



Sommer 2022

Schöne neue fremde Welt

Empirische Ergebnisse zu Erfahrungen von Studierenden mit akademischer und Studierenden ohne akademische Bildungsherkunft



Manuela Pötschke und Mena Bröker
UNIVERSITÄT KASSEL

Das Projekt wurde von Manuela Pötschke geleitet und durch eine Gruppe studentischer Mitarbeitenden in vielfältiger Art und Weise unterstützt:

Konzeption des Leitfadens: Nora Drohne

Durchführung und Transkription von Interviews: Sarah Winter

Durchführung, Transkription und Auswertung von Interviews: Jasmin Plattner, Philipp Dieterich,

Durchführung, Transkription, Auswertung von Interviews und Berichterstellung: Mena Bröker

Allen Beteiligten gilt Dank für eine sehr konstruktive und verlässliche Zusammenarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Projektidee.....	4
1.1	Zur Situation am Fachbereich	4
1.2	Projektziele.....	7
2	Untersuchungsanlage	8
2.1	Leitfadengestützte Interviews per ZOOM.....	10
2.1.1	Struktur des Leitfadens	11
2.1.2	Pretest.....	12
2.2	Zielstichprobe.....	12
2.3	Rekrutierung und Feldphase	13
2.4	Methoden der Datenauswertung	14
3	Empirische Ergebnisse	17
3.1	Studienentscheidung	17
3.1.1	Entscheidung für ein Studium.....	17
3.1.2	Entscheidung für das spezifische Studienfach	19
3.2	Einstellungen zum Studium und Studienverhalten.....	20
3.2.1	Einstellungen zum Studium.....	20
3.2.2	Klarheit der Studienziele	20
3.2.3	Studieverhalten über die Zeit	21
3.2.4	Sozialformen im Studium.....	22
3.2.5	Zugang zur Wissenschaftskultur im Allgemeinen	23
3.2.6	Fachhabitus verstehen und annehmen	24
3.2.7	Kommunikation als Herausforderung.....	26
3.2.8	(Vor)kenntnisse	27
3.3	Studienerfolg.....	30
3.3.1	Einschätzung des Studienerfolges.....	30
3.3.2	Gründe für den Studienerfolg.....	31
4	Diskussion der Ergebnisse.....	34
5	Evaluation des Projektes.....	37
6	Literatur	38
7	Anhang.....	40

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Projektverlauf	9
Abbildung 2: Verteilungen relevanter Informationen in der rekrutierten Stichprobe	13
Abbildung 3: Erstes Kategoriensystem	15
Abbildung 4: Erweitertes Kategoriensystem	16
Abbildung 5: Begriffssets	28
Abbildung 6: Unterstützungsleistungen unterschiedlicher Akteure bei Studierenden mit akademischem Hintergrund.....	32
Abbildung 7: Gründe für den Studienerfolg durch die Unterstützung verschiedener Akteure für Studierende ohne akademischen Hintergrund	34

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Hochschulzugangsberechtigung nach Fach, Abschluss und Geschlecht	6
Tabelle 2: Verteilung des höchsten Schul- bzw. Hochschulabschlusses der Eltern (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für FB 05.....	7
Tabelle 3: Zielstichprobe	12

Abkürzungen

Akad	Studierenden mit akademischer Bildungsherkunft
Eakad	Erstakademiker, Studierende ohne akademische Bildungsherkunft
HZB	Hochschulzugangsberechtigung

1 Projektidee

In den Diskussionen der Gleichstellungskommission am Fachbereich 05 spielten unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen in den letzten Jahren eine besondere Rolle. Ausgehend von einer intensiven Auseinandersetzung mit Fragen der Ungleichheit nach und durch die Dimension Geschlecht erweiterte sich der Blick generell auf „Strukturen [die] dafür verantwortlich sind, dass einzelne Mitglieder der Organisationen gegenüber anderen benachteiligt werden ...“ (FB05 o.J.).

Konkrete Dimensionen einer möglichen Benachteiligung werden im Gleichstellungskonzept des Fachbereichs genauer ausgeführt:

„Der Fachbereich Gesellschaftswissenschaften strebt langfristig die Gleichstellung aller Gruppen innerhalb der bereits oben genannten Dimensionen Geschlecht, soziale Herkunft, Behinderung, Lernschwierigkeiten¹, Care-Arbeit, zugeschriebene „Rasse“, Migrationshintergrund, Nationalität, Ethnizität, Klasse, Bildungshintergrund, Lebensalter, sexuelle Orientierung, Körper, Religion und Weltanschauung sowie eine „West- beziehungsweise Ostsozialisation“ an.“ (FB05 2019)

Das Interesse im hier vorgestellten Projekt ist auf die Wirkung sozialer Herkunft auf den Studienerfolg gerichtet. Es speiste sich aus unsystematischen Berichten von Studierenden und Beobachtungen von Lehrenden über Unterschiede im Studierverhalten, in den wahrgenommenen Studienhemmnissen und im Studienerfolg zwischen Studierenden mit unterschiedlichen eigenen Bildungshintergründen oder aber mit verschiedenen sozialen Herkunftsn. Berichtet wurde zum Beispiel von der besonderen Zielstrebigkeit der Studierenden mit einem Fachabitur als Studienzugang, von den Schwierigkeiten des Verstehens der akademischen Welt bei Studierenden mit bildungsfernen Herkunftsn oder über unterschiedliche Karriereaspirationen von Studierenden mit und ohne akademischen Hintergrund im Elternhaus. Diese Erfahrungen waren Einzelerzählungen und insgesamt durchaus auch widersprüchlich.

Die besondere Bedeutung der Bildungsherkunft als limitierenden oder befördernden Faktor für den Studienerfolg ergibt sich neben dem Gleichstellungsanliegen auch aus der spezifischen Zusammensetzung der Studierendenschaft der Universität Kassel. Sie ist durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Studierenden mit Fachabitur³ und einem höheren Durchschnittsalter sowie einem im Vergleich zum Bundesdurchschnitt höheren Anteil von Studierenden gekennzeichnet, die als erste in ihrer Familie studieren.

1.1 Zur Situation am Fachbereich

Die Situation von Studierenden mit unterschiedlichen Bildungsherkunftsn wurde und wird im Fachbereich 05 regelmäßig thematisiert. Dabei zeigte sich immer wieder, dass der Anteil Studierender mit Abitur im Fachbereich 05 deutlich unter dem Durchschnitt der Bundesrepublik liegt (Statistisches Bundesamt 2021). Vergleichsweise viele Studierende verfügen über eine Fachhochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Tabelle 1). Das Verhältnis von Studierenden mit Abitur oder Fachabitur ist in den BA-Studiengängen am Fachbereich 05 ungefähr ausgeglichen. Im Vergleich dazu beträgt der Anteil an Studierenden mit Fachabitur in Hessen lediglich ca. ein Viertel und bundesweit liegt der Anteil durchschnittlich noch weit darunter (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Soziologie- und Geschichtsstudierende weisen dabei den

¹ Mit dem Punkt Lernschwierigkeiten wird Bezug auf eine Selbstbeschreibung von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung Bezug genommen.

² In der Zusammenstellung der Kategorien orientierten wir uns an verschiedenen Publikationen des Projekts *Vielfalt entscheidet*, da diesen die umfangreichste Sammlung von Kategorien zugrundeliegen. Das Projekt *Vielfalt entscheidet* wird von Citizens For Europa (CFE) durchgeführt. CFE ist nach eigenen Angaben eine gemeinnützige Organisation sowie ein Sozialunternehmen mit Sitz in Berlin. *Vielfalt entscheidet - Diversity in Leadership* setzt, so der Wortlaut des Projekts, „das Thema People of Color (PoC) in Führungspositionen privater und öffentlicher Institutionen in Berlin auf die öffentliche und politische Agenda.“

³ Das gilt nach wie vor, auch wenn der Anteil von Studierenden mit Allgemeiner Hochschulreife kontinuierlich von 60 Prozent im Jahre 2010 auf 72 Prozent 2020 gestiegen ist (vgl. Bürger 2020: 27; Universität Kassel 2021)

höchsten Anteil von Studierenden mit Fachhochschulreife auf. Für alle Bachelorstudiengänge insgesamt gilt, dass jeweils gleich viele oder sogar mehr Frauen und Männer mit Fachhochschulreife studieren als mit Abitur. Bis auf die Masterstudierenden und jene im Soziologiebachelor gibt es über die Fächer hinweg deutlich mehr Studenten mit Abitur als Studentinnen mit Abitur.

Darüber hinaus geht aus Tabelle 1 weiter hervor, dass es eine deutliche Diskrepanz zwischen BA-/MA-Studierenden auf der einen und den Lehramtsstudierenden auf der anderen Seite gibt. Nur ungefähr zwei bis drei Prozent der Lehramtsstudierenden erwarben ihre Hochschulzugangsberechtigung über ein Fachabitur. Die Perspektive auf den Lehrer:innenberuf scheint also vor allem Absolvent:innen von Gymnasien anzusprechen.

Mit Blick auf die Fächer zeigt sich ein weiterer Unterschied in den Masterstudiengängen. Zwar reduziert sich der Anteil an Studierenden mit Fachhochschulzugang in allen drei Masterstudiengängen im Vergleich der BA- und Masterstudiengänge. Das Ausmaß ist jedoch in Soziologie am geringsten und in Geschichte und Politikwissenschaften deutlich gravierender. In Politikwissenschaften betrug der Anteil an diesen Studierenden im Masterstudiengang nur noch ein Fünftel, im BA sind es knapp die Hälfte.

Tabelle 1: Hochschulzugangsberechtigung nach Fach, Abschluss und Geschlecht

Fach	HZB	G	WS 19/20	WS 20/21	WS 21/22	Fach	WS 19/20	WS 20/21	WS 21/22	
Geschichte BA	allg. HZB	m	25,6	27,7	29,4	Europäische Ge- schichte MA	23,5	30,8	36,4	
		w	15,8	14,9	15,6		41,2	38,5	27,3	
	Fachhoch- schulreife	m	34,0	34,6	35,0		17,7	15,4	18,2	
		w	22,8	21,3	17,8		17,7	15,4	18,2	
	andere HZB	m	0,5							
		w	1,4	1,6	1,7					
Geschichte LA	allg. HZB	m	56,5	57,2	59,0					
		w	40,0	42,1	34,9					
	Fachhoch- schulreife	m	0,8	0,7	1,5					
		w	0,4	0,7	1,5					
	andere HZB	m	1,2	1,4	2,7					
		w	1,2	1,4	1,2					
Politikwissen- schaft BA	allg. HZB	m	29,8	31,0	30,1	Politikwissen- schaft MA	33,0	35,6	35,0	
		d			0,4					
	w	14,3	14,5	16,3	36,6		35,6	37,9		
	Fachhoch- schulreife	m	37,9	37,9	33,6		19,6	15,6	15,0	
		w	14,8	14,8	14,6		6,3	7,4	5,7	
	andere HZB	m	2,0	2,3	2,3		2,7	3,7	2,9	
w		1,2	1,8	1,8	1,8	2,2	3,6			
Politik und Wirtschaft LA	allg. HZB	m	60,7	59,8	59,2					
		w	34,3	37,0	36,8					
	Fachhoch- schulreife	m	1,1	0,5	0,6					
		w	1,1	1,1	1,2					
	andere HZB	m	1,1	1,1	1,2					
		w	1,1	0,5	1,2					
Soziologie BA	allg. HZB	m	15,3	15,6	17,2	Soziologie MA	20,2	17,4	15,8	
		d		0,3	0,6					
	w	26,8	27,6	29,9	34,9		38,0	38,6		
	Fachhoch- schulreife	m	26,3	25,4	24,2		15,5	15,7	20,2	
		w	28,2	27,6	24,8		27,1	26,5	22,8	
	andere HZB	m	1,8	1,7	1,6				0,9	
d		0,2								
w	1,6	1,7	1,8	2,3	2,5	1,8				
Sportwissen- schaft LA	allg. HZB	m	69,0	69,7	71,4					
		w	28,0	27,9	25,8					
	Fachhoch- schulreife	m	2,0	1,9	1,4					
		w		0,5	0,5					
	andere HZB	m	0,5	0,5	0,9					
		w	0,5							

Hinweis: In der Tabelle sind relative Häufigkeiten zur jeweiligen Fallzahl im zugehörigen WS abgetragen. Z.B. sind bei allen Studierenden im WS 2019/2020, die als Studienziel den BA Geschichte anstreben 25,6 Prozent Männer mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung.

Abkürzungen: BA: Bachelor MA: Master LA: Lehramt HZB: Hochschulzugangsberechtigung
G: Geschlecht m: männlich d: divers/k.A. w: weiblich WS: Wintersemester

Neben dem eigenen Zugangsweg zur akademischen Ausbildung spielen für die Bildungsherkunft die Bildungsabschlüsse und akademischen Erfahrungen der Eltern eine wichtige Rolle. Auch hier sind Besonderheiten in Kassel zu beobachten. Während im Bundesdurchschnitt die Eltern von mehr als der Hälfte der Studierenden über einen Fach-/Hochschulabschluss verfügen (vgl. Middendorf et al. 2017), trifft das am Fachbereich 05 in Kassel nur für zwei Fünftel zu (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verteilung des höchsten Schul- bzw. Hochschulabschlusses der Eltern (Anzahl und Anteil) nach Studiengang und für FB 05

	Geschichte	Politik	Soziologie	FB 05
Kein/Hauptschulabschluss	2 (7.4%)	3 (5.2%)	11 (14.5%)	16 (9.9%)
Mittlere Reife	7 (25.9%)	15 (25.9%)	24 (31.6%)	46 (28.6%)
Fachhochschulreife	4 (14.8%)	2 (3.5%)	2 (2.6%)	8 (5%)
Hochschulreife	4 (14.8%)	8 (13.8%)	14 (18.4%)	26 (16.2%)
Fach-/Hochschulabschluss	10 (37.04%)	30 (51.7%)	25 (32.9%)	65 (40.4%)
Gesamt	27	58	76	161

Quelle: Langfeldt/Jungermann 2020: 37; basierend auf KaSP 2013

Die größten Unterschiede sind hier zwischen den Fächern Soziologie und Politikwissenschaft festzustellen. Für die Praxis bedeutet das, dass am Fachbereich mehr als die Hälfte der Studierenden als „Bildungsaufsteigende“ gelten können. Für sie ist zuerst einmal anzunehmen, dass ihnen das akademische System und die Wissenschaftskultur insgesamt nicht so vertraut sind wie anderen. Darüber hinaus kann die Unterstützung durch das Elternhaus weniger zielgerichtet ausfallen.

Aus dem Wechselspiel von Unkenntnis versus Kenntnis der Gepflogenheiten an einer Universität, der Kommunikationsregeln und Hierarchien könnte sich Potential struktureller Benachteiligung ergeben. Ob und wie solche Unterschiede zu beobachten sind, werden in den Analysen der Daten zu zeigen sein.

Die zentrale Dimension, die in diesem Projekt untersucht wird, ist die Heterogenität der Bildungshintergründe der Studierenden gemessen an den akademischen Erfahrungen der Eltern in einem Hochschulstudium.⁴ Im Verlauf der Interviews werden auch die eigenen Zugangswege zur Universität thematisiert, aber sie liegen der Stichprobengenerierung nicht zugrunde.

1.2 Projektziele

Die Ziele des Projektes greifen nun den übergeordneten Aspekt heterogener Voraussetzungen und Lebenswirklichkeiten der Studierenden und das ungleichheitsstiftende Potential dieser Indikatoren jenseits der Kategorie Geschlecht auf. Dabei wird angenommen, dass die neu zu erkundenden Dimensionen über die eigene Wirksamkeit hinaus Interaktionen mit dem Geschlecht als chancenspezifisches Merkmal aufweisen. Hierbei kommt der Beschreibung von Mechanismen der Generierung ungleicher Chancen durch diese

⁴ Für weitere Indikatoren der sozialen Herkunft wie die berufliche Stellung der Eltern oder das Haushaltseinkommen und Vermögensverhältnisse liegen keine gesicherten Verteilungsinformationen vor. Es wird jedoch angenommen, dass die Verteilungen sich auch hier von den bundesdeutschen Verhältnissen unterscheiden. Begründet wird diese Annahme mit den Befunden über starke Zusammenhänge zwischen den Statusindikatoren, die sich in den üblichen Klassifikationen niederschlagen (vgl. zum Beispiel Ganzeboom et al. 1992 für den ISEI).

Kategorien eine besondere Funktion zu. Der Schwerpunkt im hier vorliegenden, explorativen Bericht liegt auf den Haupteffekten der Kategorie zum akademischen Bildungshintergrund. In weiteren spezifischen Analysen soll der Wechselwirkung mit anderen Merkmalen dann nachgegangen werden.

Zwar ergeben sich aus dem Literaturstudium Vorannahmen über Unterschiede zwischen Studierenden mit unterschiedlichen Bildungshintergründen. Sie sind aber nicht so systematisch zu formulieren, dass daraus Hypothesen begründet abgeleitet werden könnten. Ein Ziel dieses Berichts besteht in der Generierung solcher Hypothesen und der ersten Beschreibung von Potentialen systematischer Benachteiligung aufgrund des Bildungshintergrundes.

Auf dieser Basis können im Fachbereich Maßnahmen vorbereitet und ergriffen werden, die zu einer besseren Gleichstellung von Studierenden mit heterogenen Voraussetzungen beitragen. Entsprechende Vorschläge zu unterbreiten ist das zweite Ziel des Berichts.

2 Untersuchungsanlage

Den Aufgaben des Projektes wurde im Rahmen einer empirischen Studie nachgegangen. In leitfadengestützten Interviews wurden wesentliche Indikatoren zur Beschreibung ungleichheitsstiftender Mechanismen aus den Dimensionen soziale Herkunft und Bildungshintergrund herausgearbeitet. Darauf basiert die Beschreibung der Mechanismen im empirischen Kapitel, die die resultierenden Chancenungleichheiten besser verstehen lassen.

