen.

Für diese Studie werden ausgewählte ProfessorInnen und promovierte WissenschaftlerInnen der Chemie und Germanistik an verschiedenen Universitätsstandorten in Deutschland befragt. Dabei stehen **Ihre persönlichen Erfahrungen sowie Einschätzungen** bezüglich möglicher Ansatzpunkte für die Integration von Berufstätigkeit in Ihrer Disziplin im Vordergrund. Ich würde mich daher sehr freuen, wenn Sie als Professor\_in der Chemie/Germanistik mich an diesen Erfahrungen und Einschätzungen in einem **persönlichen oder telefonischen Interview** teilhaben lassen. Das Interview wird **circa 30 Minuten** dauern. Wenn Sie dazu bereit wären, lassen Sie mir doch gerne einen Terminvorschlag für den Zeitraum Januar bis März 2016 zukommen

Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form für Forschungszwecke verwendet. Rückschlüsse auf Ihre Person und die Universität XXX werden vermieden. Ich würde mich sehr über Ihre Unterstützung bei meinem Vorhaben und eine Rückmeldung freuen! Sollten Sie noch Fragen haben, stehe ich Ihnen selbstverständlich telefonisch oder per Mail zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Romina Müller

**Sozio-demographische Daten**

Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

Geschlecht:

Weiblich

Männlich

Über welche **allgemeinbildenden Schulabschlüsse** verfügen Sie? Bitte geben Sie alle an.

- Volks-/Hauptschulabschluss bzw. polytechnische Oberschule mit Abschluss 8. oder 9. Klasse
- Mittlere Reife, Realschulabschluss bzw. Polytechnische Oberschule mit Abschluss 10. Klasse
- Fachhochschulreife (Abschluss einer Fachoberschule etc.)
- Abitur bzw. Erweiterte Oberschule mit Abschluss 12. Klasse (Hochschulreife)
- Sonstiges:

Haben Sie eine **berufliche/betriebliche/schulische Ausbildung** abgeschlossen?

- Nein.  Ja, und zwar: \_\_\_\_\_

Welches waren die **Stationen Ihrer hochschulischen Ausbildung** beginnend mit Ihrem ersten Semester und endend mit Ihrer Promotion?

<i>Zeitraum</i>	<i>Hochschule</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Fächer</i>

Haben Ihre **Eltern** einen **Hochschulabschluss**?

- Ja, beide Eltern.  Ja, meine Mutter.  Ja, mein Vater.  
 Nein, keiner meiner Eltern hat einen Hochschulabschluss

**Erfahrungen mit Hochschulöffnung**

Waren bzw. sind Sie in der **wissenschaftlichen Weiterbildung** an **Ihrer Universität** aktiv?

- Nein.  Ja.

Waren bzw. sind Sie in der **wissenschaftlichen Weiterbildung** an einer **anderen Universität** aktiv?

- Nein.  Ja, und zwar: \_\_\_\_\_

Inwieweit haben Sie **Kontakt** in der **universitären Lehre** mit ...

	nie		immer			Keine Angabe
	1	2	3	4	5	
... Studierenden ohne traditionelle Hochschulreife, die sich durch Ausbildung und Berufserfahrung für ein Studium qualifiziert haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Studierende mit beruflicher Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Studierende mit Berufserfahrung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anhang 8: Codebook der qualitativen Interviewstudie

