Kendy Zerwonka

Studieren ohne Abitur: Herausforderungen und die Bedeutung sozialer Beziehungen bei Studierenden des 3. Bildungsweges

Eine Analyse am Beispiel der Studierenden des Fachbereichs Sozialökonomie mit gewerkschaftlichem Hintergrund

ZÖSS
ZENTRUM FÜR ÖKONOMISCHE UND SOZIOLOGISCHE STUDIEN

ExMA-Papers
ISSN 1868-5005/38
Exemplarische Master-Arbeiten
Hamburg 2018

Ich widme diese Arbeit

Lila

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen Menschen bedanken, die mich bei der Arbeit oder im Studium unterstützt haben – sei es mit konkreten Hilfestellungen, inhaltlich in Form des (Gedanken-)Austauschs über mein Forschungsvorhaben oder mit moralischer Unterstützung. Ihr seid wirklich tolle Freunde! Besonderer Dank gilt meinen PrüferInnen, die immer Zeit fanden, um mir mit gutem Rat zur Seite zu stehen. Ebenso zutiefst dankbar bin ich meinem Partner Daniel, der viel Geduld aufbrachte, gute Ratschläge zur Arbeit einbrachte und Korrektur las. Von unschätzbaren Wert waren weitere Korrektur-LeserInnen Jennie, Justus, Katja, Marvin, Nina und Xenia. Vielen Dank für die Verbesserungsvorschläge. Tausend Dank an alle (ehemaligen) Studierenden, die sich zum Interview bereit erklärt hatten und besonderen Dank an diejenigen, die sich geduldig von mir interviewen ließen. Ohne eure Bereitschaft wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Genannt sei auch der Masterjahrgang, der mit seinem Zusammenhalt, diversen Ideen und Diskussionen immer eine gute Unterstützung darstellte. Danke für die schöne Zeit. Einen weiteren Dank möchte ich an meine Eltern und meinen Bruder ausrichten, für die jahrelange Unterstützung während des Studiums. Nicht zuletzt möchte ich meine Dankbarkeit der Hans-Böckler-Stiftung und meiner Referatsleiterin aussprechen. Ohne finanzielle Förderung durch ein Stipendium hätte ich mein Studium so nicht realisieren können.

Studieren ohne Abitur: Herausforderungen und die Bedeutung sozialer Beziehungen bei Studierenden des 3. Bildungsweges

Eine Analyse am Beispiel der Studierenden des Fachbereichs Sozialökonomie mit gewerkschaftlichem Hintergrund

Kendy Zerwonka

ExMA-Papers

ISSN 1868-5005/38

Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien

Universität Hamburg

November 2018

Impressum:

Die ExMa-Papers (Exemplarische Master-Arbeiten) sind eine Veröffentlichung des Zentrums für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS). Sie umfassen ausgewählte Arbeiten von Studierenden aus dem Masterstudiengang Arbeit, Wirtschaft, Gesellschaft – Ökonomische und Soziologische Studien am Fachbereich Sozialökonomie der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg.

Herausgeber/Redaktion:

Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS)

Arne.Heise@wiso.uni-hamburg.de

Fachbereich Sozialökonomie

Universität Hamburg – Fakultät WISO

Welckerstr. 8

D – 20354 Hamburg

Download der vollständigen ExMA-Papers:
https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sozoek/professuren/heise/zoess/publikationen/exma-papers.html

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis VI

Abkürzungsverzeichnis VIII

Einführende Zitate IX

1 Einleitung 1

2 Der dritte Bildungsweg in der Forschung 6

2.1 Nicht-traditionell Studierende und Abgrenzung des dritten Bildungswegs 6

2.1.1 Definition Nicht-traditionell und traditionell Studierende 6

2.1.2 Definition erster, zweiter und dritter Bildungsweg 8

2.2 Forschungsübersicht über den dritten Bildungsweg 9

2.2.1 Situation der Studierenden des dritten Bildungswegs 10

2.2.2 Bildungsbenachteiligung und Gründe der Unterrepräsentation 10

2.2.3 Motivation zur Studienaufnahme 12

2.2.4 Studienentscheidung und Übergang zum Studium 13

2.2.5 Integration 14

2.2.6 Herausforderungen während des Studiums 15

2.2.7 Studienerfolg und Studienabbruch 16

2.2.8 Studienbewältigung und Strategien 17

2.2.9 Forderungen aus bisherigen Untersuchungen 17

2.3 Der Fachbereich Sozialökonomie (ehemalige Hochschule für Wirtschaft und Politik) 18

2.3.1 Geschichte und Besonderheit des Fachbereichs Sozialökonomie 19

2.3.2 Forschungen über den Fachbereich Sozialökonomie 20

2.4 Zwischenfazit und Überleitung zur Theorie 24

3 Theoretische Grundlage 27

3.1 Der soziale Raum und die drei Kapitalarten nach Bourdieu 27

3.2 Sozialkapital 29

3.3 Milieu und Habitus 30

3.4 Kritik 31

3.5 Sozialkapital, Milieu und Habitus in der Forschung 32

3.5.1 Sozialkapital 32

3.5.2 Milieu und Habitus 34

3.6 Zwischenfazit 35

4 Ableitung der Forschungsfrage 37

5 Methode 40

5.1 Untersuchungsziel 41

5.2 Forschungsgegenstand 41

5.3 Feldzugang 42
5.4 Interviewleitfaden 43
5.5 Auswertung 45
5.6 Kritische Anmerkung 47

6 Ergebnisse 48
6.1 Interview-Sample 48
6.2 Darstellung der Ergebnisse 50
6.2.1 Kontakt zum akademischen Milieu 50
6.2.2 Einstellung zum akademischen Milieu 51
6.2.3 Bildungsentscheidung und -sozialisation 51
6.2.4 Einstellung zur Familie 52
6.2.5 Berufserfahrung 53
6.2.6 Erwägung zur Studienaufnahme und Motivation 54
6.2.7 Vorbereitung und Übergang ins Studium 55
6.2.8 Studienbeginn und Integration 57
6.2.9 Herausforderungen und Bewältigungsstrategie 60
6.2.10 Die Universität als kulturelles Feld 64
6.2.11 Sprache 66
6.2.12 Habitus und Milieutransformation 67
6.2.13 Bedarf an Unterstützung 71
6.2.14 Sozialkapital Herkunft 72
6.2.15 Sozialkapital während des Studiums 74
6.2.16 Die Rolle der Gewerkschaft 77
6.2.17 Studieren ohne Abitur 79
6.3 Diskussion 81
6.3.1 Studienerwägung und Motivation 81
6.3.2 Vorbereitung und Übergang ins Studium 82
6.3.3 Studienbeginn und Integration 83
6.3.4 Herausforderungen im Studium und Bewältigung 85
6.3.5 Sozialkapital 86
6.3.6 Milieu und Habitustransformation 89
6.3.7 Zusammenfassung 93

7 Zusammenfassung und Fazit 95

Literaturverzeichnis VI

Anhänge XIV

Abkürzungsverzeichnis

1. BW	Erster Bildungsweg
2. BW	Zweiter Bildungsweg
3. BW	Dritter Bildungsweg
BQ	Beruflich Qualifizierte
FB	Fachbereich
FB SozÖk	Fachbereich Sozialökonomie
FSR	Fachschaftsrat
HWP	Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik
HBS	Hans-Böckler-Stiftung
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
IGK	Interdisziplinärer Grundkurs
JAV	Jugend- und Auszubildendenvertretung
KMK	Kultusministerkonferenz
NEPS	National Educational Panel Study (Nationales Bildungspanel)
NTS	Nicht-traditionelle Studierende
OE	Orientierungseinheit (Einführungswoche
SozÖk	Sozialökonomie
Stip	Stipentiat*innen
TS	traditionell Studierende
VD	Vertrauensdozent*innen
WG	Wohngemeinschaft
WiSe	Wintersemester

Einführende Zitate

„Das Geheimnis [des in der Gesellschaft Verborgenen] trägt zum Fortbestand einer auf Tarnung ihrer stärksten Selbsterhaltungsmechanismen angewiesenen Sozialordnung bei und dient den Interessen derer, die auf Erhaltung dieser Ordnung bedacht sind. […] Wenn man diese Mechanismen offenbart, mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert, wird die Ideologie von der Befreiungsfunktion des Bildungswesens brutal dementiert. Es zeigt sich, daß diese Ideologie der Gesellschaftsordnung dient, indem sie die sozial konservative Funktion des Bildungswesens, des besten Instruments zu Vererbung des kulturellen Kapitals und zu deren Legitimation, verschleiert.“ (Bourdieu / Passeron: 1971: 15).

Lyn: *"Ich beweise jetzt Allen, dass man studieren kann ohne jetzt ´n Abi zu haben. Oder eben, dass es unabhängig davon ist, wo man eben herkommt oder wie man aufgewachsen ist, dass die Intelligenz eben nichts damit zu tun hat und jeder Mensch die Chance verdient hat sowas machen zu können"*

Ben: *„Ich hab‘ studieren können und wenn ich das kann, dann müssen theoretisch das alle anderen auch können und wenn sie das theoretisch können, sollen sie auch die Möglichkeit haben, dass tun zu können.“*

Jil: *„Ich würde auch immer empfehlen, dass man nicht an seinen Kompetenzen zweifelt. Wenn man sich dafür interessiert und reinhängen möchte, dann ist das auch möglich. Und nicht, dass die Schule, auf der man war, wo man von vielen externen Einflüssen geprägt worden ist und seine damaligen Leistungen und was man so gemacht hat, nicht ausschließlich von den eigenen Kompetenzen, sondern auch von den Rahmenbedingungen abhängig ist.“*

Leo: *„Jeder ist seines Glückes Schmied definitiv nicht, aber nicht jeder ist seines Unglückes Schmied […] dass sich* [diese Aussage] *alleine daraus ergibt, dass ich sehr viel Zeit in etwas investiert habe und mir gegebenenfalls einrede, dass ich dadurch was Größeres gerissen habe und dass die anderen ja auch in der Lage sein müssten.“*

Tom: *„Ich würde auch heute jeden sagen, dass nicht eine Note oder ein Abiturabschluss entscheidend sind, um ein Studium zu beginnen, sondern die persönliche Überzeugung es zu wollen ist dabei ganz wichtig, die Lust an einem Thema. Einen Studiengang tatsächlich zu belegen, wo man sagt, die Inhalte passen zu mir und möglichst etwas zu haben, wo ich das Theoretische praktisch ausprobieren kann. […] Lass Dich aber davon auf keinen Fall abschrecken. Sondern such Dir Deinen Platz. Es ist ´ne Suche zu Beginn, aber mach das trau Dich.“*

„Den Studierenden, die sich für den "Sozialökonomischen Studiengang" entscheiden, sei gewünscht, dass dieser Studiengang innerhalb der Universität Hamburg wie der Morgenstern leuchten und noch lange Orientierung geben möge.“ (Weichsel o.J.: 3)

1 Einleitung

Die nachfolgende Arbeit stellt den Versuch dar, zu analysieren, wie Studierende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (HZB) die Restriktionen der sozialen Ordnung überwinden und den Mangel an Kapitalarten (nach Bourdieu) ihrer Herkunftsgruppe[1] kompensieren. Dabei soll bei den Kapitalarten das Sozialkapital in den Fokus genommen werden, da es bezüglich aller Kapitalarten einen Multiplikatoreffekt ausübt (Bourdieu 1983: 191 f.).

Der Untersuchungsgegenstand der sogenannten Nicht-traditionell Studierenden ist kein neues, jedoch noch immer ein aktuelles Thema. Im Zuge öffentlicher Diskurse zum demografischen Wandel, des wachsenden Bedarfs an qualifizierten Fachkräften, der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung für mehr Durchlässigkeit von Berufs- und Hochschulbildung sowie zur „angestrebten Chancengerechtigkeit im Sinne eines Abbaus sozialer Disparitäten im Bildungssystem“ (Kamm, Otto 2013: 41) sollen die Hochschulen für beruflich Qualifizierte offenstehen (Ebd.). Die Brisanz hinter dem Thema liegt darin, dass die Platzierung eines Individuums im sozialen Raum stark mit der sozioökonomischen Herkunft, dem Bildungserfolg sowie dem Status korreliert und laut Theorie einen Bildungsaufstieg für beruflich qualifizierte aus unteren Milieus tendenziell unwahrscheinlich macht (Bourdieu, Passeron 1971 / Dahrendorf 1965 / El-Mafaalani 2011: 13 / Holländer 2015: 55ff. / Miethe et al. 2014: 9). Statistiken beziffern diese Theorie. Nach Angabe der 20. Sozialerhebung aus dem Jahre 2012 kommen 23 % der Studienanfänger*innen aus sogenannten nicht-akademischen Herkunftsfamilien (Middendorff et al. 2012: 11f.). Um diesen Bildungsungleichheiten vorzubeugen und dem Phänomen des demografischen Wandels entgegenzuwirken, verfasste die Kultusministerkonferenz (KMK) am 6. März 2009 einen Beschluss über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK-Beschluss). Im Sinne des KMK-Beschlusses erhalten beruflich Qualifizierte eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (HZB), wenn sie eine berufliche Weiterbildung oder etwas Vergleichbares geleistet haben. Die fachgebundene HZB in einem berufsaffinen Fach, erhalten diejenigen, die eine mindestens zweijährige gesetzlich geregelte Berufsausbildung und mindestens eine dreijährige Berufspraxis oder ein Verfahren zur Eignungsfeststellung bzw. ein Probestudium durchlaufen haben (Beschluss Kultusministerkonferenz 2009: 2).

