ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of
ZBW
Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Erdmann, Melinda (Ed.); Schneider, Juliana (Ed.); Pietrzyk, Irena (Ed.); Helbig, Marcel (Ed.); Jacob, Marita (Ed.)

Book — Published Version

Auf dem Weg zur Hochschulbildung: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis aus NRW

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Erdmann, Melinda (Ed.); Schneider, Juliana (Ed.); Pietrzyk, Irena (Ed.); Helbig, Marcel (Ed.); Jacob, Marita (Ed.) (2025) : Auf dem Weg zur Hochschulbildung: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis aus NRW, ISBN 978-3-8309-9976-8, Waxmann, Münster, https://www.waxmann.com/buecher/Auf-dem-Weg-zur-Hochschulbildung

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/315674

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.

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Melinda Erdmann, Juliana Schneider, Irena Pietrzyk,
Marcel Helbig, Marita Jacob (Hrsg.)

Auf dem Weg zur Hochschulbildung

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis aus NRW

Waxmann 2025
Münster · New York

Die Erstellung des Sammelbandes wurde durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen gefördert. Für den Inhalt der Beiträge sind allein die aufgeführten Autor:innen verantwortlich.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4976-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9976-8

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: FatCamera, iStock Photo
Satz: satz &sonders, Dülmen

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International

Inhalt

Auf dem Weg zur Hochschulbildung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis aus NRW.
Geleitwort der Herausgeber:innen 7

Franziska Sophie Proskawetz
Das Stipendium *RuhrTalente* als Ressource für weniger privilegierte Schüler:innen.
Die Perspektive von Lehrkräften 11

Annette Julius & Stefan Pabst
Maßnahmen zur fairen Gestaltung der Zugangswege und Auswahlverfahren der Studienstiftung.
Die Kooperation mit dem NRW-Talentscouting als „best practice"-Beispiel 27

Magdalena Bienek & Marcus Kottmann
Hintergrund und Genese des NRW-Talentscoutings.
Vom Strategiekonzept zu Bildungsinnovationen 47

Inka Achtelik
Potenzialanalyse für Schüler:innen im Rahmen des NRW-Talentscoutings der Universität Duisburg-Essen.
Der Check-up für Talente 65

Claudia Schuchart & Angelika Siebel
Entwicklung von Vertrauen und seine Wirkung in der Bildungsberatung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund 89

Magdalena Bienek
Die Zusammenarbeit zwischen Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft und Talentscouts.
Befunde einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zur Berufsfindung von Teilnehmenden des NRW-Talentscoutings..... 117

Juliana Schneider, Irena Pietrzyk, Melinda Erdmann, Marita Jacob & Marcel Helbig
Individuelle Beratung als Schlüssel zur Chancengleichheit beim Hochschulzugang?
Eine experimentelle Studie zu ihrer Wirkung auf verschiedene Ungleichheitsdimensionen 149

Autor:innenverzeichnis 183

Auf dem Weg zur Hochschulbildung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis aus NRW

Geleitwort der Herausgeber:innen

Aufgrund der Bildungsexpansion studieren aktuell viel mehr Menschen als noch vor einiger Zeit. Trotz dieser Ausweitung der Hochschulbildung blieben die Chancen auf ein Hochschulstudium in Deutschland nahezu unverändert an die sozioökonomische Positionierung und die formale Bildung der Eltern geknüpft. Folgt man den neuesten Berechnungen, nehmen von 100 Kindern mit Eltern, die einen Studienabschluss haben, 78 Personen ein Studium auf. Unter 100 Kindern, deren Eltern nicht studiert haben, sind es hingegen lediglich 25 Personen (Kracke et al., 2024, S. 5). Diese Disparität ist zum einen durch die Differenzierung der weiterführenden Schulen in Gymnasien und in Schulen, die nicht zur Studienberechtigung führen, bedingt. Zum anderen existieren starke Bildungsungleichheiten auch unter Schüler:innen, die es geschafft haben, das Abitur zu erwerben. So nehmen Abiturient:innen mit nachteiligen Ausgangsbedingungen systematisch seltener ein Studium auf und entscheiden sich entsprechend deutlich häufiger für eine berufliche Ausbildung als Abiturient:innen, deren Eltern soziostrukturelle Vorteile aufweisen. Nach aktuellen Berechnungen liegt die Diskrepanz in den Studienaufnahmequoten zwischen diesen Gruppen bei etwa 17 Prozentpunkten (Quast et al., 2023, S. 94). Zahlreiche junge Erwachsene sehen sich also auf dem Weg zur Hochschulbildung mit vielfältigen Hürden konfrontiert. Dies hat nicht nur Konsequenzen für ihre Bildungsentscheidungen, sondern auch für ihre weitere berufliche Laufbahn und somit für die Verteilung von Lebenschancen. Gerade weil die formale Bildung für den weiteren Lebensverlauf von so hoher Bedeutung ist, sind die ungleichen Bildungschancen von großer gesellschaftspolitischer Tragweite.

Vor diesem Hintergrund entwickelten unterschiedliche zivilgesellschaftliche und politische Akteur:innen individuelle Förderprogramme, die Bildungsgerechtigkeit am Übergang in das Studium in Deutschland fördern sollen. Viele dieser Initiativen und Programme haben es zum Ziel, die Bildungsentscheidungen junger Menschen von ihren sozioökonomischen Rahmenbedingungen zu entkoppeln, indem bestehende Hürden abgebaut werden. So sollen die jungen Erwachsenen am Ende ihrer Schullaufbahn in die Lage versetzt werden, Bildungswege zu beschreiten, die ihren Interessen und Potenzialen entsprechen. Trotz des besonderen Interesses, das diese Initiativen in Politik und Gesellschaft hervorrufen, und trotz der teils starken medialen Aufmerksamkeit steht ihre Beforschung noch an ihrem Anfang. Unter anderem mangelt es im deutschen

Kontext erstens an einer akteursorientierten Beschreibung der Prozesse, die im Rahmen dieser Initiativen und Programme wirksam werden, zweitens an Untersuchungen zu den langfristigen Effekten dieser Initiativen und Programme, etwa hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Bildungs- und Karriereentscheidungen junger Menschen, und drittens an Beschreibungen, wie verschiedene Maßnahmen aufeinander abgestimmt sind.

Der vorliegende Sammelband will diese Lücke füllen, indem er wissenschaftliche und praxisnahe Beiträge vereint, die zum Prozess, zur Wirkung und zur Abstimmung von Förderprogrammen Auskunft geben. Im Mittelpunkt der Beiträge stehen Programme aus Nordrhein-Westfalen, die darauf zielen, junge Menschen individuell zu unterstützen, Hürden abzubauen und den Übergang in einen Bildungsweg nach dem erfolgreichen Abschluss des (Fach-)Abiturs zu erleichtern.

Die ersten beiden Beiträge des Bandes beleuchten, auf welche Weise Schüler:innen Zugang zu Stipendien- und Förderprogrammen finden. Franziska Sophie Proskawetz erarbeitet die Rollen und Haltungen, die Lehrer:innen bei der Auswahl von Schüler:innen für Förderprogramme einnehmen können. Sie rekonstruiert anhand eines Fallbeispiels, welche Bedeutung eine ressourcenorientierte Perspektive von Lehrkräften dabei hat, Schüler:innen den Zugang zum Stipendienprogramm *RuhrTalente* zu eröffnen. Annette Julius und Stefan Pabst untersuchen die institutionelle Kooperation zwischen der Studienstiftung des deutschen Volkes und dem NRW-Zentrum für Talentförderung. Sie beschreiben den Modus der Zusammenarbeit und stellen dar, dass aufgrund dieser Kooperation vermehrt junge Erwachsene als Stipendiat:innen in die Studienstiftung aufgenommen worden sind, deren Eltern keinen Studienabschluss haben, sowie vermehrt junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. Dies erhöhte die Vielfalt unter den Stipendiat:innen dieses Begabtenförderungswerks deutlich.

In den restlichen Beiträgen steht das NRW-Talentscouting im Untersuchungsfokus. Magdalena Bienek und Marcus Kottmann stellen die Genese und die Grundideen des Programms vor, das sie in den regionalen Gegebenheiten und im spezifischen Profil der Studierendenschaft an der Westfälischen Hochschule in Gelsenkirchen verorten. Sie bieten Einblicke in den Auswahlprozess von Schüler:innen für die Programmteilnahme, in die individuelle Beratung im Rahmen des Programms und in die institutionellen Kooperationen, die zur optimalen Programmimplementierung notwendig sind. Inka Achtelik stellt detailliert eines der Instrumente vor, das manche Berater:innen im Rahmen von NRW-Talentscouting einsetzen. Sie beschreibt, wie der sogenannte *Check-up für Talente* an der Universität Duisburg-Essen, einer Partnerhochschule des NRW-Talentscoutings, entwickelt wurde, und stellt seinen Einsatz als Entscheidungshilfe am Übergang zum nachschulischen Bildungsweg vor.

Einen tieferen Einblick in die Prozesse während der Beratung, die sich im Rahmen des NRW-Talentscoutings abspielen, bieten die zwei folgenden Beiträge. Claudia Schuchart und Angelika Siebel beleuchten, welche Bedeutung die Beziehung zwischen Schüler:innen und Berater:innen für den Beratungserfolg einnimmt. Mit einem spezifischen Fokus auf Schüler:innen mit Migrationshintergrund gehen die Autorinnen davon aus, dass es sich positiv auf den Beratungserfolg auswirkt, wenn die Schüler:innen die Beratung ähnlich wahrnehmen wie die Berater:innen. Sie zeigen, dass Schüler:innen unabhängig von ihrem Migrationshintergrund von einer vertrauensvollen Beziehung profitieren. Magdalena Bienek untersucht, auf welche Weise Schüler:innen, deren Eltern nicht studiert haben, den Beratungsprozess aktiv gestalten. Hier erarbeitet sie drei *modi operandi* der Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen und Berater:innen, deren Besonderheiten sie anhand von Interviewauszügen mit Schüler:innen rekonstruiert. Damit verdeutlicht sie auch die Notwendigkeit eines flexiblen, bedarfsorientierten Förderansatzes.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von Juliana Schneider, Irena Pietrzyk, Melinda Erdmann, Marita Jacob und Marcel Helbig zur Wirkung des NRW-Talentscoutings auf die Bildungsentscheidungen junger Menschen. Anhand eines längsschnittlichen experimentellen Forschungsdesgins zeigen die Autor:innen, dass das NRW-Talentscouting soziale Ungleichheiten auf dem Weg zur Hochschulbildung reduziert und die Wahl eines geschlechtsatypischen Studienfachs fördert.

Die Beiträge veranschaulichen, wie verschiedene Akteur:innen, unter anderem Lehrer:innen, Berater:innen und Bildungsinstitutionen, in enger Zusammenarbeit dazu beitragen, Hürden für junge Menschen auf dem Weg zur Hochschulbildung abzubauen. Sie zeigen, dass eine effektive Unterstützung nicht nur darauf beruht, Wissen über nachschulische Bildungswege zu vermitteln, sondern auch auf dem Aufbau einer vertrauensvollen Beratungsbeziehung, der Eröffnung von Netzwerken und der Anerkennung individueller Potenziale. Diese facettenreichen Einsichten aus der Praxis sowie die Methoden- und Perspektivvielfalt der wissenschaftlichen Beiträge tragen zu einem tieferen Verständnis von Instrumenten zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten bei. Wir hoffen, dass Praktiker:innen, politische Entscheidungsträger:innen und Wissenschaftler:innen gleichermaßen in diesen Einsichten weit über Nordrhein-Westfalen hinaus interessante Anregungen finden werden.

Die Herausgeber:innen
Melinda Erdmann
Juliana Schneider
Irena Pietrzyk
Marcel Helbig
Marita Jacob

Literatur

Kracke N., Schwabe U., & Buchholz, S. (2024). *Neuer Bildungstrichter. Trotz Akademisierungsschub immer noch ungleicher Zugang zur Hochschule* (DZHW Brief 02/2024). DZHW. https://doi.org/10.34878/2024.02.dzhw_brief

Quast, H., Mentges H., & Buchholz S. (2023). Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen* (S. 79-106). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_4

Das Stipendium *RuhrTalente* als Ressource für weniger privilegierte Schüler:innen

Die Perspektive von Lehrkräften

Franziska Sophie Proskawetz

Abstract

Der Beitrag zeigt die Schlüsselrolle von Lehrer:innen bei der Förderung von Schüler:innen aus weniger privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen am Beispiel des Stipendienprogramms *RuhrTalente* auf. Es wird ein Interview mit einer Lehrerin analysiert, das im Rahmen des Promotionsprojekts der Autorin geführt wurde. Im Fokus der Analyse steht die Empfehlung eines Schülers für das Stipendienprogramm. Das Interview beleuchtet, wie die Lehrerin Samira Ramzan sowohl die persönlichen Stärken des Schülers – insbesondere seine Zielstrebigkeit und seinen Fleiß – als auch die herausfordernden familiären Umstände bei der Auswahl des Schülers berücksichtigt. Die Analyse zeigt, dass Ramzan eine unterstützende und ressourcenorientierte Perspektive einnimmt. Der Beitrag verdeutlicht, wie Lehrkräfte wie Ramzan ihre Rolle nutzen, um Schüler:innen Zugang zu externen Ressourcen zu ermöglichen. Das Fallbeispiel illustriert, wie individuelle Förderung durch gezielte Empfehlungen nicht nur die schulischen Leistungen verbessern kann, sondern auch den Zugang zu sozialen Netzwerken und weiteren Unterstützungsmöglichkeiten schafft. Der Fall Samira Ramzan wird abschließend in eine im Promotionsprojekt gebildete sinngenetische Typenbildung eingeordnet und dem Typ „Bedürftigkeit“ zugewiesen.

1 Eine persönliche Einleitung

Als ich[1] *meinem Bekannten Fabian begeistert von einem renommierten Soziologie-Podcast erzählte, den ich kürzlich gehört habe, schmunzelte er nur und sagte: „Ach ja, die Julia, die kenne ich noch aus meiner Zeit als Stipendiat“. Ich war überrascht, begeistert vom großen Netzwerk meines Bekannten und ein wenig neidisch, nie die Gelegenheit ergriffen zu haben, mich für ein Förderprogramm zu bewerben. Aber: Hätte ich überhaupt die Chance auf eine Förderung durch ein Stipendium gehabt? Hätten Lehrer:innen mein Potenzial, meine Stärken und Ressourcen erkannt und mich empfohlen oder mich zumindest über mögliche*

1 Die Autorin des Beitrags.

Programme und weitere Ressourcen, die mich hätten unterstützen können, informiert? Falls ja, welche Lehrer:innen wären das gewesen und was hätte sie ausgemacht? Und hätte ich die Gelegenheit, Teil eines solchen Netzwerks zu werden, wirklich ergriffen?

Fabian ist nicht nur durch seine exzellenten schulischen Leistungen, sondern auch durch sein außerschulisches Engagement an seiner Schule aufgefallen. Der Schulleiter seines Gymnasiums erkannte sein Potenzial und machte ihn gezielt auf die Möglichkeit einer Stipendienbewerbung aufmerksam. Später im Studium wurden seine Leistungen von Professor:innen gewürdigt, die ihn ebenfalls für ein Stipendium empfahlen. Fabian erhielt daraufhin nicht nur finanzielle Unterstützung, sondern auch Zugang zu einem breiten Spektrum an Ressourcen – von Netzwerken bis hin zu Informationen und der Möglichkeit des Kompetenzaufbaus.

Heute ist Fabian ein erfolgreicher Arzt. Seine Zeit als Stipendiat hat er in positiver Erinnerung. Als Alumni engagiert er sich weiterhin im Begabtenförderungswerk, um Schüler:innen und Studierenden die Unterstützung zukommen zu lassen, die er selbst erhalten hat.

Die Erzählung verdeutlicht die Schlüsselrolle schulischer und universitärer Akteur:innen beim Zugang in Stipendienprogramme und weitere Fördermaßnahmen. Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, wie Lehrkräfte Schüler:innenstipendienprogramme (am Beispiel des Stipendienprogramms *RuhrTalente*) wahrnehmen und wie Lehrkräfte Schüler:innenstipendienprogramme neben schuleigenen und weiteren Ressourcen bei der Förderung von Schüler:innen nutzen. Nach einer knappen Einführung in den theoretischen Hintergrund werden diese Fragen am Beispiel des Falls Samira Ramzan beantwortet. Im Anschluss an diese Einzelfallanalyse mithilfe der Dokumentarischen Methode (z. B. Bohnsack, 2013) werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund eines größeren Projektzusammenhangs diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Stipendien als Förderinstrumente

Der Weg zu Erfolg aller Art ist oft geprägt von Begegnungen und Chancen (siehe z. B. der ‚soziale Pate' bei El-Mafaalani, 2014). Die Aufnahme in ein Stipendienprogramm oder in ein Begabtenförderungswerk kann für Schüler:innen und Studierende durchaus mit lebensverändernden Chancen verbunden sein und eine Welt von Möglichkeiten eröffnen: Die Brücke zu neuem Wissen, Freundschaften und Perspektiven schlagen, Türen zu relevanten Netzwerken bestehend aus inspirierenden Persönlichkeiten öffnen und – je nach Programmart – auch finanzielle Freiheiten schaffen (z. B. Borreck &

Bruckmann, 2011; Schenk, 2021). Besonders Schüler:innen und Studierenden, die aus weniger privilegierten Verhältnissen stammen, kann die Aufnahme in ein Programm als Wegbereiter für den (potenziellen) Bildungsaufstieg dienen. Dieses Ziel hat sich das Schüler:innenstipendienprogramm *RuhrTalente* gesetzt, das im Beitrag exemplarisch behandelt wird.

2.2 Die Rolle von schulischen Akteur:innen

Schulische Akteur:innen wie Lehrer:innen und Schulleitungen nehmen eine zentrale Rolle ein, wenn es um die Förderung von Schüler:innen, besonders von Schüler:innen aus weniger privilegierten Verhältnissen geht. Diese sind seltener über Fördermöglichkeiten informiert, rechnen ihre Aufnahmechancen als gering aus und bewerben sich in der Konsequenz seltener eigenständig für Stipendienprogramme (z. B. Stipendienkultur Ruhr, o. J.; Borreck & Bruckmann, 2011; Schenk, 2021). Schulische Akteur:innen können hier folglich, um Bildungschancengleichheit zu fördern, zwei zentrale Beiträge leisten:

1. Sie können Schüler:innen über Fördermöglichkeiten und den potenziellen Bewerbungsprozess informieren, also zu passenden Programmen beraten, Informationen zu Auswahlkriterien und Anforderungen der Programme bereitstellen sowie Schüler:innen zur Bewerbung ermutigen und sie im Bewerbungsprozess unterstützen.
2. Sie können Schüler:innen gezielt für Stipendienprogramme (in Form von Empfehlungsschreiben) nominieren.

Im Kontext der Begabten- und Begabungsförderung können Stipendienprogramme der Kategorie der Enrichment-Maßnahmen zugeordnet werden und sind damit Maßnahmen, um Schüler:innen zusätzliche (Lern-)Ressourcen an die Hand zu geben (Baudson, 2020). Schulen können ihre Schüler:innen mit unterschiedlichen Ressourcen unterstützen, besonders diejenigen aus weniger privilegierten Verhältnissen, denen ihrer Herkunft wegen weniger Ressourcen zu Verfügung stehen.

2.3 Ressourcen und Ressourcenorientierung im Schulkontext

> *„Ressourcenorientierung bedeutet […] eine dauerhafte Suche nach vorhandenen Ressourcen zur Unterstützung des Menschen“* (Kiso, 2019, S. 127).

Die Ressourcen eines Menschen „tragen dazu bei oder können dazu beitragen, dass Menschen handlungsfähig bleiben und sich entwickeln“ (Kiso, 2019, S. 124) und sind somit als essenziell anzusehen. Kiso (2019) unterscheidet

dabei zwei Kategorien von Ressourcen, die für die Entfaltung von Stärken wichtig sind: 1. Ressourcen, die Menschen in sich tragen und 2. Ressourcen, die sich in der Umwelt befinden. Zu ersteren gehören Ressourcen wie Begabungen (z. B. Sprachgefühl, Raumgefühl, Körpergefühl, Musik) und Selbstkompetenzen (z. B. Selbstwirksamkeit, Stressbewältigung, Selbstmotivation, Frustrationstoleranz), die Kiso et al. in ihrem Ressourcenbaum darstellen (2014, S. 9). Zu den Ressourcen der zweiten Kategorie gehören im Schulkontext u. a. Eltern, Lehrkräfte und weitere Personen, die Schüler:innen in ihrer Entwicklung unterstützen können. Dazu zählen weiterhin u. a. Bücher, Schulmaterialien und Kooperationspartner:innen von Schulen (Kiso, 2019). Im Kontext dieses Sammelbands wäre bspw. an die Angebote der NRW-Talentförderung zu denken. Auch soziale Dienste und finanzielle Mittel können hier als Ressourcen aufgelistet werden. Die Bedeutung dieser Umweltressourcen schätzt Kiso folgendermaßen ein: „Den Schülerinnen und Schülern diese Umweltressourcen aufzuzeigen und ihnen gegebenenfalls zu vermitteln, wie sie dies[e] für sich nutzen können, kann dazu beitragen Begabungen – sicht- und unsichtbare – zu entfalten. Somit können Ressourcen, die in der Schule wahrgenommen werden, auch erschwerende Entwicklungsbedingungen wie beispielsweise fehlende finanzielle Ressourcen ausgleichen. Schülerinnen und Schüler, die gerne lesen, können beispielsweise mit Büchern aus der Schulbibliothek oder einer Tauschbörse versorgt werden. Dies kann mitunter zu einer Begabungsentfaltung führen. Ressourcenorientierung kann so Faktoren entgegenwirken, die die Begabungsentfaltung verstellen und somit zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen“ (Kiso, 2019, S. 129).

Die Ressourcen, Stärken und Potenziale einer Person können also durch eine ressourcenorientierte Haltung aufgedeckt, genutzt und entfaltet werden (Kiso, 2019). „Ressourcenorientierung bezeichnet [in diesem Sinne] eine grundsätzliche Haltung des Entdeckens, Aufzeigens, Nutzens und Förderns von Ressourcen zur Unterstützung der Entwicklung“ (Kiso et al., 2014, S. 6), die als Handlungsmaxime dauerhaft in den Schulalltag etabliert werden sollte (Kiso, 2019). Auf bestehenden Ressourcen können zudem leichter weitere Ressourcen aufgebaut werden (Kiso, 2019; Friedrich, 2010).

3 Empirische Untersuchung

3.1 Fragestellung

In Bezug auf die Ressourcennutzung bei der Förderung einer weniger privilegierten Schüler:innenschaft durch Lehrkräfte stellen sich zahlreiche Fragen in zwei Bereichen.

Allgemein auf die Förderung der Zielgruppe bezogen:

Wie wird diese Schüler:innengruppe konkret gefördert? Welche Rolle nehmen Lehrer:innen hierbei tatsächlich ein? Wie gehen sie mit herausfordernden persönlichen/familiären Situationen ihrer Schüler:innen um? Welche schulischen und persönlichen Ressourcen können sie Schüler:innen bereitstellen, welche nicht? Wo sehen sie Ressourcen der Schüler:innen selbst und wie werden diese aktiviert?

Mit dem Fokus auf Stipendienprogramme:

Welche Rolle spielen dabei Stipendienprogramme (wie das *RuhrTalente*-Programm)? Welches Bild von Stipendienprogrammen haben die Lehrer:innen? Erachten sie die Förderung durch Stipendienprogramme als nützlich oder gar als notwendig? Welche Chancen sehen sie in den Programmen? Mit welcher inneren Haltung gegenüber Schüler:innen sprechen sie Empfehlungen aus?

3.2 Projektkontext

Der vorliegende Beitrag versucht diese Fragen anhand von Auszügen aus einem narrativ-fundierten Interview zu beantworten, das im März 2021 im Rahmen eines Promotionsprojekts geführt worden ist. Dementsprechend stützt sich der Beitrag zum Teil auf die Ergebnisse des Promotionsprojekts, das Lehrer:innenvorstellungen von Stipendienwürdigkeit (am Beispiel des Schüler:innenstipendienprogramms *RuhrTalente*[2]) untersucht hat. Die qualitativ-rekonstruktive Studie konnte mithilfe der Dokumentarischen Methode (z.B. Bohnsack, 2013) die drei sinngenetischen Lehrer:innentypen *Verwertbarkeit*, *Herzblut* und *Bedürftigkeit* und ihre unterschiedlichen Vorstellungen von Stipendienwürdigkeit identifizieren (siehe Tabelle 1), aber auch zentrale Gemeinsamkeiten der Interviews herausarbeiten:„ Allen Fällen gemeinsam

2 Das Programm richtet sich an leistungsorientierte und sozial engagierte Schüler:innen aus nichtakademischen Elternhäusern.

Tabelle 1: Überblick über die sinngenetischen Lehrer:innentypen

Sinngenetische Typen		
Verwertbarkeit	**Herzblut**	**Bedürftigkeit**
Schüler:innen werden als **stipendienwürdig** konstruiert, wenn sie (aus Lehrer:innensicht) das Bildungssystem **zielgerichtet** durchlaufen und dabei **Integrations- und Anpassungsleistungen** in Form **formaler Qualifikationen** erbringen.	Schüler:innen werden als **stipendienwürdig** konstruiert, wenn sie (aus Lehrer:innensicht) ihre Interessen unabhängig vom Erwerb formaler Qualifikationen verfolgen.	Schüler:innen werden als **stipendienbedürftig** konstruiert, wenn sie (aus Lehrer:innensicht) (herkunftsbedingte) Bedarfe aufweisen.

Quelle: In Anlehnung an Proskawetz, 2023, S. 379

ist, dass die empfohlenen Schüler:innen [...] als überdurchschnittlich anstrengungsbereit konstruiert werden" (Proskawetz, 2023, S. 351).

Im vorliegenden Beitrag soll ein Interview analysiert werden, in dem sich längere Erzählanteile finden, die Antworten auf die oben genannten Fragen geben. Das Interview soll exemplarisch den Wert des Stipendiums aus Perspektive einer Lehrkraft als eine Ressource herausstellen und den Empfehlungsprozess bezüglich unterschiedlicher Facetten beleuchten. Es wurde für das Promotionsprojekt nicht ausführlicher interpretiert.

3.3 Fallbeispiel Samira Ramzan

Ein Beispiel aus einem Interview mit der Lehrerin Samira Ramzan[3], die im Rahmen des oben genannten Promotionsprojekts gebeten worden ist, von einer/einem Schüler:in zu erzählen, den sie in der Vergangenheit in Form eines Empfehlungsschreibens für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* nominiert hat, soll in Bezug auf (wahrgenommene) Ressourcen analysiert werden:

Familiäre Belastung als Auswahlkriterium?

1 „Ich hab ja eine Klasse im beruflichen Gymnasium und diese Klasse begleite
2 ich jetzt schon im zweiten Jahr. Ich habe den Schüler schon im ersten Jahr
3 empfohlen. Er hat auch eine Zusage bekommen, was mich sehr gefreut hat.
4 Dieser Schüler ist mir dadurch aufgefallen, dass er sehr zielstrebig ist, aber privat

3 Hier und im Folgenden sind alle Vor- und Nachnamen pseudonymisiert. Teile des Interviews sind bereits in Proskawetz (2023) veröffentlicht.

5 ein paar Hindernisse bewältigen muss sag ich jetzt mal. Ich weiß, dass seine
6 Mutter psychisch nicht ganz gesund ist; und dass sein Vater selbstständig ist,
7 aber ein Unternehmen hat, was sehr von der Saison im Jahr abhängt. Mal hat er
8 ein gutes Einkommen, mal nicht. Und das belastet dann die Familie vor allem in
9 den Wintermonaten, wenn das Einkommen dann n bisschen geringer wird. Die
10 Mutter ist, glaub ich, Hausfrau. Da muss man schauen, dass man eine Familie mit
11 zwei Kindern gut versorgt, weil man ja schon eine große Verantwortung hat.“[4]

Der Schüler, dessen Name im Verlauf der Erzählung nicht genannt wird und der im Folgenden für eine bessere Lesbarkeit Marius genannt werden soll, ist, wie Samira Ramzan erzählt, durch seine hohe Zielstrebigkeit in ihren Fokus geraten (Z. 3–4). Noch im gleichen Satz durch die Konjunktion *aber* eingeleitet, wird auf die privaten Hindernisse des Schülers Marius verwiesen (Z. 4), die – in der Kombination mit seiner hohen Zielstrebigkeit – erst zu einer Empfehlung für das Stipendienprogramm *RuhrTalente* geführt zu haben scheinen. Die privaten Hindernisse, von denen Samira Ramzan „weiß“, sind vor allem, bedingt durch das saisonabhängige Unternehmen des Vaters, finanzieller Art (Z. 5) – „und das belastet dann die Familie vor allem in den Wintermonaten“ (Z. 8–9). Die psychische Erkrankung von Marius’ Mutter, die der Familie als Hausfrau kein zusätzliches Einkommen bringt, kommt hinzu (Z. 6). Der letzte Satz dieser Passage beinhaltet eine interpretative Schlussfolgerung seitens der Lehrerin. Aufgrund der Informationen, die sie über die Familie gesammelt hat, schließt Samira Ramzan darauf, dass den Eltern eine große Verantwortung zukommt, da sie zwei Kinder, trotz finanzieller Schwierigkeiten, zu versorgen haben (Z. 10–11). Insgesamt wird die herausfordernde Situation der Familie in der Passage fokussiert, während den Persönlichkeitseigenschaften von Marius zunächst nur zwei Worte („sehr zielstrebig“) gewidmet werden.

Samira Ramzan zeigt sich in dieser ersten Passage dem Schüler Marius sehr nah. Sie erkennt seine Zielstrebigkeit an, zeigt sich gleichzeitig aber auch sehr sensibel gegenüber den privaten Umständen des Schülers. Ihre Worte zeugen von einer einfühlsamen Perspektive und dem Wunsch, die Ressourcen des Schülers zu stärken und zu unterstützen. Sie zeigt Interesse am Wohlbefinden des Schülers und die Bereitschaft, über rein schulische Aspekte hinauszugehen. Insgesamt zeigt sich hier eine unterstützende und fürsorgliche Haltung der Lehrerin, die darauf abzielt, die Stärken des Schülers zu fördern. In ihrer langjährigen Begleitung der Klasse, der Empfehlung des Schülers für ein Stipendium und ihrer Freude über die Aufnahme des Schülers in das Programm zeigt sich Samira Ramzans persönliches Engagement für die individuelle Entwicklung ihrer Schüler:innen. Zusätzlich drückt Samira Ram-

4 Das Transkript ist für eine bessere Lesbarkeit sprachlich leicht geglättet worden.

zan durch ihre Empfehlung aus, dass sie das Stipendienprogramm *RuhrTalente* befürwortet.

In der nächsten Passage des Interviews erzählt Samira Ramzan davon, in welchem Kontext ihr der Schüler Marius aufgefallen ist und mit welchen konkreten Problemen er zu kämpfen hat:

12 „Ja, der ist mir halt dadurch aufgefallen, dass er in meinen Coachings, also ich bin
13 eigentlich auch Beratungslehrerin, dass er zu mir gekommen ist, mir erzählt hat,
14 dass er Zuhause halt nicht die Möglichkeit hat sich so einzurichten, dass er gut
15 lernen kann. Er scheint ein ganz kleines Zimmer zu haben, was er sich noch mit
16 einer Schwester teilen muss. Ein Schreibtisch ist schon da, aber man wünscht sich
17 ja schon vielleicht mal sein eigenes Zimmer oder sein eigenes Reich, sag ich jetzt
18 mal, wo man sich mal n bisschen zurückziehen kann, auch mal alleine sein kann,
19 sag ich jetzt mal. Und das hat ganz häufig dazu beigetragen, dass er sich halt
20 nicht konzentrieren konnte in der Schule, vielleicht auch mal die Hausaufgaben
21 hier und da vergessen hat, obwohl es eigentlich ein sehr, sehr fleißiger Schüler
22 ist. Dadurch ist der mir eigentlich aufgefallen, muss ich sagen."

Die Passage wird eingeleitet mit „dass er zu mir gekommen ist, mir erzählt hat" (Z. 13). Es wird klar, dass Samira Ramzan ihr Wissen über den Schüler Marius aus dessen Schilderungen während der Beratungsgespräche gezogen hat. Es ist also anzunehmen, dass der Schüler seine häusliche/familiäre Situation, sofern die Lehrerin diese unverändert widergibt, als stark nachteilig wahrnimmt, da er „Zuhause halt nicht die Möglichkeit hat, sich so einzurichten, dass er gut lernen kann" (Z. 14–15) und das ohnehin kleine Zimmer mit seiner Schwester teilen muss (Z. 15–16). Samira Ramzan gibt also wieder, dass Marius selbst auf die nicht vorhandenen materiellen Familienressourcen verweist, die sein Lernen erschweren. Samira Ramzan relativiert ihre Erzählung der Situation des Schülers ein wenig, indem sie auf die in der Familie vorhandene materielle Ressource *Schreibtisch* aufmerksam macht (Z. 16). Sie versetzt sich dann aber in die Lage des Schülers und nimmt an, dass „man" (Z. 16) sich „sein eigenes Reich" wünscht, damit „man sich mal n bisschen zurückziehen kann" (Z. 18). Die Verwendung des Pronomens *man* verweist auf ein allgemeingültiges Bedürfnis eines jeden Menschen. Die von Marius (und dementsprechend auch von Samira Ramzan übernommen) als herausfordernd wahrgenommene familiäre Situation, überträgt sich auf die Schule, wo er sich „halt nicht konzentrieren konnte" (Z. 19–20), was auch dazu führte, dass er die Hausaufgaben ab und zu vergessen hat (Z. 20–21). Am Ende der Passage stellt Samira Ramzan noch einmal die Stärke von Marius in den Fokus, indem sie herausstellt, dass sie ihn als „sehr sehr fleißigen Schüler" wahrnimmt, wodurch er ihr zuerst aufgefallen ist (Z. 21–22). Der Mangel an Ressourcen scheint ihn jedoch daran zu hindern, sein Potenzial vollständig abzurufen.

Die Tatsache, dass Marius aktiv auf seine Lehrerin zugegangen ist und sich zu seiner familiären Situation geäußert hat, zeigt insgesamt seine Bereitschaft, seine persönlichen Herausforderungen zu teilen, sich zu öffnen und sich seiner Lehrerin anzuvertrauen. Indem Marius auf mögliche Hindernisse verweist, die seine schulischen Leistungen beeinflussen können, schafft er Verständnis für seine Situation und sucht möglicherweise nach Unterstützung durch seine Lehrerin.

Wie geht die Lehrerin Samira Ramzan mit ihrem Wissen über die familiäre Situation der Schüler:innen um? Dies wird in der nächsten Passage konturiert.

Ressourcen im Umgang mit Herausforderungen

23 „Ich bin auch nicht so der Mensch, der gerne viel nachfragt; ich möcht schon
24 ganz gerne, dass die Schüler das von alleine erzählen. Sie können ja dann auch
25 die Grenze ziehen, wie viel sie erzählen möchten. Manchmal ist es ganz gut, das
26 zu hören, und manchmal sag ich mir es ist manchmal auch ganz gut mal nicht so
27 viel mitzubekommen. Aber dann sehe ich, man macht ja meistens schon so einen
28 Abgleich, wie hab ich den Schüler vorher eingestuft und wie stuf ich ihn oder
29 schätz ich ihn jetzt ein, nachdem ich weiß, was eigentlich Zuhause los ist. Und
30 das ist schon ein ganz großer Unterschied. Und dann ist man vielleicht auch ein
31 bisschen milde und verständnisvoller."

Samira Ramzan möchte sich, bedingt durch ihre Persönlichkeit, nicht über potenzielle familiäre Herausforderungen aktiv bei den Schüler:innen informieren und zeigt Zurückhaltung, bietet ihren Schüler:innen aber bei Mitteilungsbedarf das Gespräch an (Z. 23–24) und achtet so darauf, dass die Schüler:innen von sich aus erzählen können. Dies deutet darauf hin, dass sie deren Raum für Selbstmitteilung respektiert und die Privatsphäre ihrer Schüler:innen wahrt.

Darin sieht sie Vor- und Nachteile, wobei sie die Nachteile („es ist manchmal auch ganz gut mal nicht so viel mitzubekommen") nicht weiter ausführt. Die private Situation der Schüler:innen zu kennen, hilft ihr dabei, diese besser einzuschätzen und macht „vielleicht auch ein bisschen milde und verständnisvoller" (Z. 30–31). Die Hintergründe der Schüler:innen zu kennen, geht also mit einer Einstellungsänderung der Lehrerin einher, worüber sich Samira Ramzan bewusst ist. Samira Ramzan scheint ihre Ansprüche an die Schüler:innen jedoch leicht herabzusetzen, wenn sie um deren Probleme weiß. Das Kontextwissen wirkt sich also auf die Bewertung ihrer Schüler:innen aus.

Welche Möglichkeiten sich ihr bieten, die familiäre Situation des Schülers Marius zu verbessern, schildert Samira Ramzan in der folgenden Passage:

32 „Und der Schüler ist ja eigentlich immer noch in dieser Situation, Zuhause wird
33 es ja leider nicht leichter, aber er hat jetzt zumindest schon mal die Möglichkeit,
34 etwas mobiler zu lernen, unterwegs zu sein, mit einem Notebook. Und da glaub
35 ich schon, dass der sich vielleicht, wir haben ja hier bei uns ein Selbstlernzentrum
36 was geöffnet ist, nachmittags da reinsetzen kann und dann so seine Aufgaben
37 erledigt bekommt. Ist schon mal ganz gut und hat ja auch Vorteile für seine
38 Schwester, die dann vielleicht auch diesen Raum nutzen kann. Dass er sich
39 mehr mit ihr absprechen kann, das ist schon mal ganz gut. Ja, und was das
40 Finanzielle angeht, da können wir als Schule ja auch nicht so viel mehr machen
41 als aufmuntern und aufheitern und etwas mehr motivieren und versuchen zu,
42 wie soll ich sagen, ihn so ein bisschen von diesem Eindruck rauszuholen, dass
43 es Zuhause, dass die bestimmten finanziellen Mittel für bestimmte Dinge einfach
44 fehlen."

In dieser Passage versucht Samira Ramzan die Schwierigkeiten, mit denen der Schüler Zuhause konfrontiert ist („Zuhause wird es ja leider nicht leichter", obwohl die Lehrerin die Situation des Schülers nun kennt und „milde und verständnisvoller" darauf reagieren kann), den Ressourcen, die die Schule dem Schüler bieten kann, gegenüberzustellen. Es wird nicht ganz klar, ob das *Notebook* dem Schüler vom *Selbstlernzentrum* der Schule gestellt worden ist, dennoch erleichtert es „etwas mobiler zu lernen" (Z. 34). Das Selbstlernzentrum der Schule ermöglicht das Erledigen von Aufgaben (wahrscheinlich Hausaufgaben) am Nachmittag (Z. 36–37) und entzerrt so die räumliche Lage innerhalb der Familie. Die finanziellen Engpässe der Familie kann die Schule dagegen nicht ausgleichen. „Wir als Schule" (Z. 40), wahrscheinlich ist das Kollegium gemeint, so Samira Ramzan, können „aufmuntern", „aufheitern" und „etwas mehr motivieren" (Z. 41). Dementsprechend wird hier auf Ressourcen der Schulmitglieder verwiesen, die sich in sozialen Kompetenzen zu äußern scheinen. Samira Ramzan versucht die Herausforderungen, die der Schüler Marius in Bezug auf seine häusliche Situation wahrnimmt, durch schuleigene Ressourcen zu kompensieren, auszugleichen und abzumildern. Dabei berücksichtigt sie nicht nur die Situation von Marius selbst, sondern auch die Situation seiner Schwester.

Ebenso versuchen die Schulmitglieder „ihn so ein bisschen von diesem Eindruck rauszuholen, dass es Zuhause, dass die bestimmten finanziellen Mittel für bestimmte Dinge einfach fehlen" (Z. 42–44). Im letzten Satz deutet sich auch an, dass Samira Ramzan eine Perspektivänderung beim Schüler Marius in Bezug auf seine familiäre Situation anstoßen möchte.

Darüber geben weitere Passagen Aufschluss.

Unterschätzung persönlicher Ressourcen des Schülers

45 „Ich weiß nicht, wie seine Eltern, also ob seine Eltern wissen, dass er diese Ge-
46 spräche bei uns führt. Die Gespräche sind ja eigentlich auch so anberaumt, dass
47 die eigentlich auch unter vier Augen bleiben und dass wir da jetzt kein großes
48 Problem draus machen. Aber ich kann mir vorstellen, dass seine Eltern wieder
49 eine ganz andere Perspektive haben, und das vielleicht gar nicht so negativ
50 bewerten, wie er das sieht. Es kommt ja auch immer darauf an, welchen Standard
51 man sich setzt, ob man bestimmte Luxusgüter oder Güter überhaupt haben muss.
52 Wie man sich selbst damit arrangiert ist auch so eine Einstellungssache, glaub
53 ich."

Neben der hohen Sensibilität, die Samira Ramzan für die Privatsphäre des Schülers zeigt, vermutet sie, dass die Eltern von Marius die familiäre Situation anders beurteilen könnten als Marius dies tut („vielleicht gar nicht so negativ bewerten, wie er das sieht", Z. 49–50) und zeigt Verständnis für unterschiedliche Perspektiven. Die Lehrerin bezeichnet es als „Einstellungssache", wie Personen mit fehlenden Ressourcen umgehen (Z. 51–52) und erkennt damit an, dass die Wahrnehmung von Luxus und persönlichem Wohlbefinden von jeweiligen Einstellungen, also inneren Ressourcen, abhängen.

Die Passage kann so interpretiert werden, dass Samira Ramzan beim Schüler Marius eine fehlende Orientierung an Ressourcen erkennt und seine auf Mängel fokussierte Sicht auf die familiäre Situation als veränderungswürdig sieht. Dabei ist nicht klar, ob Samira Ramzan ihre eigenen Orientierungen in Bezug auf den Kontext des Schülers kritisch reflektiert bzw. sich dieser bewusst ist. Sie unterstreicht dies, indem sie in der nächsten Passage Folgendes über Marius erzählt:

54 „Aber ich glaube, er hat eine Autoimmunerkrankung, von der er gar nicht redet.
55 Man merkt ihm aber schon an, dass er sich ganz häufig in Krankheiten wieder-
56 sieht, sag ich jetzt mal. Also es ist nicht so einfach, in Gespräche reinzugehen.
57 Und dann immer wieder dieses niedrige Selbstwertgefühl, was er dann hat, wenn
58 das thematisiert wird und er dann auch aus dieser Perspektive heraus eigentlich
59 nur noch seine eigenen Schwächen und Fehler sieht."

Samira Ramzan erzählt von Marius' Autoimmunerkrankung, von der sie zwar glaubt, dass Marius unter ihr leidet, von der Marius aber „gar nicht redet" (Z. 54). Im nächsten Satz schildert sie, dass „man merkt", dass er sich ganz häufig in Krankheiten wiedersieht (obwohl er nicht über seine Autoimmunerkrankung spricht) (Z. 55). Samira Ramzan zeigt sich aufmerksam für die gesundheitlichen Herausforderungen des Schülers und hat die sozial-emotionalen Aspekte seiner Entwicklung im Blick, erkennt aber auch Heraus-

forderungen in Gespräche mit dem Schüler einzutreten. Weiter erwähnt sie Marius‘ anhaltend niedriges Selbstwertgefühl („immer wieder“) (Z. 57) und, dass er „nur noch seine eigenen Schwächen und Fehler sieht“ (Z. 59). Dies könnte so interpretiert werden, dass Samira Ramzan Marius eine mangelnde Ressourcenorientierung unterstellt, andererseits erwähnt sie im gesamten Interview selbst aber auch nur wenige Stärken und Ressourcen des Schülers. Die schuleigenen Ressourcen (und evtl. die Perspektive seiner Eltern) sollen ihn in seiner Lage unterstützen. Mit dem Stipendienprogramm *RuhrTalente*, in das die Lehrerin den Schüler erfolgreich empfiehlt, versucht sie Marius eine weitere Ressource an die Hand zu geben:

60 „Ihn da so ein bisschen rauszuholen. Ja, ich fand, das ist schon ein Schüler, der
61 es eigentlich verdient hat ein bisschen Erleichterung zu bekommen, vielleicht
62 auch mal Kontakte außerhalb der Schule zu schließen, vielleicht jemanden ken-
63 nenzulernen oder auch andere Menschen kennenzulernen die vielleicht positiv
64 auf ihn einwirken können, damit er sich nicht die ganze Zeit sich in diesem
65 Gedankenkarussell wiederfindet. Das belastet ja auch sozusagen seine ganzen
66 Leistungen, wenn er ständig drüber nachdenkt, was ihm im Leben fehlt.“

Samira Ramzan sieht das Stipendienprogramm, in das sie den Schüler Marius vermittelt, als eine weitere Ressource an, die ihm (neben den schuleigenen Ressourcen) eine weitere Erleichterung seiner als herausfordernd empfundenen Lage verschaffen soll (Z. 61). Die Lehrerin hat insbesondere die Hoffnung, dass ihm die Ressource *Stipendienprogramm* Zugang zu weiteren Ressourcen, besonders solchen sozialer Art („Kontakte außerhalb der Schule“, Z. 62) verschafft, um ihn langfristig zu positivem, ressourcenorientierten Denken anzuregen und aus alten Denkmustern zu befreien (Z. 64–65) – auch, um letztlich seine schulischen Leistungen verbessern zu können (Z. 65–66).

67 „Und ich glaube, es ist ganz wichtig, vor allem für Menschen, die eigentlich ihr
68 Leben lang mit einer Krankheit zu kämpfen haben, dass die vielleicht irgendwann
69 mal merken, dass es besser ist, sich mit dieser Krankheit zu arrangieren als gegen
70 diese Krankheit zu arbeiten, weil das einfach die Energie auffrisst. Ja, also ich
71 muss sagen, er hat mir einfach leidgetan und da hab ich gedacht, wir können
72 versuchen, ihn dafür vorzuschlagen, man hat ja nie eine Garantie. Und ich hab
73 mich sehr gefreut, dass es funktioniert hat.“

In dieser letzten Passage der Erzählung wird Samira Ramzan allgemeiner und spricht sich für eine Akzeptanz der Situation, hier der Krankheiten aus, um Energien (oder: körpereigene Ressourcen) einzusparen (Z. 69–70) und eine bessere Lebensqualität zu ermöglichen. Abschließend bekundet sie ihr Mitleid mit dem Schüler, den sie aufgrund der Herausforderungen, die sie bei ihm

sieht und mitunter aufgrund seines subjektiv wahrgenommenen Leids, also aufgrund seiner Denkmuster, für das Stipendium empfohlen hat, damit dieses dazu beiträgt, Abhilfe zu schaffen (Z. 71–72). Sie freut sich über die Aufnahme ins Programm.

4 Fazit

4.1 Zusammenfassung des Falls

Insgesamt wird das (*RuhrTalente*-)Stipendium, das exemplarisch für andere Programme steht, neben schuleigenen Ressourcen als eine weitere hilfreiche Ressource wahrgenommen, auf die Lehrer:innen bei der Förderung von Schüler:innen weniger privilegierter Herkunft zurückgreifen können. Die Aufnahme in das Programm soll positive Veränderungen in ihren Leben fördern, da es u. a. die Möglichkeit bietet, positive Beziehungen aufzubauen.

Im exemplarischen Materialausschnitt wird sichtbar, dass Samira Ramzan an den Ressourcen, die der Schüler mitbringt, ansetzt und ihn demensprechend (weiter-)fördert. Sie sucht, wie auch von Kiso (2019) befürwortet, nach schuleigenen sowie weiteren Ressourcen, um den Schüler individuell zu fördern. Dabei versucht sie auch Ressourcen, die der Schüler mitbringt, zu aktivieren. Die Lehrkraft fördert durch Anreicherung mit verschiedenen Ressourcen die Entwicklung des Schülers, damit dieser seine Begabung entfalten kann (dazu auch Kiso, 2019). Am Fall Samira Ramzan ist deutlich geworden, wie „unterschiedliche Ressourcen, auch Umweltressourcen vor allem dann, wenn sie bewusst sind und bewusst eingesetzt werden, dazu beitragen, Bildungsungerechtigkeit vorzubeugen“ (Kiso, 2019, S. 129). Analysen aus anderen, im Rahmen des Promotionsprojekts geführten Interviews, weisen auf ähnliche Ergebnisse hin.

Kritisch anzumerken wäre jedoch, dass Samira Ramzan ihre Ansprüche an die Schüler:innen leicht herabzusetzen scheint, wenn sie um deren Probleme weiß („Und dann ist man vielleicht auch ein bisschen milde und verständnisvoller“, Z. 30–31). Das Kontextwissen wirkt sich also auf die Bewertung ihrer Schüler:innen aus. Dies kann durchaus kritisch diskutiert werden, da hohe Erwartungen an Schüler:innen eher zu hohen Leistungen führen und förderlich sind (zu Lehrererwartungseffekten siehe z. B. Jürgens & Sacher, 2008; Kronig, 2007).

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob das gelegentliche Nicht-Wissen um die persönlichen Herausforderungen der Schüler:innen im Widerspruch zu einer umfassenden Unterstützung stehen könnte („Manchmal ist es ganz gut, das zu hören, und manchmal sag ich mir es ist manchmal auch ganz gut mal nicht so viel mitzubekommen“, Z. 25–27). Übersieht Samira Ramzan den

Bedarf an Unterstützung, wenn die Schüler:innen nicht von selbst davon erzählen? Es besteht also die Gefahr, dass Schüler:innen, die aus verschiedenen Gründen zögern, ihre persönlichen Schwierigkeiten zu teilen, möglicherweise nicht die Unterstützung erhalten, die sie benötigen und eventuell nicht in den Genuss eines Stipendienprogramms kommen.

4.2 Einordnung in den Kontext des Promotionsprojekts

Abschließend soll der Fall Samira Ramzan vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Promotionsprojekts betrachtet werden. In der sinngenetischen Typenbildung lässt sich dieser Fall dem Typ *Bedürftigkeit* zuordnen. Im Gegensatz zu den Typen *Verwertbarkeit* und *Herzblut*, die Schüler:innen als stipendien*würdig* konstruieren, werden Schüler:innen vom Typ *Bedürftigkeit* als stipendien*bedürftig* konstruiert, wenn sie (aus Lehrer:innensicht) herkunftsbedingte Bedarfe aufweisen. Der Typ *Bedürftigkeit* ist dementsprechend eher an herausfordernden Herkunftsverhältnissen der Schüler:innen orientiert, so auch Samira Ramzan, die Stipendienwürdigkeit bzw. -bedürftigkeit „vor allem vor dem Hintergrund der (weniger privilegierten) sozioökonomischen Verhältnisse, aus denen die Schüler:innen stammen, [rahmt]“ (Proskawetz, 2023, S. 366). Entsprechend des Typs *Bedürftigkeit* nimmt Samira Ramzan eine eher potenzialorientierte Haltung sowie eine Fürsorgeperspektive ein und stellt die Sicherung sozioemotionaler Bedürfnisse der Schüler:innen in den Vordergrund (Proskawetz, 2023, S. 369). Sie nimmt die Herausforderungen, die der Schüler Marius in Bezug auf seine häusliche Situation äußert, wahr, sieht ihn aber gleichzeitig als sehr fleißigen und zielstrebigen Schüler (Tertium Comparationis der Anstrengungsbereitschaft). Da dem Typ *Bedürftigkeit*, im Gegensatz zu den anderen beiden Typen, ausschließlich Lehrerinnen zugeordnet werden konnten, wäre eine soziogenetische Anschlussforschung hier von besonderem Interesse.

Literatur

Baudson, T. G. (2020). Hochbegabung. Missverstandenes Talent. *Spektrum der Wissenschaft Kompakt*, 7(1), 50–56. Populärwissenschaftlicher Aufsatz.

Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10

Borreck, M.-A., & Bruckmann, J. (2011). *Das Insider-Dossier. Der Weg zum Stipendium. Tipps zur Bewerbung für 400 Stipendien- und Förderprogramme* (2. Aufl.). Squeaker.net.

El-Mafaalani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

Friedrich, S. (2010). Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung. In T. Möbius & S. Friedrich (Hrsg.), *Ressourcenorientiert arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich* (S. 39–50). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92380-2_3

Jürgens, E., & Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Kohlhammer.

Kiso, C. (2019). Ressourcenorientierung als Perspektivwechsel für Begabungsförderung? In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 119–139). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_6

Kiso, C., Lotze, M., & Behrensen, B. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule* (Nifbe Themenheft Nr. 24). Nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Ressourcen_online.pdf

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.

Proskawetz, F. S. (2023). *Wer wird gefördert? Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen* [Dissertation, Universität Duisburg-Essen]. Barbara Budrich Academic Press. https://doi.org/10.2307/jj.8692985

Schenk, C. (2021). Förderprogramme und Stipendien – Theorie, Praxis und Empirie. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 480–493). Beltz.

Stipendienkultur Ruhr. (o. J.). Stipendien und andere Förderprogramme. Infos & Impulse für die Beratung [Booklet].

Maßnahmen zur fairen Gestaltung der Zugangswege und Auswahlverfahren der Studienstiftung

Die Kooperation mit dem NRW-Talentscouting als „best practice“-Beispiel

Annette Julius & Stefan Pabst

Abstract

Die Studienstiftung des deutschen Volkes arbeitet kontinuierlich an einer fairen und gerechten Gestaltung ihrer Zugangswege und Auswahlverfahren. Im Zuge dieser Bemühungen wurde 2018 eine Kooperationsvereinbarung zwischen der Studienstiftung und dem NRW-Zentrum für Talentförderung geschlossen, die den Talentscouts ein eigenes Vorschlagsrecht für die Förderung der Studienstiftung gewährt und sie in die Auswahlarbeit der Studienstiftung einbezieht. Dank der Kooperation erreichte die Studienstiftung in den letzten fünf Jahren mehr Erstakademiker:innen und Studierende mit Migrationshintergrund als dies vorher der Fall war. Die durchschnittliche Aufnahmequote der von den Talentscouts vorgeschlagenen Bewerber:innen war zudem etwas höher als die Aufnahmequote derjenigen Kandidat:innen, die von ihrer Schule vorgeschlagen worden waren. In der Summe leistet die Kooperation daher einen wichtigen Beitrag zum Abbau von sozialer Benachteiligung beim Zugang zum Auswahlverfahren der Studienstiftung und stärkt die Vielfalt innerhalb der Begabtenförderung.

1 Einleitung

Die Stipendien der Begabtenförderungswerke sind ein seit langem erprobtes Instrument der Studienförderung talentierter junger Menschen. Die soziodemografische Zusammensetzung der Geförderten ist jedoch weder repräsentativ für die Gesamtbevölkerung noch für die allgemeine Studierendenschaft. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Stipendien der Begabtenförderungswerke frühestens mit Studienbeginn und damit erst relativ spät in den individuellen Bildungsbiografien greifen. Zum anderen haben junge Menschen, die wenig(er) vertraut mit Stipendien sind und auch wenig(er) Ermutigung aus dem Elternhaus erfahren als andere, größere Hemmungen,

sich um ein Stipendium zu bewerben.[1] Die Studienstiftung bemüht sich seit langem, diesem Zögern mit einem Bündel an Maßnahmen entgegenzuwirken. Einige dieser Maßnahmen werden im Folgenden vorgestellt, um anschließend genauer auf die Kooperation mit dem Talentscouting in Nordrhein-Westfalen als ein „best practice"-Beispiel zu blicken.

2 Ausgangslage und allgemeine Maßnahmen

Der Einfluss soziodemografischer Merkmale auf die Auswahl der Studienstiftung wurde 2012 durch das Zentrum für Evaluation und Methoden der Universität Bonn untersucht (Kuhlmann et al., 2012). Außerdem nahmen zwei in den Jahren 2007 und 2014 durch die Studienstiftung selbst durchgeführte Sozialerhebungen sowie eine 2020 durch McKinsey durchgeführte Umfrage unter allen Geförderten zum Thema „Chancengerechtigkeit" den Einfluss soziodemografischer Merkmale auf die Förderung in den Blick (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2008, S. 101–114; Ianiro-Dahm & Chwallek, 2016; McKinsey & Company, 2020). Seit dem Jahr 2016 legt die Studienstiftung in ihren Jahresberichten zudem offen, wie hoch der Anteil von Erstakademiker:innen und Studierenden mit Migrationshintergrund unter ihren Bewerber:innen und Geförderten ist.[2]

Die soziodemografische Zusammensetzung der Geförderten der Studienstiftung hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert: So stammten zum Zeitpunkt der ersten Sozialerhebung 2007 21 % der Geförderten aus einem nicht akademischen Elternhaus. Sieben Jahre später lag der Anteil bereits bei etwa 30 % und ist seitdem stabil auf diesem Niveau geblieben (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2008; Ianiro-Dahm & Chwallek, 2016). Ein vergleichender Blick in die Daten des Studienberechtigtenpanels 2018 zeigt, dass dieser Wert fünf Prozentpunkte über dem Anteil von Erstakademiker:innen unter den 5 % notenbesten Abiturient:innen liegt. Demnach gelingt es der Studienstiftung inzwischen, sehr gute Schul- und Studienleistungen, die unter ungünstigeren Ausgangsbedingungen erbracht wurden,

1 Im Rahmen einer von McKinsey im Jahr 2020 unter den Geförderten der Studienstiftung durchgeführten Umfrage zur Chancengerechtigkeit mit 3.530 Teilnehmenden antworteten auf die Frage „Ich hatte Hemmungen, mich bei der Studienstiftung zu bewerben" 45 % der Erstakademiker:innen zustimmend; dies sind 12 Prozentpunkte mehr als bei den Studierenden aus einem akademischen Elternhaus. Dies bestätigt mit Blick auf die Studienstiftung die MyStipendium-Studie 2016 (Maier & Gassner, 2016). Hier finden sich zudem klare Hinweise darauf, dass das familiäre Umfeld weniger Ratschläge zu einer etwaigen Stipendienbewerbung gibt bzw. geben kann (ebd., S. 21–22).

2 Die Jahresberichte ab 2011 sind online abrufbar unter: https://www.studienstiftung.de/publikationen/jahresbericht/ (01. 03. 2024).

entsprechend zu würdigen (Woisch et al., 2018).[3] Zurückzuführen ist diese Entwicklung auf eine Vielzahl von Maßnahmen, die die Studienstiftung seit der ersten Sozialerhebung ergriffen hat. Drei dieser Maßnahmen sollen nachfolgend genauer vorgestellt werden: (1.) das Botschafter:innen-Programm der Studienstiftung, (2.) die Schulung und Sensibilisierung von Auswahlkommissionsmitgliedern und (3.) die Diversifizierung der Zugangswege zum Auswahlverfahren.

(1.) Das Botschafter:innen-Programm der Studienstiftung wurde ab 2011 gemeinsam mit aktuellen und ehemaligen Geförderten entwickelt. Die Grundidee des Programms besteht darin, Hemmschwellen bei der Bewerbung um ein Stipendium abzubauen. Dies wird versucht, indem von der Studienstiftung geförderte Studierende in Schulen, auf Schul- und Hochschulmessen sowie bei Hochschulinformationsveranstaltungen über die Themen Studium, Studienfinanzierung und Stipendien informieren und als Gesprächspartner:innen zur Verfügung stehen. Insbesondere Erstakademiker:innen und junge Menschen mit Migrationshintergrund, denen es in ihrem Umfeld oft an (informellem) Wissen über das deutsche Hochschulsystem und das Stipendienwesen fehlt (Quast et al., 2014, S. 27; Maier & Gassner 2016, S. 44–47), werden hier adressiert. Da viele Botschafter:innen selbst Erstakademiker:innen sind oder einen Migrationshintergrund haben, gelingt es ihnen häufig in besonders authentischer Weise, Ängste vor dem Auswahlprozess zu nehmen und zu vermitteln, dass und in welcher Weise die Förderung durch die Studienstiftung in der eigenen Biografie einen Unterschied macht.

