

Arbeitspapier **292**

292

Rico Rokitte
**Begabtenförderung und
Bildungserfolg**

Arbeitspapier Nr. 292

Rico Rokitte

Begabtenförderung und Bildungserfolg

**Die Böckler-Aktion-Bildung (BAB) der Hans-Böckler-Stiftung
als Chance und alternative soziale Realität in der Begabtenförderung**

Rokitte, Rico, Doktorand am Lehrstuhl für Sozialwissenschaftliche Stadtforschung der Bauhaus-Universität Weimar. Seit 2008 Lehrbeauftragter an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der HTWK Leipzig und an der Universität Leipzig. Er forscht und arbeitet u.a. zu den Schwerpunkten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Studierende mit Migrationshintergrund, Bildungsaufstieg und Stadtentwicklung. 2012 publizierte er u.a. mit Karsten König am Institut für Hochschulforschung der Universität Halle-Wittenberg (HoF) einen Hochschulband zu Wissenschaft mit Migrationshintergrund

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-144
Fax (02 11) 77 78-144
E-Mail: Uwe-Dieter-Steppuhn@boeckler.de

Redaktion: Uwe-Dieter Stepphun, Leiter der Abt. Studienförderung

Produktion: Der Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, September 2013

€ 12,00

Kurzfassung

Mit der im Oktober 2007 gestarteten Böckler-Aktion Bildung (BAB) hat die Hans-Böckler-Stiftung für studierwillige Schulabgängerinnen und -abgänger aus bildungsfernen Elternhäusern und/oder mit Zuwanderungsgeschichte und einer oft schwierigen finanziellen oder sozialen Lage ein eigenes Auswahlverfahren ins Leben gerufen. Die Intention der Stiftung war es, die soziale Diversität der Stipendiatinnen- und Stipendiatenschaft nachhaltig zu erhöhen. Zielgruppe des BAB-Verfahrens sind Schülerinnen und Schüler, die für ein Studium qualifiziert sind, aber häufig vor der finanziellen Belastung zurück schrecken. Zum Zeitpunkt der letzten Vollerhebung 2011 haben über 700 Stipendiatinnen und Stipendiaten das BAB-Auswahlverfahren mit einem positiven Ergebnis absolviert und befinden sich im Hochschulstudium, einige haben zu diesem Zeitpunkt bereits ihren ersten oder zweiten Hochschulabschluss erworben. Angesichts dieser veränderten Rahmenbedingungen entstand 2010 für die spezifische Begleitung und Förderung der Stipendiatinnen und Stipendiaten das Projekt „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“, das mit speziellen Bildungs- und Beratungsangeboten den Studienerfolg der Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Zuwanderungsgeschichte und ohne familiäre Hochschulerfahrung unterstützen soll. Ein nachhaltiges Förderungskonzept von Studierenden mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Elternhäusern erfordert eine solide Daten- und Informationslage sowie einen darüber hinausgehenden Wissenstransfer. Die vorliegende Expertise betrachtet qualitativ die spezifischen Erfolgsfaktoren der Stipendiatinnen und Stipendiaten im Kontext des BAB-Programms sowie des Projekts Chancengleichheit und macht diese für die systematische Begabtenförderung nutzbar.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	3
Einleitung.....	7
1 Begabtenförderung und soziale Dimension.....	9
2 Befunde und Interpretationen.....	15
2.1 Die persönlichen Daten.....	17
2.2 Der familiäre Hintergrund.....	19
2.3 Schullaufbahn und Schulbildung.....	21
2.4 Zwischen Schule und Hochschule.....	24
2.5 Hochschulwahl und Studieninteresse.....	25
2.6 Studienbewältigung und Studienerfolg.....	28
2.7 Erwerbstätigkeit und Studium.....	33
2.8 Diskriminierungserfahrungen nach Geschlecht und Herkunft.....	34
2.9 Engagement und Beteiligung.....	35
2.10 Stipendium und Stiftungsleben.....	38
3 Gesamtbild und Folgerungen.....	43
Literatur.....	47
Anhang.....	51
Anhang 1: Interviewleitfaden für die Stipendiatinnengespräche.....	51
Über die Hans-Böckler-Stiftung.....	53

Einleitung

Die Rekrutierung „neuer“ Studierendengruppen gewinnt in Zeiten einer wettbewerbsorientierten deutschen Hochschulentwicklung, neben der Auseinandersetzung mit „altbekannten“ Problemen wie z.B. einer niedrigen Studienerfolgsrate, an steigender Aufmerksamkeit. Bisher vernachlässigte potentielle Studierendengruppen wie Migrantinnen und Migranten, Bildungsausländerinnen und -ausländer oder Studierende aus nicht-akademischen Familien rücken damit verstärkt in das Blickfeld von Bildungspolitikerinnen und -politikern und Hochschulen. Um diese Gruppen auf ihrem universitären Weg zu begleiten bzw. sie überhaupt für ein Hochschulstudium zu gewinnen, gilt es Maßnahmen zu entwickeln, die die gesamte Bildungsprozesskette in den Blick nehmen. Eines der deutlichsten Hindernisse für diese „soziale Öffnung“ der Hochschulen ist die geringe Ausstattung von diesen Studierendengruppen mit ausreichenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Aufstiegsressourcen.

Auf einen der wesentlichen Wirkzusammenhänge von finanziellen Ressourcen und Bildungsmotivation bzw. Bildungserfolg wurde in zahlreichen Studien und Publikationen bereits hingewiesen und regelmäßig die „soziale Öffnung“ der deutschen Begabtenförderwerke eingefordert.¹ Wie wenig die Begabtenförderwerke und Studienstiftungen eine sozial-offene Bildungsförderung leisten können und wollen, wird mit einem Blick auf das soziale Profil der Gesamtheit der bisherigen Stipendiatinnen und Stipendiaten deutlich. Die auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) 2009 erfassten Daten ergeben ein eindrückliches Bild: Die (meist) deutschen Studierenden aus akademischen Elternhäusern dominieren mit 72 % die Gruppe der Stipendienempfängerinnen und -empfänger. Gleichzeitig kommen lediglich 3 % aus Familien, in denen höchstens ein Facharbeiter-Abschluss vorhanden ist.² Um die politische und wissenschaftliche Relevanz dieser Daten kritisch einordnen zu können, muss hier auch die starke Differenzierung zwischen den Begabtenförderwerken Beachtung finden: Ohne Stiftungen mit einer traditionell stärkeren Förderung von „Arbeiterkindern“ wie die Friedrich-Ebert- oder die Hans-Böckler-Stiftung würden die Ergebnisse von 2009 eine noch deutlichere Sprache herkunftsbedingter sozialer Disparität sprechen.

Das BMBF reagierte darauf und stellte finanzielle Mittel zur Ausweitung von Fördermöglichkeiten für die Begabtenförderwerke zur Verfügung. Die Hans-Böckler-Stiftung nutzt diese für die Erweiterung und Ergänzung ihres Förderprofils und rief im Jahr 2007 die Böckler-Aktion-Bildung (BAB) ins Leben, mit der eine vollständig neue Zielgruppe verstärkt in den Genuss eines Stipendiums kommen sollte: Im Gegensatz zu den anderen Bewerbungsverfahren auf Vorschlagsbasis können sich (Fach-)Abiturientinnen und Abiturienten selber bei der Stiftung bewerben. Voraussetzung für die Bewerbung ist, dass sie Anspruch auf den BAföG-Höchstsatz haben. Damit richtet

1 Vgl. u.a. Büchler 2012, Rokitte 2012, Bargel 2010.

2 Vgl. Middendorf et al. 2009.

sich das Stipendienprogramm explizit an Schülerinnen und Schüler, die ein Studium planen, aber bisher vor der finanziellen Belastung, die auch eine BAföG-Förderung nach sich zieht zurückschrecken. Angesichts der veränderten Zusammensetzung der Stipendiatinnen und Stipendiaten, die das neue Stipendienprogramm mit sich brachte entstand 2010 das Projekt „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“, in dessen Rahmen spezielle Angebote zur Beratung und Begleitung fehlende Ressourcen zum erfolgreichen Studienerfolg kompensieren sollten. Im Kontext dieser beiden Programme ist die vorliegende Studie als qualitativer zweiter Schritt nach der 2011 durchgeführten Vollerhebung zur sozialen Zusammensetzung der Stipendiatinnen- und Stipendiatenschaft einzuordnen.

Ein nachhaltiges Förderungskonzept von Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund erfordert eine solide Daten- und Informationslage sowie einen darüber hinausgehenden, spezifischen Wissenstransfer. Die vorliegende Studie fragt im Kontext der beiden oben beschriebenen Maßnahmen und anknüpfend an quantitative Studien zu Bildungsaufstieg und Migrationshintergrund nach spezifischen Erfolgsfaktoren der Stipendiatinnen und Stipendiaten, um diese für eine künftige systematische Begabtenförderung nutzbar zu machen. Gleichzeitig dienen die qualitativen Daten auch dazu, die Wirksamkeit der beiden Programme zu evaluieren.

1 Begabtenförderung und soziale Dimension

„Aber BAB ist halt ne gute Möglichkeit, wirklich für Menschen die, ja, die, mit Migrationshintergrund oder aus, aus, ja tatsächlich Arbeiterfamilien, ehm, um das Studium zu finanzieren und einfach neue Möglichkeiten zu schaffen, und deswegen bin ich da auch ganz froh drüber, das es das BAB-Verfahren seit jetzt ein paar Jahren gibt.“ (Eine interviewte Stipendiatin 2012)

Mit dem Begriff „Aufstiegsangst“ betitelte im Oktober 2012 eine Studie der Vodafone-Stiftung junge Erwachsene, die trotz Hochschulzugangsberechtigung den Hochschulen letztendlich fernbleiben.³ Nach dem Autor der Studie, nehmen trotz der sogenannten Bildungsexpansion seit Mitte der 1970er Jahre weiterhin nur wenige „Arbeiterkinder“ ein Studium auf – auch wenn sie das Abitur erfolgreich abgelegt haben. Für sie, so ein Ergebnis der Erhebung, fällt die Entscheidung zwischen Hochschulstudium oder Berufsausbildung erst in der Phase des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung und damit deutlich später und ungleich häufiger zuungunsten eines Studiums aus, als bei Schülerinnen und Schüler aus akademischen Familien.⁴

Vor diesem Hintergrund und der schon umfangreich festgestellten Problematik der sozialen Ungleichheit im Studium hat bereits im Jahr 2007 die Hans-Böckler-Stiftung (HBS) ein eigenes Auswahlverfahren für studierwillige Schulabgängerinnen und -abgänger aus bildungsfernen Elternhäusern und/oder mit Zuwanderungsgeschichte etabliert, die aufgrund einer oft schwierigen finanziellen und sozialen Lage überdurchschnittlich häufig vor der konkreten Studienaufnahme zurückschrecken. Mit der Böckler-Aktion-Bildung (BAB) entstand damit ein Aufnahmeweg, mit der einzigen Voraussetzung eines vollen BAFöG-Anspruchs der Bewerberinnen und Bewerber, über diesen schon vor der Aufnahme des Hochschulstudiums eine Förderzusage getroffen wird. Zum Zeitpunkt der Vollerhebung 2011 haben über 700 Stipendiatinnen und Stipendiaten das Auswahlverfahren mit einem positiven Ergebnis absolviert und befinden sich im Hochschulstudium, einige haben zu diesem Zeitpunkt bereits ihren ersten oder zweiten Hochschulabschluss erworben. Die HBS verfolgt mit dem BAB-Programm das langfristige Ziel, besonders Studierende aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu unterstützen und sie auf ihrem Bildungsweg zu begleiten – und kann dabei auch unabhängig von BAB bereits auf mehrere Jahrzehnte erfolgreicher Bildungsinklusion zurückblicken. Die Vollerhebung ergab, dass schon 2011 ein Drittel der HBS-Stipendiatinnen und -Stipendiaten einer niedrigen sozialen Herkunftsgruppe zuzuordnen waren, wie die nachfolgende Übersicht verdeutlicht:

3 Vgl. Schindler 2012.

4 Vgl. Schindler 2012: S.5ff.

Tabelle 1: Soziale Herkunftsgruppen, Vergleich

	Hans-Böckler-Stiftung	Alle Förderwerke	19. Sozialerhebung
niedrig	29,7 %	9,0 %	15,0 %
mittel	32,6 %	19,0 %	26,0 %
gehoben	19,7 %	21,0 %	24,0 %
hoch	18,0 %	51,0 %	35,0 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %

Quelle: Alle Förderwerke (Stipendiatinnen und Stipendiaten in der Studienförderung aller Förderwerke): Middendorff et al 2009: 29; 19. Sozialerhebung (Alle Studierenden im Erststudium): Isserstedt et al. 2010: 129. Hans-Böckler-Stiftung: Dusdal et al. 2012.

In dem Kreis der BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten ist die Herkunftsgruppe „niedrig“ (38,4 %) und „mittel“ (31,7 %) noch stärker vertreten als in der übrigen Stipendiatenschaft der Stiftung. Damit wird die Einzigartigkeit dieses Programms innerhalb der Stiftung und insbesondere im Vergleich zu der Gesamtheit der deutschen Förderwerke deutlich. Gleichzeitig verdient in der Betrachtung der Zusammensetzung der HBS-Stipendiatinnen und Stipendiaten ein weiterer herkunftsbedingter Faktor eine eigene Beachtung: der Migrationshintergrund. Rund ein Viertel der Gesamtgruppe ist nicht in Deutschland geboren bzw. hat ein oder zwei zugewanderte Elternteile. Den darin größten Anteil nimmt die Gruppe der in Deutschland geborenen Studierenden ein und diese können in den meisten Fällen (62 %) auf eine bilinguale Erziehung verweisen.⁵ Betrachtet man die Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund vor dem Hintergrund der sozialen Herkunftsgruppen wird eine Differenzierung deutlich: Sie ordnen sich häufiger der Herkunftsgruppe „niedrig“ zu, als Stipendiatinnen und Stipendiaten ohne Migrationshintergrund. Besonders Stipendiatinnen und Stipendiaten, die selbst zugewandert sind (57,1 %) oder bei denen dies beide Elternteile betrifft (56,7 %) sind darin vertreten und haben gleichzeitig nur sehr selten einen Elternteil mit Hochschulabschluss (21,3 % vs. 50,8 % bei denen nur ein Elternteil zugewandert ist). Von den BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten hatten 2011 sogar 50 % einen Migrationshintergrund:

⁵ Zu erwähnen ist, dass hier als häufigste Sprache English (20,4 %) angegeben wurde, dicht gefolgt von Russisch (18,5 %) und Türkisch (12,8 %) (Vgl. Dusdal et al. 2012: S.134).

Tabelle 2: Migrationshintergrund der Stipendiatinnen und Stipendiaten der HBS

	deutsche Staats- angehörigkeit	andere Staats- angehörigkeit	doppelte Staats- angehörigkeit	Gesamt
kein Migrations- hintergrund	617 (74 %)	0	2 (0,2 %)	619 (74,2 %)
selbst nicht in Deutsch- land geboren	40 (4,7 %)	24 (2,8 %)	7 (0,8 %)	71 (8,4 %)
ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	47 (5,6 %)	0	16 (1,9 %)	63 (7,5 %)
beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	55 (6,5 %)	28 (3,3 %)	7 (0,8 %)	90 (10,7 %)
Gesamt	759 (90 %)	52 (6,2 %)	32 (3,8 %)	843 (100 %)

Quelle: Dusdal et al. 2012. S.134.

Auf Basis des kurzen Überblicks ist zweifellos der strukturell erfolgreiche Ausbau des HBS-Förderprofils für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger zu erkennen und wegweisend in der Debatte um die Bildungsintegration von Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund. Weniger eindeutig kann dagegen aus den quantitativen Daten die Frage nach den konkreten Wirkzusammenhängen und Erfolgsaussichten der intendierten sozial-kompensatorischen Maßnahmen durch die Begleitung der Stipendiatinnen und Stipendiaten im Rahmen des Projekts „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ beantwortet werden. Schon in den Expertisen von Bargel, Büchler oder Rokitte ist eine Sammlung spezifischer Empfehlungen zum Aufbau von Fördermaßnahmen enthalten, die im Rahmen der Möglichkeiten von Begabtenförderwerken einen umfangreichen Nachteilsausgleich innerhalb eines selektiven (Hochschul-)Bildungssystems ausführlich thematisieren.⁶ Um die Studienmotivation, die Studierfähigkeit und den Studienerfolg von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger zu verbessern, muss demnach einem breiten Spektrum an sozialen, kulturellen und ökonomischen Problemlagen Rechnung getragen werden, deren komplexe Zusammenhänge und Mechanismen durch quantitative Forschung allein unberührt bleiben. Es ist bisher keineswegs klar, wie genau die Maßnahmen der HBS auf die Pfade und Problemlagen der geförderten Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger wirken und vergleichsweise viele signifikante Erfolgsfaktoren sind nicht erkennbar. In selektiver, protokollarischer Kürze wären das u.a.:

1. Die bisherigen Befunde belegen die unzureichende Ausstattung vieler Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger mit ökonomischen Ressourcen und den direkten Zusammenhang mit einer möglichen Studienentscheidung. Durch die bereits frühzeitige Förderzusage des BAB-Programms wird die Sicherheit des Hochschulbesuchs maßgeblich verbessert und es gilt zu klären, welche zusätzlichen Hemmnisse

⁶ vgl. Bargel 2010: S.34ff, Büchler 2012: S.47ff und Rokitte 2012: S.37ff.

aufgetreten sind und wo es zu Veränderungen (Studienmotive, Hochschulwahl und Fachbelegung) gekommen ist.