Trotz des KMK-Beschlusses beginnen laut CHE-Studie im Jahre 2016 nur 2,58 % der beruflich Qualifizierten an (Fach-)Hochschulen ohne formale HZB ein Studium (Nickel: 2018: o.J.). Geringe Transparenz über die Möglichkeit ohne Abitur zu studieren, erschwerter Zugang zu relevanten Informationen und unterschiedliche Regelungen der Bundesländer können Ursachen für die niedrige Präsenz beruflich Qualifizierter im Sinne des KMK-Beschlusses an Hochschulen sein (Freitag 2012: 83 / Heibült et al. 2016: 54). Eine weitere soziale Barriere stellt die Diskrepanz zwischen den Lebensrealitäten beruflich Qualifizierter und starrer Studiengestaltung an Hochschulen dar. Studierende

[1] Mit Herkunftsgruppe wird in der vorliegenden Arbeit das soziale Umfeld (Familie, Freunde, Nachbarn, Milieu) bezeichnet.

ohne Abitur sind aufgrund des Durchlaufens einer Berufsausbildung und einer beruflichen Fortbildung bzw. mindestens dreijähriger Berufstätigkeit im Durchschnitt älter als Studierende mit Abitur und haben bereits häufiger Familienverpflichtungen nachzugehen. Aus diesem Grund nehmen beruflich Qualifizierte vermehrt ein Studium an einer (Fach-)Hochschule mit regionaler Nähe auf (Heibült et al. 2016: 59) oder an einer Fernuniversität auf, um ihrer Berufstätigkeit und möglichen Familienaufgaben weiter nachgehen zu können (Nickel 2018: o.J). An den (Fach-)Hochschulen angelangt, stellt das neue kulturelle Umfeld generell alle Studienanfänger*innen (unabhängig ihres Zugangswegs) vor neue Herausforderungen. Wie der Forschungsstand zeigen wird, unterscheiden sich diese Hürden in empfundener Intensität und Dauer bei den verschiedenen Studierendengruppen zum Nachteil der beruflich Qualifizierten. Den Studierenden ohne Abitur begegnen weitere Hürden aufgrund ihres bisherigen Bildungshintergrunds. Sie sind nicht stärker isoliert als Studierende mit Abitur, allerdings empfinden sie eine gewisse Anonymität intensiver und länger (Bargel, Bargel 2010: 22). Durch ihren Bildungsweg und das sichtlich höhere Alter fühlen sie sich in einer Sonderrolle (Heibült et al. 2016: 68*).* Der Mangel an familiären Ressourcen bezüglich des Studiums bei den beruflich Qualifizierten führt zu einem stärkeren Bedarf an Beratungs- und Betreuungsangeboten (Bargel, Bargel 2010: 23), da die Familien oftmals aufgrund ihres Hintergrunds keinen fachlichen Rat zum Studieninhalt beitragen können. Die familiäre Distanz zur Hochschule erschwert das Verständnis des Studiums und dessen Studieninhalte. Das fehlende Verständnis wird nicht selten als mangelnde Anerkennung empfunden (El-Mafaalani 2011: 51f.). Zeitliche Aufwendungen für Familien- und Erwerbsarbeit (Kamm et al. 2016: 188) neben dem Studium äußern sich in Zeitknappheit (Otto, Kamm 2016: 217) und weniger Partizipation am Universitätsleben (Bargel, Bargel 2010: 23). Die universitäre Partizipation wird weiter eingeschränkt durch das Nachholen möglicher methodischer und inhaltlicher Defizite. Denn der verkürzte Schulbesuch im Vergleich zu Abiturient*innen führt zu Unterschieden in Mathematik- und Sprachkenntnissen sowie fehlender Praxis hinsichtlich alternativer Prüfungsformen (Anslinger, Heibült 2015: 128). Der zeitliche Aufwand und die erhöhten Anforderungen, diese Wissensdefizite im Studienverlauf auszugleichen, münden nicht selten in Zweifeln an den eigenen Kompetenzen, Überforderung und schlussendlich in Gedanken an einen Studienabbruch (El-Mafaalani 2011: 51f.).

Sowohl diese und weitere Herausforderungen, als auch die Ursachen von Bildungsungleichheiten lassen sich zugespitzt auf einen Ausgangspunkt zurückführen: die sozioökonomische Herkunft und ihr milieuspezifischer Habitus (Lebensstil). Wie gesellschaftliche Strukturen (Makroebene) und individuelles Handeln (Mikroebene) zur Reproduktion dieser (Bildungs-)Ungleichheiten beitragen, erklärt Bourdieu mit seinen Konzeptionen über die drei Kapitalarten (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital), die die Positionierung im sozialen Raum und ihren milieuspezifischen Habitus generieren. Der Habitus ist die Inkorporierung routinierter Handlungs- und Denkmuster, die zur Verstetigung von (gesellschaftlichen) Mechanismen beiträgt (El-Mafaalani 2011: 77). Nach Bourdieu ist der Habitus eines Akteurs das Erzeugnis aus seiner Umwelt, erlebten Erfahrungen und Sozialisation, das unsere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster formt.

Diese Muster modellieren Werte, Normen sowie individuelle und kollektive Praxisformen, die von der Position des Akteurs und dem Milieu im sozialen Raum zusammenhängen. Diese modellierten Werte und Praxisformen bestimmen wiederrum das Handeln eines Individuums und wie es seine Umwelt wahrnimmt sowie bewertet. Somit weisen die materiellen, kulturellen und sozialen Existenzbedingungen, die in verinnerlichter Form den Habitus generieren, dem Individuum Grenzen möglicher oder unmöglicher Praktiken auf (Tieben: 25.04.2018). Dabei kommt der Familie beim Entstehen des Habitus´s eine große Relevanz zu, denn diese gibt den kleinen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit an Normen, Werten, Einstellungen und Denkmuster vor. El-Mafaalani spricht von einer schichtspezifischen Alltagskultur. Alles was einen Menschen als Individuum ausmacht bspw. Mimik, Gestik, Sprache, Bildungsaffinität, Geschlechterrollen, Stil, Körperlichkeit etc., resultiert aus dessen Sozialstruktur, geprägt durch Familie, Wohnsituation, Institutionen und soziales Umfeld (El-Mafaalani 2011: 78f.).

Dieser scheinbare Kreislauf führt dazu, dass Akteure aus einem Milieu mit sozialer Distanz zur Universität und wenig Bildungsaffinität, mit hoher Wahrscheinlichkeit diese Einstellung an die nächste Generation übertragen. Denn die eigene Wertevorstellung wird zur Praxis und stellt die soziale Realität für einen Akteur dar. Welchen Stellenwert ein Individuum bspw. Bildung beimisst, ist folglich davon abhängig, welche milieuspezifische Position das Individuum im sozialen Raum innehat. Praktisch heißt das, wenn der kleine Ausschnitt sozialer Realität von Familie und Umwelt kein Abbild von Kunst und Bildung hergibt oder diesen keiner hohen Anerkennung beimisst, so fehlt die Kompetenz Kunst und Bildung wertzuschätzen (El-Mafaalani 2011: 82). Aus dem Grund ist laut Bourdieu eine Aufwärtsmobilität aus dem Herkunftsmilieu tendenziell unwahrscheinlich, da verschiedene Milieus Bildung und Kultur unterschiedlich hohen Wert beimessen und anhand ihres Habitus´s Bildungsentscheidungen treffen. Des Weiteren verfügen die unteren Milieuschichten laut Theorie über eine geringe Kapitalausstattung. Somit ist es ihnen ungleich schwerer in Bildung und Kultur zu investieren, da sie über weniger ökonomisches Kapital verfügen. Denn die Positionierung der Akteure, das zugehörige Milieu und der Habitus korrelieren mit dem Umfang und der Struktur der drei genannten Kapitalarten.

Das kulturelle Kapital unterteilt Bourdieu in die verinnerlichte Bildung, Bildungsgüter und den Bildungstitel. Das Sozialkapital bezeichnet den Zugriff auf Ressourcen, basierend auf der Zugehörigkeit einer Gruppe. Das ökonomische Kapital nach Bourdieu umfasst sämtlichen materiellen Besitz. Das ökonomische Kapital liegt den anderen Kapitalarten zugrunde und kann mit Hilfe von Zeit sowie Aufwendungen in kulturelles und soziales Kapital umgewandelt werden (vgl. Bourdieu 1983). Das bedeutet, wer reich an ökomischen Kapital ist, kann das Volumen der anderen Kapitalarten weiter ausbauen. Die anderen Kapitalarten wirken wiederum positiv auf die Erlangung ökomischen Kapitals und den Zugriff auf Ressourcen.

Vor diesem Hintergrund sind laut Mewes (2010) die unteren Schichten einer Gefahr der doppelten Exklusion ausgesetzt. Mit niedriger Bildung sinkt der Status in der Gesellschaft, das Risiko der Desintegration in den Arbeitsmarkt und den damit verbundenen

typischen Folgen (z.B. Armut) steigt. Erschwerend kommt hinzu, dass das untere Milieu tendenziell ein Netzwerk bildet, welches aus nur wenigen Akteuren in räumlicher Nähe besteht (Mewes 2010: 208). Ein weiterer Ansatz, wieso ein Bildungsaufstieg statistisch unwahrscheinlich ist, ist, dass Milieuschichten zur Homophilie neigen. Homophilie bezeichnet die Tatsache, dass zwischenmenschliche Beziehungen verstärkt zwischen Individuen mit ähnlichen Lebensstilen und sozioökonomischen Eigenschaften bestehen (Seifferth-Schmidt 2014: 29 / Mewes 2010: 119). Bedenklich ist dabei, dass dem Sozialkapital ein Multiplikatoreffekt beiwohnt. Mit einem großen und heterogenen Netzwerk vergrößert sich der Zugriff auf Ressourcen der einzelnen Akteure. Diese genannten unsichtbaren Mechanismen führen dazu, dass sich Bildungsungleichheit reproduziert und unterschiedliche Bildungschancen daraus resultieren.

Wenn verschiedenen Milieus unterschiedliche Bildungschancen zukommt, wie gelingt es Menschen diese Restriktionen der sozialen Ordnung zu überwinden? Um sich diesem seltenen Phänomen zu nähern, sollen nicht die sozialen und institutionellen Barrieren betrachtet, sondern die Bedingungen untersucht werden, die einen Bildungsaufstieg ermöglichen. Dabei soll vielmehr im Fokus stehen, wie Bildungsaufsteiger*innen die fehlenden Ressourcen und fehlendes Sozialkapital ihrer Herkunftsgruppe kompensieren. Da die Konzepte von Habitus, Milieu und die Rolle von Sozialkapital unausweichlich mit dem Bildungsverlauf verwoben sind, soll ein Untersuchungsfeld betrachtet werden, welches die Wirkung von Sozialkapital erfahrbar machen soll.

Hierzu sollen Studierende des Fachbereichs Sozialökonomie der Forschungsgegenstand des vorliegenden Beitrags sein. Der Fachbereich Sozialökonomie (ehemalige Hochschule für Wirtschaft und Politik) stellt seit 1948 die Vorreiterrolle des Studierens ohne Abitur (Nickel, Leusing 2009: 73). Mit seiner langen Tradition hat er sich auf die abiturlose Klientel sensibilisiert und stellt viele Rahmenbedingungen, die Autoren zum Thema Studium ohne Abitur für eine bessere Vereinbarkeit des Studiums fordern (vgl. Kapitel 2.2.9 und 2.3). Durch die angepassten Rahmenbedingungen erscheint es immer noch möglich, die Bedeutung von erlebten Herausforderungen herauszuarbeiten und darüber hinaus andere Bedürfnisse sowie die Bewältigungsstrategien herauszukristallisieren. In Bezug auf das Forschungsinteresse wird angenommen, die Wirkung von Sozialkapital, die Rolle von Netzwerken und sozialen Beziehungen beobachtbar machen. Hierzu werden Studierende ohne Abitur betrachtet, die sich im Zuge ihrer Berufserfahrung aktiv in Gewerkschaften engagiert haben. Diese Personengruppe stellt einen nicht zu vernachlässigenden Anteil am Fachbereich Sozialökonomie. Daraus ergibt sich der Vorteil, dass die Befragten über Sozialkapital aufgrund der Zugehörigkeit eine Gruppe (in dem Fall Gewerkschaft) besitzen und anzunehmen ist, die Mechanismen des Zugriffs auf Ressourcen erkennbar zu machen. Ferner kann beobachtet werden, welchen Dynamiken der Habitus ausgesetzt ist und ob eine Milieutransformation (Verbleib oder Distanzierung) zugrunde liegt.

Daher lautet die Forschungsfrage: Welche Herausforderungen erleben Studierende ohne Abitur am Fachbereich Sozialökonomie und welche Rolle spielen soziale Beziehungen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen? Dabei soll nicht der Umfang,

sondern der Rückgriff auf Sozialkapital untersucht werden. Die zugrundeliegenden Annahmen der vorliegenden Arbeit sind, dass passgenaue Angebote und Rahmenbedingungen ein Gelingen des Studiums fördern, jedoch die erlebten Herausforderungen nicht in Gänze eliminieren können. Zur Bewältigung empfundener Probleme und kultureller Nichtpassung an das akademische Umfeld spielen darüber hinaus soziale Beziehungen und deren Ressourcen eine zentrale Rolle. Dabei wird angenommen, dass akademisches Sozialkapital als Vorbildfunktion stark auf Bildungsentscheidungen und -erfolge wirken.

Ziel dieser Arbeit soll es sein, die Forschungslücke zur Rolle von Sozialkapital bei benachteiligten Studierendengruppen zu schließen, um Bildungsungleichheiten abzubauen. Anhand narrativer Interviews mit Studierenden ohne Abitur am Fachbereich Sozialökonomie mit gewerkschaftlichem Hintergrund wird versucht, mentale und äußere Barrieren sowie deren Bewältigung sichtbar zu machen. Dieses Forschungsvorhaben wird begleitet von der eigenen Biografie. Ich habe 2008 ein Studium am Fachbereich über den sogenannten *zweiten* Bildungsweg (Nachholen der Fachhochschulreife) mit der finanziellen Förderung der Hans-Böckler-Stiftung[2] (HBS) aufgenommen und besitze selbst einen gewerkschaftlichen Hintergrund.

Die Arbeit ist so strukturiert, dass sie zunächst im 2. Kapitel versucht, sowohl Nichttraditionelle und Traditionelle Studierende zu definieren, als auch den *ersten, zweiten* und *dritten* Bildungsweg voneinander abzugrenzen. Im darauffolgenden Abschnitt des 2. Kapitels wird der Forschungsstand, der die aktuelle (Studien-)Situation, die Herausforderungen und Bedingungen zum Gelingen des Studiums aufzeigen soll. Danach werden der Fachbereich Sozialökonomie und einige durchgeführte Studien vor Ort dargestellt. Nach einem Zwischenfazit wird im 3. Kapitel die Theorie des sozialen Raums, Milieus, den drei Kapitalarten sowie des Habitus von Bourdieu dargestellt. Daraufhin wird ein kurzer Forschungsstand der Theorien, die für das Forschungsthema relevant sind, gegeben. In einem weiteren Zwischenfazit werden die Erkenntnisse noch einmal zusammengetragen, um im 4. Kapitel die zugrundeliegende Forschungsfrage abzuleiten. Im 5. Kapitel wird die angewendete Methode vorgestellt. Im Anschluss werden im 6. Kapitel die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt und diskutiert. Die Arbeit endet mit 7. Kapitel, dem Fazit.

[2] „Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB." (Hans-Böckler-Stiftung 2018).