Die Projektplanung sah dabei die klassischen Schritte eines empirischen Vorhabens vor. Sie wurden in der Chronologie so realisiert wie sie geplant waren. Als Phänomen, das der Untersuchung bedürfte, wurden die im Abschnitt 1 beschriebenen Besonderheiten der Zusammensetzung der Studierendenschaft und unsystematischen Beobachtungen von Lehrenden über die spezifischen Studienanstrengungen von Studierenden aus nicht akademischen Elternhäusern in der Gleichstellungskommission des Fachbereichs 05 thematisiert. Aus ersten Überlegungen ergab sich die Verankerung einer empirischen Erhebung im Gleichstellungskonzept des Fachbereichs. Vorgesehen war, dazu einen Antrag (Pötschke 2020) bei der Gleichstellungsstelle der Universität Kassel im Wettbewerb „Strukturelle Chancengleichheit“ zu stellen. Nach erfolgreicher Bewilligung des Antrages (Präsidiumsbeschluss vom 11. Dezember 2021), wurden Hilfskraftstunden ausgeschrieben, um ein Projektteam unter Mitarbeit von Studierenden zu bilden. Die studentische Beteiligung an diesem Projekt ist aus Sicht der Projektleitung aus folgenden Gründen wichtig gewesen:

- Die Beteiligung in konkreten Projekten fördert die Studierenden in ihren individuellen Fachkompetenzen.
- Studierende sollten die Gelegenheit erhalten, zu einem sie selbst betreffenden Forschungsgegenstand zu arbeiten und so auf der Basis geeigneter Methoden auch die eigene Erfahrung mit einzubringen.
- Studentische Mitarbeit in Forschungsvorhaben am Fachbereich stärkt ihre Partizipation in der Organisation Universität und trägt im besten Fall zu einer Stärkung des Commitments bei.

Nach je einstündigen Bewerbungs- und Informationsgesprächen wurden vier Studentischen Hilfskräfte als Projektmitglieder eingestellt. Im Mittelpunkt der Anfangsphase stand die literaturgestützte Erarbeitung des Erhebungsinstruments (vgl. 2.1.1) und die Erprobung durch Pretests (vgl. 2.1.2). Um eine hohe Datengüte in der Erhebung zu gewährleisten, nahmen alle studentischen Mitarbeitenden an einer Interviewer:innenschulung teil. Parallel dazu fand die Rekrutierung der zu befragenden Studierenden durch die Projektleitung statt (vgl. 2.3). Die Koordination und Realisation der Interviewtermine mit den Befragten oblagen dem studentischen Team. Zur Instrumentenentwicklung wurde ein theoretisch entwickeltes Kodieraster genutzt, das nach der Transkription auch die Grundlage der Interpretation bildete. Im Fortgang der Auswertung wurde das Kodieraster weiter ausdifferenziert und ergänzt (vgl. 3).

Abbildung 1: Projektverlauf



2.1 Leitfadengestützte Interviews per ZOOM

Die Erhebung der Daten wurde durch leitfadengestützte Interviews realisiert. Dieser Zugang ist für das Projekt geeignet, weil die persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen der Befragten im Mittelpunkt stehen sollten und das Erkenntnisinteresse explorativ ausgerichtet war. Leitfadeninterviews bieten sich insbesondere zur Erkundung eines Forschungsgegenstandes an, da sie zwischen einem angemessenen Grad an Strukturiertheit und der benötigten Offenheit vermitteln (Strübing 2013: 92). Der Leitfaden dient dabei der interviewenden Person als Orientierung, um das Forschungsinteresse genügend in den Mittelpunkt zu setzen, bietet der befragten Person aber dennoch die Möglichkeit, sich frei zu äußern und ihr Freiraum in der Beantwortung der Fragen zu geben (Helfferich 2014: 562).

Da coronabedingte Kontaktbeschränkungen zum Zeitpunkt der Erhebung galten, fanden die Leitfadeninterviews online via Videokonferenz statt. Für die Durchführung und Aufzeichnung wurde die Software Zoom verwendet. Um den Datenschutzerfordernissen gerecht zu werden, erhielten die Interviewer:innen einen zusätzlich geschützten Zugang. Durch die Realisierung der Interviews über Zoom ergaben sich besondere Herausforderungen. Zum einen wurde die Durchführung durch technische Komplikationen wie instabile Internetverbindungen, schlechte Tonqualität oder fehlerhafte Aufnahmefunktionen erschwert. Darüber hinaus war es für alle Beteiligten ungewohnt, in einem eher unpersönlichen Setting über die gesamte Zeitspanne des Interviews in eine Kamera zu sprechen. Zum anderen konnten Befragte und Interviewer:innen auf erste Erfahrungen durch das digitale Studium zurückgreifen und es war durch die Ortsunabhängigkeit leichter, Befragungstermine zu realisieren.

Leitfadeninterviews zeichnen sich durch den speziellen Leitfaden aus, welcher das Interview gestaltet (Helfferich 2014: 560). Je nach Forschungs- und Erkenntnisinteresse kann ein Leitfaden unterschiedlich aufgebaut sein, beispielsweise durch einen höheren oder niedrigeren Grad an Strukturiertheit. Der Grundaufbau sollte jedoch stets derselbe bleiben. Zunächst erfolgt eine Erzählaufforderung, welche frei beantwortet werden kann. Anschließend wird eine explizit formulierte Frage gestellt, die darauffolgend durch Stichworte oder frei formulierte Fragen ergänzt werden kann (Helfferich 2014: 560). Der große Vorteil der Leitfadeninterviews ergibt sich aus der Möglichkeit, dass die Befragten ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen frei von Vorannahmen verbalisieren können (Bohnsack 2021: 24). Die große Herausforderung liegt vor allem auf Seiten der Interviewer:innen. Gelungene Interviews erfordern Geschick im Umgang mit dem Leitfaden, ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und genügend Spontaneität, um auf die Befragten einzugehen zu können. Der Interviewer oder die Interviewerin muss im Gespräch durch den Leitfaden moderieren, ohne zu steif an den Strukturen festzuhalten, damit die interviewte Person den Freiraum hat, selbst Schwerpunkte zu setzen (Strübing 2013: 93).

Bei der Konzipierung des Leitfadens sollte sich stets an die Prämisse „so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ gehalten werden (Helfferich 2014: 560). Der Grad der Strukturiertheit ist dabei mit Hinblick auf das Forschungsinteresse genauestens zu überdenken. Wichtig ist zudem, dass die Fragen möglichst erzählergenerierend formuliert sind und die befragte Person einen gezielten Anreiz bekommt, von sich aus das Thema zu strukturieren und darüber in eigenen Worten zu sprechen. Thematisch sollte bedacht werden, dass vom Allgemeinen ausgehend immer mehr das Spezifische in den Blick genommen wird. Ebenfalls ist es einträglich, die Befragten zunächst nach dem persönlichen Standpunkt zu fragen und erst anschließend die Sichtweisen des sozialen Umfeldes in den Blick zu nehmen.

Der für diese Untersuchung konzipierte Leitfaden zeichnet sich durch einen mittleren Grad an Strukturiertheit aus. Gegen eine zu stark vorgegebene Struktur sprach eindeutig das Interesse an den individuellen Erfahrungen der Befragten. Eine zu geringe Struktur wiederum hätte dazu führen können, dass das eigentliche Forschungsinteresse zu wenig behandelt würde.

2.1.1 Struktur des Leitfadens

Der in dieser Untersuchung verwendete Leitfaden enthält insgesamt neun Themenbereiche. Die Abschnitte sind chronologisch nach dem Studienverlauf geordnet.

Eingangssequenz: Nach der Begrüßung wird noch einmal auf die Einverständniserklärung und die Datenschutzrichtlinien hingewiesen. Der Ablauf des Interviews wird grob umrissen und Nachfragen seitens der Teilnehmenden können geklärt werden.

Studieninteresse: Im ersten thematischen Abschnitt geht es um den Weg und die Entscheidung zum Studium. Die Unterstützung durch Eltern und Freund:innen wird dabei besonders berücksichtigt.

Fachinteresse: Dieser Abschnitt stellt die Fachwahl in den Mittelpunkt und die damaligen Vorstellungen von der gewählten Fachwissenschaft und ihren Akteuren. Auch hier sind Fragen nach der Unterstützung durch Eltern und Freund:innen eingebettet.

Studienanfang: Die Befragten sollen sich zunächst die ersten Wochen an der Universität vergegenwärtigen und anschließend über die Orientierungswoche berichten. Der Kontaktaufbau zu Kommiliton:innen wird thematisiert und welche Schwierigkeiten allgemein auftraten, sowie Lösungsstrategien und wer die Studierenden dabei unterstützt hat.

Selbsteinschätzung: In diesem Abschnitt werden die Befragten nach ihrer eigenen Entwicklung während des Studiums gefragt und wie sie mit dem Selbststudium zurechtgekommen sind. Der Kontakt zu Lehrenden und Kommiliton:innen im Verlauf des Studiums wird angesprochen und das Verständnis der Studierenden für die wissenschaftliche Fachsprache.

Zuordnungsspiel: Eine Abwechslung im Ablauf des Leitfadens ergibt sich durch das Zuordnungsspiel, in welchem die Befragten strukturspezifische Begriffe der universitären Welt erklären und in eine logische Anordnung bringen sollen. Bevor das Spiel angekündigt wird, werden die Studierenden zunächst noch gefragt, wie gut sie sich mit den Strukturen auskennen.

Abschlussphase des Studiums: Die Befragten sollen in diesem Abschnitt das letzte Semester Revue passieren lassen und vor allem erzählen, wie sie ein Thema und eine Betreuungsperson für die Abschlussarbeit gefunden haben. Diese Themen standen im Mittelpunkt, weil sie in früheren Erhebungen als problematisch in der Abschlussphase identifiziert wurden (vgl. die Ergebnisse im Projekt KoSt³⁵). Darüber hinaus wurde auch für diesen Studienabschnitt die Unterstützung durch unterschiedlichen Akteuren thematisiert.⁶

Stolz und Selbstwahrnehmung: Im letzten thematischen Abschnitt des Leitfadens wird nach dem Gesamteindruck des Studiums gefragt und ob die Studierenden im Verlauf des Studiums ihre Entscheidung zu studieren bereut haben. Zugleich soll die Selbstwahrnehmung als Akademiker:in und Fachwissenschaftler:in dargestellt werden. Zur positiven Abrundung endet der letzte inhaltliche Teil mit der Frage nach dem eigenen und dem familiären Stolz auf das vollendete Studium.

Abschlusssequenz: Abschließend wird der befragten Person die Möglichkeit gegeben, sich noch einmal frei zu nicht angesprochenen Themen zu äußern, die ihr besonders wichtig sind. Danach wird sich bedankt und verabschiedet.

⁵ Die Projektergebnisse für die zwischen 2008 und 2016 realisierte Zeitverlaufsstudie sind hier einzusehen: <https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen-und-institute/soziologie/fachgebiete/angewandte-statistik/forschung/abgeschlossene-projekte>.

⁶ Im ursprünglichen Forschungsvorhaben lag der Schwerpunkt des Interesses auf der Studieneingangsphase und der Frage, welche ungleichen Startbedingungen die Studierenden mit und ohne akademischen Hintergrund haben. Im Zuge der Rekrutierung der Probanden zeigte sich, dass viele Studierende in der Endphase des Studiums oder mit einem ersten Abschluss Interesse an der Erhebung zeigten. Deshalb konnten spezifische Fragen zur Studienabschlussphase stärker in den Leitfaden integriert werden als ursprünglich vorgesehen.

2.1.2 Pretest

Um eine möglichst hohe Qualität des Erhebungsinstrumentes gewährleisten zu können, wurde dieses durch zwei verschiedene Pretestverfahren validiert. Der Vorteil in der Durchführung zweier unterschiedlicher Pretests ist, dass möglichst viele potenzielle Fehlerquellen aufgedeckt werden können, um Messfehler zu vermeiden (Weichbold 2014: 299 f.). Gemäß den Empfehlungen von DeMaio/Landreth (2004) wurde in einem ersten Schritt ein Gutachten einer Expertin für Methoden der empirischen Sozialforschung zum Leitfadentwurf eingeholt. Aufgrund ihrer Einschätzung wurde der Fragebogen für das Leitfadenterview überarbeitet. Dies betraf die Reihenfolge der Fragen und die Stärkung erzählgenerierender Formulierungen.

Nach der ersten Überarbeitungsphase wurde das Erhebungsinstrument in einem zweiten Schritt auf die Eignung im Feld getestet. Dies konnte durch zwei kognitive Interviews überprüft werden, in denen sowohl die Latenzzeit der Beantwortung gemessen als auch Verzögerungslaute aufgezeichnet wurden. Um die zielgruppenspezifische Eignung des Instrument sicherzustellen, verfügte eine der befragten Pretester:innen über einen akademischen Familienhintergrund und die andere nicht (Drohne 2021: 14 f.). Die Sorting- und Probing-Fragen durch die Interviewerin ergaben keinerlei Auffälligkeiten, die auf Verständnisschwierigkeiten oder zu sensible und unangenehme Fragen hinwiesen. Die Auswertung der kognitiven Interviews zeigte, dass es auch keinen Unterschied im Frageverständnis zwischen den Interviewten gab. Alles in allem erwies sich der Fragebogen als zuverlässig (Drohne 2021: 29 f.).

2.2 Zielstichprobe

Die Stichprobe beinhaltet zum ersten die Kontrastierung nach der Bildungsherkunft. Darüber hinaus soll der Fächerspezifität entsprochen werden und die verschiedenen Abschlüsse in den Blick genommen werden. Die Differenzierung nach BA- und Lehramtsstudierenden ergibt sich aus den Anforderungen im Gleichstellungskonzept des FB 05 (vgl. Gleichstellungskommission 05 2019: 6). Dort wurde festgestellt, dass die Lehramtsstudierende in den bisherigen Konzepten nicht ausreichend beachtet waren.

Darüber hinaus sollte in der Stichprobe die Verteilung nach Geschlecht in den Fächern und Abschlussarten jeweils möglichst widergespiegelt werden.⁷ In Kombination mit der Frage der Umsetzbarkeit leitfadengestützter Interviews in einem vorgegebenen Gesamtprojektzeitraum von einem Jahr wurden insgesamt 36 Interviews eingeplant.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Zielstichprobe wie in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Zielstichprobe

Bildungsaufsteiger:innen						Akademikerelternhaus									
Geschichte		Politikwissenschaft		Soziologie		Sport		Geschichte		Politikwissenschaft		Soziologie		Sport	
BA	LA	BA	LA	BA	LA	BA	LA	BA	LA	BA	LA	BA	LA	BA	LA
Geschlechterverteilung (weiblich/männlich)															
1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	2/1	1/2	1/2	1/2

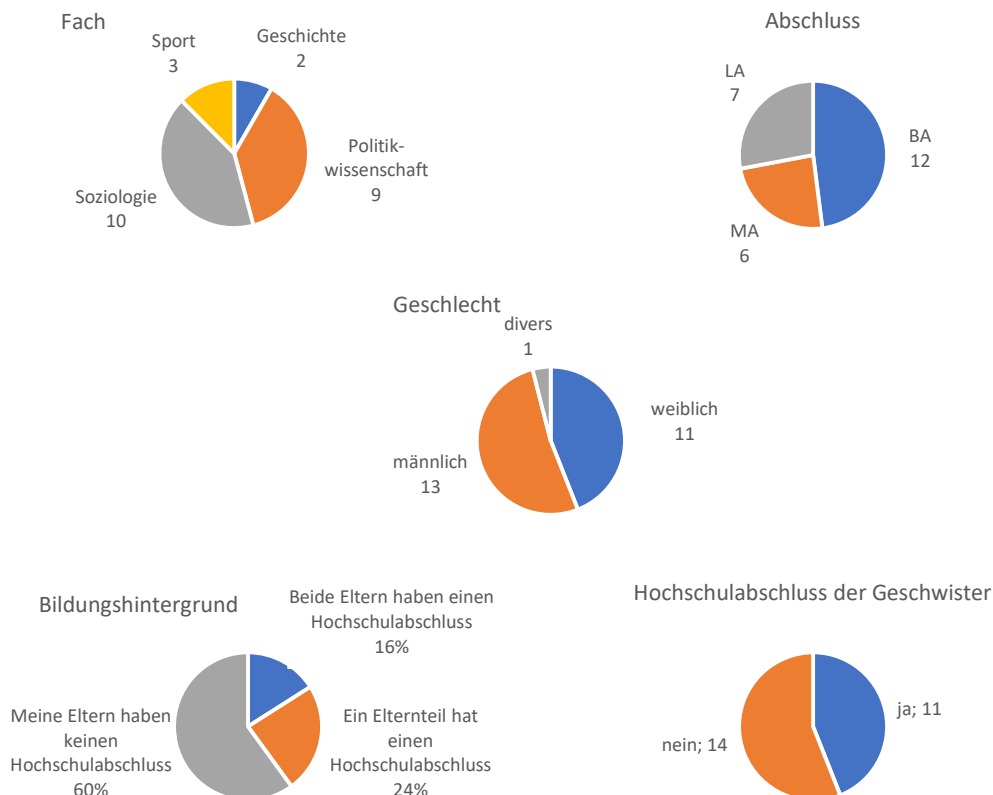
⁷ Vgl. zu den Randverteilungen die aktuellen Studierendenzahlen unter <https://www.uni-kassel.de/intern/aktuelles/vorlaufige-studierendenstatistik/startseite>, auf denen auch die Informationen in Tabelle 1 basieren. Durch die geringe Fallzahl der angestrebten Untersuchungsgruppe im Verhältnis zu den betrachteten Quotierungsmerkmalen und die geringe Fallzahl in der Studierendenschaft (2-3 Prozent – vgl. Bürgel 2020: 26, Universität Kassel 2021) konnte die Ausprägung „divers“ nicht systematisch in die Konstruktion der Zielstichprobe einfließen. Die Rekrutierung sprach aber alle Personen an und es sind in der realisierten Stichprobe auch drei Geschlechter vertreten (vgl. 2.3). Eine systematische Analyse von Geschlechterunterschieden steht jedoch nicht im Fokus der Studie.

2.3 Rekrutierung und Feldphase

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte über den E-Mail-Verteiler am Fachbereich 05 (vgl. Anhang A). Auf die Einladung zur Teilnahme an der Studie meldeten sich insgesamt 35 Interessierte. Diese erhielten einen Einverständnis- und Screeningbogen zurück, um die Zuordnung zu den Untersuchungsgruppen vornehmen zu können und auf den Datenschutz hinzuweisen. Diese Bögen wurden von 25 Studierenden zurückgeschickt.

Nach dem Screening ergab sich das Bild in Abbildung 2 über die Verteilung relevanter Strukturinformationen. Dabei wird deutlich, dass die Verteilung der Zielstichprobe zum Teil deutlich verfehlt wurde. Soziologiestudierende, Frauen und Studierende ohne höhere Bildungsherkunft waren stärker an der Studie interessiert als ihre Gegenparts. Mit Blick auf den nicht akademischen Hintergrund der Studierenden ist das eine interessante Beobachtung. Es schien so, als ob die Studierenden sehr froh waren, einmal eine Gelegenheit zu haben, um über ihre speziellen Studiererfahrungen ausführlicher zu sprechen. Damit verbunden war die Erwartung der Würdigung ihrer Leistungen und der Anerkennung einer oft als Benachteiligung empfundenen Situation. Ohne die Ergebnisse der Analyse vorwegzunehmen, zeigte sich in der Reaktion auf unsere Beteiligungsanfrage am Projekt schon der Bedarf an persönlicher Kommunikation bei allen Studierenden und bei Bildungsaufsteigern erst recht.