2. Es sind starke Anzeichen dafür vorhanden, dass sich eine herkunftsbezogene Ungleichheit als habituell bedingte Unsicherheit im Studium äußert und mit einem Fremdheitsgefühl von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern an ihren Hochschulen zusammenhängt sowie Einfluss auf die Studienleistung und den Hochschulverbleib hat. Die BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten gaben 2011 mehrheitlich an, eine positive Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Hochschulrolle und Studienleistungen zu treffen.⁷ Die Frage nach den individuellen Schlüsselsituationen, wirksamen Unterstützungsleistungen und einer Entwicklung innerhalb der jeweiligen Studienphasen ist hier nachgelagert zu stellen.
3. Bislang spricht viel dafür, dass Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger häufiger auf ein weiterführendes Masterstudium verzichten, im Studienverlauf seltener die Möglichkeit zu einem Auslandsstudium nutzen und von größeren Unsicherheiten im Übergang in das Berufsleben betroffen sind als Studierende aus akademischen Familien. Welche Maßnahmen und Angebote der HBS wirken dem erfolgreich entgegen und welche Wechselwirkungen bestehen zwischen Identifikation, Identität und Studienverlauf?

In diesem Sinne liegt der Schwerpunkt der nachfolgenden Untersuchung darauf, der Diversität der anzusprechenden Zielgruppe Rechnung zu tragen und die Faktoren und das Zusammenspiel zwischen erfolgreicher Bildungsbewältigung und der Begabtenförderung durch die HBS in den Fokus zu rücken. Allein damit kann das große Wissensdefizit im Bereich der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger (mit Migrationshintergrund) und erfolgreicher Begabtenförderung zwar nicht aufgehoben werden, aber zumindest eine weitere Annäherung an die Ziele von mehr Chancengleichheit in der Begabtenförderung erfolgen.

(Kurzer) Exkurs zur Begriffsklärung

Wer verbirgt sich hinter den unterschiedlichen Herkunftsgruppen und wer sind die Schülerinnen und Schüler und Studierenden aus nicht-akademischen Familien, die Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger und „Arbeiterkinder“ sowie Menschen mit Migrationshintergrund eigentlich?

Auch bei Begriffen, die mit dem (durchaus gebräuchlichen) Sprachgebrauch einem hohen Verständnisgrad unterliegen, lohnt es sich diese genauer in den Blick zu nehmen. Häufig wird in wissenschaftlichen Publikationen zu Bildung und sozialer Ungleichheit von „Arbeiterkindern“ an Hochschulen und Universitäten gesprochen und diese vereinfacht einer niedrigen sozialen Herkunftsgruppe zugeordnet. Dabei scheint eine Differenzierung angebracht, wenn beachtet wird das Arbeiterinnen und Arbeiter und

⁷ Vgl. Dusdal et al. 2012: S.138ff.

Angestellte nur sehr ungenau über Einkommen oder Herkunftsmilieu gekennzeichnet werden können. In der vorliegenden Studie verwende ich den Begriff „Arbeiterkinder“ synonym zu Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern und Studierenden bzw. Schülerinnen und Schülern aus nicht-akademischen Elternhäusern und klassifiziere damit den Bildungsstatus der Eltern als hochschulfern. In der Regel steht diesem Begriff ein „akademisches Elternhaus“ gegenüber, in dem mindestens ein Elternteil eine Universität, Fachhochschule oder gleichgestellte Einrichtung besucht hat.⁸ Mit dem Etikett Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger ist meiner Auffassung nach, eine sprachlich werturteilsfreihere Klassifizierung möglich – und wird von mir bevorzugt eingesetzt. Ich erachte es als notwendig, Begriffe wie „Arbeiterkind“ oder nachfolgend „Gastarbeiter“ immer nur pointiert und in Anführungszeichen zu verwenden, um die mit ihnen verbundene sprachliche Stigmatisierung auf ein Minimum zu reduzieren.

Einer zusätzlichen Beachtung im Rahmen der vorliegenden Studie bedarf der Aspekt, der nicht anerkannten akademischen Abschlüsse von Elternteilen, die diese in der DDR oder im nicht-europäischen Ausland erworben haben. Für die von mir befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten verwende ich hier ebenfalls den Begriff der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger, da für sie nachweisbar die gleichen Probleme einer niedrigen sozialen Herkunft wie ein geringer ökonomischer Status der Eltern oder eine wenig ausgeprägte Bildungsselbstverständlichkeit (als Bestandteil des familiären Habitus) gelten. Die Eltern (mit Hochschulerfahrung) der Stipendiatinnen und Stipendiaten verfügen aufgrund des sehr lange zurückliegenden Hochschulbesuchs (meist über 30 Jahre) und der für sie seit der deutschen Wiedervereinigung stark prägenden schwierigen Berufsaussichten und Arbeitslosigkeit nur über eine geringe akademische Kultur und ökonomische Ausstattung.

Bei dem Begriff der Studierenden mit Migrationshintergrund handelt es sich um eine deutlich uneindeutigere Kategorie. Über lange Zeit wurden Migrantinnen und Migranten nicht nur in der Hochschulforschung, sondern in allen statistischen Quellen als Ausländerinnen (ohne dt. Staatsangehörigkeit) erfasst. Dieser Begriff kann dem Phänomen der Migration nicht gerecht werden, weil er Menschen mit Migrationserfahrung, die die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben oder durch Geburt besitzen, nicht berücksichtigt. Nach der Kritik an der ausschließlichen Erfassung der Migrantinnen und Migranten auf der Grundlage ihrer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit wurde 2005 im Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes das erste Mal die eigene Migrationserfahrung sowie die der Elterngenerationen erfasst. Neben Ausländerinnen und Ausländern werden jetzt auch eingebürgerte Ausländerinnen und Ausländer und Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie deren Kinder statistisch erfasst. Dass damit der Status des Migrationshintergrundes sehr großzügig vergeben wurde, habe ich an anderen Stellen bereits ausgeführt.⁹ Im Rahmen der Studie behandle ich den Migrationshintergrund als einen Faktor herkunftsbedingter Differenzierung und immer im Zusammenhang mit

8 Für umfangreiche Ausführungen zu den Begriffen ist auf Bargel 2010 oder Büchler 2012 zu verweisen.

9 Siehe unter anderem Kowalska/Rokitte 2011 oder König/Rokitte 2012.

einer Betrachtung der sozialen und kulturellen Herkunft.¹⁰

¹⁰ Zu verstehen ist dies auch als Auseinandersetzung mit dem Problem des „methodischen Nationalismus“, also einer Forschung, die nicht nur allein nach Herkunftsnationalität abgrenzt und Phänomene wie Einbürgerung, Rückwanderung, Heiratsmigration in den Blick nimmt. Der Faktor Migration wird damit nicht mehr als „Ausnahmesituation“ verstanden und erforscht.

2 Befunde und Interpretationen

Für einen über die empirischen Daten hinausgehenden Einblick in die Begabtenförderung durch das BAB-Programm der Hans-Böckler-Stiftung sind offene Leitfadeninterviews geführt worden. In diesen steht der jeweilige Bildungsverlauf zwischen Schule, Orientierungsphase und Aufnahme des Erststudiums im Fokus, um den bekannten statistischen Daten über diese Lebensphase explizit Rechnung zu tragen. Insbesondere die individuellen Erfahrungen und Erfolgsstrategien, die in den vorab geschilderten quantitativen Studien nicht sichtbar wurden, können so erforscht werden.

Zusätzlich geht es darum, durch die Interviews eine Vergleichsmöglichkeit mit weiteren qualitativen Daten zum Studium mit Migrationshintergrund und/oder Bildungsaufstieg zu erhalten: es sind dafür u.a. die Ergebnisse der Studien „Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen an deutschen Universitäten“ sowie „Studium Interkulturell“ herangezogen worden, die in der Frage nach den sozialen Aufstiegsprozessen der Nachkommen von Arbeitsmigrantinnen und -migranten besonders die Lebenswelt dieser Studierenden berücksichtigen.¹¹ Die in den Interviews gestellten Fragen sind darauf gerichtet, klassische Bereiche wie Bildungskarrieren oder Lehr- und Lernmethoden ebenso wie interkulturelle Erfahrungen nachzuzeichnen und selbst schon eine differenzierten Vergleichsmöglichkeit mit anderen Studierendengruppen zu schaffen.

Aufgrund der Rahmenbedingungen der Studie, als Begleitstudie zum laufenden BAB-Programm und des Projektes „Chancengleichheit“ der Hans-Böckler-Stiftung mit begrenztem Zeitumfang, sind lediglich neun Interviews durchgeführt und anschließend manuell ausgewertet worden. Auf Grundlage des offenen Leitfadens fanden alle Interviews face-to-face an den jeweiligen Wohn- oder Studienorten der Befragten statt. Der Erstkontakt wurde über eine E-Mail an alle Stipendiatinnen und Stipendiaten aus dem Förderweg BAB ermöglicht. Die Interviewten wurden nach einem Bündel von Merkmalen wie Studiengang, Alter, Förderungsdauer, Geschlecht und einem möglichen Migrationshintergrund ausgewählt. Obwohl die Studierenden weder die Fragen noch den genauen Zweck des Interviews vorher kannten, kam es zu einer relativ hohen Rückmeldequote¹² auf die offene Anfrage im BAB-Netzwerk. Alle Interviewten waren bereit detaillierte Informationen über ihren Familienhintergrund, ihren Bildungsverlauf und erlebte Hürden mitzuteilen. Daraus kann auf zwei Aspekte geschlossen werden: Einerseits existiert ein großes Bewusstsein über die Besonderheiten des BAB-Programms und der eigenen Förderung darin sowie andererseits ein Bewusstsein darüber, diese

11 Vgl. Bakshi-Hamm 2008, Vgl. Zwengel 2012.

12 Es gab 33 Rückmeldungen bei ca. 700 BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten.

Erfahrungen auch weitergeben zu wollen.¹³ Das bereits genannte Auswahlkriterium des möglichen Migrationshintergrundes ist verbunden mit der geringen, vorhandenen Datenlage nur schwierig einzulösen: Das gewählte Vorgehen, anhand des Vor- und Familiennamens der Studierenden auf einen möglichen Migrationshintergrund zu schließen, erwies sich als sehr fehleranfällig und nur begrenzt aussagefähig.¹⁴

Um möglichst eine große Bandbreite an Antworten und Perspektiven zu gewährleisten, war ein Großteil der Fragen offen formuliert. Damit sollte in der Interviewsituation den Studierenden die Chance geboten werden, als Subjekt und weniger als „Forschungsgegenstand“ zu Wort zu kommen und die Möglichkeit geschaffen werden, die eigene Lebens- und Studiensituation abzubilden. Im Vorfeld nicht unbedingt absehbar, reagieren die Befragten auf einem hohen analytischen Niveau und schon entsprechend eines künftigen wissenschaftlichen Status. Sie stellen immer wieder Zusammenhänge zwischen ihrer Situation und dem Schul- bzw. Hochschulsystem her und sind in der Lage strukturelle Rahmenbedingungen rückblickend zuzuordnen. Auch wenn die Fragen der Interviews im Schwerpunkt auf Schwierigkeiten und Hürden im deutschen Schul- und Hochschulsystem gerichtet sind, konzentrieren sich die befragten Studierenden besonders auf individuelle Lösungsansätze und Erfolgsstrategien. Hindernisse wie geschlechterspezifische Diskriminierung oder ungleiche Chancen aufgrund nicht-akademischer Familienbiographien werden als gegebene schwierige Umstände betrachtet mit denen zurechtzukommen ist und deren Bewältigung wird als Maßstab des eigenen Erfolgs dargestellt. Das offene Leitfadenterview ist daher eher geeignet Aspekte wie Durchsetzungsvermögen und Strategien zur Überwindung von ungleichen Chancen darzustellen als das mit geschlossenen Fragen oder quantitativen Methoden möglich wäre.

Weiterhin ist aus den biographischen Erzählungen das Muster erkennbar, dass Verbesserungen im Bereich der Chancengleichheit im Hochschulstudium und in der Begabtenförderung nicht nur eine Folge von politischen, institutionellen Entscheidungen sind, sondern ihnen häufig die individuellen Bemühungen und Auseinandersetzungen der „betroffenen“ Gruppen vorausgehen. Viele der befragten Studierenden streben erstmals in ihren familiären Kontexten nach dem erfolgreichen Abschluss eines Hochschulstudiums und verändern mit ihrem Studium an den Hochschulen oder ihrer Beteiligung im Förderwerk die Betrachtungsweise auf Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger mit oder ohne Migrationshintergrund. Eine Besonderheit in der Betrachtung der (bildungs-)politischen Zusammenhänge und der individuellen Erfahrungen stellt der Aspekt der Gender-Frage dar: Viele Studierende beschreiben einerseits eine

13 Dies wird noch deutlicher im individuellen gesellschaftlichen Engagement der Befragten, wo dieser Aspekt als Begründung für die eigene Teilnahme an Mentoring-Programmen, Gutachter-Gruppen usw. immer im Vordergrund steht.

14 Einen ähnlichen Zugang zur Filterung von Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen nach Migrationshintergrund wählte auch die laufende Studie der HU Berlin zur Mobilität internationaler Forscherinnen und Forscher unter Anleitung von Ayla Neusel und André Wolter. Detaillierte Ergebnisse zur Aussagegenauigkeit stehen dabei noch aus und werden erst Ende 2013 veröffentlicht.

hohe persönliche Betroffenheit durch geschlechterdiskriminierende Hochschulstrukturen, ordnen diese aber andererseits als individuell noch handhabbares gesellschaftliches Grundproblem ein. Dieser Aspekt wird in den nachfolgenden Auswertungen noch eingehender analysiert. Methodisch ist zudem immer dem Aspekt Rechnung zu tragen, dass nicht vollständig auszuschließen ist, dass die Befragten mit sozial erwünschten Antworten besonders auf förderwerkspezifische Fragen reagiert haben. An dieser Stelle konnte durch die HBS-externe Expertise jedoch eine graduell offene Interviewsituation hergestellt werden, in welcher für die Stipendiatinnen und Stipendiaten eine gesprächsprägende Unabhängigkeit gesichert blieb.

Von den neun Interviews konnte eins nicht aufgezeichnet werden. Durch die damit fehlende wortgetreue Transkription standen der Analyse primär nur Fakten und einige wenige handschriftlich notierte Zitate zu diesem Interview zur Verfügung.

2.1 Die persönlichen Daten

Wie bereits beschrieben wurden die Interviewpartnerinnen und -partner aus den Rückmeldungen auf eine Email an alle BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten ausgewählt. Insgesamt sind dabei 33 Interviewangebote entstanden, von denen 29 von weiblichen Studierenden stammten. Auffällig ist ebenso eine besonders hohe Rückmeldequote von erst kurzzeitig im BAB-Programm geförderten Studierenden: 13 der Angebote auf ein Interview stammen von Studierenden mit einem absolvierten Förderungszeitraum von unter einem Jahr. Ein regionaler Schwerpunkt bildet Berlin mit 10 positiven Rückmeldungen, weiterhin erklärten drei Stipendiatinnen und Stipendiaten an nicht-deutschen europäischen Hochschulen ihre Interviewbereitschaft.

Bei den neun ausgewählten Interviewpartnerinnen handelt es sich um acht Frauen und einen Mann, von ihnen haben drei Frauen einen Migrationshintergrund.¹⁵ Bei den „Bezugsländern“ dieser drei Stipendiatinnen handelt es sich um die Länder: Vietnam, Südkorea und Türkei. Eine Befragte war selbst als Kind zugewandert und wuchs mit ihrer Herkunftssprache in der Familie weiterhin auf, eine hat nur ein zugewandertes Elternteil und spricht dessen Herkunftssprache als Fremdsprache, die dritte Interviewte spricht als Kind von sogenannten Gastarbeitern die Herkunftssprache der Eltern als erste bzw. zweite Muttersprache. Fünf der neun Interviewten haben einen ostdeutschen Familienhintergrund. Durchschnittlich sind alle Befragten zwischen 22 und 24 Jahre alt, die einzige Person mit 29 hatte schon eine Berufsausbildung vor dem Studium abgeschlossen und studiert auf dem zweiten Bildungsweg. Alle neun Stipendiatinnen und Stipendiaten studieren zum Zeitpunkt des Interviews 2012 einen regulären Studiengang in den folgenden Fächern: Physik, Mathematik, Medizin, Politikwissenschaften, Kulturwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Soziale Arbeit, Islamische Theologie und Wirtschaftspädagogik. Drei Befragte sind zum Zeitpunkt der Erhebungsphase

¹⁵ Nach der unter 1. beschriebenen Definition.

in einen Bachelor-Studiengang, fünf in einem Master eingeschrieben gewesen. Lediglich eine Interviewpartnerin studiert in einem nicht modularisierten Studiengang.