Im Laufe der Jahre wurde das Botschafter:innen-Programm stark ausdifferenziert: Inzwischen bieten die Botschafter:innen für alle Bewerbergruppen (digitale) Informationsveranstaltungen an, ganz gleich, ob der Vorschlag für die Förderung der Studienstiftung durch die jeweilige Schule, das zuständige Prüfungsamt oder durch einen Professor bzw. eine Professorin der Hochschule erfolgte oder es sich um eine Selbstbewerbung handelt.[4] Botschafter:innen sind darüber hinaus auch auf Auswahlseminaren präsent, beantworten vor Ort Fragen von Bewerber:innen und tragen so zu einer deutlich entspannteren Atmosphäre bei. 2023 wurde das Botschafter:innen-Programm um eine eigene Linie für Ehemalige im Schuldienst erweitert, die bewirken soll, dass Schulen ihr Vorschlagsrecht regelmäßig wahrnehmen und zudem passgenaue(re), an den Auswahlkriterien der Studienstiftung ori-

3 Die Zusammensetzung der 5 % Abiturbesten dient der Studienstiftung als Referenz- bzw. Vergleichswert für ihre eigene Zielgruppe, also motivierte und leistungsbereite Studierende, auch wenn die Abiturnote kein Kriterium im Auswahlprozess der Studienstiftung ist und weder die Bewerber:innen noch die Aufgenommenen ausschließlich aus diesem Leistungsspektrum stammen.

4 Genauere Informationen zu den Zugangswegen finden sich unter https://www.studienstiftung.de/infos-fuer-studierende-und-vorschlagende/bewerbung-und-auswahl/ (01. 03. 2024).

entierte Vorschläge einreichen – also nicht zwangsläufig ihre notenbesten Absolvent:innen vorschlagen, sondern auch berücksichtigen, ob sich Schüler:innen über ihre eigenen Belange hinaus engagieren und ob sie Initiative und Motivation zeigen, die sie beispielsweise Hürden auf ihrem bisherigen Bildungsweg haben überwinden lassen.

(2.) Ein zweites Maßnahmenbündel betrifft die Sensibilisierung und Schulung von Auswahlkommissionsmitgliedern. Diese stammen aus allen beruflichen Bereichen und wirken ehrenamtlich an den Auswahlseminaren der Studienstiftung mit. In der Regel handelt es sich hierbei um Personen, die der Studienstiftung verbunden sind, etwa weil sie selbst ehemalige Geförderte oder im Umfeld eines Kooperationspartners aktiv sind, weil sie die Institution als Vertrauensdozierende an den Hochschulorten unterstützen oder weil sie – beispielhaft seien hier Schulleitungen genannt – für die Förderung vorschlagen. Im Laufe eines Auswahlseminars werden alle Bewerber:innen von drei Kommissionsmitgliedern bewertet. Mit zwei Kommissionsmitgliedern führen die Bewerber:innen jeweils Einzelgespräche, ein drittes Kommissionsmitglied beobachtet sie zusammen mit vier bis fünf anderen Bewerber:innen unterschiedlicher Fächer in sogenannten „Gruppenrunden". Dort hält jede:r Bewerber:in einen Kurzvortrag zu einem selbstgewählten Thema und moderiert die sich anschließende Diskussion. Für eine Aufnahme in die Studienstiftung müssen mindestens zwei dieser drei Kommissionsmitglieder überzeugt werden.

Jeder Auswahlentscheidung liegen dabei fünf Auswahlkriterien zugrunde, die für eine Aufnahme in die Förderung alle in hohem Maße erfüllt sein müssen: (a) intellektuelle Fähigkeiten, (b) Leistungsbereitschaft und Motivation, (c) Kommunikations- und Artikulationsfähigkeit, (d) soziale Kompetenz und (e) Engagement und breite Interessen. Dieser kriteriengeleitete Bewertungsprozess wird durch Leitfäden strukturiert, die zugleich für typische Beobachtungs- und Beurteilungsfehler sensibilisieren. Zu Beginn eines jeden Auswahlseminars erläutern zudem Mitarbeitende der Studienstiftung die Auswahlkriterien und weisen darauf hin, dass Herkunftskontexte bzw. biographische Hintergründe bei der Prüfung und Beurteilung einzelner Eignungsdimensionen nicht außer Acht gelassen werden dürfen, da der familiäre Hintergrund oftmals beeinflusst, in welchem Feld Bewerber:innen Interessen entwickeln oder sich ehrenamtlich engagieren. Durch diese Sensibilisierung wird sichergestellt, dass beispielsweise uneigennütziges Engagement im familiären oder nachbarschaftlichen Umfeld oder auch in Sportvereinen im Auswahlverfahren in gleicher Weise anerkannt wird wie klassische Formen ehrenamtlicher Arbeit, etwa in Kirchengemeinden oder politischen Verbänden. Die Kommissionsmitglieder werden also darauf orientiert, dass sie immer auch den Kontext betrachten sollen, in dem bisherige Leistungen erbracht wurden. Individuelle Hürden, die einzelne Bewerber:innen auf ihrem bishe-

rigen Bildungsweg überwinden mussten, spielen dabei ebenso eine Rolle wie die (ggf. geringe) Unterstützung und Förderung, die Bewerber:innen in ihrem Umfeld erfahren haben.

Die Mitarbeitenden der Studienstiftung begleiten den Auswahlprozess während des gesamten Auswahlseminars – etwa durch Tipps zur Gesprächsführung und die Möglichkeit zur Reflexion von Gesprächs- und Diskussionseindrücken sowie durch die Moderation der Entscheidungsrunde, bei der sie auf eine gleichmäßige und durchgängige Anwendung der Auswahlkriterien achten.

Ergänzt wird die bei allen Seminaren stattfindende Sensibilisierung von Kommissionsmitgliedern durch anderthalbtägige Schulungen, bei denen den Kommissionsmitgliedern vertieftes Wissen zu den Auswahlkriterien sowie Techniken für die Gesprächsführung und Tipps zur Beobachtung und Dokumentation der Gruppenrunden vermittelt werden. Eine wichtige Rolle spielt dort auch die Möglichkeit des gegenseitigen Beobachtens in konkreten Interviewsituationen sowie der Erfahrungsaustausch, der den Teilnehmenden dabei hilft, ihre Gespräche noch besser entlang der Auswahlkriterien zu strukturieren.

Die statistischen Daten untermauern den Erfolg des oben beschriebenen Maßnahmenbündels: So lässt sich mit Blick auf die Variablen Bildungsherkunft und Migrationshintergrund keine systematische Benachteiligung im Auswahlverfahren der Studienstiftung feststellen. Personen mit Migrationshintergrund schneiden in der Regel sogar etwas besser ab als es auf Basis ihres Anteils in der Ausgangsstichprobe zu erwarten gewesen wäre (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2022; 2023a).[5]

(3.) Nach wie vor gelangen die meisten Bewerber:innen über Vorschläge durch Schulen, Prüfungsämter der Hochschulen oder Hochschullehrer:innen in das Auswahlverfahren der Studienstiftung.[6] Die genannten drei Wege akzentuieren dabei unterschiedliche Aspekte: So stellen die primär notenge-

5 Im Jahr 2021 und 2022 nahmen jeweils 28,7 % Erstakademiker:innen am Auswahlverfahren der Studienstiftung teil. 2021 waren 29,1 % der Aufgenommen Erstakademiker:innen, 2022 sogar 30,9 % (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2022, S. 171; 2023a, S. 171). Bewerber:innen mit Migrationshintergrund machten 2021 16,4 % der Teilnehmenden aus, während 19,3 % der Aufgenommenen einen Migrationshintergrund hatten. 2022 waren es 17,8 % der Teilnehmenden und 21,4 % der Aufgenommenen (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2022, S. 172; 2023a, S. 172).

6 Die Studienstiftung gewährt allen Schulen und Prüfungsämtern eine feste Anzahl an Vorschlägen, die sich an der Größe der Jahrgänge orientiert. Aktuell ist dies ein Vorschlag pro angefangene 30 Schüler:innen im Abschlussjahrgang der Schulen und ein Vorschlag pro 50 angefangene Studierende im 3. oder 4. Semester eines Studiengangs für die Prüfungsämter. Die Zahl der Vorschläge durch Hochschullehrende ist nicht begrenzt, es wird jedoch vorausgesetzt, dass die vorgeschlagene Person dem vorschlagenden Hochschullehrer/der vorschlagenden Hochschullehrerin aus der eigenen Lehre bekannt ist.

leiteten Vorschläge von potenziellen Bewerber:innen durch Prüfungsämter einen Zugangsweg dar, bei dem der Habitus von Bewerber:innen keinen oder nur einen vergleichsweise geringen Einfluss hat und über den in der Regel deutlich mehr Erstakademiker:innen aufgenommen werden als über Vorschläge von Schulen oder Hochschullehrer:innen (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2023a).[7] Hochschullehrende ebenso wie Schulleitungen können hierzu ergänzend auch Personen vorschlagen, die phasenweise mit bestimmten Schwierigkeiten gekämpft haben, deren Potential jedoch als hoch eingeschätzt wird. Gleichwohl bleibt bezüglich der Vorschläge durch Hochschullehrende und Schulen die Herausforderung, dass die Studienstiftung nur einen mittelbaren Einfluss darauf hat, unter welchen Gesichtspunkten die Auswahl der vorzuschlagenden Kandidat:innen jeweils erfolgt. In vielen Fällen kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass der Kontext von Leistung bei Vorschlägen nicht hinreichend einbezogen wird oder Vorurteile über die Studienstiftung und ihre Zielgruppe das Vorschlagsverhalten beeinflussen. Andererseits haben entsprechend sensibilisierte oder geschulte Multiplikator:innen in den letzten Jahren entscheidend dazu beigetragen, talentierte junge Menschen aus vorher unterrepräsentierten Gruppen zu identifizieren und sie zu ermutigen, an Auswahlseminaren teilzunehmen.

Um geeignete Bewerber:innen unabhängig(er) von ihrer Herkunft und ihrem Umfeld zu erreichen, hat die Studienstiftung ab 2010 die Zugangswege in ihr Auswahlverfahren diversifiziert. Die hier ergriffenen Maßnahmen lassen sich in drei Gruppen gliedern: (a) die Verbreiterung bereits vorhandener Wege, (b) die Einführung der Selbstbewerbung und (c) die Übertragung eines Vorschlagsrechts an ausgewählte Kooperationspartner:innen.

(a) Um den Weg der Schulvorschläge auszubauen, hat die Studienstiftung den Kreis der von ihr in jedem Jahr angeschriebenen Schulleitungen sukzessive erweitert – etwa um alle berufsbildenden Schulen. Auch wurden Maßnahmen ergriffen, um regionalen Unterschieden in den Vorschlagszahlen von Schulen entgegenzuwirken: So werden Mitarbeitende der Studienstiftung zu Schulleiter:innentagungen und Botschafter:innen zu Schul- und Hochschulmessen insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern oder im Saarland entsendet, wo Schulen ihr Vorschlagsrecht nur etwa halb so oft wahrnehmen wie in den übrigen westdeutschen Bundesländern (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2022, S. 20–21). Große Unterschiede gibt es auch im Bereich der Hochschulvor-

7 Erstakademiker-Anteil in den unterschiedlichen Vorschlagsarten im Jahr 2022: *an Universitäten*: Prüfungsamtsvorschläge: 31,9 % vs. Hochschullehrer:innen-Vorschläge: 27,3 %; *an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften*: Prüfungsamtsvorschläge: 44,1 % vs. Hochschullehrer:innen-Vorschläge: 40,4 %; Schulvorschläge: 25,8 % (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2023a, S. 171).

schläge, die an manchen Hochschulen und Fachbereichen fest etabliert sind, an anderen jedoch nur sporadisch erfolgen. Hier sucht die Studienstiftung u. a. durch jährliche Hochschulbriefe aktiv den Kontakt zu den Hochschulen, um über deren Vorschlagsrecht zu informieren und Prüfungsämter und Hochschullehrende zu Vorschlägen zu animieren. Insbesondere die regionalen Unterschiede bei den Vorschlagsaktivitäten von Hochschulen konnten auf diesem Weg deutlich verringert werden. Die Stärkung der Hochschulvorschläge ist auch deshalb von Bedeutung, da über diese Wege mehr Erstakademiker:innen erreicht werden als durch die Schulvorschläge – dies gilt insbesondere für die Vorschläge durch Prüfungsämter.

(b) Um einen vom Vorschlagsverhalten einzelner Schulleitungen unabhängigen Zugangsweg zu eröffnen, lädt die Studienstiftung seit 2010 Studierende in den ersten beiden Semestern zu einer Selbstbewerbung mit Auswahltest ein.[8] Auf diese Weise wurden zuletzt knapp 1.300 zusätzliche Bewerbungen generiert. Die Hoffnung, über die Selbstbewerbung den Anteil an Erstakademiker:innen unter den Geförderten der Studienstiftung zu steigern, hat sich jedoch nicht erfüllt: Zwar ist ihr Anteil unter den Teilnehmenden am Auswahltest höher als unter den von den Schulen vorgeschlagenen Personen; da diese Gruppe beim Auswahltest jedoch unterdurchschnittlich abschneidet, gelangen über diesen Weg nur vergleichsweise wenige Erstakademiker:innen in das weitere Auswahlverfahren (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2022; 2023a).[9] Dagegen werden Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in einem der ostdeutschen Flächenländer erworben haben, über dieses Verfahren besser erreicht als über die Schulvorschläge.[10]

(c) Um bestimmte Zielgruppen besser zu erreichen, räumt die Studienstiftung seit einigen Jahren einer ganzen Reihe von Organisationen ein eigenes Vorschlagsrecht ein. Es handelt sich hierbei um Organisationen, die schon in der Schulzeit gezielt junge Menschen fördern, die beispielsweise

8 Im Rahmen der Selbstbewerbung findet zunächst ein allgemeiner Studierfähigkeitstest statt. Anschließend werden die Testbesten zu Auswahlseminaren eingeladen.

9 Im Jahr 2021 waren 31,1 % der Teilnehmenden am Auswahltest und 22,1 % der Testbesten Erstakademiker:innen (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2022, S. 171), im Jahr 2022 lagen diese Anteile bei 28 % und 18,7 % (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2023a, S. 171).

10 So kamen in den Jahren 2012 bis 2022 im Durchschnitt 9 % der Testteilnehmenden aus einem ostdeutschen Bundesland; bei den Schulvorschlägen sind Ostdeutsche in diesem Zeitraum nur mit 7 % vertreten. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Selbstbewerbung in den ostdeutschen Flächenländern davon profitiert, dass weniger Schulvorschläge erfolgen. Beide Zugangswege sprechen gleichermaßen die Zielgruppe der Studienanfänger:innen an und es ist naheliegend, dass eine geringere Nutzung des einen Zugangsweges mit einer stärkeren Nutzung des anderen assoziiert ist.

als Erstakademiker:innen oder aufgrund ihres Migrationshintergrunds weniger Unterstützung in ihren Herkunftsfamilien erfahren als andere.[11] Zu diesen Organisationen zählen beispielswiese das Dokumentations- und Kulturzentrum der Sinti und Roma, die Stipendienprogramme „grips gewinnt" der Joachim Herz Stiftung, „Talent im Land Bayern", „Talent im Land Baden-Württemberg" sowie die Stipendienprogramme der START-Stiftung und der Roland Berger Stiftung, die Kiron University und das NRW-Zentrum für Talentförderung mit seinem Talentscouting. Bezogen auf die Zahl der hierüber generierten Vorschläge ist die Kooperation mit den Talentscouts besonders erfolgreich: Fast die Hälfte der Vorschläge der Partnerinstitutionen geht auf diese Kooperation zurück. Aus diesem Grund ist die Zusammenarbeit mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung ein besonders gutes Beispiel, um darzulegen, welche Effekte diese Kooperationen auf den Zugang zum Auswahlverfahren der Studienstiftung haben können.

3 Kooperation mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung

Das Talentscouting in Nordrhein-Westfalen fördert motivierte und leistungsstarke junge Menschen am Übergang von Schule zu Berufsausbildung oder (dualem) Studium durch eine kontinuierliche und auf die individuellen Bedürfnisse der jungen Talente zugeschnittene Begleitung und Beratung (NRW-Zentrum für Talentförderung, 2024, siehe Bienek & Kottmann in diesem Band). Damit teilt es den Fokus auf besonders begabte junge Menschen mit der Studienstiftung des deutschen Volkes, der es per Satzung aufgetragen ist, „die Hochschulbildung junger Menschen [zu fördern], deren hohe wissenschaftliche oder künstlerische Begabung und deren Persönlichkeit besondere Leistungen im Dienst der Allgemeinheit erwarten lassen"(Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2023b).

Mit Blick auf einen verbesserten Zugang zur Förderung der Studienstiftung für junge Menschen aus weniger privilegierten Elternhäusern kann das Talentscouting gleich in doppelter Hinsicht wirken – einerseits, indem es früher als die Begabtenförderungswerke in individuelle Bildungsbiografien eingreift und dafür sorgt, dass sich Potentiale entfalten können, andererseits, indem es den besonders leistungsfähigen und engagierten Schüler:innen die Begabtenförderung als eine konkrete Option nahebringt und sie dazu ermutigt, diese Option auch wahrzunehmen.

11 Dieser Zugangsweg wird in den Statistiken der Jahresberichte separat unter „Partnerinstitutionen" ausgewiesen.

Im Herbst 2016 begann daher eine erste Phase der Zusammenarbeit zwischen der Studienstiftung und dem NRW-Zentrum für Talentförderung, in der die Talentscouts den Vorschlagsprozess für die Studienstiftung an den Schulen, an denen sie im Einsatz waren, aktiv begleiteten und so darauf hinwirkten, dass diese Schulen ihr Vorschlagsrecht für die Studienstiftung auch tatsächlich wahrnahmen. 2017 wurde vereinbart, dass Talentscouts an Schulen, die das Vorschlagskontingent bereits ausschöpfen, zusätzliche, aus Sicht der Talentscouts geeignete Personen vorschlagen dürfen. Noch im selben Jahr fiel die Entscheidung, das Vorschlagsrecht der Talentscouts in einer förmlichen Vereinbarung festzuhalten. Diese wurde im Frühjahr 2018 zwischen der Studienstiftung und dem NRW-Zentrum für Talentförderung in Abstimmung mit dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW „[mit] dem Ziel, soziale Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen und neue Zugangswege in die Förderung der Studienstiftung zu schaffen" (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. & NRW-Zentrum für Talentförderung, 2018), geschlossen. Die Vereinbarung hielt außerdem fest, dass Talentscouts regelmäßig als Kommissionsmitglieder an den Auswahlseminaren der Studienstiftung mitwirken dürfen und bei Informationsveranstaltungen mit den Botschafter:innen der Studienstiftung aktiv zusammenarbeiten.

Seitdem steht dem Talentscouting ein Kontingent von einem Vorschlag pro Talentscout pro Jahr zur Verfügung. Das NRW-Zentrum für Talentförderung sammelt diese Vorschläge und übermittelt sie jeweils im Sommer an die Studienstiftung. Wie auch bei den Schulvorschlägen erfolgen die Vorschläge im Jahr des Schulabschlusses und haben eine Gültigkeit von drei Jahren. Innerhalb dieser drei Jahre kann eine Bewerbung eingereicht werden, sobald die Vorgeschlagenen ein Studium aufnehmen. Die von den Talentscouts oder anderen Partnerorganisationen vorgeschlagenen Bewerber:innen werden sodann zu denselben Auswahlseminaren eingeladen wie die von Schulen vorgeschlagenen Kandidat:innen.

Durch ihre Mitwirkung in den Auswahlkommissionen erhalten die Talentscouts einen direkten Einblick in das Auswahlverfahren und die konkrete Anwendung der Auswahlkriterien der Studienstiftung und können so ihrerseits besonders treffsichere Vorschläge von Kandidat:innen unterbreiten. Um Erfahrungswerte auszutauschen, findet in jedem Jahr ein Informationstreffen zwischen der Auswahlabteilung der Studienstiftung und den Talentscouts statt.

Die Zusammenarbeit zwischen der Studienstiftung und dem NRW-Zentrum für Talentförderung bleibt jedoch nicht auf die in der Kooperationsvereinbarung festgehaltenen Punkte beschränkt: So haben z. B. Forscher:innen des Zentrums am digitalen Bildungskongress der Studienstiftung im Jahr 2021 mitgewirkt und im Jahr 2023 ein Webinar zum Thema Talentförderung als Bildungsveranstaltung für Geförderte der Studienstiftung angeboten. Zudem

trug das Zentrum auch mit einem Workshop zu einer Bildungsveranstaltung der Studienstiftung zum Thema Herkunftseffekte im Bildungsverlauf im März 2024 bei. Im Gegenzug war die Studienstiftung 2020 und 2023 bei Veranstaltungen des an das Zentrum angebundenen Projektes „Stipendienkultur Ruhr“ im Programm vertreten.

4 Statistische Daten zur Kooperation mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung

Nach fünf Jahren der Zusammenarbeit stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Kooperation mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung das in der Vereinbarung festgehaltene Ziel – „soziale Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen und neue Zugangswege in die Förderung der Studienstiftung zu schaffen“ – erreicht hat. Von Interesse ist dabei auch, ob und in welcher Hinsicht sich die von den Talentscouts vorgeschlagenen Bewerber:innen und die Geförderten, die über diesen Vorschlagsweg aufgenommen werden, von denen anderer Zugangswege unterscheiden. Diese Fragestellungen lassen sich anhand von Auswahl- und Förderdaten der Studienstiftung beantworten, wobei im Folgenden zunächst Vorschlagszahlen, dann Statistiken aus dem Bewerbungs- und Auswahlverfahren und zuletzt Daten aus der Förderung analysiert werden.[12] Als Vergleichsgruppe dienen dabei primär die Daten aus dem Zugangsweg der Schulvorschläge, denn zum einen erfolgen die Vorschläge der Talentscouts und von Schulen zum gleichen Zeitpunkt innerhalb der Bildungsbiografie, nämlich zum Zeitpunkt des Erreichens der Hochschulzugangsberechtigung; und zum anderen nehmen die von den Talentscouts vorgeschlagenen Personen an denselben Auswahlseminaren teil wie die von den Schulen vorgeschlagenen Kandidat:innen. Dagegen werden für Personen, die sich selbst beworben haben, und für Bewerber:innen nach einem Prüfungsamts- oder Hochschullehrendenvorschlag gesonderte Auswahlseminare durchgeführt.

4.1 Vorschlagszahlen

Das Vorschlagsverhalten der Schulen in NRW hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert: Insbesondere in den Jahren 2016 bis 2018 ist der

12 Die folgenden Daten wurden, sofern nicht anders angegeben, intern von der Studienstiftung erhoben. Die Kennzahlen zu Auswahl und Förderung werden jedes Jahr im Jahresbericht der Studienstiftung publiziert. Die spezifischen Daten zu den Talentscout-Vorschlägen sind dort mit den Daten anderer Partnerinstitutionen zusammengefasst, werden also in den Jahresberichten nicht separat ausgewiesen.

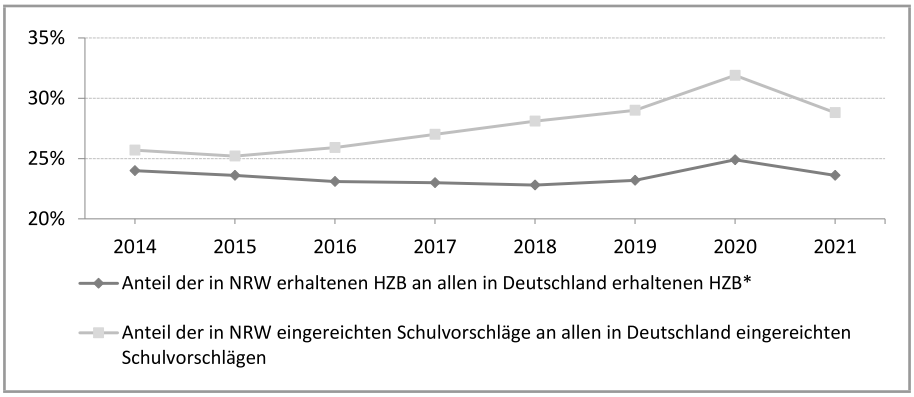

Abbildung 1: Zeitliche Entwicklung der Schulvorschläge in NRW im Vergleich zur Hochschulzugangsberechtigung (HZB); (Eigene Berechnungen basierend auf Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023, Tabelle 21111-0013; eigene Berechnungen basierend auf Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2023, Tabelle 2.3.15)

Anteil der Schulvorschläge, die die Studienstiftung aus NRW erhalten hat, im Vergleich zu dem Anteil der in NRW erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen kontinuierlich gestiegen. Mit anderen Worten: Während der Anteil der Hochschulzugangsberechtigungen in NRW an den Hochschulzugangsberechtigungen in Deutschland insgesamt zwischen 2016 und 2018 stagnierte und sogar leicht sank, wuchs im gleichen Zeitraum der Anteil von Schulvorschlägen aus NRW an den Schulvorschlägen in Deutschland insgesamt. In absoluten Zahlen bedeutet dies 111 zusätzliche Vorschläge aus NRW im Jahr 2018 im Vergleich zu 2016.

Über die Gründe dieser Entwicklung lässt sich ausgehend von den Daten, die der Studienstiftung vorliegen, nur spekulieren. Der zeitliche Verlauf legt einen Zusammenhang mit dem Start der Kooperation im Jahr 2016 nahe, der mit der gleichzeitigen Ausweitung des Talentscoutings auf ganz NRW zusammenfällt. Die Entwicklung dürfte zusätzlich durch weitere Initiativen in Nordrhein-Westfalen begünstigt worden sein, etwa durch das Projekt „Stipendienkultur Ruhr“.[13]

Die seit 2018 eingegangenen Vorschläge der Talentscouts kommen zu diesen Schulvorschlägen zusätzlich hinzu. Insgesamt sind bisher gut 400 solcher Vorschläge bei der Studienstiftung eingegangen, die sich wie folgt auf die einzelnen Jahre verteilen:

13 Genauere Informationen zum Projekt unter: https://stipendienkulturruhr.de/ (01. 03. 2024)

Tabelle 1: Talentscout-Vorschläge nach Jahren

Vorschlagsjahr	2018	2019	2020	2021	2022
Anzahl der Vorschläge	66	80	84	85	96

Von den Personen, die über Talentscouts vorgeschlagen wurden, nehmen rund 72 % im Laufe der auf den Vorschlag folgenden drei Jahre an einem Auswahlseminar der Studienstiftung teil. Dies entspricht in etwa dem Anteil in der Vergleichsgruppe der Schulvorschläge, wo die Zahl bei 75 % liegt.[14] Nachdem das Talentscouting im Jahr 2023 an sechs weiteren Hochschulen etabliert und gleichzeitig an mehreren Standorten die Zahl der Scouts und damit der Partnerschulen erhöht wurde, erwartet die Studienstiftung für die kommenden Jahre nochmals steigende Vorschlagszahlen.

4.2 Bewerbungs- und Auswahlverfahren

Mit der Einreichung der Bewerbungsunterlagen erhält die Studienstiftung erstmals genauere Informationen zu den von den Talentscouts vorgeschlagenen Personen, die über Namen und Kontaktdaten hinausgehen. Dementsprechend ist ab diesem Zeitpunkt eine differenziertere Betrachtung der Kohorte möglich.

Für die nachfolgenden Analysen wurden die Daten von Auswahlseminaren für Studierende an Universitäten im 1. und 2. Semester als auch von Auswahlseminaren für Studienanfänger:innen an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften aufbereitet. Die Daten gehen dabei auf diejenigen Personen zurück, die tatsächlich an den Auswahlseminaren teilnahmen, berücksichtigen also solche Bewerber:innen nicht, die zwar Unterlagen einreichten, aber anschließend auf eine Teilnahme am Auswahlverfahren verzichteten. Die nachfolgenden Analysen vergleichen dabei insbesondere die Aufnahmequoten derjenigen Personen, die direkt von den Talentscouts vorgeschlagen wurden, mit den Aufnahmequoten derjenigen Bewerber:innen, die über einen Schulvorschlag am Auswahlverfahren teilnahmen. Eine weitere Differenzierung zwischen Schulen, an denen Talentscouts aktiv sind, und solchen, bei denen das nicht der Fall ist, findet dabei nicht statt.

Die Aufnahmequoten von Kandidat:innen, die nach Vorschlägen von Talentscouts am Auswahlverfahren teilnahmen, lassen sich ab dem Jahr 2019 verlässlich auswerten. Zwar gingen bereits 2018 erste Vorschläge ein, die Mehrzahl der hieraus resultierenden Bewerber:innen nahm aber erst 2019 am Auswahlverfahren teil.

14 Da die Vorschläge für drei Jahre gültig sind, ist diese Zahl zum jetzigen Zeitpunkt nur für die Vorschlagsjahre 2018–2020 als final zu erachten.

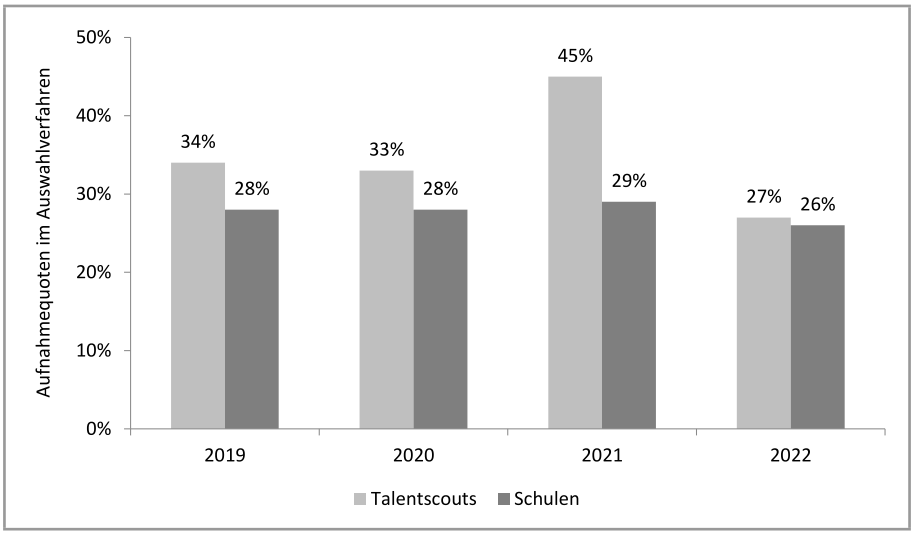

Abbildung 2: Aufnahmequoten im Auswahlverfahren von 2019 bis 2022

Abbildung 2 zeigt, dass die Aufnahmequoten von Bewerber:innen, die von Talentscouts vorgeschlagen wurden, in den Jahren 2019 bis 2022 durchgängig über den Aufnahmequoten von Personen lagen, die von ihren Schulen vorgeschlagen wurden. Dies spricht dafür, dass sich Talentscouts bei ihren Vorschlägen bereits an den Auswahlkriterien der Studienstiftung orientieren, demnach also besonders passende Studierende für die Förderung der Studienstiftung vorschlagen. Möglicherweise wirken sich zudem Informationsangebote zum Ablauf des Auswahlverfahrens, die die Bewerber:innen von den Talentscouts typischerweise erhalten, positiv auf die Aufnahmechancen aus. Bei der Interpretation der Daten zu den Aufnahmequoten ist grundsätzlich zu beachten, dass die Gesamtzahl der Personen, die durch einen Vorschlag von Talentscouts am Auswahlverfahren teilnahmen, lediglich im oberen zweistelligen Bereich liegt, während bei den Schulvorschlägen in jedem Jahr vierstellige Teilnahmezahlen zu verbuchen sind. Erstgenannte Zahlen unterliegen daher stärkeren Schwankungen, so dass der hier angestellte Vergleich mit Vorsicht zu interpretieren ist.

Die Studienstiftung wertet im Rahmen der Evaluation ihrer Auswahlprozesse regelmäßig aus, ob und inwiefern die drei Faktoren Geschlecht, Bildungsherkunft und Migrationshintergrund den Erfolg im Auswahlverfahren beeinflussen. Die nachfolgende Abbildung vergleicht – unter Berücksichtigung der drei genannten soziodemografischen Merkmale – die Teilnahme- und Aufnahmequoten von Personen, die über ihre Schule vorgeschlagen wurden, mit den Teilnahme- und Aufnahmequoten von Personen, die von Talentscouts vorgeschlagen wurden. Die Länge der Balken gibt dabei jeweils

an, wie groß der Anteil der Gruppe der Merkmalsträger (z. B. Frauen) in diesen beiden Personengruppen jeweils ist.

Ausgehend vom Ziel der Kooperation zwischen der Studienstiftung und dem NRW-Zentrum für Talentförderung war zu erwarten, dass durch die Vorschläge der Talentscouts deutlich mehr Erstakademiker:innen und Studierende mit Migrationshintergrund erreicht werden als über Schulvorschläge. Die vorliegenden Daten bestätigen diese Erwartung: Insbesondere Erstakademiker:innen waren unter den Teilnehmenden, die von den Talentscouts vorgeschlagen wurden, mit 75,8 % deutlich stärker vertreten als unter den Personen, die nach einem Schulvorschlag an den Auswahlseminaren teilnahmen (26,1 %). Auch Personen mit Migrationshintergrund kamen in der Gruppe der Teilnehmenden nach einem Talentscout-Vorschlag deutlich häufiger vor (51,6 %) als dies bei Personen der Fall war, die nach einem Schulvorschlag die Auswahlseminare besuchten (16,3 %). Mit Blick auf das Merkmal Geschlecht waren hingegen keine Unterschiede in der Zusammensetzung der Teilnehmenden nach einem Talentscout- bzw. einem Schulvorschlag zu erwarten. Auch dies bestätigt sich, da 59,8 % aller von den Talentscouts Vorgeschlagenen, die zwischen 2019 und 2022 am Auswahlverfahren teilnahmen, weiblich waren, während es unter den von der Schule vorgeschlagenen Personen 59,2 % waren.

Mit Blick auf die Aufnahmequoten zeigt sich folgendes Bild: Unter den Personen, die von den Talentscouts vorgeschlagen worden waren und nach der Teilnahme an einem Auswahlseminar in die Förderung aufgenommen wurden, waren 68,4 % weiblich; unter den Aufgenommenen nach einem Schulvorschlag waren es hingegen 57,6 %. Frauen, die von Talentscouts vorgeschlagen wurden, schneiden beim Auswahlverfahren also offenbar erfolgreicher ab als auf Basis ihrer Repräsentanz unter den Teilnehmenden zu erwarten wäre.

Personen aus nichtakademischen Elternhäusern sind unter denjenigen Personen, die nach einem Vorschlag durch Talentscouts am Auswahlverfahren teilgenommen haben und in die Förderung aufgenommen wurden, deutlich häufiger vertreten (75,0 %) als unter Personen, die nach einem Vorschlag durch ihre Schule am Auswahlverfahren teilgenommen haben und in die Förderung aufgenommen wurden (27,2 %). Ähnliches ist auch für das Merkmal Migrationshintergrund zu beobachten: Unter denjenigen Personen, die nach einem Vorschlag durch Talentscouts am Auswahlseminar teilgenommen haben und letztlich in die Förderung aufgenommen wurden, haben etwa 60,5 % einen Migrationshintergrund, während dies nur bei 20,4 % der Personen der Fall ist, die nach einem Vorschlag durch ihre Schule am Auswahlverfahren teilgenommen haben und in die Förderung aufgenommen wurden. Anders als beim Merkmal Geschlecht, schneiden Erstakademiker:innen bei keiner der Vorschlagsarten bedeutend erfolgreicher ab, als auf Basis ihrer Repräsentanz unter den Teilnehmenden zu erwarten wäre. Personen mit Migrationshinter-

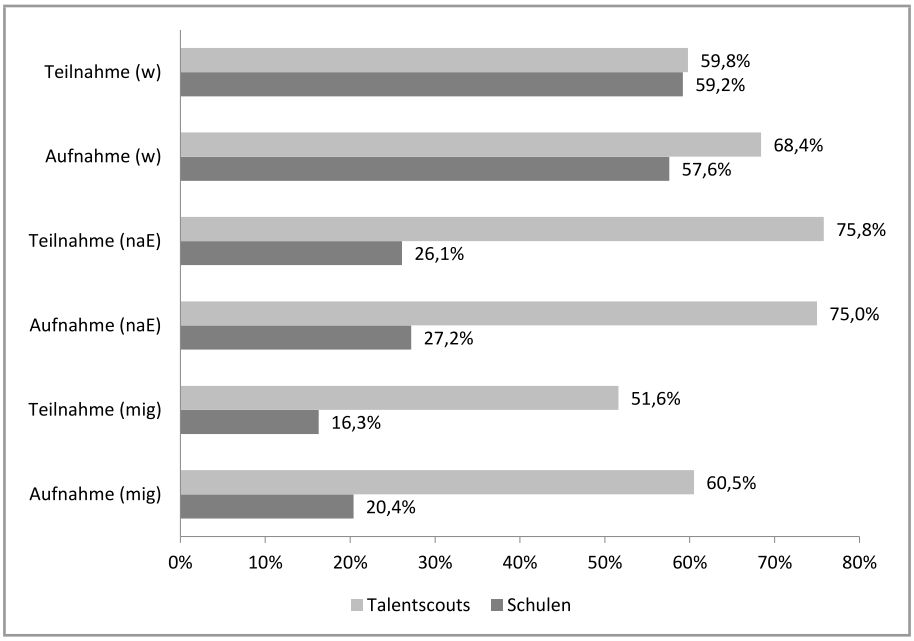

Abbildung 3: Soziodemografische Faktoren im Auswahlverfahren in den Jahren 2019 bis 2022; w: weiblich; naE: nicht akademisches Elternhaus; mig: Migrationshintergrund vorhanden

grund werden hingegen sowohl nach einem Schulvorschlag als auch nach einem Vorschlag durch die Talentscouts etwas häufiger in die Förderung der Studienstiftung aufgenommen, als auf Basis ihrer Repräsentanz unter den Teilnehmenden zu erwarten wäre.

Das Ziel, die Zugangswege zur Förderung der Studienstiftung zu diversifizieren, wird durch die Kooperation zwischen der Studienstiftung und den Talentscouts also offenbar erreicht: Durch die Talentscouts werden anteilig deutlich mehr Studierende aus einem nicht akademischen Elternhaus und Studierende mit Migrationshintergrund für die Förderung der Studienstiftung vorgeschlagen als über das Vorschlagsrecht der Schulen. Diese Personengruppen gelangen sodann zu einem hohen Anteil auch tatsächlich in die Förderung.

4.3 Förderung

An die Betrachtung der Auswahlprozesse schließt sich die Frage an, ob sich die von den Talentscouts vorgeschlagenen und dann in die Förderung aufgenommenen Studierenden in ihrem weiteren Studienverlauf stark von

den übrigen Geförderten der Studienstiftung unterscheiden. Aktuell befinden sich knapp 100 Studierende, die seit 2018 von Talentscouts vorgeschlagen wurden, in der Förderung der Studienstiftung. Angesichts dieser sehr kleinen Stichprobe wird die Datenlage im Folgenden primär beschrieben; die Interpretation der Daten sollte (wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten) mit Vorsicht erfolgen. Betrachtet werden (1.) die Wahl des Studienorts, (2.) die Wahl des Hochschultyps, (3.) die Wahl des Studienfachs und (4.) Sonstiges.

(1.) 79 % der Geförderten, die durch die Kooperation mit den Talentscouts in die Förderung der Studienstiftung gelangt sind, studieren in NRW und nur eine einzige Person verfolgt aktuell einen Studienabschluss im Ausland. Zum Vergleich geht aus den Ergebnissen der zuvor erwähnten Studie zur Chancengerechtigkeit, die 2020 von McKinsey durchgeführt wurde und an der insgesamt 3.530 Personen teilnahmen, hervor, dass von denjenigen Personen, die in NRW über einen Schulvorschlag in die Förderung der Studienstiftung aufgenommen wurden, 70 % in Nordrhein-Westfalen und 5 % an einer ausländischen Hochschule studieren. Stipendiat:innen, die durch Talentscouts für die Förderung der Studienstiftung vorgeschlagen wurden, scheinen dementsprechend etwas stärker regional gebunden zu sein als Stipendiat:innen, die nach einem Schulvorschlag in die Förderung aufgenommen wurden.[15]

(2.) 9,5 % der von Talentscouts vorgeschlagenen Geförderten studieren an einer Fachhochschule bzw. einer Hochschule für angewandte Wissenschaften. Unter allen Geförderten der Studienstiftung liegt der Anteil von Fachhochschul-Studierenden bei 7,3 % (Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2023a, S. 175).

(3.) Einen Überblick über die Wahl des Studienfaches bzw. des Studienbereiches von Geförderten gibt die nachfolgende Tabelle. Mit Blick auf die Fächerverteilung ist zu beachten, dass hierbei pro Person lediglich das Haupt- bzw. Erstfach gezählt wird. Das bedeutet, dass z. B. eine Person mit einem 2-Fach-Bachelor in Germanistik und Biologie unter Geisteswissenschaften gezählt wird. Analog geht bei Studierenden, die zwei vollwertige Studiengänge studieren, nur der Hauptstudiengang in die Zählung ein. Es zeigt sich, dass sich beide Gruppen hinsichtlich der Fächerverteilung tendenziell ähneln.

15 Hierbei ist zu beachten, dass unter den Geförderten der Studienstiftung bei Erstakademiker:innen grundsätzlich die Neigung höher ist, in räumlicher Nähe zu ihrer Heimat zu studieren (vgl. Shure & Zierow, 2023, S. 17–18).

Tabelle 2: Fächerverteilung der Geförderten

Fächergruppen	**Geförderte nach Talentscout-Vorschlag**	**Alle Geförderten (2022)***
Geisteswissenschaften	10,6 %	9,0 %
Sport	2,1 %	0,2 %
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	31,9 %	31,9 %
Mathematik, Naturwissenschaften	16,0 %	15,8 %
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	29,8 %	22,4 %
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin	0,0 %	0,9 %
Ingenieurswissenschaften	9,6 %	13,6 %
Kunstwissenschaft, Kunst, Musik	— [16]	6,1 %

*Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Studienstiftung des deutschen Volkes e. V., 2023a, S. 176

(4.) Über diese Daten zur Förderung hinausgehend sei abschließend noch Folgendes erwähnt: 24 % der über einen Talentscout-Vorschlag in die Studienstiftung Aufgenommenen engagieren sich als Botschafter:innen innerhalb der Studienstiftung für den Abbau von Hürden und Hemmschwellen im Auswahlverfahren. Unter den von der Schule vorgeschlagenen Personen, die zum gleichen Zeitpunkt aufgenommen wurden und dasselbe Auswahlverfahren durchlaufen haben, sind lediglich 16 % im Botschafter:innen-Programm aktiv.

Insgesamt legen die Daten nahe, dass sich Stipendiat:innen, die über einen Talentscout-Vorschlag in die Förderung der Studienstiftung gelangt sind, in den oben genannten Kategorien nur geringfügig von anderen Geförderten der Studienstiftung unterscheiden. Am ehesten sind Abweichungen bei der Mobilität und beim Engagement innerhalb der Studienstiftung zu erkennen. Betont sei jedoch an dieser Stelle noch einmal, dass die Vergleichsgruppe der Geförderten nach einem Talentscout-Vorschlag relativ klein ist, so dass die Daten keine abschließenden Urteile zulassen.

5 Fazit

Die Studienstiftung überprüft kontinuierlich die Offenheit und Fairness ihrer Zugangswege und hat den Anspruch, auch für jene potenziellen Bewerber:innen bekannt und attraktiv zu werden, die bisher nicht ihren Weg in das

16 Die Aufnahmen aus künstlerischen und musischen Studiengängen in die Studienstiftung erfolgen ausschließlich aufgrund von Hochschulvorschlägen. Vorschläge von Talentscouts sind in diesem Fachbereich daher nicht möglich, ebenso wenig wie Schulvorschläge.

Auswahlverfahren finden, obwohl sie die Auswahlkriterien möglicherweise erfüllen. Eine direkte und aktive Ansprache von Vorschlagenden und der Abbau von Hemmschwellen bei potenziellen Bewerber:innen durch den Einsatz stipendiatischer Botschafter:innen hat sich bereits seit einigen Jahren als wirksames Maßnahmenbündel erwiesen. Die Zusammenarbeit mit weiteren Akteur:innen innerhalb des Bildungssystems – gerade wenn sie, wie die Talentscouts, bereits in Kontakt mit Zielgruppen stehen, die die Studienstiftung bisher nicht so gut erreicht – birgt darüber hinaus großes Potenzial.

Die vorliegenden Daten zur Kooperation zwischen der Studienstiftung und dem NRW-Zentrum für Talentförderung zeigen, dass eine solche Zusammenarbeit ein wirksames Mittel dabei sein kann, soziale Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen und neue Zugangswege in die Förderung der Studienstiftung zu schaffen. Die Studienstiftung erhält dank der Vorschläge durch die Talentscouts überdurchschnittlich viele Bewerbungen von Erstakademiker:innen und Personen mit Migrationshintergrund. Diese sind in den Auswahlverfahren mindestens so erfolgreich wie ihre von Schulen vorgeschlagenen Peers. Darüber hinaus erscheint die Kooperation dazu geeignet, die Themen Begabtenförderung und Stipendien in der Region bekannter zu machen sowie an Schulen und Hochschulen breiter zu verankern. So hat sich das Vorschlagsverhalten der Schulen in NRW seit Start der Kooperation positiv entwickelt, auch wenn auf Basis der vorliegenden Daten nicht abschließend geklärt werden kann, zu welchen Anteilen diese erfreuliche Entwicklung auf das Wirken des NRW-Zentrums für Talentförderung zurückgeht.

Insgesamt ist die Kooperation zwischen der Studienstiftung und dem NRW-Zentrum für Talentförderung also ein Beispiel für eine gelungene institutionelle Zusammenarbeit zum Abbau sozialer Ungleichheiten in der Begabtenförderung und ein Erfolg, an den die Studienstiftung sehr gern auch in anderen Bundesländern anknüpfen würde.

Die Autorin und der Autor danken ihren Kolleg:innen in der Studienstiftung Dr. Saskia Baderschneider, Dr. Frank Calio, Dr. Roland Hain sowie Gitta Glüpker-Kesebir, PhD, für ihre engagierte Unterstützung bei der Entstehung dieses Artikels.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2023). *Tabelle 2.3.15: Schulabsolventinnen und Schulabsolventen sowie Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Art des Abschlusses, Ländern und Geschlecht.* Datenportal des BMBF. https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K243.html.

Ianiro-Dahm, P., & Chwallek, K. (2016). *Bericht zur zweiten Sozialerhebung der Studienstiftung des deutschen Volkes. Onlinebefragung der Stipendiatinnen und Stipendiaten durchgeführt im April 2014.* Studienstiftung des deutschen Volkes

e. V. https://www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/Zweite_Sozialerhebung_Studienstiftung.pdf

Kuhlmann, K., Kremer, S., Hassan, J., & Rudinger, G. (2012). *Evaluierung der Auswahl der Studienstiftung des deutschen Volkes.* https://www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/Evaluierung__2012__Endbericht.pdf

Maier, M., & Gassner, A. (2016). *Stipendienstudie 2016. Bildungsförderung in Deutschland: Ungleichheiten beim Zugang zu Stipendien.* ItS Initiative für transparente Studienförderung. https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/stipendienstudie-2016/

McKinsey & Company (Hrsg.) (2020). *Geförderten-Befragung „Chancengerechtigkeit 2020"* [Unveröffentlichter Bericht].

NRW-Zentrum für Talentförderung (2024). *Grundverständnis.* https://www.nrw-talentzentrum.de/talentscouting/grundverstaendnis/

Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014). *Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss* (HIS Forum Hochschule 9|2014). DZHW. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201409.pdf

Shure, D., & Zierow, L. (2023). *High Achieving First-Generation University Students* (IZA Discussion Paper No. 16654). https://doi.org/10.2139/ssrn.4656843.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023). *Tabelle 21111-0013: Absolventen und Abgänger: Bundesländer, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Schulabschlüsse.* Statistisches Bundesamt. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=table&code=21111-0013&bypass=true&levelindex=1&levelid=1709893227386#abreadcrumb

Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. (2009). *Jahresbericht 2008.*

Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. (2022). *Jahresbericht 2021.* https://www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/Jahresbericht/studienstiftung_jahresbericht_2021_korr.pdf

Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. (2023a). *Jahresbericht 2022.* https://www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/Jahresbericht/studienstiftung_jahresbericht_2022.pdf

Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. (2023b). *Satzung der Studienstiftung des deutschen Volkes.* Fassung vom 26. Juni 2023. https://www.studienstiftung.de/satzung/

Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. & NRW-Zentrum für Talentförderung (2018). *Kooperationsvereinbarung zwischen der Studienstiftung des deutschen Volkes e. V. und dem NRW-Zentrum für Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen.* [Unveröffentlichter Kooperationsvertrag].

Woisch, A., Franke, B., Quast, H. Föster-Eggers, D., Mentes, H., Renneberg, A.-C., Schoger, L. Meine, A., Klein, D., & Weber, A. (2022). *DZHW-Studienberechtigtenpanel 2018 – Daten- und Methodenbericht zum DZHW-Studienberechtigtenpanel*

2018 (1. Befragungswelle). DZHW. https://metadata.fdz.dzhw.eu/public/files/data-packages/stu-gsl2018$-1.0.0/attachments/gsl2018_MethodReport_de.pdf

Hintergrund und Genese des NRW-Talentscoutings

Vom Strategiekonzept zu Bildungsinnovationen

Magdalena Bienek & Marcus Kottmann

Abstract

Aus einem profilbildenden Strategiekonzept der Westfälischen Hochschule (mit den Standorten Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen) sind im vergangenen Jahrzehnt mehrere Bildungsinnovationen zur Förderung von jungen Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen hervorgegangen. Besonders prominent entwickelte sich das sogenannte *Talentscouting*, welches inzwischen zu einem landesweiten Programm mit nachgewiesener fundamentaler Wirkung auf einen chancengerechten Zugang zum Hochschulstudium und in die berufliche Ausbildung ausgebaut wurde. Talentscouts suchen Schüler:innen von Kooperationsschulen aktiv auf und begleiten sie langfristig und individuell auf dem Weg zum (Fach-)Abitur und daran anschließend in ein freiwilliges soziales Jahr, eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium. Beim Identifizieren der Talente werden mit dem Prinzip *Leistung im Kontext* reale Leistungen im schulischen und außerschulischen Bereich unter Berücksichtigung risikobehafteter Lebenssituationen junger Menschen anerkannt. Nachdem zu Beginn Schüler:innen einzelner Pilotschulen individuell beim nachschulischen Übergang begleitet wurden, ist das Talentscouting mittlerweile ein dauerhaft finanziertes und landesweites Angebot für Schüler:innen aus vornehmlich weniger privilegierten Familien an Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Zudem wurde das Programm inzwischen in drei weiteren Bundesländern adaptiert und an einzelnen (Hochschul-)Standorten implementiert.

1 Einleitung

Junge Menschen nichtakademischer Herkunft beginnen auch bei gleichen Abschlüssen wie Akademikerkinder deutlich seltener ein Studium (Kracke et al., 2018), ihr Unterstützungsbedarf in der Berufsorientierung ist höher (Süßlin, 2014) und sie profitieren nachweislich stärker als junge Menschen aus akademisch geprägten Familien von individuellen Angeboten der Beratung und beruflichen Orientierung (Mohrenweiser & Pfeiffer, 2016). Um engagierten jungen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, der familiären Einkommenssituation und dem elterlichen Bildungsstand, Möglichkeiten zur

Entfaltung individueller Talente zu eröffnen, wurde in Nordrhein-Westfalen (NRW) das NRW-Talentscouting implementiert (Kottmann, 2017). Im Rahmen des Programms beraten und begleiten professionell ausgebildete und hauptamtlich an Hochschulen beschäftigte Talentscouts Schüler:innen aus Schulen, die zum (Fach-)Abitur führen, während der letzten Schuljahre individuell und langfristig bis zum Übergang in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium.

Im Beitrag wird die Genese des Ansatzes der Talentförderung und des Talentscoutings an der Westfälischen Hochschule skizziert, bevor das Talentscouting und das damit verknüpfte Prinzip *Leistung im Kontext* näher erläutert wird. Im Anschluss wird die Umsetzung des Talentscoutings als Landesprogramm in NRW sowie die Verstetigung und (bundesweite) Ausweitung beschrieben. Ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungsperspektiven für die Gestaltung von chancengerechten Bildungsübergängen schließt den Beitrag ab.

2 Talentförderung als Strategie einer Hochschule für Bildungsaufstiege

Die Westfälische Hochschule (WH) wurde 1992 mit einem regionalbezogenen Auftrag gegründet. Durch Lehre und anwendungsnahe Forschung soll sie einerseits zur beruflichen Befähigung junger Menschen beitragen, andererseits die im Umfeld liegenden Industrie- und Dienstleistungsbetriebe in ihrer Entwicklung unterstützen. Diesem Selbstverständnis folgend wurde das Spektrum der Studiengänge an den drei Standorten in Gelsenkirchen, Bocholt und Recklinghausen jeweils eng an den Bedürfnissen der regionalen Wirtschaft orientiert (vgl. Kottmann & Kriegesmann, 2011). Zudem spiegelt sich der bildungspolitische Auftrag der regionalen Verortung in der Studierendenschaft der WH deutlich wider: Annähernd 95 % der Studierenden stammen aus Nordrhein-Westfalen (Westfälische Hochschule, 2017) und der überwiegende Anteil aus dem unmittelbaren regionalen Umfeld der drei Standorte (Westfälische Hochschule, 2023).

Aus dem regionalen Einzugsgebiet der Westfälischen Hochschule resultiert ein spezifisches Profil der Studierendenschaft der Fachhochschule, welches sich von anderen Hochschulen substanziell unterscheidet: Während die Studierenden an den Fachhochschulen bundesweit vorrangig über eine allgemeine Hochschulreife verfügen, dominiert bei den Erstimmatrikulierten der WH eine Hochschulzugangsberechtigung in Form einer Fachhochschulreife.[1] Zudem erwerben die Studierenden der WH, die über die allgemeine Hoch-

1 An den Fachhochschulen bundesweit verfügen im Wintersemester 2011/2012 55 % der Erstimmatrikulierten über eine allgemeine Hochschulreife und 37 % über eine Fachhochschulreife, während 42 % der Erstimmatrikulierten der Westfälischen Hochschule über eine

schulreife verfügen, diese häufiger über Berufskollegs und Gesamtschulen und seltener über ein Gymnasium als im Bundesdurchschnitt. Insgesamt stammt nur etwas mehr als ein Drittel der Studierenden der Westfälischen Hochschule von einem Gymnasium. Knapp zwei Drittel der Studierenden erlangen ihre Hochschulzugangsberechtigung über unterschiedliche Wege, wie über ein Berufskolleg, eine Gesamtschule oder den zweiten bzw. dritten Bildungsweg auf dem Niveau der Fachhochschulreife (Westfälische Hochschule, 2017; 2023). Den Zugangswegen ins Studium entsprechend unterscheidet sich auch die Sozialstruktur die Studierendenschaft der WH von der anderer (Fach-)Hochschulen. Die Quote der Erstakademiker:innen liegt mit mehr als 70 % deutlich über dem Bundesdurchschnitt, ebenso wie der Anteil der Studierenden, die eine internationale Familiengeschichte oder eigene Migrationserfahrung aufweisen (Westfälische Hochschule, 2023).

Im nördlichen Ruhrgebiet, wo die zwei größten der drei Standorte der Westfälischen Hochschule liegen, wächst ein erheblicher Anteil der Kinder und Jugendlichen in Bezug von SGB II-Leistungen auf, in Gelsenkirchen beträgt dieser Anteil bereits über 40 % (Funcke & Menne, 2023). Der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in Gelsenkirchen mit über 60 % überdurchschnittlich hoch (Stadt Gelsenkirchen, 2021), die Quote der Abiturient:innen hingegen unterdurchschnittlich (IT.NRW, 2023). Die Mehrheit aller Schulen in Gelsenkirchen ist anhand ihres Sozialindexes, der die soziale Zusammensetzung von Schüler:innen abbildet, als benachteiligt einzuordnen[2] (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), 2024).

Mit den skizzierten regionalen Gegebenheiten sind spezifische Anforderungen an die Westfälische Hochschule verbunden, die gegenüber anderen Hochschulen deutlich differenzierte Profilierungsstrategien und Konzepte voraussetzen, um zum einen durch die Ansprache neuer Zielgruppen die Studierendenzahlen zu konsolidieren und zum anderen durch qualitative Verbesserungen individueller Startvoraussetzungen und der Studienbedingungen, Studienabbrüche zu verringern und erfolgreiche Abschlüsse zu ermöglichen. Die Grundlage der Entwicklung hierfür geeigneter Maßnahmen ist ein Verständnis dafür, dass viele Studienanfänger:innen aus dem (nördlichen) Ruhrgebiet andere Voraussetzungen für ein Studium mitbringen als in bildungsbürgerlich geprägten Regionen. Im Vergleich zur mehrheitlich gymnasial geprägten Studierendenschaft anderer Hochschulen verfügen die Studierenden der WH über höchst heterogene Studienvoraussetzungen und

allgemeine Hochschulreife und 57 % über eine Fachhochschulreife verfügen (Scheller et al., 2013 zitiert nach Westfälische Hochschule, 2017, S. 34).

2 Sozialindexstufe 7–9 von einer neunstufigen Skala (Schräpler & Jeworutzki, 2023).

nur ein geringer Teil erfüllt die tradierten Vorstellungen der Eingangsqualifikation für ein Studium (Westfälische Hochschule, 2023).

Vor dem Hintergrund dieser komplexen Herausforderungen wurde an der Westfälischen Hochschule ab 2009/2010 das hochschulweite Strategieprogramm *FH-INTEGRATIV* aufgesetzt, um Lösungsmuster zur besseren Aktivierung und Entfaltung talentierter junger Menschen aus einkommensschwächeren Familien und Familien ohne akademische Tradition zu entwickeln und umzusetzen (Kottmann & Kriegesmann, 2011; Kottmann, 2019). Die strategischen Zielsetzungen von *FH-INTEGRATIV* adressieren innerhalb der Hochschule in diesem Sinne vordringlich

- die bessere Ansprache von leistungsfähigen Talenten, die eine akademische Bildungsbiografie bislang nicht in Erwägung ziehen,
- die Überwindung herkunftsbedingter Einstiegsbarrieren bzw. die Verbesserung von Einstiegsvoraussetzungen insbesondere in sprachlichen und mathematischen Kompetenzbereichen,
- die Senkung der Anzahl von Studienunterbrechungen bzw. -abbrüchen durch Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Bedürfnislagen,
- die Verbesserung der Übergangsbedingungen aus der Hochschule in den Beruf.

Die formalen Voraussetzungen für die Umsetzung dieser profilbildenden, langfristigen und prozessorientierten Strategie wurden durch die Aufnahme der strategischen Ziele in den ersten Hochschulentwicklungsplan der Westfälischen Hochschule (2009–2015) und die organisatorische Verankerung von *FH-INTEGRATIV* direkt im Präsidium geschaffen (vgl. Kottmann, 2019). Bei der Umsetzung startete die WH ab 2009 in Arbeitsgruppen sukzessive mit Aktivitäten, deren Erfordernis in den Fachbereichen bzw. der Hochschulverwaltung durch klar interpretierbare Erfahrungswerte und Datengrundlagen nachgewiesen wurde. Kernaufgabe dieser Arbeitsgruppen war es, Befunde zu zielgruppenspezifischen Ausprägungen von Einstiegsbarrieren und Hindernissen im Studienverlauf zusammenzuführen und detaillierte Vorschläge für die Anpassung bestehender bzw. die Auflegung neuer Interventionsmaßnahmen abzuleiten. Für eine hinreichende Fundierung der informatorischen Basis wurden in die analytischen Arbeiten Auswertungen von spezifischen Daten der Hochschule, der Stadt Gelsenkirchen, der Kreise Borken und Recklinghausen und des Landes Nordrhein-Westfalen einbezogen. Darauf aufbauend wurden auf der Interventionsebene vor allem pragmatische Lösungen mit einer positiven Zukunftsperspektive für die Hochschule fokussiert. Die hierzu erforderliche Haltung fußt auf der Wahrnehmung junger Menschen als *Talente*, deren Potenziale es zu adressieren gilt. Der Fokus auf Talente mit disparaten Startvoraussetzungen erfordert etwas anderes als eine Logik, die sich an Defiziten ausrichtet und entsprechende „Reparaturmaßnahmen“ ableitet. Innerhalb weniger Jahre ist diese Form der

Talentförderung an der WH inhaltlich zum wichtigen Bestandteil ihrer Diversitätspolitik geworden (vgl. Kottmann, 2019, S. 204 f.).