Abbildung 2: Verteilungen relevanter Informationen in der rekrutierten Stichprobe



Mit Blick auf den Studienabschluss wurden auch Masterstudierende in das Sample aufgenommen, sofern Sie in Kassel auch im BA studiert hatten. In den Interviews wurde der Fokus wie geplant auf den

Studienstart insgesamt gelegt. Dass die Masterstudierende ihre Erfahrungen auch im späteren Studienverlauf berichten konnten, waren für das Projekt erhellend. Denn insbesondere mit Blick auf Strukturkenntnisse und Implementation von Fachkulturen ist ein längerer Zeitabschnitt aufschlussreich.

In der Folge vereinbarten die Interviewer:innen individuell mit 23 Studierenden die Termine für die leitfadengestützten Interviews und führten diese dann per ZOOM durch. Ein Interview wurde per Telefon geführt. Die Feldzeit ging vom 3. Mai bis 6. Juni 2021. Danach wurden die Interviews transkribiert und 23 Interviews ausgewertet.

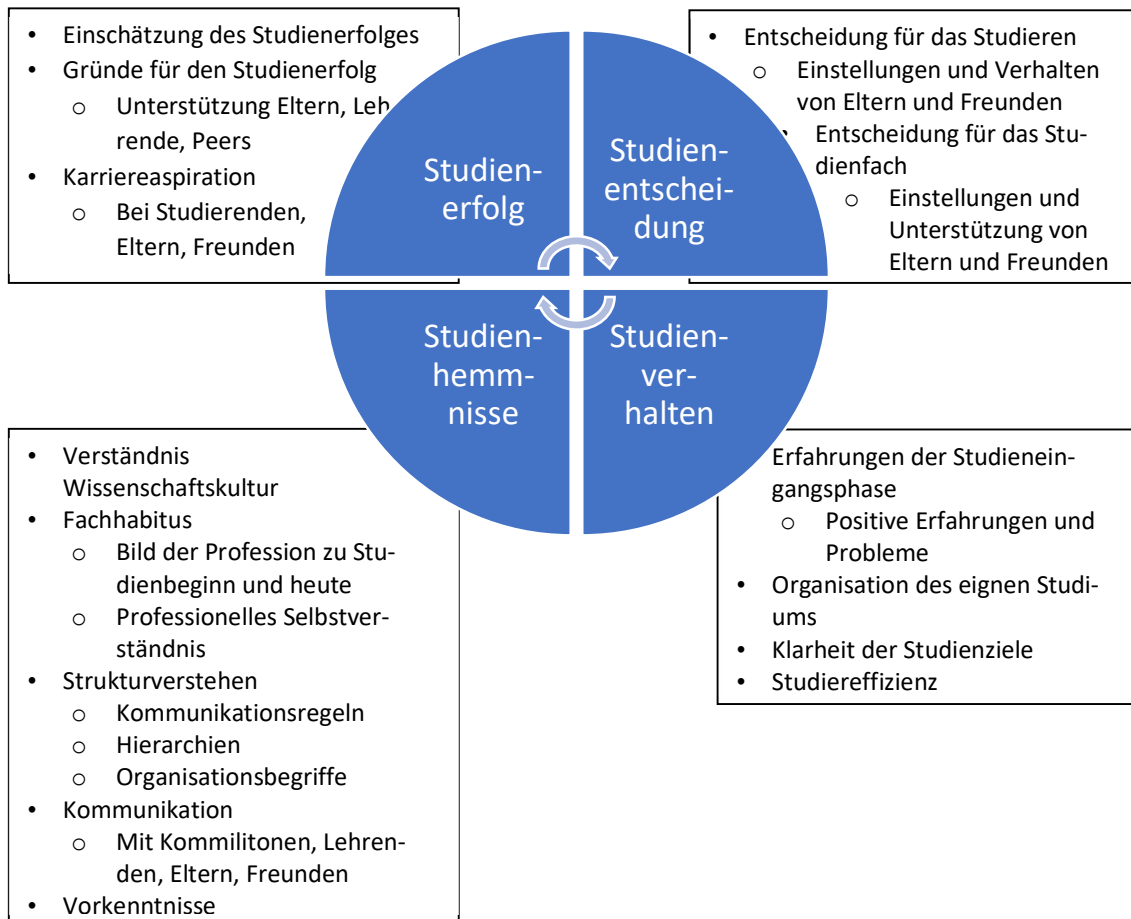
2.4 Methoden der Datenauswertung

Für die Auswertung der Daten greifen wir auf die Methoden der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zurück.

Auf Basis des zugrunde liegenden Materials sowie des explorativen Erkenntnisinteresses erfolgte die Auswertung der Interviewtranskripte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Einem systematischen und regelgeleiteten Vorgehen wird dabei höchste Priorität eingeräumt, damit der Vorgang bis zur Zusammenstellung und Interpretation der Ergebnisse nachvollziehbar und transparent ist (Mayring 2015: 50 ff.). Da die qualitative Inhaltsanalyse keine starre Technik ist, sondern sich viel mehr durch eine Vielzahl an Entscheidungen auszeichnet, welche innerhalb der einzelnen Analyseabschnitte von den Forschenden getroffen werden, müssen Analyseeinheiten und das Kategoriensystem gezielt festgelegt und begründet werden (Mayring 2015: 52). Welche Entscheidungen getroffen werden, hängt von dem Untersuchungsgegenstand, der Fragestellung und dem Material ab. Das zentrale Instrument der Analyse stellt das Kategoriensystem dar. In ihm werden alle Kategorien und Ankerbeispiele festgehalten, anhand derer die Interviews kodiert werden (Mayring 2015: 51). Das Kategoriensystem sollte stets rückgeprüft und ggf. überarbeitet werden, um eine maximale Ausschöpfung gewährleisten zu können (Mayring 2015: 61).

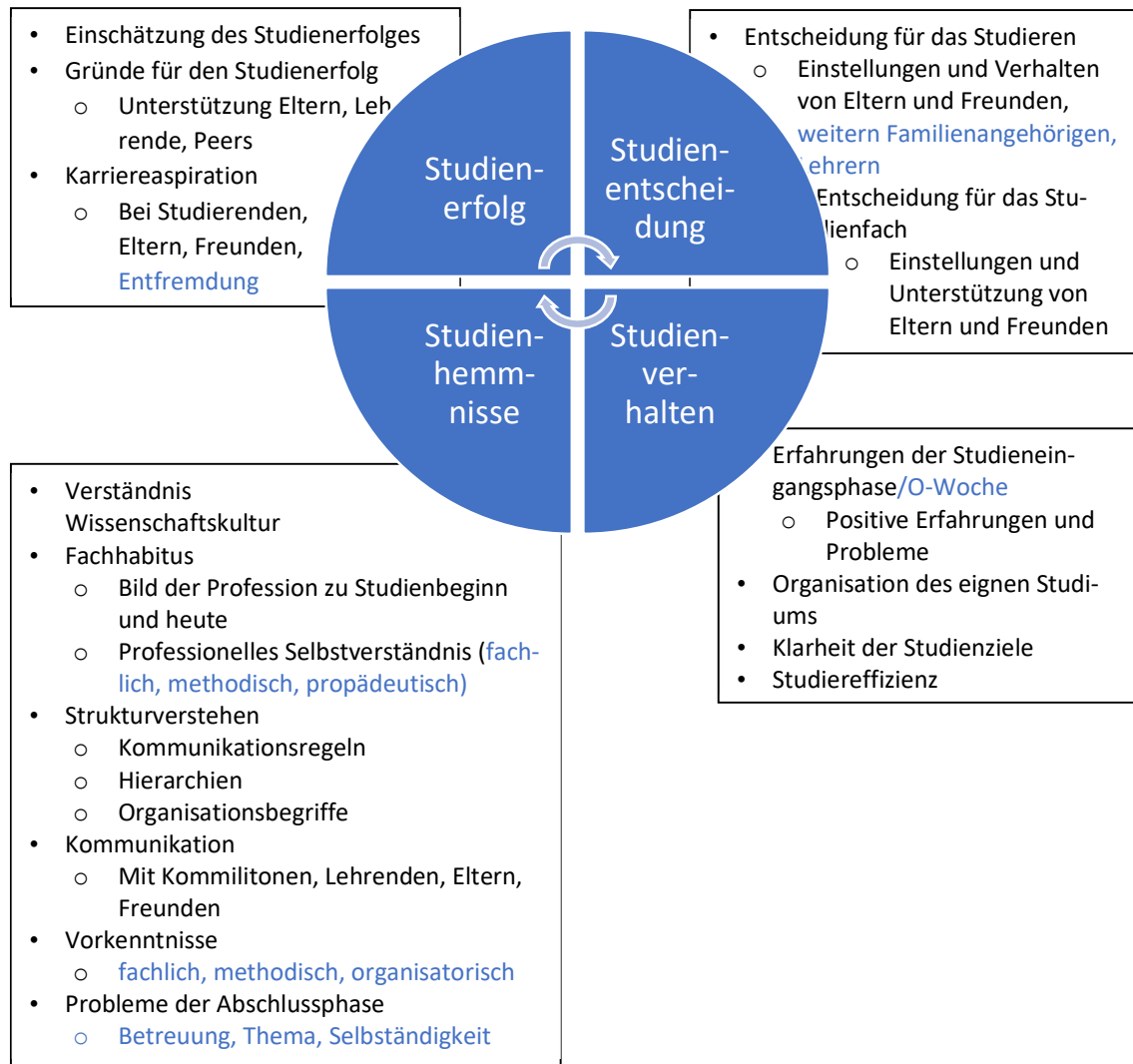
Das hierzu verwendete Kategoriensystem wurde in einem ersten Schritt deduktiv gebildet. Ausgangspunkt dafür war das Literaturstudium über den Forschungsstand. Dieses erste Kategoriensystem enthielt vier Oberkategorien, 15 Unterkategorien und 27 weitere Subkategorien.

Abbildung 3: Erstes Kategoriensystem



Nachdem alle Interviews mit diesem Kategoriensystem vollständig kodiert worden sind, wurde es noch einmal überarbeitet, um aus dem empirischen Material entwickelte Kategorien aufzunehmen und bereits bestehende zu differenzieren oder zu konkretisieren. Das endgültige Kategoriensystem enthielt vier Oberkategorien, 12 Unterkategorien sowie 22 Subkategorien.

Abbildung 4: Erweitertes Kategoriensystem



Hinweis: Die blau markierten Differenzierungen sind Erweiterungen des ersten Kategoriensystems

Mit dem überarbeiteten Kategoriensystem wurde eine erneute Kodierung vorgenommen, so dass alle themenrelevanten Interviewpassagen Codes zugeordnet worden sind.

Vor der Kodierung wurden die Analyseeinheiten festgelegt, welche ein regelgeleitetes und nachvollziehbares Kodieren ermöglichten. Die kleinste mögliche Kodiereinheit wurde auf ein Wort festgelegt, da bereits einzelne (Fach-)Begriffe im Kontext der Erzählung als informativ und aufschlussreich gelten können. Als Kontexteinheit konnten bis zu mehreren aufeinanderfolgenden Sätzen der Befragten gezählt werden, solange sie zu ein und demselben Sinnzusammenhang gehörten.

Zur Sicherstellung der Qualität der Kategorienzuordnung zu Textstellen, wurden die Interviewtranskripte so ausgetauscht, dass jedes Transkript von mindestens zwei Personen kodiert wurde. Dabei zeigten sich einerseits personenspezifische Definitionen der Kodiereinheiten, andererseits aber auch eine große inhaltliche Übereinstimmung der Kodierungen.

Die vollständige Liste mit den Codes, den Textsequenzen und den Ankerbeispielen wurde zusammengetragen, um die inhaltliche Analyse und Interpretation vorzunehmen. Die Interpretation der Daten wurde getrennt für die beiden Untersuchungsgruppen jeweils nach inhaltlichen Schwerpunkten und diskursiv

vorgenommen. Das Textmaterial wurde dazu zunächst inhaltlich zusammengefasst, beschrieben und letztendlich interpretiert.

3 Empirische Ergebnisse

Die Präsentation der empirischen Ergebnisse orientiert sich an den Schwerpunkten der Befragung. Diese Schwerpunkte wiederum griffen besondere Situationen während des Studiums auf. An erster Stelle wird es um die Studienentscheidung selbst gehen (vgl. 3.1). Dabei unterscheiden wir zwischen der Entscheidung zum Studium insgesamt (vgl. 3.1.1 und der Entscheidung für ein konkretes Fach (vgl. 3.1.2). Insbesondere die Erfahrungen mit Eltern und Freunden sind dabei interessant.

Im weiteren Verlauf der Ergebnispräsentation rücken die Einstellungen zum Studium und das Studienverhalten in den Mittelpunkt (vgl. 3.2). Danach wird sich ausführlich mit den Studienhemmnissen beschäftigt. Der Hintergrund dafür liegt in den Überlegungen, dass Studierende ohne akademischen Hintergrund möglicherweise mit stärkeren Studienhemmnissen konfrontiert sind als Studierende aus einem akademischen Elternhaus. Vermutet wurden dabei vor allen Dingen Probleme beim Zugang zur Wissenschaftskultur (vgl. 3.2.5), bei der Entwicklung eines Fachhabitus (vgl. 3.2.6) und bei der Kommunikation sowohl mit Lehrenden als auch mit Kommiliton:innen (vgl. 3.2.7). Darüber hinaus werden unter dem Sichtwort der (Vor)kenntnisse der Wissensstand der Studierenden über die Strukturen der Universität und der akademischen Wege analysiert (vgl. 3.2.8). Diese Kenntnisse stehen in engem Zusammenhang mit dem Selbstverständnis als Akademiker:innen und dem Commitment der Studierenden. Abgeschlossen wird der Abschnitt zu den empirischen Ergebnissen mit der Einschätzung des Studienerfolges (vgl. 3.3) insbesondere mit der Darstellung der Gründe für den Studienerfolg. Dabei spielen die Peers und die Eltern wieder eine besondere Rolle. Auch die Rolle der Lehrenden wird hier besonders herausgestellt, denn mit Blick auf diese Personengruppe kann der Fachbereich am meisten Veränderungen bewirken.

3.1 Studienentscheidung

3.1.1 Entscheidung für ein Studium

In der Beschreibung der Studienentscheidung zeigen sich für beide Gruppen einige Unterschiede, jedoch ebenso Gemeinsamkeiten. Bei den Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten scheint die Entscheidung für das Studium aus einer Selbstverständlichkeit heraus zu resultieren.

„ok also ähm ich glaube für mich war schon relativ früh eigentlich klar, dass ich studieren möchte. Also da würde ich eigentlich klassisch sagen, das ist so nen bisschen Akademiker-Haushalt. Also meine Eltern haben beide studiert, meine Schwester hat studiert und irgendwie hatte ich dann schon immer so nen bisschen Nähe dazu und eben fand das immer sehr interessant mich sozusagen/ oder wollte es eigentlich immer schon so machen.“ (Interview 22: Zeile 67–72, Akad)

Weitere Befragte geben ebenfalls an, dass bereits Eltern und Geschwister oder der Großteil der Freund:innen studiert haben und Alternativen gar nicht in Betracht gezogen wurden. Die beschriebene Alternativlosigkeit zum Studium ist eine Spezifik der Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten. Studieren zu gehen erscheint als einfachste und naheliegendste Möglichkeit.

„Also ich hatte (..) irgendwie nie so konkrete Zukunftsvorstellungen, also ich habe von Anfang an eigentlich mir schon gedacht, dass ich gerne studieren möchte, weil ich nicht direkt ins Berufsleben nach meinem Abi wollte.“ (Interview 8: Zeile 42–44, Akad)

Hierbei zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zu den Studierenden, die nicht aus einem Akademikerhaushalt stammen (Erstakademiker:innen). Im Vergleich zu der eher unbedachten Studienentscheidung der einen Gruppe, spielen bei diesen Befragten wesentlich ausdifferenziertere Kriterien eine Rolle. Es wird berichtet, dass sich aus verschiedenen Gründen bewusst gegen eine Ausbildung und für ein Studium entschieden wurden.

„Dementsprechend wollte ich zwar auf der einen Seite schon irgendwie studieren, aber nur vor dem Hintergrund dieser Erfahrung, okay diese Fabrikarbeit ist irgendwie nix für mich oder zumindest scheint das sehr viel Unzufriedenheit zu erzeugen.“ (Interview 12: Zeile 64–67, Eakad)

Allgemein ist das Thema Ausbildung unter den Befragten präsenter, wird häufiger genannt und als Alternative zum Studium in Betracht gezogen. Einer der Gründe dafür ist das fehlende Zutrauen in die eigene Bewältigungskompetenz eines Studiums. Durch fehlende Vorbilder und die mangelnde Erfahrung mit akademischer Ausbildung ist die Einschätzung der Anforderungen für diese Studierende im Vorfeld sehr schwierig.

„Ja, irgendwie für mich nicht so dieses Selbstbewusstsein gehabt, dass ich sage, ok jetzt mache ich das und jetzt studiere ich irgendwie Lehramt. Sondern habe dann gesagt, gut, bewirbst du dich mal vielleicht für ne Ausbildung. Das kam vielleicht auch so nen bisschen von Seiten meiner Eltern her, die irgendwie gesagt habe ‚gut, ja wenn du das nicht machen willst, dann guck doch mal, bewirb dich doch mal irgendwie bei der Stadt oder bei irgendeinem Unternehmen. Was Kaufmännisches oder so. Oder bei der Bank‘.“ (Interview 13: Zeile 114–121, Eakad)

Des Weiteren wird die Entscheidung für ein Studium mit finanziellem Wohlstand und sozialer Anerkennung assoziiert was wiederum eine bedeutende Rolle zu spielen scheint.

„Und ähm ja gut klar, also ich meine in den meisten, zwar nicht überall, aber in den meisten Berufen wo man einen Studienabschluss hat verdient man natürlich auch ein bisschen besser zumindest und das war sicherlich irgendwo auch schon eine allgemeine Ambition dahinter zu studieren.“ (Interview 2: Zeile 158–162, Eakad)

„Das ich glaube, dass mhm studieren an sich etwas mit Ansehen zu tun hat. Es klingt jetzt vielleicht ein bisschen komisch, aber ich mein, das ist mittlerweile, wie ich darüber denke, was mich auch bewegt haben könnte. (..)Es hat gereizt einfach. Ne Ausbildung kann man machen, aber man kann auch studieren. Das äh / Da hat man. Also. An sich / Mittlerweile finde ich es auf jeden Fall (..) cool auch. So. Identitätsding. Aber ich weiß nicht, ob mich tatsächlich damals so sehr. (.) Ah doch, ich glaube damals auch so. Sich irgendwie (.) Ah. Ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll (5 Sekunden Pause). Ja mhm. Sich gut fühlen, weil man etwas tut, was irgendwie mit Ansehen verbunden ist. Also es klingt komisch. Aber ich glaub ich muss es einfach so offen sagen.“ (Interview 11: Zeile 118–127, Eakad)

Die Studierenden berichten überdies, dass das Interesse am Fach sowie den Inhalten einen wichtigen Faktor für die Studienentscheidung darstellte. Anders als bei den Studierenden mit akademischem Hintergrund stellt das Studium insgesamt eine wesentlich bewusste und überdachte Entscheidung dar.