Tabelle 3: Übersicht der Interviewdaten

1	Sachsen-Anhalt	Vietnam	Berlin	Berlin	Niedersachsen	Sachsen-Anhalt	Niedersachsen	Niedersachsen	Sachsen
2	Erzieherin	Arbeiterin	Arbeitslos	Verwaltung	Selbstständig	Laborhilfe	Schneiderin	Verkäuferin	Arbeitslos
3	Ingenieur	Arbeiter	Verkäufer	Verkäufer	Künstler	Kurierfahrer	Arbeiter	Rentner	Kraftfahrer
4	Beide	Beide	Keine(r)	Keine(r)	Beide	Mutter	Vater	Keine(r)	Keine(r)
5	3(1)	2	0	1	2(2)	3(1)	3(1)	1	1
6	10/07	10/07	10/08	10/07	10/07	10/09	10/10	10/07	04/11 (10/10)
7	Mathematik	Physik	Kulturwissenschaften	Wirtschaftspädagogik	Politikwissenschaft/ Mathematik	Medizin	Islamische Theologie	Begabtenforschung	Soziale Arbeit

Tabellenangaben: 1: Geburtsort (Bundesland/Land), 2: Letztes Beschäftigungsverhältnis der Mutter, 3: Letztes Beschäftigungsverhältnis des Vaters, 4: Hochschulbesuch der Eltern (auch ohne Abschluss), 5: Anzahl der Geschwister (Im Studium/Studiert), 6: Im BAB seit (Studienbeginn), 7: Studienfach.

Hinsichtlich ihrer zukünftigen Weiterqualifizierung formulieren alle befragten Bachelor-Studierenden die Absicht einen Master aufnehmen zu wollen, fünf können sich im Anschluss an den Master eine Promotion vorstellen bzw. haben diese bereits fest angedacht. Eine Stipendiatin, die sich zum Zeitpunkt des Interviews in der Abgabephase ihrer Master-Arbeit befand, kann bereits auf einen ausgehandelten Arbeitsvertrag im Anschluss an ihr Studium in der Wirtschaft verweisen. In der Gesamtbetrachtung haben acht von neun Befragten eine konkrete Perspektive auf den kommenden Berufs- und Ausbildungsweg, in diesem Bereich ist eine deutliche Abweichung zu Studierenden an deutschen Hochschulen ohne Stipendium erkennbar. Dies kann einerseits ein Hinweis darauf sein, dass sich Studierende durch das Stipendium besonders umfangreich und frühzeitig auf die spätere Berufswahl vorbereiten können und andererseits die Begleitangebote im Rahmen des Projekts Chancengleichheit bzw. die allgemeinen Angebote der Stiftung einen Orientierungs- und Netzwerkrahmen bieten, der besonders Studierenden aus Elternhäusern ohne akademische Traditionen eine grundlegende Hilfestellung anberaumt. In der Studie von Bargel etwa wird ein deutliches Bild von der Studierendengruppe ohne Stipendium gezeichnet: Die Promotionsabsicht steigt proportional zur sozialen Herkunft - nur ein Fünftel der Studierenden aus Arbeiterfamilien promovieren, bei Studierenden aus der Akademikerschaft ist der Anteil fast doppelt so hoch. Ein starker Zusammenhang scheint dabei in den Perspektiven des wissenschaftlichen Nachwuchses zu liegen, hier ist bisher die Diskrepanz zwischen

sozialer Schichtzugehörigkeit und Aufstieg in Wissenschaftskarrieren noch erheblicher. Parallel wirken sich fehlende Unterstützungsmöglichkeiten aus den nicht-akademischen Elternhäusern stark auf die Berufsabsichten von Studierenden aus, Unsicherheit und mangelnde Identifikationsmodelle erschweren auch hier den Übergang auf den Arbeitsmarkt erheblich.¹⁶

Die grundsätzlich besseren Möglichkeiten für Stipendiatinnen und Stipendiaten der Begabtenförderwerke schon im Studium erste wissenschaftliche Netzwerke aufzubauen, sich stärker in der Hochschule zu beteiligen und durch Praktika und Auslandsstudium ihre beruflichen Aussichten zu konkretisieren, sind bekannt. Gleichzeitig unterstützen die deutschen Begabtenförderwerke überdurchschnittlich oft Studierende aus akademischen Elternhäusern und manifestieren somit die beträchtliche soziale Einseitigkeit weiterhin. Die hohe Anzahl der erfolgreichen Stipendiatinnen und Stipendiaten aus nicht-akademischen Elternhäusern in der HBS bietet einen ersten Ansatzpunkt, der positive Folgen wie die Öffnung der Angebote der Begabtenförderwerke auf Gruppen außerhalb ihrer traditionellen Klientel haben kann.

2.2 Der familiäre Hintergrund

Die meisten der befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten berichteten über einen Familienhintergrund mit hoher Bildungswertschätzung und Unterstützungsleistungen in der Wahl des eigenen Bildungsweges, und das trotz bzw. aufgrund der zum Teil sehr begrenzten materiellen Ressourcen. Sieben von 18 Elternteilen hatten ein abgeschlossenes Hochschulstudium bzw. ein Hochschulstudium begonnen und abgebrochen, allerdings wurden bei vier Elternteilen die Hochschulabschlüsse aus der DDR in der Bundesrepublik nicht anerkannt bzw. war eine Beschäftigung im angestammten Tätigkeitsfeld nicht mehr möglich. Grundsätzlich ist in den Interviews auffällig, dass für fast alle Elternteile mit einer Ausbildung in der DDR (10 von 11), die politische Wende 1989/90 einen tiefen beruflichen Einschnitt darstellte und sie in den meisten Fällen nur noch einer qualifikationsfremden und schlechter entlohnten Tätigkeit nachgehen konnten bzw. arbeitslos wurden. Ein Elternteil studierte parallel zur befragten Stipendiatin und konnte den Hochschulabschluss nachholen.

In den Gesprächen wurde deutlich, dass keine Stipendiatin/kein Stipendiat in privilegierten finanziellen Verhältnissen aufgewachsen ist, fast alle haben mehrere Geschwister und berichten über deutlich spürbare Sparsamkeitszwänge in ihrer Schulzeit:

„Als ich gesagt hab ich möcht ins Internat wurde ich halt auch erst mal ausgebremst, von wegen wir können uns das nicht leisten, da muss man ja Schulgebühren bezahlen, und, da hatte ich ja dann auch ein Stipendium und da wars ja auch so, also erst mal so dieses nein, wir können uns das nicht leisten und ähm,

¹⁶ Vgl. Bargel 2010: S.26-30.

als ich dann angenommen war und die Aufnahmeprüfung bestanden hatte und ein Stipendium hatte, da wars dann wieder ganz toll.“

In einem Fall unterstützt die Stipendiatin und ihre Schwester das Elternhaus im Studium sogar zum Interviewzeitpunkt noch finanziell. Die Befragte betont dabei die für sie wichtige Unterscheidung zwischen ihrem Stipendium und dem Bafög der Schwester:

„[...] weil meine Eltern Unterstützung erhalten, also teilweise von uns wenn es mal knapp wird oder so, von meiner Schwester und mir, aber es macht einen Unterschied ob meine Schwester es ist, also, die meinen Eltern unter die Arme greift, weil sie fünfzig Prozent davon zurückzahlen muss, und ich nicht, das was bei mir nur auf der hohen Kante liegen würde, und das machen den riesen Unterschied, einfach auch ausm Gefühl her, irgendwie. es ist deutlich belastender für meine Schwester als für mich dann.“

Acht Stipendiatinnen und Stipendiaten wuchsen bei beiden Elternteilen auf, während nur einer bei seiner Mutter aufwuchs. Zu ihren in der Kindheit vermittelten Werten gehört das Prinzip sich durch sehr gute schulische Leistungen und Disziplin zu beweisen, um sich gegen gesellschaftliche Stigmatisierungen – besonders bei den Befragten mit Migrationshintergrund – zu verwehren:

„Mein Vater hat mich sehr gepumpt muss ich sagen, er war sehr herrisch und ich musste immer lernen, lernen, lernen weil immer, er kriegte nur von meiner Lehrerin mit das ich dumm bin und dann dachte er ich sei wirklich dumm, das wollte er nicht halt so haben und mich dann immer sehr stark, während der Grundschulzeit, zum Lernen gezwungen.“

Neben dem Wert einer guten schulischen Bildung betonen einige Befragte die familiäre Vermittlung des Strebens nach Sicherheiten: *„Aber es war halt immer Sicherheit sowieso ganz groß bei meiner Familie, Hauptsache es ist alles sicher und ähm, ja..“* Verbunden mit den bescheidenen Rahmenbedingungen in den die Stipendiatinnen und Stipendiaten aufgewachsen sind, hat das Streben nach Sicherheit auch in der Wahl der Schule bzw. in der Studienwahl eine wichtige Rolle gespielt bzw. stellt einen nicht-unerheblichen Unsicherheitsfaktor dar. So ist etwa bekannt, dass für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger die ökonomischen Chancen und Risiken eines Studiums eine überproportionale Rolle spielen und sie bei ungünstigen Berufsaussichten sich weit häufiger gegen die Aufnahme eines Studiums entscheiden als Abiturientinnen und Abiturienten aus akademischen Elternhäusern.¹⁷ Die Funktion eines dem Studienbeginn bereits vorgelagerten Stipendiums, wie des BAB-Programms, wird an späterer Stelle noch zu begründen sein.

Bemerkenswert ist, dass mehrere Stipendiatinnen und Stipendiaten von großen Unterstützungsleistungen für ihre Familien während der Schulzeit berichten, in fast allen

17 vgl. Bargel 2010: S.11ff.

Fällen aber eine positive Einschätzung der eigenen Kindheit vorherrscht. Sehr häufig waren sie schon sehr frühzeitig für die Betreuung der jüngeren Geschwister bzw. für die Organisation des familiären Haushalts zuständig oder stellten eine wichtige Ansprechperson für einzelne Elternteile in schwierigen Lebenssituationen (Trennung, Krankheit, Arbeitslosigkeit) dar. Wie etwa eine der Befragten berichtet:

„Ähm, ich war immer gut in planerischen Dingen und in organisatorischen Dingen und aufgrund unserer Familiensituation kams halt dazu das ich letztendlich ab dem 15., 16. Lebensjahr unsere Familie auch son bisschen mit gemanagt habe... also das hab ich immer irgendwie alles geschultert gekriegt und hab das irgendwie auf die Reihe bekommen. Das ging dann so, das musste so gehen, man konnte auch nicht darüber nachdenken obs nicht so geht, also es blieb einen nichts anderes übrig als das dann zu machen.“

Diese früh einsetzenden Notwendigkeiten der Unterstützung der eigenen Familie stellen für viele der Stipendiatinnen und Stipendiaten einen bestimmenden Einflussfaktor dar, der im Rückblick als Beweis der eigenen Leistungsfähigkeit gewertet wird und für den weiteren Bildungsverlauf mitverantwortlich ist.

2.3 Schullaufbahn und Schulbildung

Ähnlich der bereits dargestellten familiären Situation kann die Schullaufbahn und der Bildungserfolg der befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten charakterisiert werden: Grundsätzlich wurden alle von ihren Familien in der Schulzeit unterstützt, doch hat dies häufig ein sehr limitierten Charakter. Viele Elternteile können den Schulstoff ihrer Kinder nur bis zum Abschluss der Primarstufe aktiv begleiten und persönliche Lern- bzw. Hausaufgabenunterstützung leisten, nur selten außerschulische Fördermöglichkeiten finanzieren oder eine beratende Funktion in der Schulauswahl einnehmen. Eine der Stipendiatinnen und Stipendiaten beschreibt dies so: „[...] irgendwann konnten sie [die Eltern, R.R] uns auch aktiv nicht mehr unterstützen so bei gewissen, um Fremdsprachenunterricht ging oder gewissen Begriffe auch nicht mehr sozusagen so selbstverständlich sind für meine Eltern oder so was, also da, da sieht jetzt böse aus, son bisschen abgehängt und, aber das war auch kein Problem für uns.“ Eher selten wurden in den Interviews Aussagen getroffen, die auf Desinteresse der Elternteile im Bereich der Schullaufbahn schließen lassen. Dennoch wird der Aspekt einer hohen Leistungserwartung ohne Förderleistung mehrfach angesprochen: „Also meine Mutter hat nie geguckt das ich lerne oder das ich Hausaufgaben mache oder so, so wirklich Unterstützung wie es das von anderen Familien mitbekommen hab, nö. Das gabs nicht, also das war halt selbstverständlich das man Einsen mit nach Hause gebracht hat.“

Trotz der großen Übereinstimmungen darüber, dass alle Stipendiatinnen und Stipendiaten von ihren Familien nur eine begrenzte Unterstützung in der Bewältigung der Schullaufbahn erfahren haben und dies durchaus gemischte Gefühle hinterließ, bleiben

für Viele diese Interventionsversuche in einer positiven Erinnerung. Einige Elternteile haben ihren Kindern die bestehende hohe Bildungswertschätzung auch auf anderen Wegen vermittelt:

„[...]und, was auch immer sehr schön gewesen ist, ehm, ich habe halt quasi immer wenn ich eine Klasse weiter gekommen bin nochmal ne Zuckertüte bekommen, also nicht sone große wie man sie zum Schulanfang bekommt, aber einfach so ne kleine Zuckertüte, einfach als Aufmerksamkeit so, viel Erfolg im nächsten Schuljahr. So das war so die Unterstützung.“

In allen Fällen griffen die neun Interviewten auf ein erweitertes Unterstützer-Netzwerk aus Geschwistern, Freunden und Lerngruppen oder professionellen Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern zurück und haben so die im Elternhaus offengebliebenen Fragen bestmöglich beantworten können. Unter anderem beschrieb dieses Geschwisternetzwerk eine Befragten mit Migrationshintergrund so: *„[...] ja so in Lerngruppen, meine Schwester ist auch gewesen in der Schule, die war so mein Ansprechpartnerin, die ist auch älter und die hat auch die gleichen Lehrer gehabt, die hat mich da immer unterstützt, und ich dann halt meine jüngere Schwester.“* Die Aussage der Stipendiatin kann einem in jüngeren Studien beschriebenen Phänomen zugeordnet werden, wobei besonders Geschwister in den Familien der sogenannten Gastarbeiter die wichtigste Begleitfunktion in der Bildungsorientierung übernehmen und den überdurchschnittlich hohen Bildungserfolg dieser Gruppe garantieren.¹⁸

Alle Befragten sagen aus, gut in der Schule gewesen und gern zur Schule gegangen zu sein. Die Mehrheit betont dabei keine Überfliegerinnen und Überflieger aber ehrgeizige Schülerinnen und Schüler gewesen zu sein, für die keine Schulleistung eine Überforderung dargestellt hat: *„Ich war jetzt nie die Überfliegerin ähm, aber ich bin immer so mitgekommen und das war ok, ohne jetzt die größten Anstrengungen zu bewältigen zu müssen, ich bin eigentlich auch gerne zur Schule gegangen, eigentlich auch immer, das war jetzt nie eine riesen Schwierigkeit oder so.“*

Dennoch ist trotz hoher Lernmotivation die individuelle Schullaufbahn, besonders für zwei Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund, nicht immer problemfrei verlaufen. Auch wenn für die meisten Stipendiatinnen und Stipendiaten z.B. einzelne Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Orientierungsfunktion innehatten, haben auch starke Benachteiligungs- und Exklusionserfahrungen in der Schulzeit eine nicht unerhebliche Rolle gespielt:

„Ich hatte sehr schlechte Erfahrungen in der Grundschule, da hatte ich eine Grundschullehrerin die, ähm, nie wirklich an mich geglaubt hat, sie wollte mich in der dritten Klasse in die Förderschule bringen weil sie meinte ich hab schlechte Motorik, ich kann schlecht schreiben und so weiter und sofort und sie fand mich sehr

18 vgl. u.a. Neusel 2010, Tepecik 2010.

blöd, das hat sie auch öfters mal so dargestellt und hat mich immer als, also ich war immer die Besucherin [...]“

Eine weitere Interviewte diesbezüglich:

„[...] es war schon eine Schule mit vielen Akademikerkindern, sag ich jetzt mal, und ich selbst komm ja nicht aus ner akademischen Familie und das war dann so prozentual vielleicht zwei oder drei Prozent, oder zwei, drei bis vier Schüler kamen dann aus Arbeiterfamilien, das hat man einfach so gesehen und da waren schon viele Mobbing-Sachen auch dabei, also es war nicht so das ich da total integriert war auch wenn ich mich bemüht hatte.[...] Also das hatte ich eigentlich schon ganz gut ignoriert gehabt, mit den Lehrerinnen hatte ich teilweise Probleme, teilweise gar keine.“

Die hier angesprochen Probleme verändern sich bei einer Befragten erst durch den Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I zum Positiven. Angesichts dieser Ungleichheitserfahrung ist es ihr Ehrgeiz und der ihrer Eltern gewesen, der sie motiviert hat zu lernen und einen höheren Bildungsabschluss anzustreben. Bei der zweiten Befragten hat sich eine schulzeitbegleitende Reihe von Negativ-Erfahrungen dargestellt, die aber nichtsdestotrotz für sie zu einem Abschluss mit Abitur geführt haben, wenn auch nicht ohne Belastungen:

„Es waren schon viele Momente wo ich eigentlich gar keine Kraft mehr hatte das zu machen, ich habs dann trotzdem irgendwie durchgezogen (...) ich hab dann auch nur nen 2,9 Abitur gemacht aber ich war dann im Endeffekt froh das ich es überhaupt geschafft hab, die letzten Zeugnisse waren auch gar nicht mehr wirklich gut[...]“

Bemerkenswerterweise berichten trotz der begrenzten Bildungsressourcen ihrer Elternhäuser die meisten Stipendiatinnen und Stipendiaten von einer schon früh ausgeprägten Absicht das Gymnasium bis zur 12. bzw. 13. Klasse zu besuchen und das Abitur abzulegen: „[...] für mich war immer klar dass ich Abitur machen werde. Da gabs nie was dran zu rütteln.“ Eine andere Stipendiatin drückt es ähnlich deutlich aus: „Ja, das war für mich schon seit der ersten Klasse klar. Ich weiß nicht woher diese Sicherheit kam, aber sie war da, und immer. Eigentlich wusste ich, ich mach mein Abitur und geh studieren, obwohl es keiner aus meiner näheren, aus meiner engsten Familie gemacht hat [...]“ Die Tatsache, dass in den Interviews eine solche frühzeitige, klare und hohe Bildungsorientierung formuliert wurde, hebt die befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten deutlich von Forschungsergebnissen von nicht geförderten Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern ab. Dies weist auf einen wichtigen strukturellen Vorteil auf dem Weg zu Abitur, Hochschulstudium oder Stipendium hin, wenn Schülerinnen und Schüler frühzeitig über eine grundsätzliche Bildungsgewissheit verfügen können. Mit dieser Perspektive bzw. Gewissheit verliert ein gewichtiger Selektionsmechanis-

mus sozialer Disparität an Bedeutung und ermöglicht eine (Teil-)Unabhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern.

In dem Fall des zweiten Bildungsweges wurde die angesprochene Bildungsgewissheit erst in der Berufsschule entdeckt und hat anschließend zu einer direkten Aufnahme eines zum Studium notwendigen Schulabschlusses mit Abitur geführt:

„[...] ich glaube es war der Vorteil für mich, dass ich wusste was ich danach machen möchte. Ich wusste, ich brauch einen gewissen Durchschnitt um auch an die Uni gehen zu können und das war eben auch mein Antrieb. Hinzu kam, dass ich mich auch an dem Kolleg sehr wohl gefühlt habe. Also ich hatte dort wiederum tolle Lehrer, die, worin ich mich auch bestärkt habe, ja ich möchte auch gern Lehrer werden, ähm, so das, ich hab nie daran gezweifelt das Abitur zu schaffen, es war eher immer die Frage, äh, welcher Schnitt wird es jetzt werden, ja, also um die Voraussetzungen mitzubringen, an die Uni gehen zu können.“

In diesem Fall deutet der Interviewte auf eine Bildungsorientierung hin, die nach Beginn eines zweiten Bildungsweges, häufig nachweisbar ist.¹⁹ Für diese Gruppe ist bereits in der Übergangsphase zwischen Beruf/Berufsausbildung und der für den angedachten Hochschulbesuch qualifizierenden Schulausbildung der zukünftige Bildungsweg deutlich geworden. Für sie stellt der Erwerb des Abiturs keineswegs eine biographische Selbstverständlichkeit dar und ist deutlich mit einem bereits erfolgreichen Erwerb von Bildungsbewusstsein verbunden.

2.4 Zwischen Schule und Hochschule

Wenn im letzten Abiturjahr oder teilweise auch nach dem Erwerb des Abiturs die Entscheidung zwischen einer Berufsausbildung oder einem Studium getroffen wird, ist besonders für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger und/oder Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine weitere Selektionsschranke erreicht. Auch wenn der eigentliche Filterungsprozess im bereits zurückliegenden vorschulischen und schulischen Bildungsverlauf stattgefunden hat und erfolgreich ausgehebelt wurde, kommt dieser Phase der Studien- oder Berufsausbildungsentscheidung eine besondere Bedeutung zu. Schülerinnen und Schüler aus nicht-akademischen Elternhäusern verzichten an dieser Stelle häufig auf ein Studium. Die Studienwahrscheinlichkeit bei Schülerinnen aus Familien mit akademischen Traditionen ist um knapp ein Fünftel höher.²⁰

Von den acht Stipendiatinnen und Stipendiaten, die den ersten Bildungsweg beschritten haben, gaben fünf an, über eine Berufsausbildung nachgedacht zu haben bzw. dass dieser Weg von ihren Familien präferiert wurde: *„Es (das Studium, R.R) stand ja halt eigentlich nie außer Frage, aber, ob, wo dann das Angebot damals kam mit dem, mit*

19 Vgl. u.a. Büchler 2012, Georg 2006.

20 Vgl. Rokitte 2012, Wolter 2011, Reimer/Schindler 2010, Aybek 2008.

dem, mit der Ausbildung kam dann aber tatsächlich die Aussage meiner Mutter: bist du dir sicher, dass du studieren willst und nicht doch lieber Geld verdienen willst?“ Wie vorab schon erwähnt spielt der Aspekt der (materiellen und ideellen) Sicherheit in dieser Auswahlphase eine große Rolle und ist besonders für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger ein wichtiges Auswahl- und Entscheidungskriterium. Deutlich wird dies noch einmal in der Aussage einer anderen Stipendiatin: *„[...] aber es wär auf jeden Fall die Chance größer, dass ich mehr zwischen Ausbildung und Studium hin und her überlegt hätte. Also auch weil meine Eltern auf jeden Fall gesagt haben, hey komm, mach ne Ausbildung, das ist sicher, wenn du dann danach immer noch studieren willst, kannst du machen.“* Hier hatte die schon bestehende Stipendien-Zusage der Hans-Böckler-Stiftung den Ausschlag für die Aufnahme des Studiums gegeben.

Bereits in den Forschungen zu Studierenden mit Migrationshintergrund und Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern in der Begabtenförderung haben Theresa Bächler und ich im Jahr 2012 die wegweisende Funktion von frühzeitigen Begabtenförderprogrammen herausgestellt. Dort haben wir auf die Notwendigkeit verwiesen möglichst schon in der Sekundarstufe II potentielle Studierende aus den beiden Gruppen anzusprechen, um die Entscheidung für ein Hochschulstudium positiv zu beeinflussen. Fast alle Begabtenförderwerke weisen einen schwachen Zugang zu Schulen auf und sind nur in seltenen Fällen dort vertreten (dann meist über private Alumni-Kontakte). Der Böckler-Aktion-Bildung (BAB) gelingt dies seit 2007 insoweit, dass sie eine Stipendienzusage vor Aufnahme des Studiums geben, da eine Bewerbung bereits in der Abiturphase möglich ist. Für die meisten befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten ist diese Zusage das stärkste, ausschlaggebende Argument für ein finanzierbares Studium gewesen: *„[...] ich glaub das war so das mein Problem, das meine Familie gesagt hat, du schaffst dein Studium eh nicht und brauchst auch gar nicht damit rechnen, dass wir dich irgendwie unterstützen, finanziell können wir dich eh nicht unterstützen und ähm, lern erst mal lieber was richtiges, verdien erst mal Geld und dann kannst du immer noch studieren [...]“* Auch die sich hier äuernde Stipendiatin hat aufgrund des Stipendiums ohne Umwege ein Studium aufnehmen können.

2.5 Hochschulwahl und Studieninteresse

Traditionell nimmt der schon benannte „Sicherheitsaspekt“ für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund eine herausragende Rolle ein – diese Gruppen bevorzugen häufig anwendungsbezogene Studiengänge mit absehbaren Opportunitätskosten (z.B. Zeitaufwand und Berufsaussichten). Eine geringe Entfernung zum Elternhaus ist ebenfalls von Bedeutung. Da in der Wahl des Hochschultyps schulische, kulturelle und soziale Selektionsmechanismen enthalten sind, wählen beide Gruppen deutlich häufiger ein Fachhochschulstudium als Studierende aus akademischen Elternhäusern.²¹

²¹ Vgl. u.a. Rokitte 2012, Bargel 2010 u. Jacob/Weiss 2010.

Der in den Interviews beschriebene Entwicklungsprozess zu Fachinteresse und Hochschulauswahl entwirft ein von den Statistiken für Studierende ohne Stipendium deutlich abweichendes Bild. Nur zwei der neun Stipendiatinnen und Stipendiaten haben ein Studium an einer Fachhochschule begonnen, wovon eine inzwischen einen Master an einer Universität studiert. Acht der neun Befragten studieren zum Zeitpunkt der Interviews an einer Hochschule in einer mittleren bis großen Entfernung zum Herkunftsort (100 bis 300 km) und nur zwei haben ihren Wohnort noch an ihrem Herkunftsort (Berlin). Alle neun Stipendiatinnen und Stipendiaten haben sich vor Aufnahme des Studiums intensiv mit dem möglichen Fach und dem Hochschulstandort auseinandergesetzt. In den Interviews wird deutlich, dass sie dafür Hochschulinformationstage besucht haben, zu Vorstellungsrunden von Fachschaften gegangen sind, individuelle Kontakte zu Studierenden verschiedener Hochschulen über Internet (Facebook etc.) aufgenommen und ihnen Fragen gestellt haben, Studienprogramme verglichen oder in der Berufsberatung der Arbeitsagenturen nach „zukunftssicheren“ Studienabschlüssen und Hochschulen gefragt haben. In zwei Fällen werden diese Prozesse wie folgt beschrieben:

„[...] ich hab mir ne Liste gemacht und ich hab mich auch zwei Jahre vor meinem Abitur informiert und dann hab ich erst die Arbeitslosenquote mir angesehen (Lachen) und dann fiel dann schon Biologie und so weiter dann aus und dann hab ich mir angeguckt wie viel würde son Studium kosten, denn fiel so was wie Geologie und Medizin schon raus und dann habe ich geguckt, ähm, wo sind meine Wechselmöglichkeiten am größten, dass ich halt keine Zeit verliere, sollte ich doch sagen, hey ich mach Medizin zum Beispiel, dass ich dann nicht fünf Jahre verliere, weil ich ja Physik studiert hab. ja, ich hab mich halt für Physik entschieden.“

„[...] dann hab ich son paar Sachen mir in die engere Auswahl genommen und hab dann im Internet, ehm, hier über StudiVZ und Facebook halt Leute gesucht die an dieser Hochschule studieren und hab denen, hab die einfach mal angeschrieben und gefragt, hier wie siehts aus, ne, ich hab ne Studienbewerbung geschrieben wie fühlst du dich denn an der Hochschule wohl und sag mir doch mal was dazu, und hab dann irgendwie drei vier Rückmeldungen gekriegt und da war halt ehm, die ASH auch relativ ehm, gut bewertet und dann fiel die Entscheidung auf die ASH.“

Auch wenn Studiengebühren nach Ansicht einiger Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher nur einen nachrangigen Hinderungsgrund bei einer Aufnahme eines Hochschulstudiums darstellen²², sind diese für alle befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten ein relevanter Orientierungspunkt in der Hochschulauswahl. Keine(r) der Befragten studiert in einem Bundesland mit Studiengebühren. Zwei betonen die Entscheidung gegen einen Hochschulstandort mit dem Gebührenzwang des jeweiligen Bundeslandes:

22 Vgl. Ehmann 2001.

„[...] ansonsten wollte ich gern nach Heidelberg und hab dann aber auch gesehen das ist mit Studiengebühren und so weiter und so fort und wenn ich nur Bafög bekomme, dass es finanziell überhaupt nicht hinwäre und dann hab ich halt gesagt Halle, Magdeburg oder Leipzig, zwecks Kohle das es irgendwie bezahlbar bleibt.“

Dieser Aspekt mag bei einer explorativen Studie mit einer geringen Anzahl von Interviews keine übermäßig interpretierbare Basis haben, ein Hinweis auf einen möglicherweise ausschlaggebenden Einflussfaktor ist es dennoch. Studiengebühren scheinen in der Gegenüberstellung eines „virtuellen“ Geldbeutels und den Opportunitätskosten eines Studiums, besonders für „Arbeiterkinder“, den entscheidenden Ausschlag gegen ein Hochschulstudium zu geben. Wenn Stipendiatinnen und Stipendiaten mit fester Finanzausgabe des Begabtenförderwerkes jene mit Studiengebühren „belasteten“ Hochschulstandorte meiden, kann die Selektionswirkung auf die Hauptgruppe der Studierenden bzw. studierwilligen „Arbeiterkinder“ ohne Stipendium nicht unbeachtet bleiben.

Alle neun Stipendiatinnen und Studenten haben das Glück gehabt, die Zulassung an der jeweils gewünschten Hochschule zu bekommen. Neben den fachlichen Argumenten (Studienbedingungen, Fachkombination, Hochschulprofil) haben besonders bei den beiden Metropolen standortabhängige Faktoren eine Rolle gespielt. Berlin oder Frankfurt am Main sind auch aufgrund ihres breiten studienrelevanten Veranstaltungsprofils und der kulturellen und sozialen Möglichkeiten ausgewählt worden – häufig mit dem gleichen Gewicht wie die fachspezifischen Aspekte. In keinem Interview ist eine Umzugsabsicht bzw. Unzufriedenheit mit der aktuellen Hochschulwahl formuliert worden – auch die zwei Studierenden mit dem Hochschulwechsel zum Beginn ihres Masters beschreiben die zurückliegende Auswahl positiv. Dies ist zum einen auf die Wahl der Fächer zurückzuführen, die fast immer auf einem mehrjährigen Findungsprozess zurückzuführen ist und zum anderen darauf, dass die befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten überdurchschnittlich aktiv an hochschulpolitischen Belangen partizipieren.

Ihr grundlegendes Fachinteresse bzw. ihre spätere Studienwahl ist schon frühzeitig in der Schulzeit entstanden und von besonders engagierten Lehrerinnen und Lehrern gefördert worden. Drei der neun Stipendiatinnen und Stipendiaten führen ihr aktuelles Studienfach direkt auf diese Personengruppe zurück: „[...] das ist eine starke Motivation Lehrerin zu werden, weil ich zum Beispiel in den Fächern, die ich sehr gern mochte auch sehr gute Lehrer hatte. Also, sowohl meine Mathematik- als auch meine PolitiklehrerInnen waren alle sehr sehr gut [...]“. Die Konkretisierung und Benennung des Studienfaches erfolgt allerdings immer erst in der Abiturzeit der Stipendiatinnen und Stipendiaten, hier fügen sich die eigenen Interessen, zurückliegende Arbeitsgruppen und das außerschulische Engagement zusammen. Auffällig ist in fast allen Interviews die zielgerichtete Benennung bzw. Bewerbung auf ein konkretes Fach, nur eine der Stipendiatinnen und Stipendiaten hat sich in dieser Situation (mehr oder weniger) spontan entschieden. Angesichts dieser Daten wird die Annahme deutlich, dass ins-

besondere ein „Sicherheitsmotiv“ für die Studien- und Hochschulwahl der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern eine herausragende Rolle spielt.²³ Nur zwei der befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten studieren Fächer mit vergleichsweise „unsicheren“ Berufsaussichten (Kulturwissenschaften, Islamische Theologie) und eine Befragte mit „hohen“ Studienkosten (Medizin) – insgesamt kann eine stärkere Tendenz auf Lehramtsfächer und technischen/naturwissenschaftlichen Studiengängen verzeichnet werden. Ebenfalls musste für keines der neun Studienfächer eine Zulassungsprüfung oder ein Auswahlverfahren absolviert werden.

