

Bremer, Helmut [Hrsg.]; Lange-Vester, Andrea [Hrsg.]
**Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven,
Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten**

Weinheim : Beltz Juventa 2022, 312 S. - (Bildungssoziologische Beiträge)



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Helmut [Hrsg.]; Lange-Vester, Andrea [Hrsg.]: Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim : Beltz Juventa 2022, 312 S. - (Bildungssoziologische Beiträge) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291373 - DOI: 10.25656/01:29137

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291373>

<https://doi.org/10.25656/01:29137>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Helmut Bremer |

Andrea Lange-Vester (Hrsg.)

Entwicklungen im Feld der Hochschule

Grundlegende Perspektiven,
Steuerungen, Übergänge und
Ungleichheiten

Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester (Hrsg.)
Entwicklungen im Feld der Hochschule – Grundlegende Perspektiven,
Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:

Mona Granato | Christian Imdorf | Alexandra König |
Andrea Lange-Vester | Christina Möller | Oliver Winkler

Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester (Hrsg.)

**Entwicklungen im Feld
der Hochschule –
Grundlegende Perspektiven,
Steuerungen, Übergänge
und Ungleichheiten**

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6536-7 Print
ISBN 978-3-7799-5861-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Entwicklungen im Feld der Hochschule – Einleitung	
<i>Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester</i>	9
I Entwicklungen im Feld der Hochschule: Problematisierungen und grundlegende Perspektiven	21
Symbolisches Kapital in der Wissenschaft – zur Transformation von WissenschaftlerInnen in WissenschaftskapitalistInnen <i>Thomas Höhne</i>	22
Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung <i>Bettina Dausien</i>	41
II Steuerungen von Hochschule und Studium	63
Corporate Design Policies als weiches Governanceinstrument zur Managerialisierung der Universitäten <i>Angela Graf und Klarissa Lueg</i>	64
Hidden Mechanism? Die Regulierung der Studienoptionen von Studieninteressierten des Dritten Bildungswegs <i>Walburga Katharina Freitag, Eva-Maria Danzeglocke und Laura Berndt</i>	77
Chancengleichheit in der Begabtenförderung? Eine Untersuchung zum Umgang mit Sozialstatistiken am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes <i>Arne Böker</i>	94
III Aneignungen, Passungen und gesellschaftspolitische Haltungen von Studierenden	109
„Warum ich da jetzt richtig bin“ – Handlungsorientierungen von Studierenden im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulbildung <i>Sabine Freudhofmayer</i>	110
„Bleib, wie du bist, auch wenn sie sagen, dass du nichts bist!“ – Methodologische Überlegungen zu Anrufungen, Aneignungen und Transformationen im Kontext von akademischem Habitus <i>Alina Brehm und Flora Petrik</i>	123

Die fachwissenschaftliche Anrufung einer milieuspezifischen Klientel. Zur Passung von Studierenden und Studienfach am Beispiel des Elitenetzwerks Bayern <i>Katja Klebig</i>	137
Alles beim Alten oder veränderte Sichtweisen? Gesellschaftspolitische Werthaltungen von Studierenden im Zeitvergleich <i>Sebastian Dippelhofer</i>	152
IV Bildungungleichheit und Heterogenität der Studierenden	167
Differenz in der Hochschullehre – eine Analyse von Umwelterwartungen in Medien- und Professionsdiskursen <i>Nadine Bernhard</i>	168
Doing Difference in Studiengangskulturen von MINT-Fächern. Die Vervielfältigung teilhaberevanter Passungsverhältnisse im Lichte einer heterogenen Studierendenschaft <i>Julia Elven</i>	183
Die Studienberatung im Kontext ungleicher Bildungschancen im Studium <i>Martin Schmidt</i>	197
Digitale Praktiken und das Studium <i>Isabel Steinhardt</i>	213
Soziale Ungleichheit beim Lernverhalten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Habitusermeneutisch ausgewertete Beispiele aus einer Hochschule für angewandte Wissenschaften <i>Max Reinhardt</i>	227
V Abbrüche und Übergänge	243
Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten <i>Natalie Pape, Kerstin Heil und Heidrun Schneider</i>	244
Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Studienfachwahl von geflüchteten Studieninteressierten in der Studienvorbereitung <i>Michael Grüttner und Stefanie Schröder</i>	261

Should I stay or should I go? Der Studienwechsel als Indikator des Studien(miss)erfolgs – institutionelle und individuelle Perspektiven <i>Sylvi Mauermeister, Melinda Erdmann und Olaf Ratzlaff</i>	277
Biografische Wege vom Studium in die Berufsausbildung <i>Dominik Wagner-Diehl</i>	294
Verzeichnis der Autor*innen	307

Entwicklungen im Feld der Hochschule – Einleitung

Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester

Die Veränderung des strukturellen Rahmens, in dem an den Hochschulen geforscht, gelehrt und gelernt wird, und die Reflexion dieses Umbaus und seiner Bedeutung für Wissenschaftler*innen, Studieninteressierte und Studierende bildeten wichtige Ansatzpunkte für eine Tagung der Sektion „Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, die im Mai 2019 in Hannover stattfand. Die Beiträge dieses Sammelbands, deren Augenmerk besonders der Gruppe der Studierenden gilt, gehen auf diese Tagung zurück.

Vielfach lassen sich die Veränderungen als Folge von Entwicklungen einordnen, bei denen sich der Staat zurückgezogen hat, die Hochschulen bzw. Hochschulleitungen mehr Autonomie erhalten haben und neue Steuerungslogiken etabliert wurden (Münch 2011). Dazu zählt beispielsweise der Einzug des New Public Management in die deutsche Hochschulpolitik etwa Mitte der 1990er Jahre, mit dem der Fokus auf die Organisation gelegt und betriebswirtschaftliche Logiken auf staatlich geführte Bildungsorganisationen übertragen wurden. Der anschließende Bologna-Prozess mit dem Resultat der neuen Studienstrukturen (u. a. gestufte Studiengänge, Standardisierung, ECTS) war in Deutschland ebenfalls mit dem Bestreben verbunden, die Hochschulen unter stärker betriebswirtschaftlichen und wettbewerblichen Gesichtspunkten zu steuern. Zielvereinbarungen, (Re-)Akkreditierungen, Evaluationen und Qualitätsmanagement sind zu festen Bestandteilen des Hochschulalltags geworden, mit denen umfassende Selbst- und Fremdbeobachtungen verankert worden sind.

Zur Veränderung der Hochschullandschaft in Deutschland hat auch die im Jahr 2005 eingeführte Exzellenzinitiative beigetragen (Hartmann 2010). Erhebliche Forschungsmittel sind seitdem auf einen kleinen Kreis privilegierter Universitäten konzentriert worden, während den Universitäten und Fachhochschulen, die von dieser Initiative nicht profitieren konnten, mindestens implizit zugeschrieben wird, in erster Linie für die Hochschulausbildung der Studierenden zuständig zu sein. Dies hat die durchaus intendierte Folge, dass sich die Hochschul- und Wissenschaftslandschaft zielstrebig in Richtung zunehmender Wettbewerbs- und Konkurrenzorientierung verändert hat – eine Entwicklung, der sich kaum eine Hochschule entziehen kann und die zu erheblichen Wandlungen auch innerhalb der Hochschulen führt. So ist die Bedeutung von Drittmitteln und befristeten Programmen in den Hochschulen angesichts knapper gewordener Grundfinanzierung über die Jahre zunehmend gestiegen.

Entsprechend hat die Planungsunsicherheit der Hochschulen – anders als in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen – zugenommen.

Verändert haben sich auch die Beschäftigungsvoraussetzungen und -verhältnisse beim Hochschulpersonal. Der Anteil befristeter Arbeitsverhältnisse ist gestiegen; das betrifft auch die Beschäftigten der Verwaltung. In der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen arbeiten seit Jahren etwa 90 Prozent der Beschäftigten auf Grundlage befristeter Verträge. Mit der in den 2000er Jahren eingeführten W-Besoldung sind für Professor*innen sog. leistungsbezogene Verträge eingeführt worden.

Zugleich sind die Hochschulen durch die ungebrochene Tendenz zum vermehrten Erwerb „kulturellen Kapitals“ herausgefordert. In den vergangenen zwanzig Jahren sind die Studierendenzahlen um mehr als eine Million auf mittlerweile fast drei Millionen gestiegen. Das betrifft die Hochschulen, Hochschulstandorte und -typen sowie Disziplinen und Studiengänge in unterschiedlicher Weise. Auch gibt es inzwischen teilweise rückläufige Bewerber*innenzahlen, die insbesondere die Existenz kleinerer Studiengänge bedrohen.

Das Spektrum der Voraussetzungen und Erwartungen der Studierenden ist in der Vergangenheit breiter geworden und bringt erhebliche Umstellungsanforderungen für die Hochschulen mit (Lange-Vester/Schmidt 2020). Auf die quantitative Zunahme und die auf den ersten Blick gestiegene Heterogenität der Studierenden, zu der auch die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte beiträgt, reagieren viele Hochschulen mit Programmen und Konzepten zu diversitäts- und heterogenitätssensibler Lehre und Studiengestaltung. Gleichwohl halten sich Strukturen sozialer Ungleichheit hartnäckig, ebenso wie Muster geschlechtsspezifischer wie ethnisch-kultureller und anderer Differenzen. Auch ist die Zahl der Studienabbrecher*innen trotz der Umstellung auf stärker strukturierte Studienprogramme nach wie vor hoch (Neugebauer/Daniel/Wolter 2021). Dabei besteht weiterhin Forschungsbedarf in der Frage, wie Studienabbrüche entstehen, wie sie biographisch verarbeitet werden und welche beruflichen Wege die ehemaligen Studierenden einschlagen.

Überhaupt sind Übergänge in das Studium, Studienfachwahlen (einschließlich des zweiten und dritten Bildungswegs) wie auch Einmündungen in Arbeit und Beruf vielfach wenig erforscht. Das verweist zugleich auf das Studium selbst als Statuspassage, die biographie- und lebenslauftheoretisch als eine Phase betrachtet werden kann, die für die fachliche, soziale, politische und kulturelle Entwicklung und „Identitätsbildung“ von erheblicher Relevanz ist (Richter/Friebertshäuser 2019). Die Frage, wie solche biographischen Aneignungsprozesse im Studium verlaufen, ob und wie gerade in den kürzeren Bachelorstudiengängen fachkulturelle und disziplinäre Identitäten ausgebildet und habituspezifische Passungen hergestellt werden können, steht in der Hochschulforschung zumeist weniger im Mittelpunkt.

Die strukturellen Veränderungen betreffen auch den Studienalltag und das Studienangebot. Die inzwischen abgeschlossene und arbeitsintensive Umstellung auf die gestuften Studiengänge hat keineswegs dazu geführt, dass Ruhe eingekehrt ist. Um unter anderem berufsbegleitendes Studieren oder ein Weiterbildungsstudium in stärkerem Umfang zu ermöglichen, werden immer neue Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt, wobei die disziplinären Verankerungen und Zuordnungen oft diffus sind. Dabei stellen die Anforderungen und Zielsetzungen des Studiums insgesamt verstärkt auf eine Berufsbefähigung ab, die stets auch neu auf den gesellschaftlichen Wandel abzustimmen ist.

Insgesamt ergibt sich ein Bild, in dem die Hochschulen mit immer wieder neuen und teils auch widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert sind und die Akteurskonstellation im wissenschaftlichen Feld (Bourdieu 1998) insgesamt unter erheblichen Veränderungsdruck geraten ist.

Die Beiträge des Bandes

Die Beiträge des vorliegenden Bandes greifen einige der skizzierten Aspekte und Entwicklungen auf. Im Kern geht es dabei um die Frage, wie die Beteiligten mit ihren spezifischen Voraussetzungen, Erwartungen und weitergehenden Perspektiven einerseits und die institutionell gesetzten Anforderungen andererseits in der Ausgestaltung des Hochschulalltags und der biographischen Wege und Strategien zusammenwirken. Ebenso gerät in den Blick, wie sich die skizzierten Entwicklungen im Feld der Hochschule theoretisch-konzeptionell bzw. theoretisch-empirisch fassen lassen.

I Entwicklungen im Feld der Hochschule: Problematisierungen und grundlegende Perspektiven

Grundlegend nähern sich den aufgeworfenen Fragen die Beiträge von Thomas Höhne und Bettina Dausien.

So ist mit der Ökonomisierung einer der Prozesse beschrieben, die in den vergangenen Jahren auf allen Ebenen zu massiven Veränderungen im Feld der Hochschule geführt haben. Davon ausgehend geht *Thomas Höhne* in seinem Beitrag *Symbolisches Kapital in der Wissenschaft – zur Transformation von WissenschaftlerInnen in WissenschaftskapitalistInnen* gestützt auf Bourdieus Konzept des wissenschaftlichen Feldes diesen Wandlungsprozessen nach. Zentral für seine Argumentation ist, dass Ökonomisierungsprozesse auch nicht-monetäre symbolische Güter und Profite berücksichtigen müssen. Er arbeitet heraus, dass in einem so gerahmten wettbewerblichen Geschehen zur Wahrheitssuche als dem im wissenschaftlichen Feld zentralen Aspekt die Sichtbarkeit

„als eine Art neue Währung hinzutritt“, die sich dadurch auszeichnet, dass „der Wert von Wissen und Bildung (neu) bemessen wird“. Dies ist eingebunden in ein vielfältiges und durch Digitalisierungsprozesse zusätzlich befeuertes System von neuen „institutionellen Strukturen, Praktiken und Subjektivierungsweisen“, denen sich die Akteur*innen kaum entziehen können. Es geht um eine „datenbasierte Objektivierung und Quantifizierung von Erfolg und Kapital durch Evaluation“, die eine „neue Form der Inwertsetzung von symbolischem Kapital und Akteur“ zur Folge hat und in der Figur des/der Wissenschaftskapitalisten*in kulminiert. Dadurch werden die Koordinaten des wissenschaftlichen Feldes insgesamt verschoben.

Mit den von Thomas Höhne beschriebenen Phänomenen sind Mechanismen benannt, die sich in Begriffen wie Messbarkeit, Evidenz, Kompetenzen, Evaluation, Erträgen, Optimierungen, Zitationsindex usw. äußern und auf die sich Hochschulforschung oft bezieht. Weniger im Blick der Forschung ist, wie sich die soziale Welt der Hochschule und Wissenschaft heute den dort tätigen Individuen – insbesondere Studierenden und Wissenschaftler*innen – zeigt. Hier setzt der Beitrag von Bettina Dausien mit dem Titel *Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung* an. Ihr geht es darum, dass etwa das Studium und die Frage, ob und wie sich Studierende die Inhalte und die Kultur der Hochschule zu eigen machen, in einen biographischen Kontext eingeordnet werden muss. Das schließt die Ebenen der gesellschaftlichen Kontextualisierung (also wie etwa soziale Ungleichheit, Geschlecht und Migration wirksam werden), der Zeitlichkeit, der Perspektivität der sozialen Subjekte sowie der „Biographizität“ (verstanden als „Fähigkeit des Subjekts, sich seine konkrete soziale Welt aktiv und eigensinnig anzueignen“) mit ein. Im Ergebnis gilt es, die Individuen nicht nur als passive „Opfer“ der Strukturen zu sehen, sondern als handelnde Personen, die die soziale Welt der Hochschule und Wissenschaft mitgestalten. Dies muss, so Bettina Dausien, in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung stärker Berücksichtigung finden.

Die beiden Texte öffnen somit unterschiedliche Perspektiven und analytische Zugänge, an die die nachfolgenden Beiträge vielfältig anschließen.

II Steuerungen von Hochschule und Studium

Die im Beitrag von Thomas Höhne herausgearbeiteten Entwicklungen bilden den Hintergrund für die Implementierung einer Reihe neuartiger institutioneller Mechanismen der Governance und anderer Formen der Steuerung, durch die Hochschule und Studium auf verschiedenen Ebenen anders ausgerichtet werden. Ein wesentlicher Aspekt für die Hochschule als Organisation ist der in den vergangenen Jahrzehnten durch verschiedene Anreizsysteme erheblich forcierte

Wettbewerb um finanzielle Ressourcen und Prestige. Zugenommen hat in diesem Zusammenhang innerhalb der Organisation die Autonomie vor allem der Präsidien und damit deren Entscheidungsbefugnis, geschwächt wurde der Einfluss der akademischen Selbstverwaltung. Mit dieser Entwicklung verbunden sind Kämpfe und Spannungsverhältnisse zwischen den neuen Steuerungsansprüchen der Hochschulleitungen und den Autonomie- und Selbstverwaltungsansprüchen der Professor*innenschaft. Dies wird im Beitrag *Corporate Design Policies als weiches Governanceinstrument zur Managerialisierung der Universitäten* von *Angela Graf und Klarissa Lueg* deutlich. Die Autorinnen zeigen am Beispiel der Analyse präsidialer Vorworte von insgesamt 35 Corporate Design Handbüchern deutscher Universitäten, die seit den 2000er Jahren vermehrt herausgegeben werden, wie unter dem Label des Corporate Designs einerseits Verbundenheit mit der Organisation hergestellt, zugleich aber auch Herrschaftsstrukturen innerhalb derselben gefestigt werden. Insgesamt trägt diese Form subtiler Steuerung dazu bei, das Bild der „unternehmerischen Hochschule“ zu etablieren, die sich im Rahmen einer marktförmig und wettbewerblich organisierten Wissenschaftslandschaft platzieren soll.

Die auch politisch gewollte Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte stellt als sog. „Dritter Bildungsweg“ vordergründig zunächst einen symbolisch wichtigen Schritt dar, um Kompensation für die problematische Selektivität des Schulsystems zu ermöglichen und Privilegien des Zugangs zum Studium abzubauen. Für die Bundesländer und die Hochschulen war und ist damit zugleich die Notwendigkeit der konkreten Ausgestaltung der Zugangsregelung verbunden, um die „Eignung“ der Bewerber*innen für das jeweilige Studienfach festzustellen. *Walburga Katharina Freitag* (unter Mitarbeit von *Eva-Maria Danzeglocke und Laura Berndt*) greift dies in ihrem Beitrag *Hidden Mechanism? Die Regulierung der Studienoptionen von Studieninteressierten des Dritten Bildungswegs* auf, indem sie die uneinheitlichen entsprechenden Regelungen der Bundesländer analysiert. Dabei erweist sich die Steuerung des Zugangs bzw. der Zulassung zum Studium über den „Dritten Bildungsweg“ als hoch komplexer Prozess, der auf drei Ebenen – Landeshochschulgesetze, Landesverordnungen und Hochschulverordnungen – stattfindet und in dem sich das Fortwirken selektiver Strukturen andeutet.

Die Vergabe von Stipendien stellt eine andere Form dar, Zugang zum Studium zu steuern und damit möglicherweise auch Mechanismen sozialer Selektivität entgegenzuwirken. *Arne Böker* geht dieser Frage in seinem Beitrag *Chancengleichheit in der Begabtenförderung? Eine Untersuchung zum Umgang mit Sozialstatistiken am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes* nach. Ihn interessiert besonders, wie die Studienstiftung selbst intern und in ihrer Kommunikation nach außen mit dem sozialstatistischen Profil der Geförderten umgeht. Mittels einer Diskursanalyse arbeitet er heraus, wie durch die selektive Auswahl und Interpretation sozialstatistischer Daten Mechanismen sozialer

Ungleichheit in der Begabtenförderung verschleiert werden und die Arbeit der Stiftung dadurch zugleich in eine „Erfolgsgeschichte“ umgedeutet wird.

III Aneignungen, Passungen und gesellschaftspolitische Haltungen von Studierenden

Die unter der Überschrift „Aneignungen, Passungen und gesellschaftspolitische Haltungen“ versammelten Beiträge verbindet, dass sie die Perspektive der Studierenden einnehmen und aus verschiedenen Blickwinkeln danach fragen, wie sich Studierende zu den strukturellen Studienbedingungen ins Verhältnis setzen, ob und wie es ihnen gelingt, „Passung“ herzustellen, und welche Haltungen zum Studium sie entwickeln.

Sabine Freudhofmayer legt in ihrem Beitrag „*Warum ich da jetzt richtig bin*“ – *Handlungsorientierungen von Studierenden im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulbildung* zugrunde, dass die Universität im Zuge der Ökonomisierung als Organisation eine stärker nach ökonomischen Rationalitätskriterien ausgerichtete Studienstruktur entwickelt hat und entsprechende Studierpraktiken quasi einfordert. Die Autorin fragt danach, wie Studierende als Akteure innerhalb der Universität damit umgehen und wie sie ihr Studium gestalten. Gestützt auf Gruppendiskussionen mit Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaft arbeitet sie das Zusammenspiel von organisationaler Studienstruktur und den Erfahrungskonstruktionen der Studierenden heraus und kann aufzeigen, dass Studierende gewissermaßen darum kämpfen, innerhalb als eng wahrgenommener Vorgaben auch selbstbestimmte Schwerpunkte – etwa bei der Wahl des Themas für die Bachelorarbeit – zu setzen und das Studium somit für sich als Bildungsprozess zu gestalten.

Die Frage der Passungsverhältnisse wird oft im Anschluss an Bourdieu und bezogen auf die Diskrepanz des biographisch und milieuspezifisch erworbenen und an die Hochschule mitgebrachten („primären“) und des im Studium und von der Organisation erwarteten („sekundären“) Habitus untersucht. Vor diesem Hintergrund und verbunden mit dem Konzept der Anrufung (Althusser, Butler) nehmen *Alina Brehm und Flora Petrik* in ihrem Beitrag „*Bleib, wie du bist, auch wenn sie sagen, dass du nichts bist!*“ – *Methodologische Überlegungen zu Anrufungen, Aneignungen und Transformationen im Kontext von akademischem Habitus*“ in den Blick, wie Studierende sich in diesen Prozessen positionieren und einen akademischen Habitus ausbilden. Gestützt auf biographische Interviews und ethnographische Beobachtungen geht es ihnen vor allem darum, die Prozesse der Modifizierung und Transformation des Habitus empirisch einzuholen.

Katja Klebig fokussiert milieu- und klassenspezifische Passungsverhältnisse unter der Überschrift *Die fachwissenschaftliche Anrufung einer milieuspezifischen*

Klientel. Zur Passung von Studierenden und Studienfach am Beispiel des Elitennetzwerks Bayern. Hier geht es um spezielle Studienprogramme, die durch ihre Konzipierung (etwa spezifische Inhalte, internationale Ausrichtung, Forschungsorientierung) implizit Studierende adressieren, die bereits eine soziale Nähe zur Institution aufweisen. Auf der Basis qualitativer Interviews kann die Autorin aufzeigen, wie sich dadurch Passungsverhältnisse ergeben, die zudem fachspezifisch unterschiedlich ausgeprägt werden.

Mit der Herstellung von fachkultureller, milieu- und geschlechtsspezifischer Passung ist eine wichtige Ebene im Hinblick auf veränderte Aneignungsweisen des Studiums benannt. Die in den letzten Jahren weit reichenden strukturellen Veränderungen im Feld der Hochschule mit ihrer stärkeren Fokussierung auf strukturierte Planung, Standardisierung und Wirtschaftlichkeit wirken sich auf vielen Ebenen aus. Wenig untersucht sind dabei mögliche Folgen dieser Entwicklungen für die gesellschaftspolitischen Orientierungen der Studierenden. Das ist das Thema des Beitrags *Alles beim Alten oder veränderte Sichtweisen? Gesellschaftspolitische Werthaltungen von Studierenden im Zeitvergleich* von Sebastian Dippelhofer. Gestützt auf mehrere standardisierte Studien kann er herausarbeiten, dass sich teilweise, auch in Bezug auf das (Nicht-)Vertreten demokratischer Werte, problematische Entwicklungen zeigen, die durchaus Folge von Ökonomisierungsprozessen sein können. Der Beitrag unterstreicht die Aufgabe der Hochschule, nicht allein die rein fachliche Leistung der Studierenden, sondern auch ihr politisch-demokratisches Potential zu fördern.

IV Bildungsungleichheit und Heterogenität der Studierenden

Mit dem Fokus auf Passungen ist bereits auf unterschiedliche soziale und kulturelle Voraussetzungen verwiesen, die für die Sozialisation für und durch die Hochschule und damit verbundene Prozesse der Aneignung von Studium und Hochschule und die Herausbildung fachkultureller bzw. disziplinärer „Identität“ sehr bedeutsam sind. In den Beiträgen des Abschnitts „Bildungsungleichheit und Heterogenität der Studierenden“ werden solche Zusammenhänge spezifisch ausgeleuchtet.

So fragt Nadine Bernhard in ihrem Beitrag *Differenz in der Hochschullehre – eine Analyse von Umwelterwartungen in Medien- und Professionsdiskursen* nach Differenzkategorien, die als relevant für die pädagogische Praxis von Hochschullehrenden konstruiert werden. Gestützt auf institutionen- und medientheoretische Perspektiven nimmt sie die Rolle von Printmedien in den Blick und wertet mittels einer Diskursanalyse hochschulpolitische Beiträge der Wochenzeitung DIE ZEIT aus den Jahren 2010 bis 2018 aus. Im Ergebnis zeigt sich, dass in der medialen Darstellung Heterogenität eher in Form individualisierter Zuschreibungen sichtbar wird, während dahinter liegende Kategorien wie soziale

Herkunft und Geschlecht, die auf gesellschaftliche Hintergründe verweisen, weitgehend ausgeblendet und damit tendenziell auch den Lehrenden verborgen bleiben.

Dabei spielen Geschlechterdifferenzen und -ungleichheiten in zahlreichen Studienfächern eine wichtige Rolle für Passungen im Studium, die auch in den Fachkulturen zum Ausdruck kommen. Das betrifft etwa die stark männlich geprägten MINT-Fächer. Hier setzt der Beitrag von *Julia Elven* an mit dem Titel *Doing Difference in Studiengangskulturen von MINT-Fächern. Die Vervielfältigung teilhaberelevanter Passungsverhältnisse im Lichte einer heterogenen Studierendenschaft*. Gestützt auf ethnographische Beobachtungen in den Fächern Mathematik und Informatik rekonstruiert sie verschiedene, vor allem kleidungs- und sprachstilbezogene Praktiken und Codes, die in Bezug auf geschlechtliche Ungleichheit über (Nicht-)Zugehörigkeit mitentscheiden.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Voraussetzungen beim Zugang zum Studium ist auch danach zu fragen, was die Hochschulen selbst tun können, um Passung und das Einüben eines hochschul- und studiumaffinen „sekundären Habitus“ zu ermöglichen. Mit der Studienberatung existiert eine institutionalisierte Instanz, um diese Thematik aufzunehmen. Hier setzt der Beitrag von *Martin Schmidt* mit dem Thema *Die Studienberatung im Kontext ungleicher Bildungschancen im Studium* an. Anknüpfend an neuere professionssoziologische Arbeiten zur Habitussensibilität macht er auf die Bedeutung des milieuspezifischen Habitus der Beratenden für die Gestaltung des Beratungsprozesses aufmerksam und fragt nach der Rolle der Studienberatung bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Die Digitalisierung wird schon seit mehr als zehn Jahren intensiv im Kontext der Hochschule diskutiert und hat zu erheblichen Veränderungen geführt, wie auch der Beitrag von *Thomas Höhne* schon andeutet. Die Corona-Pandemie hat die Entwicklung massiv beschleunigt und dabei insbesondere die Bedeutung für die Hochschullehre in den Fokus gerückt. Wie dies mit Ungleichheitslagen zusammenhängt, ist bisher empirisch kaum erforscht. *Isabel Steinhardt* greift in ihrem Beitrag *Digitale Praktiken und das Studium* Fragen danach auf, inwiefern Studierende bei der Aneignung des Studiums über selbstverständlich gewordene und insofern inkorporierte digitale Praktiken des Studierens verfügen und ob dabei Strukturen sozialer Ungleichheit wirksam sind. Gestützt auf qualitative Interviews mit Studierenden der Rechtswissenschaften und der Sozialen Arbeit, arbeitet sie im Rahmen ihrer explorativen Studie heraus, dass Studierende digitale Technologien und Kommunikationsformen zwar im Alltag sehr stark nutzen, aber offenbar kaum für das Studium im engeren Sinne. Dass dabei zudem Strukturen sozialer Ungleichheit fortbestehen, verweist nicht zuletzt auf Herausforderungen für die Hochschuldidaktik.

Ungleiche Zugänge zum Studium und unterschiedlicher Formen seiner Aneignung stehen auch im Mittelpunkt des Beitrags *Soziale Ungleichheit*

beim Lernverhalten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. *Habitus-hermeneutisch ausgewertete Beispiele aus einer Hochschule für angewandte Wissenschaften* von Max Reinhardt. Er interessiert sich in seiner auf qualitative Befragungen gestützten Untersuchung für das Lernverhalten von Studierenden aus unterschiedlichen Milieus und Zusammenhänge mit dem jeweiligen Habitus. Dabei zeigt sich in den Fallbeispielen, dass für das Lernverhalten der Studierenden die Wahrnehmung und Bewertung des Gruppen- bzw. Alleinlernens sowie das Verhältnis zu Lehrenden relevant sind. Ebenfalls von Bedeutung sind Klassifikationsschemata von Hedonismus und Askese, die in den Fallbeispielen in Unterscheidungen zwischen „faul“ und „fleißig“ zum Tragen kommen. Die Ergebnisse verdeutlichen in Bezug auf die Organisation und Gestaltung der Lehre ebenfalls die Notwendigkeit, diese ungleichen Voraussetzungen und Perspektiven stärker zu berücksichtigen.

V Abbrüche und Übergänge

Auch die Beiträge, die sich mit Übergängen in ein und aus einem Studium sowie mit Fach- oder Hochschulwechsellern und mit Studienabbrüchen befassen, zeigen, dass die spezifischen Prozesse und mit ihnen verbundenen Wahrnehmungen und Entscheidungen jeweils im längerfristigen biographischen Kontext zu deuten sind. Sie hängen zudem mit einem Bündel von Merkmalen zusammen, in dem vor allem die soziale Herkunft der Studierenden, Studieninteressierten und -abreicher*innen als jeweils wesentlich herausgearbeitet wird.

Natalie Pape, Kerstin Heil und Heidrun Schneider zeigen in ihrer qualitativen Untersuchung *Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten*, wie die habitus- und milieuspezifisch erworbenen Bildungsstrategien der Studierenden ihre Aneignung des Studiums prägen. Entlang exemplarischer Fallbeispiele von Studienabreicher*innen aus verschiedenen Fächergruppen werden unterschiedliche Passungen zu den Anforderungen und Erwartungen der Hochschule und des jeweiligen Studienfachs verdeutlicht. Die dauerhaften Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und hochschulischem Feld, die aus den Passungsproblemen resultieren, führen zum Studienabbruch. Entsprechende Schwierigkeiten, den Hochschulalltag zu bewältigen, zeigen sich nicht nur bei Bildungsaufsteiger*innen, die mit dem akademischen Betrieb noch unvertraut sind; allerdings verfügen sie über vergleichsweise weniger selbstbewusste Strategien in der Aneignung des Studiums und der Verarbeitung des Studienabbruchs, den sie sich oft vor allem selbst zuschreiben.

Eine Reihe von Forschungen bestätigt, dass für den Studienerfolg unter anderem wichtig ist, eine Bindung für das gewählte Studienfach mitzubringen. Anderenfalls werden Fachwechsel und Studienabbrüche wahrscheinlicher.

Nicht untersucht ist dabei bisher die Studienfachwahl von Geflüchteten. *Michael Grüttner* und *Stefanie Schröder* gehen in ihrem Beitrag *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Studienfachwahl von geflüchteten Studieninteressierten in der Studienvorbereitung* der Frage nach, inwiefern die Studienfächer, für die sich geflüchtete Studieninteressierte entscheiden, ihrem Wunschfach entsprechen. Die Untersuchung mit einem Mixed-methods-Ansatz zeigt, dass Wunsch und Wirklichkeit bei der Hälfte der geflüchteten Studieninteressierten in studienvorbereitenden Kursen nicht übereinstimmen. Dabei zeigen sich in den qualitativen Befragungen unterschiedliche Fachwahlpraktiken und Entwicklungspfade, in denen vorgängige Fachorientierungen reproduziert oder auch transformiert werden.

Während *Michael Grüttner* und *Stefanie Schröder* in der häufig fehlenden Fachbindung der studieninteressierten Geflüchteten ein erhöhtes Abbruchrisiko vermuten, kommen *Melinda Erdmann*, *Sylvi Mauernermeister* und *Olaf Ratzlaff* in ihrer Untersuchung *Should I stay or should I go? Der Studienwechsel als Indikator des Studien(miss)erfolgs – institutionelle und individuelle Perspektiven* unter anderem zu dem Schluss, dass Studierende, die nicht im Wunschfach studieren, häufiger Studienwechsel vollziehen, d. h. die Hochschule, das Studienfach bzw. den Studienabschluss wechseln, dass damit aber kein pauschal höheres Abbruchrisiko verbunden ist. Vielmehr deuten ihre empirischen Befunde auf einen positiven Zusammenhang zwischen Studienwechsel und Studienerfolg im weiteren individuellen Verlauf des Studiums. Dabei unterscheiden sich die Abschlusschancen von Studienwechsler*innen in traditionellen und reformierten Studiengängen sowie nach dem Zeitpunkt des Studienwechsels und der Fächergruppe. Zudem sind es vor allem Studierende aus akademisch geprägten Elternhäusern, die häufiger Studienwechsel vollziehen, während Studierende ohne akademischen Hintergrund das Studium eher abbrechen.

Zahlreiche junge Menschen nehmen im Anschluss an ihre Berufsausbildung ein Studium auf; dieser Weg ist längst nicht mehr ungewöhnlich. Dass umgekehrt Akademiker*innen ihrem Studium eine berufliche Ausbildung anschließen, kommt dagegen seltener vor und ist bisher auch kaum im Blick der Forschung. *Dominik Wagner-Diehl* untersucht im abschließenden Beitrag *Biografische Wege vom Studium in die Berufsausbildung* anhand narrativ-biografischer Interviews mit Akademiker*innen in Ausbildungsberufen die Frage nach der biografischen Bedeutung des Studiums in dieser Gruppe. Entlang von zwei Fallbeispielen wird insbesondere herausgearbeitet, dass Studium und Berufsausbildung in einen biografischen Gesamtkontext eingebettet sind, für den unter anderem die soziale Herkunft und damit verbundene Erfahrungen und Erwartungen relevant ist. Dabei ist die Studienaufnahme des Fallbeispiels aus akademischem Elternhaus zu selbstverständlich, als dass eine Ausbildungsoption in Betracht kommt, die letztlich zur Selbstverwirklichung beiträgt. Im Fallbeispiel der Bildungsaufsteigerin hingegen entspricht das Studium den Neigungen, ist aber nicht mit beruflichen

Strategien und realistischen Kenntnissen der Berufsaussichten verbunden; die anschließende Ausbildung dient in diesem Fall der Sicherheit.

Zu guter Letzt möchten wir allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge danken, die die Diskussion um die Entwicklungen im Feld der Hochschule bereichern und zur Auseinandersetzung über ein vielfältiges Themenspektrum anregen. Danken möchten wir auch Jeannine Fischer und den hannoverschen Kolleg*innen, die in bewährter Zusammenarbeit entscheidend zum Gelingen der Tagung beigetragen haben, aus der dieser Band hervorgegangen ist. Und einmal mehr halten wir sehr gerne den besonderen Beitrag und Anteil fest, den Michael Bruns am Entstehen des Buchmanuskripts hatte: Herzlichen Dank dafür!

Duisburg-Essen und Hannover, Juni 2021

Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (2019): Studieren – Forschen – Praxis. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Feld universitären Lebens. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In: Leviathan 38, H. 3, S. 369–387.
- Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.) (2020): Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.) (2021): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS.

I Entwicklungen im Feld der Hochschule: Problematisierungen und grundlegende Perspektiven

Symbolisches Kapital in der Wissenschaft – zur Transformation von WissenschaftlerInnen in WissenschaftskapitalistInnen

Thomas Höhne

Einleitung

Wer auf der Plattform ‚academia‘ registriert ist, hat über den Zugriff auf Publikationen hinaus auch die Option, im Premiumbereich mehrfach seine Performance zu erkunden, sich und anderen sichtbar zu machen sowie sie zu steigern, wenn einem danach ist: Man kann seine ‚growing reputation‘ tracken, nachschauen, was die wissenschaftliche Gemeinde über einen denkt und kann die Gelegenheit nutzen, zu schauen, in welchen Publikationen man wie Erwähnung findet, also quasi seine ‚Selbstwirksamkeit‘ in Sachen impact prüfen. Solche Praktiken steigern die Neugierde und wirken in gewisser Weise lustfördernd wie bei einem Spiel, bei dem die Beobachtung der anderen TeilnehmerInnen und der strategischen Planung der eigenen Ressourcen (Spieleinsatz, Gewinnchancen) im Vordergrund steht. Ein weiteres Beispiel für eine digitale Beobachtung und Vergleichbarkeit stellen die ‚Metrics‘ des Springer-Verlags dar, die auf den Bibliothekservern zu jeder Publikation zu finden sind und folgendermaßen erläutert werden:

„Altmetric calculates a score based on the *online attention* an article receives. Each coloured thread in the circle represents a different type of online attention. The number in the centre is the Altmetric score. Social media and mainstream news media are the main sources that calculate the score. Reference managers such as Mendeley are also tracked but do not contribute to the score. Older articles often score higher because they have had more time to get noticed. To account for this, Altmetric has included the context data for other articles of a similar age“ (Hervorh. T.H.).

Die „Kernkompetenz“, so Springer in einer offiziellen Stellungnahme zur Kooperation mit dem Londoner Unternehmen ‚Altmetric‘, liege darin, „Wissenschaftsliteratur in den unterschiedlichsten sozialen Netzwerken und Online-Medien zu verfolgen und das Nutzerverhalten detailliert auszuwerten“ (Pressemitteilung Springer 2014)

Neben den Zitationen und dem daraus resultierenden Impact-Factor sei

„dies ein weiterer Maßstab, der etwas über die *Relevanz des Artikels* aussagt. Die Daten stehen direkt auf der Abstract-Seite des jeweiligen Artikels auf SpringerLink zur Verfügung. Das bedeutet, dass nicht nur die LeserInnen der bezahlten Volltextversion davon profitieren, sondern jeder, der auf SpringerLink zugreift“ (ebd.).

Die umfassende Metrisierung, also quantitative Messbarkeit und Vergleichbarkeit, und die damit angeheizte gegenseitige Dauerbeobachtung sind allgemeingesellschaftliche Tendenzen (Mau 2017), mit der eine öffentliche Sichtbarkeit hergestellt und Aufmerksamkeit erzeugt wird, die auch systematisch ökonomisch genutzt werden (Franck 1998). Damit ist eine neue Form der „Reputationsökonomie“ (Gandini 2016) verbunden, die sich durch die Verknüpfung von Technologie (soziale Netzwerke, Plattformen wie academics), Subjektivierung und Formen symbolischer Ökonomien auszeichnet. Es handelt sich, wie zu zeigen sein wird, vor allem um *symbolische Formen wie Anerkennung, Reputation, Image oder Charisma, die unter Bedingungen von Ökonomisierung einen eigenen Tauschwert erhalten*.

Nicht nur im wissenschaftlichen Feld, sondern generell wird die Bedeutungszunahme nicht-monetärer symbolischer Ressourcen für die Tauschbeziehungen in allen Arbeitsbereichen beobachtet (Gandini 2016), was zur Kapitalisierung und Bewirtschaftung sozialer Anerkennung wie etwa „Image-Kapital“ führt: „Image capital [that] refers to the accumulated labor of visual resources that allows agents possessing it to yield power“ (Chow 2013, S. 251). Sichtbar gemachte symbolische Ressourcen werden vermehrt zu Machtmitteln für die Verteilung von Positionen im wissenschaftlichen Feld unter den Bedingungen von Ökonomisierung, d. h. es handelt sich gleichsam um eine *Ausweitung ökonomischer Zwecklogiken auf Formen sozialer Anerkennung*.

Identität, Identifikation und Anerkennung spielen für die kompetitive Dynamik im wissenschaftlichen Feld eine immense Rolle, wie schon Max Weber in „Wissenschaft als Beruf“ (Weber 1968) festgestellt hatte. Im Anschluss daran hat Ulrich Oevermann den Zusammenhang von Identifikation und Wettbewerb folgendermaßen treffend beschrieben:

„Den äußeren Beruf bestimmt Weber in einem höchst riskanten und durch ‚Hazard‘ geprägten Avancement zwischen Assistentur und professoralem Ordinariat, in dessen Mittelpunkt die höchst unsichere Position des privat sich alimentierenden Privatdozenten stand. Um die Frustrationen und Unwägbarkeiten dieses Avancements auszuhalten, bedurfte es einer ins Weltfremde übergehenden Identifikation mit dem inneren Beruf von Wissenschaft, deren Hervorbringungen keineswegs auf eine ihnen angemessene Würdigung im äußeren Betrieb der Wissenschaft gesichert rechnen konnten, weshalb diese Hingabe an die Sache der Wissenschaft leicht in die realitätsfremden Phantastereien über die eigene Bedeutsamkeit übergehen konnten, die

sich kompensatorisch mit den Verbitterungen über die ausbleibende Anerkennung paarten“ (Oevermann 2005, S. 16).

Der symbolische Verdienst bzw. die Aussichten darauf machen deutlich, wie die Dynamik durch Anreizsystem in einem Feld gesteuert wird, das nicht primär die Erwartungen der Akteure auf direkten monetärem Gewinn nährt, sondern vor allem die Relevanz der Anerkennung durch die ‚scientific community‘ unterstreicht.

Dies überrascht nicht, wenn man sich vor Augen führt, dass das wissenschaftlich-universitäre Feld nach Pierre Bourdieu ein Feld der kulturellen (Re-) Produktion darstellt, dessen gesellschaftliche Aufgabe die Produktion von kulturellen Gütern wie Sinn, Wissen und Können ist. Insofern sind Prozesse von Identifikation und Subjektivierung, von sinnhafter Praxis und Identität konstitutiv für Wissenschaft und Universität, die aber auch stets von Formen des Wettbewerbs durchdrungen gewesen sind. In diesen kompetitiven Auseinandersetzungen sind die *Akteure gleichsam als ganze Personen, also mit Identität und Identifikation und Erwartungen von Autonomie und Anerkennung* involviert. Dies bildet geradezu die strukturelle Voraussetzung des feldeigenen Wettbewerbs und weitergehend für die Entwicklung eines tauschbasierten Marktes, der – so eine weitere These – über die systematische Instrumentalisierung symbolischen Kapitals erzeugt und verändert wird. Dazu gehören auch die beiden eingangs erwähnten metrischen Instrumente, mit denen quantitativ die Performanz in Form von Erreichbarkeit, Impact und Wirkung von WissenschaftlerInnen sichtbar gemacht werden soll, was vergleichbar ist mit der Logik der Einschaltquote in öffentlichen Medien.

Mit dieser problematisierenden Einordnung ist die Perspektive angedeutet, die ich im Folgenden genauer ausführen möchte. Ich gehe davon aus, dass die landläufig als Ökonomisierung beschriebenen Veränderungen des wissenschaftlichen Feldes sich in Umfang und Tiefe nur begreifen lassen, *wenn man über geldwerte Gewinne oder Profitorientierung hinaus Formen der symbolischen Ökonomie und der Bedeutung symbolischen Kapitals berücksichtigt*. Denn über die klassische Bestimmung bzw. den Nomos (Bourdieu) des wissenschaftlichen Feldes hinaus, nämlich ein als wahr anerkanntes Wissen zu produzieren und es mittels institutionalisierter Bildung(-sgänge) zu vermitteln, tritt das Merkmal ‚Sichtbarkeit‘ als eine Art neue Währung hinzu, mit welcher der Wert von Wissen und Bildung (neu) bemessen wird.

Was die folgende Argumentation betrifft, so sollen im erst Schritt begriffliche Klärungen mit Blick auf Ökonomisierung und entsprechende Veränderungen im wissenschaftlichen Feld vorgenommen werden. Da ich für die Analyse die ‚feldtheoretische Brille‘ aufsetze, werden hierbei einige wichtige Elemente der Bourdieuschen Theorie des wissenschaftlichen Feldes erläutert. Im zweiten Schritt soll ein kritisches Augenmerk auf die Wettbewerbe gerichtet werden, die

bildungspolitisch initiiert und zu einem Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung symbolischer Märkte im wissenschaftlich-universitären Feld gemacht wurden. Auch hier wird mit der Theorie symbolischer Güter bzw. symbolischer Ökonomie ein weiterer Ansatz von Bourdieu aufgenommen, der danach erläutert wird. Abschließend folgt noch ein Fazit.

1 Ökonomisierende Veränderungen im wissenschaftlichen Feld

Mit dem Ökonomisierungsbegriff wird eine gesellschaftliche und feldübergreifende Expansion ökonomischer Logiken seit den 1990er Jahren beschrieben (Bröckling/Kraßmann/Lemke 2000), die neben arbeitsmarkt-, sozial- und gesundheitspolitischen Feldern auch das schulische und universitär-wissenschaftliche Feld erfasst hat. Diese Transformation ist aber nicht als ‚feindliche Übernahme‘ der Ökonomie (miss) zu verstehen, sondern stellt ein „strategisches Projekt der Politik“ (Vogel 2007, S. 64) dar. Markt und Staat sind hierbei nicht länger nach klassischer Vorstellung getrennt,

„sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates. Der Neoliberalismus ersetzt ein begrenzendes und äußerliches durch ein regulatorisches und inneres Prinzip: Es ist die Form des Marktes, die als Organisationsprinzip des Staates und der Gesellschaft dient“ (Bröckling/Kraßmann/Lemke 2000, S. 15).

Parallel zu dieser politischen Mobilisierung ökonomisch-marktförmiger Ressourcen verändern sich notwendig auch die Vorstellungen über die Akteure und die Rationalität ihres ökonomischen Handelns, wie Michel Foucault in seiner Rekonstruktion des Neoliberalismus festhält:

„Wenn die Humankapitaltheorie den Menschen als homo oeconomicus modelliert, beschreibt sie ihn im Unterschied zur ökonomischen Klassik nicht als Tauschpartner, sondern als ‚Unternehmer seiner selbst‘, der für sich selbst ein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Eigentumsquelle (Foucault)“ (Bröckling 2007, S. 88).

Es muss jedoch betont werden, dass die beschriebene Phase einer Expansion ökonomischer Logiken nicht bedeutet, dass Bildung und Ökonomie zuvor vollkommen getrennt gewesen seien. So bilden z. B. Qualifikationen eine strukturelle Schnittstelle zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt und das für die Akkreditierung eines Studiengangs obligatorische BOLOGNA-Kriterium der Employability fixiert diese stärkere ökonomische Anbindung universitärer (Aus-) Bildung auch curricular. Zudem verweist die bildungsabhängige Verteilung von Statuspositionen, also die auch ökonomisch bestimmte Allokationsfunktion von

Bildung, damit auf die weitergehende sozioökonomische Positionierung des/der Einzelnen im sozialen Raum, die neben dem erworbenen kulturellen Kapital auch durch ökonomisches Kapital bestimmt wird (z. B. Einkommen). Gegenüber diesen strukturellen sozioökonomischen Bezügen von Bildung, die sich historisch mit der Ausdifferenzierung des Feldes hergestellt haben, ist die neue Phase der Ökonomisierung zu unterscheiden, weil sich durch sie institutionelle Strukturen, Praktiken und Subjektivierungsweisen im Feld grundlegend verändern.

Bevor ich auf die Bedeutung von Wettbewerb und Konkurrenz für Wissenschaft und Universität zu sprechen komme, möchte ich im Anschluss an Bourdieu einige Spezifika des wissenschaftlich-universitären Feldes vor allem mit Blick auf die symbolische Ökonomie erläutern. Dies ist wichtig, weil jedes Feld spezifische Konkurrenz- und Wettbewerbsformen hat – Profit in der Wirtschaft, Entscheidungen in der Politik, Aufmerksamkeit in den Massenmedien und gültige Einsichten in der Wissenschaft (Reitz 2015, S. 176) – und damit, systemtheoretisch formuliert, auch spezifische „Konkurrenzmedien“ (ebd., S. 179) ausbildet: Geld in der Wirtschaft, Noten im schulischen Feld oder Publikationen im wissenschaftlichen Feld (ebd.). Die (relative) Autonomie eines Feldes bestünde demnach auch darin, über eigene Konkurrenzmedien zu verfügen und zu bestimmen, dass keine anderen Medien wie Geld oder politische Entscheidungen im Feld wirksam werden.

Das wissenschaftlich-universitäre Feld

Für Bourdieu stellen Religion, Ökonomie, Politik oder Wissenschaft interdependente soziale Felder mit einer relativen Autonomie dar, die als „Abhängigkeit in der Unabhängigkeit“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 190) bezeichnet wird. Sie weisen verschiedene Grade der Abhängigkeiten auf (Bourdieu/Passeron 1971, S. 213) und stehen in einem Hierarchieverhältnis zueinander. Dies ist für eine Analyse, in der die Möglichkeiten gegenseitiger Einflussnahme untersucht werden, von zentraler Bedeutung, denn Abhängigkeitsverhältnisse können sich je nach Kräfteverhältnissen ändern und Interdependenzen sind nicht fix. Die gängigen „äußeren Funktionen“ von Systemen (z. B. Qualifikationsfunktion von Bildung) werden zudem von deren „innerer Logik“ unterschieden (Bourdieu/Passeron 1971, S. 191), die erst eine relative Autonomie ermöglichen, indem sie Spielräume für widersprüchliches Handeln der Akteure eröffnen – etwa in der Schule offiziell-programmatisch pädagogisch egalitären Prinzipien zu folgen, aber die ‚reale‘ Selektion mit dem Hinweis auf ‚Leistungsgerechtigkeit‘ individualistisch zu rechtfertigen und somit permanent egalitäre Prinzipien zu konterkarieren bzw. zu unterlaufen. Der signifikante Zusammenhang zwischen sozialer Klassenherkunft und Bildungserfolg ist struktureller Art (Bourdieu/

Passeron 1971, S. 191, 207), bei dem der Habitus das Zwischenstück zwischen sozialem Raum bzw. Milieu und der inneren Logik des Systems bildet (ebd., S. 221).

Mit der Differenzierung von äußerer Funktion und innerer Logik von Feldern wird der heterogene, d.h. kooperative wie auch widerstreitende Handlungsspielraum von Akteuren im Feld erfasst, der jeweils angepasste Strategien beinhaltet. Die Handlungsmöglichkeiten der Akteure sind in einem bestimmten feldspezifischen Korridor also durchaus überdeterminiert und können in mehrfacher Weise machtorientiert, wirtschaftlich ausgerichtet, professionsethisch oder moralisch motiviert sein. Die Unterscheidung von Logiken und Funktionen entspricht gewissermaßen der Entkoppelung von Formal- und Aktivitätsstruktur, von der im Neoinstitutionalismus gesprochen wird (Meyer/Rowan 1977/2009, S. 49), um die Veränderungsdynamiken in Organisationen zu beschreiben. Im wissenschaftlichen Feld bilden sie kollektive Akteure mit einer ähnlichen, wenn auch nicht durchgehend einheitlichen Handlungslogik, da die Praktiken innerhalb von Organisationen, also die innere Logik, auch durch Machtspiele und Konflikte charakterisiert sind. Organisationen wie Unternehmen, Krankenhäuser oder Universitäten müssen über die funktional spezifizierten Zwecke hinaus (Gewinnerzielung, Heilung, Aus-/Bildung und gesichertes Wissen) auch immer soziale Normen inkorporiert haben, um ihr Handeln gesellschaftlich zu legitimieren. Dies kann etwa zur „Übernahme von externen Bewertungskriterien“ (ebd., S. 41) führen mit dem Ziel, die eigene Legitimation zu erhöhen. Ein Effekt solcher Veränderungen können formale und zeremoniell-fassadenhafte Praktiken sein, bei der Formen der „zeremoniellen Inspektion und Evaluation“ (ebd., S. 51) adaptiert werden, um die Bedeutung von Effizienz für das eigene Handeln zu demonstrieren (ebd., S. 36). In allen nicht-ökonomischen Feldern besteht ein hoher Legitimationsdruck, da deren Erfolg von Kriterien der Effizienz und die Effektivität abhängig gemacht wird. Die Funktionen von Organisationen und das Handeln der Akteure werden generalisierend durch die ökonomische-unternehmerische Brille insofern betrachtet, als Effektivitäts- und Effizienzkriterien und die Nachweispflicht von Organisationen gegenüber anderen Kriterien (Professionalität, Autonomie) gesellschaftspolitisch Priorität gewinnen. Durch die Übernahmen von Instrumenten aus der Unternehmenssteuerung kommt es zu isomorphen Angleichungsprozessen zwischen Organisationen (ebd., S. 54).

Von zentraler Bedeutung für die Veränderungen sind also soziale Normen, die Organisationen und Akteure in gleicher Weise unter Handlungs- und Legitimationsdruck setzen, *die innere Logik und die äußere Funktion miteinander neu zu vermitteln*. Die Output- und Leistungsorientierung an objektivierten-quantitativen Parametern lässt den Handlungsspielraum der Akteure kleiner und die Kopplung von Handeln, Motivation und Kontrollform enger werden als zuvor. Neoliberale Praktiken funktionieren auf der Ebene von Sanktionen, die auch über die Beobachtung und Kontrolle der Subjekte untereinander mobilisiert

und realisiert werden. Zudem wird die Einschränkung der Handlungsautonomie der Akteure nach außen als Zugewinn organisatorischer, sprich: unternehmerischer Entscheidungsautonomie verkauft und die propagierte Team- und Kooperationsprogrammatik sowie die Forderungen nach permanentem Netzwerken sollen die Akteure zusätzlich unter normativen ‚Mitmach-Handlungsdruck‘ setzen. In vielerlei Hinsicht ist die neoliberale Freiheit des Individuums eine Ansammlung paradoxer Anrufungen und beschränkt auf die Möglichkeit der ‚obligaten‘ Nutzung bereits vorentschiedener Handlungsspielräume. Dies ist zumeist verbunden mit der (impliziten) Drohung der Selbst-Exklusion derer, die die vorgegebenen Möglichkeiten zur Selbst-Inklusion fahrlässig ‚ignorieren‘. Die Prominenz des Verantwortungsbegriffs verdeutlicht die moralisch-normative Dimension neoliberaler Veränderung und die transformative Kraft des Normativen, die ‚das Faktische‘ schafft.

Was die Autonomie des wissenschaftlich-universitären Feldes nach Bourdieu betrifft, ist diese – wie die eines jeden sozialen Feldes – bezüglich der Grenzbeziehungen zu anderen Feldern relativ und gleichsam ‚Verhandlungssache‘: d. h., sie kann sich je nach Lage und Kontext graduell verändern, wenn auch nicht völlig aufgehoben werden, da der gesellschaftliche Preis dafür der Verlust seiner spezifischen gesellschaftlichen Funktion wäre. Bourdieu definiert die Autonomie des wissenschaftlichen Feldes in der Form und des Grades seiner „Brechungsstärke“, wie er es nennt: „Der entscheidende Hinweis auf den Grad der Autonomie eines Feldes ist also seine Brechungsstärke, seine Übersetzungsmacht“ (Bourdieu 1998, S. 19). Dieses Autonomieverständnis beinhaltet die feldeigenen Professionskriterien, Handlungslogiken und Wissensformen, nach denen Gewichtungen von Fragen, Problemen und Handlung im Feld vorgenommen und äußere Erwartungen an das Feld legitimerweise als heteronom abgewehrt werden können. Zur Autonomie gehören z. B. bestimmte formale oder informelle Standards bei Publikationen oder Berufungen genauso wie bestimmte Kommunikationsformate (Konferenzen, Workshops usw.) oder Kriterien der Kollegialität und ‚kultivierten Konkurrenz‘, bei der Fairness mit Wettbewerb sozialverträglich in der feldeigenen ‚scientific community‘ miteinander verknüpft werden. Dies schließt sicherlich Seilschaften, Zitationskartelle oder Monopolisierungen von Themen und Expertise, also entsprechende Konflikte, Machtverhältnisse, Exklusion und Hierarchien nicht aus, es macht aber deutlich, wie flexibel die Grenzen auch sind, innerhalb derer Feldakteure legitimerweise handeln können.

Die grundlegende Spezifik bzw. den Nomos des wissenschaftlichen Feldes sieht Bourdieu in der „Einigkeit der Konkurrenten über die Grundsätze der Bewahrheitung von Realität, über gemeinsame Methoden der Bestätigung von Thesen“, die er als „Arbeit der Objektivierung“ (Bourdieu 1998, S. 29) bezeichnet. Begriffe wie ‚Bewahrheitung‘ und ‚Objektivierungsarbeit‘ deuten auf den temporär-prozeduralen Charakter des Konsens, was in Anlehnung an Stuart Hall als eine Form „strukturierter Uneinigkeit“ (Hall 1989, S. 145) bezeichnet

werden kann, der sich in den Grenzen geteilter Überzeugungen der Profession zur Autonomie des Feldes auch verändern kann. Die Grenzen werden an den ‚Grenzverletzungen‘ sichtbar, die z. B. mit einer Politisierung des wissenschaftlichen Feldes einhergehen kann, die Bourdieu für einen Beleg der schwachen Autonomie des Feldes hält. So zeige sich „die Heteronomie eines Feldes wesentlich durch die Tatsache, dass dort äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen“ (Bourdieu 1998, S. 19). Analog ließe sich das auch für Prozesse der Ökonomisierung konstatieren, bei denen der Wert von Wissen und Erkenntnis zunehmend an Kriterien von Verwertung oder medialer Aufmerksamkeit bemessen werden (Schimank/Volkmann 2008), d. h. eine ‚Weitung‘ und Verschiebung der Grenzen des wissenschaftlichen Feldes und Neukonturierung des Wertes von wissenschaftlichem Wissen stattfindet.

Der Autonomiegrad von Wissenschaft und Universität ist sicherlich bei allen Versuchen der äußerlichen Einflussnahme zu berücksichtigen, genauso wie die sich ändernden Kräfteverhältnisse im Feld selbst, durch die neue Akzentuierungen und Wertsetzungen vorgenommen werden können. Der Staat hat seine spezifischen politischen, rechtlichen, bürokratischen und finanziellen Steuerungsmöglichkeiten, die er durchaus nutzen kann, um etwa durch entsprechende Programme für Verwendungsforschung die Zusammenarbeit von wissenschaftlichen und privaten Akteuren zu initiieren oder bis auf die Ebene der Lehrpraxis durch die Implementation eines Modulsystems Einfluss zu nehmen.

Das wissenschaftliche Feld besteht nach Bourdieu aus zwei elementaren Polen: Der weltliche-politische und der symbolische Pol, die jeweils zwei verschiedene Sorten wissenschaftlichen Kapitals und Macht repräsentieren (Bourdieu 1998, S. 31). In weberianischer Sichtweise spiegelt sich darin noch die Grunddifferenz von innerweltlicher, also religiös bedingter und nach innen gerichteter Askese von Arbeit und Tätigkeit des Einzelnen auf der einen Seite, an die in säkularer Form die modernen Professionen anknüpfen, und auf der anderen Seite die pragmatisch-utilitaristische, nach außen gerichtete Nutzenorientierung des Individuums, das dem philanthropischen Leitbild seit dem 18. Jahrhundert entspricht. Für Bourdieu ist der weltliche Pol mit institutionell-politischer Macht verbunden,

„die verknüpft ist mit der Besetzung herausgehobener Stellen in wissenschaftlichen Institutionen, mit der Leitung von Forschungseinrichtungen und Abteilungen, der Mitgliedschaft in Kommissionen, mit Gutachtertätigkeiten und der dadurch eingeräumten Macht über Produktionsmittel (Verträge, Gelder, Posten usw.) und Reproduktionsmittel (die Macht über Karrieren zu entscheiden oder Karrieren zu ‚machen‘)“ (Bourdieu 1998, S. 31).

Auf der Seite des symbolischen Pols findet sich symbolisches Kapital in Form von „Prestige“, das „in allen Feldern und Institutionen ähnlich beschaffen ist“ und das

auf einer „kaum oder schwach institutionalisierten Anerkennung“ der Gemeinschaft der Kolleginnen und Kollegen beruht (Bourdieu 1998, S. 31). Im Zuge der Reformen seit Ende der 1990er Jahre wurde diese unspezifische und kaum formalisierte Art der Anerkennung bzw. des symbolischen Kapitals nun formal geregelt und ökonomisch ‚respezifiziert‘, was nun genauer beleuchtet werden soll.

2 Symbolische Ökonomie, symbolisches Kapital und Wertschöpfung durch Wettbewerb

Mit Bourdieus feld- und kapitaltheoretischer Perspektive ist auch eine Erweiterung des Blicks auf ‚das Ökonomische‘ verbunden, was für die Analyse von Ökonomisierungsprozessen von zentraler Bedeutung ist. Wenn man davon ausgeht, dass zunehmend symbolische Ressourcen, soziale Kategorien der Anerkennung und sinn- und identitätsbezogene Praktiken zum Ziel systematischer Wertsteigerung gemacht werden, so kann dies nur mittels eines entsprechend erweiterten Ökonomiekonzepts analysiert werden, das diese symbolische Dimension ökonomischen Handelns berücksichtigt. Bei Bourdieu ist diese Perspektive in der Theorie symbolischer Güter dargelegt, die mit dem Pol symbolischen Kapitals im wissenschaftlichen Feld bereits angesprochen wurde. Bevor ich auf die symbolische Güterökonomie zu sprechen komme und ihre Bedeutung für Ökonomisierungsprozesse, möchte ich auf die Unterscheidung von Konkurrenz und Wettbewerb eingehen, die hierbei wichtig ist.

Konkurrenz und Wettbewerb

Um die Attraktivität und Zugkraft neoliberaler Anrufungen an die Subjekte und die Ökonomisierung des Sozialen zu verstehen, ist es notwendig, die Mobilisierung sozialer, identitätsspezifischer und alltagspraktischer Tauschbeziehungen zu berücksichtigen. Denn sowohl in den gesellschaftlichen Feldern wie auch im Alltag ringen die Akteure um Formen der Anerkennung und dies zum Teil in Konkurrenz und Konflikt (Dubet 2008). Ansehen, Achtung, Respekt, Vertrauen(-swürdigkeit) usw. spielen genauso wie enttäuschte Erwartungen, verletzte Eitelkeiten, Neidgefühle, Missgunst, Ressentiments oder Antipathien eine wichtige Rolle in allen sozialen Beziehungen und sind Motive dafür, dass Individuen auch strategisch handeln und darauf achten, welches Bild sie anderen gegenüber abgeben. Diese Strategien begründen eine Art ‚Alltagsökonomie‘, welche die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Akteure auch in Begriffen von Tausch (Gabe und Erwartung der Gegengabe, ‚Geben und Nehmen‘) prägen, einschließlich der damit einhergehenden Ambivalenzen, Widersprüche, Verletzungen und Konkurrenzformen.

Was sich im Alltag abspielt, muss allerdings noch lange nicht funktional sein in den sozialen Feldern. Insofern sind die konkurrenten Alltagspraktiken nicht gleichzusetzen mit ‚Wettbewerb‘, Leerzeichen einfügen der im ökonomischen Feld systematisch organisiert ist bzw. in kulturellen Feldern herrscht, wenn SchriftstellerInnen um Ansehen und Preise ringen oder KünstlerInnen um öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung konkurrieren. Ein Markt stellt sich erst systematisch durch die feldeigenen Kriterien und institutionellen Formen her (z. B. Literaturpreise).

Wettbewerb ist im Anschluss an Weber als „geregelter Konkurrenz“ zu verstehen, die ausgerichtet an externen Zielen und Regeln unterworfen ist, die konkurrierenden Akteuren vorgegeben sind (Kirchhoff 2015, S. 16). Ob in einem Unternehmen, einer Schule oder Universität: *In allen organisationalen Zusammenhängen herrscht eine feldspezifisch kultivierte und meritokratisch legitimierte Form des Wettbewerbs, der ihn zu einem von allen Feldakteuren akzeptierten Modus von Selektion, Allokation – also die Vergabe von Positionen nach Erfolg und ‚gesellschaftlichem Wert‘ – und Hierarchien macht.*

Eine zentrale Rolle für die feld- und organisationsspezifische Organisation von Wettbewerb spielen entsprechend Instrumente, Mittel bzw. Medien des Wettbewerbs (Reitz 2015, S. 179), zu denen traditionelle Medien wie Geld in der Ökonomie, Noten in der Schule, Preise in Literatur, Kultur und Wissenschaft genauso gehören wie neue Medien in Form von Evaluationen, Rankings oder Impact-Faktoren. Sie fungieren – wie eine Währung – als Wertzeichen, die z. B. Sichtbarkeit, Aufmerksamkeit und schließlich den Erfolg von Akteuren anzeigen. Aufmerksamkeit ist also eine wichtige symbolisch-ökonomische Ressource und erhält zunehmend ihre Bedeutung als symbolisches Kapital im Kontext einer „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (Franck 1994).

Mit den neuen kompetitiven Medien werden nicht nur neue symbolische Hierarchien (Listen, Tabellen usw.) eingeführt, sondern auch Wahrnehmungsformen verändert. Dies ist nicht überraschend, denn für die symbolische Dimension von Handeln und Tauschen sind zwei Dinge charakteristisch: Zum einen bezieht sie sich auf Formen der Wahrnehmung, der Kategorisierung, Klassifizierung und Distinktion und zum anderen auf die rationalistischen Abstraktionen, die mit Symbolen und Symbolisierungen (Zahlen, Quantifizierungen) verbunden sind. So repräsentiert Werbung die distinktive Dimension von Produkten, Gütern und Waren, die auf dem Markt auch als komplexe Zeichen zirkulieren und der Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- und Handlungssteuerung der KonsumentInnen dient. Zum anderen sind abstrakt-symbolische Medien wie Geld und Zahlen in Form von Kennziffern, Bilanzen, Börsenkursen usw. notwendig für „kalkulatorische Praktiken“ (Vormbusch 2007) und ökonomische Transaktionen. Damit sind sie konstitutiv für moderne kapitalistische Märkte und gehören zum Kern eines differenzierten ökonomischen Feldes.

Zur Ökonomie symbolischer Güter

In den außerökonomischen kulturellen Feldern haben nach Bourdieu bestimmte kulturelle Werte eine herausragende Bedeutung, nämlich „die symbolischen Güter, womit etwa Anerkennung, Prestige, Ehre und andere nicht warenförmig zu beschreibende Güter gemeint sind [...]“ (Hillebrand 2009, S. 186). Tauschbeziehungen sind hierbei nicht auf Ökonomie und Warenmärkte beschränkt, sondern tief in sozialen Praktiken als einer Zirkulation von Geben, Nehmen und Austausch verankert (Bourdieu 1987). Denn die

„durch Gabe und Gegengabe entstehende Zirkulation von Gütern, die ein beträchtliches Ausmaß annimmt, erzeugt dabei eine besondere Art des Kapitals, die Bourdieu das symbolische Kapital nennt, verstanden als ein ‚nach besonderen Wahrnehmungskategorien konstruiertes Wahrgenommenwerden‘“ (Hillebrand 2009, S. 187, Bourdieu-Zitat in einfachen Anführungszeichen, T.H.).

Konstitutiv für Kommunikation und Interaktion im Feld ist also, ‚den Anderen‘ über Zuschreibungen wie ‚KollegIn‘ oder ‚Genie‘ auch als ‚KonkurrentIn‘ wahrzunehmen und auch ein strategisches Verhalten zu entwickeln, das auf die eigene Vorteilsnahme und die Vermehrung symbolischen Kapitals zielt. Dass symbolisches Kapital möglicherweise auch in ökonomisches Kapital umgemünzt werden kann, ist hierbei weniger bedeutsam. Vielmehr ist entscheidend, dass die feldeigene Konkurrenz um symbolische Güter strukturell zum wissenschaftlichen Feld gehört, ohne dass es dabei um Geld ginge. Diese feldeigene symbolische Ökonomie ist also grundlegend von der geld-, preis- und warentauschbasierten Ökonomie des ökonomischen Feldes zu unterscheiden und bezeichnet eine Form sozialer Praxis reziproken sozialen (Aus-)Tauschs symbolischer Güter auf der Ebene gegenseitiger An-/Aberkennung und Wert(ein)schätzung (Hillebrand 2009). Ziel sei, so Bourdieu, „eine allgemeine Wissenschaft von der Ökonomie der Praxis [...], die den Warentausch lediglich als speziellen Fall unter mehreren möglichen Formen von sozialem Austausch behandelt“ (1992, S. 51).

Die symbolische Güterökonomie und die gleichnamige Kapitalsorte, um welche die Akteure in kulturellen Feldern einschließlich der Bildung und Wissenschaft ringen, ist nach Bourdieu das Resultat eines historisch langwierigen Differenzierungsprozesses. Dabei haben sich ‚das Ökonomische‘ im ökonomischen Feld und ‚das Symbolische‘, das in den kulturellen Feldern (Bildung, Kunst, Kultur) repräsentiert ist, getrennt und jedes Feld hat eine Autonomie gegenüber dem anderen erlangt (Bourdieu 2001, S. 30). Eine Voraussetzung für die Autonomie der nicht-ökonomischen kulturellen Felder ist hierbei die „Verdrängung des Ökonomischen“ (Bongaertz 2008), genauer: „des ihnen impliziten Anteils an produktiver Arbeit“ (Bourdieu 2001, S. 30). Damit geht das Paradox

einher, dass die Akteure auf der eine Seite die feldeigenen Beschreibungsformen wie ‚innovativ‘ anerkennen und übernehmen, um Leistungen, Hierarchien und Positionen der Akteure zu legitimieren, auf der anderen Seite aber *die Bedeutung des Tauschaspekts verkennen, ja verleugnen müssen, um den symbolischen Wert ihres Schaffens und Werkes zu legitimieren*. Anerkennung und Verkennen des Ökonomischen in kulturellen Feldern sind die beiden Seiten einer Medaille bzw. der Illusio des Feldes, die alle teilnehmenden Akteure im Feld teilen.

Doch auch das Werk eines Künstlers, das Anerkennung finden will, muss den ‚Regeln der Kunst‘ (Bourdieu 2001a) gehorchen, wie auch eine neue Theorie den ‚Regeln der Wissenschaft‘ entsprechen muss: Neue Ideen und Ansätze müssen sich in gewisser Weise als *nutzbringend und produktiv* im Sinne von erkenntnisfördernd (Grundlagenforschung), anwendbar (Anwendungsorientierung) oder verwertbar (marktfähig) erweisen.

Die Aspekte des Nützlichen und Produktiven repräsentieren den Tauschaspekt strukturell auch in nicht-ökonomischen Feldern und den darin verrichteten Tätigkeiten, die nützlich oder wertsteigernd und damit als produktiv anerkannt werden müssen – und sei es ‚nur‘ aus ästhetischen Gründen, dass ein Produkt Genuss bereitet, Erkenntnis fördert oder Entspannung verspricht. Die produktive Seite einer Tätigkeit oder Arbeit kann sich also im unmittelbaren ökonomischen Tauschwert wie etwa dem ‚Marktwert‘ einer/s KünstlerIn äußern wie auch im mittelbar-symbolischen Tauschwert des ihm/ihr zugeschriebenen ‚Genies‘. In diesem Sinne ist auch das Kriterium Wahrheit bzw. die Produktion ‚wahren Wissens‘ als Kern des wissenschaftlichen Feldes oftmals genuin verknüpft mit Nutzenkriterien, die seinen Wert mitbestimmen.

Charakteristisch für die Arbeit und die Produkte in den kulturellen Feldern sind also die höhere gesellschaftliche Weihe und Wertschätzung symbolischer Anerkennung, die sie gegenüber der ‚niederen Welt der Ökonomie‘ (Bourdieu 2001, S. 30) erhalten. *Genie, Leidenschaft und Kreativität sind gängige antiökonomische Zuschreibungen der Wertbestimmung symbolischer Arbeit*, die ideell über die ‚Niederungen‘ bloßer Produktion, Nutzenorientierung und Verwertung hinaus geht, wenn KünstlerInnen auf dem Kunstmarkt Millionen für ihre Werke erzielen oder WissenschaftlerInnen den hoch dotierten Nobelpreis erhalten.

Die symbolischen Güter haben zwei Dimensionen: Zum einen die von Anerkennung, Sinn, Identität und Subjektivierung, was die Praktiken und das Handeln der Akteure in Wissenschaft und Universität betrifft, und auf der anderen Seite die gesellschaftlich relevanten feldspezifischen Funktionen und Normen, die damit verknüpft sind – eben die Arbeit der Objektivierung bzw. Bewahrheitung in Bourdieus Worten. Es ist wichtig, diese beiden Dimensionen von Sinnproduktion und Subjektivierung als die ‚innere Logik‘ der Felder sowie die externen gesellschaftlichen Funktionen und Normen im Auge zu behalten, um zu erklären, wie es zu einer ökonomisierenden Veränderung des Nomos und der Illusio des Feldes kommen kann, also einer Verschiebung in Richtung einer

expliziteren ökonomischen Tauschlogik, die von den Akteuren mitgetragen werden muss, um wirksam zu werden.

Die weitergehende ökonomische Funktionalisierung der feldeigenen Ökonomie und Wettbewerbsformen vollzieht sich seit den 1990er Jahren im wissenschaftlichen Feld mittels spezifischer Wettbewerbsmedien wie Rankings und Evaluation, durch die nun das symbolische Kapital systematisch als Quelle für Wertschöpfung genutzt werden soll. Diese Form der ökonomisierenden Transformation beruht also auf einer schrittweisen und subtilen Veränderung von Praktiken und Handlungsformen, mit denen eine weitergehende Instrumentalisierung der feldeigenen symbolischen Güter vorgenommen wird. Damit wird die implizite Struktur zur expliziten Zwecksetzung gemacht und damit eine ökonomische Respezifizierung vorgenommen, durch die die Anforderungen an die Akteure, deren Handeln und Praktiken sich verändern. *Durch diese systematische Instrumentalisierung symbolischen Kapitals werden alle Feldakteure systematisch einem Regime strategischer Steuerung ihres Handlungserfolgs unterworfen.* Universitätsrankings, Forschungs- und Lehrevaluationen und impact-Faktoren schaffen damit systematisch eine Marktrealität, an der schließlich niemand mehr vorbeikann, der im Feld bestehen möchte. Symbolische Güter stellen hierbei gleichsam Knotenpunkte im Feld dar, über die Kommunikation, Interaktion und Diskurse und damit auch Wettbewerb koordiniert werden.

Mit den Wettbewerbsmedien verändern sich Wahrnehmung und Beobachtung der Akteure im Feld in entscheidender Weise, denn es werden neue Unterscheidungen wie ‚Effizienz‘ und ‚Effektivität‘ induziert, mit der sich *die Beobachtung der Akteure untereinander wandelt*: Sie nehmen sich über kurz oder lang unweigerlich vor allem als KonkurrentInnen wahr, auf die der/die Einzelne nur noch mit eigenen konkurrenten Strategien reagieren kann, will er/sie noch die Chance auf einen wie auch immer gearteten Erfolg im Feld wahren. Damit normalisiert sich Wettbewerb – governancetheoretisch gesprochen – zu einem wesentlichen zentralen Koordinationsmechanismus im wissenschaftlichen Feld und damit die kompetitive Beobachtung ‚des Anderen‘ als KonkurrentIn. Es gilt nun abschließend, den Beobachter- und Medienbegriff zu präzisieren, um den wettbewerblichen Mechanismus ökonomisierender Veränderungen genauer zu erfassen.

Beobachtung und Medien

Geld genauso wie Bilanzen, Tabellen oder Rankings stellen, wie oben bereits erwähnt, abstrakt-symbolische Wertzeichen dar, mit denen in sozialen Feldern Wertordnung bzw. „eine Ordnung von Prioritäten und Relevanzen“ (Brosziewski 2018, S. 51) gesetzt wird, wie dies Achim Brosziewski etwa für das Genre der Bildungsberichte analysiert hat. Die darin enthaltenen Listen und Tabellen bezeichnet er

als „Beobachtungsdirektive“ (ebd., S. 46), die einem potentiellen Beobachter zum Beispiel eine Reihenfolge der PISA-„Gewinner“ oder die „drittmittelstärksten Universitäten“ weltweit sichtbar machen kann.

Der hierbei in Anspruch genommene Beobachtungsbegriff ist systemtheoretischer Art, nach dem Beobachtung eine spezifische Unterscheidung oder Differenz meint, mit der systemspezifisch sinnhaft ein bestimmtes Wissen über „die Welt“ sichtbar, wahrnehmbar und kommunizierbar gemacht wird, und zwar zulasten anderer möglicher Differenzierungen: „Jede Beobachtung benutzt eine bestimmte Unterscheidung (System/Umwelt, Teil/Ganzes, Gestalt/Hintergrund), die es ihr ermöglicht, ein Netzwerk weiterer Unterscheidungen aufzubauen und damit Informationen hinsichtlich des Beobachteten zu gewinnen“ (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, S. 125). Dieses Verständnis von Beobachtung als spezifische Differenzsetzung möchte ich hier aufgreifen, den Beobachtungsbegriff aber – anders als in der systemtheoretischen Definition – auf die Wahrnehmung und Beobachtung der Akteure im Feld untereinander beziehen sowie mit dem Medienbegriff verknüpfen.

So wird etwa mit einer Fokussierung auf quantifizierbare Leistungsindikatoren in einem Ranking eine Beobachtungsform etabliert, die systematisch wertsetzende Differenzen und Attribute wie ‚Output‘ (vs. Input), ‚Effizienz‘ (vs. Ineffizienz), ‚Erfolg‘ (vs. Misserfolg) enthalten. Und: „Die Auswahl der Anfangsunterscheidung ist also ‚fatal‘ in dem Sinne, daß sie alles bestimmt, was (danach) beobachtet werden kann. Je nachdem, wie beobachtet wird, sieht man anders“ (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, S. 125). Das Leistungsprimat als Beobachtungsmerkmal kann also alle weiteren möglichen Qualitäten einer Universität ‚in den Schatten stellen‘ und für den Beobachter unsichtbar im Sinne von ‚vernachlässigbar‘ oder gar ‚irrelevant‘ werden lassen. Beobachtung beinhaltet stets ‚blinde Flecken‘, also Dinge und Eigenschaften, die nicht gesehen werden (können).

Zudem werden Beobachtungen als Wissen und Sinnform, so die systemtheoretische Perspektive, in vielerlei medialen Formen artikuliert: Sprachlich in Diskursen/Semantiken, in spezifischen Formaten wie Bildungsberichten, Rankings in öffentlichen Verbreitungsmedien, administrativen Evaluationsberichten usw. Niklas Luhmann definiert Wissen in diesem Sinne „als Kondensierung von Beobachtung“, wodurch „Zeitbindung erzeugt“ (Luhmann 1991, S. 123) wird, also spezifische Unterscheidungen, Diskurse, Semantiken, Sichtweisen und Thematisierungen auf Dauer gestellt und gesellschaftlich verfügbar gemacht werden.

Medien kommt hierbei nun eine entscheidende Rolle zu, denn sie bündeln oder verdichten nicht nur gesellschaftliche Beobachtungen, Wissen, Bedeutungen und letztlich Sinn, sondern kanalisieren und steuern sie auch. Und sie bilden nicht schlicht eine ‚Realität‘ ab, sondern konstituieren eine Beobachterposition und bieten, um es in Luhmanns Worten zu formulieren, eine „Selektionsofferte“

(Luhmann 1997, S. 354) an und damit eine Art ‚Brille‘, durch die Dinge so und nicht anders gesehen und wahrgenommen werden. Damit gehen auch unweigerlich entsprechende Bewertungen, also normativen Wertungen und Wertsetzungen, Prioritäten und Relevanzsetzungen einher. *Listen, Tabellen, Rankings, Ratings usw. sind gleichsam Medien der Beobachtung und des Vergleichs und bilden die Grundlage für eine kompetitive Beobachtung der Subjekte, die mit der Rezeption automatisch in eine entsprechende Beobachterposition gebracht werden:* Ein Universitätsranking macht jede/n Leserin dadurch zu einer/m ‚MitwiserIn‘, dass damit ein vermeintliche Klarheit über Leistungsstärke suggeriert wird, die sicherlich auch hinterfragt und kritisiert, aber auch akzeptiert und als objektiv anerkannt werden kann. Der performativen Wirkung kann man sich nur schwerlich entziehen, zumal sie sich in Praktiken und Diskursen normalisieren kann, in denen die Wertunterschiede von Bildungsinstitutionen und von Bildungs(dienst)leistungen sichtbar und geltend gemacht werden.

Es ist hervorzuheben, dass Wettbewerbsmedien nicht nur dadurch wirken, dass sie Akteure permanent unter Zugzwang setzen würden, sondern durchaus auch lustfördernd (positive Sanktionen, Belohnungen) sein können, gerade auch, wenn ein spielerischer Umgang damit verbunden ist. Wie einleitend betont, lässt die Beobachtung des (eigenen) impact-Faktors einen gewissen spielerischen Freiraum, in dem Aufmerksamkeit, Neugierde und Spaß am Vergleich aktiviert werden sollen. Die Mobilisierung des „Spieltriebs“ (Marcuse 1971, S. 185 ff.) etwa ist gerade im Kontext neuer Medien eine zunehmend wichtige Komponente von Verhaltens- und Aufmerksamkeitssteuerung, die auf einer anreiz- und lustorientierten Basis erfolgt und nicht nur ein repressives Mittel darstellt, das Akteure ausschließlich unter Druck setzen würde. Die „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ schließt in subtiler Weise an das Bedürfnis nach Anerkennung und Wahrgenommenwerden an: „Die Lust auf Neues und das Verlangen nach Zuwendung sind unermüdliche Antriebe zur Findigkeit“ (Franck 1998, S. 13). Sicherlich hält sich die Erotik von Evaluation Sheets und Rankings in Grenzen, aber es gilt zu begreifen, dass neoliberale Praktiken über Ansporn und positive Sanktionen funktionieren und Konkurrenzmedien die Strategien der Akteure hierbei steuern.

Dies gehört zum Prozess der Normalisierung von Vergleichs- und Wettbewerbsmedien im Feld, die als sedimentierte, institutionalisierte und auf Dauer gestellte Beobachtungsformen fungieren, durch die Wissen und Erwartungen formiert und das (Entscheidungs-)Handeln der Akteure gesteuert werden kann. Uwe Schimank und Ute Volkmann sprechen in diesem Sinne mit Blick auf ökonomisierende Veränderungen von Organisationen von Erwartungsänderungen, bei denen durch Ökonomisierungsdruck die Kann-Erwartung bezüglich effizienterem Handeln und effektiverer Steuerung des eigenen Erfolgs schrittweise in einen Imperativ, also eine Soll- oder Muss-Erwartung transformiert wird (Schimank/Volkmann 2008, S. 386).

3 Fazit

Mit der Ökonomisierung seit den 1990er Jahren wird in kulturellen Feldern eine neue Wertordnung etabliert, bei der die jeweiligen symbolischen Güter oder Formen im Feld systematisch zur Wertsteigerung genutzt werden (sollen) – so der neue Imperativ der anreizbasierten Selbstverwertung. Jedoch können nicht alle Güter in einen feldspezifischen Mehrwert und damit in Kapital verwandelt werden – mit Vertrauen alleine hat noch niemand ein Forschungsprojekt eingeworben und die persönlich-kollegiale Anerkennung tritt in der Bedeutung hinter die objektivierte Form institutionalisierter Anerkennung in dem Augenblick zurück, wenn sie zu einer Bedingung für die Verhandlung von Leistungszulagen gemacht wird, wie dies mit der politischen Besoldungsreform im wissenschaftlichen Feld von 2002 möglich gemacht wurde. Denn mit dieser Form der Institutionalisierung – sprich: datenbasierter Objektivierung und Quantifizierung von Erfolg und Kapital durch Evaluation – ist eine neue Form der Inwertsetzung von symbolischem Kapital und Akteur verbunden, der zu einem mehr oder minder ‚objektiven Träger von Kapital‘ gemacht wird, mit dem sein spezifischer ökonomischer Tauschwert angezeigt wird.

Einmal als eigene Wertform etabliert und in Praktiken und Handlungen in der Organisationskultur durchgesetzt, verselbstständigen sich diese Formen bzw. Medien objektivierter Leistungsmessung wie Lehrevaluationen, Forschungsrankings oder impact-Faktoren tendenziell gegenüber den Akteuren. Analog zum Geld werden sie, mit Karl Marx und Georg Simmel gesprochen, zu „Realabstraktionen“ (Marx 1872/1969; Simmel 1989), die zwar sichtbar und sinnlich erfahrbar sind in Listen und Punkten, aber gegenüber der konkreten Komplexität und Widersprüchlichkeit universitärer Praxis abstrakt bleiben. Diese neoliberalen Transformationen zeichnen sich – in der Sprache der Dialektik formuliert – sowohl durch eine Objektivierung der Subjekte durch Beobachtungs- und Vergleichsmedien aus als auch durch die identitätsstiftende Funktion dieser Medien, mit der der eigene ‚Wissenschaftswert‘ bestimmt wird, also eine Form der Subjektivierung.

Man muss sich vor Augen halten, dass all diese Formen quantifizierender Inwertsetzungen notwendig von konkreten Qualitäten und Zusammenhängen der Praxis abstrahieren müssen, um auf der abstrakten Wertebene überhaupt als Wertzeichen und Medien des Vergleichs und Wettbewerbs fungieren zu können. Sie werden damit zu zentralen Konkurrenzmedien, die für WissenschaftlerInnen eine unabdingbare Voraussetzung für die systematische Erfolgssteuerung werden (sollen). Sukzessive, so ist zu erwarten, verbreitet sich damit eine instrumentelle Haltung bzw. Erwartung strategischen Handelns im Feld, das primär auf die Vermehrung symbolischen Kapitals zielt. Der steigende Erfolgsdruck unter den Akteuren trägt nachhaltig zu einer entsprechenden Anpassung und Normalisierung auf Akteurseite bei. Dies schließt Widerstände, Ambivalenzen,

Konflikte und subversive Praktiken im kritischen Umgang mit den neuen Anforderungen bzw. Zumutungen im wissenschaftlichen Feld zwar nicht aus, aber erhöht das Risiko des Selbstausschlusses, wenn etwa Kritik nicht von Teilen der Wissenschaft anerkannt und dergestalt in symbolisches Kapital transformiert wird.

Die genannten Beispiele machen auch deutlich, dass die ökonomisierende Umschreibung nicht auf der Einführung eines einzigen Instruments wie Evaluation beruht, sondern dass dieses in eine Vielzahl von Reformmaßnahmen wie die Besoldungsreform eingebunden ist und auch mit normativen Verschiebungen der Akteure im Feld einhergeht, was z.B. die Akzeptanz quantitativer Leistungsmessung in der ‚scientific community‘ betrifft. Notwendig hierfür ist der Glaube an die Objektivität und Gerechtigkeit standardisierter und outputorientierter Leistungsmessung, denn in der Regel gehen die Feldakteure davon aus, dass ‚das Spiel‘ in der Wissenschaft mehr oder minder fair verläuft und die meisten in der einen oder anderen Form Anerkennung erfahren. Das heißt, dass alle Teilnehmenden zunächst einmal die Illusio des interesselosen Interesses an Erkenntnis und Wahrheit als feldspezifischem Grundkonsens teilen und als FeldteilnehmerIn gezwungen sind, sich auf das Spiel von Erkennen und Verkennen, von Kritik und Rationalisierung im Feld einzulassen, um überhaupt daran teilnehmen zu können. Zu dieser Illusio gehört – wie erwähnt – konstitutiv die ‚Verneinung des Ökonomischen‘ (Bourdieu 1992, S. 52) zugunsten der ‚unbefleckten‘ Wahrheit und Erkenntnis. So wird sicherlich besagtes interesselose Interesse an Erkenntnis und die theoretische Neugierde für den/die Einzelne/n zu einer wichtigen Triebfeder wissenschaftlichen Handelns, während im gesamten Feld und in den strukturellen Beziehungen der Akteure immer auch die Dynamiken von Anerkennung, Reputationsgewinn und Vorteilsnahme wirken, aus denen sich Machtstrategien um Sichtbarkeit, Prominenz und Reputationsgewinn für eine erfolgreiche Forschung ergeben können.

Aus diesen Strukturbedingungen des wissenschaftlichen Feldes wird zweierlei deutlich: Zum einen, dass die feldeigene symbolische Ökonomie als potentielle Anschlussstelle für eine weitergehende Ökonomisierung des Feldes dienen kann, ohne dass Geld allein oder geldbasierter Tausch in letzter Instanz hierfür ausschlaggebend wären. Vielmehr sind es die Formen der Institutionalisierung symbolischen Kapitals, die einen Akkumulationsdruck auf alle Akteure im Feld erzeugen, ihren symbolischen Mehrwert am wissenschaftlichen Markt zu steigern. Damit ist es erwartbar bzw. ‚normal‘ und wird schließlich zur Bedingung für erfolgreiche Bewerbungen, dass peer-reviewed veröffentlicht und nicht nur in HerausgeberInnenbänden Beiträge verfasst wurden.

Zum anderen beinhaltet diese Transformation eine Ausweitung der Tauschlogik auf Beziehungen des sozialen Austauschs unter Bedingungen der zweckrationalen Kapitalisierung eigener Fähigkeiten der Akteure. Der Wettbewerbsaspekt mit dem Ziel der individuellen Vermehrung symbolischen Werts, also

Mehrwert-Akkumulation, bleibt strukturell mit sozialen Beziehungen verflochten und gerät zu einem dauerhaften Spiel um symbolische Macht einer universitären „Praxis als Kampf um den sozialen Vorteil“ (Hillebrand 2009, S. 187).

Erfolgreiche WissenschaftlerInnen sind nach Bourdieu auch immer „wissenschaftliche Kapitalisten“ (Bourdieu 1998, S. 23, 27) im Feld, die viel symbolisches Kapital auf sich vereinen („Forscherpersönlichkeit“). Dies muss aber noch kein Beleg für eine systematische Ökonomisierung sein, von der man erst sprechen kann, *wenn alle Akteure im Feld durch entsprechend institutionalisierte kompetitive Formen gezwungen sind, als wissenschaftliche KapitalistInnen zu handeln*, wodurch der Erfolg wahrscheinlicher, wenn auch nicht durchgehend determiniert wird. Denn erst mit der systematischen Kopplung von Handlungszwängen und Anreizsystemen wird eine Normalisierung des Kampfes um (knappe) Ressourcen erreicht. Auf diese Art wird politisch eine marktförmige Knappheitssituation erzeugt, bei der alle Akteure aufgefordert sind, letztlich auch wie Marktakteure kompetitiv im Kampf um die begehrten symbolischen Güter zu agieren. Damit werden neue Wertakzentuierungen und Werthierarchien im wissenschaftlichen Feld vorgenommen, denn Begriffe wie ‚Objektivität‘, ‚Evidenz‘ und ‚Empirie‘ erzeugen neue Werthierarchien, durch die bestimmte Wissens- und Handlungsformen aufgewertet werden und das Feld dominieren, andere hingegen an Bedeutung verlieren.

Literatur

- Baethge, Martin (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, Doris/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Bildung – Lernen, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 93–116.
- Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena (1997): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie Sozialer Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: Universitäts-Verlag Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Kraßmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brosziewski, Achim (2018): Kognition und Kommunikation in Listen, Tabellen und Skalen. Analysiert am Fall der Bildungsberichte. In: Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–65.

- Chow, Carol Pui-Ha (2013): Image Capital, Field, and the Economies of Signs and Space. *The Communication Review* 16, H. 4, S. 251–270.
- Dubet, Francois (2008): Ungerechtigkeiten. Zum subjektiven Ungerechtigkeitsempfinden am Arbeitsplatz. Hamburg: Hamburger Edition.
- Franck, Georg (1998): Die Ökonomie der Aufmerksamkeit. München/Wien: Carl Hanser.
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreformen in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gandini, Alessandro (2016): The Reputation Economy. Understanding Knowledge Work in Digital Society. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, Stuart (1989): Die strukturierte Vermittlung von Ereignissen. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus*. Berlin: Argument, S. 126–149.
- Harvey, David (2007): *Kleine Geschichte des Neoliberalismus*. Zürich: Rotpunkt.
- Hillebrand, Frank (2009): Ökonomie. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 186–193.
- Höhne, Thomas (2020): Abstrakte Bildung. Gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft zu ‚Wert und Preis von Bildung‘*, hrsg. von Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen), im Erscheinen.
- Kirchhoff, Thomas (2015): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.) (2015): *Konkurrenz. Historische, strukturelle und normative Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 7–36.
- Luhmann, Niklas (1991): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcuse, Herbert (1971): *Triebstruktur und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, Karl (1872/1969): *Das Kapital – Kritik der politischen Ökonomie*. Erster Band (MEW, Bd. 23). Berlin: Dietz Verlag.
- Meyer John W./Rowan, Brian (1977/2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 28–56.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaftler als Beruf. In: *Die Hochschule* 14, H. 1, S. 15–51.
- Pressemitteilung Springer (2014): Springer und Altmetric kooperieren. www.springer.com/gp/about-springer/media/press-releases/corporate/pressemitteilung/28310 (Abfrage: 13.10.2020).
- Reitz, Tilman (2015): Konkurrenz als Beharrungsprinzip. In: Kirchhoff, Thomas (Hrsg.): *Konkurrenz. Historische, strukturelle und normative Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 165–190.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Maurer, Andrea (Hrsg.): *Handbuch der Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 382–393.
- Simmel, Georg (1989): *Philosophie des Geldes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vogel, Berthold (2007): *Die Staatsbedürftigkeit der Gesellschaft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Vormbusch, Uwe (2007): Eine Soziologie der Kalkulation – Werner Sombart und die Kulturbedeutung des Kalkulativen. In: Pahl, Hanno/Meyer, Lars (Hrsg.): *Kognitiver Kapitalismus. Zur Dialektik der Wissensökonomie*. Marburg: Metropolis Verlag, S. 75–96.
- Weber, Max (1968): *Wissenschaft als Beruf*. In: Max Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr (3. Auflage). S. 582–613.
- Weingart, Peter (2008): Ökonomisierung der Wissenschaft. *NTM: Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin* 16, H. 4, S. 477–484.

Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung

Bettina Dausien

Einleitende Gedanken

Ehe ich die Potenziale eines biographiewissenschaftlichen Ansatzes in der Hochschulforschung vorstelle, erlaube ich mir einige Vorbemerkungen zur gewählten Perspektive. Mein Interesse an den Lebensgeschichten von Studierenden¹ speist sich zum einen aus theoretisch motivierten Fragen zum Zusammenspiel von Biographien und Institutionen sowie zu Mechanismen sozialer Ungleichheit, zum anderen aus einer tief empfundenen Notwendigkeit, meine eigene berufliche Praxis als Hochschullehrerin zu reflektieren – und das bedeutet, sowohl die Strukturen des universitären Feldes als auch die Praxen und Erfahrungen des Lehrens, Forschens und Lernens in diesem Feld wissenschaftlich zu erforschen und pädagogisch, aber auch politisch zu diskutieren.

Das Feld der Hochschule hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich gewandelt. Es ist für seine Analyse deshalb nicht unwichtig, darüber nachzudenken, wie die Forschenden selbst generational und biographisch in diesen Wandlungsprozess eingeflochten sind. Die Untersuchung dieser Frage birgt nicht nur für die Forschung ein noch unausgeschöpftes Potenzial, sondern auch für die Kritik und Gestaltung universitärer Praxis. Die biographische Verwobenheit mit dem Feld könnte im Übrigen Erklärungsansätze bieten, weshalb die rasante Umgestaltung der Universitäten zu „Dienstleistungsunternehmen“, deren „Angebote“ an Effizienz und Markterfolg gemessen werden², relativ widerstandslos vonstattengehen konnte.

Damit bin ich mitten im Thema, bei der Frage nämlich, wie Entwicklungen im Feld der Hochschule durch sozialwissenschaftliche Forschung „theoretisch-konzeptionell oder theoretisch-empirisch“ analysiert werden können – so lautete

1 Aktuell führe ich an der Universität Wien ein Projekt zu „Studienverläufen und Studierenerfahrungen in der Bildungswissenschaft“ durch, in dem Studierende zum Beginn des Bachelorstudiums befragt werden.

2 Zur Ökonomisierung der Hochschulen vgl. Schimank 2008; Höhne in diesem Band.

die Problemstellung im Call zu der Tagung, in deren Kontext der vorliegende Band entstanden ist.

Wissenschaftliche Analysen dieser Prozesse beziehen sich vor allem auf die *Makro- und Mesoebene*, die das System mit seinen Leistungen, Funktionsweisen und Legitimationsmustern zum Gegenstand machen – sei es in affirmativer, sei es in kritischer Absicht. Hier dominieren quantitative Forschungen, die mit hochaggregierten Daten arbeiten, daneben gibt es auch Studien, die den gesellschaftlichen und institutionellen Wandel diskursanalytisch untersuchen, um unter der Oberfläche wirkende Machtstrukturen und Dispositive aufzuspüren (Bröckling/Peter 2017; Peter 2019).

Was aber ist mit den Individuen? Wie erleben sie den Wandel der Hochschulen? Wie denken und handeln sie? Oder, um die von Bourdieu (1990) stammende Metapher aufzugreifen, die im Titel meines Beitrags zitiert wird: Was wissen wir über die „Passagiere“, die sich „im Streckennetz der Metro“, hier im sozialen Feld der Hochschule, bewegen?

Diese Fragen werden im Folgenden genauer untersucht. Dabei werden keine empirischen Forschungen präsentiert, sondern in essayistischer Form grundlegende Argumente erwogen. Im ersten Schritt wird die Frage nach den Akteur*innen im Feld der Hochschule bzw. ihrer Thematisierung in der Forschung grob sondiert; dabei geht es besonders um die Rolle der Biographieforschung, wo sie anknüpft, wo sie Alternativen sucht (1). Ehe ich das spezifische Potenzial der Biographieforschung für die Hochschulforschung anhand einiger Kernelemente erläutere (3), wird in einem Zwischenschritt die Metapher des Streckennetzes noch einmal aufgegriffen und das Verhältnis zwischen der an Bourdieu orientierten Bildungsforschung und dem Biographiekonzept betrachtet (2). Ein knappes Fazit beendet die Überlegungen (4).

1 Forschungsstrategien, Analyseebenen und Verortung biographiewissenschaftlicher Ansätze

Forschungen zu den „Passagieren“, also den handelnden, sich im sozialen Raum bewegendem Individuen, werden nach sozialwissenschaftlicher Konvention meist auf der *Mikroebene* angesiedelt. Sie in der Hochschulforschung zu thematisieren, ist schon deshalb notwendig, weil sich die Leistung von Hochschulen der marktformigen Logik entsprechend am „Output“ messen lassen muss, dieser aber letztlich nur von handelnden Individuen hergestellt werden kann. Ein wesentlicher Teil jenes „Outputs“ wird durch die *Leistung* definiert, die Wissenschaftler*innen und Studierende erbringen, zumeist gemessen anhand von Kennzahlen für den wissenschaftlichen Erfolg (Publikations- und Drittmittelzahlen) und den „Lernerfolg“ (Abschlüsse und Studiendauer). Dabei wird überwiegend *quantifizierend* gearbeitet, mit statistischen Analysen zu Sozial-, Forschungs- und Studiendaten,

standardisierten Befragungen und mit methodisch anspruchsvollen Panelstudien, die Studienverläufe und wissenschaftliche Karrieren auf individueller Ebene erfassen.³ Durch die gemeinsame Orientierung am quantitativen Paradigma gelingt es weitgehend unproblematisch, solche Datensorten und Befunde auf der Mikroebene mit Analysen der Meso- und Makroebene zu verbinden.

Der Mikroebene werden gemeinhin aber auch Forschungen zugerechnet, die sich unter Nutzung *qualitativer* Methoden mit den unterschiedlichen *Akteursgruppen* der Hochschule beschäftigen: mit den Studierenden und dem wissenschaftlichen, seltener auch dem administrativen Personal (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2012; Hüther/Krücken 2016, S. 198 ff.). Dabei geht es nicht nur, oft gar nicht um Leistung und Effizienz, sondern um Sozialisation, Erfahrungsbildung und Professionalisierung, um Bildungsprozesse, Fachkulturen und andere Themen. In diesem Feld finden sich theoretisch und methodologisch sehr unterschiedliche Ansätze, auch solche aus der Biographieforschung. Da qualitative Studien meist mit kleinen Fallzahlen arbeiten und ihre Ergebnisse in Form von theoretischen Modellen, Typologien und Interpretationen formulieren, nicht aber in quantifizierbaren Formaten, ist hier eine Verknüpfung mit den quantitativen Forschungen auf der Makro- und Meso-Ebene kompliziert, methodologisch anspruchsvoll und oft nur relativ abstrakt herstellbar. Im Übrigen ist die Zuordnung der Biographieforschung zur Mikroebene bereits für sich genommen problematisch oder, zugespitzt gesagt, ein „Missverständnis“, wie noch deutlich werden wird.

Fragt man also, wie die „Passagiere“ in der Hochschulforschung vorkommen, so zeigt sich ein weitgehend getrenntes Feld: Auf der einen Seite wird der Wandel der Hochschule mit methodologisch aufeinander abgestimmten quantitativen Ansätzen auf der Ebene institutioneller und sozialer Strukturdaten untersucht, wobei anhand aggregierter Daten auch die „Passagiere“ in den Blick geraten. Dabei wird die subjektive Seite individuellen Handelns weitgehend ausgeblendet, nur gelegentlich durch qualitative Studien mehr oder minder illustrativ „hereingeholt“. Auf der anderen Seite gibt es Studien, die sich an den Prämissen qualitativer bzw. interpretativer Sozialforschung (Keller 2012; Rosenthal 2015) orientieren und die *subjektiven Perspektiven, Erfahrungen und interaktiven Praktiken* der „Passagiere“ untersuchen (z. B. Lange-Vester/Sander 2016; Finnegan/Merrill/Thunborg 2014), aber auch Diskurse und institutionalisierte Strukturen, die der Meso- und Makroebene zugerechnet werden können (vgl. Schimank 2008). Diese „qualitativen“ Ansätze formen keine vergleichbar geschlossene *scientific community*, sondern zeigen sich als methodisch und

3 In solchen Panels (z. B. Pohlenz/Hagenmüller/Niedermeier 2009) taucht gelegentlich der Begriff „Studienbiographien“ auf. Gemeint sind aber keine Lebensgeschichten im Sinn der Biographieforschung, sondern quantitative Daten, die bestimmte Indikatoren bzw. Befragungsergebnisse auf individueller Ebene im Zeitverlauf erfassen.

theoretisch heterogenes Feld. Hier ist auch die Biographieforschung angesiedelt, mit der Bildungs- und Berufswege von Studierenden und Wissenschaftler*innen rekonstruiert werden. Die biographisch orientierte Studierendenforschung (vgl. Friebertshäuser 2006) hat häufig soziale Ungleichheit und Bildungsaufstiege, aber auch Fachorientierung, Berufsperspektiven und Professionalisierungsprozesse zum Gegenstand (z. B. Grunert 1999; Kreitz 2000; Fabel-Lamla 2004; Schweppe 2006). Vom Mainstream der Hochschulforschung werden solche Studien wenig wahrgenommen; selbst da, wo „Forschungen zu Personengruppen“ referiert werden (vgl. Hüther/Krücken 2016), wird die Biographieforschung nicht einmal erwähnt.

In diesem Beitrag geht es jedoch weder um eine Analyse der Hochschulforschung noch um eine Methodendiskussion. Vielmehr soll die Frage nach den „Passagieren“ beleuchtet werden – und diese ist zuallererst mit der Klärung *theoretischer Perspektiven* verbunden, erst im zweiten Schritt mit methodologischen und methodischen Fragen. Deshalb sollen in aller Knappheit einige theoretische Probleme angesprochen werden, die sich für die Hochschulforschung stellen – sowohl für die dominante quantitative Forschung als auch für qualitative Studien.

Das angesprochene *Mehrebenenmodell* ist ebenso nützlich wie irreführend: Es ist nützlich, weil es eine Ordnung des komplexen Forschungsfeldes und eine – hochabstrakte – Unterscheidung von *Analyseperspektiven* erlaubt. Es ist irreführend, weil es dazu verführt, die Unterscheidung der Ebenen zu reifizieren, d. h. in der Forschungspraxis zu vergessen, dass das *Nachdenken* über die Wirklichkeit und nicht die Wirklichkeit selbst in Makro, Meso und Mikro eingeteilt ist.

Die Unterscheidung von Ebenen klärt noch nicht die zentrale Frage, wie sich diese *zueinander verhalten*. Diese Frage wird häufig eingeklammert und „weiteren Forschungen“ überlassen – sie ist aber allein auf Basis empirischer Daten nicht zu klären, sondern verlangt eine theoretische Konzeption (vgl. von Prondcynsky 1982; Schimank 2008, S. 622 f.). Dabei ist das Zusammenwirken der „Ebenen“ alles andere als trivial. Systemmerkmale der Makroebene schlagen keineswegs linear auf die Meso- und Mikroebene durch, ebenso wenig gibt es eine Linearität in umgekehrter Richtung. Kausalerklärungen geraten deshalb rasch an Grenzen. Stattdessen gilt es, die jeweilige Eigenlogik der „Ebenen“ zu begreifen und die Frage zu untersuchen, wie sie sich – im Hinblick auf einen je spezifischen Kontext und „Fall“ – wechselseitig durchdringen, überlagern, widersprechen oder aufheben.

