

Büchler, Theresa

Working Paper

Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium:
Expertise im Rahmen des Projektes "Chancengleichheit in der
Begabtenförderung" der Hans-Böckler-Stiftung

Arbeitspapier, No. 249

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Büchler, Theresa (2012) : Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium: Expertise im Rahmen des Projektes "Chancengleichheit in der Begabtenförderung" der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier, No. 249, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116705>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Arbeitspapier **249**

249

Theresa Büchler
**Studierende aus nicht-
akademischen Eltern-
häusern im Studium**

Arbeitspapier 249

Theresa Büchler

Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium

Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung

Theresa Büchler, M.A. Soziologin, geb. 1985 in Freiburg. Bachelorstudiengang B.A. der Soziologie an der Universität Mannheim von 2005 bis 2008. Masterstudiengang M.A. Soziologie Universität Mannheim von 2008 bis 2010. Studienschwerpunkte waren quantitativ-methodische Untersuchungen zu verschiedenen Thematiken aus dem Bereich der Ungleichheitssoziologie, insbesondere zu Aspekten aus der Bildungs- und Migrationssoziologie, sowie zum Arbeitsmarkt. Seit Dezember 2011 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Bildungsverläufe im Kontext langfristiger sozialer und familiärer Dynamiken“ an der Bremen International Graduate School for Social Sciences (BIGSSS)/Universität Bremen tätig.

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-313
Fax (02 11) 77 78-4313
E-Mail: Regina-Weber@boeckler.de

Redaktion: Regina Weber, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projekt Chancengleichheit in der Begabtenförderung

Best.-Nr.: 11249

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Februar 2012

Kurzfassung

Studierende ohne familiären akademischen Bildungshintergrund sind bekannterweise in deutlich geringerem Maße an deutschen Hochschulen vertreten als Studierende aus Akademikerfamilien. Neben der Frage des reinen Zugangs zum Hochschulstudium ist für einen nachhaltigen Bildungsaufstieg relevant, welche Faktoren zum Erfolg oder Misserfolg während des Studiums führen. Für Hochschulen und die Begabtenförderung besteht die Aufgabe, über die Verbesserung des Hochschulzugangs hinaus durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen den Studieneinstieg und den nachhaltigen Studienerfolg bis zur erfolgreichen Berufseinmündung zu unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	3
0 Einleitung.....	7
1 Hochschulzugang: Chancengleichheit durch Bildungsexpansion?	11
1.1 Das soziale Profil der Studierenden	11
1.1.1 Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligung	12
1.1.2 Die soziale Zusammensetzung der Studierenden	14
1.2 Begabtenförderungswerke	15
1.2.1 Das soziale Profil der Stipendiaten	15
1.2.2 Die soziale Zusammensetzung der Stipendiaten.....	15
2 Herkunftsbezogene Benachteiligungen und Belastungen im Studium..	19
2.1 Sicherheit des Hochschulbesuchs	20
2.1.1 Ökonomische Kriterien: Finanzierungsstruktur	21
2.1.2 Soziale Kriterien: Ideelle und praktische Unterstützung	22
2.1.3 Kulturelle Kriterien: Vorstellungen von der Institution Hochschule	23
2.2 Bedeutung ökonomischer, kultureller und sozialer Ressourcenlagen für den Studienerfolg	25
2.2.1 Studienfinanzierung und Studienerfolg	26
2.2.2 Habitus und Studienerfolg.....	29
2.2.3 Familiäre Unterstützung und Studienerfolg	37
2.3 Exemplarische Befunde zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienabbruch sowie zur Bedeutsamkeit von Motiven des Studienabbruchs	40
3 Studienunterstützende Fördermaßnahmen: Hochschulinterne Maßnahmen und unabhängige Förderprogramme.....	43
3.1 Allgemeine Angebote.....	43
3.1.1 Seminare und Workshops.....	44
3.1.2 Mentoringprogramme	45
3.2 Sozialgruppenspezifische Förderangebote	45
4 Empfehlungen und Folgerungen zur Gestaltung eines Förder- und Bildungsprogramms in der Begabtenförderung	47
4.1 Wege zum Studium.....	48
4.2 Studienbeginn	50
4.3 Studienverlauf	53
4.4 Übergang in den Beruf.....	54
4.5 Zusammenfassung und Ausblick	55

5	Literatur	59
	Über die Hans-Böckler-Stiftung.....	63

€12,00 Einleitung

Obgleich die Problematik sozialer Bildungsungleichheiten seit Jahrzehnten Gegenstand empirischer Sozialforschung ist, haben sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungen bis heute weder an Relevanz noch an Brisanz verloren. Während Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Leistungen sowie Bildungsbeteiligung und Bildungsübergängen in der (aktuellen) Forschung, insbesondere mit Blick auf den Primar- und Sekundarbereich verhältnismäßig gut abgedeckt sind, gehören Benachteiligungen im Studium bis heute zu den Desideraten in der Debatte um soziale Disparitäten.

Verschiedene Surveys mit Massendaten, wie die vom Hochschul-Informationssystem (HIS) durchgeführten Sozialerhebungen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage von Studenten, geben Aufschluss über die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft.¹ Im Zuge der Bildungsexpansion ließ sich mitunter zwar eine Zunahme von „Arbeiterkindern“ (vgl. Exkurs zum Begriff der sozialen Herkunft) an deutschen Hochschulen beobachten, allerdings profitierte im Wesentlichen die bildungsnahe Schicht von der sog. „Bildungsexpansion“, sodass diese nach wie vor überrepräsentiert ist. Diese Bildungsschere bleibt bestehen, wenn man lediglich Personen berücksichtigt, die tatsächlich eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben. Die Persistenz sozialer Selektionsmechanismen beim Zugang zum Hochschulstudium sowie Differenzen beim Übergang auf die Hochschule, scheint empirisch unbestritten. Doch wie steht es um Bildungsaufsteiger, die den „Hürdenlauf“ durch das Bildungssystem bewältigt und eine Bildungsentscheidung zugunsten der Hochschule getroffen haben?

Abgesehen von einem niedrigen sozioökonomischen Status der Eltern und der damit einhergehenden Folgen muss die entsprechende Daten- und Informationslage gegenwärtig als rudimentär bezeichnet werden. Pekuniäre Gratifikationen werden allerdings einheitlich als zentrales Moment für die Aufnahme bzw. erfolgreiche Bewältigung des Studiums konstatiert. Umso fragwürdiger erscheint der Umstand, dass die soziale Zusammensetzung der Stipendiaten bei diversen Begabtenförderungswerken häufig relativ einseitig zu Ungunsten von Stipendiaten niedriger sozialer Herkunft ausfällt. Doch selbst wenn die Finanzierung des Studiums gewährleistet ist (etwa durch ein Stipendium oder die öffentlich-staatliche Finanzierung durch BAföG), ist der Studierverlauf von Studenten aus weniger privilegierten Schichten mit deutlich mehr Belastungen verbunden, gegenüber dem ihrer Kommilitonen mit akademischem Bildungshintergrund. Gemeint sind dabei weniger Leistungsunterschiede, denn mit Blick auf die erzielten Noten lassen sich kaum signifikante Unterschiede zwischen Studierenden der verschiedenen Herkunftsgruppen ausmachen (vgl. Bargel 2010: 18), sondern vielmehr Unterschiede im Studierverhalten oder dem Studierverlauf bzw. Studienerfolg

¹ Im Interesse der besseren Lesbarkeit werden im folgenden Text männliche Bezeichnungen und Endungen für Personengruppen beiderlei Geschlechts verwendet.

aufgrund potentieller nicht-materieller Barrieren im Studium. Über die Hemmnisse aufgrund kultureller und sozialer Defizite ist allerdings wenig bekannt. Dass der aktuelle Forschungsstand im Wesentlichen finanzielle Nachteile der unteren sozialen Herkunftsgruppen als primäres Hindernis für die Aufnahme bzw. das erfolgreiche Durchlaufen der Hochschule akzentuiert, liegt möglicherweise darin begründet, dass kulturelle und soziale Differenzen kaum bzw. keine weit reichenden Folgen für den Studienerfolg im Sinne notenbasierter Kriterien haben. Dagegen stellt die Studienfinanzierung immerhin eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung sowohl für die Aufnahme als auch für den Verlauf des Studiums dar. Um sinnvolle Ansatzpunkte zu entwickeln, den fehlenden sozialen und kulturellen Background durch eine gezielte institutionelle Förderung zu ersetzen, sind aber Erkenntnisse auch über die immateriellen Belastungen von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern unbedingt notwendig. In der Literatur wird lediglich vereinzelt darauf hingewiesen, dass sich neben prekären Finanzen und damit einhergehenden Belastungen, weitere Nachteile bemerkbar machen. Diese fokussieren die unvorteilhafte Ausstattung mit sozialem und kulturellem Kapital.

Um der genannten Problematik gerecht zu werden und die „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ im Tertiärbereich zu erhöhen, ist die detaillierte Betrachtung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden an den Hochschulen im Allgemeinen, sowie der Stipendiaten in den Begabtenförderungswerken im Speziellen erforderlich. Auf dieser Grundlage sind einerseits Erkenntnisse über die Gründe für die jeweiligen Schief lagen herauszuarbeiten. Andererseits müssen die erschwerten Bedingungen von Arbeiterkindern an den Hochschulen systematisch erfasst werden. Mit der vorliegenden Expertise soll eine erste Grundlage geschaffen werden, um diese Lücke zu schließen. Auf dieser Basis werden dann Empfehlungen zur Gestaltung eines Förder- und Bildungsprogramms für Stipendiaten in der Begabtenförderung gegeben, welche eine gezielte (ideelle) Förderung von bildungsfernen Studierenden ermöglichen. Der Fokus liegt dabei nicht auf einer rein statistischen Demonstration des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und studienbedingten Belastungen, d.h. auf der Erkundung dessen, was seit Jahrzehnten bekannt ist, nämlich, dass sich Studierende in Abhängigkeit ihres kulturellen Herkunftsmilieus mit dem Studium unterschiedlich schwer tun. Das zentrale Interesse gilt vielmehr der ursächlichen und inhaltlichen Darlegung studentischer Probleme anhand exemplarischer qualitativer Forschungsarbeiten. Indem die subjektiven Sichtweisen von Bildungsaufsteigern mittels Interviews lebendig gemacht werden, können sozial-kompensatorisch wirkende Empfehlungen für Förderstrategien und Konzepte in der Begabtenförderung entwickelt werden.² Die Untersuchung des viel diskutierten Themas der Bildungsungleichheit ist damit kei-

2 Die Frage, ob man mit Blick auf die „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ mit der Förderung nicht bereits vor dem Übergang ansetzen sollte, erscheint in Anbetracht des Forschungsstandes nicht ganz unberechtigt, auch wenn sich eine Begabtenförderung im Kontext des Hochschulsystems darüber im Klaren sein muss, dass sie die herkunftsbedingte soziale Selektivität des Schulsystems am (vorerst) letzten Verzweigungspunkt nicht außer Kraft setzen, sondern allenfalls durch gezielte Förderung und eine stärkere soziale Öffnung abbildern kann.

neswegs trivial und gleichsam mit dem Ziel verbunden, Möglichkeiten aufzudecken, dieser Problematik gerecht zu werden.

Exkurs zum Begriff der sozialen Herkunft

Der Gebrauch von (oft antagonistischen) Begrifflichkeiten wie „Arbeiterkinder vs. Akademikerkinder“, „Bildungsaufsteiger vs. Bildungselite“ sowie „Angehörige der Unter-, Mittel- oder Oberschicht“ zeigt, dass die terminologische Palette zur Beschreibung der sozialen Herkunft vielfältig ist. Grundsätzlich dienen solche Ausdrücke dem Zweck der vereinfachten Darstellung einer als hierarchisch antizipierten Gesellschaftsstruktur ohne dabei auf ein konkretes Konzept Bezug zu nehmen.

Sowohl die (durchaus gebräuchliche) Einteilung der Gesellschaft in (sowie die Zuweisung von Personen zu den meist drei oder vier) Schichten als auch die Verwendung daran angelehnter Etiketten erscheint in Anbetracht der Tatsache, dass es durchaus elaborierte Konstrukte zur detaillierten Bestimmung der sozialen Herkunft gibt, etwas reduziert.³ Diese bilden die soziale Herkunft von Personen weitaus differenzierter mittels Informationen zum (höchsten) schulischen und/oder beruflichen Niveau ab.⁴ Dagegen mögen einige „klassische“ Benennungen mitunter etwas „engstirnig“ klingen. Doch letztlich zielen sie durchweg darauf ab, die Vorstellung einer stratifizierten Gesellschaft und damit einhergehende Unterschiede in der individuellen Ressourcenausstattung zu pointieren.⁵

Um der mitunter differenten Verwendung der verschiedenen Begrifflichkeiten entgegenzuwirken und eine möglichst werturteilsfreie Unterscheidung von bildungsnahen (Studierende aus akademischen Elternhäusern) und bildungsfernen Studierenden (Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern) zu gewährleisten, wird die terminologische Palette der diversen Ausdrücke zur Bestimmung bzw. Abgrenzung der sozialen Herkunft in der vorliegenden Expertise auf ein Minimum beschränkt. Um die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne der Studierenden möglichst neutral zu verbalisieren,

3 Zu nennen sind an dieser Stelle z.B. das Klassenschema von EGP-Schema (Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Schema), der ISEI oder der ISCED. Auf eine ausführliche Darstellung konkreter Klassifikationen wird nachfolgend verzichtet.

4 In Abhängigkeit davon, wie viele soziale Herkunftsgruppen gebildet werden bzw. inwieweit diese international gebräuchlich gemacht werden sollen, werden unterschiedliche (schulische und/oder berufliche) Qualifikationsstufen zusammengefasst und auf einer mehrstufigen Hierarchie abgebildet. Dabei werden neben den Arbeitern i.d.R. auch kleine Angestellte bzw. einfache Selbständige sowie Beamte des einfachen und mittleren Dienstes der Unter- oder Grundsicht zugeordnet, während die Zuordnung zur Ober- oder Akademikerschicht einen Hochschulabschluss sowie (meist) die Anstellung in mindestens einer gehobenen Position voraussetzt.

5 Nach Bourdieu (1983) kann „individueller“ Bildungs(miss)erfolg als ein Ergebnis der verfügbaren und eingesetzten Ressourcenausstattung in Form von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital (kurz: Bildungskapital) aufgefasst werden. Ausgehend von der Annahme, dass diese Ressourcen ungleich auf die Mitglieder verschiedener Straten verteilt sind, sehen sich „Bildungsaufsteiger“ gegenüber ihren Kommilitonen aus der „Bildungselite“ im Studium mit systematischen Benachteiligungen konfrontiert (vgl. Bourdieu 1983).

werden im Wesentlichen die „Bildungsaufsteiger“ den „Akademikerkindern“ gegenübergestellt. Synonym für erstere wird darüber hinaus der als klassisch geltende Begriff der „Arbeiterkinder“ verwendet.

Allerdings unterliegt dieser demonstrative Sprachgebrauch nachfolgend einer klaren definitorischen Abgrenzung. Arbeiterkinder bzw. Bildungsaufsteiger werden definiert als Personen, deren Eltern nicht studiert haben und die aufgrund ihrer sozialen Herkunft Benachteiligungen im Hochschulsystem erfahren. Akademikerkinder haben hingegen mindestens einen Elternteil, der einen Hochschulabschluss aufweisen kann. In Anlehnung an das entsprechende vom HIS entwickelte Konzept erfolgt zudem eine lediglich grobe Differenzierung von sozialen Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben und hoch), deren sprachlicher Gebrauch im Unterschied zu einer Einteilung der Gesellschaft in Unter-, Mittel- und Oberschicht, weniger wertend ist.

1 Hochschulzugang: Chancengleichheit durch Bildungsexpansion?

Die Persistenz des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Herkunft ist und bleibt von grundlegendem (soziologischem) Interesse und bildungspolitischer Bedeutsamkeit, „weil Bildungszertifikate zwar keine hinreichende, aber oftmals notwendige Voraussetzung für eine gute berufliche und gesellschaftliche Positionierung sind“ (Schneider 2004: 471). An dieser Stelle stellt sich die Frage nach der sog. „Chancengleichheit“:

„Wenn der erreichte Bildungsgrad der Menschen ihre soziale Stellung prägt, so muss dies kein Ausdruck von „Chancenungleichheit“ sein. Möglicherweise schlagen sich lediglich bestehende gesellschaftliche Voraussetzungen (aufgrund der Herkunft [...] oder des Geschlechts) in höheren oder niedrigeren Bildungsabschlüssen nieder. Die hierdurch erreichten sozialen Stellungen der Kinder erscheinen so gerechtfertigt, spiegeln jedoch lediglich vorgelagerte Vor- bzw. Nachteile wider“ (Hradil 2001: 152, Hervorhebung im Original).

Zwar beinhaltet der Begriff „Chancengleichheit“ eine gewollte Erzeugung von Ungleichheit, da nur so das zugrunde liegende Wettbewerbsprinzip zum Tragen kommt. Eine Akzeptanz von Ungleichheiten kann aber dann nicht als wünschenswert erachtet werden, wenn der Erwerb von Bildungszertifikaten von Charakteristika abhängt, die über die oben genannten hinausgehen, d.h. wenn die Chancen auf Bildungserfolg von vorneherein nicht gleich verteilt sind. In seiner Studie „Arbeiterkinder an Universitäten“ gelangt Ralf Dahrendorf bereits 1965 zu der Erkenntnis, dass das deutsche Bildungssystem offenbar in ebendiesem Kontext krankt:

„Wenn die Hälfte der Bevölkerung nur ein Zwanzigstel der Studentenschaft liefert, legt schon der gesunde Menschenverstand den Zweifel nahe, ob hier die Sozialschichtung der Bildungschancen der der Begabung entspricht“ (Dahrendorf 1965: 30).

Mit der in den 60er Jahren eingeleiteten Bildungsexpansion war die Erwartung einer Entkoppelung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserwerb verbunden. Denn dieser Zusammenhang weist speziell in Deutschland eine verhältnismäßig starke Ausprägung auf. Doch wie gestaltet sich die Situation von Arbeiterkindern an den Hochschulen bzw. im Studium heute, wenn es um die Frage nach der sozialen Ungleichheit im Studienzugang und im Studienverlauf geht?

1.1 Das soziale Profil der Studierenden

Um eine adäquate Bestimmung des sozialen Profils der Studierendenschaft zu gewährleisten, wird einerseits die sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquote betrachtet. Andererseits ist die Darstellung der sozialen Zusammensetzung der Stu-

dierenden unabdingbar, da diese „im Wesentlichen das Ergebnis sowohl der sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligung als auch der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung [ist]“ (Isserstedt et al. 2010: 100).

Sowohl Angaben zur sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligung, wie auch zur sozialen Zusammensetzung der Studierenden, spiegeln mitunter zwar vorgelagerte Selektionsmechanismen beim Hochschulzugang wider. Trotzdem oder gerade deshalb bildet die Beschreibung dieser beiden Aspekte den Ausgangspunkt dieser Expertise. Denn wenn bereits der Zugang zu tertiärer Bildung für bestimmte Personengruppen einem Hürdenlauf zu gleichen scheint und zu einer entsprechenden Unterrepräsentanz gegenüber anderen Personengruppen führt, liegt die Vermutung nahe, dass sich die soziale Herkunft auch (nachteilig) auf den Studienverlauf und die Studierbarkeit auswirkt. Das Hauptaugenmerk dieser Expertise liegt allerdings nicht auf Chancen(un)gleichheiten beim Hochschulzugang. Mit Blick auf die sozialgruppenspezifisch variierende Verteilung der Studierenden, dienen eben diese Schief lagen vielmehr als Anknüpfungspunkt für die Illustration herkunftsspezifischer Probleme und Belastungen im Studium. Entsprechend werden die disparaten Verhältnisse an den Hochschulen nachfolgend lediglich grob referiert.⁶

1.1.1 Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligung

Soziale Bildungsbeteiligungsquoten im hier verstandenen Sinne bilden die Bildungschancen von Angehörigen einer (Sozial-)Gruppe gegenüber denen von Angehörigen aus anderen Gruppen ab:

„Für die Berechnung der Bildungsbeteiligungsquoten werden alle Gleichaltrigen einer Alters- oder Sozialgruppe in der Bevölkerung als Bezugsgröße für diejenigen aus dieser Alters- bzw. Sozialgruppe herangezogen, die sich auf der jeweils betrachteten Bildungsstufe befinden. So kann – unabhängig von der konkreten Größe einer betrachteten Gruppe – auf die jeweiligen Bildungschancen ihrer Kinder im direkten Vergleich zu den Chancen der Kinder aus anderen Gruppen geschlossen werden. [...] Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung ist dabei ein Indikator für die Verteilung der Bildungschancen zwischen den sozialen Gruppen, wobei Aussagen über die Chancenstruktur nur im Vergleich möglich sind [...]“ (Isserstedt et al. 2010: 77).