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	<i>Vorstellungen Hochschulöffnung</i>			
	<i>Inklusiv</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hochschulöffnung ist sinnvoll</li> <li>▪ Studium ohne gymnasiales Kapital geht</li> <li>▪ Bildungsdiversität ist gut</li> </ul>	Befragte äußern inklusive Vorstellungen und Beurteilungen gegenüber Öffnung von Universitäten für Studierende mit beruflichem Kapital.	"Also ich persönlich finde das sehr, sehr vernünftig, weil gerade in Deutschland ja immer noch die, die Qualität der Ausbildung Funktion des sozialen Hintergrunds ist. Und ich glaube, darüber hat man eine Möglichkeit, Leute, die eben aus dem Umfeld heraus nicht den Anreiz hatten, auch wirklich eine Hochschulzugangsberechtigung zu kriegen, nach einer Lehre, wenn sie die Möglichkeiten haben, einige Leute, die sich da sehr gut geschlagen haben, wird man hoffentlich noch an die Uni holen können damit, denke ich." (Chemiker E: A46 - Inklusiv, Hochschulöffnung ist sinnvoll)
	<i>Ambivalent</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mit Hochschulöffnung arrangiert</li> <li>▪ Studium ohne gymnasiales Kapital geht für bestimmte Fächer/Schwerpunkte</li> <li>▪ Bildungsdiversität braucht bestimmte Rahmenbedingungen</li> </ul>	Befragte äußern ambivalente Vorstellungen und Beurteilungen, die keine klare Tendenz des Umgangs mit dem Thema Hochschulöffnung erkennen lassen oder bestimmten Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen unterworfen sind.	„So und das heißt mit anderen Worten, wenn ich das alles zusammen nehme, das Ganze ist ein sehr interessantes Modell, aber wenn man das mit Erfolg realisieren will, dann wird es teuer, weil man muss nämlich einiges in Infrastruktur investieren damit das klappt und sonst würd ich denken is dass was, was sich sehr gut auch in Papier verkaufen lässt, und ich, ja., hab aber meine Bedenken was die Praxis angeht.“ (Chemiker C: A38 – Bildungsdiversität braucht bestimmte Rahmenbedingungen)

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
	<i>Exklusiv</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hinterfragung der Sinnhaftigkeit von Hochschulöffnung</li> <li>▪ Ohne gymnasiales Kapital geht nicht</li> <li>▪ Bildungsdiversität ist schwer</li> </ul>	Befragte äußern exklusive Vorstellungen und Beurteilungen gegenüber der Öffnung.	„wenn [die Universität] mir sagen würde, ich soll jetzt zu 50 Prozent Berufseinsteiger, ne Berufserfahrene, mit ins Studium aufnehmen, dann würde ich die Hufe hochreißen“. (Chemikerin A: A98 - Exklusiv, Ohne gymnasiales Kapital geht nicht)
<b>Das universitäre Feld</b>				
	<i>Passung der Studierenden</i>			
		Studierende mit beruflichem Kapital	Beschreibung bzw. Nennung von Charakteristika von Studierenden mit beruflichem Kapital, die eine Passung mit der Universität unterstreichen.	"Was mir immer wieder positiv auffällt, und auch unter Kollegen häufig so besprochen wird, lange nicht von allen. Ist die das Leute, die schon Berufserfahrung mitbringen und gewohnt waren irgendwo zackig was durchzubringen ohne so auszuschweifen und vor allem auch Mütter, dass das [...] gute Promovenden sind. Also in der Doktorarbeit wo man sehr persönlich mit den Leuten zusammenarbeitet habe ich überhaupt keine Zweifel, dass Mütter mit Erziehungserfahrung und Organisationstalent oder auch Berufstätige, die schon einmal in einem Betrieb sehr viel zielorientierter arbeiten mussten als dass an der Uni gelehrt wird." (Chemikerin A: A38 - Passung Studierende mit beruflichem Kapital, zielorientiert/strukturiert)
		Traditionelle Studierende	Beschreibung bzw. Nennung von Charakteristika von traditionellen Studierenden, die eine Passung mit der Universität unterstreichen.	Siehe "Gültigkeit von gymnasialem Kapital"
	<i>Nicht-Passung der Studierenden</i>			