Das Mehrebenen-Modell vernachlässigt zudem den Umstand, dass gesellschaftliches Leben nicht nur räumlich strukturiert ist, sondern auch *zeitlich*. Zeitlichkeit ist auch für die Frage nach den Passagieren zentral; das gilt aus bildungs- und handlungstheoretischer wie aus struktursoziologischer Perspektive. Wie Kohli (1985) grundlegend herausgearbeitet hat, ist der *Lebenslauf* als eigenständiges Regelsystem zu begreifen, das gesellschaftliche Organisation(en) und

individuelles Handeln strukturiert. Dieses Argument spielt auch im Kontext der Ungleichheitsforschung eine Rolle. So argumentiert Schwinn (2007, S. 59), dass der „quer zur Makro-Meso-Mikro-Unterscheidung stehende Lebenslauf“ ebenfalls als „Strukturierungsebene“ betrachtet werden müsse. Während dieser Ansatz in den späten 1980er und 1990er Jahren vielfach verfolgt wurde, drohe er in der jüngeren Forschungsgeschichte in Folge des erneuten Aufschwungs systemtheoretischer Ansätze, aber auch der Individualisierungsthese „durch das Analyseraster“ zu fallen (ebd., S. 60). Der Autor formuliert seine Kritik an systemtheoretisch inspirierten Ansätzen pointiert:

„Die hieran anknüpfende Inklusions-Exklusions-Begrifflichkeit unterstellt ein gleichsam chamäleonartiges Subjekt, das beim Wechsel von einer zur anderen Ordnung sich jeweils voraussetzungsfrei auf die neuen Bedingungen einstellen kann. Das ist aber unrealistisch. [...] Das, was in der Makroperspektive synchron differenziert ist, muss vom Subjekt diachron durchlaufen werden.“ (Schwinn 2007, S. 60)

Solche Verläufe werden zwar in neueren Panelstudien untersucht, allerdings sind hier zwei Einschränkungen zu machen: Zum einen wird gewissermaßen nur die empirisch beobachtbare „Außenseite“ jener Verläufe erfasst, während die Handlungen und Deutungen der Subjekte ausgeblendet oder mindestens stark unterbelichtet werden. Zum anderen fehlt meist eine theoretische Konzeptualisierung der Begriffe „Lebenslauf“ und „Biographie“, was die Gefahr birgt, jene diachrone Analysedimension auf eine Zeitreihe objektiver Ereignisdaten einzudampfen oder in einem mehr oder weniger gut arrangierten Potpourri aus Interviewzitatzen und deskriptiven Kategorien aufzulösen.

Eine Hochschulforschung, die sich auf die Analyse messbarer und „sichtbarer“ Daten fokussiert, läuft schließlich Gefahr, *verdeckte Mechanismen* zu verfehlen. Dass dies kein Problem statistischer Analysen per se ist⁴, zeigen z. B. Bourdieus Analysen zu den „Feinen Unterschieden“ (1982). Umgekehrt sind qualitative Studien nicht per se gegen diese Gefahr gefeit, vor allem dann nicht, wenn sie sich mit dem Nachvollzug und Ordnen subjektiver Aussagen begnügen. Vielmehr ist es eine Frage der *Theorie*, und zwar der Sozial- bzw. Gesellschaftstheorie, wie empirisches Material – statistischer wie qualitativer Art – interpretiert und analysiert wird. Die „verborgenen Mechanismen der Macht“ (Bourdieu 1992) und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten können nicht allein aus der Analyse empirischer Daten aufgedeckt werden. Dazu ist eine kritische und reflexive Forschung notwendig, die systematisch mit dem „Alltagsverstand“ und auch mit

4 Das Verhältnis quantitativer und qualitativer Methoden und *Mixed Methods*-Ansätze können hier nicht diskutiert werden. Die hier behandelten theoretischen Fragen werden im Übrigen durch methodische Konzepte nicht gelöst, ihre Klärung ist vielmehr *Voraussetzung* für die Verknüpfung unterschiedlicher Methoden und Methodologien.

der wissenschaftlichen Oberflächenbeschreibung bricht (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013a, S. 204) und sich gerade mit jenen Phänomenen befasst, die *nicht* ins Bild passen (mit den statistischen „Ausnahmen“) – aber auch mit solchen, die allzu gut zu passen scheinen.⁵

Zu den verborgenen Mechanismen gehören jene nicht-linearen und nicht messbaren Zusammenhänge, die sich *zwischen* den sozialen Subjekten und den sozialen Strukturen abspielen und die in komplexen Strukturierungsprozessen (Giddens 1988) oder Prozessstrukturen (Schütze 2016) gebildet werden. Für die Theoretisierung dieses Zusammenhangs werden unterschiedliche Wege gewählt, vor allem sozialisationstheoretische Ansätze, an die Habitus-Feld-Theorie anknüpfende Analysen und auch die Biographieforschung. Es ist m. E. kein Zufall, dass gerade in Studien der kritischen Hochschulforschung mit habitus- und biographieanalytischen Ansätzen gearbeitet wird: in Studien zu „Arbeiterkindern an der Universität“ (z. B. Bublitz 1980; Miethe et al. 2014), sozialen Barrieren und Exklusionsmechanismen (Alheit 2014; 2016; Bremer 2016), Bildungsaufsteiger*innen (z. B. Schmitt 2010; El-Mafaalani 2012; Reuter et al. 2020), Frauen an der Hochschule und Geschlechterdiskriminierung in akademischen Karrieren (z. B. Kraus 2000; Beaufäys 2003; Beaufäys/Kraus 2005; Hackl 2018), zur Bedeutung von migrationsbezogenen, rassistischen und sprachideologischen Diskriminierungen an der Hochschule (Schwendowius 2015; Thoma 2018), zu Studienerfahrungen im Wandel der Universität (Freudhofmayer 2016) und anderem mehr.

Um *Biographieforschung* im skizzierten Feld der Hochschulforschung zu verorten, genügt es somit nicht, ja, wäre es geradezu ein theoretisches Missverständnis, sie allein der Mikroebene zuzuordnen. Freilich findet man biographisch orientierte Studien, die ihren Geltungsanspruch auf den Nachvollzug subjektiver Aussagen beschränken und selbst diesem Missverständnis aufsitzen. Der programmatische, theoretisch gut fundierte Anspruch der Biographieforschung (Fischer/Kohli 1987) ist jedoch darauf gerichtet, die Trennung zwischen „Mikro“ und „Makro“ aufzulösen und die *Verknüpfung* von Handeln, Struktur und Erfahrung zu untersuchen. Dazu ist es notwendig, die Subjektivität der Handelnden nicht nur als „subjektive Verarbeitung“ sozialer Strukturen zu verstehen, sondern selbst als eine *strukturierende* soziale Struktur, die nicht nur subjektives Erleben, sondern auch gesellschaftliche Verhältnisse formt und hervorbringt. Eine Biographieforschung, die sich auf diesen theoretischen Anspruch bezieht und ihn auch methodisch angemessen umzusetzen vermag, eröffnet somit die Möglichkeit, die Perspektive der „Passagiere“ einzufangen und sie diachron, d. h. über die

5 Reibungslose Abläufe geben ebenso Anlass für eine kritische Analyse wie erkennbare Probleme, zumal wenn es um komplexe institutionelle Prozesse geht. Das vermeintliche Ausbleiben von Problemen ist nicht selten eine Folge wirksamer Tabus (vgl. Kamphans/Bülrow-Schramm/Metz-Göckel 2015).

Zeit und soziale Wandlungsprozesse hinweg, zu verfolgen *und zugleich* Aussagen über die sozialen Strukturen, in denen sich diese bewegen, oder, um noch einmal Bourdieu zu zitieren, über das „Streckennetz“ im sozialen Raum zu generieren.⁶ Bourdieu selbst stand allerdings der Biographieforschung lange Zeit skeptisch gegenüber.

2 „Die biographische Illusion“ – Biographieforschung ‚mit‘ oder ‚gegen Bourdieu‘?

Die Metapher des Streckennetzes der Metro stammt aus einem Essay, in dem Bourdieu die Biographieforschung einer scharfen Kritik unterzieht. Im Zentrum steht der Vorwurf, Biographieforscher*innen würden unreflektiert eine „Komplizenschaft“ mit den Beforschten eingehen und die Alltagsvorstellung wiederholen, „dass ‚das Leben‘ ein Ganzes konstituiert, einen kohärenten und orientierten Zusammenhang, der als ein einheitlicher Ausdruck einer subjektiven und objektiven ‚Intention‘, eines Projekts aufgefasst werden kann“ (1990, S. 52). Mit der Autorität wissenschaftlicher Forschung würde somit die *illusio* des sich selbst erschaffenden Subjekts noch verstärkt. So sei es zwar erklärlich, dass ein biographischer Erzähler die „Neigung“ habe, „sich zum Ideologen seines eigenen Lebens zu machen“ (ebd.); von einer reflexiven Forschung sei allerdings zu fordern, dass sie eben jene *illusio* als Ausdruck einer bestimmten gesellschaftlichen Struktur analysiert, statt ihr aufzusitzen. Die Kritik sei etwas ausführlicher zitiert:

„Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe genauso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen. Die biographischen Ereignisse definieren sich also als Platzierungen und Deplatzierungen im sozialen Raum, also, genauer, in den verschiedenen aufeinander folgenden Zuständen der Verteilungsstruktur der verschiedenen Kapitalsorten, die in dem betreffenden Feld im Spiel sind. Der Sinn von Bewegungen, die von einer Position zu einer anderen führen (von einem professionellen Posten zu einem anderen, von einem Verleger zu einem anderen, von einem Bistum zu einem anderen etc.) definiert sich in aller Klarheit in der objektiven Beziehung in einem bestimmten Moment zwischen dem Sinn und dem Wert dieser Positionen mitten in einem bestimmten Raum.“

6 Vgl. dazu auch die Position von Bertaux (2018), der die Aufgabe der Biographieforschung primär in der „Analyse sozialer Welten, sozialer Situationen und sozialer Abläufe“ sieht.

Man kann also eine Laufbahn (also das soziale Altern, das unabhängig vom biologischen Altern ist, obwohl das eine das andere unvermeidlich begleitet) nur verstehen, wenn man vorher die aufeinander folgenden Zustände des Feldes, in dem sie sich abgespielt hat, konstruiert hat, also das Ensemble der objektiven Beziehungen, die den betreffenden Akteur – mindestens in einer gewissen Zahl anhaltender Zustände – vereinigt haben mit der Gesamtheit der anderen Akteure, die im selben Feld engagiert sind, und die demselben Möglichkeitsraum gegenüberstehen.“ (ebd., S. 58)

Die *Laufbahn im sozialen Raum* ist das theoretische Konzept, mit dem Bourdieu die raum-zeitliche Bewegung der „Passagiere“ und zugleich die Bedingung der Möglichkeit gesellschaftlicher und individueller Veränderung („soziales Altern“) fassbar macht. In seiner Kritik der „sozialen Oberfläche“ (ebd.), wie sie auch in biographischen Narrationen präsentiert wird, insistiert er auf der Bestimmung der *objektiven* Beziehungen zwischen den Positionen im sozialen Raum. Die *subjektive* (Selbst- und Fremd-)Sicht der „Passagiere“ interessiert ihn wissenschaftlich nicht bzw. nur als Material, an dem die *illusio* des Feldes und der mit der jeweiligen objektiven Position bzw. der Abfolge objektiver Positionen verbundene *Habitus*, der die Individuen prägt, rekonstruiert werden können. Zugespitzt formuliert: Die Reisenden einer Metro-Strecke mögen sich als Subjekte fühlen/sehen/denken, die ihren ganz eigenen Weg mit selbst gewähltem Ziel verfolgen; „objektiv“ betrachtet, wird ihre Sicht wie der Weg, den sie zurücklegen, jedoch durch die Struktur des Metronetzes geformt, weshalb sie ihre Orientierung auch mit allen anderen teilen, die auf derselben Linie unterwegs sind – und sie treffen möglicherweise kaum auf Passagiere, die sich in anderen Teilen des Metronetzes bewegen, das sie u. U. nur aus offiziellen Fahrplänen kennen, aber nie selbst „erfahren“ haben oder von dem sie nicht einmal flüchtig wissen.

Ohne diese Metapher noch weiter auszubauen, was zweifellos reizvoll wäre, kann nun das Argument zugespitzt werden, dass Bourdieu die Frage der *biographischen Subjektivität* mit der Stoßrichtung seiner Kritik im Grunde aus der Analyse ausschließt.⁷ Das wird im Vergleich mit Kohlis Ansatz deutlich: Kohli (1985) denkt den Lebenslauf grundlegend in einer *Doppelperspektive*: als zeitliche Strukturierung gesellschaftlicher „Positionssequenzen“ (ebd., S. 3), hier Bourdieus Laufbahnkonzept durchaus ähnlich, *und* als damit verknüpfte „Biographisierung der Lebensführung“ (ebd., S. 21), d. h. als aktive *Aneignung* und sinnhafte *Ausgestaltung* des Lebenslaufs durch die sozialen Akteur*innen.

7 Seinen Anspruch, subjektive und objektive Aspekte zu verbinden, hat Bourdieu in dem wenig später publizierten „La misère du monde“ (Bourdieu et al. 1993) auf eindrucksvolle Weise eingelöst. Die Autor*innen nutzen biographische Interviews für die Analyse der neoliberalen Gesellschaft. Dies legt nahe, dass Bourdieu in seinem Essay von 1990 nicht die Biographieforschung per se, sondern ihre unkritische Umsetzung kritisiert.

Bourdieu's Kritik an der Biographieforschung ist lebhaft diskutiert worden (Engler 2001; Friebertshäuser 2013; Schlüter 2013), wobei jede Menge Missverständnisse produziert wurden (vgl. Griese/Schiebel 2018). In Teilen der Bildungsforschung hat Bourdieus Kritik eine Skepsis gegenüber der Biographieforschung produziert, die bis heute nachwirkt: gegenüber ihren subjekttheoretischen Implikationen und ihrer vermeintlich naiven methodologischen Annahme, durch biographische Interviews könne „das Leben, wie es wirklich war“, erforscht werden. In der Hochschulforschung hat Steffani Engler (2001) diese Kritik am deutlichsten ausformuliert. Zwar nutzt auch sie autobiographische Erzählungen, aber sie analysiert sie nicht im Hinblick auf ihre *biographische* Konstruktionslogik, sondern zielt auf eine Rekonstruktion der Funktionsweisen des wissenschaftlichen Feldes und seiner spezifischen *illusio*.

Ähnlich verfahren auch andere an Bourdieu anschließende Forschungen zu Bildungswegen: Biographische Interviews werden genutzt, um Habitusmuster in Relation zu spezifischen Kontexten zu rekonstruieren (z.B. Schmitt 2010; Alheit 2016; Bremer 2016; Lange-Vester 2016; Pfaff-Czarnecka/Prekodravac 2016 u. v. a.). Die Stärke dieses Ansatzes liegt zweifellos darin, jene empirische Oberfläche zu durchstoßen und die „verborgene“ gesellschaftliche Strukturiertheit, auch die Determiniertheit von Biographien aufzudecken und die Relationierung von Habitus und Feld im biographischen Material herauszuarbeiten. Gewissermaßen als Rückseite der Medaille neigt der Ansatz jedoch dazu, bei der Identifikation von Habitus-Feld-Relationen stehenzubleiben und somit auch die relative Statik des Streckennetzes gegenüber der Dynamik der individuellen Bewegungen im Netz überzubetonen.

Trotz Kritik an der Biographieforschung stellen biographische Erzählungen also offensichtlich ein geeignetes *Material* dar, um „verborgene Mechanismen“ von Ungleichheit sowie deren Veränderung zu rekonstruieren. In der Analyse des Materials werden jedoch häufig Perspektiven und Methoden genutzt wie die Habitusanalyse (Bremer 2016; Bremer/Teiwes-Kügler 2013), die weitgehend *ohne* biographieanalytische Kategorien auskommen und kaum am *theoretischen Konzept der Biographie* interessiert zu sein scheinen.

Ohne diese Einschätzung hier genauer erläutern zu können, erlaube ich mir die pointierte These, dass erzählte Lebensgeschichten in vielen an Bourdieu orientierten Forschungen als Material oder „Medium“ für die Rekonstruktion gesellschaftlicher Strukturen, kollektiver Habitusmuster und „Orientierungsrahmen“ (Helsper et al. 2007) fungieren. Somit werden gesellschaftliche Strukturen „durch die Subjektperspektive hindurch“ rekonstruiert, die *Gesellschaftlichkeit des Biographischen* wird in den Fokus gerückt. In dieser Einstellung bleibt jedoch die umgekehrte Richtung, nämlich die *Biographizität des Sozialen* (Alheit/Dausien 2000) unterbelichtet. Was diese Perspektive bedeutet, weshalb und wie sie in der Hochschulforschung relevant ist, soll nun im dritten Schritt erläutert werden.

3 Biographie – theoretische und methodologische Grundzüge eines Forschungsansatzes

In der Biographieforschung hat Bourdieus Kritik Diskussionen ausgelöst und zur Nachschärfung methodologischer und forschungspraktischer Reflexionen beigetragen, insgesamt aber „offene Türen ingerannt“, denn in der Biographieforschung besteht weitgehend Konsens, dass die Kontextualität biographischer Erzählungen systematisch reflektiert werden muss. Dazu gehört sowohl die Reflexion der Interviewpraxis und möglicher „Komplizenschaft“ zwischen Forscher*in und biographischer Erzähler*in als auch die zentrale Einsicht in die gesellschaftliche Konstitution und Konstruktion biographischer Präsentationsformen und Verläufe. Im Übrigen wurde Bourdieus Kritik eher auf Unkenntnis zumindest der deutschsprachigen Biographieforschung zurückgeführt.

Zudem gibt es in der Biographieforschung⁸ nicht wenige Studien, die ausdrücklich eine *Verbindung* zu Bourdieus Ansatz herstellen. Seine theoretischen Kategorien („Feld“, „Habitus“, „Kapital“) werden dabei als Heuristiken oder „sensibilisierende Konzepte“⁹ genutzt, um die Gesellschaftlichkeit von Biographien zu rekonstruieren, aber die erzählten Lebensgeschichten werden theoretisch und methodisch (auch) mit den Kategorien der Biographieforschung analysiert und als „eigensinnige Konstruktionen“ individueller Subjekte ausführlich untersucht. Primäres Ziel ist hier, vereinfacht gesagt, nicht kollektive Habitusmuster zu rekonstruieren, sondern *biographische Verlaufs- und Erfahrungsmuster*¹⁰.

Diese Perspektive soll nun etwas genauer umrissen werden, denn sie eröffnet die Möglichkeit, die von Bourdieu „ausgeklammerte“ biographische Selbstkonstruktion der Akteure zu analysieren, ohne in die Falle der individualistischen *illusio* zu tappen. Kehren wir noch einmal zurück zur Metapher der Metro-Strecke.

Wie erleben die „Passagiere“ ihre Fahrt durch das Metronetz? Wie erleben Studierende den Wandel der Universität und wie sehen sie sich selbst dort positioniert, d.h. wie erleben und reflektieren sie sich dort? Mit welchen Perspektiven, Haltungen und Erfahrungen „bewegen“ sie sich im Studium und im universitären Umfeld? Wie bringen sie sich handelnd ein, wo halten sie sich zurück, wo erfahren sie sich als handlungs(un)fähig? Welche Möglichkeiten und Grenzen nehmen sie wahr, auf welche Hindernisse stoßen sie und wie gehen

8 Vgl. z.B. Studien zu „non-traditional students“ (Alheit 2008; 2016), zum „Lernhabitus“ (Herzberg 2004), zum „Bildungsort Familie“ (Büchner/Brake 2006) oder bildungstheoretisch orientierte Ansätze (z.B. Rieger-Ladich/Grabau 2017).

9 Der von Blumer (1954, S. 7) entwickelte Begriff wurde zu einem zentralen Konzept der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss 1987).

10 Die Bedeutung der Prozessanalyse für die Biographieforschung hat vor allem Fritz Schütze (2016) systematisch herausgearbeitet.

sie damit um? Aber auch: An welchen Stellen und unter welchen Bedingungen steigen sie aus dem „Zug“ wieder aus, um eine andere „Linie“ zu nehmen oder an einer „Station“ zu verharren? Und schließlich: Wie ändern sich diese komplexen Verhältnisse aus Ereignissen, Handlungen und Erfahrungen im Feld der Hochschule und die dabei generierten subjektiven Sichtweisen im Verlauf eines Studiums, also einer „Teilstrecke“ ihrer Biographie?

Fragen dieser Art verlangen eine Forschungsstrategie, die Biographien nicht nur als Material nutzt, sondern auch über biographietheoretische Kategorien zu dessen Analyse verfügt. Nachfolgend werden in aller Knappheit vier Aspekte eines theoretisch explizierten Biographiekonzepts skizziert. Welchen Beitrag sie für die Hochschulforschung leisten können, wird an Beispielen aus unserem Forschungsbereich an der Universität Wien illustriert (s. Fußnote 1).

Ausgangspunkt ist ein relationaler Begriff von Biographie, der nicht für „das Individuum“ steht, sondern eine *soziale Konstruktion* bezeichnet, die zwischen sozialer Individualität und individueller Sozialität vermittelt (Fischer/Kohli 1987; Dausien 2002). Dieser Biographiebegriff richtet den Blick auf *Bildungswege im sozialen Raum* (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016) und zugleich auf *Prozesse der Erfahrungsaufschichtung* (Schütze 1984). „Erfahrung“ meint dabei keinen „im“ Individuum angesiedelten und mit psychologischen Kategorien zu beschreibenden Vorgang, sondern rückt analytisch die Interaktions- und Erfahrungsverkettenungen in den Blick, die *zwischen* Subjekten und sozialen Kontexten ablaufen. Erfahrungen werden in je konkreten Interaktionen mit je konkreten Anderen in Relation zu materiellen und symbolischen Welten und kollektiven kulturellen Praxen gebildet und im Zeitverlauf immer wieder erweitert, überarbeitet und „aufgeschichtet“. Es geht also um Subjekt-Kontext-Relationen und ihre biographisch-zeitliche Dynamik. Vier Aspekte dieses Ansatzes lassen sich herausarbeiten:

(1) Die erste analytische Dimension des Biographiekonzepts ist die sozialweltliche und gesellschaftliche *Kontextualität*: In der Hochschulforschung wird die soziale Kontextgebundenheit besonders im Hinblick auf das Konstrukt „soziale Herkunft“ untersucht, in der Regel durch Zuordnung von Individuen nach „Milieu- oder Klassenzugehörigkeit“, „Geschlecht“ oder „Migrationshintergrund“. Solche Typisierungen werden häufig in variablenstatistischer Logik vorab festgelegt, aber auch wenn sie rekonstruktiv am Material gewonnen werden, bleiben sie oft einer Verallgemeinerungslogik verhaftet, die die Individualität des Falles auf ein *durchschnittliches Muster* reduziert. Im Unterschied dazu kann „Herkunft“ bzw. soziale Zugehörigkeit im biographietheoretischen Zugriff als *besondere Konfiguration eines „Falles“* expliziert werden, in der zugleich *allgemeine* Strukturen wie das Streckennetz eines bestimmten sozialen Feldes rekonstruierbar werden. In dieser Logik wird der Einzelfall (eine Lebensgeschichte) dem Allgemeinen (einem Habitus, Milieu,

Geschlecht etc.) nicht subsumiert, wobei individuelle Besonderheiten „weggekürzt“ werden, vielmehr wird das „Allgemeine im Besonderen“ herausgearbeitet und als „besonderes Allgemeines“ reformuliert (vgl. Schulze 1997). Hierzu einige Beispiele:

Die Studien von Dorothee Schwendowius (2015) und Nadja Thoma (2018) rekonstruieren Studierendenbiographien unter der Perspektive von Zugehörigkeit im migrationsgesellschaftlichen Kontext bzw. von Mehrsprachigkeit. Die Analysen zeigen, dass Zugehörigkeit nach *Migrationshintergrund* (z. B. „türkischstämmige Studentin“, „Studierende mit Migrationshintergrund“) zwar eine äußerst machtvolle soziale Typisierung im Feld von Schule und Hochschule darstellt und als solche auch ganz konkret in die Lebensgeschichten von Studierenden „eingreift“, dass aber die Frage, *wie* sie – als objektive Positionierung im sozialen Raum und als soziale Zuschreibung – wirksam wird und *wie* die Subjekte damit umgehen, nicht einer allgemeinen „Regel“ folgt, sondern im Kontext einer je spezifischen Erfahrungsstruktur und Lebensgeschichte rekonstruiert werden muss. Biographie ist somit eine Kategorie, die der theoretischen Einsicht Rechnung trägt, dass gesellschaftliche Strukturen empirisch nur in historisch-konkreten *Fallkonstellationen* und *Handlungsumwelten* vorkommen und auch nur so empirisch zugänglich werden. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, soziale Klassifizierungen wie „Migrationshintergrund“, „Klasse“ oder „Geschlecht“ zu differenzieren und zu dekonstruieren, statt sie affirmativ zu wiederholen und festzuschreiben. Durch die rekonstruktive *Arbeit am Fall* werden Phänomene sichtbar, die „quer“ zu den üblichen Analysekatégorien von „Herkunft“ stehen (und nach statistischen Kriterien der Häufigkeit zumeist als „Ausnahmen“ behandelt und nicht weiterverfolgt werden): etwa Geschichten von Herkunftsfamilien, in denen Vater und Mutter aus unterschiedlichen Klassen, Generationen oder ethno-natio-kulturellen Kontexten stammen – oder alles zusammen.

Der Blick auf die in biographischen Erzählungen aktualisierten Kontexte macht zugleich den *biographischen Zusammenhang* sichtbar, in den das Studium eingebettet ist. Etliche Studien aus unserem Forschungsbereich (z. B. Haas 2016; Wöfl 2017) haben zeigen können, wie vielfältig das Studium mit anderen Lebensbereichen und Prozessen verwoben ist. Ein wichtiger Kontext ist die *Erwerbstätigkeit neben dem Studium*: Diese wird häufig defizitorientiert diskutiert und als Problem insbesondere von Studierenden aus den „unteren“ sozialen Milieus untersucht, die über wenig ökonomisches Kapital verfügen. Zweifellos sind hier objektive Benachteiligungsstrukturen aufzudecken, allerdings verweist die biographieanalytische Rekonstruktion auch auf *Potenziale*, die mit der Verknüpfung zwischen Erwerbsarbeit und Studium für die Biograph*innen verbunden sind – etwa im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse oder als Möglichkeit, sich im akademischen oder beruflichen Feld zu positionieren (vgl. Haas 2016; Wöfl 2017; Straßl 2012). Fallanalysen zeigen außerdem, wie das Studium nicht nur mit Erwerbsarbeit, sondern auch mit Familienleben, ehrenamtlicher oder politischer

Arbeit verbunden wird – Aspekte, die in ihrer Relevanz für Studienverläufe und Bildungsprozesse noch weitgehend unerforscht sind.

(2) Auch die zweite Dimension des Biographiekonzepts, die der *Zeitlichkeit* (vgl. Fischer 2018), schärft den Blick auf die „Passagiere“ und ermöglicht es, Studienverläufe neu und anders zu thematisieren. Mit dem biographieanalytischen Zugriff kann herausgearbeitet werden, dass Studienbiographien nicht nur am institutionell vorgegebenen „Fahrplan“ des Streckennetzes orientiert sind, sondern eine eigene, *lebensgeschichtliche* Logik in der Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufweisen. So zeigt sich etwa, dass Bildungsübergänge wie die Aufnahme eines Studiums und sein Abschluss, der Übergang in den Beruf oder auch ein Studienabbruch nicht nur relevante Ereignisse in Bezug auf ein Studiencurriculum sind, sondern als Momente *lang wirkender biographischer Prozessstrukturen* interpretiert werden müssen (vgl. Dausien 2014).

Das lässt sich am Beispiel der vielfach untersuchten *Studien(fach)wahl* illustrieren. Diese „Wahl“ wird üblicherweise mit *rational-choice*-Modellen oder mit Ansätzen im Anschluss an Bourdieu untersucht (vgl. Mieth/Dierckx 2014), die die sozialstrukturelle Determiniertheit von Bildungsentscheidungen aufdecken. Bourdieu (2018, S. 14 ff.) spricht hier pointiert von der „Wahl des Schicksals“. Biographische Fallstudien (vgl. Fassl 2012; Lebersorger 2016; Haas 2016; Reiterer 2019) setzen demgegenüber einen anderen Akzent. Sie legen nahe, solche „Wahlen“ als zeitlich ausgedehnte, dynamische Prozesse zu interpretieren, die lange *vor* dem eigentlichen Übergang beginnen, oft bereits mit intergenerationalen Erfahrungsdynamiken verbunden sind und auch während des Studiums virulent bleiben, ja sogar noch lange nach dessen Abschluss in der biographischen Perspektive des Subjekts weiterwirken können – im Modus der Reflexion und in manifesten biographischen Handlungen. Beispiele dafür sind das immer wieder auftauchende Zweifeln an einem gewählten Studien- oder Berufsweg, das auch nach Jahren zu einem „überraschenden“ Abbruch oder einer Kursänderung führen kann, oder die Wiederaufnahme eines ungelebten Studienwunsches im Rahmen eines „Seniorenstudiums“.

Hier zeigen sich Strukturmuster der *Nachträglichkeit* und des *Nachholens*, der *Gleichzeitigkeit* und *Ungleichzeitigkeit* und die Wirksamkeit biographischer *Erwartungs- und Entwurfsstrukturen* (Dausien 2014). In Biographien sind verschiedene Zeit- und Handlungslinien miteinander verschränkt, die mit Schütze (1984) als *Prozessstrukturen* des Lebensablaufs gefasst werden können. Ohne das Konzept im Detail zu erläutern, geht es mir hier um den Kerngedanken, dass biographische Verläufe weder das Ergebnis individueller Entscheidungen noch bloßer Nachvollzug vorgezeichneter „Strecken“ im gesellschaftlichen Fahrplan sind, sondern in der interaktiven Dynamik zwischen den Handlungen und Deutungen des biographischen Subjekts, den Handlungen und Deutungen signifikanter Anderer und den institutionellen und lebensweltlichen

Kontextbedingungen entstehen. In diesem Geflecht aus Ereignislinien entsteht eine *Prozessstruktur*, deren eigentümliche Zeitgestalten phänomenologisch oder soziologisch allgemein beschrieben und methodologisch „am Fall“ rekonstruiert werden können (vgl. Schütze 2006; Dausien/Rothe/Schwendowius 2016). Eine solche Sicht ermöglicht differenziertere und weniger defizitorientierte Interpretationen von Ereignissen wie Studienabbrüchen – aber ebenso komplexere Analysen von oberflächlich betrachtet erfolgreichen Studienverläufen.

(3) Die dritte analytische Dimension des Ansatzes wurde implizit bereits angesprochen: die *Perspektivität des sozialen Subjekts*. Diese zeigt sich in der erzählten Lebensgeschichte explizit als *reflexive Konstruktion*, aber sie artikuliert sich auch implizit in der *Alltagspraxis*. In der interaktiven Situation des Erzählens, z. B. in einem sozialwissenschaftlichen Interview, treffen beide Aspekte zusammen. Die Subjektperspektive wird nicht primär als „Einstellung“, „Haltung“ oder „Deutung“, sondern als eine komplexe *biographische Sinn- und Erfahrungsstruktur* gefasst, die sich fortlaufend bildet und umbildet, sich verfestigt, aber auch flüssigere und flüchtigere Elemente beinhaltet. Das in einem Interview artikuliert „biographische Wissen“ einer Person ist nicht nur vielfach geschichtet und differenziert (etwa in unterschiedliche Sphären, Formen und Reichweiten) und sozial situiert (auf konkrete soziale Räume, Diskurse und „lokale“ Wissensvorräte bezogen), es ist auch im Verlauf und in der Perspektive einer konkreten Biographie erworben und „produziert“ worden. Mit Bezug auf Schütz/Luckmann (1979, S. 85 ff., S. 124 ff.) kann man hier von einer „biographischen Artikulation“ sprechen.

Was bedeutet dieser Aspekt für das hier diskutierte Problem? In biographischen Erzählungen wird nicht nur deutlich, wie Studierende oder Forscher*innen die Hochschule erleben und deuten, es kann vor allem rekonstruiert werden, wie sich Erfahrungen und Perspektiven *bilden und verändern*. So zeigen zum Beispiel schon kurze Erzählungen von Studierenden über ihren ersten Tag an der Universität, wie sich biographisch „mitgebrachte“ Erwartungshaltungen in konkreten Situationen artikulieren, entfalten, mit Handlungen verknüpfen und wie sie in konkreten Interaktionen affirmiert, aber auch irritiert und verändert werden. In den Interviews¹¹ wird erkennbar, dass viele Studierende Erfahrungen *sozialer Fremdheit* thematisieren. Dies ist zunächst nicht überraschend, denn das Fach Erziehungswissenschaft weist einen signifikant hohen Anteil sogenannten „first generation students“ auf (vgl. Miethe u. a. 2014). Die Interviews bieten vielfältige Ansatzpunkte für milieubezogene Analysen; typische Elemente eines „nichtakademischen“ Habitus werden bei allen individuellen Unterschieden in

11 Es handelt sich um mehrere hundert Kurzinterviews zum Thema „Mein erster Tag an der Universität“, die Studierende im Rahmen der Methodenausbildung geführt haben. Eine Auswahl davon wurde für genauere Analysen herangezogen.

der Ausgestaltung der Erzählungen erkennbar. Darüber hinaus ermöglicht der biographieanalytische Zugang jedoch, diese kollektiven Haltungen beim Eintritt in die Universität weiter auszudifferenzieren und *biographische Erfahrungshaltungen* herauszuarbeiten, die einer *eigensinnigen* Logik folgen und durchaus „quer“ zu den durch Herkunft und Habitus präformierten Perspektiven liegen können. In der fallvergleichenden Analyse zeigen sich sehr unterschiedliche, individuelle Umgehensweisen mit der erlebten Fremdheit, die auf biographische Erfahrungsstrukturen zurückgeführt werden können, die ihrerseits im neuen sozialen Kontext der Universität überarbeitet werden.¹²

(4) Die vierte Dimension des Biographiekonzepts knüpft an den Aspekt der Perspektivität an, erweitert ihn jedoch: In den beschriebenen Prozessen der Erfahrungsbildung ist ein Potenzial enthalten, das als *Biographizität* bezeichnet werden kann (vgl. Alheit/Dausien 2000). Dieser etwas sperrige Begriff meint zunächst die Fähigkeit des Subjekts, sich seine konkrete soziale Welt aktiv und eigensinnig *anzueignen*, also z. B. auf eine je bestimmte Weise mit der als „fremd“, „spannend“, „herausfordernd“ oder als „bedrohlich“, „einschüchternd“ oder „langweilig“ interpretierten Universität des „ersten Tages“ umzugehen. Zugleich ist damit jedoch auch eine aktive *Konstruktion* verbunden, die nicht nur das eigene Erleben strukturiert, sondern über konkretes Handeln auch auf das soziale Feld einwirkt und ihm eine „eigensinnige“ Perspektive hinzufügt. In diesem Sinn kann zum Beispiel eine der Fallanalysen aus Schwendowius' Studie (2015, Kap. 7) interpretiert werden, in der die Erzählerin in gleichzeitiger Anknüpfung und Absetzung von ihren Eltern ihr Lehramtsstudium als politischen „Auftrag“ begreift und gestaltet.

Entscheidend ist die These, dass das Potenzial der Biographizität nach zwei Seiten hin gedacht wird: zum einen als *Potenzial für die Erfahrungsbildung und (inter-)subjektive Sinnkonstruktion* der „Passagiere“, indem jeweils neue Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Welt in eine bestehende, biographisch „gewachsene“ Erfahrungsstruktur integriert werden und diese dadurch fortschreiben, modifizieren oder auch transformieren. Die zweite „Richtung“ des Konzepts besteht in der These, dass jene biographische Sinnstruktur ein *soziales Gestaltungspotenzial* enthält: indem sie nicht nur strukturiert, wie Subjekte ihre Welt und sich selbst *interpretieren*, sondern vermittelt über die Interpretationen auch das *Handeln* strukturiert und

12 Auch Schwendowius (2015) und Thoma (2018) zeigen, dass der Übergang in die Universität Möglichkeitsräume eröffnet, die es den Individuen erlauben und abverlangen, ihre bisherigen biographischen Erfahrungsstrukturen neu zu justieren. Zudem legen ihre Analysen nahe, zwischen Bildungsinstitutionen zu differenzieren: Im Vergleich zur Schule bietet die Universität in ihrer Anonymität z. T. offenere Möglichkeitsräume für die „biographische Arbeit“ der Subjekte. Es wäre interessant, diese auf den Migrationskontext bezogene Beobachtung auch für andere Ungleichheitsdimensionen genauer zu untersuchen.

hervorbringt¹³ – und damit die Möglichkeit der Subjekte, auf ihre Handlungsumwelt einzuwirken und sie zu gestalten.

Es ist hier nicht der Raum, um diese für die Ungleichheitsforschung wichtigen Aspekte eines theoretisch elaborierten Biographiebegriffs ausführlicher zu explizieren. Das Argument aber sollte deutlich geworden sein: Biographische Konstruktionen, d.h. die sich aufschichtenden Erfahrungsstrukturen und die reflexiven Selbst- und Weltdeutungen der handelnden Subjekte – in Verbindung mit dem Lebenslauf als Bewegung zwischen objektiven Positionen im sozialen Raum – müssen als eine *eigenständige und eigenlogisch funktionierende Dimension sozialer Strukturierung* analysiert werden, die „quer“ zur Makro-Meso-Mikro-Unterscheidung steht. Dabei bietet es sich an, habitusanalytische und biographieanalytische Ansätze stärker miteinander zu verknüpfen. Erstere müssten dafür die theoretischen Argumente und Konzepte der Biographieforschung stärker einbeziehen. Letztere wiederum hätte die Aufgabe, das Problem der Individualität bzw. Biographizität des Gesellschaftlichen theoretisch und empirisch weiter auszuarbeiten.

4 Fazit

Die Gesellschaft ist kein Streckennetz, das Leben keine Metro-Fahrt. Die Metapher ist nützlich, um die Strukturierung des gesellschaftlichen Raums und auch die darin voreingestellten „Fahrtrouten“ zu verdeutlichen, auf denen sich Individuen bewegen. Aber sie stößt an ihre Grenzen, wenn man eine biographietheoretische Perspektive auf die Passagiere einnimmt. Diese sind zwar auf die Metro angewiesen, wenn sie in bestimmten Zeiten zu bestimmten Zielen gelangen wollen, aber sie haben durchaus Spielräume der Interpretation und des Handelns (und könnten möglicherweise auch zu Fuß gehen). Ihr Handeln wird zwar durch die „verborgenen“ Regeln des Streckennetzes orientiert, aber nicht vollständig determiniert. Das Ein-, Aus- und Umsteigen, die Art der Nutzung und möglicherweise auch eigensinnige Versuche, das Streckennetz zu ändern, selber Weichen zu stellen oder zu blockieren, sind aus der Perspektive des Metro-systems (und seiner Analyse) nicht „vorgesehen“ und nicht vorhersehbar. Ansätze, die die Gesellschaftlichkeit individueller Biographie aufdecken, müssen deshalb ergänzt werden durch solche, die die Biographizität des Gesellschaftlichen untersuchen.

13 Diese Kernthese des Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969) wurde von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969) als Zusammenspiel von Aneignung, Interpretation und sozialer Konstruktion der Wirklichkeit ausgearbeitet.

Der Beitrag dieses Ansatzes für die Hochschulforschung liegt auf zwei Ebenen: Erstens eröffnet eine *biographietheoretische Heuristik* eine Forschungsstrategie, um die „Eigenlogik“ biographischen Handelns jenseits (aber nicht außerhalb!) kollektiver Habitusmuster/Orientierungsrahmen zu untersuchen. Die Individualität biographischer Konstruktionen muss damit weder als nicht mehr aufklärbare „individuelle Varianz“ behandelt werden, wie in der statistischen Logik, noch muss auf Verallgemeinerungen, die über den Einzelfall hinausgehen, verzichtet werden. Zweitens fördert die intensive Beschäftigung mit biographischen Erfahrungsstrukturen und Sichtweisen der „Passagiere“ *Problemstellungen* für die Hochschulforschung zutage, die ohne diese Perspektive kaum wissenschaftlich thematisiert würden.

Eine Analyse der biographischen Konstruktionslogik erscheint theoretisch unerlässlich, wenn man von einem dialektischen Verhältnis zwischen Gesellschaft und Subjekt ausgeht, und sie erscheint praktisch und politisch unerlässlich, wenn man verstehen will, wie Widerstand und Handlungsspielräume, aber auch Leiden und Unterdrückung biographischer Handlungsmöglichkeiten zustande kommen. Mit dem Blick auf die Subjekte und ihre Biographie jedenfalls verliert der Eindruck eines „reibunglosen“ Umbaus der Hochschullandschaft. Neue Fragen werden möglich, deren wissenschaftliche Bearbeitung längst überfällig ist.

Literatur

- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–208.
- Alheit, Peter (2016): Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 25–47.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257–283.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Katrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 577–606.
- Beaufäys, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Beaufäys, Sandra/Krais, Beate (2005): Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von Wissenschaftlerinnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. In: feministische studien 23, H. 1, S. 82–99.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bertaux, Daniel (2018): Die Lebenserzählung. Ein ethnosozioologischer Ansatz zur Analyse sozialer Welten, sozialer Situationen und sozialer Abläufe. Opladen: Barbara Budrich.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory? American Sociological Review 18, S. 3–10.
- Blumer, Herbert (1969): The Methodological Position of Symbolic Interactionism. In: Blumer, Herbert: Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Berkeley, Los Angeles, London: Univ. of California Press, S. 1–60.

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 3, H. 1, S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hrsg. von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre et al. (1993): La misère du monde. Paris Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2018): Die konservative Schule. In: Bourdieu, Pierre: Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2, hrsg. von Franz Schultheis und Stephan Egger. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–38.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013a): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 14, H. 2, S. 199–219.
- Bremer, Helmut (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 69–96
- Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2017): Das Dispositiv der Exzellenz. Zur Gouvernementalität ökonomischer Arrangements an Hochschulen. In: Diaz-Bone, Rainer/Hartz, Roland (Hrsg.): Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–303.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS.
- Bublitz, Hannelore (1980): „Ich gehörte irgendwie so nirgends hin...“ – Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen: Focus.
- Dausien, Bettina (2002): Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs. Unveröff. Habilitationsschrift, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Mieth, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervoooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 39–61.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung. Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 25–67.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Fassl, Michaela (2012): Junge Frauen am Übergang von der Schule in technisch-naturwissenschaftliche Studienrichtungen. Diplomarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Finnegan, Fergal/Merrill, Barbara/Thunborg, Camilla (Hrsg.) (2014): Student Voices on Inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, politics and practice in a time of change. London, New York: Routledge.
- Fischer, Wolfram (2018): Zeit und Biografie. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.), Handbuch Biografieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 461–472.
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–49.
- Freudhofmayer, Sabine (2016): Studienbiographien im Wandel der Universität. Eine rekonstruktive Einzelfallanalyse im Kontext des Masterstudiums Bildungswissenschaft. Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.

- Friebertshäuser, Barbara (2006): StudentInnenforschung. Überblick, Bilanz und Perspektiven biographischer Forschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2., überarbeitete Auflage, S. 295–316.
- Friebertshäuser, Barbara (2013): Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu. In: Brake, Anna/Bremmer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 255–277.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Mit einer Einführung von Hans Joas. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Griese, Birgit (Hrsg.) (2010): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Griese, Birgit/Schiebel, Martina (2018): Bourdieu und die Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biografieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–126.
- Grunert, Cathleen (1999): Vom Pionier zum Diplom-Pädagogen. Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von ostdeutschen Studierenden im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Opladen. Leske+Budrich.
- Haas, Nicole (2016): Der Übergang vom Studium in den Beruf als Lebensereignis im biographischen Gesamtzusammenhang. Eine qualitative Studie am Beispiel der AbsolventInnen der Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Hackl, Jacqueline (2018): Das weibliche akademische Subjekt? Re-Konstruktionen zu Biographien von Wissenschaftlerinnen*. Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Brademann, Sven/Ziems, Carolin (2001): Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 4, S. 477–490.
- Herzberg, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid/Bülou-Schramm, Margret (Hrsg.) (2015): Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen. In: die hochschule 2/2015.
- Keller, Reiner (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung. Grundlegende Einführung in eines der meist diskutierten Paradigmen in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1–29.
- Krais, Beate (Hrsg.) (2002): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt am Main: Campus.
- Kreitz, Robert (2000): Vom biographischen Sinn des Studierens. Die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie. Opladen: Leske + Budrich.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2012): Hochschulforschung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 629–645.
- Lebersorger, Stefanie (2016): Und warum genau Pädagogikstudium? Die Studien(wahl)entscheidung aus biographiewissenschaftlicher Perspektive. Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Mieth, Ingrid/Dierckx, Heike (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Mieth, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–37.

- Miethe, Ingrid/Boysen, Wibke/Grabowsky, Sonja/Kludt, Regina (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Berlin: edition Sigma.
- Peter, Tobias (2019): Die Kritik der Exzellenz. Zur diskursiven Umkämpftheit von Spitzenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, Beiheft 65, S. 25–40.
- Pohlentz, Philipp/Hagenmüller, Jan-Peter/Niedermeier, Frank (2009): Ein Online-Panel zur Analyse von Studienbiographien. In: Jakob, Nikolaus/Schoen, Harald/Zerback, Thomas (Hrsg.): Sozialforschung im Internet. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–243.
- Prondcynsky, Andreas von (1982): Die mehrebenenanalytische Paradigmen-Verknüpfung. Zur Kritik eines Verfahrens additiver Theoriebildung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2 (2), S. 285–297.
- Reiterer, Jasmin (2019): Vom Arbeiterkind zur Akademikerin – Über das Erleben und die Gestaltung der Beziehung von studierenden Bildungsaufsteigerinnen zur Herkunftsfamilie. Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frank (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna/Prekodravac, Milena (2016): Universitärer Parcours oder: Studieren im Spannungsfeld organisatorischer und biographischer Dynamiken. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 249–264.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.) (2017): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schimank, Uwe (2008): Ökonomisierung der Hochschulen. Eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. In: Rehberg, Karl-Siegfried (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Teilb. 1 u. 2. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 622–635.
- Schlüter, Anne (2013): Biographisch arbeiten mit Bourdieu? In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.), Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 278–299.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 205–237.
- Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Hrsg. von Werner Fiedler und Heinz-Hermann Krüger. Opladen: Barbara Budrich.
- Schulze, Theodor (1997): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.), „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 176–188.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Schweppe, Cornelia (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Schwinn, Thomas (2007): Soziale Ungleichheit. Bielefeld: transcript.
- Straßl, Catarina (2012): Vom erziehungswissenschaftlichen Studium in die pädagogische Praxis. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Sozialpädagog_innen in der Phase des Berufseinstiegs. Diplomarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.

- Strauss, Anselm L. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thoma, Nadja (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Wölfl, Christiane (2017): *Arbeiten und Studieren – ein Widerspruch? Eine biographische Studie zur Verbindung von Studium und Erwerbstätigkeit aus der Sicht von Studierenden der Bildungswissenschaft*. Masterarbeit im Fach Bildungswissenschaft, Universität Wien.

II Steuerungen von Hochschule und Studium

Corporate Design Policies als weiches Governanceinstrument zur Managerialisierung der Universitäten

Angela Graf und Klarissa Lueg

1 Auf dem Weg zur „unternehmerischen Universität“? Neue Strukturen – neue Herrschaftsverhältnisse?

1.1 Die Organisationswerdung der Universitäten

Das deutsche Hochschulsystem ist seit einigen Jahren in einem tiefgreifenden Wandel begriffen. Zahlreiche wissenschafts- und hochschulpolitische Maßnahmen haben eine Umstrukturierung der Hochschullandschaft ebenso wie der Hochschulen¹ selbst angestoßen. Insbesondere durch die Exzellenzinitiative bzw. -strategie des Bundes wurde ein Wettbewerb zwischen den Universitäten initiiert, in dessen Folge sich eine zunehmende Stratifizierung der Hochschullandschaft feststellen lässt (vgl. bspw. Neumann 2015; Hartmann 2006; 2010; Münch 2006; 2009). Es entstehen nicht nur Verteilungskämpfe um zusätzliche finanzielle Ressourcen, sondern auch um Prestige. Diese Verteilungskämpfe führen zu einem machtdifferenzierten Positionsgefüge zwischen den deutschen Hochschulen. Christian Baier und Andreas Schmitz konstatieren daher in Anlehnung an Bourdieus Konzept der sozialen Felder (Bourdieu/Wacquant 1996a; Bourdieu 1998) die Genese eines „Feldes der Hochschulen in Deutschland“, in dem Hochschulen als Akteure auftreten und um möglichst vorteilhafte Positionen in einer entstehenden hierarchischen Ordnung sowie um die feldspezifischen Spielregeln kämpfen (vgl. Baier/Schmitz 2012; Baier 2017).

Der Wettbewerb zwischen den Universitäten setzt allerdings voraus, dass sich diese als korporative und wettbewerbsfähige Akteure konstituieren. Gerade in Deutschland waren Universitäten traditionell weitgehend entlang des *Humboldt'schen Modells* als Institutionen der akademischen Selbstverwaltung konzipiert (Graf/Lueg/Powell 2021). Bei diesem Modell lag die zentrale Steuerungs- und Entscheidungsmacht einerseits, aufgrund der hohen Lehrstuhlautonomie, bei den Professor*innen und andererseits bei den zentralen Selbstverwaltungsgremien (Senat, Fakultätsräte usw.). Spätestens seit den 2000er Jahren lässt sich eine erhebliche Ausweitung der Entscheidungsbefugnisse der Hochschulleitungen verzeichnen, die zugleich mit einer spürbaren Reduktion

1 Die Begriffe Hochschule und Universität werden synonym verwendet.

des Einflusses der kollegialen Selbstverwaltungsgremien einhergeht. Diese Machtverschiebungen lassen sich als eine Aufkündigung des Status der Hochschulleitungen als *primus inter pares* lesen und bergen erhebliches Konfliktpotenzial. Trotz dieser Veränderungen, bilden die Disziplinen und disziplinar gegliederten Einheiten der Universitäten (Lehrstuhl, Institute etc.) noch immer den zentralen Bezugsrahmen für Wissenschaftler*innen, während der Zugehörigkeit zur Universität eine eher untergeordnete Bedeutung zukommt. Für die 1990er Jahre stellten Jürgen Enders und Ulrich Teichler in einer international vergleichenden Studie fest, dass die deutsche Wissenschaft „den Extremfall einer fast ausschließlichen Bindung an die Disziplin und kaum vorhandenen Bindung an die Institution“ (1995, S. 58) bildet. In der Tendenz dürfte dieser Befund nach wie vor Gültigkeit haben, denn, so konstatiert Nicolas Winterhager, „[d]ie Universität als Organisation bietet den Wissenschaftlern zwar eine organisatorische Basis zur Durchführung ihrer Forschung, jedoch keine Karrierechancen [...] und kaum finanzielle Belohnungs-, geschweige denn Sanktionsmöglichkeiten“ (2012, S. 275).

Mit den wissenschaftspolitischen Reformen zeichnen sich seit den 2000ern nun auch in Deutschland drastische Veränderungen dieser traditionellen Governancessstruktur ab. So könnten die „Praktiken von Universitäten [...] immer weniger als Umsetzung politischer oder administrativer Vorgaben konzipiert werden, weil direkte Weisungsabhängigkeit der Hochschulen abgebaut und durch Abhängigkeiten vom Ressourcenwettbewerb ersetzt wird“ (Baier/Schmitz 2012, S. 196). Der zunehmende Rückzug des Staates aus der Direktsteuerung der Universitäten und die damit einhergehende rechtliche Autonomieerweiterung der Hochschulen (insbesondere der Hochschulleitungen) (vgl. Hüther 2010) bilden einen ersten Schritt für das, was häufig als *Organisationswerdung* der Universitäten bezeichnet wird (vgl. u. a. Meier 2009; Krücken 2017). Nicht zuletzt tragen auch die neuen Steuerungsinstrumente des New Public Managements (z. B. Grande et al. 2013; Diefenbach 2009) dazu bei, dass sich die Universitäten zunehmend als „unternehmerische Universitäten“ begreifen, die als „sich selbst steuernde organisationale, unternehmerisch funktionsfähige Einrichtungen auf einem universitären Markt agieren“ (Maasen/Weingart 2006, S. 23).

1.2 Machtkämpfe im Feld der Hochschule

Dieser Paradigmenwechsel geht allerdings keineswegs konfliktfrei vonstatten, sondern wird begleitet von Kämpfen um Macht und Herrschaft. Die Autonomieansprüche der Professorenschaft stehen dabei nicht selten im offenen Widerspruch zu den neuen Steuerungsansprüchen des Hochschulmanagements und erschweren die Implementierung neuer Steuerungsinstrumente und -logiken (vgl. bspw. Hüther 2010). Obwohl die Entscheidungsbefugnisse der

Hochschulleitungen in den letzten Jahren deutlich erweitert wurden, stehen ihnen weiterhin kaum Sanktions- und Durchsetzungsmöglichkeiten gegenüber ihren Mitgliedern zur Verfügung. So weisen Otto Hüther und Georg Krücken darauf hin, dass die Hochschulleitung darauf beschränkt sei, ökonomische Anreize durch leistungsabhängige Besoldung und befristete Mittelzusage zu setzen. Solche Anreize werden aber nur für die Mitgliedergruppe der Professorenschaft geschaffen, und es ist unklar, ob diese Anreize eine Leistungssteigerung incentivieren oder ob sie unerwünschte Nebeneffekte schaffen (2011). Thimo von Stuckrad und Jochen Gläser (2012) führen darüber hinaus an, dass der Einfluss auf das Verhalten der Hochschulmitglieder durch die spezifische Logik der wissenschaftlichen Wissensproduktion, die inter- und transorganisational in wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaften stattfindende, grundsätzlich strukturell limitiert sei.

1.3 Managerialisierung und Marketing

Um sich im verschärften Wettbewerb erfolgreich positionieren zu können, müssen sich die Universitäten zunächst in handlungsfähige organisationale Akteure transformieren, die sowohl nach außen als auch nach innen eine Einheit bilden. Mit der seitens der Hochschulleitungen verfolgten Strategie werden daher zwei Ziele anvisiert: Sie dient zum einen als *Wettbewerbsstrategie* nach außen (Alessandri/Yang/Kinsey 2006; Bal 2009), um sich im Feld der Hochschulen erfolgreich positionieren zu können. Zum anderen zielt sie intern als *Governancestrategie* auf die Steuerung der Mitglieder ab und soll dazu beitragen, die Universität als korporativen organisationalen Akteur zu konstituieren (Dederichs/Florian 2004, S. 86 ff.).

Diese neuen Organisations- und Governancestrukturen lassen sich allerdings kaum über direkten Zwang, im Sinne von Kontrolle und Sanktionen, durchsetzen (Lueg 2018); vielmehr sind Hochschulen zunehmend auf die Loyalität ihrer Mitglieder angewiesen (Graf 2019). Angesichts der geringen Bindung von Wissenschaftler*innen zu ihrer Hochschule, attestiert Hüther den deutschen Universitäten allerdings ein „Loyalitätsproblem“ (Hüther 2010, S. 188), was sich in der begrenzten Durchsetzungsmacht der Universitätsleitungen widerspiegelt. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Würde es den Hochschulen bzw. den Hochschulleitungen gelingen, bei den Hochschulmitgliedern „Organisations-Loyalität“ (Massing 1987, S. 62) zu erzeugen, würde damit nicht nur der Herrschaftsanspruch der Hochschulleitung legitimiert und gefestigt, sondern es wäre auch eine Verhaltensausrichtung der Hochschulmitglieder im Interesse der Universität (ergo: im Interesse der Hochschulleitungen) zu erwarten.

Neben der Einführung offensichtlicher Managementinstrumente (z.B. Zielvereinbarungen), lassen sich auch subtiler wirkende Governanceinstrumente beobachten, welche in erster Linie darauf abzielen, eine Verbundenheit mit

der Hochschule, eine *organisational Identity* (Albert/Whetten 1985; Gioia/Chittipeddi 1991; Watson 2016), zu erzeugen, welche aber gleichzeitig die (Vor-)Herrschaft des Hochschulmanagements legitimieren.

2 Corporate Design Policies an Universitäten: Fragestellung, Forschungsdesign und -methode

Als eindrückliches Beispiel für ein solches weiches Steuerungsinstrument lassen sich universitäre *Corporate Design Policies* auffassen. Nahezu alle deutschen Universitäten haben in den letzten zehn bis 15 Jahren umfassende Corporate-Design-Handbücher herausgegeben. Diese Anleitungen zur Nutzung des jeweils universitätsspezifischen Designs werden den Hochschulmitgliedern i. d. R. im Intranet zur Verfügung gestellt und beinhalten Designdetails und Gestaltungsvorgaben zu unterschiedlichsten Kommunikationsmedien, vom Briefkopf über Präsentationsmaterialien bis hin zum Türschild, für die externe wie interne Kommunikation. Eine Besonderheit dieser Handbücher ist, dass sie zumeist von der Hochschulleitung, also den Präsident*innen bzw. Rektor*innen², persönlich verfasste Vorworte enthalten, in denen diese sich an ihre Mitglieder wenden, um sie von der Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit der Durchsetzung eines einheitlichen Corporate Designs (CD) zu überzeugen. Diese Vorworte lassen sich daher als eine Form von policy papers fassen, als spezifisches, zeremonielles Instrument der Führungskommunikation, welches seitens des Hochschulmanagements eine zugrundeliegende dialogische Kommunikationsform suggerieren (Lundholt/Uldal 2019) und damit legitimierende Wirkung entfalten soll.

Um der Frage nachzugehen, welche Steuerungsansprüche die Hochschulleitungen bei der Einführung und Umsetzung des CD erheben und was sich daraus für die Herrschaftsverhältnisse innerhalb der Universitäten ableiten lässt, wurden CD-Handbücher und insbesondere die darin enthaltenen Vorworte in einer qualitativen Analyse ausgewertet. Das Sample umfasste 40 von insgesamt 106 deutschen Universitäten (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). Dabei wurden sowohl Exzellenzuniversitäten³ (n=12) als auch nicht als exzellent ausgezeichnete Universitäten (n=28) in das Sample aufgenommen, um eruieren zu können, ob sich die Positionierung innerhalb des stratifizierten Feldes der Hochschulen in der Narration der Vorworte widerspiegelt. Die Datenerhebung

2 Hochschulrektor*innen und -präsident*innen werden nachfolgend als Präsident*innen bezeichnet.

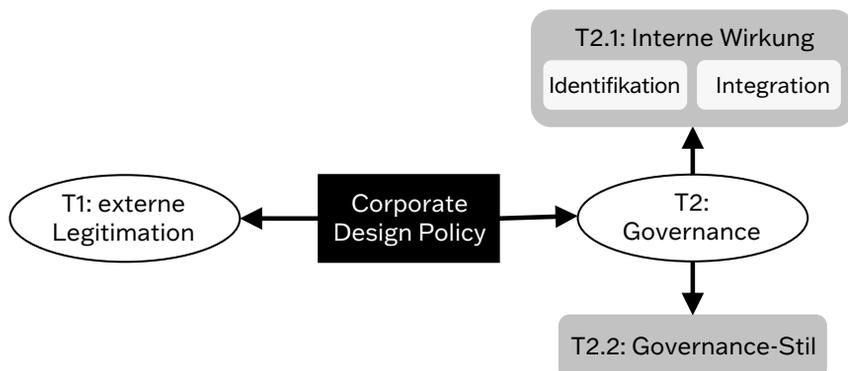
3 Als Exzellenzuniversitäten werden hier alle Universitäten gefasst, die in einer der ersten beiden Runden der Exzellenzinitiative für ihr Zukunftskonzept als „exzellent“ ausgezeichnet wurden. Die 2019 im Rahmen der Exzellenzstrategie ausgezeichneten Universitäten wurden nicht berücksichtigt, da dies auf den Datensatz aufgrund des Erhebungszeitraums keine Auswirkungen haben konnte.

erfolgte Anfang 2019. Die CD-Handbücher wurden, soweit frei zugänglich, von den Universitätshomepages heruntergeladen oder bei den Universitätsverwaltungen für Analysezwecke erbeten. Da zwei der Universitäten im Sample kein CD-Handbuch hatten, in drei weiteren CD-Handbüchern keine Vorworte enthalten waren, liegen der Analyse insgesamt 35 Vorworte zugrunde. Diese wurden in einem iterativen, mehrstufigen Verfahren themenanalytisch nach Greg Guest et al. (2012) analysiert.

3 Corporate Design Policies zwischen Marketing und Governance

In den Vorworten lassen sich zunächst zwei zentrale Themenkomplexe identifizieren (vgl. Abb. 1). Einerseits werden von den Hochschulleitungen unterschiedliche externe Gründe für die Notwendigkeit der Einführung eines einheitlichen CD angeführt (T 1: *externe Legitimation*). Andererseits enthalten die Vorworte Aussagen, die auf hochschulinterne Wirkungen, und damit auf die interne Hochschulgovernance (T 2: *Governance*), abzielen. Dieser Themenkomplex lässt sich nochmals in zwei Unterthemen teilen: Erstens heben die Hochschulleitungen die positive Wirkung des CD auf die interne Konstitution der Universität als (vollständige) Organisation hervor (T 2.1: *Interne Wirkung*). Zweitens erlauben die Vorworte auch Rückschlüsse auf den Governancestil der jeweiligen Hochschulleitung (T 2.2: *Governancestil*). Bei T 2.2 geht es weniger um (rationale) Argumente der Rechtfertigung, sondern um direkt an die Leser*innen adressierte Botschaften und Anweisungen. Hier spiegelt sich der Tonfall wider, über den das CD eingeführt und umgesetzt wird.

Abbildung 1: Übersicht der Themen (T) in Corporate-Design-Handbüchern deutscher Universitäten, n=35, 2019, A. Graf & K. Lueg



3.1 Externe Legitimation: Corporate Design als Mittel zur Marktpositionierung

Mit Blick auf den ersten Themenkomplex (T 1: *externe Legitimation*) wird nicht nur die managerialistische Intention der Einführung des CD sichtbar, sondern es wird insbesondere deutlich, dass die Hochschulleitungen das neue „neoliberale“ Paradigma der Wissenschaft explizit oder implizit als gegeben annehmen und zugrunde legen. Die Hochschulleiter*innen bedienen sich in diesem Zusammenhang häufig einer stark ökonomistisch geprägten Ausdrucksform und betonen die Notwendigkeit der Organisationswerdung für die Außenwirkung. In knapp zwei Drittel der Vorworte finden sich Verweise darauf, dass das CD zur Imagebildung der Universität beitragen und die Alleinstellungsmerkmale der Universität einprägsam visualisieren soll. Es soll ein einheitliches Bild der Universität als wettbewerbsfähige *Marke* erzeugt werden, um sich dadurch am *Universitätsmarkt* durchsetzen zu können. So soll durch die Umsetzung des CD bspw. „aus einer Universität mit gutem Ruf [...] eine unverwechselbare Marke“ (Vorwort (VW) 34) werden.

Diese ökonomistische Argumentationslogik spiegelt sich auch in zahlreichen Aussagen wider, die eine notwendige Orientierung an unterschiedlichen *Stakeholdern* betonen (vgl. Mitchell/Agle/Wood 1997). In den Vorworten lassen sich drei zentrale Gruppen von Stakeholdern identifizieren, die seitens der Hochschulleitungen benannt und insofern als besonders wichtig betrachtet werden. Erstens werden *andere Universitäten* als relevante Stakeholder betrachtet. Die Hochschulleitungen nehmen hier direkt Bezug auf Konkurrentinnen im *Feld der Hochschulen*. Das CD soll dabei helfen, sich „im nationalen und internationalen Wettbewerb mit anderen Hochschulen“ (VW 15) erfolgreich zu positionieren. Darüber hinaus verweisen die Universitätsleitungen, zweitens, auf eine notwendige Adressierung einer *breiteren Öffentlichkeit*. CD soll in diesem Fall dazu beitragen, „ein zeitgemäßes Selbstverständnis für mehr ‚Kundennähe‘, ‚Service-Freundlichkeit‘ und die Nähe zum Markt [zu] [...] kommunizieren“ (VW 34) und die Universität als „renommierte Wissenschaftseinrichtung [ausweisen, die] qualifizierte Leistungen für Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft erbringt“ (VW 8). Es soll dafür sorgen, die Leistungen der Hochschule „als Beiträge der [XY]⁴ sichtbar und eindeutig identifizierbar [zu] machen“ (VW 2) um dadurch „einen hohen optischen Wiedererkennungswert [zu] erzielen“ (VW 36) und „die öffentliche Wahrnehmung der Marke [XY]“ (VW 17) zu stärken. Neben diesen eher allgemeinen Bezügen, die auf die Sichtbarkeit und Wahrnehmbarkeit der

4 Um die Anonymität der Universitäten zu gewährleisten, deren CD-Handbücher uns zu Analyse Zwecken zur Verfügung gestellt wurden, haben wir die Namen aller Universitäten durch [XY] ersetzt.

Universität für ihre Umwelt abzielen (*Third Mission*), soll das CD zudem „zu einer stärkeren ‚Kundenbindung‘ (z.B. bei Studierenden, der Wirtschaft, der allgemeinen Öffentlichkeit)“ (VW 34) beitragen. Als *Kunden* werden in diesem Zusammenhang insbesondere (zukünftige) Studierende, aber auch Wissenschaftler*innen als potenzielle Arbeitnehmer*innen sowie Drittmittelgeber adressiert. So heißt es in einem Vorwort: „In Zeiten wachsenden Wettbewerbs um Studierende und um knapper werdende finanzielle Ressourcen wird es besonders wichtig, die Einzigartigkeit und das Leistungsspektrum einer Hochschule zu demonstrieren“ (VW 21). Diese Aussagen verdeutlichen, dass eine wettbewerbsmäßig organisierte, managerialisierte Wissenschaft aus Sicht der Hochschulleitungen kein hypothetisches *Zukunftsszenario*, sondern bereits Wirklichkeit ist, der gegenüber sie sich verhalten müssen. Während einige Hochschulleitungen diese neuen Strukturen zu begrüßen scheinen, stehen andere den Entwicklungen zwar eher skeptisch gegenüber, stellen diese jedoch nicht grundsätzlich in Frage, wie die folgende Formulierung nahelegt: „Denn wir tun unseren AbsolventInnen und KollegInnen keinen Gefallen, wenn wir uns der Tatsache verschließen, dass wir als Universität in einem ständigen Wettbewerb stehen und uns positionieren müssen“ (VW 13). Aus Notwendigkeit oder aus Überzeugung wird CD zum Baustein eines *Branding*-Prozesses, eines „impression managements“ (Goffman 1969), welches dazu beitragen soll, die Universität als *Marke* zu etablieren (Delmestri/Oberg/Drori 2015; Watkins/Gonzenbach 2013).

3.2 Interne Governance: Corporate Design als Mittel der Managerialisierung

Neben den beschriebenen, auf die Außenwirkung der Universität abzielenden Argumenten zur Legitimation des CD, finden sich in den Vorworten auch Aussagen, die Hinweise auf die beabsichtigte Innenwirkung geben (T 2.1: Interne Wirkung). Das CD soll die Identifikation der individuellen Hochschulmitglieder mit ihrer Hochschule stärken und damit auf struktureller Ebene zur *Integration* der Organisation als korporativer Akteur beitragen.

Seitens der Hochschulleitungen wird dem CD eine identifikationsstiftende Wirkung zugeschrieben, die die Organisations-Loyalität der Hochschulmitglieder stärkt. So äußert ein/e Universitätspräsident*in z.B.: „Ich bin davon überzeugt, dass dieses Handbuch dazu beiträgt, sich mit der [XY] zu identifizieren“ (VW 10). Das CD wird dabei als visuelle Verkörperung eines „Selbstverständnis[ses] der Universität“ (VW 9) und Ausdruck gemeinsamer „charakteristische[r] Werte“ (VW 6) verstanden. „Das einheitliche Auftreten, Kommunizieren und Verhalten manifestiert die Identität“ (VW 10), so wird antizipiert. Durch die stetige symbolische Repräsentanz der Gesamtorganisation in der alltäglichen Kommunikation rückt diese stärker ins Bewusstsein der Akteure, was, so wird

offensichtlich unterstellt, dazu beiträgt, ein hochschulweites Gemeinschaftsgefühl jenseits der fachdisziplinären Zugehörigkeit zu erzeugen.

In diesem Zusammenhang oszillieren die Äußerungen der Universitätspräsident*innen zwischen einerseits der Erwartung, dass die Implementierung des CD ein gemeinsames *Wir-Bewusstsein* erzeugt bzw. verstärkt. CD wird zugeschrieben „einen wichtigen Beitrag zu Bildung einer gemeinsamen Identität“ (VW 31) zu leisten. Andererseits finden sich Äußerungen, die auf die Annahme schließen lassen, dass an der Universität schon eine gefestigte organisationale Identität vorhanden ist, die durch das CD nun adäquat visualisiert werden kann: „So ist die [XY] und das will sie auch zeigen. Das neue CD ist so, wie wir uns fühlen“ (VW 25).

Auf struktureller Ebene soll CD dazu beitragen, die Einheiten der Universität (Lehrstühle, Institute, Fakultäten/Fachbereiche etc.) zu einem korporativen Akteur zu integrieren. Mit Blick auf die Außenwirkung wird betont, dass „[e]s darauf an[kommt], dass alle Institutionen gemeinsam unter dem Dach der [XY] agieren und auftreten“ (VW 32). Durch das CD sollen „alle Einrichtungen der Universität [...] als Leistungsglieder der Gesamteinstitution erkennbar sein“ (VW 8) und „die Stärken der Institute und Einrichtungen mit denen der Hochschule verbunden“ (VW 1) werden. In der Argumentation der Hochschulleitungen lassen sich jedoch deutliche Unterschiede im Tonfall erkennen, die Hinweise auf den Governancestil bzw. das Selbstverständnis der Universitätspräsident*innen geben. Der überwiegende Teil argumentiert eher defensiv und betont die Autonomie der Einheiten, die durch ein universitätsweites CD nicht angegriffen werden soll. So heißt es in einem Vorwort bspw.: „Die einzelnen Einheiten sind weitgehend autark und kommunizieren individuell mit der Außenwelt. Von außen aber wird eine Universität zunächst als Ganzes wahrgenommen und jede Einheit erscheint als Teil dieses Ganzen. Ein einheitliches Erscheinungsbild soll diese natürliche Wahrnehmung fördern“ (VW 12). Deutlich wird in diesen Aussagen, dass sich viele Präsident*innen weniger als Organisationsleitung im Sinne einer hierarchisch übergeordneten Instanz mit klarer Weisungsbefugnis, sondern vielmehr noch immer als *primus inter pares* darstellen. Aussagen, wie „Wir glauben, dass ein einheitliches CD zur Vielfalt unserer Universität nicht im Widerspruch steht“ (VW 24) verdeutlichen, dass die Hochschulleitungen ihren Mitgliedern gegenüber die Gültigkeit des Primats der Selbstverwaltung suggerieren, gleichzeitig appellieren sie jedoch auch an die Loyalität ihrer Mitglieder. So erklärt ein/e Präsident*in bspw., dass „durch die Entwicklung und Umsetzung eines Corporate Designs [...] sich die Mitglieder einer Institution jedoch nicht, wie oft befürchtet wird, unter das Diktat eines einheitlichen Erscheinungsbildes [stellen]. Vielmehr bekennen sie sich innerhalb der Vielfalt der Hochschule zu einer Einheit“ (VW 21).

Hingegen finden sich in einige Vorworten auch Aussagen, die einen autoritäreren Führungsanspruch implizieren und eine Unterordnung der Einheiten fordern: „Kreative Einzelleistungen in Forschung und Lehre [...] stehen nicht

für sich allein, sondern sind Teil der Gesamteinstitution, die sie trägt“ (VW 23). Während in diesem Beispiel eine Unterordnung über inhaltliche Argumente eingefordert wird, finden sich vereinzelt auch klare Anweisungen in autoritärem Tonfall, bei denen auf eine argumentative Überzeugung verzichtet wird, wie folgende Aussage verdeutlicht: „Eigene Logos von Lehrstühlen, Instituten, Zentren, Abteilungen, Forschungsprojekten usw. sind nicht erlaubt“ (VW 30). Solche rigiden Anweisungen bilden (bislang) jedoch die Ausnahme.

Das Selbstverständnis der Hochschulleitungen lässt sich deutlich an den Äußerungen ablesen, die auf die Verbindlichkeit der CD-Vorgaben hinweisen und die Hochschulmitglieder zur Umsetzung des CD in ihrer Alltagskommunikation bewegen sollen (T 2.2: Governancestil). Die Aussagen schwanken zwischen Persuasion und Obligation, zwischen eher optionalen *Bottom-up*-Vorschlägen und klaren *Top-down*-Anweisungen. Dies zeigt sich bspw. in den Erwähnungen zum Entwicklungsverfahren des CD, die eine unterschiedlich starke Einbeziehung der Hochschulmitglieder erkennen lassen. Während einige Hochschulleitungen den partizipativen Charakter des Entwicklungsprozesses betonen, in den unterschiedlichen Statusgruppen und Gremien einbezogen wurden, lassen andere erkennen, dass das CD „auf einem Beschluss des Präsidiums“ beruht (VW 5).

Besonders deutlich zeigt sich das Spektrum an kommunizierten Steuerungsansprüchen in Aussagen zur Verbindlichkeit der Umsetzung des CD, die als direkte Appelle an die Hochschulmitglieder formuliert sind. So lassen sich sowohl Aussagen mit defensiv-bittendem Charakter finden, wie „Dafür werbe ich und bitte um Ihre Unterstützung“ (VW 31) als auch solche, die eher appellierenden Charakter aufweisen und die Notwendigkeit der Umsetzung betonen, wie bspw. „Eine genaue Einhaltung dieser Vorgaben ist [...] unerlässlich“ (VW 4). Es finden sich aber ebenso, wenn auch seltener, rigide Anweisungen, die die CD-Vorgaben „als für verbindlich erklärte Grundregeln“ (VW 10) ausweisen, „die für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der [XY] Gültigkeit haben“ (VW 3). Nicht selten finden sich innerhalb eines Vorwortes sowohl Aussagen, die eher als Einladung oder Option als auch solche, die als obligatorische Anweisungen interpretiert werden können.

3.3 Auswirkungen der Stratifizierung der Hochschullandschaft

Obwohl viele Hochschulleitungen in der Kommunikation ihres Führungsanspruchs bei der Implementierung des CD nicht selten ambivalente Züge aufweisen, lassen sich deutliche Unterschiede im Selbstverständnis der Hochschulleitungen, abhängig vom Status ihrer Universität, erkennen. Die Präsident*innen der Universitäten, die im Rahmen der Exzellenzinitiative keinen Exzellenzstatus erhalten haben, führen i. d. R. eine eher rechtfertigend-defensive Argumentation für die Implementierung des CD an. Sie begründen die Einführung dieser

Maßnahme durch die Notwendigkeit der Positionierung in einem extern induzierten Wettbewerb. Durch die Einführung des CD soll das Image der Universität gesteigert und damit die eigene Position im Wettbewerb verbessert werden. Demgegenüber spiegelt sich im Selbstverständnis der Präsident*innen der *Exzellenz-Universitäten* eine deutlich selbstbewusstere und proaktivere Haltung wider. Sie betonen ihre schon erreichte Position an der Spitze des stratifizierten Hochschulfeldes. Es wird weniger die Werbewirkung des CD betont, als vielmehr die (nachträgliche) professionelle Visualisierung des schon erlangten Exzellenzstatus durch das CD. So formuliert die Leitung einer Exzellenzuniversität bspw.: „Es [das CD] beschreibt das Erscheinungsbild einer Spitzenuniversität [...] [und] soll die Assoziation der Spitzenuniversität stützen“ (VW 12). Zudem finden sich hier kaum Hinweise auf eine identifikationsstiftende Wirkung des CD. Vielmehr scheinen die Hochschulleitungen der Exzellenzuniversitäten davon auszugehen, dass die Mitglieder sich selbstverständlich mit ihrer Universität identifizieren und verbunden fühlen. Die Positionierung innerhalb der stratifizierten Hochschullandschaft in Deutschland scheint sich insofern in einer unterschiedlichen Wahrnehmung der Hochschulleitungen niederzuschlagen.

4 Fazit und Ausblick

Die Analyse der präsidentialen Vorworte in den CD-Handbüchern spiegelt den eingangs geschilderten Strukturwandel der deutschen Wissenschaftslandschaft ebenso wie das Spannungsverhältnis zwischen dem neuen Steuerungsanspruch der Hochschulleitungen und dem Autonomie- und Selbstverwaltungsanspruch der Professor*innenschaft eindrücklich wider. Mit der Einführung eines einheitlichen CD soll einerseits auf die externen Wettbewerbsanforderungen reagiert und eine positive Außenwirkung der Universität erzielt werden. In den Vorworten argumentieren die Präsident*innen verschiedentlich mit der Notwendigkeit eines konzisen Hochschulmarketings, das in der Verwendung eines CD seinen symbolischen Ausdruck findet. Dabei stehen nicht nur die anderen Universitäten als Konkurrentinnen um möglichst hohe Positionen in einer stratifizierten Hochschullandschaft, sondern auch Studierende, potenzielle neue Mitarbeiter*innen, sowie die breite Öffentlichkeit als weitere relevante Stakeholder im Fokus. Durch ein einheitliches visuelles Erscheinungsbild soll die Universität zu einer wettbewerbsfähigen *Marke* werden.

Die Vorworte geben aber auch Aufschluss darüber, welches Selbstbild die Hochschulleitungen ihren Mitgliedern gegenüber vermitteln. Diese weisen häufig stark ambivalente Züge auf. Einerseits fordern die Universitätspräsident*innen mit der Einführung dieser Maßnahme ihren Steuerungsanspruch gegenüber den Universitätsmitgliedern ein, andererseits greifen sie für die Durchsetzung auf vielfältige kommunikative Strategien der Rechtfertigung und Überzeugung

zurück. Sie verweisen auf externe Notwendigkeiten, appellieren an die Verbundenheit der Mitglieder und bitten um deren Unterstützung. Dies verdeutlicht, dass sich die Hochschulleitungen ihrer beschränkten Steuerungsmacht durchaus bewusst sind. Letztlich sind sie auf das Wohlwollen ihrer Mitglieder angewiesen, da ihnen bei Nichteinhaltung der Vorgaben des CD kaum wirksame Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Gleichwohl verdeutlicht die Analyse der Vorworte jedoch auch, dass die Einführung des CD nicht nur eine Marketing-Maßnahme zur Verbesserung der Außenwirkung der Universität sein soll, sondern auch als Governanceinstrument verstanden wird. CD soll eine interne Wirkung entfalten sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene. Durch dessen alltägliche Nutzung sollen einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Universität und die Identifikation der Beschäftigten mit der Hochschule gestärkt werden. In dieser Hinsicht dient CD der Hochschulleitung als Mittel zur Erzeugung einer organisationalen Identität und damit von Organisations-Loyalität bei den Hochschulmitgliedern. Eine engere Verbundenheit und Identifikation mit der Organisation Hochschule würde eine handlungsorientierende Wirkung bei den Hochschulmitgliedern im Sinne der Hochschule entfalten und damit auch die Machtposition der Hochschulleitung als legitime Repräsentantin der Organisation stärken. Andererseits soll die einheitliche Verwendung hochschulweiter Symbole die Separierung der Hochschuleinheiten aufbrechen und dazu beitragen, die Universität als Gesamtinstitution in einen korporativen Akteur zu transformieren. Dass die anvisierte stärkere Integration in die Gesamtorganisation ein Macht- und Autonomieverlust für einzelne Einheiten bedeuten kann, zeigt sich in den vorweggenommenen Beurteilungen, dass das CD keinen Angriff auf traditionelle Autonomien darstelle.

Die Einführung einer vergleichsweise *unscheinbaren* Maßnahme wie des CD, lässt sich aus dieser Perspektive als eine subtil wirkende Praxis zur Durchsetzung eines neuen Governanceregimes begreifen. Um ihren Herrschaftsanspruch, trotz fehlender effektiver Machthebel, durchzusetzen, greifen die Hochschulleitungen (nicht notwendigerweise bewusst) auf Strategien zurück, die auf einen langfristigen Wandel der Haltung der Akteure, der dominanten Habitusschemata (Janning 2004; Bourdieu/Wacquant 1996b) und Loyalitätskonstellationen (Graf 2019) abzielen. Was, wie am Beispiel des CD aufgezeigt, derzeit mit großem legitimatorischen Aufwand eingeführt und umgesetzt wird, kann, so lässt sich annehmen, mit der Zeit zu einer zunehmenden Anpassung und Angleichung in der Haltung der Akteure führen – Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell sprechen von „mimetic isomorphism“ (DiMaggio/Powell 1983) – und wird für zukünftige Generationen zur Selbstverständlichkeit. Während die Autonomie der Lehrstühle heute noch einen relativ hohen Schutz vor Top-Down-Steuerung bietet, können solche, eher unerschwellig stattfindenden, Wandlungsprozesse langfristig dazu beitragen, traditionelle Herrschaftsstrukturen zu demontieren, stattdessen aber neue Herrschaftsverhältnisse zu etablieren und legitimieren (Graf/Lueg/Powell 2020).

Literatur

- Albert, Stuart; Whetten, David A. (1985): Organizational identity. In: *Research in Organizational Behavior* 7, S. 263–295.
- Alessandri, Sue Westcott/Yang, Sung-Un/Kinsey, Dennis F. (2006): An Integrative Approach to University Visual Identity and Reputation. In: *Corporate Reputation Review* 9, H. 4, S. 258–270.
- Baier, Christian (2017): Reformen in Wissenschaft und Universität aus feldtheoretischer Perspektive. Universitäten als Akteure zwischen Drittmittelwettbewerb, Exzellenzinitiative und akademischem Kapitalismus. Berlin: UVK.
- Baier, Christian/Schmitz, Andreas (2012): Organisationen als Akteure in sozialen Feldern. Eine Modellierungsstrategie am Beispiel deutscher Hochschulen. In: Bernhard, Stefan/Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.): *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–220.
- Bal, Patrick (2009): Universitäre Corporate-Identity und Markenbildung als Diskurs – diskurslinguistische Analysezugänge. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Marke und Gesellschaft. Markenkommunikation im Spannungsfeld von Werbung und Public Relations*. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–284.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996a): Die Logik der Felder. In: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 124–176.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996b): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dederichs, Andrea Maria/Florian, Michael (2004): Felder, Organisationen und Akteure. eine organisationssoziologische Skizze. In: Ebrecht, Jörg/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft – Anwendung – Perspektiven*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–96.
- Delmestri, Giuseppe/Oberg, Achim/Drori, Gili S. (2015): The Unbearable Lightness of University Branding. In: *International Studies of Management & Organization* 45, H. 2, S. 121–136.
- Diefenbach, Thomas (2009): New Public Management in Public Sector Organizations. The Dark Sides of Managerialistic “Enlightenment”. In: *Public Administration* 87, H. 4, S. 892–909.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review* 48, H. 2, S. 147–160.
- Enders, Jürgen/Teichler, Ulrich (1995): *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern*. Bonn.
- Gioia, Dennis A./Chittipeddi, Kumar (1991): Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. In: *Strategic Management Journal* 12, H. 6, S. 433–448.
- Goffman, Erving (1969): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Graf, Angela (2019): Kohäsion durch Kampf?! Überlegungen zur Bedeutung von Loyalität für Hochschulen. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 7, H. 1, S. 94–112.
- Graf, Angela/Lueg, Klarissa/Powell, Justin J. W. (2021): Hegemonic University Tales. Discussing Narrative Positioning within the Academic Field between Humboldtian and Managerial Governance. In: Lueg, Klarissa/Lundholt, Marianne Wolff (Hrsg.): *Routledge Handbook of Counter-Narratives*. New York: Routledge, S. 267–279.
- Grande, Edgar/Jansen, Dorothea/Jarren, Otfried/Rip, Arie/Schimank, Uwe/Weingart, Peter (Hrsg.) (2013): *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. Bielefeld: transcript.
- Guest, Greg/MacQueen, Kathleen M./Namey, E. Emily (2012): *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Hartmann, Michael (2006): Die Exzellenzinitiative. Ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: *Leviathan* 34, H. 4, S. 447–465.
- Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In: *Leviathan* 38, H. 3, S. 369–387.
- Hüther, Otto (2010): *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. In: *Soziale Welt* 62, H. 3, S. 305–325.
- Janning, Frank (2004): Habitus und Organisation. Ertrag der Bourdieuschen Problemformulierungen und alternative Konzeptualisierungsvorschläge. In: Ebrecht, Jörg/Hillebrandt, Frank (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft – Anwendung – Perspektiven*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–123.
- Krücken, Georg (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 39, H. 3–4, S. 10–29.
- Lueg, Klarissa (2018): Organizational Changes towards a European Academic Field. A Case Study of Frictions in the Narratives of Europeanization at a German University from an Institutional Perspective. In: *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 31, H. 4, S. 484–503.
- Lundholt, Marianne/Uldal, Anette (2019): *Leadership Communication in Theory and Practice*. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Maasen, Sabine/Weingart, Peter (2006): Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur. In: *Die Hochschule*, H. 1, S. 19–45.
- Massing, Otwin (1987): Loyalität als soziales Tauschverhältnis. In: Ders.: *Verflixte Verhältnisse. Über soziale Umwelten des Menschen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 48–74.
- Meier, Frank (2009): *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mitchell, Ronald K./Agle, Bradley R./Wood, Donna J. (1997): Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. In: *Academy of Management Review* 22, H. 4, S. 853–886.
- Münch, Richard (2006): Wissenschaft im Schatten von Kartell, Monopol und Oligarchie. Die latenten Effekte der Exzellenzinitiative. In: *Leviathan* 34, H. 1, S. 466–486.
- Münch, Richard (2009): Stratifikation der Hochschullandschaft. Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 2, S. 258–273.
- Neumann, Ariane (2015): *Die Exzellenzinitiative. Deutungsmacht und Wandel im Wissenschaftssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt. „Hochschulen nach Hochschularten“. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html?view=main\[Print\]](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html?view=main[Print]) (Abfrage: 09.01.2020).
- Struckrad, Thimo von/Gläser, Jochen (2012): „Es ist höchstens eine Kollegenschelte möglich, aber die bringt nichts“. Kontingente und strukturelle Handlungsbeschränkungen der intrauniversitären Forschungsgovernance. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–243.
- Watkins, Brandi A./Gonzenbach, William J. (2013): Assessing university brand personality through logos. An analysis of the use of academics and athletics in university branding. In: *Journal of Marketing for Higher Education* 23, H. 1, S. 15–33.
- Watson, Tony J. (2016): Organizational Identity and Organizational Identity Work as Valuable Analytical Resources. In: Pratt, Michael J./Schultz, Majken/Ashforth, Blake E./Ravasi, Davide (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Organizational Identity*.
- Winterhager, Nicolas (2012): Mechanismen der Forschungssteuerung an deutschen und österreichischen Universitäten. In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–277.

Hidden Mechanism? Die Regulierung der Studienoptionen von Studieninteressierten des Dritten Bildungswegs

Walburga Katharina Freitag, Eva-Maria Danzeglocke
und Laura Berndt

1 Hintergründe und Problemaufriss

Ein Studium ohne Abitur, im wissenschaftlichen Diskurs als ‚Dritter Bildungsweg‘ bezeichnet, gilt als, wenngleich schmaler, Ausweg aus den durch das selektive mehrgliedrige Schulsystem hervorgerufenen Sackgassen. Beim Übergang von der Grundschule in die stark ausdifferenzierte Sekundarstufe I erfolgen sozialgruppenspezifische Selektionsprozesse, die den Bildungsweg lebenslang prägen und großen Einfluss auf die Option des Erwerbs einer Studienberechtigung haben (vgl. Kracke/Buck/Middendorff 2018, S. 1). Unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung, so die Ergebnisse der Sozialerhebung 2016, haben 79 von 100 ‚Kindern‘ aus Akademikerfamilien ein Studium aufgenommen, während dies nur 27 ‚Kinder‘ aus Familien bzw. Lebensgemeinschaften realisiert haben, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt (ebd., S. 4). Die Ausweitung des Hochschulzugangs auf dem Wege beruflicher Qualifizierung ist daher sowohl aufgrund der schulischen Selektionseffekte als auch zur Umsetzung des Ziels der Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung (Bundesinstitut für Berufsbildung 1995; Freitag 2020, S. 180 f.) seit vielen Jahren ein wichtiges bildungspolitisches Thema und Reformvorhaben (Wolter 1990; Dahm et al. 2013).

Nachdem einige nordwestliche Bundesländer bereits seit den 1980er Jahren Regelungen für den Dritten Bildungsweg – primär an Fachhochschulen – vorsehen¹, verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009 einen Beschluss, der die Optionen benennt, unter denen Absolvent(inn)en von bundes- und landesrechtlich geregelten Aus-, Fort- bzw. Weiterbildungen an allen Hochschulen in Deutschland eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten können. Vorgesehen ist, dass Inhaber(innen) konkreter Fort- oder Weiterbildungsabschlüsse² eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten

1 Zu den in verschiedenen Ländern vor 2009 geltenden Regelungen, Hintergründen und Zusammenhängen siehe Freitag (2012) und Ulbricht (2012).

2 Hierzu zählen z.B. Abschlüsse zum/zur Meister(in), zum/zur Fachwirt(in) sowie Fachschulabschlüsse, z.B. zur/zum Erzieher(in) und zum/zur Techniker(in); Übersicht unter ankom.dzhw.eu/know_how/studieren

können, mit der eine Bewerbung für alle Fächer an Universitäten und Fachhochschulen möglich ist. Die Hochschulzugangsberechtigung der Absolvent(inn)en der beruflichen Ausbildung, die ebenfalls ein Studium an beiden Hochschultypen ermöglicht, ist hingegen fachgebunden (KMK 2009, S. 1). Der zweiseitige Beschluss, der den Titel „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (a. a. O.) trägt, wurde von den zuständigen Ministerien der Länder umgesetzt, der Hochschulzugang liegt in der alleinigen Gesetzgebungskompetenz der Länder (vgl. Lindner 2017, S. 6). In allen Landeshochschulgesetzen und entsprechenden Rechtsverordnungen finden sich Regelungen für den Hochschulzugang von beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern (im Folgenden BQ). Ergänzt werden diese auf Hochschulebene durch entsprechende Satzungen.

Während die rechtlichen Regelungen für die Gruppe der Fortbildungsabsolvent(inn)en auf Grundlage unserer Analysen als Ausweitung des Hochschulzugangs und metaphorisch als ‚Öffnung der Hochschule‘³ eingeordnet werden können, scheint für die weitaus größere und prognostisch studieninteressiertere Gruppe der Ausbildungsabsolvent(inn)en mit einem Bündel komplexer und aneinander geknüpfter Bedingungen ein mehrstufiges selektives Berechtigungssystem entwickelt worden zu sein. Nachzuweisen sind laut KMK-Beschluss eine mindestens zweijährige Berufsausbildung (1) und mindestens drei Jahre Berufspraxis (2)⁴. Zusätzlich müssen diese fachlich affin zueinander (3) und fachlich affin zum angestrebten Studiengang sein (4). Haben Studieninteressierte mit Ausbildungsabschluss diese Voraussetzungen erfüllt und anschließend ein Eignungsfeststellungsverfahren (auf Grundlage einer Prüfung) bestanden (5) oder alternativ dazu ein einjähriges Probestudium erfolgreich absolviert, erhalten sie die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung (vgl. KMK 2009, S. 1). Mit dieser Berechtigung kann dann die Bewerbung um einen (fachlich affinen) Studienplatz erfolgen, an die weitere Bedingungen gestellt werden.

Die aufgrund des hohen bildungspolitischen Interesses an den Entwicklungen seit einer Dekade verstärkte Forschung zum Dritten Bildungsweg verweist schon seit einigen Jahren auf eine geringe Partizipation der formal sehr großen Gruppe Berechtigter. Während im Jahr 2011 2,1 % aller Studienanfänger(innen) (n=11.000) den beiden genannten Gruppen zuzuordnen sind, sind es im Jahr 2018 2,7 % (n=13.300) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. F3-4web). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung ordnet die Entwicklung als ‚marginal‘ ein (ebd., S. 197). Zudem fällt eine

3 Hochschule wird als übergeordneter Begriff verwandt und schließt Universitäten, Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie Pädagogische Hochschulen ein.

4 Für Stipendiatinnen und Stipendiaten der Aufstiegsstipendienprogramms des Bundes sind zwei Jahre ausreichend (a. a. O., S. 1).

ungleiche Verteilung der Studienanfänger(innen) nach Hochschultyp auf. Der Anteil der BQ-Studierenden an allen Studierenden an Universitäten ist von 1,8 % im Jahr 2011 auf 1,4 % im Jahr 2018 gesunken⁵, während der Anteil an Fachhochschulen in der gleichen Zeit von 2,7 % auf 4,5 % angestiegen ist. Auch studiert ein überproportional großer Anteil der BQ-Studierenden an privaten Hochschulen; sind es in der Gesamtgruppe der Studienanfänger(innen) im Jahr 2018 10 %, immatrikulierten sich dort 39 % aller BQ-Studienanfänger(innen) (ebd., Tab. F3-4web).

Bei genauerer Analyse der intensivierten und mittlerweile sehr detaillierten BQ-Forschung (vgl. z. B. Wolter et al. 2017) fällt auf, dass die im Dritten Bildungsweg selbst enthaltenen und wirksamen Selektionen empirisch und theoretisch nicht einbezogen werden und somit auch die (Selektions-)Effekte bei der Interpretation von Forschungsergebnissen unberücksichtigt bleiben. Kann aber von einer Studienwahl gesprochen werden, wenn das Studienspektrum für BQ mit Ausbildungsabschluss stark eingeschränkt ist? Spiegeln die BQ-Studierendenzahlen ein geringes Interesse wider oder sind sie durch Selektionen vor Studienbeginn beeinflusst? Selektionsprozesse finden, das ist wichtig zu betonen, an jeder Schwelle des Bildungssystems und somit bei allen Studienberechtigten statt (vgl. Kracke/Buck/Middendorff 2018, S. 7). Nach Kreckel (1992) ist soziale Ungleichheit aber ein Ausdruck strukturell angelegter Unterschiede in den Möglichkeiten von Akteuren, Zugang zu erstrebenswerten Gütern und sozialen Positionen zu erhalten. Auf diesem Hintergrund haben wir uns im Rahmen des explorativen Projektes „Noten und Quoten“⁶ ländervergleichend mit Bedingungen des Zugangs und der Zulassung zum Hochschulstudium auf Grundlage einer beruflichen Qualifikation beschäftigt. Primäres Ziel war die Rekonstruktion und das Verstehen der stark rechtlich fundierten aber zugleich sozialen Prozesse, die dabei am Werke sind. Hermeneutisch war das Vorgehen im Projekt in hohem Maße zirkulär (Flick 2007, S. 128). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse mit besonderer Relevanz für die Gruppe der Ausbildungsabsolvent(inn)en präsentiert.

2 Eignungsfeststellung, fachliche Affinität und Studienplatzvergabeverfahren

Vor allem die Kenntnis und das Verstehen des Eignungsfeststellungsverfahrens, der Steuerung von fachlicher Affinität und der Studienplatzvergabeverfahren

5 Inkl. FernUniversität in Hagen, in die sich im Jahr 2018 laut CHE 1.399 BQ-Studierende immatrikuliert haben (www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/Nachfrage-in-den-einzelnen-Hochschulen).

6 Gefördert durch das BMBF vom 01.01.2017 bis 31.06.2018 (Förderkennzeichen NOQO2017)

scheinen grundlegend für das Verständnis der im Zugang und der Zulassung enthaltenen Selektionsprozesse zu sein. Datenbasis der durchgeführten Dokumentenanalysen sind die Landeshochschulgesetze sowie – falls vorhanden – landesspezifische Rechtsordnungen über den Zugang beruflich Qualifizierter zum Studium⁷.

Eignungsfeststellung

Zunächst zum Erfordernis des Eignungsfeststellungsverfahrens. Neun Länder fordern ein Verfahren ein, das in acht Ländern als Prüfung⁸ gestaltet ist, die vor Studienbeginn erfolgreich absolviert werden muss (BW, BY, HH, MV, SN, ST, SH und TH). Im Saarland nimmt die Prüfung die Form einer studienbegleitenden Eignungsfeststellung an. Zwei Länder (HB und HE) fordern eine Prüfung unter bestimmten Bedingungen, während fünf Länder (BE, BB, NI, NW und RP) eine Eignungsfeststellung bei einer Bewerbung für einen affinen Studiengang nicht vorsehen (vgl. Tab. 1). Insgesamt liegen in den analysierten Dokumenten so gut wie keine Angaben zur Ausgestaltung der Verfahren vor, häufig wird angegeben, dass die Hochschule Näheres durch Ordnung oder Satzung regelt. Sofern in den Länderordnungen geregelt, bestehen die Prüfungen aus mehreren schriftlichen Teilprüfungen mit allgemein- und fachbezogenen Inhalten sowie einem mündlichen Prüfungsteil. Viele scheinbar kleine Details, z. B. die der Prüfungswiederholung, werden von den Hochschulen durch Satzung geregelt. Neben der Frage des Prüfungserfolgs bzw. der Erfolgsquoten, ist für das Verständnis der Selektion bedeutsam, dass die Bewerber(innen) mit der Prüfungsnote der Eignungsfeststellung in die möglichen Studienplatzvergabeverfahren gehen (örtlicher oder bundesweiter Numerus Clausus). Nur für zwei Länder konnten Noten der Eignungsprüfungen erhoben werden, deren Fallzahl aber für eine Bewertung nicht ausreichen. In den fünf Ländern, die keine Eignungsprüfung vorsehen, gehen die Bewerber(innen) mit der/den Abschlussnote(n) ihrer Ausbildung in ein mögliches Studienplatzvergabeverfahren.

Fachliche Affinität

Die Analyse des Erfordernisses von fachlicher Affinität zeigt, dass in 14 der 16 Bundesländer eine Bewerbung nur für fachlich affine grundständige

7 Die Quellen können bei der ersten Autorin angefragt werden.

8 Bezeichnet werden sie als Eignungsprüfung, Zugangsprüfung, Hochschulzugangsprüfung, Eingangs- oder Hochschuleignungsprüfung. Jedes Land verwendet einen anderen Begriff und kein Land verwendet die im KMK-Beschluss verwendete Bezeichnung Eignungsfeststellungsverfahren.

Studiengänge möglich ist, davon zwei Länder verschiedene Optionen anbieten und in zwei Ländern die fachliche Affinität grundsätzlich nicht erforderlich ist (vgl. Tab. 1). Kein Bundesland verwendet in den Gesetzen den Begriff der Affinität, häufig wird von ‚fachlicher Verwandtschaft‘, ‚Entsprechung‘ oder ‚fachgebundener Hochschulzugangsberechtigung‘ gesprochen, vereinzelt von „fachlicher Ähnlichkeit“, „Nähe“ oder „Eignung“. Es finden sich keine Definitionen bzw. Erläuterungen zur fachlichen Affinität, sondern lediglich die Vorgabe, dass eine Affinität bestehen soll. Bei wem die Zuständigkeit liegt, zu entscheiden, ob eine Affinität gegeben ist oder nicht, bleibt zumeist unklar. Sofern eine Zuständigkeit benannt wird, liegt diese in allen Fällen bei den Hochschulen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse für diese beiden Faktoren lassen sich vier Gruppen bilden (vgl. Tab. 1).

Studienplatzvergabeverfahren

Neben den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen der Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin unterliegen an öffentlich-rechtlichen Hochschulen weitere Studiengänge, für die es mehr Bewerber(innen) gibt als Studienplätze zur Verfügung stehen, einer örtlichen Zulassungsbeschränkung. Die Anteile zulassungsbeschränkter Bachelorstudiengänge variieren sehr stark zwischen den Bundesländern und den Fächern⁹. Während im Jahr 2018 in Hamburg 86 % aller Bachelorstudiengänge öffentlich-rechtlicher Hochschulen örtlich zulassungsbeschränkt waren, galt dies nur für 12 % in Thüringen. Die hochschulbezogenen Vergabeverfahren werden durch länderspezifische Hochschulzulassungsgesetze und Vergabeverordnungen geregelt. In ihnen wird i. d. R. zwischen Hauptquote und Vorabquote unterschieden, benannt werden zudem die Bedingungen zur Vergabe der Studienplätze innerhalb der Hauptquoten sowie zur Zusammensetzung und Höhe der Vorabquoten. Von einer nach bestimmten Regeln festgelegten Zulassungszahl¹⁰ für einen Studiengang bilden häufig 80 % die Hauptquote und 20 % die Vorabquote. Die Beruflich Qualifizierten sind häufig eine von sechs Gruppen, deren Zulassung durch eine Vorabquote geregelt wird. Die Ergebnisse zeigen, dass in *zehn Bundesländern* die Anwendung von Vorabquoten für beruflich qualifizierte Studienbewerber(innen)¹¹ im Landesrecht vorgesehen und ggf. auf Hochschulebene näher zu definieren ist (BY, BE, HB, HH, HE, MV, NW, SL, ST, SH). Geregelt werden die Höhe der

9 Die Analysen erfolgten auf Basis der Angaben im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (www.hochschulkompass.de, Abfrage: 06.03.2018).

10 In die Festsetzung der Zulassungszahl fließen die für den jeweiligen Studiengang oder das Studienfeld verfügbaren Lehrdeputate und Normwerte ein, die die Qualität des Studiums in dem jeweiligen Studiengang absichern sollen.

11 Im Folgenden BQ-Quoten genannt.

Quote, die Verfahren und Bedingungen sowie die Geltungsbereiche. Die Vorabquoten variieren zwischen 1 % und 5 %, am häufigsten gibt es eine Quote von 3 %, d. h. 3 von 100 verfügbaren Studienplätzen werden nach definierten Kriterien an BQ vergeben, bzw. einer von 30 Plätzen. Nicht über eine Vorabquote, sondern über eine Sonderquote in Höhe von 10 % regelt Niedersachsen den Prozess; die Sonderquote hat die Funktion, die Höhe der BQ-Quote zunächst einmal festzulegen.

Tabelle 1: Fachliche Affinität nach Bundesland und Regelung des Hochschulzugangs

Fachliche Affinität	Prüfungsgebundener Hochschulzugang	Prüfungsfreier Hochschulzugang ¹²
erforderlich	Baden-Württemberg	
	<u>Bayern*</u>	<u>Berlin</u>
	<u>Hessen</u> (außerhalb des Modellversuchs)	Brandenburg
	<u>Mecklenburg-Vorpommern</u>	Bremen (Kontaktstudium,
	<u>Saarland**</u> (nur geprüftes	Propädeutikum)
	Probestudium)	<u>Niedersachsen</u>
	Sachsen	<u>Nordrhein-Westfalen</u>
	<u>Sachsen-Anhalt</u>	Rheinland-Pfalz**
	<u>Schleswig-Holstein*</u>	(an Universitäten)
<u>Thüringen*</u>		
nicht erforderlich	<u>Bremen</u>	Hessen (innerhalb des
	<u>Hamburg*</u>	Modellversuchs**)
		Rheinland-Pfalz**
		(an Fachhochschulen)

Eigene Darstellung auf Grundlage der Landeshochschulgesetze

* die Ländergesetze sehen unter bestimmten Bedingungen alternativ zur Prüfung ein Probestudium vor¹³.

** Zur Bewerbung zugelassen werden nur Ausbildungsabsolvent(inn)en, die die Berufsausbildungsabschlussprüfung mit einer Note von mindestens 2,5 abgeschlossen haben.

Unterstrichen: In diesen Ländern ist eine Vorab- bzw. Sonderquote für BQ bei Studienplatzvergabe rechtlich geregelt

Die Zusammenschau der drei komplexen Faktoren bietet ein erstes Verständnis für die formal-rechtliche Seite der Selektionsprozesse, die bundeslandspezifisch im Bewerbungsverfahren um einen Studienplatz für die Gruppe der Ausbildungsabsolvent(inn)en wirksam werden können und im Folgenden anhand der vier in Tabelle 1 dargestellten Gruppen erläutert werden.

12 Neben den dargestellten Hauptregelungen ermöglichen Berlin, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen durch erfolgreiches Ablegen einer fachlich einschlägigen Prüfung die Bewerbung für einen nicht affinen Studiengang.

13 Die Hochschulen können die Möglichkeiten, die im Landeshochschulgesetz (LHG) genannt sind, aber auch einschränken. Die Universität Hamburg und die TU Hamburg bieten z. B. kein Probestudium an. An thüringischen Hochschulen wird hingegen – obschon im LHG als Option geregelt – keine Prüfung angeboten, sondern ausschließlich ein Probestudium ermöglicht.

- *Gruppe I:* Die Mehrheit der Länder fordert für die Gruppe der Ausbildungsabsolvent(inn)en bei der Antragstellung auf eine Hochschulzugangsberechtigung den Nachweis der fachlichen Affinität und eine Eignungsprüfung, die vor Studienbeginn erfolgreich abzulegen ist¹⁴ (vgl. Tab. 1). Nach Bescheinigung der Berechtigung gehen die Bewerber(innen) – sofern der fachlich affine Studiengang örtlich zulassungsbeschränkt ist – mit der Note der Eignungsprüfung in das Studienplatzvergabeverfahren. Im Saarland sind zur Antragstellung einer Hochschulzugangsberechtigung zudem nur denjenigen zugelassen, die eine Ausbildungsabschlussnote von 2,5 und besser nachweisen können.
- *Gruppe II:* Die dort vertretenen sechs Länder vergeben nach erfolgreicher Antragstellung eine hochschulbezogene Hochschulzugangsberechtigung für ein fachlich affines Studium, fordern dafür aber keine Eignungsprüfung. Bewerber(innen) gehen im Fall eines örtlich zulassungsbeschränkten Studiengangs mit der/den Note(n) des Ausbildungsabschlusses in das Studienplatzvergabeverfahren.
- *Gruppe III:* Hamburg und Bremen¹⁵ verzichten für die Bewerbung um einen Studienplatz an ihren Hochschulen unter der Bedingung einer erfolgreich abgelegten Eignungsprüfung vollständig auf das Erfordernis einer fachlichen Affinität. Bewerber(innen) eines Studienplatzes in einem örtlich zulassungsbeschränkten Studiengang gehen mit der Note der Prüfung in das Studienplatzvergabeverfahren.
- *Gruppe IV:* In zwei Bundesländern gibt es für Teilgruppen möglicher Bewerber(inn)en unter klar definierten Bedingungen weder das Erfordernis einer fachlichen Affinität noch das einer Prüfung. Das Land *Hessen*, mit seiner Hauptregelung in Gruppe I vertreten, verzichtet unter den Bedingungen eines auf öffentlich-rechtliche Hochschulen begrenzten Modellversuchs auf eine fachliche Affinität. Für eine Bewerbung ist jedoch ein mittlerer Schulabschluss sowie ein „qualifizierter Abschluss einer mindestens dreijährigen anerkannten Berufsausbildung, die nach dem 1. Januar 2011 abgeschlossen wurde“, erforderlich (Land Hessen 2015, § 1, S. 2 f.). Dieser ist dann gegeben, wenn im Abschlusszeugnis der Berufsausbildung „eine Durchschnitts-, Gesamt- oder Abschlussnote von 2,5 oder besser“ (ebd.) ausgewiesen ist.