„Also wo ich drin aufgehen kann (.) und deswegen würde ich sagen eher die Idee zu Soziologie als generell zum Studium, also eher.“ (Interview 21: Zeile 78–79, Eakad)

Neben den genannten Unterschieden zwischen den beiden Gruppen in ihren Beschreibungen und Erfahrungen bezüglich der Studienentscheidung teilen sie in einem Punkt eine Gemeinsamkeit. Unabhängig vom akademischen Hintergrund Befragten erweist sich das Anfangen und Abbrechen einer Berufsausbildung vor der Studienentscheidung als übergreifendes Phänomen.

3.1.2 Entscheidung für das spezifische Studienfach

Bei der Entscheidung für das Studienfach spielen in beiden Gruppen zum einen die Eltern eine große Rolle und zum anderen die Freund:innen. Bei den Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten scheinen Erstere einen besonderen Einfluss auszuüben. Die Studierenden berichten überwiegend, dass sie von ihren Eltern auf vielfältige Weise unterstützt wurden, in Gesprächen über fachliche Inhalte, Wünsche und Vorstellungen oder das Spiegeln von Interesse an ihren Gedankengängen und Überlegungen.

„Das das, also mhm ich muss, überlegen. Ich ich denke aber, das war (..) das waren immer Schritte, die wir so zusammen gemacht haben, das war jetzt nicht so en (..) Ding von ich komme nach Hause und sage ich studiere Soziologie, sondern wir saßen oft auch so zusammen und haben irgendwie überlegt. Ich war bei der Studienberatung, was ich erzählt habe und dann war es irgendwann so Ich glaube, Soziologie und Politik könnte für mich passen und meine Eltern waren auf jeden Fall: "Ja, das könnte irgendwie gut für dich passen". Und (..) dann war es so (lacht kurz).“ (Interview 19: Zeile 286–294, Akad)

Ähnlich wie bei der Studienentscheidung zeigt sich allerdings auch hier eine unausgesprochene Selbstverständlichkeit, welche als vermeidliche Freiheit in der Wahl des Studienfachs untergeht.

„da gab es gar keine Divergenzen die sich da irgendwie oder Unstimmigkeiten oder oder Zweifel, dass war total so 'ja [Name Befragte:r], wir vertrauen dir, du bist ein selektives Wesen, du bist selbständig und wenn du das möchtest und dich dabei wohlfühlst, und du denkst, das ist das was dich erfüllt und was dich irgendwie weiterbringt dann mache das erstmal!“ (Interview 10: Zeile 266–270, Akad)

Bei den Erstakademiker:innen sieht die Rolle der Eltern anders aus. Nicht nur, dass es grundsätzlich weniger Unterstützung und Interesse zu geben scheint, die Befragten berichten teilweise von Widerstand, Unsicherheit oder Leistungsdruck.

„Ja, was ich damit machen will, wie ich mich später finanzieren will. Äh (..). Ob ich nicht was anderes studieren kann? Keine Ahnung (..).“ (Interview 20: Zeile 246–267, Eakad)

„Ich würde jetzt nicht sagen / meine Familie auf GAR keinen Fall, die war dagegen. Die fanden, es ähm ganz schlechten ähm Verlauf so. Die hat es eher als, naja nicht asozial, aber ein bisschen so, ich wäre Arbeitsscheu. So ein bisschen. Weil ich anfangs zu studieren und das hat ja NICHTS / trägt ja nicht zur Gesellschaft bei, so (..).“ (Interview 21: Zeile 147–152, Eakad)

Die Mischung aus Aufstiegsdruck sowie finanzieller Belastung und Unsicherheit der Eltern als auch der Vorwurf, arbeitsscheu zu sein, erzeugt bei einigen der Studierenden große Unsicherheiten und mindert das Selbstbewusstsein.

Neben den Eltern spielt allerdings auch der Freundeskreis besonders bei den Erstakademiker:innen eine wichtige Rolle in der Fachentscheidung. Während die Freund:innen bei den Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten allgemein als unterstützend beschrieben werden, ist das Bild in der anderen Gruppe an Befragten durchaus ausdifferenzierter. Der Fokus liegt hier eindeutig gezielter bei einzelnen Freundinnen und Freunden. Die Befragten sind teilweise die einzigen im Umkreis mit Abitur oder Studienplänen und werden speziell von einzelnen Bezugspersonen unterstützt und ermutigt.

„Also die waren schon eher sehr positiv, also haben mich dabei auch eher unterstützt und als ich dann erzählt habe, so wie es während meinem Studium läuft, waren sie auch / beeindruckt (unv.), das auch so gut läuft von mir und waren auch eher (..) ich glaube schon mehr stolz als jetzt meine Eltern zum Beispiel.“ (Interview 6: 121–125, Eakad)

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei den Studierenden aus nicht akademischen Elternhäusern die Freund:innen für die positive Studienentscheidung insgesamt eine bedeutende Rolle spielen. Eltern unterstützen eher distanziert oder erschweren die Entscheidung für das Studium sogar, indem sie es in Frage stellen. Die Studierenden aus Akademikerhaushalten erfahren mehr Unterstützung und Interesse durch die Eltern. Sie sind wichtiger für die Fachentscheidung als der Freundeskreis.

3.2 Einstellungen zum Studium und Studienverhalten

3.2.1 Einstellungen zum Studium

Für das Studierverhalten und die Einstellung zum Studium ist ein grundlegender Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne akademischem Hintergrund festzustellen. Für die Gruppe der Studierenden mit akademischem Hintergrund stehen der Spaß und das eigene Interesse am Thema im Mittelpunkt bei der Auswahl von Angeboten.

„... halt dann auch in der Uni, dann Kurse belegt hab, die mir Spaß gemacht haben. Ich hab sehr darauf geachtet, dass ich nur solche Sachen gewählt habe.“ (Interview 1: Zeile 329–330, Akad)

Gleichzeitig war der Ehrgeiz eher, mit möglichst wenig Aufwand und Auseinandersetzung „durchzukommen“.

„ich ähm hab häufig auch nur das gemacht was nötig war und wusste auch immer ganz gut was / was ich machen muss um durchzukommen. Deswegen ich hab / ich hab nicht mal jeden Text gelesen.“ (Interview 1: Zeile 773–774, Akad)

„ja also ich weiß auf jeden Fall, dass ähm (.) ich manch-/ also das ich trotz meines Ehrgeizes manchmal dazu neige ähm dann Abgaben zum Beispiel hochzuladen ohne sie noch mal zu lesen, weil es mir das dann nicht wert ist zum Beispiel.“ (Interview 15: Zeile 244–247, Akad)

Bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund scheint eine stärkere Ernsthaftigkeit im Studium durch die Interviews.

„also ich bin immer vorbereitet in Veranstaltungen gegangen, d.h. ich habe vorher ähm schon geschaut, was ist denn Thema ähm wenn es vorbereitende Lektüre gab, habe ich die gelesen (.) ... war quasi nicht nur die Veranstaltung besuchen bei mir, ähm Sache sondern, es war auch immer vorbereiten, nachbereiten, wenn man etwas nicht verstanden hat und es sich nochmal anschauen.“ (Interviews 7: Zeile 51, Eakad)

Das schlägt sich auch in der Klarheit der Studienziele nieder.

3.2.2 Klarheit der Studienziele

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Studierenden ohne akademischen Hintergrund eher klare Studienziele vor Augen hatten. Die Ziele können dabei unterschiedliche Aspekte fokussieren. Zum Teil zielen sie auf besonders gute Ergebnisse. Wichtig wurde aber über den Studienverlauf hinweg zunehmend das inhaltliche Verstehen. Und nicht zuletzt ging es um das Erreichen eines spezifischen Abschlusses, der dann in der Regel auch mit der Erwartung einer guten beruflichen Position verbunden war.

„Anfangs ging es noch viel um ich hätte gerne gute Noten und später ging's, klar um gute Noten, sind auch schön, aber vor allem auch um (...) aber mich wirklich damit auseinanderzusetzen, zu verstehen, was ich da mache. Und (...) um den Mehrwert auch aus der Arbeit zu ziehen und nicht nur ich mache das jetzt, damit ich mein Studium

fertigbekomme und eine gute Note habe, sondern (...) auch wirklich vielleicht was machen, was vielleicht einen neuen schönen Ansatz sein kann (?) (unv.) als Bachelor-Studentin.“ (Interview 20: Zeile 644–650, Eakad)

„dadurch, dass ich halt vorher bei der Bank die Ausbildung gemacht habe und halt eben wusste was ich nicht will ähm und dann noch mal den Weg an die Uni gegangen bin, hatte ich so nen Ziel vor Augen.“ (Interview 13: Zeile 319–323, Eakad)

Auch die Studierenden aus Akademikerhaushalten hatten als Studienziel den Abschluss des Studiums vor Augen.

„Viele finden das auch überfordernd, da selbst immer so hinterher zu sein und ich hatte dabei einfach auch LUST drauf. Ich hatte auch überhaupt keine Lust, irgendwie (.) mhm (überlegt) sieben Jahre Soziologie zu studieren so, sondern ich hatte schon immer Lust, einfach auch fertig zu sein und Dinge auch abzuhaken. Deswegen ich kam damit gut klar würde ich sagen“ (Interview 19: Zeile 788–793, Akad)

Und doch unterscheiden sie sich in mancherlei Hinsicht von den anderen Studierenden. Auffällig ist auch hier der Fokus auf das besondere Erleben des Lebensabschnittes Studium.

„Ja, und ich glaube, das war wichtig für mich, erst mal Personen in Kassel kennenzulernen, d. h. es war gar nicht so Studien relevant, sondern erst einmal das Ankommen in der Stadt.“ (Interview 18: Zeile 325–330, Akad)

„Ich hab das alles schon irgendwie ähm gemacht und auch aufgenommen ähm und auch sehr viele interessante Seminare besucht, die mir auch hängengeblieben sind oder Vorlesungen und trotzdem hatte man auch irgendwie (.) ja so ne Leichtigkeit nebenher, ich glaube das war schon eine ganz gute Kombination die ich da für mich gefunden habe.“ (Interview 10: Zeile 471–479, Akad)

3.2.3 Studierverhalten über die Zeit

Auffällig ist, dass sich auch die Studienverläufe zwischen den Studierendengruppen unterscheiden. Während Studierende mit akademischem Hintergrund stärker von Beginn an auf das studentische Leben außerhalb der Hörsäle und auf die eigene Selbstentfaltung orientiert sind, nahmen die Studierende ohne akademischen Hintergrund das Studium zu Beginn sehr ernst und engagierten sich in jeder Veranstaltung stark. Im Laufe des Studiums reduzierten Sie den Lernaufwand dann, wenn Sie die Erfahrung gemacht hatten, dass sie auch mit weniger Aufwand erfolgreich sein können.

„Auch das erste Semester, Ich weiß noch ich habe so viel gelernt und so viel zusammengefasst und irgendwie ja, dann kam diese Klausurenphase wo ja auch in/ im Bereich Wirtschaft alles irgendwie auch zwei zwei, drei Wochen ähm geplant ist. Und man irgendwie in in einer Woche drei, vier Klausuren schreibt und alles dann raushauen muss. Und das war sehr sehr stressig. Wo ich nach dem ersten Semester auch damals dachte, boa wenn das jetzt jedes Semester so läuft, dann hältst du das hier nicht durch. Aber es wurde tatsächlich entspannter, man kam mehr rein. Also ich hatte selber vielleicht den Eindruck es wird weniger, was glaube ich gar nicht der Fall war. Sondern man wurde dann selber einfach erfahrener und hat gewusst, ok, ich muss jetzt nicht wirklich jede Vorlesung zusammenfassen. Ich muss jetzt nicht jedes Tutorium besuchen, jede Aufgabe akribisch wiederholen und alles sofort lernen. Sondern dann hat man so (Witz?) bisschen seinen Rhythmus gefunden und dann dann kam langsam so ne Routine rein.“ (Interview 13: Zeile 86, Eakad)

„Ich habe anfangs gut meine ganzen strikten Zusammenfassungen und so was, musste ich von Anfang an machen. Ich kann nicht lernen, indem mir irgendjemand was erzählt.“

Ich muss immer alles aufschreiben. Zuerst (...) quasi alles Abschreiben, dann in eigenen Worten und dann wird es immer kleiner, bis es irgendwann Karteikarten sind. Ähm. Das war so am Anfang. Und irgendwann, ja (...). Irgendwann (...) hat es sich eher so entwickelt, dass ich dann eben voll darin versinke.“ (Interview 20: Zeile 636–641, Eakad)

3.2.4 Sozialformen im Studium

Mit Blick auf die Sozialformen, die die Studierenden bevorzugen ist festzustellen, dass sowohl das individuelle Arbeiten als auch das Arbeiten in Gruppen geschätzt werden. Dieser Befund gilt für Studierende mit und ohne akademischen Hintergrund gleichermaßen. Als Argument für die Eigenarbeit wird vor allem der Anspruch genannt, erst einmal selbst Inhalte zu verstehen, bevor eine Vertiefung mit anderen möglich scheint.

„Tatsächlich bin ich jemand der sehr gut alleine arbeiten kann und das auch irgendwie, weil ich das dann auch besser für mich erstmal im ersten Schritt ähm brauche ich das, dass ich das selber verstehe, brauche ich das, dass ich mir erst mal meinen eigenen Gedankengang mache bevor der Input oder Meinung anderer kommt.“ (Interview 10: Zeile 586–590, Akad)

Die Arbeit in Gruppen ist häufig nicht nur auf den fachlichen Austausch bezogen. Vielmehr wird die soziale Funktion als Unterstützung für die inhaltliche Auseinandersetzung verstanden. Das gilt insbesondere für die Studierenden mit akademischem Hintergrund.

„Aber ich brauche diese Lernatmosphäre in der ich sehen kann, dass meine Freunde auch alle was tun und wir zusammen irgendwie dann uns Pausen gönnen können und zusammen einen Kaffee trinken können und dann austauschen können über Inhalte.“ (Interview 15: Zeile 309–312, Akad)

Auch Studierende ohne akademischen Hintergrund verweisen auf die soziale Funktion des Miteinander in Lern- und Arbeitsgruppen. Hier wird aber stärker der Bezug zum inhaltlichen Verständnis herausgestellt.

„Hmm meistens ist man tatsächlich die inhaltlichen Dinge alleine durchgegangen und dann, wenn es irgendwelche Aufgaben gab oder ähm Fragen die quasi, schon von Dozierenden Personen gestellt wurden, hat man die nochmal aufgegriffen ansonsten ähm was ich habe jetzt nicht verstanden, können mir das vielleicht die anderen Personen erklären (.) ähm genau das hat man dann besprochen.“ (Interview 7: Zeile 338–343, Eakad)

Es finden sich aber auch Belege dafür, dass Studierende Lernpartner als hilfreicher einschätzen als Lerngruppen. Die Partnerschaften sind dann meist längerfristig und geben neben der fachlichen Sicherheit auch die Chance auf eine enge soziale Verbundenheit.

„Also ich glaube ich war anfangs eher so der Typ der eher so derjenige war, der alleine am Schreibtisch sitzt und sich das irgendwie alles aneignet. Was auch ganz gut funktioniert hat. Ich habe dann irgendwie aber auch gemerkt, dass ich mit einem von meinen Kumpels dort sehr gut zusammen lernen konnte. Also das war eigentlich für mich so der ideale Lernpartner und mit dem habe ich dann auch viele Klausuren die wir auch gemeinsam geschrieben haben auch zusammen gelernt. Dass man irgendwie sich erstmal ja, die ersten paar Tage oder die erste Woche ja den Kram mehr oder weniger alleine beigebracht hat und dann hat man sich noch mal intensiv ne Woche oder ein paar Tage auch jeden Tag irgendwie zusammengesetzt und getroffen und hat dann irgendwie auch Aufgaben gerechnet und so. ähm aber Lerngruppen nie, da habe ich gemerkt, dass mir das nicht so hilft.“ (Interview 13: Zeile 801–811, Eakad)

Für beide Gruppen gilt, dass als kooperative Arbeitsorte für Lerngruppen eher das LEO als die Bibliothek genutzt oder die Zeit draußen verbracht wurde. Die Bibliothek war aufgrund der Ruheregeln und des fehlenden Kaffees für Gruppenarbeiten aus Sicht der Studierenden nicht so geeignet.

Lernpaare haben sich auch verstärkt zu Hause getroffen. Einige Studierende gaben zum LEO an, dass sie dort nicht lernen mochten.

Leo eigentlich nie, weil im Leo bin ich irgendwie nie so mit warm geworden. War nicht so ne Arbeitsatmosphäre, in der ich mich so konzentrieren konnte. (Interview 13: Zeile 821–823, Eakad)

Eine besondere Situation stellte für alle Studierenden die Coronapandemie dar. Wie in anderen Studien, wurde auch in unserer Erhebung deutlich, dass die Studierenden vor allen Dingen den direkten Kontakt zu Kommiliton:innen und Lehrenden vermissten. Für die Studierenden war es schwer, unter digitalen Bedingungen gemeinsam zu arbeiten und Kontakte untereinander zu pflegen oder neu herzustellen.

„Also gerade in der / seit die digitale Lehre ist ähm da habe ich hauptsächlich eigentlich alleine gearbeitet, weil viele von meinen Freunden oder Freundinnen, die haben das Studium abgebrochen, zu denen habe ich keinen Kontakt mehr und da musste man dann halt so ein bisschen lernen alleine dann auch weiterzukommen ...“ (Interview 5: Zeile 243–246, Eakad)

Darüber hinaus wird in den Aussagen deutlich, dass besonderes der fehlende strukturelle Rahmen durch die digitale Lehre zu Motivationsproblemen und fehlendem Lernerfolg geführt haben.