<b>Hauptkategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>	<b>Kodierregeln</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
		Studierende mit beruflichem Kapital	Beschreibung bzw. Nennung von Charakteristika von Studierenden mit beruflichem Kapital, die eine Nicht-Passung mit der Universität unterstreichen.	"dass wenn jemand von vornherein sagen wir mal kein Interesse an Schullaufbahn hat, deswegen eben nicht bis zum Abitur auf der Schule ist, sondern mit 'nem Abschluss vorher abgeht, dann irgendwo eine praktisch orientierte Ausbildung macht, dann einige Jahre Berufserfahrung hat vermute ich einfach mal sehr stark, dass so eine Person nicht die Nähe zu dieser Lernsituation hat oder zumindest keine eigene Erfahrung, weil man muss auch solchen Menschen zugestehen, dass sich ihre Einschätzung da mit der Zeit ändert, aber denen fehlt dann einfach eine gewisse Routine in der Lerntätigkeit wenn ihnen da die Schullaufbahn fehlt. Ne?" (Chemiker C: A44 - Nicht-Passung Studierende mit beruflichem Kapital, fehlende Lernroutine)
		Traditionelle Studierende	Beschreibung bzw. Nennung von Charakteristika von traditionellen Studierenden, die eine Nicht-Passung mit der Universität unterstreichen.	"Also ich fand fast, dass früher die Männer, wenn ich das mal so sagen (I: Ja.) darf, ein bisschen älter waren als die jungen Frauen, ja? Das war so ein, zwei Jahre immer Differenz. Das war, das hat sich jetzt, jetzt kommen mir die Männer immer jünger vor als die Frauen. Ich finde, das tut der Universität gar nicht so gut, ja? (I: Ja.) Sie wirken irgendwie kindlicher." (Germanist F: A98 - Nicht-Passung traditionelle Studierende, Unreife)
		<i>Idealbild der Universität bzw. des universitären Feldes</i>		
		Modern	Beschreibung des persönlichen Idealbildes der Universität in Richtung einer unternehmerischen,	"Weil insbesondere in Deutschland ist die, ist die, sitzen wir da schon sehr im Elfenbeinturm. Und das wäre sicherlich sinnvoll. Und ich



Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
			diversen Universität, die sich vom bestehenden Bild der Universität in Deutschland wegbewegt.	glaube, mittlerweile, ich meine, man muss natürlich auch fragen, kann man da überhaupt irgendwas mitmachen, ne? (I: Ja.) Und ich glaube, mittlerweile sind wir auch so weit. [...] B: Also dass es wirklich auch nicht schlecht wäre, wenn die Leute mehr halt gucken würden, was kann ich damit machen?" (Chemiker G: A55f - modernes Universitätsverständnis, Employability/Nähe zur Wirtschaft)
		Traditionell	Beschreibung des persönlichen Idealbildes der Universität in Richtung einer kollegialen Universität(skultur), welche das bestehende bzw. alte Bild der Universität in Deutschland skizziert.	"Naja, ich meine es gibt halt sehr unterschiedliche Berufsbilder immer, wo auch Leute, die im Beruf sind, die bilden sich ja innerhalb ihres Berufes fort. Und es gibt ja durchaus ne ganze Reihe von Weiterbildungsveranstaltungen, wo man dann sich auch gewisse technische oder theoretische Erkenntnisse aneignen kann, ohne gleich n ganzes Hochschulstudium zu machen und n Hochschulabschluss zu machen". (Chemiker C: A58 - traditionelles Universitätsverständnis, Weiterbildung keine zentrale Aufgabe der Universität)
<b><i>Vergeschlechtlichte Unterschiede</i></b>				
<i>„Weibliche“ Muster</i>				
		Kooperatives Forschungsverständnis	Forschungstätigkeit erfolgt mit anderen bzw. mit Industrie/Wirtschaft	„Das ist auch noch ein Punkt, der mir persönlich wichtig ist, ne? Dass eben Chemie nicht so einseitig ist und, und man muss auch aus diesem Elfenbeinturm rausgucken, man muss schon auch versuchen, das Zeug lehren, was man macht, auch wenn es schwerer wird, je theoretischer oder je, je komplexer