Neben dem Vergleich der Bildungschancen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsgruppen, erlauben Informationen über die sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten auch Aussagen über Veränderungen der Verteilung dieser Chancen im Zeitverlauf (vgl. ebd.). Im Rahmen der Sozialerhebungen wird die soziale Selektivität beim Hochschulübergang, d.h. die sozialgruppenspezifische Studienan-

⁶ Diese exemplarischen Erläuterungen basieren primär auf den vom HIS seit 1951 im dreijährigen Rhythmus durchgeführten Sozialerhebungen. Diese verwenden das Konzept der sozialen Herkunftsgruppen.

fängerquote unter allen Studienberechtigten mit dem höchsten allg. Schulabschluss der Bezugsperson bzw. der jeweiligen sozialen Stellung korreliert.⁷

Mit Blick auf die Schulbildung des Vaters kristallisiert sich bereits ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus der Eltern und der Studienanfängerquote heraus: Während im Jahr 2007 drei Viertel (75%) aller jungen Erwachsenen zwischen 19 und 24 Jahren ein Hochschulstudium begannen, deren Vater über eine Hochschulreife verfügt, fällt der entsprechende Anteil bei Kindern, deren Vater lediglich einen Volks- oder Hauptschulabschluss hat mit gerade einmal 20% mehr als drei mal niedriger aus (vgl. ebd.: 97). Dieses Missverhältnis unterlag zwischen 1996 und 2007 zwar Schwankungen, die im Jahr 2003 ihren Höhepunkt verzeichnen (nur 21% der Studienanfänger, deren Vater einen Hauptschulabschluss hat beginnen ein Studium gegenüber 84% unter den Studienanfängern, deren Vater über eine Hochschulreife verfügt), hat sich im Laufe der Zeit aber nicht wesentlich verändert (vgl. Schnitzer et al. 1998: 67ff; Schnitzer et al. 2001: 93ff; Isserstedt et al. 2004: 112ff; Isserstedt et al. 2007: 96ff).

Noch deutlicher gestaltet sich das Bild, wenn man die Studienanfängerquoten hinsichtlich der beruflichen Stellung des Vaters gruppiert und dem Umstand, ob dieser einen Hochschulabschluss besitzt oder nicht. Demnach lassen sich in Abhängigkeit eines vorhandenen Hochschulabschlusses zwar mitunter erhebliche Unterschiede innerhalb der diversen Berufsgruppen beobachten, nicht jedoch zwischen den Berufsgruppen. So unterscheiden sich die Beteiligungsquoten zwischen Kindern von Beamten mit Hochschulabschluss und Kindern von Selbständigen mit Hochschulabschluss kaum (84% vs. 87%). Hingegen werden innerhalb der Berufsgruppen eklatante Unterschiede sichtbar, je nachdem, ob seitens der Eltern ein tertiärer Bildungshintergrund vorhanden ist: So beginnen gegenüber den 84% der Beamtenkinder, deren Vater zudem einen Hochschulabschluss besitzt, nur 43% der Kinder von Beamten ohne Hochschulabschluss ein Studium (vgl. Isserstedt et al. 2010: 98f).⁸

Ein Extremgruppenvergleich zwischen der Bildungsbeteiligung von Kindern von Akademikern gegenüber Kindern von Vätern ohne Hochschulabschluss rundet die Illustration des sog. Bildungstrichters ab: Im Jahr 2007 gelangen von 100 Akademikerkindern 71 an die Hochschule. Dagegen schaffen von 100 Kindern von Nicht-Akademikern nur 24 Kinder den Sprung an die Hochschule, obwohl fast doppelt so viele eine Hochschulzugangsberechtigung haben (vgl. Isserstedt et al. 2010: 103f).

7 Bereits der Blick auf diejenigen Personen, die zwar eine Hochschulzugangsberechtigung haben, sich aber dennoch gegen die Aufnahme eines Studiums entscheiden offenbart, dass die entsprechenden Anteile bei denjenigen Kindern, deren Eltern nicht studiert haben, deutlich über den Anteilen von Kindern liegen, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat (vgl. Isserstedt 2010: 96).

8 Bei Betrachtung der Bildungsbeteiligungsquote nach beruflicher Stellung des Vaters insgesamt (d.h. ohne die explizite Berücksichtigung des Vorhandenseins eines Hochschulabschlusses) gestaltet sich die Situation wie folgt: Von den rund 8% aller 19-24-Jährigen Jugendlichen, deren Vater Beamter ist/war nahmen im Jahr 2007 67% ein Studium auf. Analog dazu stammen im Jahr 2007 39% aller 19-24-Jährigen Jugendlichen aus einer Arbeiterfamilie. Von diesen nahmen gerade einmal 17% ein Hochschulstudium auf (vgl. ebd.: 99ff).

Die Aufnahme eines Studiums wird demnach primär durch das Bildungsniveau im Elternhaus determiniert, insbesondere durch das Vorhandensein eines akademischen Hintergrundes.⁹ Die berufliche Stellung beeinflusst die Studierchancen offenbar weit- aus weniger, auch wenn deren Rolle bzw. damit einhergehende Disparitäten in die- sem Zusammenhang nicht unterschätzt werden dürfen, da diese (vor allem in Form von ökonomischen Ressourcen) den Studienweg der Kinder ebnen (vgl. Issersedt et al. 2010: 98ff).

1.1.2 Die soziale Zusammensetzung der Studierenden

Anders als die Bildungsbeteiligungsquoten, welche eine vergleichende Auskunft über die statistischen Bildungschancen zwischen Angehörigen verschiedener (Sozial-)Grup- pen geben, beschreibt die soziale Zusammensetzung auf Grundlage von bildungs- und berufsbezogenen Merkmalen der Eltern, „welche sozialen Gruppen zu welchen Antei- len unter den Studierenden vertreten sind“ (ebd.: 111). Die beiden Aspekte haben also divergierende Referenzpunkte (soziale Zusammensetzung der altersgleichen Bevölke- rung vs. Anzahl aller Studienanfänger) und sind klar zu unterscheiden.¹⁰ Die prozentu- ale Betrachtung der sozialen Zusammensetzung der Studienanfänger kann daher leicht in die Irre führen, wenn man sie nicht in Relation zur sozialen Zusammensetzung der altersgleichen Gesamtbevölkerung setzt. In der jüngsten Sozialerhebung sind beispiels- weise 15% der insgesamt 298.000 Studienanfänger Kinder von Beamten, während 43% einen Angestellten zum Vater haben und immerhin 20% Arbeiterkinder sind. Gemes- sen an den entsprechenden Anteilen der altersgleichen Bevölkerung offenbart sich al- lerdings, dass

„Beamtenkinder mit einem Faktor von 1.9 an den Hochschulen überrepräsentiert [sind] (8% in der Bevölkerung vs. 15% unter den Studienanfänger/innen). [...] Der Anteil der Arbeiterkinder an den Hochschulen ist dagegen nur etwa halb so groß wie in der Bevölkerung gleichen Alters (20% vs. 39%)“ (ebd.: 100).

Zusammengenommen kann konstatiert werden, dass der berufliche Status der Eltern deutlich zwischen den Bildungsbeteiligungsquoten der beiden „Extremgruppen“ Kin- der von Beamten und Kinder von Arbeitern distinguiert: „[...] die Bildungsbeteiligungs- quote von Beamtenkindern ist fast viermal so hoch wie die der Arbeiterkinder [67% vs. 17%]“ (ebd.: 100ff).

9 Noch klarer zeigt sich der Einfluss des elterlichen Hochschulabschlusses im Jahr 2005: Hier beginnen sogar 95% der Beamtenkinder von Vätern mit Hochschulabschluss ein Studium, Beamtenkinder, deren Vater keinen tertiären Bildungsabschluss besitzt, beginnen nur zu 37% ein Studium (vgl. Isserstedt et al. 2007: 106ff).

10 Detaillierte Angaben zur Berechnung der sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligung finden sich in den Anhängen der jeweiligen Sozialerhebungen.

1.2 Begabtenförderungswerke

Die insgesamt elf Begabtenförderungswerke in Deutschland haben es sich zum Ziel gemacht,

„einen akademischen Nachwuchs zu prägen, der [...] [unsere demokratische] Gesellschaft [...] sichert und weiterentwickelt. Dazu fördern sie motivierte, fachlich interessierte und verantwortungsbereite junge Menschen. Die Geförderten werden in studienbegleitenden Seminaren, Symposien, Akademien und Tagungen mit vielfältigen Fragestellungen konfrontiert, die über ihr Fachgebiet hinausgehen und die ihnen helfen sollen, ein Wertebewusstsein sowie gesellschaftlichen Gestaltungswillen zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen“ (Middendorf et al. 2009: 11).

Parallel zur finanziellen Förderung der Stipendiaten erfolgt also auch eine ideelle Unterstützung durch die Begabtenförderungswerke. Dass es vornehmlich den bildungsfernen Schichten an der Ausstattung mit den diversen Kapitalstöcken mangelt, ist unbestritten. Daher stellt sich die Frage, inwieweit die Begabtenförderungswerke dieser Problematik gerecht werden (wollen). Wird durch die öffentliche Förderung eine sozial-kompensatorische Wirkung entfaltet oder trägt selbige vielmehr zur Reproduktion der Bildungselite bei?

1.2.1 Das soziale Profil der Stipendiaten

Im Jahr 2008 wurde erstmals eine Online-Vollerhebung durchgeführt. In deren Rahmen wurden alle Geförderten, die zu diesem Zeitpunkt eine Fördervereinbarung mit einem der elf Begabtenförderungswerke hatten zu diversen Förderaspekten befragt. Unter anderem wurden soziostrukturelle Merkmale der Geförderten bzw. ihres familiären Hintergrundes und ihrer finanziellen Situation erfasst. Anhand dieser Informationen können Erkenntnisse über die soziale Struktur der Stipendiaten gemacht werden, mit dem Ziel zu evaluieren, welche Bevölkerungsgruppen zu welchen Anteilen mit der Förderung erreicht werden. Hierüber ist bis dato verhältnismäßig wenig bekannt.¹¹ In Anlehnung an die Sozialerhebungen von HIS wird auch das soziale Profil der Stipendiaten mittels des höchsten allgemein bildenden Abschlusses der Eltern sowie deren beruflicher Stellung analysiert (vgl. ebd.: 21).

1.2.2 Die soziale Zusammensetzung der Stipendiaten

Sowohl mit Blick auf die Schulabschlüsse als auch auf die berufliche Stellung der Eltern zeichnet sich ein kohärentes Bild: Die Geförderten in der Studienförderung haben

¹¹ „Zur Einordnung und Bewertung dieser Befunde werden Daten der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks als Referenz herangezogen. An der Online-Befragung haben sich 48 % der Geförderten beteiligt. [...] Abweichungen in der Zusammensetzung der Stichprobe werden durch Gewichtungungsverfahren ausgeglichen, so dass die vorgestellten Befunde als repräsentativ anzusehen sind“ (ebd.: 4).

mehrheitlich einen gehobenen Bildungshintergrund: Knapp drei Viertel aller Geförderten haben Eltern, von denen mindestens ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife erworben hat (71%). Analog dazu betragen die Anteile der Geförderten, deren Eltern maximal einen Hauptschulabschluss aufweisen können nur 9% (vgl. ebd.: 23).

Stellt man diese Befunde denjenigen aus der 18. Sozialerhebung gegenüber wird deutlich, „dass die Eltern der Geförderten [...] deutlich häufiger schulisch gut und sehr gut gebildet [sind] als es die Eltern Studierender im Durchschnitt sind. Je höherwertiger der Schulabschluss ist, desto größer ist die Differenz „zu Gunsten“ der Geförderten“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Auch die beruflichen Abschlüsse der Eltern sind unter den Geförderten systematisch ungleich verteilt. Mit 67% stammen über zwei Drittel der Geförderten aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil ein Studium absolviert hat. Kinder aus Elternhäusern, in denen der höchste berufliche Abschluss von Vater oder Mutter eine Lehre bzw. die Ausbildung zum Facharbeiter darstellt, machen nur 3% der Geförderten in der Begabtenförderung aus. Ähnlich wie bei den allgemein bildenden Schulabschlüssen übersteigen auch hier die Anteile in der Begabtenförderung die durchschnittlichen Anteile unter den Studienanfängern, d.h. Kinder von Eltern mit akademischer Bildung haben am ehesten eine Fördervereinbarung mit einem der Begabtenförderungswerke. In Anbetracht der Tatsache, dass Arbeiterkinder (im Studium) mit Belastungen konfrontiert sind, welche auf einer defizitären Ausstattung mit finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen fußen, erscheint der Umstand, dass die soziale Zusammensetzung der Stipendiaten bei den diversen Begabtenförderungswerken häufig relativ einseitig zu Ungunsten von Stipendiaten niedriger sozialer Herkunft ausfällt zweifelhaft.¹² Die kritische Auseinandersetzung mit der Frage, ob die nicht unerhebliche soziale Ungleichverteilung unter den Stipendiaten im Sinne von zwar vorhandenem aber nicht (ausreichend) erkanntem und dadurch brach liegendem Potential verstanden werden kann, liegt zwar auf der Hand, soll aber nicht Thema dieser Expertise sein. Stattdessen rückt eben diese Minorität unter den Geförderten aus bildungsfernen Elternhäusern in den Fokus des Interesses. Denn offenbar unterliegt auch der Zugang zu öffentlichen Finanzierungsmöglichkeiten (sozialen) Selektionsmechanismen. D.h. nicht nur die Studierenden im Allgemeinen, sondern auch die geförderten Studierenden im Speziellen stammen mehrheitlich aus Akademikerfamilien.

Studierende aus bildungsfernen Familien benötigen besondere Unterstützung, finanziell wie ideell, paradoxerweise werden jedoch gerade sie seltener gefördert als andere. Und damit drängt sich unweigerlich eine weitere Thematik in den Vordergrund: Wird im Rahmen der Förderprogramme tatsächlich eine adäquate Unterstützung aller Geförderten ge(währ)leistet oder profitieren vorzugsweise die oberen Herkunftsgruppen von

¹² Natürlich darf an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden, dass die Vergabe von Stipendien neben Kriterien wie Persönlichkeit und gesellschaftlichem Engagement der Bewerber auch auf deren Leistungen basiert. Dennoch stellt sich auch hier die Frage nach der Chancengleichheit im eingangs formulierten Sinne.

den Förderangeboten? Ob bzw. warum (bildungsferne) Studierende einer herkunftsspezifischen Bildungsförderung bedürfen und daran anschließend, welchen Kriterien diese optimalerweise Rechnung tragen muss, soll im Folgenden nachgegangen werden.

2 Herkunftsbezogene Benachteiligungen und Belastungen im Studium

Die Ursachen und Erscheinungsformen sozialer Ungleichheiten im Studium sind vielfältig und lassen sich nicht immer exakt voneinander abgrenzen, da mitunter Wechselwirkungen zwischen herkunftsbedingten Ursachen und Folgen von Belastungen und Einschränkungen im Studium bestehen.¹³

Ein niedriger sozialer Status macht sich im Studium auf mehrerlei Ebenen bemerkbar. Dabei kann das Zusammenspiel des Mangels an ökonomischen Ressourcen und der Fremdheit mit dem Sozialraum Hochschule (aufgrund fehlendem kulturellem Background und sozialem Support) als ursächlich für die Belastungen und Probleme von Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern angesehen werden.¹⁴ Diese ungünstigen Ausgangsbedingungen manifestieren sich schließlich systematisch im Studienalltag. Dazu werden im Folgenden insbesondere Erkenntnisse aus qualitativen Studien zusammengetragen.¹⁵

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass empirische Befunde zu herkunftsbedingten Ungleichheiten beim Hochschulzugang zwar verhältnismäßig umfangreich vorhanden sind. Wie sich jedoch der familiäre Hintergrund auf den Erfolg derjenigen auswirkt, die sich für die Aufnahme eines Studiums entschieden haben, ist nahezu unbekannt (vgl. Jirjahn 2007: 290). Denn Untersuchungen zu sozialen Benachteiligungen, die nicht den Übergang sondern das Zurechtkommen im Studienalltag betreffen, sind dagegen nur in unbefriedigendem Ausmaß vorhanden. Nachteile, die nicht den finanziellen Aspekt thematisieren sind kaum Gegenstand empirischer (Sozial-)Forschung.¹⁶

13 So haben beispielsweise finanzielle Gratifikationen einerseits einen (direkten) hemmenden Effekt auf die Mobilität, andererseits sind sie ursächlich für ein intensiveres Erwerbstätigkeitsverhalten, welches sich wiederum nachteilig auf den Studienverlauf auswirken kann (vgl. Abschnitte 3.2.1.1 und 3.2.1.2).

14 Es soll weder der Eindruck erweckt werden, dass ausschließlich bildungsferne Studierende mit Benachteiligungen und Belastungen im Studium konfrontiert sind, noch, dass diese Schwierigkeiten im Umgang mit dem Studium zwingend von allen Studierenden mit hochschulfernem Bildungshintergrund erlebt werden. Vielmehr sind die nachfolgend aufgeführten Benachteiligungen und Belastungen typisch für die bildungsferne Studierererfahrung, aber qua Definition nicht auf diese begrenzt. D.h. für Akademikerkinder sind diese weniger wahrscheinlich, aber nicht ausgeschlossen (vgl. Schmitt 2010: 237). Der Einfachheit halber wird aber ein verallgemeinernder Duktus verwendet.

15 Im Unterschied zur quantitativen Forschung verfolgen qualitative Studien verstärkt das Ziel, die subjektive Sicht der Untersuchungspopulation nachzuvollziehen. D.h. der Fokus liegt weniger auf der exakten Definition und anschließender Messung eines Phänomens, sondern darauf, herauszufinden, welche individuelle Bedeutung verschiedene Sachverhalte für Personen haben und wie sie darauf reagieren. Dieses Vorgehen dient mehr einem explorativen Zweck und soll den grundlegenden Kanon wiedergeben, die Befunde sind (streng genommen) nicht generalisierbar.

16 Demgegenüber oblag der Problematik geschlechtsspezifischer Benachteiligungen im Studium zumindest in den 80er Jahren ein verstärktes Forschungsinteresse. Ob die Frage der sozialen Ungleichheit in der Geschlechterfrage aufgeht sei an dieser Stelle zunächst einmal dahin gestellt. Dennoch muss für diese Expertise mitunter auf derlei Untersuchungen zurückgegriffen werden (vgl. dazu insbesondere Bublitz 1980, Theling 1986). Für den vorliegenden Kontext sollte das allerdings nicht weiter problematisch sein, da die nachfolgend diskutierten Beeinträchtigungen unabhängig von der Geschlechterzugehörigkeit Gültigkeit beanspruchen.

Doch auch wenn die Befundlage auf diesem Gebiet als desolat zu bezeichnen ist, sollte es möglich sein, einen vertieften Einblick in die Situation von Arbeiterkindern an den Hochschulen zu bekommen, um sich dem (nachgelagerten) Ziel von mehr „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ anzunähern.

2.1 Sicherheit des Hochschulbesuchs

Ein kurzer Blick auf das „Dilemma“, mit dem Arbeiterkinder schon vor Beginn des eigentlichen Studiums zu kämpfen haben, scheint angebracht, da nur so die gesamte Bandbreite der Folgen eines niedrigen sozialen Status sowie deren kumulative Wirkung im Hochschulalltag präzise expliziert werden kann.¹⁷

Die Frage nach der Sicherheit des Hochschulbesuchs erfüllt mit Blick auf den studentischen Werdegang eine Schlüsselrolle, weil sie in Bezug auf zusätzliche Hemmnisse als Moderator fungiert:

„Die feste Studienabsicht kann verstanden werden als eine soziale Mitgift, denn sie ist in starkem Maße vom Bildungsgrad im Elternhaus abhängig. Sie verhilft dazu [] die Zugehörigkeit zum Hochschulleben als selbstverständlich zu nehmen. Die Festgelegt-heit auf ein Studium trägt dazu bei, das Studium stabiler und konsistenter zu absolvieren“ (Bargel et al. 2008: 7).

Der statistische Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Sicherheit der Studienaufnahme wird unter anderem im Rahmen der vom BMBF geförderten und von der „Arbeitsgruppe Hochschulforschung“ an der Universität Konstanz durchgeführten Studierendensurveys erfasst: Im WS 2006/07 stand für 57% der Akademikerkinder das Studium von vorneherein fest. Arbeiterkinder äußern dagegen nur etwa halb so oft (zu 30%) eine feste Studienabsicht (vgl. ebd.).¹⁸ D.h. selbst wenn sich Arbeiterkinder allen Zweifeln und Schwierigkeiten zum Trotz für die Aufnahme eines Studiums entschieden haben, perpetuieren sich (vorangegangene) Zugangsschwierigkeiten für bildungsferne Studierende auch künftig im weiteren Studienverlauf (vgl. Bargel 2007: 4).