Erste Maßnahmenschwerpunkte entwickelten sich nach der Etablierung des sogenannten *Talentscoutings* ab 2012 zu einer völlig neuartigen Form der Begleitung und individuellen Förderung junger Menschen am Übergang zwischen Schule und des beruflichen und akademischen Ausbildungssystems. Die Pilotierung des Talentscoutings erfolgte dabei zunächst mit dem bundesweit ersten Talentscout Suat Yilmaz an acht Kooperationsschulen (Berufskollegs, Gesamtschulen und ein Gymnasium) in Essen, Gelsenkirchen und in den Kreisen Borken und Recklinghausen. In enger Kooperation mit den Schulen wurden gezielt unentdeckte Talente gesucht, für ihre weitere Entwicklung orientiert, ermutigt und beim nachschulischen Übergang unterstützt.

3 Der Ansatz des Talentscoutings und das Prinzip Leistung im Kontext

Das Talentscouting richtet sich insbesondere an engagierte Schüler:innen aus weniger privilegierten oder nichtakademischen Familien.

3.1 Leistung im Kontext

Im Fokus steht eine große Gruppe junger Menschen, die zum einen über eine hohe Leistungsorientierung verfügt, Eigeninitiative zeigt oder sich gesellschaftlich engagiert und zum anderen ihre Potenziale aufgrund ihres Lebenskontextes nicht in vollem Umfang ausschöpfen kann (z. B. weil ihr soziales Umfeld wenig Unterstützung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung bereitstellen kann oder weil Kontakte und Netzwerke und damit der Zugang zu Stipendien, Praktika und Auslandsaufenthalten fehlen). Unter dem Prinzip *Leistung im Kontext* (vgl. Kottmann, 2017) wird zum einen anerkannt, wenn Schüler:innen beispielsweise mit geringen finanziellen Ressourcen für Bildungsinvestitionen, ohne Lerninfrastruktur wie Schreibtisch und Laptop, trotz der Betreuung von Geschwistern oder temporärer Leistungsabsorber (wie z. B. Umzug oder Krankheit) befriedigende oder gute Schulnoten erlangen (*Pull-Faktoren*, vgl. Abbildung 1). Zum anderen wird gezielt auf die (außerschulischen) Fähigkeiten von Schüler:innen geschaut, z. B. auf Sprachkenntnisse, organisatorische Fähigkeiten, gesellschaftliches Engagement oder unternehmerische Aktivitäten (*Push-Faktoren*, vgl. Abbildung 1). Das Bewertungssystem und Suchraster berücksichtigt somit die persönlichen Rahmenbedingungen sowie die Leistungen junger Menschen in außerschulischen Bereichen, die als Basis für eine an Stärken orientierte Berufs- und Studienorientierung von herausragender Bedeutung sind. Diese potenzialorientierte Sichtweise auf junge Menschen schlägt sich in der Bezeichnung als *Talente* nieder (vgl. auch El-Mafaalani, 2020).

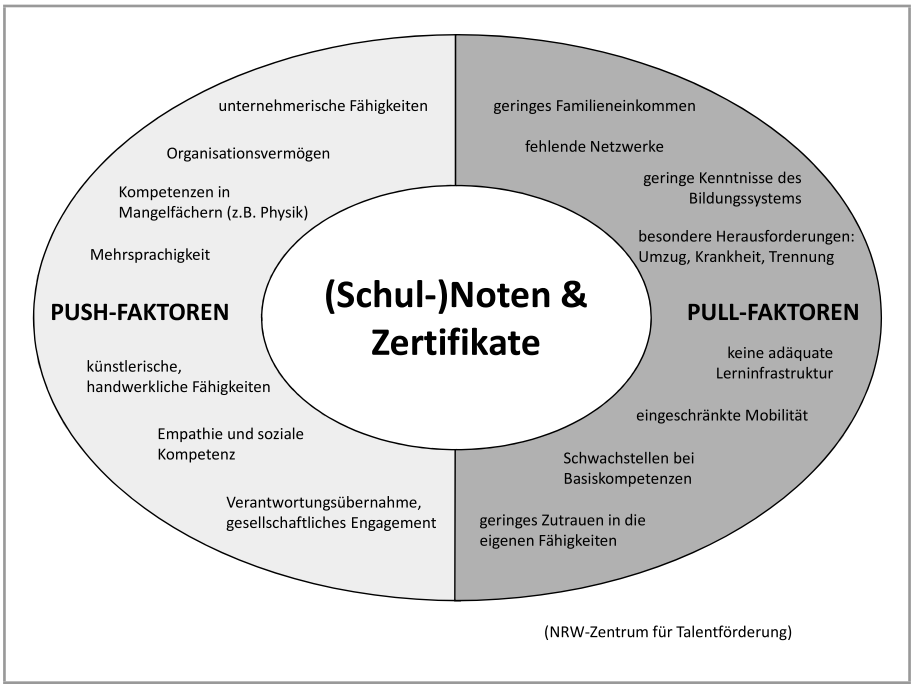

Abbildung 1: „Leistung im Kontext" – Einheitlich verwendetes Bewertungssystem der institutionalisierten Talentförderung in NRW (NRW-Zentrum für Talentförderung).

3.2 Individuelle Begleitung

Die Talentscouts suchen die jungen Talente in einem niedrigschwellig gestalteten, aufsuchenden Ansatz in Schulen, die zum Abitur führen (Berufskollegs, Gesamtschulen, Gymnasien)[3], auf, um sie individuell beim nachschulischen Übergang zu begleiten. Dazu führen die Talentscouts persönliche Beratungsgespräche mit den Schüler:innen der Kooperationsschulen. Die Begleitung durch einen Talentscout ist möglichst langfristig angelegt, weshalb die Schüler:innen bereits ab Beginn der Oberstufe am Talentscouting teilnehmen können. Das Angebot ist freiwillig und die Beratung ergebnisoffen, sodass der Weg sowohl in eine Berufsausbildung als auch ein (duales) Studium oder z. B. in einen Freiwilligendienst oder einen Auslandsaufenthalt (im Rah-

3 Neben Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe, die eine allgemeine Hochschulreife erwerben, werden an den Berufskollegs auch Schüler:innen aus Bildungsgängen, die zur Fachhochschulreife führen (z. B. höhere Handelsschule), in die Beratung einbezogen.

men eines gap years) führen kann. In den persönlichen Beratungsgesprächen werden dialogisch Interessen, Potenziale und Ziele identifiziert und weiterentwickelt. Durch den langfristigen und individuellen Ansatz können Orientierungsprozesse befördert, Informationen zu Berufsausbildungs- und Studienmöglichkeiten sowie Rahmenbedingungen vermittelt und mit praktischen Erfahrungen verbunden werden. Zum Beispiel besteht die Möglichkeit, in den Beratungsgesprächen Erfahrungen aus einem Praktikum oder vom Hochschulinformationstag zu besprechen und die Vorbereitung auf ein Bewerbungsgespräch zu flankieren. Ein zentraler Bestandteil der Begleitung ist es, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Die Talentscouts zeigen den Jugendlichen Umsetzungswege für die eigenen Ziele auf. Dazu gehört auch, Zugänge zu bestehenden Förderinstrumenten des Bildungssystems (wie z. B. Akademien und Stipendien) zu eröffnen und soziale Selektivitäten bei bestehenden individuellen Förderformaten systematisch zu überwinden. Auch nach dem Übergang in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium stehen die Talentscouts als Ansprechpersonen zur Verfügung, wenn die jungen Erwachsenen dies wünschen (vgl. Kottmann & Bienek, 2023).

3.3 Talentscouting in der Schule

Talentscouts sind in den teilnehmenden Schulen fester Bestandteil des Schulalltags. In der Praxis ist ein Talentscout i. d. R. mindestens einmal monatlich an jeder Kooperationsschule. Der Talentscout bietet während der Schulzeit halbstündige Gesprächstermine in einem von der Schule zur Verfügung gestellten Beratungsraum an. Die Schüler:innen dürfen dafür den Unterricht verlassen. Bei umfassendem oder kurzfristigem Bedarf finden persönliche oder telefonische Gespräche auch außerhalb der regelmäßigen Schultermine statt. Zwischen den persönlichen Beratungsgesprächen erfolgt die Kommunikation über gängige Messenger-Dienste, per Telefon oder E-Mail. Die Jugendlichen bestimmen eigenständig die Häufigkeit und Tiefe der Zusammenarbeit (Bienek, 2025). Die zentralen Kooperationspartner:innen sowie die „Augen und Ohren“ der Talentscouts an den einzelnen Schulen sind die Lehrkräfte. An jeder Schule gibt es eine koordinierende Lehrkraft, z. B. die Koordination für die berufliche Orientierung (bezeichnet als *StuBo*), die als Ansprechperson für Talentscout und Schüler:innen fungiert und z. B. die Anmeldungen für die Beratungstermine sammelt. Die Schüler:innen werden entweder durch die verantwortliche Lehrkraft oder andere Fachlehrer:innen angesprochen und ermutigt am Talentscouting teilzunehmen oder melden sich, z. B. aufgrund von Berichten ihrer Mitschüler:innen, eigeninitiativ zu einem Termin an. Der Talentscout und die koordinierende Lehrkraft stehen im kontinuierli-

chen Austausch (z. B. für das Terminmanagement und für Rückkopplungen zu Talenten). Nach Absprache bringen die Talentscouts sich durch weitere Angebote, wie Informationsveranstaltungen für das Kollegium zu Stipendien und Förderinstrumenten, oder die Teilnahme an Lehrkräftekonferenzen in die Arbeit der Schule ein (Kottmann, 2019, S. 207).

Ein Fokus des Talentscoutings liegt auf Schulen in deprivierten Lagen. Dies spiegelt sich in der Entwicklungsgeschichte des Talentscoutings (s. u.) und der Fokussierung auf die soziale Lage junger Menschen bei der Auswahl der Kooperationsschulen des Talentscoutings wider. Eine Orientierung bei der Einschätzung der sozialen Lage der Schülerschaft einzelner Schulen bietet der Schulsozialindex für das Land Nordrhein-Westfalen (Schräpler & Jeworutzki, 2023). Die Grundlage der Zusammenarbeit wird in der Regel durch eine Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und begleitender Hochschule gebildet. Die kooperierenden Schulen erhalten nach der Professionalisierung des Talentscoutings in der Schule die Plakette „Schule im NRW-Talentscouting“.[4]

4 Ausbau des Talentscoutings zum landesweiten Förderprogramm in Nordrhein-Westfalen

Das Talentscouting der Westfälischen Hochschule erlangte 2012/2013 durch Beiträge in Massenmedien[5], in denen die enormen Auswirkungen des Talentscoutings auf Schüler:innen und ihre Bildungsbiografien beschrieben wurden, beachtliche öffentliche Aufmerksamkeit.

4.1 Ausweitung auf das Ruhrgebiet und Einrichtung des NRW-Zentrums für Talentförderung

In Folge der bundesweiten Aufmerksamkeit durch die Ausstrahlung der ersten TV-Dokumentation über die Arbeit des Talentscouts Suat Yilmaz wurde die Westfälische Hochschule mit einer enormen Nachfrage von jungen Menschen sowie von Schulen, weit über die Einzugsbereiche der Hochschule hinaus, konfrontiert. Eine erste über Drittmittel der Stiftung Mercator getragene Ausweitung führte Anfang des Jahres 2014 zur Ausdehnung des Programms auf weitere Schulen im nördlichen Ruhrgebiet.

---

4 Eine Karte mit den kooperierenden Schulen des NRW-Talentscoutings ist online einsehbar: https://www.nrw-talentzentrum.de/talentscouting/schulen/karte/

5 Aufmerksamkeit erlangten insbesondere der Artikel „Glanzschüler gesucht“ in der Zeitung *Die Zeit* Nr. 7/2012 am 09. 02. 2012 sowie die TV-Dokumentation „‚Du schaffst das!‘ Ein Talentscout fördert Arbeiterkinder“ in der ARD im Jahr 2013.

Ende 2014 griff das Wissenschaftsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW, vormals MIWF) den Ansatz des Talentscoutings schließlich auf, um eine Skalierung der Arbeit von Talentscouts voranzutreiben. Im Rahmen eines Wettbewerbsverfahrens erhielten zunächst Fachhochschulen und Universitäten im Ruhrgebiet die Möglichkeit, im Umfeld ihrer Standorte ein Talentscouting zu etablieren. Im Zuge dessen wurden ab 2015, zusätzlich zur Westfälischen Hochschule, sechs weitere Hochschulen (drei Fachhochschulen und drei Universitäten) als Partnerhochschulen in das NRW-Talentscouting aufgenommen. Mit dieser ersten befristeten Projektierung durch das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium konnten nach etwa 18-monatiger Entwicklungsarbeit von etwa 30 Talentscouts schließlich Schüler:innen von rund 200 weiterführenden Schulen im Ruhrgebiet begleitet werden.

Um den Ausbau bzw. die Ausweitung des Talentscoutings mit einer professionellen Supportstruktur zu unterlegen und Impulse für einen Ausbau innovativer Formate für mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu setzen, wurde an der Westfälischen Hochschule ein *NRW-Zentrum für Talentförderung*[6] (s. u.) eingerichtet. Zu den Aufgaben gehören, neben der systematischen Qualifizierung und Weiterbildung von NRW-Talentscouts und der Unterstützung der Partnerhochschulen bei der Etablierung tragfähiger Schulkooperationen, u. a. auch die Flankierung einer gemeinsamen Kommunikationsarbeit (mit einheitlichem Logo und einheitlich verwendeten Schulplaketten), die Ausrichtung überregionaler Veranstaltungsformate bis hin zur Einrichtung einer Servicestelle für die Abwicklung regelmäßiger Projektleitungsrunden, die Aufnahme eines einheitlichen quartalsweisen Datenmonitorings sowie die Abstimmung mit der vom Land NRW beauftragten wissenschaftlichen Begleitforschung (siehe Schneider et al. in diesem Band). Darüber hinaus entwickelt das NRW-Zentrum für Talentförderung Impulsprojekte und innovative Förderformate für mehr Chancengerechtigkeit, wozu auch die Forschung und der Austausch mit der scientific community im Bereich von Fragestellungen zur Talentförderung und zu Bildungswegen junger Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen gehört (Abbildung 2).

4.2 Landesweiter Ausbau und Verstetigung des NRW-Talentscoutings

Aufgrund der zunehmenden überregionalen Nachfrage erfolgte 2016 über ein zweites Wettbewerbsverfahren die Ausweitung auf weitere Partnerhochschulen im ganzen Bundesland Nordrhein-Westfalen. Da sich nahezu alle zur Teilnahme berechtigten Hochschulen für die Aufnahme in das Programm bewarben, wurden im Rahmen dieser Ausbaurunde insgesamt elf weitere

6 Webauftritt des NRW-Zentrums für Talentförderung: https://www.nrw-talentzentrum.de

Fachhochschulen und Universitäten im Rheinland, Ostwestfalen-Lippe und im Südwesten Nordrhein-Westfalens in das Talentscouting aufgenommen. Von etwa 70 Talentscouts von insgesamt 17 Partnerhochschulen konnten somit etwa 20.000 Schüler:innen von über 400 Kooperationsschulen landesweit kontinuierlich bei der Berufs- und Studienorientierung begleitet werden.

Anfang des Jahres 2021 wurde das ursprünglich befristet geförderte NRW-Talentscouting, im Kontext der Überführung des Bund-Länder-Programms *Hochschulpakt* in den zeitlich unbegrenzten *Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken*, verstetigt. Seither ist das NRW-Talentscouting Bestandteil der Verpflichtungserklärung des Landes Nordrhein-Westfalen zum Zukunftsvertrag *Studium und Lehre stärken* unter dem Aspekt der Berufsorientierung.

4.3 Talentscouting an weiteren Standorten in NRW

Im Jahr 2023 wurde das Programm über eine dritte Wettbewerbsrunde auf weitere sechs Regionen mit Hochschulstandorten ausgeweitet. An den bereits etablierten Standorten konnten darüber hinaus durch zusätzliche Mittel weitere Talentscouts eingestellt werden. Seit dem Jahr 2024 sind durch die Kooperation der nun 27 Fachhochschulen und Universitäten Metropolregionen wie das Ruhrgebiet, Großstädte wie Aachen, Bielefeld, Bonn, Düsseldorf, Köln, Mönchengladbach oder Wuppertal aber auch eher ländlich geprägte Regionen wie das Münsterland, Ostwestfalen-Lippe und das Siegerland gleichermaßen im Programm vertreten. Ab dem Jahr 2024 werden von 100 Talentscouts fast 30.000 Schüler:innen von rund 600 weiterführenden Schulen mit (Fach-)Abituroption in Nordrhein-Westfalen kontinuierlich bei ihrer Berufs- und Studienorientierung begleitet und beraten.

4.4 Perspektiven: Talentscouting als flächendeckendes Angebot

Auf Grund begrenzter Kapazitäten werden bislang vorrangig Schulen, die anhand eines hohen Schulsozialindexwertes als benachteiligt einzuordnen sind (Schräpler & Jeworutzki, 2023), als Kooperationsschule in das Talentscouting aufgenommen. Durch die Ausweitung und Verdichtung des Talentscoutings ist es mittlerweile und künftig möglich, auch Schulen in insgesamt weniger belasteten Regionen in das Programm aufzunehmen und in den Ballungsräumen durch zusätzlich eingestellte Talentscouts weitere Schulen einzubeziehen.

Während in den ersten Jahren des Talentscoutings die Schulen proaktiv durch die Talentscouts angesprochen und von dem Angebot überzeugt

werden mussten, wenden sich mittlerweile Schulen und Lehrkräfte eigeninitiativ an die Talentscoutingteams der jeweiligen Hochschulen oder an das NRW-Zentrum für Talentförderung, sodass zum Teil lange Wartelisten entstehen. Das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium hat diesbezüglich die Zielsetzung formuliert, künftig allen Schulen, die zum Abitur führen, das Talentscouting als Angebot zu unterbreiten (Brandes, 2023). Perspektivisch könnten damit die Bedarfe der Schüler:innen flächendeckend aufgegriffen werden.

4.5 Talentscouting jenseits der nordrhein-westfälischen Landesgrenzen

Das Prinzip des NRW-Talentscoutings findet inzwischen auch jenseits der Landesgrenzen Verbreitung. Die Universität Innsbruck in Österreich hat das Talentscouting nach dem nordrhein-westfälischen Vorbild bereits für das Bundesland Tirol etabliert. Zunehmend folgen dem Ansatz des Talentscoutings auch weitere Bundesländer in Deutschland. In Berlin wurde im Jahr 2022 der erste Talentscout als Pilotprojekt eingestellt. Im Jahr 2023/2024 nahmen die ersten Talentscouts in Hessen (Hochschule RheinMain und Philipps-Universität Marburg) und Schleswig-Holstein (Technische Hochschule Lübeck) in engem Austausch mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung ihre Arbeit auf.

5 Das NRW-Zentrum für Talentförderung als Plattform für mehr Chancengerechtigkeit

Ausgehend vom landesweiten, dauerhaft finanzierten Programm Talentscouting und der damit verbundenen Zusammenarbeit des Landes NRW, der Partnerhochschulen und zahlreicher Schulen hat sich mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung eine systematische Verzahnung von Ansätzen der schulischen und nachschulischen Förderung junger Menschen etabliert. Im NRW-Zentrum für Talentförderung werden im Sinne eines Thinktanks neue Wege der Talentförderung vorgedacht, erprobt, evaluiert und über Supportstrukturen in die Breite gebracht.

Eine der zentralen Aufgaben des NRW-Zentrums für Talentförderung besteht in der Weiterbildung und Begleitung der Talentscouts. Alle neueingestellten NRW-Talentscouts sowie alle in anderen Formaten der institutionalisierten Talentförderung beschäftigten Mitarbeiter:innen absolvieren zunächst eine berufsbegleitende Weiterbildung zum zertifizierten NRW-Talentscout (15-tägig über einen Zeitraum von sechs bis neun Monaten verteilt). Bestandteile der praxisorientierten Weiterbildung sind z. B. die Vermittlung einer

spezifischen „am Talent orientierten“ Sichtweise und Haltung, die systematische Anwendung und Kommunikation des Prinzips *Leistung im Kontext*, Grundlagen und Methodiken der Gesprächsführung sowie die aktive Nutzung konkreter Instrumente der Talentförderung in der individuellen Begleitung junger Menschen. Darüber hinaus wird die Arbeit der Talentscouts durch das Angebot kollegialer Beratungen und themenbezogener Workshops zu operativen Fragen im Umgang mit individuellen Förderformaten (u. a. Auslandsaufenthalte, Begabungsförderung in Schule, Berufsausbildung und Hochschule, Mentoringprogramme etc.) begleitet. Eine Vernetzung zwischen den Talentscouts über die Weiterbildung, Hospitationen bei erfahrenen Talentscouts und kollegiale Erfahrungsaustauschgruppen sorgen für besonders breite, in der Arbeit mit den Talenten höchst hilfreiche Netzwerke.

Das NRW-Talentzentrum bietet darüber hinaus Weiterbildungsformate für Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende und andere Personen, die junge Menschen entlang ihrer Bildungsbiografie begleiten. Das eintägige Weiterbildungsformat „Basisworkshop NRW-Talentförderung“ vermittelt einen Überblick über die Spezifika der Talentförderung und Impulse für deren Anwendung im beruflichen Alltag. In der sechstägigen zertifizierten Weiterbildung „Koordination NRW-Talentförderung“ erhalten speziell Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende und Lehramtsanwärter:innen aus ganz NRW die Möglichkeit, sich im Hinblick auf eine chancen- und potenzialorientierte Förderung junger Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen weiterzubilden. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Talentscout bereits an der eigenen Schule etabliert ist oder noch keine Erfahrungen in der Talentförderung vorhanden sind. Vermittelt wird ein geweiteter Blick auf Talente und es werden Handlungsspielräume zur Talentförderung an der Schule aufgezeigt, wobei die Verzahnung von existierenden Talentförderinstrumenten berücksichtigt wird. Auch hier spielt das Anwenden des Leistungsbewertungssystems *Leistung im Kontext* eine zentrale Rolle, um die Breitenwirksamkeit von Talentförderung sicherzustellen.

Jenseits der Supportstrukturen zum Ausbau des Programms NRW-Talentscouting versteht sich das NRW-Zentrum für Talentförderung als Impulsgeber und Plattform für die (Weiter-)Entwicklung innovativer Förderformate für Talente aus weniger privilegierten Verhältnissen (wie z. B. Vorschlagsverfahren für Begabtenförderungswerke oder die Umsetzung von sogenannten Talentkonferenzen an Kooperationsschulen).

Zu den entwickelten Maßnahmen gehören mit den *TalentKollegs* im Ruhrgebiet Einrichtungen zur systematischen außerschulischen Qualifizierung im Bereich von Basiskompetenzen (u. a. Deutsch, Englisch, Informatik, Mathematik, Physik). Im TalentKolleg Ruhr werden junge Menschen, ab dem Ende der Sekundarstufe I, am Übergang von der Schule in den Beruf bzw. das Studium individuell in ihrer Orientierungsphase unterstützt und in Klein-

gruppen für einen besseren fachlichen Einstieg in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium vorbereitet. Die Zugangswege sind dabei vielfältig: Viele Schüler:innen kommen über die Empfehlung ihres Talentscouts in das TalentKolleg, andere über Lehrkräfte oder Mitschüler:innen (vgl. Birnstiel et al., 2025, im Erscheinen). Mit den TalentKollegs in Gelsenkirchen, Hagen, Herne und Oberhausen stehen bereits vier zentrale Standorte im Ruhrgebiet mit Angeboten im Nachmittagsbereich, an Wochenenden und in den Ferien kostenfrei für junge Menschen zur Verfügung.

Des Weiteren wurde aufbauend auf das Talentscouting-Netzwerk mit dem Schülerstipendienprogramm *NRWTalente*[7] eine Struktur zur ideellen und finanziellen Förderung besonders engagierter Schüler:innen aller Schulformen (von der Hauptschule bis zu den Berufskollegs) aufgelegt, die es ermöglicht, Schüler:innen ab der 8. Klasse in ihrem Alltag systematisch bei der Überwindung von Chancenungerechtigkeiten zu unterstützen (vgl. Proskawetz, 2024, S. 208–212; siehe auch Proskawetz in diesem Band).

Diese aufeinander aufbauende und systematisch miteinander verzahnte Förderstruktur, die einheitliche Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrkräften und Talentfördernden und deren systematische Vernetzung hat in Nordrhein-Westfalen inzwischen eine Größenordnung erreicht, in der fast 1.000 Schulen[8] einbezogen sind (vgl. Abbildung 2). Damit ist es möglich geworden, Talente über einen längeren Zeitraum und auf verschiedenen Ebenen in einer einzigartigen Form professionell zu begleiten und soziale Selektivitäten an besonders relevanten Schnittstellen des Bildungssystems, bis hinein in Spitzenleistungssegmente, zu überwinden.

So hat sich in den letzten Jahren, quasi en passent zum grundsätzlichen Ansatz der Breitenwirksamkeit von Talentförderung, über Kooperationen mit den schulischen und akademischen Begabungsförderwerken eine systematische Verbindung der institutionalisierten NRW-Talentförderung mit dem Hochleistungsfördersystem entwickelt: Zum einen haben durch die Zusammenarbeit mit den Talentscouts und dem NRW-Zentrum für Talentförderung zahlreiche Schulen aus benachteiligten Stadtgebieten erstmalig Vorschlagsrechte wahrgenommen und leistungsstarke Abiturient:innen für ein Stipendium der Studienstiftung des deutschen Volkes vorgeschlagen. Die Zahl

7 Aufgrund des großen Erfolges des Schülerstipendienprogramms *RuhrTalente*, das engagierte und leistungsorientierte Schüler:innen aus dem ganzen Ruhrgebiet fördert, hat das Land NRW das Programm unter der Bezeichnung *NRWTalente* auf weitere Teile Nordrhein-Westfalens ausgeweitet, sodass nun auch in Ostwestfalen-Lippe und der Städteregion Aachen Schüler:innen gefördert werden.

8 Dazu gehören die Kooperationsschulen des Talentscoutings und Schulen, die mit dem TalentKolleg zusammenarbeiten oder Kandidat:innen für das Schülerstipendium NRWTalente vorschlagen sowie Schulen, die z. B. durch die Teilnahme an Weiterbildungsformaten mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung vernetzt sind. Viele der Schulen arbeiten im Rahmen mehrerer Formate mit der Talentförderung zusammen.

der vorgeschlagenen Abiturient:innen aus Nordrhein-Westfalen ist in der Folge erheblich gestiegen. (NRW-Zentrum für Talentförderung, 2024, S. 17). Zum anderen hat die Studienstiftung des deutschen Volkes den Talentscouts bundesweit ein eigenes Vorschlagsrecht für mögliche Stipendiat:innen eingeräumt, welches Talenten aus bislang stark unterrepräsentierten Gruppen sehr erfolgreich Zugänge in die Studienförderung eröffnet (siehe auch Julius & Pabst in diesem Band).

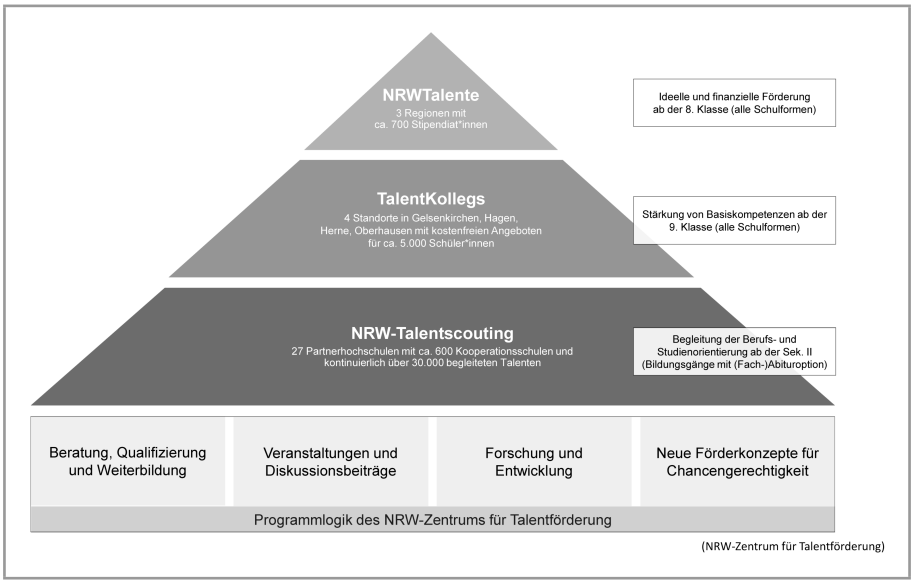

Abbildung 2: NRW-Talentförderung – Eine systematische Verzahnung der individuellen Förderung junger Menschen (NRW-Zentrum für Talentförderung).

An der Westfälischen Hochschule wurde die Thematik Talentförderung inzwischen als Kernaufgabe neben Forschung, Lehre und Transfer in der Grundordnung der Hochschule verankert und in einer *Zentralen Betriebseinheit Talentförderung* institutionalisiert. Die Zentrale Betriebseinheit Talentförderung wirkt in Form des NRW-Zentrums für Talentförderung als Serviceeinrichtung für die Ausweitung und Professionalisierung der verschiedenen Förderprogramme. Entsprechend der unterschiedlichen Schwerpunkte der Programme wird die Arbeit des NRW-Zentrums für Talentförderung von mehreren Landesministerien gemeinsam, basierend auf einem Kooperationsvertrag der Häuser, getragen. So sind die beteiligten Partnerhochschulen im Talentscouting über einheitliche Verträge mit dem nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium in Gemeinschaft gebündelt, wäh-

rend bspw. die Ausweitung des Schülerstipendienprogramms NRWTalente vom NRW-Schulministerium begleitet und gefördert wird.

An der Talentförderung in Nordrhein-Westfalen wird damit deutlich, wie in ressortübergreifender Zusammenarbeit junge Menschen über (Bildungs-)Systemgrenzen hinweg langfristig und individuell auf ihrem Bildungsweg und bei der Entfaltung ihrer Talente begleitet werden können.

6 Fazit und Ausblick

Mit dem Talentscouting und weiteren Formaten der institutionalisierten Talentförderung besteht in Nordrhein-Westfalen ein dauerhaftes und breitenwirksames Angebot zur Förderung motivierter und leistungsstarker junger Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen, mit dem auch bislang hartnäckige soziale Selektivitäten im Ausbildungssystem systematisch angegangen werden. NRW-Talentscouts sind heute bereits an den meisten Schulen mit einem hohem Schulsozialindex und (Fach-)Abituroption in Nordrhein-Westfalen vertreten und orientieren sich bei der Identifizierung von Talenten nicht vorwiegend an Schulnoten, sondern an realen Leistungen, die junge Menschen in ihrem jeweiligen Lebenskontext innerhalb und außerhalb von Schule erbringen. Die Erfahrungen aus der Praxis und die Befunde wissenschaftlicher Studien zeigen, dass das NRW-Talentscouting es schafft, herkunftsbedingt vorgezeichnete Biografien durch individuelle, kontinuierliche Förderung zu durchbrechen (Erdmann et al., 2022; Erdmann et al., 2023). Das Talentscouting konkretisiert Ziele, Wünsche und Neigungen gemeinsam mit den Jugendlichen und begleitet und unterstützt die Verwirklichung über einen langen Zeitraum und über Systemgrenzen hinweg.

Die Praxiserfahrungen und Rückkopplungen von hunderten Schulen signalisieren zudem, dass Lehrkräfte individuell und Schulen institutionell bereit und in der Lage sind, kooperative Formen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen auf Augenhöhe und einem hohen professionellen Niveau langfristig zu gestalten. Das NRW-Talentscouting kann hier beispielhaft als Instrument verstanden werden, dass es Lehrkräften ermöglicht, ihre Schüler:innen – trotz begrenzter Ressourcen insbesondere im Alltag von Schulen in sozial deprivierten Lagen – individuell zu fördern und unentdeckte Potenziale zu heben. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die grundlegenden Prinzipien der Talentförderung, wie u. a.

- die Etablierung aufsuchender Verfahren,
- eine Prozessgestaltung, die von den Bedarfen und der Lebensrealität der Talente ausgeht („vom Talent aus denken“),

- die Auflegung langfristiger und an den Bedürfnissen von Jugendlichen ausgerichteter Settings,
- auf empirischen Befunden basierende verbindliche Qualifizierungen und
- die Vereinbarung einheitlicher Monitoringverfahren

als Grundlage für eine notwendige Neugestaltung von individuellen Förderformaten für mehr Chancengerechtigkeit einzubeziehen.

Literatur

Bienek, M. (2025). *Die Berufsfindung von Abiturientinnen und Abiturienten nichtakademischer Herkunft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie mit Teilnehmenden des NRW-Talentscoutings* [Dissertation, Universität Duisburg-Essen]. Beltz Juventa.

Birnstiel, H., Dorawa, A., & Kloos, A. (2025, im Erscheinen). Entwicklung von Bildungsinnovationen in einer Kommune: das TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule als Drehscheibe für Talente im Ruhrgebiet. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis: gemeinsam im regionalen Kontext. Formen kooperativer Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Metropolregion Ruhr*. Waxmann.

Brandes, I. (2023). *Zukunftsfrage Fachkräfte. Mehr Duales Studium, mehr Talentförderung, mehr Beratung!* Der NRW-Wirtschaftsblog. Klartext im Westen (21. November 2023). https://www.unternehmer.nrw/newsroom/newsdetails-1/zukunftsfrage-fachkraefte.

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., & Allmendinger, J. (2022). *Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang verringern. Intensive Beratung fördert die Passung zwischen Potenzialen und Bildungsentscheidungen* (WZBrief Bildung, 45). WZB. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/250053/1/1789067294.pdf

Erdmann, M., Schneider, J., Pietrzyk, I., Jacob, M., & Helbig, M. (2023). The impact of guidance counselling on gender segregation: Major choice and persistence in higher education. An experimental study. *Frontiers in Sociology* 8, 1154138. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1154138

Funcke, A., & Menne, S. (2023). *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Factsheet_BNG_Kinder-_und_Jugendarmut_2023.pdf

IT.NRW (2023). *Schulabgänge mit Abitur von allgemeinbildenden Schulen in NRW am Ende des Schuljahrs 2021/22*. https://www.it.nrw/de/nrw-jede-r-dritte-schulabgaenger-von-allgemeinbildenden-schulen-hat-2022-abitur-gemacht-125142

Kottmann, M. (2017). NRW-Talentscouting. Talente erkennen, Potenziale entfalten, den Aufstieg meistern. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung,* 07-08, 25–26.

Kottmann, M. (2019). Professionalisierung des Übergangs Schule – Hochschule als strategisches Programm (am Beispiel der Westfälischen Hochschule). In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 199–211). Waxmann.

Kottmann, M., & Bienek, M. (2023). NRW-Talentscouting. Wirksame Begleitung für mehr Chancengerechtigkeit. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen,* 34 (9), 233–235.

Kottmann, M., & Kriegesmann, B. (2011). Mit FH-INTEGRATIV Talente entfalten – Ein Programm an der FH Gelsenkirchen. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration.* DOSSIER (S. 52–58).

Kracke, N., Buck, D., & Middendorff, E. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland* (DZHW Brief, 03|2018). DZHW. https://doi.org/10.34878/2018.03.dzhw_brief

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2024). *Übersicht über die Sozialindexstufen der Schulen nach Bezirksregierung, Kreis / kreisfreier Stadt und Schulform ab dem Schuljahr 2024/25.* https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/schulsozialindex_schulliste_2024_2025.pdf

Mohrenweiser, J., & Pfeiffer, F. (2016). Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. *Journal for Labour Market Research,* 49 (1), 77–95. https://doi.org/10.1007/s12651-016-0204-2

NRW-Zentrum für Talentförderung (Hrsg.) (2024). *Mehr Chancengerechtigkeit durch Talentscouting.* Beilage zur DUZ – Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft, Ausgabe 7.2024. https://www.nrw-talentzentrum.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Downloaddaten/Druckdaten/Mehr_Chancengerechtigkeit_durch_Talentscouting_2024_Webversion.pdf

Proskawetz, F. (2024). *Wer wird gefördert? Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen. Leverkusen* [Dissertation, Universität Duisburg-Essen]. Budrich Academic Press. https://doi.org/10.2307/jj.8692985

Schräpler, J., & Jeworutzki, S. (2023). *Aktualisierung des Schulsozialindex im Schuljahr 2022/2023. Vorschläge zur Weiterentwicklung des Schätzmodells und zur Aktualisierung der Datenbasis.* https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/kurzinfo_aktualisierung_sozialindex_11_2023.pdf

Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.). (2021). *4. Kinder- und Jugendförderplan – Fortschreibung 2021 bis 2026 – Sozialraumanalysen zum Jugendhilfeplan Teil III.* Stadt Gelsenkirchen.

Süßlin, W. (2014). Einfluss von Eltern auf die Berufsorientierung ihrer Kinder. In Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.), *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland* (S. 6–15). Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH.

Westfälische Hochschule (2017). *Hochschulentwicklungsplan 2016-2022*. https://www.w-hs.de/fileadmin/Oeffentlich/Praesidium/Hochschulentwicklungsplan/HEP2016_2022.pdf

Westfälische Hochschule (2023). *Hochschulentwicklungsplan 2023–2029*. https://www.w-hs.de/fileadmin/Oeffentlich/Praesidium/Hochschulentwicklungsplan/WH_HEP2023_2029_09_03_23_final_Doppelseiten_Web.pdf

Potenzialanalyse für Schüler:innen im Rahmen des NRW-Talentscoutings der Universität Duisburg-Essen

Der Check-up für Talente

Inka Achtelik

Abstract

Im deutschen Bildungssystem hängt der Bildungserfolg junger Menschen stark von ihrer sozialen Herkunft ab, so dass sich junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft deutlich seltener für die Aufnahme eines Studiums entscheiden als junge Menschen aus Familien mit akademischer Erfahrung (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Im Rahmen des NRW-Talentscoutings werden daher junge Menschen aus Nichtakademikerfamilien gezielt angesprochen, individuell beraten und in ihrer Bildungsentscheidung unterstützt (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023). Dies geschieht im Programm nach dem Prinzip der ergebnisoffenen Beratung, so dass sich im individuellen Beratungsprozess der jeweils individuell beste Weg für Schüler:innen eröffnet. Die Potenziale, Ziele und beruflichen Interessen der Schüler:innen zu entdecken und weiterzuentwickeln steht dabei im Zentrum des Beratungsprozesses. Dazu werden den Schüler:innen über einen ‚Talentscout' Zugänge zum fremden System Hochschule, zu bereits bestehenden Förderinstrumenten des Bildungssystems und zu Netzwerken eröffnet, die sie auf ihrem beruflichen Weg unterstützen können (NRW-Zentrum für Talentförderung, 2023). Die Universität Duisburg-Essen als Partnerhochschule des NRW-Talentscoutings hat es sich zum Ziel gesetzt, zur Unterstützung dieses Beratungsprozesses ein Potenzialanalyseinstrument, den ‚Check-up für Talente', zu entwickeln, das im folgenden Beitrag detailliert vorgestellt wird. Dieses Instrument dient der Erfassung von Merkmalen der Schüler:innen kurz vor bzw. im Übergang in die Studieneingangsphase, die sich als prädiktiv für den Studien- und Berufserfolg erwiesen haben (Achtelik et al., 2018). Der Check-up für Talente umfasst acht Bereiche, für die standardisierte pädagogisch-psychologische Test- und Fragebogenverfahren eingesetzt werden. Der Einsatz des Check-up für Talente kann eine bessere Entscheidungsfindung für die Aufnahme eines Studiums ermöglichen, das Studierpotenzial von Schüler:innen konkretisieren und Bedarfe aufzeigen.

1 Einleitung

In Deutschland besteht ein besonders starker Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft und dem Bildungserfolg junger Menschen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Insbesondere junge Menschen aus Familien ohne akademische Erfahrung (‚Bildungsaufsteiger:innen'; international: *first-generation students*) sind im sozial selektiven deutschen Bildungssystem benachteiligt und auch im Hochschulsystem unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Demnach ist die Aufnahme eines Studiums in Deutschland stark von der sozialen Herkunft und der familiären Studientradition abhängig. Bei gleichem Schulerfolg zeigen Studienberechtigte nichtakademischer Bildungsherkunft im Vergleich zu jenen akademischer Bildungsherkunft (mindestens ein Elternteil weist einen Hochschulabschluss auf), eine niedrigere Neigung, ein Hochschulstudium zu absolvieren (Watermann et al., 2014). Infolgedessen beginnen anteilig weniger junge Menschen nichtakademischer Bildungsherkunft ein Hochschulstudium im Vergleich zu jungen Menschen akademischer Bildungsherkunft (Middendorff et al., 2017). Um diese Schieflage von hoher gesellschaftspolitischer Bedeutung aufzufangen, sollen mit Hilfe des NRW-Talentscoutings junge Menschen aus Familien ohne akademische Erfahrung gezielt angesprochen, individuell beraten und in ihrer Bildungsentscheidung unterstützt werden (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2023).

Das NRW-Talentscouting startete 2011 an der Westfälischen Hochschule in Gelsenkirchen und wurde seit 2015 durch die Unterstützung des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW) auf mittlerweile 23 Hochschulen im gesamten Bundesland Nordrhein-Westfalen ausgeweitet. Diese umfassen das Ruhrgebiet, das Rheinland, das Bergische Land, die Städteregion Aachen und Ostwestfalen-Lippe (NRW-Zentrum für Talentförderung, 2023). Das NRW-Talentscouting hat es sich zur Hauptaufgabe gemacht Schüler:innen zu ermutigen eine hochschulische Ausbildung anzustreben und sie bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen. Besonders jene Schüler:innen, deren Eltern kein Studium absolviert haben, sollen hierbei gezielt und in Hinblick auf nachschulische Bildungswege unterstützt werden. Dafür wurden bislang über 100 Talentscouts im NRW-Zentrum für Talentförderung geschult und zertifiziert, so dass sie an zukünftig rund 600 Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien Schüler:innen ab der Oberstufe beim Übergang in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium bis in den Beruf begleiten können (NRW-Zentrum für Talentförderung, 2023). Innerhalb der individuellen Beratungsgespräche stehen Zukunftswünsche, Interessen und Problemlagen

im Fokus, die bei der nachschulischen Bildungswahl auftreten können. Die Beratung passt sich insgesamt an die individuellen Bedarfe und Fragen der Schüler:innen an. Ein weiteres besonderes Merkmal des Programms ist die individuell angepasste Beratung in Verbindung mit einer Betreuung bis über die Schulzeit hinaus. Diese wird durch zahlreiche weitere Unterstützungsangebote ergänzt, wie beispielsweise Vernetzungstreffen mit anderen Schüler:innen und Berufstätigen in den angestrebten Berufsfeldern, Besuche von Hochschulen, Persönlichkeits- und Interessenstests sowie die Vermittlung an andere Beratungsstellen (siehe Bienek und Kottmann in diesem Band).

An der Universität Duisburg-Essen (UDE) wurde das NRW-Talentscouting im Rahmen eines gezielten Diversity-Management-Konzepts im Jahr 2016 mit dem Ziel implementiert, geeignete Studienbewerber:innen zu gewinnen und die Studieneingangsphase diversitätsgerecht zu gestalten (Universität Duisburg-Essen, 2023). Seit März 2016 kooperiert das NRW-Talentscouting am Standort der UDE mit einer stetig steigenden Anzahl von Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs; bisher sind es 13 Schulen in Essen, 18 Schulen in Duisburg sowie zwei Schulen in Moers. Hierfür steht den Partnerschulen je ein bis zwei Tage im Monat ein Talentscout zur Verfügung, der die ‚Talente' an der Schule berät. Unter Talenten werden junge Menschen verstanden, die ihre Fähigkeiten mit Blick auf ihren weiteren Bildungsweg aktiv ausschöpfen möchten. Hierunter fallen im Sinne des Projektziels vorrangig Schüler:innen aus nichtakademischen Kontexten, finanziell benachteiligten Elternhäusern, Elternhäusern mit wenig Unterstützung sowie aus sozioökonomisch schwachen Stadtteilen. Der Migrationshintergrund spielt hierbei keine gesonderte Rolle. Denn betrachtet man migrations- sowie bildungsherkunftsspezifische Differenzen im Bildungsverlauf kombiniert, so haben junge Menschen mit Migrationshintergrund bei gleicher Bildungsherkunft nicht *per se* ein höheres Risiko, in Schule, Ausbildung bzw. Studium und Beruf weniger erfolgreich zu sein als junge Menschen ohne Migrationshintergrund. Wenn sie eine akademische Bildungsherkunft aufweisen, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres Bildungserfolgs nicht von jungen Menschen mit akademischer Bildungsherkunft ohne Migrationshintergrund (Ebert & Heublein, 2017; Carnicer, 2017; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Becker & Gresch, 2016; Gresch, 2012; Relikowski, 2012; Middendorff et al., 2017). Im Rahmen des NRW-Talentscoutings der UDE sollen die teilnehmenden Schüler:innen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen individuellen Unterstützungsbedürfnisse eine möglichst passgenaue Beratung im Hinblick auf die weitere Bildungsentscheidung erhalten. Bei der Auswahl der Talente sind die Lehrkräfte gefragt, da sie die Schüler:innen aus dem alltäglichen Unterricht kennen und somit im besten Fall einschätzen können, für wen die Beratung sinnvoll sein kann. Zudem können sich die Schüler:innen auch direkt an die Talentscouts wenden.

Teils in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bieten die Talentscouts potenziellen Studieninteressierten ein breites und individuell zugeschnittenes Angebot an. Dieses Programm hilft den Schüler:innen bei der Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung. Zudem unterstützt es sie auch während des nachschulischen Bildungswegs, um so den zukünftigen Bildungserfolg zu steigern. Dies kann in der Praxis zum Beispiel bedeuten, dass die beratende Person einen ersten direkten Kontakt in die Universität vermittelt, um Ängste und unrealistische Vorstellungen vom System abzubauen, oder auch, dass sie ihr Netzwerk zur Verfügung stellt, wie Kontakte zu Partnerhochschulen oder auch Kontakte in die berufliche Praxis (Universität Duisburg-Essen, 2023). Eine Besonderheit im Beratungskonzept des NRW-Talentscoutings der UDE ist, dass hier zur Unterstützung des Beratungsprozesses ein Instrument zur Potenzialanalyse (‚Check-up für Talente') entwickelt wurde, das Merkmale der Schüler:innen kurz vor bzw. im Übergang in die Studieneingangsphase erfasst, die sich als prädiktiv für den Studien- und Berufserfolg erwiesen haben (Achtelik et al., 2018). Im Folgenden werden zunächst die Ziele des Check-ups für Talente dargestellt. Im Anschluss werden seine Entwicklung und die einzelnen Konstrukte, die er misst, sowie ihre Bedeutung für den Studienerfolg anhand der aktuellen Forschung zu den einzelnen Studienerfolgsprädiktoren beschrieben. Anschließend wird dargelegt, wie der Check-up für Talente in die Beratungspraxis eingebunden wird und evaluiert wurde. Abschließend wird ein Fazit gezogen.

2 Der Check-up für Talente

2.1 Ziele des Check-ups für Talente

Der Check-up für Talente zielt insgesamt darauf ab, die Bildungsentscheidungen von Schüler:innen im Rahmen des NRW-Talentscoutings zu unterstützen, ihr Studienpotenzial zu konkretisieren und ihre Bedarfe aufzuzeigen, um ihnen insbesondere den Übergang in die Studieneingangsphase zu erleichtern und ihren Bildungserfolg zu fördern.

Der Check-up für Talente

(1) identifiziert die Potenziale, Ziele und beruflichen Interessen der Schüler:innen im Rahmen des NRW-Talentscoutings der UDE. Mit Hilfe des Check-ups für Talente werden demnach verschiedene Faktoren gemessen, die den Studienerfolg vorhersagen und die eine fundierte Entscheidung für den weiteren Bildungsweg unterstützen.
(2) Daneben hilft der Check-up für Talente teilnehmenden Schüler:innen besser informierte Entscheidungen über ihren zukünftigen Bildungsweg zu

treffen, sei es die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung.

(3) Darüber hinaus dienen die Ergebnisse des Check-ups für Talente dazu, individuell zugeschnittene Fördermaßnahmen zu entwickeln oder bestehende Förderinstrumente gezielter zu nutzen, insbesondere im Rahmen der Studienvorbereitung.

(4) Weiter werden durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, Interessen und Potenzialen die Selbstreflexionsfähigkeit sowie das Selbstvertrauen der teilnehmenden Schüler:innen gestärkt.

(5) Da der Check-up für Talente speziell auf Schüler:innen aus nichtakademischen Kontexten, finanziell benachteiligten Elternhäusern, Elternhäusern mit wenig Unterstützung sowie aus sozioökonomisch schwachen Stadtteilen ausgerichtet ist, trägt er zur Förderung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit bei und hilft dabei, soziale Ungleichheiten auszugleichen.

(6) Außerdem dienen die Ergebnisse des Check-ups für Talente dazu, individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln, die den Bedürfnissen und Potenzialen der im NRW-Talentscouting zu fördernden Schüler:innen entsprechen und somit ihren Bildungserfolg unterstützen.

Der Check-up für Talente grenzt sich von aktuellen anderen Berufsberatungs- bzw. Studienorientierungstools insofern ab, als dass er nicht nur der fachspezifischen Studienorientierung dient, sondern sich speziell mit der Erfassung von persönlichen und fächerübergreifenden studienerfolgsrelevanten Potenzialen von Schüler:innen (Prädiktoren von Studienerfolg) befasst. Er unterscheidet sich beispielsweise von den Beratungsangeboten der Bundesagentur für Arbeit (BA) in mehreren Aspekten. Während die BA hauptsächlich auf die Vermittlung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen fokussiert ist, zielt das NRW-Talentscouting der UDE insgesamt darauf ab, insbesondere Schüler:innen aus Nichtakademikerfamilien im Übergang Schule – Studium zu unterstützen. Der Check-up für Talente konzentriert sich dabei auf die Identifizierung individueller Fähigkeiten, Interessen und Potenziale, um passgenaue Bildungs- und Karriere- bzw. Zukunftswege aufzuzeigen. Im Gegensatz dazu liegt der Schwerpunkt der Beratungsangebote der BA oft auf der Abgleichung von Interessen und Fähigkeiten mit konkreten Stellenangeboten oder Ausbildungsplätzen. Demnach verfolgt die Beratung im Rahmen des NRW-Talentscoutings der UDE, unterstützt durch den Check-up für Talente, einen ganzheitlichen Ansatz, der über die rein berufsbezogene Beratung der BA hinausgeht und auch Aspekte wie persönliche Stärken, Schwächen und Bildungsziele berücksichtigt.

2.2 Elemente des Check-ups für Talente

Noch vor Projektstart und bereits in der Projektantragsphase floss die Idee einer wissenschaftlichen Begleitung, im Sinne der Entwicklung eines Instruments zur Potenzialanalyse, in die Umsetzungsidee des NRW-Talentscoutings am Standort der UDE ein. Hierzu konnte der Lehrstuhl Lehr-Lernpsychologie von Prof. Dr. Dr. h. c. Detlev Leutner als Kooperationspartner gewonnen werden. Anknüpfend an die Erkenntnisse aus bereits bestehenden Forschungsprojekten des Lehrstuhls zu Studienerfolg und -abbruch (u. a. Akademisches Lernen und Studienerfolg in der Eingangsphase von naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen; ALSTER, u. a. Sumfleth & Leutner, 2016) entstand die Idee zur Entwicklung eines Instruments zur Potenzialanalyse, das insbesondere studienerfolgsrelevante Prädiktoren erfasst. Auf Basis der oben genannten Vorarbeiten zu den Prädiktoren des Studienerfolgs wurden acht Konstrukte identifiziert, die durch das Instrument Check-up für Talente adressiert und bei den Studieninteressierten erfasst werden sollten. Einige der wichtigsten Prädiktoren sind stabile und variable Persönlichkeitseigenschaften und kognitive Fähigkeiten (Heine et al., 2006; Trapmann, 2008) inklusive Abiturgesamtnote sowie fachspezifische Schulnoten, die die stärksten Prädiktoren für den Studienerfolg darstellen (Krempkow, 2008; Merker, 2009; O'Connor & Paunonen, 2007; Pixner & Schüpbach, 2008; Trapmann, 2008; Trapmann et al., 2007a; Trapmann et al., 2007b). Zu diesen gehören auch die Wechselbeziehungen von Persönlichkeitsvariablen mit der persönlichen Zielsetzung und der Studienmotivation (Big Five; u. a. Costa & McCrae, 1992; Steinmayr et al., 2010; Ziegler et al., 2010; Ziegler et al., 2009), die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (Giesen et al., 1986; Schiefele & Urhahne, 2000) und das akademische Selbstkonzept sowie die Selbstregulation (Leutner & Leopold, 2003; 2006; Waldeyer et al., 2016; Wild, 2005; Wild & Schiefele, 1994; Wirth & Leutner, 2008). Insgesamt deckt der Check-up für Talente inhaltlich acht dieser studienerfolgsrelevanten Prädiktoren, in Form von acht ‚Check-ups', ab:

(1) ‚Check-up allgemeine kognitive Fähigkeiten'
(2) ‚Check-up Notenspiegel'
(3) ‚Check-up schulisch-berufliche Interessen'
(4) ‚Check-up Persönlichkeit'
(5) ‚Check-up Motivation'
(6) ‚Check-up schulisches Selbstkonzept'
(7) ‚Check-up Selbstregulation'
(8) ‚Check-up allgemeine Selbstwirksamkeit'

Zur Erfassung dieser studienerfolgsrelevanten Konstrukte wurden acht standardisierte pädagogisch-psychologische Test- und Fragebogenverfahren ausgewählt. Insgesamt vier dieser Verfahren sind lizensiert. Das Verfahren zum

Check-up der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten wurde von seinen Entwicklern lizenzfrei zur Verfügung gestellt, der Check-up Notenspiegel ist eine Eigenentwicklung, die Check-ups Selbstwirksamkeit und Selbstregulation werden ebenfalls lizenzfrei von ihren Entwicklern zur Verfügung gestellt.

Allgemeine kognitive Fähigkeiten

Der erste Check-up, der Check-up allgemeine kognitive Fähigkeiten, besteht aus dem sogenannten *mini-q*, einem Screeningverfahren zur Messung der kognitiven Fähigkeiten einer Person, das die Dimensionen des *speeded reasoning* erfasst. Hierbei soll die kognitive Fähigkeit des Schlussfolgerns in einem bestimmten, festgesetzten Zeitrahmen gemessen werden. Aufbauend auf Alan Baddeleys *verbal reasoning test* (Baddeley, 1968) entwickelten Baudson und Preckel (2016) eine deutsche Version, die anstatt Buchstaben zu verwenden, aus verschiedenen Figurensequenzen geometrischer Formen und einer Beschreibung des jeweiligen Verhältnisses besteht (Baudson & Preckel, 2016). Es werden verschiedene Verhältnisse der Figuren zueinander und unterschiedliche Aussagen über diese Verhältnisse dargestellt. Aus deren Kombination ergibt sich ein Erhebungsbogen mit 64 Elementen, die bearbeitet werden sollen. Ziel des mini-qs ist es, neben dem *reasoning*, auch die Verarbeitungsgeschwindigkeit zu erheben. Der mini-q stellt sich dabei sehr testökonomisch dar, da er in kurzer Zeit (drei Minuten) reliable Ergebnisse liefert, weshalb er in großen Gruppen und ohne eine lange Einleitung oder Vorwissen durchgeführt werden kann. Er ermöglicht eine grobe Abschätzung des *speeded reasoning*, das zwei wichtige Komponenten allgemeiner kognitiver Fähigkeiten darstellt.

Speeded reasoning bezieht sich auf die Fähigkeit, unter Zeitdruck logisch zu denken, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen. Diese Fähigkeit besteht aus zwei Hauptkomponenten, zum einen der ‚Geschwindigkeit' und zum anderen dem ‚Logischen Denken'. Demnach erfordert *speeded reasoning*, dass eine Person in der Lage ist, Aufgaben in einem schnellen Tempo zu bearbeiten. Dies bedeutet, dass sie Informationen schnell verarbeiten, Muster erkennen und Entscheidungen treffen können, ohne zu lange zu zögern. Daneben ist auch die Fähigkeit zur logischen Analyse und zum Schlussfolgern entscheidend. Demnach muss eine Person ebenfalls in der Lage sein, komplexe Informationen zu verstehen, Zusammenhänge zu erkennen und logische Schlussfolgerungen zu ziehen, um Aufgaben erfolgreich zu lösen. Die Messung des *speeded reasoning* ermöglicht eine grobe Abschätzung dieser beiden wichtigen Komponenten allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (Baudson & Preckel, 2016).

Obwohl der mini-q eine ausführliche Diagnostik der Intelligenz nicht ersetzen kann, kann er als Screeningverfahren trotzdem erste Anhaltspunkte für

speeded reasoning liefern. Er bietet somit eine Kontrollgröße bei gleichzeitiger Erhebung anderer Daten und läuft im Check-up für Talente mit, um den Zusammenhang zwischen den so gemessenen Dimensionen der Intelligenz und den übrigen Check-up-Ergebnissen im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes zu kontrollieren.

Die Erhebung der kognitiven Fähigkeiten war vor allem aus forschungsmethodischer Sicht für die Evaluation des Check-ups für Talente wichtig und hatte im Kontext der Beratung und Vermittlung der Ergebnisse keine Bedeutung. Die Messung von kognitiven Fähigkeiten in empirischen Studien ermöglicht eine genauere und präzisere Untersuchung der Beziehung zwischen Variablen und hilft potenzielle Störvariablen zu kontrollieren und Stichprobenunterschiede zu berücksichtigen. In den meisten empirischen Studien, in denen das Verhalten und/oder Persönlichkeitseigenschaften von Personen erfasst werden, werden kognitive Fähigkeiten als Kontrollvariablen mit gemessen, da sie einen starken Einfluss auf das Verhalten und die Ergebnisse haben können. Demnach können sie als potenzielle Störvariablen wirken, die die Beziehung zwischen anderen Variablen in Studienergebnissen verzerren könnten. Durch ihre Messung und Kontrolle kann sichergestellt werden, dass die beobachteten Effekte tatsächlich auf die untersuchten Variablen zurückzuführen sind und nicht auf unerwünschte Einflüsse von kognitiven Faktoren. Außerdem können Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten dazu führen, dass sich Gruppen in einer Studie in anderen Variablen unterscheiden, die untersucht werden (u. a. Kersting & Palmer, 2017).

Notenspiegel

Der zweite Check-up, der Check-up Notenspiegel, bildet eine Übersichtsmöglichkeit, in der – für je eine Schülerin oder einen Schüler – eine Noten-/Punkteverlaufsübersicht erstellt werden kann. Er ist eine Eigenentwicklung. Es kann sowohl handschriftlich als auch digital mit dem Check-up Notenspiegel gearbeitet werden. Der Check-up Notenspiegel kann sowohl den Talentscouts als auch den Schüler:innen als Orientierungshilfe dienen und den Verlauf der Noten in den einzelnen Jahrgangsstufen und/oder Phasen sowie die damit verbundenen Hintergründe im Kontext der Beratung visualisieren.