2 Der dritte Bildungsweg in der Forschung

Die vorliegende Arbeit lässt sich im Schnittpunkt zweier Untersuchungsgegenstände verorten. Zum einen geht es um eine Auseinandersetzung mit dem *Dritten* Bildungsweg im Zusammenhang mit sogenannten *Nicht-traditionell Studierenden*. Zum anderen um die Bedeutung sozialer Beziehungen im Studienverlauf bei Studierenden des dritten Bildungswegs. Hinsichtlich der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, wird zunächst der Untersuchungsgegenstand des *dritten* Bildungswegs eingegrenzt. Nach der Eingrenzung folgt ein Forschungsüberblick über die Situation und Herausforderungen vor sowie nach dem Studium von Studierenden des *Dritten* Bildungswegs. Dies erweist sich als nicht ganz unkompliziert, da der Forschungsstand „als relativ diffus beschreibbar ist“ (El-Mafaalani 2011: 45*)*. Es gibt eine Vielzahl an Beiträgen, die die quantitative Entwicklung von *Nicht-traditionell Studierenden* beobachten, deren sozioökonomische Herkunft erforschen, deren Studienleistungen mit den sogenannten *Traditionell Studierenden* des *Ersten* Bildungswegs miteinander vergleichen oder sich konkreten Hochschulprojekten widmen (Elsholz 2015: 6). *Diffus* erscheint der Forschungsstand, weil die Autor*innen unter dem Begriff der *Nicht-traditionell Studierenden* keine einheitlich eingrenzbare Personengruppe definieren und hierdurch eine analytische Trennschärfe verloren geht (Wolter et al. 2015: 14*).* Wie noch gezeigt wird, reichen die mannigfachen Begriffsverständnisse von der Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bis hin zur Studierpraxis. Eine Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse ist dadurch kaum gegeben (Brändle 2016: 181). Aus diesem Grund soll ein Versuch der Definition und Abgrenzung der Untersuchungsgegenstände unternommen werden. Anschließend werden aktuelle und zentrale Aspekte des *Dritten* Bildungswegs betrachtet und nach Schwerpunkten systematisiert. Die daraus resultierenden Forderungen für eine erfolgreichere Öffnung von (Fach)Hochschulen stellt die Überleitung zum Fachbereich Sozialökonomie dar.

2.1 Nicht-traditionell Studierende und Abgrenzung des dritten Bildungswegs

2.1.1 Definition Nicht-traditionell und traditionell Studierende

In der hochschulpolitischen Sprache wird zwischen *Traditionell Studierenden* (TS) und den *Nicht-traditionell Studierenden* (NTS) unterschieden. Diese Begriffe sind dem Angelsächsischen entlehnt und existieren ohne eine allgemeingültige (internationale) Definition (Teichler, Wolter 2004: 12). Aufgrund der mannigfachen Definitionskonzepte bzw. dem Fehlen einer zugrundeliegenden Definition, werden nachfolgend drei Definitionen beispielhaft dargestellt, um die Variationen des Verständnisses von NTS aufzuzeigen, als auch die Dynamiken des Begriffs. Für die beispielhafte Darstellung wurden Autor*innengruppen ausgewählt, die sich dem Forschungsthema bereits intensiv und längere Zeit widmen und oft als Definitionsgrundlage dienen. Interessanter Weise, schulden die Autor*innen bisheriger Studien die Definition von TS. Wie die Definitionen jedoch zeigen

werden stehen NTS als Gegenpol zu TS. Somit werden TS in diesem Beitrag verstanden, als Studierende die eine allgemeine HZB durch das Abitur erworben haben – auch *Erster* Bildungsweg genannt. Eine Abgrenzung der metaphorischen Begriffspaare zu den Zugangswegen folgt im Anschluss.

Der Begriff NTS kann laut Teichler und Wolter (2004) als Sammelbegriff für diejenigen Studierenden gesehen werden, die nicht geradlinig nach Absolvierung des Abiturs den Weg in die Hochschule passieren, sondern auf vielfältige Weise davon abweichen (Teichler, Wolter 2004: 13). Die Autoren bieten ein Konzept an, mit dem es möglich ist, eine Einordung solcher Studierender, die vom traditionellen Muster abweichenden als NTS vornehmen zu können. Hierfür legen sie dem Begriff NTS zunächst zwei verschiedene Sichtweisen zugrunde:

1) Aus *strukturtheoretischer* Betrachtung können Studierende als NTS definiert werden, die aus unterschiedlichsten Gründen höhere soziale Hürden oder institutionelle Barrieren überwinden müssen als TS. Hierzu gehören u.a. Studierende aus Arbeiterfamilien, Menschen mit Beeinträchtigungen oder Migrationshintergrund.

2) Aus *biographisch-theoretischer* Sicht können solche Studierende als NTS bezeichnet werden, die keinen konventionellen Lebenslauf aufzeigen. Dies meint Studierende, die vor oder nach Erwerb der HZB eine Berufsausbildung oder berufliche Erfahrungen gemacht haben, Senior*innen, sowie Frauen nach der Familienpause (Teichler, Wolter 2004: 12f.).

Aus diesen Vorüberlegungen leiten die Autoren drei Dimensionen ab, die zusammengenommen eine Einordung einer*s Studierenden als NTS ermöglicht:

> *„Studierende die a) nicht auf den geradlinigen Weg, d.h. in vorherrschender zeitlicher Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind; b) die über keine reguläre schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen und c) die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudium studieren“* (Teichler, Wolter 2004: 13).

Nach Erlassung des KMK-Beschlusses 2009 scheint es gebräuchlich, die Kurzform des Beschlusses zu rezipieren: *Beruflich Qualifizierte* (BQ). Nach Wolter, Dahm, Kamm, Kehrst und Otto (2015) ist dies jedoch zu breit gefasst, da Ihrer Ansicht nach hierzu auch Abiturient*innen mit berufspraktischer Erfahrung zählen können und schlagen den Wortlaut „beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ abgeleitet aus dem Kultusministerkonferenz (KMK) Beschluss 2009[3] vor. Die Autor*innegruppe erweitert die Definition auf fünf Ebenen, deren Grenzen nicht eindeutig trennbar sind:

„1) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z.B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, first nations’)

2) Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biografien auf dem Weg zur Hochschule

[3] Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.03.2009 reguliert den Hochschulzugang für beruflich qualifizierter Bewerber*innen ohne schulische HZB.

3) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (z.B. durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen)

4) Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z.B. älter als 25 Jahre)

5) schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z.B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren“ (Wolter et al. 2015: 13).

In dem aktuellsten Beitrag der Autor*innengruppe Kamm, Spexard und Wolter (2016) findet in der Definition über NTS explizit der *dritte* Bildungsweg Einzug:

a) Personen, die nach Erwerb des Abiturs und vor der Studienaufnahme eine berufliche Ausbildung absolvieren;

b) Personen, die nach oder während der Ausbildung auf dem *Zweiten* Bildungsweg die HZB erwerben (bspw. durch Abendgymnasium, Kolleg) und

c) diejenigen, die auf dem sogenannten *Dritten* Bildungsweg, d.h. nach beruflicher Ausbildung oder Berufserfahrung an die Hochschulen ohne formale Zugangsberechtigung kommen (im Sinne des KMK-Beschluss 2009) (Kamm et al. 2016: 167).

Anhand der ausgewählten Konzeptionen um Forschergruppen um Wolter, ist erkennbar, dass der Begriff der NTS von Beitrag zu Beitrag modelliert wird. In verschiedenen Beiträgen zeigt sich, dass verschieden Studierpraxen oder Zugangswege Einhalt in die Definitionspraktiken finden. Allen gleich ist, dass es eine Art Kontrast zu den TS bzw. dem *ersten* Bildungsweg darstellt. Um das Forschungssubjekt einzugrenzen und eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen, soll die Studierendengruppe in den Fokus gesetzt werden, die seit dem KMK-Beschluss 2009 den Weg in die (Fach-)Hochschulen gehen darf. Die Wahl auf die beruflich Qualifizierten im Sinne des KMK-Beschlusses oder auch *dritter* Bildungsweg genannt, ist darin begründet, dass diese Studierendengruppe laut Forschung den meisten Herausforderungen an der Universität gegenübersteht. Dabei wird angenommen, dass bei stärker empfundenen Hürden im Studium die Rolle sozialer Beziehungen besser sichtbar wird. Aus dem Grund sollen nachfolgend die unterschiedlichen Zugangswege voneinander abgegrenzt werden.

2.1.2 Definition erster, zweiter und dritter Bildungsweg

Charakteristisch für den *ersten* Bildungsweg (1. BW) ist der Erwerb der Studienberechtigungen über die allgemeine Hochschulreife (das Abitur), durch den Besuch des Gymnasiums oder gleichgestellten Schultypen (bspw. Fach- / Berufsgymnasien, Oberstufen an Gesamtschulen) (Kamm et al. 2016: 167). Der *zweite* Bildungsweg (2. BW) unterscheidet sich vom 1. BW durch die zeitliche Sequenz des Erwerbs der Hochschulreife innerhalb der Bildungsbiografie. Diese erfolgt über den nachträglichen Erwerb der Studienberechtigung über die fachgebundene Hochschulreife, die Fachhochschulreife bzw. das Fachabitur (Freitag 2012: 9), Abendgymnasien oder Kollegs (Schindler 2014: 40).

Der *dritte* Bildungsweg (3. BW) unterscheidet sich von den beiden oben genannten Bildungswegen dadurch, dass ein Studium ohne formale HZB aufgenommen wird. Die Erteilung der Studienberechtigung geschieht durch die Hochschule über eine Eignungsprüfung oder Probestudium (Freitag 2012: 52), wobei jedes Bundesland eigene Zugangsregelungen besitzt (Heibült 2015: 127).

Aufbauend auf den wissenschaftlichen Definitionen, wird der Begriff NTS in der vorliegenden Arbeit als Oberkategorie - oder wie Teichler und Wolter benannten, als Sammelbegriff, verstanden. NTS gelten als Synonym einer heterogen gewachsen Studierendengruppe (Wolter et al. 2015: 14). Innerhalb der Gruppe der NTS gilt das Forschungsinteresse dieser Arbeit den *„beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*“ im Sinne des KMK-Beschlusses 2009. Da dieser Wortlaut zu umständlich erscheint, wird nachfolgend der Begriff des 3. BW von Kamm et al. als Synonym verwendet.

2.2 Forschungsübersicht über den dritten Bildungsweg

Wie oben dargestellt, variieren die Konstruktionen der NTS je nach verwendetem Forschungszugang und den vielfältigen Akzentuierungen der Forschungsfrage (Holländer 2015: 115 f.). Weiterhin verändert sich der Begriff des 3. BW auch im Laufe der Zeit z.B. durch neue gesetzliche Regelungen. Als gemeinsamen Ausgangspunkt zeigt sich, dass alle Begriffsbestimmungen als Kontrast zum 1. BW gesehen werden und somit in unterschiedlichen Fragestellungen diesem gegenübergestellt werden.

Im Folgenden wurde versucht, sich möglichst auf den 3. BW zu fokussieren. Jedoch konnte nicht vermieden werden, die unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten der Autor*innen zu zitieren, da diese sich konzeptionell von Literatur zu Literatur unterscheiden. Diese Begriffsunschärfe hat zur Folge, dass die Ergebnisse der Forschungsarbeiten nicht vollständig miteinander verglichen und diskutiert werden können. In den Fällen, in denen die Verfasser*innen keine eindeutige Definition vorgenommen haben, wird der Begriff NTS (als Überbegriff) Anwendung finden. Bezüglich der zugrundeliegenden Fragestellung soll nicht unerwähnt bleiben, dass alle Studierendengruppen, unabhängig vom Zugangsweg, vor Herausforderungen beim Übergang in die Hochschule und während des Studiums gestellt sind (Jürgens, Zinn 2015: 45). Die Literatur gibt jedoch Aufschluss darüber, dass NTS und insbesondere der 3. BW im stärkeren Maße mit bestimmten Herausforderungen konfrontiert sind als TS.

In den nächsten Abschnitten werden für das vorliegende Forschungsvorhaben relevante Studienergebnisse systematisch dargestellt, um daraus eine eigene Forschungslücke herauszuarbeiten. Beschränkt wurde sich dabei auf Arbeiten, die nach Erlassung des KMK-Beschlusses von 2009 publiziert wurden. Somit kann eine gewisse Aktualität der Forschung garantiert werden, denn der wissenschaftliche Diskurs über NTS führt bis in die 1960iger zurück. Zudem ist das Definitionsgefälle in älteren Publikationen größer. Aufgrund dessen erscheint es unvermeidbar, sich auf eine repräsentative Auswahl zu

fokussieren. Es wurde festgestellt, dass sich partielle Aussagen in den untersuchten Arbeiten widersprechen, ergänzen oder überschneiden. Das ist nicht zuletzt den unterschiedlichen Definitionen, Fragestellungen oder Messinstrumenten zum Thema NTS geschuldet. Des Weiteren muss angemerkt werden, dass bei der Darstellung des Forschungsstandes das hauptsächliche Augenmerk auf die Herausforderungen von NTS liegt, da das Forschungsinteresse das Ziel verfolgt, Bewältigungsstrategien sichtbar zu machen.

2.2.1 Situation der Studierenden des dritten Bildungswegs

Trotz ihres stetigen Wachstums bleiben Studierende des 3. BW an deutschen Hochschulen unterrepräsentiert. Im Jahr 2010 (nach Erlassung des KMK Beschlusses) betrug der Anteil der NTS an allen Studierenden 1,9 % (Baethge et al. 2015: 75). Im Jahr 2014 stieg der Anteil auf fast 2,77 % an und sank 2016 auf 2,58 % (Nickel 2018: o.J.). Die Autor*innen Kamm, Spexard und Wolter (2016), deren Daten auf der HISBUS-Befragung 2013/14 basieren, machen deutlich, dass Studierende des 3. BW sich später für das Studium entscheiden als Studierende anderer Zugangswege. Fast 63 % des 3. BW haben mehr als 3 Jahre Erwerbserfahrung vor der Studienaufnahme, davon 25 % mehr als 6 Jahre (Kamm et al. 2016: 176). Entsprechend sind NTS im Median 8 Jahre[4] älter als TS (Wolter et al. 2015: 18). Auch die Schulzeit liegt aufgrund der vorangegangen Berufserfahrung bereits mehrere Jahre zurück (Kamm et al. 2016: 193). Aufgrund der langjährigen Erwerbserfahrung, scheint der Übergang zur Hochschule für diese Studierendengruppe problematischer zu sein als für diejenigen, die ohne lange Unterbrechung eine Hochschulausbildung beginnen (Kamm et al. 2016: 176). Rund 62 % aller Beruflich-Qualifizierten[5] studieren ein fachnahes Studium (Kamm et al. 2016: 177) und aus dem Grund dominiert die Studienwahl der Ingenieurswissenschaften bei Studierenden des 3. BW (Kamm et al. 2016: 193). Mehr als 75% des 3. BW kommen aus einem nichtakademischen Haushalt (Kamm et al. 2016: 178). Die Autoren sprechen hierbei von niedriger oder mittlerer Bildungsherkunft (Kamm et al. 2016: 193). Das Studium bedeutet demnach für etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden einen Bildungsaufstieg, gemessen am Bildungshintergrund der Eltern (Wolter et al. 2015: S. 18). Mit Blick auf die schulische Vorbildung verfügen ca. 93 % über die Mittlere Reife (Wolter et al. 2015: S. 19).

2.2.2 Bildungsbenachteiligung und Gründe der Unterrepräsentation

Die Gründe der Unterrepräsentation von NTS finden sich in verschiedenen Faktoren und werden durch unterschiedliche Theorien erklärt. Bourdieu und Passeron (1971) untersuchten die Chancengleichheit im französischen Bildungswesen und kommen zu dem Schluss, dass sich Bildungsungleichheit reproduziert. Die Ursachen sehen die Autoren im Habitus der Familie sowie im Bildungssystem selbst, da letzteres vorrangig die soziale

[4] Im Median 28 Jahre NTS und 20 Jahre für TS (Wolter et al. 2015: 18)

[5] Nicht nur beschränkt auf den 3. BW.