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
				das wird. Aber man muss auch wissen, wo es hingehen soll.“ (Chemiker E: A119)
		Konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung (Integration von Bildungsdiversität in die Lehre)	Kooperativer und verschiedene Ansichten integrierender Lehrhabitus	"Also, es gibt bestimmt interessante Leute die jetzt weiß ich nicht, in der Industrie waren, mit bestimmten Dingen gearbeitet haben, die dann in die Gruppe kommen würden. Dass die dann noch einmal ganz andere Blick, Sichtweisen mitbringen die hilfreich sind. Absolut, das könnte ich mir sehr gut vorstellen." (Chemikerin D: A48)
		<i>„Männliche“ Muster</i>		
		Einzelgängerisches bzw. wenig kooperatives Forschungsverständnis	Forschungstätigkeit erfolgt alleine bzw. isoliert von Industrie/Wirtschaft/Zivilgesellschaft	„so'n knochentrockener Bücherwurm, [...] gar nicht so firm offen.“ (Germanistin A: A47)
		Transmissive Lehr-Lern-Überzeugung (Keine Integration von Bildungsdiversität in die Lehre)	Frontalunterricht mit keiner bzw. wenig Interaktion mit Studierenden	„wenn die nur in der Vorlesung sitzen oder bei uns im Praktikum stehen, dann ist da ganz wenig Feedback was ich von denen aufnehmen.“ (Chemikerin A: A36 - männlicher Lehrhabitus)
		„Männliches“ Bild der Wissenschaftskultur	Betonung auf einem Bild von Forschenden ähnlich dem Mythos des Vollblut- und Vollzeitwissenschaftlers	„[...] Das Studium ist eben sehr zeitaufwendig. Also es ist ja eigentlich komplett, ist man fast den ganzen Tag an der Uni. Also das wird in jeder Uni ein bisschen anders organisiert, aber auf jeden Fall hat man immer Vorlesungen und Praktikum von Anfang an. [...] Also bei uns war es dann so, dass man eigentlich ganztätig immer von 8:00 bis 18:00 Uhr Programm hatte. Äh und, ja, in anderen Unis mag das ein bisschen anders geregelt sein, aber die Tendenz besteht überall, denke ich, dass es sehr

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
				zeitaufwendig ist. Und dass man währenddessen, es ist sehr schwierig zum Beispiel, währenddessen noch Geld zu verdienen“. (Chemikerin F: A45)
<b>Fachspezifische Unterschiede</b>				
	<i>Fachkultur</i>			
		<i>Germanistik</i>		
		Basiert auf Klassikern	Beschreibung des Faches als auf Klassikern basierend	"also da is es eben wichtig, dass man Hölderlin macht und so, ne." (Germanistin A: 63)
		Basiert auf bestimmten Denkformen	Beschreibung des Faches als auf bestimmten Denkformen bzw. Denkweisen basierend	"Es is halt Schuld, natürlich ganz, ganz breite, irgendwie, ja im Grunde Denkformen." (Germanistin A: A24)
		Künstlerisch-artistisch	Beschreibung des Faches als künstlerisch-artistisch	"Also es ist eigentlich für die attraktiv, die so eine künstlerische-artistische Ader in sich entdecken und die dann vielleicht auf diese Weise reinrutschen." (Germanist B: A3)
		Reputationsverlust	Beschreibung des Faches als durch Reputationsverlust gekennzeichnet	"Und, das ist insgesamt schon ein gewisser Einbruch in einem Studium und in einer Kompetenz, die heute sozial an Prestige verloren hat. Heute muss man nicht mehr Goethe zitieren können, wenn man irgendwie eine Karriere machen will. Das hat man früher vielleicht, gehörte das noch zu einem bildungsbürgerlichen Minimalausbildung. Das ist ja heute gar nicht mehr gefragt, ja? Und das schlägt sich sicher auch nieder." (Germanist F: A67)
		Hoher Anteil Selbststudium	Beschreibung des Faches als durch einen hohen Anteil an Selbststudium gekennzeichnet	"Germanistik so als ein Studium das eben auch viel Selbststudium erfordert und nicht so stark