Die Selbstverständlichkeit eines Studiums als (familiales) soziales Kapital ist augenscheinlich von der sozialen Herkunft abhängig. Zwar stellen Kinder aus hochschulfernen Milieus, die „nach langen Sozialisationsprozessen und mannigfachen Selektionsstufen“ (ebd.: 4) die Hochschulreife erworben haben eine (positiv) selektierte Gruppe dar (vgl. Reimer/Schindler 2010: 251). Doch auch bei objektiv gegebener Eignung ver-

17 Die Tatsache, dass eine Hochschulzugangsberechtigung Kinder aus nicht-akademischen Familien seltener an die Hochschule führt (vgl. Isserstedt 2010: 95ff), weist darauf hin, dass „[potentielle Bildungsaufsteiger] [...] unsicher und zurückhaltend gegenüber einem Hochschulbesuch geworden [sind]“ (Bargel 2007: 3). Diese Unsicherheit macht sich aber auch noch bei denjenigen bildungsfernen Studierenden bemerkbar, die den tertiären Ausbildungssektor erreicht haben.

18 „Selbst bei sehr guten Noten am Ende der Schulzeit, [ist] die Studienaufnahme längst nicht sicher und selbstverständlich“ (ebd.).

läuft bereits die Studienentscheidung für Arbeiterkinder anders als für Akademikerkinder bzw. müssen nur erstere überhaupt eine Entscheidung qua Definition treffen. Für sie stellt die Aufnahme eines Studiums für Gewöhnlich keine Selbstverständlichkeit dar, sondern verkörpert vielmehr ein Wagnis (vgl. Bargel 2010: 9).

Da die Selbstverständlichkeit des Studiums von herausragender Bedeutung für den Studienerfolg ist, geben die folgenden Abschnitte einen groben Überblick über die Faktoren, die sich hemmend auf die Sicherheit des Studiums sowie den weiteren Studienverlauf auswirken.

2.1.1 Ökonomische Kriterien: Finanzierungsstruktur

Es liegt auf der Hand, dass die Gewährleistung der Finanzierbarkeit des Studiums für die Sicherheit des Studiums entscheidend ist. Tatsächlich beträgt der Anteil derjenigen Studierenden, die ihre Studienfinanzierung als gesichert einschätzt im Jahr 2009 unter Studierenden mit hochschulbildungsnaher Herkunft 75%, bei bildungsfernen Studierenden beträgt der analoge Anteil keine 50% (vgl. Isserstedt et al. 2010: 243).

Es ist wenig überraschend, dass die herkunftsspezifischen ökonomischen Verhältnisse diesen Befund widerspiegeln. Bei der Betrachtung der finanziellen Lage kann es aber irreführend sein, ausschließlich die durchschnittlich zur Verfügung stehenden Einnahmen der Studierenden zu berücksichtigen. Aus der jüngsten Sozialerhebung geht zwar hervor, dass Studierende aus der Herkunftsgruppe „hoch“ die höchsten monatlichen Einnahmen haben. Aber die Differenz zu den Einnahmen der Studierenden aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ fällt mit 50 Euro recht moderat aus, sodass auf den ersten Blick kaum von einer gravierenden Benachteiligung gesprochen werden kann. Dieser Eindruck relativiert sich, wenn man die Finanzierungsstruktur näher betrachtet. Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern können bei der Bestreitung ihrer Lebensunterhaltungskosten deutlich seltener auf elterliche Unterstützung zurückgreifen. Überdies fällt selbige merklich geringer aus (durchschnittlich 271 Euro finanzielle Unterstützung durch die Eltern in der Herkunftsgruppe „niedrig“ gegenüber 557 Euro im Monat in der Herkunftsgruppe „hoch“), sodass Studierende aus einfachen sozialen Milieus nicht nur relativ gesehen häufiger darauf angewiesen sind ihren Lebensunterhalt anderweitig zu bestreiten. Parallel muss die elternunabhängige Finanzierungsleistung auch absolut höher ausfallen, um die nötigen Ausgaben decken zu können. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 1971 das sog. BAföG eingeführt. Zwar konstituieren Angehörige der Herkunftsgruppe „niedrig“ die höchste Gefördertenquote unter den durch BAföG geförderten Studierenden. Doch die subsidiäre Förderung kann (herkunftsspezifische) finanzielle Engpässe offensichtlich nur unzureichend kompensieren (vgl. ebd.: 210ff). Hinzukommend geben Studierende der untersten sozialen Herkunftsgruppe häufiger als ihre besser situierten Kommilitonen an, kein BAföG beantragt zu haben, weil die Vorstellung nach dem Studium verschuldet zu sein, keine adäquate Alternative darstellt (vgl. ebd. 310ff).

Auch wenn sich Sorgen um die Finanzierbarkeit des Studiums in letzter Instanz nicht zwingend in einem Studienverzicht niederschlagen, bedingen sie zumindest die Sicherheit des Studiums, weil die Studienfinanzierung eine notwendige Bedingung für die Studienentscheidung und daran anschließend den weiteren (erfolgreichen) Studienverlauf konstituiert.

2.1.2 Soziale Kriterien: Ideelle und praktische Unterstützung

Der Sozialraum Hochschule ist den meisten Bildungsaufsteigern gänzlich unbekannt (vgl. Abschnitt 3.1.3). Und auch wenn eine gewisse Scheu vor dem Fremden noch durch Neugierde kompensiert werden kann, werden der Studienwunsch und das Studieren spätestens durch das Erleben fehlender elterlicher Unterstützung erschüttert. Denn soziales Kapital im Sinne von familialem Rückhalt (ideell wie praktisch) ist für die Sicherheit des Studiums und den Studienverlauf mindestens ebenso bedeutsam, wie dessen finanzielle Absicherung.

Die kulturelle Distanz gegenüber der Hochschule macht es den Eltern (gewollt oder ungewollt) unmöglich, ihren Kindern aktiv bei der Studienentscheidung zur Seite zu stehen, wie es bei Akademikerkindern häufiger der Fall ist. Eine vom HIS durchgeführte Erhebung zu „Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl“ von Abiturienten bestätigt diese Einschätzung. Studienberechtigte mit nicht-akademischem Bildungshintergrund äußern hinsichtlich der Wahl des nachschulischen Werdegangs deutlich häufiger Schwierigkeiten und Probleme mit der schwer überschaubaren Zahl der Möglichkeiten, insbesondere wenn ein Studium angestrebt wird (vgl. Heine et al. 2010: 19).

Einer Untersuchung von Hasenjürgen und Havergoh (2008) zufolge, die im Rahmen einer Seminarreihe seit 2004 Bildungsgeschichten von Studierenden sammeln, ist

„die Unterstützung der Eltern [...] nicht selbstverständlich. Das ist weniger eine Frage des guten Willens, sondern eher unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern geschuldet, die sich allmählich als vermeintlich lebensstauglich herauskristallisiert haben“ (Hasenjürgen und Havergoh 2008: 5).

Einerseits sind die Eltern nicht mit potentiellen Studienmöglichkeiten und -angeboten vertraut, andererseits wird Bildung und Studium in Abhängigkeit des kulturellen Milieus eine divergierende Bedeutung beigemessen. In Familien ohne akademischen Hintergrund herrscht gegenüber dem Studium oft ein neutrales bis despektierliches Klima (vgl. Theling 1986: 66). Dem Studienwunsch von bildungsfernen Studierenden wird in Folge dessen nicht selten mit Ablehnung begegnet, aber auch Gleichgültigkeit oder Hilflosigkeit seitens der Eltern sind gängige Reaktionen. Aversionen oder Desinteresse sind vielfach das Resultat von mangelnder Erfahrung und Wissen über den tertiären Bildungssektor. Die Entscheidung ein Studium aufzunehmen erfolgt da-

mit „bestenfalls“ im Alleingang, manchmal sogar gegen den Willen der Familie (vgl. Rauch 1993:158, Schmitt 2010: 72, Theling 1986: 69).

Wie sicher sich Personen sind, die richtige Entscheidung getroffen zu haben, hängt darüber hinaus mit der praktischen Unterstützung seitens der Familie zusammen. Auch in diesem Kontext sind Bildungsaufsteiger zunehmend auf sich gestellt, die Wahl des Studienfaches erfolgt zwar durchaus (subjektiv) elaboriert, allerdings oft auf einer relativ einseitigen Grundlage (vgl. Dahrendorf 1965: 19ff). Auf der einen Seite kennen viele Studieninteressierte lediglich verhältnismäßig populäre Studiengänge und sind weder mit dem breit gefächerten Studienangebot noch mit möglichen Informationsquellen vertraut. Andererseits sind es oft gerade die Eltern, die die Stärken und Schwächen sowie die Interessen ihrer Kinder besonders gut kennen und einschätzen könnten. Nach der Nutzung und dem Ertrag verschiedener Informationsquellen zur Studien- und Berufswahl befragt, geben Studienberechtigte aus nicht-akademischen Elternhäusern nicht nur etwas seltener an, Eltern und Verwandte zu Rate zu ziehen, sie fühlen sich auch deutlich seltener kompetent beraten (vgl. Heine et al. 2010: 34).

Die mangelnde oder unzureichende (praktische) elterliche Orientierungshilfe macht Fehlentscheidungen und Unsicherheiten und folglich Unzufriedenheiten mit Blick auf das aspirierte Studienfach wahrscheinlicher. Dass sich ein Mangel an ideellen und praktischen Subventionen (in Kombination mit ungenügenden finanziellen Zuwendungen) bereits im Vorfeld bemerkbar macht und sich in Form von fehlendem sozialem Kapital in der beschriebenen Form manifestiert, akzentuiert die nachhaltige Relevanz der Verfügbarkeit dieser Ressourcen für ein erfolgreiches Studium, denn „je festgelegter das Studium von vorneherein ist, desto weniger können externe Faktoren, wie ein unsicherer Arbeitsmarkt, den Studienablauf beeinträchtigen“ (Bargel et al. 2008: 6).

2.1.3 Kulturelle Kriterien: Vorstellungen von der Institution Hochschule

Aus den vorangegangenen Abschnitten geht hervor, dass bereits die Entscheidung für ein Studium mit Unsicherheiten behaftet ist, das Studium steht von Beginn an auf wackeligen Beinen. Endlich an der Hochschule „angekommen“ forcieren sich bestehende Zweifel, weil Arbeiterkinder vielfach ein Gefühl der Fremdheit erleben. Bildungsaufsteiger haben aufgrund fehlender akademischer Erfahrungen im Familien- und Bekanntenkreis keine (realistischen) Vorstellungen vom Hochschulalltag, die Erwartungshaltung an die Hochschule und das Studium ist oftmals (illusorisch) hoch (vgl. Theling 1986:72f). Hoffnungen und Ansprüche beziehen sich dabei keineswegs nur auf den Aspekt der Lehre und des Lernens, sondern auch auf die zwischenmenschliche Ebene. Äußerungen, wie

„Mein Gott ... ich hatte die völligen Illusionen ... ich hatte irgendwie die Vorstellung, da kommen jetzt die total tollen Leute. Ich hatte die wilden Vorstellungen, daß das alles ganz toll sein würde“ (ibd.: 72).

illustrieren eindrucksvoll die große Distanz zu Studium und Hochschule.

Ähnlich, wie die Studienentscheidung ist auch der Beginn des Studiums für bildungsferne Gruppen einerseits verbunden mit Gefühlen wie Unsicherheit und Angst, andererseits aber auch mit Spannung, Neugierde und Vorfreude. Natürlich sehen auch Studienanfänger aus Akademikerfamilien dem Studienbeginn nicht ungerührt entgegen. Weil aber für erstere die Studienentscheidung keine Selbstverständlichkeit darstellt, sind ihre Hoffnungen und Erwartungen größer. Im Umkehrschluss sind sie dadurch anfälliger für Enttäuschungen, welche leicht in Desillusionierung und Entmotivierung resultieren (vgl. ebd.: 72f).

„Für [...] [Arbeiterkinder scheint] also ein grundlegender Widerspruch zwischen ihren Erwartungen und der Hochschulrealität zu bestehen, der dazu [führt], dass sie bereits am Anfang des Studiums [beginnen] sich dagegen abzugrenzen“ (Rauch 1993: 161).

Zusammenfassend ergeben sich kulturell bedingte Problematiken also insbesondere zu Studienbeginn, wenn man an der Hochschule mit Erfahrungen konfrontiert wird, die nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen. Bezugspunkte sind sowohl (zu) volle Hörsäle, die ungewohnten Unterrichtsformen an der Hochschule (Vorlesungen bzw. Seminare) oder schlichtweg die Kommilitonen im Allgemeinen, ebenso wie enttäuschte Erwartungen hinsichtlich der Inhalte des Studienfachs im Speziellen (vgl. Schmitt 2011: 206ff, Rauch 1993: 159ff, Theling 1986: 80f).¹⁹ Weil es Bildungsaufsteigern vermehrt an gegenteiligen Erfahrungen mangelt, muss demnach nicht zwingend eine Fehlentscheidung bei der Studienfachwahl vorliegen, um bereits zu Studienbeginn mit Enttäuschungen und Unsicherheiten konfrontiert zu werden.

Das Zusammenspiel aus ersten eigenen Erfahrungen mit dem neuen sozialen Raum und dem fehlenden familialen Support kann das anfängliche Unsicherheits- und Fremdheitsgefühl der Arbeiterkinder intensivieren und damit deren generelle Krisenanfälligkeit erhöhen.

„Ja, es war halt so ziemlich anders, als ich mir das so gedacht hatte. Und es war halt auch so, daß ich dann ziemlich schnell sehr verschreckt war und dann wirklich auch in so' ne Krise gekommen bin [...]“ (ebd.).

Der Studienbeginn stellt für Studierende aller Herkunftsgruppen eine besondere Herausforderung dar, die mit unterschiedlichen Hoffnungen und Wünschen einhergeht. (Soziale) Unterschiede bestehen allerdings mit Blick auf die Rahmenbedingungen und im Umgang mit der neuen Situation und schließlich bei den Auswirkungen möglicher Diskrepanzen auf den weiteren Studienverlauf. Einer Untersuchung von Schmitt (2010) zufolge

¹⁹ Die mitunter monotone und (anfangs) wenig tiefsinnige Wissensvermittlung, kann bei Studienanfängern den generellen Eindruck einer sehr trockenen und langatmigen Arbeitsweise an der Hochschule erwecken (vgl. Schmitt 2010: 208). Besonders die einführenden Erstsemestervorlesungen werden häufig verhältnismäßig allgemein und sehr theoretisch gehalten, um einen ersten Einblick über das gewählte Studienfach zu bekommen.

„[wurde] bei Studierenden mit hochschulbildungsnaher Herkunft [...] die Situation ‚des Neuen‘ mit ‚aktiver Neugierde‘ beantwortet [...], [wohingegen] [...] sie bei hochschulbildungsfernen Studierenden tendenziell Angst, Unsicherheit und Fremdheitsgefühle [erzeugen]“ (Schmitt 2010: 105f).

Die Wechselwirkung von Unsicherheit, dem Gefühl „nicht hierher zu gehören“ und fehlendem Sozialkapital, manifestiert sich bei Bildungsaufsteigern in einer immanenten Zurückhaltung gegenüber der Alma Mater wohingegen eine entsprechende Bindung an die Hochschule erschwert wird.

2.2 Bedeutung ökonomischer, kultureller und sozialer Ressourcenlagen für den Studienerfolg

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass primär der ökonomischen Lage, aber auch sozialen und kulturellen Defiziten ein zentraler Stellenwert zukommt, wenn es um die Sicherheit des Studiums geht. „Die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, hängt jedoch nicht nur an ökonomischen Kriterien, gleichwohl diese alle anderen Positionen beeinflussen“ (Auga 2010: 95). In diesem Zusammenhang wurde mehrfach darauf verwiesen, dass sich prekäre Finanzen, ein nicht-akademischer Habitus sowie fehlendes soziales Kapital im Sinne mangelnder familialer Unterstützung nicht nur mittelbar in Abhängigkeit der Sicherheit des Studiums im Sinne eines kumulierten Nachteils im Studienerfolg bemerkbar machen. Darüber hinaus werden Studienverlauf und Studierbarkeit auch unmittelbar von der Verfügbarkeit studienrelevanter Ressourcen beeinflusst.

Exkurs zur Bestimmung von Studienerfolg

Um die komplexen Wechselwirkungen zwischen sozialer Herkunft, Ressourcenlage, Sicherheit des Studiums und dem Studienerfolg verständlich zu machen, scheint eine kurze Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich Hochschulerfolg überhaupt definieren lässt, angebracht. Die Bandbreite möglicher Kriterien anhand derer Studien(miß)erfolg gemessen werden kann, reicht vom Studienabbruch als besonders rigidem Indikator bis hin zur Studienzufriedenheit.

Gemeinhin wird zwischen objektiven und subjektiven Kriterien unterschieden. Zu ersteren zählen „äußere“ Aspekte des Studienverlaufs, wie Studienabbruch, Prüfungserfolg, Examensnote, Studiendauer, Fachwechsel oder die Realisierung von Auslandsaufenthalten. Subjektive Kriterien hingegen beruhen auf der (individuellen) Beurteilung der Studiensituation und des Studienverlaufs. Hierunter fallen die Zufriedenheit mit dem Studium sowie die Selbsteinschätzung bezüglich des Erfolgs im Studium, welche ihrerseits maßgeblich durch mannigfaltige Ängste, Sorgen und Belastungen (Finanzierbarkeit des Studiums, Arbeitsmarktchancen, Anonymität an den Hochschulen oder

Schwierigkeiten bei der Studienplanung) determiniert werden (vgl. Trost/Bickel 1979: 7ff).

Um dem facettenreichen und vielschichtigen Konzept des Studienerfolges adäquat Rechnung tragen zu können, reicht es also nicht aus, rein objektiv zwischen Erfolg und Misserfolg zu unterscheiden. Vielmehr muss das Gewicht auf der Differenzierung zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Studierenden mit Blick auf objektive und subjektive Kriterien liegen. Nur dann wird anhand dieser Überlegungen der virulente Einfluss einer niedrigen sozialen Herkunft aufgrund unzureichender bildungsrelevanter Ressourcen auf den Studienerfolg deutlich.²⁰ Denn selbst wenn Arbeiterkinder trotz zahlreicher Nachteile den Akademikerkindern auf Basis des objektiven Notenkriteriums in nichts nachstehen, gibt dieser narrative Blickwinkel noch keine Auskunft über die weiteren Kriterien des individuellen Studienverlaufs. Ebenso wenig wird der subjektive Studienerfolg im Sinne einer adäquaten Studierbarkeit widergespiegelt.

2.2.1 Studienfinanzierung und Studienerfolg

In der Debatte um soziale Ungleichheiten im Studium wird insbesondere die Verfügbarkeit von ökonomischem Kapital als Grundvoraussetzung sowohl für die Aufnahme wie auch schließlich das (erfolgreiche) Durchlaufen des Studiums akzentuiert. Eine unzureichende Alimentation beeinträchtigt den Studienerfolg sowohl mit Blick auf den Studienverlauf als auch auf die Studierbarkeit.

Erwerbstätigkeit neben dem Studium

Um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können sind Studierende aus finanziell schwächer gestellten Elternhäusern häufiger und in hohem Maße auf Erwerbsarbeit (insbesondere während des Semesters) angewiesen, um die elterliche finanzielle Unterversorgung zu kompensieren.