Der beschriebene Umstand der hohen Mobilität (im Bezug auf die Wahl des Hochschulortes) der Interviewten sowie die fast durchgängige Universitätsquote stehen zu dem „Sicherheitsmotiv“ der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger im Widerspruch. Dieser Umstand kann als ein direkter Verweis auf das jeweilige Stipendium interpretiert werden. Die für alle Stipendiatinnen und Stipendiaten in besonderer Weise verbesserte ökonomische Ausstattung wirkt sich anscheinend direkter auf die Hochschulauswahl (nicht-regionale Universität) als auf die Fachauswahl aus, welcher bereits eine langfristige Bildungssozialisation in Schule und Elternhaus vorausgegangen ist. Die vom Begabtenförderwerk intendierte kompensatorische Wirkung eines Stipendiums entfaltet sich somit für die Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger in dieser Phase nur teilweise und mit ergänzendem Charakter.

2.6 Studienbewältigung und Studienerfolg

Die biographischen Erzählungen der acht Stipendiatinnen und Stipendiaten aus dem ersten Bildungsweg verweisen bisher auf einen direkten und kontinuierlichen Bildungsweg, der vom Abitur zum gewünschten Hochschulstudium führt. Alle Studienanfängerinnen und -anfänger haben durch das Stipendium eine grundlegende materielle Absicherung in die Hand bekommen, die ihnen das Ankommen am Hochschulstandort und den Start in das erste Semester deutlich vereinfacht. Die Befragten können sich somit vollständig auf die Studienorganisation, die Prüfungsherausforderungen und den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen konzentrieren und einen für sie erfolgreichen Studienstart umsetzen. Die Frage nach ihrer Anfangssituation beantwortet eine Stipendiatin:

„[...] ich bin ein sehr gut organisierter Mensch, ein sehr gut strukturierter Mensch eigentlich, und wir haben, glaube ich, zwei drei Tage komplett Studieneinführung gekriegt von, auch von Studierenden selbst, und das hat eigentlich ganz viel gebracht, wenn man das nicht von irgendwie-, also nicht von irgendjemandem der Hochschul-lehrer oder was ist, hört, sondern echt von Studierenden selbst, die einem dann Tipps geben können und einem da Anlaufstellen sagen wo man hingehen muss oder hingehen kann wie auch immer. [...] großartig Probleme habe ich auch da nicht gehabt. Irgendwie, also manche Sachen erinnern auch ganz sehr an Schule noch, die gar nicht

23 Vgl. u.a. Bargel: 2010, S.9ff.

so viel anders sind, einfach nur anders bezeichnet oder wie auch immer. Also von daher war das nicht das Problem. Und ich bin dann auch gleich im ersten Semester zum Semestersprecher gewählt worden, also das ich dann auch für die Anderen Ansprechpartner gewesen bin und mich damit, oder dadurch einfach auch mit vielen Sachen auseinandersetzen musste, um halt ansprechbar zu sein, um Ansprechpartner zu bleiben und deswegen, war das eigentlich nicht so die Schwierigkeit.“

Dennoch waren viele mit einer Hochschulrealität konfrontiert, die zum Zeitpunkt ihrer Studienaufnahme zwischen 2007 und 2010 noch stark durch unterschiedliche „Kinderkrankheiten“ der Bologna-Reform geprägt war. Die Stipendiatinnen und Stipendiaten der modularisierten Studiengänge berichten über noch sehr unspezifische Studien- und Prüfungsordnungen, Seminarüberschneidungen, wenig beratungsfähige Lehrende und von starken Überfrachtung ihrer Modulfächer:

„[...] das Problem war, wir waren das zweite Bachelorsemester, die haben viel an uns ausprobiert, da ist irgendwann bei mir klick gemacht, ich hab echt kein Bock, ich mach nichts. ich lerne nichts, ich tu nichts, ich geh nur noch zu den Klausuren, versuch einfach nur noch zu bestehen auch wenn die Noten am Ende drauf stehen, es war einfach nur:::mh, es war, sie haben einfach nur ausprobiert, es war einfach nur, och probieren wir mal bei unserem Semester aus dass wir alles was früher die Diplomanten in drei Jahren gelernt haben müssen wir jetzt in einem Semester lernen. Und dann war das son geholpere von Wissen mit dem ich überhaupt nicht umgehen konnte, ich konnte es lernen, aber ich konnte damit nicht umgehen, irgendwann hat sich, also an der HU, hab ich die Motivation, das Interesse an Physik sehr stark verloren, das ich jetzt wieder an der TU gewinne, weil man uns einfach nur während des Bachelors wirklich zugehört hat mit Wissen mit dem wir nichts anfangen konnten und dann war der Zeitdruck da von den Profs aus [...]“

Der hier beschriebene Hochschulalltag stellt bei vier der Stipendiatinnen und Stipendiaten die Motivation dar, schon im ersten Semester hochschulpolitisch aktiv zu werden und engagiert an einer zukünftigen Verbesserung mitzuwirken. Bei einer Stipendiatin ist der Studieneinstieg nicht wie erwartet verlaufen, die Hochschul- und Fachrealität entsprach nur wenig dem vorab gebildeten Studieninteresse. Ihr ist schon in den ersten Wochen bewusst geworden, kein ausreichendes Fachinteresse entwickeln zu können, um das begonnene Studium erfolgreich abzuschließen und entschied sich daher für einen Studienabbruch und Hochschulwechsel. Für die Interviewteilnehmerin bedeutet in dieser Lebensphase die in Aussicht gestellte ideelle und materielle Weiterförderung durch die HBS eine elementare Unterstützung und sichert das direkte Anschlussstudium an einer neuen Hochschule und in einem neuen Fach ab. Ihre Beschreibung des „zweiten“ Studienstarts betont deutlich die hohe Motivation durch den getätigten Fachwechsel:

„[...] das war gar nicht vergleichbar miteinander, weil das Studium in Hannover total modularisiert ist, es ist wie Schule gewesen, also man hat einen Stundenplan bekommen und es war wie Schule quasi ne Fortsetzung davon. Und deswegen hab ich diese Freiheit, die ich sofort im ersten Semester an der FU hatte, total genossen, ich kann mir meinen Stundenplan selber zusammen basteln, wann will ich aufstehen, wann will ich nach Hause kommen, also das fand total angenehm und deswegen hats mir auch total Spaß gemacht und ich habs auch immer als Vorteil empfunden...“

Die soziale Herkunft spielt in der Bewältigung des Studiums für alle Befragten, in individuell unterschiedlichem Ausmaß, trotz ökonomischer Absicherung weiterhin eine bemerkbare Rolle. Aus den Interviews sind drei Bereiche dahingehend hervorzuheben: die Organisation und Vorbereitung der Prüfungen, die Seminarbeteiligung und die Fähigkeit zur Teilhabe und Selbstermächtigung. Während sich alle befragten Studierenden imstande zeigen, trotz einer ersten „Fremdheit“ in der Auseinandersetzung mit akademischen Leistungsanforderungen und Sprachcodes, Prüfungsanforderungen durch Lerngruppen und Lernstrategien erfolgreich zu meistern und die Seminarbeteiligung von Semester zu Semester auszubauen, fordert der Aspekt der akademischen Teilhabe eines gewissen Mehr an Kraft und Durchhaltevermögen. Dies findet bei einer der Befragten einen besonders deutlichen Ausdruck:

„[...] also da gibts ja dieses riesen Vorlesungsverzeichnis, und waren da so viele Sachen die mich interessiert haben, die ich mir aber nicht zugetraut habe, dass ich so könnte, weil die vielleicht in ner Fremdsprache waren oder weil die vielleicht über politische Themen, die vielleicht viel zu intellektuell für mich sind, von denen ich keine Ahnung habe, hab ich mir nicht getraut zu wählen, sondern ich hab lieber schön Kurse genommen, wo ich weiß es gibt einen vorgefertigten Rahmen, das kann ich mir aneignen, da kann man vielleicht, also das kann ich schaffen. Und das hat mich enorm blockiert am Anfang und mir enorm gehindert, dass ich ab da wieder irgendwie Probleme hatte auf Professoren zuzugehen, nach Hilfe zu fragen, zu Fragen wie finde ich jetzt ein Thema für die Hausarbeit und hab dann zum Beispiel die Hausarbeit nicht geschrieben, weil ich mit mir selber das ausmachen wollte und es aber nicht geschafft habe. Und hab mir halt nicht getraut, mich über Hausarbeiten auszutauschen und zum Beispiel jetzt meine Bachelorarbeit ist das aller erste Mal, dass Freunde von mir meine Arbeit lesen, das aller erste Mal das Freunde von mir sagen, ähm, ja hier das kannst du besser machen, und ich kann das erste Mal wirklich Kritik nehmen mit ganz ganz viel Herz an [...]“

Die von der Befragten hier angesprochenen Belastungen sind besonders in der Studieneingangsphase schwerwiegend und schwächen sich erst im Studienverlauf deutlich ab. Die Befunde sprechen dafür, dass soziale und kulturelle Folgen der Herkunft wie das Gefühl der Fremdheit oder der Mangel an Teilhabeerfahrungen den Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger ein gewisses Mehr an Schwierigkeiten bereiten kann und

nicht durch den Faktor ökonomischer Absicherung aufzulösen ist. Gerade an dieser Stelle setzen die im Rahmen des Projekts Chancengleichheit der HBS angebotenen Seminare und Beratungsveranstaltungen an und unterstützen die Stipendiatinnen und Stipendiaten darin, gezielt ihre habituellen Unsicherheiten abzubauen. Den Stipendiatinnen und Stipendiaten, die sich schon in der Studieneingangsphase hochschulpolitisch engagieren oder/und an der ideellen Förderung der HBS teilnehmen, gelingt die Abschwächung der herkunftsbezogenen Nachteile schneller und erfolgreicher, als den zu Beginn noch „teilhabeabstinenten“ Befragten. Trotz der genannten akademischen Hindernisse zu Beginn, studieren alle Befragten im Rahmen der Regelstudienzeit und streben eine weitere effiziente Studienführung an.

Zum Zeitpunkt der Interviews befinden sich acht von neun Stipendiatinnen und Stipendiaten bereits im letzten Drittel ihres Bachelor- oder Master-Studiums ohne einen Fachwechsel oder Abbruch. Vier von den fünf Befragten im Master-Studium studieren die gleiche Fachkombination wie zuvor im Bachelor, nur eine Stipendiatin hat mit dem Master einen Fachrichtungswechsel vollzogen: Nach einem BWL-Bachelor studiert sie jetzt einen Master im Bereich Erziehungswissenschaften. In ihrem Fall sowie bei zwei aktuell Bachelor-Studierenden, entwickelt sich die Motivation für einen Master erst durch die erfolgreiche Bewältigung des Hochschulalltags, wie das nachfolgende Zitat illustriert:

„[...] im ersten Semester hab ich noch gedacht, oh Gott, jetzt fertigstudieren und nicht mehr wieder und dann hat sich das aber darin entwickelt, ich möchte das doch weiter machen und es macht mir Spaß, ich möchte mich weiterentwickeln nochmal in der Richtung und ich möchte auch einen Master machen. Also einfach immer besser irgendwie in das Zahnrad und in das Mühlrad so reingefunden.“

Hier wird ein eklatanter Unterschied besonders deutlich: Während bei Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern ohne Stipendium ein Verzicht auf ein anschließendes Masterstudium, also ein „graduierter“ Studienabbruch²⁴, in der Tendenz deutlich wird, sprechen die Daten der Interviews von einer erfolgreichen Bildungsmotivation und Bildungsbegleitung der Stipendiatinnen und Stipendiaten:

„[...] und das war echt sone Sache, wo ich schon son bisschen gebangt habe, wie läuft das mit dem Master dann weiter, aber das war überhaupt kein Problem, dann hab ich halt bei meiner Studienförderreferentin in der HBS angerufen und sie gefragt, wie ist denn das? Ja, so und so wird das laufen, wir fördern dich ein Jahr ideell und dann musst du sehen, dass du innerhalb von einem Jahr einen Masterplatz bekommst und dann ist alles gut, im Prinzip so platt gesagt. Das war toll, das hat mir echt nochmal große Druck genommen.“

24 Bisher ist immer noch keine aussagekräftige Datenlage über die Situation von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger bzw. Studierende mit Migrationshintergrund im Übergang zwischen Bachelor und Master verfügbar, verschiedene Vermutungen weisen u.a. bei Bargel 2010, Neusel 2012 auf eine „gläserne“ Decke nach dem Bachelor hin.

Anders als für die nicht ideell und materiell Geförderten, die durch geringe Masterplätze und die häufig intransparenten konsekutiven Studienangebote oder einen hohen Bewerbungsaufwand an die nächste Selektionshürde treten, streben alle Befragten konkret einen zukünftigen Fachmaster an bzw. studieren in diesem.

Eine weitere Ursache des erfolgreichen Hochschulverbleibs ist nach den Aussagen der Stipendiatinnen und Stipendiaten auch in der positiven Entwicklung des individuellen Umgangs mit Dozentinnen und Dozenten zu sehen. In Studien wie der von Bargel haben Studierende aus nicht-akademischen Familien häufiger Schwierigkeiten mit einer teilweise großen Distanz zu Hochschullehrerinnen und -lehrern, einer ungleichen wissenschaftlichen Förderpolitik oder einer intransparenten Stellenvergabe.²⁵ Für die befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Sechs von ihnen beschreiben ihr hochschulpolitisches Engagement oder ihre studentische Tätigkeit am Lehrstuhl als persönlichen Schlüssel zu den Lehrenden und haben nach dem ersten Semester die für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger häufige akademische Unsicherheit abgelegt:

„[...] wenn ich die Veränderung beschreibe, hab ich den Eindruck, dass ich jetzt einen menschlichen Zugang zu ihnen habe, also ich kann mich einfach in ein Gespräch begeben und das sind eben normale Menschen wie du und ich. [...] Also ein Gespräch mit einem Professor ist, ja, man spricht ihn an und schildert das Problem oder schildert was eben besprochen werden muss. Da hatte man anfangs, also ich hatte großen Respekt, weil ich vorher nie mit akademischen Personen in Verbindung gekommen bin und daher diesen Betrieb nicht kannte [...].“

Eine der Stipendiatinnen und Stipendiaten beschreibt auch das positive Gefühl, von einer Dozentin frühzeitig fachlich erkannt und gefördert zu werden:

„[...] ich kann gar nicht sagen, dass einen Unterschied gab im Laufe des Studiums, weil ich gleich schon zu Beginn die Dozentin hatte, also die Professorin, bei der ich später auch meine Bachelor-Arbeit geschrieben habe, also die war zum Beispiel sehr zugänglich, fachlich total kompetent, ich fand als, ich fand sie gleich am Anfang schon sehr bewundernswert für ihre Art und ihre Rhetorik [...].“

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass mit der materiellen und ideellen Förderung durch die HBS der grundlegende ökonomische Selektionsmechanismus verschwindet, aber andere Faktoren – zumindest zeitweilig – weiterhin ihre Bedeutung behalten. In der Frage nach dem Studienerfolg, verkürzt nach objektiven und subjektiven Kriterien unterschieden, kann für die befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten bisher eine erfolgreiche Bewältigung aller Herausforderungen aufgezeigt werden. Der bisher noch nicht eingeführte Aspekt der internationalen Mobilität ist besonders von der sozialen Herkunft abhängig und stellt nach wie vor für „Arbeiterkin-

25 Vgl. Bargel 2010: S.23ff.

der“ eine Seltenheit dar. Eine Studienphase im Ausland ist für Studierende mit einfacher sozialer Herkunft häufig schwer finanzierbar und stark von kulturellen Faktoren abhängig, die für „Akademikerkinder“ eher selbstverständlich sind. So lebten etwa im Jahr 2006 fast doppelt soviel „Akademikerkinder“ studienbezogen im Ausland als „Arbeiterkinder“.26 Während also das Auslandsstudium bzw. ein Auslandsaufenthalt für nur einen Bruchteil der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger der eigenen Lebensrealität entspricht, ist dies für die befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten ein fester Bestandteil ihres Hochschulstudiums. Vier der Stipendiatinnen und Stipendiaten haben bereits einen Sprachkurs mit einer Dauer zwischen einem und drei Monaten im Ausland besucht (Kanada, China, Südkorea, Ägypten), zwei haben ein Erasmussemester im europäischen Ausland (Frankreich, Türkei) absolviert und eine Befragte plant eine zukünftige Auslandsfamulatur als festen Bestandteil ihrer medizinischen Hochschulausbildung ein. Bei wenigen Studienaspekten wird der Erfolg der Begabtenförderung so deutlich wie hier – alle sieben Stipendiatinnen und Stipendiaten berichten von einem direkten Zusammenhang zwischen dem Stipendium und ihrem Auslandsaufenthalt:

„[...] ich bin ja im Cluster XY, also im Lehramt mit untergebracht und wir machen immer so Europäische Bildungssystemvergleiche und da war ich jetzt schon der Schweiz, in den Niederlanden, in Finnland, in Schweden, im Mai war ich jetzt eine Woche in Spanien, also das heißt ich hab Reisen machen können, die ich ja nie hätte machen können ohne die Stiftung. Da wär ich ja nie hingekommen. Und ich konnte dadurch Erfahrungen sammeln, die, ja sone Woche Seminar ersetzt manchmal ein Semester an der Uni, also ja, das ist so intensiv, also den Austausch den man ja auch in der Woche hat [...].“

Eine weitere Befragte formuliert es ebenso deutlich:

„[...] ich hätt auch nicht, würd auch nicht konkret an nem Auslands-, an ner Auslandsfamulatur basteln, weil ich da ja weiß, dass die HBS mich krass unterstützt und mir da hilft und Erfahrungsberichte gibt, noch und nöcher, und ähm, das einfach ohne Stipendium schwieriger ist, denke ich [...].“

2.7 Erwerbstätigkeit und Studium

Da alle BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten ein Stipendium in etwa des Höchstsatzes des Bafögs erhalten, spielt der Aspekt der Arbeitstätigkeit neben dem Studium nur eine untergeordnete Rolle. Mehr als die Hälfte der Befragten gehen zum Zeitpunkt der Erhebung allerdings einer geringfügigen Beschäftigung nach: Zwei arbeiten als studentische Hilfskräfte an ihren Instituten, eine Befragte arbeitet als Förderlehrkraft, eine weitere ist für einen Personaldienstleister tätig und eine Interviewte arbeitet seit Beginn ihres Studiums als Kassiererin in einem Fußballstadion. Die Motivlage für die Berufstätigkeit stellt sich, wenn wie bei den BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten

26 Vgl. Isserstedt/Link 2008: S.50ff.

die materielle Grundversorgung für das gesamte Studium elternunabhängig gesichert ist, sehr vielfältig dar. Eine Befragte beschreibt, durch die Tätigkeit den Kontakt zu den „normal-arbeitenden“ Menschen nicht zu verlieren und auch eine wichtige Praxiserfahrung neben dem Studium zu sammeln. Insbesondere die Möglichkeit einer Beschäftigung als studentische Hilfskraft verbessert, neben dem schon vorab beschriebenen Zugang zu Lehrenden, die konkrete wissenschaftliche Berufsperspektive bzw. eröffnet sie den Stipendiatinnen und Stipendiaten überhaupt erstmalig:

„[...] sie stellt insofern eine besondere Brücke dar, dass ich einen anderen Einblick darin bekommen habe, was es eigentlich bedeutet am Lehrstuhl zu arbeiten. [...] dass da so viele andere Sachen noch einhergehen, also der ganze Verwaltungskram, der da auch sein muss oder dann vielleicht doch nochmal zu publizieren, also mir war klar, dass Leute publizieren, aber wie anstrengend das eben auch ist, Dinge vorzubereiten, diesen Diskurs auch innerhalb des Lehrstuhls zu führen, das ähm, also ja, wenn ich auch etwas im Studium gelernt habe, dann ist es solange man selber diese Perspektive nicht erlebt hat, ist es immer schwer darüber zu urteilen. Also ich hab die als Student natürlich anders wahrgenommen als das was ich sie jetzt wahrgenommen hab [...].“

Die Erwerbstätigkeit neben dem Studium kann so den Stipendiatinnen und Stipendiaten eine fachliche Erweiterung ihres Studienschwerpunktes oder eine erste Arbeitsmarktperspektive ermöglichen, den Charakter dieser Tätigkeiten als zusätzliche Einnahmequelle neben dem Stipendium bleibt aber für Alle ebenfalls wichtig.

2.8 Diskriminierungserfahrungen nach Geschlecht und Herkunft

Bei der Frage nach Diskriminierungserfahrungen bzw. der Art der Diskriminierung äußern die Befragten mit Migrationshintergrund unterschiedliche Einschätzungen: Für eine Befragte mit asiatischem Migrationshintergrund ist besonders die eigene Schulzeit in Ostdeutschland durch Diskriminierungserfahrungen geprägt gewesen, die nach dem Studienstart in einer Großstadt keine wichtige Rolle mehr spielt: *„[...] das Problem war, also wir hatten damals nicht so viele Vietnamesen in dieser kleinen Stadt, so 20.000 Einwohner und ich war die einzige Asiatin von Grundschule bis Gymnasium [...] ich glaube die haben mich dann nachher zu subjektiv eingeschätzt, die haben wirklich eine kleine nette Vietnamesin erwartet, die still dasitzt und immer brav ist.“* Die persönlichen Erfahrungen der Befragten mit Diskriminierung haben mehr mit geschlechterspezifischen Aspekten in dem naturwissenschaftlichen Studienfach zu tun: *„[...] an der TU sind die sozialer, man kann mit persönlichen Problemen kommen und man hat auch den extremen Mädchen-Status, erst recht wenn man zu den Profs als Mädchen kommt dann hat man meist noch positivere Auswirkungen danach.“* Eine andere Stipendiatin/ ein anderer Stipendiat mit Migrationshintergrund berichtet ebenfalls über Diskriminierungserfahrungen in ihrer Schulzeit, die jedoch primär mit ihrem einfachen sozialen

Status verbunden gewesen sind. Im Hochschulstudium haben ihre persönlichen Erfahrungen eher mit geschlechterspezifischen Auseinandersetzungen zu tun:

„[...] nur das es Theologie ist, sind die Meinungen auch sehr sehr unterschiedlich, und teilweise nervt mich das auch, weils da manchmal extreme Meinungen gibt, ach wens dann bezüglich irgendwelche Frauenthemen sind oder so, das trifft mich dann immer persönlich, weil ich hasse das wenn da Männer irgendwelches Urteile fällen oder so, und da komme ich, mit solchen Leuten komme ich aber nicht klar, das muss ich ganz ehrlich sagen.“

Für eine weitere Stipendiatin ist es erst durch Wechsel in die Hochschulstadt (Berlin) zu einer Selbstwahrnehmung als Mensch mit Migrationshintergrund gekommen. Für sie hat dieses Kriterium während ihrer Schulzeit keine Rolle gespielt, aber auch in ihrer Hochschulstadt ist die veränderte Wahrnehmung nicht mit einer Diskriminierungserfahrung verbunden. Während also für die Stipendiatinnen mit Migrationshintergrund stärker zu Erfahrungen geschlechterspezifischer positive wie negative Diskriminierung gekommen ist, können die anderen Stipendiatinnen nicht von solchen Rollenzuschreibungen berichten. Lediglich eine der Befragten beschreibt im Interview eine Situation, die für sie, die vorhandenen ökonomischen Unterschiede hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft betont:

„[...] als ich angefangen hab zu studieren gabs dann mal irgendwie sone Szene wo ne gute Freundin von mir dann meinte, ja, wann fährst denn los, na ich nehm den Zug um Dreizehnuhr irgendwas, du fährst mit dem Zug? Warum fährst du nicht mit dem Auto? Ich hab kein Auto. Wie du hast kein Auto? Deine Eltern müssen dir doch ein Auto gekauft haben zum 18. Geburtstag. Weil das halt irgendwo in Niederbayern total normal ist, dass man ein Auto zum 18. bekommt und bei uns nicht, aber das ist, das normalisiert sich irgendwann [...]“

Zumindest für vier Stipendiatinnen und Stipendiaten ist eine deutliche positive Verbesserung durch den Übergang zur Hochschule feststellbar und eine vorurteilsbeladene Wahrnehmung und Behandlung durch Mitstudierende oder Lehrende eher die Ausnahme. Auch wenn die hier beschriebenen Erfahrungen nicht als zufällige „Randnotizen“ einzuordnen sind, kann bei den Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern in ihrer Studienzeit nur von einer geringen Benachteiligungserfahrung aufgrund von Geschlecht und sozialer bzw. ethnischer Herkunft ausgegangen werden.

2.9 Engagement und Beteiligung

Dass ein Hochschulstudium nicht nur eine Lebensphase der fachlichen Qualifikation und Berufsvorbereitung darstellt, sondern auch einen Raum für (hochschul-)politisches und soziales Engagement, der Umsetzung kreativer Ideen oder Zeit für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bietet, ist für viele Studierenden eine wichtige Erfahrung.

Da es für alle BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten für die Aufnahme in die Begabtenförderung notwendig ist, ein gewisses soziales und gesellschaftliches Engagement nachzuweisen, ist von einer umfangreichen Beteiligung der Befragten auszugehen. Alle Stipendiatinnen und Stipendiaten sind schon in der Schulzeit mehrfach-engagiert gewesen und haben ihr Engagement im Studium meist auf den Raum der Hochschule und Gewerkschaft bzw. Stiftung konzentriert. Wie bereits im Punkt zur Studienbewältigung beschrieben, sind vier der Stipendiatinnen und Stipendiaten seit dem ersten Semester hochschulpolitisch engagiert und als Semestersprecherinnen, im Fachschaftsrat und AStA bzw. StuRa und in verschiedenen Hochschulgremien aktiv. Eine Stipendiatin kommentierte ihren hochschulpolitischen Einstieg so:

„[...] angefangen hat es eigentlich damit, dass ich im ersten Semester ähm, von ne Mitstipendiatin ähm, mitgenommen wurde zur Gründung der Aktion Ladenschluss damals. Da haben wir halt die erste Aktion auf die Beine gestellt, es gibt jetzt nen rechtsradikalen Laden Thor Steinar [...] da hab ich mich arg doll reingehängt und war nebenher noch Semestersprecher und ähm, da fing das dann halt an, dass die Kommilitonen ganz ganz oft zu mir kamen und meinten hier kannst du das und das und das nicht mal ansprechen, nimm das mal bitte mit in die Fachschaftssitzung [...] dann bin ich in den Fachschaftsrat gegangen und hab das mit der Aktion Ladenschluss abgegeben [...] weil ich dafür einfach keine Zeit mehr hatte und dann halt doch mein Studium mal an erster Stelle gestellt hab, ähm, genau, hab dann im Fachschaftsrat und als Semestersprecher weiter mich engagiert und ähm, jetzt waren wieder Hochschulwahlen und da hab ich mich auch für den StuRa aufstellen lassen [...] aber merkt das wirklich, ich hab ja heute Abend auch wieder Fachschaftssitzung und muss morgen um sieben wieder auf Station stehen und halt wieder halb sechs aufstehen und wenn man dann halt bis um 10 um 11 abends dort sitzt und diskutiert und macht und tut und ähm, das schlaucht ordentlich und, also find ich, dass ist es auf jeden Fall wert irgendwie zu wissen man hat ne Stimme und kann was machen. Das macht mich irgendwie auch glücklich, wenn Kommilitonen zu mir kommen, hier, also ich hab mal ne Frage und du bist doch in der Fachschaft und weißt das doch bestimmt oder kannst du das und das mal dort ansprechen, das fetzt schon also [...].“

In den Interviews wurde deutlich, dass die hochschulpolitisch engagierten Stipendiatinnen und Stipendiaten weniger an dem Seminarangebot der Stiftung teilnehmen und ihre Zeitressourcen als dafür nicht ausreichend einschätzen. Dennoch sind zwei von ihnen gleichzeitig auch Sprecherinnen der lokalen Stipendiatinnen- und Stipendiaten-Gruppe. Von den neun Befragten haben Mehr als die Hälfte angegeben, in der HBS besonders aktiv zu sein. Sie engagierten sich in verschiedenen Gruppen zur Begutachtung von Bewerberinnen und Bewerbern, organisieren Seminare und Veranstaltungen oder nehmen an überregionalen Treffen und Workshops teil. Alle Stipendiatinnen und Stipendiaten betonen die Motivation für ihr Engagement als ein „etwas-weitergeben“, wie dieser Ausschnitt exemplarisch belegt:

„[...] ich glaube nach einen oder anderthalb Jahren die Koordination dieser Gutachten in der Stip-Gruppe übernommen, wir hatten dann sone Leitungsspitze aus drei Leuten, Stip-Sprecher, stellvertretender Stip-Sprecher und, also Koordination der Gutachten. Und das hab ich auch noch dann gemacht als ich schon gearbeitet hab, da war ich dann nur noch in der ideellen Förderung, aber das hab ich weiter gemacht, weil mir das einfach auch am Herzen lag äh, andern Leuten die Chance zu geben, dass zu bekommen, was ich auch hab. Das war mir immer wichtig, dann habe ich auch viele Gutachten immer geschrieben.“

Bemerkenswerterweise gibt es keine befragte Stipendiatin/keinen befragten Stipendiaten, der/die nicht mehrfach sozial und gesellschaftlich engagiert ist. Neben dem Bereich Hochschule und Stiftung geben mehrere Stipendiatinnen und Stipendiaten Sprachnachhilfe, betreuen Schülerinnen und Schüler und Studierende aus nicht-akademischen Familien in Mentoring-Programmen oder entwickeln Projekte zur Demokratieförderung. Das BAB-Programm der HBS wirkt hier, durch die Auswahlkriterien und die ideelle als auch materielle Förderung, wie ein Sammelbecken für überdurchschnittlich Engagierte. Auf diese Weise gelingt den Stipendiatinnen und Stipendiaten eine deutliche Integration in Hochschule und Stiftung – mit sehr nachhaltigen Auswirkungen auf ihre Persönlichkeit und Kompetenzen. Auf die Frage, welche „Softskills“ ihr Engagement hervorgebracht hat, sagt eine Studentin:

„[...] im Vergleich zu den Physikern, merke ich einen Riesenvorteil, ähm, was ich auch gemacht habe ich war ganz oft auf Messen und hab dort so getan als wäre ich schon fertig mit dem Studium und hab dann meinen Lebenslauf so vorgehalten, so mit fertigen Bachelor und hab dann nur gefragt, was halten sie davon, ich merke schon, dass es sehr viel Eindruck macht als Physiker und auch für mich: ich merk schon, dass ich mehr kann als andere Physiker. Nicht Physik, dafür aber mehr. Und ich bin sozialer, gesellschaftskompatibler (Lachen), ja das merken sie schon, ja. Und ich kann Einfluss ausüben.“

Auch eine weitere Befragte benennt die zusätzlichen Kompetenzen eindrücklich:

„Ich denk mir zu merken, dass es was bringt, wenn man den Mund aufmacht und sagt was man selber denkt und was gerade in seinem eigenen Kopf Phase ist und ansonsten, [...] ich bin im Fachschaftsrat halt Vize-Vorstand und möchte jetzt mal gucken wie ich mit soner Position umgehe, weil ähm, mir bisher gesagt wurde Oberarzt oder Chefarzt bist du sowieso nicht, du kannst dich überhaupt nicht durchsetzen und ähm, ja, kann ich auch nicht, aber vielleicht kann man das ja üben wie, im Kleinen sich mal angucken wies funktioniert und langsam probieren oder so.“

Der „Ertrag“ dieses Engagements ist für die aktuelle Studiengestaltung sowie den zukünftigen Bildungsverlauf und Berufstätigkeit besonders im Bereich der fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen, der sozialen und kulturellen Kompetenzen und

hinsichtlich der Befähigung zur Teilhabe, deutlich zu erkennen. Dieses verstärkte Engagement hat eine ausschlaggebende Funktion hinsichtlich des Ausgleichs von Nachteilen der sozialen Herkunft. Sowohl im Bereich der Bildungspartizipation (Master- u. Promotionsabsicht), beim Übergang in das Berufsleben als auch hinsichtlich der Verbesserung der gesellschaftlichen Positionierung ist dies im Vergleich zur durchschnittlichen Gruppe der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern auffällig. Alle befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten entwickeln durch das Engagement eine positive Perspektive auf die individuellen Fähigkeiten und Chancen – und bestätigen die Prognosen für den nachhaltigen Nutzen einer umfangreichen Förderung von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger.²⁷

2.10 Stipendium und Stiftungsleben

Dass die Aufnahme in ein Programm der deutschen Begabtenförderwerke nach deutlichen Mustern und hoher sozialer Selektivität erfolgt, ist einleitend schon umfangreich ausgeführt. Mehr als überdurchschnittlich häufig ermöglicht ein Stipendium Studierenden aus akademischen Familien ein erfolgreiches Hochschulstudium während „Arbeiterkinder“ und Studierende mit Migrationshintergrund sehr wenig im Blickfeld von Wissensnetzwerken (Lehrerinnen und Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Altstipendiatinnen und -stipendiaten) stehen und kaum Kenntnisse über bestehende Förderprogramme haben. Auch wenn das BAB-Programm speziell an zukünftige Studierende aus sozial schwächeren Elternhäusern gerichtet ist, stellt insbesondere der Bekanntheitsgrad des Programmes und die Informationsweitergabe an die Schülerinnen und Schüler eine erste Zugangsbarriere dar.²⁸ Die meisten befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten berichten bei der Frage nach ihrem ersten Kontakt zum BAB-Programm von Zufällen wie Anzeigen in der Gewerkschaftszeitung, Hinweisen von Freunden oder Geschwistern. Eine Stipendiatin beschreibt ihren Erstkontakt so:

„Ich hab mal, einen, ähm, politischen Preis bekommen. Ähm, es nannte sich damals Demokratie in der Schule. [...] Und dadurch waren wir früher zu ganzen vielen Veranstaltungen, Galas und so, eingeladen, einfach nur um zu präsentieren. Und dann bin ich irgendwie auf....damals war...er glaub ich noch Innenminister, Schäubl? mit dem Rollstuhl. Bin irgendwie auf ihn getroffen, so ganz missverständlich und dann hat er irgendwie nur ganz kurz erwähnt, so ganz stramm, ja was machen sie gerade? da meine ich so, Abitur. Ja und wissen Sie schon ob sie ein Stipendium haben wollen oder nicht, ja dann meine ich so, ja keine Ahnung (Lachen) - warum nicht? Ich wusste damals nicht was ein Stipendium ist. Und dann hat er mir irgendwie eine Liste gegeben und meinte so, dann bewerben sie sich mal.“

Nur bei drei Stipendiatinnen und Stipendiaten kann von einer eher zufallsfreien, strukturierten Informationsweitergabe gesprochen werden: über eine Programmbroschüre

27 vgl. u.a. Büchler 2012; Rokitte 2012; Bargel 2010.