Die rechtlichen Regelungen für BQ in *Rheinland-Pfalz* sehen ebenso wie im Saarland vor, dass grundsätzlich nur diejenigen berechtigt sind, sich um eine Hochschulzugangsberechtigung an den Hochschulen zu bewerben, die eine

14 Eine Ausnahme bildet das Saarland, das eine Eignungsfeststellung studienbegleitend regelt.

15 In Bremen besteht die Option, die Prüfung durch ein erfolgreich absolviertes Kontaktstudium, Propädeutikum oder weiterbildendes Studium zu vermeiden, es kann dann aber nur fachlich affin studiert werden.

Gesamtabschlussnote der Berufsausbildung von 2,5 oder besser nachweisen können (Land Rheinland-Pfalz 2010, §§ 2 und 3). Die Bewerber(innen), die diese Voraussetzungen erfüllen und sich für einen Studiengang an einer Fachhochschule bewerben, erhalten eine sog. „unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung“ (ebd.), während diejenigen, die sich für ein Studium an einer Universität bewerben, fachlich affin studieren können. In Rheinland-Pfalz erfolgt somit eine Differenzierung nach Hochschultyp, während Hessen nach dem Kriterium Modellversuch/nicht Modellversuch differenziert.

3 Steuerung der fachlichen Affinität durch die Länderministerien

Mit einer auf die Dokumentenanalysen folgenden Befragung der Wissenschaftsministerien der Länder (Feldphase Mai bis Juli 2017) wurde angestrebt, die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Landesregelungen zu validieren und eine Grundlage für Fragen zur Steuerung der fachlichen Affinität zu erhalten: Bei wem liegt die Zuständigkeit bei der Feststellung der fachlichen Affinität? Hält das Wissenschaftsministerium eine Definition und möglicherweise Listen vor, die Orientierung bei der Feststellung fachlicher Affinität gibt? Es liegen Antworten aller 16 Wissenschaftsministerien vor; die Länder können in ‚nicht steuernde‘¹⁶ und ‚steuernde Länder‘ unterteilt werden¹⁷. Elf Länder (BY, BB, HB, HE, MV, NW, RP, SN, ST, SH, TH) geben an, die Entscheidung über das Vorliegen der geforderten Affinität vollständig den Hochschulen zu überlassen, keine Definition fachlicher Affinität vorzugeben und auch keine Liste fachlich affiner Berufsausbildungen und Studiengänge vorzuhalten.

Zwei Länder, Niedersachsen und das Saarland, sind in die Steuerung involviert, Berlin und Baden-Württemberg sind über das Thema mit den Hochschulen im Gespräch. Nur im Saarland wird die Entscheidung über fachliche Affinität nicht allein den Hochschulen überlassen. Die Entscheidung obliegt dort einer Kommission, der neben Vertreter(inne)n der Hochschule ein(e) Beauftragte(r) des Bildungsministeriums als Vorsitzende(r) und entsprechend der Berufsfachrichtung der/des Studieninteressierten Vertreter(innen) des Gesundheitsministeriums oder der Kammern beiwohnen. Berlin, Baden-Württemberg und Niedersachsen haben für die und z. T. in Kooperation mit den Hochschulen Handreichungen erstellt. Berlin gibt an, dass eine Affinitätsliste zu einer nicht gewünschten Engführung führen könnte, während Niedersachsen eine zweiseitige Auswahlliste präsentiert, die durch die Hochschulen erweitert werden kann. Die

16 Eigentlich handelt es sich hierbei um Steuerung durch Nichtsteuerung.

17 Für Hamburg spielen die Fragen keine Rolle, da fachliche Affinität nicht vorausgesetzt wird.

von den vier genannten Ländern gegebenen Definitionen von fachlicher Affinität unterscheiden sich graduell. In Baden-Württemberg und Niedersachsen ist die *Fortführung der Inhalte der Berufsausbildung* zentrales Kriterium einer fachlichen Affinität, im Saarland die Frage, ob die Berufsausbildung *Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt*, die für den gewählten Studiengang erforderlich sind, Berlin hingegen stellt das Kriterium in den Mittelpunkt, dass der angestrebte Studiengang zumindest auch für Berufe aus dem *einschlägigem Berufsfeld*, zu dem der Ausbildungsberuf gehört, qualifiziert.

4 Informationen über fachliche Affinität auf Hochschulwebsites

Ergebnisse einer bundesweiten Websiteanalyse

Da alle Länder mit Ausnahme des Saarlands die Hochschulen ermächtigen, die fachliche Affinität zu bestimmen, wurde eine Analyse von Websites der Hochschulen durchgeführt. Sowohl die Studienfachwahl als auch die Hochschulwahl gelten als wichtige Entscheidungen für Studieninteressierte (Bode et al. 2010, S. 9 f.). Aus der Hochschulforschung ist zudem bekannt, dass die Websites von Hochschulen wichtiges Instrument der Information für Studieninteressierte sind (ebd.). Es war davon auszugehen, dass die Hochschulen entsprechende Informationen zur fachlichen Affinität auf den Websites präsentieren. Die Websites einer kriterienbasierten Stichprobe (große und kleine Hochschulen, private und öffentliche) von 79 Hochschulwebsites aller Bundesländer und Hochschultypen wurden hinsichtlich ihrer online verfügbaren Informationen zur fachlich affinen Zuordnung von Berufsausbildung, -erfahrung und Studium analysiert. Das Ergebnis ist schnell zusammengefasst: in der Stichprobe gab es neben einem Treffer auf der Website der FernUniversität in Hagen zwei Treffer auf Hochschulwebsites in Niedersachsen¹⁸.

Auf Grundlage der Ergebnisse der bundesweiten Website-Recherche wurde für Niedersachsen eine Vollerhebung auf den Websites aller niedersächsischen Hochschulen durchgeführt. 19 Hochschulen befinden sich in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft (11 Universitäten, 6 Fachhochschulen und zwei Kunst- und Musikhochschulen) und 9 Hochschulen – alle Fachhochschulen – in privater Trägerschaft. Auf keiner Website der neun privaten Hochschulen wurden Informationen zur Affinität gefunden. Anders sieht es bei den öffentlich-rechtlichen Hochschulen aus: Informationen waren auf den Websites von 13 der

18 Sehr vereinzelte studiengangspezifische Informationen auf Fachbereichsseiten sind bei den Analysen unberücksichtigt geblieben.

19 öffentlich-rechtlichen Hochschulen zugänglich, neun Listen von Universtäten und vier von Fachhochschulen.

Auswertungsergebnisse der Affinitätslisten Niedersächsischer Hochschulen

In die Auswertung sind 14 Affinitätslisten¹⁹ eingeflossen. Die Listenbezeichnungen variieren und der Begriff der Affinität wird nicht verwandt. So trägt die Liste der Leuphana Universität Lüneburg den Titel „Liste der beruflichen Vorbildungen, die zu einem Studium in der entsprechenden Fachrichtung berechtigen (§ 18 Abs. 4 Satz 2 NHG)“, die der Universität Hildesheim hingegen „Regelungen zur Umsetzung der Offenen Hochschule“. Der Vergleich der auch medial unterschiedlich präsentierten Listen zeigt, dass sich diese in der Anordnung von Berufen und Studiengängen, im Detaillierungsgrad und im Umfang voneinander unterscheiden. In acht Fällen werden den alphabetisch gelisteten Ausbildungsberufen die fachlich affinen Studiengänge zugeordnet, in drei Fällen werden hingegen die Studiengänge der Hochschule gelistet und ihnen fachlich affine Ausbildungsberufe zugeordnet. In einem Fall werden nicht die Ausbildungsberufe, sondern Berufsgruppen aufgeführt und diesen Studienfächer bzw. Studienbereiche zugeordnet. I. d. R. finden sich zudem die Hinweise, dass Ausbildung und Berufstätigkeit einschlägig sein müssen und wie dies bei der Bewerbung nachzuweisen ist.

Die inhaltliche ‚Ordnungsarbeit‘ im Rahmen des Projektes wurde an den zehn zahlenmäßig am stärksten besetzten dualen Ausbildungsberufen jeweils von Frauen²⁰ und von Männern orientiert. Die Analyseergebnisse sind auf diese Weise für sehr große Gruppen Auszubildender relevant.

Die Zahl als affin zugeordneter Studiengänge variiert sehr stark zwischen den Ausbildungsberufen (vgl. Anhang: Tabelle 2 und 3). 107 Studiengänge wurden dem Ausbildungsberuf „Fachinformatiker/-in“ zugeordnet, hingegen nur zwölf den drei Ausbildungsberufen Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk, Koch/Köchin sowie Hotelfachmann/-frau. Den fünf verschiedenen Kauffrau/Kaufmann-Ausbildungen wurden jeweils sehr viele, zwischen 74 und 58 Studiengänge zugeordnet. Die Handwerksberufe Tischler/in, Maler/in und Lackierer/in und auch die Metallbauer liegen mit um die 30 affinen Studiengängen im unteren Bereich. Die Zahl affiner Studiengänge variiert zudem stark zwischen den Hochschulen. Während vier Universitäten dem Ausbildungsberuf

19 Eine Hochschule hat ihre nicht öffentliche Liste für Auswertungszwecke zur Verfügung gestellt.

20 Ergänzt um drei nominal wichtige schulische Ausbildungsberufe im Erziehungs- und Gesundheitsbereich

der Friseur/-in maximal zwei Studiengänge als affin zuordnet haben (Chemie, Biologie, Kosmetologie und Designpädagogik), wobei das Studium der Chemie dominiert, listet eine Universität 22 Studiengänge als affin, die eine große Bandbreite ihres Studienangebots abdecken²¹. Neben Biologie und Chemie sind es u. a. English Studies, Theologie, Pharmazie (Staatsexamen), Philosophie, Physik, Psychologie und Sport.

Neben der Zahl und fachlichen Breite der Studienangebote, aus denen gewählt werden kann, ist für Selektionseffekte auch an dieser Stelle die Frage bedeutsam, ob die Studiengänge bundesweit oder örtlich zulassungsbeschränkt sind und wie die Vorabquote für BQ gehandhabt wird. In Niedersachsen waren im Sommersemester 2018 55 % aller Bachelorstudiengänge der Universitäten und 63 % aller Bachelorstudiengänge öffentlich-rechtlicher Fachhochschulen mit einem örtlichen NC belegt²². Die affinen Studiengänge weisen hingegen höhere Anteile beschränkter Studiengänge auf. Dies trifft insbesondere auf die den dualen Ausbildungsberufen von Frauen zugeordneten Studiengänge zu, die Anteile variieren zwischen 92 % und 50 % mit einem Schwerpunkt knapp über 80 %. Bei den Männerberufen variieren sie zwischen 87 % und 48 % mit einem Schwerpunkt um die 60 % (vgl. Anhang: Tabelle 2 und 3).

Da Niedersachsen für die Zulassung von BQ keine Eignungsprüfung vorsieht, ist bei der Bewerbung von BQ um Studienplätze mit örtlichem NC *die Note der Ausbildung* entscheidend. Eine Analyse von Auswahlgrenzen²³, also der schlechtesten Note, die bei einer vergangenen Studienplatzvergabe berücksichtigt wurde, ergibt, dass diese studiengangspezifisch stark variiert. Während die niedrigsten NC-Werte der untersuchten Studiengänge zwischen 1,0 bis 1,4 angesiedelt sind, liegen die häufigsten NC-Werte im Fach BWL an Fachhochschulen bei 2,4 bis 2,7, für Soziale Arbeit bei 2,1 bis 2,3 und für Psychologie zwischen 1,3 und 1,5.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse haben wir die Daten der Prüfungsstatistik der IHK²⁴ analysiert und als Grenze die Note 2,5 bzw. 81 Punkte gewählt. Nur ca. 10 % der Köche und Köchinnen erreichten im Sommer 2015 eine Ausbildungsabschlussnote von 2,5 und besser (davon 0,6 % eine Note bis 1,5 bzw. 92 Punkte). In der Gruppe der Bankkauffrauen und Bankkaufmänner waren es hingegen 40 %. Zum Vergleich: Die Auswertung von KMK-Daten zu den Abiturnoten niedersächsischer Schulen für das Jahr 2015 zeigt, dass 43,3 % der Abiturienten mit der Note 2,5 und besser abgeschlossen haben. Damit liegt Niedersachsen im

21 Davon 13 Zwei-Fach-Bachelor, die zur Aufnahme eines Lehramt-Masterstudiums berechnen.

22 Die Analysen basieren auf Angaben des Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (www.hochschulkompass.de, Abfrage: 06.03.2018).

23 www.auswahlgrenzen.de

24 pes.ihk.de

Ländervergleich weit hinten, in Thüringen erreichten 71,0% der Abiturienten die Noten 2,5 und besser (eigene Auswertung von KMK-Daten).

Was bedeuten die Ergebnisse für unsere Fragestellungen? Da in Niedersachsen eine Sonderquote für BQ angewandt wird, stehen die Absolvent(inn)en verschiedener Aus- und Fortbildungen miteinander in Konkurrenz, die BQ konkurrieren jedoch nicht mit den Abiturienten. Ob und wie viele BQ-Bewerber(innen) einen Studienplatz erhalten, kann nur studiengangbezogen ermittelt werden. Die mit 10% sehr hoch anmutende Sonderquote kommt nur dann als reale Quote zur Anwendung, wenn von 100 Bewerber(inne)n zehn BQ sind. Stünden in dem Fall 50 Studienplätze zur Verfügung, würden fünf BQ in der Reihenfolge ihrer Noten einen, fünf hingegen keinen Studienplatz erhalten. Sind die zehn BQ-Bewerber(innen) hingegen Teil einer Gesamtgruppe von 1000, liegt die Quote bei 1%. Stünden in diesem empirisch vorhandenen Fall 100 Studienplätze zur Verfügung, würde eine BQ einen Studienplatz erhalten, neun hingegen nicht. D.h. die niedersächsische Sonderquote errechnet sich aus dem Anteil der BQ an allen Bewerbungen, während es sich bei den Vorabquoten der anderen Länder um die jeweils genannten Anteile an den verfügbaren Studienplätzen handelt.

5 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Der Dritte Bildungsweg ist für die Ausbildungsabsolvent(inn)en, insbesondere in den elf Ländern mit Eignungsprüfung, ein längerer ‚Weg‘ und nicht nur eine Signatur oder der Zugang zu einer offenen Hochschule. Der Beitrag hat rechtliche Grundlagen von Bedingungen und Dimensionen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung für BQ ländervergleichend rekonstruiert, um zu verstehen, welche Selektionsmechanismen es gibt und wie diese wirksam werden. Es handelt sich um ein unübersichtliches Forschungsfeld, das stark rechtlich fundiert ist und zugleich soziale Prozesse gestaltet, die biographisch und bildungspolitisch hoch relevante Effekte erzeugen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, wie der Hochschulzugang und die Hochschulzulassung prozessual miteinander verknüpft sind, es sich dabei aber um zwei völlig verschiedene Berechtigungsbereiche handelt. Während der Hochschulzugang von qualifikationsrechtlichen Fragen geprägt ist, sind es bei der Hochschulzulassung Fragen der Verteilungsgerechtigkeit (Lindner 2017, S. 666 f.). Dies ist bedeutsam, da der KMK-Beschluss und die darauf basierenden Regelungen der Länder nur im Bereich des Qualifikationsrechts liegende Fragen behandeln.

Die Majorität der Länder hat für die Gruppe der Ausbildungsabsolvent(inn)en eine Eignungsprüfung vorgesehen, mit der die Kenntnisse und Leistung der Gruppenangehörigen kontrolliert und die Studierfähigkeit beurteilt werden soll. Mit der durch die Hochschulen verantworteten Prüfung begeben sich diese in

den Bereich der formalen Qualifizierung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Es ist davon auszugehen, dass das mehrstufige Prüfungsgeschehen, das in den öffentlichen Ordnungen nicht gut abgebildet ist, stark selektiert. In welchem Maße die Selektion erfolgt, in welchem Zusammenhang sie zu den fachlich affinen Studiengängen steht und welche Ressourcen für die Prüfungsvorbereitung und Organisation von wem und für wen zur Verfügung gestellt werden, kann auf Grundlage der Projektergebnisse nicht beurteilt werden.

Die Entscheidung, welche Ausbildungsabschlüsse affin zu den hochschulischen Studienangeboten sind, überlassen die Länder, mit Ausnahme des Saarlands, den Hochschulen. Informationen auf Hochschulwebsites über die Studienwahlmöglichkeiten der berufserfahrenen Ausbildungsabsolvent(inn)en bieten nur die öffentlich-rechtlichen Hochschulen in Niedersachsen und die FernUniversität in Hagen. In allen anderen Ländern, die eine Affinität fordern, müssen BQ-Studieninteressierte andere Wege finden, um an diese für sie entscheidungsrelevanten Informationen zu gelangen. Die Vielfalt und Quantität der Studienoptionen ist auf Basis der Affinitätslisten niedersächsischer Hochschulen stark abhängig von den Berufen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es Ausbildungsabschlüsse mit guter Hochschulpassung gibt (z. B. Fachinformatiker/-innen, Kauffrauen/Kaufmänner und Mechatroniker/-innen) und solche mit weniger guter (Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk, Koch/Köchin und Fachkraft für Lagerlogistik). Da die Analysen auf den Ergebnissen eines Bundeslands basieren, sind sie nicht generalisierbar. Über die Praxis privater Hochschulen sind gar keine Aussagen möglich.

Die Bedeutung der Eignungsprüfungsnoten sowie der Abschlussnoten der Ausbildung für das Studienplatzvergabeverfahren erscheint auf Grundlage der Forschungsergebnisse nicht mehr als völlige ‚Black Box‘. Es ist auf ihrer Basis möglich, die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Noten und dem Vergabeverfahren zu verstehen. Die Ergebnisse tragen zudem zum Verständnis der Verfahren insofern bei, als dass die Konkurrenzsituationen abgebildet werden können. Wenn es eine BQ-Quote gibt, konkurrieren die BQ-Bewerber(innen) untereinander um die quotierten Studienplätze, wenn nicht, konkurrieren die BQ mit allen Bewerber(inne)n um die verfügbaren Studienplätze. Länderspezifisch konkurrieren zudem die in diesem Beitrag analytisch nicht einbezogenen Fortbildungsabsolvent(inn)en mal mit der einen und mal mit der anderen Gruppe. Welche Bedeutung das Vorhandensein einer Quote für BQ hat, ob sie die Chance, einen Studienplatz zu erhalten, verbessert oder nicht, bleibt unklar und scheint von weiteren Faktoren wie z. B. der Konzentration der BQ-Bewerber(innen) auf einen, wenige oder viele Studiengänge oder von den BQ-Noten im Vergleich zu den Abiturnoten der ‚Landeskinder‘ abzuhängen.

Als zentrales und in mehrere Mechanismen implementiertes Selektionskriterium kann die Abschlussnote der beruflichen Ausbildung bzw. die Note der Eignungsprüfung eingeordnet werden. Auf Grundlage unserer Analysen wird

nach ‚2,5 und besser‘ und ‚schlechter als 2,5‘ selektiert. Zwei Länder, Rheinland-Pfalz und das Saarland, sowie Hessen im Rahmen des Modellversuchs, lassen bereits die Bewerbung um eine Hochschulzugangsberechtigung nur noch mit einer Gesamtabchlussnote 2,5 und besser zu. Auch bei den Studienplätzen, die beim Studienplatzvergabeverfahren im Rahmen des örtlichen Numerus Clausus vergeben werden, kommen primär die Abschlussnoten 2,5 und besser zum Zuge, die Abschlussnoten ab 3,0 hingegen nur sehr selten. Die uns vorliegenden beruflichen Ausbildungsabschlussnoten weisen eine große Varianz auf, die Notenschnitte 2,5 und besser werden in einigen Berufen von 10 % und in anderen von 40 % der Ausbildungsabsolvent(inn)en erreicht. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es ausbildungsspezifisch unterschiedliche Anteile derjenigen gibt, die vor oder mit der Ausbildung eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben.

Es zeigt sich, dass eine auf den Zugang und die Zulassung bezogene Selektionsforschung für die Gruppe beruflich Qualifizierter hoch komplex ist und in hohem Maße durch auf drei Ebenen – Landeshochschulgesetz, Landesverordnungen und Hochschulverordnungen – liegende Rechtsfragen, geprägt ist. Der Hochschulzugang und die Hochschulzulassung sind per se wichtige und juristisch exakt zu betreibende Terrains der Ministerien und Hochschulen. Die vielfältigen länderspezifischen Regelungen und Begriffe richtig an- und zu verwenden, ist ebenso wichtig wie die Sicherheit, dass die Verfahren der Frage dienen, „ob die Person auf Grund ihrer Persönlichkeit, Vorkenntnisse, geistigen Fähigkeiten und Motivation für das angestrebte Studium geeignet“ ist, wie es in der entsprechenden bayerischen Qualifikationsverordnung (§ 31 Abs. (1) Satz 1) heißt (Bayrische Staatskanzlei 2019). Vielleicht liegt hierin auch ein möglicher Grund, weshalb die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung sich bislang selten auf dieses Feld begeben hat.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Bielefeld: wbv.
- Bayrische Staatskanzlei (2019): Verordnung über die Qualifikation für ein Studium an den Hochschulen des Freistaates Bayern und den staatlich anerkannten nichtstaatlichen Hochschulen (Qualifikationsverordnung – QualV) vom 2. November 2007. In der Fassung vom 9. September 2019.
- Bode, Jürgen/Koch, Ulrike/Kleinert, Alexandra/Klaes, Nina (Hrsg.) (2010): Webitemarketing deutscher Hochschulen zur Anwerbung internationaler Studierender. Bielefeld: wbv.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. Bonn: BIBB.
- Dahm, Gunther/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander/Wolter, André (2013): „Stille Revolution?“ Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule (DDS) 105, H. 4, S. 382–401.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Forschung: eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freitag, Walburga Katharina (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Freitag, Walburga Katharina (2020): Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–193.

- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- Kracke, Nancy/Buck, Daniel/Middendorff, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung – Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW-Brief 3/2018, S. 1–8.
- Kreckel, Reinhard (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus.
- Land Hessen (2015): Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen. Vom 16. Dezember 2015, S. 1–11.
- Land Rheinland-Pfalz (2010): Landesverordnung über die unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung beruflich qualifizierter Personen. Vom 9. Dezember 2010.
- Lindner, Josef Franz (2017): Rechtsfragen des Studiums. In: Hartmer, Michael/Detmer, Hubert (Hrsg.): Hochschulrecht. Heidelberg: C. F. Müller, S. 650–725.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur – Berufliche Bildung 2015, Fachserie 11 Reihe 3. Wiesbaden.
- Ulbricht, Lena (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 21, H. 1, S. 154–168.
- Wolter, Andrä (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, Norbert/Scholz, Wolf Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 49–116.
- Wolter, Andrä/Dahm, Gunther/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander (2017): Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. DZHW: Hannover/Berlin.

Anhang

Tabelle 2: Top-Liste dualer und schulischer Ausbildungsberufe von Frauen, Zahl und Anteile affiner Studiengänge in Niedersachsen sowie Notenschnitte

TOP-Platz	Ausbildungsberuf	Zahl affiner Studiengänge (n)	Davon örtlich zulassungsbeschränkt (n)	Anteile	Anteile Noten 1 bis 2,5 in ausgewählten Ausbildungsberufen
1	Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement	74	61	82 %	IHK-Sommerabschlussprüfungen der Jahre 2013–2016 29–35 %
2	Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel	58	47	81 %	
3	Zahnmedizinische(r) Fachangestellte(r)	28	18	64 %	
4	Industrie Kaufmann/-kauffrau	68	57	84 %	
5	Friseur/-in	28	16	57 %	
6	Bankkaufmann/-kauffrau	71	60	85 %	39–43 %

TOP-Platz	Ausbildungsberuf	Zahl affiner Studiengänge (n)	Davon örtlich zulassungsbeschränkt (n)	Anteile	Anteile Noten 1 bis 2,5 in ausgewählten Ausbildungsberufen
7	Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk	12	11	92%	
8	Koch/Köchin	12	9	75%	7–12%
9	Mediengestalter/-in Digital und Print	34	28	82%	
10	Hotelfachmann/-frau	12	11	92%	12–23%
Weitere stark besetzte Frauenberufe					
	Erzieher/-in ²⁵	32	16	50%	
	Gesundheits- und Krankenpfleger/-in	25	16	67%	
	Altenpfleger/-in	24	15	63%	

Tabelle 3: Top-Liste dualer Ausbildungsberufe von Männern, Zahl und Anteile affiner Studiengänge in Niedersachsen sowie Notenschnitte

TOP-Platz	Ausbildungsberuf	Zahl zugeordneter Studiengänge (n)	Davon örtlich zulassungsbeschränkt (n)	Anteile in %	Anteile Noten 1 bis 2,5 in ausgewählten Ausbildungsberufen
1	Kraftfahrzeugmechatroniker/-in	76	49	64%	
2	Elektroniker/-in	75	37	49%	
3	Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	53	31	58%	
4	Fachinformatiker/-in	107	63	59%	32–42%

25 Der Abschluss zur Erzieher/-in ist ein Fortbildungsabschluss, der unter die für die „Aufstiegsfortbildungen“ geltenden Bedingungen fällt. Dass er in den Affinitätslisten häufig geführt wird, interpretieren wir als Unkenntnis des Status dieses Fachschulabschlusses.

TOP-Platz	Ausbildungsberuf	Zahl zugeordneter Studiengänge (n)	Davon örtlich zulassungsbeschränkt (n)	Anteile in %	Anteile Noten 1 bis 2,5 in ausgewählten Ausbildungsberufen
					IHK-Sommerabschlussprüfungen der Jahre 2013–2016
5	Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	71	59	83 %	29–34 %
6	Fachkraft für Lagerlogistik	15	13	87 %	26–27 %
7	Zerspanungsmechaniker/-in	48	31	65 %	50–61 %
8	Tischler/-in	33	16	48 %	
9	Maler/-in und Lackierer/-in	31	18	58 %	
10	Metallbauer/-in (mehrere Fachbereiche)	41	25	61 %	

Tabelle 2 und 3: eigene Auswertungen. Die Reihenfolge der TOP-Berufe basiert auf Angaben des Statistischen Bundesamts 2016, S. 33. Die Angaben zu den zulassungsbeschränkten Studiengängen basieren auf dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz, www.hochschulkompass.de (Zugriff am 06.03.2018). Die Notenschnitte basieren auf Angaben der IHK-Prüfungsstatistik und sind berechnet für vier „Frauenberufe“ und vier „Männerberufe“.

Chancengleichheit in der Begabtenförderung? Eine Untersuchung zum Umgang mit Sozialstatistiken am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes

Arne Böker

„Social critique often relies on statistical arguments. These attempt to express and make visible exigencies of equality and justice.“ (Desrosières 2014, S. 348)

1 Einleitung

Programme der Begabtenförderung tragen seit ihrer Entstehung Anfang des 20. Jahrhunderts in vielen Ländern zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten bei (Böker/Horvath 2018). Dieser Befund dürfte auch für die Studienstiftung des deutschen Volkes, das älteste und größte Begabtenförderungswerk in Deutschland, gelten, denn: Die Beteiligungschancen, also die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler*innen und Studierende in die Studienstiftung aufgenommen werden, korrelieren seit (spätestens) den 1970er Jahren stark mit der sozialen Herkunft der Stipendiat*innen, wie sowohl Sozialstatistiken von Sozialforscher*innen (vgl. v. Ferber/Gebhardt/Pöhler 1970; Middendorff/Isserstadt/Kanndulla 2009) als auch der Studienstiftung selbst zeigen (vgl. Studienstiftung 1971; Studienstiftung 2009; Studienstiftung 2016).

Im Anschluss an die Arbeiten von Pierre Bourdieu ist zunächst plausibel anzunehmen, dass die ungleichen Beteiligungschancen durch die Übertragung kulturellen Kapitals in der Familie, die Selbstexklusion potentieller Bewerber*innen und die spezifische Kultur der Studienstiftung erklärt werden können (vgl. Bourdieu 2001). Zudem werden gemäß Bourdieu diese Mechanismen mit dem Verweis auf natürliche Begabungsunterschiede verschleiert. Er spricht diesbezüglich von einer Begabungsideologie, die sowohl von den Herrschenden als auch den Beherrschten geteilt werde (vgl. Bourdieu 1993, S. 252f.). Bei näherer Betrachtung der Rechtfertigung der Studienstiftung zeigt sich jedoch, dass diese in ihrer fast 100-jährigen Geschichte selten mit natürlichen Begabungsunterschieden argumentiert. Ganz im Gegenteil lässt sich beobachten, dass diese Rechtfertigungsstrategie öffentlich sanktioniert wird (s. Kapitel 3.3). Die Beobachtung wirft die Frage nach der (legitimen) Rechtfertigung von

Begabtenförderung auf – die anscheinend höchst erfolgreich ist, wenn man sich die Expansion der Studienstiftung in den 2000er Jahren vergegenwärtigt.¹

Ich argumentiere in diesem Beitrag, dass die Verschleierung der oben beschriebenen Mechanismen durchaus stattfindet, aber in einer anderen Form: Sie beruht vor allem auf dem spezifischen Umgang der Studienstiftung mit Sozialstatistiken. Die Erstellung und Interpretation von Sozialstatistiken stehen daher im Fokus der Analyse (Kapitel 3). Es handelt sich um Statistiken, die von der Studienstiftung oder von Sozialforscher*innen zwischen 2009 und 2019 veröffentlicht wurden und allesamt die soziale Herkunft der Geförderten der Studienstiftung zum Thema haben. Ausgangspunkt ist die Studie „Das soziale Profil in der Begabtenförderung“ (Middendorff/Isserstedt/Kandulla 2009). Die Analyse bezieht sowohl die öffentliche Kritik als auch die Reaktion der Studienstiftung darauf ein. Zuvor sei jedoch hinterfragt, inwieweit Sozialstatistiken als Element der Rechtfertigung von bzw. der Kritik an Begabtenförderung verstanden werden können (Kapitel 2). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und kritisch diskutiert (Kapitel 4).

2 Sozialstatistiken als Element der Rechtfertigung von Begabtenförderung

Die Sichtung der Kritiken an der Studienstiftung seit deren Gründung 1925 macht deutlich, dass Sozialstatistiken die wichtigste Quelle der Kritik an der Begabtenförderung darstellen (vgl. Böker 2021). Sozialstatistiken können zunächst einmal ganz allgemein als eine wissenschaftsgenerierte Form der Repräsentation sozialer Ungleichheit beschrieben werden (vgl. Barlösius 2005, S. 12). Sie sind in der Lage, soziale Ungleichheiten sichtbar, aber auch unsichtbar zu machen, weshalb ihre Repräsentation gesellschaftlich besonders umkämpft ist. Im Anschluss an Linda Supik und Riem Spielhaus (2019) lassen sich vier Ebenen bei der Analyse von quantifizierenden Repräsentationen unterscheiden: (1) preparing to count, (2) counting and collecting, (3) interpreting und (4) governing and working with numbers.² Ich bewege mich bei meiner Analyse auf der ersten und dritten Ebene und spreche im Folgenden von der Erstellung und Interpretation von Sozialstatistiken.

1 Die Budgets der Begabtenförderungswerke sind zwischen 2005 und 2017 von 80,5 Millionen auf 262 Millionen Euro und die Anzahl der geförderten Studierenden und Promovierenden ist von circa 13.400 auf etwa 29.500 angestiegen (BMBF 2020).

2 Supik/Spielhaus interessieren sich im Besonderen für Klassifikationen und Quantifizierungen hinsichtlich Migration und ethnisch sowie religiös diversen Gesellschaften. Ihre Heuristik lässt sich jedoch auch auf den Kontext der Begabtenförderung anwenden.

Annegret Staiger hat sich in einer Ethnografie über ein Begabtenförderungsprogramm an einer amerikanischen High-School mit der Erstellung und Interpretation von quantifizierenden Repräsentationen beschäftigt. Sie kann zeigen, dass die Schulleitung vermeidet, Sozialstatistiken über die ethnische Zusammensetzung der Schüler*innen innerhalb des Begabtenförderungsprogramms zu veröffentlichen. Zugleich werden jedoch entsprechende Informationen über die gesamte Schule publiziert, sodass der Eindruck entsteht, die Zahlen würden auch für das Begabtenförderungsprogramm gelten. Die Schulleitung argumentiert dementsprechend, dass ihre exklusive Begabtenförderung zu Chancengleichheit im Bildungssystem beitrage. Darüber hinaus werden auf der Internetseite der Schule Statistiken veröffentlicht, bei denen die Leistungen der Schüler*innen dieser Schule mit anderen Schulen verglichen werden. Auf Basis dieser Statistik verweist die Schulleitung auf die exzellenten Leistungen aller Schüler*innen der Schule. Staiger kann zeigen, dass die Leistungsdifferenz hauptsächlich den Leistungen innerhalb des Begabtenförderungsprogramms zu verdanken ist. Die Kombination zweier Erfolgsgeschichten (Ermöglichung sowohl von Chancengleichheit als auch von Exzellenz) verschleierte die Privilegierung weißer Schüler*innen und die Benachteiligung von schwarzen Schüler*innen innerhalb des Begabtenförderungsprogramms.

Staigers Studie zeigt eindrücklich, welche Bedeutung dem spezifischen Umgang mit quantifizierenden Repräsentationen bei der Rechtfertigung von Begabtenförderung zukommt. Diese Rechtfertigung ist allerdings nicht auf die Erstellung und Interpretation von (Sozial-)Statistiken beschränkt. Im Anschluss an Luc Boltanski und Laurent Thévenot (2007) gehe ich davon aus, dass Akteure, wenn sie Begabtenförderungsprogramme rechtfertigen oder kritisieren möchten, auf Rechtfertigungsordnungen zurückgreifen. Rechtfertigungsordnungen verbinden verschiedene Elemente (z. B. Deutungsmuster, Narrative und Argumente) durch ein gemeinsames übergeordnetes Prinzip.³ Die Bedeutung dieser Prinzipien verändert sich im historischen Verlauf. Bei der Analyse der Rechtfertigung von Begabtenförderung zeigt sich, dass der spezifische Umgang mit Sozialstatistiken eng mit den dominanten Rechtfertigungsprinzipien und damit der dominanten Rechtfertigungsordnung verbunden ist.

3 Sozialstatistiken und Studienstiftung

Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse beruhen auf einer Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) (Keller 2011), in deren Rahmen die

3 Ich unterscheide bei der Rechtfertigung der Studienstiftung im Zeitraum zwischen 1925 und 2018 insgesamt sieben unterschiedliche Prinzipien. Zur ausführlichen Beschreibung der Rekonstruktion von Rechtfertigungsordnungen s. Böker (2021).

Rechtfertigung der Studienstiftung umfassend untersucht wurde (Böker 2021). Ich habe dabei Texte der Studienstiftung analysiert, die zwischen 1925 und 2018 veröffentlicht worden sind. Es handelt sich vor allem um Dokumente aus Jahresberichten; zudem gingen Artikel aus der Zeitschrift „Studentenwerk“ und der „Deutschen Universitätszeitung“ in den Datenkorpus ein. Aus historischer Perspektive zeigt sich, dass sich die Bedeutung von Sozialstatistiken zwischen 1925 und 2018 immer wieder ändert, je nach aktuell dominantem Rechtfertigungsprinzip. Ich unterscheide hierbei vier Phasen.

3.1 Rechtfertigung und Sozialstatistiken der Studienstiftung seit 1925

In der ersten Phase 1925 bis 1933 dominiert das vergemeinschaftende Rechtfertigungsprinzip. Im Mittelpunkt stehen der Erhalt und die Stärkung der Volksgemeinschaft, zu der die Studienstiftung mit ihrer Begabtenförderung beitragen möchte. Die Studienstiftung berichtet regelmäßig über die soziale Herkunft der geförderten Studierenden und betont, dass in diesen Sozialstatistiken „wie nirgends sonst der Wahlspruch der Wirtschaftshilfe zum Ausdruck [kommt]: ‚Die deutsche Hochschule den Besten der Jugend, allen Schichten des Volkes‘“ (Hoffmann 1929, S. 175).⁴ Im Gegensatz dazu steht die Aussage des Stipendiaten Kurt Hirche. Seines Erachtens zeigen diese Zahlen, dass der Wahlspruch eben nicht eingelöst werde: „Nicht darauf kommt es an, daß überhaupt alle Schichten vertreten sind, sondern in welchem zahlenmäßigen Verhältnis sie vertreten sind.“ (Hirche 1930, S. 133 f.) Während die Studienstiftung die Gesamtstudierendenschaft als Vergleichsgruppe wählt, verweist Hirche auf den Anteil von Arbeiter*innen in der Gesamtbevölkerung, der weit über dem Anteil in der Studienstiftung liegt. Hircches Interpretation setzt sich in der Studienstiftung nicht durch und wird zudem von anderen Stipendiaten kritisiert (vgl. Klein 1930; Erxleben 1930).

1934 wird die Studienstiftung von den Nationalsozialisten abgewickelt; 1948 wird sie neu gegründet (vgl. ausführlich Kunze 2001). Zwischen 1948 und 1970 dominiert bei der Rechtfertigung der Studienstiftung das traditionelle Prinzip (Phase 2), welches sich eindrücklich in der Selbstdarstellung als eine bereits bewährte Organisation manifestiert. Eine Prüfung der Arbeitsweise findet kaum statt. So werden beispielsweise in diesem Zeitraum nur zwei Jahresberichte veröffentlicht; Sozialstatistiken sind entsprechend für die Öffentlichkeit nicht zugänglich. Die weit verbreitete Vorstellung von einer nivellierten

4 Bemerkenswert ist der hohe Anteil von Arbeiterkindern (15,4%) im Vergleich zu deren Anteil in der Gesamtstudierendenschaft (3,3%).

Mittelstandsgesellschaft unterstützt die Marginalisierung einer Berichterstattung über Beteiligungschancen (vgl. Kunze 2001, S. 307).

In der Rechtfertigung der Studienstiftung dominiert in der dritten Phase zwischen 1971 und 1995 das epistemisch-wissenschaftliche Prinzip. Dies zeigt sich vor allem an der Ausrichtung des Auswahl- und Förderverfahrens an der Begabungsforschung, die vom neu gegründeten Institut für Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung e. V. flankiert wird. Es lassen sich mehrere Gründe für den Wandel des dominanten Rechtfertigungsprinzips zwischen zweiter und dritter Phase identifizieren: Erstens befindet sich die Studienstiftung in einer Legitimationskrise, die ihren Anfang in der Einführung des Honnefer Modells und der damit verbundenen Abkehr vom Auswahlkriterium der Bedürftigkeit nimmt und eng mit der Debatte um Chancengleichheit und Demokratisierung verbunden ist. Zweitens wechselt nach über 20 Jahren die Geschäftsführung, was eine Neuausrichtung der Studienstiftung möglich macht. Drittens schließlich gerät die Studienstiftung durch die Veröffentlichung der Studie „Begabtenförderung oder Elitebildung“ von Christian von Ferber, Fritz Gebhardt und Willi Pöhler (1970) und die damit verbundene Kritik an den ungleichen Beteiligungschancen unter Rechtfertigungsdruck. Die Studienstiftung veröffentlicht ab 1971 jährlich einen umfassenden Tätigkeitsbericht. 1971, 1972 und 1974 enthalten die Berichte größere, von der Studienstiftung selbst durchgeführte Sozialerhebungen (Studienstiftung 1971; Rahn/Müller-Hansen 1972; Rahn 1974). Während anhand der ersten beiden Studien die Verwissenschaftlichung der Studienstiftung legitimiert wird, verweist deren Geschäftsführer Hartmut Rahn in der dritten Studie darauf, dass das Auswahlverfahren nun unabhängig von sozialen Herkunftseffekten sei (vgl. ausführlich Böker 2021). Nach 1974 werden 35 Jahre lang keine weiteren Sozialstatistiken veröffentlicht, die die soziale Herkunft der Geförderten thematisieren.

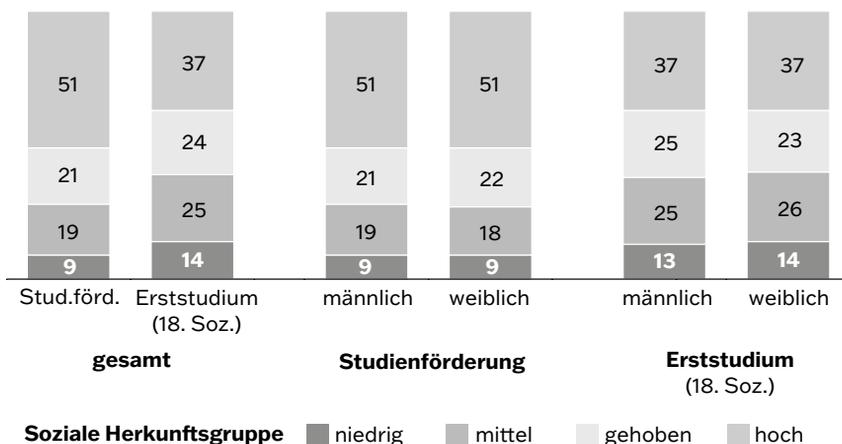
Der Niedergang der Verwissenschaftlichung der Studienstiftung beginnt bereits Ende der 1970er Jahre, vollzieht sich vollumfänglich jedoch erst in den 1990er Jahren. Die vierte Phase beginnt schließlich 1996 und ist von zwei Rechtfertigungsprinzipien geprägt. Zwischen 1996 und 2008 dominiert das kompetitive Prinzip, was sich in der Selbstbezeichnung der Studienstiftung als „virtuelle Eliteuniversität“ deutlich äußert. Die Studienstiftung möchte Leistungsdifferenzierung im Bildungssystem ermöglichen und schließt somit unmittelbar an die Debatte um Elite- bzw. Exzellenzuniversitäten an. 2009 erscheint Elke Middendorffs, Wolfgang Isserstedts und Maren Kandullas Studie „Das soziale Profil in der Begabtenförderung“. Gleichzeitig veröffentlicht die Studienstiftung nach 35 Jahren Abstinenz wieder eigene Sozialstatistiken, in denen die Beteiligungschancen hinsichtlich der sozialen Herkunft der Geförderten ausgewiesen werden. Damit einher geht ein Wandel im dominanten Prinzip der Rechtfertigung von Begabtenförderung. Es ist von nun das demokratische Prinzip, welches die Studienstiftung prägt. Dies zeigt sich in der Hervorhebung des gesellschaftlichen Engagements

der Stipendiat*innen, der Selbstbeschreibung als „Verantwortungselite“ und der Ausrichtung an Diversität. 2016 publiziert die Studienstiftung eine weitere große Sozialerhebung, in der sie ihren Beitrag zur Chancengleichheit im Bildungssystem herausstellt. Die Entwicklung von der Kritik an der Studienstiftung (Reproduktion sozialer Ungleichheit) hin zum Erzählen einer Erfolgsgeschichte (Ermöglichung von Chancengleichheit) sieben Jahre später gilt es im Folgenden nachzuvollziehen.

3.2 Die Studie „Das soziale Profil in der Begabtenförderung“ (2009)

Die HIS-Studie „Das soziale Profil in der Begabtenförderung“ spielt eine wesentliche Rolle für den Schritt zum demokratischen als dominantem Prinzip der Rechtfertigung der Studienstiftung. Hinsichtlich der sozialen Herkunft der Geförderten unterscheiden die Forschenden zwischen der Bildungsherkunft der Geförderten und den beruflichen Merkmalen der Eltern. Sie bilden vier soziale Herkunftsgruppen, die sie mit der Verteilung der Studierenden im Erststudium vergleichen (s. Abbildung 1, linkes Balkendiagramm).

Abbildung 1: Geförderte und Erststudierende nach den sozialen Herkunftsgruppen in Universitäten und Fachhochschulen (Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009, S. 29)



Beim Vergleich der sozialen Herkunftsgruppen erweist sich, dass die soziale Herkunftsgruppe, die mit „hoch“ benannt ist, in den Begabtenförderungswerken deutlich überrepräsentiert ist, während die sozialen Herkunftsgruppen „gehoben“, „mittel“ und „niedrig“ unterrepräsentiert sind. Die Forschenden bieten keine Erklärungen für das Zustandekommen dieser Verteilungen an. Ebenso wenig finden sich in der Studie Informationen über die Verteilungen zwischen den verschiedenen Begabtenförderungswerken; sie werden

schließlich in einem von Simon Kerbusk verfassten Artikel in der Wochenzeitung Die Zeit veröffentlicht (s. Tabelle 1). Der Anteil von Studierenden mit einem hohen Sozialstatus ist demnach in der Studienstiftung am höchsten. Zugleich ist der Anteil von Studierenden mit einem niedrigen Sozialstatus in der Studienstiftung im Vergleich zu den anderen Begabtenförderungswerken am geringsten.

Tabelle 1: Geförderte nach dem Sozialstatus der Eltern in allen Begabtenförderungswerken bei Kerbusk (2009), ausgenommen die Friedrich-Naumann Stiftung für die Freiheit (FDP-nah)

	Sozialstatus Hoch	Sozialstatus gehoben	Sozialstatus mittel	Sozialstatus niedrig
Studienstiftung	64%	18%	14%	05%
Stiftung der deutschen Wirtschaft	58%	22%	14%	06%
Cusanuswerk	54%	24%	16%	06%
Konrad-Adenauer-Stiftung	53%	22%	19%	06%
Evangelisches Studienwerk Villigst	53%	22%	17%	08%
Heinrich-Böll-Stiftung	52%	22%	13%	14%
Friedrich-Ebert-Stiftung	43%	22%	23%	12%
Rosa-Luxemburg-Stiftung	37%	24%	22%	17%
Hanns-Seidel-Stiftung	31%	25%	32%	12%
Hans-Böckler-Stiftung	21%	22%	29%	28%

Im Artikel von Kerbusk kommen unter anderem die Soziologen Karl Ulrich Mayer und Michael Hartmann zu Wort. Laut Mayer lasse sich an den Ergebnissen der HIS-Studie die „Selbstreproduktion des deutschen Bildungsbürgertums“ ablesen. Hartmann kritisiert die Illusion der Leistungsauswahl und die Auswahlgespräche, in denen ein bildungsbürgerlicher Habitus Vorteile mit sich bringe. Nach Veröffentlichung der HIS-Studie und des Artikels von Kerbusk werden zwischen 2009 und 2015 insgesamt 33 kritische Beiträge in der FAZ, der SZ, der Welt, der TAZ, der Zeit und dem Spiegel veröffentlicht, die (fast) alle die ungleichen Beteiligungschancen hinsichtlich der sozialen Herkunft der Geförderten der Studienstiftung zum Thema haben.

3.3 Die „Erste Sozialerhebung der Studienstiftung“

Die Studienstiftung veröffentlicht im Jahr 2009 nach 35 Jahren erstmals wieder Daten zur sozialen Herkunft ihrer Geförderten. Notwendig sei die „Erste Sozialerhebung der Studienstiftung“ wegen des massiven Anstiegs der Anzahl der

Geförderten geworden.⁵ Als weiteren Anlass nennt der Präsident der Studienstiftung Gerhard Roth (2009, S. 4) das Vorurteil, die Studienstiftung würde „unter den Hochbegabten vornehmlich die sozioökonomisch Privilegierten“ fördern. Die erhobenen Daten werden in der „Ersten Sozialerhebung der Studienstiftung“ mit den Zahlen der 18. Sozialerhebung des Studentenwerks verglichen (Studienstiftung 2009, S. 101). Die HIS-Studie wird im Vorwort des Präsidenten im Jahr 2009 erwähnt, die Vergleichsmöglichkeit mit anderen Begabtenförderungswerken angesprochen, jedoch nicht weiterverfolgt (Roth 2009, S. 5).

Der Schwerpunkt der „Ersten Sozialerhebung“ liegt auf der Untersuchung der sozialen Herkunft der Geförderten. Die Studienstiftung veröffentlicht Daten bezüglich der Schulbildung und der beruflichen Bildung, der beruflichen Stellung und dem Erwerbsstatus sowie den sozialen Herkunftsgruppen der Eltern. Roth (2009, S. 5) resümiert nach Darstellung der Ergebnisse, die jenen der HIS-Studie sehr ähnlich sind: „Es trifft also zu, dass die Stipendiaten der Studienstiftung vermehrt aus Familien mit hohem Bildungsniveau und hohem sozioökonomischen Status stammen.“ Wie interpretiert die Studienstiftung nun diese Ergebnisse?

„Trifft es also doch zu, dass die Studienstiftung wissentlich oder unwissentlich die Schüler und Studierenden aus ‚privilegierten‘ Familien bevorzugt? Nein! Diese Antwort kann deshalb so klar ausfallen, weil eine gesonderte Studie von Professor Axel Börsch-Supan (Universität Mannheim) ergab, dass sich die für die Studienstiftung Vorgeschlagenen und die Aufgenommenen nicht im sozioökonomischen Status (SöS) der Herkunftsfamilien unterscheiden: Im Klartext: Die Studienstiftung nimmt bei der Frage der Aufnahme keinerlei Selektion im Hinblick auf den SöS der Eltern vor, sondern spiegelt die Verhältnisse wider, wie sie bei den Schul- und Hochschulvorschlägen vorgefunden werden. Auf diese Verhältnisse kann und will die Studienstiftung keinen Einfluss nehmen – wie sollte sie auch!“ (Roth 2009, S. 7)

Neben der Gegenüberstellung von Vorgeschlagenen und Aufgenommenen springt die Entkopplung des Vorschlags- und des Auswahlverfahrens ins Auge. Roth argumentiert, dass die Schul- und Hochschulvorschläge kein Teil des Auswahlverfahrens der Studienstiftung seien und somit außerhalb des Einflussbereichs der Studienstiftung liegen würden. Roth macht sich des Weiteren dafür stark, die Ursachen für das Ungleichgewicht bei den Vorschlägen näher zu betrachten. Er fasst sie unter Rückgriff auf die psychologischen Studien aus der Intelligenz- und Begabungsforschung wie folgt zusammen:

„Die Antwort auf die Frage, warum Vorschläge der Schulen und der Prüfungsämter zu einem hohen Anteil von Stipendiaten aus Familien mit hohem sozioökonomischen

5 Irritierend ist der gewählte Titel der Studie, da auch schon in früheren Jahren Sozialerhebungen durch die Studienstiftung veröffentlicht wurden.

Status führen, lautet nunmehr: Kinder aus Familien mit einem höheren SöS haben zum einen eine höhere ‚ererbte‘ Intelligenz, aber sie erfahren zugleich über den höheren Bildungsstand direkt oder indirekt eine höhere Anregung und eine höhere Motivation für das Lernen – natürlich immer nur im statistischen Durchschnitt – und dies schlägt sich in besseren Schul- und Studienleistungen nieder, die die Grundlage des Vorschlags bilden. Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand haben es besonders schwer, in die Begabtenförderung zu gelangen, weil ihnen häufig der wichtige Faktor Motivation durch die Familie fehlt. Es ist deshalb eindeutig, wo die Gesellschaft ansetzen muss, nämlich am Bildungsstand der Eltern aus der sozialen ‚Grundschicht‘ und an der gezielten Motivation der Kinder aus dieser Schicht in der Schule.“ (Roth 2009, S. 7f.)

In dieser Äußerung zeigt sich eine weitere Strategie, die die Studienstiftung im Umgang mit ihrer eigenen Sozialerhebung entwickelt. Es handelt sich um die Externalisierung der ursächlichen Faktoren. Die Ursachen werden nicht bei der Studienstiftung, sondern bei naturgegebenen Umständen (Vererbung), bei den Individuen (Schüler*innen und Studierende), den Familien (Eltern) und im Bildungssystem (Schulen) verortet. Als Faktoren werden die allgemeine Intelligenz, Motivation und Motivierung sowie die Leistungen angeführt. Bemerkenswert ist hierbei Roths Positionierung hinsichtlich der Vererbung von Intelligenz. So führt er im Text weiter aus, dass „die Intelligenz einer Person, mit der sie geboren wird, durch intensive oder mangelnde Förderung um ca. 10 Prozent (manche Experten sagen 15 Prozent) gesteigert bzw. vermindert wird, was einen gewaltigen Unterschied ausmachen kann.“ (Roth 2009, S. 7) Solch eine Positionierung in der Anlage-Umwelt-Debatte ist in der Studienstiftung selten, wird medial kritisiert (vgl. Bahners 2009) und taucht anschließend in der Interpretation der Ergebnisse der Sozialerhebungen nicht mehr auf. Bestehen bleiben die Externalisierung der Ursachen und der damit verbundene Appell an Gesellschaft, Bildungspolitik und Eltern.

Ein Jahr nach dieser Äußerung kommentiert Roth (2010, S. 4ff.) ein weiteres Mal die Ergebnisse der Sozialerhebung: „Wir haben uns die Frage gestellt, was die Studienstiftung tun kann, um die ‚soziale Schieflage‘ zu beheben oder zumindest zu mildern – und ob dies überhaupt zu ihren Aufgaben gehört.“ Im Folgenden diskutiert er die Geschichte der Studienstiftung unter dem Blickwinkel der sozialen Gerechtigkeit. Er erwähnt diesbezüglich vier entscheidende Momente: erstens die sozialpolitische Ausrichtung der Studienstiftung zur Zeit der Weimarer Republik, zweitens die Einführung des Honnefer Modells in den 1950er Jahren und den damit verbundenen Wegfall des Bedürftigkeitskriteriums, drittens die Einführung der Oberprimaner-Auswahl durch Hartmut Rahn in den 1970er Jahren und viertens die Einstellung der Oberprimaner-Auswahl aus Kostengründen in den 1980ern. Der historische Exkurs konterkariert die vormaligen Äußerungen, dass die Studienstiftung keinen Einfluss auf das Vorschlagsverfahren habe. Anschließend verweist Roth auf verschiedene Maßnahmen, welche die Studienstiftung in den folgenden Jahren umzusetzen versuche: die Möglichkeit einer

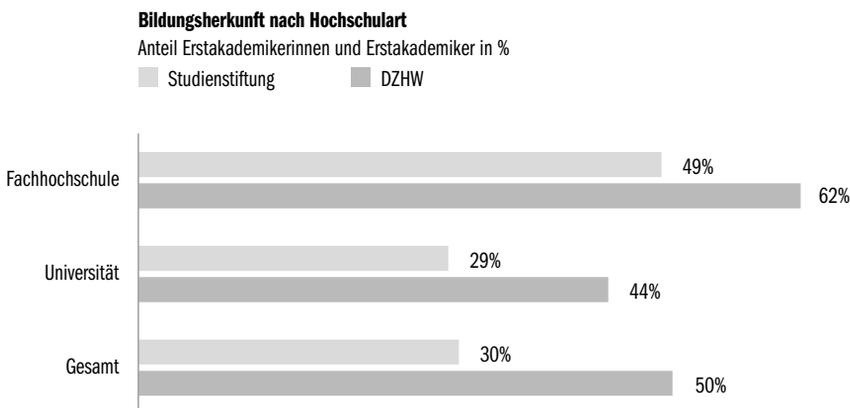
Selbstbewerbung in Kombination mit der Entwicklung eines Studierfähigkeits-tests, ein Extravorschlag von Studierenden aus Nichtakademikerfamilien durch die Schulleiter sowie Schulungen von Auswahlkommissionsmitgliedern mit dem Ziel deren Sensibilisierung für das Thema (Roth 2010, S. 4 ff.).

3.4 Die „Zweite Sozialerhebung der Studienstiftung“

Sieben Jahre nach der „Ersten Sozialerhebung“ veröffentlicht die Studienstiftung den „Bericht zur zweiten Sozialerhebung der Studienstiftung des deutschen Volkes“. Der Schwerpunkt liegt abermals auf der Sozialstruktur der Geförderten sowie auf den Fördereffekten und der Nutzung des Förderprogramms. Die Ergebnisse der Studie werden mit der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks und dem DZHW-Studienberechtigtenpanel aus dem Jahre 2012 verglichen.

Im Vergleich zur vorherigen Sozialerhebung fällt auf, dass Angaben zur beruflichen Stellung und zu den sozialen Herkunftsgruppen der Eltern fehlen.⁶ Veröffentlicht werden in dieser Sozialerhebung der höchste schulische und der höchste berufliche Abschluss der Eltern und die Bildungsherkunft, wobei die Studienstiftung bei Letzterer lediglich zwischen akademischem und nicht-akademischem Elternhaus unterscheidet. Im Gegensatz dazu differenziert das Studentenwerk bei der Bildungsherkunft zwischen niedrig, mittel, gehoben und hoch (Middendorff et al. 2013, S. 87 f.). Die Studienstiftung weist in einem Balkendiagramm den Anteil von Erstakademiker*innen aus (s. Abbildung 2).

Abbildung 2: Erstakademiker*innen in der Studienstiftung und an den Hochschulen nach Hochschulschulart (Studienstiftung 2016, S. 25)



⁶ Während die berufliche Stellung der Eltern in der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erfasst wird, wird die Kategorie „Sozialstatus“ nicht mehr genutzt und durch die „Bildungsherkunft“ ersetzt.

Zunächst einmal zeigt sich eine erhebliche Differenz zwischen dem Anteil von Erstakademiker*innen in der Studienstiftung und in der Gesamtstudierenden-schaft. Darüber hinaus wird die Differenz hinsichtlich des Anteils von Erstakademiker*innen zwischen Fachhochschulen und Universitäten deutlich. Auf den ersten Blick wirkt es eher unwahrscheinlich und kontraintuitiv, nun eine Erfolgsgeschichte erzählen zu können. Die Studienstiftung deutet die Ergebnisse der zweiten Sozialerhebung jedoch als Erfolg, wie in folgender Äußerung deutlich wird:

„Die Frage, ob bei der Auswahl und Förderung der Studienstiftung bestimmte Personengruppen, bspw. wegen eines Migrations- oder akademischen Hintergrunds benachteiligt werden, kann mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse verneint werden. Zwar waren unter den Geförderten die Anteile von Personen mit Migrationshintergrund sowie von Erstakademikerinnen und Erstakademikern deutlich geringer als unter den vom DZHW befragten Studierenden. Ein Vergleich der soziodemografischen Zusammensetzung der Stipendiatinnen und Stipendiaten mit der genannten Abiturbesten lassen auf keine herkunftsbedingten negativen Diskriminierungen schließen (s. Tabelle [Abbildung 3]).“ (Studienstiftung 2016, S. 9 f.)

Abbildung 3: Geförderte, Erststudierende und 5%-Abiturbeste nach Migrationsstatus und Erstakademiker*innen (Studienstiftung 2016, S. 9 f.)

Migrationsstaus und Bildungsherkunft im Vergleich (Angaben in %)

Merkmal	2. Sozialerhebung Studienstiftung Geförderte, 2014	20. Sozialerhebung DZHW Studierende, 2012	Studienberechtigtenpanel DZHW 5 %-Abiturbeste, 2012
Migrationsstatus	18	23	12
Erstakademikerinnen und Erstakademiker	30	50	30

Die Studienstiftung macht wieder, wie schon im Rahmen der vorherigen Sozialerhebung, deutlich, dass keine Personengruppe im Auswahl- und Förderverfahren benachteiligt werde. Dies gelte auch für Studierende mit einem nichtakademischen Hintergrund, obwohl diese im Vergleich zur 20. Sozialerhebung des DZHW deutlich unterrepräsentiert sind. Ihre Argumentation sieht die Studienstiftung gestützt vom jeweiligen Anteil der 5%-Abiturbesten, den sie auf Basis des Studienberechtigtenpanels ausweisen kann. Dabei zeigt sich zum einen, dass der Anteil von Erstakademiker*innen in der Studienstiftung und unter den 5%-Abiturbesten gleich ist, zum anderen, dass der Anteil von Geförderten mit Migrationsstatus in der Studienstiftung im Vergleich zum Studienberechtigtenpanel höher ist.

Eine Begründung für die Ausweisung der 5%-Abiturbesten als Referenzgruppe fehlt. Die Festlegung dieser Referenzgruppe findet sich erstmals in einer

Studie des Zentrums für Evaluation und Methoden (ZEM 2012). Die Geschäftsführerin der Studienstiftung Annette Julius (2013, S. 121) äußert dazu: „Wenn diese Daten als Vergleichsmaßstab herangezogen werden, so bedeutet dies ausdrücklich nicht, dass Stipendiat*innen der Studienstiftung ausschließlich aus dem so definierten abiturnotenbezogenen Leistungsspektrum rekrutiert werden sollen. Sehr wohl bieten die Daten aber eine Referenzgröße zur besseren Einschätzung der Fairness der Abiturvorschläge.“ Interessant ist zudem, dass der Anteil der 5%-Abiturbesten im Studienberechtigtenpanel nicht ausgewiesen wird. Diese Angaben sind der Studienstiftung auf Anfrage zur Verfügung gestellt worden.

Neben der Festlegung einer neuen Referenzgruppe bietet der Vergleich mit der „Ersten Sozialerhebung der Studienstiftung“ eine weitere Möglichkeit, die Erfolgsgeschichte zu stützen. Der Anteil von Stipendiat*innen aus nicht-akademischen Elternhäusern ist demnach von 21 % auf 30 % angestiegen. Insgesamt zeigt sich die Studienstiftung hochzufrieden und resümiert die Ergebnisse der zweiten Sozialerhebung dementsprechend positiv: „Acht Jahre nach der ersten Sozialerhebung zeigt eine erneute Befragung unter den Stipendiat*innen der Grundförderung, dass deren Zusammensetzung in der letzten Dekade deutlich diverser geworden ist.“ (Studienstiftung 2016, S. 10)

Zudem bemerkt eine der beiden Autorinnen der zweiten Sozialerhebung in einem Interview, das für den Jahresbericht 2015 geführt wurde, Folgendes: Hinsichtlich des Anteils von Erstakademiker*innen in der Studienstiftung könne davon gesprochen werden, dass „das aktuelle Auswahlverfahren der Studienstiftung den Zielen der Fairness und Chancengleichheit gerecht wird.“ (Studienstiftung 2016, S. 33) Im Beitrag „Vielfalt in der Begabtenförderung: Der Beitrag der Studienstiftung“ von Annette Julius und dem Präsidenten der Studienstiftung Reinhard Zimmermann heißt es schließlich: „Die Evaluations- und Umfrageergebnisse widersprechen [...] der Vorstellung, die Studienstiftung fördere bevorzugt Personen mit akademischem Bildungshintergrund und wähle nach Habitus aus.“ (Studienstiftung 2018, S. 1)

4 Fazit

Drei Ergebnisse lassen sich festhalten. Erstens kommt die Rechtfertigung von Begabtenförderung der Studienstiftung in der Regel ohne einen Verweis auf natürliche Begabungsunterschiede aus. Zweitens sind die Hauptquelle der Kritik an Begabtenförderung Sozialstatistiken, in denen die soziale Herkunft der Geförderten sichtbar wird. Drittens lässt sich die Verschleierung der Mechanismen sozialer Ungleichheit in der Begabtenförderung im spezifischen Umgang mit den Sozialstatistiken ausmachen. Es ist der Studienstiftung damit gelungen, auf die Kritik an den ungleichen Beteiligungschancen in der Begabtenförderung zu reagieren.

Sie entwickelt eine Erfolgsgeschichte, die maßgeblich auf der Erstellung und Interpretation von Sozialstatistiken basiert und medial positiv rezipiert wird.⁷

Das Narrativ, dass die Begabtenförderung der Studienstiftung zur Chancengleichheit im Bildungssystem beitrage, basiert hauptsächlich auf der Einführung der Vergleichsgruppe der 5%-Abiturbesten. Es handelt sich hierbei um eine Vergleichsgruppe, die in bisherigen Studien über die soziale Herkunft von Studierenden nicht genutzt worden ist. Eine Auseinandersetzung darüber, ob dies den Regeln wissenschaftsgenerierter Repräsentationen entspricht, steht bislang aus. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Akteure einen sehr ungleichen Zugang zu Daten haben, die den Sozialstatistiken über die Stipendiat*innen der Begabtenförderungswerke zugrunde liegen. Es sind vor allem die Studienstiftung und die geldgebenden Institutionen, die Sozialerhebungen anregen und delegieren.

Zudem trägt die Wahl der Indikatoren dazu bei, dass aktuelle nicht mit vorherigen Daten verglichen werden können. Dies zeigt sich in der sogenannten zweiten Sozialerhebung der Studienstiftung eindrücklich am Fehlen des Indikators der sozialen Herkunftsgruppen. Zugleich werden Indikatoren, die mit anderen Sozialerhebungen verglichen werden könnten, in reduzierter Form genutzt. Ein Beispiel hierfür ist die Bildungsherkunft, die in der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks als niedrig, mittel, gehoben und hoch erfasst wird. In der Sozialerhebung der Studienstiftung aus dem Jahr 2016 wird jedoch lediglich der Anteil von Erstakademiker*innen ausgewiesen.

Sowohl die Wahl der Vergleichsgruppe und der Indikatoren als auch die Zugänglichkeit von Daten verweisen auf das Konzept der Repräsentationsmacht, also „das Vermögen, Regeln des Repräsentierens zu erarbeiten und zu etablieren und damit Repräsentationsformen zu schaffen, die mit besonderer Überzeugungskraft ausgestattet sind“ (Barlösius 2005, S. 170). Es fällt dabei auf, dass der Staat als Hauptmittelgeber seine Repräsentationsmacht, die sich in seiner Richtlinienkompetenz eindrücklich zeigt, ungenutzt lässt. Die Spielräume, die sich dadurch beispielsweise in der Gestaltung einer Überprüfung der sozialen Herkunft der Geförderten ergeben, nutzen die Begabtenförderungswerke (wie das Beispiel der Studienstiftung zeigt) auf kreative Art und Weise zur Konstruktion einer

7 So heißt es bspw. in einem Artikel von Anant Agarwala in Die Zeit: „Wie sich die Stipendiaten der Studienstiftung ändern; Die Spitze wird bunter: [...] Die Stipendiaten der Studienstiftung sind demnach keine homogene Masse aus ‚biodeutschen‘ Akademikerkindern. Bei knapp jedem Dritten der Geförderten haben weder Vater noch Mutter studiert [...] Heute stellen [...] Menschen mit Migrationsgeschichte, in erster, zweiter oder dritter Generation, 18 Prozent der Stipendiaten. Wenn die Spitze diverser wird, ist Bildung gerechter geworden. Das ist gut.“ (Agarwala 2016)

Erfolgsgeschichte, die den Beitrag der Begabtenförderung zur Chancengleichheit im Bildungssystem herausstellt.⁸

Literatur

- Agarwala, Anant (2016): Wie sich die Stipendiaten der Studienstiftung ändern. In: Die Zeit (21). www.zeit.de/2016/21/begabtenfoerderung-migrationshintergrund-stipendiaten (Abfrage: 25.10.2019).
- Bahners, Patrick (2009): Wo sollen die Begabten herkommen? www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/studienstiftung-des-deutschen-volkes-wo-sollen-die-begabten-herkommen-1893856.html (Abfrage: 25.10.2019).
- Barlösius, Eva (2005): Die Macht der Repräsentation. Common Sense über soziale Ungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Die Begabtenförderungswerke. www.bmbf.de/de/de/die-begabtenfoerderungswerke-884 (Abfrage: 25.10.2019).
- Böker, Arne (2021): Über die Rechtfertigung von Begabtenförderung. Eine Diskursanalyse am Beispiel der Studienstiftung des deutschen Volkes. Wiesbaden: Springer VS.
- Böker, Arne/Horvath, Kenneth (2018): Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In: Böker, Arne/Horvath, Kenneth (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–26.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. I: Ebd.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule & Politik. Hamburg: VSA, S. 25–52.
- Desrosières, Alain (2014): Statistics and social critique. Partecipazione e conflitto, The Open Journal of Sociopolitical Studies 7 (2), S. 348–359.
- Erleben, W. (1930): Studienstiftung und soziale Schichtung. In: Studentenwerk. Vierteljahrshefte der studentischen Selbsthilfearbeit. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer, S. 247–249.
- Ferber, Christian von/Gebhardt, Fritz/Pöhler, Willi (1970): Begabtenförderung oder Elitebildung? Ergebnisse einer soziologischen Erhebung der Forschungsstelle des Sozialwissenschaftlichen Seminars der Technischen Universität Hannover über das Förderungsprogramm der Hochbegabtenförderungswerke. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hirche, Kurt (1930): Gedanken über die Studienstiftung. In: Studentenwerk. Vierteljahrshefte der studentischen Selbsthilfearbeit. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer, S. 132–138.
- Hoffmann, Wilhelm (1929): Fünf Jahrgänge Studienstiftung. In: Fünf Jahrgänge Studienstiftung. In: Studentenwerk. Vierteljahrshefte der studentischen Selbsthilfearbeit. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer, S. 169–176.
- Julius, Annette (2013): Persönlichkeiten fördern. www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/Grundsatzartikel/Persoenlichkeiten_foerdern_Ressource_Begabung.pdf (Abfrage: 25.10.2019).
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage Wiesbaden: Springer VS.
- Kerbusk, Simon (2009): Wer hat, dem wird gegeben. In: Die Zeit (40). www.zeit.de/2009/40/C-Begabtenfoerderung (Abfrage: 25.10.2019).

8 Studien, die die Verteilung der Stipendiat*innen der Studienstiftung hinsichtlich der sozialen Herkunft umfassend offenlegen, sind seit 2016 nicht mehr veröffentlicht worden. Zugleich zeigt sich bei Betrachtung der Statistiken, die in den Jahresberichten veröffentlicht wurden, dass der Anteil von Geförderten aus nichtakademischen Elternhäusern seit 2018 bei den Neuaufnahmen rückläufig ist und aktuell bei 28,2% liegt. Bei den Selbstbewerbungen beträgt dieser gar nur 20,2% (Studienstiftung 2019, S. 251).

- Klein, Johannes (1930): Studienstiftung und soziale Schichtung. In: Studentenwerk. Vierteljahrshefte der studentischen Selbsthilfearbeit. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer, S. 245–247.
- Kunze, Rolf-Ulrich (2001): Die Studienstiftung des deutschen Volkes seit 1925. Zur Geschichte der Hochbegabtenförderung in Deutschland. Berlin: Akad.-Verl.
- Middendorff, Elke/Isserstedt, Wolfgang/Kandulla, Maren (2009): Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Rahn, Hartmut/Müller-Hansen, Beatrice (1972): Stimulation im Begabungsprozess. Analyse des Aufnahmejahrgangs 1971 der Studienstiftung. In: Studienstiftung des deutschen Volkes (1972): Jahresbericht 1971. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes, S. 33–103.
- Rahn, Hartmut (1974): Begabung und Verhalten. In: Studienstiftung des deutschen Volkes (1974): Jahresbericht 1973. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes, S. 40–55.
- Roth, Gerhard (2009): Vorwort. In: Studienstiftung des deutschen Volkes (2009): Jahresbericht 2008. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes, S. 4–8.
- Roth, Gerhard (2010): Vorwort. In: Studienstiftung des deutschen Volkes (2010): Jahresbericht 2009. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes, S. 4–8.
- Staiger, Annegret (2004): Whiteness as Giftedness: Racial Formation at an Urban High School. In: *Social Problems* 51 (2), S. 161–181.
- Studienstiftung des deutschen Volkes (1971): Die Studienstiftung. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes.
- Studienstiftung des deutschen Volkes (2009): Erste Sozialerhebung der Studienstiftung. In: Studienstiftung des deutschen Volkes (2009): Jahresbericht 2008. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes, S. 101–114.
- Studienstiftung des deutschen Volkes (2016): Bericht zur zweiten Sozialerhebung der Studienstiftung des deutschen Volkes. Onlinebefragung der Stipendiatinnen und Stipendiaten durchgeführt im April 2014. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes.
- Studienstiftung des deutschen Volkes (2018): Jahresbericht 2017. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes.
- Studienstiftung des deutschen Volkes (2019): Jahresbericht 2018. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes.
- Supik, Linda/Spielhaus, Riem (2019): Introduction to Special Issue: Matters of classification and representation: Quantifying ethnicity, religion and migration. *Ethnicities* 19 (3), S. 455–468.
- ZEM (2012): Evaluierung des Auswahlverfahrens der Studienstiftung des deutschen Volkes. Bonn: ZEM.

III Aneignungen, Passungen und gesellschaftspolitische Haltungen von Studierenden

„Warum ich da jetzt richtig bin“ – Handlungsorientierungen von Studierenden im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulbildung

Sabine Freudhofmayer

1 Einleitung

Seit Ende des 20. Jahrhunderts sind tiefgreifende Veränderungen in der Universität zu beobachten, die sich unter dem Phänomen einer Ökonomisierung von Hochschule und Hochschulbildung einordnen lassen (vgl. Höhne 2015). Damit wird ein Transformationsprozess markiert, der den steigenden Einfluss ökonomischer Prinzipien auf Organisationen und das Denken und Handeln der darin involvierten Subjekte verdeutlicht. Theoretische und empirische Einsichten im Feld der Organisationssoziologie bieten in diesem Zusammenhang ein Instrumentarium an, das die zunehmende Ausrichtung der Universität an ökonomischen Prinzipien anhand von strukturellen Merkmalen, wie etwa die Zunahme von standardisierten Leistungsmessungen, nachzeichnet (vgl. Krücken 2017). Im Bereich der Hochschulbildung gilt die vor über zwei Jahrzehnten eingeführte Bologna-Reform als maßgeblicher struktureller Einschnitt im Aufbau und der Ausrichtung eines Studiums und ist in den umfassenden Ökonomisierungsprozess der Universität einzureihen.

Angesichts dieses dominanten, nach ökonomischen Rationalitätskriterien ausgerichteten Organisationsmodus, nach dem sich die Universität als Institution hochschulischer Bildung konstituiert, stellt sich die entscheidende Frage: Was passiert mit jenen Akteuren innerhalb der Universität, die als sich bildende Subjekte im Rahmen von Hochschulbildung adressiert werden? Angesprochen sind damit die Studierenden, die unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen von Hochschulbildung ihr Studium aufnehmen und verfolgen. Wie setzen sie sich zu den organisationsstrukturellen Bedingungen ihres Studiums ins Verhältnis und nach welchen handlungsleitenden Überlegungen gestalten sie ihr Studium?

Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach. Anhand einer qualitativen Studie zu Studienerfahrungen von Bachelorstudierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in Österreich demonstrieren Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit den Studierenden, nach welchen Orientierungspunkten sie ihr Studium in Bezug auf eine nach ökonomischen Rationalitätskriterien

ausgerichteten Studienstruktur anlegen. Um dieses Kernstück des Beitrags ordnen sich die weiteren Teile an: Zu Beginn wird in den organisationalen Kontext der Universität eingeführt, der den übergeordneten strukturellen Rahmen für die Erfahrungen der Studierenden aufspannt (1). Danach wird die methodische Anlage der hier behandelten Teilstudie knapp umrissen (2). Der Ergebnisteil präsentiert Diskussionsausschnitte, welche den Zusammenhang von Studiererfahrungen und organisationalen Studienbedingungen fokussieren (3). Zum Schluss erfolgt ein Bezug auf die Frage, auf welches Verständnis von universitärer Bildung die dokumentierten Orientierungen der Studierenden verweisen (4).

2 Die Universität in organisationssoziologischer Perspektive

Die Universität wird seit den 1970er und 80er Jahren vermehrt als Organisation in den Blick genommen (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 156). Diese Markierung unterstreicht einen Perspektivenwechsel, wonach sich die Konzeptualisierung der Universität von einer kulturellen Institution hin zu einer nach einheitlichen Zielen agierenden organisationalen Einheit verschiebt. Diese Entwicklung ist eingeschlossen in den größeren Kontext der Herausbildung moderner Gesellschaften: Die Bildung von Nationalstaaten, die Industrialisierung von Wirtschaft und Arbeit und die damit voranschreitende Verwaltung führen zu Rationalisierungsprozessen, die das sich ausdifferenzierende soziale Zusammenleben der Menschen regeln sollen (vgl. Weber 1985). Organisationen stellen dabei soziale Gebilde dar, welche die Verbindlichkeit des Handelns nicht mehr durch tradierte Regeln, wie sie von Institutionen repräsentiert werden, festlegen, sondern durch Merkmale wie ein einheitliches Zusammenwirken der Mitglieder, eine gemeinsame Zielorientierung und eine geregelte Arbeitsteilung (vgl. Göhlich 2014, S. 72).

Bezogen auf die Universität treffen diese Entwicklungen allerdings nur bedingt zu. Universitäten gelten traditionell als „lose gekoppelte Systeme“ (Weick 2009), in der die einzelnen Subsysteme nur durch lockere Verbindungen miteinander verschränkt sind.¹ Dennoch zeichnen sich in den letzten Jahrzehnten Veränderungen ab, welche die Universitäten in „einheitlich handlungs-, entscheidungs- und strategiefähige Akteure“ (Krücken 2012, S. 273) transformieren. In dieser Weise werden Universitäten als Organisationen hervorgebracht, die sich am Modell des Unternehmens orientieren und durch Rationalität als zentrales Muster der Organisationsgestaltung gekennzeichnet sind (vgl. Meier 2012). Rationalität bezeichnet dabei die Anforderung und Erwartung an Organisationen, systematisch eigene Ziele zu entwickeln und diese durch den

1 Dies gilt etwa paradigmatisch für die lose Kopplung des Erziehungs- und Wissenschafts-systems innerhalb der Universität (vgl. Stichweh 2005).

Einsatz effizienter Mittel umzusetzen. Diese rationalen Steuerungsinstrumente werden aus dem Bereich der Wirtschaft auf Universitätsorganisationen übertragen und konturieren Prozesse der Ökonomisierung, die als Form einer „ökonomischen Rationalität“ (Hasse/Krücken 2012) zum Ausdruck kommen und an der zunehmenden Wettbewerbsorientierung der Universitäten erkennbar werden. Dafür lassen sich vier zentrale empirische Kennzeichen anführen (vgl. Hasse/Krücken 2012, S. 39; Krücken 2017, S. 18–21):

- (1) Die Durchführung von standardisierten Leistungsmessungen macht am Deutlichsten die wettbewerbliche Ausrichtung der Universität sichtbar. Rankings und Evaluationen schaffen eine Vergleichbarkeit zwischen den Universitäten und kreieren einen Wettlauf um die besten Plätze.
- (2) Mit dem Aufbau von hierarchischen Entscheidungsstrukturen wie der Stärkung der Positionen von Rektor*innen und Dekan*innen werden für das wettbewerbliche Agieren der Universität relevante Strukturen geschaffen, die die Umsetzung von Organisationszielen vorantreiben.
- (3) Die Erstellung von Leitbildern und Profilen trägt dazu bei, eine individuelle Organisationsidentität hervorzubringen und sich als einzelne Universität im Wettbewerbsfeld der Hochschulen zu positionieren.
- (4) Schließlich kommt es zu einer Ausweitung der Zuständigkeit der Universität auf außerwissenschaftliche Bereiche wie Technologietransfer, Personalentwicklung, Student Services etc., indem Handlungsformen aus dem Management in den Organisationsstrukturen der Universitäten etabliert werden.²

Im Bereich der Hochschulbildung ist die ab den 2000er Jahren europaweit eingeführte Bologna-Reform in den übergreifenden Wandel der „Universitäten in Wettbewerbsakteure“ (Krücken 2017) einzugliedern. Als politisches Projekt verfolgt die Reform das Ziel, die Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit europäischer Hochschulsysteme zu erhöhen (vgl. Bologna Declaration 1999). Dies lässt sich an ihren zentralen Maßnahmen ablesen (vgl. Eckardt 2005): So wurden mit der Einführung eines gegliederten Studiensystems (B.A., M.A., PhD) die in einigen Ländern wie Österreich, Deutschland oder den Niederlanden üblichen einstufigen Langzeitstudiengänge abgelöst und der Bachelor als erster berufsbildender, akademischer Abschluss eingesetzt (vgl. auch Kreckel 2011, S. 246 f.). Zur Messung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen in den unterschiedlichen Studienprogrammen wurde ein einheitliches Leistungsbewertungssystem

2 In seinem späteren Beitrag ergänzt Krücken (2017, S. 20) diese vier Merkmale um zwei weitere: So wird die Universität zusehends als „extern beratene Organisation“ verstanden (5), die vor allem auf Angebote der Managementberatung zurückgreift und damit eine Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements (6) anstrebt.

(ECTS) implementiert, dass die Leistungen der Studierenden nunmehr in Punkten erfasst und abbildet. Schließlich verfolgen die verschiedenen Instrumente der Qualitätskontrolle wie Evaluationen, Akkreditierung etc. den Zweck, die Güte der Studienprogramme nachzuweisen und stellen darüber hinaus eine umfangreiche Datengrundlage zur rationalen Steuerung der Hochschulsysteme bereit.

Mit der Einführung dieser Maßnahmen hat die Reform zu einer Homogenisierung europäischer Hochschulsysteme beigetragen (vgl. Schriewer 2007). Allerdings lassen sich bei der konkreten Umsetzung der Reformvorgaben an den einzelnen Universitätsstandorten höchst unterschiedliche Aktivitäten beobachten, die auf die regionalen Kontexte der Hochschulen zurückzuführen sind. So findet eine Vereinheitlichung von Studienstrukturen und Hochschulabschlüssen lediglich auf der Formalstruktur, nicht aber auf der Aktivitätsstruktur der Universitäts- und Studienorganisation statt (vgl. Krücken/Röbken 2009, S. 333). Dieser Aspekt ist bei den im Folgenden vorgestellten Ergebnissen zu berücksichtigen, die sich neben den grundlegenden strukturellen Rahmenbedingungen des Studiums auch auf die Besonderheiten der lokalen Studiengestaltung beziehen.

3 Rekonstruktionen kollektiver Erfahrungen von Studierenden im Rahmen organisationaler Studienbedingungen

Die nachfolgenden Ausschnitte aus Gruppendiskussionen und daran anschließenden Analysen sind Teil eines umfangreichen Dissertationsprojektes zu Erfahrungen von Studierenden im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulbildung.³ Einbezogen in die empirische Untersuchung wurden Studierende des Bachelorstudiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an zwei österreichischen Universitäten. An beiden Standorten wurden neben Gruppendiskussionen biographisch-narrative Interviews mit den Studierenden durchgeführt.⁴

Gerade wenn es um die Frage geht, welches Verständnis von universitärer Bildung sich in der Auseinandersetzung der Studierenden mit den Rahmenbedingungen ihres Studiums konturiert, liegt es nahe, jene Studierenden zu befragen, welche sich in ihrem Studienfach mit Themen der Erziehung und Bildung befassen. Indem die Studierenden ihr im Studium erworbenes Wissen in ihre Erfahrungskonstruktionen und Deutungsperspektiven einbauen, können verborgene Widersprüche oder Widerstandspotentiale zum Ausdruck gelangen,

3 Freudhofmayer, Sabine: Erfahrungen von Studierenden im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulbildung. Biographische und kollektive Rekonstruktionen (Arbeitstitel).

4 Zur Gesamtkonzeption des Dissertationsprojektes siehe: lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/dissertationsprojekte/freudhofmayer/ (Abfrage: 06.09.2021).

die möglicherweise auf „Anderes oder Neues“ (Thompson 2011, S. 124) hindeuten, was universitäre Bildung (nicht) sein kann. Ebenso wird der Fokus auf Studierende eines Bachelorstudiengangs gelegt, da es von Interesse ist, welche bildungs- und berufsbezogenen Perspektiven Studierende mit dem Bachelor als relativ neuem akademischen Regelabschluss verbinden.

Die hier von einer Universität ausschnitthaft präsentierten Gruppendiskussionen wurden unter Rückgriff auf das in der interpretativen Sozialforschung verortete Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) ausgewertet. Im Zentrum der Analyse stehen die gemeinsamen handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden, die als habitualisiertes Wissen in deren Routinen und Praktiken im Studium eingelassen sind. Dieses implizite Orientierungswissen ist den Studierenden allerdings nicht reflexiv verfügbar, sondern kann erst durch ein rekonstruktives Analyseverfahren, wie es im Folgenden veranschaulicht wird, expliziert werden. Die Rekonstruktionen bilden dabei eine verdichtete Fassung von noch laufenden umfassenden Interpretationen. Die vorgestellten Diskussionsausschnitte wurden anhand eines komparativen Vorgehens ausgewählt und unter dem Fokus analysiert, *wie*, d.h. in welchem Orientierungsrahmen die Studierenden ihre Erfahrungen bezogen auf die organisationalen Bedingungen ihres Studiums bearbeiten.

3.1 Eine Frage der Zeit

Die Studierenden der folgenden Gruppendiskussion Raffael, Franziska und Esra⁵ sind alle vor ihrem Studieneintritt in einer Vollzeitstellung beschäftigt gewesen und rund 30 oder, wie Franziska, 50 Jahre alt. Zu Beginn der Diskussion unterhalten sie sich über ihre Studienentscheidung. Dabei thematisieren sie ihre Entscheidung für das Bachelorstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaft nicht als Alternative zu anderen Studienfächern, sondern als Wahl für eine bestimmte Hochschulinstitution. Sie entscheiden sich für ein pädagogisches Studium an der Universität und eben nicht an einer Fachhochschule, die stärker anwendungsbezogen ausgerichtet sei und bei der man, so Esra, wegen des zeitlich eng regulierten Studienplans „*so richtig Student*“ (GD1, 3/20)⁶ sei. Im Gegensatz dazu wird der Universität ein höheres Maß an individuellem Gestaltungsspielraum und zeitlicher Flexibilität zugeschrieben, die es ermöglichen, das Studium mit anderen Lebensbereichen wie Familie oder Freizeitaktivitäten zu verbinden.

5 Die Namen der an den Gruppendiskussionen beteiligten Studierenden wurden anonymisiert.

6 Im Folgenden Abkürzung für Gruppendiskussion (GD); anschließend werden die Seiten- und Zeilenzahl der zitierten Stelle im Transkript angegeben.

Diese Orientierung an Selbstbestimmung in der Gestaltung des eigenen Lebensarrangements verkehrt sich allerdings ins Gegenteil, nachdem die Studierenden die Universität betreten. In der Einteilung des eigenen Studienablaufs sind weniger selbstgesetzte inhaltliche Präferenzen als vielmehr äußere zeitliche Maßstäbe ausschlaggebend. Diese bestehen vor allem in institutionellen Vorgaben wie der sogenannten „*Mindeststudienzeit*“ (GD1, 16/37). Diese ist an finanzielle Mittel gebunden, die von den Studierenden eingefordert werden, sofern sie diesen Zeitrahmen nicht einhalten. Als die Gruppe über die Anmeldung für Lehrveranstaltungen zu Semesterbeginn spricht, wird die Orientierung an einer zeitlichen Logik besonders deutlich. Raffael offenbart dabei gleichsam ein Geständnis:⁷

- R: [...] In der Regel muss ich aber gestehen hab ich nicht unbedingt nach Themen oder Inhalt gewählt sondern nach Zeit.
- F: Mhm ja das war bei mir auch oft
- R: ^LEs ist zwar es ist zwar schade an sich und widerspricht ein bisschen vielleicht dem – –
- F: Ja aber du musst ja fertig werden oder du hast ein – gewisses
- R: Ja Zeit
- F: Du hast ja deine Fristen
- R: Genau
- F: Bis wann du es erledigt hast [...] (GD1, 38/14–23)

Das in der Auswahl der Lehrveranstaltungen leitende Kriterium ist weniger, wie Raffael bekennt, ein Interesse für deren Inhalte und Themen, sondern stellt primär eine nicht näher ausgeführte zeitliche Norm dar. Diese wird von Franziska unmittelbar bestätigt, wodurch sie nicht nur eine gemeinsame Handlungsorientierung verdeutlicht. In ihren mahnenden Worten an Raffael „*Du hast ja deine Fristen*“ zeigt sich außerdem, dass der angedeutete institutionelle Zeitrahmen und ein darauf beruhender Ablaufplan als *eigene* Fristen in den individuellen Zeithorizont übernommen werden und von daher eine auf Erledigung von Studienschwerpunkten gerichtete Haltung gegenüber dem eigenen Studienablauf hervorrufen. Der von Raffael eröffnete Widerspruch, dass eine an einer zeitlichen Logik ausgerichtete Orientierung nicht als ausschließliche Orientierungsform im Studium bestehe und eine Abweichung davon zumindest denkmöglich ist, wird in dem von ihm nicht zu Ende geführten Satz bloß markiert, aber nicht weiterbearbeitet.

7 Die Diskussionsteilnehmenden werden in den folgenden Transkriptausschnitten mit dem Anfangsbuchstaben des anonymisierten Vornamens bezeichnet. Die in den Ausschnitten verwendeten Häkchen (^L) markieren die Stellen, an denen sich die Sprecher*innen in ihren Äußerungen überlappen. Es findet hier also ein gleichzeitiges Sprechen statt.

3.2 Eine Sache des Kalküls

Ein nachdrückliches Widerstandspotential gegenüber der institutionellen Anforderungsstruktur des Studiums konturiert sich in der Gruppendiskussion von Christina, Isabella und Melanie, als die zwischen 21 und 26 Jahre alten Studierenden über die sogenannte Studieneingangsphase sprechen. Dabei handelt es sich um eine Ablaufphase zu Studienbeginn, in der die Studierenden in vorgegebenen Etappen einführende Vorlesungen und damit verbundene Prüfungen zu bestehen haben. Als Melanie angibt, dass sie die vorgesehenen zwei Prüfungen „*einfach beide beim ersten Termin*“ (GD3, 9/8) erledigt habe, schließt Isabella mit derselben Orientierung an, indem sie zustimmt: „*Ich auch weil ich – gleich weitermachen wollt ((lacht))*“ (GD3, 9/9). Die beiden Studierenden fügen sich damit in den institutionellen Ablaufplan, der von studienorganisatorischer Seite her vorgesehen ist, und der darin eingeschriebenen zeitlichen Dynamik, die in Isabellas Absicht eines sofortigen Weitermachens zum Ausdruck kommt. Christina hingegen kommentiert die Studieneingangsphase (STEP) mit den Worten: „*Des war ein richtiges Taktieren. Die STEP war ganz (schlimm) – wie man das ausmacht mit wem*“ (GD3, 9/5–6). Mit dem Benennen des eigenen Vorgehens als Taktieren konstruiert Christina die Studieneingangsphase als planvoll und klug angelegtes Spiel, bei dem das Weiterkommen weniger vom kognitiven Verarbeiten und Verstehen der vermittelten Studieninhalte abhängt als von einem strategischen Handeln. Dieses resultiert in der Kommunikation mit relevanten Personen, um die vorgesehenen Prüfungstermine zu arrangieren.

Die Metapher des Spiels gelangt an späterer Stelle der Diskussion noch eindringlicher zur Geltung, als die Studierenden über das im Studium verbreitete Prüfungsverfahren Multiple-Choice sprechen. Dabei geht der folgenden Auseinandersetzung ein Austausch über die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von standardisierten Testverfahren voraus und wird mit einer Beispielfrage, die Christina dramaturgisch entfaltet, weitergeführt:

Ch: [...] Meine Lieblings-Multiple-Choice-Fragen sind: „Wenn Person A und Person B sich treffen würden – bei welchem Punkt des Themas würden sie am meisten – zum Streiten anfangen“

M: Ja!

Ch: Oder werden sie – oder wo werden sie am meisten einig und dann ist eben – A und B – B und C – A B und C?

M: Das ist [...] ((lacht))

Ch: A V und G?

I, M: ((lachen))

Ch: Oder K? Oder so

M: Das ist immer so cool wenns sagen Single-Choice-Prüfung

Ch: L((lacht))

- M: Und dann ist aber
 Ch: ↳((lacht))
 M: Sind einfach fünf Aussagen und dann so – Aussage eins zwei und drei sind richtig
 I: ↳Genau ↳Und du musst kombinieren!
 M: Aussage eins und fünf sind richtig
 Ch: ((lacht))
 I: /(lachend) Ausschlussverfahren/
 Ch: (Ausgebüxt halt) ausgetrickst
 M: ↳Fast-Single-Choice ((lacht)) Das ist immer fies. (GD3, 59/19–60/2)

In dem engagierten Sprechen der Studierenden spiegelt sich ein kollektives Erleben wider, das sie aus Prüfungssituationen im Studium kennen. Dieses wird durch die ausrufenden und unmittelbar erfolgenden Bezugnahmen und dem ausgelassenen In-Szene-Setzen von Prüfungspraktiken demonstrativ zur Schau gestellt. Dabei zeigt sich, welche Orientierungen die Studierenden zum Bestehen des Prüfungsverfahrens Multiple-Choice verfolgen: Es geht um das Beherrschen bestimmter Kniffe wie jene des Kombinierens oder des Ausschlusses von möglichen Antworten, um die Prüfung zu bestehen. Die kaum als Personen in Erscheinung tretenden Lehrenden werden dabei zu abstrakten Gegenspieler*innen stilisiert, die die Studierenden auf falsche Fährten führen, etwa wenn sie entgegen ihrer eigenen Ankündigung, es handele sich um Single-Choice-Fragen mit nur jeweils einer Antwortmöglichkeit doch mehrere richtige Antworten vorgeben – und es sich dann bloß um „Fast-Single-Choice“-Fragen handele.

Wenngleich als Orientierungsmuster der Studierenden die Ausrichtung an den institutionell festgelegten Erfordernissen des Studiums dominant bleibt, wird dieses durch die ironische Darstellungsweise der Studierenden brüchig. In dieser Weise signalisieren sie zwar bereitwillige Akzeptanz gegenüber den Prüfungsanforderungen. Sie unterziehen diese aber zugleich einer Kritik, indem sie das Testformat und die dadurch hervorgerufenen Praktiken zur Beantwortung von Prüfungsfragen ins Absurde und Willkürliche verzerren. Diese Form der Distanzierung kann als Ermöglichung von Autonomie und Handlungsfähigkeit aufseiten der Studierenden gedeutet werden, die Raum eröffnet, um sich innerhalb einer restriktiven Anforderungsstruktur als eigenständiges Subjekt zu artikulieren.

3.3 Auf der Suche nach Sinn

Dieser auf der einen Seite eingenommenen Distanz zum Studium steht auf der anderen Seite der Versuch gegenüber, die Inhalte des Studiums mit den individuellen Präferenzen zu verbinden. Dies zeigt sich in der Gruppendiskussion von den zwischen 22 und 24 Jahre alten Studierenden Verena, Laura

und Simone, die sich alle schon gegen Ende ihres Studiums befinden. In ihrer Auseinandersetzung drückt sich der nachdrückliche Wunsch aus, zumindest eine der zwei geforderten Bachelorarbeiten zu einem den eigenen Interessen entsprechenden Thema zu schreiben. Dies ist wegen der hohen Studierendenzahl nicht ohne Weiteres möglich und davon abhängig, ob die Studierenden in den gewünschten Bachelorseminaren einen Platz erhalten.

Verena habe es schließlich „irgendwie geschafft“ (GD4, 24/37), ein von ihr favorisiertes Thema zu bearbeiten. Dass sich dieser Kampf um das Eigene im Studium durchaus bezahlt macht, unterstreicht Simone im Anschluss an Verenas Darstellung, indem sie auf ihr Bewerbungsgespräch für ein Masterstudium an einer Fachhochschule (FH) verweist und anspricht, dass die Erwähnung des Themas ihrer Bachelorarbeit Anklang gefunden hat. Damit bekräftigt sie Verenas Anstrengung, ein den persönlichen Interessen entsprechendes Thema in der Abschlussarbeit zu verfolgen:

V: [...] ich hab auch mit den Professoren geredet und hab halt gemeint – ähm das ist der Schwerpunkt meines Studiums und ich würd schon gern eine Bachelorarbeit zumindest haben – die irgendwo in die Richtung geht dass ich – wenn ich – doch irgendwie Heilpädagogik oder wenn ich irgendwas – auf der FH machen will oder so dass ich irgendwas in der Hand hab – was ich auch sag – wo ich auch sagen kann so: „Ich hab auch mehr gemacht“ und meine Bachelorarbeit [...] das ist ein Thema was mein – Spezialgebiet oder irgendwie so was ist dass ich halt irgendwas – da hab und nicht

S: Voll. Genau so hab ich des auch gmacht.

V: Eben.

S: Des hat ihnen voll gefallen. Hab i gsagt: „Okay ja i stu_ i – schreib meine Bachelorarbeit grad über des und des“ und dann haben sie gsagt: „Wow okay passt – cool.“

V: ^LGenau! [...] (GD4, 24/37–25/10)

Verena unterstreicht ihre Handlungsinitiative, indem sie „mit den Professoren geredet“ und trotz des nicht passenden Seminarthemas erreicht habe, eine Bachelorarbeit im „Schwerpunkt“ ihres Studiums zu schreiben. Das Herstellen einer inhaltlichen Konsistenz scheint damit nicht zwangsläufig vom Aufbau des Studiums her gewährleistet zu sein, sondern wird der Studierenden selbst als Leistung abgefordert. Diese erbringt Verena nicht ausschließlich um ihrer selbst willen. Sie verfolgt damit auch den Anspruch, etwas Sichtbares wie eben eine Abschlussarbeit zu erstellen, um „irgendwas in der Hand“ zu haben, das das eigene Profil nach außen hin und für die an das Studium anschließenden Bildungsinstitutionen erkennbar macht.

Daneben geht es ihr bei der Bewerbung für ein weiteres Studium darum, mit einem selbst gewählten Bachelorarbeitsthema vorzuweisen, dass sie „auch mehr gemacht“ habe. Hier wird das Bestreben deutlich, sich durch ein über das übliche

Maß hinausgehendes Engagement von anderen möglichen Mitbewerbenden abzuheben und das individuell Besondere des eigenen Bildungsweges herauszustellen. Zugleich zeigt sich darin eine mögliche Sorge, dass die bisherigen, vom Studienplan festgelegten Leistungen nicht ausreichen könnten, um den anvisierten Studienplatz an der gewünschten Hochschule zu bekommen. Die Orientierung, das Eigene im Studium ausfindig zu machen, das eine persönliche Identifikation und Sinnbildung ermöglicht, wird durch Simoness Bestätigung zu einem Sinngehalt, der sich nicht nur selbst genügt, sondern der sich eben auch für den weiteren formalen Bildungsweg lohnen soll.

4 Universitäre Bildung unter institutionellem Zugriff

Der Fokus der vorangegangenen Analyseauschnitte lag auf den Zusammenhang von Erfahrungen der Studierenden des Bachelorstudiums Erziehungs- und Bildungswissenschaft und den organisationalen Bedingungen ihres Studiums im Rahmen einer Ökonomisierung von Hochschulbildung (vgl. Höhne 2015). Deren offensichtlichsten Ausdruck stellt die Bologna-Reform dar, welche in einen großflächigen Umgestaltungsprozess der Universität hin zu einer Wettbewerbsorientierung eingeschlossen ist, die sich, wie eingangs skizziert, vor allem auf der Organisationsebene der Universität niederschlägt. Wenngleich die in den Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungen der Studierenden nicht direkt auf die ökonomischen Strukturmerkmale der Reform bezogen werden können und sich ihre Strategien nicht ausschließlich auf die Veränderung der Studienstrukturen durch Bologna zurückführen lassen, so eröffnet die hier verfolgte Perspektive dennoch aufschlussreiche Einsichten in das grundsätzliche Zusammenspiel von organisationaler Studienstruktur und den Erfahrungskonstruktionen der Studierenden.

So lassen sich die drei vorgestellten Diskussionsauschnitte unter einem gemeinsamen Orientierungsrahmen einordnen. Dieser spannt sich zwischen zwei gegenläufigen Horizonten auf: zwischen Selbstbestimmung auf der einen und Fremdbestimmung auf der anderen Seite. War noch der Aspekt der Selbstbestimmung bei der Entscheidung für ein pädagogisches Studium an der Universität leitend, um die unterschiedlichen Lebensbereiche (wie Familie, Beruf, Freizeit) flexibel aufeinander abzustimmen, so verkehrt sich diese Orientierung innerhalb der Universität ins Gegenteil. Bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen überwiegt als dominanter Bezugspunkt eine äußere, institutionell festgelegte Zeitstruktur, der die Studierenden ihre individuelle Studiengestaltung unterordnen und dabei ihre Präferenzen für bestimmte Lehrveranstaltungsthemen zurückstellen. Ebenso wird die in der Ablaufstruktur des Studiums eingelassene zeitliche Dynamik, die sich insbesondere am Beginn des Studiums durch knapp nacheinander zu absolvierende Prüfungen zeigt, in den individuellen Zeitrahmen

der Studierenden übernommen. Viel weniger noch können sich die Studierenden den strikten Anforderungen des Prüfungsformats Multiple-Choice entziehen, bei dem es gemäß der Logik des Spiels vielmehr um taktisches Kalkül als um eingehendes Verstehen und Darstellen eigener Lern- und Verarbeitungsprozesse geht.

Innerhalb dieser dominanten institutionellen Anforderungsstruktur, nach der die Studierenden ihre Handlungen ausrichten, lassen sich jedoch vereinzelt Momente der Selbstbestimmung identifizieren. Diese kommen zum einen als subversiver Akt (vgl. Butler 2018) zum Vorschein, und zwar dann, wenn die Studierenden die durch das Prüfungsformat Multiple-Choice hervorgerufenen Praktiken als performatives Schauspiel aufführen und dadurch eine Distanz zu den starren Regelungen herstellen, mit der sie sich Raum für Selbstaussdruck und Handlungsmacht zurückerobern. Zum anderen kommt eine Form der Selbstbestimmung explizit in der als Suche nach dem Eigenen bezeichneten Orientierung zum Ausdruck. Diese zeigt sich in dem unnachgiebigen Bemühen der Studierenden, eine Bachelorarbeit in einem selbstgewählten Themengebiet zu schreiben. Doch auch hier bricht die Darstellung, nun in umgekehrter Weise, und lässt sich nicht völlig von normativen Imperativen lösen. Denn die Suche nach einem individuellen Sinn, mit dem das Studium verbunden werden kann, genügt sich nicht selbst, sondern ist auf den institutionellen Bildungsweg und die Bewerbung auf einen Studienplatz gerichtet. In dieser Weise lassen sich Züge eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) ausmachen, indem es darum geht, den eigenen Bildungsweg selbst zu forcieren und optimal für den Anschluss an weitere Bildungschancen auszugestalten, und das gerade dann, wenn entsprechende institutionelle Angebote dafür ausbleiben.

Das Potential des gewählten qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugangs ist darin zu sehen, dass durch die systematische, sequentielle Analyse von Ausschnitten der Gruppendiskussionen nicht nur die den Handlungspraktiken der Studierenden zugrundeliegenden Orientierungen herausgearbeitet, sondern auch die in ihren Darstellungen eingewobenen Verwerfungen sichtbar gemacht werden können. Dies lässt sich zu Beginn des Ergebnisteils an dem von Raffael nicht zu Ende gesprochenen Satz erkennen, dessen Inhalt einem effizienten Studieren entgegensteht: *„Es ist zwar es ist zwar schade an sich und widerspricht ein bisschen vielleicht dem – –“* (GD1, 38/17–18). Wie könnte dieser Satz vervollständigt werden? Welche Leerstelle bleibt hier unausgesprochen zurück? Was von dem Studierenden hier jedenfalls angedeutet wird, ist, dass eine auf einer zeitökonomischen Logik basierende Orientierung im Studium Verluste mit sich bringt. Diese gehen möglicherweise mit der Preisgabe eines Entwurfs von universitärer Bildung einher, der an einer anderen (zeitlichen) Logik anschließt, als jener Logik, der die Studierenden überwiegend folgen, und der an einem Verständnis von Bildung ansetzt, das vielmehr das individuelle Subjekt und dessen selbstbestimmte Entwicklung in den Mittelpunkt stellt.

In diesen Rissen der dominanten organisationalen Ordnung des Studiums kann sich daher „Anderes und Neues“ (Thompson 2011, S. 124) seine Bahnen brechen. Diese Risse gelangen im Anschluss an die empirischen Rekonstruktionen als Anspruch einer individuellen Sinnstiftung im bzw. mit dem Studium zum Ausdruck. Es geht den zur Sprache kommenden Studierenden darum, einen legitimen Grund anzugeben, wie es von Verena an anderer Stelle der Diskussion betont wird, „*warum ich da jetzt richtig bin*“ (GD3, 22/14). Dieses Richtig-Sein wird in der von der Studierenden antizipierten Bewerbungssituation mit einem selbstgewählten Bachelorarbeitsthema begründet, das das Eigene im Studium hervorstreicht. Diese individuelle Sinnebene liegt nicht nur unterhalb der vorherrschenden institutionellen Anforderungsstruktur des Studiums, sondern auch unter dem auf ökonomischer Rationalität basierenden Organisationsmodus der Universität. Um auf die von Bernhard Waldenfels (2008, Herv. im Orig.) nicht an Aktualität verlierende Frage „Was ist *eine* Universität?“ mögliche substantielle Antworten zu geben, könnte es eben genau darum gehen: an diesen Rissen *darunter* anzusetzen. In diesem Sinne wären, wie Thompson (2011, S. 124) vorschlägt, Studierende und Lehrende gleichermaßen dazu aufgefordert, „die darin enthaltenen Ordnungen des Gegenstandes zu analysieren und also auf Positionierungen ihrer selbst und anderer zu achten“, um nicht blind einer dominant gewordenen Handlungslogik zu folgen, sondern die eigene Positionierung und jene der anderen zur Universität immer wieder zum Prüfstand für die Frage heranzuziehen, was universitäre Bildung sein soll oder nicht.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2014): Dokumentarische Methode. In: ders.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 33–69, 9. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2018): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 19. Auflage.
- Eckardt, Philipp (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt: Books on Demand.
- European Higher Education Area (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (Abfrage: 06.09.2021).
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–75.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2012): Ökonomische Rationalität, Wettbewerb und Organisation. Eine wirtschaftssoziologische Perspektive. In: Engels, Anita/Knoll, Lisa (Hrsg.): Wirtschaftliche Rationalität. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–45.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreckel, Reinhard (2011): Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Krüger, Heinz-Hermann/

- Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revidiert*. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–258.
- Krücken, Georg (2012): Hochschulforschung. In: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–276.
- Krücken, Georg (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 39, H. 3–4, S. 10–29.
- Krücken, Georg/Röbken, Heinke (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 326–346.
- Meier, Frank (2012): Vom Betrieb zum Unternehmen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion der rationalen Organisation. In: Engels, Anita/Knoll, Lisa (Hrsg.): *Wirtschaftliche Rationalität. Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–200.
- Schriewer, Jürgen (2007): „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, H. 2, S. 182–199.
- Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation. In: Sieg, Ulrich/Korsch, Dietrich (Hrsg.): *Die Idee der Universität heute*. München: Saur, S. 123–134.
- Thompson, Christiane (2011): Bildung und Universität. In: *Topologik. International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences*, H. 10, S. 118–128.
- Waldenfels, Bernhard (2008): Universität als Grenzort. In: ders.: *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 289–303.
- Weber, Max (1985): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr, 5., revidierte Auflage.
- Weick, Karl (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–109.