Schulisch-berufliche Interessen

Der Check-up schulisch-berufliche Interessen bildet den dritten Check-up und besteht aus dem ‚Allgemeinen Interessen-Struktur-Test' (AIST-R; Bergmann & Eder, 2005). Der *AIST-R* eignet sich zur Ermittlung von schulisch-beruflichen Interessen von Jugendlichen ab dem 14. Lebensjahr und stützt sich auf das Person-Umwelt-Modell von Holland (1997). Er besteht aus 60

Items, mit denen die sechs Interessendimensionen praktisch-technisches Interesse, intellektuell-forschendes Interesse, künstlerisch-sprachliches Interesse, soziales Interesse, unternehmerisches Interesse und die konventionellen Interessen gemessen werden (Bergmann & Eder, 2005). In der Praxis kommt der AIST-R häufig in der Berufsorientierung, der Schullaufbahnberatung, der Studienwahl- und Berufsberatung, der psychologischen Beratung von Schüler:innen, der Organisationsberatung und -entwicklung, der Personalauslese und der Forschung zum Einsatz. Das schulisch-berufliche Interesse besitzt insofern eine hohe Bedeutung für das akademische Lernen, als dass es einen wichtigen Einfluss auf die Studienfachwahl besitzt. Außerdem kann es Lernprozesse während des Studiums steuern und sich somit auch positiv auf den Studienerfolg auswirken, da es die Motivation und das Engagement im Studium erhöhen kann. Liegt ein starkes Interesse an den Inhalten des Studiums vor und wird eine Verbindung zu beruflichen Zielen deutlich, erhöht sich die Motivation sich für die eigenen akademischen Ziele zu engagieren. Diese erhöhte Motivation führt oft zu einem effektiveren Lernverhalten, einer verbesserten Leistung in Prüfungen und letztendlich zu einem größeren Erfolg im Studium (u. a. Bergmann & Eder, 2005; Giesen et al., 1986; Krapp, 1997; Schiefele et al., 1993). Limitierend ist zu erwähnen, dass einige Studienergebnisse keinen positiven Zusammenhang zwischen Interesse und Studienerfolg belegen konnten (u. a. Gold & Souvignier, 2005). Die Gründe hierfür werden allerdings auf die Operationalisierung des Interessenkonstrukts zurückgeführt (Gold & Souvignier, 2005) und auch darauf, dass der positive Einfluss des Interesses auf den Studienerfolg oft erst nach einer längeren Studienzeit zum Tragen kommen könnte (Krapp, 1997).

Persönlichkeit

Der vierte Check-up, der Check-up Persönlichkeit, besteht aus dem ‚NEO-Fünf-Faktoren-Inventar' (NEO-FFI; (Borkenau & Ostendorf, 1993; Costa & McCrae, 1985). Das NEO-FFI eignet sich für die Ermittlung der wichtigsten Bereiche individueller (Persönlichkeits-)Unterschiede auf fünf Dimensionen (Big Five) von Jugendlichen und Erwachsenen. Das Verfahren basiert auf empirischen Untersuchungen, die gezeigt haben, dass sich die Persönlichkeitsstruktur auf fünf zentralen Dimensionen beschreiben lässt, dem Neurotizismus, der Extraversion, der Offenheit für Erfahrung, der Verträglichkeit und der Gewissenhaftigkeit (Borkenau & Ostendorf, 1993; Costa & McCrae, 1985). Das NEO-FFI erfasst mit seinen insgesamt 60 Items diese Dimensionen in fünf entsprechenden Skalen (Borkenau & Ostendorf, 1993). Neben der Forschung wird es in der Praxis häufig in der klinischen Psychologie, der Schullaufbahn- und Studienberatung, der Berufsberatung und der Organisationspsychologie verwendet.

Die Persönlichkeit hat eine hohe Bedeutung für das akademische Lernen. In Verbindung mit Studienerfolg wurden innerhalb wissenschaftlicher Studien vor allem die *big five* hinsichtlich ihres Einflusses auf selbigen untersucht. Einige empirische Befunde konnten einen positiven Zusammenhang zwischen den *big five* und Studienerfolg nachweisen (u. a. O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann et al., 2007a), wobei innerhalb dieser Studien die höchsten Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Studiennoten für die Dimension Gewissenhaftigkeit nachgewiesen werden konnten. Für die Dimension Offenheit für Erfahrung lagen wiederum nur sehr geringe Korrelationen vor und für die anderen drei Persönlichkeitseigenschaften (Neurotizismus, Extraversion und Verträglichkeit) ließen sich keine gültigen Korrelationen mit Studiennoten finden (O'Connor & Paunonen, 2007; Trapmann et al., 2007a).

Obwohl Gewissenhaftigkeit ein wichtiger Prädiktor für Studienerfolg ist und die höchsten Korrelationen mit Studiennoten aufweisen kann, würde es nicht ausreichen, nur die Dimension Gewissenhaftigkeit im Rahmen des Check-ups für Talente zu erheben. Gründe hierfür liegen unter anderem in der Mehrdimensionalität des Studienerfolgs, der Interaktion der einzelnen Dimensionen miteinander, der Kontextabhängigkeit des Studienerfolgs und der Diversität der Getesteten. Während Gewissenhaftigkeit eng mit akademischer Leistung verbunden sein kann, können andere Persönlichkeitsmerkmale andere Aspekte des Studienerfolgs beeinflussen, wie beispielsweise die Zufriedenheit mit dem Studium oder die Studiendauer. Weiter interagieren die Persönlichkeitsdimensionen in der Vorhersage des Bildungserfolgs miteinander. Beispielsweise könnte eine Person mit hoher Gewissenhaftigkeit und niedrigem Neurotizismus besser mit Stress umgehen und daher eine höhere Studienzufriedenheit aufweisen als eine Person mit ähnlicher Gewissenhaftigkeit, aber höherem Neurotizismus. Darüber hinaus kann Studienerfolg auch von externen Faktoren beeinflusst werden, wie etwa der familiären Unterstützung und den finanziellen Ressourcen. Das Messen verschiedener Persönlichkeitsmerkmale ermöglicht es, den relativen Beitrag der Persönlichkeit zum Studienerfolg zu isolieren und andere Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Zudem ist die Zielgruppe des NRW-Talentscoutings heterogen und setzt sich aus jungen Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Interessen und Zielen zusammen. Deshalb ist es sinnvoll, verschiedene Persönlichkeitsmerkmale zu messen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Herausforderungen der verschiedenen Persönlichkeiten zu berücksichtigen (u. a. Sumfleth & Leutner, 2016).

Motivation

Der Check-up Motivation bildet den fünften Check-up und besteht aus den ‚Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation von Schüler:innen' (SELLMO; Spinath et al., 2012). Die SELLMO eignen sich zur Ermittlung von Zielen in Lern- und Leistungskontexten von Schüler:innen ab Klasse drei sowie Studierenden. Es werden vier Arten von Zielen erfasst: Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und die Tendenz zur Arbeitsvermeidung. Die Dimension der Lernziele beschreibt, wie sehr eine Person bestrebt ist, bei der Beschäftigung mit Aufgaben etwas Neues zu lernen. Hingegen erfasst die Dimension der Annäherungs-Leistungsziele den Wunsch, eigenes Wissen und Können zu zeigen. Vermeidungs-Leistungsziele sind darauf ausgerichtet, eigene Kompetenzen, die als unzureichend wahrgenommen werden, zu verbergen. Die Dimension der Arbeitsvermeidung erfasst das Bemühen, möglichst wenig Aufwand bei der Erledigung von Aufgaben zu investieren (Spinath et al., 2012). Die SELLMO kommen in der Praxis häufig im Zusammenhang mit einer umfassenden Diagnostik der Fähigkeiten, motivationalen und emotionalen Faktoren, kognitiven Überzeugungen und Denkschemata sowie der Exploration der familiären und sonstigen Umgebungsbedingungen zum Einsatz (Spinath et al., 2012). Lern- und leistungsmotivationale Faktoren haben eine hohe Bedeutung für das akademische Lernen. Empirische Befunde belegen, dass eine hohe Studienmotivation auch mit besseren Studienleistungen einhergeht (Ziegler et al., 2010; Ziegler et al., 2009). Außerdem zeigten sich im Umkehrschluss empirische Befunde dazu, dass mangelnde Lern- und Leistungsmotivation der vierthäufigste Grund für den Abbruch eines Studiums ist (Heublein et al., 2010).

Schulisches Selbstkonzept

Der sechste Check-up, der Check-up schulisches Selbstkonzept, besteht aus dem ‚differentiellen schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten' (DISK GITTER mit SKSLF-8; Rost et al., 2007). Das DISK GITTER mit SKSLF-8 eignet sich zum einen zur Ermittlung schulfachspezifischer Selbstkonzepte (DISK-Gitter) in den sechs Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, Geschichte und Biologie ab Klasse sieben und zum anderen zur Ermittlung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKSLF-8) (Rost et al., 2007). Das DISK GITTER und die SKSLF-8 finden in schulpsychologischen, pädagogisch-psychologischen und klinisch-psychologischen Beratungstests oder der Forschung Anwendung.

Mit dem Selbstkonzept ist die relativ stabile Menge von Einstellungen zu sich selbst gemeint, die das eigene Verhalten und die eigenen Eigen-

schaften beschreiben und auch bewerten (Pries, 1984). Schulische (/akademische) Selbstkonzepte besitzen eine hohe Bedeutung für das schulische (/akademische) Lernen (Giesen et al., 1986; Rost et al., 2007). Sie klären, auch unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten, einen großen Teil der (Schul-)Leistung auf. Außerdem hängen sie eng mit der Ausdauer bei der Bearbeitung von Aufgaben zusammen und beeinflussen auch das Wahlverhalten (z. B. von Studienfächern). Des Weiteren gehen sie mit Interesse und Leistungsmotivation einher und sind deshalb wichtige Mediator- und Moderatorvariablen für das Lern- und Leistungsverhalten in Schule, Studium und dem späteren Beruf (Rost et al., 2007).

Selbstregulation

Der Check-up Selbstregulation bildet den siebten Check-up und besteht aus der ‚Selbstregulations-Skala' (REG; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die REG eignet sich zur Ermittlung selbstregulativen Verhaltens von Erwachsenen und basiert auf der konzeptuellen Grundlage der Volitionstheorie. In der Praxis kam die REG bisher eher in der Forschung zu Lehrermerkmalen zum Einsatz, weshalb aktuell auch noch keine Normwerte für Schüler:innen vorliegen. Innerhalb der REG steht die Messung der Absicht im Vordergrund, schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, die die Motivation und Aufmerksamkeit beeinträchtigen. Sich konzentrieren zu können, auch wenn Ablenkungsfaktoren wirken, ist eine wichtige Regulationsleistung. Auch die Motivationserhaltung und Wiederherstellung nach Rückschlägen ist eine solche Leistung (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Die Selbstregulation hat für das akademische Lernen eine hohe Bedeutung. Das akademische Lernen an Hochschulen stellt dabei sogar noch eine deutlich höhere Anforderung an die Selbstregulation und die strategische Ausrichtung von Lernprozessen im Vergleich zum schulischen Lernen dar (Streblow & Schiefele, 2006; Wild, 2005). Gründe hierfür liegen vor allem darin, dass die Lernprozesse in der Regel an Hochschulen nur selten vorstrukturiert sind. Außerdem sind der Kontakt zu Lehrenden und die Rückmeldung über Lernfortschritte nur sehr selten möglich. Des Weiteren müssen Klausuren oft nach wenigen Versuchen bestanden werden und es können schlechte Noten nicht mehr mit guten kompensiert werden. Überdies muss der Lebensunterhalt neben dem Studium meistens selbst verdient und auch ein Haushalt oft erstmals alleine geführt werden (Waldeyer et al., 2016). In diesem Zusammenhang konnten Studien bereits belegen, dass hohe selbstregulatorische Fähigkeiten mit besseren Studienleistungen einhergehen (Leutner & Leopold, 2003, 2006; Waldeyer et al., 2016; Wild, 2005; Wild & Schiefele, 1994).

Allgemeine Selbstwirksamkeit

Der letzte und achte Check-up, der Check-up allgemeine Selbstwirksamkeit, besteht aus der ‚Selbstwirksamkeits-Skala für Schüler ab Klasse sieben' (WIRKALL_R; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die WIRKALL_R kommt häufig als Instrument zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung in Studien zum Einsatz und wurde bereits in über 25 Sprachen übersetzt. Allgemeine Selbstwirksamkeit meint die subjektive Überzeugung einer Person, aufgrund eigenen Handelns (schwierige) Anforderungen bewältigen zu können. Sie beschreibt also die Fähigkeit einer Person, Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer stabilen personalen Coping-Ressource zu besitzen (Schwarzer, 1993). In der Auseinandersetzung mit alltäglichen Umweltanforderungen stellen Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige personale Ressource dar. Beim Bewältigen von schwierigen Aufgaben muss abgewogen werden, ob die Kompetenzen ausreichen, um spezifische Anforderungen zu bewältigen. Erst dann fällt eine Entscheidung darüber, wie Personen mit dieser Situation umgehen und die gestellte Herausforderung meistern können (Bandura, 1997; Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer, 1993). Aus diesem Grund hat die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einer Person auch eine hohe Bedeutung für das akademische Lernen. Denn eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung geht mit besseren Studienleistungen einher. In Studien konnte gezeigt werden, dass Studierende, die eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung besaßen, auch handlungsorientierter waren, was sich wiederum auf ihre Studienleistung sowie auf ihr Studieninteresse und ihre Leistungsmotivation auswirkte (Schiefele & Urhahne, 2000).

Zusammengefasst ergeben diese acht Test- und Fragebogenverfahren die Basis für den Check-up für Talente, dessen Entwicklung im Dezember 2015 mit den ersten groben Ideen zur Konstruktion eines Instruments zur Potenzialanalyse begann. Ab Juni 2016 konnte eine erste Testversion bis Juni 2017 pilotiert werden. Seit August 2017 schließlich stand das Endprodukt, der Check-up für Talente, zur Verfügung und wurde seither in Workshops an der UDE und in der Einzelberatung an den teilnehmenden Schulen eingesetzt. Im folgenden Abschnitt soll nun auf die beiden Umsetzungsformate in der Praxis detaillierter eingegangen werden.

2.3 Umsetzung des Check-ups für Talente in der Praxis

In der operativen Umsetzung dient der Check-up für Talente im Rahmen der Übergangsberatung Schule – Hochschule als ergänzender und unterstützender Beratungsbaustein. Er besitzt dabei keine selektierende Funktion in Hinblick auf die Auswahl der sogenannten Talente des Projektes. Er lässt

sich in zwei verschiedenen Formaten umsetzen. Im Rahmen des NRW-Talentscoutings an der UDE wird er überwiegend in Form eines Workshops für Schüler:innen der teilnehmenden Schulen angeboten. Daneben lässt er sich aber auch begleitend in der Einzelberatung durchführen. Innerhalb beider Umsetzungsformen müssen nicht immer alle acht Check-ups angewendet werden. In Abstimmung mit den Schüler:innen kann individuell entschieden werden, welche(r) Check-up(s) zu welchem Zeitpunkt unterstützend eingesetzt werden soll(en).

Der Check-up für Talente kann in der Einzelberatung an allen teilnehmenden Schulen zur Anwendung kommen. Allen Talentscouts der UDE steht ein ‚Check-up für Talente'- Koffer zur Verfügung, in dem sich alle notwendigen Materialien befinden. Zur Nutzung des Check-ups für Talente im Rahmen der Einzelberatung ist eine vorherige Schulung zur Durchführung der einzelnen Check-ups notwendig. Die Durchführungszeit eines Check-ups beträgt etwa 30 Minuten inklusive einer verkürzten Vor- und Nachbereitungszeit, weshalb sich die Durchführung einzelner Check-ups in der Einzelberatung am ehesten für Schüler:innen eignet, die das Format bereits in einem Workshop oder einem vorherigen Beratungsgespräch kennengelernt haben. Der Vorteil der Nutzung in der Einzelberatung liegt vor allem darin, dass die einzelnen Check-ups in einer vertrauten Umgebung für die Schüler:innen durchgeführt werden können, wenn bereits Vertrauen zu der beratenden Person aufgebaut worden ist.

Die Durchführung des Check-ups für Talente innerhalb eines Workshops ist für die Schüler:innen mit dem Besuch der UDE verbunden. Das Workshopangebot zum Check-up für Talente findet in der Regel alle drei Monate, in einem Zeitraum von etwa drei Stunden, schülerfreundlich im Nachmittagsbereich, am Campus in Essen oder in Duisburg statt. Die Schüler:innen werden zuvor an ihren Schulen von den Talentscouts auf das Angebot aufmerksam gemacht und erhalten bei Interesse eine Anmeldung mit den genauen Hintergrundinformationen und Eckdaten zum Workshop. Neben den Workshops, an denen unterschiedliche Schüler:innen aus den verschiedenen Schulen des NRW-Talentscoutings der UDE teilnehmen, werden auch Workshops für spezielle Stufen/Gruppen der am NRW-Talentscouting teilnehmenden Schulen angeboten, zum Beispiel im Rahmen der Tage/Wochen der Studienorientierung. Es werden pro Workshop maximal drei Check-ups angeboten, dabei beschränkt sich die Teilnehmerzahl auf etwa 15 Personen. Die Workshopleitung übernehmen die Entwickler des Check-ups für Talente mit Unterstützung von mindestens zwei Talentscouts und zusätzlich mindestens einer studentischen Hilfskraft.

Zur Workshopdurchführung steht ein ausgearbeitetes Konzept, eine begleitende, schülergerechte Präsentation sowie Durchführungshinweise und Materialien für das Workshopteam zur Verfügung. Die Testung im Rahmen

des Check-ups beginnt mit einer kleinen Einführung, nach der die Schüler:innen die Fragebögen zur Erfassung der jeweiligen Konstrukte ausfüllen. Anschließend begeben sich die Schüler:innen auf eine Campusführung, die Raum für Fragen rund um das Thema Studium und die Möglichkeit, Schwellenängste abzubauen, bietet. Die Zeit während der Campusführung wird für die Auswertung der Bögen und die Erstellung von individuellen Feedbackbögen genutzt, um den Schüler:innen eine sehr schnelle Rückmeldung zu ihren Ergebnissen zu ermöglichen.

Die Ergebnisvermittlung erfolgt sowohl in der Einzelberatung als auch im Workshop in zwei Schritten: Zunächst erhält die/der Schüler:in einen Feedbackbogen, welchen sie oder er anschließend innerhalb eines individuellen Beratungsgesprächs mit der beratenden Person an der jeweiligen Schule nachbespricht. Zu jedem der acht Check-ups existiert ein eigens hierfür entwickelter Feedbackbogen, der nach der Auswertung durch die Workshopleitung oder die beratende Person ausgefüllt und der/dem Schüler:in direkt nach der Einzelberatung oder dem Workshop ausgehändigt wird. So wird eine erste Ergebnisvermittlung für die Teilnehmenden sichergestellt. Nach der Rückkehr in den Workshopraum werden die Feedbackbögen ausgeteilt sowie darauf hingewiesen, dass die Nachbesprechung der Bögen an der jeweiligen Schule, bei den jeweiligen Talentscouts zu den jeweiligen Zeiten möglich ist. Abschließend wird den Schüler:innen an dieser Stelle noch ein weiteres Mal Raum für offene Fragen nach der Campusführung geboten.

Der Vorteil der Nutzung des Check-ups für Talente im Workshopformat liegt vor allem darin, dass er so mit einem Besuch der UDE verbunden ist, bei dem die Schüler:innen erste ‚Hochschulluft schnuppern' können. Außerdem nehmen sie Kontakt zu anderen Talenten aus dem Projekt auf, erweitern ihr Netzwerk und tauschen Erfahrungen aus.

Das Test-/Fragebogen-Material in der Einzelberatung und im Workshop unterscheidet sich nicht: Es werden identische Fragebögen- und Testverfahren verwendet, lediglich die Durchführung passt sich an das jeweilige Einzel- oder Gruppenformat an. Beide Formate wurden zudem nach jeder Durchführung evaluiert, hierauf wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

Die Ergebnisse des Check-ups für Talente fließen auf verschiedene Weisen in die Beratung ein. Basierend auf den Ergebnissen des Check-ups für Talente und allen weiteren Beratungsergebnissen erstellen die Talentscouts individuelle Förderpläne für jede:n Schüler:in. Unter Berücksichtigung der Eigenschaften und Lebensumständen der Schüler:innen wird bedürfnisorientiert nach geeigneten Ressourcen und Unterstützungsangeboten gesucht. Dies kann die Vermittlung von Nachhilfe, Mentoring, Praktika, Stipendien oder anderen Fördermöglichkeiten umfassen. Dabei ordnen die Talentscouts die Ergebnisse des Check-ups für Talente im Kontext der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebenslagen der Schüler:innen ein und können so maß-

geschneiderte Unterstützung und Beratung anbieten. Darüber hinaus dienen die Ergebnisse des Check-ups für Talente dazu, ein Netzwerk von Unterstützungspersonen und Kooperationspartner:innen aufzubauen. Dies kann unter anderem auch die Zusammenarbeit mit Schulen, Universitäten, Unternehmen, gemeinnützigen Organisationen und anderen relevanten Akteur:innen umfassen, um maßgeschneiderte Unterstützungsangebote zu entwickeln und umzusetzen, die den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht werden.

Weiter wird den Schüler:innen die Bedeutung der Ergebnisse für ihre Zukunftsplanung vermittelt. Die Ergebnisse der einzelnen Check-ups fließen in die Beratung ein, indem sie den Schüler:innen helfen, ihre individuellen Stärken, Interessen und Potenziale besser zu verstehen. Zum Beispiel können die Ergebnisse des Persönlichkeitstests verwendet werden, um die Schüler:innen dabei zu unterstützen, ihre Persönlichkeitseigenschaften zu reflektieren und zu erkennen, wie bestimmte Eigenschaften mit Voraussetzungen für bestimmte Studiengänge oder Berufsfelder in Zusammenhang stehen können. Darüber hinaus können beispielsweise die Ergebnisse des Interessentests dazu verwendet werden, Studiengänge zu identifizieren, die den Interessen und Präferenzen der Schüler:innen entsprechen und um geeignete Studienvorbereitungsmaßnahmen zu planen, wie z. B. Praktika, Zusatzkurse oder Mentoring-Programme. Dies kann aber auch beinhalten, dass die Talentscouts gemeinsam mit den Schüler:innen potenzielle Studiengänge und Berufsfelder erkunden, die zu ihren Stärken und Interessen passen. Insgesamt helfen die Talentscouts den Schüler:innen, die Bedeutung der Ergebnisse zu verstehen und zu interpretieren, indem sie erklären, wie sich ihre individuellen Merkmale und Eigenschaften auf ihre Bildungswahl und ihren zukünftigen Erfolg auswirken können. Dies geschieht in einem unterstützenden und empathischen Setting, das darauf abzielt, das Selbstvertrauen und die Selbstreflexion der Schüler:innen zu stärken. Weiter können die Schüler:innen ihre Ergebnisse nutzen, um fundierte Entscheidungen in ihrem nachschulischen Bildungsweg zu treffen und um gezielte Maßnahmen zur Vorbereitung zu planen.

Außerdem wird an mehreren Stellen des Beratungsprozesses immer wieder betont, dass der Check-up für Talente bzw. die enthaltenden Konstrukte nicht die einzigen und alleinigen Prädiktoren für den individuellen Studienerfolg einer Person darstellen. Den Schüler:innen wird fortlaufend verdeutlicht, dass der Check-up für Talente und die daraus resultierenden Ergebnisse vielmehr dazu dienen sollen, eine Bestandsaufnahme der individuellen Fähigkeiten und Interessen durchzuführen. Auf dieser Grundlage können im Anschluss Empfehlungen und Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Dabei wird stets betont, dass der Check-up für Talente nicht als alleiniges Instrument zur Entscheidungsfindung über die Studien- oder Berufswahl zu nutzen ist, sondern vielmehr als ein Teil bzw. Instrument eines ganzheitlichen Beratungsprozes-

ses gesehen und genutzt werden kann. Talente, die aufgrund der Ergebnisse des Check-ups große Zweifel an der Aufnahme eines Studiums haben, werden intensiv dabei unterstützt, diese Zweifel einzuordnen und auszuräumen oder auch ihnen nachzugehen und Ideen für alternative Ausbildungswege neben einem Studium zu entwickeln. Die Talentscouts begleiten in einem solchen Fall die Erkundung verschiedener alternativer Ausbildungsoptionen, wie z. B. duale Ausbildungsprogramme, berufliche Weiterbildungen oder praxisorientierte Studiengänge, vermitteln aber auch Kontakte für Praktika oder Hospitationen und unterstützen bei der Entwicklung von Bewerbungsunterlagen und der Vorbereitung auf Auswahlverfahren, um individuelle Bildungs- und Karrierewege auch neben einem Studium zu identifizieren, die den Fähigkeiten, Interessen und Zielen der Talente entsprechen.

2.4 Evaluation des Check-ups für Talente

Die Evaluation des Check-ups für Talente erfolgt zum einen über einen Fragebogen für die Talentscouts und/oder Workshopleiter:innen und zum anderen über einen Fragebogen für Schüler:innen zum Thema ‚Erfolgreich Studieren'. Für die Evaluation durch das durchführende Personal existiert zu jedem der acht Check-ups ein Evaluationsbogen. Dieser erfasst die Bewertung der Durchführbarkeit (Vorbereitung, Auswertung, Ergebnisvermittlung) des Check-ups für Talente in der Einzelberatung oder innerhalb des Workshops, aber auch die Bewertung des Ablaufs der Campusführungen sowie das offene Feedback der Teilnehmenden. Die Evaluationsbögen dienten zunächst der Bewertung der ersten Testphase des Check-ups für Talente und wurden schließlich fortlaufend zum Zweck der Weiterentwicklung des Instruments weitergeführt. Um insbesondere die Daten aus dem Fragebogen ‚Erfolgreich Studieren' zu Weiterentwicklungszwecken nutzen zu dürfen, werden die Schüler:innen schon in der Einladung zu einem Workshop gebeten, eine von ihren Erziehungsberechtigten ausgefüllte Einverständniserklärung mitzubringen. Der Fragebogen ‚Erfolgreich Studieren' wird vor und nach dem Workshop ausgegeben, um zu erfassen, inwieweit eine Bewusstwerdung über die Wichtigkeit von *soft skills* für das Studieren stattgefunden hat. Durch diese Maßnahme soll sichergestellt werden, dass der Check-up für Talente nicht nur die Bedürfnisse der Schüler:innen hinsichtlich der Studien- und Berufsorientierung erfüllt, sondern auch deren individuellen Bedarf innerhalb der Beratungssettings adressiert und berücksichtigt. Die Erhebung des Bewusstseins für die Bedeutung von Soft Skills dient dabei dazu festzustellen, ob und wie sich das Verständnis der Schüler:innen für die Relevanz dieser Fähigkeiten im Studium verbessert hat. Dieses Wissen ist entscheidend für die Gestaltung der individuellen Beratung. Indem die Schüler:innen erkennen,

welche Soft Skills für ihren Studienerfolg wichtig sind, können sie gezielt an diesen arbeiten und ihre Kompetenzen verbessern. Die Beratungssettings können somit besser auf die spezifischen Bedürfnisse und Entwicklungsfelder der einzelnen Schüler:innen abgestimmt werden. Dies gewährleistet, dass die Beratung nicht nur allgemeine Informationen zur Studien- und Berufswahl vermittelt, sondern auch auf die persönlichen Stärken und Schwächen der Schüler:innen eingeht. So wird eine maßgeschneiderte Unterstützung ermöglicht, die sowohl berufliche als auch persönliche Kompetenzen fördert und den individuellen Bedarf der Schüler:innen innerhalb der Beratungssettings berücksichtigt.

Neben der Datenerhebung bezogen auf die Evaluation werden die Schüler:innen bzw. ihre Erziehungsberechtigten zudem um die Erlaubnis gebeten ihre Daten aus den einzelnen Check-ups weiterverwenden zu dürfen. Auf der Grundlage dieser Daten können fortlaufend Fördermaßnahmen in Form von Workshops zu den Teilbereichen des Check-ups für Talente und damit dem studienerfolgsrelevanten Potenzial der Schüler:innen entwickelt werden. Außerdem soll mit der Datenerhebung erreicht werden, dass der Check-up für Talente stetig auf der Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse weiterentwickelt und angepasst werden kann, aber auch zur Erweiterung der bisherigen Erkenntnisse einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Die Datenerhebung wurde insbesondere durch den Lehrstuhl für Lehr-Lernpsychologie der UDE unterstützt und begleitet. Eine Wirkungsanalyse des Check-ups für Talente war im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nicht vorgesehen und wurde daher nicht durchgeführt.

3 Fazit

Der Check-up für Talente als Instrument zur Potenzialanalyse bietet innerhalb des NRW-Talentscoutings an der UDE eine Möglichkeit das Studierpotenzial von Schüler:innen zu konkretisieren und Bedarfe aufzuzeigen. Daneben kann er insbesondere die subjektive Einschätzung, das ‚Bauchgefühl' der Talentscouts, präzisieren und unentdeckte Potenziale sichtbar werden lassen, unabhängig von der subjektiven Einschätzung der Schülerin oder des Schülers selbst und/oder der Lehrkraft. Seine größte Stärke als Instrument zur Potenzialanalyse liegt vor allem in der engen Verzahnung von standardisierten Test- und Fragebogenverfahren und der persönlichen und individuellen Besprechung dieser innerhalb einer über die Schulzeit hinausreichenden Beratung. So wird anders als bei anderen Instrumenten zur Potenzialanalyse eine Ergebnisvermittlung im Kontext der Lebenswelt und Persönlichkeit der Schüler:in ermöglicht, die dann wiederum zu einem sinnvollen Nutzen der Ergebnisse für die einzelne Schüler:in führen kann.

Der Check-up für Talente wurde bis Anfang 2020 insbesondere im Workshopformat regelmäßig im NRW-Talentscouting am Standort der UDE angeboten. Mit Beginn und im Verlauf der COVID-19-Pandemie konnte der Workshop, der u. a. inhaltlich auch stark an die Präsenz an der UDE bzw. an den Besuch der UDE geknüpft war, nicht mehr durchgeführt werden. Durch die veränderten Arbeitsbedingungen und -prozesse und den Wegfall personeller Ressourcen wurde er seither nicht mehr aktiv an den teilnehmenden Schulen beworben. Welche Auswirkungen der Wegfall des Check-up für Talente-Workshops auf die Beratung im Rahmen des NRW-Talentscoutings an der UDE hat, lässt sich nur theoretisch abschätzen. Der Workshop war ein Bestandteil des Beratungsprozesses, der dazu beitrug, individuelle Fähigkeiten, Interessen und Potenziale der Schüler:innen zu identifizieren und den individuellen Beratungsprozess um spezifische, empirisch messbare studienerfolgsrelevante Beratungsthemen zu erweitern. Um das Ausmaß der Beeinträchtigung des Wegfalls adäquat beurteilen zu können, wären Rückmeldungen der Talentscouts der UDE erforderlich.

Auf Basis dieser Rückmeldung sowie bei Schaffung entsprechender personeller Ressourcen könnte die Durchführung des Check-up für Talente jederzeit wieder aufgenommen und sein (Weiter-)Entwicklungspotenzial genutzt werden. Denn insbesondere durch das Aufdecken von Bedarfen (z. B. die Förderung von Selbstwirksamkeit) wäre die Entwicklung weiterer Workshopangebote zu Schwerpunktthemen sinnvoll. Außerdem wäre eine Ausweitung des Workshopangebots innerhalb der Angebotspalette von Partnerhochschulen denkbar.

Literatur

Achtelik, I., Fleischer, J., & Leutner, D. (2018). Check-up für Talente: – Entwicklung eines Potenzialanalyse-Instruments zur wissenschaftlichen Begleitung des NRW-Talentscoutings der Universität Duisburg-Essen. In D. Krüger & N. Westerholt (Hrsg.), *Individualisierung von Studienverläufen. Perspektiven für Beratung, Lernen und Lehre* (S. 82–85). Hochschule Niederrhein.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv Media. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Baddeley, A. D. (1968). A 3 min reasoning test based on grammatical transformation. *Psychonomic Science*, *10*(10), 341–342. https://doi.org/10.3758/BF03331551

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman and Company.

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). mini-q: Intelligenzscreening in drei Minuten. *Diagnostica*, *62*(3), 182–197. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000150

Becker, B., & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73–115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_3

Bergmann, C., & Eder, F. (2005). *AIST-R. Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Revision.* Beltz Test Gesellschaft.

Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae: Handanweisung.* Hogrefe.

Carnicer, J. A. (2017). *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft* (Adoleszenzforschung). Zugl.: Hamburg, Diss., Univ., 2015. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual.* FL: Psychological Assessment Resources. https://doi.org/10.1037/t07564-000

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R Professional manual.* FL: Psychological Assessment Resources.

Ebert, J., & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund: Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014.* Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.

Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., & Allmendinger, J. (2022). *Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang verringern: Intensive Beratung fördert die Passung zwischen Potenzialen und Bildungsentscheidungen* (WZBrief Bildung, 45). WZB. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/250053/1/1789067294.pdf

Giesen, H., Gold, A., Hummer, A., & Jansen, R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs: Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen.* Institut für Pädagogische Psychologie.

Gold, A., & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *37*(4), 214–222. https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.214

Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund.* VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.

Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K., & Trost, G. (2006). *HIS – Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme* (HIS-Kurzinformation, A3/2006) HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200603.pdf

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08* (Forum Hochschule, 2|10). HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf

Kersting, M., & Palmer, C. (2017). Testverfahren I: Kognitive Fähigkeiten. In D. E. Krause (Hrsg.), *Personalauswahl* (S. 127–157). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14567-5_6

Krapp, A. (1997). Interesse und Studium. In H. Gruber (Hrsg.), *Aus dem Programm Huber: Psychologie-Forschung. Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 45–58). Huber.

Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 17*(1), 91–107. https://doi.org/10.25656/01:16389

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Leutner, D., & Leopold, C. (2003). Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien – Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. *Unterrichtswissenschaft, 31*(1), 38–56. https://doi.org/10.25656/01:6772

Leutner, D., & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 162–171). Hogrefe.

Merker, L., (2009). *Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg: Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth* [Dissertation, Universität Bayreuth]. https://epub.uni-bayreuth.de/id/eprint/502/1/dissertation_ludwig_merker.pdf

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2023). *Studium und Lehre*. http://www.wissenschaft.nrw.de/studium/informieren/talentscouting/.

NRW-Zentrum für Talentförderung. (2023). *Talentscouting – Grundverständnis*. https://nrw-talentzentrum.de/talentscouting/grundverstaendnis/.

O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-

secondary academic performance. *Personality and Individual differences*, *43*(5), 971–990. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.017

Pixner, J., & Schüpbach, H. (2008). Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterien des Studien(miss)erfolgs. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierenden-auswahl und Studienentscheidung* (S. 122–128). Hogrefe.

Pries, E. V. (1984). *Pries-Harris Children's self-concept (Revised Manual 1984).* CA: Western Psychological Series.

Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund.* Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2012. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00340-1

Rost, D. H., Sparfeldt, J. R., & Schilling, S. R. (2007). *Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten: Disk-Gitter mit SKSLF-8.* Hogrefe.

Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P., & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse"(FSI). *Diagnostica*, *39*(4), 335–351. https://doi.org/10.1037/t64341-000

Schiefele, U., & Urhahne, D. (2000). Motivationale und volitionale Bedingungen des Studienerfolgs. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 183–205). Waxmann.

Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Kohlhammer.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Freie Universität Berlin.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO: Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation; Manual* (2., überarbeitete und neu normierte Aufl.). Hogrefe.

Steinmayr, R., Ziegler, M., & Träuble, B. (2010). Do intelligence and sustained attention interact in predicting academic achievement? *Learning and Individual Differences*, *20*(1), 14–18. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.009

Streblow, L., & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352–364). Hogrefe.

Sumfleth, E., & Leutner, D. (2016). Akademisches Lernen und Studienerfolg (FG-ALSTER). In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik* (S. 379–381). Universität Regensburg.

Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs* [Dissertation, Universität Hohenheim]. Logos.

Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., & Schuler, H. (2007a). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University.

Zeitschrift für Psychologie, *215*(2), 132–151. https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007b). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse 1Dieser Beitrag entstand im Kontext des Projekts „Eignungsdiagnostische Auswahl von Studierenden", das im Rahmen des Aktionsprogramms „StudierendenAuswahl" des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Landesstiftung Baden-Württemberg durchgeführt wird. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *21*(1), 11–27. https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.1.11

Universität Duisburg-Essen. (2015). *Universität der Potenziale. Die Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/diversity-strategie.pdf

Universität Duisburg-Essen. (2023). *UDE Talentscouting*. https://www.uni-due.de/abz/talentscouting/

Waldeyer, J., Leutner, D., & Wirth, J. (2016). Ressourcenmanagementstrategien in der Studieneingangsphase ALSTER Teilprojekt B. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik* (S. 386–388). Universität Regensburg.

Watermann, R., Daniel, A., & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(2), 233–261. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0470-5

Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *23(2),* 191–206. https://doi.org/10.25656/01:13572

Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie 15*(4), 185–200.

Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence. *Zeitschrift für Psychologie*, *216*(2), 102–110. https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102

Ziegler, M., Danay, E., Schölmerich, F., & Bühner, M. (2010). Predicting academic success with the Big 5 rated from different points of view: Self-rated, other rated and faked. *European Journal of Personality*, *24*(4), 341–355. https://doi.org/10.1002/per.753

Ziegler, M., Knogler, M., & Bühner, M. (2009). Conscientiousness, achievement striving, and intelligence as performance predictors in a sample of German psychology students: Always a linear relationship? *Learning and Individual Differences*, *19*(2), 288–292. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.02.001

Entwicklung von Vertrauen und seine Wirkung in der Bildungsberatung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund

Claudia Schuchart & Angelika Siebel

Abstract

Damit schulische Bildungsberatung für Schüler:innen mit Migrationshintergrund effektiv ist, muss eine sozialkapitalintensive Beziehung zwischen Berater:in und Schüler:in aufgebaut werden, die durch Vertrauen und ein gemeinsames Verständnis von Rollen und Erwartungen gekennzeichnet ist. Ziel dieser quantitativen Studie ist es zum einen, die Entwicklung der Übereinstimmung zwischen Berater:innen und Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich verschiedener Beratungsmerkmale zu analysieren. Zum anderen untersuchen wir, inwieweit Schüler:innen mit Migrationshintergrund stärker von einer hohen Übereinstimmung mit den Berater:innen profitieren. Es wurden Daten zu 265 Beratungsgesprächen von 169 Schüler:innen und zehn Berater:innen genutzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Beratung im Allgemeinen sowohl von den Berater:innen als auch von den Schüler:innen sehr positiv bewertet wurde. Allerdings sinkt die Übereinstimmung zwischen Berater:innen und Schüler:innen der ersten Generation im Laufe der Zeit. Je höher die Übereinstimmung zwischen den Berater:innen bei der Einschätzung der Nützlichkeit bzw. der Motive für die Beratung ist, desto höher ist die Einschätzung des gewonnenen Bedingungs- und Konzeptwissens und die Motivation der Schüler:innen, sich mit anstehenden Bildungsentscheidungen auseinanderzusetzen. Dies gilt für Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen.

1 Einleitung

Geringprivilegierte Schüler:innen aus Migrant:innenfamilien oder ethnischen Minderheiten haben häufig ambitionierte Bildungsaspirationen (vgl. z. B. Salikutluk, 2016), aber größere Schwierigkeiten, diese zu verwirklichen als privilegierte Schüler:innen. Einer der Gründe dafür ist, dass sie sich in viel geringerem Maße auf die Unterstützung ihrer Eltern und ihrer sozialen Netzwerke verlassen können, da viele geringprivilegierte Schüler:innen und ihr nahes Umfeld weder über das notwendige Wissen über das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und die Unterstützungsmöglichkeiten noch über den Zu-

gang zu Hilfe von anderen verfügen, um ihre Ziele aktiv zu verfolgen und Entscheidungen umzusetzen (Reay, 1998; Lareau, 2015; Stanton-Salazar et al., 2001; Heath & Brinbaum, 2007; Salikutluk, 2016).

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht kann dies als Mangel an der Ressource „Sozialkapital" beschrieben werden. Nach Coleman (1988; 1990) entsteht Sozialkapital durch die Interaktion zwischen Individuen: Person A kann von den Ressourcen von Person B profitieren, z. B. von Informationen, Fähigkeiten oder Kontakten, wenn sie mit dieser Person in einer Beziehung steht. Schüler:innen, denen es in ihrem unmittelbaren Umfeld an Sozialkapital mangelt, können im schulischen Kontext sozialkapitalintensive Beziehungen aufbauen und pflegen, beispielsweise zu Berater:innen, die über Fähigkeiten und Informationen verfügen und die Schüler:innen motivieren und unterstützen, um Bildungsentscheidungen zu treffen und umzusetzen (Lin, 2001; Stanton-Salazar, 1997; 2011; Heath et al., 2010). Stanton-Salazar (2011) nimmt an, dass Berater:innen die Rolle von „institutionellen Agent:innen" übernehmen und wesentlich zur Unterstützung von geringprivilegierten Schüler:innen beitragen können. Einige Studien zeigen in der Tat, dass geringprivilegierte Schüler:innen, die Berater:innen konsultiert haben, eine höhere Entscheidungskompetenz aufweisen und günstigere Berufsentscheidungen treffen als Schüler:innen, die dies nicht getan haben (z. B. Jodry et al., 2004; Castleman & Page, 2013; Bettinger et al., 2012; Neuenschwander & Hofmann, 2021; Erdmann et al., 2022).

Einige Autor:innen weisen darauf hin, dass geringprivilegierte Schüler:innen für den Aufbau bildungsbezogener Entscheidungskompetenz auf vertrauensvolle Beziehungen mit Berater:innen angewiesen sind. Diese können sich als Folge von gemeinsamem Verständnis und Gegenseitigkeit entwickeln (Schneider et al., 2014; Stanton-Salazar, 2011). Der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen bringt jedoch Herausforderungen mit sich. Eine davon ist die Überwindung von Unterschieden zwischen Schüler:innen und Berater:innen in ihren Wahrnehmungen, Einschätzungen und Urteilen, die aus ihrem Habitus resultieren, der wiederum von den sozialen und kulturellen Familienbedingungen beeinflusst wird, in denen ein Individuum aufwächst (Bourdieu, 1979; Bourdieu & Passeron, 1964). Wenn Schüler:innen und Berater:innen aufgrund unterschiedlicher sozialer und kultureller Erfahrungen nicht über einen ähnlichen Habitus verfügen, kann es schwierig sein, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, aus der Schüler:innen soziales Kapital ableiten können. Dementsprechend weisen einige Studien darauf hin, dass es Berater:innen der ethnischen Mehrheit besonders schwer fällt, die Bedürfnisse und Bestrebungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minderheiten zu verstehen, mit dem Ergebnis, dass diese Schüler:innen häufiger entmutigt und sogar eher von ihren Bildungszielen abgelenkt werden als Schüler:innen, die der ethnischen Mehrheit angehören

bzw. keinen Migrationshintergrund aufweisen (z.B. Holland, 2015; Tatar, 2012; McDonough, 1997; Reay, 1998).

Obwohl es also für Schüler:innen mit Migrationshintergrund von großer Bedeutung ist, dass im Rahmen einer vertrauensvollen und wechselseitigen Beziehung die Berater:innen ihr Sozialkapital auf die Schüler:innen übertragen, wissen wir noch immer wenig über die Qualität und Dynamik zwischenmenschlicher Prozesse in der Beratung und ihre Wirkung. Nur wenige Studien haben sich mit den prozessualen Aspekten der Beratung befasst und damit, wie der Hintergrund der Schüler:innen diese Prozesse beeinflusst. Darüber hinaus sind diese Studien überwiegend qualitativer Art (z.B. Tatar, 2012; Lareau, 2015; Holland, 2015; Cavazos-Vela et al., 2023) und es ist wenig über die Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse bekannt.

Die vorliegende Studie hat zum Ziel, in einem *ersten Schritt* den Zusammenhang zwischen dem Migrationsstatus der Schüler:innen und der Beurteilung verschiedener Beratungsaspekte durch die Beteiligten (Berater:innen, Schüler:innen) zu untersuchen. Zudem soll analysiert werden, in welchem Zusammenhang der Migrationsstatus mit dem Grad der Übereinstimmung zwischen den Beurteilungen von Schüler:innen und Berater:innen – als Maß für eine vertrauensvolle Beratung – und ihrer Entwicklung im Zeitverlauf steht. Der Fokus liegt auf folgenden Aspekten, die sowohl von Schüler:innen als auch von Berater:innen angegeben bzw. beurteilt werden: a) die Motive der Schüler:innen für die Beratung, b) die Nützlichkeit der Beratung und c) die persönliche Wertschätzung im Sinne eines Interesses und Verständnisses der Berater:innen für die Schüler:innen. Es wird davon ausgegangen, dass ein hohes Maß an Kongruenz zwischen Berater:innen und Schüler:innen bei insgesamt beidseitiger positiver Einschätzung der Beratung Indikator für eine sozialkapitalintensive Beratung sind.

In einem *zweiten Schritt* soll untersucht werden, ob das Ausmaß des Mismatches, in Zusammenhang mit dem Migrationsstatus der Schüler:innen, einen Einfluss auf die unmittelbaren Wirkungen der Beratung besitzt. Letztere wurden gemessen als a) die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem weiteren Bildungsweg, b) den Aufbau von Bedingungs- und Konzeptwissen für die anstehende Bildungsentscheidung und c) die Sicherheit einer Entscheidung für Studium oder berufliche Ausbildung.

Die vorliegende Studie basiert auf einer quantitativen Befragung von Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe und von Berater:innen, die als „Talentscouts“ an diesen Schulen regelmäßig Beratung anbieten. Talentscouts sind Hochschulabsolvent:innen, die nach einer Ausbildung im NRW-Zentrum für Talentförderung an Schulen mit einer eher benachteiligten Schüler:innenschaft entsandt werden, um leistungsstarke geringprivilegierte Schüler:innen bei der Verfolgung ihrer Bildungs- und Berufspläne zu unterstützen. Die Beratung soll die Schüler:innen entsprechend ihrer Bedürfnisse,

Stärken und Interessen unterstützen und fördern. Die Tatsache, dass die Berater:innen an den Universitäten angestellt sind, sollte sie nicht dazu veranlassen, den Schüler:innen zu raten, ein Studium aufzunehmen, wenn sie dies nicht wollen.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Beratung und Vertrauen

Die Qualität der Schüler:innen-Berater:innen-Beziehung ist wichtig für die Wirkung der Beratung, die diese auf die Fähigkeit der Schüler:innen, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen, entfaltet. Studien zeigen, dass insbesondere geringprivilegierte Schüler:innen vertrauensvolle Beziehungen zu Berater:innen oder Mentor:innen aufbauen müssen, um in Bezug auf ihre Bildungs- und Berufspläne zu profitieren (Farmer-Hinton, 2008; O'Connor, 2000; Stanton-Salazar, 2011; Holland, 2015). Coleman (1990) beschrieb „Vertrauen" als eine Form von Sozialkapital, die den Austausch von Informationen, Gütern und Dienstleistungen erleichtert, insbesondere wenn dieser Austausch zunächst einseitig ist und eine Belohnung erst in der Zukunft erfolgen kann. Obwohl sich Berater:innen und Schüler:innen in einem hierarchischen Kontext begegnen, sind sie wechselseitig aufeinander angewiesen (Bryk & Schneider, 2002) und müssen Vertrauen aufbauen, um eine erfolgreiche Beziehung zu erreichen. Vertrauen muss auf Gegenseitigkeit beruhen und entsteht im Kontext eines gemeinsamen Verständnisses (Stanton-Salazar, 2011) und gemeinsamer Erwartungen (Bryk & Schneider, 2002). Wenn es zwischen Berater:innen und Schüler:innen erhebliche Unterschiede in der Wahrnehmung ihrer Rollen, Motive und Ziele der Schüler:innen gibt, kann dies dazu führen, dass kein Vertrauen aufgebaut wird oder verloren geht und der:die Schüler:in die Beziehung zu dem:der Berater:in abbricht (Holland, 2015). Holland (2015) hat darauf hingewiesen, dass Vertrauen, geteilte Erwartungen und Rollenwahrnehmungen die Grundlage für sozialkapitalintensive Beziehungen sind, dass aber die Gefahr besteht, dass diese ausschließlich instrumentell bleiben können.

Schneider et al. (2014) stellen fest, dass die Intentionalität, mit der Interaktionen durchgeführt werden, wichtig für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und die Reduzierung der Instrumentalität ist. Intentionalität ist durch vier Aspekte gekennzeichnet: (1) Respekt, (2) Kompetenz, (3) Integrität und (4) persönliche Wertschätzung („personal regard"; Schneider et al., 2014). Persönliche Wertschätzung scheint der Aspekt zu sein, der eine Beziehung am ehesten über die bloße Instrumentalität hinaus verbessern kann. Sie bedeutet, dass die Schüler:innen nicht nur in ihrer Schüler:innenrolle wahrgenommen

werden, sondern als ganzheitliche „Personen“ (im soziologischen Sinne), für die die Berater:innen mehr als nur das Minimum tun. Für Vehviläinen und Souto (2021) heißt das unter anderem, dass Berater:innen die Situation und Ziele besonders von Schüler:innen mit Migrationshintergrund aus deren Perspektive verstehen müssen, was andere Autor:innen mit „Fürsorge“ oder einem „tiefen Verständnis“ für die Schüler:innen beschreiben (Noddings, 2005; Schneider et al., 2014). Persönliche Wertschätzung ist auf Gegenseitigkeit angewiesen, da Schüler:innen bereit sein müssen, das persönliche Interesse und die Sorge von dem:der Berater:in zu akzeptieren (Valenzuela, 1999). Phillippo (2012) zeigt beispielsweise für US-amerikanische Schüler:innen, dass einige von ihnen Schwierigkeiten mit der Fürsorge der Lehrkraft haben, sie zunächst als unangemessen werten und Zeit brauchen, um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, die Vehviläinen und Souto (2021, S. 454) als ein „Beratungsbündnis“ (guidance alliance) beschreiben.

2.2 Beratung, Vertrauen und sozialkultureller Hintergrund

In Anlehnung an Bourdieu (1979) ist die Schule eine Organisation der Mittelschicht, die die (Selbst-)Ausgrenzung von geringprivilegierten Schüler:innen eher unterstützt als verhindert (siehe auch Stanton-Salazar, 2011). Ein zentrales Konzept zur Erklärung dieser Annahme ist der Habitus, welchen Bourdieu (1992) folgendermaßen beschreibt: „Der Habitus ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt. Es gibt […] in der Tat […] einen Zusammenhang zwischen sehr disparaten Dingen: Wie jemand spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, wer seine Bekannten und Freunde sind, usw. – all diese Dinge sind eng miteinander verbunden“ (Bourdieu, 1992, S. 32).

Nach Bourdieu (Bourdieu & Passeron 1964; Bourdieu 1979) wird der Habitus einer Person durch die Verfügung über wirtschaftliches und kulturelles Kapital strukturiert, so dass Personen mit einer ähnlichen Kapitalausstattung eher einen ähnlichen Habitus haben als Personen mit einer unterschiedlichen Kapitalausstattung. Der Zugang zu verschiedenen Formen von Kapital und damit die sozialen Praktiken als Ausdruck des Habitus werden darüber hinaus von der ethnischen Zugehörigkeit und dem Migrantenstatus beeinflusst. Ein Indiz dafür ist, dass Schüler:innen, die einer ethnischen Minderheit angehören und/oder einen Migrationshintergrund haben, oftmals andere Normen, Werte und Einstellungen haben als Schüler:innen, die der ethnischen Mehrheit angehören oder keinen Migrationshintergrund haben (z. B. Dogan & Aras, 2022; Rothstein-Fisch et al., 2009; Mafalaani, 2014).

Diese Unterschiede können sich auf den Beratungsprozess auswirken (z. B. Tatar, 2012). Oft fühlen sich Menschen anderen intuitiv näher, wenn sie

mit ihnen einen ähnlichen Habitus teilen. Sie verstehen diese Menschen besser und es fällt ihnen leichter, Vertrauen aufzubauen. Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass zwischen Berater:innen, die überwiegend eher der ethnischen Mehrheit angehören, und Schüler:innen, die einer ethnischen Minderheit angehören aufgrund von habituellen Differenzen eine größere Distanz bestehen könnte, die sich in einem unterschiedlichen Verständnis von Erwartungen und Rollen, einem geringeren Maß an geteilter persönlicher Wertschätzung und somit einem geringeren Maß an Vertrauen niederschlagen könnte. Tatar (2012) zeigt zum Beispiel, dass mehr als die Hälfte der schulischen Berater:innen Schüler:innen der ethnischen Minderheit als Problem oder Herausforderung wahrnahmen und über Schwierigkeiten berichteten, ihre Situation und Gefühle vollständig zu verstehen. Schwallie-Giddis et al. (2004) berichten von größeren Unsicherheiten von schulischen Berater:innen hinsichtlich der Frage, ob sie Schüler:innen der ethnischen Minderheit eine angemessene Beratung zukommen lassen können. Die Kompetenz der Berater:innen, mit Multikulturalität umzugehen, ist Constantine und Gushue (2003) zufolge umso geringer, je mehr sie Schüler:innen aus Minderheiten als anders wahrnehmen und je weniger sie diese Unterschiede tolerieren. Tatar (2012) weist darauf hin, dass nur 10 % der befragten Berater:innen die Bedeutung einer vertrauensvollen und wechselseitigen Beziehung zu Schüler:innen mit Migrationshintergrund betonen und dass die meisten dieser Berater:innen selbst einen Migrationshintergrund haben.

Hiermit übereinstimmend deuten hauptsächlich US-amerikanische Studien darauf hin, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minderheiten mit mehr Hürden konfrontiert sind, über ihre Beziehungen zu Schulberater:innen soziales Kapital zu aktivieren als Schüler:innen aus ethnischen Mehrheiten oder ohne Migrationshintergrund (Salomon & Strobel, 1997; Stanton-Salazar & Spina, 2000; Wimberly, 2002; zsf. Dogan & Aras, 2022). Einige Studien verweisen auf Differenzen im Rollenverständnis und den gegenseitigen Erwartungen unter Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Berater:innen. Hollands (2015) Ergebnisse lassen annehmen, dass die Berater:innen ihre Rolle eher in der Bereitstellung praktischer und objektiver Informationen sahen und erwarteten, dass die Schüler:innen selbstständig handelten. Demgegenüber erwarten Schüler:innen aus ethnischen Minderheiten häufig Hilfe und emotionale Unterstützung von ihren Berater:innen, weil sie diese aus dem näheren Umfeld weniger erhalten (siehe auch Tatar, 2012; Lareau, 2015). Auch Cavazos-Vela et al. (2023) zeigen in einer aktuellen Studie, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund zwar über hohe Erwartungen ihrer schulischen Berater:innen und ausreichende Bereitstellung formaler Informationen berichten, aber einen Mangel an emotionaler und individueller Unterstützung verspüren (vgl. für teilweise ähnliche Ergebnisse Vela-Gude et al., 2009). Schneider et al. (2014) zufolge könnte hier

eine eher instrumentelle und weniger eine persönliche Beratungsbeziehung vorliegen. Holland (2015) als auch Cavazos-Vela et al. (2023) konstatieren einen aus diesen Wahrnehmungen entstehenden Mangel an Vertrauen auf Seiten der Schüler:innen, der zum Abbruch der Beraterbeziehung (Holland, 2015) oder zum sehr eingeschränkten Kontakt (Cavazos-Vela et al., 2023) mit den Berater:innen führen kann.

Im Gegensatz dazu stellen Oliver (2010) jedoch fest, dass es zwar Berater:innen gibt, die durch ihr Handeln ungewollt soziale Ungleichheiten verstärken, aber auch andere, die nach den Bedürfnissen und Interessen ihrer geringprivilegierten Schüler:innen handeln (siehe auch Holland, 2015). Auch Jodry et al. (2004) verweisen auf die Bedeutung von schulischen Berater:innen für den Bildungsaufstieg von Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse von Constantine und Gushue (2003) deuten darauf hin, dass Berater:innen durch den Erwerb multikultureller Kompetenzen den Einfluss ihrer eigenen Herkunft und Erfahrungen auf die Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, begrenzen können. Da das vom Habitus bestimmte Verhalten jedoch weitgehend unbewusst ist, scheint es unwahrscheinlich, dass kulturelle Unterschiede den Beratungsprozess nicht beeinflussen, selbst bei hochprofessionellen Berater:innen.

2.3 Zusammenfassung und Forschungsfragen

Wir haben argumentiert, dass ein gemeinsames Verständnis zwischen Berater:innen und Schüler:innen im Sinne gemeinsamer Erwartungen, eines gemeinsamen Rollenverständnisses sowie eine beidseitige persönliche Wertschätzung entscheidend für eine vertrauensvolle Beziehung und eine wirkungsvolle Beratung sind. In Anlehnung an die theoretischen Ausführungen von Bourdieu (1979) sollte der Grad des gemeinsamen Verständnisses und Vertrauens geringer sein, wenn Berater:in und Schüler:in einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben. Dies kann der Fall sein, wenn die Berater:innen anders als ihre Schüler:innen nicht über einen Migrationshintergrund verfügen. Es gibt jedoch Anzeichen dafür, dass professionelle Berater:innen kulturelle Grenzen überschreiten und vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Schüler:innen aufbauen können.

Vergleichsweise wenig ist bekannt über das gemeinsame Verständnis zwischen Berater:innen und Schüler:innen und dessen Entwicklung im Laufe der Zeit. Wir untersuchen die Beurteilung verschiedener Aspekte der Beratung durch Schüler:innen und Berater:innen. Die Aspekte betreffen die Motive für die Beratung, die Nützlichkeit der Beratung und die persönliche Wertschätzung. Unsere Fragen sind: (1) Wird der Grad des gemeinsamen Verständnisses, d. h. der Grad der Übereinstimmung in der Beurteilung dieser Aspekte zwischen

Berater:in und Schüler:in durch den Migrationshintergrund beeinflusst? (2) Steht die zeitliche Entwicklung des gemeinsamen Verständnisses bezüglich der Beurteilung dieser Aspekte durch Berater:innen und Schüler:innen mit dem Migrationshintergrund der Schüler:innen im Zusammenhang?

Die im Beitrag verfolgte Annahme ist, dass erst eine Beratung, die auf einem gemeinsamen Verständnis und Vertrauen fußt, die Kompetenz der Schüler:innen erhöht, ambitionierte Bildungsentscheidungen zu treffen. Auf diesen Zusammenhang verweisen vor allem qualitative Studien (z. B. Tatar, 2012; Holland 2015; Cavazos-Vela et al., 2023). Wir verfolgen daher zwei weitere Fragen: (3) Haben die Beurteilung der Beratung und der Grad des gemeinsamen Verständnisses zwischen Berater:innen und Schüler:innen einen Einfluss auf die Entscheidungskompetenz der Schüler:innen? Im theoretischen Teil wurde herausgearbeitet, dass eine vertrauensvolle Beziehung besonders für Schüler:innen mit Migrationshintergrund und ihre Bildungsentscheidungen von Bedeutung ist. Daher lautet unsere vierte Frage: (4) Profitieren Schüler:innen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Entscheidungskompetenz stärker von einer vertrauensvollen Beratung (charakterisiert durch den Grad des gemeinsamen Verständnisses) als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Für unsere Studie wurden über einen Zeitraum von neun Monaten Daten zu 265 Beratungsgesprächen von 169 Schüler:innen und zehn Berater:innen erhoben. So füllten Ende 2018 und in der ersten Jahreshälfte 2019 zehn Talentscout-Berater:innen (zehn autochthone Berater:innen; neun Frauen, Durchschnittsalter 36,38 Jahre) an Schulen der Sekundarstufe II, die zur Studienberechtigung führen, nach jedem Beratungsgespräch einen Fragebogen aus. Auch die Schüler:innen wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Die Berater:innen waren an der Entwicklung der Studie beteiligt und engagierten sich sehr dafür, weil sie erfahren wollten, wie und in welchen Bereichen sie ihre Beratung verbessern können. Sowohl die Berater:innen als auch die Schüler:innen und deren Eltern haben im Vorfeld schriftlich ihre Zustimmung zur Teilnahme an der Studie gegeben. Die Anonymität der Daten wurde beiden Gruppen zugesichert. Die Schüler:innen und Berater:innen beantworteten den Fragebogen getrennt, und die Berater:innen konnten zu keinem Zeitpunkt sehen, was die Schüler:innen geantwortet hatten. Jede:r Schüler:in und jede:r Berater:in steckte den ausgefüllten Fragebogen in einen Umschlag, den er:sie anschließend verschloss. Die Schüler:innen entschieden

selbst, wie oft sie zu einem Beratungsgespräch kamen. Im Durchschnitt kamen sie 1,8 Mal während der Erhebungsphase, wobei es keine Unterschiede nach Migrationsstatus gab.