Durchschnittlich müssen Studierende der Herkunftsgruppe „niedrig“ mit einem eigenen Verdienst von 358 Euro pro Monat zum Lebensunterhalt beitragen. Restriktionen resultieren, weil für die Vor- und Nachbereitung der Vorlesungen und Übungen sowie die Prüfungsvorbereitung oft nicht mehr hinreichend Zeit zur Verfügung steht.²¹ Die fehlende oder unzureichende Finanzierbarkeit des Studiums durch die Eltern und/oder öffentliche Förderung endet dann nicht selten in einer („unfreiwillig“) verlängerten Studienzzeit (vgl. ebd.: 270) oder Leistungen, die nicht das tatsächliche Potenzial wi-

20 Studienerfolg meint im Folgenden sowohl Aspekte des Studienverlaufs, wie auch der Studierbarkeit.

21 Die Doppelbelastung von Studium und Erwerbstätigkeit im Semester muss bereits ab einem durchschnittlichen Erwerbsaufwand von mehr als 7-8 Wochenstunden als problematisch angesehen werden (vgl. Bargel et al. 2008: 22). Demgegenüber ist die Erwerbstätigenquote unter Akademikerkindern generell niedriger. Zudem investieren sie, insbesondere mit Fortschreiten des Studiums, weniger Zeit in die Erwerbstätigkeit, weil sie vornehmlich aus einer „konsumorientierten“ Motivation heraus einer Erwerbstätigkeit nachgehen, welche die Zentralität des Studiums nicht (negativ) beeinflusst (vgl. Isserstedt 2010: 336ff).

derspiegeln (vgl. Jirjahn 2007: 311). Zusätzliche Rupturen entstehen in diesem Zusammenhang, weil durch die Verlängerung der Studienzeit die Folgekosten nach dem Studium (Schulden) steigen und abschreckend wirken (vgl. Bargel 2010: 13). Denn sowohl die aktuelle, wie auch die zukünftige finanzielle Lage wird von den Studierenden als sehr belastend wahrgenommen (Bargel et al. 2008: 24f). Daher sehen sich Studierende (trotz der Doppelbelastung) einerseits gezwungen ihr Studium zügig zu beenden, andererseits ist eine adäquate Ausschöpfung des individuellen Potenzials im Rahmen der Regelstudienzeit unter diesen Bedingungen kaum möglich, sodass sie dauerhaft unter einer (inneren) Zerrissenheit leiden. Eine Schwächung der intrinsischen Studienmotivation ist unter solchen Umständen nicht sehr verwunderlich und möglicherweise wird daraufhin nur ein begrenzter Aufwand für das Studium betrieben, der beispielsweise zum Bestehen einer Klausur ausreicht, ohne jedoch dem Ergebnis im Speziellen einen großen Wert beizumessen.

Die Problematik prekärer Finanzen und damit einhergehend die Notwendigkeit zu überdurchschnittlicher Erwerbstätigkeit neben dem Studium umfasst folglich nicht nur direkte Folgen im Sinne einer Behinderung des Studienverlaufs, sondern auch nicht zu unterschätzende psychische Belastungen.

Nationale und internationale Mobilität

Zu den genannten Belastungen und Behinderungen addieren sich die Folgen einer restringierten nationalen wie internationalen Mobilität. Bildungsferne Studierende scheinen mit Blick auf die Studienortwahl weniger mobil zu sein, weil sie (finanziell bedingt) eher zu Hause wohnen bleiben (müssen). Nach der 19. Sozialerhebung wohnen 29% der Studienanfänger der Herkunftsgruppe „niedrig“ in der elterlichen Wohnung, der analoge Anteil beträgt bei Studierenden aus der privilegiertesten Herkunftsgruppe nur 18% (vgl. Isserstedt et al. 2010: 408).²² Der Verzicht auf Mobilität bei der Hochschulwahl hat zur Folge, dass das (fachspezifische) Renommee einer Hochschule allenfalls bedingt in die Studienentscheidung einfließen kann, wodurch die Qualität des Studienabschlusses (unabhängig von der Endnote) wenigstens subjektiv beeinträchtigt ist (vgl. Bargel 2010: 10).

Des Weiteren ist die internationale Mobilität eingeschränkt, da Studienaufenthalte im Ausland zusätzliche Kosten bedeuten und für Bildungsaufsteiger häufig unerschwinglich bleiben. Die Anteile studienbezogener Auslandsaufenthalte variieren erheblich zwischen den verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen. Im Jahr 2006 waren sogar doppelt so viele Studierende mit bildungsnahem Hintergrund studienbezogen im Ausland als Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Isserstedt/Link 2008: 51f). Angesichts der steigenden Relevanz von Auslandsaufenthalten für die beruflichen

²² Ob Studierende Arbeiterkinder mit Blick auf die Hochschul(ort)wahl tatsächlich und gezwungenermaßen weniger mobil sind, lässt sich anhand dieser Relationen nur vermuten, da entsprechende empirische Evidenzen (noch) ausstehen.

Chancen sowie für die persönliche Entwicklung fällt der fehlende finanzielle Rückhalt in diesem Kontext besonders gravierend aus. Nach den Hindernissen für die Realisierung eines Auslandsaufenthaltes befragt, geben dann auch 79% der Studierenden mit niedriger sozialer Herkunft die finanzielle Mehrbelastung als wesentliches Hemmnis an (vgl. ebd. 56).²³

Stellenwert des Arbeitsmarktes

Eine ungünstige finanzielle Lage belastet Bildungsaspiranten nicht nur vor und während des Studiums, sondern auch mit Blick auf die späteren Berufsaussichten.²⁴ Bei den Motiven für die Studienfachwahl rangieren gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz neben Fachinteresse und eigenen Fähigkeiten und Begabungen immerhin auf Platz drei und sind für 36% der Studierenden sehr bedeutsam. Entsprechend demotivierend wirkt sich eine antizipierte Enttäuschung des Wunsches nach verbesserten Arbeitsmarktchancen aus. Hierunter fallen sowohl die Sorge überhaupt eine Stelle zu finden, als auch Befürchtungen eine ausbildungsadäquate Stelle zu finden.

Auch wenn die Stärke der Belastungen wegen unsicherer Berufsaussichten zwischen 2004 und 2007 etwas zurückgegangen ist, stellen sie neben Sorgen aufgrund der finanziellen Lage nach dem Studium einen wesentlichen Belastungsfaktor für die Studierenden dar (vgl. Bargel et al. 2008: 7ff). Eine schlechte oder unsichere wirtschaftliche Lage irritiert Arbeiterkinder dabei deutlich stärker als Akademikerkinder, weil die Absicherungsfunktion durch das Elternhaus nicht gegeben ist und die Folgen von drohender Arbeitslosigkeit oder inadäquater Beschäftigung als gravierender eingeschätzt werden (müssen). Weder kann mit Beenden des Studiums zur Überbrückung auf eine finanzielle Unterstützung durch die Eltern zurückgegriffen werden, noch bekommt man elterlichen Rückhalt in Form von Verständnis entgegengebracht, wenn der Übergang vom Studium in den Beruf nicht reibungslos vonstatten geht. Vielmehr haben selbige eine höhere Erwartungshaltung. Demgemäß sehen sich Bildungsaufsteiger durch unsichere Berufsaussichten doppelt so häufig stark belastet, als dies bei Akademikerkindern der Fall ist (vgl. Bargel 2007: 6). Besonders schwerwiegend sind solche Belastungen, wenn und weil bereits das Studium nachwirkende finanzielle Belastungen (z.B. Rückzahlung von BAföG) verursacht. Vorstellungen über ungünstige Arbeitsperspektiven oder drohende Arbeitslosigkeit können im Extremfall sogar zum Abbruch des Studiums führen, beeinträchtigen aber in jedem Fall die Studienmotivation und -zufriedenheit. Die

23 Schwierigkeiten bei der Finanzierung sind zwar nicht die einzige Hürde, wenn es um die Realisierung eines Auslandsaufenthaltes geht, die finanzielle Gewährleistung kann aber als notwendige Bedingung angesehen werden. Dass an vorderster Stelle die Eltern als Finanzierungsquelle stehen, weist darauf hin, dass Bildungsaufsteiger hier eklatant benachteiligt sind (vgl. ebd. 55f).

24 Dass Arbeitsmarktunsicherheiten ein zentraler Stellenwert zukommt, wird auch daran deutlich, dass sich unsichere Berufsperspektiven bereits auf die Studienentscheidung auswirken. Denn schlechte Berufsaussichten senken die Studierneigung von Arbeiterkindern beträchtlich, was bedenklich ist, weil die soziale Herkunft und nicht etwa Begabungen oder Neigungen für den Studienverzicht ausschlaggebend sind (vgl. Schnitzer et al. 1998: 271).

Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ist daher ein weit verbreiteter Wunsch unter den Studierenden, um eine günstigere Studierbarkeit zu erreichen (vgl. ebd.).

2.2.2 Habitus und Studienerfolg

Bourdieu's Habitusansatz als weitere konzeptionelle Grundlage ist für die Erklärung von schichtspezifischem Studienerfolg von herausragender Bedeutung und für die vorliegende Arbeit unverzichtbar, weil Bildungserfolg damit nicht nur auf Begabungsspekte oder den Geldbeutel der Eltern attribuiert wird. Nach Bourdieu ist Habitus ein

„[System] dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, [...] [die] als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen [...] [fungieren], ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen [...]“ (Bourdieu 1987: 98f; Hervorhebung im Original).

In seinem Ungleichheitsansatz werden auch kulturelle und soziale Kapitalformen in diesbezügliche relevante Überlegungen einbezogen (vgl. Haas 1999: 78). Denn

„es genügt nicht, über ökonomisches Kapital zu verfügen, um im Hochschulalltag zu bestehen [...] [da] diese Art der Förderung nicht ausreicht, weil eben die Ausstattung mit ökonomischem Kapital nicht automatisch die mit dem Habitus inkorporierten Handlungsspielräume verändert. Es verschafft beispielsweise Bildungsaufsteigern keine Sicherheit im Umgang mit abstrakten Begriffen und wissenschaftlichen Theorien“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 159f).

Der habituell am schwersten wiegende Nachteil von Arbeiterkindern liegt mutmaßlich in deren fehlender bzw. unzureichender Erfahrung mit den wissenschaftssprachlichen Umgangsformen begründet. Denn das Beherrschen der Wissenschaftssprache kann als notwendige Voraussetzung für das erfolgreiche Zurechtkommen im Studium angesehen werden (vgl. ebd.: 181). Sprache als Teil des (individuellen) Habitus wird im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben und inkorporiert, es besteht eine untrennbare Verbindung zwischen Sprache und sozialer Herkunft. Nach Bourdieu und Passeron (1971)

„[ist] die an den Hochschulen gesprochene Sprache [...] für keinen, nicht einmal für Kinder aus den privilegierten Klassen Muttersprache, sie ist jedoch (...) von der in den verschiedenen sozialen Klassen gesprochenen Sprache unterschiedlich weit entfernt“ (Bourdieu/Passeron 1971, zitiert nach Haeberlin/Niklaus 1987: 86f).

Ein „nachträgliches“ Erlernen sprachlicher Konventionen ist zwar nicht unmöglich, aber ggf. sehr aufwendig (vgl. Bublitz 1980: 278). Allerdings fehlt es Arbeiterkindern mindestens an der notwendigen Vertrautheit mit dem Wissenschaftsjargon, um den kulturellen Defiziten adäquat Rechnung zu tragen (vgl. Haeberlin/Niklaus 1987: 86ff).

Die soziale Herkunft bzw. der Habitus macht sich aber nicht nur im Sprechverhalten und in der Ausdrucksweise bemerkbar. Erlernte Wertekategorien und täglich praktizierte Verhaltensmuster schlagen sich im gesamten Auftreten und Aussehen von Personen nieder. In nicht vertrauten Milieus kommt es dann auch zu erheblichen Einschränkungen bei der Selbstpräsentation. Durch den individuellen Habitus wird demnach die Gesamtheit einer Person, deren Lebensstil, Sprache oder Kleidung (relativ unbewusst) bedingt. Funktional im Sinne einer „unbewussten Handlungsvorgabe“ ist der Habitus aber nur, wenn er mit den strukturellen Erfordernissen der sozialen Situation kompatibel ist (vgl. Bourdieu 1987). Konflikte entstehen, wenn verinnerlichte kulturelle Muster in der (neuen und unbekannt) Umgebung keine Verwendung finden (können).

Neben finanziell bedingten Problemen, können Probleme von Arbeiterkindern in der Terminologie von Bourdieu maßgeblich darauf zurückgeführt werden, dass im Rahmen des Studiums vielfältige kulturelle Erfordernisse bedient werden müssen. Diese sind Studierenden aus den hochschulbildungsfernen Straten weitgehend unbekannt bzw. stehen sie mitunter in Diskrepanz zu ihren bis dato verinnerlichten kulturellen Mustern (vgl. Schmitt 2010: 11). Bei Bildungsaufsteigern besteht folglich ein Missverhältnis zwischen dem Herkunftshabitus und dem akademischen Habitus, weswegen sie weniger gut in der Lage sind, vorhandene Ressourcen während des Studiums einzusetzen und zu akkumulieren (vgl. Georg 2005: 218). Die mit Ambivalenzen in der lingualen und behavioralen Expression einhergehenden unmittelbaren Folgen machen sich dabei in mehreren Bereichen bemerkbar.

Studieninterne Anforderungen

Sowohl in Seminaren, wie auch im Rahmen von mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistungen wird Souveränität im Umgang mit dem wissenschaftlichen Sprachcode, wie er an den Hochschulen Usus ist, buchstäblich erwartet und vorausgesetzt, nicht jedoch explizit gelehrt (vgl. Lange-Vester/Taiwes-Kügler 2004: 180).

„Ich frage mich: Lesen die hier den ganzen Tag Bücher über Kant? [...] Und die ganzen Fachbegriffe, wo ich dann absolut nichts weiß, und ich dachte das wird mir an der Uni beigebracht“ (ebd.: 181).

Entsprechend wird das Unbehagen bildungsferner Studierender verstärkt, weil Unsicherheit und Sorge bestehen, ob und inwieweit man diesen Anforderungen gerecht werden kann.

„Und es gibt eben Seminare, da sitze ich drin, wirklich, ich sitze da, guck mich um und denke ‘Was tut ihr hier? Und warum bin ich hier?’ und nehme meine Sachen und gehe dann. Und denke nur ‘Mein Gott, hier gehörte nicht hin. Mach, daß du langkommst, das ist nicht deine Welt.’ [...] Wenn ich dann merke, das ist alles so auf einer Erscheinungsebene abgeschwafelt. [...] also ein absolut abgehobenes Gelaber irgendwie, ja,

was total gegenstandslos geworden ist, inhaltsloses, formales Palaver ein Stückweit. [...]“ (Rauch 1993: 163).

Die aktive Teilnahme an Seminaren oder das Abhalten von Referaten ist für Arbeiterkinder stärker konfliktbehaftet. Auf der einen Seite wird die fehlende Erfahrung mit den Ansprüchen im akademischen Feld nicht durch den familialen Support kompensiert, auf der anderen Seite fällt ihnen das Sich-Selbst-Präsentieren aufgrund „hausgemachter“ Schwierigkeiten, insbesondere in der lingualem Expression, grundsätzlich schwerer.

„Also mein erstes Referat [...], ich wusste auch überhaupt gar nicht richtig, wie ich so was machen soll, hab's dann halt irgendwie gemacht. Und dann anschließend bei der Besprechung, war da der Satz, den ich [...] zu hören bekommen habe, ob ich überhaupt Abitur hab'? Da dachte ich: oh Gott, ich schmeiss' mein Studium hin [...]“ (Lange-Vester/Taiwes-Kügler 2004: 181).

Distanz und Abneigung gegenüber den wissenschaftlichen bzw. sprachlichen Anforderungen resultieren eher in Unzufriedenheit, Angst und persistenter Abgrenzung und nur selten in Bemühungen, sich zu arrangieren und das „Labern“ als sprachlichen Code der Hochschule zu internalisieren (vgl. dazu auch Bublitz 1980: 255, Rauch 1993: 161ff, Theling 1986: 92). Dahinter verbirgt sich aber letztlich die Angst das studentische „Sein-Sollen“ [...] nicht erreichen zu können [...]“ (Haeberlin/Niklaus 1978: 91). Die Bedingungen unter denen Arbeiterkinder ihr Studium absolvieren (müssen), beinhalten somit eine stückweise Selbsteliminierung (vgl. Lange-Vester/Taiwes-Kügler 2004: 184). Dagegen stellen wissenschaftliche Diskurse im Rahmen von Seminaren sowie die Erbringung schriftlicher und mündlicher Prüfungsleistungen für Akademikerkinder keine so große Belastung dar als dies bei Arbeiterkindern der Fall ist, weil bei letzteren der „mitgebrachte“ Herkunftshabitus die Erwartungen und Anforderungen weniger gut bedient und die Selbstrepräsentation sich durch ein geringeres Maß an Selbstbewusstsein und verstärkte Unsicherheit charakterisiert:

„...weil, ich rede eben so wie mir der Schnabel gewachsen is und dadurch entsteht dat eben vielleicht auch unheimlich oft so, dat ich den Eindruck hab, die Leute nehmen mich nich ernst oder vielleicht können die mich auch wirklich nich ernst nehmen, weil ich vielleicht die Sachen, die ich meine, mit meinen Worten sage und den Eindruck hab, die verstehen dat überhaupt nich, weil ich dann halt nich mit den Fachausdrücken darum schmeiße“ (ebd. 118).

Und selbst wenn man sich den universitären Umgangsformen im Studium noch entziehen kann, so wird man spätestens in Prüfungssituationen damit konfrontiert, dass man gewisse Erfordernisse erfüllen sollte bzw. muss:

„Und ich weiß halt jetzt nicht, wie das jetzt wird, wenn ich die Diplomarbeit anfang, ob ich mich dann doch wieder diesem wissenschaftlichen Jargon unterwerfen muss? [...] Weil ich halt weiß, ich kann das anders nicht, sich in irgendwelchen tollen For-

mulierungen...[...]. Ich möchte dann auch, wenn ich was schreibe, daß es dann jeder versteht“ (Rauch 1993: 164).

„...ja man hat irgendwie das Gefühl, innerhalb von kurzer Zeit sich unbedingt gut äußern zu müssen...Tja und alles beobachtet einen ... du sitzt da alleine mit zwei Professoren, irgendwie 'n ekliges Verhältnis, die können dich ja, wenn die wollen, fertig-machen“ (Theling 1986: 85).

Distanzierung bzw. Rückzug als Bewältigungsstrategien funktionieren also allenfalls temporär und können weniger als Lösung, denn vielmehr als Ursprung neuer Konflikte verstanden werden. Denn die Befürchtung den universitären Anforderungen (dann) nicht entsprechen zu können, resultiert nicht selten in Prüfungsangst. Dabei sind es nicht unbedingt Zweifel am eigenen Intellekt, die den Arbeiterkindern Kopfschmerzen bereiten, sondern die Sorge, dass sie „möglicherweise schlecht abschneiden [werden], weil [...] [sie] eben diese Rituale nicht [beherrschen] [...]“ (ebd.: 163). In der jüngsten Sozialerhebung geben Befragte der Herkunftsgruppe „niedrig“ mit 17% deutlich häufiger als Befragte der Herkunftsgruppe „hoch“ an (11%), Prüfungsangst bedingten Beratungsbedarf zu haben (vgl. Middendorf 2010: 461ff).

Gleichwohl haben Arbeiterkinder aber auch den Wunsch, den Anforderungen und Erfordernissen der Hochschule gerecht zu werden, allerdings haben sie kaum Informationen darüber, was tatsächlich erwartet wird. Die studierenden Arbeiterkinder können in dieser Situation kaum elterliche Unterstützung erwarten. Weder können die Eltern ihre studierenden Kinder beruhigen, noch deren Arbeiten Korrektur lesen oder sonstige Hilfestellung (z.B. bei Referaten oder der Themenfindung bei Hausarbeiten) leisten, weil ihnen das nötige Know-How fehlt. Aufgrund der fehlenden Erfahrung bzw. der mangelnden Unterstützung haben Bildungsaufsteiger oft falsche Vorstellungen und das Gefühl, nie gut genug sein zu können (vgl. Haeberlin/Niklaus 1978: 67f):

„[...] Man muss sich sehr selbstorganisiert diese zum Beispiel Hausarbeiten oder auch schon im Semester die Referate, da muss man sich ja auch em ziemlich, also meistens alleine drum kümmern und irgendwie hatte ich das Gefühl, am Anfang das sie einem sehr, also ham sie mir viel Angst gemacht, des, des, des is jetzt des Studium und des is nicht mehr Schule und die Referate sind nicht mehr wie in der Schule [...], aber irgendwie ham die das alles immer wieder so viel betont, dass ich jetzt zum Beispiel vor dieser Hausarbeit unglaubliche Angst hatte irgendwie, immer gedacht hatte, wenn ich das so mache, das reicht nicht, es is ja jetzt Studium, äh des ham die ja immer wieder betont [...], des is halt jetzt Studium und des is ne Hausarbeit und Ihr müsstet jetzt wirklich wissenschaftlich arbeiten und so und so Sachen, also das fand ich 'n bisschen belastend schon“ (Schmitt 2010: 262).

Auch wenn sich mit Blick auf die Noten kein signifikanter Leistungsnachteil von Arbeiterkindern gegenüber Akademikerkindern nachweisen lässt, sind die „Randbedin-

gungen des Studierens für sie [häufiger] schwieriger, um ihre vorhandene Leistungsfähigkeit zu entwickeln, abzurufen und zu repräsentieren“ (Bargel 2010: 18).