„Bleib, wie du bist, auch wenn sie sagen, dass du nichts bist!“ – Methodologische Überlegungen zu Anrufungen, Aneignungen und Transformationen im Kontext von akademischem Habitus

Alina Brehm und Flora Petrik

Bildungsabschlüsse werden sozial vererbt. Je geringer der Bildungsstatus der Eltern, desto schwerer haben es deren Kinder auf der Hochschule. Der OECD-Bildungsbericht zeigt, dass in Österreich nur ein Drittel der Studienanfänger*innen nicht bereits aus einem Akademiker*innenhaushalt kommt (vgl. OECD 2018). Auch die Zahl derjenigen Studierenden ohne akademischen familiären Hintergrund, die ihr Studium abbrechen, ist im Verhältnis zu Studienabbrecher*innen aus anderen Milieus deutlich höher. Als verantwortlich dafür wird in sozialwissenschaftlichen Analysen im Anschluss an Pierre Bourdieu (1982) – neben geringen finanziellen Ressourcen – oftmals die fehlende habituelle Passung zwischen Herkunftsmilieu und Universität erachtet (Bremer 2016; Lange-Vester/Sander 2016). Zwar wird in habitusanalytischen Arbeiten auf die dynamischen Momente habitueller Aneignungsprozesse verwiesen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004), doch scheint das ‚Wie‘ dieser Prozesse bisher weitgehend unerforshtes Terrain zu sein. Diese ‚black box‘ von Habitustransformationen, das ‚Wie‘ der Veränderung habitueller Muster, untersuchen wir im Rahmen eines explorativen Projekts¹, dessen methodische Zugänge im Beitrag skizziert werden.

Soziale Ungleichheit und Habitus

Wie hängen Habitus und soziale Ungleichheit zusammen? Der ‚Klassenhabitus‘ bzw. primäre Habitus wird in der Familie und dem Herkunftsmilieu entwickelt, der sekundäre Habitus außerhalb des eigenen Milieus, vor allem in Bildungsinstitutionen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Der ‚falsche‘, ‚unpassende‘ Habitus kann dort Nicht-Verstehen und Nicht-verstanden-Werden erzeugen. Über

1 Unser methodisches Design knüpft an eine Mixed-Methods Längsschnittstudie mit qualitativ-rekonstruktivem Schwerpunkt an der Universität Wien an, die unter der Leitung von Prof. Bettina Dausien Studienverläufe und -erfahrungen von Bildungswissenschaftsstudierenden in den ersten Semestern in den Blick nimmt.

diese scheiternde Passung und daraus folgenden negativen institutionellen Bewertungen (z. B. Schulnoten) werden Milieustrukturen und darüber soziale Ungleichheiten reproduziert.

Für sogenannte Bildungsaufsteiger*innen ist häufig ein primärer *Habitus der Notwendigkeit* (Bourdieu 1982, S. 585) leitend (siehe auch Bremer/Teiwes-Kügler 2013, S. 209). Er ist vor allem Produkt äußerer zeitlicher und monetärer Zwänge. So sind keine Ressourcen vorhanden, sich mit Fragen oder Problemen zu beschäftigen, die keine unmittelbare lebenspraktische Lösung erfordern. Reflexives und abstraktes Denken treten notwendigerweise in den Hintergrund. Dem gegenüber steht der sogenannte scholastische, ideelle Bildungsstil, der geprägt ist von zeitlicher Muße, reflexiver Distanz und dem Nachdenken und Lernen in erster Linie als Selbstzweck.

Im Rahmen hermeneutisch-rekonstruktiver Habitusforschung sind *die dynamischen Momente der Aneignung eines spezifischen, fachlichen Habitus und das Zusammenspiel von Subjekt und Institution auf der Mikroebene* weniger Gegenstand der Analyse. Die habituellen Veränderungsprozesse der Studierenden während des Studiums konnten mit dem bisherigen methodischen Vorgehen der Habitushermeneutik nicht gegenstandsentsprechend untersucht werden (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004, S. 161). Vor der Folie von Herrschaftsstrukturen wird gerade im pädagogischen Bereich der Blick auf *konkrete Praktiken notwendig*. Dabei sollte „den weniger sichtbaren, wenig formulierten und bewussten Strategien und Mechanismen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden“ (Bremer 2016, S. 91). Auch hat Bourdieu in seinem Habitus-Konzept nicht systematisch ausgeführt, wie die *Bildung und Reproduktion* von Habitus als individuelle Bewältigung biographischer Rahmenbedingungen abläuft, die nicht aus einer bloßen sozialen Konditionierung ableitbar ist (vgl. King 2014, S. 12). Ebenso beleuchtet er die psychische Dimension des Habitus-Konzepts trotz einzelner Bezugnahmen zur Psychoanalyse nicht tiefgehend. Sie ist jedoch strukturell sehr gut anschlussfähig für (psychoanalytisch inspirierte) sozialpsychologische Überlegungen zur Vermittlung von gesellschaftlichem Unbewussten und seinem Niederschlag im Habitus (vgl. Haubl/Schüleln 2016, S. 39–45; King 2014). Wie also lässt sich diese ‚black box‘ der *Veränderung* untersuchen?

Habitustransformationen in der Hochschule

Aus sozialisations- und biographietheoretischer Perspektive lässt sich das Studium als eine für die Habitusbildung und -transformation relevante Phase erfassen, in der zentrale Weichen für *gesellschaftliche Teilhabe* gestellt werden. Die Möglichkeit zur wirkmächtigen Teilhabe umfasst nicht nur den studien(abschluss)bedingten *Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und ökonomischem Kapital*,

sondern auch etwas, das als ‚Mündigkeit‘ (Adorno 1971) gefasst werden könnte. Gemeint ist damit eine Reflexionsfähigkeit, die es ermöglicht, einen distanzierten und analytischen Blick auf die (eigene) soziale Situation, auf Herrschaftsmechanismen und auch die eigenen Affekte entwerfen zu können, was letztlich Handlungsspielräume erweitert. Wir verstehen die Universität als einen Ort, der potenziell Räume eröffnet, die den Erwerb von – für Mündigkeit grundlegende – Reflexionsfähigkeit ermöglichen. Dies eröffnet eine ambivalente Perspektive auf die Herstellung von habitueller Passung an der Universität: ‚Passend-Werden‘ ist keineswegs nur eine auf Ablehnung reagierende Unterwerfung, sondern kann selbstermächtigende Wirkung entfalten.

Die verschiedenen Spielarten habitueller (An-)Passungen durch Bildungs- und damit Statusaufstieg lassen sich anschaulich anhand von Aladin El-Mafaalanis (2012; 2014) Studie „Vom Arbeiter zum Akademiker“ diskutieren. Er beschäftigt sich mit ‚erfolgreichen‘ Prozessen des ‚Passend-Werdens‘. Für seine Studienteilnehmer*innen, die allesamt berufliche Spitzenpositionen besetzen, steht vor allem der finanzielle und statusbedingte Aufstieg im Vordergrund. Den Aspekt der ökonomischen (und auch kulturellen) Teilhabe an Gesellschaft erfüllen sie sozusagen vorbildlich. Was ihnen jedoch fehlte (und paradoxerweise vielleicht zugleich als Teil ihres Erfolgsrezepts fungiert, unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und den Ressourcen, die ihnen zur Verfügung standen), war die Fähigkeit zur reflexiven Distanz zur Gesellschaft und ihrer eigenen sozialen Situation bzw. Aufstiegsgeschichte (vgl. El-Mafaalani 2014, S. 21). Sie begriffen allesamt ihre Biographien und aufstiegsbedingten Problemstellungen als „individuelles Schicksal“, nicht als kollektive Erfahrung (ebd.). Sozialer Aufstieg vollzieht sich notwendigerweise in den historisch gewachsenen Herrschaftsstrukturen und verlangt Anpassung. Ohne die Fähigkeit zur reflexiven Distanz besteht jedoch die Gefahr, in der Unterwerfung zu verharren. Wer an dieser Stelle eine normative Haltung herausliest, liegt insofern richtig, als dass wir soziale Gerechtigkeit in Anschluss an Bourdieu (1997), Rainer Winter (2011) und Norman K. Denzin (2013a) als etwas erachten, wofür sich die Sozialforschung nicht nur als beschreibende, sondern auch als verändernde Wissenschaft engagieren sollte.

Akademischer Habitus

Die Frage nach der Hervorbringung eines akademischen Habitus fokussiert nicht nur Geschichten von Aufstieg und ‚Passend-Werden‘, sondern auch die emanzipatorischen Handlungsspielräume, die über ökonomische Teilhabe hinausgehen. Wir interessieren uns für die Aneignung reflexiver Distanz zu sich selbst und der sozialen Welt bei Bildungsaufsteiger*innen. *Wie* und *wo* vollziehen sich diese Habitustransformationen? In welchen Szenen und Erfahrungen lässt

sich die Aneignung von Habitus rekonstruieren? Welche Spielräume ermöglichen habituelle Veränderungen? Der *Prozess* selbst steht im Zentrum unserer Analyse. Wir richten den Blick auf Dynamiken und Mikroprozesse, auf die machtförmigen und gleichzeitig eigensinnigen Bewegungen habitueller Transformationen.

Anrufung, Adressierung und Anerkennung im Studium

Für unsere Perspektive auf Habitustransformationen entfalten wir ein interaktionsanalytisches Verständnis von Prozessen der Anrufung. Im Anschluss an Judith Butler (2003; 2001) und Louis Althusser (1977) verstehen wir Anrufungen als diskursive Anredeformen, die performative Prozesse in Gang setzen und Subjekten hierarchisierte Positionen im Sozialen zuweisen: „Anrufungen transportieren gesellschaftliche Erwartungen und den Auftrag, das zu werden, als das man angesprochen ist“ (Kleiner 2015, S. 60). Anrufungen benennen oder identifizieren nicht nur, sondern sind – so unsere subjektivierungstheoretisch inspirierte und interaktionstheoretische Interpretation – konstitutive soziale Praktiken, die Identität stiften und Strukturen des Habitus hervorbringen. Die interaktionsanalytische Adressierungsanalyse ermöglicht es, Anrufungsgeschehen methodisch und empirisch fassbar zu machen. Sie fragt nach dem *konkreten Vollzug* von Subjektwerdungsprozessen. Prozesse der Adressierung und damit Anrufungen sind immer auch ein komplexes, ambivalentes Anerkennungsgeschehen, das zwischen dem Verlangen nach Anerkennung vor und von anderen ‚als jemand‘ und Unterwerfung pendelt (vgl. Rose/Ricken 2018; Ricken 2013).

Um einen akademischen Habitus auszubilden, müssen Studierende von anderen als angehende*r Akademiker*in bzw. als Wissenschaftler*innen (an-)erkannt und als solche angerufen werden. Diese Anrufungen sind ein sich stets wiederholendes, soziales Tun, das an diskursive Normen und normative Ordnungen gebunden ist und über das – so unsere Annahme – der Habitus herausgebildet und verändert wird. *Der Fokus auf begrenzende und ermöglichende Anrufungen als interaktive, reziproke Praktik ermöglicht es, Transformationen des Herkunftshabitus zu erfassen.* Für die Analyse dieser widersprüchlichen Praktiken sind die „Wundergeheilten“ (Bourdieu 1973, S. 110) aus benachteiligten Schichten, die das Bildungssystem bezwingen, besonders relevant. Unter welchen Bedingungen und in welchen Kontexten eröffnet die Hochschule Möglichkeiten zur Selbstreflexion, zum Nachdenken über sich selbst und das eigene Verhältnis zur Welt, zum Erwerb von Mündigkeit? Auf welche Anrufungen treffen Studierende in diesen Möglichkeitsräumen? Wir wollen diese Räume der Institution, die dort relevanten signifikanten Anderen und die vollzogene Interaktion identifizieren und feingliedrig erkunden. Zugespitzt

formuliert: Wo, in welchen ‚Nischen‘ der Universität, können Studierende als akademische Subjekte anerkannt werden, wenn ihnen diese Anerkennung im Sinne einer Identitätsstiftung (vgl. Ricken 2013; Düttmann 1997) in den starren Zwängen der Hochschule nicht zuteil wird oder an Passungsproblemen scheitert?

Anrufungen und Adressierungen szenisch verstehen

Die Analyse von Anrufungen und Adressierungen erfolgte bislang vor allem aus einer diskurslinguistischen Perspektive. Um jene Bedeutungsebene, die den Akteur*innen selbst sprachlich nicht zugänglich ist, nicht systematisch auszublenken, wählen wir einen weiteren methodischen und theoretischen Zugang: Die Analyse sinnlich-symbolischer Interaktionsformen im Sinne einer psychoanalytisch-inspirierten Sozialforschung. Um die nicht in Sprache gefassten Erlebnisqualitäten zu rekonstruieren, bedienen wir uns der tiefenhermeneutisch inspirierten Analyse mittels szenischem Verstehen (vgl. Klein 2017; 2009). Bourdieu verstand seine „Sozio-Analyse“ (Bourdieu 1982 [1987], S. 794) als „Psychoanalyse des Sozialen“ (ebd., S. 31), mit der er die gesellschaftlich verborgen wirkenden, sich über den Habitus reproduzierenden sozialen Strukturen aufzudecken versuchte. Diese Perspektive grenzte er von der in der Therapiesituation stärker auf das individuelle Unbewusste gerichteten Psychoanalyse ab. Doch das Erkenntnisinteresse der psychoanalytischen Sozialpsychologie und hier im Speziellen der Tiefenhermeneutik zielt ebenso wie Bourdieus „Sozioanalyse“ letztlich auf gesellschaftlich unbewusst Gemachtes. Dieser Zugang bietet auch die Chance, Leerstellen des Habitus-Konzepts selbst stärker auszuleuchten.

Texte, Kunstwerke, Interaktionen haben stets zwei Bedeutungsebenen: Der manifeste Sinn ist das, was offen im Text steht, inhaltsanalytisch erschlossen und logisch verstanden werden kann. Die zweite, verborgene Bedeutungsebene ist der latente Sinn. Wegen seiner Unvereinbarkeit mit gesellschaftlich-moralischen Regeln (etwa denen des ‚scholastischen Habitus‘), kann er nur dort, im Verdrängten, zum Ausdruck kommen (vgl. König 2000). Das „szenische Verstehen“ (Lorenzer 1970) zielt darauf ab, diesen zweiten Sinn zu erschließen, indem es die entnannte, latente Szene, die durch Irritationen, Brüchigkeiten und Widersprüche aufscheint, rekonstruiert.

Wie finden wir nun methodisch Zugang dazu, aus welchen Dimensionen Habitus besteht, wie Selbst- und Weltdeutungen aussehen, welche Anrufungs- und Aneignungsprozesse bedeutsam sind und in welchen Szenen sich Transformationen vollziehen? Die vielschichtige theoretische Heuristik, die den Blick auf unterschiedliche Bedeutungsebenen richtet, verlangt eine multiperspektivische Forschungsanlage, die im Folgenden dargestellt werden soll.

Multimethodische Perspektiven auf Prozesse der Habitustransformation

Wir nähern wir uns dem Gegenstand aus drei Perspektiven: der biographisch verarbeiteten Perspektive, einer zeit- und affektnäheren biographischen Perspektive und der Beobachter*innenperspektive. Um Zugang zu subjektiven Erfahrungen und Deutungen zu erlangen und das wechselseitige Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in den Blick zu nehmen, ist die interpretative *Biographieforschung* (Dausien 2017; Dausien et al. 2016) sowie ihr Methodenspektrum ertragreich. Die Biographieforschung fragt „nach den Sinnsetzungsakten und den biographischen Konstruktionen der AutobiographInnen [...] selbst“ (Rosenthal 2015, S. 197). So werden offene, biographisch-orientierte narrative Interviews mit Studierenden geführt. Dadurch lassen sich Selbsttheorien von Studierenden sowie ihr nachträglicher Blick auf ihre Biographie identifizieren. Während wir weniger danach streben, Studierendenbiographien in ihrer Gesamtgestalt zu rekonstruieren (diesem Fokus widmet sich das übergeordnete Projekt „Studienverläufe und Studierenerfahrungen in der Bildungswissenschaft“), versuchen wir *Prozesse* der Adressierung, die als relevant erfahren wurden, über diesen methodischen Zugriff zu rekonstruieren.

Um diese nicht nur aus dem (retrospektiven) Blick der autobiographischen Erzähler*innen zu analysieren, ist es sinnvoll, noch einen zweiten, *ethnographischen Zugang* (Breidenstein et al. 2013; Amann/Hirschauer 1997) zu wählen. Während die biographischen Rekonstruktionen, die am Anfang der Untersuchung stehen, unter anderem ermöglichen, Räume der Anrufung (z.B. Einführungsveranstaltungen, Seminare, Sprechstunden etc.) zu identifizieren, erlaubt die Methode der teilnehmenden Beobachtung in genau diesen Räumen, die Praktiken ‚in situ‘, die sozialen Kontexte und die Bedeutsamkeit der Anrufung in den Interaktionen zu rekonstruieren. Wir nehmen in diesen Feldern beobachtend teil und fragen: Was passiert hier? Dabei verstehen wir die Adressierungsanalyse im Sinne einer Interaktionsanalyse (vgl. Rose/Ricken 2018) und nutzen im Unterschied zu Nadine Rose und Norbert Ricken zudem den bereits skizzierten tiefenhermeneutischen Ansatz, um die nicht in Sprache gefassten Sinnbezüge zu rekonstruieren.

Ein dritter Zugang ergibt sich aus der Beobachtung, dass in narrativen Interviews immer wieder Szenen und Lebensphasen thematisiert werden, die sich sehr für einen *autoethnographischen Zugang* (Denzin 2013b) anbieten, da sie teils in Erfahrungsräumen stattfanden, die ethnographisch nur schwer zugänglich sind (wie dem der Familie), aber in ihrer unmittelbaren Affektnähe wichtig sind. Autoethnographien können als Wahrnehmung und Beschreibung des eigenen, (vermeintlich) individuellen Erlebens Aufschluss über die situativen Affekte geben (vgl. Ellis et al. 2010, S. 345). Anders als in späteren lebensgeschichtlichen Deutungen können sie das zugänglich machen, was später biographisch

umgearbeitet wird und in dessen Affektspuren nicht-sprachlich Symbolisiertes aufbewahrt bleibt.

Die Kombination dieser verschiedenen methodischen Zugänge – biographisch-narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung, autoethnographisches Schreiben – erlaubt es, an die Leerstellen der herkömmlichen Habitusforschung anzuschließen und Habitustransformationen im Studium als widersprüchliche Prozesse der Aneignung und Anpassung zu verstehen.

Biographisches Erzählen: Bedeutsame Anrufungen

Im Folgenden skizzieren wir anhand zweier Beispiele, welche Themen im Kontext von Anrufung- und Adressierungsgeschehen und Habitustransformation im Studium relevant werden, und welche Perspektiven die verschiedenen methodischen Zugriffe erlauben. Dafür ziehen wir ein biographisch-narratives Interview mit der Studentin Miriam und eine Autoethnographie der Studentin Veronika heran. Bei beiden Studentinnen handelt es sich um Bildungsaufsteigerinnen.²

Miriam ist 26 Jahre alt, hat ihren Master in einem sozialwissenschaftlichen Fach vor kurzem abgeschlossen, arbeitet auf wissenschaftlichen Stellen und sucht noch nach einer Promotionsmöglichkeit. Ihr Herkunftsmilieu ist ein nicht-akademisches. In ihren Selbst- und Weltdeutungen zeigen sich jedoch Züge eines akademischen Habitus. Wir fragen uns daher: Von welchen bedeutsamen Anrufungen erzählt Miriam? Im Folgenden richten wir den Blick auf zwei sehr unterschiedliche Situationen, die als Anrufungen gedeutet werden können. Beide ereignen sich in der Interaktion mit einem Professor und werden von der Studentin im Rahmen eines biographisch-narrativen Interviews erzählt. In der ersten Sequenz berichtet Miriam über ein Gespräch mit ihrem Vorgesetzten einer ihrer akademischen Arbeitsstellen. Dieser verdeutlicht ihr in einer Debatte um Überstunden das asymmetrisch gelagerte Machtverhältnis:

„und gesagt ‚ja aber du machst das jetzt was ich dir sage und so funktioniert das‘ oder ähm hatte mir gesagt ‚ja äh pf – du wirst mich jetzt logisch überzeugen wollen aber hier gilt das Senioritätsprinzip – ich bin Professor du nicht‘ ((lacht)) ‚also machst du das jetzt so‘ und es war dann so ja gut ((lacht))“ (Interview Miriam).

Miriams Vorgesetzter weist Miriam durch seine Anrufung in der Sequenz eine ihm klar unterlegene Position zu. Aufgrund seiner Funktion als ‚Professor‘

2 Die anschließende theoretische Einbettung der Ergebnisse erfolgt im vorliegenden Beitrag aus Platzgründen nur schematisch.

stehe es ihm zu, die Regeln zu machen, die seine Mitarbeiter*innen zu befolgen haben – und auch, wann und von wem diese Regeln infrage gestellt werden dürfen. Dann gelte das „Senioritätsprinzip“, das logische Einwände durch die eigene gesellschaftliche und soziale Positionierung aussticht. Diese Interaktion lässt sich als begrenzende, einschränkende und letztlich entmächtigende Anrufung verstehen. Miriam schildert das Geschehen lachend und mit einem ironisierenden Unterton. Sie weist die abwertende Anrufung von sich und deutet sie als fehlende Führungsqualität und autoritäres Gehabe ihres Vorgesetzten. Aufgrund der vielen anerkennenden Anrufungen, die ihr im Studium begegnen, vielfach durch Dozent*innen, ist es ihr möglich, diese abwertende, hierarchisierende Adressierung abzulehnen, sich davon abzugrenzen und sie umzudeuten. Eine dieser ermächtigenden Anrufungen wird in der folgenden Interviewsequenz deutlich, als Miriam auf die Nachfrage, ob es Dozent*innen gäbe, die für sie eine wichtige Rolle gespielt hätten, mit folgender Erzählung antwortet:

„Und der wusste auch also der war mein Zweitbetreuer bei der Bachelorarbeit der wusste direkt meinen Namen. Das war halt ich ha_ ich war nur bei ihm in der Bachelorarbeitssprechstunde und zwei Mal und hab ihm meine Arbeit vorgelegt und vorher hatte ich eigentlich keinen Kontakt zu ihm [...] Und danach bin ich zwei Semester später sogar erst in ein Seminar zu ihm und er war so ‚Ja Miriam du bist dran‘ und es war so ‚Was? Ich? Moment /ist hier vielleicht noch jemand anders der so heißt?‘ ((lachend))/“ (Interview Miriam).

Durch diese explizite anerkennende Anrufung vollzogen durch die namentliche Ansprache, erfährt Miriam sich als anerkennbare Studentin, als legitime angehende Akademikerin. Denn die Kenntnis ihres Namens ist geknüpft an ihr akademisches Produkt, ihre Bachelorarbeit, die in Erinnerung geblieben ist. Miriam erlebt das als durchaus herausragend: Nicht nur ist es nur der Zweitbetreuer, sondern sie hatte bis auf zwei Sprechstundenbesuche eigentlich keinen Kontakt zu ihm, und die Interaktion findet beinahe ein Jahr nach diesen Begegnungen statt. Dass sie dennoch erkannt und damit anerkannt wird, eröffnet Handlungsspielraum als Wissenschaftlerin, welcher ihr in der Szene zuvor abgesprochen wurde. Miriam wird über diese Anerkennungserfahrung „nicht nur als *jemand* angerufen und im sozialen Raum positioniert“ – hier der Universität – „sondern erlernt sich selbst in diesen Akten, weil jeder Selbstbezug immer über andere und anderes vermittelt ist [...]“ (Ricken 2013, S. 91). Die Adressierung, hier als direkte Ansprache durch einen Professor, wird damit zum zentralen Mechanismus von Anerkennung, und etabliert ein spezifisches, hier ermächtigendes, Verhältnis zwischen Ansprechendem und Angesprochener.

Autoethnographisches Schreiben: Habituelle Ambivalenzen

Bei dem zweiten empirischen Fragment handelt es sich um Auszüge autoethnographischer Notizen, angefertigt von Veronika, Studentin der Bildungswissenschaft, als diese über die vorlesungsfreie Zeit im Sommer bei ihren Eltern war. Fünf unterschiedlich lange Einträge geben einen Einblick in die Unternehmungen, den Tagesablauf und die Gefühls- und Gedankenwelt der Verfasserin. Veronika ist 26 Jahre alt, vor sieben Jahren aus einer deutschen Kleinstadt im Süden nach Wien gezogen und steht kurz vor Abschluss ihres Masterstudiums. Ihre Eltern haben beide keinen Hochschulabschluss. Sie wurde angefragt, über Erlebnisse im Kontext von „Nach-Hause-Kommen“ zu schreiben mit dem Hinweis, dass sie damit ein sich im Entstehen befindendes Forschungsprojekt unterstützen würde. Dabei erhielt sie die Anleitung, so ausführlich wie sie möchte Ereignisse, Gedanken, Gefühle aufzuschreiben und diese optional auch selbst zu analysieren bzw. sozialwissenschaftlich einzuordnen.

Das „Heimkommen“, wie Veronika es bezeichnet, ist dabei von einer Vielzahl von Ambivalenzen durchzogen. Das prägende Thema ihrer Notizen kommt in folgendem Satz zum Ausdruck, den sie am dritten Tag notiert:

Ich versuche auch mein eigentliches Leben mit meinem Vergangenen zu Hause zu verbinden.

Das Elternhaus ist ein Ort geworden, an dem es keine Aufgabe mehr für sie gibt, sie wird nicht gebraucht, fühlt sich überflüssig. Auch gibt es keinen Raum mehr für sie, sie muss im Wohnzimmer schlafen, vermisst die Privatsphäre, liegt für alle sichtbar ‚im Weg rum‘.

Heimkommen. Zuerst hatte ich das Gefühl von Leere und Orientierungslosigkeit. Dieses Gefühl hatte ich letzten Herbst bereits einmal. Alle anderen (Familienmitglieder) hatten ihre Aufgaben und etwas zu tun. Ich nicht.

Gerade vor dem Hintergrund des Habitus der Notwendigkeit (Bourdieu 1982, S. 585) der Teil ihres ‚mitgebrachten‘ Herkunftshabitus ist, ist das für sie schwer zu ertragen. Sie selbst deutet das Gefühl der Nutzlosigkeit allerdings auf der Folie einer Stadt-Land-Differenz gewissermaßen genau andersherum: Ihre erworbene Identität als Städterin und die damit verbundene Gewöhnung an Schnelllebigkeit und Hektik seien es vermutlich, die sie die Ruhe nicht genießen lassen können. Die häufige Beschreibung von sich selbst als ‚Stadtmensch‘ verstehen wir als eine wirkmächtige Selbstanrufung.

Veronika beschreibt, keine festen Aufgaben zu haben, dafür eine ruhige Umgebung sowie ihren Laptop und Uni-Unterlagen dabei, aber keinen Zeitdruck.

Eigentlich sollte sie sich dem freien Nachdenken, entspannten Lernen und den Themen widmen, die sie persönlich interessieren, dem auch abgesehen von dem etwas schlechterem W-LAN Empfang nichts im Wege steht. Doch etwas hindert sie daran, sie beschreibt es als „zu viel Zeit zum Nachdenken“, das zu einem „Grübeln“, verbunden mit negativen Emotionen, führt. Es zeichnet sich ab, dass sie den scholastischen Bildungsstil kognitiv als Ideal verinnerlicht hat, sie ihn jedoch in dem Moment, in dem sie ihn ausleben könnte, nicht genießen kann. Ist es die habituelle Prägung des Herkunftsmilieus, das dem nicht unmittelbar zweckgerichteten, freien Nachdenken entgegensteht und Schuldgefühle auslöst? Schuldgefühle sind in der gesamten Autoethnographie ein großes Thema. Die Frage von Gleichbleiben und Veränderung rahmen diese Schuldgefühle. „Die Gleiche“ geblieben sein wollen und doch Angst vor dem Stillstand der vor Ort Gebliebenen haben, und froh darüber sein, „andere Themen“ zu haben.

Beim „Heimatbesuch“ wird immer wieder das Gemeinsame betont, dabei verschwimmen zum Teil auch die Protagonist*innen, es bleibt unklar, wer alles zu dem „gemeinsam“ gehört oder auch wer das „wir“ ist, das teils aus unterschiedlichen Personen und Veronika selbst zu bestehen scheint. Die Wichtigkeit der Betonung des Gemeinsamen wird deutlich vor dem Hintergrund der dokumentierten Erfahrungen von Differenz und damit einhergehenden Schuldgefühlen.

Bei den Freund*innen, die auf dem Land, im Dorf geblieben sind, kann sie nicht mitreden, schreibt sie. Demonstrativ distanziert sie sich von deren Themen und markiert sie als „nicht ihre“ – was jedoch ihre Themen sind, erfährt man nicht. Wir lesen das als demonstrative Distanzierung und Vereindeutigung der Stadt-Land-Zugehörigkeits-Ambivalenz, bei der implizit die Stadt auch mit dem akademischen Leben an der Universität assoziiert ist:

[...] dass sich dennoch auch die Themen geändert haben (wer heiratet, wer bekommt ein Kind, wer hat einen Bauplatz bekommen) und eine persönliche Bestürzung darüber, weil dies nicht ‚meine Themen‘ sind und ich das auch nicht will.

Es stellt sich die Frage, weshalb diese deutlich formulierte Abgrenzung „Bestürzung“ auslöst. Warum ist diese Differenz schlimm? Verunsichert es sie in ihren Entscheidungen, stellt es Distanz zu den alten Freund*innen her? Ist sie traurig über die Lebensentwürfe der anderen? Hat sie Angst, dass sie verurteilt wird, da sie andere Ziele verfolgt? Wird sie zur Außenseiterin oder ‚Verräterin‘?

Im Text wird, wie eingangs zitiert, auf den „letzten Herbst“ verwiesen. Darüber, was im „letzten Herbst“ geschah, erfahren wir nicht viel. Nur, dass es wohl ein Wendepunkt gewesen sein muss, der mit negativen Gefühlen beim Heimatbesuch einherging. Es gab also eine Entwicklung hin zum jetzigen Zustand. Eine entfremdende Habitustransformation? In jedem Fall führt die innere Distanzierung durch andere Lebensgewohnheiten, Geschmäcker, Interessen,

Gefühle und moralische Regeln zu „Bestürzung“ und Schuldgefühlen. Diese Differenz war nicht schon immer gegeben, sondern ist Folge einer biographischen Entwicklung. Es liegt nahe, diese Entwicklung als habituelle Veränderung aufzufassen. Darauf, dass diese nicht nahtlos, ohne Brüchigkeit erfolgt ist, verweist die Notwendigkeit der eindeutigen Positionierung und Selbstvergewisserung. Gäbe es doch noch einen Weg ‚zurück‘ in diese Lebenswelt, die an anderer Stelle romantisiert wird, könnten die Themen doch auch wieder die „eigenen“ werden und man selbst mit solch einem Lebensentwurf glücklich? Die von Veronika beschriebenen Gefühle gegenüber einer bekannten Welt, die ihr fremd scheint, lassen sich mit Rahel Jaeggi als „Entfremdung“ im Sinne eines nicht gelingenden Aneignungsverhältnisses (Jaeggi 2005, S. 19) lesen, als „Indifferenz und Entzweiung, Machtlosigkeit und Beziehungslosigkeit sich selbst und einer als gleichgültig und fremd erfahrenen Welt gegenüber“ (ebd., S. 20). Veronikas Entfremdung gerät dabei besonders als (Beziehungs-)Verlust in den Blick, der sich im Verlust der gemeinsamen Themen und gemeinsamen Zukunftsvisionen – des Gemeinsamen an sich ausdrückt.

Auch aus tiefenhermeneutischer Perspektive erweist sich die Diskussion habitueller Ambivalenzen anhand Veronikas Autoethnographie als spannend. Sie zeigen sich teilweise genau an jenen Stellen in den Notizen, an denen diese inhaltlich thematisiert werden: In sprachlichen Inkonsistenzen und Brüchen, beispielsweise dem Wechsel in Dialektsprache oder der Verwendung von Sprichwörtern in anderer, vordergründig „falscher“ Weise. Dort macht sich, so könnte man sagen, der latente Sinn nach Alfred Lorenzer als eigenes nicht-sprachliches Sinnsystem sichtbar, „indem es den Gebrauch der Sprache stört“ (Haubl/Lohl 2017, S. 9).

Was wird deutlich in diesen ersten, sehr kurzen Einblicken in empirisches Material? Die biographischen Erzählungen, hervorgerufen durch narrative Interviews, eröffnen den Raum für subjektive Relevanzsetzungen von Anrufungen und Adressierungen im ‚gelebten Leben‘ und die Darstellung damit verbundener Erfahrungen – in der Erinnerung wendet sich die Biograph*in vergangenen Erlebnissen zu und vergegenwärtigt sie sich (vgl. Rosenthal 2005, S. 250). Diese Erinnerung wird aus dem Erfahrungsblickwinkel des Heute vorgenommen, der die Konstruktionsprozesse der Erzählung sowie die Auswahl von Erlebnissen formt. Autoethnographisches Vorgehen setzt ebenfalls das subjektive Erleben als Ausgangspunkt, die Autoethnograph*innen nehmen jedoch eine andere Perspektive auf dieses Erleben ein, die eine weitere Erkenntnismöglichkeit birgt. Die Hinwendung zu erfahrenen Anrufungen und dem Erleben von Affekten erfolgt über Methoden wie regelmäßiges Tagebuchschreiben potenziell aus einer Perspektive, die jener der konkreten Erlebnissituation näher ist, und demnach ‚ungefilterter‘ und weniger sequenziert geordnet auftritt. In einem dritten Verfahren, hier aus Platzgründen ausgelassen, kann über teilnehmende Beobachtung das machtvolle Anrufungsgeschehen durch die

Institution der Hochschule selbst und die darin eingelagerten Praktiken rekonstruiert werden.

In dem autoethnographischen, tagebuchartigen Text der Studierenden, die Phasen des längeren Aufenthalts an ihrem Heimatort und ihrem Herkunftsmilieu beschreibt, lassen sich Reibungspunkte aufgrund von habituellen Veränderungen erkennen und – was für uns von besonderer Relevanz ist – zum Teil auch Umgangsstrategien mit daraus entstehenden Herausforderungen ablesen. In biographisch-narrativen Interviews lassen sich Szenen und Räume bedeutsamer Anrufungen im Studium rekonstruieren, die auf ermächtigende, erniedrigende und ambivalente Adressierungen und schließlich – so unsere These – Formungen des Habitus verweisen. Diese Beispiele sollen verdeutlichen, worauf wir den Blick im Kontext der Beforschung von Aneignungsprozessen von Habitus richten und welche Themen unter verschiedenen methodischen Zugriffen relevant werden.

Ausblick

Der vorliegende Beitrag stellte eingangs die Frage, wie sich Aneignungsprozesse eines ‚akademischen Habitus‘ beforschen lassen. Dafür wurden theoretische Grundlagen kombiniert und ein komplexes methodologisches Design vorgestellt. So konnte gezeigt werden, dass sich die Frage nach Prozessen der Aneignung eines akademischen Habitus in ihrer Komplexität nur über ein vielschichtiges, exploratives empirisches Vorgehen bearbeiten lässt. Der Fokus auf Adressierungsgeschehen eröffnet die Perspektive auf widersprüchliche, spannungsvolle diskursive Anrufungen, die letztlich zu der Modifizierung habitueller Muster beitragen.

„Bleib, wie du bist, auch wenn sie sagen, dass du nichts bist“ – das titelgebende Zitat ist eine popkulturelle Referenz, ein diskursives Beispiel, das wir aufgrund seiner doppelbödigen Anrufung gewählt haben. Zum einen bezieht es sich – manifest – auf den Glauben an sich selbst, auf die Widerständigkeit, den eigenen Wert und die Möglichkeit ‚es‘ schaffen zu können, auch wenn einem von außen bestimmte Fähigkeiten und Perspektiven abgesprochen werden. Es schwingt aber noch eine zweite Botschaft mit: ‚Du sollst bleiben wie du bist – nämlich nichts‘. Sagen ‚sie‘, die Herrschenden und die bestehenden Machtstrukturen. Das ‚Du‘ soll letztlich doch an seinem Platz, in ausreichend weitem Abstand bleiben, dabei bestenfalls aber an das meritokratische Prinzip, an eine Aufstiegschance glauben und seine Lage nicht reflektieren können. Diese ambivalenten Anrufungen, die Studierenden im Kontext der Hochschule begegnen, sind für eine verschränkte Habitus- und Adressierungsanalyse von besonderem Interesse. So ist Miriam an ihrem universitären Arbeitsplatz willkommen, wie sie eben ist: Als Studentin mit begrenztem Handlungsspielraum – nichts. Auf diese Position wird sie festgelegt

und reduziert. Veronika kämpft damit, nicht geblieben zu sein, ‚wie sie ist‘, und dem ambivalenten Wunsch, ‚mehr‘ zu sein als ‚nichts‘.

Letztendlich steht die Frage, welche Szenen, Räume, Erlebnisse dazu führen können, dass diskreditierende, verunsichernde Anrufungen abgelehnt werden können, und welche Situationen bestärkende, ermächtigende Anrufungen ermöglichen. Ob und wie sich ausgehend von diesen Räumen emanzipatorische Interventionsstrategien ableiten lassen, die der hochschulischen (Re-)Produktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse entgegenwirken können, wird uns im weiteren Verlauf des Projekts beschäftigen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Althusser, Louis (1977 [1970]): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Anmerkungen für eine Untersuchung*. In: Ders. (Hrsg.): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA, S. 108–153.
- Amann, Klaus/Hirschauer Stefan (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm*. In: Dies. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Bourdieu, Pierre (1973): *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. In: Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (Hrsg.): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–137.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14 (2), S. 199–219.
- Bremer, Helmut (2016): *„Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen*. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 69–96.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): *Noch einmal: Körper und Macht*. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 52–67.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): *Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung: Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive*. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 25–67.
- Dausien, Bettina (2017): *„Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven*. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
- Denzin, Norman K. (2013a): *Ninth International Congress of Qualitative Inquiry*. University of Illinois at Urbana Champaign. icqi.org/wp-content/uploads/2013/04/QI2013-Final-Program-042413.pdf (Abfrage: 30.03.2020).

- Denzin, Norman K. (2013b): *Interpretive Autoethnography*. Thousand Oaks: Sage.
- Düttmann, Alexander García (1997): *Zwischen den Kulturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2014): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin, Berlin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur P. (2010): *Autoethnography: An Overview*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 12 (1). www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095#g2 (Abfrage: 18.03.2020).
- Haubl, Rolf/Schüle, Johann August (2016): *Psychoanalyse und Gesellschaftswissenschaften. Wegweiser und Meilensteine eines Dialogs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haubl, Rolf/Lohl, Jan (2017): *Tiefenhermeneutik als qualitative Methode*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jaeggi, Rahel (2005): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt am Main: Campus.
- King, Vera (2014): *Pierre Bourdieu als Analytiker des Sozialen. Methodologische und konzeptionelle Bezüge zur Psychoanalyse sowie sozialpsychologische Perspektiven im Werk Bourdieus*. In: *sozialersinn* 15 (1), S. 253–278.
- Klein, Regina (2009): *Tiefenhermeneutische Analyse*. www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/klein_tiefenhermeneutik.pdf (Abfrage: 18.03.2020).
- Klein, Regina (2017): *Tiefenhermeneutik. Eine reflexive Kritik der Macht*. In: Hesel, Denise/Iltzsch, Robin/Rojon, Olivier/Rüppel, Jonas/Uhlig, Tom David (Hrsg.): *Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–225.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen u. a.: Budrich.
- König, Hans-Dieter (2000): *Tiefenhermeneutik*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 556–569.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): *Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften*. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): *Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim und München: Juventa, S. 159–187.
- Lorenzer, Alfred (1970): *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ricken, Norbert (2013): *Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse*. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): *Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung*. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Winter, Rainer (2010): *Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung [41 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 7. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1583/3083 (Abfrage: 31.3.2020).

Die fachwissenschaftliche Anrufung einer milieuspezifischen Klientel. Zur Passung von Studierenden und Studienfach am Beispiel des Elitenetzwerks Bayern

Katja Klebig

Die soziale Herkunft beeinflusst die Lebenschancen in unserer Gesellschaft vielfach. Gerade im Bildungssektor wird regelmäßig ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft einer Person und der Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten Bildungsweg einzuschlagen, herausgearbeitet (z. B. Müller/Pollak 2010; Vester 2009). Wird der Hochschulabschluss im Fünfklassenschema von Rehbein et al. betrachtet, ist festzustellen, dass trotz allgemeiner Bildungsexpansion lediglich 2 % der Mitglieder der beiden niedrigsten Klassen diesen erwerben (vgl. ebd. et al. 2015, S. 38).

Für Menschen aus niedrigeren sozialen Klassen, die es durch den „Bildungstrichter“ (Middendorff et al. 2013, S. 110–112) geschafft haben, wurde gleichzeitig gezeigt, dass es Unterschiede in der Beteiligung zwischen Universität und Fachhochschule (vgl. z. B. Hartl 2015) aber auch innerhalb einer Institution im Vergleich einzelner Fachwissenschaften gibt (vgl. Alheit 2016; Bülow-Schramm 2016). Damit hat die soziale Herkunft einen weitreichenden Einfluss auf den Besuch von Bildungsinstitutionen allgemein und schlägt sich konkret als Sortierungsmechanismus innerhalb der Institution bei der Fachwahl nieder.

Aber wie kommt es zu diesem Zusammenhang? Welche Faktoren und Mechanismen geben den Ausschlag für Vorlieben bei der Wahl einer Studienrichtung? Oder aber muss gefragt werden, ob die Fachwissenschaften oder Studiengänge durch die Art ihrer Wissensaufbereitung und allgemeinen Ausrichtung selbst für eine Begünstigung bestimmter Herkunftsgruppen oder Milieus sorgen?

Diesen Fragen nähert sich der vorliegende Artikel über die Untersuchung bildungshabituelier¹ Muster von sogenannten bayerischen Elitestudierenden und ihrer Passung zu den von ihnen angewählten Masterstudiengängen.²

1 Bei der Untersuchung des Bildungshabitus stehen bildungsbezogene Themen im Mittelpunkt (vgl. Nierstradt/Ricken 2014) (siehe Kap. 3).

2 Der Beitrag bezieht sich dabei auf Untersuchungsergebnisse der Doktorarbeit *Stratifikatorische Differenzierungen im Feld von elitären und regulären Studiengängen am Beispiel des Elitenetzwerks Bayern*, die 2019 an der Universität Halle eingereicht wurde.

1 Bildungsort Familie

Familie ist ein Bildungsort (vgl. Büchner/Brake 2006), an dem bestimmte Bildungspräferenzen von Generation zu Generation vermittelt und somit zum Gestaltungshorizont für den eigenen Bildungsweg werden, auch ohne dass sich die Heranwachsenden dessen bewusst sind. Zugleich wird Bildung zur Strategie der sozialräumlichen Platzierung (vgl. Vester 2009). Das Einschlagen eines höheren Ausbildungswegs geht in der Regel nicht mit einer Abkehr von den familiären Berufstraditionen oder einem gesellschaftlichen Aufstieg einher. Häufig sind diese höheren Ausbildungswege Ausdruck eines Umbaus des Arbeitsmarktes oder einer Umstellung im (Aus-)Bildungssystem (vgl. z. B. Stock 2017),³ die eine Neuausrichtung oder Transmission individueller Bildungsstrategien notwendig machen (vgl. z. B. für ostdeutsche Biographien nach 1989 Zierke 2016). *Aber warum schließen Kinder an elterliche (Aus-)Bildungstraditionen an?*

Die soziale Praxis des Menschen ist Ergebnis seiner Eingebundenheit in sozialräumliche Strukturen, die den Menschen situieren und den Rahmen seiner Handlungsmöglichkeiten aufspannen. Im hier verfolgten Ansatz werden die eingenommenen Positionen von der Person verinnerlicht und beeinflussen als Habitus die Art des Denkens und Handelns maßgeblich (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu 1980, S. 97–102). Der „*Habitus* bezeichnet die ganze innere und äußere Haltung eines Menschen. Er äußert sich im Geschmack, in der Mentalität und in der ‚Ethik der alltäglichen Lebensführung‘, der das praktische Handeln folgt“ (Vester et al. 2001, S. 24, Hervorhebungen im Original). Er entsteht in den Akteur*innen über die Einverleibung der gesellschaftlichen Strukturen, in die sie eingebunden sind, was zur Anerkennung und Reproduktion dieser Strukturen führt (vgl. Bourdieu 1987, S. 277–297). Erving Goffman beschreibt als „sense of ones place“ (vgl. 1951, S. 297), dass jede Person ein Gespür für den eigenen Platz innerhalb der Gesellschaft besitzt und sich danach verhält. Daran anschließend umfasst der Habitus spezifische Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata der eigenen sozialen Lage und des als individuell verstandenen Verhaltens.

Die Familie ist dabei der Ort, an dem die Aneignung eines Habitus angestoßen wird. Der elterliche Habitus ist das Denk- und Bewertungsschema, welches den Heranwachsenden vorgelebt und von ihnen als bestimmte Art der Betrachtung von Welt angeeignet wird. Spätere eigene Sozialkontakte zeigen eine soziale Nähe zu den elterlichen Habitusmustern, da die Ähnlichkeit mit einem impliziten Verstehen des Standpunkts der oder des Anderen einhergeht. Dadurch wirkt die familiäre soziale Verortung in der Gesellschaft in doppelter Weise auf

3 Als ein Beispiel können hier die Ingenieurwissenschaften herangezogen werden. Bis in die 1970er Jahre war es möglich, über eine Ausbildung an einer Fachschule ein Ingenieur-zertifikat zu erwerben. Durch die Akademisierung der Ausbildung wurde anschließend der Besuch einer Fachhochschule oder Universität zur Voraussetzung für das Zertifikat.

die Kindergeneration: Die Ressourcenlage⁴ innerhalb der Familie schafft Ermöglichungshorizonte beim Zugang zu sozialen Positionen und die „kulturelle Praxis der Familie“ (Baumert et al. 2003, S. 68, zit. nach Niestradt/Ricken 2014, S. 102) befördert eine bestimmte Art der Weltanschauung, die das eigene Denken maßgeblich prägt und zumeist an familiäre (Bildungs-)Tradition anschließt (vgl. ebd.).

2 Habitus, Studierende und das fachwissenschaftliche Studium

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass das Habituskonzept bei der Analyse von Studierenden häufiger zur Anwendung kam. Aus Platzgründen wird nur ein Auszug vorgestellt.

1964 veröffentlichten Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron eine Untersuchung zu Studierenden in Frankreich, die u. a. herkunftsbedingte Ungleichheiten beim Zugang zu universitärer Bildung herausarbeitet. Studierende gehobener Herkunftsgruppen seien besser auf höhere Bildungswege vorbereitet, da sie eine größere soziale Nähe zur Institution mitbringen (vgl. Bourdieu/Passeron 2007, S. 45–48), was es ihnen erleichtere, die abverlangten Praktiken des erfolgreichen Studierens hervorzubringen. Die Eltern haben vielfach selbst bereits höhere Bildungswege absolviert und würden den Kindern vermitteln, worauf es im Studium ankomme (vgl. ebd., S. 24 f.). Gleichzeitig stelle die Gestaltungsfreiheit des universitären Alltags oftmals eine Hürde für Studierende niedriger Herkunftsgruppen dar (vgl. ebd., S. 45–48), da sie mit ihren vor allem berufspraktischen Vorstellungen eine geringere Anschlussfähigkeit besäßen (ebd., S. 87 f.). Die soziale Distanz zu den erwarteten Arbeitstechniken und universitären Organisationslogiken trage, prozentual gesehen, zu einer Abdrängung dieser Herkunftsgruppen von freien und prestigereichen Berufsgruppen bei (vgl. ebd., S. 17 f.).

Steffani Engler arbeitet verschiedene verinnerlichte Dispositionen von Studierenden der Rechts-, Ingenieurs- und Erziehungswissenschaften heraus, die sich in unterschiedlichen fachkulturellen und geschlechtsspezifischen Handlungsmustern abzeichneten (1993). Vor allem die Studienfachwahl spiegele abweichende Vorlieben wider, die auf unterschiedliche Herkunftsgruppen sowie geschlechtliche Differenzen zurückzuführen seien. Sie sei Ausdruck einer bestimmten fachspezifischen Kultursozialisation, die sich in der Gestaltung des alltäglichen Lebens äußere (vgl. ebd.).

4 Bourdieu spricht von Kapitalien, die über ein rein ökonomisches Verständnis hinausgehen (vgl. Bourdieu 2005).

Eine Untersuchung der Lebens- und Studiensituation von Ingenieurstudierenden an einer Fachhochschule hat ergeben, dass sich die Studierendenschaft hinsichtlich ihrer Milieuverortung sowie ihrer sozialen Lage unterscheiden lässt (vgl. Reinhardt 2020). Die Studierenden seien der gesellschaftlichen Mitte zuzuordnen. Mitglieder der höheren Lagen⁵ seien selbstbewusster und selbstsicherer im Umgang mit Bildung, wohingegen sich Studierende niedrigerer sozialer Lagen in einer individuellen Aufstiegsbewegung befänden, was sich in Unsicherheiten mit dem Bildungsgeschehen an der Hochschule äußere. Die ökonomisch orientierte Fraktion zeige sich statusorientiert, wodurch Bildung von dieser Gruppe nicht zum Selbstzweck betrieben werde. Studierende aus den auf Selbstbestimmung ausgerichteten Fraktionen seien hingegen gemeinschaftlich orientiert und strebsamer (vgl. ebd., S. 86–90).

Die hier vorgestellten Studien zeigen auf, dass Studierende unterschiedlicher Herkunftsgruppen unterschiedliche Bildungsaspirationen besitzen, die in der Regel auf unterschiedliche Berufsgruppen und -profile vorbereiten.

Die Fachwissenschaften selbst weisen in der Art ihrer Wissensaufbereitung und -organisation Differenzen auf (vgl. Becher/Trowler 2001), die sich anhand von zwei Hauptdifferenzierungslinien unterscheiden: Die Wissensform unterteile sich in *hart*, auf überprüfbare Gesetzmäßigkeiten und Kausalitäten beruhend, und *weich*, auf das verstehende Nachvollziehen und die perspektivische Interpretation ausgerichtet. Die Wissensorganisation sei als *rein*, was sich auf die Analyse wissenschaftlicher Grundlagen bezieht, oder *angewandt*, was die Problemlösung vor dem Hintergrund ihrer Anwendungsorientierung charakterisiert, beschreibbar (vgl. ebd., S. 181–183). Peter Alheit greift diese Gegensatzpaare auf und fasst sie zu einer Heuristik der Fachkulturen zusammen. Unter der Hinzunahme des bourdieuschen Paradigmas des sozialen Raums kreiert er einen *sozialen Raum der Fachkulturen* (vgl. 2014; 2016). Aus Interviews mit Fachwissenschaftler*innen werden habituelle Grundmuster herausgearbeitet, die mit den wissenschaftseinordnenden Gegensatzpaaren von Tony Becher und Paul Trowler (2001) korrespondieren und sozialräumlich verortet werden können (vgl. Alheit 2014; 2016).

Offen bleibt bisher jedoch weitgehend, ob die von Fachwissenschaftler*innen erwarteten Habitusstrukturen in einem Zusammenhang mit den studentischen Habitusstrukturen stehen. Die Untersuchung von Max Reinhardt (2020) legt nahe, dass ein fachwissenschaftliches Studium mit verschiedenen studentischen Habistypen und entsprechenden Milieus korrespondieren könne.

5 Lagen strukturieren den sozialen Raum vertikal, Fraktionen fächern ihn horizontal auf (vgl. Vester et al. 2001, S. 26–32).

3 Das Forschungsdesign und analytische Vorgehen

Zur Untersuchung von studentischen Habitusstrukturen und fachwissenschaftlich konstruierten Vorstellungen über die passenden Studierenden wurden vier Studiengänge des Elitenetzwerks Bayern⁶ und ihre Partizipierenden explorativ erkundet. Um herauszuarbeiten, ob sich sogenannte Elitestudierende von anderen Studierenden unterscheiden, wurden ebenfalls Studierende aus regulären Studienangeboten an denselben Universitäten mit ähnlicher fachwissenschaftlicher Ausrichtung interviewt. Zur Herstellung einer Vergleichbarkeit in der Interpretation wurden lediglich Bildungsinländer*innen berücksichtigt. Konkret standen dabei folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt: 1. Welche bildungsbezogenen Habitusmuster sind bei den Studierenden zu finden?⁷ und 2. Wen konstruieren die Elitestudiengänge durch ihre Selbstdarstellung als potentielle Teilnehmer*innen? Beide Fragen wurden mit der rekonstruktiven Methode der Habitus-Hermeneutik (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013) anhand themenzentrierter Interviews qualitativ beforscht. Dabei wurde 13 Studierende aus elitären und acht Studierende aus regulären Studiengängen interviewt. Zusätzlich wurde in den vier ausgewählten Elitestudiengängen jeweils ein*e Studiengangsverantwortliche*r befragt. Aus den Interviews wurden interpretativ Habitus syndrome herausgearbeitet. Dazu wurden die Interpretationslinien zu Elementarkategorien verdichtet, die jeweils einen Habituszug beschreiben (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, S. 161–167). Aus der Gegenüberstellung dieser Züge ergaben sich Gegensatzpaare, die eine sozialräumliche Verortung der jeweiligen Profile ermöglichten (ebd., S. 167–170).

Im Fokus der Studierendeninterviews stehen bildungsbezogene Themen wie die Bildungslaufbahn, die Intention zum Studium, berufliche Zukunftserwartungen, das Erleben des Studienalltags, eventuell vorhandene Supportfiguren und ihre spezifische Aufgabe sowie die Rolle der eigenen Familie. Die Interviews mit den Studiengangsverantwortlichen thematisierten den Aufbau des Studiengangs, die Ausbildungsziele, die Zugangsvoraussetzungen, die Besonderheiten des Studiengangs im Vergleich zu nicht elitären Programmen sowie

6 Das Elitenetzwerk Bayern ist ein von der Bayerischen Landesregierung initiiertes Förderprogramm für Talente im wissenschaftlichen Feld (vgl. Elitenetzwerk Bayern 2018). Die Elitestudiengänge sind ein Teilprojekt, bei dem es sich um spezielle, zeitlich begrenzt finanziell geförderte Studienangebote an den öffentlichen Universitäten handelt, die „besonders motivierten und leistungsfähigen Studierenden hervorragende Bedingungen“ (ebd.) bieten und das reguläre Studienangebot erweitern. Das Elitenetzwerk Bayern unterteilt seine Studiengänge in vier Wissensbereiche, aus denen jeweils ein Studiengang untersucht wurde.

7 Differenzierungen, die auf die Kategorie Geschlecht zurückzuführen sind, wurden in dieser Arbeit nicht betrachtet.

die Anforderungen, die für den erfolgreichen Abschluss des Studiums erfüllt werden müssen.

Am Ende wurden die studentischen Habitusmuster zu den habituellen Studiengangsstrukturen ins Verhältnis gesetzt, um Aussagen über die Passfähigkeit ableiten zu können. Dabei muss einschränkend erwähnt werden, dass es sich bei den Studiengängen um Masterprogramme an öffentlichen Universitäten handelt. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass bereits im Bachelor eine fachwissenschaftliche Sozialisation stattgefunden hat, die von den Masterstudierenden erfolgreich durchlaufen wurde.

4 Eine kurze Charakterisierung der bildungsbezogenen studentischen Habitusmuster

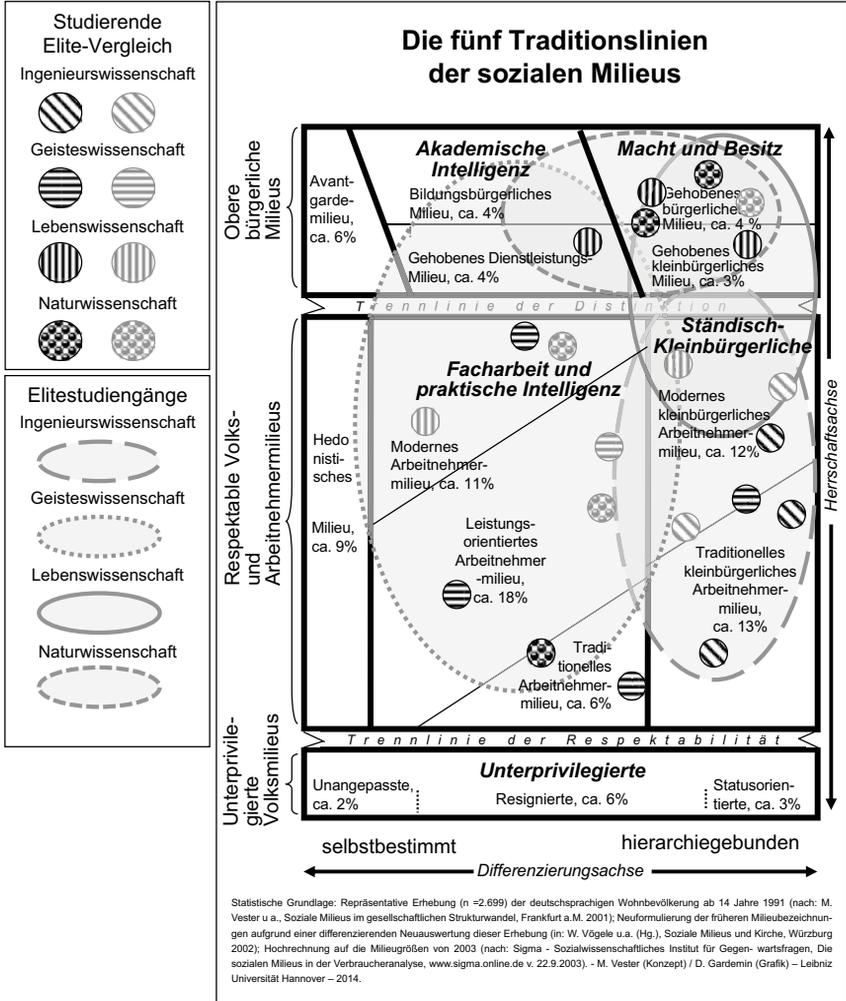
Die 21 Studierenden konnten vorrangig vier Habitusmustern zugeordnet werden, die ich wie folgt betitelt habe: *Renommee und Exklusivität*, welches sich am ökonomisch orientierten Pol innerhalb der oberen gesellschaftlichen Klasse befindet; *abgesicherter Status*, was am ökonomisch ausgerichteten Pol der Mittelklasse zu platzieren ist; *Leistung und Interesse* ist dem gegenübergestellt und der eigenverantwortungsbetonenden Mitte zugeordnet; sowie die *echten Bildungsaufsteiger*innen*, die sich als untere Fraktion über die gesamte gesellschaftliche Mittelklasse erstreckt:

Renommee und Exklusivität

Die Studierenden in diesem Muster zeigen sich sehr selbstsicher im Umgang mit den Bildungsanforderungen. Ihre Eltern haben bereits höchste Bildungsabschlüsse erworben, so dass sie den Heranwachsenden nicht nur Wissen über die Erwartungen der jeweiligen Bildungsinstitution vermitteln, sondern sie ebenfalls eine soziale Nähe zu höchsten Bildungswegen aufweisen (vgl. Bourdieu/ Passeron 2007, S. 24 f.; 58–60). Darüber hinaus zeigen sich individuelle Bildungswege in besonderen Lernumgebungen, wie längerfristige Sprachaufenthalte im Ausland während der Schulzeit oder Abkürzungsmomente trotz Fachhochschulreife an die Universität über einen Auslandsbachelor. Diese Förderungsmomente werden jedoch verkannt. Die Studierenden rationalisieren ihren Bildungsweg funktional als selbstgetroffene Entscheidung.

Sie streben hohe Berufspositionen an, jedoch nicht in den elterlichen Berufsgruppen. Es wirkt, als wollten sich die Studierenden dadurch in gewisser Weise emanzipieren, um weniger Vergleichsmöglichkeiten zum elterlichen Bildungsweg zu bieten. Dennoch ist es ihnen wichtig, den familiären Status zu konservieren, wozu sie Bildungsangebote nutzen. Bildung wird dadurch Mittel zum Zweck und

Abbildung 1: Verortung der Studierenden in den sozialen Milieus



erhält einen funktionalen Eigenwert. Sie grenzen sich distinktiv von anderen und vor allem Leistungsschwächeren ab, ohne dabei ihre eigene gesellschaftliche Startposition und die damit verbundenen Privilegien zu reflektieren.

Abgesicherter Status

Die Studierenden in dem Muster der ökonomisch ausgerichteten Fraktion der gesellschaftlichen Mitte zeigen sich unsicher im Umgang mit den Anforderungen des akademischen Feldes, weshalb ihnen ein strukturiertes Studium

mit klaren Vorgaben und Anforderungen wichtig ist. Sie haben ihr Studienfach gewählt, weil es ihnen eine gehobene Berufsposition, verbunden mit gehobenen Verdienstmöglichkeiten verspricht und somit eine gewisse Sicherheit bietet, den familiären Status zu reproduzieren, dem sie sich verpflichtet fühlen. Um diesen zu erreichen, arbeiten sie fleißig die an sie gestellten Aufgaben ab. In den höheren Lagen orientieren sie sich dabei an den elterlichen Bildungstiteln und Berufen. In den niedrigeren Lagen werden höhere Bildungslaufbahnen und andere Berufsgruppen im Vergleich zur Elterngeneration verfolgt, worin sich eine bildungsbezogene Umstellungsstrategie zur Statuskonservierung offenbart (vgl. Zierke 2016). Deshalb machen die Studierenden ihre Entscheidungen eher vom jeweiligen Output in Bezug auf das Konkurrent*innenfeld als von ihren eigenen Vorlieben abhängig. Sie haben kein Problem mit Hierarchien und nehmen Menschen mit höheren Titeln als über ihnen stehend wahr, was die Autorität, welche Lehrenden zugedacht wird, unterstreicht (vgl. Reinhardt 2020, S. 86 f.).

Leistung und Interesse

Die Studierenden aus der Fraktion der Mitte, die ihre Eigenverantwortlichkeit bei der Bildungs- und Lebensgestaltung betonen, wählen ihr Studienfach bezogen auf die eigene Interessenslage. Bildung eröffnet ihnen dabei die Möglichkeit, in einem für sie relevanten Feld zu arbeiten und damit einen Beitrag für das gesellschaftliche Miteinander zu leisten. In ihrer Bildungslaufbahn kann es schon einmal sogenannte Misserfolge wie Klassenwiederholungen oder Studiengangswechsel geben, die sie jedoch problemlos verkraften und nicht von ihren Zielen abbringen. Mit den Anforderungen des akademischen Feldes gehen sie souverän um, da sie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen gut einzuschätzen wissen. Ihr fachliches Interesse sorgt für eine große Leistungsbereitschaft im Studium. Gleichzeitig sammeln sie erste berufliche Erfahrungen im gewünschten Feld über Praktika und Nebentätigkeiten. Dennoch ist es ihnen wichtig, neben dem Studium einen Ausgleich zu haben, was teilweise zu einer funktionalen Trennung von Beruf/Studium und Privatem führt. Ihre Lebenswegentscheidungen treffen sie selbst, wobei die Eltern beratend hinzugezogen werden. In der Regel besitzt ein Elternteil einen Hochschulabschluss und ist in einer ähnlichen Berufsgruppe oder zumindest in dem von den Befragten angestrebten beruflichen Feld tätig.

Echte Bildungsaufsteiger*innen

Studierende in diesem Muster, was sich in den unteren Lagen über die gesamte gesellschaftliche Mitte erstreckt, sind im Vergleich zur Elterngeneration mehrere Bildungsstufen aufgestiegen. Sie befinden sich in einem individuellen

Aufstiegsprozess und werden sich bei erfolgreichem Abschluss auf einer höheren sozialen Position als die Eltern im gesellschaftlichen Raum platzieren, so dass nicht von einer bildungsbezogenen Umstellungsstrategie zur Statuskonservierung gesprochen werden kann. Dies hat weitreichende Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn der Studierenden. Die Eltern verstehen das Bildungsstreben ihrer Kinder nicht, was sich als behindernder Effekt auf den Bildungsweg auswirken kann, wenn z. B. trotz gymnasialer Empfehlung erst die Haupt- und anschließend die Realschule ausgewählt wird. Dadurch müssen die Studierenden sich ihre Bildungsräume gegen das elterliche Unverständnis schaffen und zum Teil längere Bildungswege in Kauf nehmen, um an die Universitäten zu gelangen. Sie benötigen beispielsweise Lehrer*innen oder Dozent*innen, die als Supportfiguren oder Gatekeeper*innen fungieren und sie zu höheren Bildungswegen ermuntern. Die Supportfiguren vermitteln den Studierenden Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, was die Unsicherheiten mit den Anforderungen der Bildungsinstitutionen abfedert. Die bildungsbezogene oder berufliche Zukunft wird Schritt für Schritt geplant, da sie sich unsicher sind, ob sie die nächste Stufe bewältigen. Teilweise entziehen sie sich den Spielregeln des akademischen Feldes, was sich z. B. in ihrem einerseits einfachen, von Dialekt und andererseits von Fachbegriffen durchzogenen Sprachstil oder aber in der unkonventionellen und eigenen Art der Aufgabenbewältigung widerspiegelt.

5 Das Elitenetzwerk Bayern, Fachkultur und Passung

Alle untersuchten Studiengänge befanden sich zum Beginn der Beforschung in einer aktiven Förderphase durch das Land Bayern. Sie erhielten zusätzliche Gelder neben den auf den aktuellen Immatrikulationszahlen beruhenden Sockelbeträgen. Von den Mitteln wurden Softskill-Veranstaltungen zur beruflichen Orientierung, Exkursionen und Verwaltungsstellen für studentische Belange realisiert. Mittlerweile befinden sich die ausgewählten Studiengänge nicht mehr in der finanziellen Förderung. Dennoch werden sie als Elitestudiengänge weiterbetrieben. Das heißt, dass die Universitäten sich freiwillig verpflichtet haben, die hohen Standards fortzuführen.

In der Selbstbeschreibung richten sich die Elitestudiengänge an „besonders motivierte[n] und leistungsfähige[n] Studierende[n]“ (Elitenetzwerk Bayern 2018), denen sie durch eine „sehr gute und intensive fachliche Betreuung [...] einen frühen Einstieg in die Forschung oder praxisnahe Vorbereitung auf Führungspositionen in der Wirtschaft [ermöglichen wollen]. [...] Sie bieten ein anspruchsvolles, nach internationalem Maßstab exzellentes Lehrangebot auf der Grundlage neuer interdisziplinärer Konzepte und mit hoher Betreuungsdensität“ (ebd.). Was das für die Teilnehmer*innen bedeutet, wird im Folgenden für jedes Programm erläutert.

Naturwissenschaft

Zur klassischen Klientel des Elitestudiengangs gehören Studierende der oberen gesellschaftlichen Klasse. Denn die thematische Spezialisierung im Programm begünstigt Studierende, die vermittelt über die Eltern eine gehobene Startposition im Bildungsprozess aufweisen und sich durch eine gezielte Förderung früh thematisch fokussieren können. Der starke Forschungsbezug und die internationale Ausrichtung des Programms sowie die Betonung guter Noten im Auswahlprozess bevorzugen potentielle Teilnehmer*innen, die eine soziale Nähe zur Institution aufweisen und selbstbewusst mit den Anforderungen im akademischen Feld umgehen (vgl. Bourdieu/Passeron 2007, S. 58–60). Die freie Studiengestaltung hält aber auch Anreize zur eigenständigen und interessen-geleiteten Studienorganisation für Studierende aus der eigenverantwortungs-betonenden Mittelklasse bereit, die sich jedoch aufgrund der theoretischen Ausrichtung und der thematischen Enge weniger für das Thema allgemein interessieren. Sie sind lediglich im Vergleichsstudiengang unter den Befragten zu finden, was sie damit begründen, dass das reguläre Angebot praktischer ausgerichtet ist.

Eine Besonderheit des Studiengangs stellt der Studiengangskoordinator dar. Er kümmert sich nicht nur um die Organisation des Curriculums, sondern kennt die Studierenden persönlich mit Namen und weiß meist etwas Charakteristisches zu jeder Person. Das schafft eine persönliche Identifikation mit dem Studienprogramm, die durch die vielen Vergemeinschaftungsangebote wie Exkursionen, Kneipenabende und Weihnachtsfeiern verstärkt wird. Dadurch wird ein Raum für kollektive Bewältigungsstrategien geschaffen, der den echten Bildungsaufsteiger*innen eine Orientierungshilfe bieten kann, was sich auch empirisch zeigt. Neben den Studierenden aus dem Muster *Renommee und Exklusivität* wurde ein Studierender der *echten Bildungsaufsteiger*innen* interviewt. Er hat sich schon früh in der Schule für dieses Thema interessiert und sich, gefördert durch seinen Fachlehrer, tiefgehend mit den Inhalten auseinandergesetzt.

Lebenswissenschaft

Mit diesem Elitestudiengang werden vor allem Studierende aus der oberen gesellschaftlichen Klasse der ökonomisch orientierten Raumfraktionen (Muster *Renommee und Exklusivität*) angesprochen. Die Studierenden benötigen für den Zugang ausgezeichnete Vornoten und müssen sich schon thematisch im Bachelor spezialisiert haben. Diese Zugangsvoraussetzungen lassen wenig Raum, um sich im akademischen Feld mit den Spielregeln auseinanderzusetzen, den Studierende ohne akademisch vorgeprägtes Elternhaus häufig benötigen, um sich an der Universität zu orientieren (vgl. Bülow-Schramm 2016, S. 53–55). Darüber

hinaus werden im Studiengang der Forschungsbezug und die Internationalität als distinktives und elitäres Merkmal der Selbstzuschreibung hervorgehoben. Dabei wird über die Betonung der Zusammenarbeit mit prestigereichen, weltweit führenden Forschungsinstitutionen das eigene Renommee sowie die Exklusivität des Programms herausgestellt und unterstrichen. Symbolisch manifestiert sich dies auch an Empfängen mit Feinkost-Catering für Studierende des Studiengangs.

Die starke Vorstrukturierung des Studiums mit wenigen Wahlmöglichkeiten schreckt Studierende, die ihr Studium selbst und interessengeleitet gestalten wollen wie die bildungsbürgerlichen Fraktionen der Oberklasse oder die eigenverantwortungsbetonenden Fraktionen der Mittelklasse eher ab. Für Studierende aus der Mittelklasse im Muster des *abgesicherten Status* hingegen könnte dies eine Orientierungshilfe bei der Bewältigung der akademischen Anforderungen sein. Jedoch können sie sich weniger mit den Distinktions- und Exklusivitätsansprüchen und dem damit verbundenen hohen Leistungsdruck identifizieren. Dagegen bietet der nicht-elitäre Vergleichsstudiengang mit seiner praxisbezogenen Ausrichtung und der Möglichkeit in einem helfenden Berufsfeld zu arbeiten, Anschlussmöglichkeiten für beide Fraktionen der Mittelklasse.

Ingenieurwissenschaft

Neben der Forschung unterstützt dieser Elitestudiengang mit einem eigenen Praxismodul einen beruflichen Einstieg in den Bereich der Industrie. Das Studium ist stark vorstrukturiert und lässt wenig eigene Spezialisierungsmöglichkeiten. Die Studierenden haben ein eigenes Studienbüro und bekommen vorbereitete Stundenpläne. Diese Gestaltungselemente liefern Studierenden des Musters des *abgesicherten Status* der ökonomisch orientierten Mitte gute Orientierungshilfen im Umgang mit den akademischen Anforderungen. Der Arbeitsmarktbezug eröffnet ihnen konkrete Berufschancen und Verdienstmöglichkeiten in einem weitgehend krisenfesten Bereich. Das vermittelt Sicherheit, so dass dafür häufig andere, interessenbasierte Studien- oder Ausbildungswünsche verworfen wurden.

Studierende der ökonomisch orientierten Fraktion der oberen gesellschaftlichen Klasse werden zwar durch die Forschungsausrichtung, Internationalisierung und den prestigereichen Abschlusstitel ebenfalls angesprochen, sind jedoch unter den Befragten nicht vertreten. Das könnte zum einen daran liegen, dass nur Bildungsinländer*innen untersucht wurden. Andererseits wurden bereits die regulären Studienangebote als qualitativ hochwertig eingeschätzt. Interessanterweise sind die Studierenden im Vergleichsstudiengang ebenfalls habituell im Muster des *abgesicherten Status* zu verorten. Das unterstreicht das Zusammenspiel sozialräumlicher Strukturen mit Fachkultur und einer bestimmten Klientelanrufung unabhängig vom Elitestatus.

Geisteswissenschaft

Mit diesem Elitestudiengang werden vorrangig Studierende der eigenverantwortungsbetonenden Mitte angesprochen, denen es wichtig ist, ihr Studium nach eigenen Interessen zu gestalten. Das Curriculum bietet Raum zur freien Entfaltung nach thematischen Vorlieben. Dabei können Lehrveranstaltungen aus einem breiten Angebot unterschiedlicher Wissenschaften oder auch Projekte wie die Organisation von Tagungen, Beiträge zur *Langen Nacht der Wissenschaft* oder Praktika als Modulleistungen eingebracht werden. Bei der Gestaltung des Curriculums wurden neben der Wissenschaft weitere Arbeitsmarktbereiche wie Schule, Kultur und Wirtschaft als berufliche Anschlussfelder einbezogen. Zwar müssen die Bewerber*innen gute Noten vorweisen, jedoch ist ein ausgeprägtes thematisches Interesse weitaus wichtiger, um angenommen zu werden. Die Sprecherin betonte, dass es ihr wichtig sei, dass dieses Studienprogramm gerade interessierten und engagierten Studierenden eine Möglichkeit bieten soll, sich in Zeiten der „Massenuniversität“ (Sprecherin) mit einem Thema tiefergehend auseinanderzusetzen.

Der Einbezug von Arbeitsmarktfeldern und Praxiselementen macht den Studiengang ebenfalls für die *echten Bildungsaufsteiger*innen* attraktiv. Ihre Unsicherheit mit dem akademischen Feld wird durch die gute Betreuungssituation und das persönliche Anwerben durch Dozierende, was ihnen Selbstvertrauen vermittelt, aufgefangen.

Die auf freie Gestaltungsräume ausgerichtete Fraktion der oberen Klasse muss durch die soziale Nähe zur Institution insgesamt weniger Engagement zeigen, benötigt weniger Unterstützung und empfindet die vertikale Diversität wahrscheinlich eher hinderlich für den wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006, S. 71 f.), weshalb sie unter den Befragten nicht zu finden war.

6 Zusammenfassung

Studierende sind in unterschiedlichen sozialräumlichen Strukturen verortet, die in der Regel der gesellschaftlichen Ober-⁸ oder Mittelklasse mit ihren unterschiedlichen Fraktionen zuzuordnen sind. Ihre verschiedenen Platzierungen im sozialen Raum beruhen auf der Ausprägung von Habitusstrukturen, die sich auf die Lebensgestaltung auswirken. Während Studierende der oberen

8 Auch wenn in dem hier untersuchten Sample lediglich eine Person eine Platzierung im Milieu der akademischen Intelligenz (Vester 2015, S. 154 f.) besitzt, ist davon auszugehen, dass sich Studierende dieses Herkunftsmilieus auch weiterhin im universitären Hochschulstudium befinden (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006, S. 71–74).

Klasse exklusive Bildungsmomente durch eine gezielte elterliche Förderung erfahren haben, die ihnen Sicherheit im Umgang mit Anforderungen des akademischen Feldes geben, und zur distinktiven Absetzung neigen, benötigen die Studierenden der unteren sozialen Lagen im habituellen Muster der *echten Bildungsaufsteiger*innen* Gatekeeper*innen, die sie in ihren Fähigkeiten und Bildungsambitionen bestärken. Die Eltern haben selbst keine Erfahrungen mit höheren Bildungswegen und begegnen den Bildungsanstrengungen der Kinder mit Unverständnis.

Am ökonomisch orientierten Pol der gesellschaftlichen Mitte befinden sich Studierende, die sich sehr stark dem familiären Status gegenüber verpflichtet fühlen. Um diesen zu konservieren und dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden, setzen sie verstärkt auf Bildungskapital. Die familiäre Bildungsstrategie befindet sich demnach in einem Transmissionsprozess. Durch ihre mangelnden Erfahrungen mit den Anforderungen des akademischen Feldes kommt es zu Unsicherheiten, die sie häufig als Druck wahrnehmen. Auf der anderen Seite, am Pol der Selbstbestimmung, befinden sich Studierende, die meistens bereits einen Elternteil mit einem Hochschulabschluss haben, was sich in ihren Studienstrategien niederschlägt. Sie wählen das Studienfach interessengeleitet, haben gute Leistungen und schätzen freie Gestaltungsräume im Studium. Sie streben einen Beruf an, der als gesellschaftlich relevant verstanden wird.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Fachwissenschaften eine sozialräumlich unterschiedlich zu verortende Klientel durch die Art der Strukturierung des Studiums anrufen. Während die Vorgabe von Strukturen bei Masterstudierenden, die bereits eine fachwissenschaftliche Sozialisation durchlaufen haben, vor allem in den ökonomisch orientierten Raumfraktionen Anschlussmöglichkeiten bereithält, sorgt eine interessengeleitete Gestaltungsfreiheit für die Anrufung von Gruppen, die den selbstbestimmten Fraktionen zuzurechnen sind. Der Einbezug unterschiedlicher Tätigkeitsfelder des Arbeitsmarktes ist für alle Lagen und Fraktionen der gesellschaftlichen Mitte interessant, wobei sich die einzelnen Beweggründe unterscheiden. Während die Ausrichtung auf eine weitgehend abgesicherte berufliche Stellung mit guten Verdienstmöglichkeiten den Bildungsunsicherheiten der ökonomisch orientierten Fraktion begegnet, ist die auf Selbstbestimmung ausgerichtete Fraktion an gesellschaftlich als sinnvoll eingestuften Berufen interessiert. Die *echten Bildungsaufsteiger*innen* dagegen streben, wie viele der Befragten der oberen gesellschaftlichen Klasse, nach einer Forschungslaufbahn, wobei sich auch hier die Beweggründe unterscheiden. Während Studierende der oberen Klasse die Selbstsicherheit und den familiären Rückhalt besitzen, eine wissenschaftliche Karriere zu verfolgen, ist es bei den Bildungsaufsteiger*innen ein Traum, den sie mit einem Hochschulstudium verbinden, und wobei sie eben nicht wissen, worauf sie sich konkret einlassen. Internationalität und Forschungsbezug sind vor allem Studierenden der oberen gesellschaftlichen Klassen wichtig, da sie den entscheidenden Vorteil in

der Konkurrenzsituation um die wissenschaftliche Anstellung oder eine andere gehobene Berufsposition bedeuten können.

Soziale Herkunft hat einen weitreichenden Einfluss auf die Gestaltung unseres alltäglichen Lebens und unseres Bildungswegs. Dabei sorgen die bestehenden Strukturen für die Anrufung einer bestimmten Klientel und tragen somit zur Reproduktion des Bestehenden bei.

Literatur

- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–208.
- Alheit, Peter (2016): Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 25–48.
- Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schürmer, Gundel (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 1, S. 46–71.
- Becher, Tony/Trowler, Paul (2001): Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. Buckingham: SRH.
- Bourdieu, Pierre (1980): 3. Kapitel: Strukturen, Habitusformen und Praktiken. In: ders. (Hrsg.): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97–121.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: ders. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA, S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 95–130.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (2006) (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–108.
- Bülow-Schramm, Margret (2016): Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 49–69.
- Bülow-Schramm, Margret/Merkt, Marianna/Rebenstorf, Hilke (2011): Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USuS. In: Nickel, Sigrun (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE, S. 167–177.
- Engler, Steffanie (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Elitenetzwerk Bayern (2018): Elitestudiengänge im Überblick. In: www.elitenetzwerk.bayern.de/elitestudiengaenge/ueberblick/ (Abfrage: 01.03.2020).
- Goffman, Erving (1951): Symbols of Class Status. In: The British Journal of Sociology 2, H. 4, S. 294–304.
- Hartl, Jakob (2015): Wer differenziert wen? Überlegungen zum Verhältnis von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidung in einem differenzierten Hochschulsystem. In: Banscherus, Ulf/Engel, Ole/Mindt, Anne/Spexard, Anna/Wolter, Andrä (Hrsg.): *Differenzierung im Hochschulsystem:*

- Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen.* Münster: Waxmann, S. 279–308.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme.* Konstanz: UVK, S. 55–92.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven.* Wiesbaden: Springer VS, S. 149–174.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hannover: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2010): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder [sic!] in Deutschlands Universitäten? Becker, Rolf/Lauterbach Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden: Springer VS, S. 305–344.
- Niestradt, Fabian/Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieu Theorem der kulturellen Passung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 99–124.
- Rehbein, Boike/Baumann, Benjamin/Costa, Luzia/Fadaee, Simin/Kleinod, Michael/Kühn, Thomas/Maciel, Fabrício/Maldonado, Karina/Myrczyk, Janina/Schneickert, Christian/Schwark, Eva/Silva, Andrea/Silva, Emanuelle/Sommer, Ilka/Souza, Jessé/Visser, Ricardo (2015) (Hrsg.): *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland.* Konstanz: UVK.
- Reinhardt, Max (2020): Bildungsaufsteiger*innen im Studium: Ungleiche Gleiche? Eine exemplarische Habitusanalyse im Vergleich mit Akademiker*innenkindern. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): *Herausforderung in Studium und Lehre.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stock, Manfred (2017): Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung. In: *Soziale Welt* 68, H. 4, S. 347–364.
- Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sozoeok/professuren/heise/zoess/publikationen/dp16.pdf (Abfrage: 29.02.2020).
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsoziologie.* Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zierke, Irene (2016): Zum Eigen-Sinn von Habitus im gesellschaftlichen Wandel – empirische Befunde. In: Brie, Michael/Reißig, Rolf/Thomas, Michael (Hrsg.): *Transformation. Suchprozesse in Zeiten des Umbruchs.* Berlin: LIT Verlag, S. 293–318.

Alles beim Alten oder veränderte Sichtweisen? Gesellschaftspolitische Werthaltungen von Studierenden im Zeitvergleich

Sebastian Dippelhofer

1 Einleitung

Wie alle Institutionen unterliegen auch Hochschulen dem sozialen Wandel, der sie prägt und den sie auch mit beeinflussen (vgl. Parsons/Platt 1990). Die aktuellen öffentlichen sowie wissenschaftlichen Diskurse hinsichtlich deren Anspruch, Präsentation und Selbstverständnis bewegen sich im Spannungsbogen zwischen tradierten, auf Emanzipation gerichteten Bildungsvorstellungen zum einen, dem Ideal ökonomisch-wettbewerblicher Strukturen zum anderen (vgl. Dippelhofer 2011). Die im Zuge der Bologna-Reformen realisierten strukturellen sowie inhaltlichen Änderungen drücken sich im Streben nach Wirtschaftlichkeit und Standardisierungen aus, die Bildung und Studium prägen (vgl. HRK 2006; Europäischer Rat 2000).

Während die Wirkungen dieser Entwicklung auf Studierende in Teilbereichen untersucht sind – etwa im Rahmen der Lehre und der Studiensituation (vgl. Middendorff et al. 2017; Multrus et al. 2017) –, bleiben mögliche Folgen für ihre gesellschaftspolitischen Orientierungen unterbeleuchtet. Das erstaunt insofern, als dieser sozialen Gruppe nach wie vor eine zentrale Relevanz zugeschrieben wird: So nehmen zuvorderst jene, die an der Universität graduiert haben, überproportional häufig Schlüsselpositionen in der Gesellschaft ein und sind grundlegend an deren Gestaltung sowie Fortbestand beteiligt (vgl. Dippelhofer 2019). Zumal aufgrund der engen strukturellen wie personellen Verwobenheit von Gesellschaft und Universität veranlasst dies zu der Frage, inwieweit dieser Wandel auf die für das bestehende System relevanten politisch-demokratischen Werthaltungen der künftigen Funktionselite wirkt. Diese Perspektive gewinnt im Rahmen zunehmender antidemokratischer, rechter und fremdenfeindlicher Haltungen in der Gesellschaft bzw. ihrer Akteure weiter an Relevanz.

Entsprechend richtet sich das Interesse dieses Beitrages zunächst auf theoretische Überlegungen zur Bedeutung gesellschaftspolitischer Werte sowie auf die Rolle von Hochschule und Studierenden bei deren Vermittlung. Zweitens wird exemplarisch auf den Forschungsstand geblickt, um – drittens – im Hauptteil die empirisch ermittelten politisch-demokratischen Werthaltungen der Studierenden zu präsentieren. Dies geschieht mit Blick auf das politische Interesse, die politische

Selbstverortung, demokratische Orientierungen und das Wissen über die Staatsgewalten. Folgerungen runden die Ausführungen ab.

2 Gesellschaftspolitische Werthaltungen – theoretische Rahmungen

Die Bedeutung gesellschaftspolitischer Werthaltungen rührt aus ihrem Stellenwert für das demokratische System und der damit verbundenen Ordnung. Als „Herrschaft des Volkes“ zeigt sich der Unterschied zu anderen Herrschaftskonstellationen darin, die Bevölkerung unabhängig von ihrer Herkunft umfassend politisch teilhaben zu lassen, sowie in der sozialen Verantwortung politischer wie ökonomischer Akteure. Eine auf individueller Mündigkeit, größtmöglicher Selbstverwirklichung, Mitmenschlichkeit, Solidarität und Respekt basierende Demokratie eröffnet weitgehende Partizipation, Grund- und Menschenrechte sowie die Chance auf solidarische Gerechtigkeit (vgl. Alemann 2002). Dafür braucht es sich darüber bewusst seiende, entsprechend sozialisierte und aktive Beteiligte, die diese Werte verinnerlicht haben und zu realisieren in der Lage sind (vgl. Zimmer 1996).

Als gegenstandsbezogene und situationsübergreifende Haltungen, die gesellschaftlich geteilt werden, skizziert Clyde Kluckhohn (1951) Werte als „a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action“ (S. 395). Antizipiert als „kulturelle Objekte, die durch Institutionalisierung zum charakteristischen Merkmal von Gruppen werden können“ (Parsons/Platt 1990, S. 56; hervorgeh. i. O.), präsentieren die Werte Präferenzen, mit denen soziale Erfordernisse beurteilt und bewertet werden und die eine soziale Komponente haben. Als institutionalisierte, von den Individuen verinnerlichte „Orientierungspunkte für die Normen des Handelns“ (Meulemann 1996, S. 27), sind sie ein Wegweiser des Wünschenswerten, transportieren Normalitätsvorstellungen und prägen Verhalten sowie Handlungen. Zu Leitbildern geformt, wirken sie auf die weiteren Sozialisationsprozesse – neben Erziehung und der auf Bildung der Persönlichkeit gerichteten Prozesse gilt dabei das nicht-intendierte Sozialisationsgeschehen als zentral (vgl. Rippl/Seipel 2012).

Mit dem Wandel der Demokratie von einer Regierungs- zu einer Lebensform, die sämtliche Bereiche des Daseins grundiert, wächst die Verantwortung, deren Werte sowohl sozial als auch individuell zu vermitteln und zu verankern (vgl. Himmelmann 2007) – besonders für ein friedliches und soziales Zusammenleben sowie zur Verhinderung totalitärer Regime. Bereits für die westlichen Alliierten war es nach dem Ende der NS-Herrschaft bedeutsam, demokratische Orientierungen nicht nur strukturell, sondern auch individuell stärker

zu festigen als es bis 1945 der Fall war, ebenso wie das Wissen über die damit eng verbundene Gewaltenteilung (vgl. Philips 1995). Die dies seit jeher begleitenden, eher theoretisch als empirisch fundierten Entwicklungs- und damit Generationenbilder, skizzieren einen weiten Bogen dieser Verankerung, der von Apathie bis zu tief verwurzelten Werten bei den Individuen reicht (vgl. Dippelhofe 2014; Gerhardt 2005). Bei deren Herausbildung gilt stets die Universität als wichtig: Verstanden als eine Schmiede der „Elite von morgen“, bilden deren Graduierte ein „Reservoir der Machtelite“, die das demokratische Wertesystem repräsentieren und tragen sollen (vgl. Hartmann 2004; Parsons/Platt 1990; Dahrendorf 1965).

Gelten Studierende durch ihre Bildungszeit und die exklusiven Möglichkeiten an der Universität dazu aufgefordert, zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung beizutragen (vgl. Habermas 1969), sahen auch die Alliierten hier den Ort für demokratieorientierte Ideen sowie deren Erprobung, Verinnerlichung und Fortentwicklung (vgl. Philips 1995). Dies dürfte mit dem Wandel von Demokratie zur Lebensform an Bedeutung gewonnen haben und vermehrt Kenntnisse über die Bedingungen evozieren, die zur Internalisierung, Entfaltung und Transformation der entsprechenden Wertorientierung beitragen können – etwa für Handlungsvorschläge, um eine Aufweichung demokratischer Werte zu verhindern (vgl. Offe 1996).

3 Ein Blick in den Forschungsstand

Zu diesem Themenkranz liegen aber seitens der Studierendenforschung im deutschsprachigen Raum nur unzureichende Erkenntnisse vor. Nach der bahnbrechenden Studie „Student und Politik“ von Habermas et al. (1967) und einzelnen Untersuchungen, die ein politisches wie demokratisches Potential skizzieren (vgl. Bargel 2011), sank das Interesse bis in die 2000er Jahre. Neben den Universitäten gerieten dabei noch mehr die Pädagogischen Hochschulen (PH) aus dem Blick. Obgleich es diese in Deutschland nur noch in Baden-Württemberg gibt, ist dies diskussionswürdig, da sie sich in ihrem grundlegenden Kern der Bildung von Lehrkräften an Primarschulen und der Sekundarstufe I widmen – und für die Hochwertigkeit der Ausbildung einer Klientel verantwortlich sehen, die gegenüber den jüngsten, im Rahmen der Sekundarstufe I zudem fast durchgehend weniger privilegierten Heranwachsenden spezifische Orientierungen zu vermitteln haben (vgl. Schwark 2008); vorhandene Befunde zeigen hier eine politisch-demokratisch ambivalente Studierendenschaft (vgl. Dippelhofe 2019).

Das zeigt die unterschätzte Bedeutung von Studierenden sowohl im Allgemeinen als auch von Lehramtsstudierenden im Besonderen – zumal Letztere

in ihrem künftigen Beruf demokratische Werte weiterzugeben haben (vgl. Hentig 2004). Dieser Blick schärft sich erst allmählich wieder, so bspw. mit den Daten des Studierendensurveys, der als eine der wenigen nationalen Untersuchungen das Spektrum gesellschaftspolitischer Wertorientierungen quantitativ erfasst. Als querschnittliche Langzeitstudie alle 2 bis 3 Jahre im Auftrag des BMBF von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung, angesiedelt an der Universität Konstanz, realisiert, wurden bis zur aktuell 13. Umfrage aus dem Jahr 2016 rund 100.000 Studierende mit einem standardisierten Fragebogen an deutschen Hochschulen befragt. Im Fokus steht eine verlässliche Dokumentation ihrer Orientierungen, Wünsche, Anforderungen und Bewertungen von Studiensituation und -bedingungen sowie ihr Blick auf berufliche Erwartungen, gesellschaftspolitische und individuelle Felder bzw. Themen (vgl. Multrus et al. 2017).

Dieser Beitrag konzentriert sich aufgrund der gesellschaftlich-funktionalen Bedeutung auf Studierende an Universitäten – und zwar zu ausgewählten Messzeitpunkten ab 1993, da seitdem auch in der ehemaligen DDR befragt wird. Drei Indikatoren heranziehend, werden die politisch-demokratischen Überzeugungen analysiert: das ordinal skalierte *Interesse am allgemeinpolitischen Geschehen* („0=gar nicht“ bis „6=sehr stark“), die *politische Selbstverortung* in einem Links-Rechts-Kontinuum sowie eine siebenstufige Likert-Skala, bei der sich die Studierenden zu fünf, für das politische System zentralen Aussagen ablehnend bis zustimmend äußern sollen (vgl. Kaase 1971) – auf aggregiertem Niveau illustriert eine die Aussagen aufgreifende, gruppierte Summenskala in sechs Stufen die Akzeptanz *demokratischer Prinzipien*. Da die politische Selbstverortung aktuell nicht erfragt wurde, werden dazu Daten aus der 12. Erhebung des Studierendensurveys herangezogen.

Kontrastiert wird das mit verwandten Befunden über Lehramtsstudierende, insbesondere mit deren *Wissen um die Staatsgewalten* – und damit mit einem bisher wenig beleuchteten Feld (vgl. Westle/Tausendpfund 2019). Dies wurde 2017/18 in einer von der Max-Traeger-Stiftung finanzierten, international angelegten Studie an ausgewählten PHs in Baden-Württemberg, Österreich und Ostbelgien erhoben. Über standardisierte Vollerhebungen in großen Veranstaltungen wurden 1868 Personen befragt (vgl. Dippelhofer/Mußmann/Feyerer 2018).

4 Empirische Befunde

4.1 Politisch-demokratische Werthaltungen

Den Daten des bundesweiten Studierendensurveys folgend, sind in den letzten Jahren nichtpolitische Felder im Wertehorizont der Studierenden wichtiger geworden: Partnerschaft und eigene Familie, Eltern und Geschwister, Geselligkeit

und Freundeskreise, Freizeit und Hobby. Hingegen war „Politik und öffentliches Leben“ schon immer weniger relevant und mit Schwankungen versehen. Mit aktuell 56 % sind es aber kaum weniger Studierende als 1993, die diese Sphäre für wichtig halten. Entsprechend besteht nach wie vor ein mittelstarkes bis starkes *Interesse am allgemeinpolitischen Geschehen* – wie die Mediane zeigen, verbleibt dies nach zunächst leichtem Absinken auf konstantem Niveau (vgl. Tab. 1). Zu Beginn der 1990er Jahre war fast die Hälfte der Studierenden massiv politisch aufgeschlossen, 2016 sind es immerhin noch 43 %. Von der aktuellen Erhebung abgesehen, lag das explizite Desinteresse immer im einstelligen Bereich. Im Durchschnitt existiert also – ähnlich wie bei Nichtstudierenden (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019; Gisart 2018) – nach wie vor eine nicht zu unterschätzende Bereitschaft, sich politischen Themen zuzuwenden.

Tabelle 1: Das politische Interesse ^{a)} der Studierenden an Universitäten. Querschnittlicher Zeitvergleich (Angaben in % und Mediane)

Interesse am allgemeinpolitischen Geschehen	1993 N=7192	1998 N=5799	2004 N=8307	2016 N=4393
gar nicht interessiert	5	8	7	13
sehr stark interessiert	48	41	44	43
Mediane ^{b)}	4,4	4,2	4,2	4,2 **

a) Zusammenfassung der Extremwerte 0–1 = „gar nicht interessiert“; 5–6 = „sehr stark interessiert“

b) Mediane über alle Variablenausprägungen.

** $p \leq 0.01$ (Mediantest)

Quelle: Bundesweiter Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Berechnungen.

Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der *politischen Selbstverortung*. Obgleich in der Zeit rückläufig, neigen Studierende seit jeher dazu, sich eher im linken als im rechten Kontinuum einzuordnen (vgl. Tab. 2). Im Vergleich zur Bevölkerung positioniert sich nach wie vor fast jeder zweite der angehenden Hochqualifizierten links der Mitte; gegenüber den Peers ist es jeder Vierte. Eine Einordnung im rechten Spektrum liegt immer deutlich dahinter – besonders, wenn man sich mit der Bevölkerung vergleicht. Allerdings haben linke Orientierungen im Laufe der Zeit bei den Studierenden kontinuierlich abgenommen, während rechte Überzeugungen eine konstantere Quote aufweisen – wobei diese zum letzten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zu den Mit-Studierenden von vormals 21 % auf 14 % gesunken ist.

Dieser Trend ist der wachsenden Meinungslosigkeit geschuldet: Im Jahr 2013 vermögen sich 20 % überhaupt nicht zu positionieren, wenn die Bevölkerung der Referenzrahmen ist, 31 % gar, wenn man sich mit der Gruppe der Studierenden vergleicht. Dieser Anteil hat sich seit 1993 im Vergleich zur Bevölkerung fast

verdreifacht, gegenüber den Peers verdoppelt. Die gewachsene Zurückhaltung mag als ein mangelnder Austausch über politische Themen untereinander interpretierbar sein; sie kann aber auch bedeuten, dass es schwieriger zu sein scheint, sich mit seinesgleichen als mit Außenstehenden in Beziehung zu setzen.

Tabelle 2: Die politische Selbstverortung^{a)} der Studierenden an Universitäten. Querschnittlicher Zeitvergleich (Angaben in % und Mediane)

Verglichen mit den meisten ...	1993 N=7192	1998 N=5799	2004 N=8307	2013 N=3792
Leuten in diesem Land bin ich politisch ziemlich ...				
links	61	57	50	47
rechts	12	14	14	12
kann ich nicht beurteilen	7	9	15	20
Mediane ^{b)}	2,7	3,1	3,2	3,2 **
meiner Kommilitonen bin ich politisch ziemlich ...				
links	37	32	29	27
rechts	21	23	19	14
kann ich nicht beurteilen	16	17	26	31
Mediane ^{b)}	3,7	3,8	3,8	3,8 **

a) Zusammenfassung der Werte 1–3 = „links“, 5–7 = „rechts“, 8 = „kann ich nicht beurteilen“

b) Variablenausprägung 1 = „links“ bis 7 = „rechts“; Berechnungen ohne 8 = „kann ich nicht beurteilen“
** $p < 0,01$ (Mediantest)

Quelle: Bundesweiter Studierendensurvey 1983–2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Berechnungen.

Die *demokratischen Orientierungen* schwanken in der Zeit noch deutlicher. Gebeten um Zustimmung bzw. Ablehnung bei zentralen, das demokratische System charakterisierenden Aussagen, begrüßen die Hochqualifizierten *im Einzelnen* zwar seit jeher nachhaltig Gewaltlosigkeit und das Recht zu demonstrieren – diese für das demokratische System grundlegenden Faktoren haben bis 2016 wenig an Attraktivität verloren (vgl. Tab. 3). Andere Aussagen indes schon, was auf ein rückläufiges demokratisches Potenzial in der Studierendenschaft hindeutet – sowohl im Vergleich der Mediane als auch in den Prozentverteilungen. So soll das Streik- und Demonstrationsrecht verloren gehen, wenn es die öffentliche Ordnung gefährdet. Zu Beginn der 1990er Jahre lehnten dies noch zwei Fünftel der Befragten ab; 2004 war es ein Drittel. Bis dato sank auch die Forderung nach einer kritischen Opposition – und es stieg die Überzeugung, Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen seien für das Allgemeinwohl schädlich.

Tabelle 3: Demokratische Orientierungen ^{a)} und Akzeptanz demokratischer Prinzipien ^{b)} der Studierenden an Universitäten. Querschnittlicher Zeitvergleich (Mediane)

	1993 N=7192	1998 N=5799	2004 N=8307	2016 N=4393
In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen.	1,3	1,3	1,3	1,3 *
Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen.	6,8	6,7	6,7	6,6 **
Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet.	2,9	3,0	3,4	3,7 **
Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.	2,7	2,7	4,0	3,2 **
Die Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.	2,4	2,8	3,8	3,1 **
Akzeptanz demokratischer Prinzipien	2,0	2,1	2,5	2,3 **

a) Skalierung: 1 = „lehne völlig ab“ bis 7 = „stimme völlig zu“; Umkodierung der Originalausprägungen.

b) Variablenausprägung der Summenskala: 1 = „vehement demokratisch“, 2 = „eindeutig demokratisch“, 3 = „labil demokratisch“, 4 = „schwach demokratisch“, 5 = „tendenziell undemokratisch“, 6 = „stark undemokratisch“

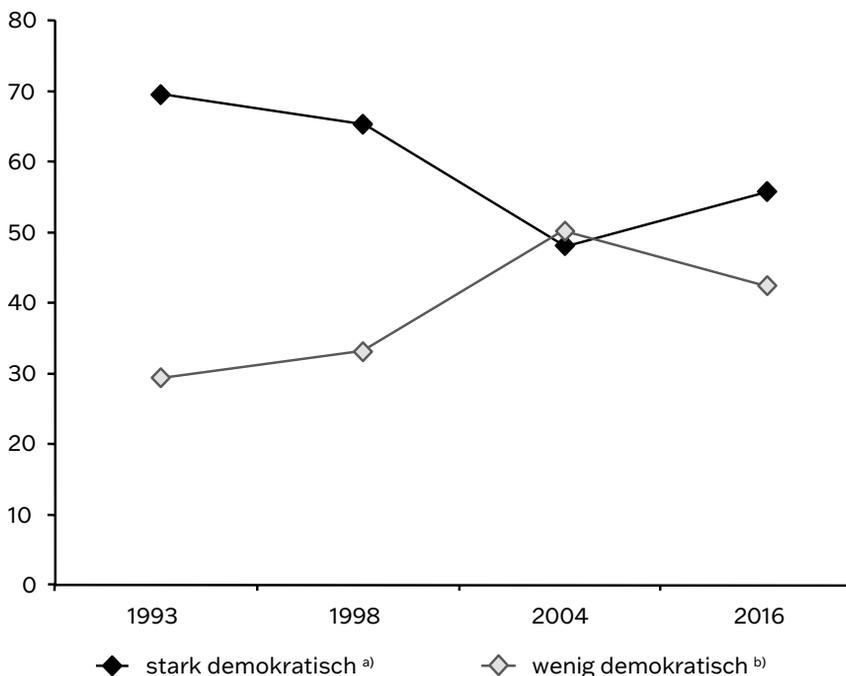
**p < 0.01 (Mediantest), *p < 0.05 (Mediantest)

Quelle: Bundesweiter Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Berechnungen.

2016 aber zeigen sich Trendwenden hin zu demokratieaffineren Urteilen, so bei diskursiven Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen, die eine Säule des demokratischen Systems sind. Hielt 2004 jeder Dritte diese für unschädlich, sind es 2016 zwei Fünftel. Ferner sehen aktuell 37 % der Studierenden die Opposition wieder verstärkt in der Pflicht, kritischer und weniger unterstützend gegenüber der Regierung zu sein; 2004 waren es 23 %. Nur das restriktive Vorgehen, bei Gefährdung der öffentlichen Ordnung das Streikrecht zu entziehen, hat an Zustimmung gewonnen.

Die seit 1993 skizzierten Unterschiede zwischen den einzelnen Items sind signifikant, aber nicht immer gravierend. In der *Summe* bieten sie einen globalen Gradmesser dafür, wie sehr bei den Studierenden demokratische Prinzipien verankert sind. Die Mediane der Summenskala, die die Ausprägungen der fünf Aussagen gruppiert zusammenfasst, porträtieren im Zeitvergleich Hochqualifizierte, die den Grundfesten der Demokratie im Durchschnitt indifferent und labil gegenüberstehen (vgl. Tab. 3). Seit 1993 fiel der identifizierbare Anteil demokratisch Verankerter signifikant von 70 % auf 49 % im Jahr 2004 – die Distanz zu den entsprechenden Werten war nie größer (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Akzeptanz demokratischer Prinzipien der Studierenden an Universitäten. Querschnittlicher Zeitvergleich (Angaben in %)



a) Zusammenfassung: 1 = „vehement demokratisch“, 2 = „eindeutig demokratisch“

b) Zusammenfassung: 3 = „labil demokratisch“, 4 = „schwach demokratisch“, 5 = „tendenziell undemokratisch“, 6 = „stark undemokratisch“

Quelle: Bundesweiter Studierendensurvey 1983–2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Berechnungen.

Seither wächst die demokratische Grundhaltung aber wieder. Sie ist aktuell zwar niedriger als zu Beginn der 1990er Jahre, aber ausgeprägter als 2004 und skizziert wieder mehrheitlich demokratieprinzipientreue Befragte – auch wenn in der Einzelbetrachtung ein Drittel als labil und jeder Zehnte als schwach bis überhaupt nicht demokratisch kategorisierbar ist.

Die Aktualität der Befunde spiegelt sich im Prinzip in der 2017/18 durchgeführten Studie an den Pädagogischen Hochschulen. Allerdings ist man, den Medianen folgend, in Baden-Württemberg weniger politisch interessiert (3,7) als in Österreich (4,4) oder seitens der im Studierendensurvey erfassten Befragten; in Ostbelgien sind die Befragten zurückhaltender (2,5). Ebenso neigen auch die PH-Studierenden, vor allem im Vergleich mit der Bevölkerung, stärker nach links als nach rechts – besonders in Österreich. Die Verankerung mit den demokratischen Werten ist – ähnlich den Daten des Studierendensurveys – in Baden-Württemberg höher anzusiedeln als in den beiden anderen Ländern.

In allen Erhebungen sind erwartungsgemäß das Interesse und die Selbstverortung in hohem Maße mit den demokratischen Orientierungen verbunden: Je politischer und linker die Studierenden sind, desto stabiler scheinen ihre demokratischen Überzeugungen und Prinzipien – und umgekehrt (vgl. auch Tab. 4).