28 Zugangskriterium ist u.a. der BAFöG-Höchstförderungsanspruch der Antragstellerinnen und Antragsteller.

von der schulinternen Studienberaterin, über eine kirchliche Sozialberatungsstelle bzw. über eine Studienfachmesse. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass der Großteil der Stipendiatinnen und Stipendiaten sich in der ersten und zweiten BAB-Kohorte befindet und ein hoher Bekanntheitsgrad des Programmes im Zeitraum 2007/2008 noch nicht gegeben war.

Auf die Frage nach dem Grund ihrer erfolgreichen Stipendienbewilligung führen diesen Umstand fast alle Befragten auf ihr gesellschaftliches Engagement in der Schulzeit und den sozialen Status als „Arbeiterkind“ zurück:

„[...] und das hat halt ganz gut auch ins Konzept gepasst, also auch der gewerkschaftliche Bezug gabs bei uns in der Familie immer, also mein Vater ist in der IG Metall, auch durch dieses VW-Werk wo er gearbeitet hat, ne, und ähm, hat sich dann dort beworben über das BAB-Verfahren und dadurch wusste ich das auch schon. Und da ich auch in meiner Schulzeit, ich war sehr engagiert, ich war eigentlich auch sehr gut in der Schule, [...] also es war für mich so, damals hätte ich irgendwie glaube ich gar nicht studiert, hätte ich des Stiftung nicht bekommen, weils einfach so viele Probleme von zuhause aus gab, auch Zwänge und Druck.“

Die nicht zwingend vorgeschriebene gewerkschaftliche Bindung der Familie im BAB-Programm ermöglicht für sechs Befragte überhaupt erst eine Bewerbung, nur bei drei Stipendiatinnen und Stipendiaten besteht durch die Eltern ein Gewerkschaftsbezug. In den Interviews ist deutlich geworden, dass allen Stipendiatinnen und Stipendiaten die Besonderheit eines Stipendiums für Studierende aus nicht-akademischen Familien bewusst ist und sie dies als glücklichen Zufall und große Chance begreifen:

„[...] für mich war das eigentlich so die einzige Hoffnung gewesen, erstens fühle ich mich sehr wohl darin, das, oder, wie soll ich das sagen, mh, ..., ich bin sehr glücklich darüber und ich weiß es auch zu schätzen. [...] Mh, es war zum Beispiel auch sehr gut als ich damals, als ich die Wohnung, die Wohnungsknappheit in Frankfurt ist einfach mal sehr hoch, das ich damals angeben konnte, dass ich ein Stipendium hab, sonst hätte ich glaube ich die Wohnung auch nicht gekriegt, das war auch ein sehr großes soziales Problem damals für mich gewesen und das war ne sehr gute Unterstützung und es motiviert mich auch am Ball zu bleiben, also teilweise wenn immer die Hoffnung irgendwie verloren hatte jetzt am Studium und einfach irgendwie gedacht hab, oh Gott ich will das jetzt nicht mehr, hab ich immer gedacht nee ich hab jetzt das Stipendium und es wird soviel Geld für mich investiert, und ich zieh das jetzt durch.“

Auch wenn zwei Befragte angaben, sie hätten ihr Studium ohne Stipendium nicht begonnen, benennen alle anderen Befragten die Möglichkeit eines Studienverlaufes mit BAFöG-Förderung, jedoch verbunden mit zusätzlichen Schwierigkeiten. Mehrere geben bei dieser Frage an, erwartet zu haben neben dem Studium arbeiten zu müssen, möglicherweise keine Wohnung zu finden, keine Sprachkurse und kein Auslandsstudium.

um zu belegen oder ein „arbeitsmarktrelevanteres“ Studium studieren zu müssen. Ein Stipendiat beschreibt den Unterschied wie folgt:

„Also, weil wir ja gerade beim finanziellen waren, ich glaube ich hätte bestimmt noch ein bisschen mehr arbeiten müssen, wenn ich das Einkommen hätte haben wollen, was ich jetzt eben habe. Ja, bestimmt hätte ich das gerne haben wollen. Ähm, ansonsten ich...der finanzielle Aspekt durch die Förderung ist der eine und der ist für mich auch wichtig und grundlegend gewesen, weil mich dieser Aspekt hat sorgenfrei studieren lassen. Die ideelle Förderung der Stiftung ist, ich kanns gar nicht beziffern, ich würds nicht beziffern können, aber ich habe den Eindruck, dass die für mich noch viel viel mehr wert ist, denn ich hab die Möglichkeit gehabt ins Ausland zu fahren, ich hab an mehreren Seminaren teilgenommen, ich hab auch Seminare im Bereich der Softskills machen können, ich hab Seminare im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens machen können, also ich hab Kontakte zu unterschiedlichsten Menschen knüpfen können, und ähm, Wissen erfahren können, was ich ohne das Stipendium nie erfahren hätte.“

Wie elementar besonders der Bereich der ideellen Förderung einzuordnen ist, wird im Bereich der Studienverlaufsplanung deutlich. Bei drei Stipendiatinnen und Stipendiaten drückt die Förderung durch die HBS eine studienunterstützende persönliche Wertschätzung aus, der eine hohe stabilisierende Rolle bei fach- und lebensbedingten Problemen zukommt:

„[...] und das hätte ich ohne Stipendium, dieses Gefühl hätte ich nicht. und wenn ich nur ein bisschen versagt hätte in der Physik, ich glaube ich hätte sogar Physik abgebrochen. und hätte gesagt, ne, ich bin einfach dumm und ich habs nicht drauf und dann mach jetzt irgendwas einfaches. Ich glaub schon, das Stipendium hat mir gezeigt, dass ich es doch wenigstens versuchen könnte, äh, zu studieren noch mehr zu machen als das Studium und vielleicht auch was schwieriges zu studieren wie Physik. doch, schon.“

Es sind nicht allein die direkten Förderangebote der HBS, die für die neun Stipendiatinnen und Stipendiaten ein Hochschulstudium und Studierendenleben ermöglichen – besonders die (angelegte und geforderte) Teilhabe am Stiftungsleben wird letztendlich als einzigartiger Faktor beschrieben. Durch die Einführungsseminare, Fachclustertreffen, lokalen Stipendiatinnen- und Stipendiatengruppen und die stetige Ansprechbarkeit der Stiftungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter erleben sich die Stipendiatinnen und Stipendiaten als Teil einer grundlegenden und umfassenden Stiftungsrealität, die dem Bildungsgrundsatz von Gleichberechtigung und Chancengleichheit erstmals in ihrem Leben Glaubwürdigkeit verleihen. Eine der Befragten drückt dies so aus:

„[...] aber als HBS oder als BAB, wie auch immer, empfinde ich das nochmal deutlich stärker, also im Unterschied zum Beispiel zu anderen Stiftungen, deren Schwerpunkte einfach auch woanders liegen, empfinde ich die Stiftung als sehr

viel sozialer und wär auch stolz als HBS-Stipendiatin, also kann ich mir vorstellen bin ich jetzt stolzer als wenn ich Studienstiftung des Deutschen Volkes - Stipendiatin wäre oder (Lachen) so, weil ich auch das Gefühl habe damit gebe ich auch sozusagen ein gewisses Profil, einen Teil meines Profils preis, mit dem ich mich total identifizieren kann. Das wäre ganz anders mit bestimmten anderen Stiftungen. Also zum Beispiel der Studienstiftung des Deutschen Volkes, wenn ich sozusagen sagen würde ich bin Stipendiatin von denen, wäre das nicht mit soner hohen Identifizierung verbunden, wie wenn ich jetzt sage ich bin Hans-Böckler-Stipendiatin, das ist glaube ich eine Sache, und die andere ist, dass ich, dass da sehr viel, wie soll ich das beschreiben, also es ist eine sehr hohe Dankbarkeit, dass es die Stiftung geworden ist, weil die einfach auch, aus meiner Perspektive, mit am sozialsten ist, und das ist wiederum Teil dessen, was sich darin widerspiegelt, dass ich mich sehr stark damit identifizieren kann.“

Als zusätzliches Förderangebot bzw. spezifische Erweiterung der Förderstrukturen wurde 2010 das Projekt Chancengleichheit eingeführt. Mit den Maßnahmen des Projekts Chancengleichheit wurde die ideelle Studienförderung gerade für Stipendiatinnen und Stipendiaten, die über das BAB-Verfahren in die Stiftung aufgenommen wurden, um spezielle Bildungs- und Beratungsangebote erweitert. Ziel dieses zielgruppenspezifische Seminarangebots ist es, eben die habituell-bedingten Unsicherheiten von denen die interviewten Stipendiatinnen und Stipendiaten berichten, abzubauen. Die Projektmaßnahmen umfassen sechs Bausteine: Familienarbeit, Einstiegstutorien, Sprachförderung, Seminare zu akademischen Schlüsselqualifikationen, Veranstaltungen zu strategischen Karriereberatung und Coaching. Von den meisten Stipendiatinnen und Stipendiaten sind diese Angebote als eine spürbare Erweiterung des bestehenden Stiftungs- und Seminarprogramms wahrgenommen worden, die aber in ihrem fortgeschrittenen Hochschul- und Stiftungsalltag nur noch eine nachrangige Funktion erfüllen können. Mehrere der Interviewten sind bereits außerhalb der Stiftung in Mentoringangeboten eingebunden, in Sprachtandems oder in der Elternarbeit aktiv, sodass von den neun Befragten nur wenige Stipendiatinnen und Stipendiaten sich in einem Angebot des Projekts Chancengleichheit eingebracht haben. Die neuen Möglichkeiten innerhalb des Stiftungsangebotes, besonders die Begleitung durch erfahrene (Alt-)Stipendiatinnen und Stipendiaten sind von der Mehrheit jedoch als positive und notwendige Entwicklungen beschrieben worden:

„[...] ich war noch in nem Mentorenprogramm, aber da war ich als Mentee und ich hab eine Person als Mentorin gehabt, die schon im Berufsleben steht, ich weiß gar nicht, ob das ein Teil des Projekts Chancengleichheit.....das weiß ich gar nicht, aber ich glaube, dass war ne Aktion für die Böckler Aktion Bildung, ja doch das wirds wahrscheinlich gewesen sein, nämlich den StipendiatInnen Personen an die Seite zu stellen, die sie ein bisschen unterstützen. Ja, das hab ich gemacht und das war auch sehr hilfreich, also sich nochmal mit einer Person auszutauschen die a) schon mal Stipendiatin gewesen ist und b) sich jetzt im Berufsleben befindet und

da nochmal nen ganz anderen Blick hatte. Sie wusste wie Uni-Leben aussieht also, dass ich mich da auch nochmal informieren konnte und den Austausch hatte. ähm, das ist so ich hab, in den letzten beiden Jahren war das immer auch so, die Schulung auch für die Mentoren, dass man als Mentor auch für StipendiatInnen da ist, das hat mich sehr interessiert.“

Ein Programm zur Begabtenförderung wie BAB, das speziell auf Studierende sozial benachteiligter Elternhäuser ausgerichtet ist, reserviert einen geschützten Raum und ermöglicht erfolgreiche Studienbedingungen. Besonders wird dieser dadurch, wenn Organisationen wie die HBS damit die bisherigen gesellschaftlich immanenten Exklusionsmechanismen für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger mit oder ohne Migrationshintergrund nicht weiter reproduzieren und Strukturen der Bildungsgleichheit geschaffen werden. Die ausgewerteten Interviews der Stipendiatinnen und Stipendiaten bestätigen durch ihr Erfolgsversprechen die kritischen Studien von Bargel und anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Bisher fehlt aber immer noch eine tragfähige und repräsentative Datengrundlage, aus der der konkrete Umfang an Benachteiligung und strukturellen Defiziten hervorgeht und letztendlich ein deutlich spezifischeres und detaillierteres Bedarfsprofil aufzeigen könnte. Deutlich wurde mit dieser kleinen Stichprobe von neun Interviews mit Stipendiatinnen und Stipendiaten jedoch, welche Notwendigkeiten, Potenziale und Perspektiven aus einer Begabtenförderung mit Priorität auf die Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger resultieren können.

3 Gesamtbild und Folgerungen

Im Bemühen um die Steigerung der Bildungsbeteiligung und des Studienerfolgs der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger stehen die Begabtenförderwerke vor der Aufgabe, den unterschiedlichen Problemlagen mit differenzierten Förder- und Unterstützungsangeboten zu begegnen. Allerdings ist festzuhalten, dass trotz eines gewachsenen Bewusstseins für den hohen Förderbedarf von Studierenden abseits familiärer Hochschultraditionen, selbst niedrige Zielquoten nur von wenigen Förderwerken erreicht werden (und gewünscht sind). Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass nur durch den Ausbau und einer größeren Breite der Stipendienkultur in Deutschland, so etwas wie Chancengleichheit im Bildungszugang eröffnet werden kann.²⁹ Letztendlich kommt der Gruppe der Studierenden aus einfachen sozialen Verhältnissen eine paradigmatische Schlüsselfunktion zu, die für ein nachhaltiges, quantitativ und qualitativ überzeugendes Bildungssystem unerlässlich ist.

Wie erfolgreich erste Ansätze von Förderwerken wie der HBS sein können, zeigen die quantitativen Gesamtdaten sowie die qualitativen Ergebnisse der vorliegenden Studie eindrucklich. Der Hans-Böckler-Stiftung gelingt es mit dem Programm „Böckler-Aktion-Bildung“ besonders markante Defizite von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger aus einfachen sozialen Verhältnissen zu kompensieren und gezielt deren Potentiale anzusprechen. Für den Bereich der Begabtenförderwerke allgemein können daraus detaillierte Vorschläge und Handlungsstrategien abgeleitet werden, um die bisher unterrepräsentierten Studierendengruppen entsprechend zu fördern und damit einen institutionalisierten Bildungserfolg zu gewährleisten. Angesichts der vorliegenden qualitativen Untersuchung lassen sich hier acht Eckpunkte der HBS-Förderstrategie darstellen, die eine signifikante Rolle in der erfolgreichen Öffnung der Begabtenförderwerke für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger einnehmen:

1. Die Phase des Übergangs zwischen Schule und Hochschule nimmt eine entscheidende Rolle für den zukünftigen Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien ein. Gleichzeitig ist der Interventionsspielraum für die Begabtenförderwerke relativ begrenzt. Die im BAB-Programm eingeführte Selbstbewerbung und die frühzeitige Förderungszusage erleichtert es potentiellen Studierenden das „Wagnis“ Studium einzugehen und eine erste Hochschulperspektive herauszubilden. Der dafür notwendige Informationszugang kann durch ein Netzwerk an Institutionen (Schulen, Studienberatung bzw. Sozialberatungsstellen) sowie einer aktiven Alumniarbeit ehemaliger Schülerinnen und Schüler verwirklicht werden. Die hohe Unsicherheit der Bildungsaspirantinnen und -aspiranten kann dadurch erheblich abmildert werden.

²⁹ Für die gesondert zu beachtenden Selektionsmechanismen auf dem Weg zur Hochschulzugangsberechtigung siehe u.a. Wolter 2011.