3.2 Variablen

Migrationshintergrund. Wir verwenden den Generationenstatus, da er darüber Auskunft gibt, wie lange Schüler:innen mit ihren Familien schon in Deutschland leben. Diese Information ist wichtig für die ethnische Identität und den Grad der Akkulturation (Rumbaut, 2004) und damit auch für das hier interessierende Merkmal des gemeinsamen Verständnisses zwischen Berater:innen und Schüler:innen. In unserer Studie unterscheiden wir zwischen Schüler:innen, deren Eltern und sie selbst in Deutschland geboren wurden (0 = ohne Migrationshintergrund (autochthone Schüler:innen), 38,9 %), Schüler:innen, die in einem anderen Land geboren wurden (1 = Migrant:innen der ersten Generation, 11,3 %), und Schüler:innen, die in Deutschland, deren Eltern aber in einem anderen Land geboren wurden (2 = Migrant:innen der zweiten Generation, 49,8 %).

3.2.1 Beratungsbezogene Merkmale

Motive für die Beratung (in Anlehnung an Kaak et al., 2013). Die Schüler:innen wurden nach jeder Sitzung gefragt, was die Gründe für das Aufsuchen der Beratung gewesen sind. Die Berater:innen wurden ebenfalls jedes Mal zum Motiv des:der Schüler:in befragt. Den Schüler:innen und Berater:innen wurde eine Liste mit zehn Motiven vorgelegt. Wir konzentrieren uns für diese Studie auf 5 Motive, die sich auf Bildungs- und Karrierepläne beziehen, so zum Beispiel, ob die:der Schüler:in zur Beratung gekommen ist um zu erfahren, welche Möglichkeiten er:sie in Bezug auf ein Studium oder eine Berufsausbildung hat, wie er:sie sich auf ein Studium oder eine Berufsausbildung vorbereiten kann und wie er:sie sein:ihr Studium finanzieren kann. Im Durchschnitt geben die Schüler:innen 1,83 Motive an, die Berater:innen 1,88 Motive. Es gibt keine Unterschiede zwischen Schüler:innen nach dem Generationenstatus bezüglich der Anzahl der Motive (Schüler:innen: $F(2, 262) = 1{,}31$, $p = 0{,}27$) oder hinsichtlich des Vergleichs mit den Berater:innen $F(2, 262) = 0{,}90$, $p = 0{,}40$). Das gemeinsame Verständnis zwischen Schüler:innen und Berater:innen wird über einen Indikator berechnet, der den Wert 0 annimmt, wenn beide dasselbe Motiv angegeben haben, und 1, wenn keine Übereinstimmung besteht. Für diese Messung verwenden wir im Folgenden den Begriff „Mismatch-Indikator“. Berater:innen und Schüler:innen stimmen bei etwa 30 % der angegebenen Motive für die Beratung nicht überein.

Nützlichkeit der Beratung. Die Schüler:innen wurden gebeten, für jedes Motiv anzugeben, ob dieses während des Beratungsgesprächs besprochen wurde und ob dieses Gespräch in Bezug auf dieses Motiv hilfreich war (1 = „überhaupt nicht hilfreich", 4 = „sehr hilfreich"). Die Berater:innen wurden für jedes der angegebenen Motive gefragt, ob sie der Meinung sind, dass das Beratungsgespräch dem:der Schüler:in geholfen hat. Die Schüler:innen empfinden die Beratungen im Mittel als „sehr hilfreich" (M = 3,62, SD = 0,53, Tabelle 1), während die Berater:innen die Beratungen im Mittel als „ziemlich hilfreich" (M = 3,15, SD = 0,62) für die Schüler:innen und damit weniger positiv als die Schüler:innen beurteilen. Der Mismatch-Indikator wird als Differenz aus jeweils dem Gesamtmittelwert über die einzelnen Motive von Schüler:innen und Berater:innen berechnet, wobei höhere Werte auf einen zunehmenden Mismatch zwischen ihnen hinweisen. Der Mittelwert des Mismatch-Indikators zeigt Unterschiede von etwa einer halben Messeinheit (M = 0,47, SD = 0,75). Der Grad des gemeinsamen Verständnisses zwischen Berater:innen und Schüler:innen variiert nicht nach Generationenstatus.

Tabelle 1: Nützlichkeit der Beratung und Wertschätzung, beurteilt durch Schüler:innen und Berater:innen (N=265)

		Nützlichkeit der Beratung			**Wertschätzung**		
		M	***SD***	**F (*p*)[1]**	**M**	***SD***	**F (*p*)[1]**
Schüler:innen (alle)		3,62	0,53		4,87	0,34	
	Autochthon	3,57	0,53	1,79 (0,17)	4,84	0,47	1,15 (0,32)
	Erste Generation	3,51	0,67		4,88	0,24	
	Zweite Generation	3,68	0,50		4,89	0,22	
Berater:innen (alle)		3,15	0,62		2,95	0,38	
Schüler:innen	Autochthon	3,21	0,62	0,66 (0,52)	2,92	0,36	0,49 (0,62)
	Erste Generation	3,06	0,75		3,00	0,38	
	Zweite Generation	3,11	0,58		2,96	0,39	
Mismatch-Indikator		0,47	0,75		1,92	0,49	

[1]Test der Gruppenmittelwerte nach Generationenstatus.

Persönliche Wertschätzung (Eigenentwicklung in Orientierung an Schober & Kleffner, 1998). Mit dieser Skala zielen wir darauf ab, Aspekte der persönlichen Wertschätzung nach Schneider et al. (2014) im Sinne eines tiefen Verständnisses und Interesses an den Schüler:innen als Individuen zu messen. Die Schüler:innen wurden nach jeder Beratungssitzung gefragt, wie sie die Beziehung zu der:dem Berater:in empfunden hatten (7 Items, α = 0,91), z. B.

ob der:die Berater:in sich für ihre Karrierepläne und für sie als Person interessierte, ob der:die Berater:in ihre Anliegen verstand und ob sie dachten, dass sie dem:der Berater:in vertrauen konnten. Die Antwortkategorien reichen von 1 (ich stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (ich stimme völlig zu). Die Schüler:innen empfinden die Beziehung zu ihrem:ihrer Berater:in im Durchschnitt als „sehr gut" (M = 4,87, SD = 0,34, Tabelle 1). Den Berater:innen wurden ähnliche Fragen gestellt (7 Items, α = 0,71), d.h. ob sie an den Bildungs- und Karriereplänen des:der Schüler:in und an dem:der Schüler:in als Person interessiert waren, ob sie das Gefühl hatten, die Anliegen des:der Schüler:in zu verstehen, und ob sie der Meinung waren, dass der:die Schüler:in ihnen vertraute. Die Berater:innen bewerten den Grad ihrer persönlichen Wertschätzung als ‚mittelmäßig' (M = 2,95, SD = 0,38). Der Mismatch-Indikator wird als Differenz aus den Mittelwerten der Berater:innen und der Schüler:innen für jede Beratungssitzung berechnet, wobei höhere Werte auf eine geringere Übereinstimmung hinweisen. Der Mittelwert des Mismatch-Indikators zeigt einen Unterschied von etwa zwei Maßeinheiten zwischen Schüler:innen und Berater:innen (M = 1,92, SD = 0,49). Die Ausprägung des Mismatches zwischen Berater:innen und Schüler:innen variiert nicht nach Generationenstatus.

3.2.2 Wirkungen von Beratung

Eine auf Vertrauen basierende Beratung soll zum Aufbau von Entscheidungskompetenz führen, so dass Schüler:innen anstehende Bildungsentscheidungen treffen und umsetzen können. Für die Operationalisierung der Entscheidungskompetenz orientieren wir uns an Überlegungen zur Berufswahlkompetenz. Driesel-Lange et al. (2020) fassen darunter als wichtige Facetten die Motivation, sich mit anstehenden Bildungsentscheidungen aktiv auseinanderzusetzen, sowie das Wissen um die Voraussetzungen, Struktur und Ziele von Ausbildungs- und Studiengängen, die zu bestimmten Berufszielen führen (Bedingungs- und Konzeptwissen). Beide Aspekte sind in allen Phasen des Entscheidungsprozesses relevant. Sie sollten also auch zu einer hohen Entscheidungssicherheit für eine bestimmte nachschulische Alternative, zum Beispiel für ein Studium oder eine berufliche Ausbildung, führen (ebd., Ohlemann, 2021; Neuenschwander & Hofman, 2021).

Motivation (Kaak et al., 2013). Die Schüler:innen wurden gefragt, ob sie die Beratung dazu angeregt hat, sich stärker aktiv mit der Studien- und Berufswahl auseinanderzusetzen (1 „trifft überhaupt nicht zu" – 5 „trifft voll und ganz zu", 2 Items, r = 0,59***). Im Mittel beurteilen die Schüler:innen die Beratung als sehr motivierend (M = 4,26, SD = 0,80, Tabelle 2). Differenzen nach dem Generationenstatus bestehen nicht.

Tabelle 2: Gruppenmittelwerte der Wirkungsmerkmale nach Generationenstatus (N=265)

	Schüler:innen (alle)	**Autochthon**	**Erste Generation**	**Zweite Generation**	
	M (SD)	**M (SD)**	**M (SD)**	**M (SD)**	**F (p)** [1]
Motivation	4,26 (0,80)	4,13 (0,79)	4,36 (0,70)	4,33 (0,82)	1,81 (0,16)
Bedingungs- und Konzeptwissen	3,91 (0,96)	3,95 (0,90)	4,06 (1,06)	3,84 (0,98)	0,97 (0,38)
	%	**%**	**%**	**%**	**χ (p)**
Entscheidung Studium sicher	53,96	40,78	64,39	53,33	12,99 (0,002)
Entscheidung berufliche Ausbildung sicher	4,60	3,88	5,30	10,00	1,73 (0,420)

[1]Test der Gruppenmittelwerte nach Generationenstatus.

Konzept- und Bedingungswissen (Kaak et al., 2013). Von den Schüler:innen wurde erfragt, ob sie nach der Beratung besser wissen, was sie für eine zufriedenstellende Studien- und Berufswahl zukünftig tun müssen, und ob sie sich für anstehende Schritte durch die Beratung ausreichend informiert fühlen (6 Items, $\alpha = 0{,}91$, 1 „trifft überhaupt nicht zu" – 5 „trifft voll und ganz zu"). Im Mittel beurteilen die Schüler:innen die Aussagen zum Konzept- und Bedingungswissen unabhängig vom Generationenstatus als eher zutreffend (M = 3,91, SD = 0,96, Tabelle 2).

Sicherheit der Entscheidung für ein Studium/eine Ausbildung. Die Schüler:innen wurden gefragt, welche Optionen im Anschluss an die Schule für sie in Betracht kommen (1 „nein, auf keinen Fall" – 4 „ja, ganz sicher"). Da die Beratung der Talentscouts grundsätzlich ergebnisoffen ist, kann die Wirkung der Beratung darin bestehen, sicherer in der Entscheidung zu werden, unabhängig von der Art der Entscheidung. Für diesen Beitrag wählen wir daher beide Optionen – Studium (d. h. Beginn eines (dualen) Studiums) und berufliche Ausbildung (dual oder berufsschulisch). Wir verwenden jeweils eine dichotome Variable, wobei die 1 „ganz sicher" bedeutet. Knapp die Hälfte der befragten Schüler:innen gibt an, „ganz sicher" ein Studium aufnehmen zu wollen, nur 5 % möchte „ganz sicher" eine berufliche Ausbildung aufnehmen. Deutliche Differenzen bestehen im sicheren Studienwunsch nach Generationenstatus zugunsten der Migrant:innen der ersten und zweiten Generation (Tabelle 2).

Kontrollvariablen. Wir verwenden nur wenige individuelle Merkmale, die mit der Beurteilung der Beratung zusammenhängen: das Geschlecht (24,9 % der Schüler:innen sind männlich) und das Bildungsniveau der Eltern (13,1 % kommen aus Familien, in denen keiner der Elternteile einen Hochschulabschluss oder eine abgeschlossene Berufsausbildung hat, 46,9 % der Schüler:innen haben mindestens einen Elternteil, der eine Berufsausbildung ab-

geschlossen hat, jedoch kein Elternteil mit abgeschlossenem Studium, und 40,0 % der Schüler:innen kommen aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat).

3.3 Analysemethode

Die Daten wiesen eine dreistufige Struktur auf. 265 Beratungsgespräche wurden mit 169 Schüler:innen durch 10 Berater:innen geführt. Um Verzerrungen der Schätzung der Koeffizienten zu vermeiden (Snijders & Bosker, 1999), spezifizieren wir Mehrebenenregressionsmodelle (Programm: Stata 15; je nach abhängiger Variable lineare Regressionsmodelle bzw. Logitmodelle).

Für unsere erste Forschungsfrage untersuchen wir die Auswirkungen des Generationenstatus auf die Mismatch-Indikatoren. Ein größerer Unterschied im gemeinsamen Verständnis zwischen Berater:innen und Schüler:innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Berater:innen und autochthonen Schüler:innen wird durch einen positiven Koeffizienten angezeigt. Für die zweite Forschungsfrage wird die Auswirkung des Generationenstatus auf die Mismatch-Indikatoren im Zeitverlauf geschätzt. Dazu wird der Effekt der Interaktion zwischen Generationenstatus und der Anzahl der Beratungsgespräche auf den Mismatch-Indikator berechnet. Ein abnehmender (oder zunehmender) Unterschied im Grad des Mismatchs je nach Generationenstatus wird durch einen signifikanten negativen (oder positiven) Koeffizienten angezeigt. Für die dritte und vierte Forschungsfrage untersuchen wir die direkten Effekte von Beratungsmerkmalen (Motive für die Beratung, die Nützlichkeitseinschätzung der Beratung und die Wahrnehmung der persönlichen Wertschätzung in der Beratung, sowie der Mismatch-Indikatoren) sowie der Mismatch-Indikatoren auf die Beratungswirkungen (Frage 3) und den Interaktionseffekt der Mismatch-Indikatoren und des Generationenstatus' auf die Beratungswirkungen (Frage 4).

4 Ergebnisse

4.1 Beurteilung der Beratung (Fragen 1 und 2)

4.1.1 Korrelationsanalysen

Theoretisch wird davon ausgegangen, dass eine für zugewanderte Schüler:innen hilfreiche Beratung durch Vertrauen gekennzeichnet sein sollte, das auf einem gemeinsamen Verständnis von Nützlichkeit, Beratungsmotiven und persönlicher Wertschätzung beruht. Da es bisher kaum quantitative

Studien dazu gibt, führen wir zur Prüfung dieser Zusammenhangsannahmen zunächst eine Korrelationsanalyse durch (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Korrelationen zwischen den Urteilen der Schüler:innen, Berater:innen und Mismatch-Indikatoren (N = 265)

	Nützlichkeit Beratung (S)	**Nützlichkeit Beratung (B)**	**Mismatch Indikator: Nützlichkeit**	**Wertschätzung (S)**	**Wertschätzung (B)**	**Mismatch Indikator: Wertschätzung**
Mismatch Indikator Motive für Beratung	−0,18	0,02	−0,11	−0,11	−0,04	0,03
Nützlichkeit Beratung (S)		0,15	0,50***	0,32***	0,16	0,06
Nützlichkeit Beratung (B)			−0,73***	0,07	0,17	−0,12
Mismatch-Indikator: Nützlichkeit				0,13	−0,06	0,13
Wertschätzung (S)					0,12	0,38***
Wertschätzung (B)						−0,81***

S: Schüler:innen; B: Berater:innen; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die jeweiligen Mismatch-Indikatoren nicht miteinander korrelierten. Das bedeutet zum Beispiel, dass, auch wenn Schüler:in und Berater:in in ihrer Einschätzung der persönlichen Wertschätzung nicht übereinstimmen, sie dennoch zum Beispiel hinsichtlich der Beratung übereinstimmen können. Für ein genaueres Verständnis der Zusammenhänge betrachten wir auch die Korrelationen zwischen den Mismatch-Indikatoren und den Beurteilungen von Berater:innen und Schüler:innen. Diese verweisen auf Folgendes: Der Mismatch in der Beurteilung der Nützlichkeit der Beratung sowie der persönlichen Wertschätzung nimmt mit einer positiveren Beurteilung durch die Schüler:innen bzw. einer negativeren Beurteilung durch die Berater:innen zu. Zudem empfinden Schüler:innen die Beratung als umso hilfreicher, je positiver sie die Beziehung zu ihrem:ihrer Berater:in einschätzen. Die Einschätzungen der Berater:innen zur Nützlichkeit und zur persönlichen Wertschätzung korrelierten nicht miteinander.

4.1.2 Ergebnisse der Mehrebenenanalysen

Bei der Beschreibung der Ergebnisse wird folgendermaßen vorgegangen: Frage 1 (Unterschiede im Grad des Mismatches nach Generationenstatus) wird beantwortet, indem die direkten Effekte des Generationenstatus auf den Mismatch-Indikator berichtet werden. Frage 2 (Veränderung des Grads des

Mismatches nach Generationenstatus über die Zeit) wird durch die Beschreibung des Interaktionseffektes (Anzahl der Gespräche × Generationenstatus) auf den Mismatch-Indikator beantwortet.

Motive der Beratung (Tabelle 4). Die direkten Effekte des Generationenstatus zeigen, dass Unterschiede in der Beurteilung der Beratungsmotive bei Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren wurden (erste Generation von Migrant:innen), wahrscheinlicher sind als bei autochthonen Schüler:innen (Modell 1, B = 0,11***). Die Unterschiede verringern sich mit zunehmender Anzahl der Beratungsgespräche (B =-0,04*). In Modell 2 wird der Interaktionsterm (Anzahl der Gespräche × Generationenstatus) aufgenommen. Der nicht-signifikante Interaktionsterm verweist darauf, dass sich die genannten Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Migrant:innen der ersten Generation und Berater:innen im Vergleich zu den autochthonen Schüler:innen im Laufe der Zeit nicht verändert haben.

Tabelle 4: Mehrebenenregression der Mismatch-Indikatoren auf Generationenstatus und Zeit

	Motive für Beratung (SE)		**Nützlichkeit der Beratung (SE)**		**Wertschätzung (SE)**	
	M1	**M2**	**M3**	**M4**	**M5**	**M6**
Generationenstatus	Referenzgruppe: autochthone Schüler:innen					
Erste Generation	0,11***	0,15	0,06	−0,45*	0,06	−0,09
	(0,03)	(0,10)	(0,09)	(0,23)	(0,09)	(0,13)
Zweite Generation	0,03	0,05	0,10	−0,06	0,10	0,10
	(0,02)	(0,03)	(0,08)	(0,21)	(0,08)	(0,16)
Anzahl Beratungen	−0,04*	−0,03	−0,04*	0,04	−0,04*	−0,05
	(0,02)	(0,02)	(0,02)	(0,03)	(0,02)	(0,03)
Interaktion: Anzahl Beratungen × Generationenstatus	Referenzgruppe: autochthone Schüler:innen					
Erste Generation	—	−0,03	—	0,23***	—	0,10**
		(0,04)		(0,06)		(0,03)
Zweite Generation	—	0,01	—	0,10	—	0,00
		(0,01)		(0,05)		(0,05)
Konstante	0,30***	0,29***	1,93***	0,25	1,93	1,95***
	(0,06)	(0,07)	(0,09)	(0,19)	(0,09)	(0,10)
N Beratungen	265	265	265	265	265	265
N Schüler:innen	169	169	169	169	169	169
N Berater:innen	10	10	10	10	10	10
Varianz Schüler:innen	0,000	0,000	0,181	0,104	0,181	0,183
	(0,00)	(0,00)	(0,06)	(0,08)	(0,06)	(0,06)
Varianz Berater:innen	0,000	0,000	0,004	0,006	0,004	0,006
	(0,00)	(0,00)	(0,00)	(0,04)	(0,01)	(0,007)

*p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Kontrollvariablen enthalten (Geschlecht, soziale Herkunft)

Nützlichkeit der Beratung. Der Mismatch zwischen Schüler:innen und Berater:innen bei der Beurteilung der Nützlichkeit der Beratung ist bei Migrant:innen der ersten Generation niedriger als bei autochthonen Schüler:innen (Modell 4, B = −0,45*). Der signifikante Interaktionseffekt (Modell 4) verweist darauf, dass der Mismatch für Schüler:innen der ersten Generation über die Zeit stärker zunimmt als für authochtone Schüler:innen (B = 0,23***). Für ein besseres Verständnis dieses Effektes sind in Tabelle 5 die Beurteilungen durch die Schüler:innen und Berater:innen getrennt dargestellt. Modell 1 zeigt für die Einschätzung der Nützlichkeit durch Schüler:innen, dass Schüler:innen der ersten Generation im Vergleich zu autochthonen Schüler:innen eine zunehmend positive Beurteilung der Beratung vornehmen (B = 0,11*).

Tabelle 5: Mehrebenenregression der Beurteilung von Nützlichkeit und Wertschätzung durch Schüler:innen und Berater:innen auf Generationenstatus und Zeit

	Nützlichkeit der Beratung (SE)		**Wertschätzung (SE)**	
	Schüler:innen	**Berater:innen**	**Schüler:innen**	**Berater:innen**
	M1	**M2**	**M3**	**M4**
Generationenstatus	Referenzgruppe: autochthone Schüler:innen			
Erste Generation	0,15 (0,20)	0,18 (0,32)	0,04 (0,10)	0,08 (0,12)
Zweite Generation	0,14 (0,15)	0,18 (0,16)	0,09 (0,09)	−0,05 (0,13)
Anzahl Beratungen	0,12***	0,05 (0,03)	0,00 (0,01)	0,07* (0,03)
Interaktion: Anzahl Beratungen × Generationenstatus	Referenzgruppe: autochthone Schüler:innen			
Erste Generation	0,11* (0,6)	−0,11 (0,11)	0,01 (0,01)	−0,06+ (0,03)
Zweite Generation	−0,05 (0,04)	−0,10+ (0,05)	0,01 (0,01)	−0,01 (0,04)
Konstante	3,43*** (0,15)	3,27*** (0,17)	4,78*** (0,3)	2,86*** (0,08)
N Beratungen	265	265	265	265
N Schüler:innen	169	169	169	169
N Berater:innen	10	10	10	10
Varianz Schüler:innen	0,05 (0,02)	0,00 (0,00)	0,14 (0,07)	0,07 (0,03)
Varianz Berater:innen	0,003 (0,01)	0,12 (0,07)	0,00 (0,00)	0,01 (0,01)

+p < 0,1 *p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Sowohl bei den Migrant:innen der ersten als auch bei den Migrant:innen der zweiten Generation gibt es eine Tendenz bei den Berater:innen, die Beratung als zunehmend weniger hilfreich einzuschätzen, was allerdings nur für Migrant:innen der zweiten Generation auf dem 10 %-Niveau signifikant ist (Modell 2, B = −0,10+).

Persönliche Wertschätzung. Die nichtsignifikanten Koeffizienten des Generationenstatus auf den Mismatch zwischen den Urteilen der Berater:innen und der Schüler:innen zeigen, dass keine Differenzen nach Generationenstatus bestehen (Tabelle 4, Modell 5). Der Interaktionseffekt (Modell 6) verweist jedoch darauf, dass bei Migrant:innen der ersten Generation der Mismatch zwischen Schüler:innen und Berater:innen im Laufe der Zeit stärker zunimmt als dies bei autochthonen Schüler:innen der Fall ist (B =0,10**). In Tabelle 5 sind die Beurteilungen der Schüler:innen und Berater:innen dargestellt. Modell 3 in Tabelle 5 ist zu entnehmen, dass die Einschätzung durch die Schüler:innen in allen Gruppen etwa gleich bleibt, während Modell 4 zeigt, dass die persönliche Wertschätzung der Berater:innen für Migrant:innen der ersten Generation im Vergleich zu autochthonen Schüler:innen leicht abnimmt (B = −0,06+).

4.2 Wirkungen der Beratung (Fragen 3 und 4)

4.2.1 Korrelationsanalysen

Wir haben angenommen, dass Motivation, Konzept- und Bedingungswissen sowie Entscheidungssicherheit Aspekte von Entscheidungskompetenz sind und daher einen Zusammenhang aufweisen sollten. Die Korrelationsanalysen bestätigen dies bedingt (Tabelle 6). Wissen und Motivation korrelieren mit r = 0,46*** miteinander, während die Entscheidungssicherheit für ein Studium mit dem Bedingungs- und Konzeptwissen korreliert (r_{pb} = 0,22***), nicht aber mit der Motivation, sich mit der anstehenden Entscheidung auseinanderzusetzen. Die Entscheidungssicherheit für eine berufliche Ausbildung korreliert nicht mit Motivation und Wissen.

Tabelle 6: Korrelationen zwischen den Wirkungsfaktoren von Beratung

	Wissen	Sicherheit Studium	Sicherheit Ausbildung
Motivation	0,45***	0,05	0,09
Wissen		0,22***	0,03
Sicherheit Studium			−0,18**

*p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

4.2.2 Ergebnisse der Mehrebenenanalysen

Die folgende Ergebnisdarstellung ist wie folgt aufgebaut: Für die Beantwortung der Frage 3 (Wirkungen der Einschätzung der Beratung sowie des Grads des Mismatches auf den Beratungserfolg) werden die direkten Effekte dieser Merkmale auf Indikatoren des Beratungserfolgs berichtet. Für die Beantwortung der Frage 4 (inwieweit Schüler:innen nach Generationenstatus unterschiedlich vom Grad des Mismatches auf den Beratungserfolg profitieren) werden die Interaktionseffekte zwischen Generationenstatus und Mismatch-Indikatoren herangezogen (Tabelle 7).

Tabelle 7: Mehrebenenregression der Wirkungsmerkmale der Beratung auf Beratungsmerkmale und Generationenstatus

	Motivation (SE)	**Konzept- und Bedingungs-wissen (SE)**	**Sicherheit Studium (SE)**	**Sicherheit berufliche Ausbildung (SE)**
Anzahl Beratungen	−0,03 (0,04)	0,11** (0,04)	−0,15 (0,17)	−1,63 (1,10)
Nützlichkeit	0,52*** (0,15)	0,66*** (0,13)	1,03* (0,46)	1,46 (1,19)
Wertschätzung	0,48* (0,20)	0,87*** (0,17)	2,13* (1,02)	1,11 (1,75)
Mismatch: Nützlichkeit	−0,29* (0,13)	−0,09 (0,08)	−0,37 (0,33)	−1,30 (0,88)
Mismatch: Wertschätzung	0,33** (0,11)	−0,04 (0,11)	−0,62 (0,53)	— 0,64 (1,25)
Mismatch: Motive	−0,29 (0,38)	−0,33* (0,15)	−0,19 (0,87)	−0,06 (1,93)
Autochthon		Referenzgruppe		
Erste Generation	0,08 (0,11)	0,04 (0,09)	1,19 (0,71)	1,82 (1,40)
Zweite Generation	0,10 (0,12)	−0,19* (0,09)	1,38** (0,51)	1,07 (1,22)
Konstante	−0,66 (0,69)	−2,45 (0,82)	−9,91 (4,86)	−14,24 (8,18)
N Beratungen	265	265	265	265
N Schüler:innen	169	169	169	169
N Berater:innen	10	10	10	10
Varianz Schüler:innen	0,012 (0,07)	0,036 (0,04)	1,46 (10,24)	0,00 (0,00)
Varianz Berater:innen	0,03 (0,03)	0,00 (0,00)	—	—

*p < 0,05 ; ** p < 0,01 ; *** p < 0,001. Kontrollvariablen enthalten (Geschlecht, soziale Herkunft)

Motivation. Die direkten Effekte der Beurteilung der Beratung zeigen, dass mit höherer Einschätzung der Nützlichkeit der Beratung (B = 0,52***) und der Wertschätzung (B = 0,48*) durch die Schüler:innen deren Motivation steigt, sich mit der anstehenden Entscheidung zu befassen. Je höher der Mismatch hinsichtlich der Nützlichkeit der Beratung ist, desto niedriger ist auf Seiten der Schüler:innen die Motivation, sich mit ihrer Bildungsentscheidung auseinanderzusetzen (B = −0,29**). Das Gegenteil gilt jedoch für die Differenzen bei Einschätzung der persönlichen Wertschätzung (B = 0,33**): Je höher der Mismatch hinsichtlich der Beurteilung der Wertschätzung ist, desto höher ist auf Seiten der Schüler:innen die Motivation, sich mit ihrer Bildungsentscheidung auseinanderzusetzen. Dieses kontraintuitive Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass ein hoher Mismatch in der Beurteilung der persönlichen Wertschätzung auf eine positive Einschätzung durch die Schüler:innen zurückgeht (vgl. Frage 2).

Für die Beantwortung der Frage 4 kann festgestellt werden: Der direkte Effekt des Generationenstatus auf die Entscheidungsmotivation ist nicht signifikant, Schüler:innen schätzen also unabhängig vom Generationenstatus ihre Entscheidungsmotivation ähnlich ein. Die durchweg nicht signifikanten Interaktionseffekte zwischen Mismatch-Indikatoren und Generationenstatus verweisen darauf, dass Migrant:innen nicht stärker als autochthone Schüler:innen von einem geringeren Mismatch in der Einschätzung der Beratung profitieren (nicht in Tabelle).

Konzept- und Bedingungswissen. Wir betrachten zunächst die direkten Effekte der Beurteilung der Beratung (Tabelle 7). Sowohl eine Steigerung der Beurteilung der Nützlichkeit als auch der Wertschätzung stehen mit einer Steigerung des durch die Beratung gewonnenen Wissens im Zusammenhang. Je größer der Mismatch zwischen Berater:innen und Schüler:innen hinsichtlich der Motive für die Beratung ausfällt, desto geringer fällt die Einschätzung des erworbenen Wissens aus (B = −0,33*); andere Mismach-Indikatoren sind nicht signifikant.

Hinsichtlich der Frage 4 kann festgestellt werden: Migrant:innen der ersten Generation geben im multivariaten Modell einen geringeren Wissensaufbau an als autochthone Schüler:innen. Die durchweg nicht signifikanten Interaktionseffekte mit den Mismatch-Indikatoren verweisen jedoch darauf, dass Migranten nicht anders von einer höheren Kongruenz in der Einschätzung der Beratung profitieren als autochthone Schüler:innen (nicht in Tabelle).

Entscheidungssicherheit. Die direkten Effekte zeigen, dass eine höhere Einschätzung der Nützlichkeit (B = 1,03*) sowie der Wertschätzung (B = 2,13*) mit einer höheren Sicherheit in der Entscheidung für ein Studium einhergehen, während keiner der Mismatch-Indikatoren signifikant ist. Auf die Sicherheit in der Entscheidung für eine berufliche Ausbildung haben weder die Einschätzung der Beratung durch die Schüler:innen noch der Grad des Mismatches einen Einfluss.

Für die Beantwortung der Frage 4 betrachten wir erneut die direkten Effekte des Generationenstatus auf die Entscheidungssicherheit. Eine größere Sicherheit hinsichtlich der Entscheidung für ein Studium im Vergleich zu autochthonen Schüler:innen besteht unter Migrant:innen der zweiten Generation (B = 1,38**), nicht aber unter Migrant:innen der ersten Generation (B = 1,19). Die Entscheidungssicherheit für eine berufliche Ausbildung steht nicht im Zusammenhang mit dem Generationenstatus. Schließlich untersuchen wir, ob die Interaktion zwischen Mismatch-Indikatoren und Generationenstatus von Bedeutung für die Entscheidungssicherheit ist. Die einzelnen Interaktionskoeffizienten sind weder für die Entscheidungssicherheit für ein Studium, noch für die Entscheidungssicherheit für eine Ausbildung signifikant (nicht in Tabelle). Dies bedeutet, dass Schüler:innen der ersten oder zweiten Generation nicht anders von einer hohen Kongruenz in der Beratungseinschätzung zwischen ihnen und den Berater:innen profitieren als autochthone Schüler:innen.

5 Diskussion

In diesem Beitrag sind wir in einem ersten Teil davon ausgegangen, dass sich eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Schüler:innen und Berater:innen durch eine hohe Kongruenz der Beurteilungen der Beratung widerspiegelt, was jedoch vom Generationenstatus der Schüler:innen beeinflusst sein könnte. Es wurde daher untersucht, ob der Generationenstatus der Schüler:innen mit dem Grad des Mismatches in der Beurteilung verschiedener Aspekte von Beratung durch Schüler:innen und Berater:innen zusammenhängt (Frage 1) und wie sich diese Kongruenz unter Einfluss des Generationenstatus über die Zeit entwickelt (Frage 2). Wir haben die Kongruenz hinsichtlich verschiedener Beratungsmerkmale analysiert, so der Motive, warum die Beratung aufgesucht wurde, der Beurteilung der Nützlichkeit und der Wertschätzung durch die Berater:innen.

Die Regressionsanalysen der Mismatch-Indikatoren für die Beurteilung der persönlichen Wertschätzung und der Nützlichkeit zeigen, dass die Unterschiede zwischen Berater:innen und Schüler:innen im Zeitverlauf zuungunsten der Migrant:innen der ersten Generation zunehmen. Diese Unterschiede sind jedoch nicht, wie in qualitativen Studien vermutet, mit einer weniger positiven Bewertung durch Migrant:innen verbunden, sondern vielmehr mit einer positiveren Bewertung durch die Schüler:innen der ersten Generation im Vergleich zu autochthonen Schüler:innen. Andererseits glauben die Berater:innen leicht weniger an die Nützlichkeit ihrer Beratung für Migrantinnen:innen der ersten Generation. Dieser schwache Effekt deutet möglicherweise auf die Tendenz einer leicht zunehmenden Unsicherheit bei

der Beratung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund hin (vgl. auch Schwallie-Giddis et al., 2004). Diese Interpretation wird durch die Tatsache gestützt, dass die Berater:innen die Motive der Migrant:innen der ersten Generation weniger gut kennen als die Motive der autochthonen Schüler:innen. Diese Unterschiede in der Übereinstimmung der Motive scheinen die aus Bourdieus (1979; 1964) Habitustheorie abgeleitete Annahme zu stützen, dass ein Gefühl oder Bewusstsein für Habitusunterschiede dazu führen kann, dass die Berater:innen die Motive der Migrant:innen der ersten Generation weniger erkennen, sich ihnen weniger nahe fühlen und daher unsicherer sein könnten, was die Nützlichkeit ihrer Beratung angeht. Die Tatsache, dass sich dies nicht in den Urteilen der Migrant:innen der ersten Generation widerspiegelt, deutet jedoch darauf hin, dass die Berater:innen professionell mit ihren möglichen Unsicherheiten und Vorbehalten umgehen. Im Unterschied zu den Ergebnissen für die erste Generation konnten kaum Unterschiede zwischen den Mismatch-Indikatoren für autochthone Schüler:innen und für Migrant:innen der *zweiten* Migrant:innengeneration beobachtet werden, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass der Grad der Akkulturation der letzteren Gruppe (Rumbaut, 2004) höher ist als der von Migrant:innen der ersten Generation.

In einem zweiten Teil haben wir angenommen, dass die Beurteilung der Beratung durch die Schüler:innen als auch die Übereinstimmung zwischen Schüler:innen und Berater:innen hinsichtlich der Beratungsmerkmale die Wirkungen der Beratung beeinflusst (Frage 3), und dass Schüler:innen der ersten und zweiten Generation stärker von einer hohen Kongruenz hinsichtlich der Beratungswirkungen profitieren (Frage 4). Die Analysen zu Frage 3 zeigen, dass die Schüler:innen ihre Motivation, sich mit anstehenden Bildungsentscheidungen auseinanderzusetzen als auch das gewonnene Bedingungs- und Konzeptwissen umso höher einschätzen, je höher die Kongruenz zwischen ihnen und den jeweiligen Berater:innen bei der Einschätzung der Nützlichkeit bzw. der Motive für die Beratung ist. Wie wichtig die Perspektive der Schüler:innen ist, zeigt die Bedeutung ihrer Einschätzung der Nützlichkeit der Beratung als auch der Wertschätzung der Berater:innen für alle drei Wirkungsindikatoren Konzept- und Bedingungswissen, Motivation und Entscheidungssicherheit für ein Studium. Allerdings muss konstatiert werden, dass die Einschätzung von Motivation und Entscheidungssicherheit über alle Sitzungen gleichblieb. Da die Schüler:innen den Fragebogen immer im Anschluss an die Beratungssitzung ausgefüllt haben, kann prinzipiell auch eine andere Wirkrichtung angenommen werden – je motivierter und entschiedener die Schüler:innen in die Beratung kamen, desto günstiger fiel auch ihre Beurteilung der Beratung aus. Auf dieser Interpretation verweist auch die für diese Merkmale sehr kleine bzw. nicht vorhandene Varianz auf der Ebene der Berater:innen. Lediglich das Bedingungs- und Konzeptwissen wird mit

zunehmender Sitzungsanzahl gesteigert (Tabelle 7). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Beratung insbesondere in Bezug auf die studien- und ausbildungsbezogene Wissensvermittlung eine wichtige Funktion einnimmt. Je höher dieses wiederum ist, desto sicherer sind sich die Schüler:innen, ein Studium aufnehmen zu wollen.

Für die Entscheidung, eine berufliche Ausbildung aufzunehmen, konnten keine beratungsrelevanten Prädiktoren identifiziert werden, allerdings war auch der Anteil der Schüler:innen, die sicher waren, eine berufliche Ausbildung aufnehmen zu wollen, sehr gering. Hingegen stand die studienbezogene Entscheidungssicherheit mit der Einschätzung der Wertschätzung durch die Berater:innen und der Nützlichkeit der Beratung im Zusammenhang. Dies verweist insgesamt darauf, dass die Beratungen für Schüler:innen mit Studienwunsch eine größere Bedeutung hatten als für Schüler:innen mit Ausbildungswunsch; ein Indikator für diese Interpretation findet sich auch darin, dass erstere im Mittel zwei Sitzungen aufsuchten, letztere im Mittel jedoch nur eine. Da sich das Beratungsangebot der Talentscouts insbesondere an geringprivilegierte Schüler:innen richtet, kann dies so verstanden werden, dass besonders in Bezug auf Studienziele relevante Ressourcen in den Beratungen zur Verfügung gestellt und genutzt wurden.

Die Analysen zur Frage 4 geben keinen Hinweis darauf, dass Schüler:innen der ersten und zweiten Generation mehr als andere von einer vertrauensvollen Beratung mit Blick auf die Wirkungsindikatoren profitieren, wie theoretisch angenommen (Jodry et al., 2004; Stanton-Salazar, 2011). Die bisherige überwiegend qualitative Forschung zeigt vor allem, dass sich Schüler:innen ethnischer Minderheiten von Berater:innen, denen sie *kein* Vertrauen entgegenbringen, zurückziehen (Cavazos-Vela et al., 2023; Vela-Gude et al., 2009; Holland, 2015). Dies konnten wir nicht beobachten, da die diesbezüglichen Einschätzungen aller Schüler:innen bereits auf einem sehr hohen positiven Niveau lagen. Die Einschätzung der Beraterbeziehung durch Migrant:innen der ersten Generation ist sehr positiv, und steigt im Laufe der Zeit sogar leicht an. Die Talentscout-Berater:innen in unserer Studie waren speziell geschult und hoch motiviert, sie hatten einen klaren Auftrag und eine positiv ausgewählte Zielgruppe. Damit könnten sie gegenüber Beratungs*lehrer:innen*, die es an jeder Schule gibt, im Vorteil sein, da letztere ihre knappen Ressourcen auf alle Arten von Schüler:innen und Beratungszwecke aufteilen müssen. Die Forschung hat gezeigt, dass gerade der Mangel an Zeit stereotype Urteile und Handlungen begünstigen kann (Crocker et al., 1998), und dies dürfte auch für Beratungslehrer:innen gelten. Es ist daher anzunehmen, dass die Talentscouts über günstigere Bedingungen für den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Migrant:innen verfügen als Beratungslehrer:innen.

Unsere Studie weist einige Limitationen auf. Wir sind theoretisch davon ausgegangen, dass eine hilfreiche Beratung durch Vertrauen gekennzeich-

net sein sollte, das auf einem gemeinsamen Verständnis von Nützlichkeit, Beratungsmotiven und persönlicher Wertschätzung beruht. Die Korrelationsanalysen zeigen jedoch keine Zusammenhänge zwischen den Mismatch-Indikatoren als Maß für das gemeinsame Verständnis. Ein Grund dafür könnte statistischer Natur sein, da die Mittelwerte bereits auf einem sehr hohen Niveau liegen und die Varianz zwischen den Beratungssitzungen gering ist. Ein weiterer Grund für das Fehlen von Korrelationen zwischen den Mismatch-Indikatoren könnte sein, dass unsere Messung des gemeinsamen Verständnisses nicht unproblematisch ist, da sie nicht berücksichtigt, warum es Unterschiede gibt – zum Beispiel aufgrund sehr positiver Beurteilungen durch die Schüler:innen. Eine weitere Einschränkung unserer Studie besteht darin, dass gemeinsames Verstehen eher mit anderen Aspekten zusammenhängen könnte, die in unserer Studie nicht gemessen wurden – zum Beispiel mit Respekt und Kompetenz (Schneider et al., 2004) und/oder multikultureller Kompetenz (Constantine & Gushue, 2003). Diese Aspekte könnten weitere Indikatoren für eine hilfreiche Beratung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund sein.

Auch für die Prüfung von Zusammenhängen zwischen einer vertrauensvollen Beratung und Wirkungsindikatoren müssen wir Einschränkungen konstatieren. Wenn wir auch korrelative Zusammenhänge zwischen der schülerseitigen Einschätzung der Beratung, den Mismatch-Indikatoren und Wirkungsindikatoren für die Beratung gefunden haben, können wir – wie schon angemerkt – für die Wirkungsindikatoren Motivation und Entscheidungssicherheit nicht feststellen, ob sie im Verlauf der Beratung gesteigert werden können. Dies ist auch dadurch begründet, dass wir keine Messung *vor* einer ersten Beratung durchgeführt haben. Zudem haben wir nicht erhoben, ob es sich bei einem Gespräch um ein Erstgespräch handelt, so dass Wirkungen möglicherweise unterschätzt werden. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass noch weitere Wirkungen von Beratung denkbar sind, die wir in dieser Studie nicht untersucht haben (z. B. Driesel-Lange et al., 2020; Neuenschwander & Hofmann 2021; Erdmann et al., 2022).

Unsere Ergebnisse lassen erkennen, dass eine vertrauensvolle und wirkungsvolle Beratung von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund möglich ist. Vor allem Schüler:innen mit Migrationshintergrund vertrauen den außerschulischen Berater:innen, die jedoch nicht an allen Schulen aktiv sind bzw. sein können. Die Bedingungen genauer zu untersuchen, unter denen eine vertrauens- und wirkungsvolle Beratung mit Beratungslehrer:innen oder anderen im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienorientierung an Schulen vertretenen externen Berater:innen realisiert werden kann, ist ein Thema für zukünftigen Studien.

Literatur

Bettinger, E. P., Long, B., Oreopoulos, P., & Sanbonmatsu, L. (2012). The role of Application assistance and information in college decisions: Results from the H&R Block Fafsa experiment. *Quarterly Journal of Economics*, *127*(3), 1205–1242. https://doi.org/10.1093/qje/qjs017

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement.* Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede (Interview). In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31–47). VSA-Verlag.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture.* Les Éditions de Minuit. https://doi.org/10.1515/9783112319161

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* Russell Sage Foundation.

Carell, S. E., & Sacerdote, B. (2015). *Why do college going interventions work?* (NBER Working Paper No. 19031). NBER. https://doi.org/10.3386/w19031

Castleman, B. L., & Page, L. C. (2013). The not-so-lazy days of summer: experimental interventions to increase college entry among low-income high school graduates. *New Directions for Youth Development, 2013*(140), 77–97. https://doi.org/10.1002/yd.20079

Cavazos-Vela, J., Guerra, F., Zamora, E., & Perez, E. (2023). Exploring Latinx college students' experiences with High School counselors. *Professional School Counseling*, *27*(1). https://doi.org/10.1177/2156759X231163525

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology 94*, (S. 95–120). https://doi.org/10.1086/228943

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory.* The Belknap Press of Harvard University Press.

Constantine, M., & Gushue, G. (2003). School counselors' ethnic tolerance attitudes and racism attitudes as predictors of their multicultural case conceptualization of an immigrant student. *Journal of Counseling & Development*, *81*(2), 185–190. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00240.x

Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The Handbook of Social Psychology* (S. 504–553). Oxford University Press.

Dogan, S., & Dollarhide, C. (2023). Counselling immigrants: An exploratory study of school counsellors' experiences. *Education* 3–13, 51(5), 766–779. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.2010786

Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E., & Kunz, N. (2020). Berufswahlkompetenz theoriegeleitet fördern: Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 281–297). Waxmann.

Erdmann, M., Pietrzyk, I. Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M., & Allmendinger, J. (2022). *Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife – das lässt sich ändern.*

Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur (WZB Discussion Paper, S. 2022-002). WZB. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/251791/1/1797005731.pdf

Farmer-Hinton, R. L. (2008). Social capital and college planning: Students of color using school networks for support and guidance. *Education and Urban Society*, *41*(1), 127–157. https://doi.org/10.1177/0013124508321373

Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities, 7*(3), 291–304. https://doi.org/10.1177/1468796807080230

Heath, S., Fuller, A., & Johnston, B. (2010). Young people social capital and network-based educational decision-making. *British Journal of Sociology of Education, 31*(4), 395–411. https://doi.org/10.1080/01425692.2010.484918

Holland, M. M. (2015). Trusting each other: Student-counselor relationships in diverse high schools. *Sociology of Education*, *88*(3), 244–262. https://doi.org/10.1177/0038040715591347

Jodry, L., Robles-Piña, R. A., & Nichter, M. (2004). Hispanic Academic Advancement Theory: An Ethnographic Study of Urban Students Participating in a High School Advanced Diploma Program. *The High School Journal, 88*(2), 23–31. https://doi.org/10.1353/hsj.2004.0024

Kaak, S., Driesel-Lange, K., Kracke, B., & Hany, E., (2013). Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, *Workshop 14*, 1–13. http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/kaak_etal_ws14-ht2013.pdf

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review, 80*(1),1-27. https://doi.org/10.1177/0003122414565814

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action.* University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815447

El-Mafalaani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. State University of New York Press. https://doi.org/10.2307/jj.18254191

Neuenschwander, M., & Hofmann, J. (2021). Effekte schulischer Berufswahlaktivitäten auf die berufliche Selbstwirksamkeit von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Grundbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *43*(2), 325–336. https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.11

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. Cambridge Journal of Education, 35(2), 147–159. https://doi.org/10.1080/03057640500146757

O'Connor, C. (2000). Dreamkeeping in the inner-city: Diminishing the divide between aspirations and expectations. In S. Danziger & A. Lin (Hrsg.), *Coping with poverty* (S. 105–140). University of Michigan Press.

Ohlemann, S. (2021). *Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individua-*

lisierung: Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33039-2

Oliver, C., & Kettley, N. (2010). Gatekeepers or facilitators: The influence of teacher habitus on students' applications to elite universities. *British Journal of Sociology of Education, 31*(6), 737–753. https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515105

Phillippo, K. (2012). You're trying to know me: Students from nondominant groups respond to teacher personalism. *Urban Review*, *44*(4), 441–67. https://doi.org/10.1007/s11256-011-0195-9

Reay, D. (1998). Rethinking social class: qualitative perspectives on gender and social class. *Sociology, 32*(2), 259–275. https://doi.org/10.1177/0038038598032002003

Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., & Garcia, S. G. (2009). Making the implicit explicit: supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(4), 474–486. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.006

Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review, 38*(3), 1160–1205. https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x

Salikutluk, Z. (2016). Why do immigrant students aim high? Explaining the aspiration-achievement paradox of immigrants in Germany. *European Sociological Review, 32*(5), 581–592. https://doi.org/10.1093/esr/jcw004

Salomon, A., & Strobel, M. G. (1997). Social network, interpersonal concerns and help-seeking in primary grade school children as a function of sex, performance and economic status. *European Journal of Psychology of Education, 12*(3), 331–347. https://doi.org/10.1007/BF03172880

Schneider, B., Judy, J., Mazuca Ebmeyer, C., & Broda, M. (2014). Trust in elementary and secondary urban schools: A pathway for student success and college ambition. In D. Van Maele, P. B. Forsyth & M. Van Houtte (Hrsg.), *Trust and School Life* (S. 37–56). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_2

Schober, K., & Kleffner, A. (1998). Wie war's bei der Berufsberatung? Berufliche Beratung im Urteil der Kunden. *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2*, 1–22.

Schwallie-Giddis, P., Anstrom, K., Sanchez, P., Sardi, V. A., & Granato, L. (2004). Counseling the linguistically and culturally diverse student: Meeting school counselors' professional development needs. *Professional School Counseling, 8*(1), 15–23.

Snijders, T. A. B., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling.* Sage.

Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youth. *Harvard Educational Review, 67*(1), 1–40. https://doi.org/10.17763/haer.67.1.140676g74018u73k

Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society, 43*(3), 1066–1109. https://doi.org/10.1177/0044118X10382877

Stanton-Salazar, R. D., Chávez, L.F., & Tai, R. H. (2001). The help-seeking orientations of latino and non-latino urban high school students: A critical sociological investigation. *Social Psychology of Education, 5*(1), 49–82. https://doi.org/10.1023/A:1012708332665

Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. U. (2000). The network orientations of highly resilient urban minority youth: A network-analytic account of minority socialization and its educational implications. *The Urban Review, 32*(3), 227–261. https://doi.org/10.1023/A:1005122211864

Tatar, M. (2012). School counsellors working with immigrant pupils: Changes in their approaches after 10 years. *British Journal of Guidance & Counselling 40*(5), 577–592. https://doi.org/10.1080/03069885.2012.718738

Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press.

Vehviläinen, S., & Souto, A.-M. (2022). How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance 2*(22), 449–466. https://doi.org/10.1007/s10775-021-09467-2

Vela-Gude, L., Cavazos, J., Johnson. M. B., Fielding, C., Cavazos, A. G., Campos, L., & Rodriguez, I. (2009). „My counselors were never there“: Perceptions from Latino college students. *Professional School Counseling*, *12*(4), 272–279. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.272

Wimberly, G. L. (2002). School relationships foster success for African American students (ACT Policy Report). ACT.

Die Zusammenarbeit zwischen Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft und Talentscouts

Befunde einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zur Berufsfindung von Teilnehmenden des NRW-Talentscoutings

Magdalena Bienek

Abstract

Der Beitrag beleuchtet das Talentscouting aus der Perspektive der Zielgruppe. Im Fokus steht die Frage, wie Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft die Zusammenarbeit mit einem Talentscout gestalten. Die Ergebnisse basieren auf einer qualitativ-rekonstruktiven Studie, die die Berufsfindung von Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft aus dem Programm NRW-Talentscouting untersucht. Die empirische Datengrundlage bilden narrativ-fundierte Interviews mit Abiturient:innen. Als Ergebnis der dokumentarischen Interviewinterpretation liegt eine sinngenetische Typik vor. Die drei rekonstruierten Typen können als drei modi operandi der Zusammenarbeit im Talentscouting verstanden werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie heterogen und selbstbestimmt die Zielgruppe des Talentscoutings die Begleitung durch einen Talentscout in Anspruch nimmt.

1 Einleitung: Berufsfindung als Handlungsfeld

Der Übergang in ein Studium oder eine Berufsausbildung am Ende der allgemeinbildenden Schullaufbahn gilt als eine der zentralen Weichenstellungen im Lebensverlauf. Als Fundament für eine erfolgreiche Bewältigung dieses Übergangs hat der Berufsfindungsprozess junger Menschen eine hohe individuelle und gesellschaftliche Relevanz. Die Berufsfindung erfordert als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters von allen jungen Menschen eine Auseinandersetzung mit eigenen Neigungen und beruflichen Möglichkeiten (Brüggemann & Rahn, 2020). Angesichts zahlreicher Ausbildungs- und Studienabbrüche, Jugendlicher ohne Anschlussperspektiven und fehlender Fachkräfte haben Angebote der Berufsorientierung, die der Unterstützung des Berufsfindungsprozesses dienen sollen, in den letzten Jahrzehnten einen immer größeren Stellenwert erlangt. Nachdem Berufsorientierung bereits seit den 1960er Jahren in der Sekundarstufe I und insbesondere an Hauptschulen stattfand, nahm sie seit den 1990er Jahren zunehmend Einzug in die gymnasiale Oberstufe (Brüggemann & Rahn, 2020). Mit dieser Entwicklung geht

auch eine Erweiterung des Spektrums der beruflichen Orientierung um die Studienorientierung einher. Die Begriffe der beruflichen Orientierung und der Berufsfindung dienen daher entsprechend einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2017) als Sammelbegriffe, die die Studienorientierung einschließen.

Der Stellenwert der Berufsfindung und des pädagogischen Handlungsfeldes der Berufsorientierung spiegelt sich auch im ausgeprägten wissenschaftlichen Interesse und einer entsprechend breiten Forschungslandschaft wider. Während sich eine Vielzahl von Studien mit der Berufsfindung von Schüler:innen in der Sekundarstufe I und mit Jugendlichen im Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung befasst, ist der Forschungsstand zur Berufsfindung von Abiturient:innen weniger differenziert und konzentriert sich vor allem auf die Pläne und Motive hinsichtlich des nachschulischen Bildungswegs. Zwar neigt die überwiegende Mehrheit der Abiturient:innen zur Aufnahme eines Studiums, dennoch hat ungefähr ein Drittel der jungen Menschen im letzten Schuljahr noch keine (konkreten) Anschlusspläne (Schneider et al., 2017). Neben den Herausforderungen, die für alle Abiturient:innen mit dem nachschulischen Übergang verbunden sind, lässt sich eine starke Herkunftsabhängigkeit hinsichtlich des Berufsfindungsprozesses konstatieren: Zum einen setzt sich die soziale Selektivität, die an allen Schwellen im deutschen Bildungssystem zu beobachten ist, auch nach dem Abitur fort (Maaz et al., 2009; Middendorff et al., 2017). Dies drückt sich insbesondere in erheblichen Differenzen zwischen den nachschulischen Übergangsquoten in ein Studium aus. Während fast 80 % aller Schüler:innen der Sekundarstufe II mit akademischen Familienhintergrund im späteren Bildungsverlauf ein Studium beginnen, studieren weniger als 30 % aller Schüler:innen der Sekundarstufe II aus nichtakademischen Haushalten im weiteren Bildungsverlauf (Kracke et al., 2018). Zum anderen variieren die Bedarfe, Motive und Herausforderungen von Abiturient:innen in der Berufsfindung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Abiturient:innen ohne akademischen Hintergrund schätzen beispielsweise seltener die Unterstützung ihrer Eltern in der Berufsfindung als hilfreich ein und kostenökonomische bzw. sicherheitsbezogene Überlegungen haben für sie einen höheren Stellenwert (Schmidt-Koddenberg & Zorn, 2012; Schneider et al., 2017).

Diese exemplarisch genannten sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sowie die herkunftsabhängigen Herausforderungen in der Berufsfindung finden ihren Ausdruck in Initiativen und Programmen, die sich insbesondere an junge Menschen nichtakademischer Herkunft richten, um diese in der Berufsfindung zu unterstützen und beim nachschulischen Übergang zu begleiten. Ein bildungspolitisch gefördertes und medial präsentes Angebot, das zunehmenden Wachstum verzeichnet, ist das nordrhein-westfälische Programm NRW-Talentscouting. Im Rahmen des Programms begleiten und

beraten sogenannte NRW-Talentscouts (im Folgenden: Talentscouts) landesweit Schüler:innen von Berufskollegs, Gesamtschulen und Gymnasien. Die Talentscouts sind an kooperierenden Hochschulen und Universitäten angestellt und absolvieren eine berufsbegleitende, zertifizierte Weiterbildung am NRW-Zentrum für Talentförderung. Das Talentscouting richtet sich insbesondere an Schüler:innen der Sekundarstufe II, die zum einen über eine hohe Leistungsorientierung verfügen, Eigeninitiative zeigen oder sich gesellschaftlich engagieren und zum anderen ihre Potenziale aufgrund ihres Lebenskontextes nicht in vollem Umfang ausschöpfen können (z. B. weil ihr soziales Umfeld wenig Unterstützung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung bereitstellen kann oder weil Netzwerke und Zugänge fehlen). Die Talentscouts führen mit den Schüler:innen persönliche Beratungsgespräche vor Ort in den Kooperationsschulen und begleiten sie langfristig auf dem Weg zum (Fach-)Abitur und beim nachschulischen Übergang. Das Angebot ist niedrigschwellig, freiwillig und hinsichtlich der Anschlussoption (Berufsausbildung, Studium, FSJ etc.) ergebnisoffen angelegt (Kottmann & Bienek, 2023; siehe auch Bienek & Kottmann in diesem Band).

Im Rahmen dieses Beitrags wird anhand der Befunde einer qualitativ-rekonstruktiven Studie die Perspektive der Zielgruppe, welche insbesondere aus Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft besteht, auf das Talentscouting beleuchtet. Konkret wird mittels narrativ-fundierter Interviews die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen und Talentscouts aus der Perspektive der Schüler:innen erörtert. Nach einer kurzen Bestandsaufnahme vorhandener Ergebnisse zur Sichtweise Jugendlicher auf Beratungsangebote, wird die theoretisch-methodologische Perspektive und das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt. Im Fokus des Beitrags stehen die empirischen Befunde zur Zusammenarbeit der Abiturient:innen mit den Talentscouts. Abschließend werden die Ergebnisse unter Rückgriff auf weitere Forschungsbefunde eingeordnet und Implikationen für Forschung sowie Praxis abgeleitet.

2 Die Berufsorientierung von Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft

Die Berufsfindung wird von Abiturient:innen als herausfordernd erlebt (Hurrelmann et al., 2019), wobei junge Menschen nichtakademischer Herkunft vermehrt angeben, kurz vor dem Abitur noch keine gefestigte Bildungsintention zu haben und ihren eigenen Informationsstand niedriger einschätzen als Befragte mit akademischem Familienhintergrund (Süßlin, 2014; Woisch et al., 2019). Unabhängig von der sozialen Herkunft fällt es zahlreichen Abiturient:innen schwer, die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen (Oechsle et al., 2009). Für die meisten jungen Menschen sind ihre Eltern die wichtigsten

Ratgebenden in der Berufsfindung, wobei die erlebte Unterstützung mit dem elterlichen Verhalten (Oechsle et al. 2009) und dem Bildungsgrad variiert. Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft geben seltener an, von ihren Eltern umfassend unterstützt zu werden (Franke & Schneider, 2015). Lehrkräfte fungieren nur selten als zentrale Ansprechpersonen (Schneider et al., 2017) und die erlebte Unterstützung hängt vom Vertrauen und der Eigeninitiative seitens der Schüler:innen ab (Oechsle et al., 2009).

Im Hinblick auf Angebote, die der Unterstützung von jungen Menschen in ihrer Berufsfindung dienen, belegen verschiedene Studien, dass die schulische Berufsorientierung für Abiturient:innen insgesamt eine randständige Bedeutung hat (Driesel-Lange & Hany, 2005; Kracke, 2006; Schneider et al., 2017). Dabei wird schulische Berufsorientierung nicht kategorisch abgelehnt, sondern es besteht ein Wunsch nach persönlicher Beratung, die Bezug nimmt auf die jeweiligen Bedarfe, während „relativ unspezifische Massenveranstaltungen" (Oechsle et al., 2009, S. 310) kritisiert werden. Der Wunsch nach individualisierter Beratung wird von Schüler:innen nichtakademischer Herkunft vermehrt geäußert und betrifft z. B. das Eruieren eigener Fähigkeiten (Schmidt-Koddenberg & Zorn, 2012; Süßlin, 2014). Dementsprechend bewerten Abiturient:innen persönliche Einzelberatungen sowie Angebote, die eine eigene Erprobungen ermöglichen, z. B. Praktika, zumeist positiv (Oechsle et al., 2009).