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
				durchstrukturiert ist." (Germanistin C: A5)
		<i>Chemie</i>		
		Basiert auf Fakten	Beschreibung des Faches als auf Fakten basierend	"Und die Uni ist nun mal ein Betrieb wo man, also in der Chemie, viele Fakten einfach lernen muss." (Chemikerin A: A56)
		Selektiv	Beschreibung des Faches als selektiv bzw. als durch ein straffes Auswahlverfahren gekennzeichnet	"Und wir versuchen, die Leute eigentlich ähm im ersten Studienjahr rauszusieben. Also zumindest an den meisten Standorten, wo ich war, versucht man eigentlich im ersten Jahr aus den Anfängern die rauszusortieren, die, die auch in der Chemie weiterkommen." (Chemiker E: A46)
		Theoretisch	Beschreibung des Faches als theoretisch	"Und das ist ein großes Problem, weil ein Chemiestudium an der Universität ist eigentlich darauf angelegt Wissenschaftler auszubilden und für die sind solche theoretischen Sachen sehr wichtig, um in das Studium rein zu kommen." (Chemiker C: A37)
		Beide Fächer		
		Angewandt	Beschreibung des Faches als angewandt bzw. praxisorientiert, orientiert an Industrie/Wirtschaft/Zivilgesellschaft	" Und wir/ Weil wir eben auch wissen, dass es eben zwei Komponenten hat, das Handwerkliche und das Theoretische." (Chemiker C: A35, angewandt und nicht angewandt)
		Nicht angewandt	Beschreibung des Faches als nicht angewandt bzw. praxisorientiert mit Universität als Berufsfeld bzw. Orientierungspunkt	"Und das is natürlich ein, auch ein Problem dieses Faches, das halt nicht ganz gezielt für ein Berufsfeld irgendwie ausbildet [...] ganz breite, irgendwie, ja im Grunde Denkformen und Verstehensformen, die gar nich gezielt jetzt auf einen Beruf irgendwie hinlaufen."

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
		<i>Beurteilung Wichtigkeit bestimmter Kapitalarten für Studierfähigkeit</i>		
		<i>Gültiges Kapital</i>		
		Gymnasiales Kapital	Befragte betonen die Wichtigkeit/Zentralität/Gültigkeit von bestimmten Kulturkapital, dass im deutschen Schulsystem traditionell am Gymnasium erworben wird.	"Ja. Also man im Grundstudium am Anfang, an jeder Uni eigentlich, auch noch mal Mathematik, ein oder zwei Semester. Das geht dann auch so ein bisschen über das Schulniveau hinaus, wobei Schulniveau dann eben also auch Gymnasium ist. Und dann hat man auch Physik, das geht auf jeden Fall über das Schulniveau hinaus, also auch Gymnasium Physik. Genau, also das hat man über die Chemie hinaus noch. Und das sind natürlich Dinge, also da sind auch gewisse Grundlagen natürlich von der Schule erforderlich, die dann eigenständig von den Personen wahrscheinlich noch wiederholt oder nachgearbeitet werden müssen, die dann im Studium schon Voraussetzung sind". (Chemikerin F: A53)
		Berufliches Kapital	Befragte betonten die Wichtigkeit/Zentralität/Gültigkeit von Kulturkapital, dass während einer Berufstätigkeit oder Berufsausbildung erworben wird.	"Also. Klar, wenn das jetzt Leute sind, die jetzt einen Chemielaborant gemacht haben, technisch kennen die sich natürlich super aus, also das ganze Handwerk, das können die wahrscheinlich viel besser als viele andere, die nach dem Studium irgendwie das machen müssen." (Chemikerin D: A15)
		Linguistisches Kapital	Befragte betonen die Wichtigkeit/Zentralität/Gültigkeit von linguistischem Kapital an der Universität.	"Die Hochschulreife sollte ja durchaus ein gewisses Wissen über Literatur sicherstellen und sie sollte natürlich auch sicherstellen, dass die Abiturienten lesen, schreiben können, grammatikalisch korrekt, orthographisch korrekt. Das ist nicht