„Also gerade in der Zeit, wo sich das dann alles gewandelt hat mit ähm der Präsenz und online war ich dann manchmal nicht so motiviert alleine zu Hause dann am Rechner zu sitzen und dann die Aufgaben zu machen und mir hat das schon gefehlt so eine Routine zu haben“ (Interview 9: Zeile 496–499, Akad)

3.2.5 Zugang zur Wissenschaftskultur im Allgemeinen

Die Art und Weise, wie Wissenschaft betrieben wird ist nicht für alle Studienanfänger klar. Dabei spielen unterschiedliche Aspekte eine Rolle. So gehören zur Aneignung der Wissenschaftskultur im allgemeinen Sinne ein Verständnis der universitären Prozesse der Studienorganisation und die Aneignung einer spezifische Fachsprache.

Für den Punkt der Studienorganisation finden sich keine bedeutende Unterschiede zwischen den Gruppen. Hier scheint der Übergang vom Schülerverständnis in einer Schule zum Studierendenverständnis an der Universität für alle Befragten eine Herausforderung darzustellen. Insbesondere die eigenverantwortliche Organisation des Studienplanes und die inhaltlichen und zeitlichen Wahlmöglichkeiten sind am Anfang des Studiums nicht leicht umzusetzen.

„Also ich hatte am Anfang ein bisschen das Problem so, ähm dass ich so Überschneidungen von manchen Kursen hatte und (.) dass ich dann nicht wusste, dass es da auch noch andere gab, die man gleichzeitig belegen konnte.“ (Interview 9: Zeile 334–336, Akad)

Dieser Befund deckt sich mit den Erfahrungen aus den Studieneingangsberatungen und den Orientierungstutorien sowie den Erfahrungen der Lehrenden in Sprechstunden zur Studienberatung. Die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, seine Reflektion und bewusste Steuerung sind entscheidende Schritte der Entwicklung aller Studierenden.

Das trifft auch auf den Zugang zur speziellen Wissenschaftskultur, insbesondere zur Fachsprache zu. In den Interviews wurde deutlich, dass sich beide Gruppen im Verlauf des Studiums entsprechende Kompetenzen erst aneignen mussten.

I: Wie war das kannst du auch Wissenssprache jetzt selbst anwenden, hast du das gelernt?

B: Ja.Ja.

I: Wie war dieser Lernprozess?

B: So schleichend einfach, es gab jetzt nicht so den einen Moment, bei dem ich dachte, so jetzt, kann ich wirklich meine Hausarbeiten in Wissensfachsprache schreiben oder so sondern halt einfach immer mehr so kontinuierlich, ja." (Interview 8: Zeile 307–316, Akad)

Bereits in der Phase der Studienentscheidung zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Studierendengruppen. Während es für die Studierenden mit akademischem Hintergrund eher selbstverständlich war zu studieren, war der Entscheidungsprozess bei den anderen deutlich reflektierter und mit Zweifeln behaftet. Das findet auch bei der Aneignung der Fachsprache einen Niederschlag.

Die Studierenden ohne akademischen Hintergrund verbanden in ihren Aussagen stärker die Anstrengung und Mühe bei der Erarbeitung der Fachsprachen und des wissenschaftlichen Arbeitens. Darauf, dass sie sich den Zugang dazu selbst erschlossen haben, waren sie dann auch stolz. Aber der Weg schien gerade zu Beginn des Studiums eher mühsam.

„ne also das viel mir nicht leicht. ähm Ich habe auch eher/ also am Anfang teilweise dann Wörter gegooglet, ähm weil ich die nicht kannte und oder mich dann auch nur halt mit na Freundin irgendwie oder Kommilitoninnen ausgetauscht. (.) Und da hatten mir, haben mir die Tutorien total viel geholfen insgesamt. Wie gehe ich überhaupt da dran, weil ich da auch so nen bisschen überfordert war so am Anfang. Wie ich überhaupt wissenschaftliche Texte lese oder was ich damit mache und so“ (Interview 14: Zeile 283–288, Eakad)

Studierende mit akademischem Hintergrund waren hier selbstbewusster und konnten stärker auf Unterstützung in der Familie vertrauen (vgl. auch Abschnitt 3.3.2).

„Also es gibt natürlich immer mal wieder irgendeinen text, der ähm besonders herausfordernd ist. Da ist dann aber natürlich auch immer die Frage liegt ist das jetzt vielleicht ähm mehr am Rezipienten oder am Autor. ähm und ähm also ich hatte zumindest nie ähm das Gefühl, dass ich da irgendwie ähm nen nen niedrigen Kompetenzstand habe, der ähm mich quasi also der verhindert, dass ich die Informationen aus einem Text entnehmen kann, die dieser Text bereithält.“ (Interview 3: Zeile 455–461, Akad)

3.2.6 Fachhabitus verstehen und annehmen

Verbunden mit dem Fachhabitus ist das Selbstverständnis als Akademiker und Fachwissenschaftler. Nach beiden Aspekten wurde in den Interviews getrennt gefragt. Dabei zeigte sich, dass einige Studierende mit dem Begriff des Akademikers nicht viel anfangen konnten oder ihn negativ konnotierten.

I: Warum siehst du dich selbst nicht als Akademiker?

B: (...) würde mir auch nichts bringen so. Ich weiß nicht (..) son (..) so ein bisschen eingebildet oder so aber mir ist das ganz egal, ob ich oder der jetzt Akademiker ist oder der nicht, das macht für mich keinen Unterschied und (..) ja das ist so ein (..) ja so ne doofe Bezeichnung, die dann so suggeriert, dass man irgendwie clever ist oder so. " (Interview 8: Zeile 542–548, Akad)

„Ich glaube, ich sehe mich in dieser, auf diesem Weg, aber noch nicht. Noch nicht. Ich werde mich jetzt nicht persönlich als Akademiker bezeichnen. Als Soziologe vielleicht, aber nicht als Akademiker. (Interview 18: Zeile 1268–1271, Akad)

„Es steht irgendwie im Raum aber ähm jetzt so damit so zu prahlen oder das so auszusprechen da bin ich glaube ich auch gar nicht so der Typ für so zu sagen. Jetzt ich habe meinen Bachelor und gehöre zur Elite und bin Akademikerin, so das kommt für mich so gar nicht so in Frage so.“ (Interview 10: Zeile 949–953, Akad)

„Ich Ich Ich werd äh witzigerweise von meinem Opa werde ich (.) ironischerweise als Akademiker bezeichnet. Ähm. Aber. Also ich mich selber. (..) Ja. Also (.) Ich denk jetzt nicht so viel drüber nach. So ich kann mich jetzt Historiker nennen, aber mach ich nicht. So. Also. Keine Ahnung. Ich geb da nicht so viel drauf. Aber wenn kann man glaube ich sagen, ja ich hab nen Bachelor. Das ist ähm / Das ist schon irgendwie geil, dass das so das so sagen zu können. Das ist schon eigentlich entspannt. Und es ist auch einfach schön die Wertschätzung auch von meiner Familie zu spüren, dass die halt dann sagen, ja man geil. (.) Ich bin ein richtig guter (unv.). (Interview 1: Zeile 984–992, Akad)

Einen Fachhabitus anzunehmen und zu entwickeln, geht mit der Beobachtung relevanter Bezugspersonen einher. Für die Erstakademiker unter den Befragten ist dieser Prozess deutlich präsenter als für die Studierende mit akademischem Familienhintergrund.

„Nach dem letzten Seminartermin (.) sind wir auch mal (..) noch zum Dönerladen oder so gegangen. [..] Also es ist richtig nett. So ne persönliche Ebene dann zu haben. Das macht auch so ein richtig warmes Gefühl. Dann ja. Dann kümmert sich jemand um einen und zeigt einfach Interesse darüber hinaus, das man nicht nur so ne Matrikelnummer ist oder irgendeine Person, die halt irgendwie im Seminar sitzt, sondern das / Ja. Hab ich jetzt schon ein paar mal gesagt, das es da auch Interesse gibt und das hat dann ja auch was mit Umgangsformen zu tun. (..) Da lernt man auch Umgangsformen. Mhh. Gesprächsführung (.) und wie redet diese dozierende Person, wie verhält die sich in so ner / in so ner Socialising ähm Situation. Wie reden die. Also das ist so meine / meines ist immer so sehr Beobachterperspektive gewesen. ich war nie die Person, die immer groß Reden schwingt oder sich locker da so unterhält. Sondern ich hab da dann geguckt, wie machen die das.“ (Interview 11: Zeile 1085–1099, Eakad)

Es sind hier Unterschiede nach Fächern zu berichten. Während Politikwissenschaftler eher von sich weisen, schon Politikwissenschaftler zu sein, stellen Soziolog:innen ihr fachliches Portfolio in den Mittelpunkt der Selbstbeschreibung.

„Ja also, wenn man dann den Master macht, glaube ich schon, dass man schon Politologe oder irgendwie heißt aber wie wichtig das jetzt ist, weiß nicht glaube so, diese Bezeichnung so Politologe ist oder sowas, das kenne ich nur, von welchen die so im Fernsehen sind (lacht) und dann da so Wahlforschung machen, wenn so Bundestagswahl ist und das sind ja dann so die Besten so, diese Professoren an der Uni jetzt z.b. die bei Wahlforschung sich so mega auskennen oder bei Statistik oder so. Da würde ich mich da nicht gleich als dieser Politologe, also kann man, ist dann einer aber ich will nicht das die Leute mich dann im Alltag so 'oh da ist der Politologe' ähm das wäre irgendwie komsich. (Interview 9: Zeile 926–934, Akad)

„Nee. Nee ich habe das studiert aber ich glaube, um mich als Politikwissenschaftlerin bezeichnen zu können, fehlt mir einfach noch sehr sehr sehr viel mehr Wissen, vor allem auch sehr sehr viele ähm ähm (..) sehr viele Verknüpfungen irgendwie und und auch sehr viel mehr Anwendungen glaube ich auch also, dass man selber wirklich mal (.) Texte schreibt, natürlich kann ich jetzt irgendwie ähm irgendwie ne eigene theoretische Arbeit schreiben und dann darunter schreiben, Politikwissenschaften aber ich würde mir selber nicht den Titel geben. Ich glaube das wäre zu abgehoben oder würde ich mir selbst nicht zu schreiben von dem Wissen, was ich von dem Stand was ich irgendwie

jetzt habe und den ich noch haben könnte so. Ne.“ (Interview 10: Zeile 1000–1009, Akad)

„Also was mir als Soziologe ausmacht, ist halt, dass sich klar ähm über bestimmte gesellschaftliche Fragen eine fundierte Erklärung vielleicht abgeben kann. Die können jetzt im kleineren eben stattfinden, ob das jetzt beim gemeinsamen Essen ist. Naja, was wenn man irgendwie was diskutiert wird, eigentlich auf eine fundierte Ansicht zu zeigen. Ähm. Wenn ich jetzt aber auch, kann ich mich in bestimmte Thematiken relativ schnell einarbeiten. Ähm. Insbesondere halt in Thematiken aus der soziologischen. Dann halt habe ich noch ähm (...). Es würden sich jetzt einige Dozenten darüber streiten, aber ich sag's Trotzdem, besitze ich halt ein bestimmtes Wissen über Methoden der empirischen Sozialforschung und eben auch Statistik und Datenanalyse. Ist natürlich die Frage inwieweit ist das jetzt nur was ein Soziologen ausmacht, weil andere ähm Bereiche, dass ja eben auch besitzen. Auf der anderen Seite ähm. Ja, bin ich halt äh der Überzeugung, dass halt auch Soziologen einen großen Beitrag zu der Weiterentwicklung von diesen Methoden eben leisten. Ähm. Genau. Dann habe ich noch, dass das Wissen über bestimmte theoretische ähm ja Bereiche. Also ich habe eine Idee darüber, was bestimmte Theoretiker für ähm für Theorien eben erarbeitet haben und kann diese auch eben jetzt, was heißt anwenden, aber ich kann die zur Erklärung eines Sachverhalts eben heranziehen.“ (Interview 22: Z. 1728–1739, Akad)

Die Zuschreibung erfolgt neben den inhaltlichen Kompetenzen auch über die spezielle Perspektive, die die Fachwissenschaftler auf gesellschaftliche Phänomene haben.

„Ja, also ich glaube, die, die wie man auf die Gesellschaft schaut, ist schon im Vergleich zu anderen Studiengängen anders.“ (Interview 18: Zeile 1295–1296, Akad)

Die Entwicklung eines Selbstverständnisses als Fachwissenschaftler hängt möglicherweise mit den Erwartungen und dem Vorwissen über die Profession zusammen. Hier zeigt sich, dass insbesondere Soziologiestudierende vor dem Studium keine klaren Fachvorstellungen hatten.

„Ich bin wirklich ganz, ganz, ganz, ganz blauäugig da rein (schmunzelnd). Also (.) also klar, irgendwie hat man darüber gesprochen, aber unter Soziologie konnte ich mir am Anfang meines Studiums (.) (überlegt) nicht so wirklich was vorstellen.“ (Interview 19: Zeile 83–86, Akad)

3.2.7 Kommunikation als Herausforderung

In der Kommunikation zwischen den Studierenden und ihren Eltern, Kommiliton:innen, Freund:innen und den Lehrenden gibt es relativ wenige, wenngleich aber prägnante Unterschiede. Gemeinsam haben die beiden Gruppen, dass beispielsweise in der Kommunikation mit den Mitstudierenden im Großen und Ganzen keine größeren Schwierigkeiten auftraten. Es wird ebenfalls gleichermaßen entschieden zwischen Freund:innen und Kommiliton:innen getrennt. Die Erstakademiker:innen gehen dabei allerdings spezifischer auf bestimmte Personen ein und benennen diese als die Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten.

Im Kontakt mit den Lehrenden zeigen sich auch keine außerordentlichen Unterschiede. Die Thematik der Hierarchien scheint bei den Erstakademiker:innen allerdings präsenter zu sein. Jedoch berichten beide Gruppen an Studierenden, dass es teilweise leichtfiel, auf die Dozierenden zuzugehen und teilweise Hemmungen oder mangelndes Interesse vorhanden waren. Tutorinnen und Tutoren sind für beide Gruppen gleichermaßen eine positive Unterstützung im Studium gewesen.

Die Kommunikation mit den Freund:innen von vor dem Studium weist erste Unterschiede auf. Bei den Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten wird sie verschieden berichtet. Einige Befragte berichten

von positiven und engen Kontakt zu früheren Freund:innen, andere wiederum von wenig bis gar keinem Kontakt. Bei den Erstakademiker:innen hingegen ist das Thema präsenter. Es wird vermehrt darauf eingegangen, dass sie die einzigen aus dem alten Freundeskreis sind, die ein Studium aufgenommen haben, was aber oft auf positive Resonanz seitens der Freundinnen und Freunde trifft.

„Ne es wurde eigentlich nie negativ gesehen, aber ich wurde halt immer eher: ‚Da kommt der Student wieder, da kommt wieder der Student.‘ So. Ähm. Und das war eigentlich auch mein größtes Problem zum Studienbeginn, dass ich auf der einen Seite zwar Student war auf dem Papier, auf der anderen Seite mich aber überhaupt nicht so gefühlt habe.“ (Interview 12: Zeile 136–141, Eakad).

Einen entscheidenden Unterschied gibt es in der Kommunikation mit den Eltern. Während bei den Studierenden mit akademischen Hintergrund das Thema nur sehr begrenzt zur Sprache kommt, da es selbstverständlich zu sein scheint, bewegt sich die Situation bei den Erstakademiker:innen tendenziell eher in eine Richtung der Entfremdung ihren Eltern gegenüber.

„Was ich ganz ehrlich sagen müsste. Ich würde mir wünschen, dass meine ähm Eltern besser verstehen würden, was ich tue. Ähm (...) Das sie mehr Bezug dazu hätten und mich mehr (...) Also, dass sie so drauf wären, dass sie mich pushen würden. Also wie ich halt gesagt habe. (...) Ist halt ein bisschen schwierig, weil ich denke, dass ist für meine Eltern sehr fern was ich tue. Äh. Und die fragen halt auch nicht so viel und (...) die haben auch nicht so viel Lust. Mein Papa zum Beispiel hat nicht / hat keine Lust was zu hören oder so, den nervt das dann einfach.“ (Interview 11: Zeile 203–210, Eakad)

Die Eltern scheinen oftmals die Studienwelt nicht nachvollziehen oder verstehen zu können bzw. wollen, was zu einer teilweise unüberbrückbaren Hürde zwischen den Studierenden und den Eltern führt.

3.2.8 (Vor)kenntnisse

Üblicherweise werden fachliche Vorkenntnisse herangezogen, wenn Studienerfolg untersucht wird. Dabei zeigten sich wichtige Effekte sowohl auf die universitären Leistungen als auch auf die Wahrscheinlichkeit für Studienabbruch oder -erfolg.

In dem Beitrag hier spielen vor allem Strukturkenntnisse über die Organisation Universität eine Rolle. Dabei wurde angenommen, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern eher über die Strukturen informiert sind als Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern. Diese Erwartung zeigt sich empirisch nicht. Vielmehr muss von einem generellen Unwissen der befragten Studierenden bezüglich der Universitätsstrukturen ausgegangen werden.

Verglichen mit den bisherigen Lernorten „Schule“ stellen die Strukturen der Universitäten für alle Studierenden eine Herausforderung dar, und dass aufgrund der großen Anzahl von Universitätsangehörigen aber auch aufgrund der vielfältigen Funktionen, Hierarchieebenen und Fächer, die in der Gesamtorganisation angesiedelt sind und der Vielzahl an Regelwerken, die ein Studium begleiten.

Vor dem Studienstart werden diese Strukturen zumeist nicht in den Blick genommen. Im Mittelpunkt steht eher die Frage, ob studiert wird und wenn ja, welches Fach gewählt werden kann. Spätestens mit den Vorstellungen der Fächer, Lehrenden und der Fachschaftsvertretungen sind die Neankömmlinge mit verschiedenen Gruppen konfrontiert, die in unterschiedlicher Weise relevant sind. So sind die Fachschaften als originäre studentische Interessenvertretung wichtig für jeden einzelnen Studierenden und erlauben die Partizipation an universitären Entscheidungsprozessen.

Weiter ist der Beginn eines Studiums ein Schritt der beruflichen Karriere, die durch spezifische höhere Abschlüsse begleitet sein kann. Diese Karriereschritte zu kennen ist günstig, damit im Laufe des Studiums ein eigenständiges Profil entwickelt werden kann.

Für die Universität sind Strukturkenntnisse der Studierenden deshalb wichtig, weil dadurch auch die Identifikation mit der Organisation erleichtert wird.