Kontakte zu Lehrenden

Das Zusammenspiel aus habituellen Konflikten im Allgemeinen und sprachlichen Schwierigkeiten im Speziellen sowie inadäquaten Vorstellungen über das neue Milieu führt aber nicht nur im Rahmen von Seminaren und Prüfungssituationen zu Verhaltensunsicherheiten, die ggf. „eine verstärkte Prüfungsangst zur Konsequenz hat“ (Theling 1986: 117). Auch beim Kontakt zu Lehrenden machen sich diesbezügliche Unsicherheiten bemerkbar. Da das Gros der Bildungsaufsteiger vor Studienbeginn keinerlei Kontakt zu Professoren hatte, dominieren auch hier häufig Unsicherheiten und Fehleinschätzungen. Hochschullehrer verkörpern das personifizierte Bildungsideal (vgl. Theling 1986: 75), mitunter werden sie als Halbgötter geradezu glorifiziert (vgl. Bublitz 1980: 254).

„Also, ma weiß überhaupt nicht, was auf einen zukommt und ob man in der Lage is, das zu schaffen und ob's einem zusagt und diese ganzen Sachen und was eigentlich 'n Prof is. Also, wenn man damit ja irgendwie keinen Kontakt hatte und ich hatt vorher wie gesagt keinen. Für mich is'n Professor das, was in der Sesamstraße war, jemand, der zerstreut is, weiße Haare und en Plüschgesicht [...] und des is natürlich, sich da einzufinden is schwierig“ (Schmitt 2010: 254).

Infolge des sehr distanzierten (fast schon ehrfürchtigen) Verhältnisses von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern gegenüber den Lehrenden, stellt schon der Besuch von Sprechstunden eine Belastung oder sogar Hürde dar, die oft nur im äußersten Notfall genommen wird, denn die Sorge nicht ernst genommen zu werden ist unter Bildungsaufsteigern weit verbreitet (vgl. Lange-Vester/Taiwes-Kügler 2004: 181, Theling 1986: 76, 117ff).

„[...] ... und das steckt bei mir auch drinne, ich hab da ganz schöne Schwierigkeiten mit ... also irgendwie ... also das is eben doch jemand [ein Professor, Anm. d. Verf.], da kriegste Genickstarre, deshalb könnt ich auch nie so ... also ich bin auch in Sprechstunden immer fürchterlich aufgeregt, ich hab da schweißnasse Hände vorher und ... da fallen mir auch garantiert nicht die richtigen Worte ein ... [...] und ich bin immer ganz froh, wenn ich wieder draußen bin [...] (Theling 1986: 77).

Verantwortlich sind erneut Konflikte mit den sprachlichen Konventionen, die Angst vor einer Konversation resultiert auch in diesem Kontext in Rückzug und Isolation (vgl. Haeberlin/Niklaus 1978: 94f).

Weil sie oft nicht den Mut haben ihre Probleme und Fragen hinsichtlich des Verfassens einer wissenschaftlichen Arbeit, der Anfertigung eines Referates oder den Anforderungen von schriftlichen oder mündlichen Prüfungsleistungen mit den Dozierenden

zu besprechen (vgl. Hasenjürgen/Havergoh 2008: 1), sind Bildungsaufsteiger im ungünstigsten Fall erneut auf sich allein gestellt, es bleiben (die fast schon „vertraute“) Unsicherheit und Überforderung.

Tutorien- und Hilfskraftstellen

Komplikationen, die sich nicht unerheblich aus der Kombination von Fremdheit mit dem sprachlichen Code der Hochschule und den individuellen Verhaltensmustern ergeben, betreffen darüber hinaus die (interne) Förderung und Auswahl bei der Besetzung von Tutorien und Hilfskraftstellen.

Eine exemplarische Untersuchung an der Universität Marburg hat ergeben, dass von 154 befragten studentischen Hilfskräften gerade einmal 3 angaben, Eltern zu haben, die beide Arbeiter sind (vgl. Gosch/Regelmann 2005: 19f). Diese Stellen werden häufig durch professorale Empfehlungen oder auf persönliches Anliegen der zukünftigen Vorgesetzten vergeben. Einerseits verhindert die Zurückhaltung von Arbeiterkindern in den wissenschaftlichen Diskursen, dass sie in deren Gesichtsfeld rücken. Andererseits haben sie bei initiativen Bewerbungen oder solchen auf ausgeschriebene Stellen, das genannte Problem der ungünstigen Selbstpräsentation.

Weil es „die angeeigneten Praktiken [sind], die das gesellschaftliche Kapital ausmachen, welches Menschen im Umgang mit anderen häufig erfolgreich umsetzen können, wenn ihr eigenes Verhalten etc. dem des Gegenübers ähnlich ist“ (ebd.: 27f), machen sie im Umgang mit Dozenten und Professoren auch bei vorhandener Eignung im Vorstellungsgespräch einen weniger kompetenten Eindruck als bildungsnahe Kommilitonen (vgl. Bargel 2010: 23f). Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass Studierende aus dem nicht-akademischen Milieu seltener die Initiative ergreifen, sich auf eine Stelle als wissenschaftliche Hilfskraft zu bewerben. Für Studierende aus den gehobenen Milieus hingegen sind Bemühungen um Hilfskraftstellen fast selbstverständlich, sodass Bildungsaufsteiger sich mit einer doppelten Benachteiligung konfrontiert sehen (vgl. Gosch/Regelmann 2005: 27f).

Eine Anstellung als studentische Hilfskraft muss sowohl für den universitären Alltag als auch mit Blick auf die Zukunft als sehr hilfreich eingestuft werden. Die Arbeit als Hilfswissenschaftler umfasst im günstigsten Fall ein sehr breites Aufgabenspektrum, welches sich von Recherchetätigkeiten über das Korrigieren wissenschaftlicher Aufsätze bis hin zu Lehrtätigkeiten erstreckt (vgl. Uchtmann 2010). Der direkte und persönliche Kontakt zu den Lehrenden wirkt sich überdies positiv auf die Studierbarkeit aus, weil eventuelle Unsicherheiten im Umgang mit Professoren und Dozenten abgebaut werden, denn „wer die Lehrenden persönlich kennt, habe weniger Scheu, im Seminar Fragen zu stellen [...]“ (ebd.). Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, Erwerbstätigkeit und Studium flexibler und dadurch effizienter zu vereinbaren (vgl.

Bargel 2010: 24f).²⁵ Neben Aspekten, die überwiegend das wissenschaftliche Arbeiten betreffen, stellt die Anstellung als studentische Hilfskraft zudem einen Einstieg in die wissenschaftliche Karriere dar, weil hier nützliche Kontakte und Netzwerke gebildet werden. Wenn die Rekrutierung von wissenschaftlichen Hilfskräften weniger auf akademischen Kriterien, denn auf sozialen beruht, muss auch in diesem Zusammenhang von einem gravierenden herkunftsspezifischen Nachteil gesprochen werden (vgl. ebd.).

Anonymität und Anerkennung

Das soziale Klima an der Hochschule charakterisiert sich durch einen hohen Grad an Anonymität. Das Anonymitätsempfinden bezieht sich sowohl auf Kontakte zwischen Studierenden untereinander als auch zwischen Studierenden und Lehrenden, wobei insbesondere letzteres zu Konflikten im Studium führt.

Dass Arbeiterkinder durch die distanzierte Atmosphäre eine deutlich stärkere Belastung erleben, kann mitunter darauf zurückgeführt werden, dass

„[deren] Habitus dringend auf Anerkennung und Bestätigung angewiesen ist, diese aber aufgrund der Anonymität nicht erhält. Dies ist tendenziell bei bildungsfernen Habitus der Fall, [...] die daraus gerade ihre Anerkennung, Motivation und Legitimation erfahren, ein Studium auf sich zu nehmen, trotz geringerer Studierneigung ihresgleichen“ (Schmitt 2010: 217).

Auf der einen Seite haben also gerade Arbeiterkinder ein besonders ausgeprägtes Bedürfnis nach (sozialer) Anerkennung, weil bereits die schulische Bildungslaufbahn bis hin zum Studienentschluss ein Hürdenlauf war. Dem gegenüber steht die gesellschaftlich verankerte Unsicherheit an der Hochschule: Studierende aus bildungsfernen Familien fühlen sich (wenigstens zu Beginn des Studiums) oft fremd und fehl am Platz, haben eine geringere universitäre Bindung und bringen sich selber weniger ein. Darüber hinaus ist es im Studium, im Unterschied zur Schule, generell deutlich schwerer, „als Person wahrgenommen zu werden“ (Schmitt 2010: 179) und die Möglichkeiten sich Anerkennung zu verschaffen sind äußerst begrenzt. Das Belohnungssystem an der Hochschule misst persönlichen Auszeichnungen keinen (sehr hohen) Stellenwert bei (vgl. Theling 1986: 80ff).

Dem sozialen Klima an der Hochschule kann man kaum etwas entgegensetzen,

„[...] weil man im Studium, anders als z.B. in der Schule, nie etwas eigenes zu Themen beitragen kann. Es interessiert sich während einer Vorlesung niemand für deine Meinung [...]“ (Schmitt 2010: 179),

²⁵ Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass eine Stelle als wissenschaftliche Hilfskraft für die gänzliche Finanzierung des Studiums nicht ausreicht. Vielmehr titeln die Autoren, dass „man [es sich leisten können muss]“ (Gosch/Regelmann 2005). Für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern kommt also neben den oben genannten noch ein weiterer (institutioneller) Selektionsmechanismus zum Tragen.

Unzufriedenheiten mit dem Studium infolge der erfahrenen Anonymität bzw. der fehlenden Anerkennung sind bei Bildungsaufsteigern stärker ausgeprägt und Einschränkungen hinsichtlich eines erfolgreichen Studierens werden wahrscheinlicher, weil die fehlende strukturelle Anerkennung als demotivierend empfunden wird:

„Und was mich auch noch immer stört ist, dass man niemand ist. Zu Hause kannte jeder einen, in der Schule die Lehrer, man konnte sich selbst ausleben, wurde vielseitig gefordert. Hier sitzt man nun jeden Tag rum und wartet“ (ebd.: 181).

Weil Bildungsaufsteiger um jeden Schritt in Richtung Studium kämpfen mussten, sind sie vermehrt selbstkritisch und mit Zweifeln behaftet. Selbst gute Noten sind für sie häufig kein hinreichender Beleg für die tatsächliche Leistungsfähigkeit und Studierneigung. Die professorale Wertschätzung ist für Arbeiterkinder von erheblicher Bedeutung und für den Erfolg oder das Misslingen des Studiums prägend (vgl. Hasenjürgen/Havergoh 2008: 7). Letztlich ist es also weniger die Anonymität per se, sondern vielmehr der damit verbundene Mangel an Anerkennung, der sich bei bildungsfernen Studierenden problematisch auswirkt:

„Schade, dass kein Lob von den Profs kommt, Arbeit zahlt sich kaum aus, da Texte meist nicht in die Übungen einfließen. [...] An den Diskussionen zu Referaten beteilige ich mich [...] kaum noch, da man nie weiß, ob es stimmt oder gar nicht kommentiert wird. [...] Ich höre auf Basistexte zu lesen, da es nichts bringt für das Seminar“ (Schmitt 2010: 183).

Durch die Anonymität in der Universität fühlen sich immerhin 21% der Arbeiterkinder belastet, unter den Akademikerkindern beträgt der analoge Anteil mit 11% lediglich die Hälfte (vgl. Bargel 2007: 7).²⁶ Anhand dieser Zahlen kann man zwar nicht auf einen gravierenden Nachteil von Bildungsaufsteigern hinsichtlich deren Studienerfolg schließen, dennoch sollte die additive Wirkung einzelner Faktoren nicht unterschätzt werden, da „das unterschiedliche Ausmaß [vielfältiger] [Sorgen] um die Bewährung im Studium [...] ein wichtiges Stück sozialer Ungleichheit der Studierenden sichtbar [macht]“ (ebd.).

So schlussfolgern Bargel und Ramm (2003) auf Basis der Befunde des 8. Studierenden-survey, dass

„die bessere Einbindung an der Hochschule durch häufigere Kontakte und geringere Anonymität nicht nur die Zufriedenheit mit der Studiensituation [erhöht], sondern auch die Identifizierung mit der Fachwahl [verbessert] und zu einem stabileren Studienverlauf [beiträgt]“ (Bargel/Ramm 2003:20).

26 Kritisch für den Studienerfolg ist neben der Unzufriedenheit im Allgemeinen auch, dass sich sprachliche Defizite verfestigen (können). Nicht nur manifestieren sich habituell verankerte Unsicherheiten in einer Zurückhaltung gegenüber der Teilhabe an Seminaren bzw. Diskussionen, durch die fehlende Motivation wird die Partizipation geradezu blockiert. So wird die Internalisierung der notwendigen Selbstverständlichkeit und Sicherheit im Umgang mit dem akademischen Habitus obstruiert, Isolation, Fremdheit und Unzufriedenheit sind die Folge.

Zu dem Schluss, dass „Anonymität für Studierende bildungsferner Herkunft weniger wegen des Kontaktmangels [beim Kontakt zu Kommilitonen oder zu Lehrenden] ein Problem ist, sondern wegen mangelnder Anerkennung“ (Schmitt 2010: 217; Anm. d. Verf.) gelangt auch Lars Schmitt in seiner qualitativ ausgerichteten Untersuchung zu Habitus-Struktur-Konflikten im Studium.

2.2.3 Familiäre Unterstützung und Studienerfolg

Der Problemhorizont des individuellen Studienerfolgs erstreckt sich nicht nur auf mehr oder weniger offensichtliche Beeinträchtigungen wegen finanzieller Diskrepanzen oder habituell bedingter Unsicherheiten. Auch mit Bezug auf die curriculare Organisation äußern Bildungsaufsteiger größere Schwierigkeiten als Akademikerkinder. Zwar haben auch Kinder von studierten Eltern keine eigenen Erfahrungen mit Aspekten der curricularen Organisation, aber im Unterschied zu Studierenden aus Familien, bei denen kein akademischer Bildungshintergrund vorhanden ist, können Akademikerkinder eher auf familiäre Unterstützung zurückgreifen. Zu nennen sind beispielsweise Probleme bei der Planung des Studiums (z.B. die Gestaltung des Stundenplans, Planung von Auslandsaufenthalten) oder bei der sinnvollen Prüfungsvorbereitung (vgl. Bargel 2007: 7). Die Begriffe Vorlesungsverzeichnis und Semesterwochenstunden sind hier keine Fremdwörter und es existieren gewisse Ansichten über einen angemessenen studienbedingten „Workload“.

Planung und Organisation des Studiums

Ähnlich der Studienentscheidung und den studieninternen Anforderungen sind Bildungsaufsteiger auch bei der Planung des Studiums zunehmend auf sich gestellt. Zwar hat die individuelle Studienplanung durch die Einführung der stärker strukturierten Bachelor- und Masterstudiengänge an Komplexität verloren, dennoch müssen verschiedene und neuartige Entscheidungs- und Strukturierungsleistungen erbracht werden. Hierunter fallen beispielsweise die Stundenplangestaltung im Allgemeinen (Zeitmanagement), die frühzeitige Planung potentieller Auslandsaufenthalte oder die sinnvolle Fächer- bzw. Kurskombination prinzipiell wählbarer Seminare im Speziellen. Die elaborierte Auseinandersetzung mit dem Vorlesungsverzeichnis und der Prüfungsordnung ist dabei von zentraler Bedeutung, da aus diesen Regelwerken hervorgeht, ob und inwieweit den Studierenden ein gewisses Maß an individueller Flexibilität gegeben ist, d.h. wie viele und ggf. welche Veranstaltungen besucht werden müssen.

In seiner Zusammenschau der Ergebnisse der Studierendensurveys konstatiert Bargel (2007), dass Arbeiterkinder von mehr Schwierigkeiten bei der Planung des Studiums und bei den Prüfungsvorbereitungen berichten, ohne jedoch näher darauf einzugehen (vgl. Bargel 2007: 7). Im entsprechenden Ergebnisbericht werden (leider) keine nach der sozialen Herkunft differenzierten Darstellungen dieser Aspekte vorgenommen.

Fakt ist, dass sich 50% bzw. 44% (Universität respektive FH) der Studierenden dahingehend äußern, zumindest einige Schwierigkeiten bei der Planung des Studiums über die Zeit zu haben (vgl. Bargel et al. 2008: 23). Da spezifische einschlägige empirische Evidenzen hinsichtlich der konkreten Probleme insbesondere von Bildungsaufsteigern mit solchen organisatorischen Belangen ebenso wenig vorhanden sind, wie konkrete Angaben über die Folgen können die nachfolgenden Überlegungen lediglich als Mutmaßungen verstanden werden, die auf vereinzelt Aussagen von Bildungsaufsteigern fußen und einer empirischen Überprüfung bedürfen. So ist denkbar, dass bildungsferne Studierende hier vermehrt Schwierigkeiten aufweisen, weil sie durch die häufig intransparenten Angebotsstrukturen bzw. uneindeutigen Modulbeschreibungen eher irritiert sind als Kommilitonen, die aufgrund familialer Erfahrungen zumindest ein grobes Verständnis vom Hochschulablauf haben.

„Das Zusammenstellen deines eigenen Wochen-Veranstaltungsplans etc. sowie der hohe Anspruch an Selbstverantwortung seitens der Uni empfand ich als größere Herausforderung, da mir durch die Berufsschule immer ein fester ‚Wochenplan in die Hand gegeben war‘. Ein weiteres Problem bei der Erstellung des Wochenplans (mit den viel gepriesenen ECTS-Punkten) war auch deshalb schwierig, da ein Seminar zulassungsbeschränkt war, was dann mit dem ‚viel gepriesenen‘ Musterstudienplan kollidierte [...]“ (Schmitt 2010: 187).

Überdies kann davon ausgegangen werden, dass Informationsdefizite bezüglich Hilfestellung leistender Anlaufstellen zum Tragen kommen. Möglicherweise werden selbige auch aus Scheu bzw. Unsicherheit nicht in Anspruch genommen. In jedem Fall erfolgt die Kursbelegung dem Anschein nach anhand intuitiver Gesichtspunkte, in der Hoffnung, „alles richtig gemacht zu haben“.

„Man wird hier echt ins kalte Wasser geworfen. Es kommt keiner und nimmt einen an die Hand. Am Anfang sah es so aus, als wollte uns der Dozent wirklich helfen, aber am Ende nicht mehr ganz so, also das habe ich auch bei anderen Dozenten gemerkt, die kommen und reden über ihren Stoff und gehen wieder“ (Lange-Vester/Taiwes-Kügler 2004: 181).

Wenn auch nicht (zwangsläufig) bindend, gibt es erfahrungsgemäß Empfehlungen, welche Veranstaltungen in welcher Studienphase besonders sinnvoll sind. Da ein reibungsloser Studienablauf sowie die Studierzufriedenheit maßgeblich von der curricularen Organisation im Allgemeinen abhängt, können Orientierungsprobleme im Studium in letzter Instanz sogar zu Verzögerungen des Studiums führen, z.B. wenn durch die Prüfungsordnung vorgeschriebene Pflichtleistungen nicht bzw. nicht rechtzeitig erbracht werden.

„Zu Anfang hab‘ ich gedacht, ja, guck‘ ich jetzt mal überall rein. Aber wenn ich jetzt überlege, was ich effektiv aus dem ersten Semester mitgenommen habe, ist das nicht

viel. Und ich bereue das jetzt auch. Ich hätte im ersten Semester viel mehr machen können, wenn ich gewusst hätte, dass ich das mal irgendwie brauche“ (ebd.: 178).

In diesem Zusammenhang rückt der zeitliche Umfang in Form von sog. Semesterwochenstunden in den Vordergrund. Denn auch ein möglichst optimales Zeitmanagement im Speziellen, welches darüber hinaus in Einklang mit den eigenen Interessen steht, ist für die Studienzufriedenheit und -motivation und damit für den Studienerfolg von herausragender Bedeutung. Die Studienplanung muss als kontraproduktiv angesehen werden, wenn und weil sich besonders Bildungsaufsteiger mitunter aufgrund ihres ausgeprägten Bedürfnisses nach Anerkennung (vgl. Abschnitt 3.2.2.4) tendenziell eher zuviel zumuten:

„Jedes Mal, wenn ich ins Vorlesungsverzeichnis geguckt hab, kam ich mir äußerst dumm vor, weil da Sachen drin standen, von denen ich überhaupt noch nichts gehört hatte und ich dachte, das muss ich ja alles lernen. Ich guck' überhaupt nicht mehr in das Vorlesungsverzeichnis. Ich hab' immer so viel, viel zu viel besucht, was mich dann auch gelähmt hat wahrscheinlich, weil der Berg war viel zu groß. Das konnte man ja alles gar nicht bewältigen“ (ebd.).

Abweichungen von der Norm stellen im Grunde genommen keine Alternative dar, die Orientierung an Vorgaben wird über die eigenen Interessen und Bedürfnisse gestellt.

„Ich merke langsam, dass mein Workload zu groß ist. Basistexte oft 60 Seiten+; keine Möglichkeiten Thematiken zu vertiefen, sehr schade. Morgens 8h aus dem Haus, abends ca. 20h wieder daheim, dann 4 Texte lesen => kein Spaß. Muss aber soviel arbeiten, da ich sonst den Anschluss an den Stoff verliere“ (Schmitt 2010: 184).