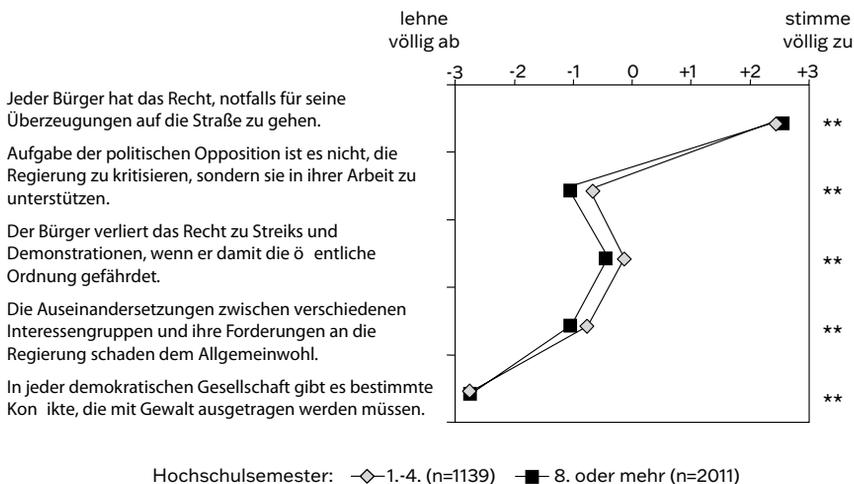
4.2 Soziodemografische und studienbezogene Einflussfaktoren

Die im Studierenden-survey ermittelten Werthaltungen kovariieren mit verschiedenen Variablen, wie das Beispiel der jüngsten Erhebung von 2016 illustriert: Wie auch in anderen gesellschaftlichen Feldern, bestehen auch an der Universität *geschlechterspezifische* Unterschiede. So geben Studentinnen deutlich weniger an, politisch aufgeschlossen zu sein als Studenten – einem Drittel der interessierten Frauen stehen rund 60 % der Männer gegenüber. Die Frauen sehen sich politisch zwar als linker; für sie ist es aber schwerer als für Männer, sich überhaupt politisch zu verorten und – anders als früher – mit demokratischen Werten zu identifizieren. In Abhängigkeit von der *Bildungsherkunft* sind Studierende aus Akademikerfamilien die nachhaltigsten demokratischen Adepten; ebenso beim politischen Interesse – hier treten ferner die Angehörigen der bildungsfernsten Klasse hinzu.

Als besonders relevant zeigen sich studienbezogene Merkmale wie die *Fachzugehörigkeit*: Neben den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, in denen die Studierenden politisch am ehesten nach rechts neigen, tendiert man in den Sozialwissenschaften stärker nach links, ist überdurchschnittlich stark politisch interessiert und – mit einem Anteil von zwei Dritteln – gut mit demokratischen Prinzipien ausgestattet. Den Gegenpol zu den Studierenden in den Sozialwissenschaften bilden, zumal im demokratischen Feld mit fast jedem Zweiten, jene in den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften.

Beziehungen bestehen auch zur *Studiendauer*: Mit ihr wächst seit jeher das Interesse an politischen Inhalten und die Neigung, sich links zu verorten. Ferner verfestigen sich die demokratischen Werte; das spiegelt sich in den damit verbundenen Teilaspekten: So nimmt mit ihr die ohnehin große Ablehnung von Gewalt zu; ebenso die Annahme, Konflikte seien unschädlich (vgl. Abb. 2). Das repliziert sich beim Demonstrationsrecht und bei der Sicht auf die politische Opposition: Je länger studiert wird, desto mehr wird diese zur Kritik aufgefordert – das gilt für zwei Fünftel derer, die acht Semester oder länger studieren.

Abbildung 2: Die Beziehung zwischen Studiendauer und demokratischen Orientierungen der Studierenden an Universitäten 2016 (Mediane)



a) Verwendung der Originalausprägungen: -3 = „lehne völlig ab“ bis +3 = „stimme völlig zu“

** $p < 0.01$

(Mediantest)

Quelle: Studierendensurvey 2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Ferner wächst die Zustimmung, dass jeder das Recht hat, für die eigenen Überzeugungen auf die Straße zu gehen. Das deutet auf die bildende Kraft der Institution Universität hin – auch wenn Alters- oder Reifeeffekte nicht gänzlich auszuschließen sind.

4.3 Multivariate Zusammenführung

Eine simultane Verknüpfung der abhängigen Variablen des politisch-demokratischen Syndroms (Kriterium) mit den bivariat analysierten unabhängigen Variablen (Prädiktoren) bei den Universitätsstudierenden bietet die Chance, multiple Beziehungsmuster zu eruieren. Dabei werden jene Modelle mit der am bereinigten R^2 gemessenen höchsten Erklärungskraft erläutert, ohne ihnen eine kausale Ursachen-Wirkungskette zu unterstellen (vgl. Tab. 4).

So wirkt beim *politischen Interesse* vorwiegend die – primär männliche – Geschlechtszugehörigkeit (beta -.30). Obgleich etwas geringer, ist auch die Akzeptanz demokratischer Prinzipien bedeutsam (beta -.23); ähnliches gilt für das Fach im Extremgruppenvergleich und unterstreicht die Rolle der Sozialwissenschaften. Ein ebenfalls signifikanter Effekt, jedoch mit geringerer Stärke, entströmt der Semesterzahl. Über alle Prädiktoren besteht eine aufgeklärte

Varianz von $R^2 = .16$. Beim *politischen Standort* wirkt primär die Akzeptanz demokratischer Prinzipien (beta .26), nicht aber das Interesse an Politik. Erneut ist die Fachzugehörigkeit bedeutsam (beta .21). Deutlich schwächer tritt die Studiendauer hinzu. Das trägt zu einer aufgeklärten Varianz von $R^2 = .14$ bei.

Tabelle 4: Multivariate Beziehungen zwischen politischem Interesse, politischer Selbstverortung, demokratischen Prinzipien und spezifischen Einflussgrößen. Studierende an Universitäten. Lineare Regressionen. Standardisierte Beta-Koeffizienten ^{a)}

Prädiktor	Kriterium		
	Politisches Interesse ^{b)}	politische Selbstverortung ^{c)}	Akzeptanz demokratischer Prinzipien ^{d)}
Geschlecht	-.30 ***	.07	.05 *
Fachzugehörigkeit ^{e)}	-.19 ***	.21 ***	.19 ***
Semesterzahl ^{f)}	.09 **	-.08 **	-.09 **
Bildungsherkunft ^{g)}	.02	.01	-.09 **
Akzeptanz demokratischer Prinzipien	-.23 ***	.26 ***	
Politisches Interesse		.01	-.24 ***
df	5/4388	6/3786	5/4388
korrigiertes R^2	.16	.14	.12

a) Nominalvariablen wurden dummisiert

b) Variablenausprägung: 0 = „gar nicht“ bis 6 = „sehr stark“

c) Variablenausprägung: 1 = „links“ bis 7 = „rechts“; Berechnungen für 2013

d) Variablenausprägung der Summenskala: 1 = „vehement demokratisch“, 2 = „eindeutig demokratisch“, 3 = „labil demokratisch“, 4 = „schwach demokratisch“, 5 = „tendenziell undemokratisch“, 6 = „stark undemokratisch“

e) Extremgruppenvergleich Sozial- vs. Ingenieurwissenschaften

f) Intervallskalierung Hochschulsemester

g) Bildungsabschluss der Eltern: 1 = „Hauptschule“, 2 = „Realschule“, 3 = „Abitur“, 4 = „Hochschule“

*** $p \leq 0.000$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

Quelle: Bundesweiter Studierendensurvey 2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Berechnungen.

Die *Akzeptanz demokratischer Prinzipien* wird primär durch das politische Interesse begleitet (beta -.24). Leicht schwächer ist die Wirkung der Fachzugehörigkeit und bestätigt das sozialwissenschaftliche Gewicht (beta .19). Der Einfluss der Bildungsherkunft und Semesterzahl rangiert dahinter, gefolgt vom Geschlecht. Das mündet in eine durch das Modell aufgeklärte Varianz von $R^2 = .12$.

Bilanzierend zeigt sich die Verwobenheit der drei Indikatoren der gesellschaftspolitischen Überzeugungen. Zudem sind, wenngleich abgeschwächer, durchgehend signifikante Effekte der studienbezogenen Merkmale der Fachzugehörigkeit und der Semesterzahl sichtbar. Geschlechtszugehörigkeit und Bildungsherkunft sind partiell mit den Kriteriumsvariablen verbunden.

4.4 Exkurs: Systemwissen von Lehramtsstudierenden

Ein wichtiges Fundament von Werthaltungen sind einschlägige Kenntnisse und Wissensbestände. Wie die Befunde der PH-Studie zeigen, ist diese Basis brüchig. Dies sei anhand der deutschen Stichprobe illustriert: So offenbaren die künftigen Lehrerinnen und Lehrer deutliche Wissensdefizite hinsichtlich zentraler Funktionen der Gewaltenteilung; sie möchten sich dazu auch oft überhaupt nicht positionieren.

Am wenigsten gilt das noch für die Medien, denen man die Rolle als kritischer Akteur zuweist. Hingegen stehen die verfassungsverankerten Gewalten, die wie die Medien mit einer Fragebatterie, bestehend aus jeweils einem provokativ formulierten Item erhoben wurden, weniger im Wissens- und Beurteilungsfokus; die Antworten zeigen erhebliche Lücken (vgl. Tab. 5). Das offenbart sich etwa in der Vorstellung, dass Gerichte bei ihrer Urteilsprechung Regierung und Parlament einzubeziehen haben. Fast zwei Fünftel können sich dazu nicht äußern; jeder zehnte Studierende hält das aber für richtig. Eine ungestört handelnde Exekutive als Mittel, die individuelle Freiheit zu sichern, hält nur etwas mehr als ein Drittel für falsch. Rund jeder Dritte kann bzw. möchte das nicht beurteilen.

Tabelle 5: Wissen ^{a)} um die Funktion zentraler Gewalten und Kräfte in der Parlamentarischen Demokratie der Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 2018 (Angaben in %; N=1012)

	falsch	richtig	kann ich nicht beurteilen
Allzu laute Kritik der Medien an der Arbeit von Regierung, Parlament oder Gerichten schadet dem Gemeinwesen	40	8	23
Richter dürfen keine Urteile ohne Einbeziehung von Regierung und Parlament sprechen	36	10	36
Die Freiheit des Einzelnen ist im Prinzip nur dann gesichert, wenn die Regierung ungestört regieren kann	35	5	27
Das Parlament hat im Wesentlichen die Entscheidungen der Regierung umzusetzen	14	13	36

a) Die Kategorie „teils-teils“ ist nicht dargestellt

Quelle: Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von PH-Lehramtsstudierenden 2018; eigene Berechnungen.

Das spiegelt sich gegenüber der Legislative: Nur ein Achtel verneint – korrekterweise –, dass diese Entscheidungen der Regierung umzusetzen hat. Genauso viele halten das – fälschlicherweise – für richtig. Größer ist das Ausmaß jener, die dem teilweise etwas abgewinnen können, sowie jener, die das nicht zu beurteilen wissen.

Dabei sind die Männer den Angaben zufolge wissenssicherer und trauen sich eher als die Frauen Stellungnahmen zu; diese Tendenz spiegelt sich, je höher der Bildungshintergrund und das politische Interesse sind. Erneut kann dahingehend auf einen hochschulischen Einfluss geschlossen werden, als mit der Studiendauer die Kenntnisse ebenso steigen wie die Urteilssicherheit.

5 Folgerungen

Insgesamt lassen die Befunde im Zeitvergleich sowohl Kontinuität der gesellschaftspolitischen Vorstellungen als auch Widersprüchlichkeiten und bedenkliche Ansätze erkennen. Sie kovariieren dabei nicht unbedingt systematisch mit dem gesellschaftlichen Wandel und den Entwicklungen im Hochschulbereich. So sind die jungen Hochqualifizierten seit jeher im Durchschnitt politisch interessiert und tendenziell im linken Spektrum angesiedelt, ohne zur Radikalität zu neigen. Bemerkenswert ist aber der Anteil derjenigen, die sich im Links-Rechts-Kontinuum nicht einordnen können oder wollen. Ferner scheinen demokratische Werte weniger gefestigt als noch in den 1990er Jahren – hier ist aber eine Trendwende konstatierbar.

Dennoch sind die quantitativ bedeutsamen Minderheiten nicht zu übersehen, die den demokratischen Prinzipien ambivalent oder gleichgültig gegenüberstehen. Vor allem der im Jahr 2004 hier festzustellende Rückgang könnte als Folge der verstärkten Ökonomisierung von Studium und Hochschule interpretiert werden und möglicherweise zu Unsicherheiten und mehr rein fachlichem Leistungszwang geführt haben. Festzuhalten ist auch – und das dürfte ebenso bedenklich sein – das derzeit erstaunlich lückenhafte Wissen über die Grundlagen des demokratischen Systems bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern.

Die Befunde geben Hinweise darauf, wie das politisch-demokratische Potential gefestigt werden könnte: Von den in den vorliegenden Erhebungen betrachteten Faktoren dürfte die – zumal bei den Studentinnen relevante – Stärkung des politischen Interesses vielversprechend sein und zur Konsolidierung der demokratischen Überzeugungen beitragen. Umgekehrt sollte es gelingen, durch mehr Transparenz und Teilhabe an hochschulpolitischen Entscheidungen, Demokratisierung zu befördern – was ebenso einen ernsthaften Einbezug studentischer Interessen bzw. Vorstellungen seitens der Hochschule sowie ein entsprechendes Engagement der Studierenden beinhaltet und voraussetzt. Entsprechende Angebote eines Studiums Generale sowie von Ringvorlesungen könnten dem dienlich sein; ebenso eine Stärkung kommunikativer Kompetenzen, die als zentraler Teil demokratischer Werthaltungen gelten.

Denn die Institution selber hat Einfluss auf die Vorstellungen der Studierenden – dies spiegeln die Fachzugehörigkeit und die Dauer des Hochschulbesuchs wider,

auch wenn Selektionseffekte nicht auszuschließen sind. Dabei könnte sicherlich ein impulsgebender Beitrag über die Fachkultur gegeben werden – etwa durch die Erhöhung der Sensibilität für gesellschaftliche Folgen wissenschaftlichen Handelns in allen Fächern. Ferner böten sich Überlegungen in Richtung eines weniger rigorosen Zeitkorsetts des Studierens an – besonders in Verbindung mit der Möglichkeit, entsprechende fachübergreifende Angebote wahrzunehmen.

Trotz mancher Lücken und Defizite verweisen die Werthaltungen der Studierenden auf ein Fundament, auf dem sich für eine demokratische Wertegemeinschaft aufbauen lässt. Zugleich indizieren die vorgestellten Befunde die Notwendigkeit, deren Orientierungen auch fürderhin zu betrachten. Neben Politik und Öffentlichkeit sollten Hochschulen wie Studierende dies weiterhin auf der Agenda halten und auch die empirische Forschung sollte nicht hintenanstehen. Je mehr es gelingt, bisherige Bemühungen zu intensivieren und demokratiefördernde Aspekte zu implementieren, desto mehr können die Hochschulen ihrem Bildungsauftrag gerecht werden – sowohl in einer sich sozial, ökonomisch wie technologisch wandelnden und weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft als auch besonders angesichts wachsender rechtspopulistischer und antidemokratischer Tendenzen.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Jugend 2019. 18. Shell-Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort. Hamburg: Suhrkamp.
- Alemann, Ulrich (2002): Demokratie. In: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 78–85.
- Bargel, Tino (2011): Studentengeneration 2010 – Werte und Orientierungen. In: Bargel, Tino/Simeaner, Hans (Hrsg.): Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen der Studierenden. Online-Erhebung im Rahmen des Studierenden surveys im Sommer 2010. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, H. 63. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, S. 5–16.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr.
- Dippelhofer, Sebastian (2011): Hochschulforschung als Zweig der Bildungsforschung. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und München: Juventa.
- Dippelhofer, Sebastian (2014): Die indifferente Generation? Politisch-demokratische Orientierungen von Studierenden im Zeitvergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38, H. 2, S. 198–213.
- Dippelhofer, Sebastian (2019): Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung. Gießener Beiträge zur Bildungsforschung, H. 21.
- Dippelhofer, Sebastian/Mußmann, Jörg/Feyerer, Jakob (2018): Gesellschafts- und berufsbezogene Werthaltungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde aus einer standardisierten, schriftlichen Befragung in Baden-Württemberg, Österreich und Ostbelgien. Bericht an die Max-Traeger-Stiftung, Juni 2018. www.gew.de (Abfrage: 02.04.2020).
- Europäischer Rat (2000): Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23.–24. März 2000. www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Abfrage: 16.12.2019).
- Gerhardt, Uta (2005): Soziologie der Stunde Null. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gisart, Brigitte (2018): Politische und gesellschaftliche Partizipation. In: Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 341–381.
- Habermas, Jürgen (1969): Zum Einfluß von Schul- und Hochschulbildung auf das politische Bewußtsein von Studenten. In: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 424–431.
- Habermas, Jürgen/Friedeburg, Ludwig/Oehler, Christoph/Weltz, Friedrich (1967): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied: Luchterhand.
- Hartmann, Michael (2004): Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus.
- Hentig, Hartmut (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Bildungsplan 2004. Grundschule. Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart, S. 7–19.
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen als Leben-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- HRK (2006): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.
- Kaase, Max (1971): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Wildenmann, Rudolf (Hrsg.): Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik. Bd. 2. München: Olzog, S. 119–328.
- Kluckhohn, Clyde (1951): Values and Values-Orientations in the Theory of Action. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press, S. 388–422.
- Meulemann, Heiner (1996): Werte und Wertwandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim und München: Juventa.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin.
- Multrus, Frank/Majer, Sandra/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Offe, Claus (1996): Bewährungsproben. Über einige Beweislasten bei der Verteidigung der liberalen Demokratie. In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Demokratie am Wendepunkt. Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts. Berlin: Siedler-Verlag, S. 141–157.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Philips, David (1995): Pragmatismus und Idealismus. Das „blaue Gutachten“ und die britische Hochschulpolitik in Deutschland 1948. Köln: Böhlau.
- Rippl, Susanne/Seipel, Christian (2012): Aktuelle Trends der Forschung zur politischen Sozialisation und politischen Bildung. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schwark, Wolfgang (2008): Blick zurück nach vorn. In: ph fr. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 1, S. 32–35.
- Westle, Bettina/Tausendpfund, Markus (2019): Politisches Wissen: Relevanz, Messung und Befunde. In: Westle, Bettina/Tausendpfund, Markus (Hrsg.): Politisches Wissen: Relevanz, Messung und Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–39.
- Zimmer, Annette (1996): Vereine – Basiselemente der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. Opladen: Leske+Budrich.

IV Bildungsungleichheit und Heterogenität der Studierenden

Differenz in der Hochschullehre – eine Analyse von Umwelterwartungen in Medien- und Professionsdiskursen¹

Nadine Bernhard

1 Einleitung

„Studienaufnahme direkt nach dem Abschluss des Gymnasiums [...], Studium in Form eines Vollzeit- und Präsenzstudiums und als zeitaufwendige Haupttätigkeit, weitgehend frei von anderen Verpflichtungen und Einbindungen, in der Regel in einer Altersspanne zwischen 20 und 25, direkter (oder jedenfalls nur unwesentlich verzögerter) Übergang in den Beruf“ (Wolter 2012, S. 280)

Dies sind die Charakteristika von imaginierten „Normalstudierenden“ an deutschen Hochschulen, auf die Hochschulen bisher stark ausgerichtet sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Wolter 2012).

Unterschiedliche Entwicklungen führten in den letzten Jahrzehnten zu einer steigenden Diversifizierung der Studierendenschaft und stellen diese Figur des Normalstudierenden zumindest in Frage: Allgemein kam es zu einem starken Anstieg der Studierendenzahlen mit einer Studienanfänger*innenquote in Deutschland 2019 von 56 % im Vergleich zu 37 % im Jahr 2002 (Statistisches Bundesamt 2019). Des Weiteren studieren zunehmend Personen verschiedener Alterskohorten (z. B. Altbach et al. 2017) und infolge größerer Durchlässigkeit von der Berufs- zur Hochschulbildung (z. B. Bernhard 2017) auch beruflich qualifizierte. Gleichzeitig ist eine wachsende Internationalisierung der Studierendenschaft festzustellen (z. B. Streitwieser 2014) und auch die Zahl Studierender mit Beeinträchtigungen nimmt an den Hochschulen zu (Middendorff et al. 2017). Viele dieser Entwicklungen stellen insbesondere Hochschulsysteme wie das deutsche, das durch ein segregierendes Bildungssystem traditionell eine stark vorselektierte, vermeintlich homogene Studierendenschaft aufweist (Powell/Solga 2011), vor neue Herausforderungen.

1 Mein herzlicher Dank gilt Andrea Lange-Vester, Helmut Bremer, Michael Bruns, Justin J.W.Powell sowie dem Kolloquium der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft für die sehr hilfreichen Anregungen und Kommentare zu diesem Paper.

Zunehmend wird daher auch die Erhöhung der Diversität der Studierenden sowohl in den Hochschulen als auch in der Bildungspolitik als ein Phänomen wahrgenommen, auf das reagiert werden sollte. In diesem Beitrag steht die Differenz Studierender in der Hochschullehre im Vordergrund. Dabei werden aber nicht vorher definierte Diversity-Kategorien in den Blick genommen, sondern es wird untersucht, welche Differenzkategorien als relevant für die Lehrpraxis konstruiert werden.

Während (die Konstruktionen von) Differenzen Lernender in der Schulforschung bereits vielfach untersucht werden (z. B. Rabenstein/Reh 2013; Tervooren et al. 2014), beschäftigt sich auch zunehmend die deutsche Hochschulforschung mit Fragen der Vielfalt an Hochschulen. Untersucht werden u. a.: die Rolle von Unterstützungsstrukturen (z. B. Hanft et al. 2015), die Governance von Diversity an Hochschulen (z. B. Linde/Auferkorte-Michaelis 2018), Diskriminierungserfahrungen von Studierenden (z. B. Ebert/Heublein 2017; Stern et al. 2018), Forschung zu Zugangschancen zum Hochschulstudium (z. B. Müller et al. 2017) sowie Studienerfolg und -verlauf, Praktiken und Wahrnehmungen unterschiedlicher Gruppen (z. B. Ebert/Heublein 2017; Lörz 2017; Lange-Vester/Sander 2016). Zunehmend wird auch der Bereich der Hochschullehre stärker in diesem Kontext beforscht, wobei der Fokus meist auf ausgesuchten sozialstrukturellen Differenzkategorien (z. B. Gender, soziale Herkunft, Ethnie) liegt. Stichworte sind dann z. B. gendersensible oder habitussensible Lehre (Burger/Glathe 2016; Rheinländer 2015; Wild/Esdar 2014). Diese Forschung erweiternd fragt dieser Beitrag, welche Differenzkategorien eigentlich als relevant für die pädagogische Praxis Hochschullehrender konstruiert werden. Dafür wird der Printmediendiskurs, konkret am Beispiel der ZEIT, von 2010 bis 2018 untersucht.

Öffentliche Diskurse sind ein Ort, an dem gesellschaftliche Erwartungen an Organisationen wie Hochschulen verhandelt und konstruiert werden. Diese Erwartungen sind gemäß organisationssoziologischer Annahmen (Hase/Krücken 2005) ein Orientierungspunkt für das Handeln von Organisationen wie Hochschulen, um legitim zu bleiben. Folglich interessieren nicht nur die konstruierten Differenzen Studierender, sondern auch, welche Praktiken dargestellt werden, um auf die Differenzen Studierender zu reagieren; d. h. welche Erwartungsstrukturen an die Hochschulorganisationen und -lehrende werden sichtbar? Gleichzeitig werden in (öffentlichen) Diskursen nicht nur Erwartungen repräsentiert, sondern es wird auch eine gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert (Keller 2006). Die Konstruktion der Differenzen Studierender als auch deren Bewertung im Kontext von Hochschullehre im Diskurs sind dann eng mit Fragen gesellschaftlicher Anerkennung verbunden: Welche Studierenden werden als legitim, als wünschenswert, als Risiko konstruiert? Auf diese Weise ermöglicht die Untersuchung der Differenzkonstruktion und der berichteten Praktiken der Lehrenden in den Printmedien eine Analyse (diskursiver) sozialer Öffnungs- und Schließungsprozesse im Hochschulsystem.

Um diese Fragen zu beantworten, werden zuerst die verwendeten theoretischen Konzepte zu Differenzkonstruktion, Diskursen und Umwelterwartungen dargestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen dargelegt. In den Ergebnissen werden die konstruierten Differenzen Studierender, deren Intersektionen, deren Bewertung und die damit einhergehende (De-)Legitimierung von Studierenden dargestellt. Abschließend werden auch die berichteten und geforderten Praktiken im Umgang mit Studierenden und somit die Umwelterwartungen an Hochschulen präsentiert.

2 Differenzkonstruktion, Mediendiskurse und Umwelterwartungen an Hochschulen

In diesem Beitrag steht der Differenzbegriff im Mittelpunkt der Analyse. Differenzen werden in historisch und geografisch situierten Kontexten sozial konstruiert (Hirschauer 2014; Sturm 2018). Der Prozess der sozialen Praktik der Differenzerzeugung wird auch als ‚doing difference‘ bezeichnet (West/Fenstermaker 1995). Stefan Hirschauer (2014, S. 183) unterstreicht: „Ein jedes ‚Doing Difference‘ ist eine sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die erst einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht.“ Differenzkonstruktionen sind damit kontingent. Sie müssen entsprechend dem Verständnis von Anthony Giddens’ (1984) Dualität der Strukturen als Voraussetzung und Ergebnis von sozialen Praktiken gesehen werden (Neumann/Seele 2014). Im Rahmen dieses Beitrages kann die Differenzkonstruktion mit Blick auf die beobachtete bzw. berichtete Praxis des ‚doing difference‘ in Hochschulen und gleichzeitig auch in der Praxis des ‚doing difference‘ der Schreibenden und ‚Sprecher*innen‘ in den Printmediendiskursen untersucht werden. Es interessiert: Nach welchen Merkmalen und Praktiken werden Studierende differenziert? Welche differenzierenden Praktiken der Hochschulen und Hochschullehrenden werden beschrieben oder bezüglich dieser Differenzen gefordert?

Printmedien als ein Teil von Massenmedien stellen „einen *öffentlichen Raum* für Diskurse zur Verfügung“ (Keller 2009, S. 51, Hervorhebung i.O.). Diskurse sollen dabei als „geregelte Praktiken der Deutungsproduktion und Wirklichkeitskonstruktion“ (Keller 2006, S. 125) verstanden werden, durch die gesellschaftliche Wissensvorräte entstehen. Insofern sind Printmedien zweifach in die Diskursproduktion eingebunden, als Bühne für Akteur*innen und selbst als Akteur. Nach Erol Yildiz (2006, S. 40) sind Medien „Transportmittel“, durch die gesellschaftliche Deutungen re-produziert werden und durch die gesellschaftliche Wahrnehmung beeinflusst wird, wodurch sie auch zu Normalisierungen beitragen. D.h. Medien sind entscheidend beteiligt daran, was als hegemonialer Diskurs die gesellschaftliche Wirklichkeit reproduziert

und welche anderen Deutungen, z. B. Alltagserfahrungen, marginalisiert werden (Yildiz 2006), wobei die Rezeption und Wahrnehmung von Medien variieren kann. Eine Analyse der Darstellung von Studierenden in Printmedien kann daher einen Hinweis darauf geben, wer als legitime Studierende, als ‚Normalstudierende‘ und als ‚Risikostudierende‘ angesehen wird. Die Konstruktion der Differenz wie auch deren Bewertung im Kontext von Hochschullehre im Diskurs sind somit mit Fragen der Anerkennung verbunden. Betrachten wir als Beispiel den Diskurs zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur: So kann diese Gruppe als legitim, als Bereicherung, als selbstverständlich, als studierfähig dargestellt werden oder als Belastung für die Hochschulen durch vermeintlich fehlende Kompetenzen und mit höherem Studienabbruchrisiko (vgl. Bernhard 2017; 2018). Je nachdem wird diese Gruppe als mehr oder weniger legitim angesehen mit möglichen Konsequenzen für die Wahrnehmung potentieller Studierender und ihrer zukünftigen Bildungsentscheidungen. Das bedeutet, Mediendiskurse über Studierende prägen die Wahrnehmung der Gesellschaft zu dieser Gruppe sowie die Gruppe selbst.

Gleichzeitig sind Massenmedien ein Ort, an dem gesellschaftliche Anforderungen an Organisationen, wie z. B. Hochschulen, zu großen Teilen vermittelt werden (Donges 2006). Gemäß Annahmen der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie sind Organisationen in institutionelle Umwelten eingebettet, von denen aus Anforderungen an sie gestellt werden (Meyer/Rowan 1977; Krücken/Hasse 2005). Das Überleben bzw. der Erfolg von Organisationen hängt dabei nicht allein von ihrer Effizienz ab, sondern vielmehr von ihrer Fähigkeit, diesen Erwartungen der Umwelt gerecht und damit als legitim anerkannt zu werden (Hasse/Krücken 2005, S. 36–41). Die Abhängigkeit von externen Bewertungskriterien ist umso höher, je weniger die Organisationen Güter und Dienstleistungen produzieren, auf die reine Effizienzkriterien angelegt werden können (Nitschke/Donges 2016). Insofern sind Erwartungen jenseits von Effizienz für Bildungsorganisationen wichtiger als für z. B. produzierendes Gewerbe.

Entsprechend einem Institutionenverständnis nach Scott (2008) sind institutionalisierte Erwartungen an Organisationen in Form von Gesetzen und Regelungen (regulative Säule), Normen und Standards (normative Säule) sowie in Ideen bzw. geteilten Vorstellungen der Wirklichkeit (kulturell-kognitive Säule) den Organisationen präsent. In Printmediendiskursen können diese Erwartungen sichtbar werden: allgemein über die Thematisierung der Differenzen Studierender und Praktiken in den Hochschulen als Konstruktion der Wirklichkeit. Gleichzeitig werden auch die relevanten politischen Entscheidungen dargestellt, die zu Wandel über regulativen Zwang führen können und letztlich auch die professionellen Praktiken an Hochschulen, die dadurch den normativen Legitimitätsdruck erhöhen. Der Fokus in diesem Papier liegt primär auf der normativen und kulturell-kognitiven Ebene.

Zusammenfassend wird in dem Beitrag eine diskurs- und praxistheoretische mit einer organisationssoziologischen Perspektive über die Analyse des Medien- diskurses verbunden: So kann die Medienöffentlichkeit als Spiegel der gesellschaft- lichen Umwelterwartungen an Hochschulen dienen und gleichzeitig als Ort, an dem in öffentlichen Diskursen durch diskursive Praktiken (des *doing-difference*) die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert wird und Normalisierungen, (De-) Legitimierungen, Inklusion und Ausschluss produziert werden.

3 Qualitative Medienanalyse

Dieser Beitrag beruht auf einer Analyse der Wochenzeitschrift Die ZEIT. Aus- gesucht wurde Die ZEIT, weil sie als Teil der überregionalen Qualitätspresse² und als ein nationales Leitmedium³ einen Schwerpunkt auf Bildungsthemen, insbesondere auf die Hochschulbildung, legt. Die ZEIT ist seit 2005 ein Ko- operationspartner des CHE Hochschulranking und publiziert dieses zusammen mit einem Studienführer. Vor diesem Hintergrund kann Die ZEIT als relevantes Medium gelten. 242 Artikel⁴ im Zeitraum von 2010 bis 2018 wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Jochen Gläser und Grit Laudel (2009) unter- sucht. 2010 war das Jahr, bevor der Qualitätspakt Lehre politisch in Kraft trat. Ein Ziel dieses Pakts war es, die Zahl ‚nicht-traditioneller‘ Studierender zu erhöhen und Studienabbrüche zu verringern, weshalb Projekte zur gendersensiblen, inter- kulturellen Lehre gefördert wurden (Wild/Esdar 2014).

Die Auswahl der Artikel erfolgte über die Datenbank Lexis Nexis. Hier wurden auf Basis einer ersten, sehr breiten Suchanfrage⁵ über 1500 Artikel daraufhin gesichtet, ob in den Artikeln Studierende im Kontext von Hochschul- lehre charakterisiert, typisiert oder beschrieben werden. Der Kontext von Hoch- schullehre umfasst die Lehrplanung, Curricula, Lehrveranstaltungen, Betreuung und Beratung, Lehrorganisation und Prüfung. Sowohl die beschriebenen Differenzkategorien als auch die Praktiken, wie auf unterschiedliche Studierende reagiert werden soll, wurden mithilfe einer induktiven Kategorienbildung er- mittelt. Es wurde im Sinne Stefan Hirschauers (2014, S. 181) gefragt: „Welche Differenz ist wo und wann in Kraft?“ Differenzen wurden offen aus dem Material rekonstruiert als jedwede Beschreibung von Studierenden im Kontext von Hoch- schullehre. Indem diese Beschreibungen im Diskurs erwähnt werden, sind sie

2 Qualitätspresse wird hier genutzt in Abgrenzung zur Boulevardpresse.

3 www.iqm.de/fileadmin/user_upload/Medien/Zeitungen/Die_ZEIT/Downloads/DZ_LAE_Kurz_2018_18_06_26.pdf, (Abfrage 22.12.2020).

4 Die Liste aller analysierten Artikel kann über nadine.bernhard@hu-berlin.de angefordert werden.

5 In der Suchanfrage auf Lexis Nexis wurde nach „Hochschule ODER Universität UND Lehre ODER Dozent* ODER Seminar ODER Stud*“ gesucht.

für den Diskurs relevant, denn es ist diese Unterscheidung, die im Gegensatz zu einer unendlichen Zahl möglicher anderer Unterscheidungen ausgewählt wurde. D. h. in die Analyse gingen alle Beschreibungen von Merkmalen und Praktiken in einem ersten Schritt ein. Die Vielzahl der unterschiedlichen Charakteristika und Praktiken wurden in einem nächsten Schritt in Kategorien und dann in übergreifende Kategorien zusammengefasst. Analog wurden auch die dargestellten Praktiken analysiert.

4 Differenzkonstruktionen und Erwartungen

In den Ergebnissen werden nun die im Diskurs relevanten Differenzen dargestellt, und es wird nach diskursiven Verbindungen zwischen einzelnen Kategorien gefragt. Zweitens werden Legitimierungs- und Normalisierungstendenzen beschrieben. Abschließend werden die Praktiken zur Reaktion auf Differenzen dargestellt, um die Erwartungen an das Handeln in Hochschulen zu erfassen.

4.1 Individualisierte Merkmale, Kompetenzen und Praktiken im Vordergrund

Studierende an Hochschulen werden in der ZEIT mithilfe einer Vielzahl von Differenzzuschreibungen kategorisiert. Im Zeitverlauf lassen sich keine starken Trends oder Veränderungen dahingehend bestimmen, welche Differenzen dominieren, allerdings können verschiedene gesellschaftliche Debatten identifiziert werden, in denen unterschiedliche Differenzen Studierender aufgerufen werden. So werden im Rahmen der Diskussion um die Verkürzung der Schulzeit und die Abschaffung der Wehrpflicht vor allem in den Jahren 2010–2012 das junge Alter von Studierenden und eine mögliche Unreife bzw. fehlende Kompetenzen diskutiert. Im Rahmen der Debatten um den Bologna-Prozess und seine Konsequenzen werden Studierende als strategisch studierend, gestresst und weniger motiviert dargestellt. Eine weitere wichtige Debatte war die der zunehmenden Akademisierung, die dazu führt, dass allgemein mehr Individuen und auch beruflich Qualifizierte Zugang zum Studium suchen und erhalten. Schließlich konnte auch eine Digitalisierungsdebatte nachvollzogen werden. Hier wurde vor allem das Vorhandensein oder Fehlen digitaler Kompetenzen von Studierenden, die Ermöglichung eines Studiums für Fern- und Teilzeitstudierende und die Vereinbarung mit Beruf, Erziehungs- und Pflegeaufgaben diskutiert.

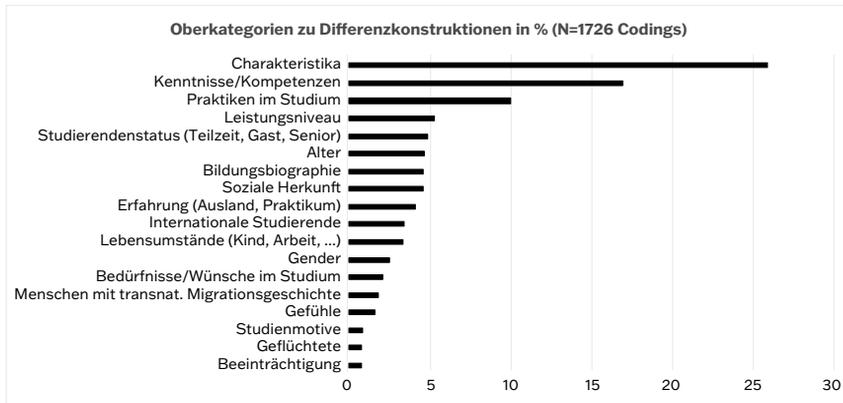
Auffällig ist dabei, dass in der Gesamtschau der Analyse die Mehrzahl der Differenzen einen starken Bezug zu scheinbar individualisierten Merkmalen hat, d. h. sie sind stärker auf individuell zuschreibbare Eigenschaften und Praktiken

Studierender in der Lehre bezogen und referenzieren nicht offensichtlich auf sozialstrukturelle Gruppen, die z.B. nach Alter, Herkunft oder Gender unterschieden werden. Auch wenn zum Beispiel aus der Forschung zum Habitus bekannt ist, dass gerade diese wahrgenommenen und zugeschriebenen vermeintlich individuellen Kompetenzen, Charakteristika und Praktiken Ausdruck der sozialen Herkunft von Individuen sind (Bourdieu 1983), wird dies in den Zeitungsartikeln nicht thematisiert und reflektiert. Zu den ‚individualisierten‘ Kategorien gehören beispielsweise zugeschriebene Charakteristika wie unterschiedliche Studieninteressen, Grad des Lernengagements, Begeisterung fürs Studium, Selbstbewusstsein, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Leistungsbereitschaft, politische Orientierung, Unterstützungsbedarf, aber auch Begabungszuschreibungen. Neben diesen Charakteristika werden Studierende auch in Hinblick auf ihre Kompetenzen und Hochschulpraktiken unterschieden. Bei den Kompetenzen werden vor allem (das Fehlen von) Mathe- und Sprachfähigkeiten, Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten, digitale Kompetenzen sowie die Organisationsfähigkeit Studierender thematisiert. Kurz, hier steht die in Debatten zum Hochschulzugang oft diskutierte ‚Studierfähigkeit‘ (Bernhard 2017) im Mittelpunkt. In Hinblick auf die Praktiken werden die Lernenden oft charakterisiert als strategische Studierende, die weniger intrinsisch motiviert sind (als früher), sondern von Klausuren und ECTS getrieben studieren. Ein ebenfalls wichtiges und häufiges Thema ist der Studienabbruch. Weitere Praktiken sind das Stören der Lehrveranstaltung durch Zuspätkommen, Trinken und Essen, die Mitarbeit in der Lehrveranstaltung, Anwesenheit, Sitzungsvorbereitung, aber auch die Art der Kommunikation z.B. mit unangemessener Ansprache via E-Mail.

Auch wenn es sich um eine qualitative Analyse handelt, soll an dieser Stelle über eine Häufigkeitsverteilung der Kategorien verdeutlicht werden, dass die stärker individualisierten Zuschreibungen den Großteil der Differenzkategorien ausmachen. Abbildung 1 zeigt deutlich, dass sie zusammen mit ebenfalls individualisierten Leistungszuschreibungen mehr als die Hälfte aller differenzierenden Erwähnungen ausmachen. Hinzu kommen weitere ‚individualisierte‘ Kategorien wie die Bedürfnisse und Wünsche Studierender, ihre Gefühle und Studienmotive sowie ihre Erfahrungen.

Auffällig war somit, dass Studierende weniger über die klassischen Sozialstrukturkategorien wie z.B. soziale Herkunft, Gender oder Alter im Rahmen von Hochschullehre unterschieden wurden. Insbesondere Studierende mit Beeinträchtigungen werden im Mediendiskurs quasi nicht erwähnt, aber auch Hinweise auf transnationale Migrationsgeschichte, soziale Herkunft, Gender oder Bildungshintergrund machen weniger als jeweils 5 % aller Differenzkodierungen aus. Die geringe Thematisierung könnte zweierlei bedeuten: Erstens könnten durch das Nicht-Thematisieren diese Kategorien und damit zusammenhängende Stereotype weniger reproduziert werden. Zweitens könnten aber auch strukturelle

Abbildung 1



Ungleichheiten systematisch aus dem Blick geraten, die den Erfolg und Misserfolg in der Hochschullehre mitbestimmen. Dies gilt umso mehr, wenn die Verbindung zwischen ‚individualisierten‘ und Sozialstrukturkategorien nicht dargestellt und reflektiert wird. Nachfolgend wird daher analysiert, wie ausgewählte (Sozialstruktur)Kategorien genutzt werden und inwiefern dies auch einen Hinweis gibt auf die Normalisierung und Legitimierung von Studierendengruppen.

4.2 Prozesse der Normalisierung und (De-)Legitimierung

Auch wenn Heterogenität durch die vielfältige Darstellung von Studierenden quasi als Normalfall erkannt wird, konnten in der Analyse Normalisierungen und (De-)Legitimierungen bestimmter Gruppen und Praktiken festgestellt werden. Indem bestimmte Differenzkategorien als abweichend, nicht typisch oder (fast) nicht thematisiert werden oder extra erwähnenswert scheinen, werden gleichzeitig bestimmte Merkmale von „Normalstudierenden“ mitkonstruiert.

„Unser Semester ist ziemlich heterogen. Wir haben auch Fachabiturienten unter uns und Studenten, die bereits eine Ausbildung absolviert haben. Auch die Altersspanne ist recht groß, von 19 bis 33 ist alles dabei. Manche Kommilitonen haben schon Kinder.“ (Srikiow 2014, S. 260)

So werden in diesem Zitat von einer studierenden Person an einer Fachhochschule spezifische Gruppen zwar als Teil der Hochschulrealität beschrieben, aber indem sie hervorgehoben werden, spiegeln sie gleichzeitig das noch Nicht-Typische wider. Die Normalisierung in den Artikeln erfolgt dabei stärker über Strukturkategorien, zum Teil aber auch über Praktiken und Charakteristika.

Normalisiert werden die jungen Vollzeitstudierenden ohne Kind, ohne Berufserfahrung, dafür mit gymnasialer Vorbildung, ohne Beeinträchtigung und aus akademischem Elternhaus. Dies entspricht genau der Gruppe, auf die die Hochschulen ihre Lehre bisher ausrichten (Wolter 2012).

Normalisierung geht in den Zeitungsartikeln dabei nicht gleichzeitig mit einer Delegitimierung der anderen Gruppen einher. (De-)Legitimierung im Sinne einer positiven (oder negativen) Hervorhebung bzw. Abwertung findet in den untersuchten Beiträgen vor allem in Bezug auf Praktiken, Eigenschaften und Kompetenzen statt. Insbesondere Praktiken des strategischen Studierens werden abgewertet, wenn auch als Normalität beschrieben. Legitimiert sind die, die „studierfähig“, leistungsbereit, intrinsisch motiviert, neugierig und breit interessiert sind. Als illegitim werden die gegenteiligen Eigenschaften dargestellt.

„Andere Dozenten in anderen Studiengängen werden [...] womöglich stöhnen, Studenten seien konformistisch, lethargisch, uninspiriert, desinteressiert, unwissend, profillos.“ (Schüle 2017, S. 59)

In einem zweiten Schritt wurden nicht nur einzelne Differenzkategorien betrachtet, sondern auch ihr Zusammenspiel, ihre Intersektion. So lässt sich herausarbeiten, dass bestimmte Gruppen stärker ambivalent, also mit positiv und negativ zugeschriebenen bewertenden Kategorien konstruiert werden. Dies betrifft zum Beispiel die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur oder internationale Studierende. So werden diese Gruppen einerseits als neue Zielgruppen und Bereicherung aufgrund ihrer Erfahrungen und unterschiedlichen Kompetenzen dargestellt. Die negativen Bewertungen erfolgen andererseits vor allem aufgrund von zugeschriebener fehlender Studierfähigkeit. Bei internationalen Studierenden sind es primär die fehlenden Sprachkenntnisse und bei beruflich Qualifizierten eine Überforderung durch einen fehlenden Wissensstand im Vergleich zu Studierenden mit Abitur.

Gleichzeitig wurde untersucht, inwiefern häufige Differenzkategorien zusammen in einem Kontext benutzt werden. Auffällig ist hier, dass die Individualkategorien untereinander keine stark wiederkehrenden Muster bilden. D. h., dass zum Beispiel bestimmte Studieneigenschaften nicht systematisch zusammen mit spezifischen Kompetenzen dargestellt werden. Anders sieht dies aus bei den Sozialstrukturkategorien. So werden zum Beispiel Menschen mit transnationaler Migrationsgeschichte als Studierende beschrieben, die oft nicht am Gymnasium waren, teilweise beruflich vorgebildet sind, einem nicht-akademischen Elternhaus entstammen, einen nicht adäquaten Wissensstand haben, unsicher sind im Studium bzw. nicht den Habitus von deutschen Akademiker*innenkindern mitbringen und stärker vom Studienabbruch betroffen sind. Ganz ähnlich werden auch *first generation* Studierende allgemein beschrieben.

„Oder auch der „Unterstützungsbedürftige“. Überdurchschnittlich häufig ist er Migrant oder stammt aus schwierigen familiären Verhältnissen. Er glaubt selbst kaum daran, dass er sein Studium erfolgreich abschließen wird – dabei hätte er Einsatzwillen und auch die Fähigkeit dazu“ (Wiarda 2011, S. 77)

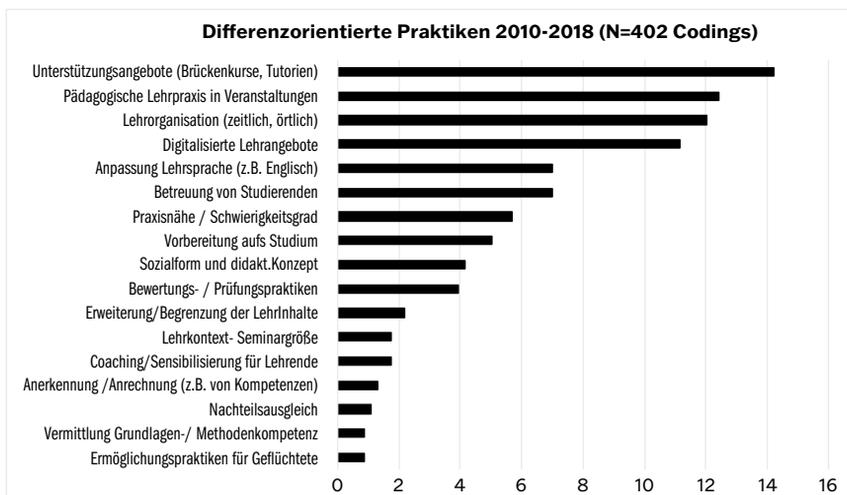
Studierende mit Kind (mehrheitlich als weiblich konstruiert) werden dagegen als gut strukturiert und engagiert beschrieben, die häufig als Fern- oder Teilzeitstudierende insbesondere Programme wählen, die zeitlich flexibel sind.

Während demnach das Gros der Beschreibungen mithilfe von ‚individualisierten‘ Kategorien keine stark zusammenhängenden Muster bzw. Intersektionen finden lassen, sieht das in Hinblick auf Sozialstrukturkategorien anders aus. In ihrer Nutzung werden (teilweise stigmatisierende) Stereotype reproduziert (z. B. fehlende Studierfähigkeit von beruflich Qualifizierten), aber auch zum Teil die mehrfache Benachteiligung von Studierendengruppen dargestellt, wobei der Fokus auf und die Diskussion von Benachteiligungen marginal bleibt. Wie soll nun auf die dargestellte Heterogenität reagiert werden. Welche Erwartungen an Hochschulen werden sichtbar?

4.3 Erwartungen an die Hochschulen

Eine Vielzahl von Praktiken, wie auf Studierende in der Hochschullehre reagiert wird bzw. werden soll, werden in der ZEIT thematisiert, wobei nicht zu jeder Differenzkategorie auch eine Umgangsform geschildert wird. Insgesamt scheint aber eine Lehrpraxis, die auf Differenzen von Studierenden reagiert, relevant und bereits gelebte Praxis.

Abbildung 2



In Abbildung 2 wird die Breite der Praktiken dargestellt. Am stärksten werden Unterstützungsstrukturen, d.h. Vorbereitungskurse, Tutorien, Mentoring und allgemein zielgruppenadäquate Unterstützungsangebote thematisiert. Auch die Lehrorganisation, d.h. z.B. Fern- und Teilzeitstudium, Blockveranstaltungen, Veranstaltungszeiten, Anwesenheitspflichten, wird häufig thematisiert. Gleiches gilt für die allgemeinen, nicht spezifizierten didaktischen Lehrpraxen: Hierunter fallen z.B. zielgruppenorientierte, individualisierte und kompetenzorientierte Lehre. Weitere didaktische Praktiken sind in den Befunden die Anpassung der Lehrsprache, Prüfungspraktiken, die Auswahl der Sozialform, die Frage der Praxisnähe der Lehre oder die Anpassung der Lehrinhalte. Relativ oft wurde zudem über digitalisierte Lehrangebote berichtet. Kaum thematisiert wurde dagegen der Nachteilsausgleich als Möglichkeit, um auf Benachteiligungen einzugehen. Die Weiterbildung oder ein Coaching der Lehrenden als Maßnahme zur Sensibilisierung auf Differenzen wurden ebenfalls kaum thematisiert.

Schaut man sich an, inwiefern die Praktiken in Verbindung mit Differenzkategorien thematisiert werden, lassen sich wenige wiederkehrende Muster feststellen. Diese Zusammenhänge bestehen vor allem mit Sozialstrukturkategorien und weniger mit den individualisierten Charakteristika, Kompetenzen und Eigenschaften. Trotzdem gibt es auch Beispiele dafür: So werden einzelne pädagogische Praktiken wie Themenauswahl, gute Präsentationstechniken und innovativer Mediengebrauch als Möglichkeit gesehen, um Studierende zu Anwesenheit und Mitarbeit zu motivieren. Die zuvor analysierten intersektionalen Muster lassen sich auch in Bezug auf die ‚Umgangspraktiken‘ feststellen: So werden z.B. Unterstützungsstrukturen stark in Relation mit Studierendengruppen mit erhöhtem Abbruchrisiko bzw. Unterstützungsbedarf (internationale, ‚first generation‘, beruflich qualifizierte Studierende) thematisiert. Die Lehrorganisation steht häufig in Verbindung mit beruflich Qualifizierten und insbesondere Studierenden mit Kindern, die durch ihre Verpflichtungen mehr Flexibilität im Studium benötigen. Eine Anpassung der Lehrsprache wird als Reaktion auf internationale Studierende und ihre Sprachkompetenzen diskutiert. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Umgang mit strukturkategorialen Differenzen Studierender, die häufig die Dimensionen sozialer Ungleichheit – also von Benachteiligungen – ausmachen, ausgelagert wird auf organisationale Angebote und weniger als Aufgabe der individuellen Lehrpraxis gesehen wird.

Der Beitrag stellt die Frage nach Umwelterwartungen an die Hochschulen. Erwartungen können dabei erzeugt werden durch klar kommunizierte Normen über als positiv oder negativ bewertete Praktiken. Gleichzeitig entstehen Umwelterwartungen auch über die berichtete Praxis. Wenn kontinuierlich auch ohne Wertung über Praktiken informiert wird, scheinen diese normal und selbstverständlich. Die Mehrzahl der beschriebenen Praktiken werden in den Artikeln nicht bewertet, so dass es kaum eindeutige Handlungsempfehlungen gibt. Allerdings werden einige Praktiken vorwiegend positiv beschrieben:

zielgruppenspezifische Angebote allgemein, Orientierungs-, Vorbereitungs- und Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase, intensive Betreuung von Studierenden sowie Angebote für begabte Frühstudierende. Dabei ist auffällig, dass insbesondere Praktiken, die einer Institutionalisierung auf Organisations-ebene bedürfen, stärker normativ erwartet werden als individuelle Praktiken Lehrender. Lehrende werden somit wenig in die Pflicht genommen, differenzsensibel und insbesondere ungleichheitssensibel zu lehren.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Diversifizierung der Studierendenschaft, wurde in diesem Beitrag der Printmediendiskurs zur Hochschullehre daraufhin untersucht, welche Differenzkategorien Studierender als relevant für die pädagogische Praxis Hochschullehrender konstruiert, welche Differenzkategorien normalisiert und (de-)legitimiert sowie welche gesellschaftlichen Erwartungen an die Hochschule für einen differenzierenden Umgang mit Studierenden gestellt werden.

Zusammenfassend konnte der Beitrag zeigen, dass die dargestellte Heterogenität im Diskurs der ZEIT sich stärker auf individualisierte Zuschreibungen bezieht als auf klassische Sozialstrukturkategorien. Sind also die klassischen Diversity-Kategorien nicht relevant für die Lehrpraxis? Der Fokus liegt auf der individuellen Studier- und Leistungsfähigkeit. Größtenteils ausgeblendet wird dabei aber, dass viele Eigenschaften, Kompetenzen und Praktiken von Studierenden und auch deren Wahrnehmung durch die Lehrenden über Kategorien wie die soziale Herkunft, Gender etc. vermittelt werden. Die Reproduktion von Ungleichheit und damit einhergehende Diskriminierung wird im Mediendiskurs kaum diskutiert. Wichtig erscheinen Strukturkategorien vor allem, wenn die ‚Normalstudierenden‘ konstruiert werden. Hier bestätigt sich die zu Beginn des Beitrags im Zitat von André Wolter (2012) dargestellte Gruppe. ‚Nicht-traditionelle‘ Studierende werden in der Berichterstattung als solche weiterhin reproduziert. Zudem wird die sich vollziehende Diversifizierung im Hochschulsystem nur zum Teil in den Medien abgebildet. So werden zum Beispiel Menschen mit Beeinträchtigungen so gut wie nicht in den Medien als Studierende repräsentiert. Dies ist insofern problematisch, als dass dies auch Konsequenzen in der Wahrnehmung potentieller Studierender und ihren zukünftigen Bildungsentscheidungen haben kann. Gleichzeitig zeigt sich, dass Inklusion noch nicht als wichtiges Thema im Mediendiskurs zur Hochschullehre angekommen ist, ganz im Gegensatz zur Schule.

Während sich Normalisierungen stärker an Sozialstrukturkategorien orientieren, beziehen sich Legitimierungen wiederum stärker auf individualisierende Kategorien, die eher an das Humboldt'sche Ideal der intrinsisch leistungsmotivierten,

breit interessierten, forschungsaffinen, selbstständigen studierenden Person erinnern. In der Analyse des intersektionalen Zusammenspiels von Differenzkategorien ist auffällig, dass Stereotype, zum Beispiel das der weiblichen gut strukturierten Teilzeitstudentin mit Kind oder des beruflich Qualifizierten überforderten Studierenden mit fehlenden Mathekompetenzen, reproduziert werden.

Gesellschaftliche Erwartungen an einen differenzorientierten Umgang der Hochschulen und Lehrenden werden ebenfalls produziert. Dabei ist auffällig, dass insbesondere Praktiken, die einer Institutionalisierung auf Organisationsebene bedürfen (z. B. Mentoring, Vorbereitungskurse oder Beratung), eher normativ erwartet werden als individuelle Praktiken Lehrender. Gleichzeitig sind diese Unterstützungs- und Organisationspraktiken diejenigen, die am ehesten im Zusammenhang mit ungleichheitsrelevanten strukturkategorialen Differenzen thematisiert werden. Der Umgang mit diesen oft ungleichheitsrelevanten Differenzen wird damit ausgelagert auf organisationale Angebote und ist weniger Teil der individuellen Lehrpraxis. Das spiegelt zum einen wider, welche Relevanz den Lehrpraktiken einzelner Lehrpersonen im deutschen Hochschulsystem zugestanden wird, nämlich keine sehr große. Dies kann in einem System, in dem das Primat der Forschung gilt und in dem hochschuldidaktische Weiterbildungen größtenteils nicht verpflichtend sind und erst allmählich an Bedeutung gewinnen, nicht verwundern. Zum anderen werden aber die Verantwortung, Macht, aber auch Handlungsoptionen, die Lehrende an Hochschulen im Hinblick auf die Zukunftschancen von Studierenden haben, ausgeblendet. D. h. noch sind diesbezügliche Umwelterwartungen gering. Inwiefern dies so bleibt, welchen Einfluss die digitale Lehre in den Corona-Semestern auf die Differenzwahrnehmung bzw. -konstruktion sowie Umwelterwartungen hat, bleibt zu erforschen. Dies gilt schließlich auch für Fragen, wie sich die Bedeutung von Differenzkategorien und gesellschaftlichen Erwartungen in anderen Ländern als Deutschland mit zum Beispiel anderen hochschuldidaktischen Traditionen oder anders strukturierten Hochschulsystemen unterscheiden.

Literatur

- Altbach, Philip G./Reisberg, Liz./de Wit, Hans (Hrsg.) (2017): Responding to massification: Differentiation in postsecondary education worldwide. Wiesbaden: Springer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bernhard, Nadine (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Bernhard, Nadine (2018): Gesteigerte Durchlässigkeit bei gleichzeitigen Schließungsprozessen: Veränderungsdynamiken zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Frankreich. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 38, H. 3, S. 267–283.
- Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp. [orig. 1979]

- Burger, Claudia/Glathe, Annette (2016): Diversity-sensible Hochschullehre. Hintergründe und Lehrempfehlungen. In: Brigitte Berendt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 25–40.
- Donges, Patrick (2006): Medien als Institutionen und ihre Auswirkungen auf Organisationen. Perspektiven des soziologischen Neo-Institutionalismus für die Kommunikationswissenschaft. *m&k Medien & Kommunikationswissenschaft* 54, H. 4, S. 563–578.
- Ebert, Julia/Heublein, Ulrich (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Giddens, Anthony (1984). Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Campus.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (3., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.) (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster u. a.: Waxmann.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43, H. 3, S. 170–191.
- Keller, Reiner (2006): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich, S. 115–146.
- Keller, Reiner (2009): Müll: Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen. Die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018): DiM-Strategien, -Strukturen und -Prozesse an Hochschulen. In: Dies. (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 209–218.
- Lönnendonker, Julia (2019): Konstruktionen europäischer Identität. Eine historisch-vergleichende Diskursanalyse der deutschen Berichterstattung über die Beitrittsverhandlungen mit der Türkei 1959 bis 2004. In: Wiedemann, Thomas/Lohmeier, Christine (Hrsg.): Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft: Theorie, Vorgehen, Erweiterungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Lörz, Markus (2017): Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–338.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology* 83, H. 2, S. 340–363.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (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. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Müller, Walter/Pollak, Reinhardt/Reimer, David/Schindler, Steffen (2017): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In Rolf Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 309–358.
- Neumann, Sascha/Seele, Claudia (2014): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Gölich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 349–365.
- Nitschke, Paula/Donges, Patrick (2016): Organisations-Umwelt-Dynamiken als Bedingung der Online-Kommunikation politischer Interessenorganisationen. In: Henn, Philipp/Friess, Dennis (Hrsg.): Politische Online-Kommunikation: Voraussetzungen und Folgen des strukturellen Wandels der politischen Kommunikation. Berlin: Digital Communication Research, S. 77–92.
- Powell, Justin J.W./Solga, Heike (2011): Why are Participation Rates in Higher Education in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. *Journal of Education and Work* 24, H. 1–2, S. 49–68.

- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer, S. 239–257.
- Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüle, Christian (2017): Sie sind großartig! Die neuen Studenten starren unentwegt aufs Smartphone und interessieren sich nur für sich selbst? Das ist Unsinn, findet der Dozent Christian Schüle. In: Die ZEIT (09.03.2017), S. 59.
- Scott, Richard W. (2008): *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. 3. Auflage, Thousand Oaks: Sage.
- Srikiow, Lisa (2014): *Wirtschaft*. Die ZEIT (06.05.2014), S. 260–264.
- Statistisches Bundesamt (2019): Entwicklung der Studienanfängerquote* in Deutschland von 2002 bis 2019. de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfengerquote (Abfrage: 01.05.2020).
- Stern, Alex/Lindemeyer, Mirjam/Tezcan-Güntekin, Hürrem (2018): „Rassistische Witze“ – Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 30, S. 11–27.
- Streitwieser, Bernhard (2014): *Internationalisation of higher education and global mobility*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Sturm, Tanja (2018): Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 251–266.
- Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (2014): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Berlin: transcript.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): *Doing Difference*. *Gender & Society* 9, H. 1, S. 8–37.
- Wiarda, Jan-Martin (2011): Der Irrtum der Professoren. Eine Umfrage zeigt: Hochschullehrer haben falsche Vorstellungen vom typischen Studenten. Die ZEIT (22.09.2011), S. 77.
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (Abfrage: 26.06.2020).
- Wolter, André (2012): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wiolf-Bendik, Karola (Hrsg.): *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann, S. 271–285.
- Yildiz, Erol (2006): Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft. In: Butterwege, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.): *Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–53.

Doing Difference in Studiengangskulturen von MINT-Fächern. Die Vervielfältigung teilhaberelevanter Passungsverhältnisse im Lichte einer heterogenen Studierendenschaft

Julia Elven

Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten wurde das Hochschulstudium sukzessive für Studierendengruppen erschlossen, denen der Zugang vormals strukturell erschwert oder verunmöglicht war. Aufgrund „der fortschreitenden Akademisierung der Arbeitswelt“ ist von einer Fortsetzung entsprechender hochschulpolitischer Strategien auszugehen, „zumal die Studierquote in Deutschland im OECD-Vergleich trotz Anstieg in den letzten Jahren immer noch vergleichsweise niedrig ist“ (Knauf 2016, S. 325). Die resultierende (gewandelte) Zusammensetzung der Studierendenschaft wird im gegenwärtigen Diskurs vor allem unter dem Schlagwort ‚Heterogenität‘ zusammengefasst, wobei der Begriff konzeptionell uneindeutig ist (Hanft 2015) und insofern ein eher uneinheitliches, fragmentiertes Forschungsfeld definiert (Bosse 2018). Üblicherweise wird Heterogenität jedoch anhand einschlägiger Kategorien der Ungleichheitsforschung bestimmt (Geschlecht, ethnische und soziale Herkünfte, Alter, körperliche Beeinträchtigungen etc.), welche teilweise durch studienrelevante soziale Situierungen ergänzt (Familienstand, Arbeitssituation etc.) und mit Aspekten der Studieneinstellung (Motivation, Lernstrategien etc.) in Verbindung gebracht werden (z. B. Lübben/Müskens/Zawacki-Richter 2015; Wielepp 2013).

Wenngleich die Erforschung studentischer Heterogenität also Bezüge zur Erforschung von Bildungsungleichheiten aufweist, wird eine theoretisch-konzeptionelle Verbindung zumeist eher am Rande hergestellt oder bleibt vollständig implizit. Dies hängt damit zusammen, dass Forschungsziele, Fragestellungen und Argumentationen üblicherweise aus hochschulpolitischer und -didaktischer Perspektive und nur selten aus einem originär ungleichheitstheoretischen Forschungsinteresse heraus formuliert sind (vgl. Bülow-Schramm 2015, deren Zugang diesbezüglich eine Ausnahme bildet). In einem Punkt scheint jedoch bei den meisten Forschungsansätzen, die sich mit

studentischer Heterogenität befassen, der Ungleichheitstheoretische Bezug deutlich auf: Heterogenität wird als eine Vielfalt sozialstruktureller, (bildungs-)biografischer und handlungspraktischer Merkmale verstanden, die im Kontrast steht zum ‚Normalstudierenden‘ (z. B. Knauf 2016; Trautwein 2016). Als Analyse-kategorie umfasst ‚Heterogenität‘ daher nicht nur eine deskriptive Dimension, sondern zugleich auch eine kritische Implikation: Der Begriff problematisiert mehr oder weniger explizit eine Hochschulpraxis, die Vielfalt als Abweichungen von der Norm und damit zugleich als Defizit markiert (Seidel 2014). Vor diesem Hintergrund wird dem Hochschulbetrieb eine Tendenz zu „oftmals ideologisch gefärbten“ Homogenisierungsbestrebungen im Sinne einer zügigen, notfalls mittels früher Selektion erreichten Vereinheitlichung der Kompetenzen und Wissensbestände unterstellt (Hanft 2015, S. 16), die gerade Studierende der neuen Zielgruppen überfordert. Studentische Heterogenität zeigt sich also als Problem akademischer Teilhabe, die sowohl strukturell als auch ideologisch erschwert bzw. verhindert wird.

Zwischen Struktur und Ideologie lässt sich jedoch eine dritte Analyseperspektive in Stellung bringen, die vor allem in der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung eine lange Tradition aufweist: Ein kulturanalytischer, praxistheoretischer Zugang. Diesen möchte ich im Folgenden beleuchten und dabei sowohl studentische Heterogenität als auch universitäre Normalisierungsbestrebungen als soziale Praktiken rekonstruieren, die es in ihren kontextspezifischen Hervorbringungsmodi zu betrachten gilt. Hieran anschließend werde ich die theoretisch-methodische Konzeption des Forschungsprojekts ‚Studiengangskultur als Symbolische Ordnung: Doing Difference in MINT‘ darstellen, das der Frage nachgeht, auf welche Weise und wie erfolgreich systematisch divergierende studentische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster an Studiengangskulturen anschließen können. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Kategorie Geschlecht: Angesichts der niedrigen Frauenanteile in vielen MINT-Studiengängen können entlang dieser Differenzkategorie besondere Schwierigkeiten bei der praktischen Hervorbringung teilhaberelevanter Passungsverhältnisse vermutet werden (GWK 2011). Im Sinne der Heterogenitätsdiagnose werden zudem divergente ‚weibliche‘ Praxismodi angenommen, deren praktische Hervorbringung und Wirkung erforscht werden soll. Empirisch basiert das Forschungsprojekt auf einem ethnographischen Zugang, der teilnehmende Beobachtungen, Dokumentenanalysen und Interviews kombiniert, wobei ich im Folgenden insbesondere auf Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen von Lehrveranstaltungen eingehen werde. Abschließend soll anhand erster Projektergebnisse die Art des Erkenntnisbeitrags aufgezeigt werden, den die vorgeschlagene Perspektive für die Erforschung studentischer Heterogenität leisten kann.

Passungsverhältnisse im Spannungsfeld studentischer Heterogenität und universitärer Normalisierungen

Bei der Erforschung studentischer Heterogenität kommt der Analyse von Passungsverhältnissen ein zentraler Stellenwert zu: Die Problematisierung der Figur des Normalstudierenden, die im Kontrast steht zur Heterogenität von Wissensständen und Studiermodi, wie auch die Suche nach Studienstrukturen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierendenschaft gerecht werden, setzt einen analytischen Zugang voraus, der auf Kohärenzen und Konflikte zwischen hochschulseitigen Regularien bzw. Erwartungshaltungen einerseits und studentischen Bedarfen, Handlungsstrategien und Präferenzen andererseits orientiert ist. Relativ umstandslos sind Konflikte zwischen den Lebenssituationen von Studierenden und Studienstrukturen zu ermitteln: Nicht-Passung und somit eine Studierenschwernis besteht z. B., wenn universitäre Bildungsformate und Zeitpläne sich nicht mit dem Alltag berufstätiger, erziehender oder pflegender Student*innen vereinbaren lassen, oder wenn von Studierenden, die über alternative Bildungswege an die Universität gelangen, unmittelbar Abiturwissen verlangt wird (Lübben/Müskens/Zawacki-Richter 2015).

Die analytische Komplexität steigt jedoch, wenn nicht so sehr die Passung organisationaler Studienstrukturen und studentischer Lebensumstände bzw. Wissensbestände im Interessensfokus liegt, sondern Passungsverhältnisse zwischen habituellen (Bildungs-)Dispositionen und den symbolischen Ordnungen des universitären Feldes in den Blick genommen werden. Allerdings betrifft dies einen neuralgischen Punkt des universitären Bildungsgeschehens, denn es herrscht selbst unter den „VertreterInnen konkurrierender bildungssoziologischer Ansätze“ Einigkeit darüber, „dass die für den Bildungsprozess relevanten Einstellungen und Orientierungen aus ‚einer verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit‘ (Maaz 2006) resultieren“ (Lange-Vester 2014, S. 193). Passungsverhältnisse verweisen also nicht nur auf der formalen Ebene lebensweltlich anschlussfähiger Rahmenbedingungen auf Teilnahmeermöglichung, sondern auch auf praktischer bzw. kultureller Ebene – im Sinne der Ermöglichung von Zugehörigkeit und Teilhabe.

Studentische Heterogenität und intersektionale Interferenzen

Geht es um die Analyse studienfolgskritischer Passungsverhältnisse, sieht Andrea Lange-Vester in der an Pierre Bourdieus Arbeiten anschließenden Milieuforschung einen fruchtbaren Zugang, der die Untersuchung von Passungsunterschieden nicht nur entlang vertikaler sozialer Schichtung, sondern auch im Sinne einer horizontalen Ausdifferenzierung habitueller Muster und mithin studienpraktischer Strategien ermöglicht:

„Es gibt [...] keine einheitlichen Reproduktionsstrategien und Bildungsauffassungen innerhalb einer Gesellschaftsschicht, sondern milieuspezifische Unterscheidungen, die systematisch in jeder Schicht vorkommen. Diese Unterschiede sind auch in den Praktiken und Haltungen beim Übergang an die Hochschule und während des Studiums wirksam. Hier deutet sich bereits ein heterogenes Spektrum sozialer Milieus und Habitusmuster in der Großgruppe der BildungsaufsteigerInnen an, das die herkömmliche Hochschulforschung nicht gleichermaßen differenziert analysieren kann.“ (Lange-Vester 2016, S. 144 f.)

Nun impliziert die Heterogenitätsforschung, dass habitusspezifische Lernstrategien und Bildungspräferenzen bzw. -motivationen nicht nur in klassenbezogener Hinsicht auf sozial ungleiche Passungsverhältnisse untersucht, sondern unter den Vorzeichen *verschiedener* sozialstruktureller Kategorien in den Blick genommen werden müssen. Oft geschieht dies separat, etwa wenn unterschiedliche Heterogenitätskriterien wie Alter, Geschlecht, körperliche Beeinträchtigungen etc. passenden Unterstützungsstrukturen zugeordnet werden (Seidel/Wielepp 2014). Allerdings entspricht dieses Vorgehen nicht der von Lange-Vester eingeforderten differenzierten Analyse, die ja gerade der Uneinheitlichkeit studentischer Orientierungsmuster *innerhalb* einer Analysekategorie Rechnung tragen soll. Sind unterschiedliche soziale Kategorien in ihrer verschränkten Wirkung Gegenstand der Analyse, gewinnen für die Heterogenitätsforschung also theoretisch-konzeptionelle Überlegungen an Bedeutung, mit denen sich u. a. der Intersektionalitätsdiskurs befasst (Knapp 2013). Dieser hebt darauf ab, „dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen“, wobei „[a]dditive Perspektiven [...] überwunden werden [sollen], indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2012, S. 81).

Für eine praxistheoretische Rekonstruktion studentischer Heterogenität erscheinen dabei insbesondere solche Intersektionalitätskonzepte hilfreich, die die Suche nach den Wirkungsweisen interferierender sozialer Bedingungen in spezifischen studienpraktischen Kontexten ermöglichen. Vorausgesetzt wird also ein Forschungszugang, der nicht an der Bestimmung einzelner Heterogenitätskategorien ansetzt, sondern – umgekehrt – ausgehend von der Rekonstruktion systematisch differierender studentischer Praktiken nach deren jeweiligen sozialen Bedingungen fragt, die auch in einer bestimmten Verschränkung sozialer Differenzkategorien bestehen kann. Damit wird ein Heterogenitätsbegriff genutzt, der nicht an ein Verzeichnis aller intersektionalen Knotenpunkte anschließt, sondern auf die Analyse der praktischen Form und situationsbezogenen Wirksamkeit von Intersektionen in konkreten Kontexten abzielt. Dies

bedeutet, dass Form und ungleiche Wirkung intersektionaler Überlagerungen empirisch bestimmt werden müssen: Wie sich z. B. geschlechts- und herkunftsspezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in ihrer praktischen Hervorbringung wechselseitig brechen und inwiefern dies eine Wirkung auf studentische Zugehörigkeit entfaltet, entscheidet sich in der universitären Alltagspraxis – „Relations do not follow relata, but the other way around (Karen Barad)“, wie Stephan Trinkaus und Susanne Völker (2013, S. 455) ihr Plädoyer für eine praxistheoretisch informierte Intersektionalitätsforschung überschreiben.

Eine solche Perspektive nimmt also Abstand von der Katalogisierung studentischer Heterogenität, die Studierende gemäß ihrer Abweichung von der (kritisierten) Norm erfasst, ohne danach zu fragen, inwiefern die markierte Differenz in der jeweiligen Studienpraxis auch einen praktischen Unterschied macht. Ansätze, die Milieus (Bremer 2006; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006) oder studentische Kulturen (Engler/Friebertshäuser 1989; Friebertshäuser 1992) zum konzeptionellen Ausgangspunkt der Analyse sozial ungleichen Bildungsgeschehens machen, stellen gerade auf das Zusammenspiel habitueller Dispositionen und institutioneller Kontexte bei der Herstellung von Zugehörigkeit und der Hervorbringung studien Erfolgskritischer Praxis ab. Dabei können weder sozialstrukturelle Kategorien (Klasse, Geschlecht etc.) noch die Universität an sich als angemessene Verallgemeinerungsebenen gelten. Margret Bülow-Schramm (2016) weist darauf hin, dass einerseits keineswegs von einer einheitlichen, etwa auf Geschlecht rückführbaren Handlungsorientierung studentischer Gruppen ausgegangen werden kann, ebenso wie andererseits hochschulform- und fachspezifische Differenzen studienpraktischer Heterogenität festzustellen sind. Wird Heterogenität als kontextabhängiger Aspekt sozialer Praxis verstanden, kommen also nicht nur studentische Kulturen, sondern auch hochschulorganisatorische und fachkulturelle Praxisformationen in den Blick.

Universitäre Normalitätserwartungen als Ausdruck fachkulturell geprägter Feldlogiken

Vor diesem Hintergrund müssen auch Normalitätserwartungen in ihre jeweiligen universitären und fachlichen Kontexte gestellt werden. Bei genauerer Betrachtung der Kritik an universitärer Normalisierung wird deutlich, dass der Doppelfunktion von Hochschullehrenden kaum Rechnung getragen wird: Lehrende sind sowohl Wissensvermittler*innen, Lernbegleiter*innen und -unterstützer*innen der Studierenden als auch Prüfer*innen, Gatekeeper und Allokationsagent*innen für gesellschaftliche Funktionsstellen. Insofern für die Einnahme beruflicher Positionen eine allgemein vergleichbare, standardisierte Qualifikation gemeinhin erwartet wird, kann eine Normierung der Studienleistung nicht generell kritisiert werden (Bourdieu 2001). Der Problemfokus

muss also auf die praktische Verquickung von Studienleistung und Studierform bzw. studentischer Performanz verschoben werden. Soziale Ungleichheiten, die systematisch entlang unterschiedlicher Diversitätskategorien den Studienerfolg bestimmter Studierendengruppen gefährden, werden eher selten offen diskriminierend, sondern zumeist indirekt hervorgebracht, und zwar im Zuge einer Bewertungspraxis, die nicht nur Leistung, sondern implizit die habituellen Modi der Leistungserbringung in Rechnung stellt (Bourdieu/Passeron 1971). An dieser praktischen Hervorbringung von Differenzen, die einen leistungsunabhängigen Bewertungsunterschied machen, und die zudem das Zurechtfinden in der Alltagsnormalität der Hochschulkultur und mithin die Herstellung von Zugehörigkeit erschweren, muss eine praxistheoretische Heterogenitätsforschung ansetzen.

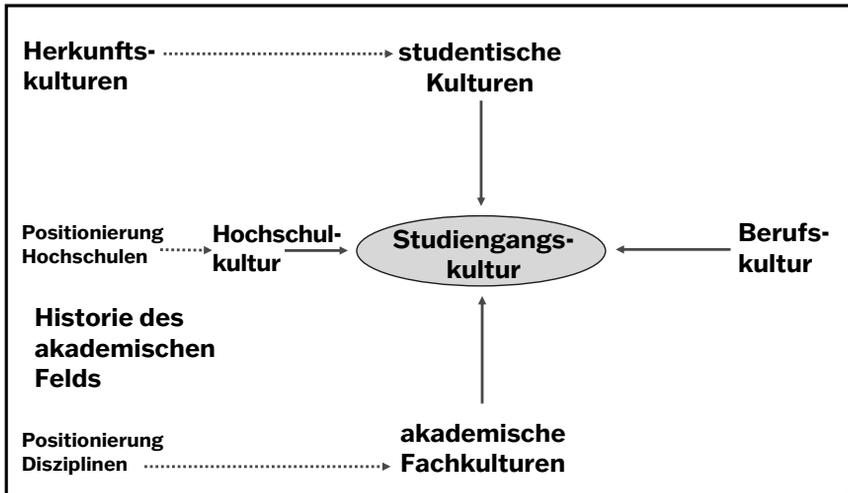
Dabei dürfen Normalitätserwartungen nicht ausschließlich den Hochschullehrenden zugeschrieben werden. Vielmehr sind sie Teil der symbolischen Ordnung eines Studiengangs, werden also auch durch organisationale Strukturen, Fachliteratur, Didaktik, Sprachcodes etc. produziert. Insofern kann von *der* universitären Normalisierung ebenso wenig die Rede sein, wie von *der* Heterogenisierung der Studierendenschaft. Wie Bülow-Schramm (2016) empirisch aufzeigt, stellen sich Heterogenitätsformen (und auch die Perpetuierung sozialer Ungleichheiten) in unterschiedlichen Studiengängen divergent dar. Heterogenitätsdifferenzen sind oft auf herkunftsbedingte Präferenzstrukturen und voruniversitäre (Selbst-)Ausschlussmechanismen zurückzuführen, beispielsweise bei ‚typischen Frauen-‘ bzw. ‚Männerfächern‘. Eine gezielt herbeigeführte Heterogenisierung der Studierendenschaft – etwa durch ‚Männerquoten‘ in Studiengängen der Sozialen Arbeit – stößt dabei nicht auf eine generelle, sondern eine fach- oder hochschulspezifische Normalisierungspraxis: Geschlecht, Altersspanne oder Internationalität weisen je nach Fach und Hochschule unterschiedliche Historien, Konnotationen und eben auch Normalitäten auf. Das heißt, dass unterschiedliche Zusammensetzungen studentischer Heterogenität auf unterschiedliche Normalitätserwartungen stoßen und unkonventionelle Studierpraktiken universitäre Normalisierungen auf verschiedene Weise durchkreuzen. Daher dürfen auch Passungsverhältnissen nicht statisch, diskret und dichotom (im Sinne von passend/nicht-passend) gedacht werden. Vielmehr stellen sie bewegliche Möglichkeitsräume dar, die sich im praktischen Zusammenwirken habituellem, fachkulturellem und studienorganisationaler Strukturen herausbilden und in unterschiedlicher Weise eine mehr oder weniger prekäre Teilnahme am Studium erlauben (Schwarz/Elven/Burger 2019).

Doing Difference in MINT: Studiengangskultur als Fluchtpunkt der Erforschung studentischer Heterogenität

Im Zentrum des Forschungsprojekts ‚Studiengangskultur als Symbolische Ordnung: Doing Difference in MINT‘ steht nun die Frage nach den Passungsverhältnissen

zwischen den (heterogenen) studentischen Denk-, Wahrnehmungs- bzw. Handlungsmustern und Studiengangskulturen, und zwar insbesondere in naturwissenschaftlichen Studiengängen, wo seit längerem mangelnde Heterogenität hinsichtlich der Kategorie Geschlecht politisch problematisiert wird (GWK 2011). Der Begriff der Studiengangskultur ist in Anlehnung an die ‚studentische Fachkultur‘ von Steffani Engler und Barbara Friebertshäuser (1989) konzipiert und betont die Hervorbringung studentischer Differenzen, wie auch die Herstellung von Passungsverhältnissen als praktische Koproduktion habitueller und institutioneller Strukturen. Studiengangskultur wird als eine in universitäre Alltagspraxis eingelassene symbolische Ordnung verstanden, welche nicht trennscharf abzugrenzen ist von anderen symbolischen Ordnungen, die in der gleichen Praxis wirksam sein können. Auch hier gibt es Parallelen zu Engler und Friebertshäuser (1989, S. 136), deren Ziel es ist, unterschiedliche „Einflußkulturen in ihrem Zusammenwirken bei der Konstitution der studentischen Fachkultur durchschaubar“ zu machen. Mit dem Konzept der Studiengangskultur ist also vor allem ein analytischer Schwerpunkt benannt, von dessen Warte aus andere kulturelle Kontexte in spezifischer Weise Relevanz entfalten.

Abbildung 1: Konzeptualisierung von Studiengangskultur (in Anlehnung an Engler/ Friebertshäuser 1989)



Die Studie ist explorativ und fallanalytisch angelegt, wobei jeweils ein Studiengang der Mathematik und ein Studiengang der Informatik als Vergleichsfälle im Zentrum stehen¹. Der empirische Zugriff auf die jeweilige Studiengangskultur

1 Die Fächer sind entsprechend ihrer Ausrichtung als ‚reine‘/‚angewandte‘ Disziplin ausgewählt (vgl. Becher/Trowler 2001) und repräsentieren jeweils einen naturwissenschaftlichen

erfolgt multimethodisch (teilnehmende Beobachtungen in Lehrveranstaltungen; Interviews mit Lehrenden; Interviews mit Studierenden; Analyse studiengangskoodinatorischer und lehrbegleitender Dokumente). Die Materialsorten werden komparativ und mit Blick auf unterschiedliche kulturelle Orientierungsmuster unter Rückgriff auf Analyseschritte der dokumentarischen Methode interpretiert, die sich aufgrund ihrer rekonstruktiven, praxeologischen Ausrichtung anbietet und zudem die Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Materialsorten systematisch unter einer Auswertungsmethode zu versammeln (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Im Folgenden beziehe ich mich insbesondere auf Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung von Seminaren, Vorlesungen und Übungen. Diese wurden in Anlehnung an Friebertshäuser (1992) in Form wissenschaftlicher Quelltexte zusammengefasst, um auf dieser Basis die Herstellung fachkultureller Zugehörigkeiten in körperlich-materiellen Praktiken des Auftretens, des Sprechens, der Raumnutzung, der Interaktion etc. rekonstruieren zu können. Von besonderem analytischen Interesse sind zudem die in den Lehrveranstaltungen beobachteten Differenzierungspraktiken von Studierenden und Lehrenden, denn diese markieren Divergenzen in den Hervorbringungsmodi, die u. a. auf die praktischen Wirkungsweisen von Geschlecht zurückzuführen sind.

Studentische Kulturen und vestimentäre Differenzierungspraktiken

Der Bekleidungsstil bildet einen besonders augenfälligen Aspekt studentischer Differenzierungspraktiken und ist analytisch von mehrfachem Interesse: Einerseits ist er Ausdruck des sozialen Geschmacks und verweist insofern auf eine bestimmte Milieuzugehörigkeit (Bourdieu 1987). Andererseits ist er in einen vestimentären Code eingebunden, über den sowohl Aussagen über soziale Merkmale der Person (insbesondere Geschlecht) als auch Situationsdeutungen kommuniziert werden (Barthes 1985). Außerdem kann der Kleidungsstil als „augenfälligstes Zugehörigkeits- und Distinktionsmerkmal (nicht nur) Jugendlicher“ gelten (Hitzler/Niederbacher 2010, S. 29). Das heißt, das Einfinden in eine (studentische) Fachkultur bzw. Studiengangskultur, die Herstellung von Zugehörigkeit, die nicht nur motivational, sondern auch hinsichtlich peer-bezogener Bildungsprozesse wesentlich ist (Friebertshäuser 1992), wird unter anderem in vestimentären Codes ausgedrückt und hergestellt.

Auch Friebertshäuser analysierte studentische Fachkultur u. a. auf Basis von Beobachtungen zum studentischen Bekleidungsstil. Während sie – wohlgermerkt

Studiengang mit relativ hohem und relativ niedrigem Frauenanteil (im bundesdeutschen Durchschnitt für das WS 2018/19: Mathematik 48 % und Informatik 18,6 %; vgl. Statistisches Bundesamt 2020).

in Pädagogikveranstaltung der 1980er Jahre – eine implizite Bekleidungsnorm des Pädagogischen herausarbeiten konnte, die nicht nur für die Homogenität der studentischen Rekrutierungsmilieus, sondern auch für die Expressivität fachkultureller Zugehörigkeitsinsignien spricht (Friebertshäuser 1992), zeigt sich in den von mir beobachteten Veranstaltungen ein anderes Bild: In den Lehrveranstaltungen der Mathematik und Informatik (Wintersemester 2018/19) fällt eine wesentlich größere Variationsbreite bzw. Heterogenität des Kleidungsstils auf. Über alle Veranstaltungen hinweg dokumentiert sich eine vestimentäre Differenzierung in drei Hauptgruppen:

- (1) *konservativ-formal*: gedeckte Farben, dezente Muster, Hemden, Blusen, Strickpullover und Pullunder, Männer tragen zudem ‚klassische‘ Kurzhaarfrisuren, Frauen dezente Schmuck; der Stil verweist auf ein konservatives (Mittelschichts-)Milieu und kennzeichnet die Lehrveranstaltung als offizielle Situation, die nach respektablem, formal-korrektem Auftreten verlangt; Geschlechterdifferenzen werden über traditionelle vestimentäre Codes vermittelt, das heißt aber auch: ohne Betonung sichtbar gemacht;
- (2) *modeorientiert-urban*: Reminiszenzen an die Mode der 1980er/90er Jahre, oft tragen Männer Bärte, Frauen ein betont natürliches Make-up; die Akteure rekurrieren vestimentär auf eine ‚neue‘ akademisierte und ästhetisierte Mittelklasse (Reckwitz 2017) bzw. auf einen urbanen Lebensstil, in dessen Rahmen die Lehrveranstaltung weniger als Aspekt eines (öffentlichen) Lebensbereichs, sondern als Bestandteil des Lebensführungsarrangements erscheint, der keiner Spezialkleidung bedarf; Geschlechterdifferenzen werden einerseits stilistisch betont, andererseits mit spezifischen Techniken bzw. Artefakten (‚man bun‘, ‚boyfriend jeans‘) ästhetisch gezielt durchbrochen, um Formen einer ‚neuen Männlichkeit‘ bzw. ‚Weiblichkeit‘ zu stilisieren;
- (3) *juvenil-pragmatisch*: Jeans, Hoody, T-Shirt und Turnschuhe, unaufwändige Frisuren, Frauen tragen wenig oder kein Make-up; dieser Stil ist unter den Studierenden am weitesten verbreitet und stützt auf den ersten Blick die Einschätzung, dass die „Zeiten eindeutiger Zuordnung bestimmter Kleidung zu bestimmten Sozialformationen [... im Großen und Ganzen] vorüber“ sind (Hitzler/Niederbacher 2010, S. 29); auf den zweiten Blick zeigen sich jedoch feine Unterschiede (Hoodies können mit dem Schriftzug von Prestigebrands, Kaufhausmarken oder eines Fußballkreisverbandes verziert sein); hier lassen sich also stilistische Untergruppen ausmachen, die sich aus einer größeren Bandbreite sozialer Milieus zu rekrutieren scheinen; besonders auffällig ist die Nivellierung geschlechtsbezogener Bekleidungsunterschiede zugunsten eines Erscheinungsbildes eher männlicher Tradition.

Die drei Gruppen treten in beiden Fächern auf, wobei in der Informatik juvenil-pragmatisch gekleidete Studierende deutlich überwiegen, während

in der Mathematik bei ähnlicher Tendenz die Gruppen etwas gleichmäßiger vertreten sind. Darüber hinaus zeigen sich vestimentäre Praktiken, die exklusiv in jeweils einem der beiden Studiengänge auftreten: In der Mathematik handelt es sich um einen (4) expressiv ‚weiblichen‘ Stil, der ausschließlich von Frauen hervorgebracht wird (figurbetonte Kleidung, Zieraspekte wie Spitze und Strass, Schuhe mit hohen Absätzen, markanter Schmuck und auffälliges Make-up). In der Informatik tritt hingegen ein ausschließlich von Männern gezeigter Stil auf, der die (5) nonkonformistische Bekleidung aus verschiedenen Computerszenen (Hitzler/Niederbacher 2010) mit gegenkulturellen Stilmitteln (Punk, Metal) verschränkt (auf Musik-/Computerszenen verweisende Shirts, asymmetrische, farbenfrohe Frisuren, Piercings etc.). Die beiden Stilgruppen weisen zwei Besonderheiten auf: Erstens sind sie geschlechtshomogen, wobei der expressiv-‚weibliche‘ Stil deutlich auf Geschlecht rekurriert, während der nonkonformistische Stil vor allem auf die Zugehörigkeit zu bestimmten Szenen verweist. Zweitens sind sie im Gegensatz zu den ersten drei genannten Stilgruppen rein analytisch konstituiert: Zwar lassen sich jeweils mehrere Akteure dieser Stile beobachten, sie besuchen die Veranstaltungen jedoch nicht gemeinsam, stellen also Gruppierungen dar, die lediglich auf der Basis vestimentärer Homologien analytisch vorgenommen werden. Anders verhält es sich mit den Stilgruppen 1, 2 und 3: Hier handelt es sich um vestimentäre Praktiken, die von ‚natürlichen‘ Gruppen geteilt werden, von Studierenden also, die gemeinsam die Vorlesungen besuchen oder in Übungen zusammenarbeiten. Ob Studierende in Gruppen oder eher allein an Lehrveranstaltungen teilnehmen, scheint also teilweise mit dem (jugend-)kulturellen Stil, den sie pflegen, zu korrespondieren. Hier lässt sich eine Differenz in der Herstellung von Zugehörigkeit auf Ebene der Peer-Beziehungen konstatieren.

Fachkulturelle Sprachcodes und Zugehörigkeit

Die Zugehörigkeit zu studentischen Kulturen und Peergroups ist jedoch nur ein Aspekt der Produktion integrativer Passungsverhältnisse im Rahmen der Studiengangskultur. Mindestens ebenso wesentlich ist eine Passung zur Fachkultur bzw. die Möglichkeit, an den Modus der lerngegenstandsbezogenen Kommunikation anzuschließen. Dies lässt sich in den Veranstaltungen anhand der Sprach- und Teilnehmungspraxis beobachten. Sowohl in der Mathematik als auch in der Informatik wird eine formalisierte, abstrakte Fachsprache genutzt, deren Relevanz sogar in einem Seminar expliziert wird: „In der Mathematik und auch in der Informatik spricht man präzise und auf das Wesentliche reduziert“ (Prof. Mathe1). Die Studierenden halten sich an diese Regel und bemühen sich um eine angemessene Verwendung der Fachsprache bzw. unterlassen alltags-sprachliche Formulierungen. Gelingt dies nicht, greifen die Lehrenden z. T.

korrigierend ein: „Wir sagen nicht *der Blaise Pascale*“ (Prof.Mathe1). Anhand der Beteiligung der Studierenden und der Möglichkeiten, sich der Fachsprache zu bedienen, können die beobachteten Gruppen differenziert werden: Sowohl ‚pragmatisch-juvenil‘ als auch ‚modisch-urban‘ orientierte Student*innen nutzen die Fachsprache, um sich aktiv an den Lehrveranstaltungen zu beteiligen, während ‚konservativ-formal‘ und ‚expressiv-weiblich‘ orientierte Studierende das Sprechen eher vermeiden. Insbesondere für die ‚expressiv-weiblichen‘ Studierenden deutet sich also (in doppelter Hinsicht) eine Marginalisierung an.

Eine Besonderheit stellt ein spezifisches Passungsverhältnis zwischen den ‚nonkonformistischen‘, ausschließlich männlichen Studierenden und der Fachsprache der Informatik dar: Zwar ist auch in der Informatik eine formalisierte, abstrakte Sprache üblich, diese wird jedoch mit einem szenetypischen ‚Slang‘ kombiniert. An dieser Brechung beteiligen sich einerseits (vorwiegend) die Studierenden der nonkonformistischen-szeneorientierten Stilgruppe, andererseits (ausschließlich) männliche Lehrende der Informatik aller Hierarchieebenen: „Das ist ein unheimliches Bitgefitsche“, „dann mapped der [Computer, J.E.] das irgendwie“ (Prof.Info1) oder „ich matche hier nur wenn hier ein match existiert, wenn das nicht matched oder das match kaputt geht, kannst du das vergessen“ (MA.Info1). Der legere, informelle Sprachgebrauch bildet ob seiner Unschärfe einen auffällenden Kontrast zur ansonsten verwendeten Fachsprache. Dies scheint einerseits mit den auch für Expert*innen nicht immer unmittelbaren einsehbaren Computerprozessen, mithin also mit dem Gegenstand des Faches selbst zusammenzuhängen, wobei die analytische Ungenauigkeit sprachlich eben nur von männlichen Lehrenden und Studierenden markiert, auf diese Weise aber offensiv-souverän adressiert wird. Diese Souveränität speist sich aus der sprachlichen Darstellung des ‚Eingeweihtseins‘, eines selbstverständlichen und ‚echten‘ Umgangs mit der IT, der auch Nähe zur Praxis suggeriert. Insofern handelt es sich bei diesem Slang um ein besonderes Mittel der Distinktion. Unter den Studierenden lassen sich nun zwei Strategien des fachsprachlichen Anschlusses beobachten: Entweder sie berufen sich auf die formale, akademische Sprache oder sie nutzen den berufskulturell gefärbten Slang. Während ersterer als angemessen und formal korrekt akzeptiert wird, drückt letzterer eine besondere (männlich konnotierte) Form der Zugehörigkeit qua Vertrautheit aus, die durch die nonkonformistisch-szeneorientierten Studierenden auch vestimentär ausgedrückt wird.

Fazit

Mit Blick auf die Hervorbringung studentischer Heterogenität und teilhaberelevanter Passungsverhältnisse möchte ich zusammenfassend drei Ergebnisse betonen: *Erstens* zeigt sich die Heterogenität der Studierenden bereits auf Basis

vestmentärer Codes. Auch wenn MINT-Fächer einen vergleichsweise niedrigen Frauenanteil aufweisen, so zeigt sich doch, dass Studentinnen in unterschiedliche studentische Milieus eingebunden sind und hier (zumindest vestimentär) divergente Formen von Weiblichkeit hervorbringen. Dies ist gerade mit Blick auf die von Friebertshäuser betonte hohe Relevanz von Peergroups für universitäre Bildungsprozesse bedeutsam. Daher sind auch die beiden studentischen Gruppierungen von besonderem Interesse, die zu Vereinzelung und bemerkenswerterweise zugleich zu Geschlechterhomogenität tendieren. Zur Einschätzung der (des-)integrativen Wirkung dieser Praktiken müssen Passungsverhältnisse jedoch in einem allgemeineren studiengangskulturellen Sinne betrachtet werden.

Dann zeigt sich, *zweitens*, dass Vereinzelung nicht vorschnell als ein Hinweis auf Studienerfolgsgefährdung gelesen werden darf. Vielmehr legt die fachkulturelle Integration durch aktive Beteiligung und Verwendung der gezielten Mischung aus formaler Fachsprache und Slang im Falle nonkonformistisch orientierter Informatikstudenten nahe, dass, was auf dem ersten Blick als soziale Vereinzelung gelesen werden kann, wohl eher Aspekt einer spezifischen studentischen Kultur ist („Einzelgängertum“) und der studiengangskulturellen Zugehörigkeit nicht unbedingt schadet. Anders verhält es sich bei expressiv-„weiblichen“ Studentinnen: Für sie lässt sich weder eine peer-bezogene noch eine fachkulturelle Einbindung in die Lehrveranstaltungen beobachten und somit eine doppelte Marginalisierung vermuten.

Dies führt schließlich, *drittens*, zu studiengangsvergleichenden Beobachtungen geschlechtsspezifischer Ungleichheit: Für die Informatik dokumentiert sich eine Geschlechterdifferenz, die an (nicht-)sprachlicher Performanz ansetzt. Diese wirkt auf Ebene fachkultureller Teilhabe sozial ungleich; eine Korrespondenz zwischen performativen Differenzen und ungleicher Leistungsbewertung, legt die bildungssoziologische Forschung nahe (Bourdieu/Passeron 1971), muss aber in einem nächsten Schritt näher untersucht werden. Für die Mathematik zeigen sich studienpraktische Unterschiede entlang der Kategorie Geschlecht nicht in dieser Deutlichkeit, allerdings lassen Beobachtungen einer geschlechterdifferenzierten Affiziertheit in Bezug auf mathematische Artefakte auf ähnliche, wenn auch ungleich subtilere Wirkungsweisen schließen. Auch legt die in ihrem Formalisierungs- und Abstraktionsgrad etwas elaboriertere Sprache der Mathematik die Vermutung nahe, dass hier andere, schwerer zu beobachtende Ungleichverhältnisse – etwa entlang der sozialen Herkunft – (re-)produziert werden. Dies gilt es mit Hilfe der anderen empirischen Zugänge weiterzuverfolgen.

Die Ergebnisse der Beobachtungen sprechen für eine praxistheoretische Konzeptualisierung und Erforschung studentischer Heterogenität: Zur angemessenen Rekonstruktion einer potenziell erfolgskritischen Wirkungsweise müssen jene Differenzen in den Blick genommen werden, die einen studienpraktischen Unterschied machen, und in der Gefahr stehen, in spezifischen fachkulturellen

Kontexten sozial ungleich zu wirken. Zwar spielen hierbei sozialstrukturelle Kategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft etc. eine wesentliche Rolle, die ungleiche Verteilung von Teilhabe- und Bildungschancen im Studium lassen aufgrund der intersektional divergierenden Studienpraxis, wie auch aufgrund studiengangspezifischer Ordnungs- und Sinngefüge nur unzureichend auf dieser Ebene verallgemeinern. Eine fortgesetzte empirische Erschließung studiengangspezifischer Heterogenität wäre daher nicht zuletzt als Basis für eine Ungleichheit reduzierende Hochschulentwicklung angezeigt.

Literatur

- Barthes, Roland (1985): *Die Sprache der Mode*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becher, Tony/Trowler, Paul (2001): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2. ed. Buckingham: Open Univ. Press.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, Elke (2018): Studienrelevante Heterogenität erkunden: Erhebung und Analyse von Critical Incidents. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hrsg.): *Diversität lernen und lehren. Ein Hochschulbuch*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 116–134.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA. S. 144–152.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bremer, Helmut (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 186–211.
- Bülow-Schramm, Margret (2015): Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster, New York: Waxmann. S. 53–68.
- Bülow-Schramm, Margret (2016): Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 49–69.
- Engler, Steffani/Friebertshäuser, Barbara (1989): Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung* 7, H. 3, S. 131–153.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim und München: Juventa.
- GWK (2011): *Frauen in MINT-Fächern. Bilanzierung der Aktivitäten im hochschulischen Bereich*. Bonn: GWK.
- Hanft, Anke (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster, New York: Waxmann. S. 13–28.
- Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne (2010): *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Knapp, Gudrun-Axeli (2013): Zur Bestimmung und Abgrenzung von „Intersektionalität“. Überlegungen zu Interferenzen von „Geschlecht“, „Klasse“ und anderen Kategorien sozialer Teilung. In: *Erwägen Wissen Ethik* 24, H. 3, S. 341–354.
- Knauf, Helen (2016): Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 325–336.
- Lange-Vester, Andrea (2014): Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscheraus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion: Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 193–209.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 143–161.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur: Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK. S. 55–92.
- Lübben, Sonja/Müskens, Wolfgang/Zawacki-Richter, Olaf (2015): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: Hanft, Anke/Zawacki-Richter, Olaf/Gierke, Willi B. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster, New York: Waxmann. S. 29–51.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Schwarz, Jörg/Elven, Julia/Burger, Hannah (2019): Passungsverhältnisse in professionellen Feldern. Zur Bedeutung der praktischen Herstellung von Passung für Laufbahnen in Wissenschaft und Beratung. In: Weckwerth, Jan/Sander, Tobias (Hrsg.): *Das Personal der Professionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 82–106.
- Seidel, Susen (2014): Defizitär oder Produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. In: *Die Hochschule* 23, H. 2, S. 6–21.
- Seidel, Susen/Wielepp, Franziska (2014): Heterogenität im Hochschulalltag. In: *Die Hochschule* 23, H. 2, S. 156–216.
- Statistisches Bundesamt (2020): Ergebnis 21311-0003: Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach. Genesis-Online: www-genesis.destatis.de (Abfrage: 06.07.2020).
- Trautwein, Peggy (2016): Nichttraditionelle Bildungswege als Aspekt studentischer Heterogenität an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt. In: *Femina Politica* 25, H. 1, S. 170–177.
- Trinkaas, Stephan/Völker, Susanne (2013): “Relations do not follow relata, but the other way around” (Karen Barad) – Kreuzende Kategorien oder intraagierende Interferenzen? In: *Erwägen Wissen Ethik* 24, H. 3, S. 455–457.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, Elli/Zimmer, Fränk (Hrsg.): *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit*. Bielefeld: transcript, S. 81–92.
- Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: Pasternack, Peer (Hrsg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*. Leipzig: Akad. Verl.-Anst. S. 363–387.

Die Studienberatung im Kontext ungleicher Bildungschancen im Studium

Martin Schmidt

Die allgemeine bzw. zentrale Studienberatung unterstützt Studierende bei der Studienwahl und ist inzwischen ein selbstverständlicher Bestandteil der Hochschullandschaft in Deutschland. Die Angestellten in der Studienberatung informieren und beraten an Hochschulen, auf Bildungsmessen und bei Schulbesuchen über Zulassungsvoraussetzungen, formale und inhaltliche Anforderungen und verfügbare Studienplätze. Damit sind sie an der Verteilung von Studierenden auf unterschiedliche Studiengänge und -orte beteiligt, indem sie etwa über Erfolgsaussichten von Studienplatzbewerbungen, die Ausrichtungen von Studiengängen, bis hin zu möglichen Arbeitsmarktperspektiven informieren. Zudem ist es an vielen Hochschulen auch z.B. ihre Aufgabe, bei Studienschwierigkeiten, Zweifeln und Abbruchüberlegungen zu beraten und Angebote zu Lerntechniken vorzuhalten. Damit haben Studienberater*innen, so die These dieses Beitrags, Einfluss auf die Studienentscheidungen.

Durch die Öffnung der Hochschulen in der jüngeren Vergangenheit wird offensichtlich(er), dass die herkömmlichen Studienbedingungen auf die heterogene Studierendenschaft nicht adäquat abgestimmt sind (vgl. Bargel 2020). Die Voraussetzungen, mit denen Studierenden ein erfolgreiches Studium ermöglicht werden kann, unterscheiden sich dabei auch nach dem jeweiligen Herkunftsmilieu (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006). Die Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen in Hochschulen sind kulturell und sozial bedingt und lassen sich nicht allein durch materielle Unterstützung beheben (vgl. Bremer/Lange-Vester 2015). Viele Regeln eines Hochschulstudiums werden nur implizit vermittelt, weshalb Akademiker*innenkinder im Vorteil sind. Aber auch innerhalb der Gruppe der Studierenden ohne akademischen Hintergrund im sozialen Nahraum, gibt es große Unterschiede in Bezug auf ihre soziale Distanz zum Hochschulkontext. Die Studienberatung könnte eine entscheidende Rolle bei der Integration dieser Studierenden spielen, gleichzeitig fordert die Heterogenität der Studierenden auch die Beratenden heraus. Zumindest gibt es vereinzelt Hinweise auf negative Erfahrungen von Bildungsaufsteiger*innen und Studierenden, die aufgrund beruflicher Qualifikationen ein Studium aufnehmen (vgl. Urbatsch 2011; Kamm 2015). In der Konsequenz wurden in jüngerer Zeit immer spezifischere Beratungsangebote für bestimmte Zielgruppen aufgebaut, die aber kaum miteinander vernetzt sind (vgl. Banscheraus 2019) und die z. T. in Konkurrenz zu den bereits seit längerem bestehenden Angeboten stehen. Dieser

Artikel betrachtet die allgemeine oder zentrale Studienberatung, die nach wie vor unter den institutionalisierten Angeboten am häufigsten genutzt wird. Er geht der Frage nach, welchen Einfluss die berufliche Lage und das berufliche Selbstverständnis der Studienberater*innen und ihre milieuspezifischen Sichtweisen auf die Studierenden und auf ihre Arbeit haben.

Berater*innen können den Studierenden durch kompetentes Beratungshandeln den Übergang von der Schule ins Studium und die Orientierung im akademischen Feld¹ erleichtern. Sie können aber auch (unbewusst oder bewusst) zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch „weiche Mechanismen der Selektion“ (Vester 2014, S. 254) beitragen, bspw. über selektive Informationsweitergabe. Im hier vorgestellten Forschungsvorhaben soll dies mit der Habitus-Feld-Theorie Pierre Bourdieus (1982) näher betrachtet und eingeordnet werden. Die Perspektive der Habitus- und Milieuforschung (Vester u. a. 2001) ermöglicht einen differenzierten Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen, in der Studienberatung auf die soziale Herkunft der Studierenden einzugehen.

Bisher ist wenig über die Studienberater*innen selbst, ihre Sichtweisen auf die Studierenden und ihre Arbeitsbedingungen bekannt. Bei aktuellen Untersuchungen zu ihren Weiterbildungsbedarfen und Kompetenzen (Kleeberg 2020) oder ihrer Praxis und den organisationalen Rahmenbedingungen (Grüneberg 2017), bleibt der Einfluss ihrer sozialräumlichen Perspektive (etwa die aus ihrer eigenen sozialen Position resultierende Sichtweise auf die Studierenden und ein Studium) und ihrer Position im Feld (bspw. ob sie Einfluss auf Entscheidungen an Hochschulen haben) weitgehend unberücksichtigt. Diese sind aber entscheidend dafür, ob die Kompetenzen in der beruflichen Praxis überhaupt eingesetzt werden, weil (einzelne) Berater*innen es bspw. für unnötig halten könnten, Bildungsaufsteiger*innen zu fördern oder den Studienberater*innen die Spielräume in den Hochschulen dazu fehlen. Der Einsatz der angeeigneten Wissensressourcen ist eng damit verbunden, ob diese auch mit den eigenen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1987, S. 101) und damit dem Habitus vereinbar sind. Hinzu kommen die jeweiligen Bedingungen im Feld, die einen Einfluss darauf haben, ob die Berater*innen sich auch bspw. für die Themen soziale Ungleichheit oder Bildungsaufstieg zuständig fühlen (dürfen). Kompetenzen können also als Handlungsorientierungen verstanden werden, die eng mit dem Habitus der Berater*innen verbunden sind (vgl. Sander 2010).

Der Beitrag umreißt die Entwicklung des Aufgabenspektrums der Studienberatung und geht im ersten Abschnitt der Frage nach, ob Themen der sozialen

1 Der Feldbegriff bezeichnet bei Bourdieu nach einer spezifischen Logik strukturierte soziale Räume, in denen verschiedene Ressourcen besonders einflussreich sind und damit als Erklärungsfaktoren für die Formen der Praxis herangezogen werden können (vgl. Bourdieu 1982).