Zusammengefasst sprechen folgende Punkte für die Bedeutung guter Strukturkenntnisse der Studierenden über ihre Universität, aber auch den Fachbereich, die Fächer und die zugehörigen Interessenvertretungen sowie die Karrieremöglichkeiten einer weiteren akademischen Entwicklung:

- eigene Partizipationsmöglichkeiten ausnutzen
- eigene Interessen gut durchsetzen können
- Ansprechpersonen für eigene Interessen kennen
- akademische Laufbahn als mögliche berufliche Entwicklung
- stärkere Identifikation mit der Universität durch Strukturkenntnisse

In standardisierten Erhebungen wird häufig nach der Kenntnis der Studien- und Prüfungsordnungen gefragt. Diese bilden sicher die den Studierenden am nächsten liegenden Strukturinformationen ab, sind aber wie beschrieben nicht die einzig wichtigen. Wir haben, um auch die Hierarchieebenen, Interessenvertretungen und akademischen Laufbahnschritte abzubilden eine Zuordnungsaufgabe im Rahmen des Interviews gestellt. Die Studierenden bekamen Begriffe vorgegeben und sollten diese erläutern und sinnvoll strukturieren. Sie konnten weitere Begriffe ergänzen, falls das notwendig erschien. Die Aufgabenstellung selbst war für alle gleich, das Begriffsset variierte zwischen den Befragten.⁸

Abbildung 5: Begriffssets



Die Zuordnung der Begriffssets erfolgte zufällig durch die Interviewer:innen. Im Ergebnis zeigten sich unabhängig vom konkreten Set und obwohl die befragten Studierenden zum Teil bereits am Ende des BA-Studiengangs oder sogar im Masterstudiengang waren, äußerst ungenaue Vorstellungen über Hierarchien und Funktionsbereiche von Positionen und Aufgaben spezifischer Gruppen. Lediglich ein Studierender konnte Begriffsset 2 (Mitarbeitende und Lehrende) fast korrekt beschreiben und strukturieren. Allerdings reduzierte er die Bedeutungen auf die Prüfungsberechtigungen und damit auf den Bereich, der Studierenden am nächsten ist. Auffällig ist das Wissen um die Bedeutung PD:

„Privatdozent:in ist meines Wissens ähm wenn man habilitiert hat aber noch keine Professur hat.“ (Interview 3: Zeile 591–592, Akad)

⁸ Ein Pretest im Rahmen der Interviewerschulung und der Pretest für die Gesamterhebung ergab, dass eine Strukturierung aller Begriffe gleichzeitig als zu komplex und zeitaufwändig angesehen wurde (vgl. Drohne 2021). Deshalb gab es in der Haupterhebung die Begriffsset.

Alle Versuche der anderen Studierenden waren entweder vollständig oder teilweise falsch und / oder unvollständig. Für die teilweise richtigen Strukturierungen wurde oft auf Informations- oder Wissenshierarchien als Kriterium zurückgegriffen. Typische Überlegungen nach diesem Muster sind hier festgehalten:

„Also der die/ bei uns war's immer so der oberste Bereich war immer Professor, der Professor oder die Professorin. ähm die ne gewisse Spate unter sich hatte. ähm dazu waren dann immer die wissenschaftlichen Bediensteten eingeteilt die ähm die Seminare zu halten oder die Vorlesungen zu halten.

und bei der Fachschaft und den Studierenden ist es so, dass ich meine die Studierenden die Empfänger sind von dieser Information würde ich mal sagen. ähm hierarchisch ähm unter den Professoren und Bediensteten stehen, weil ähm das die sind die die Information haben wollen.

diese Fachschaft ähm steht so nen bisschen dazwischen“ (Interview 16: Zeile 1185–1194, Eakad)

Die Unkenntnis über die universitären Strukturen ist den Studierenden selbst auch durchaus bewusst. Fast alle Studierenden schätzen ihre Strukturkenntnisse durchgängig als unzureichend und schlecht ein. Und das sind sie auch. Diffuse Vorstellungen von verschiedenen Gruppen und von den Beziehungen zueinander bestimmen die Lösungen der Strukturierungsaufgabe.

„Aber ansonsten weiß ich da echt wenig. Weiß ich echt wenig. (..) Wie gesagt, ich hab mich auch nie wirklich beteiligt, dann wäre das wahrscheinlich ein bisschen besser ausgefallen. (..) Äh. Aber ich bin da relativ unwissend. Ich hab mich da einfach durch die Seminare treiben lassen, hab das so abgetan, als wäre das nicht / das das nicht so (..) mein Problem.“ (Interview 4: Zeile 375–378, Eakad)

Eine Konsequenz aus dem Unwissen besteht darin, dass der weitere akademische Karriereweg nach dem Masterabschluss nicht präzise beurteilt werden kann. Einige Studierende optieren für eine Promotion, wenn sich keine andere Berufsperspektive ergibt. Die Chancen und Risiken einer Promotion sind ihnen aber weitgehend unbekannt. Auch die Verknüpfung zwischen Qualifikationsphase und Tätigkeiten als Mitarbeitende und unterschiedliche Stellenkonstellationen werden in den meisten Fällen nicht korrekt gewusst. Das bedeutet unter anderem, dass den Studierenden auch prekäre Verhältnisse an der Universität nicht bewusst sind.

„... dann Lehrkraft für besondere Aufgaben. Ich könnte mir vorstellen, dass die weniger Stunden haben oder sowas (lacht).“ (Interview 15: Zeile 65–67, Akad)

Danach gefragt, ob die Studierenden mehr Strukturwissen wichtig fänden, gibt es geteilte Meinungen.

„I: Fändest du es denn wichtig, dass man darüber mehr in der Uni lernt, über die Strukturen?“

B: Wäre vielleicht schon ganz cool, mehr (..) so die Möglichkeit aufgezeigt zu bekommen, wo man selbst aktiv werden kann, selbst was verändern kann und das wäre auch ganz cool das Ganze ein bisschen demokratischer zu entscheiden.“ (Interview 8: Zeile 396–402, Akad)

Möglichkeiten das Strukturwissen zu verbessern, gibt es durchaus. Und sie sind zum Teil nicht mit großen Kosten verbunden. Ein wesentlicher Aspekt wäre die Verbesserung der Kommunikation zur Studierendenschaft insgesamt. In dem Zusammenhang sind die regelmäßigen Corona-News-Mails offensichtlich ein gutes Instrument gewesen.

„ich kenne die Struktur in den Instituten, wo ich war. ... ähm und darüber hinaus ähm habe ich gar keine Ahnung. Also ich weiß jetzt mittlerweile, dadurch dass es die

Coronabriefe gab, ähm dass wir nen Dekan heißen und so, ähm das wir nen Dekan haben und wie der heißt ...“ (Interview 16: Zeile 1070–1074, Eakad)

3.3 Studienerfolg

3.3.1 Einschätzung des Studienerfolges

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die befragten Studierenden ihr Studium als positive Erfahrung mit erfolgreichem Abschluss wahrnehmen. Und das gilt unabhängig davon, mit welcher Leistung oder mit welchem Abschluss sie die Universität verlassen. Bei der Frage nach dem Studienerfolg wurde deutlich, dass alle beobachten konnten, dass sich die Kompetenzen verbessert haben und dass individuelle Entwicklungen vollzogen wurden.

„Also Schreiben hat man auf jeden Fall gemerkt, dass man besser geworden ist. Wissenschaftliche Texte ähm verstehen natürlich äh / natürlich auch. Das Wissenschaftliche Arbeiten hat sich verbessert.“ (Interview 1: Zeile 674–676, Akad)

Studierende mit und ohne akademischen Hintergrund unterscheiden sich aber auch sehr deutlich, wenn es um die Einschätzung des eigenen Studienerfolges geht. Für die Studierenden mit akademischem Hintergrund standen die schöne Studienzeit und die Tatsache, dass Sie das Studium „locker“ geschafft haben im Mittelpunkt. Dabei konnten sie Selbstvertrauen weiter stärken und waren stolz auf ihr Studienergebnis. Auffällig war, dass die Studierenden mit akademischem Hintergrund weniger den Fokus auf die Leistung gelegt hatten, sondern vielmehr die Motivation und die Identifikation mit dem Fach im Verlaufe des Studiums sowie ihre persönliche Entwicklung reflektierten. Sie betonten vor allem, dass sie während des Studiums die Organisation, die Selbstorganisation, das Zeitmanagement und das wissenschaftliche Arbeiten gelernt hätten.

Stolz waren die Studierende ohne akademischen Hintergrund auch, allerdings formulierten Sie diesen Stolz eher in Verbindung mit einer Überraschung, „das Studium überhaupt geschafft zu haben“ (Interview 11: Zeile 1712–1713, Eakad). Hier treten eine deutliche Defizitorientierung und die Erwartung des Scheiterns hervor. Gleichzeitig spielte für diese Studierenden die erbrachte Leistung eine viel größere Rolle. Ihnen ist bewusst, dass Bildung sehr wichtig ist und dass diese Bildung sich in einem erfolgreichen Abschluss niederschlägt. Dazu kommt ein Gedanke bei den Studierenden ohne akademischen Hintergrund, der in der anderen Gruppen nicht zu beobachten war: einige Studierende betonten, dass sie ein Bewusstsein dafür haben, besondere Privilegien durch ihr Studium genossen zu haben. Für sie spielen solche Gedanken eine Rolle, wie sie diese Privilegien zurückzahlen können und wie sie etwas zurückgeben können. Das heißt, ihre Orientierung ist nicht nur darauf gerichtet, wie sie persönlich von ihrem Studienabschluss profitieren können, sondern sie reflektierten auch, was für die Gesellschaft hilfreich wäre beziehungsweise, wie sie sich bei den Personen revanchieren können, die sie während einer schwierigen Phase unterstützt haben.

„Ich glaube am Anfang hätte ich auch nicht, selber von mir gedacht, dass mich das so sehr interessiert aber irgendwie dachte ich mir, ich wollte nie so typische Büromäßig was machen, sondern immer auch was zurückgeben, natürlich kann man ich jetzt nicht direkt den Leuten, was zurückgeben, mit dem was ich nur, jetzt versuche zu lernen ähm aber ich versuche es einfach dadurch, dass ich vielleicht lieber die Inhalte die ich in der Uni lerne ähm mit anderen Leuten die sprechen, die das vielleicht irgendwie nicht super verfolgen ähm (.) ja irgendwie finde ich das ziemlich wichtig und finde es auch ziemlich wichtig, dass das mehr Leute wissen, also zumindest im Sinne kritische (.) bewusste Auseinandersetzung mit dem, was auf der Welt passiert.“ (Interview 7 655–664, Eakad)

Studierende ohne akademischen Hintergrund hatten stärkere Selbstzweifel während des Studiums und sind deshalb besonders stolz darauf, dass Studium durchgehalten und zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht zu haben. Sie sagen, dass sie nach dem Studium mit einer anderen Perspektive auf vieles in ihrem Leben schauen.

Auch die Studierenden ohne akademischen Hintergrund stellten die Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens, die sie sich im Laufe ihres Studiums erarbeitet hatten, in den Mittelpunkt. Es schien so, als ob das wissenschaftliche Arbeiten als Technik des Umgangs mit der Wirklichkeit und als spezifische fachliche Perspektive auf die Gesellschaft zu den besonderen Erkenntnissen und Fortentwicklungen während des Studiums gehört. Dieser Befund gilt für beide Gruppen gleichermaßen.

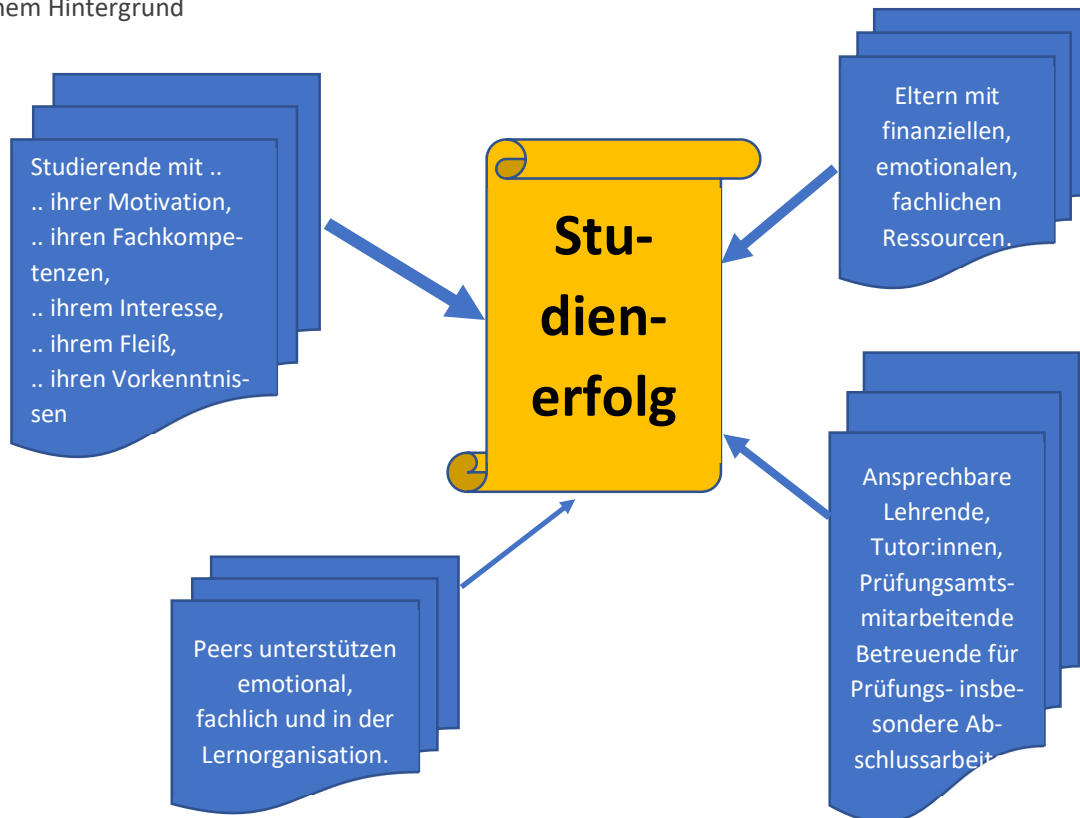
3.3.2 Gründe für den Studienerfolg

Gründe für den Studienerfolg können vielfältig sein. Beide befragte Gruppen schrieben sich den Erfolg zuerst einmal selbst zu und sahen in einem kontinuierlichen Studium das Rezept für den anstehenden oder bereits erreichten Studienabschluss. In diesem Prozess konnten die Gruppen jedoch auf unterschiedlich starke und ausdifferenzierte Unterstützung spezifischer Akteure setzen.

Im Mittelpunkt stehen hier zuerst die Eltern und die Peers. Die Eltern wurden von den Studierenden mit akademischem Hintergrund ohne Ausnahme als wichtige Unterstützer beschrieben, die fachlich interessiert waren und helfen konnten. Die Hilfe konnte Korrekturlesen von Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten, finanzielle Unterstützung oder besondere emotionale Anteilnahme beinhalten. Auch für die Peers wurde hervorgehoben, dass sie vor allen Dingen durch Korrekturlesen halfen. Außerdem unterstützten sich die Studierenden gegenseitig, indem sie sich in Lerngruppen organisierten und das gemeinsame Lernen zum Erfolg führte. Bei den Aussagen zu den Peers wurde deutlich, dass die Studierenden zwischen Freunden aus der Schulzeit und den Freunden aus dem Studium unterschieden. Die aus der Kindheit fortbestehenden Freundschaften trugen eher zur emotionalen Stärkung bei. Die Freundschaften, die im Studium neu entstanden, waren eher fachlich begründet.

Neben den Eltern und den Peers wurden auch verschiedene Angehörige der Universität als Unterstützer genannt. Hervorzuheben sind hier die Mitarbeitende des Prüfungsamtes, bei der die Studierenden jederzeit individuelle Unterstützung erhalten konnten. Aber auch Lehrende, die mit offenen Ohren für Studierende da waren, wurden als Unterstützer genannt. Besonders bedeutsam sind die Betreuer und Betreuerinnen von Abschlussarbeiten oder anderen Prüfungsleistungen. Durch den intensiveren Kontakt mit den Lehrenden kann es hier auch auf einer persönlichen Ebene zu einer besonderen Beziehung kommen, die den Lernerfolg unterstützt.

Abbildung 6: Unterstützungsleistungen unterschiedlicher Akteure bei Studierenden mit akademischem Hintergrund



Ein etwas anderes Bild zeigt sich für die Studierenden ohne akademischen Hintergrund. Zwar haben auch diese Studierende den Studienerfolg zuallererst sich selbst zugeschrieben. Sie machten aber vor allen Dingen ihre besondere Motivation und ihren Ehrgeiz als wesentlich aus und betonten dabei die besonderen Anstrengungen, die sie unternehmen mussten und unternommen haben, um zum Studienerfolg zu kommen. Hier war die Bewältigung von Schwierigkeiten im Fokus und nicht ausschließlich das positive Ergebnis selbst.

Der größte Unterschied zu Studierenden mit akademischem Hintergrund ist in der Beurteilung der Unterstützungsleistungen durch die Eltern zu beobachten. Hier sind die Einschätzungen der Studierenden ohne akademischen Hintergrund uneinheitlich. Ein Teil der Studierenden beschreibt die Situation mit den Eltern als besonders belastend. Diese Belastung ergibt sich aus dem Unverständnis der Eltern über die Entscheidung des Kindes zu studieren oder aber aus dem Unverständnis gegenüber dem konkreten Fach. Studierende, die während ihres gesamten Studiums begründen müssen, warum sie und warum sie gerade dieses Fach studieren, stehen unter besonderer Anspannung. Gleichzeitig versuchen diese Studierenden häufig, ihre Eltern in Schutz zu nehmen. Sie begründen, dass die Eltern kein Verständnis für das entsprechende Fach haben können, weil es ihnen selbst an der Erfahrung des Studiums fehlt. Die Unkenntnis über die Strukturen und über die Anforderungen in einem Studium, führen die Studierenden als Begründung dafür an, dass sie den Eltern keine Vorwürfe machen könnten, auch wenn sie sehr oft von ihrem Verhalten enttäuscht sind. Diese Studierenden haben also einerseits mit der Enttäuschung umzugehen, nicht oder wenig unterstützt zu werden und gleichzeitig übernehmen sie die Verantwortung für das Verhalten der Eltern und sie in Schutz.

„Ähm. Also. Meine Eltern haben mich schon unterstützt. Sie wussten halt nicht wie, weil sie haben beide nicht studiert. Ähm. Also für die war das vollkommen fremd. (.)“

Deswegen (.) ähm kam so jetzt von der Wie melde ich mich irgendwo an, wie mache ich das und sowas. Konnten sie mir jetzt keine konkrete Hilfe geben, aber sie haben sich immer versucht, auch zu informieren und auch reinzudenken und sowas. (Interview23 305–313, Eakad)

Eine andere Gruppe von Studierenden ohne akademischen Hintergrund berichtet aber auch von Eltern, die sehr engagiert und unterstützend wirkten. Diese Unterstützung war dann oft nicht vordergründig fachlich, sondern zeigte sich stärker in dem Bemühen, Anteil am Leben des Kindes zu nehmen. Auch versuchten viele Eltern, ihre Kinder durch finanzielle Zuwendungen zu unterstützen und sie vor allen Dingen emotional zu stärken.