Einzelne Forschungsbefunde liefern Hinweise darauf, dass insbesondere ebensolche individualisierten Angebote positive Effekt auf die Berufsfindung der Teilnehmenden haben können. Dabei zeigen die vorliegenden quantitativen Studien für junge Menschen nichtakademischer Herkunft stärkere bzw. andere Effekte als für Jugendliche mit akademischem Familienhintergrund (z. B. Erdmann et al., 2022; Mohrenweiser & Pfeiffer, 2016; Ostermann et al., 2017; Schuchart, 2020): Forschungsbefunde einer experimentellen Studie zum Talentscouting belegen, dass Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft, die an der Beratung teilnehmen, vermehrt ein Studium beginnen, während Abiturient:innen akademischer Herkunft nach einer Teilnahme häufiger eine Berufsausbildung aufnehmen (Erdmann et al. 2022; siehe auch Schneider et al. in diesem Band). Eine Interventionsstudie verdeutlicht, wie eine gezielte Beratung durch geschulte Lehrkräfte bei leistungsstarken Schüler:innen aus Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen die Studienaspirationen steigern kann (Schuchart, 2020). Analog dazu belegen Mohrenweiser und Pfeiffer (2016), dass die Teilnahme an einem Studienorientierungsprogramm, das ein Betriebspraktikum mit einer Hochschulhospitation kombiniert, die studienspezifische Selbstwirksamkeit bei Abiturient:innen aus nichtakademischen Elternhäusern steigert, nicht jedoch bei Schüler:innen mit akademischem Hintergrund.

Während die vorliegenden Befunde somit den Wunsch und Bedarf von Schüler:innen nach individueller Beratung sowie einzelne Effekte solcher

Angebote belegen, insbesondere bei jungen Menschen ohne akademischen Familienhintergrund, stellen Forschungsarbeiten, die sich explizit mit den Handlungsweisen junger Menschen in der Berufsfindung befassen und dabei die Inanspruchnahme individualisierter Unterstützungsangebote analysieren, ein Forschungsdesiderat dar. Anknüpfend an diese Lücke beleuchtet dieser Beitrag die Perspektive von Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft auf das Programm NRW-Talentscouting. Im Fokus steht die Frage, wie die Teilnehmenden die Zusammenarbeit mit einem Talentscout gestalten und welche unterschiedlichen Formen bzw. Typen der Zusammenarbeit aus der Perspektive der Abiturient:innen sich rekonstruieren lassen. Mit der Fokussierung auf Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft wird intendiert, diese breite Gruppe junger Menschen differenzierter zu betrachten als es in Forschungsarbeiten erfolgt, die auf die etablierte Dichotomisierung zwischen akademischem und nichtakademischem Elternhaus zurückgreifen.

3 Methodologische Perspektive und forschungsmethodisches Vorgehen

Der Beitrag basiert auf einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zur Berufsfindung von Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft aus dem Programm NRW-Talentscouting (Bienek, 2025).[1] Die Studie nimmt eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive ein, welche davon ausgeht, dass die Handlungspraxis von Akteur:innen durch bestimmte Wissensbestände angeleitet wird (Mannheim, 1980; Bohnsack, 2017). Unterschieden wird zwischen dem kommunikativem, expliziten Wissen, d. h. den „*Theorien* der Erforschten *über* ihr eigenes Handeln“ (Bohnsack, 2012, S. 120, Herv. i. O.) und dem konjunktiven, impliziten Wissen, welches atheoretisch und handlungsleitend ist (Bohnsack, 2012).

Anknüpfend an die wissenssoziologische Perspektive wird in der Studie und im vorliegenden Beitrag davon ausgegangen, dass die Berufsfindung sowie die Inanspruchnahme des Talentscoutings insbesondere durch implizite, atheoretische Wissensbestände angeleitet wird und dass es Personen nur teilweise möglich ist, ihre dazugehörigen Entscheidungsvorgänge zu explizieren. Ein Zugang zum handlungsleitenden Wissen wird in der dokumentarischen Analyse durch die Erfassung und Rekonstruktion von Handlungspraxis her-

1 Im Rahmen der Studie stand neben der Frage nach der Zusammenarbeit mit einem Talentscout, die unterschiedliche Bearbeitung der Berufsfindung durch Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft im Fokus. Zu den beiden Fragestellungen konnten zwei separate Typiken rekonstruiert werden. Im vorliegenden Beitrag werden lediglich die Befunde zur Zusammenarbeit der Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft mit einem Talentscout dargestellt.

gestellt. Die Frage nach dem Sinn einer Handlung ist im praxeologischen Verständnis „diejenige nach der Struktur, nach dem generativen Muster oder der generativen Formel, dem Modus Operandi des handlungspraktischen Herstellungsprozesses“ (Bohnsack, 2013, S. 248). Diese methodologischen Grundannahmen spiegeln sich im methodischen Vorgehen der Studie wider:

Um einen Zugang zu den impliziten Wissensbeständen der Akteur:innen zu erhalten, die deren Handlungspraxis fundieren, wurden narrativ-fundierte Interviews geführt. Das Sample besteht aus Abiturient:innen,

- die aus nichtakademischen Familien stammen und Bildungsaufsteiger:innen sind oder in einer Risikolage[2] aufwachsen,
- ihr Abitur auf einem Berufskolleg oder einer Gesamtschule im Ruhrgebiet absolviert haben und
- durch einen Talentscout begleitet wurden.

Um die Gruppe der Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft bzw. der Teilnehmenden des Talentscoutings angemessen abzubilden, setzt sich das Sample zusammen aus jungen Frauen und Männern mit und ohne Migrationshintergrund im Alter von 18 bis 21 Jahren, die von fünf verschiedenen Talentscouts begleitet wurden (vgl. Tabelle 2, S. 140). Aufgrund des langfristigen Ansatzes des Talentscoutings wurden Personen in das Sample aufgenommen, die mindestens ein Jahr durch einen Talentscout begleitet wurden, sodass bereits mehrere Beratungen stattgefunden haben. Die Jugendlichen verfügen damit über eine gewisse Erfahrung mit dem Talentscouting, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass ihnen im Rahmen der Interviews entsprechende Erzählungen möglich sind. Der Zugang zu den Interviewten wurde über die Talentscouts von Hochschulen und Universitäten im Ruhrgebiet hergestellt. Die Interviews wurden im Sommer und Herbst der Jahre 2018 und 2019 geführt und damit in der Regel in der Phase zwischen Verlassen der Schule und Beginn des nachschulischen Bildungsgangs. Die Durchführung der Interviews erfolgte in Hochschulräumen, Cafés oder in der Wohnung der Befragten und ohne das Beisein Dritter.

Die Konzeption der Interviews wurde hinsichtlich der Generierung und Bedeutung von Narrationen vom narrativen bzw. biografischen Interview nach Schütze (1983) angeleitet, da handlungsleitende Wissensbestände insbesondere in Erzählungen deutlich werden. Um zudem eine gewisse thematische Fokus-

2 Unter dem Begriff Risikolage werden entsprechend der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022), Haushalte mit erwerbslosen Eltern (soziale Risikolage) oder formal gering qualifizierten Eltern (bildungsbezogene Risikolage) sowie in Lebenslagen unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze (finanzielle Risikolage) verstanden. Mit diesen Kriterien wird eine Fokussierung auf Personen angestrebt, die zur Kernzielgruppe des Talentscoutings gehören und die herkunftsbedingt über eine geringere Ressourcenausstattung verfügen, z. B. über keine elterlichen beruflichen Netzwerke und weniger finanzielle Möglichkeiten.

sierung auf die Phase der Berufsfindung zu gewährleisten, orientierte sich der Interviewaufbau am problemzentrierten Interview (PZI) nach Witzel (1982). Nach der Eingangserzählung[3] folgte eine meist ausführliche Phase erzählgenerierender immanenter Nachfragen, an die sich ggf. exmanente Nachfragen (zum Themenbereich Talentscouting) anschlossen. Ergänzt wurden die Interviews durch einen Kurzfragebogen zur Erfassung von soziodemografischen Daten und durch ein Postskriptum zur Interviewsituation (vgl. Witzel, 1982). Die durchschnittliche Länge der Interviews betrug eine Stunde. Die Interviewaufnahmen wurden entsprechend des Transkriptionssystems TiQ (Bohnsack, 2021, S. 255 f.) vollständig transkribiert. Zur Anonymisierung der Transkripte wurden alle Personen- und Ortsnamen ersetzt. Insgesamt wurden 15 Interviews geführt, von denen elf in die Analyse eingeflossen sind.[4]

Die Analyse der Interviews erfolgte mittels der dokumentarischen Methode (Nohl 2017; Bohnsack 2021), die auf der praxeologischen Wissenssoziologie basiert. Ziel der dokumentarischen Forschung ist es, das von den Erforschten selbst nicht „explizierte[] handlungsleitende[] (Regel-) Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen" (Bohnsack et al., 2013, S. 12). Diese Zielsetzung setzt einen „Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie" (Bohnsack et al., 2013, S. 13) voraus und schlägt sich forschungspraktisch in den mehrstufigen Analyseschritten der dokumentarischen Methode nieder (vgl. Nohl, 2017). Im Fokus der dokumentarischen Analyse (im Schritt der reflektierenden Interpretation) steht der modus operandi der Praxis, also die Frage, auf welche „Art und Weise, *wie*, d. h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird" (Bohnsack, 2021, S. 139, Herv. i. O.). Zentraler Bestandteil der Interpretation ist die fallinterne und fallübergreifende komparative Analyse, in der neben impliziten Regelhaftigkeiten eines Falls sowohl strukturgleiche Fälle als auch Kontrastfälle identifiziert werden. Das Ziel ist es, die rekonstruierten Orientierungsrahmen vom Einzelfall zu abstrahieren und im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung zu Typen auszuformulieren (vgl. Nohl, 2017, S. 42). Die rekonstruierten sinngenetischen Typen können als unterschiedliche Bearbeitungsweisen (modi operandi) eines gemeinsamen Themas verstanden werden.

---

3 Der Erzählimpuls für die Eingangserzählung bezog sich entsprechend des Erkenntnisinteresses zeitlich auf die Phase der beruflichen Orientierung am Ende der Schullaufbahn und lautete: „Ich möchte dich bitten, mir zu erzählen, wie das letzte Jahr so für dich verlaufen ist. Du kannst dir ruhig Zeit nehmen, auch für Einzelheiten, ich werde dich nicht unterbrechen."

4 Vier Interviews wurden im Zuge der ersten Analysen aus der weiteren Interviewinterpretation ausgeschlossen, da sie wenig selbstläufige Erzählungen enthielten oder sich nicht zur Generierung von Typen hinsichtlich der Fragestellungen der Studie eigneten (vgl. Nohl, 2013, S. 273). In die in diesem Beitrag dargestellte Typik zur Zusammenarbeit im Talentscouting sind zehn der elf analysierten Fälle einbezogen, da sich für einen Fall (Cem) kein Orientierungsrahmen hinsichtlich der Zusammenarbeit rekonstruieren ließ (siehe auch Bienek, 2025).

4 Ergebnisse: Modi der Zusammenarbeit im Talentscouting

Die vergleichende Analyse der Interviews zum Thema Talentscouting zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen hinsichtlich verschiedener Aspekte, welche sich zu drei Vergleichsdimensionen für die Entwicklung einer Typik ausarbeiten lassen. Zum einen beziehen sich die Unterschiede auf die Zusammenarbeit bzw. die Interaktion mit dem jeweiligen Talentscout, wobei sowohl der Inhalt bzw. Gegenstand der Zusammenarbeit als auch die (soziale) Gestaltung der Interaktion von den Interviewten auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet werden. Zum anderen zeigen sich im Zuge der komparativen Analyse Unterschiede in der Sichtweise auf das Talentscouting. Mit der Sicht auf das Talentscouting rückt eine Vergleichsdimension in den Fokus der Analyse, die sich mehr auf das Angebot Talentscouting, bzw. auf den Talentscout als Vertreter:in dieses Angebots, bezieht, als auf den einzelnen Talentscout. Anhand der drei Vergleichsdimensionen (1) *Sicht auf das Talentscouting,* (2) *Inhalt und Gegenstand der Zusammenarbeit* und (3) *Interaktionsgestaltung* lässt sich eine Typik der Zusammenarbeit im Talentscouting rekonstruieren, die aus drei Typen besteht:

- Typ 1: Modus der Kooperation
  Der Talentscout als stetiger berufswahlbezogener Kooperationspartner
- Typ 2: Modus der (Lebens-)Begleitung
  Der Talentscout als engmaschige lebensbereichsübergreifende Begleitung
- Typ 3: Modus der Unterstützung
  Der Talentscout als punktuelle anlassbezogene Unterstützung

Die drei Typen können als unterschiedliche modi operandi der Gestaltung von Zusammenarbeit im Talentscouting seitens der Abiturient:innen verstanden werden. Nachfolgend werden die drei Typen entlang der Vergleichsdimensionen beschrieben. Dazu wird auf kurze Interviewpassagen mehrerer Fälle jedes Typs[5] zurückgegriffen und es werden beispielhaft einzelne Aspekte der Rekonstruktionen angeführt.

5 Zur Erhöhung der Übersichtlichkeit werden hier je Typ lediglich Passagen aus zwei verschiedenen Fällen genutzt, auch wenn in die Rekonstruktionen jeweils drei bis vier Fälle je Typ eingeflossen sind. Die aufgeführten Interviewauszüge sind z. T. deutlich gekürzt. Auslassungen sind durch eckige Klammern kenntlich gemacht [...]. Aussagen der Interviewerin sind durch Schrägstriche gekennzeichnet //xyz//. Lachen und lachend gesprochene Wörter werden entsprechend TiQ durch @ gekennzeichnet (Bohnsack, 2021, S. 255–256).

4.1 Typ 1: Modus der Kooperation

Für den Typ 1, der auf den Analysen dreier Fälle basiert, fungiert der Talentscout als stetiger berufswahlbezogener Kooperationspartner.

Die Fälle dieses Typs sind jeweils spontan und durch Hinweise Dritter oder direkte Ansprache seitens des Talentscouts erstmalig in die Beratung gelangt. Dementsprechend steht kein spezifisches Anliegen der Interviewten im Fokus der Erzählung vom Erstgespräch. Vielmehr thematisieren die Interviewten den Weg in das Talentscouting und das Erstgespräch vor allem im Hinblick auf die Person des Talentscouts, wie in einer Beispielsequenz des Falls Philipp deutlich wird, der vom Kennenlernen des Talentscouts Tim erzählt:

> also über das Talentscouting hatte ich erfahren im Musikunterricht, ganz banal hat da jemand zu mir gesagt äh da is jemand an der Schule der is=n bisschen lockerer drauf als die von der @Arbeitsagentur@ […] die einen ziemlich gerne in ner Ausbildung gesehen hätten […] ähm und deswegen hab ich mich einfach (.) ja. mir die halbe Stunde Zeit genommen dann (.) zu verlieren hatt ich schließlich nichts; das war sowieso nur Musik in Anführungszeichen […] ähm und hab mich dann in die Beratung gesetzt und ähm. (.) fands dann ganz schön dass ich <u>offen</u> beraten worden bin; also (.) ich war gleich mit Tim auf ner sehr guten Wellenlänge (.) einfach nur weil da jemand auf Augenhöhe war und nich jemand der den ich als Autoritätsperson ansehen musste; sondern jemand der auch Interesse daran hatte zu hören was fürn Hintergrund hast du überhaupt und ähm alles son bisschen ins Bild reinrückt (Philipp, Z. 740–756).

Das Talentscouting wird durch Philipp mit der Beratung der Arbeitsagentur verglichen, wobei der Vergleich sich sowohl auf das Auftreten der Beratungspersonen bezieht („lockerer drauf“) als auch auf die Ergebnisoffenheit der Beratung („dass die einen ziemlich gerne in ner Ausbildung gesehen hätten“ vs. „schön dass ich offen beraten worden bin“). In den positiven Horizonten der offenen Beratung und der „Augenhöhe“ sowie in der Abgrenzung davon, jemanden „als Autoritätsperson“ anzusehen, zeigt sich der Stellenwert der Art des Interagierens und Kommunizierens für Philipp. Philipp scheint diese Attribute weniger dem Talentscout Tim als Einzelperson zuzuschreiben, sondern dem Talentscout als professionellem Akteur, im Sinne einer grundlegenden (Beratungs-)Haltung. Insofern lässt sich von einer rollenbezogenen Wahrnehmung des Talentscouts sprechen, die sich in der Betonung des Netzwerks des Talentscouts (s. unten) wiederfindet und von einem ausgeprägteren Fokus auf die persönliche Sympathie und Beziehungsebene bei Typ 2 abgrenzbar ist.

Der Talentscout zeichnet sich aus Philipps Sicht durch einen ganzheitlichen Blick und Interesse an ihm als Person aus. Diese Aspekte dokumentieren sich

ebenfalls in der nachfolgenden Erzählung Ahmeds, der von seinem Talentscout bei einer Schulveranstaltung angesprochen wird:

> ähm ja das war ganz überraschend um ehrlich zu sein; also ähm wie das war in der 11. Klasse [...] und dann war ähm ein Herr [...] von der Fachhochschule in Ruhrstadt-E mein ich ähm und der Kenan war auch dabei der hat der saß eigentlich nur rum sag ich mal und hat sich das so angeschaut, und ähm am Ende der Stunde hat der Kenan mich dann angesprochen also mich als einziger und meinte du ich also dass ich sehr interessant gewirkt hab und weil ich hab auch viele Fragen gestellt, und dass er gern mal mit mir reden würde; und so. und dann hab ich halt danach kontaktiert. was mich dann aber ein bisschen überrascht hat weil ich bin eigentlich eher immer ein Mensch ich wirke (.) sehr (.) also das mich nichts interessiert so find ich wirk ich manchmal. ähm obwohl mich das halt auch interessiert so also ich wirke dann immer so ohne Interesse, und dass Kenan das dann erkannt hat dass ich interessiert war obwohl ich halt so oft diesen Eindruck vermittel dass ich ich nicht interessiert bin, das hat mich dann schon überrascht ja. das hat mir dann auch gezeigt er also er kann auch Menschen schon analysieren ein bisschen ja. °fand ich gut.° (Ahmed, Z. 390–409).

Zum einen zeigt sich, dass Ahmed das Erkennen der eigenen Persönlichkeit durch Kenan, dem er eine gute Menschenkenntnis zuschreibt, als positiv bewertet. Zum anderen wird deutlich, dass auch Ahmed zunächst die wertschätzende Haltung des Talentscouts ihm gegenüber wahrnimmt, die anscheinend von Zuschreibungen, die er bisher erfahren hat, abweicht. Insbesondere in der Kennenlernsituation zeigt sich bei den Fällen dieses Typs die Bedeutung der Persönlichkeit des jeweiligen Talentscouts, die die Befragten als zu ihnen passend empfinden. So betont Philipp, dass er gleich mit seinem Talentscout Tim „auf ner sehr guten Wellenlänge war". Ahmed wird in der Kennenlernsituation von seinem Talentscout Kenan und dessen Blick auf ihn „überrascht". Die positiven Kennenlernsituationen bilden einen Grundstein für die weitere Zusammenarbeit.

Deutlich wird bei den Fällen des Typs Modus der Kooperation darüber hinaus die Erwartung und der Anspruch, durch das Talentscouting einen Mehrwert zu erhalten. So spricht Philipp von einem Zeitinvestment seinerseits und Ahmed erzählt, dass es im Erstgespräch auch darum ging, was der Talentscout „alles bieten" (Ahmed, Z. 455) kann. Zudem ist eine Betonung der Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen bei der Inanspruchnahme von Unterstützung kennzeichnend. Im Fall Philipp zeigt sich die Eigenverantwortlichkeit zum einen implizit in der oben dargestellten proaktiven Entscheidung, den Talentscout aufzusuchen, zum anderen betont er mehrfach seinen Eigenanteil in der Berufsfindung:

> dann quasi ähm (.) Tim hat halt super Angebote und Netzwerke (.) Netzwerkmöglichkeiten (.) die ich annehmen konnte; und ähm. [...] auch an Praktika und er hat mich also (.) nich als wär ich total uneigenständig gewesen aber ich fand das war ganz gut (.) dass ich sehr viele Ressourcen gekriegt habe und hab dann auch jede davon ausgeschöpft. ob dasn Schnuppertag an der Uni war ich hab mich angemeldet ähm hab dann auch selber quasi auf auf son bisschen seiner Initiative mich im Umfeld (.) ähm ja quasi dazu bewegt auch Leute anzusprechen die ich kannte die Medizin studiert haben (Philipp, Z. 786–794).

Sowohl explizit („nich als wär ich total uneigenständig") als auch in der Art und Weise der Darstellung zeigt sich die aktive Handlungsweise Philipps. Dementsprechend ist für den Typen die Vermittlerfunktion des Talentscouts zentral, die im obenstehenden Zitat Philipps deutlich wird („super Angebote und Netzwerke") sowie beispielsweise in Ahmeds Erzählung vom Erstgespräch, in der er den Talentscout als „Dealer über Informationen" bezeichnet[6]:

> ja wir ham eigentlich nur geredet was unser Ziel ist also, was wir erreichen wollen zusammen und es war halt erstmal der äh also ein erfolgreiches Abi- mein erfolgreiches Abitur zu bestehen, und ähm halt danach das Studium. ähm mein Vater war damit natürlich einverstanden, und ähm ja der hat mir der hat auch natürlich gefragt was kann der Herr Doruk mir denn alles bieten so ja und der konnte mir eigentlich überall Unterstützung bieten, das war dann auch am Ende der Fall also egal mit wem ich mal sprechen wollt ich hatte immer Fragen zu das zu dem also auch zum Beispiel zum Medizinertest, [...] das war dann immer cool; also egal zu was ich Fragen hatte der Herr Doruk hatte immer irgendeine Person mit der ich darüber sprechen konnte °das war richtig gut° das war son bisschen der Dealer über Informationen @(.)@ ja der kannte der hatte wirklich glaub ich zu jeden Leuten so Kontakt so °das fand ich ganz gut° (Ahmed, Z. 451–465).

In den Beispielsequenzen der Fälle Philipp und Ahmed dokumentiert sich, dass das Talentscouting für den Typ einen Zugang zu Kontakten, Angeboten und Möglichkeiten bietet, den die Interviewten eigenständig nutzen. Die Vermittlerfunktion des Talentscouts, insbesondere dessen Netzwerk(wissen), schafft den erwarteten Mehrwert für die Befragten.

In der Darstellung der Inanspruchnahme von vermittelten Angeboten, z. B. in der eigenständigen Kontaktaufnahme, zeigt sich ein von eigener Handlungsfähigkeit geprägtes Selbstbild. Kennzeichnend für den Typ ist, dass die Befragten sich in der Annahme von Unterstützung nicht als abhängig oder hilfsbedürftig begreifen. Die beschriebene Eigenverantwortlichkeit und das

6 Ahmed nutzt im Interview zeitweise den Vornamen (Kenan) und zeitweise den Nachnamen (Herr Doruk) seines Talentscouts.

Herausstellen des Eigenanteils, insbesondere bei Philipp, ist eine Erscheinungsform dessen. Eine andere Ausprägung zeigt sich in der obigen Erzählung Ahmeds, die an die Inanspruchnahme einer Dienstleistung und damit nicht an die Annahme oder ein Erbitten von Hilfe erinnert, wodurch Ahmed nicht als Hilfesuchender erscheint, sondern der Talentscout Kenan Doruk als Person, die etwas anbietet. Das Talentscouting leistet Hilfe zur Selbsthilfe. Dies ist ein zentraler Kontrast zum Typ 2, bei dem emotionaler Rückhalt einen zentralen Stellenwert hat.

Das umrissene Selbstbild bzgl. der Inanspruchnahme von Angeboten schlägt sich auch in der Gestaltung der Interaktion mit dem Talentscout nieder. Der Eigenverantwortlichkeit in der Annahme von Unterstützung entsprechend wird auch die Beziehungspflege und Kontakthäufigkeit zum Talentscout durch die Befragten als selbstbestimmt dargestellt, wie sich z. B. im Interview mit Ahmed zeigt:

> ja genau also ich war dann doch so einer ich hab ähm (2) also bin einer ich schreibe nicht viel mit den Leuten deshalb ist bei uns immer der Kontakt zwischen mir und Kenan immer (.) sehr immer also mal ham wir was zutun und dann lange Zeit nichts mehr und dann wieder was aber ich weiß natürlich wenn ich was brauche von Herrn Doruk ich kann mich immer bei ihm melden und andersrum auch wenn wenn er irgendwie mal Fragen hat zum Beispiel jetzt [...] so und ähm (.) wenn ich dann also als ich dann Beispiel gesagt hab ey Herr Doruk meine Lehrer meckern immer über meine Rechtschreibung; dann sagte mir Herr Doruk ja dann machen wir jetzt besorg ich dir nen Nachhilfeplatz, [...] und das war dann auch mit Erfolg. die Lehrer ham also das- bei ihr ging es sogar sehr schnell die Lehrer haben sehr schnell gemerkt dass meine Rechtschreibung sich um einiges verbessert hat. die ham mich sogar **gefragt** ob ich irgendwie Nachhilfe mach; war halt der Fall ähm auch bei Bewerbungen hab hier auch sofort nachgefragt hab ich sofort Hilfe für bekommen. und es geht eigentlich bei allem (Ahmed, Z. 469–486).

Ahmeds Kontakthäufigkeit mit seinem Talentscout Kenan Doruk scheint von ihm abzuhängen und seinem generellen Kommunikationsverhalten zu entsprechen („bin einer ich schreibe nicht viel mit den Leuten"). Auch wenn der Kontakt unregelmäßig ist, weiß Ahmed, dass er sich „natürlich" bei Bedarf immer bei Kenan melden kann. Hier dokumentiert sich eine Stabilität und Verbindlichkeit der Beziehung, die nicht auf festen Terminen beruht, sondern auf einem Gefühl der Verlässlichkeit. Das geschilderte Kontaktmuster sowie die dahinterstehende Selbstverpflichtung gilt für Ahmed in beide Richtungen. Ebenso wie er sich bei Bedarf an Kenan wenden kann, kann dieser das auch tun, „wenn er irgendwie mal Fragen hat". Diese Gegenseitigkeit schließt auch an die vorab erwähnte Dienstleistungsfacette (Tauschgeschäft) an und

vermittelt gleichzeitig einen persönlichen Charakter der Beziehung. Zudem zeigt sich ein Interaktions- bzw. Kommunikationsmodus, der an eine freundschaftliche Verbindung erinnert. Deutlich wird neben der Wechselseitigkeit auch eine Gemeinschaftlichkeit, die sich z. B. bei Ahmed performativ zeigt („ja wir ham eigentlich nur geredet was unser Ziel ist also, was wir erreichen wollen zusammen").

Der Interaktionsmodus mit dem Talentscout ist von einer Informalität und flexiblen Kontakthäufigkeit gekennzeichnet. Die grundlegende Bedeutung der Art und Weise des Interagierens und Kommunizierens für diesen Typen wurde bereits eingangs anhand des Beispiels Philipp angerissen. Passend dazu wird die Interaktion mit dem Talentscout als gegenseitig dargestellt (vgl. auch der Begriff der „Augenhöhe" bei Philipp). Die Fälle dieses Typs streben danach, als vollwertige Gesprächspartner:innen anerkannt zu werden und sind daran orientiert, dass ihnen in der Beratung durch einen Talentscout mit einer zugewandten, entspannten Haltung begegnet wird. Insgesamt dokumentiert sich, dass die Befragten das Talentscouting als längerfristige Kooperation begreifen und die Beziehung im selbstbestimmten Rhythmus pflegen. Neben der oben beschriebenen Vermittlung von Angeboten und Kontakten steht der Austausch mit dem Talentscout im Fokus.

4.2 Typ 2: Modus der (Lebens-)Begleitung

Beim zweiten Typ, der sich anhand von drei Fällen rekonstruieren lässt, fungiert der Talentscout als engmaschige lebensbereichsübergreifende Begleitung.

Die Erstgespräche mit dem Talentscout werden von den Fällen als Kennenlernen ihrer eigenen Person thematisiert. Für die Interviewten stehen sie selber, ihre Lebenssituation und Interessen im Fokus und der Talentscout ist an ihnen und ihren Bedürfnissen orientiert. Im Hinblick auf den Weg ins Talentscouting ist auffällig, dass die Fälle dieses Typs dem Talentscouting zunächst skeptisch gegenüberstanden und erst nach mehrfachem Hinweis Dritter (Lehrkraft, Schulsozialarbeitende, Freund:in) erstmalig in die Beratung des Talentscouts gelangten. Katerina, die bereits zuvor von der Arbeitsagentur bei Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz begleitet wurde, wird vom Schulsozialarbeiter mehrfach aufgefordert, einen Termin bei Talentscout Melanie wahrzunehmen:

> und dann ähm (2) wir haben einen Sozialarbeiter an unserer Schule; und mit dem versteh ich mich richtig gut. und er kennt Melanie und er meinte immer zu mir geh mal zu Melanie die ist so toll, die ist so und so und ich so ja hmm keine Ahnung dann wollen die dir die ganze Zeit ein Studium andrehen und weiß ich

> nicht was ((atmet ein)) [...] und dann wurd ich zwangseingeschrieben von dem @Sozialarbeiter@ in die Liste von Melanie. er so geh dahin geh dahin ja dann bin ich dahin gegangen und ähm Melanie war auch voll begeistert @von mir@ @(.)@ meinte so, ja ich kann verstehen wieso der Herr Schindler so über dich spricht so toll und dass ich so klasse bin und sowas weil ich musste ihr dann=ich muss ja auch jedem sagen ich hab ein Kind weil (.) ich verleugne ihn auch nicht und das gehört zu meinem Leben [...] ja und dann hab ich mit ihr geredet (Katerina, Z. 37–61).

In der Beispielsequenz Katerinas dokumentiert sich zum einen eine Ablehnung von Fremdbestimmung („dann wollen die dir die ganze Zeit ein Studium andrehen"). Unter Rückgriff auf weitere Fälle lässt sich eine anfängliche Skepsis gegenüber der Beratung bzw. ein Zweifel an der eigenen Passung zum Angebot als kennzeichnend für den Typ 2 feststellen. Damit besteht ein zentraler Unterschied zu Typ 1, der eher spontan und mit der Erwartung, einen Mehrwert zu erhalten, in die Beratung gelangt. Zum anderen deutet sich im Interviewauszug ein Fokus auf die Sympathieebene zum Talentscout an („haben einen Sozialarbeiter an unserer Schule; und mit dem versteh ich mich richtig gut. [...] geh mal zu Melanie die ist so toll"), der spezifisch für diesen Fall und den Typ 2 insgesamt ist und im Kontrast steht zum rollenbezogenen Blick auf den Talentscout (Beratungshaltung, Kompetenzen, Ressourcen) des ersten Typs.

Es zeigt sich darüber hinaus der Stellenwert des Erhalts von positivem Feedback für Katerina („Melanie war auch voll begeistert @von mir@ @(.)@ meinte so, ja ich kann verstehen wieso der Herr Schindler so über dich spricht so toll und dass ich so klasse bin"). Das erwähnte Feedback scheint sich auf Katerinas Bewerkstelligung ihrer Lebenssituation als junge Mutter zu beziehen. Deutlich wird damit auch, dass Katerina im Erstgespräch mit dem Talentscout zunächst von ihrer Person und Lebenssituation erzählt und dass sie selber diese Kontextinformationen als relevant für ihren Berufsfindungsprozess und das Talentscouting erachtet. Die Wahrnehmung des Talentscoutings als Angebot, welches die jungen Menschen in den Fokus rückt, ist kennzeichnend für den Typ 2. Auch Saskia erzählt vom Erstgespräch mit ihrem Talentscout Melanie im Hinblick auf das Kennenlernen ihrer Person:

> kam da halt erstmal <u>hin</u> hab erstmal von mir ganz viel erzählt, hab erzählt ja was sind=n meine <u>Wünsche</u> meine <u>Ziele</u> was möcht ich denn machen; wie steh ich so in=er Schule, was mach ich ä:h (.) außerhalb der Schule an Hobbies an Aktivitäten, (.) Ehrenamt eventuell auch also solche Sachen was einfach d- d- das erste Gespräch ging halt quasi komplett nur um <u>mich</u> dass sie mich kennenlernen konnte dass sie halt wirklich schon <u>gucken</u> konnte (.) worauf sie sich quasi bei mir einlässt also (.) worauf sie achten muss quasi wenn sie mir irgendwelche

> Vorschläge macht oder so damit sie halt auch weiß (.) okay wenn sie mir jetzt Elektrotechnik vorgeschlagen hätte wär=s ja komplett in die falsche Richtung gegangen; und deswegen wollte sie halt mich erstmal kennenlernen und dann halt erstmal **wissen** was meine °Interessen sind° (Saskia, Z. 315–325).

Für Saskia ist das Erzählen von sich und das Zuhören durch den Talentscout der Kernaspekt des Erstgesprächs. Das Kennenlernen ihrer Person steht im Fokus, der Talentscout und dessen Angebote hingegen werden zunächst nicht thematisiert („ging halt quasi komplett nur um mich"). Diese umfassende Zuwendung zu den Befragten ist die Grundlage für den Aufbau der Beratungsbeziehung. Darin zeigt sich ein Kontrast zum Typ 1, in dessen Erzählungen vom Erstgespräch die Art der Kommunikation und die Beratungshaltung des Talentscouts im Fokus stehen. Abgrenzen davon lässt sich zudem der Typ 3, bei dem sich weniger Verständnis für die Bedeutung des umfassenden Kennenlernens dokumentiert und der Fokus auf die konkreten Angebote des Talentscoutings gelegt wird (s. u.).

Das Zuhören durch den Talentscout im Erstgespräch ist die Grundlage für den weiteren engmaschigen Begleitungsprozess beim Typ 2. Die Vielseitigkeit sowie die Verwobenheit des Berufsfindungsprozesses mit dem Talentscouting zeigt sich beispielweise in Saskias Eingangserzählung:

> und haben dann äh hab ich mich mit der Melanie überwiegend eigentlich immer nur äh unterhalten (.) hab mit ihr halt äh geredet. (.) ähm ich wusste damals noch gar nich was ich machen möchte [...] da wollt ich dann auch meine Ausbildung anfangn einfach weil ich nichts anderes wusste und überhaupt nich wusste in welche Richtung ich gehe da hatte die Melanie aber trotzdem gesacht ja; selbst wenn du dich da bewirbst selbst wenn du dich äh (.) wenn du da: (2) die Ausbildung annimmst wir gucken weiter, und gucken dass du @das findest@ was du wirklich machen möchtest, und dann: ähm haben wir=is=sie halt meine Interessen mit mir durchgegangen [...] so aufgrund meiner Erzählungen dann so gesacht ja wie wärs denn (.) mit äh dem und dem Studium (.) äh Studiengang, und das war so für mich in dem Moment so=n Schlag ins Gesicht so (2) wie dumm @bin ich eigentlich@ @(.)@ warum wusst ich das nich vorher, das is ja so eindeutig eigentlich [...] und dann hat die (.) ähm mein Talentscout dann ja: mit mir (.) ein Termin ausgemacht mit einer andern Studentin hier und hat dann äh dafür gesorgt dass ich mit ihr in Kontakt komme; [...], sie hat mir alles Mögliche erzählt und ich war halt immer mehr @begeistert@ (.) und dann hat mich halt auch für den Studiengang beworben, hatte halt trotzdem im Hinterkopf die Ausbildung, hatte den Ausbildungsvertrach auch unterschrieben, ähm (.) war halt immer noch trotzdem im gleichen (.) immer im Kontakt mit äh meiner Talentscout und hab das alles so (2) ja. (2) ja. begleitet quasi, auch halt diesen Weg dass ich überhaupt mein Schnitt schaffe dass ich halt die Chancen hab, hier

> in den Studiengang reinzukommen, (.) ähm sie hat mir auch (.) sehr viel die Angst genommen, sag ich jetz mal so, also von (.) ja. (2) ja mir da irgendwie wirklich halt geholfen von wegen dass ich das auch schaffen kann und (2) da hatt ich halt sonst niemanden so wirklich der mir irgendwie da so den Mut gemacht hat [...] ähm ja hab ich in im äh (.) dieses Jahr im Sommer dann meine Praktika (.) gemacht in dem Bereich [...] hab ich dann Bescheid gekriegt dass ich den Studiengang gekriecht hab ja. und dann hab ich auch sofort mit der äh (.) Melanie halt telefoäh ihr das geschrieben ihr sofort gesacht (Saskia, Z. 10–55).

Der Talentscout wird in Saskias Darstellung in den Berufsfindungsprozess wie selbstverständlich eingebunden. Ebenso wie bei Typ 1 werden auch hier die Vermittleraktivitäten des Talentscouts deutlich, diese sind jedoch nur ein Teil der erfahrenen Unterstützung. Auf Basis des Kennenlernens leistet der Talentscout interpretative Unterstützung[7] in der Berufsfindung in Form eines Studiengangvorschlags. Besonders zentral ist der Stellenwert des Zuspruchs und kontinuierlichen Begleitens („wir gucken weiter, [...] dass du @das findest@ was du wirklich machen möchtest") sowie der emotionalen Unterstützung durch den Talentscout („sehr viel die Angst genommen", „Mut gemacht"). Die positive Bestärkung und der Rückhalt durch die Talentscouts, insbesondere im Hinblick auf die Aufnahme eines Studiums, ist spezifisch für den Typ 2. Das Talentscouting bietet den Interviewten Rückhalt, den sie durch ihr sonstiges soziales Umfeld nicht erhalten.

Zentral für die Fälle dieses Typs ist, dass die Begleitung und die empfundene soziale Unterstützung seitens des Talentscouts nicht an Bedingungen oder Erwartungen geknüpft sind. Deutlich wird dieser Aspekt beispielsweise im Fall Katerina, die sich im Rahmen einer Beratung durch die Arbeitsagentur unter Druck gesetzt fühlt, eine Ausbildung oder eine Maßnahme zu beginnen („hat sie mich immer wieder versucht zu überreden [...] da hat sie nen bisschen da versucht auch zu drängen", Katerina, Z. 575–577) und die ergebnisoffene Beratung durch die Talentscouts in Form von wörtlicher Rede hervorhebt („wir stehen hinter dir, wir helfen dir, es ist deine Entscheidung, was du machen möchtest", Katerina, Z. 580–581). Der Talentscout erscheint bei diesem Typ als enge Begleitung, die den Befragten den Rücken freihält, ohne Wege vorzugeben. Entscheidungen obliegen den Interviewten, sodass das Talentscouting Sicherheit bei gleichzeitiger Selbstbestimmung und (Entscheidungs-)Freiheit bietet. Während es dem ersten Typ darum geht, seine Eigenständigkeit im Kontext des Talentscoutings zu betonen und sich

7 Unter *interpretativ-deutender Unterstützung* wird Unterstützung bei der Selbsteinschätzung und Deutung von Situationen sowie Bestätigung und Anerkennung verstanden (vgl. House, 1981).

von Hilfsbedürftigkeit abzugrenzen, thematisiert der Typ 2 die umfassende Unterstützung durch den Talentscout.

Sowohl die Wahrnehmung des Talentscouts beim Kennenlernen als auch die Bedeutung der vor allem emotionalen Unterstützung münden in einer Form der Interaktion, die durch ein starkes Vertrauensverhältnis und eine gewisse Bindung gekennzeichnet ist, ohne dass sich eine Gegenseitigkeit wie bei Typ 1 zeigt. Im obenstehenden Interviewauszug Saskias wird neben der Bedeutung der emotionalen Unterstützung auch die Langfristigkeit und Kontinuität der Begleitung deutlich. Es zeigt sich ein fortlaufender, auch von konkreten Anlässen unabhängiger, Kontakt sowie ein selbstverständlicher Einbezug in den Prozess. Eine Langfristigkeit, auch über die Berufsfindung hinaus, sowie eine stetige Erreichbarkeit des Talentscouts aus Sicht der Befragten wird auch im folgenden Zitat Katerinas deutlich:

> und dann hoffen wir mal °natürlich dass das mit einem Stipendium klappt° weil das wäre natürlich am besten, dann bräuchte ich kein BAföG ich müsste nichts zurückzahlen und dann wäre das natürlich der einfachste Weg; und ja ich werd einfach mal jetzt sehen, wie so der Weg jetzt weitergeht aber (.) also mit Melanie bin ich ganz ehrlich fühl ich mich echt total sicher und ich weiß dass es weitergehen wird weil man ist nicht alleine und ich mag Melanie total ich find die so coo:l und sie is so lieb und wenn man sie irgendwie was fragt **selbst am Wochenende** antwortet sie mir und das müsste sie ja im Grunde genommen überhaupt gar nicht und nimmt sich dafür Zeit mir zu antworten und das finde ich echt schön also, auch teilweise sehr spä::t dann denk ich mir so wo::w also das ist so Einsatz was man dann im Grunde genommen halt von ihr sieht (Katerina, Z. 125–135).

Im Hinblick auf die Lagerung der Beziehung zwischen ‚Talent' und Talentscout dokumentiert sich hier ein Bewusstsein der Befragten dafür, dass es sich um eine professionelle Beratungsbeziehung handelt, in der eine dauerhafte Ansprache „selbst am Wochenende" nicht selbstverständlich und nicht zu erwarten ist. Die sprachliche Darstellung des Interaktionsgeschehens erinnert dennoch an informelle, freundschaftliche Treffen und Kontakte. Darüber hinaus wird die Sympathie zum Talentscout („ich mag Melanie total ich find die so coo:l und sie is so lieb") deutlich und die Personenbezogenheit der Beratungsbeziehung. Die einseitige Erreichbarkeit des Talentscouts für die Interviewten bestätigt die eingangs beschriebene Wahrnehmung des Talentscoutings als Interaktion, die am Jugendlichen orientiert ist. Es dokumentiert sich eine Asymmetrie in der Beziehung anstelle einer Gegenseitigkeit wie bei Typ 1. Somit lässt sich festhalten, dass die langfristige und engmaschige Interaktion einerseits von einer persönlichen Bindung und freundschaftlichen Atmosphäre und andererseits von asymmetrischen Rollenverhältnissen, in

dem Sinne, dass der Talentscout Unterstützung leistet und die Jugendlichen diese empfangen, gekennzeichnet ist.

4.3 Typ 3: Modus der Unterstützung

Der Typ 3 wurde anhand von vier Befragten rekonstruiert, für die der Talentscout als punktuelle anlassbezogene Unterstützung fungiert.

Im Kontrast zu den anderen Typen, die durch spontane Ansprache (Typ 1) oder erst nach umfassender Aufforderung (Typ 2) ins Talentscouting kamen, gelangten die Fälle des dritten Typs durch unterschiedlich ausgeprägte Eigeninitiative erstmalig in die Beratung. Die Befragten dieses Typs thematisieren das Kennenlernen ihres Talentscouts vor allem im Hinblick auf organisatorische Abläufe an ihrer Schule, wie in dieser Beispielsequenz Agatas deutlich wird:

> °ah ich erinner mich gar nich mehr so genau° also ich glaube da wurde irgendwie so=n Aushang gemacht und (.) ähm. (.) konnte man sich eintragen ob man Interesse dran hat, dann war man halt in diesem Programm drin. @so war das glaub ich@ aber ich erinner mich nich mehr so [...]
> mhm. ja also dann ähm. (.) war der halt glaub ich, (.) einmal im Monat oder sowas in unserer Schule. und wir konnten uns eintragen für verschiedene Uhrzeiten wann wir ein Gespräch haben wollten. (.) und dann ähm. (.) ja (Agata, Z. 638–646).

Agatas eher unspezifische Aussage beschränkt sich auf die Darstellung der organisatorischen Praxis ohne eine Thematisierung der Inhalte des Erstgesprächs oder weiterer Beratungsthemen. Sowohl eine gewisse Unschärfe bezüglich des Wegs ins Talentscouting als auch die Schilderung von Abläufen zeigen sich auch in einer Erzählung von Merlin:

> mh es gab irgendwann mal äh mein Bruder war ja in der Nebenklasse der hat mir davon erzählt dass es das überhaupt gibt, weil aus irgendeinem Grund kamen die nicht bei uns in die @Klasse@ die kamen nur bei meinem Bruder und ein paar anderen Klassen kamen die halt hin und fragten nach den Klassenbesten, da war mein Bruder dann halt auch bei ähm (.) und der hat äh er hat abgelehnt weil er wollte nicht studieren äh er hatte wirklich überhaupt nicht vor zu=studieren deswegen hat er direkt abgelehnt aber hat mich halt darauf gebracht, weil ich das ja schon irgendwie im Kopf hatte und dann hat er mir gesagt so jo da gibbet irgendwat sprich doch mal die Frau ähm (4) °ok vergessen wie die heißt° @(.)@ wir hatten ne ähm sone sone Sozialarbeiterin glaub ich war auch zum Teil Lehrerin @keine Ahnung@ sone Frau für alles; hatten wir bei uns an der Schule

> und die ähm sollte ich dann mal ansprechen ähm die ka=brachte mich dann halt auf die Idee und ähm dann kam irgendwann halt auch irgendwie doch mal in unsere Klasse die Information dass es sowas gibt, und dann waren halt ich und ne Kollegin kamen dann halt in das Talentscouting u:nd ähm so hatten wir dann irgendwann unseren ersten Termin und dann hatte ich dann halt auch Melanie und °ne andere Frau dessen Namen ich nicht mehr weiß° @(.)@ ähm die halt auch im Talentscouting dabei ist ähm //Sabine?// Sab-Sabine Sabine könnte gut sein ja °könnte gut sein°; also Melanie und Sabine die haben mich dann ausgefragt und dann hab ich anderthalb Stunden über Gott und und die Welt @mit denen geredet@ @(.)@ und dann kam halt irgendwann das Thema BAföG und und die Informationen die man bekommen hat (Merlin, Z. 858–878).

Merlin erläutert ausführlich den organisatorischen Ablauf bis zu seinem Erstgespräch im Talentscouting, die Darstellung ist jedoch unspezifisch und der genaue Hergang der Ansprache der Lehrerin bleibt unklar. Ebenso vage und allgemein spricht Merlin zunächst über das Talentscouting („da gibbet irgendwat", „sowas", „irgendwann"). Mit der namentlichen Erwähnung der Talentscouts im Zusammenhang mit der Schilderung des Erstgesprächs gewinnt die Darstellung an Konkretheit. In Merlins Erzählung zum Erstgespräch dokumentiert sich wenig Verständnis für den Zweck des umfassenden Redens über sich selber („die haben mich dann ausgefragt und dann hab ich anderthalb Stunden über Gott und und die Welt @mit denen geredet@"). Während der Typ 2 das Erzählen von sich als sinnvollen und grundlegenden Bestandteil des Kennenlernens und der anstehenden Beratung einordnet, wird es für Merlin relevant als „das Thema BAföG" und „die Informationen" zur Sprache kamen.

Insgesamt sind die Darstellungen zum Kennenlernen vergleichsweise kurz und beziehen sich vorrangig auf Abläufe. Im Kontrast zu den anderen Typen thematisieren die Fälle des dritten Typs das Auftreten der Talentscouts oder das persönliche Kennenlernen nicht. Das persönliche Kennenlernen scheint bei diesem Typen nicht basal für den Aufbau einer Beratungsbeziehung und die weitere Interaktion zu sein.

Die Inanspruchnahme des Talentscoutings aufgrund von konkreten Fragen der Befragten und die Bedeutung des Informationserhalts deuten sich bereits in den obigen Zitaten Merlins und Agatas an. In Agatas Schilderung des Ablaufs eines Gesprächs zeigt sich der zielorientierte Erhalt von Informationen zur Berufsfindung als Anlass und Kerngegenstand von Beratungsgesprächen mit dem Talentscout:

> ähm. ja, also; (.) man hat sich vorher überlegt ob man Fragen hat, welche Fragen dann natürlich noch, (.) und ähm. er hat dann meistens an seinem Laptop recherchiert und geguckt ähm. (.) wie man die Frage beantworten könnte oder

> wenn man gesagt hat ich interessier mich für diesen und diesen Studiengang? wo könnt ich mich da mal weiter informieren? (.) ähm. (.) hat er halt schnell gegalso der wusste auch sofort ausm FF welche Universitäten (.) dafür zuständig sind oder wo man das sich am (.) **besten** informieren könnte was halt (.) es is ja ziemlich erschlagend wenn man dann irgendwie, (.) guckt wo kann ich was studieren? und dann kriegt man zig Universitäten und man denkt oh Gott wasn jetzt? @(.)@ oder wo ist jetz der nächste Tag der offenen Tür oder sowas? (.) und er hat halt diese ganzen Daten schon so bisschen im Kopf und konnte dann auch schnell ähm. gucken wo man sich da jetz am besten weiter informieren kann (Agata, Z. 648–659).

Die allgemeine Darstellungsform („man hat sich vorher überlegt" „oder wenn man gesagt hat") suggeriert zunächst, dass die Beratungsgespräche nach einem ähnlichen Muster ablaufen und dass die dargestellten Aspekte nicht nur sie, sondern die Teilnehmenden des Talentscoutings allgemein betreffen („man denkt"). Der Talentscout erscheint als Berater mit größerem Erfahrungsschatz und Wissen („wusste auch sofort ausm FF"), das ihr nicht zugänglich oder aber schwierig zu selektieren und damit überfordernd ist („ziemlich erschlagend", „man denkt oh Gott wasn jetzt?"). Auch wenn Agata konkrete Unterstützung anfragt und erhält, wird ihr Eigenanteil deutlich. Sie bringt konkrete Fragen in die Beratung ein, nach der Lieferung und Selektion von Informationen durch den Talentscout, wird wieder sie selber aktiv. Deutlich wird damit eine Arbeitsteilung in verschiedene Schritte (anders als bei den vorherigen Typen, in denen sich die gemeinsame Bewältigung von Schritten zeigt). Dem Talentscout kommt die Funktion eines Filters und Informanten zu, der die Befragten zur eigenen Weiterarbeit ermächtigt.

Neben der informativen Unterstützung durch den Talentscout in Form der Bearbeitung konkreter Fragen, fungiert der Talentscout für den dritten Typ als Impulsgeber und bestätigt die fachliche Eignung für ein Studium. Bei Agata ist die Nachricht des Talentscouts, dass sie ein Stipendium der Begabtenförderung erhalten könnte, ein Schlüsselmoment, der zu ihrer Entscheidung für ein Studium führt. Eine bestärkende Funktion durch eine eher fachliche, eignungsbezogene Botschaft zeigt sich auch bei Merlin:

> mh äh ich hab früher immer gehört Studenten sind völlige Superhirne und man man schafft n Studium nur wenn man n Genie ist weil weil die Studenten halt schon die Elite der Gesellschaft sind also ich meine nicht die Studenten sondern die Studierten @(.)@ sind halt schon irgendwie die Elite der Gesellschaft ähm auch wenn das Niveau von von den Studenten abgebaut hat und man muss halt mittlerweile nicht mehr so viel wissen wie nen Student vor 100 Jahren ähm aber es ist halt trotzdem immer noch man ist halt trotzdem immer noch die Elite man muss sehr viel wissen und auch n Elektrotechnikstudium ist heutzutage noch

> wirklich wirklich anspruchsvoll; aber äh ich hab auch früher immer nur gedacht das ist viel viel zu schwierig @(.)@ aber tatsächlich tatsächlich ist es gar nicht so schwer und dann wurd mir halt äh vonne Melanie hier vom Talentscouting wurd mir äh viel Mut gemacht dass es möglich ist; meine Lehrer haben mir alle gesagt dat kannst du schaffen streng dich an und äh versuch nicht zu fehlen (Merlin, Z. 404–417).

Merlin erwähnt, dass ihm durch das Talentscouting „Mut gemacht" wurde. In der Art und Weise der Darstellung zeigt sich eine deutliche Differenz zum Mut machen und Bestärken bei Typ 2, bei dem es um Rückhalt geht. Für Merlin resultiert der gefasste Mut aus der Bestätigung Melanies und der Lehrkräfte, dass er aus fachlicher Sicht für ein Studium geeignet ist und das Studium mit Leistungsbereitschaft bewältigen kann, auch ohne ein „Superhirn" zu sein. Es geht nicht wie bei Typ 2 darum, dass die Talentscouts einen Rückhalt bieten, um einen Schritt in unbekanntes Terrain zu wagen.

Festhalten lässt sich, dass der Talentscout für die Befragten als Ansprechperson für spezifische Fragen zum Hochschulstudium und damit zusammenhängende Themen (z. B. Finanzierung) fungiert. Die Beratung und die dort erhaltenen Informationen liefern nicht nur Antworten auf konkrete Fragen, sondern können auch Impulse und Initialmomente für den weiteren Prozess, den die Befragten dieses Typs eigenverantwortlich gehen, auslösen. Der Talentscout fungiert als anlassbezogene Unterstützung für eine spezifische Thematik.

Der vor allem auf konkrete Fragen bezogenen Beratung entsprechend lässt sich der Kontakt mit dem Talentscout eher als punktuell und bedarfsbezogen einordnen.

In Agatas obiger Schilderung zum Ablauf der Beratungsgespräche wird bereits der Stellenwert des Einbringens eigener Fragen deutlich. Sie stellt im Beratungsgespräch konkrete Fragen, nach der Lieferung und Selektion von Informationen durch den Talentscout („er hat dann meistens an seinem Laptop recherchiert"; „der wusste auch sofort ausm FF welche Universitäten") ist sie wieder an der Reihe („wo man sich am besten weiter informieren kann"). Ein ähnlicher schematischer Ablauf der Interaktion zeigt sich auch in Merlins Erzählung vom Verlauf des Talentscoutings nach dem ersten Treffen:

> und beim nächsten Treffen äh also sie sagten mir dann halt ich soll mir Fragen aussuchen die ich hab; und dann hab ich mir halt in den weil das da lag immer ein Monat zwischen zwischen den Treffen, und dann hatte ich einen Monat Zeit mir zu überlegen wat für Fragen stell ich? hab ich mit meiner Mutter zusammen überlegt was für Fragen ich stelle und dann hatte ich @am Ende@ wirklich so mein so einen riesen Bogen von Fragen die ich denen gestellt hab. den hab ich dann @(.)@ auch langsam langsam aber sicher abgearbeitet und wenn Melanie

> mal irgendwas nicht wusste hat sie es rausgesucht und das war dann immer n wirklich sch- ne wirklich schöne funktionierende Kooperation und (.) joa so kamen wir dann halt äh irgendwann auf das Thema Studium; ich wusste ja auch noch gar nicht dass es diese Schule überhaupt gibt (Merlin, Z. 913–923).

In Merlins Bewertung das Ablaufs im Talentscouting als „wirklich schöne funktionierende Kooperation" dokumentiert sich, dass diese Form der Unterstützung für ihn anschlussfähig ist und sein Bedarf nach Antworten auf konkrete Fragen erfüllt wird. Im Vergleich mit den anderen Typen fällt auf, dass keine personenbezogene Beratungsbeziehung deutlich wird. Dem persönlichen Kennenlernen messen die Befragten weniger Bedeutung zu, sodass sich keine Grundsteinlegung einer Beratungsbeziehung im Erstgespräch feststellen lässt. Auch in der Unterstützung zeigt sich weniger Personenbezogenheit als bei den anderen Typen. Die Unterstützung des Talentscouts wird wertgeschätzt und von den Befragten als Bereicherung erlebt, ist jedoch nicht an die konkrete Person des einzelnen Talentscouts geknüpft. Die Kommunikation zwischen Befragten und Talentscout findet innerhalb der institutionellen organisatorischen Rahmenbedingungen statt und ist anlassbezogen. Kennzeichnend für die Interaktion bei diesem Typ ist eine arbeitsteilige Form der Zusammenarbeit, die sich von der Gemeinschaftlichkeit bei der Bewältigung von Schritten und der Zielerreichung bei den anderen Typen unterscheidet. Der Talentscout fungiert als Ansprechperson für spezifische Angelegenheit oder Problemstellungen.

4.4 Zusammenfassung der Typik und weiterführende Überlegungen

Anhand der rekonstruierten Typik mit ihren drei Vergleichsdimensionen lassen sich drei Modi der Zusammenarbeit im Talentscouting differenzieren. Die drei Typen unterscheiden sich zum einen in ihrer *Sicht auf das Talentscouting*. Während im Rahmen der Erzählungen zum Erstgespräch beim Modus der Kooperation (Typ 1) die Person des Talentscouts im Fokus steht, sind es im Modus der Begleitung (Typ 2) die Talente und im Modus der Unterstützung (Typ3) die Sache (z. B. Abläufe, Informationen). Hinsichtlich der Vergleichsdimension *Inhalt und Gegenstand der Zusammenarbeit* wird deutlich, dass der Typ 1 daran orientiert ist, im Talentscouting Hilfe zur Selbsthilfe zu erhalten, während beim Typ 2 der erhaltene Rückhalt ohne Abgabe der eigenen Selbstbestimmung im Fokus steht. Der Typ 3 wiederum zeichnet sich durch eine Orientierung am Erhalt von Informationen zu konkreten Fragen und Impulsen für die Berufsfindung aus. Bei der *Gestaltung der Interaktion* zeigt sich eine Spannbreite hinsichtlich der Kommunikation von einem bedarfsabhängigem punktuellem Kontakt (Typ 3), über eine selbstbestimmte, aber

stetige Beziehungspflege (Typ 1) bis hin zu einem engmaschigen Einbezug des Talentscouts (Typ 2) in die berufsfindungsbezogenen und persönlichen Entwicklungen. Die Interaktion miteinander ist beim Typ 1 durch Wechselseitigkeit und einen Personenbezug gekennzeichnet, während sich für den Typ 2 eine Asymmetrie in der Beziehung und ein Personenbezug feststellen lässt. Beim Typ 3 zeigt sich kein Personenbezug und eine arbeitsteilige Zusammenarbeit (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Typik *Modi der Zusammenarbeit im Talentscouting*

Vergleichs-dimensionen:	**Typ 1: Modus der Kooperation**	**Typ 2: Modus der (Lebens-)Begleitung**	**Typ 3: Modus der Unterstützung**
Sicht auf das Talentscouting	Fokus auf der Person des Talentscouts	Fokus auf dem ‚Talent'	Fokus auf der Sache (Abläufe, Informationen)
Inhalt der Zusammenarbeit	Hilfe zur Selbsthilfe, Vermittlung, Austausch	Rückhalt und Ermöglichung von Selbstbestimmung	Erhalt von Informationen und Impulsen
Interaktionsgestaltung	selbstbestimmt, Reziprozität, Personenbezug	enger Kontakt, Asymmetrie, Personenbezug	punktuell, Arbeitsteilung, kein Personenbezug

Um Aufschluss über die soziale Entstehung, also über die Erfahrungshintergründe der typisierten Orientierungen, zu erlangen, intendiert die dokumentarische Methode (in ihrer stringenten Anwendungsform), die sinngenetischen Typen im Rahmen einer soziogenetischen Typenbildung in den Kontext spezifischer Erfahrungsräume zu stellen (Amling & Hoffmann, 2013; Bohnsack, 2013). Eine umfassende soziogenetische Typenbildung gehörte nicht zum Erkenntnisinteresse der zugrundeliegenden Studie und ist mit dem vorliegenden Datenmaterial nicht abschließend zu leisten, dennoch lassen sich einige Überlegungen für eine soziogenetische Analyse anstellen, indem gemeinsame soziale Lagerungen und möglicherweise gemeinsame Erfahrungsräume der Fälle eines Typs identifiziert werden (vgl. Amling & Hoffmann, 2013). Diese Überlegungen bieten Anknüpfungspunkte für ein Verständnis der Genese der unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit im Talentscouting.

Einen Überblick der Typen mit Merkmalen der zugehörigen Fälle, die im Rahmen der soziogenetischen Überlegungen auffallen, gibt Tabelle 2.