Ordnung reproduziert und legitimiert (vgl. Bourdieu, Passeron 1971). Mehr dazu siehe 3. Kapitel. Zur gleichen Erkenntnis kommt auch Dahrendorf (1965), der von einer sozialen Distanz der NTS zum Hochschulwesen spricht. Es fehlt an der Verbindung zur eigenen Lebenswelt, um den Wunsch zu wecken, ein Studium aufnehmen zu wollen (Dahrendorf 1965: S. 20). Auch El-Mafaalani (2011) unterscheidet in seiner Studie über Bildungsaufsteiger*innen aus bildungsfernen Milieus zwei Phänomene der Diskriminierung. Zum einen beschreibt er eine Art herkunftsbedingte Selbstdiskriminierung, die auf die Sozialisation sowie Bildungsentscheidungen der Herkunftsfamilie beruhen. El-Mafalaani stützt sich hierbei auf die Bildungsforschung von Boudon, der die Familie als hindernde Instanz, aufgrund sogenannter primärer und sekundärer Herkunftseffekte[6], konstatiert. (vgl. Boudon 1974) Zum anderen existieren institutionelle Barrieren, die nachteilig auf den Bildungserfolg bildungsferner Familien wirken können. Diese zeigen sich durch die frühzeitige Selektion des stratifizierten Schulsystems, bei den Empfehlungen der Lehrkräfte für die Schulformzuweisung, die Form der stereotypischen Erwartungshaltungen der Lehrenden und den herrschenden Unterrichtsanforderungen (El-Mafaalani 2011: 23). Teichler und Wolter (2004) bestätigen, dass sich die vertikale Gliederung unseres Schulsystems, welches nur das Abitur als Eingangsvoraussetzung für die Hochschule erlaubt, in den Köpfen der Lehrenden manifestiert hätte (Teichler, Wolter 2004: 16). So liegen Befunde vor, dass Kinder aus unteren Sozialschichten eher Bildungsempfehlungen für die Haupt- oder Realschule erhalten, obwohl sie aufgrund ihrer schulischen Leistung auch für das Gymnasium befähigt wären (Becker, Lauterbach 2016: 25).

Allen voran sind es auch Selektionsprozesse, aufgrund fehlender Bekanntheit und Informationszugang zum Thema Studieren ohne Abitur, Hürden beim Hochschulzugang (bspw. Anerkennungsbestimmungen) und dem Mangel an Flexibilität der Studienformate (Otto, Kamm 2016: 219). Eine weitere Begründung sehen Teichler und Wolter in dem verstärkten akademischen und finanziellen Druck verschiedener Universitäten durch das „Leitbild der Forschungsuniversität mit Exzellenzanspruch“ (Teichler, Wolter 2004: 16). Man unterstelle der Gruppe BQ eine angeblich fehlende Studierfähigkeit. Zudem fürchten Kritiker*innen eine drohende quantitative Überlastung der Universitäten (Otto, Kamm 2016: 167). Im Gegensatz zu anderen Ländern, führt in Deutschland die große Distanz zwischen Hochschulen und beruflicher Bildung zur Unterrepräsentanz von NTS (Teichler, Wolter 2004: 16).

Persönliche Befürchtungen kämen bei den potentiellen Studierenden erschwerend zu den externen Faktoren hinzu. An erster Stelle steht die große Hürde der Finanzierung des Studiums. Mangelnde Informationen über die Zulassungsverfahren, Bedenken zu den Inhalten des Studiums und des Studienablaufs münden schnell in Ängsten, dem Studienniveau intellektuell nicht gewachsen zu sein. Hinzu kommen Zweifel darüber, ob man genug Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen mit sich bringt. Generell scheinen

[6] Primär Herkunftseffekte sind Einflüsse der sozialen die direkt auf die (Schul-)Kompetenzen der Kinder wirken und (indirekte) sekundäre Herkunftseffekte sind schichtspezifische Bildungsentscheidungen ohne Berücksichtigung tatsächlicher Kompetenzen (Boudon 1974: 29).

NTS skeptisch gegenüber den Anforderungen des universitären Umfelds - dem akademischen Habitus, Ausdruck der Sprache sowie den damit verbundenen Herausforderungen (Jürgens, Zinn 2015: 45). Als ein weiterer Faktor sind unzureichende didaktische und organisatorische Ausrichtungen der (Fach-)Hochschulen anzusehen (Elsholz, Brückner 2015: 193).[7] Den Hochschulen fehle es an Konzepten, die auf die Heterogenität der NTS abzielen und deren Vorwissen anerkennen (Elsholz, Brückner 2015: 194). Zusammengefasst kommen Otto und Kamm zu dem Schluss, dass der zwar ansteigende, aber dennoch gleichbleibend geringe Anteil des 3. BW eine „Wechselwirkung von institutioneller Selektion und Selbstselektion in individuellen Entscheidungsprozessen zum Studium“ (Otto, Kamm 2016: 219) darstellt.

2.2.3 Motivation zur Studienaufnahme

Die vorhandenen Forschungsergebnisse über die Studienmotivation von NTS sind ebenso heterogen, wie die Zusammensetzung ihres Forschungsgegenstandes (Banscherus, Wolter 2016: 44 / Kamm et al. 2016: 179).[8] Nachfolgend wird eine zusammenfassende Auflistung der verschiedenen Motive von NTS zur Aufnahme eines Studiums dargestellt (ohne Priorisierung):[9]

- Persönliche (Weiter-)Bildung: Stärkung des Selbstwertgefühls durch Erschließung neuer beruflicher Perspektiven
- Fortbildungsinteresse: Vertiefung sowie Erweiterung fachlicher Kenntnisse und Qualifikation, Berufswahl korrigieren
- Soziale Mobilität: Berufliche Entfaltung oder Aufstieg
- Statussicherung oder Bewahrung vom beruflichen Abstieg
- Absicherung oder Verbesserung der gegenwärtigen beruflichen Position vor dem Hintergrund des Akademisierungstrends im Arbeitsmarkt
- Studienwunsch: Akademische Weiterbildung sowie der damit verbundenen Anerkennung
- Steigerung der Eigenständigkeit und Entscheidungsautonomie
- Bessere Verdienst- und Arbeitsmarktchancen

(Brändle 2014: 112 / Jürgens, Zinn 2015: 43f. / Kamm et al. 2016: 180 / Otto, Kamm 2016: 211ff. / Wolter et al. 2015: 16).

Bargel und Bargel (2010) fassen die Motivation zur Studienaufnahme in drei Bereiche zusammen: Die allgemeine kulturelle Bildung, die berufliche Qualifizierung sowie die materiellen Gratifikationen. Sie sprechen dabei von einer Akkumulation kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapitals (Bargel, Bargel 2010: 11f.).

[7] Mit Ausnahme der FernUniversität Hagen. Diese bietet berufsbegleitende und passgenaue methodisch-didaktische Konzepte für die Gruppe der BQ (Elsholz, Brückner 2015: 193).

[8] Die Autoren u.A. sehen die Ursachen in unterschiedlichen Messinstrumente und die uneinheitliche Definition der Gruppe (Kamm et al. 2016: 179).

[9] Eine Forschungsübersicht zu aktuellen Studien über Motive für eine Studienaufnahme bieten Jürgens, Zinn (2015: 43f).

Der Studienwunsch entsteht bei mehr als 90 % der Befragten allerdings erst im Berufsleben (Wolter et al. 2015: 17). Der Entschluss zum Studium wird von Jürgens und Zinn (2015) primär als intrinsisch motiviert und leistungsorientiert beschrieben (Jürgens, Zinn: 49). Zudem fundieren neueste Forschungsergebnisse die Beobachtung, dass sich Studierende des 3. BW bei der Wahl der Studienfachrichtung oft an dem bisherigen beruflichen Werdegang[10] orientieren (Jürgens, Zinn 2015: 43). Generell sind die Studienentscheidungen von NTS nach intensiver Informationsrecherche und ausführlicher Risikoabwägung im Vorfeld gut durchdacht. Die persönliche Risikoabwägung geschieht entlang der Aspekte über potentielles Scheitern, ökonomischer und materieller Rahmenbedingungen, dem Vergleich mit alternativen Optionen und des eigenen Lebensalters (Otto, Kamm 2016: 211). Heilbült et al. (2010) gibt den Hinweis, dass eine unterstützende Person mit akademischen Hintergrund im persönlichen Umfeld helfen kann, Zweifel und Ängste abzubauen, die aufgrund einer sozialen Distanz zur Hochschule vorhanden sind und darüber hinaus als Vorbildfunktion dienen kann (Heibült et al. 2016: 19, 56).

2.2.4 Studienentscheidung und Übergang zum Studium

Führen die Motivationsgründe zu der Erwägung, ein Studium aufzunehmen, beginnt der nächste Schritt mit der Informationsbeschaffung. Laut einer Studie der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) beginnt mit der Recherche nach relevanten Informationen ein Hindernisparcours. Die Schwierigkeit besteht bereits schon darin, die richtige Beratungsstelle zu finden. Informationen zum Studienangebot und zu Zulassungsvoraussetzungen sind häufig intransparent und zu Teilen fehlerhaft oder nicht präzise. Wünschenswert für die Befragten wären hierbei Informationsveranstaltungen und eine persönliche Beratung (Freitag 2012: 83 / Heibült et al. 2016: 56). Die Befragten des 2. sowie 3. BW gaben an, nur zufällig und über private Kontakte oder durch gezielte Recherche vom Studium erfahren zu haben (Heibült et al. 2016: 55 / Kern, Hoormann 2011: 18). Weniger gelangen die Informationen über institutionelle Wege, wie Handwerkskammern oder Gewerkschaften und kaum über Massenmedien wie Presse und Rundfunk zu der Zielgruppe. Laut Otto und Kamm (2016) beziehen die Studieninteressierten ihre ersten Rechercheinformationen über das Internet (Otto, Kamm 2016: 215). Barrieren beim Übergang ins Studium zeigen sich insbesondere in den mannigfachen Zulassungskriterien und -verfahren einzelner Bundesländer.

Damit verbunden entstehen Unsicherheiten beim Zeitpunkt der Kündigung der Berufstätigkeit sowie der Wohnung, falls dies notwendig ist. Ebenfalls hindernd wirken Befürchtungen über fehlende Kompetenzen oder Lernfähigkeiten (Anslinger, Heibült 2015: 127), da der Übergang vom Beruf ins Studium einen Bruch im bisherigen Lebenslauf und der eigenen Lebenswelt bedeutet. Neben Zweifeln über die Anforderungen des universitären Felds, spielt die finanzielle Unsicherheit eine der zentralsten Rollen. Die Beendigung der

[10] Bei ca. 89 % liegt die Studienfachrichtung im selben fachlichen Umfeld wie die vorangegangene Berufstätigkeit (Jürgens, Zinn 2015: 44).

Berufstätigkeit sowie die nun notwendige Studienfinanzierung sind mit einem hohen Risiko und dem Verlust der eigenen Unabhängigkeit verbunden. (Heibült et al. 2016: 59).

2.2.5 Integration

Soziale Integration wird definiert als „Partizipation und Involviert sein einer Person in ein soziales System, Gemeinde oder Gesellschaft, sowie der Zugang zu Ressourcen des Systems.“ (Bachmann, Britta et al. 1999: 108). Für Bargel, Bargel (2010) beinhaltet Integration bezogen auf Hochschule „Die Einbindung in Hochschule und Studienbereich über Kontakte zu Kommilitonen und Lehrenden, über Sicherheiten und Zugehörigkeiten, etwa in politischen oder kulturellen Organisationen, sowie über die Mitwirkung in den Fachschaften“ (Bargel, Bargel 2010: 7f.).

Arbeiterkinder sind nachweislich nicht stärker isoliert als TS, empfinden die Anonymität an den Hochschulen dennoch als starke Belastung (Bargel, Bargel 2010: 22). NTS fühlen sich oftmals nicht dazugehörig und empfinden Hemmnisse, sich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen, da sie weniger vertraut sind mit der akademischen Sprache. Die kulturellen Standards und Lebensstile, als auch geringere ökonomische Ressourcen erschweren ihre Beteiligung am Universitätswesen. Die fehlende Kompensation dieser Ressourcen durch die Herkunftsgruppe (Familie, Freunde etc.) führe dazu, dass NTS stärker auf Betreuungs- und Beratungsangebote angewiesen sind (Bargel, Bargel 2010: 23). Obwohl sich die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden in den letzten 20 Jahren verbessert habe, berichten die Befragten NTS dennoch von einer Distanz im Umgang mit Lehrenden, als auch mit Abiturient*innen (Bargel, Bargel 2010: 24). Heibült et al. (2016) beschreiben das Phänomen in ähnlicher Weise. Studierende des 3. BW nehmen sich, aufgrund ihres vorangeschrittenen Alters, des fehlenden Abiturs und der Berufserfahrung, in einer Sonderrolle wahr (Heibült et.al. 2016: 67). Demzufolge bevorzugen sie den Umgang mit Gleichaltrigen, die möglichst ebenfalls Berufserfahrung besitzen.

In Zusammenarbeit mit jüngeren Mitstudierenden übernehmen die Befragten häufiger Verantwortung und unterstützen ihre Kommiliton*innen mit ihrem Ehrgeiz sowie Disziplin. Die anfänglich empfundene Sonderrolle löst sich im Verlaufe des Studiums. Studierende des 3. BW werden sich im Studium ihrer Lebens- und beruflichen Lernerfahrung bewusst, indem sie einen Bezug zwischen Theorie und Praxis leisten können. Dies führt wiederum zu einer stärker reflektierten Auseinandersetzung mit dem 1. BW (Heibült et.al. 2016: 68). Entgegen den voranstehenden Ergebnissen, schätzen die Befragten BQ der HISBUS-Befragung Wintersemester (WiSe) 13/14 ihre soziale Integration allerdings als unproblematisch ein (Kamm et al. 2016: 185). Die Gründe für diese Differenz können unterschiedliche Definitionsversuche oder verschiedene Messinstrumente sein. Die Wichtigkeit einer guten Integration in das Studienumfeld zeigt sich an der Studie von Bachmann et al. (1999). So korreliere die subjektive empfundene Zufriedenheit mit der Einbindung in das eigene Studienfach. Umso größer das Netz an losen, alltäglichen Kontakten ist, desto stärker werde das Studium als Gewinn wahrgenommen (Bachmann et al.1999: 117).

2.2.6 Herausforderungen während des Studiums

Studierenden des 3. BW begegnen in der Studieneingangsphase[11] zusätzliche Herausforderungen, da sich das universitäre Umfeld grundlegend von den bisher durchlaufenen Institutionen unterscheidet (Anslinger, Heibült 2015: 128). Im Gegensatz zum Übergang von der Schule zur Hochschule, fehlt es beim Übergang vom Beruf in die Hochschule an vorstrukturierten Orientierungs-, Verhaltens- und Rollenmustern (Otto, Kamm 2016: 211). Orientierungs- und Umstellungsprobleme würden erschwert durch die unübersichtliche und unpersönliche Umgebung der Hochschule (Jürgens, Zinn 2015: 45ff.). Verglichen mit Akademikerkindern bleiben die erlebte Anonymität und fehlende persönliche Anerkennung zentrale Probleme der Bildungsaufsteiger*innen. Erlebte Schwierigkeiten werden als individuelles Problem wahrgenommen und führen nicht selten zu Abbruchgedanken.