Als Folge von fehlender Unterstützung und daraus resultierenden Informationsdefiziten, mangelndem familialen Verständnis und dem Drang sozial anerkannt zu werden, neigen bildungsferne Studierende gerade zu Beginn des Studiums dazu, sich zu überfordern und zu überlasten, was sich wiederum demotivierend auf die Studienzufriedenheit auswirkt (vgl. ebd.: 238). Denn im Unterschied zur Schule kommt der Vor- und Nachbereitung der universitären Lerninhalte ein weitaus größerer Stellenwert zu, als viele „ahnungslose“ Studierende mutmaßen, deren Eltern keine Akademiker sind und die daher nicht wissen, dass Studieren vor allem „selbständig arbeiten“ heißt.

Prüfungsvorbereitung

Nach Bargel (2010) berichten Arbeiterkinder auch mit Blick auf die Prüfungsvorbereitung von etwas mehr Schwierigkeiten als ihre bildungsnahen Kommilitonen (vgl. Bargel 2010: 21). Dieser Umstand wird erneut nur in aller Kürze und damit begründet, dass die Prüfungsvorbereitungen für Studierende, die als erster aus der Familie den Weg an die Hochschule gefunden haben, unklarer und intransparenter sind. Worin genau diese Unklarheiten sowie die Undurchsichtigkeit bestehen, wird im Rahmen der

Ergebnispräsentation des Studierendensurvey ebenso offen gelassen, wie das Ausmaß bzw. die Differenz bei den herkunftsspezifischen Belastungen hinsichtlich der Prüfungsvorbereitungen. Aus dem 10. Studierendensurvey geht lediglich hervor, dass 52% bzw. 48% (Universität respektive FH) der Studierenden einige oder größere Probleme damit haben, Prüfungen effizient vorzubereiten (Bargel et al. 2008: 23).

Theling führt diese Schwierigkeiten darauf zurück, dass Arbeiterkinder „Schwierigkeiten damit [haben] einzuschätzen, was von ihnen verlangt wird, so daß das Gefühl, orientierungslos zu lernen, d.h. nie genug zu wissen bzw. das ‘Richtige’ gelernt zu haben dominant wird“ (Theling 1986: 84). Eine weitere Erklärung für die beschwerlichere Prüfungsvorbereitung von Bildungsaufsteigern könnte in Kriterien, wie einer unzureichenden Kenntnis über spezifische Lerntechniken oder einem sinnvollen Zeitmanagement begründet liegen. Gerade in den verschulten Bachelor- und Masterstudiengängen müssen die studienbegleitenden Prüfungsleistungen oft in relativ kurzen Zeitabständen absolviert werden, das erforderliche Wissen muss komprimiert und schnell gelernt werden (vgl. Rost 2010: 105). Realisierbar ist dieser Anspruch nur, wenn bereits während des Semesters ausreichend in die Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen investiert wurde. Doch das „richtige Studieren“ fällt Hochschulunerfahrenen gerade zu Beginn des Studiums zunehmend schwer, weil „die Fähigkeit zu eigenständigem Lernen [...] vom Studienbeginn an von den Dozenten [...] vorausgesetzt [wird] [...]“ (Rost 2010: 39, Hervorhebung im Original).

„Das Luhmannsche Zettelkastensystem, das lustigerweise sogar auf YouTube im Internet zu sehen ist, war der Ausschlag dafür, dass ich mir zum ersten Mal im Leben Karteikarten gekauft habe...Dieses Wochenende habe ich mir daher vorgenommen, die ersten bescheidenen Schritte hin zum ‘richtigen Lesen und wohl letztendlich Studieren zu machen“ (Schmitt 2010: 186; Hervorhebung im Original).

Während Akademikerkinder tendenziell mit effizienzorientiertem Lernen vertraut scheinen, sind solche Lerntechniken für Bildungsaufsteiger mutmaßlich oft neuartig und fremd und das „richtige Lernen“ muss erst einmal gelernt werden. Auch die zahlreichen und mitunter widersprüchlichen oder unklaren Anforderungen verschiedener Dozenten sind dem selbständigen Lernen bzw. dem Erlernen von ebendiesem nicht sehr zuträglich (vgl. Rost 2010: 39). Infolge der mangelnden elterlichen Unterstützung kumulieren sich Probleme bei der Prüfungsvorbereitung bei Bildungsaufsteigern möglicherweise in extensivierter Form.

2.3 Exemplarische Befunde zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienabbruch sowie zur Bedeutsamkeit von Motiven des Studienabbruchs

Mit Blick auf die Mannigfaltigkeit der Faktoren, welche mutmaßlich die Studienzufriedenheit, insbesondere von Studierenden ohne akademischen Hintergrund bzw.

deren Studienmotivation negativ determinieren, erscheint es sinnvoll, exemplarische Befunde aus Untersuchungen zu spezifischen Motiven des Studienabbruchs heranzuziehen und den Erkenntnissen der vorangegangenen Abschnitte gegenüberzustellen. Diese lassen darauf schließen, dass das Studium von Bildungsaufsteigern unter erschwerten Bedingungen absolviert wird und deren Studierbarkeit mindestens einschränkt. Daran angelehnt stellt sich einerseits die Frage, ob sie auch häufiger ihr Studium abbrechen. Andererseits können die oben stehenden (überwiegend qualitativ basierten) Befunde gezielter eingeordnet werden, wenn die einzelnen Belastungsfaktoren bzw. die einhergehenden Folgen dahingehend beleuchtet werden, welchen Stellenwert sie bei Exmatrikulationsentscheidungen einnehmen.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Studienabbruch und sozialer Herkunft sind widersprüchlich. Es wurden sowohl Studien publiziert, die keinen entsprechenden Zusammenhang nachweisen konnten (vgl. z.B. Pohlenz/Tinsner 2004; Diem/Meyer 1999), als auch solche, die für Studierende mit bildungsfernem Hintergrund ein erhöhtes Abbruchrisiko diagnostizieren (vgl. z.B. Kolland 2002; Heublein et al. 2003). Zumindest Pohlenz und Tinsner (2004) merken aber an, dass anhand ihrer Untersuchung im Grunde kein größerer schichttheoretischer Zusammenhang hergestellt werden kann, wie es beispielsweise die Arbeit von Heublein et al. (2003) erlaubt (vgl. Pohlenz/Tinsner 2004: 91). Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienabbruch wird bei letzteren anhand des vom HIS gebildeten Schichtenmodells geprüft und verifiziert (vgl. Heublein et al. 2003: 46). Darüber hinaus wird im Rahmen der HIS-Untersuchung die Erklärungskraft verschiedener Abbruchmotive untersucht und auf entsprechende schichtspezifische Differenzen überprüft. Problematische Studienbedingungen und eine mangelnde Studienmotivation tragen bei 71% bzw. 61% der Studienabbrecher zum Studienabbruch bei. Selbst wenn man nicht die relevanten sondern die ausschlaggebenden Abbruchgründe ins Blickfeld der Analyse nimmt, ändert sich diese Rangfolge nur geringfügig. Eine mangelnde Studienmotivation ist für 16% der Studienabbrecher der entscheidende Grund für eine Exmatrikulation, gewichtiger sind nur finanzielle Probleme und eine berufliche Neuorientierung, die mit je 17% den Ausschlag für ein frühzeitiges Verlassen der Hochschule geben (vgl. Heublein et al. 2003: 11ff). Studienabbrecher, die ihr Studium finanziell bedingt vorzeitig beenden, kommen überdurchschnittlich aus Elternhäusern der unteren und mittleren Herkunftsgruppen (vgl. ebd.: 47).

Zwischen der sozialen Herkunft und dem Studienabbruch aus Gründen mangelnder Studienleistungen zeigt sich hingegen kein Zusammenhang. Auch das Abbruchmotiv der mangelnden Studienmotivation scheint keine stratifizierende Selektionswirkung zu haben. Dennoch sollte die Bedeutung motivationaler Defizite nicht unterschätzt werden, da sich Studienerfolg nicht ausschließlich über das Kriterium Studienabbruch

definiert.²⁷ Um einen detaillierten Eindruck von den Problemlagen der Studienabbrecher zu bekommen, werden die verhältnismäßig grob kategorisierten Abbruchmotive in einem weiteren Schritt hinsichtlich motivrelevanter Aspekte differenzierter analysiert. Hinter einem Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienmotivation, verbergen sich überwiegend falsche Vorstellungen und Erwartungen an das Studium (vgl. ebd.: 21f). Ein Studienabbruch aus finanziellen Gründen erfolgt mehrheitlich, weil eine Vereinbarung von Studium und Erwerbstätigkeit nicht mehr gewährleistet ist (vgl. ebd.: 17ff). Zwar distinguieren diese gruppierten Vergleiche nicht nach sozialer Herkunft, überträgt man die Befunde jedoch auf die Erkenntnisse zu herkunftsbedingten Belastungen von Arbeiterkindern im Studium, kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere Informationsdefizite und eine finanzielle Unterversorgung im Studium zur Entstehung oder Verschärfung einer besonders kritischen Studiensituation beitragen. Dagegen sind Leistungsprobleme erwartungsgemäß weniger große Stolpersteine auf dem Weg zum Examen. Sind diese jedoch für die Exmatrikulation verantwortlich (11%), dann rangieren zu hohe Studienanforderungen und Zweifel an der persönlichen Eignung zu gleichen Teilen an vorderster Stelle (vgl. ebd.: 24).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Studienabbrecher mit vielfältigen Problemlagen konfrontiert sind und das Abbruchpotenzial letztlich in deren kumulierender Wirkung liegt. Dass sich Bildungsaufsteiger deutlich häufiger und in stärkerem Ausmaß durch das Studium belastet sehen, muss daher als höchst alarmierend gedeutet werden (vgl. ebd.: 29).

27 Überdies werden unter einer mangelnden Studienmotivation lediglich Probleme einer nachlassenden Identifikation mit dem gewählten Studienfach subsumiert, wohingegen eine Demotivation im Sinne einer schwindenden Zufriedenheit unberücksichtigt bleibt.

3 Studienunterstützende Fördermaßnahmen: Hochschulinterne Maßnahmen und unabhängige Förderprogramme

Obwohl die Empirie (sowohl auf Basis von quantitativen, wie auch von qualitativen Befunden) keinen Zweifel lässt, dass fehlende Bildungserfahrungen im familiären und sozialen Umfeld einerseits die Sicherheit des Hochschulbesuchs negativ bedingen und sich andererseits in massiven Benachteiligungen und Belastungen im Studium niederschlagen, gibt es gegenwärtig kaum Fördermaßnahmen, die auf eine gezielte Unterstützung des Studieneinstiegs und -verlaufs von Bildungsaufsteigern ausgerichtet sind, um deren Studienerfolg im Sinne von (mehr) Chancengleichheit nachhaltig zu gewährleisten. Weder hochschulintern noch durch unabhängige Institutionen wird dieser Problematik adäquat, geschweige denn flächendeckend Rechnung getragen.

Ganz im Gegenteil wird durch die Mehrheit der Begabtenförderungswerke die Reproduktion von Bildungsungleichheiten noch begünstigt, weil es die Kinder von Eltern mit akademischem Bildungshintergrund sind, die am ehesten eine Fördervereinbarung mit einem der Begabtenförderungswerke haben. Im Rahmen von allgemeinen Beratungsangeboten, die inzwischen an vielen Hochschulen integraler Bestandteil sind, besteht zwar die Möglichkeit sich studienrelevante (Schlüssel-) Kompetenzen anzueignen bzw. diese zu stärken, um den Übergang von der Schule zur Hochschule erfolgreich(er) zu meistern bzw. das zielgerichtete Durchlaufen des Studiums sicherzustellen. Der Problematik herkunftsbedingter Schwierigkeiten im Studium im Sinne einer Initiierung spezifischer studienunterstützender Fördermaßnahmen für Bildungsaufsteiger wird sich aber nur vereinzelt angenommen.

3.1 Allgemeine Angebote²⁸

Unter die (kontextuell relevanten) allgemeinen Förderangebote, welche unabhängig von sozialgruppenspezifischen Benachteiligungen angeboten werden, lassen sich einerseits Workshops bzw. Seminarangebote sowie andererseits sog. Mentoringprogramme subsumieren. Übergeordnetes Ziel ist dabei jeweils die Reduktion von Startschwierigkeiten zu Studienbeginn.

Mit Blick auf die Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Studienerfolg sind sowohl die jeweiligen hochschulinternen Seminarangebote und Workshopprogramme, wie auch Mentoringprogramme sinnvolle Ansätze, um Grundlagen für ein erfolgreiches Studium zu schaffen. Dennoch unterliegen solche allgemeinen Maßnahmen ggf. gewissen Einschränkungen.

²⁸ Bei den folgenden Ausführungen erfolgt keine Bezugnahme zu spezifischen Seminarangeboten oder Mentoringprogrammen ausgewählter Hochschulen. Vielmehr soll lediglich ein allgemeiner und kurzer Überblick über vorhandene Angebotsstrukturen gegeben werden. Mit der Angabe von Referenzen wird entsprechend großzügig umgegangen.

Auf der einen Seite darf die Erreichbarkeit der „Zielgruppe Bildungsaufsteiger“ kritisch hinterfragt werden. Denn für die Schwierigkeiten und Belastungen von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium werden wiederholt Unsicherheiten und Informationsdefizite unter anderem bezüglich Hilfestellung leistender Anlaufstellen bzw. mitunter auch eine gewisse Scheu zur Inanspruchnahme von ebendiesen als wesentlich konstatiert. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit im Rahmen von allgemeinen Förderangeboten tatsächlich prioritär diejenigen Studierendengruppen erreicht werden, bei denen der Bedarf besonders ausgeprägt ist. Denn durch die allgemeine Zugänglichkeit können entsprechende Angebote im ungünstigsten Fall erneut zur Öffnung der Bildungsschere beitragen, weil auf diese Weise nicht garantiert werden kann, dass überwiegend benachteiligte Gruppen von den Fördermaßnahmen profitieren. Auf der anderen Seite ist eine sozial differenzierte Auslegung der Förderung offensichtlich unbedingt notwendig, um die Problemlagen von Bildungsaufsteigern adäquat bedienen zu können und ihre Kompetenzen herkunftsspezifisch zu unterstützen.

3.1.1 Seminare und Workshops

Die diversen Seminarreihen und/oder Workshops werden in der Regel von den jeweiligen Studentenwerken oder psychologischen Beratungsstellen der Hochschulen angeboten.²⁹ Die Inhalte entstehen für gewöhnlich aus dem Zusammenspiel von individuellen Bedürfnissen und den Erfahrungen aus dem Beratungsalltag. In Abhängigkeit der institutionellen Möglichkeiten und Kapazitäten werden die verschiedensten (für den Studienalltag relevanten) Thematiken abgedeckt. Zu nennen sind hier beispielsweise Angebote zum Zeitmanagement, zur Orientierung bei der Studiengestaltung, zur Bewältigung von Prüfungsängsten, zum freien Sprechen sowie zu Präsentationstechniken, zum wissenschaftlichen Schreiben, zur Examensvorbereitung oder zur Stärkung von Persönlichkeit und Selbstbewusstsein. Rein inhaltlich betrachtet stellen die allgemein zugänglichen Seminare durchaus einen geeigneten Ansatzpunkt dar, um (kulturell und sozial bedingte) Schwierigkeiten im Studium zu überwinden und den Studienerfolg von Studierenden durch die Vermittlung wichtiger Schlüsselkompetenzen zu gewährleisten. Denn innerhalb der Seminar- und Workshopangebote werden viele Aspekte der Schwierigkeiten und Belastungen mit denen sich Bildungsaufsteiger in besonderem Ausmaß konfrontiert sehen widergespiegelt. Allerdings muss die Frage nach der Inanspruchnahme dieser unspezifischen Fördermaßnahmen bzw. nach der übergreifenden Erreichbarkeit von Bildungsaufsteigern in diesem Kontext wenigstens kritisch in den Raum gestellt werden.

²⁹ vgl. z.B. <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/campuscenter/waehrend-des-studiums/beratung-und-seminarangebot.html> (21. März 2011); <http://studium.hu-berlin.de/beratung> (21. März 2011) oder <http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=workshopprogramm> (21. März 2011).

3.1.2 Mentoringprogramme³⁰

Hintergrund der sog. Mentoringprogramme ist die Idee, dass erfahrene Studierende Studienanfänger beim Studieneinstieg und bei der Orientierung an der Universität unterstützen. Mentoringprogramme zielen dabei insbesondere auf die Unterstützung in der Studieneingangsphase ab. Um das Mentoring so effizient als möglich zu gestalten, werden die (potentiellen) Mentoren meist im Voraus gezielt geschult.³¹

Konkret sollen die Mentoren (die Betreuer) den Mentees (den Betreuten) Hilfestellung beim Übergang von der Schule zur Hochschule leisten, Fragen zum Aufbau und zur Organisation des Studiums aufgreifen, über fachübergreifende Schlüsselkompetenzen informieren, Kontakte zu Lehrenden und Serviceeinrichtungen der entsprechenden Hochschule vermitteln und den Mentees dabei helfen, ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen zu lernen und besser einschätzen zu können. Rahmen und Ausgestaltung der Treffen (sowohl inhaltlich, wie auch hinsichtlich der Häufigkeit) zwischen Mentoren und Mentees sind variabel, wobei üblicherweise mindestens zwei bis drei Treffen pro Semester empfohlen werden. Darüber hinaus stehen die Mentoren den Mentees bei Fragen häufig auch außerhalb dieser (offiziellen) Verabredungen für Einzelberatungen zur Verfügung.

3.2 Sozialgruppenspezifische Förderangebote

Trotz der bestechenden Befunde zu sozialen Selektionsmechanismen bereits beim Hochschulzugang sowie zu den erschwerten Studienbedingungen für Bildungsaufsteiger, gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum Bildungsprogramme, die auf eine explizite Förderung dieser benachteiligten Bevölkerungsgruppe abzielen. Lediglich vereinzelt wurde und wird diese Problematik erkannt und entsprechend umgesetzt.

Die Projekte self-made-student (sms) an der Universität Kassel³², Chance² an der Universität Duisburg-Essen³³, Studienkompass³⁴, Lux like Studium³⁵ sowie die Initiative

30 vgl. z.B. <http://www.qsl.uni-wuppertal.de/qualitaetsentwicklung-evaluation/mentorensystem.html> (21. März 2011); http://www.uni-potsdam.de/studiumplus/studiumplus_programme_mentoring.html (21. März 2011) oder <http://www.uni-saarland.de/de/campus/studium/beratung-und-orientierung/mentoren-programm.html> (21. März 2011).

31 In den entsprechenden Schulungen werden die Mentoren unter anderem mit Blick auf Methoden der Gruppenarbeit, Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Studienplanung, Zeitmanagement oder dem Erwerb von Fach- und Schlüsselkompetenzen geschult.

32 Das Projekt sms wird vom hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und von der EU gefördert.

33 Chance2 ist ein Programm des Prorektors für Diversity Management (DIM) und wird durch die Mercator-Stiftung gefördert bzw. finanziert.

34 Der Studienkompass ist ein gemeinnütziges Förderprogramm, das von der Accenture-Stiftung, der Deutsche-Bank-Stiftung und der Stiftung der deutschen Wirtschaft initiiert wurde und finanziert wird.

35 Lux like Studium ist ein Förderprogramm der Rosa-Luxemburg-Stiftung und wird vom Bildungsministerium für Forschung und Bildung finanziert. Lux like Studium gibt es seit April 2011 und ergänzt das bestehende Stipendiatenprogramm um ein gezieltes Förderprogramm für Bildungsaufsteiger.

Arbeiterkind.de³⁶ stellen sich der Herausforderung und streben eine Erhöhung der Chancengleichheit für Menschen ohne akademischen Bildungshintergrund an.³⁷

Zur Zielgruppe gehören neben Studierenden, die als erste aus ihrer Familie ein Hochschulstudium beginnen (wollen) meist auch Personen mit Migrationshintergrund, da die Situation von letzteren denen von Bildungsaufsteigern ohne Migrationshintergrund mit Blick auf studienrelevante Aspekte oft ähnlich ist. Neben der finanziellen Förderung, welche den Stipendiaten von Chance² und denjenigen von Lux like Studium zugestanden wird, konzentrieren sich die genannten Förderprogramme vornehmlich auf die ideelle Förderung ihrer Stipendiaten (insbesondere zu Studienbeginn).