„Also sie unterstützen mich noch, weil sie mir das auch mit finanziell, also mich finanziell einfach unterstützen.“ (Interview 14 122–123, Eakad)

In der Gruppe der Studierenden ohne akademischen Hintergrund ist also die Unterstützungsleistungen der Eltern deutlich unterschiedlicher ausgeprägt als bei den Studierenden mit akademischem Hintergrund.

Mit Blick auf die Peers besonders auf die Freunde aus Schulzeiten berichten einige Studierende ohne akademischen Hintergrund von zerbrochenen Freundschaften, wenn die ehemaligen Schulfreunde nicht akademische Wege eingeschlagen hatten. Andererseits sind aber auch Fälle aufgetreten, bei denen ehemalige Schulfreunde ebenfalls ein Studium angefangen hatten und sich die Studierenden gegenseitig unterstützten. Das galt auch dann, wenn die Studierenden an unterschiedlichen Orten wohnten. Mit Blick auf die Peers an der eigenen Universität ist zu konstatieren, dass für Studierende ohne akademischen Hintergrund die Zusammenarbeit mit Kommilitonin sehr wichtig ist. Sie organisierten sich eher in Lerngruppen und legten besonderen Wert auf verlässliche Unterstützungsleistung untereinander. Ein Aspekt, der nur in der Gruppe der Studierenden ohne akademischen Hintergrund eine Rolle spielte, war das Bewusstsein der eigenen Herkunft. Sie waren sich der Schwierigkeiten, die sich dadurch ergeben, viel stärker bewusst als die Studierenden mit akademischem Hintergrund sich ihrer besonderen Vorteile bewusst waren.

Auch die Unterstützung durch Universitätsangehörige wurde im Vergleich zu den Aussagen der Studierenden mit akademischem Hintergrund anders bewertet. Studierende ohne akademischen Hintergrund profitieren besonders von der direkten Kommunikation mit Lehrenden. Für sie stellt diese individuelle Kommunikation eine Besonderheit dar und sie sind auf diese Möglichkeit besonders stolz. Sie schöpfen daraus Kraft, Zuversicht und Selbstbewusstsein, dass sie das Studium erfolgreich beenden können. Besonders hilfreich erweisen sich ein positives Feedback auf erbrachte Leistungen und die zuversichtliche Kommunikation über den Studienverlauf.

„Das hat äh viel mit Anerkennung zu tun irgendwie. (..) Das. Ja. Also. Das ist ja leider schon so, dass es da auch so soziale Hierarchien gibt und wenn die Person die dann ähm so höher gestellt ist in der Hierarchie, dann mit dir einen Abend oder mit der Gruppe einen Abend verbringt, ähm, ja. Dann fühlt man sich anerkannt, denke ich. Und ja, das ist einfach schön, wenn man (.) dann das interesse erfährt. Man fühlt sich halt irgendwie wichtig und (.) äh das (.) öhm nö das ist richtig. Das hat auch so ne persönliche Ebene.“ (Interview 11: Zeile 1076–1083, Eakad)

„Ja. Würde ich schon sagen. Also. ... Ist ja schon irgendwie ein schönes Gefühl gefragt zu werden, ob man so da arbeiten will. Ja. Genau. (Interview 24: Zeile 597–599, Eakad)

Abbildung 7: Gründe für den Studienerfolg durch die Unterstützung verschiedener Akteure für Studierende ohne akademischen Hintergrund



4 Diskussion der Ergebnisse

Anlass für diese Studie war die Frage danach, ob sich die Studienbedingungen zwischen Studierenden mit akademischem Familienhintergrund und Studierenden ohne einen solchen Hintergrund systematisch unterscheiden. Der Ausgangspunkt war die unsystematische Beobachtung von Lehrenden, dass Studienerfolg in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft unterschiedlich ausfallen könnte. Dabei gab es zum einen die Beobachtung, dass Studierende ohne akademischen Hintergrund mit einer größeren Zielstrebigkeit und einer höheren Orientierung auf den Studienerfolg hin studieren und ihr Studium selbst verantwortlich organisieren. Gleichzeitig können diese Studierenden weniger auf Ressourcen der Familie zurückgreifen und

mussten sich den akademischen Habitus zum Teil recht mühsam erarbeiten. Inwieweit der Fachbereich oder die Lehrenden hier Unterstützung geben können, muss nun aus den Ergebnissen abgeleitet werden.

Ursprünglich gab es auch die Überlegung, dass Studierende mit akademischem Hintergrund weniger Schwierigkeiten haben sollten, sich im akademischen Leben einzufinden. Der akademische Hintergrund der Studierenden wird in unserer Studie über die Ausbildung der Eltern generiert. Wir verstehen Studierende mit akademischem Hintergrund dann, wenn mindestens einer der Elternteile über einen Studienabschluss verfügt. Studierende ohne akademischen Hintergrund sind in der Regel die ersten in ihren Familien, die studieren. In unseren Studien waren wir davon ausgegangen, dass Studierende ohne akademischen Hintergrund tatsächlich mehr Unterstützung benötigen, um die Universität als Ort einer positiven Studierenerfahrung wahrzunehmen und zu erleben.

In den Ergebnissen zeigen sich nun zum Teil tatsächlich Unterschiede, so wie sie auch nach den unsystematischen Beobachtungen erwartet wurden. Zu diesen Unterschieden zählen zum Beispiel die unterschiedliche Studienorientierung und die Einstellung zum Studium insgesamt. Während hier Studierende mit akademischem Hintergrund im Vordergrund den Spaß am Studierendenleben und die Auseinandersetzung mit Inhalten notierten, gaben die Studierenden ohne akademischen Hintergrund an, vor allen Dingen auf das Ziel des Studienabschlusses hinzu studieren. Auch in der Frage der Unterstützungsleistungen durch verschiedene Akteure sind Unterschiede zu verzeichnen. So können Studierende mit akademischem Hintergrund immer auf ihre Eltern zählen, die mannigfaltige Ressourcen zur Unterstützung ihrer Kinder einsetzen. Dazu zählen finanzielle Mittel, die das Studium erst ermöglichen. Weitergehend beteiligen sich die Eltern aber auch sehr intensiv an Korrekturaufgaben zum Beispiel für Hausarbeiten oder für Abschlussarbeiten. Nicht zu unterschätzen ist die emotionale Unterstützung, die sich zum Beispiel im ausgesprochenen Stolz der Eltern auf ihre Kinder äußert.

Etwas anders sieht es bei einer Reihe von Studierenden ohne akademischen Hintergrund aus. Viele von ihnen berichten, dass ihre Eltern nicht verstehen können, worin die Arbeit im Studium liegt. Zum Teil müssen Sie viel Energie darin verwenden, den Eltern deutlich zu machen, was studieren überhaupt bedeutet und was der Gegenstand des eigenen Faches ist. Einige Studierende berichteten, dass sie mit abfälligen Äußerungen auch der Eltern zu tun hatten, die in Frage stellten, ob sozialwissenschaftliche Fächer tatsächlich relevante Bedeutung haben. Die emotionale Unterstützung für diese Studierenden durch das Elternhaus entfällt zum großen Teil. In einem besonderen Fall ist sogar zu konstatieren, dass die Eltern in Opposition zum Kind gegangen sind, weil sie nicht nachvollziehen konnten, dass das Kind sich für ein Studium entschieden hatte. In diesem Fall wurde der gesamte akademische Werdegang grundlegend in Frage gestellt und Zweifel an der Bewältigung der Anforderungen gesät.

Für einige Eltern ist das Studieren kein wirkliches Arbeiten. Vielmehr stand häufig die Frage im Raum, wann eigenes Geld verdient würde und das „wirkliche Leben“ begännen. Für viele Eltern war dabei relevant, ob die Kinder eine Anstellung finden, von der sie ein gutes Leben führen können. Zwar ist die entsprechende Sorge verständlich, aber für viele Studierende ist diese permanente Nachfrage und Begründungsnotwendigkeit mit großem Druck und Belastung verbunden. Nicht selten hinterfragen sie selbst ihr Tun und ihre Entscheidungen und können so nur schlecht oder unter und erschwerten Bedingungen ein eigenes akademisches Selbstbewusstsein und einen fachlichen Habitus entwickeln. Sehr oft ist die Entwicklung bei diesen Studierenden damit einhergegangen, die Beziehungen zu relevanten Peers und zur Herkunftsfamilie zu verlieren oder zumindest zu erschüttern.

Für einige Gegenstandsbereiche unserer Studie ist allerdings auch kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu konstatieren. Dazu zählt zuvorderst die Kenntnis über die Strukturen der Universität. Im entsprechenden Abschnitt wurde argumentiert, dass Kenntnisse über universitäre Strukturen die Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden erhöhen. Die Partizipation der Studierenden ist deshalb besonders wichtig, weil sie als relevante Akteure innerhalb der Organisation Universität über eine große Bedeutung verfügen. In unserer Studie wurde deutlich, dass alle Studierenden unabhängig vom akademischen

Hintergrund nur über ungenügende Strukturkenntnisse der Organisation Universität und über den akademischen Karrierewege verfügen. Besonders auffällig ist die verbreitete Unkenntnis studentischer Interessenvertretung.

Weitere gemeinsame Einschätzungen betreffen die Bedeutung zugänglicher Lehrender und die Hemmnisse in der Kommunikation mit Lehrenden. Hier scheint es so zu sein, dass der unterschiedliche Zugang zu Lehrenden eher auf charakterliche Eigenschaften der Studierenden zurückzuführen sind als auf den akademischen oder nicht akademischen Hintergrund. Einigen Studierenden bereitet es keine Probleme, Lehrende anzusprechen und so den Lernfortschritt zu gewährleisten. Für andere, und das scheint die Mehrheit zu sein, ist es sehr schwer, den persönlichen Kontakt zu Lehrenden von sich aus zu suchen. Lehrende werden gerade in der Anfangszeit des Studiums als eher unnahbar wahrgenommen oder die Studierenden können nicht glauben, dass der Lehrende Einzelpersonlichkeiten in den Blick nehmen kann, weil die Veranstaltungen so großen.

Insgesamt kann man festhalten, dass alle Studierenden stolz auf das sind, was sie geleistet haben. Das gilt insbesondere für die Studierenden, die einen eher schwierigen Weg hinter sich haben. Einige berichten von Situationen während des Studiums, in denen sie auch über einen Studienabbruch nachdachten. Den Weg trotzdem weiter gegangen zu sein und zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht zu haben, macht viele von ihnen sehr glücklich.

Was kann der Fachbereich nun aus diesen Ergebnissen für sich ableiten?

1. Der Fachbereich sollte sich Maßnahmen überlegen, wie die Kommunikation von Lehrenden ausgehend hin zum einzelnen Studierenden organisiert werden kann. Eine Möglichkeit dafür sind Mentee-Programme, wie es sie in der Masterausbildung Soziologie bereits gibt. Die Erfahrungen damit sind auf das BA Studium auszudehnen. BA-Studierende bedürfen der individuellen Betreuung. Jeder Studierende sollte die Möglichkeit haben, eine konkrete Ansprechperson zu haben, die sich auch für außeruniversitäre Belange interessiert und zur Unterstützung bereitsteht. Diese Anforderung bezieht sich nicht nur auf Studierende ohne akademischen Hintergrund. Aber gerade für diese Gruppe sind entsprechende Ideen und Maßnahmen besonders wichtig. Durch den individuellen Kontakt könnte auch der besonderen Belastung durch negative Einwirkungen des Elternhauses entgegengewirkt werden. Das trägt zu einer positiven Selbstbeschreibung und zu einer Entwicklung eines fachlichen Habitus bei.
2. Der Fachbereich sollte ein Konzept entwickeln, um Studierende eher und stärker in den akademischen Betrieb zu integrieren. Dadurch sollte sich die positive Motivation zu studieren und sich auch fachlich auseinanderzusetzen so verstärken, dass sie Niederschlag in positiven Lernergebnissen findet. Dazu zählen auch die Organisation von fachbereichsbezogenen Events, die das Gemeinschaftsgefühl stärken und in deren Mittelpunkt das akademische Selbstverständnis steht. Sie hätten unter anderem zum Ziel, die jüngeren Studierenden in das Fach zu sozialisieren. Die Kombination aus fachlichem Anspruch und Spaß kann dann nicht nur zu einem stärkeren Commitment führen, sondern auch das Selbstverständnis als Akademiker:innen und Fachwissenschaftler:innen positiv besetzen und stärken.
3. Der Fachbereich sollte Lernorte für Studierende schaffen, die die Kooperation und die Vernetzung untereinander stärken. Die bestehenden zentralen Lernorte reichen dafür nicht aus.
4. Die Unterschiede in den beiden Gruppen der Studierenden mit und ohne akademischen Hintergrund zeigen, dass Studierende ohne akademischen Hintergrund einer besonderen Förderung bedürfen. Hier sollten die Fächer Maßnahmen überlegen, die zum einen eine fachliche Orientierung haben. Auf der anderen Seite ist aber auch die Entwicklung eines gemeinschaftlichen Gefühls und der gegenseitigen Unterstützung der Gruppe zu befördern.
5. Ein Monitoring der Studienerfolge aller Studierender und spezifischer Bedingungen, unter denen Studierende arbeiten ist dringend angeraten. Für einen quantifizierenden Zugang müssten dazu

die Prüfungsdaten transparenter zu Auswertungszwecken zur Verfügung stehen. Ein umfassendes Monitoring der herkunftsspezifischen Bedingungen der Studierenden wäre wünschenswert, sieht sich aber vor zahlreiche Probleme des Datenschutzes und der Erhebungspraxis gestellt.

6. Für weitere empirische Fundierungen zur hier behandelten Frage könnte eine größere konzipierte standardisierte Erhebung angedacht werden, die neben den Strukturinformationen insbesondere das akademische und fachliche Selbstverständnis, Kommunikationshemmnisse, Unterstützungsleistungen der Eltern, Einstellungen zum Studium und zum Studienerfolg erheben. Ausgehend von den zentralen Ergebnissen der hier vorliegenden explorativen Studie können für eine erweiterte Forschung folgende Hypothesen generiert werden:
 - a. Studierende unterscheiden sich nach Bildungsherkunft in ihren Einstellungen zum Studium.
 - b. Studierende unterscheiden sich nach Bildungsherkunft in ihrer Selbstwirksamkeit.
 - c. Studierende erhalten systematisch unterschiedliche Unterstützung durch ihre Eltern.
 - d. Studierende wissen wenig über die universitären Strukturen.
 - e. Der Studienerfolg ist gruppenspezifisch zu erklären.

Eine entsprechende Forschung müsste die Ergebnisse unbedingt in Erkenntnisse anderer Fachbereiche und Universitäten einbetten. Denn einerseits ist von einer Spezifik am Fachbereich 05 der Universität Kassel auszugehen. Andererseits sind einige Befunde sicherlich auch in anderen Fächern oder Bildungsorten zu finden.

Die vorliegende Studie wurde unter dem Stichwort der Gleichstellung konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Hierbei kann abschließend festgestellt werden, dass nicht alle Unterschiede wie erwartet zu beobachten waren. Insgesamt ist das Ergebnis vielmehr so, dass auch Studierende mit akademischem Hintergrund über mehr Probleme verfügen als vorher gedacht. Die akademische Sozialisation kann auch bei diesen Studierenden nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Das heißt, dass durch den Fachbereich ein generelles Konzept fachlicher Sozialisation entwickelt werden sollte, in dem dann einige spezifische Punkte auf die Studierenden ohne akademischen Hintergrund fokussiert werden könnten. Alles in allem gilt es aber, alle Studierenden zu unterstützen.

5 Evaluation des Projektes

Das Projekt wurde insgesamt begleitend evaluiert. Orientiert an den wissenschaftlichen Grundsätzen einer empirischen Forschung wurden in festgelegten regelmäßigen Abständen Phasen der Metabetrachtung eingebaut. In diesen Phasen erfolgte eine Rückbesinnung auf die Ziele und die Ausgangsüberlegungen des Projektes sowie die kritische Reflexion der Einhaltung unserer Planungen. Dazu wurden sowohl Teamsitzungen als auch ausführliche Tandemreflexionen in unterschiedlichen personellen Zusammenstellungen und Einzelbeobachtungen realisiert.

Darüber hinaus haben wir uns Hilfe bei Experten von außerhalb gesucht. Die Expertenurteile bezogen sich vor allem auf das Erhebungsinstrument und auf die Durchführung der Interviews. Externe Hilfe gab es von einer Expertin der empirischen Sozialforschung, die uns wichtige Hinweise zur Konstruktion des Leitfadens gab. Darüber hinaus konnten im Rahmen eines Pretests das Instrument und die Erhebungssituation überprüft werden und entsprechende Änderungen vor der Haupterhebungsphase vorgenommen werden. Die entsprechenden Ergebnisse haben ihren Niederschlag in einer BA-Arbeit (Drohne 2021) gefunden.

Die Qualität der Transkription wurde durch die Wiederholung der Kodierung sichergestellt. Die Datenanalyse war gekennzeichnet durch einen diskursiven und ausführlichen Prozess der Auseinandersetzung mit den Aussagen der befragten Studierenden.

Alles in allem entsprach der empirische Forschungsprozess den Vorgaben wissenschaftlicher Regeln. Und das vor dem Hintergrund der erschwerten Situation durch die Corona-Pandemie. Dadurch mussten sowohl

die Erhebungstechniken angepasst und vertieft eingeübt werden als auch die Projektarbeit im Team immer wieder flexibel organisiert werden. Dass trotz der Situation keine Interviews durch die Projektmitarbeitenden verschoben oder abgesagt werden mussten, beurteilen wir als Zeichen, dass wir diese schwierige Situation gut gemeistert haben.

Durch die Anlage der Studie ist keine direkte Verallgemeinerung der gefundenen Ergebnisse möglich. Allerdings denken wir, dass gerade die berichteten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne akademischen Hintergrund eine gute Grundlage für die Konzeption eines standardisierten Instruments liefern, so dass in anderen Bereichen oder zu anderen Zeiten eine Erhebung ähnlichen Inhaltes auch mit einer größeren Fallzahl realisiert werden kann.