Im Sinne einer Korrespondenzanalyse, die auf der Ebene eines Abgleichs der rekonstruierten Orientierungen mit Dimensionen sozialer Heterogenität verbleibt (vgl. Amling & Hoffmann, 2013), lässt sich in der Talentscouting-Typik ein geschlechtsspezifisches Muster erkennen. Während sich der Kooperationstyp (Typ 1) ausschließlich aus männlichen Befragten zusammensetzt,

Tabelle 2: Soziogenetische Merkmale der Typen

	Fall	**Geschlecht**	**Migrations-hintergrund**	**Talentscout**	**Bildungs-erwartungen der Eltern/ Familie**
Typ 1: Modus der Kooperation	Philipp	männlich	Ja	Tim (m)	neutral-hoch
	Bassam	männlich	Ja	Adam L. (m)	hoch
	Ahmed	männlich	Ja	Kenan D. (m)	hoch
Typ 2: Modus der Begleitung	Saskia	weiblich	Nein	Melanie (w)	niedrig
	Katerina	weiblich	Ja	Melanie (w)	niedrig
	Celina	weiblich	Nein	Tim (m)	niedrig
Typ 3: Modus der Unterstützung	Agata	weiblich	Ja	Adam L. (w)	hoch
	Merlin	männlich	Nein	Melanie (w)	neutral-hoch
	Marie	weiblich	Nein	Kenan D. (m)	neutral-hoch
	Ferat	männlich	Ja	Sandra (w)	(neutral-hoch)

besteht der Begleitungstyp (Typ 2) einzig aus weiblichen Personen. Im Gegensatz zum dritten Typ weisen der erste und zweite Typ einen starken Personenbezug in der Interaktion bzw. Beratungsbeziehung auf. Dementsprechend legen es die geschlechtshomogenen Besetzungen der Typen 1 und 2 nahe, dass sich die beiden Ausprägungen der personenbezogenen Zusammenarbeit im Talentscouting geschlechtsspezifisch unterscheiden könnten. Die personenbezogene Zusammenarbeit bei männlichen Schülern im Typ 1 erfolgt in Form einer selbstbestimmten Beziehungspflege und eigenverantwortlichen Annahme von Angeboten, dabei wird der kooperative, gegenseitige Aspekt der Zusammenarbeit betont. Bei den weiblichen Befragten im Typ 2 hingegen zeigt sich eine Zusammenarbeit, die engmaschiger und asymmetrischer ist, insbesondere Rückhalt und Zuspruch stehen im Fokus und es werden teilweise Themen jenseits von originär berufswahlbezogenen Fragestellungen bearbeitet. Bei Einbezug der Merkmale der jeweiligen Talentscouts fällt auf, dass geschlechtshomogene Beratungsbeziehungen überwiegen. So werden die männlichen Befragten des Kooperationstyps ausschließlich von männlichen Talentscouts beraten, im weiblichen Begleitungstyp gibt es jedoch in einem Fall einen männlichen Talentscout.

Eine systematische Korrespondenz zwischen dem Modus der Zusammenarbeit und dem konkreten Talentscout lässt sich hingegen nicht feststellen. Vielmehr finden sich Fälle, die von demselben Talentscout begleitet wurden, in verschiedenen Typen wieder.

Im Rahmen von soziogenetischen Interpretationen mit dem Ziel, mögliche strukturidentische Erfahrungen innerhalb der einzelnen Typen zu identifizieren (vgl. Amling & Hoffmann, 2013), erscheint die Betrachtung der (durch die Interviewten wahrgenommenen) Bildungserwartungen ihrer Eltern aufschlussreich: Im Großteil der Interviews werden die elterlichen Erwartungen an oder Reaktionen auf die beruflichen Pläne der Befragten verhandelt, wobei es oftmals um die Abwägung zwischen Berufsausbildung und Studium geht. Die elterlichen Bildungserwartungen, aus Sicht der Befragten, sind bei den Typen 1 und 3 als hoch oder als neutral bis hoch einzuordnen.[8] Unter hohen Bildungserwartungen wird hier die Erwartung, ein (prestigeträchtiges) Studium aufzunehmen, verstanden. Neutrale bis hohe Erwartungen umfassen eine Befürwortung der Studienpläne der Befragten, ohne dass dezidiert auf ein Studium gedrängt wird. Als niedrige Bildungserwartung, die sich beim Typ 2 feststellen lässt, wird hier die familiäre Erwartung an die Abiturient:innen eingeordnet, eine Berufsausbildung und kein Studium aufzunehmen. Das heißt, auch die ‚niedrige' Bildungserwartung geht mit einer konkreten Erwartungshaltung der Familie einher, nämlich mit der Erwartung, durch einen schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt materielle Sicherheit und Eigenständigkeit zu erlangen. Die eigenen Bildungsaspirationen der Befragten sind über alle Typen hinweg als eher hoch einzustufen. Daraus folgt, dass insbesondere beim Typ 2 die eigenen Bildungsaspirationen von denen der Eltern abweichen.

Vor dem Hintergrund der Dissonanz zwischen den eigenen Bildungsaspirationen und den elterlichen Bildungserwartungen erschließt sich die zentrale Bedeutung des Zuspruchs und emotionalen Rückhalts sowie die engmaschigere Begleitung im Rahmen des Talentscoutings beim zweiten Typen. Die soziale Unterstützung durch den Talentscout scheint eine kompensatorische Funktion für die fehlende familiäre Unterstützung einzunehmen. Die Familien der Typen 1 und 3 hingegen vertrauen größtenteils auf die Entscheidungen und die Handlungsfähigkeit ihrer Kinder, was sich im pragmatischen Zuspruch ausdrückt. Insbesondere im Typ 3 zeigt sich darüber hinaus neben dem Zuspruch der Familien häufig ein Austausch mit Lehrkräften im Hinblick auf die Aufnahme eines Studiums. Dies erklärt, dass der Talentscout vor allem punktuell hinzugezogen wird, um beispielsweise Informationslücken, die nicht durch andere Akteur:innen bedient werden, zu schließen oder um eine Bestätigung der eigenen Studiereignung von außen zu erhalten. Im Talentscouting des Typs 1 steht die zusätzliche Verstärkung der eigenen

8 Für Ferat (Typ 3) ist eine Einordung nur vage möglich, da die Familie kaum thematisiert wird. In einer Bezugnahme auf die elterliche Migrationsgeschichte als Begründung für seine Studienpläne deutet sich jedoch eine familiäre Befürwortung des Studiums und damit eine neutrale bis hohe Erwartung an.

Handlungsfähigkeit durch den Kontakt zum Talentscout im Fokus. Insofern scheint ein Zusammenhang zu bestehen zwischen der Zusammenarbeit im Talentscouting und den familiären Bildungserwartungen.

5 Einordnung und Diskussion

Die dokumentarische Interpretation von narrativ fundierten Interviews mit Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft, die durch einen Talentscout begleitet wurden, führte zur Rekonstruktion verschiedener *modi operandi der Zusammenarbeit im Talentscouting*, die zu drei Typen abstrahiert werden konnten. Während der Talentscout beim ersten Typ als stetiger, berufswahlbezogener Kooperationspartner gerahmt wird und die Interaktion durch eine selbstbestimmte Beziehungspflege und Hilfe zur Selbsthilfe gekennzeichnet ist, erscheint der Talentscout beim zweiten Typ als engmaschige, lebensbereichsübergreifende Begleitung, in der eine Asymmetrie der Beziehung und emotionaler Rückhalt zentral sind. Für den dritten Typ fungiert der Talentscout als punktuelle, anlassbezogene Unterstützung, wobei der Erhalt von Informationen und eine Arbeitsteilung charakteristisch sind.

Im Rahmen von ersten soziogenetischen Interpretationen (Amling & Hoffmann, 2013) zu möglichen strukturidentischen Erfahrungen innerhalb der einzelnen Typen konnte darüber hinaus herausgearbeitet werden, dass die familiären Bildungserwartungen für die Inanspruchnahme des Talentscoutings von Bedeutung zu sein scheinen. Die sich andeutenden Unterschiede zwischen den familiären Bildungserwartungen in den verschiedenen Typen knüpfen an Befunde anderer Studien an: Zum einen zeigen sich Analogien zur Studie von Grunau (2017), die basierend auf Interviews mit Studierenden verschiedene Ausprägungstendenzen von familiärer Unterstützung beschreibt und zwei verschiedene Unterstützungsmodi in nichtakademischen Familien herausarbeitet. Zum anderen schließt die kompensatorische Funktion des Talentscouts beim zweiten Typ sowie die bei allen Typen festzustellende soziale Unterstützung durch den Talentscout an verschiedene Studien der Bildungsaufstiegsforschung an, in denen zumeist Orientierungspersonen und Ratgeber (Spiegler, 2015), soziale Paten (El-Mafaalani, 2012) oder stabile Bezugspersonen (Gerhartz-Reiter, 2017) identifiziert werden, die nicht aus dem engen familiären Umfeld der Aufsteiger:innen stammen.

Insgesamt bestätigt die Rekonstruktion dreier verschiedener Modi der Zusammenarbeit im Talentscouting den Befund anderer qualitativer Studien der Berufswahlforschung, die aufzeigen, dass der Beratungsbedarf von Abiturient:innen (nichtakademischer Herkunft) heterogen ist (Oechsle et al., 2009; Schmidt-Koddenberg & Zorn, 2012). Während verschiedene Bedarfe in der Literatur durch unterschiedliche Interessen und Standpunkte im Be-

rufsfindungsprozess sowie durch soziale Merkmale und die nachschulischen Pläne begründet werden (Oechsle et al., 2009; Schmidt-Koddenberg & Zorn, 2012), zeigen die rekonstruierten Talentscouting-Typen, dass zudem unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen hinsichtlich der Inanspruchnahme von individueller Beratung vorliegen. Die Abiturient:innen unterscheiden sich, auch bei ähnlichen Ausgangssituationen und Fragestellungen in der Berufsfindung, hinsichtlich der Art und Weise der Zusammenarbeit im Talentscouting. Somit wird am Beispiel des Talentscoutings deutlich, dass die Bedürfnisse sowie die Inanspruchnahme eines individuellen und flexiblen Beratungsangebots durch junge Menschen nichtakademischer Herkunft heterogen sind. Um die heterogenen Herausforderungen und Herangehensweisen der vermeintlich homogenen Gruppe der Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft nachzuvollziehen, gilt es, ihre Perspektiven auch in weiteren Forschungsvorhaben zu berücksichtigen. In dem Zusammenhang ergibt sich das Forschungsdesiderat, auch die Nutzung anderer Beratungsangebote durch junge Menschen im Hinblick auf eine möglicherweise stark differenzierte Inanspruchnahme zu untersuchen.

Eine Grenze der Reichweite der vorliegenden Typik besteht darin, dass sie sich lediglich auf Teilnehmende mit nichtakademischem Hintergrund bezieht. Inwiefern die drei beschriebenen Modi der Zusammenarbeit im Talentscouting auch die Orientierungen von Abiturient:innen akademischer Herkunft abbilden, würde künftige Forschung unter Einbezug von Abiturient:innen mit anderem familiären Hintergrund zeigen. Eine solche Erweiterung des Samples könnte auch im Hinblick auf die Realisierung einer umfassenden soziogenetischen Typenbildung erkenntnisbringend sein und die Mehrdimensionalität der vorliegenden Typenbildung und damit auch die Generalisierbarkeit der Befunde entsprechend der Perspektive von Bohnsack et al. (2018) sicherstellen. So könnte untersucht werden, welche Muster zwischen elterlichen Bildungserwartungen und dem Modus der Zusammenarbeit im Talentscouting sich für andere Bildungsherkunftsgruppen zeigen. Die Fälle, in denen die eigenen hohen Bildungsaspirationen niedrigen familiären Bildungserwartungen gegenüberstehen, lassen sich dem engmaschigen Modus der Begleitung (Typ 2) im Talentscouting zuordnen, in dem Rückhalt und Zuspruch seitens des Talentscouts zentral sind. Eine Erweiterung des Samples um Abiturient:innen akademischer Herkunft könnte möglicherweise zu Konstellationen von niedrigeren eigenen und hohen elterlicher Bildungsaspirationen führen. Somit könnte im Rahmen weiterer soziogenetischer Interpretationen möglicherweise ein Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit im Talentscouting und gegebenenfalls vorhandenen Differenzen zwischen den Bildungsaspirationen von Jugendlichen und den Erwartungen ihrer Eltern hergestellt werden. Darüber hinaus würden Interviews mit Abiturient:innen akademischer Herkunft weitere Bezüge zu den quantitativen Befunden der experimentellen Studie

erlauben, die für Abiturient:innen akademischer Herkunft in Folge des Talentscoutings eine vermehrte Aufnahme einer Berufsausbildung konstatiert (siehe auch Schneider et al. in diesem Band).

Die Ergebnisse weisen jedoch nicht nur Forschungsimplikationen auf, sondern stoßen auch Überlegungen für die Praxis der schulischen Berufsorientierung bzw. insbesondere für das Talentscouting an. Die Befunde in der Vergleichsdimension *Sicht auf das Talentscouting* verdeutlichen die Bedeutung der Ansprache der jungen Menschen und des Erstgesprächs mit dem Talentscout, das in vielen Fällen den Grundstein einer personenbezogenen Zusammenarbeit legt. Für die Praxis folgt daraus, die vorhandene Konzentration auf die Adressierung der Schüler:innen als ‚Talente' und auf die Vermittlung eines ganzheitlichen Interesses an ihnen (weiterhin) zu fokussieren, wobei weiterhin eine Flexibilität für andere Bedarfe vorhanden sein sollte. Die Befunde zum *Inhalt* und *der Gestaltung der Interaktion* unterstreichen nicht nur die Heterogenität der Bedarfe aufgrund von z. B. unterschiedlichen Interessen und Standpunkten in der Berufsfindung, sondern verweisen auch auf unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der Tiefe der Beratung. Die unterschiedliche *Interaktionsgestaltung* verdeutlicht, dass das Talentscouting nicht von allen jungen Menschen stark frequentiert werden muss, um einen umfassenden Mehrwert zu schaffen. Je nach ‚Typ' und Bedarf ist für einige Schüler:innen das Wissen um die ‚Verfügbarkeit' eines Talentscout, der punktuell kontaktiert werden kann, bedarfsentsprechend. Für die Arbeit der Talentscouts folgt daraus die praktische Implikation, die (inhaltliche, umfangbezogene und intensitätsbezogene) Offenheit der Beratung auszuschöpfen und möglichst flexibel, je nach Bedarf und persönlicher Neigung des jungen Menschen, für unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zur Verfügung zu stehen. Der Mehrwert des Talentscoutings besteht somit in der Offenheit und Langfristigkeit des Angebots, die es ermöglichen, hochgradig individualisiert und flexibel die Berufsfindung junger Menschen zu begleiten. Letztlich lässt sich daraus die allgemeine Bedeutung der Verfügbarkeit eines solchen Angebots ableiten, die sich nicht auf Abiturient:innen nichtakademischer Herkunft beschränken muss. Eine flächendeckende Umsetzung des Talentscoutings könnte allen jungen Menschen die Möglichkeit geben, in einer für sie anschlussfähigen Form in der Berufsfindung begleitet zu werden. Um einer breiten Zielgruppe gerecht zu werden, ist es notwendig, dass alle Talentscouts ein weites Repertoire an Ansprache sowie Offenheit und Sensibilität für die unterschiedlichen Bedürfnisse in der Zusammenarbeit mitbringen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse die Vielgestaltigkeit der beruflichen Orientierung unterstreichen. Junge Menschen nutzen das Talentscouting so, wie es für sie individuell anschlussfähig ist. Für Angebote zur Unterstützung der Berufsorientierung folgt daraus die Notwendigkeit, sich auf unterschiedliche junge Menschen einstellen zu können. Um der Hete-

rogenität der Berufsfindung gerecht zu werden, bedarf es eines persönlichen Angebots, das flexibel und langfristig angelegt ist und jungen Menschen eine selbstbestimmte Nutzung erlaubt.

Literatur

Amling, S., & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung,* 14 (2), 179–198. https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16381

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Bienek, M. (2025). *Die Berufsfindung von Abiturientinnen und Abiturienten nichtakademischer Herkunft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie mit Teilnehmenden des NRW-Talentscoutings* [Dissertation, Universität Duisburg-Essen]. Beltz Juventa.

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5

Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* (3. aktualisierte Aufl., S. 241–270). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587080

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587851

Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Einleitung. Typenbildung und Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9–50). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.3

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* (3., aktualisierte Aufl., S. 9–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1

Brüggemann, T., & Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überar-

beitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 11–24). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838552491

Driesel-Lange, K., & Hany, E. (2005). *Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl* (Schriften zur Berufsorientierungsforschung, 1). Universität Erfurt.

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5

Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., & Allmendinger, J. (2022). *Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang verringern. Intensive Beratung fördert die Passung zwischen Potenzialen und Bildungsentscheidungen* (WZBrief Bildung, 45). WZB. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/250053/1/1789067294.pdf

Franke, B., & Schneider, H. (2015). *Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss* (Forum Hochschule, 1|2015). DZHW. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201501dzhw.pdf

Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14991-8

Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16034-0

House, J. S. (1981). *Work stress and social support.* Addison-Wesley.

Hurrelmann, K., Köcher, R., & Sommer, M. (2019). *Kinder der Einheit. Same same but (still) different. Die McDonald's Ausbildungsstudie 2019. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren.* McDonald's Deutschland.

Kottmann, M., & Bienek, M. (2023). NRW-Talentscouting. Wirksame Begleitung für mehr Chancengerechtigkeit. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen,* 34(9). 233–235.

Kracke, B. (2006). Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von GymnasiastInnen in der Sekundarstufe II. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1*(4), 533–549.

Kracke, N., Buck, D., & Middendorff, E. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland* (DZHW Brief, 03|2018). DZHW. https://doi.org/10.34878/2018.03.dzhw_brief

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017).* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf

Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 12, S. 11–46). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_2

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens.* Suhrkamp.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf

Mohrenweiser, J., & Pfeiffer, F. (2016). Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. *Journal for Labour Market Research, 49*(1), 77–95. https://doi.org/10.1007/s12651-016-0204-2

Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl., S. 271–293). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_12

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C., & Rosowski, E. (Hrsg.). (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91750-4

Ostermann, A., Freudenberg, A., & Driesel-Lange, K. (2017). Möglichkeiten der Förderung berufswahlkompetenter Studienwahlentscheidungen in MINT-Fächern. In T. Brüggemann, K. Driesel-Lange & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 167–186). Waxmann. http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985398_lp.pdf

Schmidt-Koddenberg, A., & Zorn, S. (2012). *Zukunft gesucht! Berufs- und Studienorientierung in der Sek. II.* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvhhhhk7

Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten.* Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss (Forum Hochschule, 4|2017). DZHW.

Schuchart, C. (2020). Studienorientierung und Chancen(un)gleichheit im Bildungssystem – eine Verhältnisbestimmung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 243–255). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838552491

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13*(3). 283–293.

Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen.* Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:20841

Süßlin, W. (2014). Einfluss von Eltern auf die Berufsorientierung ihrer Kinder. In Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.), *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland* (S. 6–15). Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Campus Verlag.

Woisch, A., Mentges, H., & Schoger, L. (2019). *Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018* (DZHW Brief, 05|2019). DZHW. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2019.pdf

Individuelle Beratung als Schlüssel zur Chancengleichheit beim Hochschulzugang?

Eine experimentelle Studie zu ihrer Wirkung auf verschiedene Ungleichheitsdimensionen

Juliana Schneider, Irena Pietrzyk*, Melinda Erdmann*, Marita Jacob & Marcel Helbig*

Abstract

Im folgenden Beitrag werden verschiedene Ergebnisse aus der Studie „Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur" (ZuBAb) zur Wirkung des NRW-Talentscoutings vorgestellt. Das NRW-Talentscouting hat das Ziel, junge Menschen bei der post-sekundären Bildungsentscheidung zu unterstützen, indem es Schüler:innen in der Sekundarstufe II, vor allem aus sozioökonomisch benachteiligten Kontexten, hilft, einen nachschulischen Bildungsweg aufzunehmen, der ihren Potenzialen und Interessen entspricht. Im Rahmen der ZuBAb-Studie wurden mittels eines experimentellen und längsschnittlichen Studiendesigns die Bildungsverläufe von Schüler:innen der Oberstufe bis in den nachschulischen Bildungsweg hinein beobachtet. Die Ergebnisse verschiedener Analysen zeigen, dass das Programm soziale Ungleichheiten bei der Aufnahme eines Studiums verringert und die Wahl eines geschlechtsatypischen Studienfachs erhöht. Die Stärke dieser Effekte variiert zwischen verschiedenen Gruppen. Konkret beobachten wir für junge Menschen ohne akademischen Hintergrund einen positiven Effekt auf die Studienaufnahme, der insbesondere dann ausgeprägt ist, wenn die jungen Erwachsenen keinen Migrationshintergrund haben. Zusätzlich zeigt sich, dass die Beratung junge Menschen zu einer geschlechtsatypischen Studienfachwahl motiviert, wobei dieser Effekt unter jungen Männern besonders ausgeprägt ist. In der Zusammenschau weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass das NRW-Talentscouting die soziale Zusammensetzung der Studierenden im Allgemeinen und die Geschlechterzusammensetzung in den Studienfächern im Speziellen deutlich diversifiziert und somit soziale Ungleichheiten in der Hochschulbildung reduziert werden.

---

* Die Erstautorenschaft wird von diesen Autorinnen geteilt, da sie gleichermaßen zu dieser Arbeit beigetragen haben.

1 Einleitung

In den letzten Jahren stieg in der Politik, in der Praxis und in der Forschung das Interesse an Förderprogrammen, die darauf abzielen, Bildungsungleichheiten in Deutschland abzubauen (BMBF, 2010, S. 51/56; BMBF, 2019). Eines dieser Programme ist das NRW-Talentscouting, das seit 2011 in Nordrhein-Westfalen stetig ausgebaut wurde und inzwischen von 27 Hochschulen an ungefähr 600 Schulen angeboten wird (für detaillierte Informationen zum Programm siehe Bienek & Kottmann in diesem Band). Das grundlegende Ziel des Programms ist es, Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Kontexten bei der Wahl und Realisierung eines nachschulischen Bildungswegs zu unterstützen. Die Passung zwischen dem gewählten nachschulischen Bildungsweg und den Potenzialen und Interessen der Schüler:innen soll erhöht werden, indem die Bildungswahl von soziodemografischen Merkmalen entkoppelt wird. Denn zahlreiche askriptive Merkmale beeinflussen die Entscheidungsfindung. Konkret prägen zum Beispiel der Bildungs- und der Migrationshintergrund, der sozioökonomische Status der Eltern und die gelebten Geschlechternormen in der Gesellschaft die Bildungs- und Berufsoptionen, die junge Menschen für ihre Zukunftsentscheidung heranziehen. Das Programm versucht, die Wahl von diesen Prägungen zu lösen. Dabei werden in der individuellen Beratung Zweifel und antizipierte Hürden abgebaut, damit die jungen Menschen Bildungsentscheidungen treffen, die ihren Potenzialen entsprechen.

Parallel zur Ausweitung vom NRW-Talentscouting wurden wir mit der wissenschaftlichen Begleitung beauftragt, um die Wirkung dieser intensiven Beratung auf die Bildungsentscheidungen und Bildungserfolge von jungen Menschen zu evaluieren. Zwar weisen Forschungsergebnisse aus dem nordamerikanischen Raum bereits darauf hin, dass vor allem eine intensive und individuelle Beratung ein wirksames Instrument ist, um junge Menschen bei der nachschulischen Bildungsentscheidung zu unterstützen, z. B. in Hinblick auf die Studienaufnahme sozial benachteiligter Schüler:innen (Herbaut & Geven, 2020). Jedoch fehlen für Deutschland belastbare Studien zur Wirksamkeit solcher Programme. Die Wirkungsevaluation solcher Maßnahmen im deutschen Kontext ist von großer Bedeutung, da sich die nationalen Bildungssysteme – insbesondere in Bezug auf Finanzierungsmöglichkeiten – erheblich unterscheiden und internationale Ergebnisse daher nicht ohne Weiteres auf das deutsche System übertragen werden können. Dementsprechend verfolgt unser Forschungsprojekt unter dem Namen „*Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur*" (*ZuBAb*) das Ziel, die Wirkung vom NRW-Talentscouting auf verschiedene Bildungsentscheidungen und Bildungserfolge hin zu überprüfen.

Als Forschungsdesign wählten wir ein aufwendiges experimentelles Design, bei dem die Studienteilnehmenden zufällig einer Programm- oder einer

Kontrollgruppe zugeordnet wurden. Dadurch können methodisch robust abgesicherte Aussagen über die Programmwirkung getroffen werden. Solche Designs mit einer validen Vergleichsgruppe werden in einigen Ländern als Voraussetzung für aussagekräftige Evaluationen angesehen, weswegen dort nur Studien mit einem solchen Design im großen Rahmen gefördert werden (siehe dazu z. B. in England die Richtlinien der Education Endowment Foundation, 2024). Hingegen stellen in der deutschen Bildungsforschung experimentelle Designs bislang eine Seltenheit dar, obwohl sie besonders gut kausale Rückschlüsse absichern können. Denn Unterschiede im Bildungsverlauf zwischen Personen, die am Programm teilgenommen haben, und solchen, die nicht teilnahmen, können aufgrund der zufälligen Zuordnung zum Programm besonders zuverlässig auf das Programm zurückgeführt werden. Durch die zufällige Zuordnung wird die Wahrscheinlichkeit, dass äußere Faktoren zu Unterschieden im Bildungsverlauf geführt haben, minimiert. Trotz verschiedener Vorbehalte gegen experimentelle Untersuchungen weisen diese also erhebliche Vorteile im Vergleich zu anderen Forschungsdesigns auf, so etwa im Verhältnis zu reinen Beobachtungsstudien (z. B. Cook, 2002; Erdmann, Helbig & Pietrzyk, 2023).

Im Folgenden stellen wir Erkenntnisse aus dem ZuBAb-Projekt vor. Konkret haben wir untersucht, ob die Bildungsentscheidung von jungen Menschen von sozialen Restriktionen entkoppelt werden kann. Dabei interessierten wir uns dafür, ob das Programm Schüler:innen dabei unterstützt, nachschulische Bildungsentscheidungen unabhängig von ihren soziodemografischen Merkmalen, wie ihrem Bildungs- und Migrationshintergrund sowie ihrem Geschlecht, zu treffen.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Im nächsten Kapitel diskutieren wir aus einer theoretischen Perspektive, welche Faktoren nachschulische Bildungsentscheidungen beeinflussen. Zudem stellen wir dar, welche grundlegenden Annahmen Bildungsinterventionen unterliegen, und berichten den Forschungsstand zur Wirkung von Interventionen. Im darauffolgenden Kapitel geben wir einen Überblick über das genaue Forschungsdesign der Studie. Anschließend stellen wir gebündelt Ergebnisse aus dem ZuBAb-Projekt dar, die sich mit der Forschungsfrage beschäftigen, ob Bildungsentscheidungen von soziodemografischen Merkmalen entkoppelt werden können. Diese Forschungsergebnisse haben wir bereits an anderer Stelle in Form von Einzelstudien veröffentlicht (siehe Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022; Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022; Erdmann, Schneider et al., 2023; Pietrzyk et al., 2023). Im letzten Kapitel fassen wir die Ergebnisse zusammen und diskutieren Implikationen für bildungspolitische Maßnahmen, die das Ziel haben, soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf zu reduzieren.

2 Hintergrund

2.1 Theorien der Bildungsungleichheit

Dass Abiturient:innen in Abhängigkeit von ihren soziodemografischen Merkmalen verschiedene Bildungsentscheidungen treffen, wird bildungssoziologisch mit Rückgriff auf zwei verschiedene theoretische Paradigmen erklärt. Das erste Paradigma geht davon aus, dass die Bildungsentscheidung das Ergebnis einer eingeschränkt rationalen Wahl ist, während das zweite Paradigma die Bildungsentscheidung als in gesellschaftlichen Normen und Erwartungen eingebettet begreift. Anknüpfend an diese Perspektiven wird im Rahmen von Bildungsinterventionen zum einen versucht, die rationale Entscheidung durch die Vermittlung von zusätzlichen Informationen zu unterstützen, und zum anderen wird versucht, junge Menschen bei der Überwindung von Hürden zu helfen, die durch Rollen- oder Normenkonflikte entstehen.

Einer der bedeutsamsten Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit ist die Theorie der rationalen Wahl (Rational Choice Theory), die sich dem ersten Paradigma zuordnen lässt. Laut dieser Theorie werden Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit davon getroffen, wie Personen die Kosten, den Nutzen und die Erfolgswahrscheinlichkeit verschiedener Bildungsoptionen einschätzen (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996). Entsprechend dieser Grundannahme wird Bildungsungleichheit zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen (z. B. definiert anhand der formalen Bildung der Eltern) als Resultat sogenannter primärer und sekundärer Herkunftseffekte verstanden (Boudon, 1974). Dabei bezeichnen primäre Effekte Unterschiede in der schulischen Leistung, die aufgrund von Unterschieden im Zugang zu materiellen und immateriellen Ressourcen von der sozialen Herkunft abhängen. Sekundäre Effekte benennen hingegen Unterschiede in der Einschätzung der Kosten, des Nutzens und der Erfolgswahrscheinlichkeit von Bildungsalternativen. Prinzipiell mindern sowohl die primären als auch die sekundäre Effekte für Schüler:innen niedriger sozialer Herkunft die Wahrscheinlichkeit für höherwertige Bildungsalternativen. Bei den post-sekundären Bildungsentscheidungen sind es jedoch vor allem die sekundären Herkunftseffekte, die Bildungsungleichheiten bedingen (Jackson, 2013; Neugebauer et al., 2013; Schindler & Reimer, 2010).

Die Theorie der rationalen Wahl kann jedoch nicht nur zur Erklärung von Unterschieden zwischen Gruppen verschiedener sozialer Herkunft heranzogen werden (z. B. Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997), sondern auch, um Differenzen in den Bildungsentscheidungen zwischen den Geschlechtern (z. B. Barone & Assirelli, 2020; Helbig et al., 2011; Schindler & Reimer, 2010) und zwischen Personen mit unterschiedlichem Migrationsstatus (z. B. Becker & Schubert, 2011; Kristen & Dollmann, 2009) zu erklären. Dementsprechend

herrscht aus dieser theoretischen Perspektive die Annahme vor, dass Bildungsungleichheiten darauf zurückgehen, dass junge Menschen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Geschlechts die Kosten, den Nutzen und die Erfolgswahrscheinlichkeit verschiedener nachschulischer Bildungsoptionen (inklusive Fächer und Berufsfelder) unterschiedlich wahrnehmen. Häufig wird dabei davon ausgegangen, dass der fehlende Zugang zu Informationen über den Nutzen und die Kosten für diese sozialen Unterschiede ausschlaggebend ist (z. B. Daniel & Watermann, 2018). Darüber hinaus kann die Nutzeneinschätzung unterschiedlich ausfallen, weil gruppenspezifische Diskriminierung bei der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen und -erträge einkalkuliert wird (Charles & Grusky, 2004). In Bezug auf die Erklärung migrationsspezifischer Unterschiede in Bildungsentscheidungen hat sich in der Forschung durchgesetzt, dass Personen mit Migrationshintergrund dem Studium einen höheren Nutzen zuschreiben als Personen ohne Migrationshintergrund. Denn sie streben stärker als Personen ohne Migrationshintergrund danach, einen höheren Status zu erreichen als ihre Eltern – was sich sodann in ihre ambitionierte Bildungswahl übersetzt (z. B. Pietrzyk & Neumeyer, 2024).

Insbesondere zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen werden zudem Sozialisationstheorien und sozialpsychologische Theorien herangezogen, die die Bedeutung von gesellschaftlichen Normen, Stereotypen und den Einfluss signifikanter Bezugspersonen auf die Bildungsentscheidung und die Berufswahl verdeutlichen (z. B. Charles & Bradley, 2002; Correll, 2004; Gottfredson, 2002). Alle diese Theorien haben die Gemeinsamkeit, dass davon ausgegangen wird, dass durch soziale Normen und Erwartungen die ‚kognitive Landkarte' (Gottfredson, 2002) der Bildungs- und Berufsmöglichkeiten von Kindern und jungen Menschen geprägt wird. So lehnen junge Menschen häufig verschiedene Bildungs- und Berufsmöglichkeiten unbewusst ab, ohne sie jemals in Erwägung zu ziehen, da sie gesellschaftlich definierte Rollen verinnerlicht haben (z. B. Eccles, 1994). Wenn jedoch, allen Widrigkeiten zum Trotz, Jugendliche Bildungs- oder Berufsmöglichkeiten in Betracht ziehen, die den gesellschaftlichen Normen oder sozialen Erwartungen eher nicht entsprechen, sind diese jungen Menschen mit größeren Hürden konfrontiert, z. B. einer geringeren Unterstützung, als wenn sie eine normenkonforme Bildungs- oder Berufswahl anstreben würden.

2.2 Gestaltung von Bildungsinterventionen

Die oben dargestellten Erklärungsansätze zu Bildungsungleichheiten finden Eingang in die Gestaltung von Bildungsprogrammen. Dabei können Interventionen, die auf die Reduzierung von Bildungsdisparitäten zielen, grob in

zwei Kategorien eingeteilt werden. So werden einerseits lediglich allgemeine Informationen vermittelt und andererseits existieren aufwändigere Maßnahmen, in denen individualisierte Informationen und zusätzliche Unterstützung zur Verfügung gestellt werden (siehe Herbaut & Geven, 2020). Diese Differenzierung überschneidet sich mit den oben dargestellten theoretischen Erklärungen und Annahmen.

Bei der ersten Art von Maßnahmen erhalten die Schüler:innen allgemeine Informationen über die Kosten und den Nutzen eines Hochschulstudiums bzw. spezifischer Studienfächer – häufig handelt es sich dabei um eine einmalige Sitzung von wenigen Stunden im Klassenverband (z. B. Ballarino et al., 2022; Barone et al., 2017; Ehlert et al., 2017; Kerr et al., 2020). Hier wird davon ausgegangen, dass die Bereitstellung von Informationen vor allem Bildungsentscheidungen von Schüler:innen ohne akademischen Hintergrund beeinflusst, da sie über vergleichsweise wenig Informationen zum Hochschulstudium verfügen. Die Forschung zur Wirksamkeit solcher Interventionen gelangt jedoch zu eher pessimistischen Einschätzungen. So können keine konsistenten Effekte auf die Studienintention bzw. -aufnahme festgestellt werden (z. B. Barone et al., 2017; Ilie et al., 2022; Kerr et al., 2020) oder es zeigen sich Effekte vor allem für bestimmte Subgruppen, die bereits vor der Intervention eine hohe Studienintention aufgewiesen haben (Peter et al., 2021). Auch hinsichtlich der Studienfachwahl sind die Ergebnisse sehr gemischt (Barone et al., 2019; Finger et al., 2020; Kerr et al., 2020). In der Regel wird davon ausgegangen, dass sich vor allem Frauen häufiger für lukrativere Studienfächer entscheiden sollten, wenn sie mit zusätzlichen Informationen zu den Renditen dieser Fächer versorgt werden. Insgesamt verweist der deutsche und internationale Forschungsstand darauf, dass Informationsinterventionen das nachschulische Bildungsverhalten nicht eindeutig zu beeinflussen vermögen.

Im Unterschied zu den soeben beschriebenen Informationsmaßnahmen erhalten Schüler:innen im Rahmen intensiver Programme individuell zugeschnittene Informationen und darüber hinaus individuelle Unterstützung zur Bewältigung verschiedener Herausforderungen. Hierzu können beispielsweise die Identifizierung von geeigneten Studienfächern, die Erstellung von Bewerbungen für Studienplätze oder der Aufbau von sozialen Netzwerken zählen. Auch werden sie darin bestärkt, dass die Hochschule der richtige Ort für sie sein könnte. Antizipierte Normenkonflikte aufgrund der sozialen Herkunft oder des Geschlechts können bereits bei der Entscheidung (z. B. bezüglich des Studienfaches), aber auch während des Studiums gemeinsam in der Beratung bewältigt werden. Dabei wird angenommen, dass durch eine gezielte Beratung mit individuell zugeschnittenen Informationen und Unterstützungsangeboten antizipierte Hürden und die soziale Distanz zur Hochschule reduziert werden können. Überblicksarbeiten, in denen viele Studien berücksichtigt werden, deuten darauf hin, dass es vor allem solche

individuellen Angebote sind, die die Studienaufnahme von Schüler:innen niedriger sozialer Herkunft signifikant erhöhen können (Herbaut & Geven, 2020; Pietrzyk & Erdmann, 2020). Zwar variiert der nachgewiesene Effekt auf die Studienaufnahme für intensive Beratungen zwischen -1,1 bis +20,2 Prozentpunkten. Jedoch zeigen die Studien fast ausschließlich positive Veränderungen, die zudem ein angemessenes statistisches Signifikanzniveau erreichen (siehe Online-Appendix in Herbaut & Geven, 2020). Dass eine intensive Beratung einen größeren Effekt erzielen kann, untermauert auch die deutsche Studie von Piepenburg und Fervers (2021), in der die Studienfachaspiration von Abiturient:innen untersucht wurde. Hier zeigten die Autoren, dass ein eintägiger Workshop das Potenzial hat, den Horizont der Abiturient:innen zu erweitern und sie von ausgetretenen Pfaden wegzuführen – konkret werden sie durch einen solchen Workshop dazu motiviert, sich in Richtung wenig bekannter und geschlechtsatypischer Studiengänge zu orientieren.

Insgesamt beeinflussen also einfache Informationsinterventionen nachschulische Bildungsentscheidungen kaum, wohingegen intensive Beratungen eine teils große Wirkung auf die Studienintention, die Studienaufnahme und die Studienfachwahl entfalten. Die meisten Studien fokussieren insbesondere, ob die Studienaufnahme von der sozialen Herkunft entkoppelt wird, indem sie den Effekt auf die Studienaufnahme von Personen niedriger sozialer Herkunft untersuchen oder analysieren, ob sich der Interventionseffekt auf die Studienaufnahme zwischen Personen niedriger und hoher sozialer Herkunft unterscheidet. Einige Studien betrachten zusätzlich die Effekte auf die geschlechtstypische Studienfachwahl nach Geschlecht. Interventionsstudien, in denen heterogene Effekte in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund untersucht worden wären, sind hingegen (für den europäischen Raum) nicht zu finden. Eine genauere Untersuchung nach Migrationshintergrund erscheint jedoch wichtig, da in Deutschland, ebenso wie in vielen anderen europäischen Ländern, starke migrationsspezifische Unterschiede im Bildungsverhalten existieren (Deutschland: Busse & Scharenberg, 2022; Lörz, 2019; Sudheimer & Buchholz, 2021; Frankreich: Brinbaum & Guégnard, 2013; Norwegen: Fekjaer & Birkelund, 2007; Schweden und England: Jackson et al., 2012; Schweiz: Griga, 2014). Darüber hinaus sind alle Studien zur Wirkung intensiver Beratungen im nordamerikanischen Raum angesiedelt. Entsprechend ist über ihre Wirksamkeit im europäischen Kontext nichts bekannt. Aufgrund von teils gravierenden Unterschieden zwischen den nationalen Bildungssystemen können daher die bisherigen Ergebnisse nicht auf das deutsche System generalisiert werden.

Vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen Erklärungsansätze und der aktuellen Forschung zu Ungleichheiten in nachschulischen Bildungsentscheidungen wurden im Rahmen der ZuBAb-Studie Analysen mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt. Im Kapitel 4 wird eine Auswahl

dieser Analysen kurz vorgestellt. So werden Ergebnisse zur Programmwirkung auf die Studienaufnahme nach Bildungshintergrund, auf die Studienaufnahme von Personen ohne akademischen Hintergrund nach Migrationshintergrund und auf die geschlechterspezifische Studienfachwahl dargestellt.

3 Forschungsdesign der ZuBAb-Studie

Das Ziel der ZuBAb-Studie war es, das NRW-Talentscouting wissenschaftlich zu begleiten und seine Wirkung zu analysieren (Pietrzyk et al., 2019). Für die Wirkungsevaluation wurde ein experimentelles Forschungsdesign mit einem längsschnittlichen Erhebungsdesign kombiniert. Insgesamt konnten 42 Schulen, die von eher soziostrukturell benachteiligten Schüler:innen besucht werden, für eine Teilnahme an der ZuBAb-Studie gewonnen werden. Hierbei lieferte die längsschnittliche Datenerhebung die nötigen Informationen, um das experimentelle Design umzusetzen. Beide Elemente des Forschungsdesigns werden im Folgenden näher beschrieben.

3.1 Das längsschnittliche Erhebungsdesign

Anfang des Jahres 2018 wurden Schüler:innen der 42 Schulen (31 Gymnasien und 11 Gesamtschulen), die sich im vorletzten Qualifikationsjahr befanden[1], mittels einer standardisierten Papierbefragung zu ihren Zukunfts- und Berufsplänen, ihrem sozialen Umfeld sowie ihren Interessen und verschiedenen psycho-sozialen Kompetenzen befragt (siehe Abbildung 1). Diese Erstbefragung diente vorrangig der Sammlung von Informationen über den Status quo der Schüler:innen, bevor das Programm implementiert wurde (Baseline-Messung). An dieser Befragung nahmen 1766 Schüler:innen teil (n = 410 Schüler:innen an Gesamtschulen und n = 1356 an Gymnasien) und lieferten die Daten für die anschließende zufällige Zuordnung zur Programmteilnahme (siehe Kapitel 3.2 für Details). Der Programmstart erfolgte kurz darauf im Frühjahr bzw. Sommer 2018. Eine zweite Befragung fand ein Jahr später kurz vor den Abiturprüfungen statt, um potenzielle Veränderungen in den Zukunftsplänen bereits vor dem Abitur zu erfassen. Die dritte Befragung erfolgte ein halbes Jahr nach dem Abitur, unmittelbar nach dem erstmöglichen Übergang in einen nachschulischen Bildungsweg. In den folgenden Jahren wurden drei weitere Befragungswellen realisiert, um die Bildungsverläufe der

1 An Gymnasien befanden sich die teilnehmenden Schüler:innen in der elften Klasse und an Gesamtschulen in der zwölften Klasse.

Teilnehmer:innen nach dem Abitur zu verfolgen und mögliche mittelfristige Effekte des Programms zu untersuchen (siehe Abbildung 1).

Feb. 2018	Mai 2018	Feb. 2019	Nov. 2019	Nov. 2020	Nov. 2021	Nov. 2023
vor dem Schulabschluss			nach dem Schulabschluss			
1,5 Jahre davor	*1 Jahr davor*	***Abiturprüfungen***	*0,5 Jahr danach*	*1,5 Jahre danach*	*2,5 Jahre danach*	*4,5 Jahre danach*
Baseline-Messung	**Start des Beratungsprogramms**					
1. Welle		2. Welle	3. Welle	4. Welle	5. Welle	6. Welle
PAPI im Schulkontext		CAWI	CAWI	CAWI	CAWI	CAWI

PAPI: Paper And Pencil Interview (Persönlich-schriftliche papierbasierte Befragung); CAWI: Computer Assisted Web Interview (Online-Befragung)

Abbildung 1: Erhebungsplan der ZuBAb-Studie Welle 1–6 (Erweiterte Abbildung aus Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022)

3.2 Das experimentelle Design

Im Vergleich zu anderen Forschungsdesigns der empirischen Bildungs- und Sozialforschung sind Aussagen, die auf Basis von experimentellen Designs getroffen werden, robuster gegenüber Verzerrungen durch Drittvariablen (Cook, 2002; Zangger & Becker, 2019). Grundbaustein ist hierbei die zufällige Zuordnung von Personen zu verschiedenen Experimentalgruppen, in der Regel einer Gruppe mit Programmteilnahme und einer Kontrollgruppe ohne Programmteilnahme. Diese zufällige Zuordnung sorgt dafür, dass sich die Personen in den unterschiedlichen Gruppen vor Programmstart im Durchschnitt sehr ähnlich sind, und verhindert, dass eine ungewollte Selektion in die Experimentalgruppen stattfindet. Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Teilnahme, die sich im weiteren Bildungsverlauf abzeichnen, können so auf die Wirkung des Programms zurückgeführt werden und sind nicht durch Unterschiede verursacht, die bereits vor der Programmteilnahme zwischen den Personen bestanden. Vor allem bei nicht-curricularen Bildungsinterventionen könnten andernfalls, ohne eine zufällige Zuordnung, die Selbstselektion in das Programm, z. B. basierend auf einer hohen Studienmotivation der Schüler:innen, oder eine Fremdselektion, z. B. durch Lehrende, zu verzerrten Schätzungen der Programmwirkung führen (sogenannter Drittvariableneffekt).

Aufgrund dieser Robustheit gegenüber Verzerrungen durch Drittvariablen wurde für die Wirkungsevaluation der ZuBAb-Studie ein experimentelles Forschungsdesign gewählt, in dem eine zufällige Zuordnung zur Programmteilnahme zur Anwendung kam. Infolge begrenzter Ressourcen im NRW-Talent-

scouting erfolgte nach der Baseline-Messung eine Auswahl von 31 Schulen (22 Gymnasien, 9 Gesamtschulen), denen die Teilnahme am Programm ermöglicht wurde. Darauf folgend wurde mit Hilfe der Daten aus der Erstbefragung ein Untersuchungssample für die experimentelle Studie zugeschnitten, wobei Schüler:innen ohne akademischen Hintergrund entsprechend der Zielgruppe des Programms prioritär in die experimentelle Untersuchung aufgenommen wurden (zufällige Auswahl mit Priorisierung). Innerhalb dieses Samples erfolgte sodann eine zufällige Zuordnung auf die Experimentalbedingungen, also auf eine Programmgruppe und eine Kontrollgruppe ohne Programmteilnahme.[2] Diese Zuordnung führte zu einer Gleichverteilung der Schüler:innen zwischen den Experimentalbedingung. Konkret wurden 702 Schüler:innen, die zum Programm eingeladen werden sollten, der Programmgruppe und 702 Schüler:innen, die keine Einladung erhalten sollten, der Kontrollgruppe zugeordnet. Letztlich umfasste das Ausgangssample des experimentellen Designs 1334 Schüler:innen aus 30 Schulen, da eine Schule kurz vor der Implementierung des Programms ihre Studienteilnahme zurückzog.

4 Bisherige Ergebnisse der ZuBAb-Studie

Die bisherigen Ergebnisse aus der ZuBAb-Studie wurden bereits in verschiedenen wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht. Im Nachfolgenden fassen wir die wesentlichen Ergebnisse zusammen, die jeweils unterschiedliche Fragestellungen adressieren. Detaillierte Informationen, z. B. zum analytischen Vorgehen, sind den jeweiligen Veröffentlichungen zu entnehmen.

4.1 Die Wirkung auf die Studienaufnahme nach Bildungsherkunft

Eine der primären Aufgaben des ZuBAb-Projekts war es festzustellen, ob das NRW-Talentscouting das Ziel erreicht, die nachschulische Bildungsentscheidung von der sozialen Herkunft zu entkoppeln und somit die soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule in die Hochschule zu reduzieren (Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022).

Um diese Frage zu beantworten, haben wir die Programmwirkung auf die Studienaufnahme verschiedener sozialer Gruppen betrachtet. Dabei haben wir nach Bildungsherkunft differenziert. Das bedeutet, dass wir den Programmeffekt jeweils für Schüler:innen, deren Eltern einen Studienabschluss haben (*akademischer Hintergrund*), und für Schüler:innen, deren Eltern keinen Studienabschluss

2 Diese Zuordnung wurde durch einen externen Wissenschaftler des Forschungsinstituts GESIS (Leibniz Institut für Sozialwissenschaften) vorgenommen.

haben (*kein akademischer Hintergrund*), analysiert haben. Zusätzlich haben wir verschiedene Zeitpunkte im nachschulischen Bildungsverlauf betrachtet. Hierfür wurden erstens die Übergangsquoten in ein Hochschulstudium direkt nach dem Erwerb des Abiturs (Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022) und zweitens die Übergangsquoten 1,5 Jahre nach dem Schulabschluss untersucht (Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022). Zudem haben wir für diesen Beitrag auch die Daten für den Zeitpunkt 2,5 Jahre nach dem Abitur ausgewertet.

Für diese drei Untersuchungen haben wir je die gleiche Analysestrategie gewählt, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Ergebnissen zu gewährleisten. So haben wir übergreifend eine *Intention-to-Treat*-Analyse (ITT-Analyse) durchgeführt.[3] Hierbei handelt es sich um ein konservatives Schätzverfahren, das die zufällige Zuordnung zur Programm- und Kontrollgruppe und nicht die tatsächliche Programmteilnahme berücksichtigt. Durch diese Strategie wird eine maximale Vergleichbarkeit der beiden Experimentalgruppen (Kontroll- und Programmgruppe) vor Programmstart sichergestellt. Letztlich gibt das Ergebnis eines solchen Verfahrens Auskunft über die potenzielle Wirkung des Programms auf die Studienaufnahme der jungen Menschen, wie sie auch in der Realität zu erwarten wäre (Hollis & Campbell, 1999).

Die Abbildung 2[4] fasst unsere Ergebnisse zur Studienaufnahme für die Befragungsdaten der dritten, vierten und fünften Welle zusammen[5]. In dieser Grafik sind die geschätzten Studienaufnahmequoten für die Bildungsherkunftsgruppen dargestellt, wobei zwischen der Kontroll- und der Programmgruppe differenziert wird. Anhand der ersten zwei Balkenpaare wird deutlich, dass wir für den zeitlich erstmöglichen Übergang in die Hochschule (0,5 Jahre nach dem Abitur) keine signifikanten Unterschiede zwischen den

3 In unseren Veröffentlichungen berichten wir zudem die Ergebnisse anderer Analysestrategien, wie etwa der Schätzung der Programmwirkung mittels Instrumentalvariable. Hierbei wird die Wirkung des Programms für diejenigen geschätzt, die *tatsächlich* am Programm teilgenommen haben und durch die randomisierte Zuordnung zur Programmteilnahme gebracht wurden (vgl. Angrist et al., 1996). Schätzungen der Wirkung eines Programms fallen mittels Instrumentalvariable in der Regel höher aus als die Werte, die mittels der *Intention-to-Treat*-Analyse gewonnen werden. Dies ist auch bei unseren Ergebnissen der Fall (siehe z. B. Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022, S. 154).

4 Dargestellt sind die durchschnittlichen Studienaufnahmequoten der geschätzten Individualwerte auf Basis der jeweiligen Regressionsmodelle mit Interaktionsterm (0,5 Jahre nach dem Abitur: Tabelle 2 Modell H2a aus Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022; 1,5 Jahre nach dem Abitur: Tabelle A.5a und A.5b Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022; 2,5 Jahre nach dem Abitur unveröffentlicht).

5 Die Ergebnisse zu den verschiedenen Messzeitpunkten wurden zeitnah zu den jeweiligen Datenerhebungen erstellt und veröffentlicht. Sie basieren aufgrund variierender Teilnahmebereitschaft zwischen den Befragungswellen auf unterschiedlichen Fallzahlen (0,5 Jahre nach dem Abitur n = 999; 1,5 Jahre nach dem Abitur: n = 1056; 2,5 Jahre nach dem Abitur n = 970). Für die einzelnen Analysen konnten Verzerrungen aufgrund von einem Bias bei der Teilnahmebereitschaft (Panelmortalität) ausgeschlossen werden (siehe Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022; Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022).

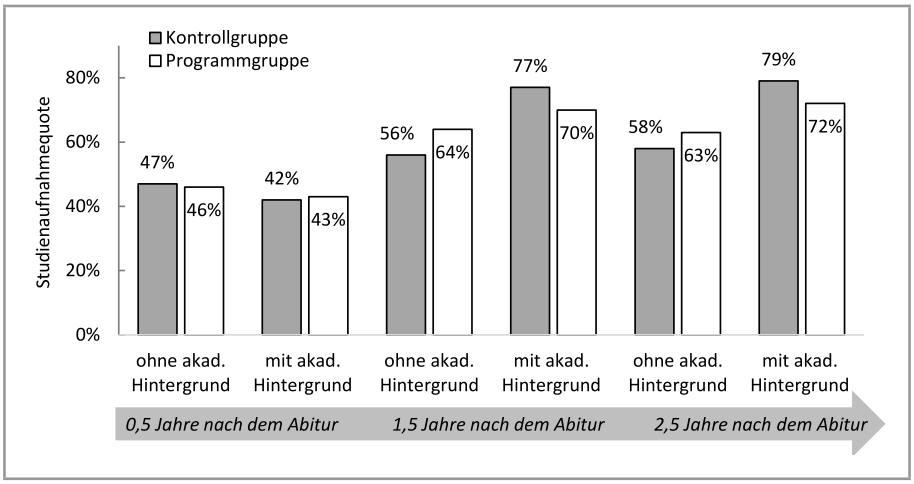

Abbildung 2: Geschätzte Studienaufnahmequoten nach Bildungshintergrund und Experimentalgruppen für 0,5 bis 2,5 Jahre nach dem Abitur (Angaben entnommen aus Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022; Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022).

Studienaufnahmequoten der Kontrollgruppe und der Programmgruppe in den beiden Herkunftsgruppen nachweisen konnten (siehe auch Interaktionsterm mit b= 0,062; p > 0,1 in Model H2a in Tabelle 2 in Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022). Im Unterschied hierzu zeigten die Analysen der Daten, die 1,5 Jahre nach dem Abitur erhoben wurden, signifikante Unterschiede bei den Studienaufnahmequoten zwischen der Programm- und der Kontrollgruppe der beiden Herkunftsgruppen (Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022). So nahmen Personen ohne akademischen Bildungshintergrund in der Programmgruppe häufiger ein Studium auf (64 %) als in der Kontrollgruppe (56 %) und Personen mit akademischem Bildungshintergrund in der Programmgruppe (70 %) nahmen seltener ein Studium auf als in der Kontrollgruppe (77 %). Demzufolge zeigten die Analysen einerseits eine verzögerte Wirkung des Programms und andererseits, dass diese Wirkung für Personen ohne akademischen und mit akademischem Bildungshintergrund unterschiedlich ausfiel. Zusätzliche detaillierte Analysen ergaben, dass das Programm insbesondere die Studienaufnahme von jungen Menschen ohne akademischen Hintergrund mit überdurchschnittlichen schulischen Leistungen förderte, wohingegen es Personen mit akademischem Hintergrund mit unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung motivierte (Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022, S. 35). Folglich erhöhte das Programm augenscheinlich die Passung zwischen den schulischen Leistungen und der nachschulischen Bildungswahl und entkoppelte auf diese Weise die Bildungsentscheidung von der Bildungsherkunft. Die Daten, die 2,5 Jahre

nach dem Abitur erhoben wurden, weisen dasselbe Muster auf wie im Jahr zuvor (siehe Abbildung 2). Weil sich die Samples in den drei vorgestellten Analysen leicht voneinander unterscheiden, sollten geringfügige deskriptive Unterschiede, wie z. B. beim Vergleich der Ergebnisse 1,5 Jahre und 2,5 Jahre nach dem Abitur, nicht überinterpretiert werden.

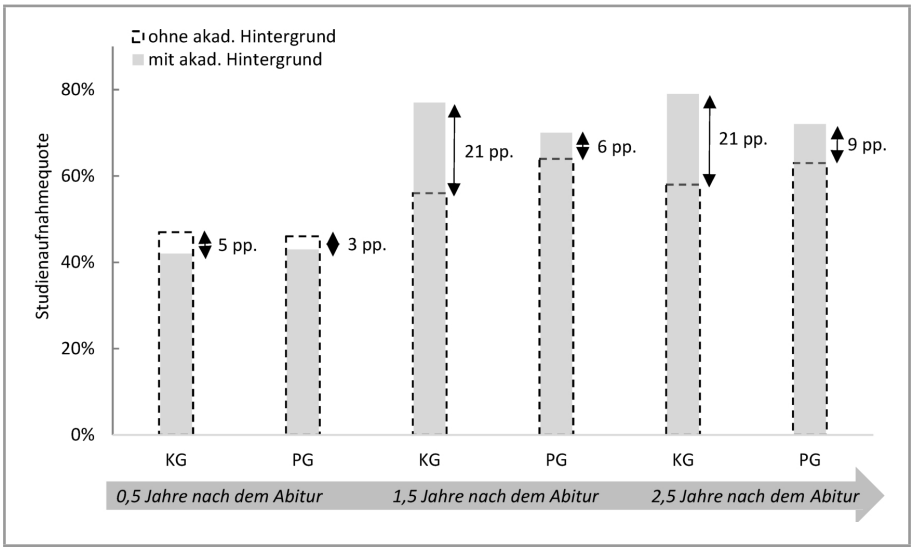

Abbildung 3: Unterschiede bei der Studienaufnahmequote nach Experimentalgruppen und Bildungshintergrund für 0,5 bis 2,5 Jahre nach dem Abitur (Angaben entnommen aus Erdmann, Pietrzyk, Helbig et al., 2022; Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022). KG: Kontrollgruppe; PG: Programmgruppe.

Um zu beantworten, welches Potenzial das NRW-Talentscouting hat, Bildungsungleichheiten beim Übergang von der Schule zur Hochschule zu reduzieren, haben wir in einer separaten Grafik Bildungsungleichheiten dargestellt (siehe Abbildung 3). Konkret ist hier illustriert, wie sich die Studienaufnahmequoten der beiden Herkunftsgruppen unterschieden haben, jeweils für die Kontroll- und die Programmgruppe. Diese Grafik macht deutlich, dass beim *direkten* Übergang von der Schule ins Studium (0,5 Jahre nach dem Abitur) weder in der Programmgruppe noch in der Kontrollgruppe Bildungsungleichheit zum Nachteil von Personen ohne akademischen Bildungshintergrund existierte. Ganz im Gegenteil nahmen in beiden Experimentalgruppen Personen ohne akademischen Hintergrund direkt nach dem Abitur häufiger ein Studium auf als Personen mit akademischem Hintergrund (siehe Abbildung 3, erste zwei Balken von links; für die Kontrollgruppe (KG) ist der Unterschied statistisch signifikant). Wir vermuten, dass dieses Muster, das

auf den ersten Blick wie ein bildungsbezogener Vorteil für Personen ohne akademischen Hintergrund wirken mag, darauf zurückgeht, dass insbesondere Personen mit akademischem Hintergrund direkt nach dem Abitur ein sogenanntes Gap-Year machten – also unmittelbar nach dem Abitur beispielsweise ein Freiwilliges Soziales Jahr aufnahmen, weswegen sie direkt nach dem Abitur (noch) nicht an einer Hochschule eingeschrieben waren. Dass wir zu diesem Zeitpunkt keinen Programmeffekt auf die Studienaufnahme beobachteten (siehe Abbildung 2), könnte somit damit zusammenhängen, dass der Studienaufnahme in vielen Fällen die Aufnahme eines Gap-Years vorgelagert war.

Im Vergleich zum erstmöglichen Übergang ins Studium deuten die Daten, die 1,5 Jahre nach dem Abitur erhoben wurden, auf ein völlig anderes Bild hin. So zeigte sich in der Kontrollgruppe zu diesem Zeitpunkt ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Herkunftsgruppen in der Studienaufnahmequote von 21 Prozentpunkten (siehe Abbildung 3, dritter Balken von links). Konkret nahmen in dieser Gruppe nur 56 % der Personen ohne akademischen Bildungshintergrund ein Studium auf, wohingegen beträchtliche 77 % der Personen mit akademischem Bildungshintergrund ein Studium aufgenommen haben (siehe Abbildung 2).[6] Hingegen fällt in der Programmgruppe die Diskrepanz zwischen den beiden Herkunftsgruppen gering aus. Innerhalb der Programmgruppe lag der Unterschied bei lediglich 6 Prozentpunkten (siehe Abbildung 3, vierter Balken von links). Denn hier zeigten Personen ohne akademischen Bildungshintergrund eine Übergangsquote von 64 % und Personen mit akademischem Hintergrund eine Übergangsquote von 70 % (siehe Abbildung 2). Auch ein weiteres Jahr später, also 2,5 Jahre nach dem Abitur, lässt sich ein sehr ähnliches Muster erkennen, wonach die Bildungsungleichheit in der Programmgruppe deutlich geringer ist als in der Kontrollgruppe.