Als ein weiteres Phänomen wird jedoch nicht nur das Studium, sondern auch die eigene soziale Herkunft in Frage gestellt. Durch veränderte Freizeitaktivitäten und der Suche nach Personen, die Nähe zur akademischen Welt aufzeigen, geschieht eine Form der Milieuflucht. Die Konflikte aus der Milieutransformation verursachen einerseits Schuldgefühle, andererseits auch Stolz, der*die Erststudierte in der Familie zu sein (El-Mafaalani 2011: 51f.).

Der Bildungsaufstieg kompensiert jedoch nicht den lang zurückliegenden Schulbesuch. Die neuen Lernerfahrungen in Form von Selbstorganisation und -disziplin können trotzdem noch überfordernd wirken (Anslinger, Heibült 2015: 128). Die Studierenden des 3. BW klagen in diesem Zusammenhang über fehlendes Wissen bei formalen Grundtechniken und Methoden, die sie in ihrer Bildungslaufbahn nicht erlernt haben. Auch Dahm und Kerst (2016) kamen zu dem Ergebnis, dass NTS ihre (schulischen) Vorkenntnisse vergleichsweise als ungünstig beurteilen. Sie sind nicht ausreichend, um den Anforderungen in Grundlagenfächern wie Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen gerecht zu werden. Diese gelten jedoch als Voraussetzung zur Bewältigung des Studiums, da weitere fachliche Kenntnisse darauf aufbauen (Dahm, Kerst 2016: 231). Diese Fähigkeiten und weitere wie Textanalyse oder abstrahiertes Denken werden mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschule oder dem Nachholen der HZB auf dem *zweiten* Bildungsweg vermittelt (Brändle, Lengfeld 2015: 9).

Laut der HISBUS-Befragung 2013/2014 klagen 37 % des 3. BW darüber, Probleme mit englisch sprachigen Veranstaltungen zu haben und die gleiche Anzahl hat Schwierigkeiten mit der Flexibilität der Studiengestaltung. Ähnlich viele empfinden Unsicherheit bei der Studienfinanzierung (Kamm et al. 2016: 187). Fast die Hälfte des 3. BW beklagt zu wenig Freiraum zur Aufarbeitung von Wissenslücken (Kamm et al. 2016: 185). Probleme der Zeitknappheit verschärfen sich durch die Notwendigkeit der Studienfinanzierung. Laut der HISBUS Befragung arbeiten die Hälfte der Studierenden des 3. BW mehr als

[11] Studieneingangsphase umfasst das erste Semester.

20 Wochenstunden, davon ein Drittel mehr als 30 Wochenstunden. Unter den Studierenden des 1. BW arbeitet hingegen lediglich ein Fünftel mehr als 20 Wochenstunden (Kamm et al. 2016: 188).

Bargel und Bargel unterstreichen letztere Ergebnisse. Rund 80 % der Arbeiterkinder gehen an zwei Tagen in der Woche einer Erwerbsarbeit neben dem Studium nach. Rund ein Drittel muss sich das Studium ohne elterliche Hilfe finanzieren. Beim 1. BW sind es weniger als ein Fünftel. Dies hat zur Folge, dass NTS öfter in Teilzeit arbeiten, eine geringere Teilhabe am Hochschulleben und -politik haben, Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind und es dadurch zur Verlängerung der Studiendauer kommen kann (Bargel, Bargel 2010: 15). Zudem berichten NTS im höheren Maße als TS von Zeitknappheit durch die Vereinbarkeitsprobleme zwischen Studium, Familie[12] und Erwerbsarbeit (Jürgens, Zinn 2015: 45; Otto / Kamm et al. 2016: 217).

Zusammengefasst sind zentrale Herausforderungen:

- Defizite in (Vor-)wissen, insbesondere im fremdsprachlichen und mathematischen Bereich, Grundtechniken und Methoden
- Doppelbelastung durch zusätzliche Erwerbsarbeit (in Voll- oder Teilzeit) sowie Familien- und Haushaltverpflichtungen, damit einhergeht Zeitknappheit und Ängste um die Finanzierbarkeit des Studiums
- Umstellungsprobleme der bisher durchlaufenen Institutionen, fehlende Vertrautheit mit Lernstrukturen
- Anonymität und Orientierungsprobleme
- Psychische Belastungen (z.B. Zweifel)

2.2.7 Studienerfolg und Studienabbruch

Trotz dargestellter Problematiken schlussfolgern verschiedene Studien eine äquivalente Studierfähigkeit der NTS verglichen mit TS und bezeugen NTS eine uneingeschränkte Studierfähigkeit. Bei Dahm und Kerst (2016) zeigt sich, anhand des am Notendurchschnitt gemessenen Studienerfolgs, dass es nur geringe Unterschiede gibt. Im Rahmen einer Befragung des dritten und fünften Studiensemesters, unterscheiden sich Studierende des 3. BW gegenüber Studierenden mit allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife um lediglich 0,1 Punkte. Auch bei einer Unterscheidung nach Fächern bleibt die geringe Differenz stabil (Dahm, Kerst 2016: 233). Eine gleiche Tendenz zeigt sich in den Ergebnissen zum Studienfortschritt, gemessen an erlangten Kreditpoints im dritten und fünften Semester (Dahm, Kerst 2016: 238).[13]

Teichler und Wolter (2004) kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass sich NTS und TS in ihrer Studienpraxis und ihren Studiererfolgen nicht erwähnenswert unterscheiden. Die Autoren geben allerdings zu bedenken:

[12] Zu Beginn des Studiums haben mehr als 25% der befragten NTS bereits ein oder mehrere Kinder und leben mit ihren Partner*innen in einem Haushalt zusammen.

[13] Erstaunlich finden die Autoren, dass lediglich 40% aller Studierenden (mit und ohne Abitur) die vorgesehene Anzahl zur Einhaltung der Regelstudienzahl erreicht hat (Dahm, Kerst 2016: 238).

> *„Dabei wird allerdings nicht in Rechnung gestellt, welche persönlichen Kosten der universitäre Lernprozess eventuell mit sich bringt und wie die Leistungserwartungen der Universität mit den biografischen Aspirationen nicht-traditioneller Studierender koinzidieren.“* (Alheit et al. 2008: 582).

Aktuelle Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zeigen, dass von den NTS die ihr Studium 2006 begonnen haben, lediglich 59 % ihr Studium 2015 abgeschlossen haben, weitere 5 % studieren noch. Die verbleibenden 36 % können abgebrochen, unterbrochen oder gewechselt haben. Als mögliche Ursache benennen die Autor*innengruppe Vereinbarkeitsprobleme zwischen Studium, Beruf und Familie. Finanzielle Gründe sowie Probleme in der Lern- und Leistungsanforderung spielen eine weitere Rolle (Wolter et al. 2017: 2).

2.2.8 Studienbewältigung und Strategien

Nach anfänglicher Eingewöhnungszeit in die neue Umgebung bewältigen NTS die Herausforderungen mit angepassten und perfektionierten Lernstrategien (Heibült et al. 2016: 72). Als positive und hilfreiche Eigenschaften für das Studium bewerten NTS ihre berufspraktischen Fähigkeiten, ihre Teamfähigkeit und die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme. Weitere *Studientugenden* dieser Gruppe sind laut Jürgens und Zinn (2015) Disziplin, Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung, Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Dies befähige zu einer strategischen Planung, besseren Organisation und Durchführung des Studiums. NTS weisen eine höhere Anstrengungsbereitschaft hinsichtlich einer ressourcenbezogenen Lernstrategie und der 3. BW eine doppelte Motivation auf. Letzteres basiere auf dem fachlichen Interesse[14] am Studium und studieren als persönliche Chance wahrzunehmen (Jürgens, Zinn 2015: 47f.). Otto und Kamm bestätigen diese Ergebnisse. Die anfängliche Überforderung der Studierenden des 3. BW durch Studieninhalte würden durch starken Ehrgeiz, hohe Motivation, stärkere Belastbarkeit sowie Lernbereitschaft in Anpassung der Zeitrhythmen und Lernstrategien überwunden werden (Otto, Kamm 2016: 217).

2.2.9 Forderungen aus bisherigen Untersuchungen

Die Ergebnisse des dargestellten Forschungsstands zeigen, dass NTS höher empfundenen Herausforderungen ausgesetzt sind als TS. Für eine leichtere Überwindung genannter Probleme haben verschiedene Autor*innen bisheriger Studien zum Forschungsthema, Forderungen und Handlungsempfehlungen formuliert. Im Grunde soll es eine Abkehr vom „Bild des Normalstudenten“ (Nickel, Püttmann 2015: 95) geben, um spezifische Angebote für NTS zu gestalten (Ebd.). Diese werden nachfolgend, ohne Priorisierung, zusammengefasst dargestellt, denn sie sind in den Kernaussagen recht deckungsgleich.

- Informationen zum 2. und 3. BW transparenter und zugänglicher gestalten

[14] Beruflich Qualifizierte richten ihr Studieninteresse nach einer gewissen Fachaffinität zum erlernten Beruf aus, anstelle von zukünftigen Arbeitsmarktchancen (Jürgens, Zinn 2015: 47).

- Regelungen und Zulassung erleichtern
- starre Quote zur Aufnahme, damit NTS nicht mehr eine Minderheit darstellen und deren Einfluss auf Lehre und Studium steigt
- offenere Verfahren der Studienzulassung bis hin zur formellen Gleichstellung der Abschlüsse allgemeiner und beruflicher Bildung
- unterstützende Angebote zur Studienvorbereitung sowie Studien- und Berufsberatung
- flexiblere und angepasste Studienformate
- Anerkennung bisher erworbener beruflicher Qualifikationen
- Unterstützende und studienbegleitende Maßnahmen (z.B. Brückenkurse, wissenschaftliche Arbeitstechniken, Angebote zu Lernstrategien)
- inhaltliche Verknüpfung zwischen Berufsausbildung bzw. Erwerbsarbeit und Studium ermöglichen (z.B. duale Studiengänge)
- Lehr- und Lernformen, die unter Nutzung der neuen Medien und Lehr- sowie Lerntechnologien, für zeitlich oder örtlich ungebundene Präsenzen (Fernstudium, E-Learning, Online-Studium)
- Erhöhung des BAföG/Stipendien
- Abschaffung Studiengebühren
- Verbesserung des sozialen Klimas an den Hochschulen, weniger Anonymität im Wissenschaftsbetrieb
- eine intensivere Beratung und Betreuung durch die Lehrenden
- diversitätssensible Sozialformen und Methoden wählen
- Selbstwirksamkeit erhöhen, indem BQ in ihrer Studienentscheidung gestärkt und motiviert werden
- Angebote zur Kinderbetreuung

(Bargel 2007: 10f. / Elsholz, Brückner 2015: 197ff. / Kamm et al. 2016: 189ff. / Wolter, Banscherus 2013: 4).

2.3 Der Fachbereich Sozialökonomie (ehemalige Hochschule für Wirtschaft und Politik)

Im Folgenden soll der Fachbereich Sozialökonomie (FB SozÖk) der Universität Hamburg vorgestellt werden, da er mit seiner einzigartigen Geschichte und in seiner Besonderheit die oben genannten Forderungen widerspiegelt, die ein Studieren außerhalb des 1. BW erleichtern sollen. Die Studierendengruppen der NTS, BQ sowie 2. und 3. BW stellen ein Drittel der Studierenden des gleichnamigen Studiengangs – ein deutlich höherer Anteil dieser Gruppe als es in anderen Studiengängen der Fall ist. (Nickel, Leusing 2009: 73). Auch nach der Öffnung der Hamburger Hochschulen für BQ durch eine Änderung des Hochschulgesetzes im Mai 2003 wurde trotz deutlich niedrigerer Zugangshürden bei

weitem nicht die Quote an BQ erreicht, die die damalige HWP aufweisen konnte.[15] Nickel und Leusing (2009) begründet diese Situation mit einer bedürfnisgerechten Studienstruktur und der hohen Repräsentanz Gleichgesinnter an der HWP bzw. deren Nachfolger, dem FB SozÖk (Nickel, Leusing 2009: 77). Mit seiner weitgefassten Öffnung zieht der Studiengang NTS aus der ganzen Bundesrepublik an (Nickel, Püttmann 2015: 88f.).

Aus diesem Grund dient der FB SozÖk als Ort der Untersuchung für den vorliegenden Beitrag. Nachfolgend wird daher detaillierter auf die Geschichte des Fachbereichs und seine Besonderheiten eingegangen. Im Anschluss die Ergebnisse von bereits bestehenden Forschungsarbeiten am FB SozÖk auseinandergesetzt werden.

2.3.1 Geschichte und Besonderheit des Fachbereichs Sozialökonomie

Seit der Gründung der *Akademie für Gemeinwirtschaft* 1948 kann in Hamburg ohne formale Hochschulreife ein wissenschaftliches Studium aufgenommen werden. Geschaffen wurde diese Akademie von Institutionen wie den Hamburger Sozialdemokraten, Gewerkschaften sowie von gewerkschaftlich orientierten Produktions- und Einkaufsgenossenschaften. Studieninteressierte ohne Abitur erhielten Zugang über eine Aufnahmeprüfung. Schon zu Beginn konnte man ein zweijähriges Studium der Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, der Rechtswissenschaft oder Soziologie aufnehmen (Weichsel o.J.: 1). Als eine Hochschule des 2. BW verschrieb sich die Akademie dem Ziel:

„[…] beruflich qualifizierten Bewerbern offen zu stehen, die ansonsten aufgrund ihrer sozialen Lebensbedingungen oder anderer Hindernisse von einer Hochschulausbildung ausgeschlossen wären.“ (Wolter 2004: 5).

m Jahr 1961 wurde der Name auf *Akademie für Wirtschaft* verkürzt, 1970 erfolgte die Umbenennung in *Hochschule für Wirtschaft und Politik* (HWP). Seit den 1980iger Jahren wurde ein Abschluss an der HWP als ein allgemeingültiger Studienabschluss anerkannt. 1993 erhielt die Hochschule den Status einer Universität und wurde von nun als *Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik* geführt (Wolter 2004: 5). Im Jahre 2005 wurde die HWP mit der Universität Hamburg fusioniert und wird seit 2008 als Fachbereich Sozialökonomie an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften geführt (GdFF 2018). Jeder Statuswechsel der HWP ging mit einer Erweiterung der Studieninhalte und -zeiten einher (Weichsel o.J.: 1).