Ungleichheit auch in ihrem offiziellen Auftrag enthalten sind. Im Anschluss daran wird die Nutzung der Studienberatung dargestellt (Abschnitt 2). Um ihre Wirkungen und die Frage, inwieweit die Qualifikation der Beratenden dabei eine Rolle spielt, geht es im dritten Abschnitt. Im Mittelpunkt der darauffolgenden Betrachtung steht die Bedeutung des Habitus der Studienberater*innen für ihre Position in der Hochschule und für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit (Abschnitt 4). Die sich daraus ergebenden Desiderata werden im abschließenden fünften Abschnitt zusammengefasst und ein Ausblick auf mein laufendes Promotionsvorhaben gegeben, das sich der Frage der milieuspezifischen Perspektive der Studienberater*innen auf ihre Tätigkeiten und die Studierenden mit qualitativen Methoden widmet.

1 Die Entwicklung des Aufgabengebiets der Studienberatung

Die Studienberatung in ihrer heutigen Form resultiert aus zehn Modellprojekten ab den 1970er Jahren (vgl. Gavin-Kramer 2018). Bis dahin waren die Beratungsstellen für Studierende vorwiegend psychotherapeutisch ausgerichtet und an den psychologischen und psychiatrischen Instituten der Universitäten angesiedelt (vgl. Zips 1981).² Die Modellprojekte trugen nicht nur der steigenden Studierendenzahl durch die Expansion und soziale Öffnung des Bildungssystems der Bundesrepublik Rechnung. Sie können auch als eine Gegenstrategie zu bestehenden, vor allem psychoanalytisch ausgerichteten Beratungseinrichtungen verstanden werden, mit dem Ziel, „der damalig weitestgehend von linken Hochschulgruppen betriebenen Beratung ein eigenes Angebot gegenüberstellen“ (Hiedl 1996, S. 236) zu können. Die ‚neuen‘ Studienberatungen waren stärker auf Information ausgerichtet als ihre Vorgängerorganisationen.³ Durch die organisationale Einbindung in die Hochschulverwaltungen und als Folge der Verstetigung der Projekte, verschob sich zumindest formal die Unabhängigkeit der Beratung (vgl. Großmaß 2000). Der Aufbau der Studienberatung ging mit einer stärker bildungsplanerischen Intention einher, wobei auch die soziale Öffnung des Hochschulwesens intendiert war, was nach Peter Hiedl sowohl aus der wirtschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik als auch der Studentenbewegung resultierte (vgl. Hiedl 1996). Das Aufgabengebiet der Studienberatung bewegt sich also bereits seit ihrem Aufbau im Spannungsfeld zwischen dem staatlichen Auftrag einer Steuerung von Studienbewerber*innen (bspw. mehr

2 Das erste Studienberatungsangebot in Deutschland gab es bereits 1904 (vgl. Gavin-Kramer 2018, S. 165).

3 Noch in den 1980er Jahren wurde die Studienberatungen von den Studierenden vornehmlich für Studienbelange zuständig gehalten und die psychologischen Beratungseinrichtungen für soziale Belange (vgl. Zips 1981).

Studieninteressierte in ein bestimmtes Fachgebiet zu lenken) (vgl. Huber 1974) und dem Ziel einer psycho-sozialen Beratung für Studierende.

Mit der politischen Aufgabendefinition in den Entschlüssen der (west-deutschen) Hochschulrektorenkonferenz (WRK bzw. HRK) (vgl. Schreier 1994) treten staatliche Steuerungsinteressen stärker in den Vordergrund. Zuletzt wurden 1994 die Aufgaben der Studienberatung konkretisiert (vgl. Schreier 1994). Neben der „Information und Beratung über die Organisation und Bedingungen eines Studiums“ (ebd., S. 6) gehört auch „die psychologisch fundierte Beratung zu einem persönlich angemessenen Umgang mit den Anforderungen des Studiums (Entscheidung, Orientierung, Leistung, Selbstverantwortung) und denen des studentischen Lebens“ zu den Aufgaben der Studienberatung. Hinzu kommt die Ausweitung „entsprechend einzelner landesrechtlicher Regelungen“ auf „Hilfen bei studienbedingten persönlichen Schwierigkeiten“ (ebd.). Im Auftrag der Studienberatung sind mit der Thematik der Anforderungen des Studiums und (noch expliziter) mit den persönlichen Schwierigkeiten auch Fragen der Sozialisation in die Hochschulen eingeschlossen, womit letztlich auch die Thematik der „kulturellen Passung“ (Bourdieu/Passeron 2007) der heterogenen Studierenden in die Hochschulstrukturen und -kultur verbunden sind. Auch wenn nicht alle Studienberater*innen dies so sehen, bspw. definiert Karin Gavin-Kramer den Auftrag der Studienberatung als „weder vorrangig für lebensgeschichtliche Übergangssituationen noch für Krisen zuständig“ (2018, S. 22). Die Etablierung der Studienberatung kann als Resultat steigender Studierendenzahlen, der notwendigen Entlastung der Lehrenden und dem Wunsch der Studienanfänger*innen und Studierenden, mehr Information und Beratung über die verschiedenen Studienmöglichkeiten zu erhalten, verstanden werden (vgl. ebd., S. 211–233). Dadurch, dass die Studienberater*innen sich als „Anwälte der Ratsuchenden“ (ebd., S. 571) verstanden, konnten sie ihre Position innerhalb der Hochschulen etablieren. Gleichzeitig saßen die Studienberater*innen seit ihrer Gründung damit ‚zwischen den Stühlen‘ von Studierenden- und Hochschulinteressen. Berücksichtigt man dazu noch die eigenen Professionalisierungsansprüche⁴ und die Ziele zur Stärkung der eigenen Position in den Hochschulen, komplettiert sich ein Tripelmandat. Dieser widersprüchliche Auftrag könnte auch Auswirkungen auf die Nutzer*innen zeigen.

2 Zur Nutzung der Studienberatung

Die Studienberatung in Deutschland wird von 25–30 % der Studierenden mit Beratungsbedarf in Anspruch genommen (vgl. Ortenburger 2013; Middendorff

4 Zur professionssoziologischen Diskussion, ob Studienberatung als Profession oder Semi-Profession zu werten ist, siehe Marion Mayer (2011) und Rainer Schützeichel (2015).

u. a. 2017). Auch die jüngste Studienabbruchstudie des DZHW bestätigt, dass die zentrale Studienberatung mit 29% bei den Absolvent*innen bzw. 31% bei den Abbrecher*innen am häufigsten von allen institutionalisierten Beratungsangeboten genutzt wird (vgl. Heublein u. a. 2017). Wie sind diese Nutzungswerte nun einzuordnen? Zunächst einmal ist limitierend anzumerken, dass die Nutzung der Beratungsangebote per se keine Aussagen über ihre Qualität zulässt, schließlich könnte es auch an der Bekanntheit der Angebote liegen, dass sie genutzt werden (vgl. ebd.). Betrachtet man die Nichtnutzung allerdings näher, wird deutlich, dass neben Informationsquellen aus dem sozialen Umfeld (Familie, Freunde zu 49%) und dem Internet (21%) immerhin 16% der Befragten angeben, kein passendes Beratungsangebot zu finden (vgl. Middendorff u. a. 2017, S. 73). Bei den Studierenden, die nicht auf ihr soziales Nahfeld bei Studienfragen zurückgreifen können und die Schwierigkeiten haben, das Internet als Quelle effektiv für ihre Recherchen zu nutzen, sind auch höhere Passungsprobleme zum akademischen Feld anzunehmen. Für diese Studierenden gibt es auch vereinzelt Hinweise auf Irritationen in Beratungsgesprächen. So beschreiben Bildungsaufsteiger*innen (vgl. Urbatsch 2011) und nicht-traditionelle Studierende (in der Anfangszeit dieser Hochschulzugangsmöglichkeit) Kontakte zu Berater*innen, die weniger gut vorbereitet und sensibel waren (vgl. Kamm 2015). Dies ist vielleicht insofern nicht verwunderlich, als diese Gruppen spezifische Ansprache und Unterstützung benötigen. So könnten bspw. eine Distanz bzw. ein Kontaktmangel zwischen diesen Studierenden und Beratenden bestehen, der aus einer unterschiedlichen sozialen Herkunft resultiert.⁵ Zudem konnten Magan Tones u. a. (2009) zeigen, dass sich insbesondere Studierende mit niedrigem sozioökonomischem Status sensiblere Berater*innen wünschen (vgl. auch Lange-Vester/Teiwes Kügler 2006).

Mit Bezug auf die Forschung zur Nutzung von Weiterbildungsangeboten kann angenommen werden, dass nicht nur die Nutzer*innen eine Distanz zu (in diesem Fall Weiterbildungs-)Angeboten aufbauen; es ist davon auszugehen, dass die Institutionen eine soziale oder kulturelle Distanz zu ihren Adressat*innen aufweisen können (vgl. Bremer u. a. 2015). Die Nichtnutzung von Angeboten der Studienberatung ermöglicht also – analog zur (Nicht-)Nutzung von Weiterbildungsangeboten – weder den Rückschluss, dass die Studierenden diese Angebote nicht nötig hätten, noch den, dass sie daran grundsätzlich desinteressiert wären. Vielmehr haben Personen gute Gründe, die sie vom Aufsuchen von bestimmten Angeboten abhalten. In einigen Fällen geht es darum, die eigene Lebensweise aufrechtzuerhalten (ebd., S. 15), manchmal wurden aber auch

5 Dies ist nicht allein ein Problem der deutschen Studienberatung. Auch an einer australischen Universität konnte nachgewiesen werden, dass vor allem in der Wahrnehmung von älteren Studierenden und Studierenden mit niedrigem sozioökonomischem Status die Beratungsangebote nicht an den Bedarfen der Studierenden ausgerichtet waren (vgl. Tones u. a. 2009).

negative Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen gemacht (ebd., S. 18f.). Hier wäre etwa der von Burton R. Clark (1968) beschriebene „Cooling-out“-Effekt von Studienberatung an US-amerikanischen Colleges ein Beispiel, bei dem scheinbar ungeeignete Studierende aufgrund von gesamtgesellschaftlich begrenzten Studienplätzen und Berufsperspektiven im Beratungsprozess von ihrer Nichteignung überzeugt werden. Auch wenn das Beispiel drastisch ist und vermutlich vor allem „weichere“ Mechanismen der Selektion (Vester 2014) unbewusst wirken, führt dies zur These einer „institutionellen Kultur“ (Bremer u. a. 2015) auch in der Studienberatung, die potenziell bei den Studierenden dazu führt, dass sie sich vom Angebot nicht angesprochen fühlen. In der Konsequenz können sie die positiven Orientierungseffekte von Studienberatung nicht nutzen.

3 Unterschiedliche Wirkfaktoren in der Studienberatung

Auch wenn es in Europa bisher kaum explizite Wirkungsforschung zur Beratung gibt (vgl. Schiersmann/Weber 2017; Hooley 2015), können Therapieforschungsergebnisse, die sich häufig auch auf Beratungskonstellationen beziehen, übertragen werden (vgl. Küchenmeister/Kupfer 2017). Für die allgemeine oder zentrale Studienberatung fehlen solche expliziten Untersuchungen weitestgehend – vielleicht weil ihr nur geringe Einflüsse auf Studienentscheidungen zugeschrieben werden, da Familien und Freund*innen eine wichtigere Rolle spielen (vgl. Woisch/Mentges/Schoger 2019). Möglicherweise aber auch, weil solche Daten in einem umkämpften Feld Teil eines Definitionskampfes wären (vgl. Großmaß 2000).

Positive Effekte von Studienberatung auf den Studienerfolg konnten aber bspw. Hermann Brandstätter u. a. (2002) nachweisen. Sie fanden in einer Befragung an der Universität Linz unter 194 Studierenden positive Effekte von Studienberatung auf Prüfungsnoten, Selbsteinschätzung der Studienleistung, Studienzufriedenheit und Stabilität der Studienwahl. Mit dem sogenannten „Student Service Impact Inventory“ konnte zudem bestätigt werden, dass informierte Studienentscheidungen durch Informationsvermittlung und Selbsterfahrungen, etwa durch Praktika, unterstützt werden konnten, Face-to-Face-Gespräche eine wesentlich höhere Wirkung in der Studien- und Laufbahnplanung entfalten und die Beratung belegbar den Berufswahlreifeprozess unterstützt (vgl. Kiss 2017).

Nach dem Wirkungsmodell von Ted P. Asay und Michael J. Lambert (2001) wird der Effekt von Beratung zu 15 % durch die therapeutisch-beraterische Methodik beeinflusst, zu ebenfalls 15 % durch Placebo-Effekte, welche die positiven Erwartungen von Zuversicht und Hoffnung steigern helfen. Weitere 30 % der Wirkfaktoren befinden sich im Bereich der Beziehung zwischen Berater*in und Klient*in und 40 % werden durch extratherapeutische Faktoren

wie Klient*in und Kontext erklärt.⁶ Kathy Küchenmeister und Anett Kupfer (2016; 2017) konnten nachweisen, dass die extratherapeutischen Einflüsse meist bereits lange vor Inanspruchnahme professioneller Hilfe wirkmächtig sind und nicht nach Beginn der Hilfestellung enden, sondern parallel stattfinden (verstärkend bis störend). Damit sind der Beratungserfolg und die Wirkung von Beratung vom sozialen Umfeld abhängig. Unklar in dieser Betrachtung, die den sozialen Hintergrund der Klientel fokussiert, scheint aber ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Wirkfaktoren und der sozialen Herkunft der Beratenden selbst zu sein. Und damit – rückgebunden wieder auf die Beratungsinteraktion – die Frage, inwieweit die soziale Herkunft der Berater*innen dafür relevant ist, wie sie ihre Klientel verstehen und auf sie eingehen können.

Qualifikation der Berater*innen

Andreas Ortenburger betont ebenfalls die Bedeutung des Personals, in diesem Fall für die Frage nach der Nutzung der Studienberatungsstellen. In seiner Untersuchung wird deutlich, dass für 58 % der bisherigen Nicht-Nutzer*innen professionelle und gut ausgebildete Berater*innen wichtig sind, 53 % wünschen sich freundliche und engagierte Mitarbeiter*innen (vgl. 2013). Untersuchungen zur Qualifikation und zu den Studienhintergründen der Studienberater*innen zeigen ein heterogenes Bild. Die verwendeten Beratungsmethoden und -ansätze variieren nach einer Untersuchung von Tillmann Grüneberg stark, so dass jenseits von Leitsätzen und Grundorientierungen in der Studienberatung kaum von einem einheitlichen Berufsfeld bzw. Professionsverständnis zu sprechen ist (vgl. 2017). Es dominieren vor allem gesellschaftswissenschaftliche Fächer bei den Hochschulabschlüssen der Berater*innen, allen voran Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften. Überraschend niedrig, auch im Vergleich zu Heinz-Jürgen Beyers (1987) Ergebnissen, ist hingegen der Anteil der beratungsnahen Fächer Psychologie und Soziale Arbeit (vgl. Grüneberg 2017). Zu dieser Vielfalt der Qualifikationen kommt, dass der angestrebte Personalschlüssel nie im ursprünglich von der HRK vorgesehenen Umfang realisiert wurde (vgl. Schreier 1994). Daher sehen die Fachzusammenschlüsse weiterhin in der Professionalisierung und der Definition von Standards wesentliche Aufgaben für die Studienberatung (vgl. Schiersmann/Weber 2013).

6 Aus der Perspektive der Habitus- und Milieuforschung ließen sich innerhalb der extratherapeutischen Faktoren sowohl der Habitus (Persönlichkeitsmerkmale, Veränderungswunsch, Motivation etc.) als auch das Herkunftsmilieu (sozialer Rückhalt, soziale Hilfe und Unterstützung im Netzwerk) verorten.

4 Einordnung aus der Habitus- und Milieuperspektive

Das Nutzungsverhalten zeigt, dass nicht alle Zielgruppen erreicht werden und die Wirkungsforschung gibt Hinweise darauf, dass die Wirkung stark vom sozialen Umfeld abhängt. Bei der Frage, wie sie auf ihre Klientel eingehen, geraten die Beratenden selbst in den Blick. Die Studienberater*innen beraten überwiegend nicht in Teams und auch wenn systemische Beratungsausbildungen dominieren, gibt es (noch) keine einheitliche Beratungsmethodik für die Studienberatung (vgl. Grüneberg 2017). Dies würde nahelegen, die Verantwortung für weniger gelungene Beratungsprozesse bei den Beratenden selbst zu suchen. Allerdings sind die Rahmenbedingungen von Beratung bisher kaum zur Sprache gekommen. Dabei deutete sich bereits in der Entwicklung der Studienberatung an, dass das Angebot einen schweren Stand innerhalb der Hochschulen haben könnte.

Mit Bezug zur Habitus-Feld-Theorie Bourdieus (1982) besteht ein Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Positionen, an denen sich die Milieus befinden, und den subjektiven Standpunkten, die von den Mitgliedern dieser Milieus vertreten werden (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Michael Vester u. a. (2001) erweitern Bourdieus Überlegungen zu einem Modell der Milieus der alltäglichen Lebensführung. Je nach sozialräumlicher Perspektive nehmen also auch die Studienberater*innen die Hochschule, das Studium und die Studierenden aus unterschiedlichen Perspektiven wahr (vgl. ebd.). Auf der einen Seite besetzen Studienberater*innen spezifische Positionen im Feld und im sozialen Raum, die ihnen Handlungsspielräume und bspw. Privilegien sichern, die Einfluss auf ihre Lebenspraxis (Freizeitaktivitäten, Moral- und Wertvorstellungen etc.) haben. Auf der anderen Seite hat die Lebenspraxis wiederum Einfluss auf ihre soziale Position, wenn etwa geteilte Wertvorstellungen den Zugang zu beruflichen Positionen eröffnen (mit Konsequenzen für die ihnen zur Verfügung stehenden immateriellen und materiellen Ressourcen wie Einkommen, Macht, Prestige etc.).

Die Bedeutung des Habitus für die Position der Studienberater*innen im Feld

Wie bereits im ersten Abschnitt dargestellt, hat die Studienberatung eine Position ‚zwischen den Stühlen‘. Nicht nur die Studierenden sind durch ihren Habitus in ihren Handlungsoptionen limitiert. Auch die Beratenden stoßen im akademischen Feld an Grenzen. Ruth Großmaß (2000) untersucht auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen u. a. im Anschluss an Bourdieu das akademische Feld, in dem sich die Studienberatung bewegt. Beratungsstellen sind darin umkämpft und selbst Kampffelder. Beratung zielt auf „Intervention in die Konflikte des

Feldes“ (ebd., S. 175). Wenn sie bspw. Feldregeln wie die „magische“ Form des wissenschaftlichen Arbeitens entzaubert (Bourdieu/Passeron 2007). Allerdings ist die Position der Studienberatung in der Einschätzung Großmaß‘ im Hochschulkontext besonders schwach, da sie innerhalb der Hierarchie des Feldes weit unten angesiedelt ist. Dies liegt nach ihrer Auffassung vor allem an der sozialen Herkunft der Studienberater*innen, die sie als „Aufsteiger kleinbürgerlicher Herkunft“ verortet, weshalb aus ihrer Sicht Versuche politischer Einflussnahme nur begrenzt erfolgreich sind (vgl. Großmaß 2000, S. 193). Damit wären die Studienberater*innen selbst vornehmlich ‚Neulinge‘ im akademischen Feld, die kaum Ressourcen in die Kämpfe an der Hochschule einbringen könnten. Vor allem, da andere Hochschuleinrichtungen die Studienberatung nach bürokratischen oder wissenschaftlichen Kriterien nicht als ernstzunehmendes Gegenüber wahrnehmen und kaum Aufstiegs- und Karrierechancen für die Studienberater*innen vorhanden sind. Dieser Einordnung stehen die Professionalisierungsbestrebungen der Studienberatung in den vergangenen Jahren entgegen. Durch die Bemühung etwa eigene Standards ihrer Arbeit zu definieren (vgl. bspw. Paulsen/Schmidtpott/Schober 2011), kann das Bild der schwachen Studienberatung hinterfragt werden. Schließlich hatten und haben Studienberater*innen zumindest vereinzelt durchaus Wirkmacht und finden Gehör an ihren Hochschulen. Zudem hat sich die Studienberatung seit den Ausführungen von Großmaß weiter etabliert. Zwar hinterfragen die aktuellen Prekarisierungstendenzen, etwa durch zunehmende Drittmittelfinanzierung und niedrigere Eingruppierungen das Erreichte (vgl. Scholle 2015), aber ganz kampfflos nimmt dies bspw. der Zusammenschluss der Studienberater*innen nicht hin (vgl. etwa die Stellungnahme der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie e. V. o. J.). Aus der Perspektive Bourdieus scheint es daher naheliegender, dass es sich um Kämpfe in einem noch nicht vollständig ausgebildeten Feld handeln könnte, in dem die Relationen zwischen unterschiedlichen Positionen im Feld noch nicht komplett definiert scheinen. Die Regeln im Feld sind noch nicht autonom (schließlich spielen Regeln anderer Felder, etwa der Wissenschaft oder des Rechts mit hinein) und institutionalisierte Regeln, die über die Verteilung verschiedener Arten von Macht oder auch den Zugang zum Feld entscheiden, sind zumindest offener als in anderen Feldern, wo es klarere Zugangsvoraussetzungen gibt. Und auch ein gemeinsamer Glauben an die Regeln (oder *illusio*) des Feldes scheint noch nicht vollständig ausgebildet (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 127–128), wenn etwa Berater*innen andere berufliche Perspektiven z. B. in der Wissenschaft anstreben. Zudem ist auch die Nähe zur Laienberatung oder zur Therapie noch nicht vollständig ausgehandelt. Die Unschärfe zu benachbarten Bereichen, wie der Verwaltung, Wissenschaft oder der Therapie, lässt es naheliegend erscheinen, dass sich unterschiedliche Akteure in dieses Feld ‚verirren‘. Erste Auswertungen der im Rahmen der Promotion bereits geführten Gruppendiskussionen bestätigen den Eindruck

von Hiedl (1996), dass viele Quereinsteiger*innen ihren Weg in die Beratung finden. Damit kann auch die Verortung in kleinbürgerlichen Milieus von Großmaß in Zweifel gezogen werden, schließlich dürften sich dann seit dem Aufbau der Studienberatung sowohl soziale Auf- als auch Absteiger*innen dort wiedergefunden haben.⁷

In Bezug zur Aufgabe von Beratung arbeitet Großmaß heraus, dass Beratung als „Arbeit am Habitus und Explizitmachen der Spielregeln des Feldes“ (Großmaß 2000, S. 194) zu verstehen ist, also Einblicke in wissenschaftliches Lernen und Arbeiten ermöglicht, was sehr nah an Habitussensibilität scheint (vgl. Schmidt 2020). Dabei soll Habitussensibilität die Kommunikation und das Verständnis zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft erleichtern. Das Konzept rückt darüber hinaus auch die Behandelnden, Beratenden und Lehrenden selbst stärker ins Blickfeld. Sie sollen sich ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (vgl. Bourdieu 1987) bewusstmachen und ihre nach Milieus (Vester u. a. 2001; Vester 2015) verschiedenen Perspektiven reflektieren, um andere sozialräumliche Perspektiven soziologisch zu „verstehen“ (Bourdieu 2002).

Durch die Einbindung in die Hochschulbürokratie wird dieses Potential der Studienberatung nach Großmaß (2000, S. 195) aber gewissermaßen ‚eingefangen‘. Aus ihrer Sicht unterscheiden sich die Aufgabenbereiche der Studienberatung häufig voneinander, nicht zuletzt sind dies Ergebnisse von Aushandlungsprozessen mit den jeweiligen Hochschulleitungen. So ist es nicht verwunderlich, dass die ursprünglich als eine relevante Rückmeldeinstitution an die Lehre intendierte Beratung (vgl. Schreier 1994) dort kaum einbezogen und gehört wird, weil die Rückmeldung oft nicht an Wissenschaftssprache oder juristische Verwaltungsbegriffe anschlussfähig ist.

Im direkten Beratungskontakt zu den Studierenden und Studieninteressierten sollte die Machtposition der Berater*innen aber nicht unterschätzt werden. Schließlich zeigt sich Beratung für die Studierenden als wirkmächtig für ihren Studienerfolg und kann bei den Beratenen Anpassungen und alternative Wege im Umgang mit den Regeln des Feldes begleiten (vgl. Großmaß 2000).

Die Bedeutung des Habitus für die Beratung von Studierenden

Bei den konkreten Beratungsanliegen geht es selten direkt um die soziale Herkunft, sondern um vorhandene Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata, die ein Studium erschweren, etwa weil sich Studierende bestimmte Handlungen nicht zutrauen, ungeeignete Lerntechniken anwenden oder

⁷ Betrachtet man etwa eine der ‚Gründermütter‘ der Studienberatung, die Professorenwitwe Toni Milch (Gavin-Kramer 2018, S. 180).

Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Lehrenden haben. Diese Schemata haben aber eine enge Verbindung zur sozialen Herkunft. Sie werden seit der frühen Kindheit im sozialen (Herkunfts-)Milieu angeeignet, etwa das Auftreten gegenüber Fremden, wann man die eigene Meinung äußert, bis hin zu Körperhaltung und Sprachduktus und werden im Lebensverlauf immer schwerer veränderbar. Nach Bourdieu (1982; 1987) sind sie verkörperlicht im Habitus. Ihm entspringen auch wieder Handlungen, Wahrnehmungen und Beurteilungen, die die kreativen Spielräume in neuen sozialen Kontexten bestimmen und die langlebig sind. Die Schwierigkeit vieler Studierender ist, dass im akademischen Feld andere Regeln vorherrschen, als sie sie aus ihrem Herkunftsmilieu kennen. Die Studierenden sind also mit neuen Anforderungen eines „sekundären Habitus“, der vorherrschenden Kultur in der Bildungsinstitution, konfrontiert (Kramer/Helsper 2011; Bremer 2017). Damit werden Akkulturationsprozesse notwendig, die je nach Nähe zum Feld größer oder geringer ausfallen können. So können Studierende, die passendere kulturelle Codes aus ihren Herkunftsmilieus mitbringen, Studienschwierigkeiten besser kompensieren. Für sie ergeben sich dadurch schneller Möglichkeiten zur Erweiterung ihres persönlichen Repertoires, während sie bei ressourcenärmeren Studierenden zum Rückzug aus dem Feld führen können. Diesen Akkulturationsprozess kann man durch Beratung begleiten und erleichtern.

Studienberater*innen haben in der Regel selbst erfolgreich studiert, sie sind also (zumindest teilweise) in das akademische Feld akkulturiert und bringen, als eine Art Bindeglied, zusätzlich ihren Habitus aus dem Herkunftsmilieu mit. Doch nur weil jemand selbst bspw. einen Bildungsaufstieg erfolgreich bewältigt hat, heißt es nicht, dass diese Person gleich bereit und in der Lage ist, anderen in diesem Prozess unterstützend zur Seite zu stehen. Schließlich können diese Personen mit ihren Erfahrungen auch wie kafkaeske Türhüter auftreten, indem sie die Regeln des Feldes aufrechterhalten und selbst weiter verschleiern. So beschreibt Bourdieu im Kontext der Schule die „Abwertung der Bildung [...] die sie selbst vermittelt, zugunsten einer ererbten Kultur“ (Bourdieu/Passeron 2007, S. 33); in ähnlicher Weise werden bspw. im Hochschulkontext die Praktiken wissenschaftlichen Arbeitens als wenig vermittelbar dargestellt. Studienberater*innen können aber auch für die Studierenden Brücken bauen. Etwa indem sie bei Studierenden mit weniger Passung die Anforderungen des akademischen Feldes offenlegen, Arbeitstechniken und (implizite) Regeln vermitteln und mit den Studierenden gemeinsam in die langwierige Arbeit am Habitus, den unbewussten Hürden in den eigenen Handlungsspielräumen und seinen psychischen Anteilen eintreten und damit ein „Verstehen“ (Bourdieu 2002) der individuellen Situation im Feld ermöglichen.

Sowohl Beratende als auch Studierende bringen (häufig) unterschiedliche, im sozialen Umfeld erlernte und lange Zeit praktizierte Schemata in ein Beratungsgespräch ein. Dies kann zu kulturellen Passungsproblemen führen

(vgl. Kramer/Helsper 2011) und damit zu Verständigungsschwierigkeiten, (unbewussten) Abwertungen und Konflikten. Es geht dabei weniger um die konkrete Beratungsmethodik⁸, sondern vielmehr um die Interaktion zwischen Berater*in und Student*in. Das Konzept einer habitussensiblen Beratung verdeutlicht, dass die soziale Herkunft der Berater*innen und die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen sozialen Herkunft im Beratungsprozess eine wesentliche Rolle dafür spielen, inwieweit eine möglichst gewaltfreie Kommunikation und eine verstehende Haltung in der Beratung möglich wird (vgl. Schmidt 2020). Zudem geht es darum, für Studierende (und Beratende) die impliziten Regeln des Studiums aufzudecken und verständlich zu machen. Habitussensibilität ist eine erlernbare Methodik, die die Verständigungs- und Verständnismöglichkeiten von Personen unterschiedlicher sozialer Milieus und mit unterschiedlichen Habitus erleichtert. Allerdings stellt sie hohe Anforderungen an die Bereitschaft, unbewusste Schemata und die eigene sozialräumliche Position zu reflektieren, die über das ohnehin ausgeprägte Maß in professioneller Beratung hinausgeht. Da anzunehmen ist, dass die Beratenden in der Studienberatung sozialräumlich heterogen zusammengesetzt sind und einen engen Kontakt zu ihrer Klientel haben, könnten sich in der Studienberatung unterschiedliche Passungsverhältnisse der Beratenden zu den Studierenden finden lassen und damit Einflussfaktoren auf die Möglichkeit zu habitussensibler Beratung. Dem positiven Effekt der Selbstzuschreibung von Habitussensibilität, die eine besondere Qualität des eigenen beruflichen Handelns verdeutlichen und letztlich auch die Position der Studienberatung und ihre Wertschätzung steigern könnte (vgl. Sander 2014), stehen die Arbeitsbedingungen in der Beratung entgegen. Es ist fraglich, ob bei der aktuell knappen Personalausstattung und den in der Regel unter einer Stunde dauernden einmaligen Beratungsgesprächen, die damit verbundenen hohen Anforderungen an die Beratenden (vgl. Schneickert 2019) realisierbar sind und die Beratenden selbst überhaupt Habitussensibilität als ihren Auftrag verstehen.

5 Ausblick auf ein laufendes Forschungsprojekt

Auch wenn es bereits theoretische Überlegungen und subjektive Einschätzungen dazu gibt, wie die Position der Studienberatung im akademischen Feld zu verorten wäre, bleibt die Rolle, die Studienberatung bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Hochschulkontext spielt, weitestgehend unklar. Es werden weitere empirische Erkenntnisse benötigt, um der Frage nachzugehen,

8 Auch die präferierten Methoden und Beratungsansätze sind eng mit den Habitus der Beteiligten verbunden.

welchen Einfluss die milieuspezifischen Sichtweisen von Studienberater*innen auf ihre Arbeit (mit den Studierenden) haben. Es ist unklar, aus welchen sozialen Milieus die Studienberater*innen kommen und inwiefern sie (unterschiedliche) Affinitäten zum Tätigkeitsbereich der Studienberatung aufweisen. Dies lässt sich nicht aus Berufsstatistiken oder Qualifikationsprofilen ableiten, sondern die realen Klassenstrukturen finden sich nach Bourdieu nur in der sozialen Praxis der Akteure selbst. Es gibt aber bisher nur wenige qualitative Erhebungen, in denen die Studienberater*innen selbst befragt werden (vgl. als Ausnahme z. B. Kupfer/Küchenmeister 2016; Raschauer/Resch 2016). Im Rahmen meines Promotionsvorhabens an der Universität Duisburg-Essen führe ich qualitative Befragungen durch, um mich der sozialen Herkunft und den milieuspezifischen Sichtweisen der Studienberater*innen zu nähern. Dazu werden offene und explorative Methoden eingesetzt, die sowohl den Zugang zu den subjektiven Erfahrungsperspektiven der Studienberater*innen ermöglichen als auch zu den Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, die dahinterliegen. So werden Erkenntnisse darüber möglich, welche Position die Berater*innen im Feld der Hochschule einnehmen. Hier kann, im Anschluss an Großmaß (2000), zwar angenommen werden, dass durch die Beratung die soziale Ungleichheit im Hochschulkontext verdeckt wird, die sie eigentlich aufzeigen müsste. Die von ihr beschriebenen Mechanismen, etwa dass die Studienberatung in die Hochschulstrukturen und die Verwaltungslogiken eingebunden wurde, damit ihre kritischen Potenziale leichter ‚gebändigt‘ werden können, müssten aber empirisch untersucht und belegt werden. Schließlich stellt sich die Frage, ob die von Großmaß als wenig handlungsfähig dargestellten Studienberater*innen nicht auch kreative Strategien entwickelt haben, um dem entgegenzuwirken. Zu untersuchen wäre zudem, ob alle Studienberater*innen kleinbürgerliche Wurzeln haben. Mit dem Blick auf die Strategien der Studienberater*innen sollen auch die Interaktionen im Feld und die dort dominanten und dominierten Positionen, die in diesem speziellen Teilbereich der Institution Hochschule vorherrschen, betrachtet werden. Die Erkenntnisse sind aus theoretischer Perspektive eng miteinander verwoben und sowohl in der soziologischen Hochschulforschung als auch in der Forschung zur sozialen Ungleichheit zu verorten.

Literatur

- Asay, Ted P./Lambert, Michael J. (2001): Empirische Argumente für die allen Therapien gemeinsamen Faktoren: Quantitative Ergebnisse. In: Hubble, Mark A. (Hrsg.): So wirkt Psychotherapie. Dortmund, S. 41–83.
- Banscherus, Ulf (2019): Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote beim Übergang von der Schule in die Hochschule. In: Driesen, Cornelia/Ittel, Angela (Hrsg.): Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 103–111.

- Bargel, Tino (2020): Heterogenität und Studienerfolg. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 48–65.
- Beyer, Heinz-Jürgen (1987): Studienberatung in Deutschland. In: Rompeltien, Bärbel (Hrsg.): Neue Technologien an der Hochschule, Bd. 3. Bochum: Germinal-Verl., S. 9–18.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre/Accardo, Alain/Balazs, Gabrielle/Beaud, Stéphane/Bourdieu, Emanuelle/Broccolichi, Sylvain u. a. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Verl.-Ges, S. 779–823.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Brandstätter, Hermann/Grillich, Ludwig/Farhofer, Alois (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (1), S. 15–28.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung 14 (2), S. 199–219.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhning, Mark/Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2015): Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen. Theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz Hermann (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel: Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–92.
- Clark, Burton R. (1968). The „Cooling-out“ Function in Higher Education, In: American Journal of Sociology, 65, 1960, S. 569–576.
- Gavin-Kramer, Karin (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945. Entwicklung, Institutionen, Akteure: ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte. Bielefeld: UVW.
- Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie e. V. (o. J.). Zurückgesetzt. Studienberater/-innen werden nicht angemessen vergütet. gibet.org/meldungen/zurueckgesetzt_studienberater_innen_werden_nicht_angemessen_verguetet-12.html (Abfrage 09.10.2020).
- Großmaß, Ruth (2000): Psychische Krisen und sozialer Raum. Eine Sozialphänomenologie psychosozialer Beratung: Tübingen: Dgvt-Verl.
- Hiedl, Peter (1996): Entwicklung und Perspektiven der Zentralen Studienberatung an Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aleman, Heine von/Vogel; Annette (Hrsg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 230–244.
- Hooley, Tristram (2015): Die Evidenzbasierung lebensbegleitender Beratung. Deutsche Übersetzung. Berlin.
- Huber, Ludwig (1974): Studienberatung. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik.
- Kamm, Caroline (2015): Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In: Balke, Johannes/Banscherus, Ulf/Boettcher, Aisha/Busch, Susanne/Glaubitz, Marko/Hardt, Katharina u. a. (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung, S. 36–43.
- Kiss, Istvan (2017): Wirkung der Beratung an Hochschulen – Studienmotivation, Laufbahnplanung, Resilienz und Drop-out-Prävention. In: Schober, Karen/Langner, Judith (Hrsg.): Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Bielefeld: wbv, S. 103–117.
- Kleeberg, Carolin (2020): Weiterbildungsbedarfe für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland. In: dvb forum 59 (1), S. 48–54.
- Küchenmeister, Kathy/Kupfer, Annett (2017): Soziale Wirkfaktoren in der psychosozialen und sozialpädagogischen Beratung. In: Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Bielefeld: wbv, S. 193–203.
- Kupfer, Annett/Küchenmeister, Kathy (2016): Soziale Einflüsse in Beratung. Wirkfaktoren professioneller Hilfe und die extratherapeutischen Einflüsse sozialer Netzwerke. In: Resonanzen – E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung 1 (4), S. 65–81.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK, S. 55–92.

- Mayer, Marion (2011): *Beratungsarbeit im „Zwischen“*. Professionalisierungswege der Weiterbildungsberatung für Frauen. Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karten/Bornkessen, Philipp/Heißenberg, Sonja/Nauermann, Heike/Poskowsky, Jonas (Hrsg.) (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Deutschland. Bonn: BMBF (Wissenschaft).
- Ortenburger, Andreas (2013): *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag*. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten; Berichtsband. Hannover: HIS.
- Paulsen, Bent/Schmidtpott, Susanne/Schober, Karen (2011): *Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bericht zur Anlage und Methoden des Verbundvorhabens. www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_Veroeffentlichungen/anlage_durchfuehrung.pdf (Abfrage: 09.10.2020).
- Raschauer, Agnes/Resch, Katharina (2016): *Studienberatung an der Universität Wien*. Ergebnisse der iYOT-Teilstudie zum Arbeitsalltag von StudienberaterInnen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (29), 06/1-06/10. erwachsenenbildung.at/magazin/16-29/meb16-29.pdf (Abfrage: 09.10.2020).
- Sander, Tobias (2010): *Den Menschen da abholen wo er steht – Kompetenzkonzept und Hochschulbildung*. In: *Das Hochschulwesen* 1/2010, S. 3–11.
- Sander, Tobias (2014): *Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität*. In: Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (2017): *Wirkdimensionen in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Anforderungen an deren Erfassung*. In: Schober, Karen/Langner, Judith (Hrsg.) (2017): *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: wbv, S. 35–47.
- Schiersmann, Christiane/Weber, Peter (Hrsg.) (2013): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt, Martin (2020): *Habituussensibilität in der Hochschulberatung*. Herausforderung für Berater:innen. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): *Herausforderungen in Studium und Lehre*. Heterogenität und Studienabbruch, Habituussensibilität und Qualitätssicherung, S. 104–121.
- Schneickert, Christian (2019): *Die Bildungsexpansion und die Beschäftigungssituation des akademischen Mittelbaus als Herausforderung habitussensibler Hochschullehre*. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): *Praxishandbuch Habituussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–105.
- Scholle, Klaus (2015): *Prekäre Beschäftigung als zukünftiger Normalfall?* In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 10 (2), S. 45–51.
- Schreier, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schützeichel, Rainer (2015): *Das Studium als Krise. Über das professionelle Feld der Studienberatung*. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 10, H. 2, S. 38–43.
- Tones, Magan/Fraser, Jenny/Elder, Ruth/White, Katherine M. (2009): *Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background*. In: *Higher Education* 58, H. 4, S. 505–529.
- Urbatsch, Katja (2011): *Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Vester, Michael (2015): *Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus*. In: Renate Freericks/Dieter Brinkmann (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsociologie*. Wiesbaden: Verlag Springer VS, S. 143–187.
- Vester, Michael (2014): *Bildungsprivilegien unter Druck. Die ständische Bildungsordnung und ihre Herausforderung durch aktivere Bildungsstrategien der Milieus*. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS; Springer Fachmedien, S. 243–267.

- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Woisch, Andreas/Mentges, Hanna/Schoger, Laura (2019) Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018. DZHW Brief 05/2019. www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2019.pdf (Abfrage: 09.10.2020).
- Zips, Dagmar (1981): Begriff und Funktion der Studienberatung im Prozeß der Hochschulentwicklung. Diss. Univ. Osnabrück.

Digitale Praktiken und das Studium

Isabel Steinhardt

Einleitung¹

Digitale Technologien sind allgegenwärtig – auch in der Hochschule.² Mit dem Web 2.0 sind pädagogische Hoffnungen verbunden, konstruktivistische Lernkonzeptionen durch informelles, individuelles, selbstgesteuertes, kooperatives, mobiles und gemeinschaftliches Lernen zu verwirklichen (Meister/Meise 2010, S. 183). Es wird nicht mehr in Frage gestellt, dass an Hochschulen die Nutzung digitaler Technologien für Studium und Lehre von hoher Bedeutung ist und ausgebaut werden sollte, sowohl unter strategischen als auch inhaltlichen Aspekten (Wannemacher 2016). Entsprechend wird die Digitalisierung in Studium und Lehre durch diverse Förderlinien sowie politische Forderungen des Bundes und der Länder vorangetrieben (Getto/Hintze/Kerres 2018). In Frage gestellt wird allerdings, inwiefern digitale Technologien dabei zu mehr Bildungsteilhabe und zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten führen (ebd.). Markus Deimann (2020, S. 6) führt aus, dass in Bezug auf digitale Lehre ein „instrumentelles Verständnis von Bildungstechnologien, d. h. der Glaube, damit „irgendwie“ Lernen und Lehren zu verbessern“, herrsche. Durch dieses instrumentelle Verständnis wird selten diskutiert, dass Technologien nicht neutral sind, sondern „Einfluss auf die pädagogische Praxis“ (Deimann 2020, S. 12) nehmen und dadurch die Praktiken der Beteiligten beeinflussen.

Welche Wechselwirkung zwischen Bildungsbeteiligten und digitalen Technologien existieren und welche Praktiken durch diese Wechselwirkung entstehen, ist in Bezug auf Studierende wenig erforscht (Pensel/Hofhues 2018; Steffens/Schmitt/Aßmann 2018). Eine kritische Diskussion der Praktiken in Bezug auf digitale Technologien von Studierenden im Studium ist aus einer Ungleichheitsperspektive von Bedeutung. Denn im Gegensatz zu gängigen Mythen gibt es keine „Digital Natives“ oder eine „Netzgeneration“ (Bond et al. 2018). Studierende

-
- 1 Ich danke Sinen Ben Mekki, Leon Pomnitz und Claudia Weber für das Erheben, Transkribieren der Interviews und erste analytische Überlegungen, die ich in diesem Artikel verwendet habe. Mein Dank gilt auch Dr. Christiane Rittgerott und Sinen Ben Mekki für viele hilfreiche Anregungen zu diesem Beitrag. Zudem möchte ich mich beim Verlag Beltz Juventa bedanken, der mir ermöglicht hat, diesen Beitrag vorab als Preprint zu veröffentlichen.
 - 2 Dieser Beitrag ist vor der Corona-Pandemie entstanden und stellt den Forschungsstand vor den sogenannten digitalen „Corona-Semestern“ dar.

verfügen nicht automatisch über die Fähigkeiten, kompetent mit digitalen Technologien und dem Web 2.0 umzugehen. Wie Malte Persike und Julius-David Friedrich (2016) aufzeigen wird die private Nutzung digitaler Medien nicht einfach in Lernkontexte übertragen. Vielmehr zeigt die Forschung zur digitalen Wissenskluft (Zillien 2013), dass die Praktiken von dem zur Verfügung stehenden kulturellen, ökonomischen, symbolischen und sozialen Kapital (Bourdieu 1987a; 1987b) abhängig sind. Forschung aus den USA mit Jugendlichen zeigt zudem, dass sich die Nutzungspraktiken digitaler Technologien je nach Habitus unterscheiden und unterschiedliche Inkorporationen digitaler Technologien stattfinden (Ignatow/Robinson 2017; Robinson et al. 2015). Die Frage nach der Aneignung und Inkorporation digitaler Technologien wird auch in den Science and Technology Studies u. a. anhand des Phänomens digitaler Praktiken untersucht (Allert et al. 2018; Carstensen 2016; 2017; Fries 2019; Leger/Panzitta/Tiede 2018; Zillien/Fröhlich/Kofahl 2016). Das Spezifische bei digitalen Praktiken besteht darin, dass der Umgang mit digitalen Technologien inkorporiert und damit ein Leben ohne nicht mehr vorstellbar ist (Carstensen 2016). Für das Studium würde das bedeuten, dass sich durch digitale Technologien neue Praktiken herausbilden, die es zuvor nicht gegeben hat und die ohne digitale Technologien nicht hervorgebracht worden wären. Nach Dorothee M. Meister und Bianca Meise (2010) könnten sich z. B. durch Social Media informelle selbstgesteuerte, kooperative, mobile und gemeinschaftliche Praktiken des Lernens entwickeln, die ohne digitale Technologien vorher nicht möglich waren.

Die Forschungsstränge zu digitalen Praktiken und sozialer Ungleichheit kombinierend wird in dieser explorativen Studie gefragt: Welche digitalen Technologien werden im Studium genutzt und findet eine Inkorporation (Bourdieu 1987a) digitaler Technologien für das Studium statt, welche zum Entstehen digitaler Praktiken führen? Daran anknüpfend wird gefragt, ob sich Unterschiede in der Aneignung digitaler Technologien, d. h. Unterschiede von digitalen Praktiken bei Studierenden zeigen und ob dadurch neue Ungleichheiten entstehen oder soziale Ungleichheiten gefestigt werden?

Um einen ersten Einblick in Praktiken in Bezug auf digitale Technologien zu erhalten, wurden narrative Interviews (Schütze 1977) mit Studierenden geführt, die habitushermeneutisch (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) ausgewertet wurden. Das Sample und das Vorgehen werden im Abschnitt „Methode und Sample“ beschrieben, bevor die Praktiken der Studierenden aufgezeigt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. In einem Fazit werden die Praktiken der Studierenden eingeordnet und Implikationen für die Digitalisierung an Hochschulen benannt. Zunächst wird kurz der aktuelle Forschungsstand zu digitalen Praktiken dargestellt.

Digitale Praktiken

Die Frage, wie Subjekte mit digitalen Technologien umgehen und eine Inkorporation stattfindet wird vermehrt diskutiert (Allert/Asmussen/Richter 2018; Carstensen 2017; Friese 2019; Houben/Priehl 2018; Schmid/Veits/Vorrath 2018). Digitale Praktiken werden zunächst als soziale Praktiken gefasst. Der Begriff der Praktiken wird dabei vor allem in der Praxistheorie und den Science and Technology Studies diskutiert (Carstensen 2017; Schäfer 2016b). Pierre Bourdieu (1987b, S. 101) definiert Praktiken wie folgt:

„Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen.“

Praktiken fußen auf den inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (die im Habitus zum Ausdruck kommen), die unter bestimmten räumlichen und zeitlichen Umständen entwickelt werden (Bourdieu 1987b). Die entwickelten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata unterscheiden sich aufgrund der sozialen Stellung des Individuums, die wiederum abhängig von der jeweiligen Kapitalausstattung ist – also vom kulturellen, ökonomischen, sozialen und symbolischen Kapital (Vester 2013, S. 142). Praktiken ergeben sich einerseits in Abhängigkeit von Handlungsmöglichkeiten, die von Habitus und den jeweiligen Kapitalausstattungen beeinflusst sind, und andererseits innerhalb bestimmter sozialer Strukturen (Lenger/Schneickert/Schumacher 2013). Praktiken sind entsprechend erstens von den Umständen, zweitens von den Orten und drittens von den materiellen Rahmungen abhängig (Schmidt 2012). Betrachtet man zudem die Aneignungsprozesse informellen Wissens, wie Bourdieu (1987b) dies in seinem Habitus-Konzept getan hat, müssen die Peer-group sowie Familie und Netzwerke in den Blick genommen werden. Dabei wird das Individuum „jeweils nur in die Kultur eines bestimmten sozialen Segments“ (Stecher 2005, S. 378) sozialisiert. Entsprechend können Praktiken als Bindeglied zwischen persönlicher Lebensweise und sozialen Strukturen angesehen werden (Zillien/Marr 2013).

Digitale Praktiken sind zudem hochgradig mit materiellen digitalen Artefakten verwoben, da der Umgang mit digitalen Technologien inkorporiert und damit ein Leben ohne nicht mehr vorstellbar wird (Carstensen 2016). Zu nennen sind hier beispielsweise Praktiken der Selbstvermessung durch Fitnessapps, wobei die Selbstvermessung mit anderen via Internet geteilt wird (Leger/Panzitta/Tiede 2018) oder Diet-Tracking (Zillien/Fröhlich/Kofahl 2016), Praktiken der

Subjektivierung in sozialen Medien (Allert et al. 2018) oder digitale Praktiken in der Arbeit (Carstensen 2017). Die digitalen Praktiken entstehen dabei im Zusammenspiel mit Software, Algorithmen, Metrisierung sowie der dauerhaften Speicherung digitaler persönlicher Daten (Fries 2019).

Im Gegensatz zu diesen Beispielen digitaler Praktiken kann aufgrund der historischen Betrachtung von eLearning, Moocs und anderen digitalen Formaten (Deimann 2020), davon ausgegangen werden, dass die Aneignung digitaler Technologien für das Studium widerständiger abläuft. Die Anwendung digitaler Technologien in der Lehre ist an deutschen Hochschulen meist beschränkt, z. B. auf die Nutzung von Lernplattformen wie moodle oder stud.IP. Diese Plattformen ersetzen im Grunde die Funktion der Seminarreader, indem Texte hoch- und heruntergeladen werden können, anstatt kopiert zu werden. Funktionen wie Chats, Foren oder Wikis werden eher selten verwendet (Persike/Friedrich 2016). Das heißt, von Lehrenden werden digitale Technologien als Analogon zu analogen Technologien verwendet. Analoge Praktiken werden in den digitalen Raum übertragen, die neuen Praktiken fußen auf alten Praktiken (Schäfer 2016a), das heißt, bewährte Praktiken werden durch digitale Technologien unterstützt. Inwiefern dadurch auch digitale Praktiken entstehen, also Praktiken bei denen digitale Technologien so inkorporiert sind, dass ohne die jeweilige Technologie die Praktik nicht mehr ausführbar ist, gilt es zu untersuchen. Da Praktiken auf die Wiederholung und Nachahmung angewiesen sind und sowohl implizite als auch explizite Elemente enthalten (Bourdieu 1976, S. 192), müssten digitale Praktiken vorgelebt werden, damit Studierende digitale Praktiken in Hochschulen inkorporieren. Es könnte aber auch angenommen werden, dass Studierende digitale Praktiken in Hochschulen mitbringen, die in anderen Zusammenhängen erworben wurden (z. B. Elternhaus, Schule, Peer Group, Arbeitserfahrungen) und auf den Kontext Hochschule übertragen, was Dozierende zwingen könnte, ihre eigenen Praktiken zu verändern.

Methode und Sample

Praktiken werden in der Praxistheorie klassischerweise durch ethnographisch-beobachtende Methoden ermittelt (Schmidt 2012), können aber auch durch Interviews herausgearbeitet werden, gerade dann, wenn der Zugang zu den Praktiken erschwert ist (Maiwald 2003). Der erschwerte Zugang der Beobachtung ist in Bezug auf digitale Praktiken gegeben, da digitale Technologien überall und jederzeit genutzt werden können. Die Praktiken sind unabhängig von bestimmten Orten und in den digitalen Raum verlagert (Leger et al. 2018). Über narrative Interviews können die Nutzungsgewohnheiten und die genutzten digitalen Technologien aber erzählt und erfragt werden. Deshalb wurde für die vorliegende explorative Studie ein für die Habitushermeneutik

(Bremer/Teiwes-Kügler 2013; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018) klassisches Vorgehen gewählt und narrative Interviews (Schütze 1977) mit Studierenden durchgeführt, die einen Fokus auf die Nutzung digitaler Technologien in der Lebensgeschichte legten. Die Habitushermeneutik zielt darauf ab, den Habitus und die damit verbundenen Praktiken von Individuen durch die regelbasierte Interpretation zu rekonstruieren. Im vorliegenden Fall können so die digitalen Praktiken der Studierenden identifiziert und mit den zugrundeliegenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in Verbindung gebracht werden³. Dazu wurden die Interviews in einer Auswertungsgruppe mit Studierenden und Promovierenden und in einer kollaborativen Online-Gruppe analysiert (Steinhardt 2018; 2020; Steinhardt/İkiz-Akıncı 2020).

Um eine kontrastierende und tiefergehende Darstellung zu ermöglichen, wurde aus einem Sample von neun Interviews aus vier Fächern (Geschichte, Jura, Soziale Arbeit und Soziologie) sechs Studierende aus zwei Disziplinen gewählt. Von den sechs Interviews wurden drei von mir durchgeführt und drei durch Studierende eines von mir veranstalteten Lehr-Forschungsprojektes. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Gewählt wurden die Disziplinen Jura und Soziale Arbeit. Die Auswahl dieser Disziplinen erfolgte aufgrund von zwei Faktoren: Zum einen handelt es sich bei beiden Disziplinen um Buchwissenschaften, die einen ähnlichen Diskussionsstand in Bezug auf die Digitalisierung der Lehre aufweisen. Diskutiert wird, dass eine Nähe zum Klienten hergestellt werden muss, weshalb Digitalisierung auch als Thematik aufgegriffen werden sollte (Dauner-Lieb/Kaulbach 2018; Helbig 2017).

Zum anderen aufgrund des unterschiedlichen Prestiges der Disziplin und ihrer daraus resultierenden unterschiedlichen Attraktivität für potentielle Studierende (Becker/Haunberger/Schubert 2010; Schmitt 2010). Zudem war es das Ziel der Untersuchung, ein möglichst breites Spektrum an Studierenden aus unterschiedlichen sozialen Milieus zu erhalten, um möglichst unterschiedliche Praktiken identifizieren zu können. Deshalb wurden Jura und Soziale Arbeit als Gegensatzpaar gewählt. So werden juristische Studiengänge eher von Abiturient*innen aus höheren sozialen Milieus gewählt (Becker et al. 2010). Zudem herrscht eine hohe Berufsvererbung, d. h., der Anteil an Studierenden deren Vater oder Mutter ebenfalls Jurist bzw. Juristin sind, ist im Vergleich, zusammen mit der Medizin, am höchsten (23 %) (Spangenberg/Beuße/Heine 2011, S. 89). Studiengänge der Sozialen Arbeit gelten als prestigearm und damit als Aufsteigerfächer für Personen aus sozial schwächeren Milieus (Becker et al. 2010). Zudem gibt es die Möglichkeit, Studienfächer der Sozialen Arbeit auch mit Fachabitur bzw. nach Absolvieren einer Erzieherausbildung zu studieren. In diese Überlegungen

3 Auf die Darstellung der einzelnen Auswertungsschritte musste hier leider aus Platzgründen verzichtet werden.

eingebunden ist die Erkenntnis von Bourdieu und Passeron (1971), dass es eine Nähe spezifischer Herkunftsmilieus und Habitusformen zu der Kultur des Bildungssystems gibt: „Die privilegiertesten Studenten verdanken ihrem Herkunftsmilieu nicht nur Gewohnheiten, Fähigkeiten und Einstellungen, die für das Studium unmittelbar nützlich sind; sie haben auch andere Kenntnisse, Verhaltensweisen, Interessen und einen ‚guten Geschmack‘ ererbt, die dem Studium indirekt zugutekommen (sic!)“ (Bourdieu/Passeron 1971). Eine Gegenüberstellung dieser Studiengänge, so die Überlegung, erlaubt die Rekonstruktion von möglichst diversen Praktiken, die sich auf unterschiedliche Habitus und damit kontrastierende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zurückführen lassen.

Digitale Technologien und Praktiken im Studium

Praxis A: Nutzung digitaler Technologien aufgrund externen Gegebenheiten

Patrick ist ein älterer Studierender der Sozialen Arbeit, der bereits zwei Ausbildungen vor seinem Studium abgeschlossen hat und mehrere Jahre berufstätig war. Auch Jasmin hat vor ihrem Bachelorstudium Wirtschaftsrecht eine Ausbildung absolviert. Die Wahl der Ausbildung/en war bei beiden pragmatisch und durch soziale Netzwerke bestimmt, die bei der Vermittlung halfen. Beiden ist gemeinsam, dass sie sich nicht vorstellen konnten, weiter in dem erlernten Beruf tätig zu sein, weshalb sie ein Studium begonnen haben, um sich neu auszurichten. Die Eltern von Patrick und Jasmin haben Berufsausbildungen absolviert und sich aktiv durch Weiterbildungen an die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes angepasst. Beide Familien waren nicht bildungsaffin im Sinne einer strukturellen Unterstützung während der Schulzeit. Bei beiden liegt die Orientierung im Leben auf der Familie und den Freunden, wobei das Studium bei Jasmin dazu dient, eine gute Berufsperspektive zu bekommen, um ein abgesichertes Leben zu haben, wohingegen es bei Patrick darum geht, sich selbst weiterzuentwickeln. Er hat bewusst die Sicherheit einer Festanstellung in seinem erlernten Beruf aufgegeben, um das Studium aufzunehmen.

Das Studium nehmen beide als sehr voraussetzungsvoll wahr und sie kämpfen mit den an sie gestellten Anforderungen. Zwar kennen sie relevante Recherchemöglichkeiten, haben aber Schwierigkeiten, die relevanten und einschlägigen Quellen zu identifizieren. Beide berichten von Problemen beim Verfassen von Hausarbeiten und dem Gefühl der Hilflosigkeit. Patrick erläutert im Interview zudem ausführlich, welche Schwierigkeiten er damit hat, das Lesepensum der Fachliteratur zu bewältigen und dass er noch damit beschäftigt ist, die für ihn sinnvolle Lesestrategie (Querlesen und Behalten der Inhalte) zu finden.

Sowohl Jasmin als auch Patrick bezeichnen sich selbst als nicht digital affin. Jasmin beschreibt ihren Zugang zu digitalen Medien als „unumgängliche“ Anforderung von außen: „also ich gehör jetzt nicht zu denjenigen, die, ähm, gerne oder vor-, vorher gerne so mit Medien, digitalen Medien gearbeitet hat. Das kam dann auch eher so mit der Ausbildung, und auch vor allem mit dem Studieneinstieg dann nach der Ausbildung, ja.“ (Jasmin: Z. 22–26) Auch Patrick berichtet, dass er in seiner Ausbildung mit dem Computer gearbeitet, recherchiert und spezielle Programme beherrscht hat. Beide berichten dies in Nebensätzen und nicht als eine Kompetenzerwerb, die stattgefunden hat. Bei beiden sind es Kompetenzen, die sich in ihren Augen nicht auf das akademische Feld ihres Studiums übertragen lassen und die deshalb keine Bedeutung mehr haben. Insgesamt geben sie digitalen Technologien und der Kompetenz damit umzugehen wenig Relevanz für ihr Leben (im Gegensatz zu Martin und Felix im nächsten Abschnitt). Jasmin ist aufgrund ihres Alters im Gegensatz zu Patrick mit sozialen Medien wie Schüler-VZ, Facebook und WhatsApp sozialisiert worden. Sie nutzt diese Dienste zur Kommunikation allerdings vor allem, weil sie sonst aus sozialen Zusammenhängen ihrer Peer-group ausgeschlossen wäre.

In Bezug auf das Studium werden digitale Technologien zum einen auf die Recherche im Internet (Texte bzw. Urteile) und die Nutzung des Computers als Schreibgerät reduziert. Beide fühlen sich mittlerweile im Umgang mit digitalen Datenbanken der Universität sicher, die eigentliche Lesearbeit und Kommentierung der Texte bzw. Urteile erfolgt analog auf Papier. Patrick berichtet von einer Recherchepraktik, bei der er beim Abholen des Buches im Bibliotheksregal auch die benachbarten Bücher sichtet, ob dort etwas für ihn Relevantes dabei ist – diese Praktik wurde ihm von einem Freund empfohlen. Es macht den Eindruck, als würde er seinen digitalen Recherchefertigkeiten nicht vertrauen und deshalb zusätzlich analoge Suchbewegungen machen.

Beide erzählen von digitalen Versuchen durch Dozierende in ihrem Studium wie der Nutzung einer Abstimmungs-App (Jasmin) oder als Studienleistung einen Blogbeitrag schreiben zu lassen (Patrick). Die Anforderung, einen Blogbeitrag zu schreiben, ist ungewohnt für Patrick, da ihm das Veröffentlichen und Teilen selbstgeschriebener Texte fremd ist. Die digitalen Praktiken des Web 2.0 verunsichern ihn und er lehnt es ab, sich darauf einzulassen. Auch Jasmin kann keinen Sinn in der Anwendung der Abstimmungs-App ihres Dozierenden erkennen.

Beiden ist klar, dass digitale Angebote wie Lehrveranstaltungsaufzeichnungen oder die Nutzung von Literaturverwaltungsprogrammen für das Studium sinnvoll sein könnten, sie nutzen diese Angebote aber nicht, da die Beschäftigung mit diesen, für sie neuen, Angeboten „im Moment“ zu zeitintensiv und aufwendig ist. Beide kämpfen mit den analogen Anforderungen des Studiums und sehen zusätzliche digitale Anforderungen als zusätzliche Belastung. Insgesamt zeigt

sich, dass Patrick und Jasmin den Umgang mit digitalen Technologien zwar erlernt haben und Kompetenzen im Umgang mit diesen besitzen, allerdings wird diesen Kompetenzen keine Bedeutung beigemessen, weshalb sie auch für das Studium nicht relevant sind.

Praxis B: Digitale Technologien als Unterstützung im (studentischen) Alltag

Für Martin und Felix steht die sinnvolle Nutzung von digitalen Technologien im Vordergrund. Ihnen geht es nicht um Unterhaltung durch oder die reine Kommunikation über digitale Technologien, wie es für die Praxis der Unterhaltung (s. u.) dargestellt wird. Vielmehr geht es darum, wie Apps, Programme und Technologien sinnvoll in den Lern- und Arbeitsalltag integriert werden können – oder wo für sie die Grenzen liegen. Diese Grundhaltung in Bezug auf digitale Technologien lässt sich allerdings nicht auf ein geteiltes Milieu zurückführen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Praxis der sinnvollen Nutzung in verschiedenen Milieus eine Rolle zu spielen scheint.

Bei Martin, der Mitte dreißig ist und bereits Familie hat, waren Medienkompetenzen entscheidend in seinem Leben: So hat er nach dem Fachabitur zunächst ein Studium der Wirtschaftswissenschaften begonnen und nebenbei gearbeitet. Die Arbeitsstelle hat er durch seinen Vater vermittelt bekommen, der in der gleichen Firma gearbeitet hat. Beide Eltern haben eine Berufsausbildung, der Vater hat sich in der Firma hochgearbeitet, die Mutter arbeitet bei einer Stadtbehörde und ist verbeamtet. Martin betont, dass er seine Stelle vor allem aufgrund seiner Excel-Programmier-Kompetenzen erhalten hat, die er sich selbstständig während seiner Schulzeit spielerisch angeeignet hatte. Aufgrund familiärer Verpflichtungen hat er Vollzeit gearbeitet und das Wirtschaftswissenschaftenstudium nicht abgeschlossen. Da seine Frau nun nach ihrem Studium eine feste Stelle hat, hat er beschlossen, ein Studium der Sozialen Arbeit zu beginnen, da er in diesem Bereich eine Chance der Selbstverwirklichung sieht.

Auch Felix ist versiert im Umgang mit digitalen Technologien. Seit seiner Kindheit hat er den Umgang mit digitalen Technologien spielerisch erlernen können und wurde mit den neuesten Geräten ausgestattet, was auf ein ökonomisch gut ausgestattetes Elternhaus schließen lässt. Sein Vater ist Akademiker und hat eine gehobene Managementfunktion. Die Mutter hat eine abgeschlossene Berufsausbildung und ist als Bürofachkraft tätig. Felix besitzt nur *Apple*-Geräte und benennt diese distinguierend dauerhaft im Interview. Zunächst hatte er Jura als Nebenfach zur Politikwissenschaft gewählt, dann aber zu Jura als Hauptfach gewechselt, da man damit „tatsächlich was anfangen kann“.

Beide können, im Gegensatz zu Patrick und Jasmin, mit den Anforderungen des Studiums gut umgehen. Felix benennt implizite Regeln seines Studienfaches, indem er erzählt, dass zwar alle Beck-Online (eine juristische Fachdatenbank) nutzen, um Gesetzeskommentare u. Ä. zu lesen, „[i]nteressanterweise wird es

aber schon natürlich immer so zitiert, als ob man es analog gelesen hätte“ (Felix: Z. 30). Da Felix eine breite Auswahl an technischen Geräten hat, überlegt er sich im Vorfeld, welches Gerät er nutzen möchte, abhängig beispielsweise von der Größe des Bildschirms, um am besten lesen zu können. Beide reflektieren ihren Umgang mit digitalen Angeboten und haben Strategien entwickelt, diese zu kontrollieren. So hat Felix keine Facebook-App auf dem iPhone, um den Konsum zu regulieren. Martin dagegen liest am liebsten Texte auf Papier, um nicht durch das Internet abgelenkt zu werden und ins „ziellos Surfen“ abzugleiten. Beide nutzen Facebook vor allem, um mit Personen im Ausland Kontakt zu halten, Martin ist zudem in einer Facebook-Ersti-Gruppe, um wichtige Informationen über seinen Studiengang zu erhalten und sich zu vernetzen. Felix hat auch eine WhatsApp-Mensagruppe, Martin wiederum lehnt WhatsApp ab, da er lieber direkten Kontakt (per Telefonanruf) zu den Personen hält.

Von digitalen Angeboten oder Seminaren, in denen digitale Technologien explizit genutzt wurden, berichten beide nicht. Martin kennt moodle und nutzt die Plattform auch zum Downloaden von Texten. Andere Angebote, die von Dozierenden oder der Universität kommen könnten, spielen in seinem Studium aber keine Rolle.

Praxis C: Social Media zur Unterhaltung – aber Ablehnung für das Studium

Im Gegensatz zu Felix ist es Laura und Annika nicht wichtig, die neuesten oder teuersten Geräte zu besitzen, denn für sie dient der Computer vornehmlich als Schreibgerät. Beide sind nicht bereit, für technische Geräte (ausgenommen das Smartphone) viel Geld auszugeben. Das Smartphone ist zentraler täglicher Begleiter, weil darüber sämtliche Kommunikation und Unterhaltung abgewickelt wird. Beide sind mit Social Media in ihrer Adoleszenz sozialisiert und sind früh z. B. bei Studi-VZ und dann bei Facebook eingestiegen. Die sozialen Medien sind für beide wichtiger Bezugspunkt, um sich in der Jugend auszuprobieren: „Es war auch irgendwie so 'n bisschen Selbstdarstellung und man konnte andere halt so 'n bisschen (1) halt quasi so stalken, also die so so beobachten“ (Annika: Z. 55 f.). Für beide ist es aber wichtig, die Hoheit über ihre Identität zu wahren, weshalb sie kaum Bilder von sich posten und sich selbst als User, aber nicht als Producer wahrnehmen.

Sowohl Annika als auch Laura kommen aus akademischen Elternhäusern, in denen beide Elternteile studiert haben und Bildungsaufsteiger*innen sind. Lauras Mutter arbeitet allerdings nicht mehr in einem akademischen Beruf, sondern war gezwungen umzuschulen. Bei beiden sind die Väter technisch affin, wohingegen die Mütter technischen Neuerungen eher ablehnend gegenüberstehen. Als Ausdruck dieses Widerstreits in der Familie haben beide erst spät in ihrer Schulzeit ein Smartphone erhalten, was für Laura unproblematisch war, bei Annika aber zu Ausgrenzungsgefühlen geführt hat. Sie hatte das Problem, dadurch nicht

mit ihrer Peergroup per WhatsApp kommunizieren zu können und fühlte sich abgehängt. Social Media zu nutzen ist für beide ein zentrales Moment, um zu der jeweiligen Peergroup Anschluss zu halten und dazu zu gehören. Auch der Studienalltag wird per WhatsApp koordiniert und die Freizeitgestaltung wird von Facebook-Ankündigungen bestimmt.

Laura und Annika studieren beide einen juristischen Studiengang. Sie haben im Studium keine größeren Probleme. Durch Praktika orientieren sie sich bereits auf dem Arbeitsmarkt und eruieren früh im Studium mögliche berufliche Perspektiven. Dabei erkunden sie unterschiedliche Berufe und sind in Hinblick auf die spätere Berufswahl offen. Digitale Technologien spielen in ihrem Studium kaum eine Rolle. Ähnlich wie Jasmin haben auch sie Erfahrung mit Umfrage-Apps gemacht, finden diese aber im Studium unangemessen. Laura hatte zudem ein Seminar, indem sie via Internetplattform kooperativ an einem juristischen Fall arbeiten musste. Dies erledigt sie, allerdings ohne großen Enthusiasmus und ist froh, dass es eine einmalige Veranstaltung war. Für Annika hat YouTube eine große Relevanz in ihrem Leben, da sie sich gerne darüber unterhalten lässt. In der Schulzeit und zu Beginn ihres Studiums hat sie YouTube auch für Lernzwecke genutzt, lehnt dies aber mittlerweile als zu wenig wissenschaftlich/akademisch für ihren Studiengang ab. Annika berichtet von der Nutzung von googledocs und Skype während eines Praktikums und reflektiert, dass dadurch einerseits eine einfache örtlich ungebundene Arbeitsweise möglich ist, andererseits eine Entgrenzung von Arbeit stattfinden kann. Sie nimmt damit sowohl die positiven als auch negativen Seiten digitaler Technologien wahr.

Fazit

Die hier vorliegende explorative Studie in den Fächern Jura und Soziale Arbeit hat für die sechs Fälle aufgezeigt, dass keine digitalen Praktiken im Studium zu finden sind. Zwar haben die Studierenden digitale Praktiken v. a. in Bezug auf Kommunikation und Social Media, diese werden aber nicht für das Studium genutzt. Die interviewten Studierenden nutzen alle digitale Technologien, allerdings mit unterschiedlicher Intensität. Insgesamt beschreiben die Studierenden dabei grundlegende Nutzungen wie z. B. das Schreiben auf dem Computer oder das Recherchieren im Internet. Hier zeigen sich einige Praktiken, die durch digitale Technologien erleichtert werden, wie das Suchen nach Büchern online statt im alten Zettelkatalog. Das Beispiel beschreibt eine Übertragung einer vorher analogen Praktik in den digitalen Raum, aber keine digitale Praktik fürs Studium. Die Nutzung von aufgezeichneten Vorlesungen, Umfrage-Apps oder das Anregen von kooperativem Arbeiten im Studium wird als Seltenheit berichtet und als wenig gewinnbringend für den eigenen Lernzugewinn abgelehnt.

Digitale Praktiken der Kommunikation mittels Smartphone und z.B. WhatsApp werden zur Kommunikation mit Kommiliton*innen verwendet, nicht aber zur Kommunikation mit den Dozierenden. Wohingegen die Kommunikation via E-Mail, die neben dem persönlichen Kontakt im Klassenraum als zentrales Medium angesehen werden kann, in den Interviews nicht erwähnt wird. Hier könnte vermutet werden, dass die E-Mail-Kommunikation schon so inkorporiert ist, dass es keiner Erwähnung mehr bedarf. Die doch meist noch förmliche Kommunikation (im Gegensatz zur schnellen WhatsApp-Nachricht) stellt aber erneut die Abbildung einer analogen Praktik (des Briefschreibens) im digitalen Raum dar. Symbolisch verdeutlicht den analog-digitalen Übertrag schon allein das Briefsymbol der E-Mail.

Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen von Persike und Friedrich (2016), die eine Diskrepanz zwischen privater Nutzung von z.B. Social Media und der Nutzung für das Studium festgestellt haben. Es kann angenommen werden, dass die Studierenden bereits inkorporiert haben, dass im akademischen Feld der Hochschule nur kodifiziertes Wissen honoriert wird, informelles Wissen dagegen nicht, weshalb die Nutzung von z.B. YouTube Angeboten für das Studium abgelehnt wird.

Bei der Rekonstruktion der Praktiken zeigen sich Unterschiede zwischen den Studierenden, die darauf hindeuten, dass soziale Ungleichheiten durch die vermehrte Nutzung digitaler Technologien gefestigt werden könnten. Die Digitalisierung des Studiums könnte also, wie in der digitalen Wissenskluft (Zillien 2013) bereits für die Gesellschaft beschrieben, zu einer Ungleichheitsverschärfung führen. In den vorliegenden Beispielen hat eine umfangreiche Digitalisierung des Studiums nicht stattgefunden, weshalb im Folgenden nur Annahmen getroffen werden können, welche Auswirkung digitale Lehre auf die Studierenden hätte.

Wie die Rekonstruktion der Praktiken gezeigt hat, eignen sich Jasmin und Patrick, die aus weniger bildungsnahen Elternhäusern stammen, digitale Technologien nur an, wenn dies von ihnen gefordert wird und benötigen dafür klare Hilfestellungen. Durch die vermehrte Nutzung digitaler Technologien im Studium würden für sie neue Anforderungen erwachsen, während sie mit den Anforderungen des „analogen“ Studiums kämpfen. Die eigenen Handlungspraktiken sind nicht darauf ausgerichtet neue digitale Technologien zu entdecken oder intrinsisch motiviert zu erlernen. Ohne Unterstützungsleistung könnte hier entsprechend eine zusätzliche Überforderung stattfinden.

Im Gegensatz zu Jasmin und Patrick haben Martin und Felix keine Schwierigkeiten in ihrem Studium. Für sie stellen digitale Technologien eine Unterstützungsmöglichkeit im Studium dar. Im Studium wird geprüft, welche Technologien oder Apps für welche Zusammenhänge gewinnbringend genutzt werden können und ob es zielführender ist keine digitalen Technologien einzusetzen,

um sich z. B. nicht abzulenken. Dabei helfen ihnen ihr kulturelles Kapital und die bereits erworbenen Kompetenzen aus anderen Lebenszusammenhängen. Für beide würde die vermehrte Inklusion digitaler Technologien in das Studium keine Hürde darstellen.

Für Annika und Laura spielen Social Media wie Facebook und YouTube eine große Rolle im täglichen Leben für die Kommunikation und v. a. zur Freizeitgestaltung, für das Studium wird die Nutzung von Social Media aber abgelehnt. Ständiger Begleiter ist das Smartphone, das entsprechend teuer sein darf, wohingegen für das Studium nur ein alter Computer als digitale Schreibmaschinen verwendet wird. Annika und Laura haben die ihnen vorgelebten Praktiken im Studium, bei denen digitale Technologien keine Rolle spielen, adaptiert. Wären sie in ein digitalisiertes Studium sozialisiert worden, hätten sie sich aber schnell zurechtgefunden. So zeigen ihre Erfahrungen in Praktika, in denen digitale Technologien eine größere Rolle spielen, dass sie mit der Adaption keine Probleme haben.

Die hier vorgestellte Studie zeigt unterschiedliche Praktiken von Studierenden im Umgang mit digitalen Technologien, was bestätigt, dass es die „digital natives“ nicht gibt. Die explorativen Ergebnisse legen nahe, dass Studierende vielmehr unterschiedliche Hilfestellungen in Bezug auf die Digitalisierung des Studiums benötigen, die in der Lehrplanung und -pädagogik berücksichtigt werden müssten.

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2018): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 1, S. 142–158.
- Becker, Rolf/Haunberger, Sigrid/Schubert, Frank (2010): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung 42, H. 4, S. 292–310.
- Bond, Melissa/Marín, Victoria I./Dolch, Carina/Bedenlier, Svenja/Zawacki-Richter, Olaf (2018): Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education 15, H. 1.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987a): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987b): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 14, H. 2, S. 199–219.
- Carstensen, Tanja (2017): Digitalisierung als eigensinnige soziale Praxis. Arbeit 26, H. 1, S. 87–110.
- Dauner-Lieb, Barbara/Kaulbach, Ann-Marie (2018): Editorial: Fünf Thesen zur Digitalisierung des Jurastudiums. In ebd. (Hrsg.): E-Learning im Jurastudium. Baden-Baden: Nomos, S. 7–12.

- Deimann, Markus (preprint): Hochschulbildung und Digitalisierung – Entwicklungslinien und Trends für die 2020er Jahre. www.researchgate.net/publication/341152163_Hochschulbildung_und_Digitalisierung_-_Entwicklungslinien_und_Trends_fur_die_2020er_Jahre_1_PRINT_fur_den_Sammelband_Digitalisierung_in_Studium_und_Lehre_gemeinsam_gestalten (Abfrage: 08.05.2020).
- Friese, Heidrun (2019): Digitalisierte Gesellschaften. In: ebd./Rebane, Gala/Nolden, Marcus/Schreier, Miriam (Hrsg.): *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–16.
- Getto, Barbara/Hintze, Patrick/Kerres, Michael (2018): (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? In: ebd (Hrsg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. Münster*; New York: Waxmann, S. 13–25.
- Helbig, Christian (2017): Die Mediatisierung professionellen Handelns. Zur Notwendigkeit von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Medien in der Sozialen Arbeit. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27, S. 133–52.
- Houben, Daniel/Prietl, Bianca (Hrsg.) (2018): *Datengesellschaft: Einsichten in die Datafizierung des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- Ignatow, Gabe/Robinson, Laura (2017): Pierre Bourdieu: theorizing the digital. *Information, Communication & Society* 20, H. 7, S. 950–966.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In: Lenger, Alexander/Schneickert Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 149–74.
- Leger, Matthias/Panzitta, Susanne/Tiede, Maria (2018): Daten-Teilen? Digitale Selbstvermessung aus praxeologischer Perspektive. In: Houben, Daniel/Prietl, Bianca (Hrsg.): *Datengesellschaft: Einsichten in die Datafizierung des Sozialen*. Bielefeld: transcript, S. 35–59.
- Lenger, Alexander/Schneickert Christian/Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: ebd. (Hrsg.) *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11–41
- Maiwald, Kai-Olaf (2003): Stellen Interviews eine geeignete Datenbasis für die Analyse beruflicher Praxis dar? In: *sozialer sinn* 4, H. 1, S. 151–180.
- Meister, Dorothee M./Meise, Bianca (2010): Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0. In: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–199.
- Pensel, Sabrina/Hofhues, Sandra (2018): Digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. Systematisches Review zu den Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit Medien an deutschen Hochschulen. omp.ub.rub.de/index.php/RUB/catalog/book/104 (Abfrage: 08.05.2020).
- Persike, Malte/Friedrich, Julius-David (2016): Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen. Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Robinson, Laura/Cotten, Shelia R./Ono, Hiroshi/Quan-Haase, Anabel/Mesch, Gustavo/Chen, Wenhong/Schulz, Jeremy/Hale, Timothy M./Stern, Michael J. (2015): Digital inequalities and why they matter. In: *Information, Communication & Society* 18, H. 5, S. 569–582.
- Schäfer, Hilmar (2016a): Praxis als Wiederholung. Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für die Methodologie praxeologischer Forschung. In: ebd. (Hrsg.): *Praxistheorie: ein soziologisches Forschungsprogramm* Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016b): *Praxistheorie: ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schmid, Johannes C. P./Veits, Andreas/Vorrath, Wiebke (Hrsg.) (2018): *Praktiken medialer Transformationen: Übersetzungen in und aus dem digitalen Raum*, Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld: Universitätsverlag.

- Spangenberg, Heike/Beuße, Mareike/Heine, Christoph (2011): Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der Studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006 3½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich. HIS:Forum Hochschule 18. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Steffens, Yannic/Schmitt, Inga Lotta/Aßmann, Sandra (2018): Mediennutzung Studierender: Über den Umgang mit Medien in hochschulischen Kontexten. Systematisches Review nationaler und internationaler Studien zur Mediennutzung Studierender. omp.ub.rub.de/index.php/RUB/catalog/book/106 (Abfrage: 05.04.2019).
- Steinhardt, Isabel (2018): Open Science-Forschung und qualitative Methoden – fünf Ebenen der Reflexion. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 32, S. 122–138.
- Steinhardt, Isabel (2020): Learning Open Science by doing Open Science. A reflection of a qualitative research project-based seminar. In: *Education for Information*.
- Steinhardt, Isabel/İkiz-Akıncı, Dilek (2020): Digitale Bildungspraktiken von Studierenden (DEPS). Daten- und Methodenbericht zur Studie DEPS 2018. Version 1.0.0. Kassel/Hannover.
- Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2018): Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In: Müller, Stella/Zimmermann, Jens (Hrsg.): *Milieu – Revisited: Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 113–155.
- Wannemacher, Klaus (2016): *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Arbeitspapier 15 Berlin: hochschulforum digitalisierung.
- Zillien, Nicole. 2013. *Wissenskluftforschung*. In: Schweiger, Wolfgang/Fahr, Andreas: *Handbuch Medienwirkungsforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 495–512.
- Zillien, Nicole/Fröhlich, Gerrit/Kofahl, Daniel (2016): Ernährungsbezogene Selbstvermessung. Von der Diätetik bis zum Diet-Tracking. In: Duttweiler, Stefanie/Gugutzer, Roland/Passoth, Jan-Hendrik/Strübing, Jörg: *Leben nach Zahlen: Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* Bielefeld: transcript, S. 123–140.
- Zillien, Nicole/Marr, Mirco (2013): The Digital Divide in Europe. In: Ragnedda, Massimo/Muschert, Glenn W.: *The Digital Divide: The Internet and Social Inequality in International Perspective*. Routledge.

Soziale Ungleichheit beim Lernverhalten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Habitushermeneutisch ausgewertete Beispiele aus einer Hochschule für angewandte Wissenschaften

Max Reinhardt

1 Einleitung

„Aufstieg durch Bildung“ ist ein meritokratisches Leistungsversprechen, das immer wieder als politisches Ziel formuliert wird (siehe z. B. die BMBF-Homepage). Dabei zeigen Studien, wie selektiv das Bildungssystem trotz vielerlei Reformbemühungen geblieben ist (siehe auch dieser Sammelband). Am Beispiel des Hochschulfeldes, das hier exemplarisch im Mittelpunkt stehen soll, wird deutlich, dass es noch nicht ausreichend auf die Heterogenität der Studierenden vorbereitet ist. Vielmehr wird eine eher elitäre und distinktive Lehr- und Lernkultur reproduziert, die vor allem auf den Habitus von Studierenden aus oberen und gehobenen Milieus ausgerichtet ist und gesellschaftlich weiter unten positionierte Milieus benachteiligt (siehe Lange-Vester 2016; Hild 2019; Reinhardt 2020).

In diesem Artikel wird am Beispiel von interviewten Studierenden aus unterschiedlichen sozialen Milieus und teils mit Migrationshintergrund herausgearbeitet, dass sich der im Herkunftsmilieu erworbene Alltagshabitus von Studierenden auch in ihrem Lernverhalten offenbart. Das Lernverhalten wird in diesem Sinne als sozialer, gesellschaftlich strukturierter Prozess verstanden, der nicht autonom im Gehirn abläuft und vor allem psychologisch-neurowissenschaftlich zu erklären ist (siehe z. B. Roth/Koop 2015). Vielmehr handelt es sich um eine leibliche Aneignung von Strukturen, Prinzipien und Praktiken wie mathematischen Reihen oder Formeln¹, bei der der gesamte Mensch mit Körper, Emotionen, sozialem Sinn und Verstand lernt, und zwar durch die Brille der im Herkunftsmilieu erworbenen kollektiven „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 2014, S. 101, 137). Diese sind gesellschaftlich strukturiert und entsprechen einer Position im sozialen Raum, der als Rechteck dargestellt werden kann. Er umfasst vertikal Herrschaftsunterschiede und horizontal, entlang der historisch gewachsenen Arbeitsteilung z. B. auf der Ebene

1 Gelernt wird nicht mechanisch jede einzelne Zahl, sondern die mathematische Struktur (siehe Bourdieu 2014, S. 137).

der Volksmilieus zwischen Kleinbürgertum, facharbeiterlichen Milieus und Jugendmilieus, Unterschiede der Habitus-schemata von avantgardistisch, selbstbestimmt bis hierarchiegebunden und autoritär (siehe unten Abbildung 1 in Kapitel 3; siehe auch Vester u. a. 2015, S. 40). Im Lernverhalten zeigt sich derselbe *modus operandi* wie allgemein im Gesamthabitus, der alle Praktiken einer Person in unterschiedlichen Feldern – und damit eben auch das Lernverhalten – nach demselben Prinzip hervorbringt bzw. generiert (siehe Bourdieu 1987, S. 277–286). Lernen erfolgt habitusabhängig und in den Habitusgrenzen (zum Trägheitseffekt siehe ebd., S. 238 f.). Lernen kann die Sicht auf die soziale Welt erweitern und bedingt auch – in den Grenzen des Habitus – verändern. Wesentlich aber bleibt auch bei Veränderungen, dass das Lernverhalten nicht zu einer bildungsbürgerlich idealisierten „Persönlichkeit“ führt (siehe ebd., S. 440 f.) und Habitusveränderungen nur langfristig und begrenzt als *Habitusmetamorphose* z. B. hin zu mehr autonomen Habitus-schemata möglich sind (siehe Vester u. a. 2015, S. 311–327). Die Studierenden finden also nicht einfach einen Lernstoff oder eine Lernumgebung vor, sondern sie müssen sich fachliche Praktiken wie wissenschaftliches Arbeiten mit ihrem zuvor biografisch erworbenen Habitus aneignen (siehe Hild 2019; Lange-Vester 2016; Reinhardt 2020).

Die für diesen Artikel ausgewählte Stichprobe sind Studierende der Ingenieurwissenschaften an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften. Es ist ein Fach mit einem hohen Anteil an männlichen Bildungsaufsteigern und Migranten. Studentinnen hingegen sind sogar noch stärker als in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern an Universitäten deutlich unterrepräsentiert (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 139, 179). Auch die Fachkultur ist vermeintlich männlich (hart) konnotiert (Alheit 2016, S. 32 f.) und wirkt auf Frauen ausgrenzend, weil sie nur „als ‚weiblich‘ vergeschlechtlichtes Begehrensojekt oder als ‚männlich‘ vergeschlechtlichte und als ‚Schwester‘ entsexualisierte Ingenieur_in anerkannt werden“ (Greusing 2018, S. 104). Gleichzeitig könnten fachkulturelle Eigenschaften wie Anwendungsorientierung, Pragmatismus oder Effektivität (siehe Alheit 2016, S. 33) den Einstieg ins Studium und Bildungsaufstieg für männliche Studierende aus mittleren und unteren sozialen Milieus erleichtern.

Es stellt sich bei den als widersprüchlich erscheinenden Befunden zum Fach Ingenieurwissenschaften – einerseits Aufsteigerfach (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 139, 179), andererseits harte Fachkultur (siehe Alheit 2016) mit hoher Selektivität und einer Distanz zu Lehrenden (siehe Multrus 2004, S. 94; siehe auch Sander/Weckwerth 2017, S. 9) – die Frage, wie unterschiedlich sich die Studierenden dazu verhalten und ihr Lernen organisieren und welche Rolle sie von Lehrenden für ihr Lernen erwarten – auch mit Blick darauf, dass Lehrenden generell eine zentrale Rolle für den Lernerfolg gerade für bildungsunsichere Milieus zugeschrieben wird (siehe Hild 2019, S. 464 f. unter

Verweis auf Bremer 2006, S. 302; siehe Lange-Vester 2016, S. 159 f.; siehe Reinhardt 2020).

2 Forschungsmethode der Habitushermeneutik

Mit der Habitushermeneutik soll das Lernverhalten der Studierenden und sein Zusammenhang mit dem Habitus herausgearbeitet werden. Dabei bleibt die Erhebung zwar auf die Darstellung der Studierenden über ihr Lernverhalten beschränkt, weil das Lernverhalten nicht selbst erforscht wird. Durch die Interviews mit den Studierenden aber kann die im Sinne von Bourdieu latente, sekundäre, unbewusste Sinnschicht rekonstruiert werden, in der sich „latente gesellschaftliche Strukturen verbergen, die zur Ausbildung der Klassifizierungsschemata des Habitus geführt haben“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013, S. 203; siehe Bourdieu 1970, S. 127 f.). Diese Sinnschicht mit ihren Habitus-schemata des jeweiligen Studierenden verweist auf eine bestimmte Position im sozialen Raum (siehe auch Kapitel 1).

Für die habitushermeneutische Analyse des Lernverhaltens wurden Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge einer Hochschule für angewandte Wissenschaften erhoben. Für den Artikel wurden sieben Studierende ausgewählt, davon fünf aus einer Gruppendiskussion, ergänzt um zwei weitere, noch stärker kontrastierende Fälle aus einem Einzelinterview und einer anderen Gruppendiskussion, um die Stichprobe auch mit Blick auf die Heterogenität des Lernverhaltens zu erweitern.

Die Erhebung erfolgte mit Hilfe eines Leitfadens mit Fragen zur sozialen Herkunft, Lernbiografie und zum Lernverhalten.² Das Einzelinterview war vertiefend, während die Gruppendiskussionen weniger ausführlich waren, dafür aber Interaktionen zwischen den Studierenden miterhoben werden konnten. Es wurden auch kreative Methoden eingesetzt, mit denen der sekundäre, unbewusste, nichtdiskursive Sinngehalt noch besser erhoben werden kann. So wurde eingangs eine kreative Methode mit einer Postkartenabfrage zum Thema „Was hat das mit meinem Studium zu tun?“ durchgeführt.³ Die Studierenden konnten sich dafür jeweils Postkarten aus einem vorgefertigten Stapel mit

2 Enthalten sind Fragen zum Aufwachsen in der Familie, zur Bildungsauffassung der Eltern, zur Lernbiografie und zum Lernen in Schule und Studium, einschließlich des Lernens mit Mitschüler*innen und Mitstudierenden, Lernorten, der Verarbeitung von Lernerfahrungen und Fragen zu den Lehrenden.

3 Hier gilt mein Dank meiner Kollegin Kerstin Heil aus dem Forschungsprojekt STHAGE: Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild, die mir die Postkarten zur Verfügung gestellt hat.

unterschiedlichen Bildern auswählen. Danach wurde eine Frage zum Herkunftsmilieu und zur Bildungsbiografie gestellt, um den Weg ins Studium und die Studiengangsmotivation herauszuarbeiten. Die Studierenden sollten dabei ihre eigenen Schwerpunkte setzen. Sie berichteten auch offen über negative und positive Lernprozesse in der Schule bis ins Studium. Der Leitfaden enthielt auch Fragen, die auf lernpsychologische Aspekte zielten wie Frustrationsverarbeitung oder Prokrastination (siehe z. B. Schulmeister u. a. 2011). Diese wurden aber nicht lernpsychologisch gedeutet, sondern habitushermeneutisch (zur Abgrenzung siehe auch Kapitel 1). Damit sollte auch untersucht werden, was aus Sicht von Studierenden lernfördernde Unterstützungsleistungen sind. Abschließend wurde im Interview mit den Studierenden eine kreative Methode der Collagenerstellung (siehe Bremer/Teiwes-Kügler 2007) zur Frage „Worauf kommt es Ihnen im Studium an?“ angewendet. Für den vorliegenden Artikel wurden die im Interview aufgenommenen Interpretationen ihrer im Interview erstellten Collage mitausgewertet.⁴

Für die Auswertung wurden die Transkripte wortwörtlich erstellt und anonymisiert. Die Interpretation erfolgte sequenziell, um Habitusschemata zu analysieren, die für das Lernverhalten wichtig sind (siehe Bremer/Teiwes-Kügler 2013, S. 207–209; siehe Reinhardt 2020). Mit Hilfe von „Gegensatzpaaren von Adjektiven“ (Bourdieu 1987, S. 730) können die „Teilungs- und Gliederungsprinzipien“ (ebd.) der sozialen Welt oben/unten und links/rechts bzw. stärker kulturell oder stärker ökonomisch herausgearbeitet werden. Diese Gegensatzpaare wie *asketisch – hedonistisch*, *ideell – materiell*, *hierarchisch – egalitär*, *individuell – gemeinschaftlich*, *aufstiegsorientiert – sicherheitsorientiert* oder *selbstsicher – unsicher* (Bremer/Teiwes-Kügler 2013, S. 209) sind als sekundäre, unbewusste Sinnschichten einverleibt und stehen in einem Verhältnis zueinander. So lassen sich *feine Unterschiede* (Bourdieu 1987) wie z. B. individualistisch-herrschaftlich-asketische im Kontrast zu gesellig-partnerschaftlich-hedonistischen Habitusschemata herausarbeiten.

Die Interpretation der Interviewtranskripte erfolgte zunächst in einem Tandem (Reinhardt mit Arne A. Schleifer, wiss. Hilfskraft) und danach durch den Autor, der für den Artikel allein verantwortlich ist. Abschließend erfolgte ein Vergleich der Fallanalysen, um sie in ein Verhältnis zueinander zu setzen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Auf dieser Grundlage erfolgte eine hypothetische Verortung im sozialen Raum der sozialen Milieus, in dem Nähe und Distanz der „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 2014, S. 101) für das Lernverhalten und im Verhältnis zum akademischen Feld am Beispiel der Ingenieurwissenschaften deutlich werden (zur Methodik siehe Bremer/Teiwes-Kügler 2013).

4 Eine systematische Bildanalyse der Collage erfolgt in diesem Artikel aus Platzgründen nicht.

3 Habitushermeneutische Fallanalysen zum Lernverhalten von Studierenden aus ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen⁵

Bei den habitushermeneutischen Fallanalysen zeigte sich, dass die Wahrnehmung und Bewertung des Gruppen- oder Alleinlernens, das Verhältnis zu Lehrenden und das klassifizierende Gegensatzpaar *faul* (wörtlich von Studierenden verwendet) – *fleißig* in Analogie zu *hedonistisch* – *asketisch* (siehe oben) zentrale Aspekte für das Lernverhalten der Studierenden sind.

Drei Fälle von intergenerationellen Bildungsaufsteigern (sogenannte „First Generation-Studierende“) weisen Wahlverwandtschaften in ihrem Lernverhalten auf. Für sie waren unterstützende Lernbedingungen und Bezugspersonen mitentscheidend für ihren Bildungsaufstieg:

- die Lernbedingungen (Förderunterricht: Rolf aus Deutschland),
- ein Lehrer und die Familie (Peter aus Deutschland)
- und der Vater und jeweils ein Bruder (Herbert aus einem außereuropäischen Land).

Die Schulleistungen von Rolf waren wechselhaft und abhängig von den Lernbedingungen. Zeitweise nahm er auf dem Gymnasium an Landeswettbewerben im Fach Mathematik teil und fühlte sich gut gefördert. Seine Leistungen ließen deutlich nach, als ihn Mitschüler mobbten, und zwar vermutlich aufgrund seiner Schüchternheit, wie er selbst annimmt.⁶ Er verließ das Gymnasium, absolvierte eine technische Berufsausbildung und überwand seine Schüchternheit durch die im Kundenkontakt erworbene Routine im Umgang mit anderen Menschen. Nach seiner Berufsausbildung schaffte er das Fachabitur, das er mit dem Ziel eines Studiums absolvierte, als Jahrgangsbester. Er wollte etwas Technisches studieren und entschied sich für einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang. Zunächst lernte er im ersten Semester allein und es fiel ihm in dieser Zeit schwer, seinen Lernstand zu kontrollieren. Auch im Studium waren wieder lernförderliche Lernbedingungen für seinen Lernerfolg entscheidend. So erleichterten ihm das Gruppenlernen und der Austausch mit anderen Studierenden die Kontrolle seines Lernstands. Lernen ist aber für ihn auch in der Gruppe nicht selbstverständlich, sondern ein gemeinsamer Kampf um das Bestehen der Prüfungen:

5 Die folgenden nicht näher gekennzeichneten Zitate stammen aus den jeweiligen Interviewtranskripten.

6 Bourdieu (2014, S. 132f.) verortet Schüchternheit, die sich auch körperlich in einer schamhaften Haltung zeigt, auf dem Pol der Beherrschten im Gegensatz zu den Herrschenden. Insofern kann die Schüchternheit von Rolf auch als von den Mitschülern beherrscht verstanden werden, was sich auf seine Leistung auswirkte. Hier (Mitschüler) und im Folgenden wird die Geschlechtsform verwendet, die die Interviewpartner verwendet haben.

„Wir kämpfen dafür, das so (Anm.: verschluckt das „zu“) bestehen, [...] mit dem wenigen, was wir gemacht haben und das klappt hat halt eigentlich [...], schon immer geklappt.“

Es stellt sich die Frage, nach welchem Maßstab Rolf zu dieser kritischen Bewertung des Lernaufwands der eigenen Lerngruppe gekommen ist. Zu vermuten ist, dass dieser Maßstab eine von anderen (vermutlich Lehrenden) an die Studierenden herangetragene und von ihnen übernommene Erwartungshaltung ist – ebenso wie die Zuschreibungen als schüchtern oder faul, die weiter unten noch ausgeführt werden. Auch sie können durch Fremdzuschreibungen negative Konnotationen enthalten und führten im Fall von Rolf zum Leistungsabfall durch Mobbing. Sein Studium, für das er bis 16 Uhr lernt, beschreibt er als Gegensatz zum Privatleben, in dem er seinen Hobbys nachgehen kann. Dies kann so interpretiert werden, dass für ihn sein Privatleben und das Studium nicht Teil eines asketisch gelebten Gesamtalltags sind. Vielmehr beschreibt er sie als Gegensatz – hier das Studium, für dessen Bestehen er in und mit seiner Lerngruppe kämpft und auf der anderen Seite sein Privatleben. Dass das Studium für ihn nicht selbstverständlich ist, zeigt sich auch darin, dass er die Entwicklung von Lernroutine als Herausforderung beschreibt, die er z. B. mit dem Rechnen von Aufgaben aus alten Klausuren von Studierenden höherer Semester zu bekommen versucht.

Peter weist einige biografische und habituelle Gemeinsamkeiten im Lernverhalten mit Rolf auf, die beide gemeinsam mit Rainer (weiter unten) in derselben Studierendengruppe mit insgesamt 10 Personen lernen. Beide sind Bildungsaufsteiger und ihre Bildungsbiografien verlaufen nicht gradlinig. Auch die Schulleistungen von Peter waren, wie die von Rolf, nicht beständig. Peter erhielt erst auf Druck seiner Eltern⁷ auf die Lehrenden eine Gymnasialempfehlung. Er wechselte aus Leistungsgründen vom Gymnasium auf die Realschule. Peter beschreibt sich nicht als asketisch, sondern als „halt auch sehr faul“. Seinen Leistungsabfall auf der Realschule begründet er mit seiner Anpassung an seine Mitschüler. Seine Leistungen hätten sich erst mit der Wiederholung einer Klasse auf Anraten seiner Mutter verbessert und er habe deshalb von der Realschule eine Gymnasialempfehlung erhalten. Auch für seinen weiteren Wechsel zum beruflichen Gymnasium seien seine Mitschüler mitentscheidend gewesen, denn er sei mit ihnen „mitgegangen (lacht)“. Er selbst „wusste absolut nicht, was“ er „machen“ sollte. Seine Unsicherheit bei Bildungsentscheidungen zeigte sich auch nach dem erfolgreichen Bestehen des Fachabiturs. Er verhielt sich zunächst *sicherheitsorientiert* und nicht *aufstiegsorientiert*, denn er wollte „mal richtig in Tritt“ kommen und eine Ausbildung absolvieren, fand aber keinen Ausbildungsplatz. Das Studium war zweite Wahl. Er hatte zudem die Befürchtung, „[...] dass

7 Peter spricht allgemein von „wir“; vermutlich meint er damit seine Eltern, vielleicht auch nur ein Elternteil.

es viel schlimmer ist als Schule [...]“ Seine Wahl fiel dann auf das Ingenieurstudium, weil er sich den Beruf als Ingenieur vorstellen konnte.

Für Peter geht es darum, im Studium „ja irgendwie 'ne Leistung [zu] erbringen, dass man dann später Geld, Geld verdient, ne“. Für ihn war es, wie für Rolf, in der ersten Studienphase die Lerngruppe, die ihm beim Lernen half. Für beide ist das Lernen kein Bestandteil einer asketischen Lebensweise, sondern es bedarf einer notwendigen Balance aus Studium und, wie Peter es beschreibt, Ruhe (im Gegensatz zum Stress). Nachdem er zunächst allein sehr viel gelernt hatte, reduzierte er mit der Lerngruppe sein Lernpensum, die er sogar als „Notfallgruppe“ z. B. für die Prüfungsvorbereitung bezeichnet. So könne jemand anderes helfen, wenn er bereits eine Prüfung bestanden habe. Vorlesungen hält er hingegen für eher nicht förderlich und Tutorien für weniger hilfreich als allein zu lernen. Die Lehrenden sind, wie im einleitenden Kapitel bereits ausgeführt, nicht die zentralen Bezugspersonen für das Lernen oder gar, „um seine [...], Sozial-, [...], problemchen zu klären“.

Ein dritter ähnlicher Fall ist Herbert, für den, wie für die beiden vorher analysierten Fälle, sowohl Personen aus einem Umfeld (Vater und ein Bruder) als auch das Lernen in Lerngruppen maßgeblich für sein Lernverhalten sind, um das Lernen zu lernen, weil es nicht selbstverständlicher Teil einer asketischen Lebensweise war. Er hielt sich allerdings, anders als Rolf und Peter, im Interview deutlich zurück und hatte einen vergleichsweise geringen Sprechanteil in der Gruppendiskussion. Er gehörte zwar zur Interviewgruppe, aber nicht zum engeren Kern der Gruppe, die sich auch als Lerngruppe trifft. Was er sagte, war sehr fokussiert, aber auch offen. Er stammt aus einer ländlich-kleindörflichen Gegend außerhalb von Europa. Seine Eltern besaßen eine eigene Landwirtschaft. Beide verfügen über vergleichsweise geringe Bildungsqualifikationen, sie konnten nicht schreiben und seine Mutter auch nicht lesen. Das Verhalten des Vaters legt aber dennoch eine hohe Bildungsaspiration nahe, denn er wollte, dass die Kinder einen erfolgreichen Bildungsweg gehen und kontrollierte daher ihre Schulleistungen z. B. durch Nachfragen bei den Lehrenden. Bei Herbert war es zudem sein Bruder, der ihn motivierte, sich in der Schule zu verbessern. Drei seiner Brüder haben in Deutschland studiert und zwei von ihnen unterstützen mittlerweile seine Eltern, die die Landwirtschaft aufgegeben haben. Herbert hat zunächst in seinem Geburtsland studiert, ist wie seine älteren Brüder nach seinem Abitur nach Deutschland gekommen und hat angefangen, die deutsche Sprache zu lernen. Nach dem Spracherwerb hat er sich erfolgreich für ein ingenieurwissenschaftliches Studium beworben. Herbert hat zunächst allein gelernt. Auch für das Studium war es wieder ein Bruder, der ihm empfahl, in einer Gruppe zu lernen. Er hielt sich an seinen Rat, in Lerngruppen zu lernen. Diese Ausführungen und die über seine Familie legen nahe, dass die Bildungsaspiration des Vaters und die Vererbung auf seine Kinder entscheidend für den Bildungsaufstieg waren.

Auch Michael ist ein Bildungsaufsteiger, für den ebenfalls das Studium nicht selbstverständlich war. Seine Eltern sind Erzieherin und Erzieher. Auch sein Bildungsweg verlief wie für Rolf und Peter nicht gradlinig. Bei ihm wurde in der Grundschule Legasthenie festgestellt und er erhielt schlechte Noten – außer im Rechnen. Zunächst fiel ihm auch die Realschule schwer. Er lernte nach und nach besser und seine Leistungen steigerten sich. Er entwickelte bereits in der neunten Klasse den Wunsch, Maschinenbau zu studieren, weil er gute Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften zeigte. Zunächst absolvierte er eine Ausbildung und erwarb die Fachhochschulreife, was er als „relativ einfach“ beschreibt. Auch für ihn war, wie für Rolf und Peter, das erste Semester an der Hochschule verunsichernd. Es war sogar „erst mal so ein bisschen der Schock“. Aus seiner Sicht war es eine Lerngruppe, von der er sich hat negativ beeinflussen lassen. Er beschreibt sich nicht selbst, wie Peter und Rolf dies zunächst taten, sondern die anderen Studierenden in der Lerngruppe als „sehr, sehr faul“, von denen er sich „ein bisschen [hat] runterziehen lassen“. Michael ließ Vorlesungen und Klausuren ausfallen. Er hat zwar „noch relativ viele Klausuren bestanden“, aber „nicht mit guten Noten“. Danach hat er sein Lernverhalten grundlegend geändert und auf ein an *Askese erinnerndes, diszipliniertes* Lernverhalten umgestellt, alle Vorlesungen aufmerksam besucht und den Lernstoff aktiv wiederholt. Er bewertet den Studienerfolg, ähnlich wie Peter, mit dem Gerechtigkeitsgrundsatz der *Belohnung für Anstrengung* „in der Hoffnung“ auf einen gut bezahlten Beruf, „der ein bisschen Spaß macht“.

Während es bislang feinere Unterschiede der Unterscheidung waren, ermöglicht der Fall Ferdinand eine etwas deutlichere Kontrastierung vor allem auf der horizontalen Ebene der Habituschemata. Vertikal ist der Unterschied für den Vergleich der bisher ausgeführten Analysen der Studierenden nicht so entscheidend, weil auch Ferdinand ein Bildungsaufsteiger und der erste in der Familie ist, der studiert. Seine Eltern haben beide eine Berufsausbildung. Seiner Mutter war der Schulbesuch ihres Sohnes wichtig. Ferdinand hatte jedoch in der 10. Klasse hohe Fehlzeiten. Nach dem Besuch der Realschule hat er erfolgreich eine Ausbildung absolviert, im Beruf gearbeitet und war danach bei der Bundeswehr. Seine Hochschulzulassung hat er über seine berufliche Qualifikation und Erfahrung erworben. Er hat deutlich mehr Lebenserfahrung als die anderen Studierenden und grenzt sich deshalb von anderen Studierenden – auch in der eigenen Lerngruppe – ab. Er sieht sich selbst nicht als „Überflieger“, sondern als denjenigen, „der diese Lerngruppe immer überall dahin geführt hat, wo sie hin muss“. Er sei für das Organisatorische zuständig. So führt ein Mitstudierender und Mitglied der Lerngruppe über ihn und seine Ansprache aus, die wie ein Offizier an seine Rekruten klingt:

„Klausuren anmelden, Jungs, ihr müsst euch für die Klausuren anmelden.“

Ferdinand nennt genau seine Funktion in der Hierarchie der Bundeswehr, seine Aufgabe, das Personal und die Summe, für die er verantwortlich war und die er „unter“ sich hatte: „einen Trupp verwaltet“, „sechsmal Personal und sechs Millionen Material unter mir“. Er hat sich bereits einen Status mit Haus, Autos und Familie aufgebaut und merkt die Einbußen durch die Aufnahme des Studiums, auch wenn seine Frau in Teilzeit arbeitet.