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
				unbedingt immer der Fall, sondern da werden natürlich auch viele Fehler gemacht und es werden natürlich Arbeiten abgegeben, die orthographisch oder grammatikalisch nicht dem zu erwartenden Niveau entsprechen. Auch ist das literaturhistorische Wissen begrenzt. Und da würde ich sagen, ist es nicht immer so, dass jemand mit Abitur, davon ausgehen kann, dass er sein Studium in allerbesten Weise absolvieren wird." (Germanistin D: A8)
		<i>Nicht-gültiges Kapital</i>		
		Gymnasiales Kapital	Befragte betonen die Unwichtigkeit/fehlende Gültigkeit von bestimmtem Kulturkapital, dass im deutschen Schulsystem traditionell am Gymnasium erworben wird.	"Die Frage ist, was man vom heutigen Abitur halt noch so hält. Das ist ja in vieler Hinsicht ja auch nicht mehr wirklich eine Bescheinigung für Hochschulreife. Es bescheinigt, dass gewisse Grundkenntnisse da sind, aber die Abiture sind so unterschiedlich inzwischen, auch zwischen Bundesländern, aber selbst zwischen einzelnen Schulen, dass das auch nicht mehr der Garant für Studierfähigkeit ist. Wenn es das jemals war. Ich weiß nicht, ob es früher anders war. Aber jedenfalls ist es heute sicher nicht mehr so." (Germanist B: A37f)
		Berufliches Kapital	Befragte betonen die Unwichtigkeit/fehlende Gültigkeit von bestimmtem Kulturkapital, dass während einer Berufstätigkeit oder Berufsausbildung erworben wird.	"Und ich denke, diese Deutschdefizite, die machen sich durchaus auch in Studien bemerkbar, die nicht nur Germanistik sind, sondern auch in anderen Sprachen oder auch in den Naturwissenschaften. Auch da muss man mal in der Diplomarbeit, heißt ja nicht mehr Diplomarbeit,

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
				Bachelor- und Masterarbeit schreiben. Und wenn ich da nur mit einer Realschule und Berufsschulerfahrung rangehe, werde ich nicht wissenschaftlich schreiben können." (Germanistin C: A20)
		<i>Fachspezifisch geführter Öffnungskurs</i>		
		Inklusiv	Beschreibung des Faches als offen für Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital	"Die [Germanistik] ist ja offen dafür, aber es kommt ja bisher niemand zu uns". (Germanistin D: A24)
		Ambivalent	Beschreibung des Faches als ambivalent gegenüber der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital	"Die Chemie selber ist da, glaube ich, sehr offen. Weil eben diese, diese, ich sage mal, dieses Handwerk auch so wichtig ist in der Chemie, dass prinzipiell so Leute, glaube ich, einen guten Start haben und, und auch gute Chancen haben, da weiterzukommen. Nur in der Theorie ist es jetzt so, dass es keine, also für die Chemie gibt es ja sozusagen eine direkt passende Berufsausbildung in dem Sinne mit dem, mit der chemisch-technischen Assistenten. Und das ist in der Theorie nicht so, ne? (I: Okay.) Wir haben, wir sind nicht nah an irgendwelchen Berufsbildern dran." (Chemiker G: A67)
		Exklusiv	Beschreibung des Faches als nicht offen für Studierende mit beruflichem Kapital	"Ablehnend, weiß ich nicht. Es liegt am Fach, Fach. Und von der Struktur her, den Miljöherkünften und so meiner Kollegen ist es einfach dominant bildungsbürgerlich besetzt. Ich bin fast nur mit Kollegen, mit denen ich zu tun habe, kommen in der Regel aus bildungsbürgerlichen Haushalten. Und das führt natürlich zu einer sozialen Selektion, ob man das will