Übergeordnetes Ziel der genannten Projekte ist die Verbesserung des Übergangs von der Schule zur Hochschule und ggf. in den Arbeitsmarkt. Dass die Unterstützung bei der Wahl des Studienfaches sowie die Stärkung der Studienmotivation essentiell für den Studieneinstieg und -verlauf von Bildungsaufsteigern ist, wird bei allen Programmen in die entsprechenden Überlegungen einbezogen, frühzeitige Information und Aufklärung über potentielle Möglichkeiten und Alternativen konstituieren daher gemeinhin die Eckpfeiler der genannten Modelle. Weil die Sicherheit des Hochschulbesuchs als wesentlich für den Studienerfolg gilt, setzen die Projekte Chance² und Studienkompass mit der Förderung bereits vor dem Hochschulübergang an (mit Beginn der 9. bzw. 10. Klasse), um mögliche Unsicherheiten und Informationsdefizite frühzeitig anzugehen.

Um die Studienmotivation und die Studierfähigkeit zu stärken sowie die Orientierung im Studium zu verbessern, wird den Stipendiaten die Teilnahme an verschiedenen Seminaren und Workshops ermöglicht (meist auf freiwilliger Basis), in denen relevante Schlüsselkompetenzen vermittelt werden. Persönliche Ansprechpartner vor Ort bieten die Möglichkeit zu einer regelmäßigen (individuellen und themenbezogenen) Beratung. Darüber hinaus steht den Stipendiaten oftmals ein eigenes Intranet zur Verfügung, welches einerseits dem Informations- und Erfahrungsaustausch dient und andererseits den Aufbau eines (wissenschaftlichen) Netzwerkes unterstützt. Schließlich wird auch das bereits erwähnte Mentoring in einigen Bildungsprogrammen integriert, um den Weg durch das Studium bzw. die Studieneingangsphase bestmöglich zu unterstützen.

36 Die Initiative Arbeiterkind.de wurde im Jahr 2008 von Katja Urbatsch gegründet und wird von der Landesregierung NRW unterstützt.

37 Mit Blick auf die Ziele und die entsprechenden Angebote bzw. Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele sind sich die einzelnen Programme verhältnismäßig ähnlich, sodass im Folgenden lediglich ein allgemeiner Überblick über deren zentrale Aspekte gegeben wird, ohne explizit auf die einzelnen Förderprogramme einzugehen.

4 Empfehlungen und Folgerungen zur Gestaltung eines Förder- und Bildungsprogramms in der Begabtenförderung

Auf Basis der vorliegenden Befunde bleibt die Notwendigkeit eines gesteigerten und systematischen Förderbedarfs von Bildungsaufsteigern und/oder Studierenden mit Migrationshintergrund im Erststudium zweifellos gerechtfertigt.³⁸ Weniger eindeutig stellt sich dagegen die Frage nach den konkret zu ergreifenden Maßnahmen, um mehr Chancengleichheit in der Begabtenförderung im Rahmen eines Erststudiums zu erreichen. Die vorangegangenen Ausführungen liefern vielfältige Anknüpfungspunkte für die Entwicklung von sozial-kompensatorisch wirkenden Förderempfehlungen. An dieser Stelle rückt allerdings der Bezugspunkt der Konzeption von Förderstrategien und Folgerungen in den Fokus des Interesses. Denn auch wenn (politische) Diskurse über die soziale Selektivität des Bildungssystems oder die praktizierte Hochschulpolitik angesichts der Befundlage durchaus angemessen wären, beziehen sich die nachfolgenden Hinweise und Anregungen (gemäß der Intention dieser Studie) primär auf die Realisierungsmöglichkeiten von Fördermaßnahmen im Rahmen von Begabtenförderungswerken.³⁹

Die Frage nach der Reformbedürftigkeit des deutschen Bildungssystems wird nachfolgend nicht explizit verfolgt, der zu dialogisierende Interventionsspielraum unterliegt entsprechenden Einschränkungen: So werden Aspekte, welche die Übergangsphase von der Schule zur Hochschule, d.h. den Zeitpunkt vor Studienbeginn betreffen weniger ausführlich thematisiert, um sich nicht in einer allgemein bildungspolitischen Perspektive zu verlieren.

Basierend auf den Erkenntnissen zu den Benachteiligungen und Belastungen im Hochschulstudium aufgrund der differenzierten Herkunft der Studierenden liegt das Hauptaugenmerk vielmehr auf der Erörterung von Empfehlungen zur Optimierung des Studieneinstiegs bzw. -anfangs, des Studienverlaufs und der Berufseinmündung von so

38 Bereits vorangegangene Arbeitspapiere bzw. Expertisen der Hans-Böckler-Stiftung legen dies nahe. Vgl. u.a. die Arbeitspapiere 132, 202, 209.

39 Gerade mit Blick auf den geplanten Wegfall der Wehrpflicht wird die Politik hinsichtlich der Problematik ungleicher Bildungschancen im Tertiärbereich vor eine immer größer werdende Herausforderung gestellt. Beispielsweise muss die lange geäußerte Forderung nach einer stärkeren Öffnung des Hochschulsystems gemäß den neuen Entwicklungen erneut kritisch diskutiert werden. Die nachfolgenden Ausführungen auch auf einen politischen Hintergrund auszuweiten, übersteigt aber den Rahmen dieser Expertise.

genannten Arbeiterkindern, also Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern und Studierenden mit Migrationshintergrund.⁴⁰

Da es wegen des limitierten Handlungsspielraums weder möglich noch beabsichtigt ist, zu sämtlichen der aufgezeigten Problemlagen Empfehlungen zu geben, orientiert sich die nachfolgende Gliederung an den einzelnen Phasen des Studiums und nicht linear an den spezifischen ökonomisch, kulturell und sozial bedingten Schwierigkeiten und Belastungen.

Für die bessere Einbindung von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund durch verschiedene Angebote und Förderstrategien durch Begabtenförderwerke wäre es grundlegend von Vorteil, stärker das **Au-
genmerk auf die Diversität der anzusprechenden Zielgruppe** zu richten. Besonders Studierende mit Migrationshintergrund, aber nicht nur diese, stellen keine homogene Adressatengruppe dar. Eine zentrale Aufgabe zukünftiger Förderstrategien wäre es, Unterstützungsleistungen wie Informationen und Beratungen für ein differenziertes Klientel auszubauen und einer vorliegenden Diversität besondere Bedeutung zukommen zu lassen.

4.1 Wege zum Studium

Auch wenn eine Begabtenförderung die herkunftsbedingte soziale Selektivität des Schulsystems bei Weitem nicht aushebeln kann, besteht am vorerst letzten Verzweigungspunkt zumindest ein punktuell (außerpolitisches) Interventionspotenzial.

Mit Blick auf den Zugang bzw. Übergang zu tertiärer Bildung ist der stiftungsinterne Interventionsspielraum⁴¹ relativ begrenzt. Die Maxime der (frühzeitigen) Unterstützungsleistung bei der Hochschul-, Studien- und Fächerwahl, die im Idealfall einerseits in der Stärkung der Hochschulbesuchsabsicht resultiert und andererseits vor Enttäuschungen aufgrund von Informationsdefiziten bewahrt, lässt sich im Rahmen der bestehenden Begabtenförderung nur schwer erfüllen. Fast alle Begabtenförderwerke weisen einen nur schwachen Zugang zu Schulen auf. Da aber, wie bereits aufgeführt, besonders in der zur Hochschulzugangsberechtigung führenden Phase (12. bzw. 13. Klasse), der Großteil zukünftiger Studierender aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund die Entscheidung gegen einen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (also gegen ein Studium) trifft, setzten hier inzwischen ei-

40 Die entsprechenden Folgerungen werden verhältnismäßig allgemein gehalten, d.h. ohne explizit Bezug auf die „Böckler-Aktion Bildung“ zu nehmen, um ein möglichst breites Spektrum von Fördermaßnahmen diskutieren zu können und bis zu einem gewissen Grad über den rein stiftungsinternen Tellerrand hinaus zu schauen. Dessen ungeachtet, haben die nachfolgend zur Diskussion gestellten Folgerungen den Anspruch, relevante Aspekte der vorgestellten Befundlage aufzugreifen und konkrete Handlungsempfehlungen zu geben. Anders als in den Abschnitten zu den bisherigen Förderstrategien (vgl. Abschnitte 4.1.1 und 4.1.2) haben die Handlungsempfehlungen also keinen stichwortartigen Charakter, sondern werden überdies mit einer inhaltlichen Ausgestaltung verknüpft.

41 Dies gilt besonders unter Beachtung des im Verhältnis sehr geringen Anteils an durch alle Begabtenförderwerke ideell oder finanziell unterstützten Studierenden im Erststudium insgesamt.

nige Begabtenförderwerke mit Programmen für Schülerinnen und Schüler der Oberstufen ein.⁴²

Diese Programme ermöglichen besonders die Herausbildung einer Hochschulperspektive und vermitteln schon früh einer breiten Schülerschaft die Option eines Studiums mit Begabtenstipendium. Diese Programme sollten deutlich ausgebaut werden. Ebenso ausbauwürdig wäre eine verstärkte Zusammenarbeit der Begabtenförderwerke und z.B. den allgemeinen Studienberatungen im Sinne eines (übergreifenden) Netzwerkes von Studienberatungen bei gleichzeitiger Modifikation der Beratungspolitik. Über die **Verknüpfung der Institutionen** bestünde zudem die Möglichkeit, die Popularität von Begabtenförderungswerken zu steigern und Erkenntnissen über Faktoren, welche die Hochschul- und Studienfachwahl bedingen, ein gesteigertes Interesse zukommen zu lassen. Aus praktischer Sicht ist ein solches Vorgehen allerdings nahezu unmöglich, sowohl aus bürokratischen, wie auch aus logistischen Gesichtspunkten heraus.

Eine demgegenüber einfach zu verwirklichende Möglichkeit Einfluss auf die Hochschul- und Studienentscheidung zu nehmen, ließe sich einerseits über eine verstärkte Kooperation von Schulen und Begabtenförderungswerken erreichen. Durch **Informationsveranstaltungen in Schulklassen der Mittel- und Oberstufe** und eine gruppenspezifische Ansprache könnten beispielsweise potentielle Informationsdefizite und damit verbundene Unsicherheiten zumindest abgemildert, sowie die Studienmotivation durch eine rechtzeitige Aufklärung geweckt bzw. gestärkt werden. Darüber hinaus rückte durch die Präsenz von Vertretern der Begabtenförderungswerke an den Schulen die Möglichkeit einer Förderung neben dem BAföG früh in das Bewusstsein von Schülern. Für Bildungsaspiranten, die der Aufnahme eines Studiums primär finanziell bedingt skeptisch gegenüber stehen, ließe sich der individuelle Ermessensspielraum erheblich erweitern. Potentielle Studienanfänger des zweiten oder dritten Bildungsweges könnten in diesem Kontext über eine noch erweiterbare Zusammenarbeit von Begabtenförderungen und **Multiplikatoren in Betrieben und Ausbildungsstätten** (z.B. durch die Gewerkschaften) erreicht werden. Bereits heute verfügt z.B. die Hans-Böckler-Stiftung über eine Tradition in der Förderung von Studierenden ohne dem Abitur als Hochschulzugangsberechtigung: die hier gewonnenen **Kompetenzen sollten stärker evaluiert und systematisiert werden**.

Im Anschluss an Bemühungen zur Verbesserung der (zielgruppenspezifischen) Information und Beratung bei der Studien- und Fächerwahl (kurz: bei der Studienentscheidung) sollte mit Bezug auf mögliche Interventionsmöglichkeiten zur Förderung von Bildungsaufsteigern in der Übergangsphase, d.h. vor Studienbeginn, ein weiteres **Augenmerk auf den (internen) Bewerbungs- und Auswahlverfahren** der Begabtenförderungswerke liegen. Angesichts der eklatanten Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern und Studierenden mit Migrationshintergrund an den Hochschulen, setzt

⁴² Zu erwähnen sind hier z.B. die Böckler-Aktion Bildung der Hans-Böckler-Stiftung oder an Schüler gerichtete Fördermöglichkeiten der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

das übergeordnete Ziel von mehr Chancengleichheit in der Begabtenförderung eine (mindestens) ausgewogene Stipendiatenschaft voraus. Denn trotz der zahlreichen Schwierigkeiten und Belastungen von Arbeiterkindern und Studierenden mit Migrationshintergrund im Erststudium aufgrund eines stärkeren Mangels an ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen, fällt die soziale Zusammensetzung der Stipendiaten bei den verschiedenen Begabtenförderwerken vielfach relativ einseitig zu Ungunsten von Stipendiaten ohne akademischen Bildungshintergrund und/oder Migrationshintergrund aus.⁴³ Um eine kompensatorische Wirkung entfalten zu können, sollte der Anteil an Geförderten aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund deutlich erhöht werden. Mit dem Ziel Chancengleichheit für alle zu eröffnen, ist es ggf. sogar erstrebenswert das gegenwärtige Verhältnis umzudrehen, indem beispielsweise **entsprechende Zielquoten** festgelegt werden.

Sollen mehr Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund durch die Begabtenförderung angesprochen werden, benötigt der Auswahlprozess der möglicherweise künftig Geförderten eine noch größere transparente Komponente. Der bestehende **Informationsmangel über den Auswahlprozess** und dessen Kriterien stellt für alle in Betracht kommenden Bewerber eine entscheidende Hürde dar, für Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern bzw. mit Migrationshintergrund verhindern nicht vorhandene Informationen möglicherweise bereits die Studienaufnahme. Daran anknüpfend stellen bestehende weiche Aufnahmekriterien und Anforderungen, z.B. hinsichtlich des sozialen und/oder politischen Engagements, für die beiden genannten Gruppen ein häufiges Ausschlusskriterium dar.

4.2 Studienbeginn

Angesichts der Tatsache, dass ein Studium für Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund weniger selbstverständlich und dessen Aufnahme mit vielerlei Unsicherheiten behaftet ist, konstituiert der erfolgreiche Studieneinstieg ein zentrales Moment für den künftigen Studienerfolg. Die vorhanden Daten und Studien legen nahe, dass Bildungsaufsteiger mit/ohne Migrationshintergrund aufgrund von Unsicherheiten und fehlenden Erfahrungen mit dem tertiären Bildungsbereich in der Familie und dem sozialen Umfeld insbesondere zu Beginn des Studiums generell krisenanfälliger sind.

Um Bildungsaufsteigern den Umgang mit der neuen Situation zu erleichtern und damit wichtige Grundlagen für den weiteren Studienverlauf sowie die Studierbarkeit zu schaffen, ist eine **Hilfestellung für eine frühzeitige Zukunftsorientierung** von herausragender Bedeutung.

⁴³ Die Hans-Böckler-Stiftung besitzt jedoch eindrucksvolle Erfahrungen und Erfolge in der Förderung von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern bzw. Bildungsaufsteigern, wie das Arbeitspapier 132 zu den Bildungs- und Berufswegen beweist.

Im Unterschied zu den Anforderungen an Selbstmanagement im Studium, ist die Schule vergleichsweise ein Selbstläufer, lediglich in der Oberstufe müssen Kernkompetenzfächer sowie Neigungs- bzw. Profulfächer gewählt werden. Dagegen folgt das Studium weniger festen Regeln, der Verlauf bzw. Ausgang des Studiums ist mitunter von dessen individueller Gestaltung abhängig. Das Hochschulstudium bietet (bis zu einem gewissen Grad) die Möglichkeit, sich gemäß den eigenen Interessen und Neigungen zu spezialisieren. Im Umkehrschluss müssen regelmäßig verschiedene Entscheidungs- und Strukturierungsleistungen erbracht werden. Um die erforderliche Zielstrebigkeit überhaupt erst entwickeln zu können und nicht „ins Blaue“ hinein zu studieren, ist **die Befähigung zur Planung des Studiums** (über die Zeit) eine notwendige Voraussetzung, ebenso wie die Vergegenwärtigung der Frage, welche subjektive Intention mit dem Studium verbunden wird.

Um schließlich auch den Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium zu verbessern, wird es in diesem Kontext wichtig, ein Bewusstsein zu schaffen, dass durch die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur (Bachelor- und Masterstudium) eine weitere Sollbruchstelle geschaffen wurde, die mit Blick auf die individuelle Aufstiegsorientierung unbedingt berücksichtigt werden muss. Allerdings sollten dabei keine Vorbehalte geschürt werden, dass der Verzicht auf ein Masterstudium die beruflichen Chancen mindere. An Stelle der „Abwertung“ eines Bachelorabschlusses sollte immer eine unmittelbare und angemessene Beratung treten, welche über die Unterschiede sowie die Vor- und Nachteile der beiden Abschlüsse informiert. Ausschlaggebend sind demzufolge Vorstellungen über den individuellen Karriereverlauf. Darüber hinaus ist es wenig sinnvoll, die Studierenden zu verunsichern, indem man sie schon zu Beginn des Studiums einem Entscheidungs- und Orientierungsdruck aussetzt – lediglich die Optionen sowie die entsprechenden Folgen sollten werturteilsfrei veranschaulicht werden, um den Grundstein für eine studienrelevante Weitsichtigkeit zu legen.

Diesen (anfänglichen) Strukturierungs- und Orientierungsproblemen von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund sollte in der Begabtenförderung entgegen gewirkt werden. Für die frühzeitige Schaffung einer umfassenden Zukunftsorientierung, steht der gezielte Ausbau bzw. die Optimierung von Beratungs- und Betreuungsangeboten z.B. durch **Tandems zwischen Studierenden** im ersten Semester und höheren Semestern, im Vordergrund; um den diesbezüglichen Handlungsspielraum der Geförderten zu maximieren ist ein Mehr an Informationen erstrebenswert. Demzufolge kann es sich im Rahmen von **stiftungs-internen Orientierungsseminaren** als vorteilhaft erweisen, zunächst einmal Fragen zu den eingeschätzten und tatsächlichen Veränderungen bzw. Neuerungen zwischen Schul- und Hochschulsystem im Allgemeinen aufzugreifen, ebenso wie zur Flexibilität bei der Modulwahl im Speziellen sowie zu geplanten gegenüber effektiven Orientierungsstrategien im Studium. Bei der Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragestellungen kann ggf. auch der Austausch von Erfahrungen zwischen verschiedenen Stipendiatengruppen hilfreich sein.

Daran anknüpfend könnten potentielle Orientierungsprobleme angegangen werden, indem konkrete Hilfestellung im Umgang mit Modulhandbüchern, Studien- und Prüfungsordnungen geleistet würde, um die Transparenz bei der Studiengestaltung zu erhöhen. Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch die Herausgabe einer Broschüre (ggf. auch online), welche die entsprechenden Punkte aufgreift und die gewissermaßen als Leitfaden für den Studieneinstieg fungiert.

Besonders **Studierende mit Migrationshintergrund bringen Kompetenzen ein**, die in den Seminarangeboten der Begabtenförderwerke besser eingebunden und genutzt werden könnten und sollten. Vielfältige Sprachkenntnisse, kulturelle Kompetenz, die Möglichkeit zum Perspektivwechsel, Eigenverantwortung usw. sind erstrebenswerte Ressourcen für alle Geförderten und stellen bei einer Vermittlung im Seminarkontext gleichzeitig einen Gewinn für die jeweiligen Stiftungen selbst dar.

Auch **Mentoringprogramme, Einstiegstutorien** und der Ausbau von Einführungsveranstaltungen (beispielsweise durch Altstipendiaten) könnten einen geeigneten Ansatzpunkt liefern, um das Zurechtfinden im Hochschulalltag zu erleichtern und einer potentiellen Orientierungslosigkeit entgegenzuwirken. Was die Umsetzung solcher Maßnahmen angeht, darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass eine entsprechende „kollegiale Unterstützung“ mit einer Mehrbelastung für die Tutoren bzw. Mentoren einhergeht und mindestens zeitlichen Restriktionen unterliegt.⁴⁴ Eine Überforderung der Altstipendiaten zugunsten der Studienanfänger ist nicht zielführend, der individuelle (zeitliche) Rahmen muss grundsätzlich Priorität haben.⁴⁵ Entsprechend nahe läge die **Einbindung von sog. Vertrauensdozenten** in solche konzeptionellen Überlegungen, um zwischen erforderlichen und vorhandenen Kapazitäten in der Begabtenförderung abwägen zu können.⁴⁶

Grundsätzlich sollten sämtliche Maßnahmen, die auf die Verbesserung der Orientierung sowie Zielgerichtetheit im Studium abzielen, die Stipendiaten stärker „an die Hand nehmen“ aber gleichzeitig auf dem **Weg zur universitären Selbständigkeit begleiten**. Der übergeordnete Zweck liegt letztlich darin, den Bildungsaufsteigern und/oder Studierenden mit Migrationshintergrund Kenntnisse zu vermitteln, ihren studentischen Werdegang bewusst und eigenständig zu gestalten und die Bedeutung ihrer Entscheidungen für die Zukunft einschätzen und abwägen zu können.