Hierarchie und Organisation sind zentrale Habitus schemata von Ferdinand. Er ordnete sich auch im Studium nicht unter, sondern suchte den Kampf mit einem Lehrenden, dessen Lehre, Prüfungen und Prüfungsbewertungen er als nicht studierendenorientiert, intransparent und willkürlich beschreibt. Ferdinand sieht sich selbst als jemand mit Führungsverantwortung, der „halt nicht so Typ“ sei „der dann auch hinter, mit seiner Meinung hinterm Berg hält“. Er hat „halt wirklich sechs Semester gegen ihn gekämpft.“ Das war „meistens eher zum Nachteil, weil er (Anm.: der Lehrende) am längeren Hebel saß.“ Erst im aktuellen Semester habe er sich ihm gegenüber „ein bisschen zurückgehalten“ und „war freundlich zu ihm“. Er habe „so getan, als ob“ er „Interesse an ihm“ und „seinen Vorlesungen habe“, woraufhin der Lehrende „adäquat [...], Hilfestellung auf Fragen gegeben hat“. Ferdinand resümiert letztendlich, dass er mit seinen Kommilitonen „sechs Semester ein' *Kampf* geführt“ habe, den sie „fast gewonnen haben“, auch wenn sie zwischenzeitlich sogar an Studienabbruch gedacht haben. Nur ein Modul müssten sie nun noch bei ihm bestehen.

Die untersuchten Bildungsaufsteiger unterscheiden sich in ihrem Lernverhalten vor allem entlang der Pole hierarchisch (Ferdinand) bis gemeinschaftsorientiert (Rolf, Peter, Herbert), während Michael etwas individualistischer ist und stärker auf Selbstdisziplin setzt. Nach den vier Fällen von Bildungsaufsteigern folgen nun zwei Fälle von Akademikerkindern. Rainer stammt „väterlicherseits aus 'nem Akademikerhaushalt“. Für ihn war es wie für „die ganze Familie [...] dann eigentlich auch schon ziemlich früh klar, dass [ich] (er) ein Studium machen werde“. Für ihn „gab [es] jetzt nicht so die große Option“, eine Ausbildung zu absolvieren. Das genaue Studienfach war zunächst „aber eher ungewiss“. Auch sein Weg ins Studium verlief nicht linear. Rainer hat aufgrund schlechter Leistungen das Gymnasium verlassen. Im Unterschied zu den zuvor in diesem Artikel untersuchten Bildungsaufsteigern sieht er die Verantwortung für seinen Leistungsabfall und den Verlust für die Freude am Lernen bei den Lehrenden, mit denen er sich „verstritten“, im Unterricht nicht aufgepasst und deshalb nicht mehr gelernt hat. Er sieht sich mit Lehrenden auf Augenhöhe und kritisiert sie selbstbewusst – ebenso wie die während seiner Schulzeit neu eingeführte Ganztagschule, weil er es gewohnt war, „den Nachmittag für sich frei“ zu haben. Auch ist für ihn der „Stundenplan einfach überladen“ und Fächer wie Religion – wegen der Trennung von Staat und Kirche –, Kunst oder Musik sieht er als „Zeitkiller“. Es handelt sich hierbei um keine vertikale Abgrenzung nach unten oder oben, sondern eher um eine horizontale Abgrenzung

gegenüber Fächern mit hohem kulturellem Kapital, die im sozialen Raum der Milieus eher weiter links einzuordnen sind (siehe auch die Grafik weiter hinten). Rainers Maßstab an Bildung ist eher ein rationaler, materialistischer, der im Gegensatz zu einer ideellen Einstellung und hohem kulturellem Kapital steht (siehe z. B. Bremer/Teiwes-Kügler 2013, S. 209). Dazu passt auch seine Wahl des Studiengangs Ingenieurwissenschaften, dem fachkulturelle Eigenschaften wie Technik-, Anwendungs- und Praxisorientierung und Rationalität zugeschrieben werden (siehe Multrus 2004, S. 92 f.). Er wollte in seiner Schulzeit ab der 10. Klasse zunächst Pilot werden und Maschinenbau studieren. Deshalb entschied er sich nach einer längeren Entscheidungsphase mit seinen Eltern dafür, seine Leistungen durch den Wechsel auf ein berufliches Gymnasium zu verbessern. Am ersten Schultag erlebte er in der Begrüßung statt einer „Willkommenskultur“ den Hinweis auf die hohe Abbruchquote. Für ihn war der Wechsel zum beruflichen Gymnasium dennoch die richtige Entscheidung und er bestand auch das Abitur. Er entschied sich dann aber aufgrund eines fehlenden Ausbildungsplatzes für ein Maschinenbaustudium ohne Pilotenausbildung.

Für ihn ist das Studium, ähnlich wie für Rolf und noch viel stärker für Ferdinand, mit einem Kampf vergleichbar. Rainer vergleicht es mit einem *Ausdauer-sport* oder einem langen Rennen, in dem nicht kurzfristig „durch[ge]powert“ werden müsse, sondern es sich über eine lange Zeit hinzieht, „die zäh sein würd’ und die man, [...], (mhm), sich [...], genau und (äh), überlegt einteilen sollte.“

Rainer zeigt hier einen sehr überlegten, reflektierten Zug zum Lernverhalten und beschreibt eine vergleichsweise *strukturierte Lernweise*. So sieht er das Studium auch als Lernprozess, zu dem gehört, die Angst vor dem Nichtbestehen zu überwinden, gut mitzuarbeiten und durchzuhalten. Das Studium ist für ihn arbeitsintensiv und fordernd. Zum Studium gehört für ihn auch, Klausuren auszulassen, um sich nicht zu überfordern. Erst rückblickend erscheint ihm das Studium einfach. Gleichzeitig bleibt er hier realistisch und äußert auch, dass es gedauert habe, bis er sich sicher war, das Studium bestehen zu können.

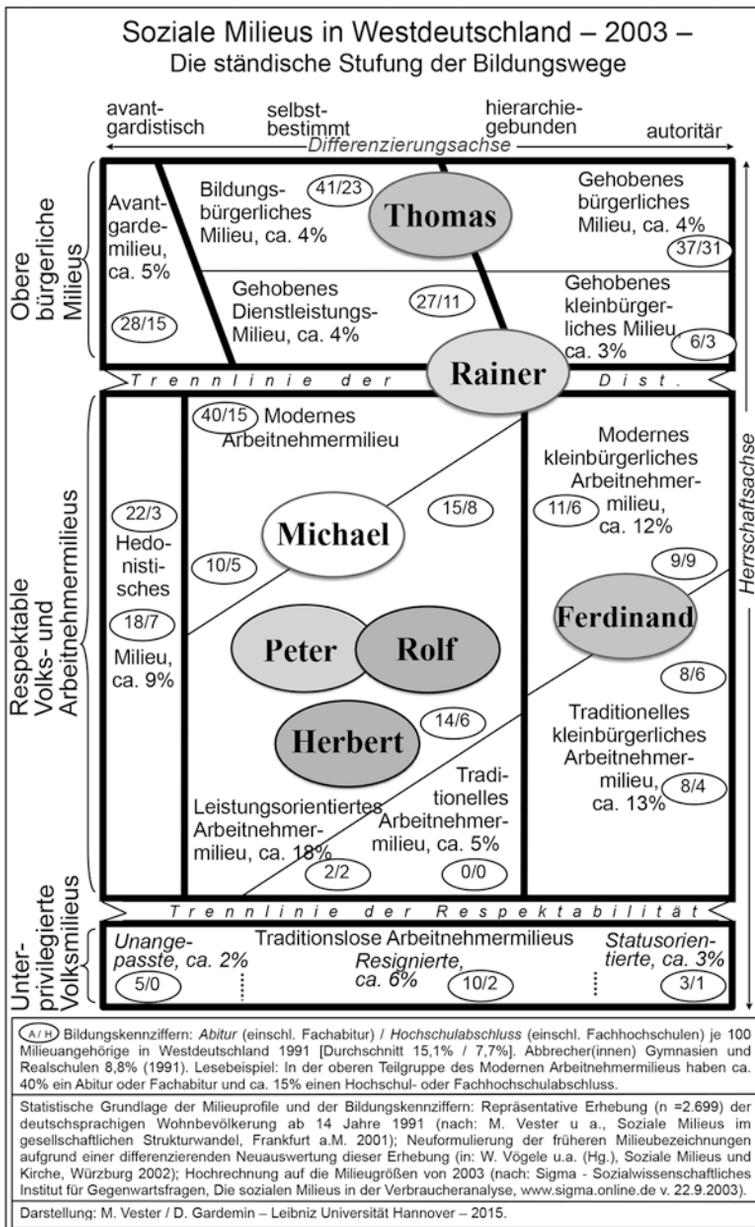
Noch *souveräner* im Umgang mit einem ingenieurwissenschaftlichen Studium zeigt sich Thomas, der aus einem Akademiker*innenhaushalt aus einem außereuropäischen Land und mit Traditionslinien von Professor*innen bis hinein in die Großelterngeneration stammt. Auch seine Geschwister haben Abitur oder streben es an und studieren oder wollen studieren. Ein Studium ist für Thomas eine familiäre Selbstverständlichkeit. Er studiert Ingenieurwissenschaften wie einige seiner Geschwister außerhalb seines nichteuropäischen Herkunftslands.

Thomas hat von seiner Mutter gelernt, nichts aufzuschieben, eine Fähigkeit, die gerade für Lernerfolge mitentscheidend sein kann. Auch hier zeigt sich am Beispiel des Verhaltens seiner Mutter eine hohe Bildungsaspiration. Er verarbeitet die hohen Lernansprüche ähnlich wie mancher Bildungsaufsteiger als

Selbstkritik und bezeichnet sich als „manchmal sehr faul im Studium“ – auch bei ihm könnte es wie oben für andere Studierende beschrieben ein Hinweis auf eine von anderen an ihn herangetragene Erwartungshaltung sein. Er verhält sich allerdings gleichzeitig in wichtigen Lernphasen besonders asketisch und lässt sich nicht ablenken, auch nicht durch Anfragen von einem Mitstudierenden für Diskobesuche. Thomas setzte sich zum Zeitpunkt des Interviews das Ziel, sein „Studium abzuschließen“. Er zeigt dabei ein hohes Selbstvertrauen und wirkt im Umgang mit akademischer Bildung sehr souverän, z. B. wenn er äußert, dass er auch schwierige Leistungsanforderungen bewältigen kann oder er das Studium bewältigen wird. Für ihn sind ehemalige Mitstudierende ein Vorbild, die das Studium bereits bestanden haben. Für schwierige Fächer lernt er deutlich mehr, auch mal bis 22 Uhr, am Wochenende aber nicht. Hier unterscheidet er sich z. B. von Peter, der nur bis 16 Uhr lernt. Aber auch Thomas nimmt sich Zeit für Freizeit und Freundschaften. Er lernt während des Semesters allein und in der Gruppe vor allem zur Vorbereitung auf Klausuren. Als Barriere empfindet er die Sprache, weil für ihn manche Professoren zu schnell sprechen. Kulturell ist es für ihn selbstverständlich sich anzupassen und sich z. B. in Deutschland vor einem Treffen zu verabreden, statt wie in seinem Herkunftsland unangekündigt auf einen Besuch vorbeizukommen.

Thomas ist der im Vergleich souveränste Befragte im Umgang mit dem im ingenieurwissenschaftlichen Studiengang von den Lehrenden bereitgestellten Lernstoff und hat ein hohes Selbstvertrauen in seine eigenen Kompetenzen. Er wirkt zunächst geradezu typisch bildungsbürgerlich – allerdings ist er kein *Kritischer Intellektueller*, wie ihn Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler (2004) für Studierende in den Sozialwissenschaften herausgearbeitet haben. Dafür fehlt ihm eine deutlich wahrnehmbare gesellschaftskritische Einstellung. Er definiert sich selbst eher über seine hohe Bildungskompetenz und erinnert hier an den Typus der *Kompetenzdistinguierten* (siehe ebd.), ist aber noch souveräner als diese und in der oberen Teilfraktion des *Liberalen-intellektuellen Milieus* einzuordnen. Dabei fehlt ihm aber eine Nähe zum *Avantgardemilieu* bzw. zu *Kritischen Intellektuellen*, weshalb er im sozialen Raum weiter rechts zu verorten ist. Rainer hat ein strukturiertes, wettbewerbsorientiertes Verständnis vom Studium als Ausdauersport. Für ihn war erst spät im Studium klar, dass er es bestehen würde. Lehrende sieht er auf Augenhöhe und kritisiert Ganztagschulen vor allem, wenn sie Fächer wie Religion, Kunst und Musik anbieten und ihm wenig Freizeit ermöglichen. Bei ihm ist die Distanz zum *Avantgardemilieu* mit Künstler*innen oder Musiker*innen sowie zu *Kritischen Intellektuellen* sehr deutlich zu spüren. Er hat ein anwendungs- und praxisorientiertes Verständnis von Bildung, weshalb auch seine fachlichen Abgrenzungen und die Wahl des ingenieurwissenschaftlichen Studiums passend erscheinen. Er ist im Vergleich mit Thomas noch etwas weiter entfernt vom kulturellen, linken Pol des sozialen Raums und etwas weiter unten einzuordnen.

Abbildung 1: Hypothetische Verortung der Fallstudien im Schaubild der sozialen Milieus von Vester/Gardemin



Während für Rainer das Studium ein *Wettbewerb*, einem *Ausdauersport* vergleichbar, ist, ist für Ferdinand das Studium zum einen *Organisation (auch in einer Lerngruppe)* und zum andern *Kampf* in einem ihm eher fremden System, an das er *hierarchische* Maßstäbe als ehemalige Führungskraft der Bundeswehr anlegt. Er kannte zwar auch Weiterbildung bei der Bundeswehr, das akademische Feld erscheint ihm doch eher fremd. Damit grenzt er sich sowohl nach oben als auch nach links zum kulturellen Pol des sozialen Raums deutlich ab. Er ähnelt damit den Studierenden, die nach Hild (2019, S. 304–306: *Angestrengt-Kalkulierende*) oder Lange-Vester (2016, S. 156) das Studium als Kampf verstehen. Ferdinand ist im Vergleich mit diesen aber weiter rechts im sozialen Raum einzuordnen, weil für ihn das Studium nicht nur Kampf im Sinne von Anstrengung, sondern auch im Sinne von Hierarchie und Sieg ist, wenn er sich als organisierende Führungskraft gegenüber seinen Mitstudierenden darstellt und Kampf für ihn das „Besiegen“ eines Lehrenden ist. Darin kommt eine vergleichsweise kompromisslose Haltung von Sieg und Niederlage zum Ausdruck, die als angestrebter Kampf unzureichend beschrieben wäre.

Rolf sieht zwar auch das Studium als Kampf, aber als einen, *der in der für ihn wichtigen Lerngruppe* mit einem geringen Lernaufwand zum Bestehen der Prüfung geführt wird. Er ist ein ausgeprägter Gruppenlerner, der versucht hat, mit alten Klausuren Lernroutine zu entwickeln. Er ist weiter links im sozialen Raum anzusiedeln als Ferdinand, weil ihm das Kompromisslose fehlt und er gemeinschaftlichen und weniger hierarchischen Orientierungen folgt. Peter zeigt eine leistungsorientierte Haltung (*Leistung im Studium für Einkommen* im Beruf, siehe dazu das *Leistungsorientierte Milieu* in Vester u. a. 2015, S. 40) zum Studium und Lernen. Für ihn ist die Lerngruppe noch entscheidender. Sie ist sogar die „Notfallgruppe“ für sein Studium. Beide sind eher prüfungsorientierte Lerner, die den Lernaufwand aus ihrer Sicht niedrig halten und dem Typus des *effizienten* Studierenden ähnlich sind (siehe Lange-Vester 2016). Auch Herbert ist diesen sehr ähnlich; zugleich scheint er etwas stärker auf Disziplin zu setzen. Auch für ihn sind Lerngruppen zentral zum Bestehen des Studiums. Michael hingegen ist der einzige, der aufgrund seiner Negativerfahrungen mit einer Lerngruppe konsequent allein lernt und sehr diszipliniert die Vorlesungen besucht sowie vor- und nachbereitet.

4 Schlussfolgerungen

Für einen Abbau der Reproduktion sozialer Ungleichheit ist eine wesentliche Schlussfolgerung aus der Stichprobe der untersuchten Studierenden, dass die Lerngruppe für viele ein wesentlicher Beitrag zum Studienerfolg ist, sofern sich die Studierenden gegenseitig stärken und nicht schwächen (siehe der Fall Michael). Die gegenseitige Unterstützung kann zum Beispiel darin bestehen,

sich über zentrale Themen der Prüfungsvorbereitung auszutauschen. Hierbei kann auch helfen, wenn Studierende in der Lerngruppe sind, die die Prüfung bereits bestanden haben und dazu Hinweise geben können. Insofern ist auch auf eine in Bezug auf die vorhandenen Kompetenzen zur Bewältigung des Studiums heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen zu achten, da das Beispiel von Michael zeigt, dass sich Studierende auch gegenseitig negativ beeinflussen und den Lernerfolg z. B. durch die Nichtteilnahme an Vorlesungen und Klausuren behindern können. Auch Peter, Rolf und Rainer, die die Lerngruppe als zentral für ihren Lernerfolg verstehen, äußerten im Interview, dass die Herausforderung ihrer Lerngruppe darin bestehe, die Konzentration hochzuhalten und sich nicht gegenseitig abzulenken.

Die Gruppenbildungen erfolgen oftmals informell und selbstbestimmt, so dass der Lernerfolg nicht automatisch gesichert ist (wie bei dem Negativbeispiel der Lerngruppe von Michael) und Gruppendynamiken bis hin zu Konflikten mit der Folge von Ausgrenzungen von Studierenden aus der Lerngruppe nicht professionell reflektiert werden. Denkbar wäre, diese Gruppenbildungen durch die Lehrenden gezielter zu unterstützen und bei Bedarf auch gruppendynamisch durch Expert*innen zu begleiten. So könnten auch die Lehrenden, die für einige der untersuchten Studierenden eher keine entscheidende lernbegleitende (vor allem Peter, aber auch Rolf und Rainer) oder sogar eine lernbehindernde Rolle (Beispiel eines Lehrenden bei Ferdinand) für ihren Lernerfolg zu spielen scheinen, wieder stärker unterstützend wirken.

Da die Studierenden gerade den Übergang ins Studium und das erste Semester als besonders herausfordernd dargestellt haben, könnten Lehrende die Studierenden im ersten Semester unterstützen und zur Gruppenbildung ermuntern, statt durch eine stark selektierende Fachkultur abzuschrecken. Die Angst vor dem Studium sollte nicht geschürt werden, sondern im Gegenteil sollte die wichtige Rolle des Lernverhaltens frühzeitig thematisiert und die Vermittlung von Lerntechniken in den Mittelpunkt gestellt werden. Dies könnte einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass kulturelle Barrieren, etwa durch die soziale Herkunft, den Migrationshintergrund oder die Sprache, abgebaut werden können.

Literatur

- Alheit, Peter (2016): Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 25–47.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMBF-Homepage: Bildung. Aufstieg durch Bildung. bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html (Abfrage: 18.01.2021).
- Pierre Bourdieu (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2014): Sozialer Sinn. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS, S. 289–308.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhardt (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 81–104.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik, In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 2/2013, S. 199–219.
- Greusing, Inka (2018): „Wir haben ja jetzt auch ein paar Damen bei uns“ – symbolische Grenzziehungen und Heteronormativität in den Ingenieurwissenschaften. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press GmbH.
- Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium, In: dies./Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 143–161.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Steffani Engler/Beate Kraus (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim und München: Juventa, S. 159–187.
- Multrus, Frank (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Dissertation: Konstanz. kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf (Abfrage: 18.01.2021).
- Reinhardt, Max (2020): Bildungsaufsteiger*innen im Studium: Ungleiche Gleiche? Eine exemplarische Habitusanalyse im Vergleich mit Akademiker*innenkindern. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderung in Studium und Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 172–193.
- Roth, Gerhard/Koop, Michael (2015): Besser lehren – besser lernen. Schulpraxis und Hirnforschung im Tandem, Stuttgart, Raabe Verlag.
- Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (2017): Soziale Prägungen und fachkulturelle Sozialisationsprozesse – am Beispiel des Ingenieurberufs. In: DGS-Verhandlungsband Geschlossene Gesellschaften – 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/579 (Abfrage: 18.01.2021)
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane/Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf (Abfrage: 18.01.2021).
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Hermann, Thomas/Geiling, Heiko/Müller, Dagmar (2015): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

V Abbrüche und Übergänge

Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck problematischer Passungsverhältnisse im akademischen Feld. Fallbeispiele aus zwei qualitativen Forschungsprojekten

Natalie Pape, Kerstin Heil und Heidrun Schneider

1 Einleitung

Der Artikel diskutiert aus einer qualitativen Forschungsperspektive die Entstehung von Studienzweifeln und Studienabbrüchen. Dargestellt werden Fallbeispiele aus dem Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE)¹ und einem sich anschließenden Promotionsvorhaben. Die Untersuchungen gehören zu den wenigen qualitativen Studien, die sich mit Studienabbrüchen im engeren Sinne befassen (Neugebauer/Heublein/Daniel 2019). Die theoretische Klammer der Projekte bilden Bourdieus Habitus-Feld-Konzept (Bourdieu 1982; 1987) und dessen Erweiterung im Ansatz der sozialen Milieus (Vester et al. 2001; Vester 2015; Bremer/Lange-Vester 2014). Nach einem kurzen Problemaufriss (2) werden zunächst die Projekte und ihre gemeinsame theoretische und empirische Rahmung vorgestellt (3). Anschließend werden vier exemplarische Fallporträts von Studienabbrecher*innen verschiedener Studiengänge präsentiert (4). Aufgezeigt wird das Zusammenspiel von herkunftsbedingten Bildungsstrategien, Bewältigungsformen und Anforderungen im Studium, aus denen sich unterschiedliche Passungsproblematiken für die Studierenden ergeben, die zum Studienabbruch führen. Deutlich wird darüber, wie die Aneignung des Studiums bzw. insbesondere die Abkehr von diesem in herkunftsspezifische kulturelle Praktiken und (institutionelle) Erfahrungen eingebunden sind. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Forschung und Praxis (5) abgeleitet.

1 Das Verbundprojekt wurde im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ von 2017 bis 2020 vom BMBF gefördert und gemeinsam von der Universität Duisburg-Essen und der Hochschule Hannover bearbeitet (Förderkennzeichen: 01PX16009A/B).

2 Habitus und Studium

Trotz tiefgreifender Umstrukturierungen und Reformbemühungen gibt es im deutschen Hochschulsystem nach wie vor hohe Studienabbruchquoten: 27 % der Bachelorstudierenden verlassen die Hochschulen ohne ersten Studienabschluss (Heublein/Richter/Schmelzer 2020, S. 4). Dabei spielt laut Untersuchungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) die Bildungsherkunft der Studierenden eine besondere Rolle: Studienabbrecher*innen stammen deutlich häufiger aus einem Elternhaus ohne akademische Vorbilder (56 %) als Absolvent*innen (44 %), wobei sich insbesondere ein vollakademisches Elternhaus, in dem beide Elternteile über einen akademischen Abschluss verfügen, positiv auf das Erreichen eines Studienabschlusses auswirkt (Heublein et al. 2017, S. 60f.). Auch die genannten Abbruchgründe variieren mit der Bildungsherkunft: Studienabbruch aufgrund von „Leistungsproblemen“, „praktischer Tätigkeit“, „mangelnder Studienmotivation“ oder der „finanziellen Situation“ wird häufiger von Studienabbrecher*innen ohne akademische Vorbilder angegeben (ebd., S. 64). Dagegen werden „berufliche Alternativen“ deutlich häufiger von Studienabbrecher*innen aus einem akademischen Elternhaus genannt (ebd.).

Verwiesen ist damit auf die sozial unterschiedlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden, die bei der Bewältigung eines Studiums zum Tragen kommen und zu unterschiedlichen „objektiven“ Chancen im Feld der Hochschule führen. Dies haben Bourdieu und Passeron (1971) bereits in den 1960er Jahren für das französische Bildungs- bzw. Hochschulsystem eindrucksvoll herausgearbeitet. Lernende im Bildungswesen haben demnach einen mehr oder weniger umfassenden Akkulturationsprozess zu bewältigen, wobei insbesondere diejenigen benachteiligt sind, die mit der Kultur des Bildungswesens und ihren oft implizit geltenden Anforderungen weniger vertraut sind (ebd.). Dies wird auch als Problem der „kulturellen Passung“ bezeichnet (ebd., S. 40; Kramer/Helsper 2010; Bremer/Lange-Vester 2019).

Insbesondere qualitative Studien, die an dieses Konzept der kulturellen Passung anschließen, untermauern, dass in den Studiengängen soziale Gruppen mit unterschiedlicher Affinität zur akademischen Kultur aufeinandertreffen (z. B. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2006; Schneider 2016; Grunau 2016; Hild 2019). Herausgearbeitet wird die Bedeutsamkeit des (milieuspezifischen) Habitus für die Studienbewältigung (überblickshaft Pape et al. 2021). Darüber wird veranschaulicht, dass vor allem die in sich heterogene Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen mit Blick auf zu erbringende Akkulturationsleistungen herausgefordert ist, Eingelebtes in Frage zu stellen und gewohnte alltagskulturelle Praktiken mit den Anforderungen und Konventionen der Hochschul- bzw. Fachkultur in Einklang zu bringen. Allerdings sind Studienabbrüche dabei mit wenigen Ausnahmen (z. B. Engels 2004; Schneider 2016) bislang kaum im Blick. Insgesamt

bleibt unterbelichtet, wie sich Studienabbrüche subjektiv und in biografischer Perspektive darstellen und wie sie in herkunftsspezifische kulturelle Praktiken und (Nicht-)Passungen zur Kultur der Hochschule und des Fachs eingebunden sind. An diese Forschungslücke schließt das Verbundprojekt STHAGE sowie ein mit diesem verbundenes Promotionsvorhaben an.

3 Zwei qualitative Forschungsprojekte zu Studienabbrüchen

In beiden Forschungsprojekten (Verbundprojekt STHAGE und Promotionsvorhaben) wurden Studienabbrecher*innen zu Aspekten der Studienbewältigung und -wahrnehmung sowie zur Verarbeitung ihres Studienabbruchs interviewt (Heil et al. 2019). Um die Prozesshaftigkeit von Studienabbrüchen zu rekonstruieren, wurden in den STHAGE-Teilprojekten ferner sog. Studienzweifelnde befragt, die zum Zeitpunkt des Interviews über einen Studienabbruch nachdachten. Sowohl STHAGE als auch das Promotionsvorhaben beziehen mit ihrem Forschungsdesign den fächerspezifischen Unterschied zwischen hohen und niedrigen Abbruchquoten sowie unterschiedliche Abbruchquoten an Universitäten (32 %) und Fachhochschulen (23 %) ein (Heublein/Richter/Schmelzer 2020, S. 4) (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Forschungsdesign Verbundprojekt STHAGE und Promotionsprojekt

Standort/Hochschultyp			Anzahl Interviewte		Auswertung
NRW	Abbruchquote	Fächergruppe	Zweifelnde	Abbrecher*innen	
Hochschultyp „Universität“	hoch	Ingenieurwiss.	7 (6)	7 (6)	Habitus-Hermeneutik Leitfadengestützte Interviews mit Collagen Rekonstruktion des Habitus der (ehem.) Studierenden Vergleichende Analyse der „Passungsverhältnisse“
	niedrig	Soziale Arbeit/Erziehungswiss.	7 (6)	8 (6)	
Niedersachsen	Abbruchquote	Fächergruppe	Zweifelnde	Abbrecher*innen	
	hoch	Ingenieurwiss.	5 (6)	9 (6)	
Hochschultyp „Fachhochschule“	niedrig	Soziale Arbeit	6 (6)	6 (6)	
	NRW/Niedersachsen	Abbruchquote	Fächergruppe	Abbrecher*innen	
Hochschultyp „Universität“	hoch	Informatik	15 (10)		

Kontinuierliche Analysen der Kontextbedingungen in den Studiengängen (z.B. durch Feldbeobachtungen, Expert*inneninterviews)

Theoretische Grundlagen

Die gemeinsame theoretische Klammer der Projekte bilden Bourdieus Habitus-Feld-Konzept (Bourdieu 1982; 1987) und dessen Erweiterung im Ansatz der

sozialen Milieus (Vester et al. 2001; Vester 2015; Bremer/Lange-Vester 2014).² Bourdieus Habituskonzept verweist auf die relative Beständigkeit und den einheitsstiftenden Zusammenhang verschiedener Formen von Praxis. Mit dem Habitus werden Handlungsspielräume und Notwendigkeiten im Herkunftsmilieu aktiv angeeignet. Die sozialen Strukturen, unter denen sich der Habitus ausbildet, werden inkorporiert und zu einem „Sinn für Grenzen“ (Bourdieu 1982, S. 734). So ist der Habitus entscheidend an Weichenstellungen für bestimmte milieu- und geschlechtsspezifische Bildungs- und Berufswege, fachliche Präferenzen usw. beteiligt und es wird deutlich, dass Bildungsverständnis, Bildungsbestrebungen und Erfahrungen in Schule, Studium und Beruf mit dem gesamten lebensweltlichen Kontext in Verbindung stehen.

Zentrale Annahme in den Untersuchungen ist, dass das Studium auf Grundlage des an die Hochschule *mitgebrachten* Habitus unterschiedlich wahrgenommen und angeeignet wird. Der Umgang mit den Anforderungen des Studiums verweist dabei mit Bourdieu auf (Nicht-)Passungen zu einem sozialen Feld und den darin geltenden Regeln und Kräfteverhältnissen. Je nach Habitus und Herkunftsmilieu sind die Studierenden unterschiedlich herausgefordert, eine Passung zum Studium, zu den fachkulturellen Besonderheiten und Erwartungen herzustellen. Die Umstellungsprozesse der langfristig angeeigneten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus sind jedoch voraussetzungsvoll (Bourdieu 1987); sie erfordern auch Ressourcen wie Zeit und Geld, die nicht allen Studierenden in gleicher Weise zur Verfügung stehen. Der oft mühevollen Prozess der Passungsherstellung gelingt nicht allen Studierenden gleichermaßen und es entstehen u. U. dauerhafte Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Studium, die zu einem Studienabbruch führen können.

Im Studium zeigt sich so die langfristige familiäre Einbettung des gesamten Bildungsprozesses (Büchner/Brake 2006; Feldhaus/Baalmann 2019). Besonderes Augenmerk der Projekte liegt daher darauf, wie die Aneignung des Studiums vor dem Hintergrund der dauerhaft erworbenen Bildungsstrategien des milieuspezifischen Habitus erfolgt. Ermöglicht wird so ein tiefergehendes Verstehen der sozialen Mechanismen und Logiken, die hinter Studienzweifeln und Studienabbrüchen stehen.

2 Zu den theoretischen Grundlagen der Projekte gehört ebenfalls das Konzept des „Gesellschaftsbilds“ (Bremer et al. 2015), um die Bildungserfahrungen der (ehemaligen) Studierenden im Zusammenhang mit ihren Gesellschaftsvorstellungen zu analysieren. Auf eine Darstellung dieses Konzepts wird hier verzichtet (ausführlich hierzu Heil et al. 2021), da in der Ergebnisdarstellung die Muster kultureller Passung im Fokus stehen.

Erhebung und Auswertung

Mit den bisher insgesamt 70 Studienabbrecher*innen und Studienzweifelnden (s. Abb. 1) wurden themenzentrierte, lebensgeschichtlich angelegte Leitfadeninterviews geführt, in denen die (ehemaligen) Studierenden auch eine Collage zum Thema „Eine gute Gesellschaft“ anfertigten (ausführlich Heil et al. 2021). Neben den Interviews mit (ehemaligen) Studierenden fanden teilnehmende Beobachtungen in den Studiengängen mit hoher und niedriger Abbruchquote statt, um die Fachkulturen und damit einhergehende Anforderungen und Gesetzmäßigkeiten an den jeweiligen Standorten zu explorieren (ausführlich Pape et al. 2021). Ausgewertet wurden die Interviews und Collagen mit dem Verfahren der Habitushermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2019). Diese regelgeleitete hermeneutische Auswertungsmethode ermöglicht es, die Milieuspezifität der Habitusmuster der (ehemaligen) Studierenden herauszuarbeiten, durch die sich ihre Bildungs- bzw. Studienstrategien sowie ihre Haltungen zum Studium erklären lassen.

4 Fallbeispiele von Studienabbrecher*innen unterschiedlicher Fächergruppen

Im Folgenden werden vier exemplarische Fallporträts vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf dem im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus und seiner Bedeutung für die Aneignung des Studiums. Die Fallbeispiele verdeutlichen heterogene Passungsverhältnisse zu den jeweiligen Anforderungen und Konventionen der Studienfächer, die letztlich zu dauerhaften Spannungsverhältnissen zwischen dem Habitus und dem Feld der Hochschule bzw. zum Studienabbruch geführt haben.

Fallbeispiel „Steffen“ (1992 geboren, drei Semester Erziehungswissenschaft, Universität)

Steffens Alltag in der Kindheit ist durch Drogen, Gewalt und Konflikte sowie unstete zerrüttete Beziehungen der Mutter bestimmt („*Kindheit war für uns auch schon bisschen dramatisch*“).³ Er zeigt einerseits rückblickend Verständnis für seine Mutter, die ihm zufolge damals einen Teil ihrer Jugend nachholen wollte. Andererseits hat Steffen sich gewünscht, in „geordneteren“ respektablen Verhältnissen aufzuwachsen.

3 Der (leibliche) Vater, zu dem Steffen nur wenig Kontakt hatte, hat nach dem Hauptschulabschluss eine Lehre zum Industriemechaniker absolviert. Seine Mutter verfügt ebenfalls über einen Hauptschulabschluss. Sie arbeitet als ungelernete Kraft in der Gastronomie.

Steffen entwickelt früh Ambitionen, aus seinem Herkunftsmilieu aufzusteigen. Das kommt in verschiedenen Suchbewegungen zum Ausdruck, die zum Teil widersprüchlich wirken, was auch darauf zurückgeführt werden kann, dass Steffen in seiner Familie keine Vorbilder hat, auf die er im Zuge seiner Aufstiegsbemühungen zurückgreifen kann. Zum einen zeigen sich disziplinierte Investitionen in Bildung, durch die er den Weg über die Realschule an das Gymnasium schafft, wo er sein Abitur mit guter Abschlussnote absolviert. Zum anderen gibt es explizite Abgrenzungen gegen schulisches Lernen, die verdeutlichen, dass Steffens Leistungs- und Bildungsorientierung nicht stringent verinnerlicht ist. Darauf verweist auch sein hohes Engagement im künstlerischen Bereich (u. a. Musical AG) in der Schule, das für ihn mit weniger Anstrengung und Askese verbunden ist und ihm auch dazu dient, sich jenseits vom disziplinierten „Pauken“, wie er sagt, frei ausleben zu können. Bereits zu Schulzeiten wird so ein Spannungsverhältnis zwischen seinen Bildungsambitionen und seinem Bedürfnis nach (künstlerischer) Freiheit deutlich.

Direkt nach der Schule nimmt Steffen ein Studium der Erziehungswissenschaft an einer Universität auf, denn *„in Deutschland wird Bildung großgeschrieben und eine Universität besucht zu haben, macht sich gut im Lebenslauf“*. Er beginnt das Studium mit der Motivation, „helfen“ zu wollen, und macht in der Bewältigung komplexer Problemlagen in seiner eigenen Herkunftsfamilie eine Kompetenz für dieses Berufsfeld aus. Durch seinen programmatisch anvisierten, mehr an äußeren Anforderungen orientierten Aufstiegswunsch rückt sein inhaltliches Interesse am Studium der Erziehungswissenschaft aber insgesamt in den Hintergrund.

In seinen Äußerungen zum Studium betont Steffen, dass er hier „mithalten“ kann. In seiner teils präntiös wirkenden Selbstdarstellung werden aber auch Distanz zum akademischen Feld („*Uni-Gehabe*“) und Fremdheit gegenüber der Fachkultur deutlich, die aufgrund der relativ geringen äußeren Strukturierung und Formalisierung (implizit) die eigenständige Organisation der Studierenden erwartet. So kommen Steffen Lehrveranstaltungen entgegen, wenn sie durch flache Hierarchien in Bezug auf das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden geprägt sind. Zugänge zum Lernen sind verbunden mit dem Wunsch nach formalen Vorgaben, die vor dem Hintergrund von Fremdheit und Distanz auf die Erwartung einer Orientierung gebenden Struktur hindeuten. Es zeigt sich so ein stärker von schulischen Erfahrungen geprägter Blick auf das Studium, der vor allem mit dem Wunsch nach guten Noten verbunden ist.

Nach dem dritten Semester verlässt Steffen die Universität und beginnt an einer kostspieligen Privatschule eine künstlerische Ausbildung. Er betont, dass er bis zum dritten Semester *„gewissenhaft“* studiert und das Studium nur aufgrund der sich bietenden Gelegenheit einer künstlerischen Laufbahn abgebrochen hat. Offenbar kann sich Steffen so aber auch von dem durchaus als anstrengend und einengend empfundenem Studium entlasten, berichtet er doch, dass er in der

künstlerischen Ausbildung „*ein Stückchen mehr Mensch [...] werden*“ konnte. So ist seine Entscheidung nicht bloß als berufliche Neuorientierung zu werten; sie steht auch mit der Distanz zur akademischen (Fach-)Kultur in Verbindung.

Nach Abschluss der künstlerischen Ausbildung zeigt sich Steffen enttäuscht vom Feld der Kunst, von dem er als Bildungsaufsteiger ebenfalls keine Kenntnis hat und von dem er sich ausgebeutet fühlt. Er verfügt weder über die Ressourcen noch über die nötige Gelassenheit, die im künstlerischen Bereich durchaus üblichen Durststrecken von Perspektiv- und Arbeitslosigkeit etc. zu überstehen, und hebt Notwendigkeitsaspekte wie die eigene Finanzierung hervor. Schließlich entscheidet sich Steffen für eine mehr Sicherheit und Respektabilität versprechende kaufmännische Ausbildung, der er allerdings ambivalent gegenübersteht.

Insgesamt wird deutlich, dass Steffen den benachteiligenden Bedingungen im Herkunftsmilieu etwas entgegensetzt. Zugleich zeigen sich immer wieder Überforderungen, durchgängig Disziplin und Askese für den Bildungserwerb, der so auch fremdbestimmt wirkt, aufzubringen. Er investiert in (höhere) Bildung, benötigt aber eine Art „Ventil“ – in seinem Fall die Kunst –, um sich von der Angestrengtheit zu entlasten. In diesem Zusammenhang ist auch Steffens Abkehr vom Studium zu sehen, das langfristig disziplinierte Bildungsinvestitionen erfordert. Die Angestrengtheit dabei, den Anforderungen und Konventionen des Studiums gerecht zu werden, kann letztlich nicht bis zum Studienabschluss „durchgehalten“ werden. Steffen nutzt daher die Chance, aus dem empfundenen Bildungszwang auszubrechen, wofür er im künstlerischen Feld eine Perspektive sieht, die sich aber als unrealistisch erweist. Zusammen mit seiner teils präventiv wirkenden Selbstaufwertung, mit der Steffen seine Bildungsunsicherheiten mitunter überspielt, spricht dies für eine soziale Position nahe der Grenze der Respektabilität in der Nähe der statusorientierten Milieus (s. Abb. 2). Für seinen Respektabilitätsanspruch spricht ferner die Aufnahme der „bodenständigen“ kaufmännischen Ausbildung, mit der er eine sichere und finanziell einträgliche Perspektive verbindet, mit der jedoch seine Aufstiegsambition nicht mehr so konsequent verfolgt erscheint.

Fallbeispiel „Henning“ (1988 geboren, vier Semester Soziale Arbeit, Universität)

Henning wächst in ländlicher Umgebung in einer unkonventionell wirkenden Gemeinschaft aus mehreren Familien auf. Anders als Steffen beschreibt Henning seine Kindheit als „*traumhaft*“ und „*idyllisch*“. Seine Eltern⁴ legen Wert auf persön-

4 In der Eltern- und Großelterngeneration liegen Abitur und Universitätsabschlüsse vor. Beide Eltern sind zudem in leitenden Positionen (in einer Druckerei bzw. im sozialen Bereich) tätig.

liche Entfaltung und Individualität. Die im Vergleich zum Fall Steffen gesichert wirkenden Verhältnisse ermöglichen eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit dem Erwerb (höherer) Bildung. Dass Henning aus gesicherten Verhältnissen stammt, zeigt sich auch daran, dass er nach der Schule viel ausprobieren konnte, um eine für sich passende Berufsperspektive zu entwickeln: Henning wirkt an einem Kunstprojekt mit, bricht eine Ausbildung und ein anderes Studium ab. In dieser Phase kann er stets auf die finanzielle Unterstützung seiner Eltern bauen.

Die Aufnahme des Studiums der Sozialen Arbeit erfolgt vor dem Hintergrund, dass Henning für sich die Perspektive entwickelt, später einmal – wie seine Tante – einen Gemeinschaftshof mit Menschen mit Beeinträchtigungen zu führen. Allerdings zeigt sich schnell, dass das Studium seinen Ansprüchen auf Selbstverwirklichung, individuelle Entfaltung und kritische Diskussionskultur nicht gerecht wird. Das relativ stark strukturierte bzw. formalisierte Studium der Sozialen Arbeit an der Universität ist ihm zu „verschult“ und „spießig“, bemängelt er doch beispielsweise, dass er hier das Gefühl hatte, zu einem „Jugendamtsbeamten“ ausgebildet zu werden. Er gibt an, aus frontal gehaltenen Vorlesungen und von Klausuren kaum etwas mitzunehmen; Wahlmöglichkeiten und Hausarbeiten mit eigener Schwerpunktsetzung kommen ihm eigenen Aussagen zufolge zu kurz. Nach mehreren Anläufen wendet er sich schließlich vom Studium ab. Seine Suchbewegungen nach Alternativen werden wiederum vom Elternhaus unterstützt. Er entscheidet sich für eine freie Ausbildung zum Gärtner und hält damit an seiner Berufsperspektive fest (*„dann hab ich mich sozusagen entschieden, für meinen Weg aufs Land nicht (.) über die soziale Ebene, sondern über die Nahrungsebene (.) zu gehen“*).

Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Henning in der Ausbildung, mit der er sehr zufrieden ist, da sie ihm mehr Mitgestaltungsspielraum bietet. Er erlebt seine Tätigkeit, die dadurch auch stark „aufgeladen“ wirkt, als sinnvoll. Anders als im Studium hat er hier keine Probleme, sich zu disziplinieren. Die Produktion von Nahrungsmitteln erfüllt ihn, so dass er den Studienabbruch für sich als *„eine der besten Entscheidungen der letzten Jahre“* bezeichnet.

Insgesamt wird deutlich, dass Henning über mehr „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1983) verfügt als Steffen. Aus seinem „alternativ“ wirkenden Herkunftsmilieu bringt Henning Ansprüche auf einen selbstbestimmten Umgang mit Bildung, kritische Diskussionskultur und Selbstentfaltung mit. Das Studium der Sozialen Arbeit empfindet er vor diesem Hintergrund als inhaltlich „schmal“, zu wenig fordernd und zu stark berufszweckmäßig ausgerichtet. Die so deutlich werdende Distinktionspraxis und sein Selbstbewusstsein im akademischen Feld verweisen auf den Habitus eines höheren Bildungsmilieus (s. Abb. 2). Im Gegensatz zu Steffen, der betont, dass er an der Universität „mithalten“ kann, wertet Henning das Studium selbstbewusst mit einem Blick „von oben“ ab. Zu einem sozial gehobenen Milieu passt auch Hennings Hang zur Selbstdarstellung, der z. B. darin zum Ausdruck kommt, dass er seine unangepasst wirkende Biografie

rückblickend als Erfolgsgeschichte konstruiert. Er fühlt sich in seinem Selbstfindungsprozess bestätigt und grenzt sich gegen die ihm spießig erscheinende „Normalbiografie“ und gegen den Wunsch vieler Kommiliton*innen nach beruflicher Sicherheit ab. So will Henning für sich auch nicht ausschließen, dass er in der Zukunft noch einmal ein Studium der Soziologie aufnimmt, was angesichts der Universitätsabschlüsse in seiner Familie auch nicht unwahrscheinlich zu sein scheint.

Fallbeispiel „Norman“ (1988 geboren, sieben Semester Ingenieurwissenschaften, Fachhochschule)

Norman wächst in ländlicher Umgebung auf.⁵ In seinem Heimatort ist er durch vielfältiges ehrenamtliches Engagement eingebunden. Die dörfliche Struktur steht für verbindliche gemeinschaftliche und familiäre Werte und schafft Sicherheit und Anerkennung. Im Herkunftsmilieu erwirbt er früh ein asketisch-diszipliniertes Arbeits- und Leistungsethos, das auch beim Bildungserwerb zum Tragen kommt und das mit einer Neigung zum Technischen und Praktischen kombiniert ist. Sein ausgeprägtes Interesse für Technik baut Norman mit den Jahren über Hobbies, Nebenerwerb und schließlich bis in die Ausbildung und das Studium hinein immer weiter aus. Dabei wird deutlich, dass mit eigenverantwortlichem Arbeiten, persönlicher Leistungsfähigkeit und Fachkompetenz ein hohes Identifikationspotenzial, Stolz und Selbstbewusstsein wie auch ein meritokratischer Glaube an den eigenen beruflichen Aufstieg verbunden sind, für den ihm männliche Familienmitglieder als Vorbilder dienen.

Die Entscheidung für eine technische Ausbildung nach dem Gymnasium präsentiert Norman als strategisch sinnvoll durchdachten Teil der Berufsbiografie („*dass man erst mal ne Basis schafft, wo man dann wirklich was Abgeschlossenes dann auch in der Hand hat*“). Die Ausbildung dient dem Stuserhalt und bildet das Fundament für den beruflichen Aufstieg. Nach Abschluss der Lehre nimmt Norman ein ingenieurwissenschaftliches Studium auf. Seine Studienambitionen gründen auf dem Streben nach einer höheren beruflichen Qualifikation verknüpft mit dem Interesse, seine technischen Kompetenzen weiter zu vertiefen. Dafür geben ihm Studierende aus seinem Ausbildungsbetrieb Orientierung. Auf ihren Rat hin wählt Norman eine Fachhochschule in der Erwartung, hier ein praxisorientiertes Studium vorzufinden.

Mit Studienbeginn fühlt er sich von Tempo und Volumen der Studieninhalte „*n bisschen erschlagen*“ – eine Metapher, die eine geradezu physische Überwältigung

5 Die Mutter hat nach dem Realschulabschluss eine Lehre absolviert und arbeitet als Medizinische Fachangestellte. Der Vater absolvierte nach dem Hauptschulabschluss eine Lehre im technischen Bereich, später holte er den Realschul- und Gymnasialabschluss nach; er ist mittlerweile als Beamter in einer gehobenen Position tätig.

ausdrückt. Norman bringt eine ausgeprägte Leistungsorientierung mit und versucht sich an das Prüfungspensum anzupassen. Seine Lernstrategien führen allerdings nicht zum gewünschten Erfolg. Sie zielen auf eine gründliche Aneignung und das Verstehen des Lernstoffs, um einen nachhaltigen Lerneffekt zu generieren. Im Studium gefragt scheint aus seiner Perspektive jedoch ausschließlich eine effiziente Lernstrategie, um Umfang und Volumen der Prüfungen in der geforderten Zeit zu bewältigen. Das System der Leistungsabfrage an der Hochschule steht quer zu Normans Verständnis und Ausgestaltung von Arbeits- und Lernprozessen, auch sieht er darüber das Benotungs- und Leistungssystem der Hochschule als ungerecht an.

Norman sucht sich Unterstützung durch Lerngruppen, wobei er sich ausschließlich an Kommiliton*innen orientiert, die aus unmittelbarer Nähe seines Heimatortes stammen. Diszipliniert ordnet er alle Freizeitaktivitäten dem Studium unter. Nach einem strategischen Wechsel in ein verwandtes Studienfach gelingt es ihm jedoch nur unregelmäßig, die benötigten Prüfungsergebnisse zu erzielen. Motivation und Sinnhaftigkeit gehen zunehmend verloren, auch weil Studieninhalte immer öfter einen von der Praxis abstrahierenden Zugang verlangen. Das endgültige Nichtbestehen einer Prüfung entscheidet schließlich über den Studienabbruch. Bildlich beschreibt Norman den Schritt des Abbruchs als Erreichen seiner „*persönlichen Grenzen*“. Ein erneuter Fachwechsel erscheint ihm zu risikoreich und er beschließt beruflich eine sicherheitsorientierte Kehrtwende: Mittlerweile ist er als Festangestellter in einem mittelständischen Betrieb tätig und sieht seine Studienerfahrung als legitimen Nachweis, der ihn befähigt, mehr Verantwortung im Betrieb zu übernehmen und sich in der Arbeitshierarchie selbstbewusst in der Nähe der (studierten) Ingenieure zu verorten.

Das Fallbeispiel Norman zeigt die typischen Haltungen und Orientierungen, die dem *Leistungsorientierten Arbeitnehmersmilieu* zugeordnet werden können (s. Abb. 2). Deutlich wird dies am im Herkunftsmilieu erworbenen asketischen Leistungsethos, an einer starken Identifikation mit den (technischen) Inhalten und der Verknüpfung von Praxis mit einer methodisch geplanten Aufstiegsorientierung. Norman präsentiert eine hohe Leistungs- und Anpassungsbereitschaft an die Studienbedingungen der Ingenieurwissenschaften. Seine Neigung, die Inhalte eigenverantwortlich vertiefend und anwendungsbezogen zu durchdringen, steht ihm bei der Aneignung des Studiums, das effiziente Strategien der Prüfungsbewältigung verlangt, jedoch im Weg. Umstellungs- und Anpassungsstrategien, mit denen das ohnehin hohe Lernpensum weiter erhöht wird, führen hier nicht zum gewünschten Studienerfolg, sondern zu einem dauerhaft problematischen Passungsverhältnis zwischen Habitus und Studium bzw. zum Studienabbruch. Im Fall von Norman zeigt sich zudem, wie die enge Bindung an das traditionelle Herkunftsmilieu das Einfinden in die urban geprägte Studienkultur begrenzt und ebenfalls dazu beiträgt, eine distanzierte Haltung zum Studium aufrechtzuerhalten.

Fallbeispiel „Nadja“ (1969 geboren, vier Semester Informatik, Universität)

Nadja wächst im Zentrum einer osteuropäischen Großstadt auf. Sie stellt heraus, dass ihre Herkunftsfamilie⁶ und das weitere Umfeld ihrer Kindheit sich ausschließlich aus Akademiker*innen zusammensetzt. Sie erwirbt einen mittleren Schulabschluss (10. Klasse) und absolviert im Anschluss eine schulische Ausbildung zur Rettungsassistentin. Damals hatte sie im Hinterkopf, dass sie auch hätte etwas anderes machen können, „sogar studieren“. Ein Studium war aber zu der Zeit für sie keine Option, weil sie ihren „Lebensunterhalt verdienen sollte“. In Abgrenzung zu ihrer Herkunftsfamilie lehnt Nadja den Ingenieurberuf, den ihr Vater und die Großeltern mütterlicherseits ausgeübt haben, zudem als „langweilig, das kann jeder“ ab. An ihrer Tätigkeit als Rettungsassistentin schätzte sie, dass sie mit vielen sehr unterschiedlichen Menschen in Kontakt gekommen ist, sie sofort das Ergebnis ihrer Arbeit sehen konnte, die Menschen „dankbar“ für ihre Hilfe waren und der Verlauf des Arbeitstages unvorhersehbar war.

Mit Mitte 30 wandert sie nach Deutschland aus und orientiert sich beruflich um, nachdem ihr Berufsabschluss hier nicht anerkannt wird. Nach mehreren kleineren, vom Jobcenter finanzierten und von ihr absolvierten Kursen sieht sie in einem Studium die Möglichkeit, in Deutschland voranzukommen. Da ihr im Herkunftsland erworbener Schulabschluss in Deutschland aber nicht zur Aufnahme eines Studiums reicht, holt Nadja das Abitur an einem Abendgymnasium nach, wo sie aufgrund ihrer (nicht deutschen) Herkunft eigenen Aussagen zufolge Diskriminierungen durch Lehrkräfte erlebt.

Die Wahl des Studienfachs Informatik begründet Nadja damit, dass sie „bestimmt[e] technische Mathematik und solche Sachen“ gut kann. Recherchen zum Informatikstudium bestätigen ihr zudem gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Ihre Studienwahl erscheint damit pragmatisch und sicherheitsorientiert. Darüber verdeutlicht sich ferner, dass sie bestrebt ist, mit einem Universitätsstudium, den Status ihrer Herkunftsfamilie doch noch wiederzuerlangen. Neben für sie passenden Inhalten spielt auch das Herausstellen der beruflichen Verwertbarkeit des Studienabschlusses bei ihr eine größere Rolle als z. B. für Norman, der sein Interesse am Studium inhaltlich stärker füllt.

Nach dem vierten Semester bricht Nadja das Studium ab. Ihre Vorstellung eines praxis- und anwendungsorientierten Studiums, die ihr u. a. auch durch die Namensgebung des Studiengangs „Angewandte Informatik“ suggeriert

6 In der Eltern- und Großelterngeneration sind fast durchgängig hohe Schul- und Berufsabschlüsse vorhanden. Der Großteil der Familie hat im Anschluss vorwiegend Fachhochschulabschlüsse in wirtschaftsingenieurwissenschaftlichen Studiengängen absolviert, ihr Vater sogar einen Universitätsabschluss. Die Mutter war nach ihrem wirtschaftswissenschaftlichen Fachhochschulstudium als Buchhalterin tätig. Ihre Schwester, die ein geisteswissenschaftliches Universitätsstudium beendet hat, musste wie die Mutter eine Abwertung ihres Studiums hinnehmen, indem sie damit als Kassiererin arbeitet.

wird, sieht sie nicht eingelöst („Äh, irgendwie hatte ich gedacht, dass das viel mit Computern zu tun ist. (.) also, praktisch irgendwie.“). Schwierigkeiten ergeben sich für sie ferner daraus, dass sie mit einer ganz bestimmten Erwartungshaltung an die Lehrenden herangeht. Diese ist eher von ihren schulischen Erfahrungen und einer Status- und Hierarchieorientierung geprägt, mit der Nadja Unterstützung und „Fürsorge“ durch Lehrende erwartet. An der Universität fühlt sie sich von Professor*innen wie Tutor*innen jedoch allein gelassen und sagt ihnen mangelnde didaktische Fähigkeiten nach („Ja, die lesen einfach vor, (.) ob du das verstehst oder nicht, das ist deine Sache sozusagen (.) ja (.) so.“). Immer wieder vergleicht sie die Universität mit der Schule, indem sie z. B. von „dieser Unterricht an der Uni“ spricht. Sie delegiert ihre Lernschwierigkeiten an die Lehrenden, worin sich zeigt, dass sie wenig Erfahrungen mit der an der Universität geforderten selbständigen Arbeitsweise und den eher durch Anonymität gekennzeichneten Lehr-Lernverhältnissen hat. Sie sieht sich als ein „Opfer der Umstände“ und ist der Meinung, dass weder die Schule in ihrem Herkunftsland noch das Abendgymnasium sie ausreichend auf das Informatikstudium mit seinen Inhalten und der hier geforderten selbständigen Arbeitsweise vorbereitet hätten. Für sie ist unverständlich, warum nicht vor Studienzulassung mit einer Prüfung herausgefunden wird, ob jemand das Studium schaffen kann. Nadja betrachtet hier das deutsche Hochschulsystem aus der Perspektive der Verhältnisse in ihrem Herkunftsland, in dem erst das erfolgreiche Absolvieren einer Prüfung den Hochschulzugang ermöglicht. Dies untermauert das bereits deutlich gewordene schwierige Passungsverhältnis zwischen ihrem (wesentlich im Herkunftsland erworbenen) Habitus und dem Studium (in Deutschland). Fremdheit gegenüber dem Studium kommt zudem darin zum Ausdruck, dass sich Nadjas Lerngruppe vorrangig aus Frauen ihres Herkunftslandes zusammensetzt, die es vielfach nicht schafft, die Aufgaben (gemeinsam) zu lösen. Nadja hat kaum Kontakt zu den (zumeist auch jüngeren) Kommiliton*innen, was durch die zahlreichen „Massenveranstaltungen“ zu Beginn des Informatikstudiums verstärkt wird. Alles in allem führt das dazu, dass sie in der vorgegebenen Zeit nicht genug Leistungspunkte erwerben kann, um den Erhalt ihres BAföGs zu sichern. Sie selbst begründet ihren Studienabbruch jedoch in erster Linie mit dem Wegfall dieser finanziellen Sicherung. Indem sie mehrfach im Interview erwähnt, sie habe alles dafür getan, um das Studium erfolgreich abzuschließen, ringt sie darum, den Studienabbruch, der dadurch auch schambesetzt wirkt, vor sich selbst zu legitimieren. Sie knüpft nach dem Abbruch mit Unterstützung des Jobcenters an ihre Studienerfahrungen an und belegt Kurse zum Erlernen von Buchhaltungsprogrammen. Schließlich nimmt sie eine Stelle als Buchhalterin auf, der sie ähnlich ambivalent wie Steffen seiner kaufmännischen Ausbildung gegenübersteht.

Die ambitioniert wirkenden Bildungsinvestitionen (z. B. Nachholen des Abiturs, berufliche Neuorientierung durch ein Studium), die Nadja zunächst

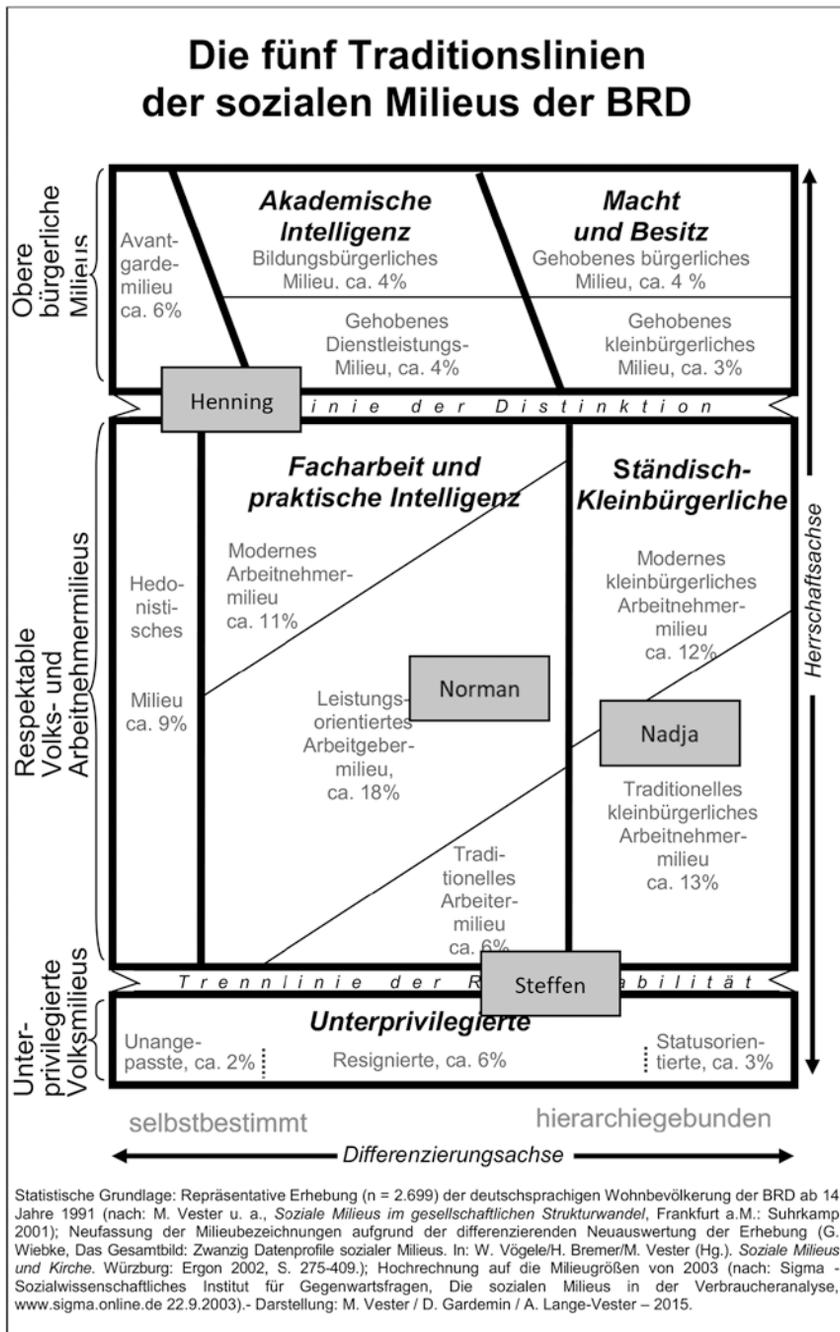
hervorbringt, die allerdings zugleich davon zeugen, dass sie mit der an der Universität geforderten selbstständigen Arbeitsweise keine Erfahrung hat, überfordert ist und ihre Probleme an die Lehrenden delegiert, sprechen für einen Habitus, der typisch ist für status- und hierarchieorientierte Milieus. In Nadjas Selbstverständnis liegt es im Aufgabenbereich der Lehrenden, mehr auf sie zuzugehen und sie mit ihrer Lehrkompetenz zum Studienabschluss und dem damit verbundenen Status zu führen, der ihr ohne diese Unterstützung aus ihrer Sicht verwehrt bleibt. Ihre Status- und Hierarchieorientierung, aber auch ihr wesentlich im Herkunftsland erworbener Habitus, der erfordert, dass umfangreichere Akkulturationsprozesse von ihr zu bewältigen sind, tragen so zu einem dauerhaften Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Studium und schließlich zum Studienabbruch bei. Typisch für status- und hierarchieorientierte Milieus ist zudem die hohe Bedeutung des äußeren Ansehens, was auch in Nadjas teils präntiöser Selbstdarstellung zum Ausdruck kommt, mit der sie ihre Herkunft aus einer akademisch geprägten Familie betont. Wohl auch aus diesem Grund hat sie antizipiert, für ein Studium geeignet zu sein, was ihre Irritation und Empörung über die vorgefundenen Bedingungen und Anforderungen an der Universität in Deutschland unterstreicht. Dies alles zusammen lässt eine Position im *Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu* vermuten (s. Abb. 2). Geiling et al. (2011) sprechen in ihrer Untersuchung zu Migrant*innenmilieus auch vom Typus der *Traditionsorientierten*.

5 Studienabbruch und Habitus – Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis

Anhand der dargestellten Fälle wird deutlich, wie Bildungs- und Studienstrategien mit dem im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus zusammenhängen bzw. milieuspezifisch gefärbt sind.⁷ Die sozial unterschiedlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Studierenden schlagen sich deutlich in der Wahrnehmung des Studiums nieder und führen zu unterschiedlich akzentuierten Passungsverhältnissen und Verarbeitungsformen des Studienabbruchs. So antizipieren die hier präsentierten Fallbeispiele von ehemaligen Studierenden aus den mittleren und weiter unten stehenden gesellschaftlichen Milieus, dass es in ihrem Verantwortungsbereich liegt, sich den Studienanforderungen durch besondere individuelle Anstrengungen anzupassen. Nicht selten wird der Studienabbruch

7 Deutlich wird auch, wie sich dabei unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen überlagern (z. B. im Fall Nadja ihr Migrationshintergrund; weniger offenkundig wird eine nichtsdestotrotz denkbare geschlechtsspezifische Benachteiligung im männlich dominierten Studienfach Informatik), wie dies auch in der Intersektionalitätsdebatte betont wird (z. B. Winker/Degele 2009). Der Artikel stellt allerdings die herkunftsbedingten Ungleichheiten in den Vordergrund, so dass diese Perspektive hier nicht weiterverfolgt wird.

Abbildung 2: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus der BRD



dann auch als schambesetzt oder (zu kompensierendes) „Defizit“ in der Biografie empfunden. Im Gegensatz dazu führt Hennings Perspektive, die er in einem unkonventionell anmutenden höheren Bildungsmilieu erworben hat, hier zu einer selbstbewussteren Position im Blick auf das Studium und den Weg danach. Er zeigt eine fortbestehende „Experimentierfreude“ und die Überlegung, noch einmal ein Studium der Soziologie aufzunehmen.

Die Befunde fordern so dazu auf, die Studienabbruchthematik stärker aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive zu beleuchten als dies bisher in der Hochschul- bzw. Studienabbruchforschung geschieht. Zwar wird die Bildungsherkunft der Studierenden hier durchaus als eine einflussreiche Kategorie in der Frage der Studienbewältigung gesehen. Allerdings erklären viele Studien unter Rückgriff auf Rational-Choice-Ansätze Benachteiligungen im Studium und Studienabbrüche insbesondere mit (vorausgegangenen) herkunftsbedingten Bildungsentscheidungen, die dann zu ungünstigeren Voraussetzungen im Studium führten (Heublein et al. 2017, S. 59 ff.; Isleib 2019). Hier untermauern die Befunde der vorgestellten qualitativen Studienabbruchprojekte, dass soziale Ungleichheit bis in das Studium hinein wirksam ist und (Nicht-)Passungen zur institutionellen Kultur entscheidend zum Studienabbruch beitragen.

Neben der Forschung ist die Praxis gefordert, die soziale Herkunft als „die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses“ (Gerhards/Sawert 2018, S. 530) stärker in ihre hochschulischen Konzepte zu integrieren, was auch impliziert, soziale Ungleichheitsverhältnisse nicht zu tabuisieren, sondern als solche zu benennen (Lange-Vester 2020, S. 407). Konzepte von „Habituussensibilität“ (Sander 2014; Schmidt 2020) können hier ein wichtiger Ausgangspunkt für professionelles Handeln sein. Sie fordern dazu auf, die Habitusmuster und Praktiken von Studierenden, die weniger „Passung“ zum Feld der Hochschule aufweisen, als Ausdruck sozialer Ungleichheit anzuerkennen und zu verstehen und nicht vorschnell als defizitär zu klassifizieren. Vor allem direkte Ansprechpersonen der Studierenden im Feld (Lehrende, Mitarbeitende in Beratungseinrichtungen usw.) sind damit herausgefordert, den eigenen sozialen Ort und hier erworbene Klassifikations- und Bewertungsschemata dauerhaft und in Beziehung zu den Schemata der Studierenden zu reflektieren. Die Ergebnisse der vorgestellten Projekte deuten darauf hin, dass eine Verkennerung der milieuspezifischen Zugänge und Studienstrategien (etwa als „Leistungsdefizit“ oder nicht ausreichende „Motivation“) durch Lehrende folgenreich sein und entscheidend zum Studienabbruch mit beitragen kann.

Darüber hinaus kommt mit Konzepten von „Habituussensibilität“ die strukturelle Ebene der Hochschulen, d. h. etwa die Fachkulturen und die Ausgestaltung von Studiengängen in den Blick. Auch hier gilt es, Reflexionsarbeit zu leisten und Eingelebtes in Frage zu stellen. Aufbauend auf den Ergebnissen der vorgestellten Forschungsprojekte kann das Implementieren einer solchen

Perspektive dazu beitragen, den heterogenen Zugängen, Ausgangslagen und Ansprüchen der Studierenden stärker gerecht zu werden.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen: Verlag Otto Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2014): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2019): Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen. In: Haffner, Yvonne/Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Opladen: Barbara Budrich, S. 21–42.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2019): Habitus-Hermeneutik. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 263–284.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Wiesbaden: Springer VS.
- Engels, Uta (2004): Studienabbruch als biographische Arbeit? Eine biographietheoretische Untersuchung im Fach Sport/Sportwissenschaften. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Feldhaus, Michael/Baalmann, Tim (2019): Soziales Kapital von Eltern und der Studierenerfolg von Studierenden. In: Qualität in der Wissenschaft, 13. Jg., H. 3+4, S. 83–87.
- Geiling, Heiko/Gardemin, Daniel/Meise, Stephan/König, Andrea (2011): Migration – Teilhabe – Milieus. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhardts, Jürgen/Sawert, Tim (2018): „Deconstructing Diversity“: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses. In: Leviathan, 46. Jg., H. 4, S. 527–550.
- Grunau, Janika (2016): Habitus und Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Heil, Kerstin/Pape, Natalie/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2019): Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft, 13. Jg., H. 3+4, S. 71–76.
- Heil, Kerstin/Opheys, Catrin/Pape, Natalie/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2021): Die Bedeutung von Habitus und Gesellschaftsbildern von (ehemaligen) Studierenden für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft. In: Scheller, Gitta/Rohloff, Sigurdur (Hrsg.): Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–82.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW-Brief (03|2020). Hannover: DZHW.
- Hild, Petra (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Isleib, Sören (2019): Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In: Lörz, Markus/Quast, Heiko (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–337.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–125.

- Lange-Vester, Andrea (2020): Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Bielefeld: transcript, S. 389–409.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK, S. 55–92.
- Neugebauer, Martin/Heublein, Ulrich/Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22. Jg., H. 5, S. 1025–1046.
- Pape, Natalie/Heil, Kerstin/Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In: Neugebauer, Martin/Daniel, Hans-Dieter/Wolter, André (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–127.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): Habitusensibilität. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Martin (2020): Habitusensibilität in der Hochschulberatung. Herausforderung für Beratende. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104–121
- Schneider, Heidrun (2016): „Mmh ... ich dachte man lernt gut Programmieren und alles über Computer (lacht).“ Studienabbruch und Habitus in der Informatik. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 107–123.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–187.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Herrmann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Studienfachwahl von geflüchteten Studieninteressierten in der Studienvorbereitung

Michael Grüttner und Stefanie Schröder

Einleitung

Im Wintersemester 2017/18 studierten laut Statistischem Bundesamt ca. 370.000 internationale Studierende an Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Damit zählt Deutschland zu den attraktivsten Zielländern für mobile Studierende. Zudem sind in den vergangenen Jahren zahlreiche qualifizierte Asylsuchende neu zugewandert (Paiva Lareiro/Rother/Siegert 2020; Brücker/Rother/Schupp 2016). Die Integration ins Hochschulstudium kann für viele neu Zugewanderte ein Weg zu nachhaltiger und selbstbestimmter Teilhabe am Leben in der Aufnahmegesellschaft sein. Dies gilt auch für Asylsuchende und Geflüchtete, die bereits einen ersten Studienabschluss mitgebracht haben, der dann am Arbeitsmarkt im Aufnahmeland aber nicht (vollständig) anerkannt wird (Nohl et al. 2014). Fehlende Anerkennung von Qualifikationen und Abschlüssen macht den Erwerb von inländischen Zertifikaten unumgänglich, um langfristig inadäquate Beschäftigungsverhältnisse zu vermeiden und eine nachhaltige Integrationsperspektive zu sichern. Asylsuchende und Geflüchtete durchlaufen die gleichen studienvorbereitenden Bildungsstationen wie andere internationale Studierende, die mit einem Visum einreisen und die sprachlichen und fachlichen Studienvoraussetzungen in Deutschland komplettieren. Alleine im Jahr 2017 haben über 10.000 Geflüchtete an studienvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen (DAAD/DZHW 2018). Hierzu gehört auch, dass sich die Studieninteressierten für ein Studienfach entscheiden müssen. Ob sie dabei über die Agency verfügen, eine Wahl zu treffen, die sie selbst wertschätzen (Sen 1999), ist eine empirische Frage. Für den Erfolg im Studium gilt aber die Bindung an ein Wunschfach als wichtige Determinante (Büchler 2012), und Fachwechsel oder Studienabbrüche sind wahrscheinlicher, wenn eine Studienaufnahme im Wunschfach nicht realisiert wurde (Heublein et al. 2017). Da Studienabbruchquoten internationaler Studierender an deutschen Hochschulen besonders hoch ausfallen (Morris-Lange 2017), erhalten Fragen hinsichtlich zentraler Prädiktoren von Studienabbrüchen besondere Bedeutung. Nach Vincent Tinto (1975) und John P. Bean (1985) können u. a. Identifikationsprozesse mit

dem Studienfach für das Ausmaß und die Qualität der akademischen und sozialen Integration von Studierenden in den Hochschulen von Bedeutung sein. Ebenso verweisen Irmela Blüthmann, Steffen Lepa und Felicitas Thiel (2008) in diesem Zusammenhang, neben individuellen Fähigkeiten und dem Erleben eines fortschreitenden Wissenserwerbs im Studienverlauf, vor allem auf die Rolle der Fachbindung für den Studienerfolg. Darüber hinaus kann fehlende Fachbindung mit erhöhtem Abbruchrisiko in der Studienvorbereitung für Geflüchtete einhergehen (Grüttner et al. 2020).

Für internationale und insbesondere für geflüchtete Studieninteressierte ist die Studienfachwahl in Deutschland bisher nicht untersucht. Wir gehen daher der Frage nach, inwiefern die gewählten Studienfächer von geflüchteten Studieninteressierten ihrem Wunschfach entsprechen. Wir kombinieren einen quantitativen und einen qualitativen Ansatz und nähern uns so, gestützt auf Daten aus dem Projekt WeGe,¹ an Prozesse an, die die Studienfachwahl von geflüchteten Studieninteressierten prägen.

Die Relevanz von Gelegenheitsstrukturen für die Studienvorbereitung von Geflüchteten

Das WeGe-Projekt interessiert sich für die Auswirkungen der hybriden und teilweise widersprüchlichen sozialen Position von Geflüchteten auf den Verlauf der Studienvorbereitung und einen erfolgreichen Hochschulzugang. Die Situation, in der Geflüchtete ihre Studienentscheidung und Fächerwahl treffen, lässt sich durch eine komplexe *assemblage* (Détourbe/Goastellec 2018) aus unterschiedlichen Politikbereichen wie Aufenthaltsberechtigung, soziale Absicherung/Finanzierung und Hochschulzugang charakterisieren, die zu divergenten rechtlichen Statuszuweisungen führen (vgl. auch Sontag 2019 und Berg 2018). Die Wahl eines Studienfachs kann zudem als Bildungsentscheidungsprozess verstanden werden, bei dem Gelegenheitsstrukturen eine ausschlaggebende Rolle spielen (Miethe 2011).

Ein Kernelement dieser besonderen Gelegenheitsstrukturen in der Studienvorbereitung stellt die hochschulrechtliche Regelung des Hochschulzugangs für ausländische Bewerber*innen aus nicht-EU Ländern dar. Studienbewerber*innen aus diesen Ländern müssen, unabhängig davon, ob sie nach Deutschland geflüchtet sind oder ob sie mit einem Visum zum Zweck des Studiums nach Deutschland gekommen sind, ein besonderes Anerkennungsverfahren ihrer

1 Das Projekt Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen (WeGe) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie Studienerfolg und Studienabbruch gefördert. Wir danken den Teilnehmer*innen der Frühjahrstagung der Sektion Bildung und Erziehung am 02. und 03. Mai 2019 in Hannover für hilfreiche Rückmeldungen zu dieser Forschungsarbeit.

Hochschulzugangsberechtigungen (HZB) durchlaufen, das durch Vorgaben der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) gesteuert wird. Falls die HZB als sog. „direkte Hochschulzugangsberechtigung“ anerkannt wird, müssen die Bewerber*innen ein Sprachzertifikat für Deutsch in der Regel auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen nachweisen. Hierzu nehmen sie an Sprachkursen teil, die auf diesem Niveau häufig von deutschen Hochschulen angeboten werden, um entsprechend anerkannte Sprachprüfungen absolvieren zu können. Um als Teilnehmer*in zu diesen Sprachkursen zugelassen zu werden, ist zumeist die Vorlage eines Sprachzertifikats der niedrigeren Niveaustufe B2 ausschlaggebend. Ergänzend werden teilweise auch Eingangstests durchgeführt. Bewerber*innen, deren ausländischer HZB nach den Regularien der ZAB keine Äquivalenz zum Abitur zuerkannt wird (sog. „indirekte Hochschulzugangsberechtigung“), können ein Studienkolleg besuchen. Kurse an Studienkollegs schließen mit der sog. „Feststellungsprüfung“ ab, durch die die Bewerber*innen die sprachliche und fachliche Studierfähigkeit nachweisen, die sie zu einer erneuten Bewerbung an einer deutschen Hochschule berechtigt. Zur Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung nehmen sie an fachlich zum gewählten Studiengang affinen „Schwerpunktkursen“ teil (Schröder/Grüttner/Berg 2019). Die Zulassung zum Studienkolleg erfolgt über Aufnahmeprüfungen, in denen Kompetenzen in Deutsch und, abhängig vom möglichen Schwerpunktkurs, Mathematik getestet werden. Scheitern Bewerber*innen in dieser Phase, haben sie aus formalen Gründen vorerst keine Chance, ihren Studienwunsch zu realisieren. Im Rahmen der Hochschulautonomie ist die Vergabe eines bestimmten Studienplatzes darüber hinaus als Recht der einzelnen Hochschulen verankert. Angesichts der hohen Nachfrage in vielen Studienfächern ist die Zulassung zum Studium letztendlich eine Frage der Noten, entweder der anerkannten HZB oder der Feststellungsprüfung eines Studienkollegs.

Auch der KMK-Beschluss vom 03.12.2015, der den Hochschulzugang für Studienbewerber*innen regelt, die fluchtbedingt den Nachweis der HZB nicht erbringen können, ersetzt dieses Verfahren nicht, sondern spezifiziert das Vorgehen in Fällen, in denen entsprechende Dokumente verloren gegangen oder zerstört worden sind.

Als weiterer rechtlicher Mechanismus, der den Zugang zur und den Verlauf in der Studienvorbereitung beeinflusst, kann die Regelung der Studienfinanzierung für Geflüchtete nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) angesehen werden. Nach 15 Monaten Aufenthalt in Deutschland sind sie, unabhängig vom Stand ihres Asylverfahrens, berechtigt, finanzielle Förderung nach dem BAföG zu beantragen. In der Studienvorbereitung erhalten Teilnehmer*innen häufig Grundsicherungsleistungen (ALG II), wobei die Teilnahme an den Vorbereitungskursen dann ebenfalls im Einzelfall mit dem zuständigen Jobcenter abgestimmt werden muss.

Darüber hinaus beeinflussen auch asyl- und aufenthaltsrechtliche Regelungen die Komplexität der Gelegenheitsstrukturen in der Studienvorbereitung. Die Möglichkeit der Wohnsitzauflage und die Abhängigkeit von restriktiven Regelungen im deutschen Asylsystem (Täubig 2009) in Bezug auf die Aufenthaltsberechtigung bergen zusätzliche Risiken für Geflüchtete. Die sog. „Ausbildungsduldung“ ergänzt diese Gelegenheitsstruktur zudem durch eine Alternative zu einem Hochschulstudium für gut qualifizierte Geflüchtete.

Capabilities und Studienfachwahl – ein konzeptueller Rahmen

Für die Erklärung der Studienfachwahl sind theoretische Ansätze der kulturellen Reproduktion und Fachkulturen wie auch soziologische Ansätze der Modellierung von Bildungsentscheidungen verbreitet. Zusammenfassend beschreiben Rolf Becker, Sigrid Haunberger und Frank Schubert (2010) die Fächerwahl als Ergebnis von sozial strukturierten Entscheidungen. Mit dem Capabilities Approach wird demgegenüber nach den Bedingungen von Agency im Sinne der Möglichkeit einer Entscheidung für eine wertgeschätzte Wahl und deren Realisierung gefragt (Sen 1999). Daher wird er auch als Ansatz der Handlungsbefähigung übersetzt (Grundmann 2010). Bedingungen und Ressourcen, die Personen in die Lage versetzen, eine Bildungsentscheidung treffen und realisieren zu können, rücken in den Vordergrund. Zudem geht es um eine Entscheidung, von deren Wert die Akteure selbst überzeugt sind (Gold 2011; Robeyns 2005). Gerade Geflüchtete müssen ihre Entscheidung für ein Studium oder eine Berufsausbildung bzw. die Entscheidung für ein Studienfach unter großen Unsicherheiten und in einem für sie neuen und unübersichtlichen Feld treffen (Gateley 2015; Grüttner et al. 2018). Sie müssen Strategien entwickeln, um im Hochschul-Dschungel (Morris-Lange 2017) einen eigenen Bildungsweg zu finden und, wie es auch der Ansatz der Gelegenheitsstrukturen beschreibt, diesen Weg in einem Geflecht aus unterschiedlichen Akteuren und institutionellen Regelungen und Restriktionen im Aufnahmeland beschreiten. Capabilities können dabei die Bedingungen sein, die es erleichtern, wertgeschätzte Entscheidungen treffen und realisieren zu können. Unterscheiden lassen sich persönliche und soziale Capabilities (Robeyns 2005; Gold 2011). Persönliche Capabilities können biographische Ressourcen sein, wie ein im Ausland bereits begonnenes Fachstudium, ein bestehendes Fachinteresse, aber auch persönliche Merkmale wie Alter und Geschlecht oder die soziale Herkunft mit den dazugehörigen familienbiographischen und bildungsspezifischen Ressourcen. Davon nicht unabhängig aber analytisch unterscheidbar sind soziale Capabilities, wie soziales Kapital oder soziale und institutionelle Unterstützungs- und Informationsquellen. Allerdings können persönliche und soziale Faktoren auch restringierende Wirkungen entfalten. Ermöglichung und Strukturierung von Entscheidungen sind letztlich zwei Perspektiven auf dasselbe Phänomen. So

gehen beispielsweise Sally Baker und andere (2018) davon aus, dass Geflüchtete beim Hochschulzugang bevorzugt auf Informationen von persönlichen sozialen Kontakten oder „warm support“ zurückgreifen. Dies kann einerseits eine wichtige Ressource sein, um Orientierung bei der Studienfachwahl zu erhalten. Es kann aber andererseits auch Desinformation begünstigen, weil professionelle Studienberatung nicht oder zu spät aufgesucht wird. Viele geflüchtete Studieninteressierte bringen Studienerfahrung mit, die bei der Einschätzung des Fachinteresses helfen kann, aber womöglich im Bewerbungsprozess nicht anerkannt wird (Grüttner et al. 2018). Sind geflüchtete Studieninteressierte aber in der Lage, ein Studienfach gemäß der eigenen Interessenlage zu wählen, dürfte das langfristig die Studienbindung und den Studienerfolg unterstützen.

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Im Projekt WeGe wird ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt (Kuckartz 2014), bei dem eine qualitative Vorstudie sowie eine qualitative und eine quantitative Hauptstudie durchgeführt werden. Im vorliegenden Beitrag werden Daten der qualitativen Vorstudie und der ersten Welle der quantitativen Hauptstudie gemeinsam genutzt, um zwei komplementäre Zugänge zur Studienfachwahl entwickeln zu können.

Quantitative Daten und Analyse

Wir haben an mehreren Hochschulstandorten in 74 Studienvorbereitungskursen Seminarraumbefragungen (PAPI) durchgeführt. Diese Erhebungen fanden im Wintersemester 2018/19 statt. Die Auswahl der besuchten Institutionen beinhaltete sowohl Universitäten und Fachhochschulen als auch Studienkollegs, um die etablierten Zugangswege zum Studium abbilden zu können: Kurse zur Vorbereitung auf eine Sprachprüfung für den Hochschulzugang sowie Schwerpunktkurse von Studienkollegs. Insgesamt konnten 1019 Kursteilnehmer*innen befragt werden. Da darunter sowohl geflüchtete Studieninteressierte als auch andere internationale Studieninteressierte waren, wurden die Projektbeschreibung und der Fragebogen so konzipiert, dass sich internationale Studienbewerber*innen mit und ohne Fluchthintergrund gleichermaßen angesprochen fühlen konnten und eine Stigmatisierung von Geflüchteten im Kurszusammenhang vermieden wurde. Die realisierte Stichprobe ist nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit aller Teilnehmer*innen an studienvorbereitenden Kursen in Deutschland und die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse sowie die ausgewiesenen Konfidenzintervalle sind entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

Wir haben in Anlehnung an das Konzept der idealistischen und realistischen Bildungsaspiration (Sewell/Haller/Portes 1969) die idealistische

Studienfachaspiration („Wenn Sie alle Möglichkeiten hätten: welches Studienfach wäre dann Ihr Wunsch?“) und die realistische Studienfachaspiration („Wenn Sie an Ihre derzeitige Situation denken: welches Studienfach werden Sie voraussichtlich studieren?“) abgefragt. Die offenen Angaben wurden nach ISCED 2011² kodiert. Wir berechnen logistische Regressionsmodelle, um zu ermitteln, inwiefern Studieninteressierte mit Fluchthintergrund sich in der Wahrscheinlichkeit unterscheiden, eine realistische Studienfachaspiration zu nennen und eine Konvergenz zwischen idealistischer und realistischer Studienfachaspiration aufzuweisen. Diese Konvergenz messen wir, indem wir prüfen, ob idealistische und realistische Studienfachaspiration derselben ISCED Fächergruppe (2-Steller) zugeordnet werden können.

Weitere Kovariaten sind das Geschlecht und Alter der Befragten. Die soziale Herkunft wurde als Dummyvariable operationalisiert, die unterscheidet, ob mindestens ein Elternteil über einen akademischen Hochschulabschluss verfügt oder nicht. Eine weitere Dummyvariable zeigt an, ob im Herkunftsland bereits ein Hochschulstudium begonnen und Studienerfahrung gesammelt wurde, unabhängig davon, ob dieses Studium erfolgreich abgeschlossen wurde. Wir berücksichtigen als soziale Capabilities, inwiefern die Befragten in Deutschland soziale Kontakte besitzen, die zum Hochschulsystem und Studium Informationen bereitstellen können. Auf einer fünfstufigen Antwortskala können die Befragten zudem berichten, wie sehr sie Probleme bei der Anerkennung von Zeugnissen und Leistungen sowie bei der Suche nach Informationen zum Hochschulsystem und Studium in Deutschland hatten.

Qualitative Daten und Analyse

Unsere qualitative Datengrundlage umfasst elf leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmer*innen von Studienvorbereitungskursen, die orientiert an der Methode des episodischen Interviews (Flick 2011) gestaltet wurden. Die Interviews wurden im Rahmen der explorativen Vorstudie des WeGe-Projekts als regionale Fallstudie zwischen August und Dezember 2017 erhoben. Die Interviewpartner*innen kommen aus fünf verschiedenen Herkunftsländern (5x Syrien, 3x Iran, je 1x Irak, Sudan und Ruanda). Die Interviews wurden mit neun Männern und zwei Frauen geführt. Sechs von ihnen nahmen zum Interviewzeitpunkt an einem Sprachkurs einer Hochschule teil und fünf absolvierten einen Schwerpunktkurs des Studienkollegs. Eine wichtige Grundlage für die Erhebung

2 Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens; wird seit 2015 einheitlich in der internationalen Bildungsberichterstattung (Unesco, OECD, Eurostat) verwendet, um die organisierten Lernprozesse verschiedener Bildungssysteme vergleichbar darstellen zu können.

von Interviews mit Geflüchteten bildete unser zuvor erstelltes Sensibilisierungskonzept, mit dessen Hilfe wir unsere forschungspraktischen Möglichkeiten reflektiert haben, Retraumatisierungen zu vermeiden, hegemoniale Machtverhältnisse im und durch das Interview möglichst nicht fortzuschreiben und zugleich eine vertrauensvolle Erhebungssituation zu schaffen (Berg/Grüttner/Schröder 2019).

Mit Blick auf unsere Fragestellung, wie sich Fächerwahlprozesse bei geflüchteten Kursteilnehmer*innen in der Studienvorbereitung gestalten, haben wir uns für die Auswertung der episodischen Interviews am Verfahren der Fallrekonstruktion (Fischer-Rosenthal 2000; Miethe 2011) orientiert. Zunächst haben wir ein Codierschema entwickelt, das zum einen an Narrationen zur grundsätzlichen Entscheidung für ein Studium und zum anderen an Wahrnehmungen, Erklärungen und Bewertungen zur Fachwahl ansetzt. Fokussiert wurden insbesondere die Narrationen zur Einstiegsfrage „Wie ist es dazu gekommen, dass Sie sich für ein Studium in Deutschland interessieren?“. Wir haben uns relativ früh im Auswertungsprozess von detaillierten Einzelfallanalysen gelöst, indem wir im Anschluss an diese Codierungen ausschließlich mit Fallmemos gearbeitet haben, in denen wir die Narrationen der Interviewten zusammenfassend verdichtet haben. Nach der Entscheidung für einen ersten Eckfall auf Basis der Fragestellung wurden Globalanalysen (Rosenthal 2005, S. 92 ff.) der weiteren Fallmemos vorgenommen mit dem Ziel, durch ein fallvergleichendes Vorgehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Interviews herauszuarbeiten und Praktiken der Studienfachwahl typisieren zu können.

Idealistische und realistische Studienfachaspirationen: Quantitative Betrachtungen

Deskription der Studienfachaspirationen

Tabelle 1 zeigt, inwiefern die Fächergruppen der idealistischen und der realistischen Studienfachaspiration übereinstimmen. Wir sprechen in diesem Fall von einer Konvergenz der Aspirationen. Fallen beide Nennungen in unterschiedliche Fächergruppen oder liegt für eine der beiden Variablen keine Angabe vor, gehen wir demgegenüber von einer Divergenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit aus.

Internationale Studieninteressierte ohne Fluchthintergrund berichten zu rund 61 Prozent der gültigen Angaben eine Konvergenz zwischen Wunschfach und voraussichtlichem Studienfach. Dies ist unter geflüchteten Studieninteressierten nur bei 49 Prozent der Fall. Damit klaffen bei der Hälfte der geflüchteten Studieninteressierten in studienvorbereitenden Kursen Wunsch und Wirklichkeit auseinander.

Tabelle 1: Konvergenz zwischen Wunschfach und voraussichtlichem Studienfach nach Studierendengruppen

	internationale Studieninteressierte	geflüchtete Studieninteressierte
Konvergenz ideal. u. real. Fachwahlaspiration		
nein	38,7	50,9
ja	61,3	49,1
Summe	100	100

Anm.: In Prozent der gültigen Angaben (N=853). Datengrundlage: Study Preparation Survey 2018 im Projekt WeGe.

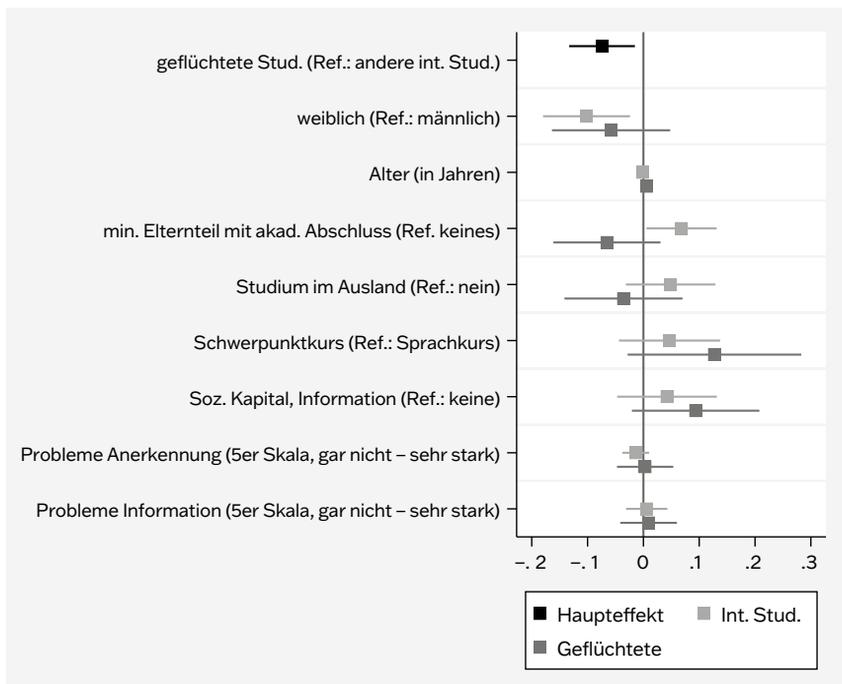
Multivariate Analyse zu den Determinanten von Konvergenz zwischen idealistischer und realistischer Studienfachaspiration

Wir betrachten nun regressionsanalytisch zunächst die Wahrscheinlichkeit, zum Befragungszeitpunkt während der Studienvorbereitung bereits ein voraussichtliches Studienfach zu nennen. In diesem Fall kann man also davon sprechen, dass aus der Perspektive der Befragten eine Entscheidung für ein bestimmtes Fach bereits getroffen werden konnte. Abbildung 1 zeigt eine grafische Darstellung der Regressionskoeffizienten. Dabei wird zunächst ein Haupteffekt (ohne Kontrollvariablen) des Aufenthaltsstatus ausgewiesen. Unterschieden wird zwischen Befragten, die einen Asylantrag gestellt haben, unabhängig vom Stand des Verfahrens, und Befragten ohne Asylantragstellung als Referenzkategorie. Hierunter finden sich mehrheitlich internationale Studieninteressierte, die mit einem Visum nach Deutschland eingereist sind. Geflüchtete Studieninteressierte haben in unserer Untersuchungsstichprobe eine um rund 7 Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit, ein voraussichtliches Studienfach genannt zu haben.

In einem weiteren Schritt werden zwei getrennte Modelle für beide Befragtengruppen berechnet, die sowohl persönliche als auch soziale Capabilities berücksichtigen. Für geflüchtete Studieninteressierte zeigen sich dabei keine statistisch signifikanten Effekte. Lediglich in der Tendenz kann beobachtet werden, dass die Teilnahme an einem Schwerpunktkurs eines Studienkollegs und das Vorhandensein von sozialen Kontakten, die Informationen zum Studium in Deutschland bereitstellen, die Wahrscheinlichkeit, ein voraussichtliches Studienfach zu nennen, um rund 13 bzw. 9 Prozentpunkte steigert.

Unter internationalen Studieninteressierten in unserer Stichprobe haben Frauen eine um 10 Prozentpunkte reduzierte Wahrscheinlichkeit, eine realistische Studienfachaspiration zu nennen. Liegt ein akademischer Familienhintergrund vor, ist diese Wahrscheinlichkeit unter Kontrolle der anderen Kovariaten um knapp 7 Prozentpunkte erhöht.

Abbildung 1: Regression der Angabe eines voraussichtlichen Studienfaches



Quelle: DZHW Study Preparation Survey 2018 im Projekt WeGe, eigene Berechnungen. Anmerkungen: Multivariate Modelle n=811 (560 int. Stud./251 Geflüchtete), 90%-Konfidenzintervalle, Logistische Regression mit Average Marginal Effects (AME), Abhängige Variable: Teilnehmer*in hat ein voraussichtliches Studienfach angegeben = 1, Teilnehmer*in hat kein voraussichtliches Studienfach angegeben = 0.

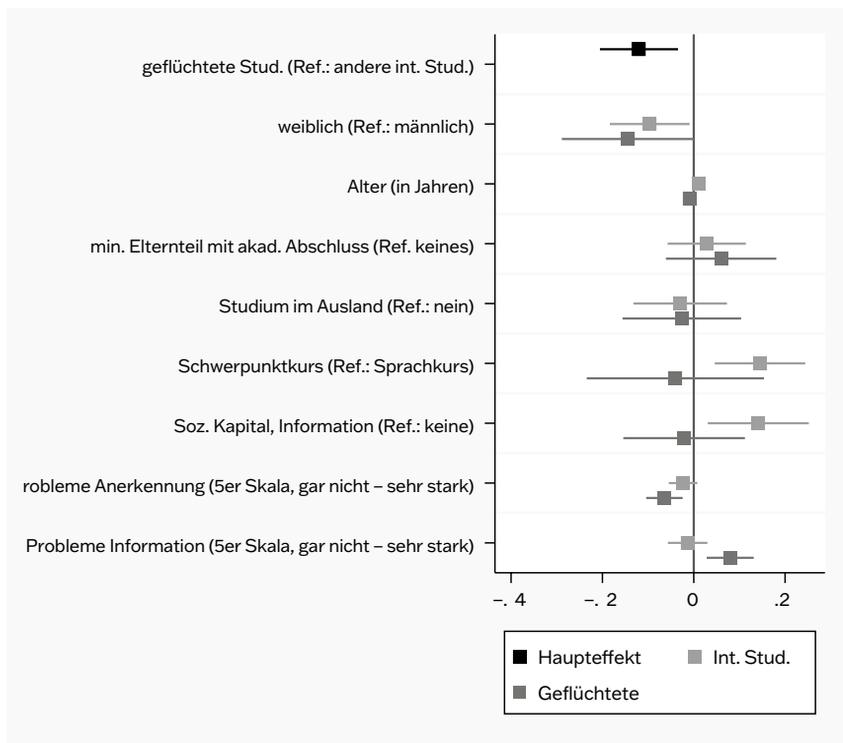
Im nächsten Schritt betrachten wir die Wahrscheinlichkeit einer Konvergenz zwischen den genannten Wunschfächern und den genannten voraussichtlichen Studienfächern (Abbildung 2). Geflüchtete Studieninteressierte haben in unserer Stichprobe eine um rund 12 Prozentpunkte reduzierte Wahrscheinlichkeit einer Konvergenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit.

Wenn wir auf die getrennten Modelle für die zwei Befragtengruppen blicken, sehen wir unter geflüchteten Studieninteressierten eine um rund 14 Prozentpunkte reduzierte Wahrscheinlichkeit der Konvergenz von Wunsch und Wirklichkeit bei Frauen. Gesteigerte Probleme bei der Anerkennung von Leistungen gehen mit einer um rund 6 Prozentpunkte reduzierten Wahrscheinlichkeit von Konvergenz einher, während gesteigerte Probleme bei der Informationsbeschaffung diese Wahrscheinlichkeit um knapp 8 Prozent erhöhen. Soziale Kontakte mit Informationen zum Hochschulsystem und Studium haben genauso wie alle weiteren Kovariaten keinen Effekt. Lediglich beim Vorliegen eines akademischen Familienhintergrundes kann eine positive

Tendenz mit einer um 8 Prozentpunkte gesteigerten Wahrscheinlichkeit der Konvergenz beobachtet werden, auch dieser Effekt bleibt allerdings statistisch insignifikant.

Unter internationalen Studieninteressierten ohne Fluchthintergrund zeigt sich in Bezug auf Frauen ein vergleichbarer Effekt wie unter Geflüchteten (-10 Prozentpunkte). Einen Schwerpunktkurs an einem Studienkolleg zu besuchen geht mit einer um knapp 15 Prozentpunkte gesteigerten Wahrscheinlichkeit der Konvergenz von Wunsch und Wirklichkeit einher. Auch soziale Kontakte mit Informationen zu Hochschulsystem und Studium in Deutschland steigern diese Wahrscheinlichkeit um 14 Prozentpunkte. Alle anderen Kovariaten bleiben ohne klar erkennbare Effekte.

Abbildung 2: Regression der Wahrscheinlichkeit von Konvergenz zwischen Wunschfach und voraussichtlichem Fach



Quelle: DZHW Study Preparation Survey 2018 im Projekt WeGe, eigene Berechnungen. Anmerkungen: Multivariate Modelle n=729 (504 int. Stud./225 Geflüchtete), 90%-Konfidenzintervalle, Logistische Regression mit Average Marginal Effects (AME), Abhängige Variable: Wunschfach und voraussichtliches Studienfach fallen in gleichen ISCED-2-Steller = 1, Wunschfach und voraussichtliches Studienfach fallen in unterschiedliche ISCED-2-Steller oder Wunschfach genannt aber kein voraussichtliches Fach oder voraussichtliches Fach genannt aber kein Wunschfach = 0.

Die Praxis der Studienfachwahl aus qualitativer Perspektive

Auf der Basis der episodischen Interviews mit Geflüchteten werden mithilfe von Fallrekonstruktionen unterschiedliche Fachwahlpraktiken sichtbar. Als Reproduktionsprozesse bezeichnen wir dabei Entwicklungspfade, in denen vorgängige Fachorientierungen weiterverfolgt werden. Transformationsprozesse hingegen beschreiben Entwicklungspfade, in denen eine fachliche Umorientierung (egal aus welchen Gründen) stattfindet (Soremski 2014; El-Mafaalani 2012). Quer zu diesen Reproduktions- und Transformationsprozessen lassen sich zudem „Suchbewegungen“ finden.

Fallrekonstruktion „Reproduktionsprozesse“

Der Kursteilnehmer war gezwungen, sein Studium des Bauingenieurwesens aufgrund einer Blockade und des Kriegs in Syrien abzubrechen. Aus dem vorherigen Studium können Studien- und Prüfungsleistungen angerechnet werden, weshalb das Studium in kürzerer Zeit machbar erscheint als eine Berufsausbildung.

„Bauingenieurwesen. Und ich habe – Ich habe mein Papier dabei, meine Zeugnisse. Und ich habe in Syrien zwei Jahre studiert. Ich kann hier fortsetzen. Oder ich habe gedacht eine Ausbildung zu machen, aber ich finde das schwerer. Das Studium ist kürzer als die Ausbildung, weil ich habe mein Papier anerkennen lassen.“ (Tln_7)

Ihm wurde vonseiten einer Lehrkraft des vorangegangenen Sprachkurses und des Jobcenters, von dem seine finanzielle Absicherung abhängt, allerdings von der Fortsetzung des Studiums abgeraten.

„ich hatte das Gefühl, dass sie nicht mit dieser Idee gut waren. [...] Es gab eine Frau, die verantwortlich war und sie hat mir gesagt, wir können nicht helfen mit dem Studium, weil wir sind die Arbeitsagentur.“ (Ebd.)

Er bleibt aber bei seinem festen Wunsch, Bauingenieurwesen weiter zu studieren und wird voraussichtlich nach dem erfolgreichen Bestehen der DSH-Prüfung im Sprachkurs in das dritte Fachsemester eingestuft.

Fallrekonstruktion „Transformationsprozesse“

„Meine ganze Familie hat Abschlüsse von Universitäten. Meine Mutter ist Mathematiklehrerin, mein Vater wie gesagt Elektrotechniker. [...] Aber es war meine Entscheidung von Anfang an, dass ich studieren will. Ich habe nie gedacht, dass ich nicht studiere.“ (Tln_4)

Der Kursteilnehmer machte sein Abitur in den Vereinigten Arabischen Emiraten, wegen eines fehlenden Visums für England und Frankreich entschied er sich dann, ein Medizinstudium in Ägypten zu beginnen, womit er dem Wunsch der Eltern nachkommt. Nach dem dortigen Putsch hatte er die Wahl, nach Syrien zurückzukehren und dort zum Militär eingezogen zu werden, oder nach Europa zu flüchten. Er flüchtete nach Deutschland und bewarb sich für ein Studium der Elektrotechnik, was seiner fachlich-inhaltlichen Interessenslage entspricht, die er allerdings im Rahmen seiner ersten Studienaufnahme noch nicht umgesetzt hatte, und wozu sich ihm nun aber eine erneute Gelegenheit bietet.

„Ich könnte Medizin weiter studieren, wenn ich wollte. [...] ich habe Zugang, ohne das Studienkolleg zu machen. [...] Ich könnte alles, was mit Medizin zu tun hat, studieren. Aber das war das Problem, ich wollte nichts mit Medizin studieren. Sie haben mir gesagt ‚Was wollen Sie studieren?‘. Ich habe Elektrotechnik ausgewählt. Elektrotechnik war mein Interesse. Und die [Bildungsberatungsstelle] hat mir gesagt, ‚Sie müssen eigentlich einen T-Kurs³ [...] machen.‘“ (Ebd.)

Fallrekonstruktion „Suchbewegungen“

Die Kursteilnehmerin hat bereits drei Jahre Innenarchitektur studiert, aber aufgrund des Kriegs das Studium nicht beendet. Nach der Flucht nach Deutschland wollte sie zunächst zur Beendigung des Studiums wieder zurück, ihre Familie hat sie aber dazu gedrängt, für das Studium in Deutschland zu bleiben. Sie entscheidet sich schließlich für ein Studium in Deutschland, wechselt allerdings das Fach.

„Ich könnte natürlich von da bis hier meine Projekte nicht holen, das ist unmöglich. Und die meinten, dann würden die nicht anerkannt und du solltest von Anfang an also nochmal anfangen. Und dann dachte ich mir, wenn das so ist, dann mache ich mein Traumfach. Das war nicht Innenarchitektur, das war Modedesign. Und dann dachte ich mir, dass das Studium hier, also Modedesign, in Deutschland besser als in meiner Heimat ist.“ (TIn_6)

Sie hat sich dazu die Meinung einer Freundin eingeholt, die sie in ihrer Fachorientierung bestätigt hat, sie habe geraten: „Du warst immer bei Modedesign, du solltest das studieren.“ (Ebd.)

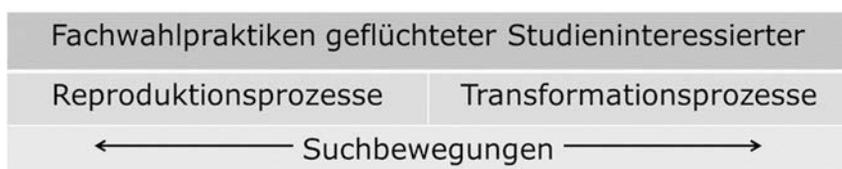
3 Sog. „Schwerpunktkurse“ von Studienkollegs können neben T-Kursen für mathematisch-naturwissenschaftliche oder technische Studiengänge auch M-Kurse für medizinische, biologische und pharmazeutische Studiengänge, W-Kurse für wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studiengänge, G-Kurse für geisteswissenschaftliche Studiengänge oder Germanistik sowie S-Kurse für ein Sprachstudium umfassen (www.studienkollegs.de/Studienkollegarten.html, Abfrage: 21.04.2020).

Die Kursteilnehmerin musste eine künstlerische Eignungsprüfung absolvieren und wurde vorläufig zum Studium zugelassen.

Die Kursteilnehmerin nutzt damit den aus ihrer Sicht durch formale Anerkennungsprobleme ausgelösten akademischen Neubeginn für eine fachliche Umorientierung. Eine entscheidende Rolle bei den nun einsetzenden Suchbewegungen spielt hierbei eine persönliche soziale Beziehung.