Insgesamt lässt sich also anhand unserer Ergebnisse resümieren, dass eine intensive Beratung, wie sie im Rahmen vom NRW-Talentscouting erfolgt,

6 Diese von uns beobachtete Ungleichheit in der Kontrollgruppe ist größer als einige bislang in der Forschung berichtete Diskrepanzen zur herkunftsspezifischen Studierwahrscheinlichkeit (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 186). Diese Unterschiede in den berichteten Ungleichheitsquoten in der Studienaufnahme können durch unterschiedliche Datenquellen und Verfahren zur Bestimmung der Übergangsquoten bedingt sein. So wurden erstens in der ZuBAb-Studie vor allem Schüler:innen aus Schulen, die von eher soziostrukturell benachteiligten Schüler:innen besucht werden, befragt. Für die Bildungsberichterstattung werden hingegen Befragungsdaten herangezogen, die repräsentativ für alle Schulen in Deutschland sind. Zudem wurden zweitens in der ZuBAb-Studie Daten 1,5 Jahre nach dem Abitur verwendet und für die Bildungsberichterstattung werden Daten genutzt, die direkt nach dem Abitur erfasst werden. Für die Bestimmung der Übergangsquoten wurde drittens in der ZuBAb-Studie ausschließlich die tatsächliche Studienaufnahme herangezogen, wohingegen bei der Bildungsberichterstattung die „Studierwahrscheinlichkeit" berichtet wird, bei der sowohl die tatsächliche Aufnahme eines Studiums als auch das Vorhandensein einer hohen Studienintention herangezogen werden.

Ungleichheit zwischen Personen mit verschiedenen Bildungshintergründen beim Übergang von der Schule zur Hochschule beachtlich reduziert (Erdmann, Pietrzyk, Schneider et al., 2022).

4.2 Unterschiede in der Programmwirkung nach Migrationshintergrund

Bei Personen ohne akademischen Hintergrund handelt es sich keinesfalls um eine homogene Gruppe. Vielmehr ist bekannt, dass in Deutschland, ebenso wie in vielen anderen europäischen Ländern, migrationsspezifische Unterschiede im nachschulischen Bildungsverhalten von jungen Menschen bestehen (Kristen et al., 2008; Deutschland: Mentges, 2019; Sudheimer & Buchholz, 2021; Europa: Griga & Hadjar, 2014). So sind die Studienabsichten von Personen ohne Migrationshintergrund niedriger Bildungsherkunft in der Regel *niedriger* als die von ihren Klassenkamerad:innen mit Migrationshintergrund gleicher Bildungsherkunft, insbesondere wenn man Differenzen im Leistungsniveau analytisch berücksichtigt. Dieser migrationsspezifische Unterschied in der Studierneigung wird in der Bildungsforschung auf unterschiedliche Motivlagen zurückgeführt. Konkret wird angenommen, dass Personen mit Migrationshintergrund stark nach intergenerationalem Statusgewinn streben, also danach, eine bessere sozioökonomische Position zu erreichen, als es ihren Eltern möglich war. Diese Motivation übersetzt sich sodann in ein ambitioniertes Streben nach Bildung und in ebensolche Bildungsentscheidungen (z. B. Kao & Tienda, 1995).

Vor diesem Hintergrund leiteten wir Forschungsfragen zu migrationsspezifischen Unterschieden in der Wirkung vom NRW-Talentscouting auf die Studienaufnahme und auf die Motivation zum Statusgewinn ab. Konkret vermuteten wir, dass das NRW-Talentscouting insbesondere Personen niedriger Bildungsherkunft *ohne* Migrationshintergrund zum Studium motiviert – weil Personen niedriger Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund bereits ohne Beratung stark zum Studium tendieren. Weiterhin nahmen wir an, dass insbesondere Personen niedriger Bildungsherkunft *ohne* Migrationshintergrund in der Beratung eine starke Motivation zum Statusgewinn entwickeln – analog auch hier deswegen, weil Personen niedriger Bildungsherkunft mit Migrationshintergrund bereits ohne Beratung stark nach sozialem Aufstieg streben (Pietrzyk et al., 2023).

Personen mit und ohne Migrationshintergrund differenzierten wir in dieser Studie anhand des eigenen Geburtslands bzw. der Geburtsländer in der Familie. Wir nahmen dann einen Migrationshintergrund an, wenn die befragte Person selbst (1. Generation), mindestens ein Elternteil (2. Generation) oder mindestens zwei Großelternteile (3. Generation) im Ausland geboren wurde bzw. wurden.

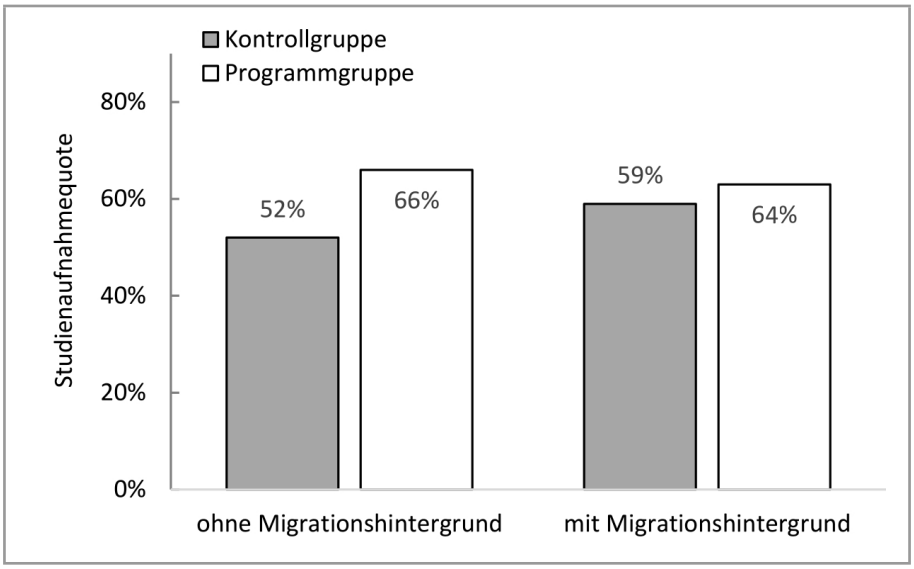

Abbildung 4: Geschätzte Studienaufnahmequoten von Personen ohne akademischen Bildungshintergrund nach Experimentalgruppen und Migrationshintergrund (Angaben entnommen aus Pietrzyk et al., 2023).

Um unsere Forschungsfragen zu beantworten, wurden ausschließlich Angaben von Personen, deren Eltern keinen Studienabschluss haben (ohne akademischen Bildungshintergrund), herangezogen. Zudem verwendeten wir Daten, die 1,5 Jahre nach dem Abitur erfasst wurden. Zur Bestimmung der geschätzten Studienaufnahmequoten und der Programmwirkung wurde erneut die ITT-Analyse angewendet (Pietrzyk et al., 2023, siehe Online-Anhang S. 9). Die Ergebnisse stellen wir wieder grafisch dar (Abbildung 4).

Die Ergebnisse zu den Studienaufnahmequoten in der Kontrollgruppe bestätigten die Ergebnisse vorangegangener Studien zur höheren Studierneigung von Personen mit Migrationshintergrund. So zeigten die Daten der Kontrollgruppe, dass 1,5 Jahre nach dem Abitur Personen mit Migrationshintergrund häufiger ein Studium aufnahmen als Personen ohne Migrationshintergrund (59 % vs. 52 %; siehe Abbildung 4, graue Balken).

Weiterhin beobachteten wir für beide Migrationsgruppen in der Programmgruppe höhere Studienaufnahmequoten als in der Kontrollgruppe. Dies deutete darauf hin, dass das Programm die Studienaufnahme beider Gruppen unterstützte. Jedoch unterschied sich die Höhe des Programmeffekts in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund. Konkret lag deskriptiv betrachtet wie erwartet der Programmeffekt für Personen ohne Migrationshintergrund höher als für Personen mit Migrationshintergrund. Denn für Personen ohne Migrationshintergrund erhöhte sich die Studienaufnahmequote basie-

rend auf der Programmwirkung von 52 % auf 66 % – das Programm förderte die Studienaufnahme für Personen ohne Migrationshintergrund also um rund 14 Prozentpunkte. Hingegen fiel der Programmeffekt für Personen mit Migrationshintergrund wie erwartet niedriger aus. Konkret erhöhte das Programm für die Gruppe mit Migrationshintergrund die Studienaufnahmequote von 59 % auf 64 %, förderte diese also um rund 5 Prozentpunkte. Entsprechend betrug der Unterschied in den Programmwirkungen für Personen ohne und mit Migrationshintergrund beträchtliche 9 Prozentpunkte (Effektheterogenität nach Migrationshintergrund). Diese deskriptiv betrachtet hohe Effektheterogenität war jedoch nicht statistisch signifikant – vermutlich aufgrund der zu niedrigen Fallzahl.[7]

In einem nächsten Schritt betrachteten wir gebündelt, wie das Programm die Ungleichheit in den Studienaufnahmequoten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund beeinflusste (Abbildung 5). Wir beobachteten, dass ohne Programmangebot (KG, linker Balken) ein Nachteil in der Studi-

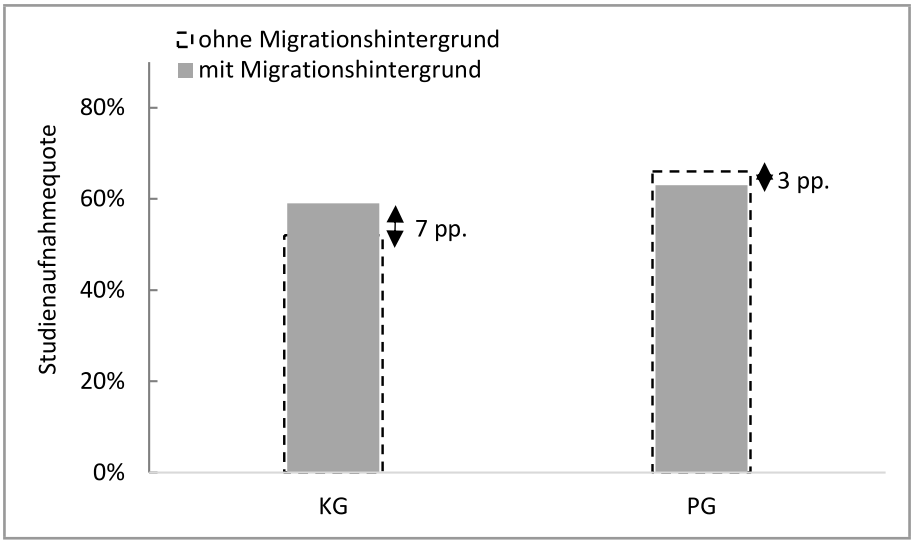

Abbildung 5: Unterschiede bei der Studienaufnahmequote nach Experimentalgruppen und Migrationshintergrund (Angaben entnommen aus Pietrzyk et al., 2023). KG: Kontrollgruppe; PG: Programmgruppe.

7 Kleine augenscheinliche Inkonsistenzen in den berichteten Werten sind auf Rundungen zurückzuführen. Im Unterschied zu den hier präsentierten Ergebnissen (ITT-Analyse) stellte der Originalbeitrag Analysen mit Instrumentalvariable in den Vordergrund, weil diese Schätzungen zusätzlich die tatsächliche Teilnahme am Programm berücksichtigen und daher aus theoretischer Perspektive von besonderem Interesse sind. Schätzt man den Programmeffekt mittels Instrumentalvariable, liegt die Effektheterogenität nach Migrationshintergrund für die Studienaufnahme bei rund 15 Prozentpunkten (Pietrzyk et al., 2023).

enaufnahme für Personen ohne Migrationshintergrund bestand – dies war vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstands zu migrationsspezifischen Unterschieden in der Studienaufnahme zu erwarten. Konkret nahmen Personen ohne Migrationshintergrund zu 7 Prozentpunkten seltener ein Studium auf als Personen mit Migrationshintergrund. Dem Programm gelang es, diesen Nachteil für Personen ohne Migrationshintergrund komplett abzubauen – da das Programm die Studienaufnahmequote dieser Personen besonders stark förderte. Im Ergebnis glichen sich unter der Bedingung eines Programmangebots (PG, rechter Balken) die Studienaufnahmequoten zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund deutlich aneinander an. Bei dem grafisch dargestellten Unterschied von 2 Prozentpunkten ist das Leistungsniveau nicht berücksichtigt. Würde man zudem berücksichtigen, dass Personen mit Migrationshintergrund im Schnitt leicht niedrigere Leistungen aufweisen als Personen ohne Migrationshintergrund, wären die Studienaufnahmequoten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund unter der Bedingung des Programmangebots nahezu identisch (nicht dargestellt). Somit können wir schlussfolgern, dass das Programm den Nachteil für Personen niedriger Bildungsherkunft ohne Migrationshintergrund bei der Studienaufnahme aufgehoben (Pietrzyk et al., 2023) und daher die Entscheidung für den nachschulischen Bildungsweg von askriptiven Merkmalen entkoppelt hat.

Abschließend gingen wir der Frage nach, auf welche Wirkmechanismen diese heterogenen Effekte auf die Studienaufnahme zurückzuführen sind. Auf Basis der oben beschriebenen Theorie der rationalen Wahl gingen wir davon aus, dass das Programm für beide Gruppen von Personen niedriger Bildungsherkunft mit und ohne Migrationshintergrund die subjektiv wahrgenommenen Kosten für ein Studium senkt und die subjektiv wahrgenommene Erfolgswahrscheinlichkeit für ein Studium erhöht. Allerdings nahmen wir vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Motivlagen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund auch migrationsspezifische Differenzen in der Programmwirkung an. Konkret gingen wir davon aus, dass das Programm Personen ohne Migrationshintergrund stärker dazu motiviert, ambitionierte Lebensziele zu entwickeln und nach intergenerationalem Statusgewinn zu streben, als Personen mit Migrationshintergrund. Denn letztere weisen nach den bisherigen Erkenntnissen auch ohne Beratung eine hohe Motivation für den sozialen Aufstieg auf.

Obschon die Ergebnisse nicht unseren Erwartungen entsprachen, zeigten sich interessante Zusammenhänge (vgl. Pietrzyk et al., 2023). So konnten wir entgegen unserer Erwartung keine heterogenen Programmeffekte in die von uns erwartete Richtung auf die Motivlage beobachten. Der starke Programmeffekt auf die Studienaufnahme von Personen ohne Migrationshintergrund war also entgegen unserer Annahmen nicht darauf zurückzuführen, dass

die Beratung insbesondere diese Personen dabei unterstützte, ambitionierte Statusziele zu entwickeln. Im Gegenteil schien es so, als würde die Beratung insbesondere Personen mit Migrationshintergrund, die bereits ohne Beratung sehr ambitioniert waren, zusätzlich in ihrem Streben nach sozialem Aufstieg bestärken. Hingegen zeigte sich für die antizipierten Kosten eines Studiums eine Effektheterogenität, die mit der heterogenen Wirkung auf die Studienaufnahme übersteinstimmte. Konkret reduzierte die Beratung insbesondere für Personen ohne Migrationshintergrund ihre Wahrnehmung der Kosten eines Studiums, wohingegen sie für Personen mit Migrationshintergrund die Kosteneinschätzung nicht beeinflusste. Die Wahrnehmung der Wahrscheinlichkeit, ein Studium schaffen zu können, wurde, unseren Ergebnissen folgend, durch das Programm nicht beeinflusst.

Zusammenfassend wiesen diese abschließenden Analysen darauf hin, dass die Programmteilnahme Personen mit Migrationshintergrund, die bereits ohne Beratung stark nach Statusgewinn strebten, weiter darin bestärkte, ambitionierte Ziele zu verfolgen. Für Personen ohne Migrationshintergrund reduzierte die Beratung hingegen die wahrgenommenen Kosten eines Studiums (Pietrzyk et al., 2023). Wir vermuten, dass der starke Programmeffekt auf die Studienaufnahme von Personen ohne Migrationshintergrund auf diese starke Reduzierung der subjektiven Kosten zurückgeht.

4.3 Wirkung auf die geschlechtertypische Studienfachwahl

Die Studienfachwahl ist von sozialen Normen und Zuschreibungen geprägt. So haben Geschlechterstereotype und -normen einen starken Einfluss auf die Bildungs- und Berufswahl von jungen Menschen (Eccles, 1987; Gottfredson, 2002). Dabei lehnen junge Menschen oft unbewusst geschlechtsatypische Optionen ab, ohne diese zu bewerten, da sie gesellschaftlich und kulturell definierte Geschlechterrollen internalisiert haben (Eccles, 1994). Selbst wenn junge Menschen geschlechtsatypische Berufe anstreben, die ihren Interessen entsprechen, können gesellschaftliche Normen und fehlende soziale Unterstützung dazu führen, dass sie sich entgegen ihrer Interessen und Potenziale letztlich doch für einen geschlechtstypischen Beruf entscheiden (Gottfredson, 1981). Auch im Hochschulbereich zeigen sich diese geschlechterspezifischen Bildungsentscheidungen, da junge Männer zumeist mathematik- und technikintensive Studienfächer wählen, wohingegen junge Frauen häufiger in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Studienfächern vertreten sind (Barone, 2011; Hägglund & Lörz, 2020). Eine Beratung, die das Ziel hat, die Passung zwischen Interessen, Potenzialen und nachschulischen Bildungswegen zu verbessern, könnte die Wahl von geschlechtsatypischen Studienfächer fördern. Im Rahmen der Beratung können Schüler:innen weitere Studienmöglichkeiten kennenler-

nen, so dass ihr Optionsraum für mögliche Studienfächer potenziell erweitert wird, und wahrgenommene Normenkonflikte bei der Studienfachwahl können aufgefangen werden. Eine langfristige Beratung, die den Schüler:innen auch während des Studiums offensteht, kann diese zudem dabei unterstützen, die Herausforderungen und Probleme, die potenziell mit der Aufnahme eines geschlechtsatypischen Studienfaches einhergehen, zu bewältigen.

Vor diesem Hintergrund haben wir in einer weiteren Untersuchung die Frage beantwortet, ob das NRW-Talentscouting eine geschlechtsatypische Studienfachwahl fördert. Zudem wollten wir wissen, ob die Beratung auch dazu beiträgt, die Abbruchintention von Studierenden in geschlechtsatypischen Studienfächern zu reduzieren (Erdmann, Schneider et al., 2023), die in diesen Fächern besonders hoch ausfallen (zu den Abbruchquoten in geschlechtsatypischen Studienfächern siehe z .B. Meyer & Strauß, 2019).

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen haben wir die Daten aus dem ZuBAb-Projekt verwendet, die 0,5 und 1,5 Jahre nach dem Abitur der Studienteilnehmenden erhoben worden sind. Zudem haben wir ausschließlich die Information von Personen, die sich im ersten Studienjahr befanden, ausgewertet (Erdmann, Schneider et al., 2023). Auch für diese Untersuchung haben wir wieder die ITT-Analysestrategie genutzt und somit Unterschiede bei der Studienfachwahl zwischen der Kontrollgruppe und der Programmgruppe bestimmt. Unser Fokus lag auf der Studienaufnahme eines geschlechtsatypischen Studienfachs. Ein Studienfach haben wir dann als geschlechtsatypisch operationalisiert, wenn der Geschlechtsanteil in dem gewählten Studienfach geringer als 40 % des Geschlechts der befragten Person war.

Abbildung 6 zeigt den Anteil der Studierenden im ersten Studienjahr, die ein geschlechtsatypisches Studienfach aufgenommen haben, getrennt nach Kontroll- und Programmgruppe. Wir konnten beobachten, dass insgesamt, also unabhängig vom Geschlecht der Befragten, in der Programmgruppe häufiger ein geschlechtsatypisches Fach aufgenommen wurde als in der Kontrollgruppe (siehe Abbildung 6, linkes Balkenpaar). Im Detail haben in der Programmgruppe mit 18 % doppelt so viele junge Menschen ein geschlechtsatypisches Fach aufgenommen wie in der Kontrollgruppe mit 9 %. Dies deutet darauf hin, dass die Beratung die Aufnahmehäufigkeit eines geschlechtsatypischen Studienfachs verdoppelte. Nach Geschlecht getrennte Analysen zeigten, dass sich diese Programmwirkung besonders bei den jungen Männern abzeichnete (Abbildung 6, rechtes Balkenpaar: 16 Prozentpunkte Differenz), wohingegen der Beratungseffekt bei den jungen Frauen etwas schwächer zu sein schien (Abbildung 6, mittiges Balkenpaar: 3 Prozentpunkte Differenz, nicht signifikant). Es waren also vor allem die jungen Männer, die durch die Teilnahme am NRW-Talentscouting dazu ermutigt worden sind, ein geschlechteratypisches Studienfach aufzunehmen (Erdmann, Schneider et al., 2023).

Zur Beantwortung der zweiten Frage, ob durch die Programmteilnahme

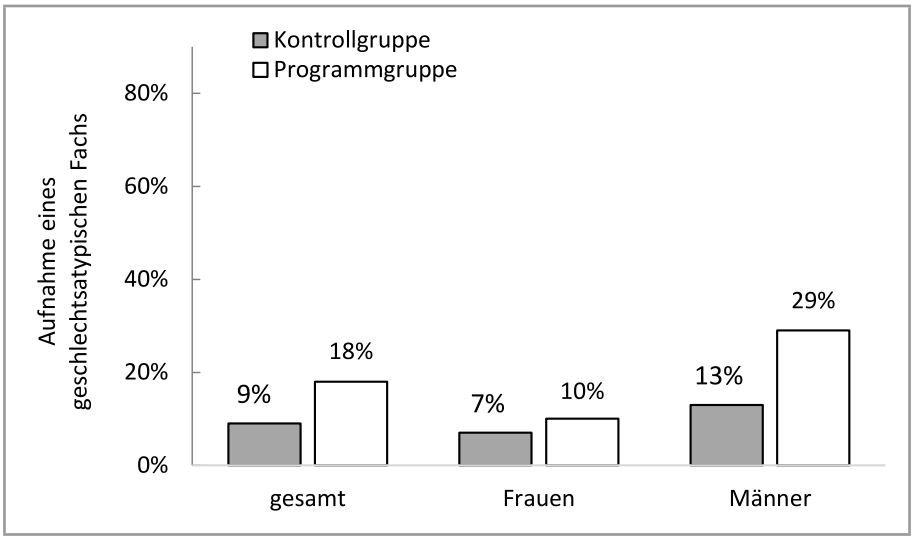

Abbildung 6: Aufnahmequote von geschlechtsatypischen Studienfächern nach Geschlecht und Experimentalgruppen (Angaben entnommen aus Erdmann, Schneider et al., 2023).

die Persistenz in geschlechtsatypischen Fächern gefördert wurde, haben wir den Programmeffekt auf verschiedene Variablen untersucht. Diese können als Proxyvariablen für die Studienpersistenz herangezogen werden. Konkret handelte es sich um die subjektiv wahrgenommene Passung zum Studienfach, die Zufriedenheit mit dem Studium, die Studienfachwechsel- sowie die Studienabbruchintention, die sich bereits in anderen Studien als relevante Prädiktoren der Studienpersistenz und des Studienabbruchs erwiesen haben (z.B. Eaton & Bean, 1995; Ertl et al., 2022). Unsere Analysen umfassten zum einen Modelle, die den allgemeinen Effekt des Programms auf die Prädiktoren der Persistenz untersuchten, und zum anderen Modelle, die zusätzlich berücksichtigten, ob sich die Befragten im Studium eines geschlechtsatypischen Studienfachs befanden. Letzteres ermöglichte es, Aussagen über die Programmwirkung in geschlechtsatypischen Studienfächern zu treffen. Analysen getrennt nach dem Geschlecht waren aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich. So beziehen sich alle folgenden Ergebnisse – anders als bei den oben dargestellten Resultaten – immer auf beide Geschlechter gemeinsam.

Die Ergebnisse unserer Analysen zum allgemeinen Effekt zeigten vorerst keine Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Programmgruppe hinsichtlich der Prädiktoren der Studienpersistenz – also hinsichtlich der Passung zum Studienfach (Abbildung 7, Balkenpaar über „gesamt“) sowie hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Studium sowie der Studienfachwechsel- und der Studienabbruchintention (Abbildung 8, Balkenpaar über „gesamt“).

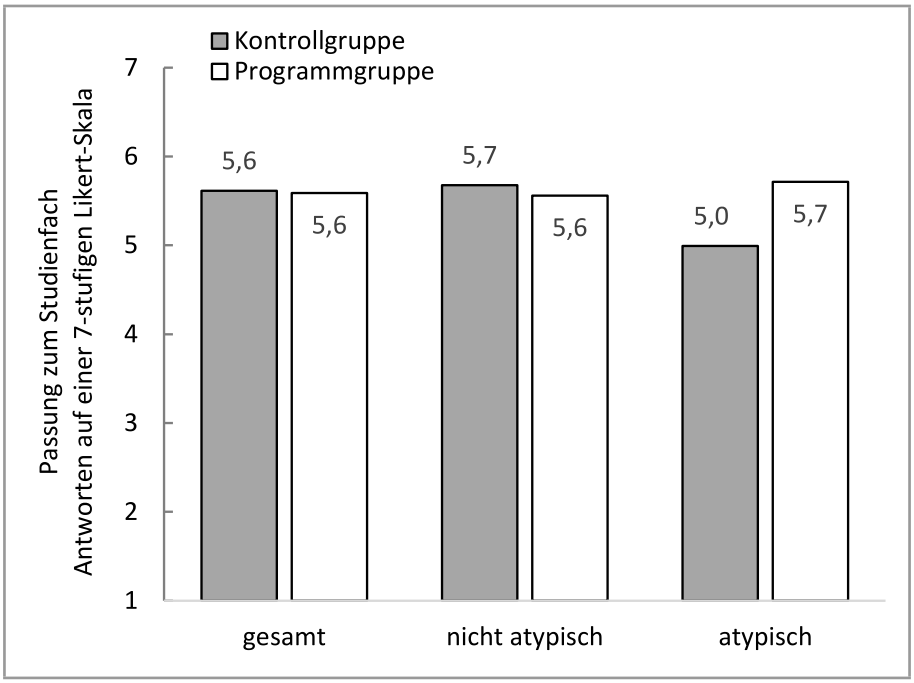

Abbildung 7: Wahrgenommene Passung zum Studienfach[8] nach Geschlechtstypik des Studienfachs und Experimentalgruppen (Angaben entnommen aus Erdmann, Schneider et al., 2023).

Demnach führte das Programm nicht dazu, dass die jungen Menschen ihre Passung zum Studienfach oder ihre Studienzufriedenheit besser oder schlechter bewerteten. Zudem beeinflusste das Programm auch nicht die Studienfachwechsel- bzw. die Studienabbruchintention.

Unter Berücksichtigung der Studienfachwahl hingegen wurde deutlich, dass das Programm für bestimmte Gruppen der Studierenden durchaus positive Veränderungen bewirkte. Konkrete zeigten sich für Personen mit einer geschlechtsatypischen Studienfachwahl signifikante Unterschiede in der wahrgenommenen Passung zum Studienfach und der Studienzufriedenheit zwischen der Programm- und der Kontrollgruppe (Erdmann, Schneider et al., 2023). Demnach schätzten Personen, die sich für ein geschlechtsatypisches Studienfach entschieden haben und die in der Programmgruppe waren, ihre Passung zum gewählten Studienfach besser ein (siehe Abbildung 7, Balkenpaar über „atypisch“) und waren allgemein zufriedener in ihrem Studium als Personen in der Kontrollgruppe in einem geschlechtsatypischen

8 Diese wurde mit folgender Aussage erfasst: „Ich habe ein Studienfach gewählt, das zu mir … 1“ überhaupt nicht passt. – 7 „sehr gut passt.“.

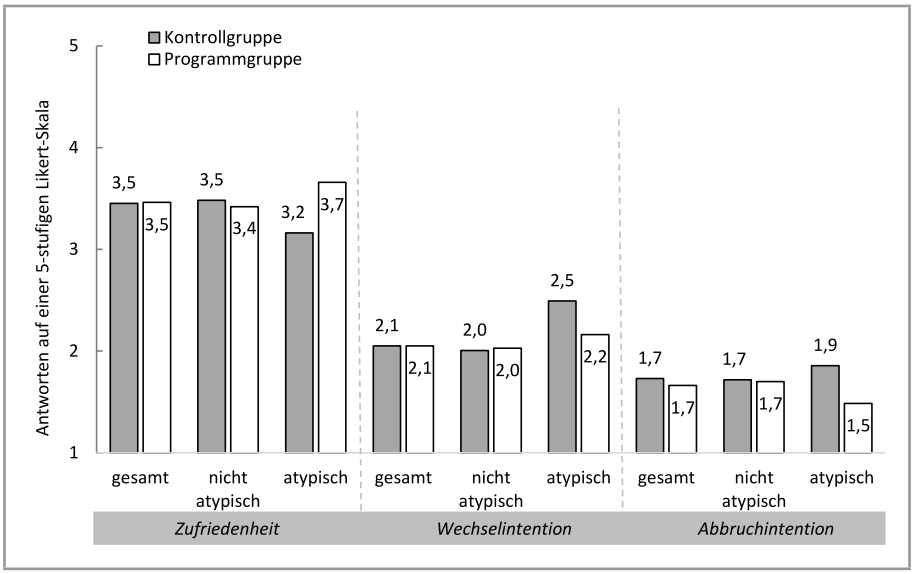

Abbildung 8: Prädiktoren der Studienpersistenz[9] nach Geschlechtstypik des Studienfachs und Experimentalgruppen (Angaben entnommen aus Erdmann, Schneider et al., 2023).

Studienfach (siehe Abbildung 8, Balkenpaar über „atypisch"). Auch auf den anderen Proxyvariablen der Studienpersistenz zeigten sich positive Programmeffekte, wobei diese aber instabiler waren und das Signifikanzniveau von $p < 0{,}1$ nicht erreichten (siehe Tabelle 3 in Erdmann, Schneider et al., 2023).

Im Kontext der aktuellen Forschung zur Persistenz von Studierenden in geschlechtsatypischen Studienfächern sind die positiven Ergebnisse zur Programmwirkung von großer Bedeutung. Denn gerade diese Studierenden sind im Studium mit vergleichsweise großen Hürden konfrontiert und neigen somit stärker zu einem Studienfachwechsel oder einem Studienabbruch als ihre Kommiliton:innen in anderen Studiengängen (Meyer & Strauß, 2019). Auch in unseren Daten zeigte sich eine niedrigere Studienpersistenz in geschlechteratypischen Studienfächern innerhalb der Kontrollgruppe: Studierende mit einer geschlechtsatypischen Studienfachwahl schätzten vor allem die Passung zum Studienfach niedriger ein und zeigten eine signifikant höhere Studien-

9 Frage Zufriedenheit: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium insgesamt? 1 „sehr unzufrieden" – 5 „sehr zufrieden"; Wechselintention: Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie vor Abschluss Ihres aktuellen Studiums das Studienfach wechseln? Abbruchintention: … das Studium komplett abbrechen und stattdessen etwas ganz anderes machen (z.B. eine berufliche Ausbildung beginnen oder arbeiten)? 1 „sehr unwahrscheinlich" – 5 „sehr wahrscheinlich"

fachwechselneigung als ihre Kommiliton:innen mit einer anderen Studienfachwahl (siehe Tabelle 3 den Effekt für „Gender typicality" in Erdmann, Schneider et al., 2023). Dieser negative Einfluss einer geschlechtsatypischen Studienfachwahl auf Merkmale der Studienpersistenz wurde durch die Beratung komplett aufgefangen: junge Menschen, die ein geschlechtsatyptisches Studienfach studierten und in der Programmgruppe waren, wiesen mindestens genauso gute Werte auf den Prädiktoren der Studienpersistenz auf wie Studierende, die in keinem geschlechtsatypischen Studienprogramm waren.

Insgesamt zeigten unsere Analysen zur Programmwirkung auf die Studienfachwahl, dass das Programm die Wahl eines geschlechtsatypischen Studienfachs erhöhte, insbesondere unter jungen Männern. Zudem begünstigte das Programm den Verbleib in einem geschlechtsatypischen Studienfach, das sonst mit häufigeren Studienfachwechseln und Studienabbrüchen einhergeht. So scheint das Programm vor allem bei Studierenden in geschlechtsatypischen Studienfächern das Gefühl zu steigern, am „richtigen Platz" zu sein.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag präsentierten wir die wichtigsten Ergebnisse aus dem ZuBAb-Projekt, das die Wirkung vom NRW-Talentscouting mittels eines aufwändigen experimentellen Designs untersuchte. Wir beleuchteten die übergeordnete Forschungsfrage, ob das Programm, das in der gymnasialen Oberstufe und über den Schulabschluss hinaus angeboten wurde, die postsekundären Bildungsentscheidungen von jungen Menschen von sozialen Restriktionen entkoppelte. Konkret interessierten wir uns dafür, ob es die jungen Erwachsenen dabei unterstützte, nachschulische Bildungsentscheidungen zu treffen, die von soziodemografischen Merkmalen weitgehend unabhängig waren, so etwa von dem Bildungs- und dem Migrationshintergrund sowie dem Geschlecht.

Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigten, dass eine individuelle und langfristige Beratung, wie sie im Rahmen vom NRW-Talentscouting stattfindet, junge Menschen dabei unterstützen kann, unabhängig von ihrem sozialen Kontext einen postsekundären Bildungsweg zu wählen. Konkret beobachteten wir für junge Menschen ohne akademischen Hintergrund einen positiven Effekt auf die Studienaufnahme, der insbesondere dann ausgeprägt war, wenn die jungen Erwachsenen keinen Migrationshintergrund hatten. Zudem wurden Personen mit akademischem Hintergrund durch die Beratung zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung motiviert. Diese Entkopplung der Bildungsentscheidungen vom formalen Bildungsniveau der Eltern reduzierte die soziale Ungleichheit beim Übergang in den postsekundären Bildungsweg erheblich.

Zusätzlich stellte sich heraus, dass die Beratung junge Menschen zu einer geschlechtsatypischen Studienfachwahl motivierte, wobei dieser Effekt unter jungen Männern besonders ausgeprägt war. Zudem erlebten Studierende geschlechtsatypischer Studienfächer ihr Studium aufgrund der Beratung als positiver als ihre Mitstudierenden. Augenscheinlich unterstützte die Beratung sie dabei, Herausforderungen, die üblicherweise mit einem geschlechtsatypischen Studiengang einhergehen, zu meistern. In der Zusammenschau weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass das NRW-Talentscouting die soziale Zusammensetzung der Studierenden im Allgemeinen und die Geschlechterzusammensetzung in den Studienfächern im Speziellen deutlich diversifizierte.

Mit Blick auf den (internationalen) Forschungsstand konnten wir mit der ZuBAb-Studie erstmalig anhand eines feldexperimentellen Designs demonstrieren, dass intensive und langfristige Beratungen auch dann effektiv Chancengleichheit fördern, wenn sie in Bildungssysteme eingebettet sind, die mit vergleichsweise geringen Studienkosten und einem attraktiven dualen Ausbildungssystem einhergehen. Denn die Forschung hatte die positive Wirkung von *guidance counselling*, der intensiven Beratung von Schüler:innen am Ende der *high school* im angelsächsischen Raum, bislang ausschließlich für die USA und für Kanada bestätigt. Dabei handelt es sich um nationale Kontexte, in denen der Studienzugang durch extrem hohe Studienkosten restringiert wird. Anhand unserer Analysen aus der ZuBAb-Studie können wir nun festhalten, dass auch in Europa, wo oftmals keine oder kaum Studiengebühren erhoben werden, deutlich positive Effekte von Beratungen zu erwarten sind.

Die Wirkung, die das von uns untersuchte NRW-Talentscouting auf Ungleichheiten in der Studienaufnahme ‚in der Realität' entfaltet, hängt jedoch nicht nur von den Parametern ab, die wir vorliegend präsentierten – namentlich von der Beratungswirkung für Personen, denen das Programm offensteht. Vielmehr ist für die tatsächliche Wirkung auch relevant, wie vielen Personen aus verschiedenen sozialen Gruppen die Programmteilnahme ermöglicht wird (vgl. Pietrzyk & Erdmann 2020; Pietrzyk et al. 2023). Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Programm für eine starke Wirkung auf Ungleichheiten in der Studienaufnahme zum einen umfassend ausgeweitet werden sollte. Zum anderen sollte die Beratung in der Breite nicht nur Personen ohne akademischen Hintergrund, sondern vielmehr auch Personen mit akademischem Hintergrund offenstehen. Auch wenn diese Feststellung im Zusammenhang mit der Reduktion sozialer Ungleichheit kontraintuitiv erscheinen mag, implizieren unsere Ergebnisse, dass ein besonders hoher ungleichheitsreduzierender Programmeffekt erzielt werden kann, wenn auch junge Erwachsene mit akademischem Hintergrund am Programm partizipieren. Weiterhin sollten innerhalb der Zielgruppe von jungen Erwachsenen ohne akademischen Hintergrund insbesondere Schüler:innen ohne Zuwan-

derungshintergrund als Gruppe mit spezifischen Bedarfen hinsichtlich der Studienaufnahme im Beratungsangebot berücksichtigt werden.

Trotz unserer für Deutschland neuartigen Erkenntnisse zur Programmwirkung von intensiven Beratungen sind im Rahmen der ZuBAb-Studie einige bedeutsame Fragen offengeblieben. So konnten wir zwar die positive Wirkung prinzipiell nachweisen, jedoch nicht umfänglich beantworten, über welche entscheidungsrelevanten Faktoren diese Wirkung vermittelt war. Wir prüften verschiedene Faktoren, die üblicherweise zur soziologischen Erklärung von Bildungsentscheidungen herangezogen werden, namentlich Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen aus der Theorie der rationalen Wahl. Ferner zeigten wir, dass die Programmteilnahme für Personen ohne akademischen Hintergrund und ohne Migrationshintergrund die Kosteneinschätzung eines Studiums senkte. Entsprechend vermuten wir, dass diese spezifische Subgruppe basierend auf der Beratung ihre Kosteneinschätzung überdenkt und in der Folge häufiger ein Studium aufnimmt. Allgemeine Mechanismen der Programmwirkung, die über verschiedene Subgruppen hinweg generalisierbar wären, konnten wir jedoch mit Rückgriff auf Theorien der rationalen Wahl nicht herausarbeiten. Daher sollte zukünftige Forschung unter anderem konfliktsoziologische Ansätze stärker berücksichtigen, als es uns möglich war, und in der Folge möglicherweise auch Fragen der sozialen Einbindung und des klassenspezifischen Habitus mit innovativen Untersuchungsmethoden verstärkt in den Blick nehmen.

Weiterhin beziehen sich alle unsere Aussagen auf die Gesamtwirkung des Beratungsprogramms, das hinsichtlich seiner Einzelelemente für uns eine *black box* bleibt. Denn wir können keine Aussagen zur eigenständigen Wirkung einzelner Programmkomponenten treffen. Um zu prüfen, welche Bausteine (in welchem Umfang) zur Beratungswirkung beigetragen haben, müssten diese Beratungsinstrumente (z. B. Informationsbereitstellung, Aufbau von Netzwerken, Universitätsbesuche, Assessment-Tests) isoliert und in ein Design mit verschiedenen Experimentalbedingungen überführt werden. Jeder Baustein, dessen eigenständiger Beitrag zur Beratungswirkung von Interesse wäre, müsste in diesem Design eine separate Experimentalbedingung konstituieren. Ein solches Design wäre extrem aufwändig und seine Umsetzung wird zum einen dadurch herausgefordert, dass das NRW-Talentscouting auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen abgestimmt ist. Entsprechend erschweren praktische Erwägungen eine künstliche Aufteilung des Gesamtprogramms in einzelne Komponenten. Zum anderen erfordert ein solches Vorgehen eine besonders große Stichprobe und bringt einen vielfach erhöhten Forschungsaufwand mit sich. Zukünftige Forschung sollte sich jedoch diesen Herausforderungen stellen, praktikable Lösungen für die skizzierten Probleme suchen und sich mit der Wirkung einzelner Programmbestandteile befassen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse könnten unser

Verständnis für die Ursachen von Bildungsungleichheiten vertiefen und zur Optimierung von Interventionen beitragen.

Obwohl wir im Rahmen der ZuBAb-Studie die Untersuchungsteilnehmenden über mehrere Jahre und daher über eine ungewöhnlich lange Zeitspanne begleiten konnten, sind einige Fragen auch aufgrund der zeitlichen Limitierung offengeblieben. So war es uns unter anderem nicht möglich, die reguläre Einmündung in den Arbeitsmarkt nach erfolgreichem Abschluss der postsekundären Bildungswege zu beobachten. Entsprechend ist uns nicht bekannt, ob und wie stark sich das Programm auf die Arbeitsmarktpositionierungen und die damit verbundene retrospektive Bewertung des Bildungsabschlusses auswirkt. Auch konnten wir nicht absichern, dass unser zentraler Befund, demzufolge das Programm Ungleichheiten in der Studienaufnahme erheblich reduziert, bei einer fortgeführten Beobachtung auf einem weiterhin beachtlichen Niveau stabil bleibt. So könnten beispielsweise diejenigen Personen mit akademischem Hintergrund, die durch das Programm zu einer beruflichen Ausbildung motiviert worden sind, nach ihrem Ausbildungsabschluss ein Studium aufnehmen (Doppelqualifikation). Umgekehrt könnten jedoch auch Personen ohne akademischen Hintergrund aufgrund der Beratung verstärkt Doppelqualifikationen anstreben und nach einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung ein Studium als zusätzliche Qualifikationsstufe aufnehmen. Beide Phänomene würden die Schätzung des ungleichheitsreduzierenden Effekts der Beratung berühren. Entsprechend sollten zukünftig sowohl die langfristigen Effekte als auch Dynamiken des ungleichheitsreduzierenden Effekts für die abschließende Beurteilung der Wirkung intensiver Beratungen noch stärker berücksichtigt werden, als es uns möglich war.

Ebenfalls konnten wir nicht beantworten, ob das NRW-Talentscouting Ausstrahlungskraft auf Schüler:innen besitzt, die nicht am Programm teilnehmen. Solche Phänomene sind auch als Spill-Over Effekte bekannt. Konkret ist damit gemeint, dass eine Intervention über die Teilnehmenden vermittelt eine Wirkung auf die Bildungswege von Personen entfaltet, die nicht am Programm teilgenommen haben. Solche Effekte können sich beispielsweise dann ergeben, wenn Teilnehmende entscheidungsrelevante Informationen, die sie im Rahmen ihrer Programmteilnahme erhalten haben, an ihre Freund:innen weitergeben, die nicht am Programm teilgenommen haben. Sofern diese Informationen die Bildungsverläufe der externen Gruppe beeinflussen, liegen Spill-Over Effekte vor. Bildungspolitisch sind solche Übertragungseffekte äußerst positiv, weil in diesem Fall eine Intervention weitreichendere Konsequenzen hat als man auf den ersten Blick vermuten würde. Entsprechend ist es für eine Abschätzung der umfänglichen Wirksamkeit von Bildungsprogrammen sinnvoll, Informationen über Spill-Over Effekte zu sammeln. Gleichwohl ist es methodisch aufwändig, solche Übertragungseffekte zu identifizieren. Denn hierfür müssen nicht nur innerhalb der Schulen Individuen den Experimen-

talbedingungen randomisiert zugeordnet werden, wie es im Rahmen der ZuBAb-Studie der Fall war. Vielmehr ist zusätzlich eine Schulrandomisierung erforderlich. Der Vergleich zwischen den Bildungsverläufen an Schulen, an denen das Programm gar nicht angeboten wurde, mit den Bildungsverläufen der jungen Erwachsenen aus der Kontrollgruppe, die Schulen mit Programmangebot besuchten, bietet die Möglichkeit, Spill-Over Effekte zu schätzen. Zukünftige Forschung sollte sich dieser interessanten Frage annehmen, um die umfassende Programmwirkung vom NRW-Talentscouting, auch hinsichtlich seiner etwaigen Ausstrahlungskraft, valide einzuschätzen. Hierdurch wäre es auch möglich abzuschätzen, ob die von uns berichteten Programmwirkungen durch Spill-Over Effekte nach unten verzerrt worden sind. Denn möglicherweise liegt der um den Spill-Over bereinigte Programmeffekt höher als die von uns berichteten Schätzungen.

Trotz dieser Limitationen lassen sich anhand der vorliegenden Ergebnisse politische Implikationen ableiten, die sich sowohl auf die Bekämpfung von Bildungsungleichheit als auch auf die Evaluation bildungspolitischer Maßnahmen beziehen. Unsere Ergebnisse haben gezeigt, dass individuelle Beratungen die soziale Ungleichheit in der Studienaufnahme reduzieren können. Wie oben bereits erwähnt, ist vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse in unseren Augen eine Ausweitung des Programms politisch angeraten. Dabei sollten zur Förderung der Chancengleichheit bei der Studienaufnahme innerhalb der Zielgruppe von jungen Erwachsenen ohne akademischen Hintergrund insbesondere Personen ohne Zuwanderungsgeschichte als Gruppe mit besonderem Beratungsbedarf berücksichtigt werden und weiterhin sollten auch junge Erwachsene mit akademischem Hintergrund am Programm partizipieren. Aufgrund dessen, dass in bildungspolitischen Diskursen regelmäßig vor einer gesellschaftlichen ‚Überakademisierung' gewarnt wird, ist unseres Erachtens zudem besonders hervorzuheben, dass eine Bekämpfung von Bildungsungleichheit in der Studienaufnahme nicht zwingend mit einer Erhöhung der absoluten Studierendenzahlen einhergehen muss. Denn das NRW-Talentscouting führte nicht zu einer Steigerung der absoluten Zahlen von Studierenden, sondern veränderte ‚lediglich' die soziale Zusammensetzung der Studierenden und Auszubildenden. Das Programm erreichte dies, indem die Bildungsentscheidungen von den sozialen Merkmalen entkoppelt wurden und sich stärker an den Potenzialen der jungen Menschen ausrichteten. Dabei handelt es sich um Veränderungen, die vermutlich sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich wünschenswert sind. Denn eine gute Passung zwischen Potenzialen und Bildungswegen sollte zu mehr Zufriedenheit und damit auch zu geringeren gesamtgesellschaftlichen Kosten für Abbrüche von Bildungswegen führen.

Für die Evaluation von Bildungsprogrammen, die auf eine Veränderung nachschulischer Bildungsentscheidungen zielen, hat die ZuBAb-Studie de-

monstriert, dass sich manche positiven Effekte erst mit zeitlicher Verzögerung abzeichnen. Die positive Wirkung des NRW-Talentscouting konnte nur aufgrund der langfristig angelegten wissenschaftlichen Begleitung nachgewiesen werden. Ohne den langen Atem von Politik und Wissenschaft hätten wir die positiven Programmeffekte nicht zeigen können.

Literatur

Angrist, J. D., Imbens, G. W., & Rubin, D. B. (1996). Identification of Causal Effects Using Instrumental Variables. *Journal of the American Statistical Association*, *91*(434), 444–455. https://doi.org/10.1080/01621459.1996.10476902

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. WBV Publikation.

Ballarino, G., Filippin, A., Abbiati, G., Argentin, G., Barone, C., & Schizzerotto, A. (2022). The Effects of an Information Campaign Beyond University Enrolment: A Large-scale Field Experiment on the Choices of High School Students. *Economics of Education Review*, *91*, 102308. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102308

Barone, C. (2011). Some Things Never Change. Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*, *84*(2), 157–176. https://doi.org/10.1177/0038040711402099

Barone, C., & Assirelli, G. (2020). Gender Segregation in Higher Education: An Empirical Test of Seven Explanations. *Higher Education*, *79*(1), 55–78. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2

Barone, C., Schizzerotto, A., Abbiati, G., & Argentin, G. (2017). Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment. *European Sociological Review*, *33*(1), 84–96. https://doi.org/10.1093/esr/jcw062

Barone, C., Schizzerotto, A., Assirelli, G., & Abbiati, G. (2019). Nudging Gender Desegregation: A Field Experiment on the Causal Effect of Information Barriers on Gender Inequalities in Higher Education. *European Societies*, *21*(3), 356–377. https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1442929

Becker, R. & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 161–194). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3_8

BMBF. (2010). *Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland.* Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/umsetzung_bologna_prozess_2007_09.pdf?__blob=publicationFile&v=2

BMBF. (2019). *Abbau von Bildungsbarrieren.* Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Abbau-von-Bildungsbarrieren-1750.html

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials – Toward a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, *9*(3), 275–305. https://doi.org/10.1177/104346397009003002

Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2013). Choices and Enrollments in French Secondary and Higher Education: Repercussions for Second-Generation Immigrants. *Comparative Education Review*, *57*(3), 481–502. https://doi.org/10.1086/670729

Busse, R., & Scharenberg, K. (2022). How Immigrant Optimism Shapes Educational Transitions over the Educational Life Course – Empirical Evidence from Germany. *Frontiers in Education*, *7*, Artikel 894249. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.894249

Charles, M., & Bradley, K. (2002). Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, *67*(4), 573–599. https://doi.org/10.1177/000312240206700405

Charles, M., & Grusky, D. B. (2004). *Occupational Ghettos: The worldwide Segregation of Women and Men. Studies in Social Inequality*. Stanford Univ. Press. https://doi.org/10.1515/9781503618183

Cook, T. D. (2002). Randomized Experiments in Educational Policy Research: A Critical Examination of the Reasons the Educational Evaluation Community has Offered for not Doing Them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *24*(3), 175–199. https://doi.org/10.3102/01623737024003175

Correll, S. J. (2004). Constraints into Preferences. Gender, Status, and Emerging Career Aspirations. *American Sociological Review*, *69*, 93–113. https://doi.org/10.1177/000312240406900106

Daniel, A., & Watermann, R. (2018). The Role of Perceived Benefits, Costs, and Probability of Success in Students' Plans for Higher Education. A Quasi-experimental Test of Rational Choice Theory. *European Sociological Review*, *34*(5), 539–553. https://doi.org/10.1093/esr/jcy022

Eaton, S. B., & Bean, J. P. (1995). An Approach/Avoidance Behavioral Model of College Student Attrition. *Research in Higher Education*, *36*(6), 617–645. https://doi.org/10.1007/BF02208248

Eccles, J. S. (1987). Gender Roles and Women's Achievement-Related Decisions. *Psychology of Women Quarterly*, *11*, 135–172. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x

Eccles, J. S. (1994). Understanding Women's Educational and Occupational Choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *Psychology of Women Quarterly*, *18*, 585–609. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x

Education Endowment Foundation. (2024). *Evaluation FAQs*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/evaluation/process-and-people/evaluation-faqs

Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A., & Solga, H. (2017). Applying to College: Do Information Deficits Lower the Likelihood of College-eligible Students from Less-privileged Families to Pursue Their College Intentions? Evidence from a Field Experiment. *Social Science Research*, *67*, 193–212. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005

Erdmann, M., Helbig, M., & Pietrzyk, I. (2023). Ein Plädoyer für eine neue methodische Übereinkunft. Zum Potenzial von randomisiert-kontrollierten Studien in der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen. *Die Deutsche Schule*, *115*(3), 247–261. https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.08

Erdmann, M., Pietrzyk, I., Helbig, M., Jacob, M., & Stuth, S. (2022). Können intensive Beratungsprogramme soziale Ungleichheit beim Übergang in die Hochschule reduzieren? Ergebnisse eines Feldexperiments. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *48*(1), 137–162. https://doi.org/10.2478/sjs-2022-0007

Erdmann, M., Pietrzyk, I. Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M., & Allmendinger, J. (2022). *Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife – das lässt sich ändern. Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur* (WZB Discussion Paper, P 2022-002). WZB. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/251791/1/1797005731.pdf

Erdmann, M., Schneider, J., Pietrzyk, I., Jacob, M., & Helbig, M. (2023). The Impact of Guidance Counselling on Gender Segregation: Major Choice and Persistence in Higher Education. An Experimental Study. *Frontiers in Sociology*, *8*, Artikel 1154138. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1154138

Erikson, R. & Jonsson, J. O. (Hrsg.). (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. WestviewPress.

Ertl, B., Hartmann, F. G., & Wunderlich, A. (2022). Impact of Interest Congruence on Study Outcomes. *Frontiers in Psychology*, *13*, 816620. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.816620

Fekjaer, S. N., & Birkelund, G. E. (2007). Does the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case. *European Sociological Review*, *23*(3), 309–323. https://doi.org/10.1093/esr/jcm003

Finger, C., Solga, H., Ehlert, M., & Rusconi, A. (2020). Gender Differences in the Choice of Field of Study and the Relevance of Income Information. Insights from a Field Experiment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 100457. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100457

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, *28*(6), 545–579. https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In D. Brown (Hrsg.), *Career Choice and Development* (4. Aufl., S. 85–148). Jossey-Bass.

Griga, D. (2014). Participation in Higher Education of Youths With a Migrant Background in Switzerland. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.5169/SEALS-815104

Griga, D., & Hadjar, A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, *30*(3), 275–286. https://doi.org/10.1093/esr/jct031

Hägglund, A. E., & Lörz, M. (2020). Warum wählen Männer und Frauen unterschiedliche Studienfächer? *Zeitschrift für Soziologie*, *49*(1), 66–86. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0005

Helbig, M., Baier, T., Marczuk, A., Rothe, K., & Edelstein, B. (2011). *„… und warum studierst du dann nicht?" Bundesländerspezifische Unterschiede des Studienaufnahmeverhaltens von Studienberechtigten in Deutschland* (WZB Discussion Paper, P 2011-002). WZB. https://www.econstor.eu/obitstream/10419/72454/1/740899929.pdf

Herbaut, E., & Geven, K. (2020). What Works to Reduce Inequalities in Higher Education? A Systematic Review of the (Quasi-)Experimental Literature on Outreach and Financial Aid. *Research in Social Stratification and Mobility*, *65*, 100442. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100442

Hollis, S., & Campbell, F. (1999). What is Meant by Intention to Treat Analysis? Survey of Published Randomised Controlled Trials. *BMJ (Clinical research ed.)*, *319*(7211), 670–674. https://doi.org/10.1136/bmj.319.7211.670

Ilie, S., Maragkou, K., Brown, A., & Kozman, E. (2022). No Budge for Any Nudge: Information Provision and Higher Education Application Outcomes. *Education Sciences*, *12*(10), 701. https://doi.org/10.3390/educsci12100701

Jackson, M. (Hrsg.). (2013). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford University Press. https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.001.0001

Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems. *Sociology of Education*, *85*(2), 158–178. https://doi.org/10.1177/0038040711427311

Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, *76*(1), 1–19.

Kerr, S. P., Pekkarinen, T., Sarvimäki, M., & Uusitalo, R. (2020). Post-Secondary Education and Information on Labor Market Prospects: A Randomized Field Experiment. *Labour Economics*, *66*. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101888

Kristen, C., & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft, 12* (12), 205–229. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_9

Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, *49*(2–3), 127–151. https://doi.org/10.1177/0020715208088909

Lörz, M. (2019). Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*, 101–124. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00885-1

Mentges, H. (2019). Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008). *Soziale Welt*, *70*(4), 403–434. https://doi.org/10.5771/0038-6073-2019-4-403

Meyer, J., & Strauß, S. (2019). The Influence of Gender Composition in a Field of Study on Students' Drop-out of Higher Education. *European Journal of Education*, *54*(3), 443–456. https://doi.org/10.1111/ejed.12357

Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S., & Stocké, V. (2013). Inequality in Transition to Secondary School and Tertiary Education in Germany. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment* (S. 48–69). Stanford University Press. https://doi.org/10.1515/9780804784481-005

Peter, F., Spiess, C. K., & Zambre, V. (2021). Informing Students About College: Increasing Enrollment Using a Behavioral Intervention? *Journal of Economic Behavior & Organization*, *190*, 524–549. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.07.032

Piepenburg, J. G., & Fervers, L. (2021). Do Students Need More Information to Leave the Beaten Paths? The Impact of a Counseling Intervention on High School Students' Choice of Major. *Higher Education.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00770-z

Pietrzyk, I., Allmendinger, J., Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M., & Stuth, S. (2019). *Future and Career Plans Before High School Graduation (ZuBAb): Background, Research Questions and Research Design* (WZB Discussion Paper, P 2019-004). WZB. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/200256/1/1668718294.pdf

Pietrzyk, I., & Erdmann, M. (2020). Investigating the Impact of Interventions on Educational Disparities: Estimating Average Treatment Effects (ATEs) is Not Sufficient. *Research in Social Stratification and Mobility*, 100471. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100471

Pietrzyk, I., Jacob, M., & Erdmann, M. (2023). Who Benefits from Guidance Counseling? Insights into Native and Immigrant Students of Low Social Origin. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1007/s11577-023-00921-3

Pietrzyk, I., & Neumeyer, S. (2024). Der bemerkenswerte Bildungsaufstieg von Studierenden mit Migrationshintergrund: Ein Streben nach Statusmaximierung. In C. Möller, F. Blome & J. Reuter (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Theoretische Zugänge, empirische Einsichten* (S. 122–143). Beltz-Juventa.

Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *62*(4), 623–653. https://doi.org/10.1007/s11577-010-0119-9

Sudheimer, S., & Buchholz, S. (2021). Muster migrationsspezifischer Unterschiede unter Studienberechtigten in Deutschland: Soziale Herkunft – Schulische Leistungen – Bildungsaspirationen. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 27–58). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5

Zangger, C., & Becker, R. (2019). Experiments in the Sociology of Education: Causal Inference and Estimation Causal Effects in Sociological Reserach on Education. In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook in Sociology. Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 153–171). EE Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788110426.00017

Autor:innenverzeichnis

Inka Achtelik, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Europäische Gesundheits- und Sozialwirtschaft. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lern- und Lehrpsychologie der Universität Duisburg-Essen. In ihrer Forschung befasst sie sich mit Themen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Gesundheits- und Sozialwirtschaft, ungleichheitsorientierter Bildungs- und Gesundheitsforschung sowie der Erforschung von sozialen Selektionsprozessen in Ausbildung und Studium.

Magdalena Bienek, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Forschung & Neue Förderkonzepte des NRW-Zentrums für Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Bildungsungleichheit, Berufsfindung und Talentscouting.

Melinda Erdmann, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und arbeitet im Projekt „Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur“ (ZuBAb). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Hochschulbereich, Geschlechterungleichheiten bei Bildungsentscheidungen und der Berufswahl, sowie in der kausalanalytischen Anwendung quantitativer sozialwissenschaftlicher Methoden.

Marcel Helbig, Prof. Dr., ist Arbeitsbereichsleiter für „Strukturen und Systeme“ am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in Bamberg (LIfBi). Er forscht zu sozialen Bildungsungleichheiten, sozialer Stadtentwicklung und der Schulpolitik in den deutschen Bundesländern.

Marita Jacob, Prof. Dr., ist Professorin für Soziologie am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS) der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen soziale Ungleichheiten im Lebensverlauf, insbesondere in den Bereichen Arbeitsmarkt, Bildung und Familie.

Annette Julius Dr., ist Generalsekretärin der Studienstiftung. Sie leitet die Geschäftsstelle mit Büros in Bonn und Berlin und ist Mitglied des Vorstands.

Marcus Kottmann, Dipl.-Chem., Dipl.-Arb.-Wiss., ist Leiter des NRW-Zentrums für Talentförderung und der Zentralen Betriebseinheit Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen. Seine Arbeitsfelder umfassen strategisches Hochschulmanagement, breitenwirksame Talentförderung und Innovationsmanagement.

Stefan Pabst, Dr., ist Mitarbeiter bei der Studienstiftung des deutschen Volkes und arbeitet im Bereich der Kommunikation.

Irena Pietrzyk, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie der Universität zu Köln. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Sie forscht zu Bildungsungleichheiten (in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund), Bildungsinterventionen und experimentellen Designs.

Franziska Proskawetz, Dr., hat eine HAW-Professur-Stelle (K-Weg-Stelle) inne und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule RWL in Bochum sowie Referentin beim Evangelischen Johanneswerk in Bielefeld. Sie forscht zu sozialen Ungleichheiten im Schulsystem, Übergängen im Bildungssystem, bildungsbezogenen Aufstiegsprozessen, qualitativer Sozialforschung (insbesondere qualitativ-rekonstruktiven Methoden), Auswahlmechanismen für Stipendienprogramme und Begabtenförderungswerke sowie Biografien von Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen.

Juliana Schneider, MA., war von 2021 bis 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln und ist seit 2025 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe im Projekt „Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur“ (ZuBAb). Sie forscht zu Chancengleichheit im Bildungssystem, insbesondere beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich, der Studienfachwahl und im Bereich der Methoden der empirischen Sozialforschung.

Claudia Schuchart, Prof. Dr., ist Professorin für Empirische Bildungsforschung an der School of Education der Universität Wuppertal. In ihrer Forschung untersucht sie das Zusammenspiel von Bildungssystem, soziokulturellem Hintergrund und Bildungs- sowie Ausbildungsverläufen mit Bezug auf das Verhalten, die Einstellungen und die Beurteilungen von Schüler:innen und Lehrer:innen.