Charakteristisch für den Studiengang Sozialökonomie sind damals wie heute die Praxisnähe, der gestufte Studienaufbau und die Interdisziplinarität. Für etwa 2500 Studierende stehen derzeit ein Bachelor- sowie fünf Masterprogramme aus den Fachdisziplinen Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Rechtswissenschaft und Soziologie offen. Der Fachbereich hat einen offenen Hochschulzugang mit einer Zulassungsquote von 40 % für den 2. und 3. BW. Diese Quote konnte jedoch in den letzten Jahren nicht mehr ausgefüllt werden.[16] Der Anteil an NTS im Studiengang SozÖk beträgt derzeit rund ein Drittel. Den

[15] Für eine genaue Auflistung der Bewerber*innenzahlen der verschiedenen Hamburger Hochschule siehe (Nickel, Leusing 2009: 77).

[16] Die Gründe hierfür sind vielfältig und würden den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Eingang ins Studium finden NTS über eine Aufnahmeprüfung[17]. Wolter (2004) beschreibt diese wie folgt:

> *„Diese Prüfung ist nicht wie viele der anderen berufsbezogenen Zugangswege, die in den Bundesländern in verschiedenen Varianten praktiziert werden, der schulischen Reifeprüfung mit ihrem starken Lehrplan und Schulfachorientierung nachgebildet. Vielmehr versucht sie, die für ein erfolgreiches Studieren wichtigen Fähigkeiten und Voraussetzungen mit einem Verfahren festzustellen, das der Idee einer bildungswegunabhängigen individuellen Kompetenzprüfung nahekommt."* (Wolter 2004: 2).

Der FB SozÖk berücksichtigt dabei, mögliche fehlende Kompetenzen im Grundstudium aufarbeiten zu können. Spezielle Einführungs- und Propädeutik-Kurse, um die fachlichen und methodischen Wissenslücken aufzuarbeiten, sind stetig im Kursangebot (Nickel, Leusing 2009: 79). Beispiele hierfür sind diverse Grundlagen- und Einführungskurse im Bereich Mathematik und Statistik *(Modul-Handbuch BA Sozialökonomie 2009: 8f.).* Weiterhin wird im Grundstudium ein zweisemestriger Interdisziplinärer Grundkurs verpflichtend angeboten. Dieser führt die Studienbeginner*innen, anhand eines gesellschaftspolitischen Themas, in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ein (Modul-Handbuch BA Sozialökonomie 2009: 3).

2.3.2 Forschungen über den Fachbereich Sozialökonomie

Aufgrund seiner langen Tradition eines offenen Hochschulzugangs und seiner bedürfnisgerechten Studienstruktur studiert ein repräsentativer Anteil an NTS am FB SozÖk. Dies bietet eine gute Grundlage, um Studierende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zu analysieren. Nachfolgend wird eine nicht vollständige Auswahl an Studien über den FB SozÖk chronologisch dargestellt.[18] Die älteste bekannte Studie über Studierende des 2. BW an der HWP, wurde von Friebel veröffentlicht und reicht in das Jahr 1978 zurück. Der Wissenschaftler und langjähriger Studienbüroleiter Koch[19] sowie verschiedene Forschungsteam um die Autoren Brändle und Lengenfeld[20], hatten eine Reihe an Untersuchungen am FB SozÖk durchgeführt.

Eine Bilanzierung zu den Studienabbruchquoten 2003 an der ehemaligen HWP, zeigt, dass sich an dieser Institution die Abbruchquoten zwischen Studierenden mit einem Zugang über die Aufnahmeprüfung und Studierenden mit formaler HZB kaum voneinander unterscheiden. So seien in den Studienjahren 1998 und 1999 rund 43 % aller Studienabbrecher*innen Personen ohne Abitur gewesen. Mit 46 % lag die Studienabbruchquote

[17] Zulassungskriterien sind eine Berufsausbildung mit einer regulären Dauer von drei Jahren oder eine Berufstätigkeit von mindestens vier Jahren in Vollzeit. Zeiten der Kindererziehung, Pflegetätigkeit, Wehr-, Ersatz- oder Freiwilligendienstes sowie Berufspraktika können auf die Dauer der Berufstätigkeit angerechnet werden (Fachbereich Sozialökonomie 2017: 12.02.2018).

[18] Die Auswahl wurde getroffen anhand relevanter Themen bezüglich des vorliegenden Forschungsinteresses.

[19] Es wird sich auf eine Auslese seiner Studien reduziert, da sie in längerer Vergangenheit liegen oder für das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit weniger relevant sind.

[20] Die Untersuchungen basieren auf Daten einer eigens durchgeführten Vollerhebung am FB SozÖk, die vom WiSe 2012/13 bis WiSe 2014/15 durchgeführt wurde. Die 5 Kohorten (1.108 Studienanfänger*innen[20]) wurden drei Wochen nach Semesterbeginn und wiederholt zum Ende des zweiten Semesters befragt (Brändle et al. 2015).

unter den eingeschriebenen Abiturienten*innen in einem ähnlichen Bereich (Nickel, Leusing 2009: 51). Dennoch ist zu beachten, dass die BQ maximal 40 % der Studienanfänger*innen stellen. Somit sind die Zahlen nicht miteinander vergleichbar, da sie mit maximal 40 % eine Minderheit am FB SozÖk ausmachen und sich dadurch eine höhere Abbruchquote ergäbe. Da die Kohorten der Studienanfänger*innen bezüglich ihrer Zusammensetzung nach Zugangswegen stark variieren, schwanken die Ergebnisse jährlich.

Hinsichtlich der universitären Leistungen stehen NTS ihren Kommiliton*innen mit Abitur in nichts nach. Koch (2005) stellt in einer Absolvent*innenstudie fest, dass sich Studierende des 2. BW[21] weder in ihren Studienverläufen noch ihren Leistungen und „schon gar nicht bei den Chancen für den (erneuten) Berufseinstieg“ (Koch 2005: 19) signifikant von Studierenden des 1. BW unterscheiden (Ebd.). Der Grad der Gesamtnote sei bei NTS lediglich um 0,25 geringer als bei TS. Dies sei plausibel für Koch, da aufgrund der Quotierung ebenso NTS mit mittleren Noten das Studium beginnen. Bei den 1. BW erhalten dagegen nur die überdurchschnittlich guten Bewerber*innen einen Studienplatz. Dennoch äußern NTS, dass sie Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums haben, gerade in quantitativen Kursen (Koch 2005: 19). Um den Leistungsdruck zu mildern, wurden in den propädeutischen Kursen mehrere Wiederholungen der Prüfung zugelassen. Dennoch zeigen NTS hier erhöhte Misserfolge (Koch 2005: 10f.), die sie jedoch im Studium aufholen können, wie die Ergebnisse der Abschlussnoten zeigen.

Eine sehr umfangreiche quantitative Untersuchung basierend auf einer eigenen Vollerhebung führten das Forschungsteam Brändle, Carscone, Lengfeld und Ohlert (2015) durch.[22] Das Forscher*innenteam untersuchte die Studienbedingungen, die Motive der Studienaufnahme, die Studienziele und die Bewertung zu Studieninhalten am FB SozÖk. Auch die Studienbelastungen sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Studienleistung und Kompetenzen wurden erforscht. Die Autor*innen fanden heraus, dass sich NTS in klassischen Studienzielen wie guter Leistung, kurzer Studiendauer und Finanzierung anders einschätzen. Sie bewerten den externen Druck geringer und ihre Leistungsorientierung sei stärker ausgeprägt als bei TS. Die Studienfinanzierung hingegen ist für sie problematischer, da sie überwiegend aus geringerer sozialer Herkunft[23] stammen und dadurch seltener auf eine finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern hoffen können (Brändle et al. 2015: 4). Die Zukunftsziele und die Einschätzung über die Arbeitsanforderungen während des Studiums, bewerten alle Studiengruppen gleich. Studienplanung und Bewältigung des Stoffumfangs empfinden sowohl NTS als auch TS als Hürde. Dennoch besteht nach Brändle et al. 2015 eine Tendenz, dass NTS in den abgefragten Studiensituationen über mehr Probleme berichteten (Brändle et al. 2015: 5). Ähnlichkeiten zeigen sich, mit kleinen Abweichungen, auch in den Motiven zur Studienaufnahme: NTS zeigen hier zum Beispiel ein stärkeres Interesse am Studienfach und an der persönlichen Weiterentwicklung. Zudem sind sie in stärkerem Maße bereit, sich neuen Herausforderung zu stellen und verfolgen das Studium mit einem bestimmten

[21] Dazu zählten damals auch Studierende die über die Aufnahmeprüfung die HZB erlangten (also 3. BW).

[22] Eine Vollerhebung am FB SozÖk, die vom WiSe 2012/13 bis WiSe 2014/15 durchgeführt wurde (Brändle et al. 2015).

[23] Gemessen am beruflichen Status und dem Bildungsabschluss der Eltern (Brändle et.al 2015: 3).

Berufsziel (Brändle et al. 2015: 13). Hinter den Unterschieden, die zwischen NTS und TS innerhalb der Studienmotive bestehen, vermuten Brändle et al. die verschiedenen Herkunftsmilieus, Diskrepanz-Erfahrungen und berufliche Vorerfahrungen (Brändle 2014: 112). Neben dem Studium einem Job nachzugehen[24], ist für NTS und TS jedoch gleichsam wichtig. Dabei empfinden NTS allerdings stärkere Unsicherheit und Druck bei der Finanzierung des Studiums. Während für alle Studiengruppen der Job die dominante Finanzierungsquelle darstellt, stehen bei TS an zweiter Stelle die Familie, gefolgt von BAföG und den eigenen Ersparnissen. Bei NTS spielt die Familie weniger eine Rolle. Hier dominieren BAföG, Stipendium und die*der Lebenspartner*in (Brändle et al. 2015: 16f.). Entgegen bisheriger Literatur ergab die Selbsteinschätzung zu (sozialen) Kompetenzen wie Aufholen von Wissenslücken, selbstständiges Arbeiten, Argumentieren, methodische Kompetenzen, Selbstdisziplin und die eigene Leistungsfähigkeit geringe Differenzen zwischen den NTS und TS (Brändle et al. 2015: 19). Trotz gleicher Einschätzung beider Gruppen über die eigenen Kompetenzen empfinden NTS in den abgefragten Studiensituationen größere Herausforderungen bei der Orientierung, in der Vielfalt der Fachinhalte, mangelnder Gestaltungsflexibilität und bei Leistungs- und Prüfungsanforderungen (Brändle et al. 2015: 22). Einfacher als den TS gelingt es den NTS am FB SozÖk Kontakt zu Kommiliton*innen aufzubauen. Dagegen finden es beide Gruppen schwer, Kontakt zu Lehrenden aufzubauen. Trotzdessen teilen NTS und TS die Ansicht, ausreichend Ansprechpartner*innen im Studium zu haben. Allerdings bewerten NTS die Wahrnehmung stärker, dass Niemand bemerken würde, wenn sie eine Woche aus dem Vorlesungsbetrieb abwesend sind (Brändle et al. 2015: 23 f.). Darin äußert sich die stärker empfundene Anonymität bei NTS. Besonders interessant ist, dass NTS häufiger von Gedanken des Studienabbruchs betroffen (Brändle et al. 2015: 27). Die Ursachen oder eine Vermutung darüber lassen die Autor*innengruppe offen.

Zusammengefasst zeigt die Studie von Brändle et al. 2015, dass NTS und TS in den Motiven der Studienaufnahme, in der Einstellung zum Studium und in verschiedenen Studiensituationen und -anforderungen grundsätzlich starke Ähnlichkeiten aufweisen. Somit kann keine erhöhte Heterogenität im Lehr- und Lernprozess nachgewiesen werden. Dies unterfüttert die Annahme, dass Studierende im 3. BW mit keinem schlechteren Studienerfolg rechnen müssen. Überraschend ist dies vor dem Hintergrund, dass sich die Studierendengruppen sehr unterschiedlich zusammensetzen. So sind hinsichtlich soziodemografischer Merkmale für NTS charakteristisch, dass sie – verglichen mit TS – überwiegend aus unteren Schichten stammen, der Frauenanteil niedriger und der Migrationsanteil und das Durchschnittsalter höher sind (Brändle et al. 2015: 33).

Bändle und Lengfeld (2015) untersuchten quantitativ anhand ihrer Daten[25] die Frage des Unterschieds in der Studienperformanz und des Studienerfolgs zwischen NTS und TS. Dabei kommen sie, anders als Brändle et al. (2015) und Koch (2003), zu dem Ergebnis,

[24] In dem befragten Sample waren 68% aller Studierenden erwerbstätig (Brändle et al. 2015: 17).

[25] Diese Daten basieren ebenfalls auf der durchgeführten Vollerhebung am FB SozÖk vom WiSe 2012/13 bis WiSe 2014/15.

dass sich die Studienperformanz[26] zwischen beiden Gruppen signifikant unterscheidet. Laut der Studie schließen NTS im Durchschnitt 7,4 % weniger Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr bestehen, als TS. Dies Ergebnis zeigt, dass die Studieneingangsphase eine höhere Herausforderung für die NTS darstellt. Die Wahrscheinlichkeit, das Studium in neun Semestern[27] abschließen zu können, ist bei NTS gegenüber TS um 20 % geringer[28]. Allerdings können die Ergebnisse keinen Rückschluss darauf geben, ob die NTS längere Zeit für den Studienabschluss benötigen oder ein Studienabbruch die Ursache ist. Die durchschnittliche Gesamtnote läge bei 2,31 und ist damit um 0,15 Notenpunkte schlechter, als die Gesamtnote von TS. Trotz dessen, dass dieser Unterschied sehr gering erscheint, ist er laut den Autoren gleichwohl hochsignifikant (Brändle, Lengenfeld 2015: 26). Bei einer neueren Absolvent*innenstudie 2006 und 2007 von Koch lagen die durchschnittlichen Gesamtnoten für NTS bei 2,19, bei den TS bei 2,08. (Koch 2008: 4). Die Unterschiede können darin liegen, dass Diplomabsolvent*innen Teil der Studie sind und somit verschieden Studienbedingungen aufgrund Bachelor- und Diplomstudium zugrunde liegen. Abwegig ist zuden nicht, dass sich die einzelnen Studienkohorten sich in ihrer Studienleistungen unterscheiden.[29]

Brändle und Häuberer (2014) untersuchen anhand der Daten[30] den Zugang zu sozialem Kapital (nach Bourdieu) von NTS und TS. Diesen messen die Autor*innen in vier Kategorien: Prestige und bildungsbezogenes Sozialkapital, Politische und finanzielle Fähigkeiten, Persönliche Fähigkeiten und Persönliche Unterstützung. Sie wollen wissen, wie viele der Familienmitglieder, Freunde und Bekannten/Kollegen die einzelnen Merkmale der vier Kategorien aufweisen. Anhand der Untersuchung kommen die Autor*innen zu drei signifikanten Ergebnissen, die den Unterschied zwischen NTS und TS beschreiben sollen (vgl. Brändle, Häuberer 2014).