Die rekonstruierten Suchbewegungen unterstreichen den Prozesscharakter der Fachwahl, die durch äußere Faktoren, wie hier im beschriebenen Fall eine vorläufige Studienzulassung, leicht beeinflussbar erscheint. Aus den Suchbewegungen können sowohl Reproduktionen als auch Transformationen der Fachwahl resultieren. Die beschriebene Prozesslogik verweist damit zugleich auf die Grenzen entscheidungstheoretischer Modelle der Studienfachwahl.

Abbildung 3: Typisierung der Fachwahlpraktiken von studieninteressierten Geflüchteten



Der Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Fachwahlpraktiken unterstreicht zunächst die Bedeutung des Fachinteresses bzw. der fachlich-inhaltlichen Motivation. Im Sinne des Capabilities Approach kann dies als wichtige persönliche Ressource betrachtet werden, um überhaupt eine subjektiv sinnvolle Fachwahlentscheidung treffen zu können. Damit verbunden sind individuelle und familiäre bildungsbiographische Ressourcen, wie eigene Studienerfahrung oder familiär geprägte akademische Bildungsaspirationen. Wie wir anhand der Fallrekonstruktionen darüber hinaus sehen, können Reproduktions- und Transformationsprozesse ineinander übergehen. Dabei verfügen die rekonstruierten Fachwahlpraktiken über das Potenzial einer hohen Fachbindung, von der wir annehmen, dass sie den Erfolg in der Studienvorbereitung fördert. Ob sich dieses Potenzial allerdings realisiert, ist eine offene Frage. Insbesondere lassen sich anhand der Fallrekonstruktionen allerdings die Ambivalenz der konkreten Fluchtumstände und der Rolle sozialer Beziehungen unterstreichen.

In den hier präsentierten Fallrekonstruktionen finden sich zudem Hinweise darauf, dass Begegnungen von Geflüchteten mit unterschiedlichen Akteur*innen der *assemblage* einen wesentlichen Einfluss auf Bildungsverläufe und -entscheidungen haben können. Es handelt sich aber nicht um zufällige Begegnungen, sondern um sozial strukturierte Interaktionen im Sinne sozialer Capabilities, die die Wege ins Studium mitgestalten (Baker et al. 2018; Baker/Irwin 2019). Die unterschiedlichen Praktiken der Fächerwahl sind demnach zugleich in die

spezifischen Gelegenheitsstrukturen (Miethé 2011) von Geflüchteten eingebettet, die in Bildungsentscheidungen und damit im Prozess der Studienfachwahl wirksam werden (Becker et al. 2010). Beides verweist auf die Bedeutung des sowohl in der bisherigen Biographie – einschließlich des Migrationsprozesses – erworbenen als auch in der Phase der Studienvorbereitung aktuell vorhandenen sozialen Kapitals für erfolgreiche Bildungswege und für Integrationsprozesse in den Ankunftsländern generell.

Zusammenfassung und Implikationen

Wir haben uns mit der Möglichkeit der Studienfachwahl unter geflüchteten Studieninteressierten beschäftigt. Wir haben in den quantitativen Analysen dabei einen vergleichenden Ansatz mit anderen internationalen Studieninteressierten ohne Fluchthintergrund gewählt. In unserer Stichprobe konnten wir bei geflüchteten Studieninteressierten seltener als bei anderen internationalen Studieninteressierten beobachten, dass Wunschfach und voraussichtliches Studienfach zusammenfallen. Diese Diskrepanz kann dazu beitragen, dass geflüchtete Studieninteressierte geringere Studienerfolgchancen haben. Schließlich ist die Bindung an das Studienfach ein protektiver Faktor gegen Studienabbrüche.

Anders als internationale Studieninteressierte ohne Fluchterfahrung profitieren Geflüchtete hinsichtlich der Studienfachwahl nicht von der Teilnahme an einem fachlichen Schwerpunktkurs oder von ihren sozialen Kontakten. Die Rahmenbedingungen des Fluchtcontextes und des Hochschulzugangs bringen es mit sich, dass die Wahl eines (wunschgemäßen) Studienfaches erschwert ist. Dies gilt insbesondere, wenn Probleme bei der Anerkennung von Leistungen und Zeugnissen bestehen. Berichtete Informationsschwierigkeiten stehen hingegen in einem positiven Zusammenhang mit der Konvergenz von Wunsch und Wirklichkeit. Dies mag damit zusammenhängen, dass wahrgenommene Informationsdefizite auch ein Indikator für eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen fachlichen Interessen, den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Realisierung sein können.

Der Fokus der qualitativen Analyse lag auf der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung der Studienvorbereitung mit Bezug auf die Fächerwahl und deren Einbettung in die Bildungsbiographien von geflüchteten Studieninteressierten. Unsere Rekonstruktion der Voraussetzungen für subjektiv sinnvolle Strategien der Studienfachwahl verweist auf den ambivalenten Einfluss von persönlichen wie sozialen Capabilities, mit denen vor, während und nach der Flucht erworbene Ressourcen in der Phase der Studienvorbereitung biographisch miteinander vermittelt werden müssen. Zugleich lässt sich aus der subjektiven Perspektive Geflüchteter nachvollziehbar machen, wie individuelle Bildungsentscheidungen und -verläufe nicht zuletzt auch von institutionellen

Gelingensbedingungen beeinflusst werden. Von besonderer Bedeutung für Geflüchtete erweisen sich dabei ihr soziales Kapital und die Strukturierung der sozialen Interaktionen sowie formale bzw. organisatorische Regeln, die die Handlungsspielräume aller beteiligten Akteure in der Gelegenheitsstruktur bestimmen. Durch den gemeinsamen Bezug der quantitativen und qualitativen Analyseperspektive auf den Capabilities Approach kann zudem plausibel gemacht werden, welche Mechanismen dazu beitragen könnten, dass sich die Prozesse der Fächerwahl zwischen Studieninteressierten mit und ohne Fluchterfahrung unterschiedlich entwickeln.

Die vorliegende Studie untersucht Aspirationen in der Phase der Studienvorbereitung und damit keine vollendeten Bildungsentscheidungen. In dieser Phase noch bestehende Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit verweisen jedoch auf die Bedeutung, die frühzeitiger und anwaltschaftlicher Bildungs- und Studienberatung zukommen kann.

Literatur

- Baker, Sally/Ramsay, Georgina/Irwin, Evonne/Miles, Lauren (2018): 'Hot', 'Cold' and 'Warm' supports: towards theorising where refugee students go for assistance at university. In: *Teaching in Higher Education* 23, H. 1, S. 1–16.
- Bean, John P. (1985): Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. In: *American Educational Research Journal* 22, H. 1, S. 35–64.
- Becker, Rolf/Haunberger, Sigrid/Schubert, Frank (2010): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42, H. 4, S. 292–310.
- Berg, Jana (2018): A new aspect of internationalisation? Specific challenges and support structures for refugees on their way to German higher education. In: Curaj, Adrian/Deca, Ligia/Pricopie, Remus (Hrsg.): *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Cham: Springer International Publishing. S. 219–235.
- Berg, Jana/Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie (2019): Entwicklung und Anwendung eines Sensibilisierungskonzeptes für qualitative Interviews mit Geflüchteten – Erfahrungen im Projekt WeGe. In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 275–300.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 3, S. 406–429.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2016): *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Überblick und erste Ergebnisse*. Berlin: DIW Berlin Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Büchler, Theresa (2012): *Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- DAAD/DZHW (Hrsg.) (2018): *Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge*. Bonn.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, Uwe (2011): *Das Episodische Interview*. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS. S. 273–280.
- Gateley, D.E. (2015): A policy of vulnerability or agency? Refugee young people's opportunities in accessing further and higher education in the UK. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 45, H. 1, S. 26–46.

- Gold, Johanna (2011): Entscheidungsfindung nach dem Abitur: Die Capability-Perspektive. In: Bornkessel, Philipp/Asdonk, Jupp (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Wiesbaden: Springer VS. S. 251–277.
- Grundmann, Matthias (2010): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 131–142.
- Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie/Berg, Jana (2020): Erfolgserwartung und Abbruchneigung bei internationalen Studieninteressierten und Geflüchteten in der Studienvorbereitung. In: Jungbauer-Gans, Monika/Gottburgsen, Anja (Hrsg.): Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 169–196.
- Grüttner, Michael/Schröder, Stefanie/Berg, Jana/Otto, Carolin (2018): Refugees on their way to German higher education: A capabilities and engagements perspective on aspirations, challenges and support. In: *Global Education Review* 5, H. 4, S. 115–135.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Weisch, Andreas (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabreicherinnen und Studienabreicher und Entwicklungen der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, Ingrid (2011): Politik, Bildung und Biografie. Zum Zusammenhang von politischer Gelegenheitsstruktur und individuellem Bildungsaufstieg. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 12, H. 2, Art. 8.
- Morris-Lange, Simon (2017): Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studiererfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. Studie des SVR-Forschungsbereichs 2-2017. Berlin.
- Nohl, Arnd-Michael/Weiss, Anja/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver (2014): *Work in transition. Cultural capital and highly skilled migrants' passages into the labour market*. Toronto: University of Toronto Press.
- Paiva Lareiro, Cristina de/Rother, Nina/Siegert, Manuel (2020): Dritte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Geflüchtete verbessern ihre Deutschkenntnisse und fühlen sich in Deutschland weiterhin willkommen. Ausgabe 01|2020 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Robeyns, Ingrid (2005): The capability approach: A theoretical survey. In: *Journal of Human Development* 6, H. 1, S. 93–117.
- Rosenthal, Gabriele (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Schröder, Stefanie/Grüttner, Michael/Berg, Jana (2019): Study preparation for refugees in German 'Studienkollegs'. Interpretative patterns of access, life-wide (language) learning and performance. In: *Widening Participation and Lifelong Learning* 21 (2), S. 67–85.
- Sen, Amartya (1999): *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sewell, William H./Haller, Archibald O./Portes, Alejandro (1969): The educational and early occupational attainment process. In: *American Sociological Review* 34, H. 1, S. 82–92.
- Sontag, Katrin (2019): Refugee students' access to three European universities: An ethnographic study. In: *Social Inclusion* 7, H. 1, S. 71–79.
- Soremski, Regina (2014): Kontinuität im Wandel – Transformative und reproduktive Aspekte von Bildungsentscheidungen im Prozess des Bildungsaufstiegs. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Leverkusen: Barbara Budrich. S. 247–263.
- Täubig, Vicki (2009): *Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*. Weinheim und München: Juventa.
- Tinto, Vincent (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: *Review of Educational Research* 45, H. 1, S. 89–125.

Should I stay or should I go? Der Studienwechsel als Indikator des Studien(miss)erfolgs – institutionelle und individuelle Perspektiven

Sylvi Mauermeister, Melinda Erdmann und Olaf Ratzlaff

1 Einleitung

In ihrer Metaanalyse „Dropout Phenomena at Universities“ (Larsen et al. 2013) konstatieren die Autor_innen der europäischen Studienabbruchforschung Entwicklungsbedarfe hinsichtlich einer differenzierten empirischen Betrachtung verschiedener Formen des Studienabbruchs (Larsen et al. 2013, S. 153). Während die verschiedenen Formen analytisch durchaus abgegrenzt werden, finden sich in der empirischen Betrachtung überwiegend Studien zum endgültigen Studienabbruch (Verlassen des Hochschulsystems), kaum aber zum Studienwechsel (Wechsel von Hochschule, Studienfach und/oder -abschluss¹). Diese Differenzierung ist wesentlich, denn einem Wechsel liegen andere Ursachen zugrunde als einem endgültigen Studienabbruch. „In other words, answers to the question of why dropout occurs might be fundamentally different as to whether a student drops out of the system of higher education altogether or merely drops out from his/her study programme to continue the same study programme at another university for, say, geographical reasons“ (ebd., S. 153).

2 Forschungsstand und Forschungsfragen

Forschungslücken hinsichtlich des Wechsels sind eng mit der Perspektive auf den Studienabbruch verbunden. Multiple Studienepisoden geraten analytisch nur dann in den Blick, wenn *individuelle* Studienverläufe sequentiell betrachtet werden. Eine solche sequentielle Betrachtung ist aus verschiedenen Gründen schwierig.

- Zum Ersten stellt die Unterscheidung zwischen Wechsler_innen und Abbrecher_innen immer eine Momentaufnahme dar, da jede_r Abbrecher_in

1 Im Folgenden auch kurz als „Wechsel“ bezeichnet.

prinzipiell zu jedem Zeitpunkt wieder ein Studium aufnehmen kann (Blüthmann 2012, S. 90).

- Zum Zweiten kommt dem Wechsel „hochschulpolitisch eine weitaus geringere Bedeutung zu als dem Studienabbruch“ (Freyer 2013, S. 38). Für die Beurteilung der Leistungseffizienz eines Faches ist es unwesentlich, ob es sich um einen Hochschul- oder Fachwechsel oder um ein endgültiges Verlassen des Hochschulsystems handelt. In allen Fällen wurde die Institution personell und finanziell beansprucht, ohne dass es formal zu einem Abschluss kam (Spiess 1999). Aus individueller Perspektive stellt das Wechseln eines Faches und/oder der Hochschule nicht zwingend einen Misserfolg dar und kann bloßer Ausdruck einer Neuorientierung sein.
- Zum Dritten wird in Deutschland eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Formen des Studienabbruchs aufgrund der Datenlage erschwert. Befragungsdaten werden häufig querschnittlich erhoben und die Daten der Prüfungsstatistik sind derzeit nur eingeschränkt nutzbar. Zudem bleibt in den empirischen Modellen die Variable „Studienerfahrung“ häufig unberücksichtigt, so dass die Folgen von Studienerfahrungen und Studienwechsel für das endgültige Erreichen eines Studienabschlusses unklar bleiben. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Institution gewechselt wird.
- Schließlich sind viertens theoretische Schwächen insofern zu konstatieren, als dass das in der deutschen Abbruchforschung häufig verwendete amerikanische Studienabbruchmodell von Vincent Tinto (1975) den „within university transfer“ ebenfalls nicht spezifisch beschreibt (Diem 2016, S. 6).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Das Phänomen des Studienwechsels ist stark „untererforscht“ (Diem 2016, S. 7). In der gegenwärtigen Abbruchforschung stellt der Studienwechsel häufig eine Dimension des Studien(miss)erfolgs dar, er wird allerdings selten als Prädiktor des endgültigen Studienabbruchs betrachtet (Ramm et al. 2014, S. 123). Dabei stellen die Wechsler_innen eine relevante Gruppe dar: Etwa 20 % der Studierenden wechseln im Laufe ihres Studiums, Tendenz steigend (Middendorf et al. 2017, S. 17).

Folgen des Wechsels

Für die traditionellen Studiengänge zeigen die Studien von Nicole Tieben (2016), Claudia Spiess (1999) und Michael Weck (1991), dass die Wechselhäufigkeit und der Zeitpunkt des Wechsels keinen Einfluss auf die endgültigen Abschlusschancen haben. Für die reformierten Bachelorprogramme zeigen die Untersuchungsergebnisse von Andrea Diem (2016), dass Wechsler_innen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, keinen Studienabschluss zu erreichen. Dies gilt aber insbesondere dann, wenn der Wechsel zu einem späten Zeitpunkt erfolgt. Daher ist es gerade für die Studieneingangsphase sinnvoll, Studienwechsler_innen und

Abbrecher_innen zu unterscheiden, da die Folgen eines Wechsels für den endgültigen Studienerfolg, d. h. das Erreichen eines Abschlusses, weniger dramatisch sind. Auch aus Sicht der Forschung zur Bildungsungleichheit ist die Unterscheidung relevant. So zeigen die Analysen von Tieben (2016)², „dass Studierende aus Akademikerfamilien deutlich häufiger nach dem Abbruch des Erststudiums ein weiteres Studium aufnehmen und damit die endgültige Abbruchquote in dieser Gruppe niedriger ausfällt“ (Tieben 2016, S. 12). Darüber hinaus macht ein Kohortenvergleich deutlich, dass der Anteil der Wechsler_innen unter den Studierenden mit mindestens einem akademischen Elternteil angestiegen ist, wohingegen bei Studierenden ohne akademischen Hintergrund die Abbruchquoten über die Zeit zugenommen haben (Tieben 2016, S. 12). Zudem zeigen sich für beide Studierendengruppen etwas höhere Erfolgsquoten in den Studienprogrammen, welche nach dem Erststudium aufgenommen wurden. Dies bestätigt zum einen, dass Studienwechsel und endgültiger Abbruch unterschiedlich betrachtet und erklärt werden müssen. Zum anderen führen die Ergebnisse zu der Frage, ob die Möglichkeit, Studienentscheidungen zu korrigieren, ein weiterer Faktor bei der Erklärung stabiler sozialer Ungleichheiten im hochschulischen Bildungssystem³ ist. Denn wenn Studienentscheidungen aufgrund fehlender kultureller und/oder ökonomischer Ressourcen nicht korrigiert werden können, könnte dies eine Erklärung dafür sein, dass die endgültigen Studienerfolgsquoten bei den Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien geringer ausfallen. Der Studienwechsel würde aus dieser Perspektive Teil des Optionsraumes sein, der die Möglichkeit bietet, sich zu verbessern und den individuellen Studiennutzen bzw. -erfolg zu erhöhen.

Strukturelle und individuelle Einflussfaktoren

Einige Studien haben fächergruppenspezifische Unterschiede im Wechselverhalten nachweisen können (Diem 2016; Spiess 1999). Die Untersuchungsergebnisse der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigen, dass sich aktuell in den Fächergruppen „Sprach- und Kulturwissenschaften“, „Sozialwissenschaften, -wesen, Psychologie und Pädagogik“ sowie „Mathematik, Naturwissenschaften“ anteilig die meisten Studiengangwechselnden befinden (Middendorf et al. 2017, S. 17). Vergleichsweise gering fällt der Fachwechselanteil dagegen in der Fächergruppe „Medizin und Gesundheitswissenschaften“ aus (ebd.).

2 Für die Untersuchung wurden die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 6 (Erwachsene) genutzt und nach Geburtskohorten 1944–54, 1955–64, 1965–74 und 1975–84 ausgewertet.

3 Zur Beschreibung sozialer Ungleichheit im hochschulischen Bildungssystem vgl. u. a. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Dippelhofer-Stiem 2017; Lange-Vester/Sander 2016)

Befunde zu den individuellen Einflussfaktoren eines Fachwechsels konnten für Deutschland in den Studien des Konstanzer Studierendensurveys recherchiert werden. Ob ein Studienfach gewechselt oder das Studium endgültig abgebrochen wird, hängt demnach wesentlich von der allgemeinen Studienidentifikation bzw. -zufriedenheit ab: Wird das Studium generell in Frage gestellt, wird auch ein Fachwechsel ausgeschlossen, weil er in diesem Fall keine Alternative darstellt und so kaum einen Nutzen erzeugt (Ramm et al. 2014, S. 125, 145). In diese Befunde reihen sich auch die Ergebnisse von Irmela Blüthmann et al. (2012) ein. Demnach finden sich unter der Gruppe der „strategisch Wechselnden“ häufiger jene Exmatrikulierten, die ihren Wunschstudienplatz erhalten und deshalb das ursprünglich begonnene Studium abgebrochen haben. In dieser Gruppe findet zudem die Exmatrikulation signifikant früher statt, so dass die Möglichkeit, das Wunschstudium aufzunehmen, gerade in der Studieneingangsphase eine hohe Bedeutung für Wechselentscheidungen haben dürfte.

Veränderungen im Hochschulsystem

Während die mit der Schaffung des europäischen Hochschulraums einhergehenden Änderungen in der Hochschulsteuerung für die Institution den Studienwechsel insofern problematisiert, als dass er Kosten verursacht, könnten die mit der europäischen Studienstrukturreform verbundenen Prozesse auf individueller Ebene eher dazu führen, dass ein Studienwechsel angeregt wird. So könnten die Ausdifferenzierung des Hochschul- und Studienangebots, die Anzahl der NC-beschränkten Studienprogramme und die verbesserte Transferierbarkeit bisheriger Studienleistungen dazu führen, dass Studienwechsel im Vergleich zu traditionellen Abschlüssen zugenommen haben.

Aus dieser individuellen Perspektive des Studienabbruchs können folgende Forschungslücken identifiziert werden: a) Veränderungen des Wechselverhaltens im Kontext der Studienstrukturreform, b) strukturelle und individuelle Bedingungen des Studienwechsels sowie c) Zusammenhänge zwischen Studienwechsel, Studienabbruch und Studienerfolg. Erste Schritte zur Schließung der genannten Lücken sollen im vorliegenden Artikel anhand der folgenden Forschungsfragen (F) und Hypothesen (H) erfolgen:

FI: Wird ein Wechsel der Hochschule, des Fachs und/oder des Abschlusses insbesondere zu Studienbeginn auf individueller Ebene zunehmend häufiger?

HI: Die Destandardisierung individueller Bildungsbiographien nimmt zu.

FII: Inwiefern unterscheiden sich verschiedene Gruppen hinsichtlich des Wechselverhaltens?

HII: Der Anteil der Studienwechsler_innen unterscheidet sich nach Studiengangformen und individuellen Merkmalen.

FIII: Inwiefern haben Studienerfahrungen einen Einfluss auf den Studienerfolg im weiteren Studienverlauf?

HIII: Bereits vorhandene Studienerfahrungen haben einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg.

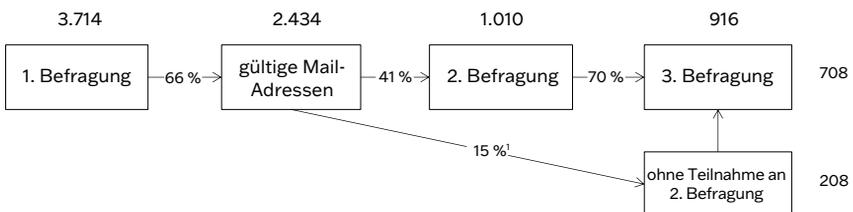
3 Datengrundlage

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden im folgenden Beitrag sowohl Daten der amtlichen Hochschulstatistik als auch längsschnittliche Befragungsdaten genutzt.

Konkret wird dabei die Studienverlaufsstatistik der Universität Potsdam herangezogen. Die Studienverlaufsstatistik der Universität Potsdam umfasst Daten, die von 1999 bis 2016 in der Studierenden- und Prüfungsverwaltung erhoben wurden und verknüpft diese miteinander (Ratzlaff/Markowsky/Wawrzynek 2019; Pohlenz/Seyfried 2011).

Die verwendeten längsschnittlichen Befragungsdaten wurden im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“⁴ erhoben. Für die Studie wurden Studienanfänger_innen der Kohorte 2016/17 an fünf mittelgroßen Universitäten befragt (Erdmann 2019; Schubarth et al. 2019). An der ersten Erhebung nahmen 3714 Studierende des ersten Fachsemesters teil.

Abbildung 1: Ausschöpfung im Querschnitt und für den balancierten Paneldatensatz (Erdmann 2019, S. 64)



¹ Von den restlichen 1.424 Studienteilnehmenden, die nicht an der Welle 2 teilgenommen haben

4 „StuFo“ wurde als Begleitforschungsprojekt zum Qualitätspakt Lehre in den Jahren 2015 bis 2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Für weitergehende Informationen siehe www.uni-potsdam.de/stufo/uebersicht.html (Abfrage: 13.11.2019).

4 Auswertung und Ergebnisse

4.1 Forschungsfrage I

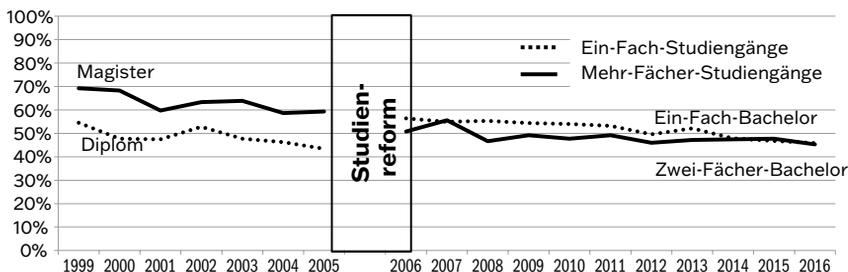
Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wird untersucht, wie häufig ein Studienwechsel im Bachelorstudium insbesondere zu Studienbeginn und im Vergleich zu den traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen erfolgt. Dabei wird angenommen, dass Studienwechsel in den reformierten Bachelorprogrammen häufiger erfolgen.

Ergebnisse der Studienverlaufsstatistik

Mit Hilfe der hochschulstatistischen Daten wurden über die Studienjahre seit 1999 vollständige Studienanfänger_innenkohorten gebildet. Die Studienanfänger_innenkohorten umfassen jene Studierenden, die in das erste Fach- und Hochschulesemester immatrikuliert wurden, d.h. auch jene, die aus einem anderen Fach oder von einer anderen Hochschule in die betreffende Kohorte hinein wechselten. Als Wechsler_innen werden somit jene Studierende bezeichnet, die bei der Immatrikulation in das erste Fachsemester aufgrund der zurückliegenden Studienerfahrungen ein höheres Hochschulesemester besaßen und jene, die zu einem späteren Studienzeitpunkt der jeweiligen Kohorte zugerechnet wurden (Immatrikulationen in höhere Fachsemester).

Die deskriptiven Auswertungen für die Universität Potsdam (Abbildung 2) zeigen, dass etwa die Hälfte der Studierenden, die seit 2006 ein Bachelorstudium aufnahmen, über Studienerfahrungen verfügt.

Abbildung 2: Anteil der Studierenden mit Wechselerfahrung nach Studienjahr



Im Vergleich zu den traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen zeigt sich die vermutete Zunahme lediglich für die Monostudiengänge (Ein-Fach-Bachelorprogramme im Vergleich zu den Diplomstudiengängen) und dies auch nur in leichter Form. In Studiengängen, in denen mehrere Fächer studiert werden

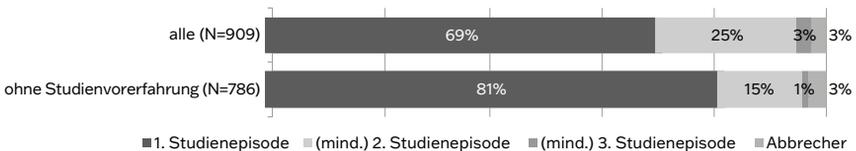
(Zwei-Fächer-Bachelorprogramme im Vergleich zu den Masterstudiengängen) hingegen, fällt der Anteil der Wechsler_innen von über 60 % auf unter 50 %.⁵

Die Hypothese der *zunehmenden* Destandardisierung individueller Studienbiographien lässt sich demnach für die Universität Potsdam nicht eindeutig bestätigen. Allerdings ist der Anteil an Studierenden, die mindestens eine zweite Studienepisode durchlaufen haben, mit etwa 50 % recht groß.

Ergebnisse der Studierendenbefragung

Die Daten aus der Studierendenbefragung stützen den Befund, dass ein beachtlicher Teil der Studierenden mehrere Studienepisoden durchläuft. Insofern stellt ein Studienwechsel keinen Sonderfall dar. Unter jenen Studienanfänger_innen, die ihr Studium ohne vorangegangene Studienerfahrungen aufnahmen, lag der Anteil der Wechsler_innen zwanzig Monate nach Studienbeginn bereits bei knapp 16 % (Abbildung 3). Bezieht man zusätzlich jene Studienanfänger_innen in die Betrachtung ein, die ihr Studium bereits mit Studienerfahrungen begannen, erhöht sich dieser Anteil im entsprechenden Betrachtungszeitraum auf 28 %.

Abbildung 3: Verteilung der Studienepisoden für alle Befragten (Erdmann 2019, S. 70)



4.2 Forschungsfrage II

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage wird untersucht, inwieweit sich verschiedene Gruppen hinsichtlich ihres Wechselverhaltens unterscheiden. Die untersuchten strukturellen Merkmale umfassen die Dimensionen Fächergruppe und Abschlussart. Die betrachteten individuellen Merkmale beziehen sich auf die Dimensionen Geschlecht, Bildungsherkunft und Realisierung des Wunschstudiums.

5 Die Daten der Studienverlaufsstatistik, auf die für die Untersuchung zurückgegriffen wurde, enthielten keine Informationen über Zulassungsbeschränkungen. Daher konnte der mögliche Einfluss veränderter Bedingungen für die Studienzulassung nicht geprüft werden.

Ergebnisse der Studienverlaufsstatistik

Die Ergebnisse der Studienverlaufsstatistik bestätigen, dass der Anteil der Wechsler_innen in den Fächergruppen „Ingenieurwissenschaften“ bzw. „Mathematik/Naturwissenschaften“ mit 64 % bzw. 54 % am größten ist (Tabelle 1). Auch zeigt die fächergruppenspezifische Betrachtung anknüpfend an die Befunde der ersten Forschungsfrage, dass der Anteil an Studierenden mit Wechsel- erfahrung in jenen reformierten Studiengängen, in denen mehrere Fächer studiert werden, im Vergleich zu den traditionellen Magisterstudiengängen sinkt. So verringerte sich unter den Studierenden der Fächergruppe „Geistes- wissenschaften“ die Wechsler_innenquote von 65 % im Magister auf 48 % im Zwei-Fächer-Bachelor. Unter den Studierenden der Fächergruppe „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ sank der entsprechende Anteil von 59 % auf 49 %. Während sich diese Entwicklungen in den Kombinationsprogrammen für beide Fächergruppen feststellen lassen, weisen die Entwicklungen der Wechselquoten in den Monostudiengängen zwischen den Fächergruppen Unterschiede auf. So lässt sich die vermutete Erhöhung der Wechselquoten in den Ein-Fach-Bachelor- programmen im Vergleich zu den Diplomstudiengängen für die Fächer- gruppen „Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften“ sowie „Ingenieur- wissenschaften“ bestätigen. In den Fächergruppen „Geisteswissenschaften“ und „Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ finden sich dagegen leichte Rückgänge und in den Fächergruppen „Mathematik/Naturwissenschaften“ und „Sport“ kaum Unterschiede.

Tabelle 1: Anteil der Studierenden mit Wechsel- erfahrung nach Fächergruppe und Abschluss

		Abschluss							
		Ein-Fach- Bachelor		Zwei-Fächer- Bachelor		Diplom		Magister	
		%	n	%	n	%	n	%	n
Fächergruppe	Agra-, Forst, Ernährungswiss.	45	304			38	80		
	Geisteswiss.	49	1422	48	2923	54	290	65	5153
	Ingenieurwiss.	64	1970			40	254		
	MatNat.	54	3702			53	1806	53	172
	Sport	37	400			38	220		
	Wirtschafts- und Sozialwiss.	41	1929	49	2162	48	250	59	907

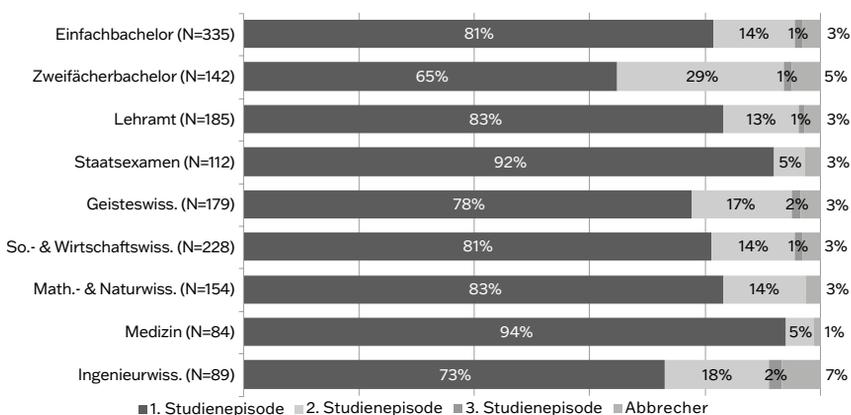
Ergebnisse der Studierendenbefragung

Für die Untersuchungen des Wechselverhaltens unter den Befragten aus dem StuFo-Projekt wurden ausschließlich die Studienanfänger_innen betrachtet,

die sich zum Zeitpunkt des Studienbeginns im 1. Hochschulsesemester befanden (N=786; Abbildung 3). Dabei wurden das Wechselverhalten als die Anzahl der durchlaufenen Studienepisoden operationalisiert und die Verteilungen nach individuellen und strukturellen Merkmalen untersucht.

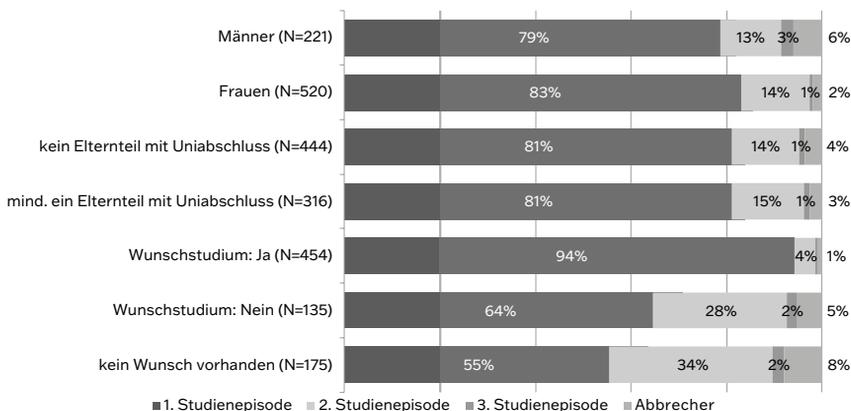
Im Ergebnis zeigt sich für die Betrachtung der durchlaufenen Studienepisoden in Abhängigkeit von den strukturellen Merkmalen, dass der Anteil an Wechsler_innen unter den Studienanfänger_innen in Zwei-Fächer-Bachelorprogrammen (ohne Lehramt) mit 30 % am höchsten und unter den Studienanfänger_innen mit Abschlussziel Staatsexamen mit 5 % am geringsten ist (Abbildung 4). Die fächergruppenspezifische Betrachtung zeigt wie die Befunde der Studienverlaufsstatistik, dass der Anteil der Wechsler_innen unter den Studierenden der Fächergruppe „Ingenieurwissenschaften“ bereits bis zur Studienmitte mit 20 % am höchsten ist.

Abbildung 4: Anzahl der Studienepisoden der Studienanfängerkohorte 2016/17 zwanzig Monate nach Studienbeginn, differenziert nach strukturellen Merkmalen (Erdmann 2019, S. 70)



Bei der bivariaten Betrachtung der Anzahl der einzelnen Studienepisoden nach individuellen Merkmalen zeigt sich nur für eine der stratifizierten Verteilungen ein deutlicher Unterschied (Abbildung 5). So befanden sich unter jenen Studienanfänger_innen, die angaben, ihr Wunschstudium zu studieren, nur 4 % in einer weiteren Studienepisode, während unter jenen, die ihr Wunschstudium nicht aufnehmen konnten bzw. bei denen kein Studienwunsch vorhanden war, der entsprechende Anteil bei 30 % bzw. 36 % lag. Unterschiede im Wechselverhalten nach Geschlecht und Bildungsherkunft zeigen sich dagegen zwanzig Monate nach Studienbeginn nicht.

Abbildung 5: Anzahl der Studienepisoden der Studienanfängerkohorte 2016/17 zwanzig Monate nach Studienbeginn, differenziert nach strukturellen Merkmalen (Erdmann 2019, S. 70)



Die empirischen Daten der Studierendenbefragung stützen die Hypothese hinsichtlich der sozialstrukturell unterschiedlichen Möglichkeiten, Studienentscheidungen zu korrigieren, zunächst nicht. Zwanzig Monate nach Studienaufnahme unterscheidet sich die Anzahl der Studienepisoden kaum zwischen den Herkunftsgruppen. Sowohl unter den Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Universitätsabschluss als auch unter den Studierenden mit Eltern ohne Universitätsabschluss liegt der Anteil derer, die sich noch in der ersten Studienepisode befinden, bei 81 %, während sich 15 % bzw. 14 % sich zu dem Zeitpunkt in der zweiten Studienepisode befinden und der Anteil der (vorläufig) endgültigen Studienabbrecher_innen bei 3 % bzw. 4 % liegt. Für die unterschiedlichen Befunde können zwei designbedingte Erklärungen angeführt werden.

Die erste Erklärung liegt in der unterschiedlichen Länge der betrachteten Zeiträume. So werden mit den Befragungsdaten des StuFo-Projektes Studienverläufe lediglich über die ersten zwanzig Monate erfasst, während in der Studie von Tieben (2016) deutlich längere Zeiträume betrachtet werden. Die zweite Erklärung rekurriert auf Selbstselektionseffekte im Kontext der Befragung: Demnach haben möglicherweise unter Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien überwiegend jene an der Studie teilgenommen, deren Studiengang erfolgreich verlief.

Die Ausgangsthese wird daher in zwei Richtungen konkretisiert. Zum einen wird angenommen, dass insbesondere die Möglichkeiten, sich spät, d. h. nach der Studiengangphase, für ein anderes Studium zu entscheiden, unterschiedlich zwischen den Gruppen verteilt sind. Eine wesentliche Ursache könnten dabei in den finanziellen Folgen (Verlust der BAföG-Förderung) eines späten Studienabbruchs liegen. Dafür spricht, dass der endgültige Studienabbruch nach der Studie von Ulrich Heublein et al. (2017) von Studienabbrecher_innen mit Eltern

ohne akademische Bildung maßgeblich (72 %) mit der finanziellen Situation begründet wird. Auch stellt die finanzielle Situation das Hauptabbruchmotiv bei spät abbrechenden Studierenden dar. Zum anderen wird angenommen, dass sich die Herkunftsgruppen hinsichtlich der Option, eine Studienentscheidung bei Problemen zu einem frühen Zeitpunkt zu korrigieren, unterscheiden: „Eine falsche Entscheidung kann ich meinen Eltern nicht zumuten“ (Heimann 2017, S. 1). Zur Überprüfung der beiden konkretisierten Thesen wird zunächst der Umfang der Studierenerfahrung von Studienanfänger_innen zwischen sozialen Herkunftsgruppen verglichen. Anschließend wird geprüft, ob sich Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen in den Abbruchneigungen zum Ende der Studieneingangsphase zeigen, wenn in dieser Phase Probleme auftreten. Die soziale Herkunft wird in Anschluss an Pierre Bourdieu (1983) über das kulturelle Kapital beschrieben. Die Herkunftsgruppen „hohes“ bzw. „geringes“ kulturelles Kapital wurden clusteranalytisch über die Variablen „höchster Abschluss der Eltern“ (mit bzw. ohne Universitätsabschluss) sowie „Bücherbestand“ (Ehmke 2005) gebildet.⁶ Als relevante Faktoren für den Studienabbruch in der Studieneingangsphase werden die Identifikation mit dem Fach und die Studienleistungen untersucht (Schubarth et al. 2019).

Tatsächlich zeigen die vorliegenden Daten, dass sich der Umfang der zurückliegenden Studierenerfahrungen (gemessen an den Hochschulsemestern von Studierenden im ersten Fachsemester) in Abhängigkeit vom elterlichen kulturellen Kapital unterscheiden (Tabelle 2). Unter den Studienanfänger_innen mit hohem kulturellem Kapital in der Herkunftsfamilie liegt der Anteil jener, die über mehr als drei Semester Hochschulerfahrung verfügen, bei 9 % und ist damit fast doppelt so hoch wie unter den Studienanfänger_innen, deren Familien mit geringem kulturellem Kapital ausgestattet sind.

Tabelle 2: Umfang der Studierenerfahrung von Studienanfänger_innen nach kulturellem Kapital

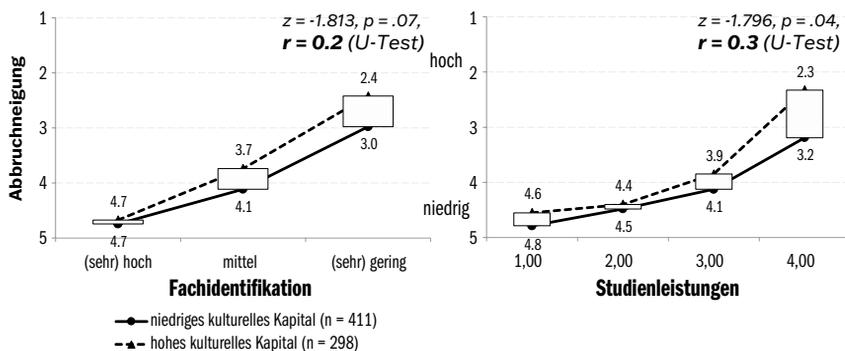
	1. HS	2./3. HS	> 3. HS
<i>niedriges kulturelles Kapital (n=459)</i>	90 %	6 %	5 %
<i>hohes kulturelles Kapital (n=339)</i>	88 %	3 %	9 %

Die Ergebnisse der Moderationsanalyse (Abbildung 6) bestätigen auch die zweite These, wonach sich die Möglichkeiten, sich bei Problemen (geringe Fachidentifikation, schlechte Studienleistungen) für ein anderes Studium zu entscheiden, in Abhängigkeit vom vorhandenen elterlichen kulturellen Kapital unterscheiden.

6 Mit den genutzten Operationalisierungen wurde das institutionalisierte und objektivierte kulturelle Kapital erfasst, das inkorporierte kulturelle Kapital konnte mit den vorliegenden Daten nicht in die Betrachtung einbezogen werden.

Eine geringe Fachidentifikation und geringe Studienleistungen führen bei Studierenden mit hohem elterlichem kulturellem Kapital signifikant eher zu Abbruchüberlegungen. Mit den Abbruchüberlegungen sind in der Folge insbesondere Fachwechsel verbunden (Mauermeister 2019, S. 86 f.).

Abbildung 6: Abbruchneigung in Abhängigkeit von Studienleistung, Fachidentifikation und kulturellem Kapital (nur Studienanfänger_innen im 1. Fach- bzw. Hochschulsesemester)



4.3 Forschungsfrage III

Im Rahmen der dritten Forschungsfrage wird untersucht, inwiefern vorhandene Studienerfahrungen den weiteren Studienerfolg beeinflussen. Der Studienerfolg wird über das Erreichen eines Abschlusses bei den hochschulstatistischen Daten bzw. die Abbruchneigung und die Zufriedenheit sowie deren wesentlichen Determinanten (Identifikation mit dem Fach und erzielte Studienleistungen) operationalisiert. Dabei wird angenommen, dass sich Studienerfahrungen positiv auf den weiteren Studienverlauf auswirken.

Ergebnisse der Studienverlaufsstatistik

Mit den Daten der Studienverlaufsstatistik der Universität Potsdam wurden insgesamt 18 logistische Regressionen durchgeführt. Die abhängigen Variablen waren dabei Abschluss (Studium erfolgreich an der Hochschule bestanden = 1 versus alle anderen = 0), Abbruch (Hochschule ohne Abschluss verlassen = 1 versus alle anderen = 0) und Fachwechsel (Fachwechsel innerhalb der Hochschule = 1 versus alle anderen = 0). Analysiert wurde der Einfluss der Studienvorerfahrung auf die jeweilige abhängige Variable unter Kontrolle von Fächergruppe, Fachsemester, regionaler Herkunft und Geschlecht. Differenziert wurde dabei nach Studierenden insgesamt über alle Studiengänge sowie nach Studierenden in

Ein-Fach-Studiengängen beziehungsweise in Mehr-Fächer-Studiengängen und das vor und nach der Bologna-Reform.

Die Ergebnisse der logistischen Regressionen (Tabelle 3) zeigen für die neuen Studienprogramme, dass Studienvorerfahrungen die relative Wahrscheinlichkeit das Studium abzuschließen, erhöhen und die relative Wahrscheinlichkeit, die Universität Potsdam ohne Abschluss zu verlassen, vermindern. Für die reformierten Studienprogramme kann die These also bestätigt werden.

In den alten Diplom- und Magisterstudiengängen wirken sich dagegen Studienvorerfahrungen negativ aus, sowohl auf die Chance, die Universität Potsdam ohne einen Abschluss zu verlassen als auch auf die Chance, das Studium abzuschließen. Hier finden sich dagegen Zusammenhänge zwischen Studienvorerfahrungen und weiteren Wechselentscheidungen.

Tabelle 3: Ergebnisse der 18 logistischen Regressionen: Vorzeichen der Regressionskoeffizienten von Studienvorerfahrung auf die jeweilige abhängige Variable nach Studiengängen vor und nach der Bologna-Reform

	<i>Studiengänge</i>	<i>Abschluss</i>	<i>„Abbruch“</i>	<i>erneuter Fachwechsel</i>
<i>nach Bologna</i>	gesamt	+	-	∅
	ein Fach	+	-	∅
	mehrere Fächer	+	-	∅
<i>vor Bologna</i>	gesamt	-	-	+
	ein Fach	-	-	+
	mehrere Fächer	-	-	∅

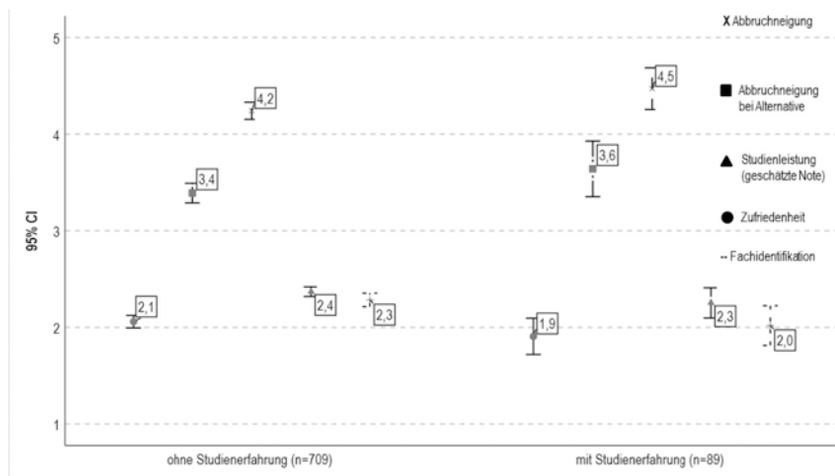
kontrolliert auf Fächergruppe, Fachsemester, regionale Herkunft und Geschlecht

Ergebnisse der Studierendenbefragung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern sich Studiererfahrungen auf den weiteren Studienverlauf auswirken, wurde mittels t-Test überprüft, inwiefern sich die beiden Gruppen mit und ohne Studiererfahrung hinsichtlich relevanter Aspekte unterscheiden. Die Ergebnisse (Abbildung 7) zeigen, dass die Mittelwerte bei den Studierenden mit Studiererfahrung bezogen auf die Abbruchneigung höher liegen, bei der Studienleistung, der Zufriedenheit und der Fachidentifikation jedoch niedriger sind. Das heißt, dass die Studierenden mit Studiererfahrung in allen ausgewählten Dimensionen und Prädiktoren des Studiererfolgs bessere Werte erreichen, bei der Abbruchneigung und Fachidentifikation erreichen die Unterschiede signifikantes Niveau. Die ursprüngliche Hypothese, dass sich Studiererfahrungen positiv auf den weiteren Studienverlauf auswirken, kann insofern für die vorliegenden Daten tendenziell bestätigt werden. Allerdings weisen die breiteren Konfidenzintervalle unter den

Studierenden mit Studienerfahrung auf größere Unterschiede innerhalb der Gruppe hin.

Abbildung 7: Konfidenzintervalle und Mittelwerte der Dimensionen und Prädiktoren des Studienerfolgs in Abhängigkeit von vorhandenen Studienerfahrungen



5 Diskussion und Ausblick

Nach der Auswertung der hochschulstatistischen Daten der Universität Potsdam kann festgehalten werden, dass der Anteil der Studierenden mit Wechsel- erfahrung über den betrachteten Zeitraum 1999–2016 und damit über die Zäsur der europäischen Studienreform zwar nicht gestiegen, allerdings mit 50 % auf einem hohen Niveau stabil geblieben ist. Ergänzend zeigen die Befunde der Studierendenbefragung, dass bereits zwanzig Monate nach Studienbeginn etwa 16 % der Studienanfänger_innen eine weitere Studienepisode begonnen haben. Diese Befunde deuten darauf hin, dass der Studiengangswechsel als normale Gestaltungsmöglichkeit im universitären Bildungsverlauf gesehen werden muss. Allerdings zeigen sich Unterschiede in den Wechselquoten in Abhängigkeit von Fächergruppen, anvisiertem Studienabschluss und der Realisierung des Wunschstudiums. Die exemplarisch für die soziale Herkunft durchgeführten vertiefenden Analysen konnten zudem zeigen, dass der Umfang der Studienerfahrungen und die Wechselneigung bei relevanten Korrekturanlässen nach Herkunftsgruppe variieren. Schließlich verweisen sowohl die Befunde der Studienverlaufsstatistik als auch der Studierendenbefragung auf positive Zusammenhänge zwischen Studienwechsel und Studienerfolg im weiteren individuellen Studienverlauf.

Dieser Befund ist mit Blick auf die derzeit verstärkten Maßnahmen der Hochschulen in der Studienvor- und Studieneingangsphase zum Zwecke der Vermeidung institutioneller Abbrüche besonders interessant. Es kann demnach mit Blick auf die individuellen Folgen sinnvoll sein, gängige Angebote um Beratungen zum Studienwechsel zu ergänzen. Eine weitere Implikation für die Hochschulpolitik und die Hochschulpraxis ist die erneute Anregung, die Zahl der Abschlüsse und die Studiendauer als objektive Indikatoren institutioneller Lehr- und Studienqualität zu überdenken. Die daraus resultierende institutionelle, problematisierende Perspektive auf den Studiengangswechsel scheint mit der individuellen Studienpraxis zunehmend unvereinbar zu sein.

Die Befunde machen deutlich, wie viel Potenzial eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Formen des Abbruchs für die Studienabbruch-, Organisations- und Ungleichheitsforschung bietet. In den empirischen Untersuchungen, die mit Hilfe von Studierendenbefragungen durchgeführt werden, sollten gängige Operationalisierungen von Studiererfolg mit Hilfe der „Abbruchneigung bei Alternative“ (Blüthmann 2011, S. 117) entsprechend ergänzt werden. Des Weiteren sollten die Hochschulsemeister im Verhältnis zu den Fachsemestern in Studiererfolgsmustern systematisch kontrolliert werden. Für die Ergebnisse der hochschulstatistischen Analysen, wie sie exemplarisch für die Universität Potsdam durchgeführt wurden, ist abschließend noch einmal zu betonen, dass diese nicht generalisierbar sind. Ihnen können Hochschulspezifika (Größe, Alter, geographische Lage, Exzellenzstatus) zugrunde liegen. Hier stellt sich die Frage, ob es typische „Wechsel-“ Hochschulen gibt – also Hochschulen, die vor allem von Studienwechsler_innen angesteuert beziehungsweise verlassen werden. Dies wird mit den Daten der bundesweiten Studienverlaufsstatistik zu beantworten sein (Ratzlaff 2019).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Blüthmann, Irmela/Thiel, Felicitas/Wolfgramm, Christine (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 20 (1), S. 110–126.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas (2012): Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (1), S. 89–108.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2, Soziale Welt. 2 Bände. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Diem, Andrea (2016): Studienfachwechsel im Bologna-System. Eine Analyse der universitären Hochschulen der Schweiz. Hrsg. v. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau (Staff Paper; 17).

- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Er- kundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ehmke, Timo/Siegle, Thilo (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Her- kunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissen- schaft 8 (4), S. 521–539.
- Erdmann, Melinda (2019): Alles auf Anfang! Und wie oft? Bildungsverläufe im StuFo-Projekt. In: Schubarth, Wilfried/Seidel, Andreas/Mauermeister, Sylvi (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Band 4. Pots- dam: Universitätsverlag Potsdam, S. 59–77.
- Freyer, Katja (2013): Zum Einfluss von Studieneingangsvoraussetzungen auf den Studienerfolg Erst- semesterstudierender im Fach Chemie. Zugl.: Universität Duisburg-Essen, Diss. Berlin: Logos Berlin (Studien zum Physik- und Chemielernen, 156).
- Heimann, Regina (2017): Übergang Schule – Studium. Eine falsche Entscheidung kann ich meinen Eltern nicht zumuten – Studienentscheidungen habitussensibel in Beratungsprozessen begleiten. Vortrag auf der Fachtagung „Herausforderungen in Studium und Lehre“. Hochschule Hannover, 14.09.2017.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/ Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1). Hannover: DZHW.
- Heublein, Ulrich/Wolter, Andrä (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 214–236.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hoch- schulstudium. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Larsen, Michael Sogaard/Kornbeck, Kasper Pihl/Kristensen, Rune Müller/Larsen, Malene Rode/ Sommersel, Hanna Bjørnøy (2013): Dropout phenomena at universities. What is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it? A systematic review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research (Clearinghouse – research series).
- Mauermeister, Sylvi (2019): Alles auf Anfang! Für alle? Herkunftsbezogene Unterschiede im Umgang mit den Optionsraum Studieneingang. In: Schubarth, Wilfried/Seidel, Andreas/Mauermeister, Sylvi (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang Potsdamer Bei- träge zur Hochschulforschung: Band 4. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 79–101.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißen- berg, Sonja (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und For- schung (BMBF). Berlin.
- Pohlentz, Philipp/Seyfried, Markus (2011): Datenmonitoring und Qualitätskultur – zwei widersprüch- liche Konzepte? In: Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.): Auf dem Weg zur Qualitätskultur. Berlin: Verlag News & Media, S. 57–68.
- Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen (Lang- fassung). Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ratzlaff, Olaf (2019): Studienabbruch an der Universität Potsdam. Eine Analyse der Studienverlaufs- statistik. In: Schubarth, Wilfried/Seidel, Andreas/Mauermeister, Sylvi (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Band 4. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 167–175.
- Ratzlaff, Olaf/Markowsky, Carsten/Wawrzyniek, Juliane (2019): Studienverlaufsstatistik – Potenzi- ale, Nutzen, Grenzen. In: Fuhrmann, Michaela/Güdler, Jürgen/Kohler, Jürgen/Pohlentz, Philipp/ Schmidt, Uwe (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, E 7, 26, Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 17–36.

- Sarcletti, Andreas/Müller, Sophie (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (3), S. 235–248.
- Schneider, Juliana/Peters, Vera/Mauermeister, Sylvi (2020): Zur Systematik von Ausfällen in längsschnittlichen Studierendenbefragungen am Beispiel des StudierendenPanels der Universität Potsdam. In: Pohlenz, Philipp/Mitterauer, Lukas/Harris-Huermann, Susan (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Student Life Cycle*, Waxmann Verlag, S. 55–70.
- Schubarth, Wilfried/Mauermeister, Sylvi/Erdmann, Melinda/Apostolow, Benjamin/Schulze-Reichelt, Friederike (2019): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In: Schubarth, Wilfried/Mauermeister, Sylvi/Schulze-Reichelt, Friederike/Seidel, Andreas (Hrsg.): *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 4), S. 23–58.
- Spiess, Claudia (1999): Der Studienfachwechsel. Vorbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluß? In: Schröder-Gronostay, Manuela/Daniel, Hans Dieter (Hrsg.): *Studien-erfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Neuwied: Luchterhand, S. 181–193.
- Tieben, Nicole (2016): Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Berufsbildungsbericht 2016. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* 45 (1), S. 89–125.
- Weck, Michael (1991): *Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs* (Europäische Hochschulschriften, Reihe VI, Psychologie, Bd. 341). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Biografische Wege vom Studium in die Berufsausbildung

Dominik Wagner-Diehl

Einleitung

Unter den zahlreichen „Entwicklungen im Feld der Hochschule“ ist deren immense Expansion wohl eine der wirkungsreichsten. Der anhaltende Trend zum Ausbau akademischer Bildung in Deutschland hat mittlerweile historisch einmalige Ausmaße angenommen. Deutlich zeigt sich dies etwa an Studienanfänger*innen-Quoten von über 55 Prozent eines Jahrgangs (vgl. Statistisches Bundesamt 2019). Der Besuch einer Hochschule ist dementsprechend für viele Schulabgänger*innen nicht bloß eine realistische Option, sondern die bevorzugte Wahl (vgl. Woisch/Mentges/Schoger 2019, S. 4). Dies scheint nur plausibel, bedenkt man, dass die meisten Schulabsolvent*innen die Perspektive an den Hochschulen als deutlich besser einschätzen als diejenigen in Ausbildungsberufen (vgl. Baethge/Kerst/Leszczynsky 2014, S. 23). Dass auch eine akademische Qualifizierung nicht immer in eine qualifikationsadäquate Tätigkeit einmündet, scheint dabei kaum berücksichtigt zu werden. Folgt man den Angaben des DGB (2014, S. 5) so sind ca. 18 Prozent der Akademiker*innen in Deutschland unterwertig beschäftigt, üben also eine Tätigkeit aus, für die eine geringere Qualifikation ausgereicht hätte. Auch sind 11 bis 15 Prozent¹ der Hochschulabsolvent*innen unzufrieden mit der beruflichen Position, die sie nach dem Studium einnehmen. Hohe Unzufriedenheitswerte lassen sich vor allem bei Absolvent*innen geistes-, sozial- und politikwissenschaftlicher Studiengänge verzeichnen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 45). Angesichts dessen verwundert es kaum, dass sich immer wieder auch einzelne Personen finden, die trotz eines Studienabschlusses noch eine Berufsausbildung ergreifen. Welche biografische Funktion das Studium in einem solchen Bildungsweg hat und welche Gründe zur anschließenden Ergriffung einer Berufsausbildung führen, ist dabei bisher noch nicht untersucht.

Den nachfolgenden Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass Bildungsentscheidungen nicht bloß situativ getroffen werden, sondern in einen gesamtbiografischen Kontext eingebettet sind (vgl. Dausien 2014, S. 48). Konkret widmet sich dieser Artikel den Lebensgeschichten von Personen, die zuerst ein Studium und im Anschluss daran eine Berufsausbildung absolviert haben und fragt dabei

1 Unterschiede bestehen hier v. a. zwischen Bachelor und Master und je nach Hochschulart (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 45).

vor allem danach, welche biografische Bedeutung dem Studium in diesem Kontext zukommt. Gerade die Normabweichung dieser ungewöhnlichen Einzelfälle ist es, die kritische Einblicke in den heutigen Stellenwert akademischer Bildung erlaubt.

Die hier ausgeführten Überlegungen stützen sich auf erste Ergebnisse aus einer aktuell durchgeführten Untersuchung. In deren Rahmen wurden bisher 13 narrativ-biografische Interviews (Schütze 1983) mit Akademiker*innen in Ausbildungsberufen geführt. Ausgewertet wurden die Interviews anhand des Verfahrens der Biografischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 1995).

Nachfolgend wird zuerst der gesellschaftliche Bedeutungswandel akademischer Bildung rekapituliert (Kap. 1) und eine Darlegung des aktuellen Stands der Forschung unternommen (Kap. 2). Im Anschluss daran wird anhand von Auszügen aus zwei biografischen Fallrekonstruktionen ein Einblick in die Lebensgeschichten von erfolgreichen Studienabsolvent*innen in Ausbildungsberufen gegeben (Kap. 3). Den Abschluss des Textes bildet ein knappes Fazit.

1 Zum Bedeutungswandel akademischer Bildung

Ihren historischen Ausgangspunkt hat die noch heute andauernde Expansion der deutschen Hochschulen bereits in den 1950er und 1960er Jahren. Angesichts der damaligen geringen Abiturient*innen-Quote von weniger als sieben Prozent eines Jahrgangs und einer Bildungsbenachteiligung verschiedenster Bevölkerungsgruppen (insb. Frauen, Arbeiterkinder, Landkinder und Katholiken), wurde u. a. von Georg Picht (1965) und Ralf Dahrendorf (1968) für eine Reform des Bildungssystems plädiert.² Tatsächlich kam es von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre zu einer politisch geförderten Bildungsexpansion, sodass ein immer größerer Teil der Bevölkerung einen Zugang zur Hochschule erhielt (vgl. Bartz 2007).³ Anfang der 1970er Jahre waren bereits ca. 310.000 Studierende an den Universitäten eingeschrieben und bis 1980 verdoppelte sich die Anzahl der Studierenden sogar noch einmal (vgl. Bartz 2007, S. 155). Zu Beginn der 1990er Jahre geriet die Zunahme der Studierendenzahlen ins Stocken (vgl. Maaz 2006, S. 34). Erneut in den Fokus der Öffentlichkeit rückte die Thematik der Bildungsungleichheit allerdings erst wieder nach dem sog. PISA-Schock von 2001 (vgl. Brake/Büchner 2012, S. 35). In den folgenden Jahren kam es noch einmal zu einem deutlichen Anstieg der Studierendenzahlen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019), der unter anderem durch die Bologna-Reform und die europäische Lissabon-Strategie flankiert wurde.

2 Die teils konträre Motivlage dieser Akteure wird bspw. „von“ Anna Brake und Peter Büchner (2012, S. 30 ff.) diskutiert.

3 Ob diese tatsächlich eine Folge der Reformpolitik war oder nicht eher auf den Einfluss der Eltern zurückzuführen ist, scheint allerdings fraglich (vgl. dazu z. B. Maaz 2006, S. 33).

Die heutigen Hochschulen sind nicht länger exklusive Bildungseinrichtungen für eine kleine Bildungselite. Zwar bedeutet die Zunahme der Studierendenzahlen nicht auch eine ebensolche Zunahme der Bildungsgerechtigkeit am Übergang in die Hochschule (vgl. u. a. Müller/Pollack 2016, S. 380 f.), dennoch rückt ein Studium heute für große Teile der Bevölkerung in Reichweite. Auch findet aktuell eine Akademisierung von Berufsbereichen statt (u. a. im Erziehungs- und Gesundheitswesen), für die bisher vor allem in der beruflichen Bildung qualifiziert wurde (vgl. Euler/Severing 2017, S. 34). Passend dazu finden sich akademisierungskritische Publikationen, die auf Buzzwords wie „Akademiker-Gesellschaft“ (Schultz/Hurrelmann 2013) „Akademisierungswahn“ (Nidarümelin 2014) oder „Akademikerschwemme“ (Bodensteiner/Kraus 2016) zurückgreifen. Ob eine derart große Anzahl akademischer Abschlüsse gut oder schlecht für die Gesellschaft ist, soll hier jedoch nicht zur Debatte stehen. Fest steht, dass die gesellschaftliche Bedeutung und die Attraktivität akademischer Bildungswege deutlich zugenommen haben.

Anzunehmen wäre, dass sich ein solcher Bedeutungswandel auch auf der Ebene bildungsbiografischer Entwürfe niederschlägt. Die Entscheidung für oder gegen ein Studium obliegt jedoch formal nach wie vor dem einzelnen Individuum. Angesichts gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse und eines Wandels von der Normal- zur Bastelbiografie (Beck 1986/2012), wird diese zu einem Unterfangen mit unsicherem Ausgang. Individualisierung bedeutet eben nicht nur Freisetzung der Subjekte, sondern geht zugleich mit einer Institutionalisierung des Lebenslaufs (Kohli 1985) einher. So steigt zwar die wählbare Zahl biografischer Alternativen, gleichzeitig wird jedoch eine normierende Struktur der Lebenszeit etabliert. Dabei sind Regelungen des Bildungs-, Berufs- und Sozialsystems mit Phasen des Lebenslaufs eng verzahnt (vgl. Beck 2012, S. 212). Abweichungen von diesem Normalitätsprogramm der institutionalisierten Ablaufmuster müssen individuell verantwortet werden. Anzunehmen ist, dass sich diese Unsicherheit von Bildungsentscheidungen und -wegen u. a. an solchen Bildungsbiografien ablesen lässt, in denen die Entscheidung für eine akademische Ausbildung nachträglich noch „korrigiert“ wird.

2 Stand der Forschung und mögliche Anknüpfungspunkte

Bisher liegen kaum wissenschaftliche Erkenntnisse über Personen vor, die zuerst erfolgreich studiert und im Anschluss daran eine Berufsausbildung ergriffen haben. In der eher quantitativ ausgerichteten Absolvent*innen-Forschung wird eine Berufsausbildung nach einem Studium zumeist unter „Sonstige“ oder ähnliche Sammelkategorien subsumiert (vgl. z. B. Briedis/Klüver/Trommer 2016; Fabian et al. 2016, S. 34). Wenn überhaupt, dann finden sich in einzelnen Datensätzen Hinweise auf die Quantität dieser Personengruppe, wie beispielsweise in

der Dokumentation des HIS-Absolventenpanels von 2001. Dabei gaben 1,18 Prozent der Absolvent*innen an, dass sie als erste Tätigkeit nach ihrem Studium eine Berufsausbildung ergriffen haben (vgl. Schramm/Beck 2010, S. 351). Eine Diskussion zu dieser Personengruppe sucht man (wohl auch aufgrund ihrer geringen Quantität) bisher allerdings vergeblich. Auch in der qualitativen Forschung finden sich kaum Hinweise auf Akademiker*innen in Berufsausbildungen. Die einzige Ausnahme bildet hier die Arbeit von Schlegelmilch (1987) unter dem Titel „Taxifahrer Dr. phil.“, in der drei der interviewten Personen nach ihrem Studium eine Berufsausbildung ergriffen haben. Begründet wird eine solche Entscheidung mit der schlechten individuellen Passung zu akademischen Tätigkeitsfeldern und dem Wunsch, sich im handwerklich-kreativen Bereich zu verwirklichen (vgl. Schlegelmilch 1987, S. 178).

Weitet man den Blick, so lassen sich jedoch auch Parallelen zu Studienabbrecher*innen und deren Verbleib ziehen. Allerdings findet sich lediglich eine einzige biografisch ausgerichtete Publikation, die mit der hier vorgestellten Untersuchung vergleichbar wäre. Uta Engels (2004) widmet sich in ihrer Untersuchung den Biografien von Studienabbrecher*innen aus dem Bereich Sport. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass insbesondere die Beziehungsqualität in den Herkunftsfamilien einen entscheidenden Einfluss auf die Abbruchentscheidung hat (vgl. Engels 2004, S. 435). Deutlich wird dies etwa anhand eines Fallbeispiels, in dem ein Studierender versucht, konfligierende Bildungserwartungen des Elternhauses zu vereinbaren, was letztendlich den Abbruch des Studiums und den Wechsel in eine Ausbildung zur Folge hat (vgl. Engels 2004, S. 358). Nicht alle der untersuchten Personen mündeten jedoch in eine Berufsausbildung ein. Stattdessen waren einige von ihnen atypisch beschäftigt oder als unqualifizierte Kräfte in dem von ihnen studierten Bereich tätig.

Weitere thematische Parallelen lassen sich zur herkunftsbedingten Ungleichheit beim Übergang von der Schule ins Studium ziehen. Hinsichtlich des Übergangs von der Schule in die Hochschule werden in der biografisch ausgerichteten Forschung vor allem die Lebensgeschichten von Bildungsaufsteiger*innen untersucht (vgl. u. a. Miethe et al. 2015; Soremski 2019; Tepecik 2011). Oftmals wird in diesem Kontext auch an die habitus- und feldtheoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus (1987) angeknüpft (so z. B. bei El-Mafaalani 2012). Diese spielen zugleich eine bedeutende Rolle in qualitativen Untersuchungen, die sich der „Habitus-Hermeneutik“ (siehe zur Übersicht Bremer/Teiwes-Kügler 2013) bedienen und dadurch z. B. die große Heterogenität der Gruppe der Studierenden der ersten Generation aufzeigen können (vgl. Lange-Vester 2016). Auch lassen sich so „Habitus-Struktur-Konflikte“ und deren individuelle Bearbeitung durch Bildungsaufsteiger*innen nachzeichnen (vgl. Schmitt 2010).

Die Wahl eines Studiums ist jedoch nicht nur eine Bildungsentscheidung, sondern bereitet i. d. R. auch auf ein (mal mehr, mal weniger klar umrissenes) berufliches Tätigkeitsfeld vor. Angesichts dessen scheint es angeraten, auch auf die

Berufswahlforschung als relevanten Bezugspunkt zu verweisen. Neben Theorien der Entwicklungspsychologie, der Lerntheorie und der Entscheidungstheorie wird dabei auch auf die bereits benannte Feldtheorie Bourdieus (1987) zurückgegriffen. Biografische Untersuchungen zu dieser Thematik widmen sich oftmals der Wahl konkreter Berufe (so z. B. Wensierski et al. 2015; Heyer 2016; Fürst-Pfeifer 2013). Dabei wird ersichtlich, dass die Berufswahl von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, der Familiengeschichte, individuellen Lebensereignissen und weiteren Kontextfaktoren beeinflusst wird. In diesem konkreten Beitrag kann zudem auf das Thema der Nicht-Wahl von Berufen verwiesen werden, da die Hinwendung zur Berufsausbildung zugleich eine Abwendung vom studierten Beruf bedeutet. Diesbezüglich muss insbesondere auf Stephanie Matthes (2019) verwiesen werden, die in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis kommt, dass die Nicht-Wahl eines Berufs anhand des Verhältnisses von Attraktions- und Aversionsfaktoren zu erklären ist. Der folgende Blick auf die Lebensgeschichten von ehemaligen Studierenden in Ausbildungsberufen versteht Entscheidungen jedoch nicht als ein reines Abwägen zwischen Optionen, sondern geht davon aus, dass die Wahl von Bildungs- und Berufswegen in einen biografischen Gesamtzusammenhang eingebettet ist.

3 Lebensgeschichten zwischen Studium und Berufsausbildung

Die folgenden beiden Fallbeispiele vermitteln kontrastive Einblicke in Lebensgeschichten von Personen, die sich zuerst für ein Studium und im Anschluss daran für eine Berufsausbildung entschieden haben. Als Erstes soll auf die Lebensgeschichte von *Thorsten Ruppert*⁴ eingegangen werden. Thorsten wurde 1988 in einem dörflich geprägten Stadtteil von Essen geboren und wuchs in einem akademischen Elternhaus auf. Sein Vater war promovierter Chemiker und arbeitete im mittleren Management eines börsennotierten Industriekonzerns. Seine Mutter war Gymnasiallehrerin und unterrichtete in einer Essener Schule Mathematik und Physik. Die Familie mütterlicherseits lebte bereits seit mehreren Generationen in demselben Stadtteil und Thorstens Eltern wohnten zunächst in einem Haus mit seinen Großeltern. Die häufige berufsbedingte Abwesenheit seines Vaters und das enge Zusammenleben mit seinen Großeltern beeinflussten Thorsten nachhaltig. Insbesondere der Großvater, welcher einen eigenen Handwerksbetrieb leitete, diente ihm als männliche Bezugsperson. Thorstens Bildungsweg hingegen wurde zunächst stark von seiner Mutter geprägt, wie nachfolgendes Zitat belegt:

4 Name, Wohnort und weitere relevante Angaben sind hier und nachfolgend anonymisiert.

TR: ja meine Mama is vor allen Dingen da gewesen irgendwie , öh , schulisch irgendwie , [hmh] also immer , klar sie is Lehrerin , [hmh] sprich sie war da , dann hinterher , [...] und hat dann sich auch hingesetzt und hat mit uns also oder dann mit mir , dann auch gelernt also [hmh] , vor allem bei Mathe und Physik wars ja dann einfach für sie sag ich mal , [hmh] aber auch , am Anfang irgendwie mit Deutsch oder sonst irgendwie da hat sie dann eigentlich teilweise dann mh kann ich mich dran erinnern in der Grundschule Diktat geübt und so Sachen [hmh] das alles , ähm ja , das war , und sie war halt , da , [hmh] das is auch also sie war Bezugsperson Nummer eins (Interview Thorsten Ruppert S. 12/Z. 29)⁵

Deutlich zeigt sich hier, dass der schulische Erfolg von Anfang an seitens der Familie forciert wurde. Der Interviewausschnitt beginnt mit der Erklärung, dass insbesondere Thorstens Mutter für ihn da gewesen sei. Sogleich konkretisiert er jedoch, dass sie ihn v. a. „schulisch irgendwie“ unterstützt habe. Die Selbstverständlichkeit dessen ergibt sich für ihn aus ihrer Rolle als Lehrerin („klar [,] sie is Lehrerin“), in der sie auch ihm gegenüber auftrat. Schwerpunkte waren dabei, ihrer Qualifikation entsprechend, die Fächer Mathematik und Physik. Zudem übte sie mit ihm bereits im Grundschulalter das Schreiben von Diktaten und vermittelte somit den Wert schriftlicher Fertigkeiten. Abschließend erweitert Thorsten seine Perspektive und bezeichnet seine Mutter allgemein als „Bezugsperson Nummer eins“. Konkrete gemeinsame Erlebnisse abseits der schulischen Unterstützung werden hier und im weiteren Interview jedoch nicht sichtbar.

Wie bereits vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft und der schulischen Unterstützung zu erwarten war, wechselte Thorsten nach dem Besuch der Grundschule auf ein Gymnasium. In seinen Erzählungen zu den folgenden Jahren nimmt jedoch vor allem sein außerschulisches Engagement in verschiedensten Bereichen großen Raum ein. Bereits seit der Grundschulzeit war er Mitglied der evangelischen Jugend und betätigte sich ab dem Jugendalter als Gruppenleiter. Auch wurde er Mitglied in einem Jugendchor und engagierte sich in der DLRG. Für seine Studienentscheidung spielten diese biografisch sehr dominanten Interessen im kirchlichen und sozialen Bereich jedoch offensichtlich keine relevante Rolle, wie nachfolgendes Zitat belegt:

TR: das war eigentlich irgendwie sehr klar so okay du studierst irgendwas , [hmh] aber was war nich so: klar , da hatt ich dann n paar öh Sachen so , wo ich gesagt habe okay , du könntest in die Fußstapfen deiner Mutter treten irgendwie ö:h , weil ich auch mal irgendwie , mal kurzzeitig Nachhilfe gegeben hatte oder so dann: mh [hmh] ja könnte das schon , so Leuten irgendwas erklären und beibringen , [hmh] öhm , wäre

5 Die Transkriptionsregeln orientieren sich an den Vorschlägen von Gabriele Rosenthal (1995, S. 239). Ein Komma wird dabei nicht im üblichen Sinne eingesetzt, sondern markiert eine kurze Pause im Redefluss.

dann ne Alternative gewesen , zu dem reinen Physikstudium , allerdings war dann irgendwie die Möglichkeit die sich da geboten hat und das klang so verdammt gut , aufm Papier ja , [ja] dieser Studiengang wo ich gesagt habe okay das machst du [ja] das , klingt gut ne und vor allen Dingen äh , war der eher schulischer angelegt , sag ich mal also straighter durchgeplant also so n normales Studium wo man da ja doch sehr frei is ja [hmh] und ich immer eigentlich jemand war der n bisschen Druck braucht , [hmh] bis er was gemacht hat also so selbstmotiviert lernen war nich so mein Ding ((lachen)) und äh deswegen war das ganz gut glaub ich dass ich dann in in diese Richtung mh gegangen bin an ne kleine Hochschule wo dann wirklich viele , also auch die Dozenten sich dann mh wesentlich mehr kümmern [hmh] als als- ja das war sicherlich ein Ausschlag warum das dann da hingegangen ist

(Interview Thorsten Ruppert S. 9/Z. 1)

Thorsten beginnt seine Ausführungen mit der Feststellung, dass „eigentlich irgendwie sehr klar“ war, dass er studieren würde. Was er allerdings studieren würde, stand für ihn anfangs noch nicht fest. Als ersten Bezugspunkt nennt er auch hier seine Mutter, in deren „Fußstapfen“ er treten wollte. Auch ein „reines Physikstudium“ war offensichtlich denkbar. Deutlich wird, dass Thorsten selbst kein eindeutiges Studieninteresse identifizieren konnte und sich aus diesem Grund an den Qualifikationen seiner Eltern orientierte. Allerdings entschied er sich letztlich für keinen der beiden Wege, sondern für eine Alternative, die sich ihm, der Darstellung nach, zufällig bot und die „verdammt gut , aufm Papier“ klang. Gemeint ist hier ein Studium der Angewandten Physik an einer privaten Hochschule. Dieses sprach Thorsten vor allem an, da es „eher schulisch angelegt“ und „straighter durchgeplant“ war. Ersichtlich wird, dass er der eigenen Einschätzung nach schlecht darin war, selbstmotiviert zu lernen und „jemand war der n bisschen Druck braucht“. Die Möglichkeit, sein ausgeprägtes Engagement zum Beruf zu machen oder in die handwerklichen Fußstapfen seines Großvaters zu treten, zog er zu diesem Zeitpunkt offensichtlich nicht in Betracht.

Verfolgt man Thorstens weitere Lebensgeschichte, so zeigt sich, dass die anfangs so passend scheinende Wahl des Studiums nicht zum Erfolg führte. Ausführlich schildert er insbesondere seine negativen Erfahrungen im Rahmen eines Auslandspraktikums, in dem er sich mit monotoner Arbeit konfrontiert sah und wenig Wertschätzung erfuhr. Auch in seinem Studium bereiteten ihm Klausuren Probleme, sodass er in einen eher wirtschaftsorientierten Physikstudiengang wechseln musste, um einen Abschluss zu erlangen. Angesichts dieser Misserfolge suchte Thorsten noch vor Ende des Studiums nach einer möglichen Alternative. Diese bot sich ihm schließlich über den Ehemann seiner Cousine, der ein Praktikum in einem Metallbaubetrieb vermitteln konnte. Zwar gelang es Thorsten noch, sein Studium zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen, angesichts des erzwungenen Fachwechsels und der negativen Erfahrungen aus seinem Auslandsaufenthalt stand jedoch der Beschluss fest, eine Ausbildung zum Metallbauer zu

machen. In den folgenden beiden Jahren ließ sich Thorsten zum Metallbauer ausbilden. Anstatt in die Fußstapfen seiner Eltern zu treten, hatte er sich somit letztlich doch in die handwerkliche Tradition seines Großvaters begeben.

Einen kontrastiven Blick auf die Bedeutung des Studiums und die Gründe für das Ergreifen einer Berufsausbildung bietet die Lebensgeschichte von *Julia Maurer*. Diese wurde 1987 als erste Tochter einer pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten und eines Verwaltungsangestellten geboren. Julias Familie war seit mehreren Generationen eng mit ihrem Wohnort verbunden. Das Aufwachsen im vertrauten Umfeld und die ersten Jahre in der Grundschule beschreibt Julia dementsprechend als eine Zeit, in der sie sich behütet fühlte und an klaren Vorgaben orientieren konnte. Ebenso wie ihre Eltern und der Großteil ihres Bekanntenkreises begab sie sich nach der Grundschule auf eine Realschule. Hier zeigte sie überdurchschnittliche Leistungen und wurde schließlich dazu motiviert, auf ein Gymnasium zu wechseln, sodass ihr als erstes Mitglied der Familie ein Bildungsaufstieg gelang. Ihr Ankommen am Gymnasium war jedoch ein erster Schock, wie man folgender Erzählung entnehmen kann:

JM: und wir [Julia und ein ehemaliger Mitschüler, Anm. DW] kamen in dieses Gymnasium und haben gedacht ach du liebe Zeit wo sind wir hier gelandet? , ähm: finden das Sekretariat klopfen auch ganz schüchtern und sagen (i- wir wollen hier) diesen Bogen abgeben ähm , ihr habt keine Klasse eingetragen , ja wir sind hier in keiner Klasse , wir kommen von der Realschule , äö:h ((Lachen In)) , bitte? , ha: hier sind wieder zwei von der Realschule , mitten im Sekretariat und wir so ah was? ((Lachen)) was geht n hier? [hmh] und ((Lachen JM)) das war wirklich wie so ((Lachen JM Ende)) , wir sind so wie zwei *Vollidioten* die meinen sie müssten das jetzt machen also da [hm] das war schon mal so der erste , ähm Eindruck

(Interview Julia Maurer S. 12/Z. 33)

Julias erster Eindruck von der neuen Schule zeugt von Verwunderung und vermittelt Orientierungslosigkeit („wo sind wir denn hier gelandet?“). Ihr Weg führte sie in das Sekretariat der Schule, das sie zunächst „ganz schüchtern“ betrat. Zur Begrüßung wurde ihr dabei mitgeteilt, dass sie einen Fehler begangen habe, da auf ihrer Anmeldung die Eintragung einer Klasse fehlte. Als Julia dies aufklären wollte, indem sie erklärte von einer Realschule zu kommen, wurden sie und ihre Begleitung öffentlich als „wieder zwei von der Realschule“ geoutet. Bei Julia und ihrer Begleitung löste dies zunächst Unverständnis aus („was geht n hier?“). Abschließend evaluiert sie, dass ihnen der Eindruck vermittelt wurde, sie seien „zwei Vollidioten[,] die meinen sie müssten“ von der Realschule auf das Gymnasium wechseln. Deutlich wird hieran insgesamt, dass Julia den Bildungsaufstieg auf das Gymnasium mit Erfahrungen von Diskriminierung und Fremdheit assoziiert.

Auch im weiteren Interviewverlauf berichtet Julia davon, dass der Bildungsaufstieg von der Realschule auf das Gymnasium mit Ablehnung seitens der

Schule und der neuen Mitschüler*innen einherging. Trotzdem gelang es ihr, aufgrund ihrer schulischen Leistungen, das Abitur zu erhalten. Julia war damit die erste Person in ihrer Familie, der es offen stand zu studieren. Was das für sie bedeutete und welchen weiteren Weg sie für sich sah, legt das folgende Zitat nahe:

JM: ähm dachte natürlich danach die Welt liegt mir zu Füßen , ähm: , ich hab dann erstmal hm: nicht so auch nich so richtig gewusst wohin jetz die Reise gehen soll , ähm ich war im März fertig und hatte mir dann den ganzen Sommer über quasi , hm ja nochmal Zeit genommen mir Gedanken zu machen was: jetz wie und wann und wo und überhaupt [hmh] und ähm kam dann aufs Studium äh ich hatte schon in der ähm: in der Realschule ne ganz tolle Englischlehrerin die mir gesagt hat ich hätte da Talent für und sie könnte sich das gut vorstellen und ich soll wenn ichs aufs Gymnasium schaffe auf jeden Fall Englisch-Leistungskurs nehmen und ähm , war da ganz also hat mich da sehr unterstützt in dem , in dem Gefühl was ich hatte dass mir das ganz gut liegt ähm hatte dann auch Englisch-Leistungskurs das war dann auch alles in Ordnung und [hmh] war dann relativ klar ähm , ich will Anglistik studieren [hmh] , was das heißt hab ich nich gewusst , ähm ich dachte einfach das hört es hört sich schön an bestimmt kann ich ganz viel *lesen*

(Interview Julia Maurer S. 1/Z. 40)

Die große Bedeutung, die Julia dem Abitur beimisst, lässt sich bereits daran erkennen, dass sie „dachte“ ihr liege „die Welt [...] zu Füßen“. Die Hochschulzugangsberechtigung wird hier demnach als Türöffner mit beinahe unbegrenzten Möglichkeiten interpretiert. Allerdings wusste Julia angesichts all dieser Optionen anfangs nicht, „wohin jetz die Reise gehen soll“. Um diese Entscheidung fällen zu können, nahm sie sich daher etwa ein Vierteljahr Zeit. Letztendlich kam sie zu dem Entschluss, studieren zu wollen und orientierte sich dabei, der Darstellung nach, an einer Englischlehrerin aus der Realschulzeit. Diese habe ihr nahegelegt, dass sie talentiert sei und dies habe sich im gymnasialen Englischunterricht bestätigt. Da sie sich hier als kompetent erfahren konnte, „war dann relativ klar“, dass sie Anglistik studieren wollte. Allerdings endet Julia mit der Feststellung, dass sie nicht wirklich wusste, wodurch sich ein Anglistik-Studium auszeichnet. Sie war lediglich der Ansicht, dass sich ein solcher Studiengang „schön“ anhöre und hatte die Hoffnung, dass sie „ganz viel *lesen*“ könne. Zusammenfassend zeigt sich hier, dass sie die Studienentscheidung basierend auf eher vagen Informationen traf. Eine spätere berufliche Perspektive wurde dabei nicht mitbedacht. Dies schien jedoch auch nicht nötig, bedenkt man, dass sie der Annahme war, dass ihr zukünftig die „Welt [...] zu Füßen“ liegen würde.

Tatsächlich erwies sich Julia als gute Studentin, die sich ohne Probleme an der Universität einlebte. Erleichtert wurde ihr dies dadurch, dass sie weiterhin im Haushalt ihrer Eltern wohnte und Kontakt zu ihrem bisherigen sozialen Umfeld

pflegte, zugleich aber auch Kontakte im Studium knüpfte und beispielsweise aktives Mitglied der Fachschaft wurde. Nach sechs Jahren schloss sie ihr Studium schließlich mit einem Diplom ab und war erneut der Ansicht, dass ihr nun die Welt offenstehen würde. Diese Annahme wurde allerdings enttäuscht, als sie sich über Monate hinweg erfolglos auf eine Anstellung bewarb. Als Begründung wurde ihr seitens der Arbeitgeber*innen immer wieder genannt, dass sie keinerlei Berufspraxis habe. Tatsächlich hatte Julia unterschätzt, dass ein Studium allein noch keine Garantie für eine Beschäftigung bietet. Dementsprechend hatte sie sich zwar voll und ganz auf ihr Studium konzentriert, dabei jedoch weder Praktika noch Nebentätigkeiten in relevanten Tätigkeitsfeldern aufzuweisen und somit keinerlei Praxiskontakte geknüpft. Auch fanden sich in ihrem nicht-akademischen sozialen Umfeld keine Personen, die Beziehungen zu relevanten Arbeitgeber*innen hatten. Nach über einem Jahr, in dem sich Julia erfolglos beworben hatte, erhielt sie schließlich durch ihren Lebenspartner die Gelegenheit, eine Ausbildung zur Buchhändlerin zu absolvieren. Angesichts der finanziellen Not und fehlender Alternativen nahm Julia dieses Angebot an und ließ sich zur Buchhändlerin ausbilden. Dadurch war es ihr zumindest möglich, einen Teil der erworbenen Qualifikationen in ihrer Berufspraxis zur Anwendung zu bringen.

Im Vergleich der beiden hier skizzierten Lebensgeschichten scheinen sich vor allem die Unterschiede in der sozialen Herkunft nachhaltig ausgewirkt zu haben. Thorsten Rupperts primäre Sozialisation erfolgte in einem Familienumfeld, in dem schulische Leistungen gefördert wurden und ein Studium als selbstverständlich galt. Für den Biografen stellte sich aufgrund dieser milieuspezifischen Selbstverständlichkeit zunächst auch nicht die Frage, ob er einen akademischen Bildungsweg einschlagen würde. Selbst bei der Wahl des Studienfaches orientierte er sich stark an seinem Herkunftsmilieu und übersah darüber sogar mögliche Alternativen, die sich etwa aus seinem Engagement im Bereich der kirchlichen Jugendarbeit ergeben hätten. Erst im Laufe seines Studiums bemerkte er, dass ihm nicht nur das studierte Fach nicht sonderlich lag, sondern auch, dass er ein deutlich größeres Interesse an handwerklichen Tätigkeiten hatte. Die klare akademische Orientierung der Elterngeneration hat hier das Nachdenken über einen Handwerksberuf zunächst verhindert, obwohl in der Person des Großvaters ein passendes Vorbild vorhanden war. Erst nach dem Abschluss seines Studiums knüpft Thorsten an eben dieses Vorbild an. Der generationenübergreifenden technisch-naturwissenschaftliche Familientradition bleibt Thorsten auch mit seiner Ausbildung zum Metallbauer treu.

Julia Maurer hingegen wurde in eine nicht-akademische Familie hineingeboren und betrat mit ihrem Bildungsaufstieg weitgehend unbekanntes Terrain. Bereits der Weg von der Realschule auf ein Gymnasium wird von ihr als leidvoll und herausfordernd beschrieben. Allerdings konnte sie sich im Studium als kompetent erfahren und Fremdheitserfahrungen durch gute Kontakte zu anderen Studierenden überwinden. Irrigerweise war sie zunächst davon überzeugt, dass ein

Anglistik-Studium allein bereits ausreichend für eine sichere Berufseinmündung qualifizieren würde. Dass dies nicht zutreffen muss, erfuhr sie jedoch erst beim Einstieg in die Berufswelt. Hieran zeigt sich eine Unkenntnis der Strukturen des Feldes, in das sich Julia durch ihren Bildungsaufstieges begeben hatte. Ihr vorrangig intuitiv gewähltes Studienfach und ihre herkunftsbedingte Fremdheit auf dem Terrain akademischer Berufe wirkten sich demnach nachträglich negativ aus. Anders als im ersten vorgestellten Fall diente die Wahl eines Ausbildungsberufes hier nicht der Verwirklichung persönlicher Interessen, sondern lediglich als notwendige Alternative, um in eine sichere Beschäftigung einzumünden.

4 Fazit

Eingangs wurde die Hypothese aufgestellt, dass es zu einer Bedeutungszunahme akademischer Bildungswege gekommen ist, die sich in den Biografien einzelner Menschen niederschlägt. Um dieser Hypothese nachzugehen, sollten Personen in den Blick genommen werden, die vom Ideal eines akademischen Normallebenslaufes abweichen. Exemplarisch ließ sich dies in den beiden überblicksartig dargestellten Lebensgeschichten nachvollziehen. Dabei zeigt sich, dass die Bedeutung von Studium und Berufsausbildung eine je biografische Vorgeschichte hat, in der sowohl persönliche Entscheidungen als auch soziale Herkunft und gesellschaftliche Rahmung eine Rolle spielen.

Gerade für Kinder aus akademisch geprägten Elternhäusern stellt das Studium heute einen selbstverständlichen Teil des Bildungsweges dar. Alternative berufliche Bildungswege scheinen, wie im obigen Beispiel, zunächst kaum denkbar zu sein. Wie sich zeigt, kann dies jedoch zur Einmündung in Studienfächer führen, die eine geringe Passung zu den persönlichen Interessen und Fähigkeiten aufweisen. Dies kann im Einzelfall zur Folge haben, dass, trotz guter Beschäftigungsperspektiven, noch nach dem Studium eine „Korrektur“ der beruflichen Ausrichtung vorgenommen wird. Derartige Suchbewegungen, die vor allem der beruflichen Selbstverwirklichung dienen, sind jedoch nur möglich, sofern eine ausreichende soziale Unterstützung gewährleistet ist.

Im Gegensatz dazu kann bereits ein schulischer Bildungsaufstieg für Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern mit Unsicherheiten verbunden sein. Auch die Entscheidung für ein Studium ist dementsprechend keine Selbstverständlichkeit. Dies kann bedeuten, dass falsche Erwartungen an das Studium herangetragen werden und unrealistische Vorstellungen von späteren Berufsaussichten vorherrschen. Erschwerend kommt hinzu, dass Bildungsaufsteiger*innen häufiger in „weichen“ und diffusen Studienfächern anzutreffen sind, mit dem Ergebnis, dass „diffuse Erwartungen“ auf „diffuse Fachrepräsentationen“ treffen (vgl. Alheit 2005, S. 170). Diese Feststellung ließe sich anhand der oben dargestellten

Fallbeispiele sogar noch erweitern auf die Einmündung in wenig klar umrissene (diffuse) akademische Tätigkeitsfelder. So zeigt sich, dass der berufliche Einstieg nach dem Studium nicht nur an den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes scheitern kann, sondern, wie im zweiten vorgestellten Fall, auch durch diffuse Erwartungen und ein eher unspezifisches Berufsfeld erschwert wird. Das Ergreifen einer Ausbildung dient hier eben nicht der Selbstverwirklichung, sondern resultiert aus dem Wunsch nach beruflicher Sicherheit. Die soziale Herkunft wirkt sich demnach selbst nach dem erfolgreichen Bildungsaufstieg noch auf die weitere Berufsbiografie aus.

Literatur

- Alheit, Peter (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie. Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Weinheim und München: Juventa, S. 159–172.
- Bartz, Olaf (2007): Expansion und Umbau. Hochschulreformen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1964 und 1977. In: Die Hochschule, H. 2, 2007, S. 154–165.
- Beck, Ulrich (1988/2012): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 21. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bodensteiner, Paula/Kraus, Josef (Hrsg.) (2016): Akademikerschwemme versus Fachkräftemangel. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93–129.
- Briedis, Kolja/Klüver, Saskia/Trommer, Maximilian (2016): Zwischen Etablierung, Stabilisierung und Aufstieg: Berufliche Entwicklung der Hochschulabsolvent(inn)en 2009. Zweite Befragung des Prüfungsjahrgangs 2009 fünf Jahre nach dem Abschluss. In: Forum Hochschule, H. 4, 2016.
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Akademikerinnen und Akademiker. Nürnberg.
- Dahrendorf, Ralf (1968): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Christian Wegner Verlag.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 39–61.
- DGB (2014): Unterwertige Beschäftigung – Beleuchtung eines am Arbeitsmarkt vernachlässigten Problems. Arbeitsmarkt aktuell Nr. 02/2014. Berlin.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Engels, Uta (2004): Studienabbruch als biographische Arbeit? Eine biographietheoretische Untersuchung im Fach Sport/Sportwissenschaften. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Euler, Dieter/Severing, Eckart (2017): Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Fabian, Gregor/Hillmann, Julika/Trennt, Fabian/Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. In: Forum Hochschule, H. 1, 2016.
- Fürst-Pfeifer, Gabriele (2013): Biographie und (un)bewusste Berufswahlmotive von Psychotherapeuten: Psychoanalytiker und Systemische Familientherapeuten erzählen aus ihrem Leben. Psychotherapiewissenschaft in Forschung, Profession und Kultur. Band 4. Münster/New York: Waxmann.
- Heyer, Robert (2016): Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, S. 1–29.
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 143–161.
- Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Matthes, Stephanie (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn: BIBB.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Müller, Walter/Pollack, Reinhard (2016): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an deutschen Universitäten? In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main: Campus.
- Schlegelmilch, Cordia (1987): Taxifahrer Dr. phil. Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarktes. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt: soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Schramm, Michael/Beck, Stefan (2010): Dokumentation des Scientific Use Files „HIS-Absolventenpanel 2001“. Datenschutzbeschreibung und Codebuch. HIS: SUF-Dokumentation.
- Schultz, Tanjev/Hurrelmann, Klaus (2013): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Jg. 12, H. 3, S. 283–293.
- Soremski, Regina (2019): Bildung – Institution – Lebenswelt: Eine biografische Studie zu institutioneller Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2019): Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen, vorläufige Ergebnisse, Wintersemester 2018/19. www.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfangerquote/ (Abfrage: 04.06.2019).
- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Wensierski von, Hans-Jürgen/Langfeld, Andreas/Puchert, Lea (2015): Bildungsziel Ingenieurin. Biographien und Studienfachorientierungen von Ingenieurstudentinnen – eine qualitative Studie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Woisch, Andreas/Mentges, Hanna/Schoger, Laura (2019): Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018. In: DZHW Brief, H. 5, 2019.

Verzeichnis der Autor*innen

Laura Berndt ist seit 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Hochschul- und Wissenschaftsbüro der Stadt Dortmund und war zuvor am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) tätig. Sie hat sich dort in verschiedenen Projekten insbesondere mit dem Studium ohne Abitur und der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung befasst.

Nadine Bernhard, Dr., ist seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrbereich der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft der Humboldt Universität zu Berlin. Davor hat sie am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und an der Freien Universität Berlin promoviert. Arbeitsschwerpunkte: International vergleichende Bildungsforschung, Soziale Ungleichheitsforschung, Differenz und Diversity, Institutioneller Wandel, Hochschulforschung mit Fokus auf Lebenslanges Lernen, nicht-traditionelle Studierende, Durchlässigkeit und Übergänge, Qualitative Forschungsmethoden

Arne Böker, Dr., ist seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Er war zuvor am Institut für Sozialwissenschaften an der Universität Hildesheim und am Arbeitsbereich Makrosoziologie an der Leibniz Universität Hannover tätig. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Hochschul- und Ungleichheitsforschung sowie qualitative Methoden der Sozialforschung.

Alina Brehm, M. A. studierte in Frankfurt Soziologie und Erziehungswissenschaften und ist seit 2018 Universitätsassistentin an der Universität Wien im Arbeitsbereich Bildung, Biographie und Gesellschaft. Sie promoviert zur biographischen Genese affektiver Haltungen als Potentiale für politische Handlungen. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Methoden der Sozialforschung (insbesondere Tiefenhermeneutik und Biographieforschung), psychoanalytische Sozialpsychologie, Nachwirkungen des Nationalsozialismus, Erkenntniskritik, politische Sozialisation

Helmut Bremer, Prof. Dr., besetzt seit 2009 eine Professur Erwachsenenbildung/ Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen. Nach Tätigkeiten an der Universität Hannover und der WWU Münster vertrat er zuvor Professuren für Religionssoziologie an der Universität Leipzig und Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: (Politische) Erwachsenenbildung; Bildung und soziale Ungleichheit; Studierendenforschung; Habitus, Lernen und Sozialisation; Milieu- und Habitusanalyse.

Eva-Maria Danzeglocke, M. A., Bildungswissenschaftlerin, war am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in den Projekten „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung: Wissenschaftliche Begleitung“, „Noten & Quoten – der Zulassungsprozess zum Hochschulstudium auf Grundlage der beruflichen Qualifikation“ und der Evaluation des „Bund-Länder-Wettbewerbs: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, der beruflichen Orientierung und wissenschaftlichen Weiterbildung.

Bettina Dausien, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist seit 2009 Professorin für Pädagogik der Lebensalter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Nach ihrer Habilitation an der Universität Bielefeld hat sie die Professur Theorie der Sozialisation und Erziehung an der Universität der Bundeswehr München vertreten und war Professorin für Empirische Bildungsforschung an der Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Biographieforschung, Bildung und Sozialisation im Lebenslauf, Geschlechterforschung, Erwachsenenbildung, Interpretative Forschungsmethoden; aktuelles Forschungsthema: Studierenerfahrungen und Studierendenbiographien.

Sebastian Dippelhofer, PD Dr., ist seit 2009 Mitarbeiter an der Universität Gießen. Nach Mitarbeit in der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz sowie an der PH Freiburg war er an der Universität Gießen Assistent in der Empirischen Bildungsforschung. Neben seiner aktuellen Arbeit im standortübergreifenden Projekt „Evaluation Praxissemester“, hat er dort mehrere Semester die Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. empirische Unterrichtsforschung vertreten. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Hochschulforschung, Lehramtsstudierende, politisch-demokratische Bildung, Inklusion, Bibliotheken.

Julia Elven, Dr. phil., ist seit 2020 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Sie forschte an den Universitäten Marburg und Augsburg und wurde an der Universität zu Köln mit dem Thema ‚Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis‘ promoviert. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-, Laufbahn- und Organisationsforschung, soziale Ungleichheit, sozialer Wandel, Praxistheorien.

Melinda Erdmann arbeitet seit 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am WZB im Projekt „Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur“ (ZuBAB). Von 2015 bis 2018 unterstützte sie das Verbundprojekt „Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) an der Universität Potsdam. Im

September 2020 schloss sie ihre Promotion mit der Dissertation „Von der Studienaufnahme bis zum Studienabbruch. Die zeitliche Veränderung des studentischen Frames in der Studieneingangsphase und ihre Wirkung auf den Studienverbleib“ ab. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind die empirische Bildungs- und Hochschulforschung, soziale Ungleichheit sowie quantitative und experimentelle Methoden.

Walburga Katharina Freitag, Dr. phil., ist seit 2005 Mitarbeiterin des DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, wissenschaftliche Weiterbildung und das lebenslange Lernen. Sie befasst sich gegenwärtig mit Ordnungs-, Gestaltungs- und Lösungspotenzialen von Hochschulzertifikaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Sabine Freudhofmayer, B.A. M.A., ist seit 2017 Universitätsassistentin (Prae Doc) am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Sie arbeitet derzeit an einer Promotion im Bereich Bildungswissenschaft zu *Erfahrungen von Studierenden im Kontext der Ökonomisierung von Hochschulbildung. Biographische und kollektive Rekonstruktionen* (Arbeitstitel). Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, Schulpädagogik mit Fokus auf Anerkennung und Leistungsbeurteilung in der Schule, Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung und Biographieforschung.

Angela Graf, PD.Dr., leitet seit 2020 ein Forschungsprojekt am Bayerischen Forschungsinstitut für digitale Transformation – bidt. Nach ihrer Promotion an der TU Darmstadt arbeitete sie mehrere Jahre am Lehrstuhl für Wissenschaftssoziologie an der TU München, an der sie seit 2020 als Privatdozentin tätig ist. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung; Organisationsforschung, v. a. digitale Transformation; Strategieforschung; Macht- und Herrschaftsverhältnisse; Eliteforschung; soziale Ungleichheit.

Michael Grüttner, M.Sc., studierte Sozialökonomie bzw. Sozialökonomik mit soziologischem Schwerpunkt an den Universitäten Hamburg und Erlangen-Nürnberg. Er hat am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sowie im Nationalen Bildungspanel (NEPS) gearbeitet. Seit Herbst 2015 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover. Dort leitete er zuletzt das Projekt Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen (WeGe).

Kerstin Heil ist seit 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Hannover tätig. Berufliche Stationen führten sie vorab an die Medizinische Hochschule Hannover, die Pädagogische Hochschule Heidelberg und an die

Universität Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Habitus- und Milieuforschung.

Thomas Höhne, Prof. Dr., hat seit 2012 eine Professur für allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt politische, gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen von Bildung und Erziehung inne. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ökonomisierung und politische Ökonomie der Bildung, Bildungsmedienforschung (besond. Schulbücher, digitale Medien), Bildungspolitik, Diskursanalyse. Aktuelles DFG-Forschungsprojekt: „Bildungsmedien 4.0? Eine Analyse zu den Veränderungen von Produktion und Vermittlungswissen im Feld der Bildungsmedien“

Katja Klebig, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sozialstrukturanalyse der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Der Artikel entstand im Rahmen des Dissertationsprojektes Studierendenmilieus und fachkulturelle Passung. Neben bildungssoziologischen Themen beschäftigt sie sich mit sozialer Ungleichheit, Milieuforschung, Habitusanalyse und qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung.

Andrea Lange-Vester, Dr. phil., ist seit 2014 Mitarbeiterin der Hochschule Hannover. Sie war zuvor viele Jahre am Institut für Politische Wissenschaft der Leibniz Universität Hannover tätig und hat anschließend Professuren an der Universität der Bundeswehr München, der TU Darmstadt sowie der Universität Paderborn und der HAWK Hildesheim vertreten. Arbeitsschwerpunkte: Habitus- und Milieuforschung, Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Biographie- und Sozialisationsforschung und qualitative Methoden der Sozialforschung.

Klarissa Lueg, Prof. Dr. phil. habil., ist Soziologin an der Universität Süddänemark. Forschungsschwerpunkte: Hochschule, Internationalisierung, Organisation, Feldforschung, Exklusion und Inklusion. Zahlreiche Beiträge hierzu u. a. in *Academy of Management*, *Learning and Education*, *Race, Gender & Class*, *Studies in Higher Education*, *Innovation*, uvm. Leitete bis Ende 2020 das *Journal Communication and Language at Work*, sowie das *International Center for Narratological Studies*. Aktuelles Handbuch: *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*. Herausgeberin der transdisziplinären Zeitschrift *Culture, Practice & Europeanization*.

Sylvi Mauermeister ist seit 2019 Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Promovendin an der Universität Potsdam. Zuvor war sie als Mitarbeiterin am INCHER Kassel und dem KfBH der TU Dresden tätig und hat anschließend viele Jahre den Bereich Hochschulstudien an der Universität Potsdam geleitet.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, Organisations- und Bildungssoziologie, Ungleichheitsforschung und quantitative Methoden der Sozialforschung.

Natalie Pape, Dr., ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Sie war zuvor viele Jahre an der Universität Duisburg-Essen tätig – zunächst als Lehrkraft für besondere Aufgaben und dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin im Forschungsprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). Arbeitsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuspezifität von Schriftsprache, Professionsforschung und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Flora Petrik, M. A., ist seit 2020 akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Kollegiatin im DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘. Zuvor forschte sie an der Universität Wien zu Studienverläufen und -erfahrungen in der Bildungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit in Schule und Hochschule, Habitus-transformation, Übergänge im Lebenslauf sowie wissenschaftstheoretische und methodologische Fragestellungen.

Olaf Ratzlaff ist seit 2019 Referent für Studium und Lehre im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg. Zuvor war er langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam im Bereich Hochschulstudien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Methoden der empirischen Sozialforschung, Hochschulforschung, Studienverlaufsstatistik, (Studierenden-) Biographieforschung.

Max Reinhardt, Dr., war von Februar 2017 bis März 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Servicezentrum Lehre der Hochschule Hannover und für die Begleitforschung im Projekt MyStudy mit dem Schwerpunkt Habitussensibilisierung zuständig. Er war zuvor Projektkoordinator und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Offene Kompetenzregion Westpfalz der Hochschule Kaiserslautern. Seine Dissertation ist eine Habitus-Feld-Studie über SPD-Strömungen und Biografien von SPD-Politiker*innen zweier Generationen. Arbeitsschwerpunkte: Habitus, Milieus und soziale Ungleichheit im Hochschulsystem und im politischen Feld; habitussensible und kompetenzorientierte Lehr-/Lernarrangements und Digitalisierung im Studium.

Martin Schmidt, Diplom-Sozialwissenschaftler, ist seit 2012 Mitarbeiter der Hochschule Hannover und promoviert z. Zt. an der Universität Duisburg-Essen. Er arbeitete als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Vechta und

leitete das BMBF-Projekt MyStudy an der Hochschule Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Habitus- und Milieuforschung, Habitussensibilität und Studienberatung.

Heidrun Schneider, Diplom Sozialwissenschaftlerin, arbeitet seit 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin, seit 2011 auch als Projektleiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Berufsbegleitend promoviert sie zum Thema „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild in der Informatik“ an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung, quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Stefanie Schröder, M. A., studierte Politikwissenschaft, Soziologie und Geschichte an der WWU Münster und war von 2012 bis März 2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, zuletzt im Projekt „Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen“. Seit April 2021 ist sie Fachkoordinatorin im Synergiecluster Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulallianz RuhrValley und Mitarbeiterin der Hochschule Bochum. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, alternative Hochschulzugangswegen und innovative Studienformate.

Isabel Steinhardt, Dr., ist seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Hochschulforschung am Institut für Soziologie der Universität Kassel. Von 2005 bis 2013 war sie an diversen Forschungsprojekten im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre der Universität Frankfurt angestellt und von 2013 bis 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt „Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierung und Evaluation“ beschäftigt, das sie mit eingeworben hat. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung und Bildungssoziologie mit Fokus auf Digitalisierung, Digitalität und Qualität von Studium und Lehre, Praxistheorie, Open Science sowie bibliometrische und qualitative Methodenentwicklung.

Dominik Wagner-Diehl, Dr., ist seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Biographieforschung, Familienforschung, Armut und Sozialstaat, Bildung und soziale Ungleichheit.