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorien	Kodierregeln	Ankerbeispiel
<b>Organisationale Unterschiede</b>				
<i>Organisationskultur</i>				
		Klan	Beschreibung der Universität als nach innen gerichtet und durch Zusammenhalt und Förderung der Mitarbeitenden gekennzeichnet.	„Viele Geldmittel auch, wo sozusagen viele neue Projekte angestoßen worden, wo viel Förderung auch für den Nachwuchs da war.“ (Chemiker B: A82 - Klan, Förderung wissenschaftlicher Nachwuchs)
		Adhokratie	Beschreibung der Universität als nach außen (Kooperationen mit Unternehmen/Industrie, Öffnung zur Zivilgesellschaft bzw. lokalen Bevölkerung, Internationalisierung) und flexibilitätsorientiert (Betonung von Aufbruch- bzw. Veränderungsbereitschaft, Dynamik und Flexibilität) sowie lokale bzw. regionale Orientierung und technische Orientierung	"Es wird aber auch versucht so hier in der Region sich sehr zu etablieren als Uni, die auch für die Region Leute ausbildet, sozusagen liefert." (Chemiker G: A87 - Adhokratie, regional/nach außen orientiert)
		Markt	Beschreibung der Universität als der Beste, wettbewerbsorientiert und mit Fokus auf die Generierung neuer Ressourcen	"Und es ist von der Studentenschaft sicher nach meinen Erfahrungen, die ich von anderen Universitäten habe, eine der besten Universitäten, was die intellektuelle Qualität der Studenten anbelangt. Das merkt man auch in so Rankings von Studienstiftung, äh ist das immer Platz 1 bis 3 gewesen. (I: Okay.) In allen Verfahren. " (Germanist F: A127 - Markt, der Beste sein)
		Hierarchie	Beschreibung der Universität als durch hierarchische Strukturen und Effizienzdenken gekennzeichnet.	"[...] und das heißt über Algorithmen oder sowas oder ja technokratisch zu lösen". (Chemiker C: A68 - Hierarchie, hierarchische Strukturen)



<b>Hauptkategorie</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Unterkategorien</b>	<b>Kodierregeln</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
		Kollegiale Kultur	Beschreibung der Universität als "traditionell" und auf die Entwicklung bestimmter Werte ausgerichtet	"Abitur und dann Studium und dann fertig ist die Kiste. So klassisch. Ja, würde ich schon sehen". (Chemikerin D: A50 - kollegiale Kultur, traditionelles Bildungsverständnis)
	<i>Organisational geführter Öffnungskurs</i>			
		Inklusiv	Beschreibung des organisational geführten Öffnungskurses als inklusiv gegenüber der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital	"Und deswegen versucht man, sagen wir mal, Kreise an die Universität zu ziehen, die bisher außerhalb der Universität gestanden sind. Und deswegen würde ich einschränkungslos sagen, dass die Universität als Institution dieser Öffnung absolut positiv gegenübersteht." (Germanistin H: A77)
		Ambivalent	Beschreibung des organisational geführten Öffnungskurses als ambivalent gegenüber der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital	"Das Bewusstsein ist durchaus da. Die Realität ist, dass es halt noch, noch ein bisschen hakelt, weil die, die Strukturen eben noch zu viele sind und noch nicht offen genug sind." (Chemiker F: A66)
		Exklusiv	Beschreibung des organisational geführten Öffnungskurses als exklusiv gegenüber der Öffnung für Studierende mit beruflichem Kapital	"Also, ich glaube nicht, dass man hier jetzt einen Outreach macht und die versucht heranzuziehen, zumindest nicht an unserer Fakultät. Ist mir nicht bekannt." (Chemikerin A: A84)