6 Literatur

- Bohnsack, Ralf 2021: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden, 10. Aufl., Leverkusen, Deutschland: Verlag Barbara Budrich.
- Bürger, Sandra 2020: Essentials. Bachelor-Survey 2020. <https://www.uni-kassel.de/hochschulverwaltung/themen/qualitaetsmanagement/instrumente-der-qualitaetsentwicklung/studiengangsbefragung-survey>, zuletzt aufgerufen am 21. Dezember 2021
- DeMaio, Terry/Ashley Landreth 2004: Examining expert reviews as a pretest method, in: Prüfer, Peter/Margrit Rexroth/Floyd Fowler (Hrsg.), *QUEST 2003: proceedings of the 4th Conference on Questionnaire Evaluation Standards*, Mannheim, Deutschland:
- Drohne, Nora 2021: Sozialisation in die Fachkultur der Gesellschaftswissenschaften. Pretest für das Forschungsprojekt „Schöne neue fremde Welt“. Kassel: unveröffentlichte BA-Arbeit am FB 05.
- FB05 o.J.: Informationen zur Gleichstellung am Fachbereich. <https://www.uni-kassel.de/fb05/gleichstellung>, zuletzt aufgerufen am 3. Dezember 2021
- FB 05 2019: Dezentrales Gleichstellungskonzept 2019-24 des Fachbereichs 05 Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel. <https://www.uni-kassel.de/fb05/gleichstellung>, zuletzt aufgerufen am 3. Dezember 2021
- Ganzeboom, Harry B.G./ De Graaf, Paul M./Treiman, Donald J. 1992: A standard international socio-economic index of occupational status, *Social Science Research*, Volume 21, Issue 1, S. 1-56.
- Helferich, Cornelia 2014: Leitfaden- und Experteninterviews, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 559–574.
- Langfeld, Bettina/Jungermann, Niklas 2020: Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu Studienverläufen und Studienabbrüchen in den Bachelorstudiengängen am Fachbereich 05 der Universität Kassel. Interner Bericht.
- Mayring, Philipp 2015: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Weinheim : Beltz
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. 2017: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pötschke, Manuela 2020: Schöne neue fremde Welt. Strukturelle Probleme von Bildungsaufsteiger:innen im universitären Studium. Antrag im Wettbewerb „Strukturelle Chancengleichheit“. Intern.
- Statistisches Bundesamt 2021: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen - Fachserie 11 Reihe 4.3.1 - 1980 – 2020. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/kennzahlen-nichtmonetaer-2110431207004.html>, zuletzt abgerufen am 15. Juli 2022.

- Strübing, Jörg 2013: *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*, München, Deutschland: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Universität Kassel 2021: Studierendenstatistik. <https://www.uni-kassel.de/uni/universitaet/profil/zahlen-und-fakten>, zuletzt abgerufen am 19. Januar 2022.
- Weichbold, Martin 2014: Pretest, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 2014. Aufl., Wiesbaden, Deutschland: Springer VS, S. 299–304.

7 Anhang

Anhang A: Rekrutierungsmail	I
Anhang B: Erklärung zur Anonymität und Teilnahme an der Befragung (Screeningbogen)	II
Anhang C: Leitfaden	IV

Anhang A: Rekrutierungsmail vom 26. März 2021

Betreff: Bitte um Teilnahme an Studie

Liebe Studierende,

ich wende mich im Namen des Projektteams "Schöne neue fremde Welt" heute mit der Bitte um Teilnahme an einer Studie an diejenigen von Ihnen, die sich in der Endphase des Studiums befinden.

In unserem Projekt, das vom Sonderfond Strukturelle Chancengleichheit gefördert wird, untersuchen wir, mit welchen spezifischen Problemen die Studierenden unseres Fachbereichs in der Studieneingangs- und der Abschlussphase konfrontiert sind und welche Unterstützung sie erfahren. Dabei geht es nicht wie in zahlreichen anderen Studien um quantitative Gruppenunterschiede. Wir wollen vielmehr die konkreten Stolpersteine im Alltag des Studienbeginns und des Studienabschlusses und die wichtigen persönlichen Situationen in diesen Phasen in den Blick nehmen. Der Fachbereich könnte auf dieser Basis die Unterstützungsangebote zielgerichtet weiter ausbauen.

Deshalb führen wir In diesem Projekt leitfadengestützte Interviews (per ZOOM) durch. Die Interviewer sind Mitglieder im studentischen Projektteam. Als Interviewzeit ist Mai/ Juni geplant. Bei der Terminfindung würden wir uns natürlich nach Ihnen richten.

Wenn Sie sich vorstellen könnten, an unserer Befragung teilzunehmen, würde ich mich sehr freuen. Ich würde Sie in diesem Fall bitten, sich per E-Mail bei mir zu melden. Auch wenn Sie Fragen zum Projekt haben, können Sie mir gerne mailen (manuela.poetschke@uni-kassel.de).

Viele Grüße,

Manuela Pötschke

Anhang B: Erklärung zur Anonymität und Teilnahme an der Befragung (Screeningbogen)

U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T



In Vorbereitung auf das Interview möchten wir Sie bitten, uns folgende standardisierte Informationen zu geben. Sie können die Kästchen durch Anklicken auswählen oder texte einfügen.

In welchem Fach haben Sie Ihr Studium abgeschlossen oder schließen es gerade ab?

- Geschichte Politikwissenschaft Soziologie Sport

Welchen Abschluss haben Sie erlangt bzw. streben Sie gerade an?

- BA MA Lehramt L

Wie lange haben Sie insgesamt studiert?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Semester

Ihr Geschlecht:

- männlich weiblich divers keine Angabe

Welche Erfahrungen gibt es in Ihrer Familie mit einem Hochschulstudium?

- Beide Eltern haben einen Hochschulabschluss
 Ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss
 Meine Eltern haben keinen Hochschulabschluss
 Mindestens ein Geschwister hat einen Hochschulabschluss

In Vorbereitung auf das Interview möchten wir Sie bitten, uns folgende standardisierte Informationen zu geben. Sie können die Kästchen durch Anklicken auswählen oder texte einfügen.

In welchem Fach haben Sie Ihr Studium abgeschlossen oder schließen es gerade ab?

- Geschichte Politikwissenschaft Soziologie Sport

Welchen Abschluss haben Sie erlangt bzw. streben Sie gerade an?

- BA MA Lehramt L

Wie lange haben Sie insgesamt studiert?

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Semester

Ihr Geschlecht:

- männlich weiblich divers keine Angabe

Welche Erfahrungen gibt es in Ihrer Familie mit einem Hochschulstudium?

- Beide Eltern haben einen Hochschulabschluss
 Ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss
 Meine Eltern haben keinen Hochschulabschluss
 Mindestens ein Geschwister hat einen Hochschulabschluss

Anhang C: Leitfaden

Eingangssequenz

Hallo, ich freue mich, dass wir heute gemeinsam über Deine Studienerfahrungen sprechen können. Wie Du weißt, werden wir das Interview aufnehmen, um es zu transkribieren. Deine Einverständniserklärung hast Du ja bereits an Frau Pötschke geschickt. Hast Du heute Fragen dazu? Wenn nicht kannst Du bitte noch sagen, dass Du mit der Aufnahme heute einverstanden bist?

Wenn JA dann weiter im Leitfaden

Wenn NEIN, dann Überzeugungsstrategien

Was genau besorgt Dich wegen der Aufnahme?

Datenschutz im Projekt erläutern:

Interviewer transkribiert das Interview

Während der Transkription wird das Interview anonymisiert (d.h. Namen werden durch Buchstabenkürzel ersetzt; Angaben im Interview, die auf den Befragten verweisen, werden verallgemeinert)

In der Ergebnispräsentation werden Informationen nicht fallbezogen verknüpft, eine Rückbindung an Personen wird nicht möglich sein

Appell an Mithilfe:

Für uns ist es sehr wichtig, das Interview mitzuschneiden. Ich müsste mir sonst parallel zu unserem Gespräch Notizen machen. Dann könnte ich schlechter mit Dir sprechen.

Letzte Option:

(Ich kann Dir anbieten, dass Du das Interview noch einmal hören kannst, bevor wir es transkribieren. Du kannst dann entscheiden, ob wir es verwenden dürfen.)

Sollte es während des Interviews technische Probleme geben

Vielen Dank. Wir wollen ja heute über Deine Studienerfahrungen sprechen.

Wir könnten chronologisch vorgehen und uns mit drei Zeiten beschäftigen: am besten starten wir gleich mit der Zeit, als Du Dich **für Dein Studium entschieden** und eingeschrieben hast. Dann könnten wir über die **erste Zeit an der Uni** sprechen. Und dann soll es noch um die **Abschlussphase** gehen. Bei allen Themen gilt, dass Du frei erzählen kannst, was Du zum Thema sagen möchtest und ich würde ab und zu vielleicht Nachfragen stellen, wenn mir etwas noch nicht ganz klar geworden ist. Hast Du zum Vorgehen Fragen?

Wenn JA: Vorgehen erläutern

Wenn NEIN: Dann fangen wir an.

Bitte erzähle doch zuerst einmal, wie es dazu gekommen, dass Du Dich **für ein Studium** interessiert und entschieden hast?

Wie hast Du Dir damals ein Studium vorgestellt?	Welche Personen haben Dich bei der Studienentscheidung besonders unterstützt?		
Eigene Vorstellung	Eltern und Familie	Freunde	Andere
Was hast Du damals über Menschen mit Hochschulabschluss gedacht? Hast Du damals überlegt, was es heißt als zukünftiger Lehrer / zukünftige Lehrerin ein akademisches Studium aufzunehmen?	Wie hat Dich Deine Familie in der Studienentscheidung unterstützt? Wie haben deine Eltern über Deine Pläne gedacht? Waren Deine Eltern einer Meinung zu Deiner Studienentscheidung? Wer gehört denn alles zu Deiner engeren Familie ?	Was haben Deine Freunde zu Deinen Plänen gesagt? Studieren die meisten Deiner Freunde aus der Schulzeit oder nicht?	

Warum hast Du **ausgerechnet Soziologie / Politikwissenschaft / Geschichte / Lehramt Politik und Wirtschaft / Geschichte / Sport** gewählt?

BA/MA: Wie hast Du Dir Soziologen / Politikwissenschaftler / Historiker vorgestellt? Was hast Du gedacht, wie Soziologen / Politikwissenschaftler / Historiker arbeiten?

LA: was hast Du Dir unter Deinem Fachstudium vorgestellt? Was dachtest Du, wie Politikwissenschaftler, Historiker, Sportwissenschaftler arbeiten?

Wie hast Du Dir das **Lehramtsstudium in den Fächern** vorgestellt?

Hattest Du fachliche Vorbilder? Wer war das? Warum war er / sie Dein Vorbild?

Bitte beschreibe einmal die Situation als Du in der Familie erzählt hast, dass Du Soziologie / Politikwissenschaft / Geschichte / Lehramt Politik und Wirtschaft / Geschichte / Sport studieren möchtest. Wie hat Deine Familie auf Deine Fachwahl reagiert? Welche Gefühle wurden geäußert? Gab es Konflikte? Welche Vorstellungen hatten Deine Eltern von Deinem Fach?

Welche Fragen hatte Deine Familie an Dich? Konntest Du die Fragen beantworten?

Glaubst Du, dass Deine Familie anders auf Deine Studienentscheidung reagiert hätte, wenn Du ein Mann / eine Frau wärst?

Wenn Du jetzt mal an den **Studienanfang** zurückdenkst, an die ersten Wochen an der Uni Kassel, was kannst Du mir darüber erzählen?

Woran kannst Du Dich da noch erinnern? Hast Du an der Orientierungswoche teilgenommen? War das eine gute Erfahrung? Was habt ihr gemacht? Kannst Du Dich noch an einen Tutor / eine Tutorin aus der Zeit erinnern? Was wurde besprochen?

Wenn Du an die ersten Wochen des Studiums zurückdenkst, woran erinnerst Du Dich besonders gern?

Wie hast Du Dich in den ersten Wochen an der Uni gefühlt? Welche Probleme traten in den ersten Wochen auf?

Wie hast Du am Anfang Kontakt zu anderen gefunden? War es leicht, Kontakt zu anderen Studierenden herzustellen? Woran lag das? Was hat es schwer gemacht? Was würdest Du heute anders machen? Hat sich aus den Anfangskontakten eine längere Freundschaft ergeben?

Wer oder was hat Dir bei Schwierigkeiten am Anfang geholfen?

Welche Unterstützung hättest Du Dir von der Familie, den Eltern, den Schulfreunden, dem Fachbereich, den Lehrenden gewünscht?

Wenn Du mit dem Wissen von heute an diese Zeit zurückdenkst, wie würdest du die Anfangszeit des Studiums dann heute beschreiben?

Bei Nachfragen, was gemeint ist:
War es im Vergleich eine besonders schwere, einsame, schöne, anstrengende, volle, nervige ... Zeit? – Wenn Beispiele genannt werden, immer gleich viele positive wie negative Adjektive verwenden. Möglichst breit streuen. Befragte sollen möglichst eigene Worte / Adjektive finden, nicht nur die vorgegebenen nachsprechen.

Jetzt hast Du ja eine gewisse Zeit studiert. Wie würdest Du Dich selbst einschätzen? Was für ein Studierender / eine Studierende bist Du?

Welche persönlichen Eigenschaften machen Dich zu einem guten Studierenden? Welche persönlichen Eigenschaften machen Dich zu einem eher nicht so guten Studierenden?

Welche Entwicklung hast Du an Dir selbst im Laufe des Studiums beobachtet? Wie hast Du Deine Arbeitsweisen im Laufe des Studiums verändert? Wie hat sich Deine Haltung zum Studium oder den Kommilitonen im Laufe des Studiums verändert? Was hast Du durch das Studium über Dich gelernt?

Im Gegensatz zu anderen Fächern wird in den Gesellschaftswissenschaften viel gelesen und im Selbststudium gearbeitet. Wie bist Du damit zurechtgekommen? Hast du den Lernstoff selbstständig aufgearbeitet oder mit anderen Personen in Lerngruppen gearbeitet? Wie hast du das LEO oder die Bibliothek genutzt? Wie war das für Dich?

Viele Studierende beschreiben den Studienanfang als schwierig, weil man sich erst einmal an die Fachsprache gewöhnen muss. Wie war das bei Dir? Hattest Du Schwierigkeiten damit, die Wissenschaftssprache zu verstehen und selbst anzuwenden? Was genau war für Dich schwer?

Hattest Du Unterstützung durch Kommiliton:innen, wenn im Studium Schwierigkeiten auftraten? Wie hast Du Kontakt zu Kommiliton:innen gefunden? War das für Dich schwer oder leicht? Warum war es schwer?

Hattest du während des Studiums regelmäßigen Kontakt zu Lehrenden oder Tutor:innen? Über welche Dinge hast du mit diesen Personen gesprochen? War es für Dich leicht oder schwer, Lehrende oder Tutor:innen anzusprechen? Warum war es schwer? Was hat es Dir erleichtert?

In der Literatur wird häufig berichtet, dass Studierende wenig über die Strukturen an einer Universität wissen. Wie ist das bei Dir?

Erst frei antworten, dann weiter

Zuordnungsspiel

Ich würde dazu gern ein kleines Spiel mit Dir machen. Wir gehen dazu ins Internet

Link: [Google Docs - Dokument](#)

Du findest hier zahlreiche Begriffe und es wäre schön, wenn Du die in eine für Dich logische Anordnung bringst und immer etwas zu diesen Begriffen und ihrer Anordnung erzählst.

Kanntest Du Dich **am Anfang des Studiums mit diesen Begriffen schon aus?**
Bei wem / wie hast Du etwas darüber gelernt? Vielen Dank, das war sehr interessant.

Lass uns nun die Abschlussphase Deines Studiums einmal genauer in den Blick nehmen. Erzähl doch bitte mal, wie das letzte Studiensemester für Dich gelaufen ist / wie das letzte Studiensemester gerade für Dich läuft?

Über welches Thema hast Du denn Deine Abschlussarbeit / die wissenschaftliche Hausarbeit geschrieben / schreibst Du Deine Abschlussarbeit / die wissenschaftliche Hausarbeit? Wie bist Du zum Thema Deiner Arbeit gekommen?

Wie hast Du denn den Kontakt mit Deinem Betreuer / Deiner Betreuerin für die Arbeit hergestellt?

LA: Hast Du schon die Prüfer und Themen für Deine mündlichen und schriftlichen Prüfungen? War es leicht, die Prüfer zu finden? Wie hast Du die ausgewählt? Waren die Prüfungen schwer? Was hast Du da erlebt?

Welche Probleme traten in der Abschlussphase generell auf? Wer und was haben geholfen?

Hat dich deine Familie in dieser Phase unterstützt? Wie hat Dich Deine Familie in der Zeit unterstützt?

Wie haben Dich Deine Freunde unterstützt?

Zum Schluss möchte ich mit Dir darüber sprechen, wie Du Dich jetzt mit einem Abschluss eines Hochschulstudiums / kurz vor dem Abschluss eines Hochschulstudiums selbst siehst.

Siehst du dich selbst als Akademiker:in? Kannst du mir bitte den Begriff Akademiker:in in deinen eigenen Worten erläutern?

Wie siehst Du Dich heute als Akademiker:in? Was macht Dich als Lehrer:in aus?

Wie siehst Du Dich heute als Soziolog:in / Politikwissenschaftler:in / Historiker:in?

Hast Du heute akademische Vorbilder?

Hast Du die Entscheidung zum Studium schon mal bereut? Gab es dafür einen bestimmten Anlass? Wie sieht es heute aus, bereust Du, studiert zu haben? Warum?

Was hättest Du Dir auf dem Studienweg von wem mehr gewünscht?

Wie reagieren Freunde aus der Kindheit, wenn Sie Dich heute treffen? Was erzählst du, wenn Dich Kindheitsfreunde heute nach Deinem Studium fragen? Was erzählst Du darüber? Was erzählst Du nicht? Warum nicht? Hast Du heute noch Kontakt zu den Freunden aus der Schulzeit? Wie haben sich die Freundschaften von damals gehalten, verändert?

Sind Deine Eltern /ist Deine Familie heute stolz auf Dich? Woran merkst Du das? Wäre das anders, wenn Du eine Frau / ein Mann wärst?

Wenn Du die letzten Jahre mal so Revue passieren lässt. Was überrascht Dich an Deinem Weg bis heute und an Dir besonders? Worauf bist Du stolz?

Das war ein sehr interessantes Gespräch. Vielen Dank, dass Du so offen mit mir gesprochen hast. Ist etwas unerwähnt geblieben, das Du über Dein Studium noch erzählen möchtest?

Dann möchte ich mich zum Schluss noch einmal sehr herzlich bei Dir bedanken. Das Interview hat mir richtig Spaß gemacht. Wenn Dich unsere Ergebnisse interessieren, notiere ich mir das und Du bekommst unseren Projektbericht zugeschickt.

Ich wünsche Dir alles Gute für die Zukunft. Auf Wiedersehen.