1) NTS haben mehr Zugang zu politischen und finanziellen Fähigkeiten innerhalb ihrer Netzwerke als TS (Brändle, Häuberer 2014: 99).
2) Ältere Studierende können generell auf weniger soziales Kapital im Familiennetz zurückgreifen. Dies kann durch zunehmende Unabhängigkeit und wachsendes Bekanntschaftsnetzwerk in Verbindung mit steigendem Alters begründet sein.
3) Berufliche Bildung steigert das Sozialkapital, indem sich das Bekanntschaftsnetzwerk vergrößert und die persönlichen Kompetenzen sowie das prestige- und bildungsbezogene Sozialkapital gefördert werden. Berufliche Bildung führt somit zu einem breiteren Netzwerk (Brändle, Häuberer 2014: 101).

Häuberer und Brändle (2018) haben am FB SozÖk analysiert, wie sich die Eigenschaften von und die Menge an Sozialkapital, die Bewertung der Unterstützung bei Studienwahl

[26] Studienperformanz gemessen an den Kriterien: Erfolg in der Studieneingangsphase, Studienabschlusswahrscheinlichkeit und der Gesamtnote.

[27] Die Festlegung auf 9 Semester entspricht dem Beobachtungszeitraum der Studie (Brändle, Lengfeld 2015: 26).

[28] NTS 41,5 % gegenüber TS 61,5 %.

[29] Zu den unterschiedlichen Ergebnisinterpretationen können verschiedene Messinstrumente zugrunde liegen oder auch, die Erkenntnis, dass Abiturient*innen nur mit höherem NC Eingang in die SozÖk finden, während der 2. und 3. BW durch die Quote auch mit schlechteren NC ein Studium beginnen können.

[30] Die Daten stammen aus der Vollerhebung am FB SozÖk vom WiSe 2012/13 bis WiSe 2014/15.

und Übergang in das Studium beeinflusst. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende, die über viel soziales Kapital verfügen, häufiger darauf zurückgreifen und mit ihrem Netzwerk über die Studiensituation sprechen als diejenigen mit geringerem Sozialkapital. Die Autor*innen sprechen bei diesem Phänomen davon, dass Sozialkapital einen Mengeneffekt[31] vorweist. Die Befunde zeigen, dass es bei der grundsätzlichen Kontaktaktivierung weniger von Bedeutung ist, ob das Netzwerk eine Nähe zur Wissenschaft aufweist. Bezogen auf das Studium finden häufiger Gespräche zur Studiensituation mit Eltern oder Freunden statt, wenn diese ebenfalls studiert haben oder studieren. Das bedeutet, dass der Rückgriff auf Ressourcen generell nicht davon abhängig ist, welchen Bildungshintergrund die Netzwerkakteure haben. Allerdings ist akademisches Sozialkapital hinsichtlich des Studiums profitabler. Diese These wird gestützt durch die positive Bewertung der Hilfestellung variiert je nach Zusammensetzung des Netzwerks. Studierende mit akademischen Familiennetzwerken bewerten die Unterstützung von Eltern als am hilfreichsten. Studierende, die mit einem akademischen Freundeskreis ausgestattet sind, schätzten deren Hilfe am meisten. Dies wird als Kontexteffekt bezeichnet, da die Nähe des Netzwerks zur Wissenschaft nützlichere Unterstützung beim Übergang in ein akademisches Umfeld bieten kann (Häuberer, Brändle 2018: 17f.).

Die Studien zum Sozialkapital zeigen, dass NTS einen größeren Umfang an Sozialkapital aufweisen und mehr auf die Ressourcen zurückgreifen können. Allerdings hat das (akademische) Sozialkapital einen positiven Effekt auf den Studienerfolg und kann im Umkehrschluss heißen, dass ohne akademische Beziehungen der Studienstart mit großer Wahrscheinlichkeit ungleich schwerer fällt.

2.4 Zwischenfazit und Überleitung zur Theorie

Der aufgezeigte Ausschnitt des Forschungsstandes über NTS und dem 3. BW zeigt, dass 9 Jahre nach dem KMK Beschluss die Öffnung der Hochschulen für BQ kaum durch diese Gruppe genutzt wird[32]. (Selbst-)Selektion durch gesellschaftliche Gründe (z.B. Bildungsentscheidungen der Eltern) und institutionelle Barrieren führen zu einer anhaltenden Unterrepräsentanz von NTS, insbesondere des 3. BW an den Hochschulen und damit zu einer Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit. Die Intransparenz der Informationen über diesen Zugangsweg sowie der Mangel kompetenter Beratungsstellen für Studierende ohne Abitur haben zur Folge, dass die Zielgruppe des 3. BW kaum erreicht wird. Zweifel der NTS über die eigene (Hochschul-)Kompetenz und/oder Studienfinanzierung stellen zentrale Hürden dar. Aus diesem Grund sind die Studienentscheidungen häufig intensiv überlegt, recherchiert und geplant. Im Studium zeigt sich, dass die Stu-

[31] Mit weiteren multivariaten Analysen relativiert sich die Aussage des Mengeneffekts und offenbart einen marginalen Nutzen der Hilfe von Eltern und Freunden. Die Hilfe des Sozialkapitals wird nur dann höher bewertet, wenn das Sozialkapital von Familie und Freunden ungleich verteilt ist, also nur ein Reichtum an Sozialkapital in verschiedenen Teilen des Netzwerks besteht. Die Hilfe wird somit als positiver bewertet, wenn nur ein Teil des Netzwerks mit viel Sozialkapital verbunden ist (Häuberer, Brändle 2018: 18).

[32] Wie bereits dargestellt studieren lediglich 2,58 % der Studienanfänger*innen auf dem 3. BW (vgl. Situation der Kapitel 2.2.1).

dierenden des 3. BW älter als ihre Mitstudierenden sind, vielfach Familienverpflichtungen haben und einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Für diese andere Lebenswelt bedarf es passgenauer Studienstrukturen (z.B. flexible Studiengestaltung) sowie einer besseren Willkommenskultur für Menschen des 3. BW (z.B. Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen).

Dieser Bedarf können verschiedene Hochschulen nicht ausreichend decken. Das Ankommen in der Hochschullandschaft fällt NTS auffällig schwerer als TS. Die kulturellen Unterschiede und die lange zeitliche Unterbrechung zwischen den Bildungsinstitutionen erschweren den Übergang in eine Institution mit neuen Lernanforderungen. Hinzu kommen Defizite in Grundtechniken und Methoden, die eine Vorrausetzung für das Studium darstellen. Die soziale (nichtakademische) Herkunft der NTS führt dazu, dass sie Studienherausforderungen in einem höheren Maß empfinden als Studierende des 1. BW. Dabei tun sich NTS ungleich schwerer mit der vorherrschenden Anonymität an Hochschulen, fühlen sich durch ihre sozioökonomischen Merkmale in einer Sonderrolle, haben Orientierungsprobleme und Anpassungsdruck durch einen andersartigen Habitus. Hinzu kommen weniger inhaltliche als auch finanzielle Unterstützung durch ihre Herkunftsfamilie. Bilanzierte schlechtere Studienperformanz und höhere Abbruchquoten bei Studierenden des 3. BW sind das Resultat dieser Herausforderungen. Dennoch konnte gezeigt werden, dass die Studierenden ohne Abitur sich den stärker empfundenen Hürden mit einer doppelten Motivation begegnen und durch harte Anstrengung, Disziplin und Leistungsorientierung ihre Defizite aufholen. Vor dem Hintergrund bestehender Empirie erscheint der Unterschied in der Gesamtnote möglicherweise signifikant. Jedoch sollte dies die Studierfähigkeit der NTS nicht in Frage stellen, da verschiedene Lebenswelten unterschiedliche Studienbedingungen schaffen.

Der auf NTS spezialisierte FB SozÖk, stellt mit seiner Tradition und dem hohen Anteil an NTS eine Vorreiterrolle dar. Mit seinen Besonderheiten im bedürfnisgerechten Studienmodell erscheint er wie der Prototyp einer Hochschule, die sich die wissenschaftlichen Forderungen und Handlungsempfehlungen aus Studien zum 3. BW zu Eigen gemacht hat. Trotz sensibler Rahmenbedingungen für verschiedene Zugangswege belegen Studien am FB SozÖk ähnliche Ergebnisse bezüglich der Herausforderungen und Studienerfolg wie an anderen (Fach-)Hochschulen. Allerdings zeigte sich ebenso am FB SozÖk geringe Unterschiede im Studienerfolg und zudem eine in Deutschland nicht vergleichbare Absolvent*innenquote. Den Erfolg dieses Modells sehen Nickel, Leusing (2009: S. 78) im zielgruppenspezifische Angebote sowie der hohen Repräsentanz an Gleichgesinnten an dem FB SozÖk begründet.

In Bezug auf den Studienerfolg beschreiben Brändle und Häuberer (2014) hierzu, dass Sozialkapital als Unterstützungsressource ein wichtiger Faktor für den Bildungserfolg darstellt (Brändle, Häuberer 2014: 93). Gerade Studierende des 3. BW verfügen laut der Autoren über ein breiteres Sozialkapital aufgrund ihrer Berufstätigkeit, jedoch hat das Sozialkapital von NTS generell weniger akademischen Bezug. Genauer betrachtet, stammen 75 % der NTS aus nichtakademischen Haushalten stammen. Aufgrund dieser Erkenntnis sind Studierende aus nicht-akademischer Herkunft gegenüber Studierenden

aus akademischer Herkunft im Nachteil, da laut der Studie von Brändle und Häuberer (2014) die studienbezogene Unterstützung durch wissenschaftsnahes Sozialkapital wesentlich profitabler bewertet wurde. Heibült et al. 2016 schreiben, dass die Unterstützung einer akademischen Person Zweifel, Ängste und die soziale Distanz zur Hochschule abbauen und als Vorbildfunktion dienen könnte (Heibült et al. 2016: 56). Zudem werden die Lernprozesse im Studium als erfolgreicher bewertet, wenn Studierende im direkten sozialen Umfeld Unterstützung finden (Heibült et al. 2016: 142f. / Bachmann 1999: 177). In der Netzwerkforschung werden die positiven Unterstützungsleistungen (auch Ressourcen genannt), basierend auf sozialen Beziehungen oder der Zugehörigkeit einer Gruppe mehrfach thematisiert und belegt. Denn individuelle Bewältigungsstrategien geschehen, neben bewusster problembezogener Bewältigung, anhand eines Rückgriffs auf sozialer Unterstützung (Barth 1998: 18). Soziale Unterstützung wird erfahrbar durch die Bereitstellung von Informationen, Beratung, Erwartbarkeit von Hilfe, motivationale Unterstützung, Vermittlung eines Zugehörigkeitsgefühls, Anerkennung und Geborgenheit (Barth 1998: 19). Hollstein und Pfeffer (Jahr unbekannt) schreiben über soziale Netzwerke[33], dass diese grundlegend positiv für die soziale Integration zu werten sind, da sie Orientierung, Motivation und Zugehörigkeit vermitteln (Hollstein, Peffer o.J.: 1).

Aufgrund der bilanzierten Herausforderungen für die Studierenden des 3. BW, die sich zugespitzt auf die soziale Herkunft zurückführen lässt und dem positiven Effekt von Unterstützung aus sozialen Netzwerken oder anders gesagt, positiven Effekts von Sozialkapital, wird nachfolgend die Theorien Bourdieus über Habitus, Milieu und den drei Kapitalarten betrachtet.

[33] Netzwerk wird oftmals als Synonym für Begriffe wie Sozialkapital, soziale Beziehungen/Unterstützung etc. genutzt. NW wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Barth (1998) als Infrastruktur für Sozialkapital bzw. soziale Unterstützung betrachtet (Barth 1998: 11).

3 Theoretische Grundlage

Bildungsaufsteiger*innen des 3. BW haben die Restriktionen ihres Herkunftsmilieus überwunden. Um aufzuzeigen, dass sozialer Aufstieg kein einfacher Weg ist und nicht jede*r seines*ihres eigenen Glückes Schmied zu sein scheint, bedarf es eines theoretischen Rahmens. Für das Erkennen dieser Mechanismen ist es wichtig, gesellschaftliche Strukturen und soziale Praxis sowie die individuellen Lebenswirklichkeiten zu betrachten, die sich aus den Umfang der Kapitalarten Bourdieus resultieren (El-Mafaalani 2011: 65). Aus diesem Grund werden wird sich nachfolgend den Theorien von Pierre Bourdieu, einem französischen Soziologen, genähert. Die Konzeption von Sozialkapital und anderen Kapitalarten verwendet Bourdieu in verschiedenen Studien zu Milieu und Habitus. Diese Theorien von Bourdieu bedingen sich wechselseitig und sind in seinen Augen die unsichtbaren Mechanismen der Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheit (Franzen, Freitag 2007: 11 / Wonke-Stehle 2007: 38). Die Möglichkeit in der Reproduktion gleicher Startpositionen, liegt in der ungleichen Verteilung der Kapitalarten im sozialen Raum begründet (Bourdieu 1983: 188).

> *„Er* [Bourdieu] *analysiert, wie objektiv gegebene ungleiche Sozialstruktur auf die Herausbildung subjektiver Denk- und Handlungsmuster (Habitus) wirken und als unbewusste Verinnerlichung dieser klassenspezifischen Muster reproduzieren.“* (Tieben: 25.04.2018).

Für das Verständnis der Reproduktion sozialer Ungleicheit in unserer Gesellschaft sowie den damit verbundenen (habituellen) Herausforderungen für Akteure der unteren Milieuschichten im universitären Feld, werden nachfolgend Bourdieus Theorien zum sozialen Raum, den Kapitalarten, der sozialen Milieus und dem Habitus aufgezeigt. Sozialkapital soll aufgrund der vorangegangen Ergebnisse und seiner positiven Wirkungsweise eine gesonderte Stellung einnehmen.

3.1 Der soziale Raum und die drei Kapitalarten nach Bourdieu

Die unsichtbaren Mechanismen der gesellschaftlichen Sozialstruktur konzipiert Bourdieu in einem Konzept des sozialen Raums, der die soziale Ordnung unserer Gesellschaft darstellt. Die Position jedes einzelnen in dieser Hierarchie ist abhängig von Art, Struktur und Umfang der einzelnen Kapitalarten (El-Mafaalani 2011: 68). Bourdieu (1983) unterscheidet neben dem ökonomischen Kapital auch ein kulturelles und ein soziales Kapital.[34]

Unter *ökonomischen Kapital* versteht Bourdieu alles, was sich unter materiellen Besitz subsumiert, dazu zählen Geld, Immobilien und Produktionsmittel *(Bourdieu 1983: 185).* In der Regel wird ökonomisches Kapital über das Einkommen generiert und ist eng an Berufspositionen gebunden Das ökonomische Kapital liegt dem kulturellen und sozialen Kapital zugrunde und kann mithilfe investierter Zeit sowie Aufwand in andere Kapitalarten bedingt umgewandelt werden (Bourdieu 1983: 196).

[34] In Rezeptionen der Kapitaltheorie wird gelegentlich als vierte Kapitalsorte das symbolische Kapital angeboten, welches keine Kapitalsorte im engeren Sinne darstellt (El-Mafaalani 2011: 71).