44 Allerdings kann man darüber nachdenken, den Mentoringaspekt mit den Auswahlkriterien bei der Vergabe von Stipendien zu verknüpfen. Die erhöhte Bereitschaft zukünftig selber an einem Mentoringprogramm (als Mentor) teilzunehmen ließe sich dann im Sinne eines gesellschaftlichen Engagements verstehen.

45 Dennoch kann es kein Fehler sein, das Bewusstsein für Mentoring generell zu stärken und auf die Vorteile gegenseitiger Unterstützung hinzuweisen.

46 Vertrauensdozenten sind Professoren unterschiedlicher Fachrichtungen, die an den jeweiligen Hochschulen beschäftigt sind und als stiftungseigene Repräsentanten vor Ort fungieren. Sie vertreten die Interessen des jeweiligen Begabtenförderwerkes und sind für die lokale Betreuung der Stipendiatengruppen verantwortlich.

4.3 Studienverlauf

Die gegenwärtigen Defizite in der Förderung von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund erfordern auch eine nachhaltige Absicherung eines erfolgreichen Studienverlaufs. Neben objektiven Kriterien wie Noten, Studiendauer und z.B. einer Beteiligung an studentischen Gremien sind besonders schwer messbare **„weiche“, subjektive Erfolgsfaktoren höher anzuerkennen**. Das „Zurechtkommen“ im Studium im Sinne einer angemessenen Studierbarkeit spielt eine wesentliche Rolle in der Vermittlung von akademischen Schlüsselqualifikationen, denen eine große Bedeutung zukommt. Die Partizipation im Studium ist bei Bildungsaufsteigern mit/ohne Migrationshintergrund eher eingeschränkt. Sich daraus ergebende Defizite resultieren häufig in Unsicherheiten, Überlastungsgefühlen, dem Gefühl dem Studium nicht mehr folgen zu können oder auch Prüfungsängsten.

Als vorteilhaft erweist sich folglich die gezielte Förderung von akademischen Kompetenzen. Hierzu gehören beispielsweise das wissenschaftliche Arbeiten, die angemessene Selbstdarstellung, Präsentationstechniken, Rhetorik oder Zeitmanagement, um nur einige relevante Aspekte zu nennen. Entsprechende Angebote sind bereits integraler Bestandteil von Förderprogrammen. Dies zielgruppenspezifisch zu erweitern und in diesem Zusammenhang von einem ausschließlich defizitorientierter Ansatz abzurücken stellt eine Anforderung für die Zukunft dar. Insbesondere mit Blick auf (mehr)sprachliche Eignungen sollten die bereits **genannten vorhandenen Kulturkompetenzen in konzeptionelle Überlegungen integriert** werden. Das vorhandene Potenzial von Studierenden mit Migrationshintergrund liefert hier einen geeigneten Ansatzpunkt.

Weiterhin ließen sich Schwierigkeiten und Unsicherheiten hinsichtlich studieninterner Anforderungen tendenziell abbauen, wenn im Rahmen von Stipendienprogrammen ein „gesondertes“ (stiftungsinternes & außeruniversitäres) Verfahren zur Rückmeldung bezüglich programmegoener „Leistungsnachweise“ Anwendung fände. Das Problem eines Belastungsempfindens aufgrund mangelnder Anerkennung im Studium sollte gezielt in das Blickfeld der Verantwortlichen gerückt werden, die Notwendigkeit einer regelmäßigen Kritik (bzw. eines Feedbacks) ist unbedingt hervorzuheben. So ist z.B. denkbar, dass die jeweiligen Referenten (d.h. die zuständigen Betreuer der Stipendiaten) **persönliche Gutachten zu den regelmäßig anzufertigenden Semesterberichten** verfassen. Weniger zentral ist dabei die schlichte Bewertung mittels objektiver Kriterien, wie es die Beurteilung über ein Noten- oder Punktesystem vorsieht. Oberste Priorität sollte stattdessen die Vergabe eines individuellen und konstruktiven Feedbacks haben, wie es etwa das illustrative Aufzeigen positiver (und negativer) Aspekte verspricht. Hinter einer solchen Maßnahme steht die Idee, dem subjektiv empfundenen „Desinteresse“ an den eigenen Leistungen seitens der Lehrenden durch eine regelmäßige positive Verstärkung durch die Referenten zumindest partiell entgegen zu wirken,

um Unsicherheiten abzubauen und das generelle Selbstbewusstsein zu stärken (**soziale und akademische Integration**).

Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund zweifeln selbst bei guten Studienleistungen häufiger an ihrer Studierfähigkeit. Die Wichtigkeit „Belohnungen“ (hier: Lob und Anerkennung) auch auf einer persönlichen Basis zu verteilen und den Begabungsbegriff nicht ausschließlich auf das meritokratische Leistungsprinzip zu reduzieren, um mit Blick auf die Studierbarkeit einen sozialen Ausgleich zu schaffen, ist nicht zu unterschätzen. Das Misstrauen gegenüber der persönlichen Studiereignung bzw. den eigenen Leistungen, schränkt die Studierbarkeit nicht nur mit Blick auf die Partizipation im Studium ein. Darüber hinaus werden die Bedingungen des Studierens mutmaßlich durch die Sorge, das Stipendium wegen mangelnder Studienleistungen zu verlieren, erschwert.⁴⁷ Auch in diesem Kontext ist eine hinreichende Aufklärungsarbeit durch die verantwortlichen Stiftungsvertreter vonnöten.

4.4 Übergang in den Beruf

Der Übergang in den Beruf bzw. in den Arbeitsmarkt stellt für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund schon vor Beginn des Studiums eine tragende Entscheidungsgrundlage dar. Studierende aus diesen Zielgruppen fühlen sich durch (antizipierte) unsichere Berufsaussichten deutlich häufiger stark belastet, im Extremfall führen ungünstige Arbeitsplatzperspektiven auch im Studium noch zum Studienabbruch. Offenbar können die eingerichteten hochschuleigenen Serviceinstanzen (z.B. Career-Center) den diesbezüglichen Informations- und Beratungsbedarf nicht ausreichend kompensieren, sodass in diesem Bereich Handlungsbedarf besteht.

Um den Prozess der Berufseinmündung zu verbessern, empfehlen sich bereits **in der gesamten Studienphase zielgruppenspezifische Beratungsangebote** (Seminare, Vorträge, persönliche Anlaufstellen), die zunächst auf eine allgemeine Karriereplanung ausgerichtet sind. Vordergründig muss der Frage nachgegangen werden, was nach dem Studium folgen soll, ob der nahtlose Übergang in den Arbeitsmarkt angestrebt wird oder ob ggf. ein Aufbaustudium oder eine Promotion gewünscht wird und möglich ist.

Studierende, die im Anschluss an den Bachelor- auch einen Masterabschluss anstreben sind darüber zu informieren, dass die finanziellen Unterstützungsleistungen der Begabtenförderungen üblicherweise auch im Masterstudium fortgeführt werden, wenn ein entsprechender Bedarf und die notwendige Motivation nachgewiesen werden können. Darüber hinaus scheint nicht hinreichend bekannt zu sein, dass im Zweifel die

⁴⁷ Als Erklärungsgrundlage dienen mutmaßlich Interdependenzen zwischen einem subjektiv empfundenen Leistungsdruck, Befürchtungen den Anforderungen nicht gerecht werden zu können und ggf. Fehleinschätzungen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen. Generalisierbare empirische Untersuchungen stehen allerdings noch aus.

Möglichkeit einer finanziellen Überbrückung besteht, wenn man beispielsweise nicht unmittelbar einen Platz im gewünschten Masterprogramm bekommt. Optionen zur Fortführung des Studiums an der (ersten) potentiellen Schnittstelle in das Berufsleben sollten unbedingt aufgezeigt werden, um zu vermeiden, dass die Aufnahme eines Masterstudiums nicht von finanziellen Kriterien abhängig gemacht wird.

Unabhängig davon, ob der Übergang vom Studium in den Beruf (oder Promotion) nach dem Bachelor- oder dem Masterstudium erfolgt, erweisen sich **Kontakte bzw. Netzwerke** als hilfreich bzw. notwendig. An dieser Stelle sind insbesondere die Vertrauensdozenten und Altstipendiaten gefragt, da diese bereits das Grundgerüst eines (wissenschaftlichen) Netzwerkes konstituieren und auch bei dessen Ausbau helfen können, indem sie zusätzliche relevante Kontakte herstellen. Speziell für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund stellt der individuelle Aufbau von (Karriere-)Netzwerken eine erweiterte Hürde dar, es existieren selten Vorbilder für den Berufseinstieg im sozialen Umfeld, sodass eine aktive Betreuung in diesem Bereich essentiell ist. Insgesamt sollte dem Angebot an Beratung und aktiver Unterstützung ein höherer Stellenwert beigemessen werden, um den Übergang in den Beruf für die angesprochenen Gruppen zu erleichtern.

Auf die **Beachtung aller wichtigen Rahmenbedingungen** des Erststudiums, der ökonomischen Förderung **und** sozialen bzw. akademischen Unterstützung ist auch an dieser Stelle hinzuweisen: Die Studienfinanzierung und die Berufsperspektiven bedingen sich für die Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund gegenseitig und nur wenn alle positiv ausfallen, steigt die Motivation zum Hochschulzugang und die Chance auf einen Studienerfolg.⁴⁸

4.5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Folgerungen und Empfehlungen im Rahmen der beiden Expertisen zum Bildungsaufstieg aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder Elternhäusern mit Migrationshintergrund können und sollen kein abschließendes Ergebnis darstellen. Die vorangegangenen Beschreibungen zur Situation von Studierenden aus beiden Zielgruppen und daraus zu folgernde mögliche Anforderungen an eine entsprechende Begabtenförderung weisen auf einen erheblichen Mangel an Untersuchungen, Studien und Befundlagen hin. Die vorhandenen Daten und Erfahrungen bieten einen nur sehr engen Einblick oder wurden im Hinblick einer Begabtenförderung nie ausgewertet. Eine gezielte (generalisierbare) Forschung in diese Richtung steht bisher weitgehend aus, sodass die vorhandene Empirie nur explorativen Charakter beanspruchen kann. Doch auch wenn die Befundlage auf diesem Gebiet als unzureichend zu bezeichnen ist, so haben insbesondere die vorhandenen qualitativen Untersuchungen eindrucksvoll illustriert, dass die signifikante Konzentration auf ökonomische Aspekte lediglich einen

⁴⁸ Vgl. Bargel 2010: S.39.

Teilausschnitt der weitaus vielfältigeren Erscheinungsformen von herkunftsbedingten Disparitäten im Studium abdeckt. Um die Chancengleichheit im Studium zu erhöhen und Handlungsoptionen zu eröffnen, muss ein Umdenken stattfinden bzw. das Untersuchungsspektrum um die Perspektive der kulturell und sozial bedingten Konflikte erweitert werden.

Für den Bereich der Stärkung der Studierabsicht (und damit implizit für den Hochschulzugang) lassen sich entsprechende Bemühungen bereits verzeichnen, wenn auch nicht annähernd so umfangreich und vertiefend, wie für Übergänge im Primar- und Sekundarschulbereich. Aber auch wenn die Forschung (noch) in den Kinderschuhen steckt, hat sich gezeigt, dass es bereits bei der Studienentscheidung einer frühzeitigen Informations- und Unterstützungsleistung bedarf. Denn weder die Hochschulzugangsberechtigung noch eine (elternunabhängig) gesicherte Studienfinanzierung sind ein Garant für die Aufnahme eines Studiums.

Die entscheidende Frage nach Chancengleichheit in der Begabtenförderung bedarf vordergründig einer (stetigen) Evaluation bestehender Förderstrategien und -Erfahrungen und die Aufnahme von differenziert herkunftsbedingten, geschlechterspezifischen Angeboten.

Mit Blick auf den Studieneinstieg und -verlauf kontrastiert das individuelle Erleben im Studium (auch unabhängig von finanziellen Belastungen) zwischen Bildungsaufsteiger mit/ohne Migrationshintergrund und Studierenden aus akademischen Elternhäusern. Die Situation kann dergestalt interpretiert werden, dass der Habitus von Bildungsaufsteigern die Anforderungen im Studium weniger gut bedient als dies bei Studierenden mit akademischem Hintergrund der Fall ist. Diese Nicht-Passung zwischen akademischem Habitus und Herkunftshabitus beeinträchtigt die Studiererfahrung von Bildungsaufsteigern mit/ohne Migrationshintergrund eklatant, ebenso wie häufig fehlende familiäre Unterstützung bei Bildungsaufsteigern ohne Migrationshintergrund. An dieser Stelle muss gezielt angesetzt werden, um die Potenziale bisher bildungsferner Studierender besser ausschöpfen zu können.

Da unsicheren Berufsaussichten (wenn auch in Kombination mit weiteren Belastungsfaktoren) ein nicht unerhebliches Abbruchpotenzial attestiert wird und die Sorge um künftig drohende Arbeitslosigkeit schwerer für Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund wiegt, sollten Unterstützungen für den Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt nachhaltig erweitert werden.

Für die zukünftige Arbeit von Begabtenförderungswerken sind diese Erkenntnisse in mehrerlei Hinsicht erweiterbar. Einerseits muss das Augenmerk verstärkt auf eine mindestens ausgewogene Stipendiatenschaft gerichtet werden, um die Reproduktion der „Bildungselite“ nicht weiter zu begünstigen. Von einer entsprechenden Quote sind die meisten Begabtenförderungen gegenwärtig aber weit entfernt. Darüber hinaus scheint der Auf- und Ausbau einer zielgruppenspezifischen (ideellen) Förderung vonnöten, um

den erfolgreichen Studieneinstieg und -verlauf von Bildungsaufsteigern sicherzustellen und langfristig zu gewährleisten.

Als Fazit ergibt sich daraus, dass die weitere Entwicklung (z.B. des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung) sowie bestehende Angebote für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund kontinuierlich zu evaluieren und **erfolgreiche Strategien auszuweiten** sind. Die bisher immer noch wenig bekannten Folgen der Bologna-Reform für die Begabtenförderung im Erststudium und die Promotion, besonders im Hinblick auf die hier besprochenen Studierendengruppen, sind langfristig zu beobachten und entstehende Benachteiligungen (z.B. der Bachelorabschluss als endgültigen Hochschulabschluss) auszugleichen.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass in den letzten Jahren in allen Begabtenförderungswerken das Bewusstsein gewachsen ist, Studierende abseits familiärer Hochschultraditionen verstärkt zu fördern. Zusammengenommen kann konstatiert werden, dass das Handlungspotenzial im Bereich der sozialen und herkunftsbedingten Ungleichheiten im Hochschulsektor bei Weitem nicht ausgeschöpft ist und es verstärkter Anstrengungen bedarf, um die Studienqualität unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit zu initiieren.⁴⁹ Die besonderen Problemlagen der angesprochenen Gruppen müssen in die jeweiligen Bildungsprogramme integriert werden, um sich dem übergeordneten Ziel von mehr Chancengleichheit in der Begabtenförderung anzunähern. Denn es reicht eben nicht aus, „Studierende aus weniger privilegierten Milieus zu ‚bestellen‘ [...]“, sie müssen auch kulturell ‚abgeholt‘ werden (Schmitt 2010: 271).

49 Mit Blick auf den limitierten Interventionsspielraum von Begabtenförderungswerken ist darauf hinzuweisen, dass die Bandbreite möglicher Ansatzpunkte weitaus umfassender ist, als die in der vorliegenden Arbeit diskutierten Empfehlungen. Weil Begabtenstiftungen herkunftsbedingte Ungleichheiten im Studium nur partiell kompensieren können, sind auch die Hochschulen gefragt. Die Kriterien und Standards für das Qualitätsmanagement gehören überarbeitet und konzeptionell in die Hochschulpolitik integriert.

5 Literatur

Alesi, B./Kehm, B. M.: Internationalisierung von Hochschule und Forschung. Hans-Böckler-Stiftung: Arbeitspapier 209, Demokratische und soziale Hochschule, Düsseldorf, 2010.

Altendorf, H./Bäcker, G./Broda, M./Hofemann, K.: Arbeiterkinder an den Hochschulen. Soziale Selektion, materielle Lage, Ausbildungsförderung, Köln, Europäische Verlagsanstalt, 1978.

Auga, U.: Die Universität als Raum transdisziplinären Überlebenswissens im 21. Jahrhundert – ein gesellschaftlicher Mehrwert jenseits von Marktorientierung; S. 91-97. In: Bartoldus, B., und John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung. Ein Widerspruch in sich? Berlin, Schriftenreihe Hochschulpolitik.

Bargel, T. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen – Barrieren für Bildungsaufsteiger. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 49, Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, (2007).

Bargel, T./Ramm, M.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Kurzfassung, Bonn, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2003.

Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2008.

Bargel, H./Bargel, T.: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Hans-Böckler-Stiftung: Arbeitspapier 202, Demokratische und soziale Hochschule, Düsseldorf, 2010.

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1987

Bourdieu, P./Passeron, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart, 1971.

Bublitz, H.: Ich gehörte irgendwie nirgends so richtig hin. Arbeitertöchter an der der Hochschule, Giessen, Focus-Verlag, 1980.

Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen, 1965.

Diem, M./Meyer, T.: Studienabbruch aus Sicht der Studierenden. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden an Schweizer Hochschulen, Forschungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms 33, Neuchâtel, 1999.

Frohwiesser, D./Lenz, K. und Wolter, A.: Bildungs- und Berufswege von Stipendiaten und Stipendiatinnen der Hans-Böckler-Stiftung. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse, Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 132, Düsseldorf, 2006.

Georg, W.: Social Inequality and the University. Papers, Revista de sociologia 76, 217-228, 2005.

Gosch, H./Regelmann, A.-C.: „Man muss es sich leisten können...“. Studentische Hilfskräfte: Wer sie sind/Wie sie arbeiten/Was sie wollen. Eine empirische Studie, Marburg, 2005.

Haas, E.: Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse, Frankfurt a.M./New York, Campus, 1999.

Haeberlin, U./Niklaus, E.: Identitätskrisen. Bern und Stuttgart, Paul Haupt, 1978.

Hasenjürgen, B./Havergoh, J. : Bildungsgeschichten. Studierende der Sozialen Arbeit schreiben über ihre Bildungsreise, 2008. Online-Text: http://www.katho-nrw.de/uploads/media/Bildungsgeschichten.Hasenjuergen_und_Havergoh.9.9.2008.pdf.

Heine, C./Willich, J./Schneider, H.: Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife, HIS: Forum Hochschule (1) 2010, 2010. Online-Text: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201001.pdf

Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D.: Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002, HIS Hochschulinformationssystem (Hrsg.), Hannover, Hochschulplanung, Band 163, 2003.

Hradil, S.: Soziale Ungleichheit in Deutschland (8. Aufl.), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001.

Isserstedt, W./Middendorff, E./Weber, S./Schnitzer, K./Wolter, A.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Studentenwerks, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2004.

Isserstedt, W./Middendorff, E./Fabian, G./Wolter, A.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Studentenwerks, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2007.

Isserstedt, W./Link, J.: Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland, Ergebnisse der 18. Sozialerhebung, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008.

Isserstedt, W./Middendorf, E./Weber, S./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Studentenwerks, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010.

Jirjahn, U.: Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 59 (3), 2007, 286-313.

Kolland, F.: Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten, Wien, Braumüller, 2002.

Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C.: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Steffani Engler/Beate Kraus (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim/München, Juventa, 2004, S. 159-187.

Middendorf, E./Isserstedt, W./Kanula, M.: Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabungswerke im Oktober 2008, Hannover, HIS-Projektbericht, 2009.

Pohlenz, P./Tinsner, K.: Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten, Potsdam, Universitätsverlag, 2004.

Reimer, D./Schindler, S.: Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In: Birgit Becker, David Reimer (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie, Wiesbaden, 2010, S. 251-283.

Rauch, A.: „...Und was ist mit den Akademikertöchtern?“ Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Studienverhalten von Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildungsmobilität. Studien zur Mobilisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1993, S. 148-172.

Rost, F.: Lern- und Arbeitstechniken für das Studium (6.Aufl.), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Schmitt, L.: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Strukturkonflikte im Studium, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Schneider, Thorsten: Der Einfluss des Einkommens auf die Schulwahl, Zeitschrift für Soziologie 6, 2004, S. 471-492.

Schnitzer, K./Isserstedt, W./Müßig-Trapp, P./Schreiber, J. : Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Studentenwerks, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 1998.

Schnitzer, K./Isserstedt, W./Middendorff, E.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Studentenwerks, Bonn/Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 2001.

Theling, G.: Vielleicht wär' ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter und Hochschule, Münster, Verlag Westfälisches Dampfboot, 1986.

Trost, G./Bickel, H.: Studierfähigkeit und Studienerfolg, München, Minerva Publikation, 1979.

Uchtmann, J. (08.02.2010): Hilfskraft an der Uni. „Manchmal kann das ein Scheiß-job sein“. Spiegel Online, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,676515,00.html>.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