2. Durch „spezielle“ Stipendienprogramme für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger und eine direkte Benennung der Zielgruppe gewinnt die Option eines Begabtenstipendiums eine stärkere Realitätsperspektive. Durch transparente Aufnahmekriterien und Anforderungen treten eine empfundene Nicht-Eignung und die mangelnde akademische Familientradition in den Hintergrund, gleichzeitig vermitteln sie eine erste positive Anerkennung ihres bisherigen Bildungsweges.
3. Bereits zu Studienbeginn bzw. zum Zeitpunkt der Zusage einer Förderhöhe und Förderdauer erweist sich eine Beratung und Hilfestellung hinsichtlich ihrer individuellen Zukunftsorientierung als vorteilhaft: Für Stipendiatinnen und Stipendiaten aus einfachen sozialen Verhältnissen spielt in verstärktem Maße der Aspekt der finanziellen Sicherheit in der Wahrnehmung von Chancen (Auslandsstudium, Sprachkurse, Übergang Bachelor-Master usw.) eine zu berücksichtigende Rolle. Damit steigen die Sicherheit im Studium und die Selbstverständlichkeit des eigenen Hochschulaufenthalts und indiziert eine verbesserte Leistungsfähigkeit (z.B. bei Prüfungen) sowie eine frühzeitige positive Berufsperspektive.
4. Hinsichtlich des vorgefundenen starken gesellschaftlichen Engagements der Stipendiatinnen und Stipendiaten scheint es sinnvoll, die aufgewandten Ressourcen und gewonnenen „Softskills“ direkt in die ideelle Förderung einmünden zu lassen und die Angebote des Förderwerkes darauf flexibel anzupassen. Stipendiatinnen und Stipendiaten aus einfachen sozialen Verhältnissen erwerben in beachtlichen Ausmaß durch ihr Engagement soziales und kulturelles Kapital, das für die Stiftung und andere Stipendiatinnen und Stipendiatengruppen einen hohen fallspezifischen/fallunspezifischen Wert darstellt. Die Verzahnung von Förderung und Engagement der Stipendiatinnen und Stipendiaten für die Stiftung stellt hier ein Weg qualitätssichernder Kompetenzweitergabe dar. In dieser Verzahnung bietet die HBS im Rahmen des Projekts Chancengleichheit z.B. die Einstiegstutorien in Zusammenhang mit einer Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren an. Nach ähnlichen Muster läuft das Coachingprogramm, für das (Alt)Stipendiatinnen und Stipendiaten zu Coaches weitergebildet wurden sowie die Sprachförderung und das Mentoringprogramm.³⁰
5. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine enge Betreuung und Förderung durch die Förderwerk-Referentinnen und -Referenten und ihre Motivationsleistungen – neben der materiellen Sicherheit – einen „messbaren“ Erfolgsfaktor darstellt. Auch nach der Studienaufnahme und Förderungszusage bleibt die individuelle Bildungslaufbahn mit vielerlei Unsicherheiten behaftet und krisenanfällig. Kompetente und sensible Referentinnen und Referenten sowie eine gelungene Partizipation am Stiftungsleben sichern den Weg der Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger in eine hochschultypische akademische Selbstständigkeit.
6. Die vorhandenen Seminarangebote und fachspezifischen Vernetzungstreffen in der HBS stellen bisher erfolgreich eine entscheidende Hilfestellung für die Entwicklung einer individuellen Masterperspektive und Promotionsabsicht dar und

30 Vgl. Vespermann/Weber 2012.

verbessern den Prozess der zukünftigen Berufseinmündung. Diese (bekanntermaßen) zentralen Eckpunkte einer erfolgreichen Begabtenförderung liefern für Stipendiatinnen und Stipendiaten aus einfachen sozialen Herkunftsfamilien das erste Grundgerüst fachlicher Netzwerke und die Basis für den Aufbau einer nachhaltigen Berufsperspektive.

7. Der Komplexität „weicher“ Erfolgsfaktoren wie die Fähigkeit einer fachübergreifenden Perspektiveinnahme oder der eigenverantwortlichen Organisation studienergänzender Zusatzqualifikation wird durch eine stiftungsinterne Flexibilität in der Förderungsgestaltung (Förderdauer, Zeitplan) verbessert Rechnung getragen. Stipendiat/innen die Eigeninitiative hinsichtlich der individuellen Studiereignung und Studierneigung zeigen, benötigen eine transparente Begleitung jenseits eines meritokratischen Leistungsprinzips.
8. Fragt man danach, welchen informellen Belastungen Stipendiatinnen und Stipendiaten aus nicht-akademischen Familien und/oder mit Migrationshintergrund im Kontext der Hochschule ausgesetzt sind, muss dem nicht unerheblichen Aspekt der ethnischen, sozialen und Geschlechter-Benachteiligung bzw. Diskriminierung weiterhin Beachtung geschenkt werden. Besonders diese Faktoren begünstigen die Reproduktion einer entsprechenden „Bildungselite“ und bleiben ein Hindernis für die jeweilige akademische Integration. Begabtenförderwerke wie die HBS übernehmen durch Sensibilisierungsseminare, Ansprechstellen und unterstützende Stipendiatinnen- und Stipendiaten-Netzwerke eine hohe Verantwortung.

Das im November 2010 in der HBS gestartete Projekt „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ verstärkt den mit BAB 2007 begonnenen Weg der erfolgreichen Öffnung der Förderwerke für Stipendiatinnen und Stipendiaten aus bildungsfernen Elternhäusern und/oder mit Zuwanderungsgeschichte. Die seitdem verfügbaren zusätzlichen Förderbausteine verändern den Blickwinkel für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger auf den eigenen Hochschulaufenthalt. Mit der stiftungsinternen Fokussierung auf die Bedürfnisse und Erfolgsfaktoren der BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten durch Angebote wie Einstiegstutorien, kollegiales Coaching, Sprachförderung und Familienarbeit, etc. verzahnt die HBS zentrale Konzepte eines Bildungsaufstiegs. Die befragten Stipendiatinnen und Stipendiaten der vorliegenden Studie aus den BAB-Jahrgängen 2007 bis 2010 waren in der Suche nach den entsprechenden Informationen und Angeboten (insbesondere der Sprachförderung und dem kollegialen Coaching) noch auf externe Ressourcen angewiesen – und belegen so wiederholt den Gewinn eines zukünftig erhöhten stiftungsinternen Handlungsspielraums der Stipendiatinnen und Stipendiaten.

Angesichts der aufgezeigten Liste an erfolgreichen Maßnahmen und verbesserten Bedingungen kann kein Zweifel daran bestehen, dass es im deutschen Hochschulraum ein grundsätzliches Mehr an offenen, transparenten und durchlässigen Stipendiensystemen bedarf. Möglicherweise wäre eine Verpflichtung aller Begabtenförderwerke zur Einrichtung „sozialer Stipendien“ mit einer festen Zielquote für Studierende aus einfachen sozialen Verhältnissen eine Strategie den bestehenden Ungleichheiten im

Bildungserwerb kompensierend zu begegnen.³¹ Letztendlich bleibt festzuhalten, dass es der HBS gelungen ist, die Herausforderungen einer sozial durchlässigen Begabtenförderung produktiv anzugehen und den Anteil der Stipendiatinnen und Stipendiaten aus bildungsfernen Elternhäusern und/oder mit Zuwanderungsgeschichte signifikant zu steigern. Die hierbei gewonnenen Perspektiven und Erfahrungen könnten zu einem Modell werden, das auch für andere Begabtenförderwerke als wegweisend gelten kann.

31 Dies war schon 2010 eine zentrale Folgerung aus der herkunftsbedingten Benachteiligung von „Arbeiterkindern“ an deutschen Universitäten. Vgl. Bargel 2010: S.35.

Literatur

Ahidiat, Fitriya Wati u.a. (Hrsg.): Die Nutzung des interkulturellen Potentials der Lerngruppe. Heuristisches zum didaktischen Leitprinzip des Studiengangs ICEUS, Fulda, 2010.

Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Waterman, Rainer: Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektive „nicht- traditioneller Studierender“, Berlin, 2008.

Bakshi-Hamm, Parminder/Lind, Inken: Migrationshintergrund und Chancen an Hochschulen: Gesetzliche Grundlagen und aktuelle Statistiken. In: Lind, Inken & Löther, Andrea: Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. CEWS-Publik, No. 12, Bonn, 2008.

Bargel, Holger/Bargel, Tino: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier 202 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2010, Unter: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf [01.09.2012].

Bauer, Tina: Weiblich, ausländisch, jung sucht... In: Deutsche Universitätszeitung - duz , Raabe Fachverlag, Berlin, Heft 12/2012, S.35-37.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, 2006.

Bauschke-Urban, Carola: Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft, Wiesbaden, 2010.

Büchler, Theresa: Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium. Expertise mit Schwerpunkt auf Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität. Arbeitsbericht 249 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, 2012.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Siegert, Manuel: Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland (Integrationsreport) Working Paper 22, Nürnberg, 01/2009.

Bundesamt, Statistisches: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden, 2010.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN), Bonn/Berlin, 2008.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin, 2010.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Mehr als ein Stipendium. Staatliche Begabtenförderung im Hochschulbereich, Bonn/Berlin, 2009.

Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld, 2010.

Dusdal, Jennifer/Houben, Daniel/Weber, Regina: Migration, Bildungsaufstieg und Begabtenförderung. Entwicklungen in der Stipendiatinnenschaft der Hans-Böckler-Stiftung. In: König, Karsten/Rokitte, Rico (Hrsg.): Weltoffen von Innen. Wissenschaft mit Migrationshintergrund, (=die hochschule 1/2012), Halle/Wittenberg, 2012.

Ehmann, Christoph: Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, In: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld, 2001, Unter: www.die-bonn.de/doks/ehmann0302.pdf [01.01.2013].

Froh Wieser, Dana, et al.: Die etwas andere Bildungselite. Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung, Bad Heilbrunn, 2009.

Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem – Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz, 2006.

Hunger, Uwe/Aybek, Can M/Ette, Andreas/Michalowski, Ines (Hrsg.): Migrationspolitik und Integrationsprozesse in Europa. Vergemeinschaftung oder nationalstaatliche Lösungswege? Wiesbaden, 2008.

Isserstedt, Wolfgang et al.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin, 2010.

Jacob, Marita/Weiss, Felix: Soziale Selektivität beim Hochschulzugang - Veränderungen der Zugangssequenzen zur Hochschule im Kohortenvergleich. In: Birgit Becker, David Reimer (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, 2010, S.285-312.

König, Karsten/Rokitte, Rico (Hrsg.): Weltoffen von Innen. Wissenschaft mit Migrationshintergrund, (=die hochschule 1/2012), Halle/Wittenberg, 2012.

Kottmann, Marcus: Die „soziale Öffnung“ von Hochschulen. In: Zeitschrift Wissenschaftsmanagement, Bonn/Berlin, 04/2011, S.29-34.

Kowalska, Katarzyna/Rokitte, Rico: Ein Plädoyer für Differenz: Zum Begriff der Migration an Hochschulen. Dossier der Böll-Stiftung 2011 Unter: www.migration-boell.de/web/integration/47_2793.asp

Lind, Inken/Löther, Andrea (Hrsg.): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund, cews.publik.no12, GESIS – Leibnitz-Institut für Sozialwissenschaften, Bonn, 2008.

Middendorff, Elke/Isserstedt Wolfgang/ Kandulla, Maren: Das soziale Profil der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderwerken im Oktober 2008, Bonn/Berlin, 2009.

Neusel, Aylâ: Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen. In: König, Karsten/Rokitte, Rico (Hrsg.): Weltoffen von Innen. Wissenschaft mit Migrationshintergrund, (=die hochschule 1/2012), Halle/Wittenberg, 2012, S.20-35.

Neusel, Aylâ: Was müssen wir alles wissen? Beitrag zum Workshop „Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft?“ Halle-Wittenberg, 2010, Unter: www.hof.uni-halle.de/dateien/workshop%2018_19_11_2010/Neusel_Nachwuchs_Migrationshintergrund.pdf [07.12.2011].

Rokitte, Rico: Chancengleichheit in der Begabtenförderung? Expertise mit Schwerpunkt auf Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität. Arbeitsbericht 248 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2012.

Schindler, Steffen: Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf, Düsseldorf, 2012, Unter: www.vodafone-stiftung.de/scripts/getdata.php?DOWNLOAD=YES&id=16870[01.01.2013].

Schindler, Steffen/Reimer, David: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, Köln, 2010, S.623-653.

Schmitt, Lars: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden, 2010.

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datennalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München, 1987.

Teichler, Ulrich: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien, Frankfurt am Main/New York, 2007.

Tepecik, Ebru: Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden, 2010.

Vespermann, Sarah/Weber, Regina: Begabung oder harte Arbeit? Studienerfolg

durch Kollegiales Coaching. In: OSC 01/2012, Wiesbaden, 2012, S. 91-103.

Vespermann, Sarah/Weber, Regina: Begleitung – der Weg zur Chancengleichheit in der Hochschulbildung, Potsdam, 2011, Unter: www.lasa-brandenburg.de/brandaktuell/fileadmin/user_upload/MAIN-dateien/pdf-archiv/spezial_1_2011.pdf [07.08.2013].

Wolter, Andrä: Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. Dossier der Böll-Stiftung 2011, Unter: www.migration-boell.de/web/integration/47_2765.asp [01.09.2012].

Zwengel, Almut: Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer im Vergleich. In: König, Karsten/Rokitte, Rico (Hrsg.): Weltoffen von Innen. Wissenschaft mit Migrationshintergrund, (=die hochschule 1/2012), Halle/Wittenberg, 2012, S.55-72.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden für die Stipendiatinnengespräche

Bitte erzähl mir doch zuerst einmal, wie Du Dir Deinen weiteren beruflichen Weg (oder: Entwicklung/ Werdegang/ Zukunft) nach dem aktuellen Studium so vorstellst!

Hast Du ein bestimmtes berufliches Ziel, das Du unbedingt erreichen willst?

Was reizt Dich (gefällt Dir) an Deinem momentanen Studium bzw. Studiengang besonders? Wie kam es zu Deiner Wahl des Hochschulstandortes?

Wie bist Du eigentlich auf Deinen Studienwunsch bzw. Studienfach gekommen, wer oder was hat Dich dazu angeregt?

Wenn du Deinen Wunschstudiengang nicht erhalten hättest - hättest Du noch alternative, andere Ideen oder Wege, die Du verfolgen würdest?

Hängen Deine Studieninteressen/Studiengang irgendwie mit Deinen früheren/aktuellen Freizeitaktivitäten zusammen?

Worin siehst Du heute die besondere Herausforderungen oder vielleicht auch Schwierigkeiten in Deiner Schulzeit, um Dein Abitur (als Phase der Entscheidungsfindung) zu verwirklichen?

Wie stehen eigentlich Deine Familie, Deine Eltern oder Geschwister oder Dein Freund/ Deine Freundin zu Deinem Hochschulstudium? Unterstützen sie Dich dabei? Wie? Welche Unterstützung schätzt Du am weitest gehenden ein?

Wie findest Du Dich an deiner Hochschule zurecht? Wie fühlst Du Dich in Seminaren, im Umgang mit Deinen Kommilitonen, mit Dozent/innen/ Professor/innen? (Wie erfolgreich schätzt Du Deine Seminar- und Prüfungsbeteiligung ein?)

Wie engagierst Du Dich neben Deinem Studiums? Welche Auswirkungen hat dies auf Deinen Studienerfolg, Deine Weiterqualifikation usw.?

Wie bist Du auf die Hans-Böckler-Stiftung gekommen? Woher hattest Du die Informationen dazu?

Wie würdest Du die Situation bewerten, dass Du Dich für ein Stipendium beworben hast, wenn 98 % aller Abiturient/innen/ Studienanfänger/innen in Deutschland auf diese Idee nicht kommen?

Hättest Du ein Studium ohne Stipendium begonnen?

Hast Du schon mal darüber nachgedacht, wie ein Studium ohne Stipendium für Dich verlaufen würde? Welche Probleme würdest du erwarten?

Was bedeutet das BAB-Stipendium für Dich konkret? Wobei hilft es Dir?

Bitte erzähl doch einmal, wie Dein Stiftungsleben aussieht, wie erfährst Du die Kommunikation mit den HBS-Mitarbeiter/innen, welche Angebote der HBS hast Du bisher genutzt?

Was fehlt Dir im Angebot der HBS/ wie könnte die HBS Dich besser unterstützen? Bei welchen Schwierigkeiten und Schwellen wäre Deiner Meinung nach ein Verbesserungsbedarf?

Was würdest Du Schüler/innen raten bzw. empfehlen, die noch mitten in ihrer Schullaufbahn sind, was sollten sie unbedingt während des Abiturs bzw. in der Vorbereitung eines Studiums beachten, tun oder vermeiden?

Hans-Böckler-Stiftung

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

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen, zu Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

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

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

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

Forschungsförderung

Die Forschungsförderung finanziert und koordiniert wissenschaftliche Vorhaben zu sechs Themenschwerpunkten: Erwerbsarbeit im Wandel, Strukturwandel – Innovationen und Beschäftigung, Mitbestimmung im Wandel, Zukunft des Sozialstaates/Sozialpolitik, Bildung für und in der Arbeitswelt sowie Geschichte der Gewerkschaften.

Studienförderung

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

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft.

Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf

Telefon: 02 11/77 78-0
Telefax: 02 11/77 78-225