Kulturelles Kapital kann nach Bourdieu in drei unterschiedliche Ausprägungen unterteilt werden:

a) „in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus“, d.h. Bildung, die zu einem festen Bestandteil einer Person sowie deren Habitus geworden ist und in die viel Zeit investiert werden muss.

b) „in objektivierten Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben“.

c) „[I]n institutionalisiertem Zustand, einer Form von Objektivation […]“ bspw. ein schulischer Titel (Bourdieu 1883: 185).

Das objektivierte kulturelle Kapital ist dabei eng mit dem ökonomischen Kapital verknüpft, da es sich hierbei um materielle Objekte handelt und leichter in Geldwerten ausdrückbar ist. Vordergründig steht der immaterielle Wert hinter den materiellen Objekten, da dieser einen gewissen Grad an Gebildetsein signalisiert (El-Mafaalani 2011: 69f.).

> *„Die symbolische Aneignung dieser Objekte erfordert Inkorporation. Inkorporiertes kulturelles Kapital bezeichnet die sich stetig vollziehende Verinnerlichung, also die geistige und emotionale Aneignung des Kulturellen (Wissen, Fähigkeiten).“* (El-Mafaalani 2011: 70).

In die Aneignung dieser kulturellen Kompetenzen wird Zeit und in Teilen auch ökonomisches Kapital investiert. Der Ort der Aneignung ist dabei nicht nur auf Bildungsinstitutionen beschränkt, sondern auch innerhalb von sozialen Gruppen möglich. Die Familie spielt dabei eine herausragende Rolle.

> „[…] *die Akkumulation kulturellen Kapitals von frühster Kindheit an – die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten – ohne Verzögerung und Zeitverlust nur in Familien stattfindet, dass die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist.“* (Bourdieu 1983 S. 188).

Hier findet sich Bourdieus Argumentation zur Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheit. Denn kulturelles Kapital in Form des Habitus wird von Generation zu Generation weitergegeben[35] (Bourdieu 1983 S. 188 / Brake, Büchner 2012: 108). Der Umfang des ökonomischen Kapitals beeinflusst kulturelles sowie soziales Kapital, dies wirkt sich wiederrum auf den Habitus aus. Der familiäre Habitus hat wiederum Einfluss auf schulische Entscheidungen und beruflich Erfolg (Kloß 2014: 33).

> *„Bourdieu erkennt hier eine Relation zwischen den Strategien der Familie und der spezifischen Logik des Bildungssystems, durch die sich die Verteilung von kulturellem Kapital und damit auch die gesellschaftliche Ordnung reproduziert, da das kulturelle Kapital in institutionalisierter und damit legitimster Form im Hoheitsgebiet des Bildungswesens liegt.“* (El-Mafaalani 2011: 70).

[35] Inkorporiertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital ist an das Individuum gebunden und kann dadurch nur bedingt oder gar nicht vererbt werden (Bourdieu 1983: 186, 189).

Eine tiefere Auseinandersetzung mit der Wirkungsweise der Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten aufgrund der Kapitalstruktur und Umfang folgt im Kapitel 3.3 Milieu und Habitus.

3.2 Sozialkapital

> *"Das Sozialkapital*[36] *ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen"* (Bourdieu 1983: 190f.).

Laut Allmendinger et al. 2007 sind drei Kernelemente innerhalb dieser Definition ausschlaggebend: Das Sozialkapital sind i*dauerhafte Beziehungen* wie bspw. der Familie, Freunden oder auch um eine Gemeinschaft zu finden ist, in denen man *Zugang* auf ökonomische, kulturelle und symbolische (Ansehen, Prestige) Ressourcen hat (Allmendinger et al. 2007: 488f.).

> Bourdieu führt fort: *„Das Gesamtkapital, das die einzelnen Gruppenmitglieder besitzen, dient ihnen allen gemeinsam als Sicherheit und verleiht ihnen – im weitesten Sinne des Wortes – Kreditwürdigkeit. Sozialkapitalbeziehungen können nur in der Praxis, auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren, zu deren Aufrechterhaltung sie beitragen."* (Bourdieu 1983: 191).

Das Gesamtkapital dieser Gruppe kann gesellschaftlich institutionalisiert sein, beispielsweise durch die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Klasse oder einer Mitgliedschaft in Vereinen, welche die Akteure prägen und das Zugehörigkeitsverhältnis verdeutlichen. Daraus resultiert, dass der Umfang an Sozialkapital eines Akteurs von der Größe seines Netzwerkes abhängt, welches er im Stande ist zu mobilisieren und dem Umfang der drei Kapitalarten, welches die Netzwerkmitglieder innehaben (Ebd.). Das bedeutet, Sozialkapital kann die eigenen Ressourcen multiplizieren.

Laut Bourdieu basiert die gegenseitige Anerkennung auf einem „Minimum an objektiver Homogenität". (Ebd.) Das Sozialkapital zeichnet sich mit seinen Profiten durch einen Multiplikatoreffekt aus und ist die Grundlage für Solidarität (Bourdieu 1983: 191f.). In anderen Worten bieten soziale Beziehungen Unterstützung für die Realisierung eines gewünschten Zieles. Individuelle Ressourcen wachsen zu einem Kollektivgut von mindestens zwei Akteuren zusammen (Marx 2010: S. 98). Die Zugriffsmöglichkeit auf die Ressourcen der Netzwerkemitglieder hängt von der Größe und Art des Netzwerkes sowie der eigenen Stellung im NW ab (Franzen, Pointner 2007: S. 68.) Dabei können die verfügbaren Ressourcen materiell (konkrete Hilfe) oder symbolisch (Anerkennung) sein (Albrecht 2004: 205). Laut Zwingenberger ist das Sozialkapital umso stabiler, je stärker

[36] Theoriegeschichtlich reichen die Wurzeln des Sozialkapitals bis in die Forschung Adam Smiths zurück, auch wenn dieser es nicht Sozialkapital nennt (Seifferth-Schmidt 2014: 5). Den akademischen Durchbruch des Theorems fußt auf Bourdieus systematischen Ausarbeitung zur Kapitaltheorie (Seifferth-Schmidt 2014: 9).

die Beziehung zueinander ist (Zwingenberger 2003: 51). Je stärker die Bindung ist, desto höher der zu rechnende Profit aus der sozialen Beziehung. Es gilt zwei Arten des Sozialkapitals zu unterscheiden: Das auf *individueller* Ebene gespeiste Netzwerk ist abhängig von der Art und Intensität der Beziehungsarbeit. Hingegen ist das *aggregierte* Sozialkapital einer Gruppenzugehörigkeit (bspw. eines Vereins) von einzelnen Akteuren relativ unabhängig (Albrecht 2004: 207).

Soziale Beziehungen sind als Untersuchungsgegenstand von hohem Interesse, weil sie aufgrund ihrer Beschaffenheit auf die soziale Praxis wirken und bestimmte Handlungsweisen ermöglichen oder erleichtern können. Der Sozialkapitalbegriff nach Bourdieu ermöglicht die Wirkungen individuellen Handelns ohne Rückschlüsse auf individuelle Eigenschaften zu identifizieren. Dies ist gut sichtbar bei mehreren Individuen, die mit einem gleichwertigen ökonomischen und kulturellen Kapital ausgestattet sind und dennoch zu ungleichen Erträgen gelangen (Bourdieu 2012: S. 238*).*

3.3 Milieu und Habitus

Bereits in den 1960er Jahren führte Bourdieu sein Konzept vom Habitus ein.[37] Dieser stellt ein System von flexiblen Schemata dar, die Subjektivität mit der Sozialstruktur verbinden, ohne die Bedeutung des einen zugunsten des anderen zu vernachlässigen. Er bezeichnet also Verhaltensmuster, die nicht nur aufgrund rationaler Entscheidungen entstehen, sondern durch die Gruppen- oder Familienzugehörigkeit eines Individuums quasi vordefiniert sind[38] (Zwingenberger 2003: 23). Bourdieus Habitustheorie meint den Lebenstil eines Individuums, d. h. sein Erscheinungsbild und Verhaltensweise sowie wie das Individuum damit auf andere wirkt. Vor allem hinterfragt Bourdieu die Entstehung des Habitus (El-Mafaalani 2011: 76).

> *„Bourdieu konzipiert den Habitus als Bindeglied zwischen der gesellschaftlichen Geschichte bzw. dem sozialen Gedächtnis auf der einen Seite und dem gegenwärtigen Wahrnehmen, Denken und Handeln der Individuen auf der anderen Seite. Die Position, die eine Person im sozialen Raum mit seiner spezifischen Kapitalstruktur einnimmt, ist in einem Zusammenhang mit ihrem Lebensstil zu sehen. Der Habitus kann also als inkorporiertes Schema einer vorgegebenen, vor dem Individuum existierenden Gesellschaft gesehen werden (strukturierte Struktur), welches sich in der gegenwärtigen sozialen Praxis stetig aktualisiert und die Gesellschaft, so wie sie ist, erzeugt.“* (El-Mafaalani 2011: 76f.).

Es sind die unterschiedlich inkorporierten routinierten Handlungs- und Verhaltensweisen, die bestimmte Mechanismen verstetigen (El-Mafaalani 2011: 77). Für die Entwicklung des Habitus ist die familiäre Sozialisation eine prägende Instanz, denn dies ist der selektive Ausschnitt der gesellschaftlichen Verhältnisse. El-Mafalaani spricht von einer schichtspezifischen Alltagskultur. Alles, was einen Menschen als Individuum ausmacht,

---

[37] Auch hier ist Bourdieu nicht der Geburtshelfer der Habitustheorie. Bereits Durkheim, Mauss und Elias haben den Habitusbegriff in ihre Gesellschaftsanalyse erwähnt. Bourdieu hat ihn als erster umfassend theoretisch ausgearbeitet (El-Mafaalani 2011: 75f.).

[38] Bisher verstand man soziales Handeln als Resultat bewusster Entscheidungen oder das befolgen von Regeln (El-Mafaalani 2011: 76).

beispielsweise Mimik, Gestik, Sprache, Bildungsaffinität, Geschlechterrollen, Stil, Körperlichkeit, Werte, Einstellungen etc. basiert nicht auf dem gesellschaftlich größtmöglichen sozialen Ausschnitt. Dieses resultiert aus dem kleinen Ausschnitt der sozialen Welt, der sozialstrukturell geprägt ist durch Familie, Wohnsituation, Institutionen und Umfeld (El-Mafaalani 2011: 78f). Das bedeutet, dass die persönliche Ausdrucksweise und der Kleidungsstil nicht zufällig entstehen. Es wird vielmehr maßgeblich davon beeinflusst, welche Position das Individuum im sozialen Raum innehat. Verinnerlichen sich diese Darstellungs- und Deutungsmuster, entsteht ein Habitus, der handlungsweisend ist und als natürlich erscheint (El-Mafaalani 2011: 81). Wird durch den Ausschnitt der Welt kein Abbild von beispielsweise Kunst und Bildung gegeben, so fehle die Kompetenz, Kunst und Bildung wertzuschätzen (El-Mafaalani 2011: 82). Aus dem Grund ist anzunehmen, dass Individuen ihr Herkunftsmilieu tendenziell nicht verlassen, da die verinnerlichten Handlungs- und Denkweisen in diesen vorherrschen und die Passung des eigenen Habitus entsprechend gesellschaftlich vorstrukturiert ist. Positiv betrachtet wirkt das Verbleiben im deckungsgleichen Habitusgefälle als Orientierungshilfe sowie das Gefühl, unter Gleichen zu sein, da man ähnliche Erfahrungen und Einstellungen teilt. Negativ formuliert ist es eine unsichtbare Barriere und Form der Selbstselektion für einen Aufstieg ins höhere Milieu und ist somit die Manifestierung sozialer Ungleichheit (El-Mafaalani 2011: 83f.).

Zusammengefasst korreliert der Habitus mit der Position im sozialen Raum, welche von der verfügbaren Kapitalausstattung abhängig ist. Die hierarchisch verschiedenen Positionen punktieren soziale Ungleichheiten, die sich durch verinnerlichte Handlungs- und Denkmuster legitimieren. Der Habitus des Herkunftsmilieus ist zentraler Faktor zur Herausbildung des eigenen Habitus und somit auch zur Einstellung über Themen wie Lernen, Bildung und Bildungsinstitutionen.

3.4 Kritik

Die Theorie von Bourdieu vertritt die These, dass unterschiedliche Sozialisationskontexte einzelner Milieus zu einem klassenspezifischen Habitus und damit zu ungleichen Positionen im sozialen Raum führen. Dabei finden allerdings nur Sozialisierungsergebnisse eine Beachtung und nicht der Erziehungsprozess an sich (Maaz 2006: S. 61). Problematisch ist, dass somit andere Stationen der Sozialisation unberücksichtigt bleiben. Fraglich bleibt auch, wie belastbar ein Kausalzusammenhang zwischen Bildungsqualifikation und dem ausgeübten Beruf sowie das damit verbundene Einkommen ist (Emmerich et al. 2016: 76.) Ähnlich wie bei der Konzeption von NTS gibt es auch beim Theorem des Sozialkapitals ein breites Spektrum an Definitions- und Operationalisierungsangeboten[39]. Letzteres hat Bourdieu nicht geleistet (Franzen, Pointner 2007: 66). Für die vorliegende Arbeit soll nicht der Umfang an Sozialkapital gemessen werden, deshalb wird eine eigene Operationalisierung nicht durchgeführt.

[39] Für einen Versuch der Operationalisierung und Messung des Sozialkapitals siehe Henning (2010).

3.5 Sozialkapital, Milieu und Habitus in der Forschung

Nach Vorstellung des theoretischen Rahmens soll zur Konkretisierung der forschungsleitenden Annahmen bereits bestehende empirische Ergebnisse auf der Mikroebene exemplarisch dargestellt werden.

3.5.1 Sozialkapital

Bourdieu spricht bei seiner Definition des Sozialkapitals von potentiellen Ressourcen aufgrund der Zugehörigkeit einer Gruppe. Da Bourdieu vom Zugang zu potentiellen Ressourcen zu einem Netz aus Beziehungen spricht bedient sich die Arbeit Funktionsweisen aus Netzwerken. Hollstein (2001) schreibt mit Bezug auf Netzwerkfunktionen, dass starke Bindungen wie Familien-, Freundschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen wichtige Quellen informeller und materieller Unterstützung sind. Allen voran stärken sie das Gefühl von Integration, leisten unterschiedliche Formen von emotionaler, kognitiver und praktischer Unterstützung, vermitteln Informationen, Motivationen, Verhaltensorientierungen, Gefühle der Zugehörigkeit, Geselligkeit und Entspannung. Sozialkapital hilft bei der Bewältigung von Krisen, Belastungssituationen oder Verlustereignissen (Hollstein 2001: 13). Die gegenseitige Anerkennung und Identifikationsfunktion wirken als Direkt- und Puffereffekte bei Situationen der Stressbewältigung und haben damit eine gesundheitsfördernde Funktion (Hollstein 2001: 21). Sozialkapital kann zu einem besseren Selbstbild und Steigerung des Selbstwertgefühls, Selbstvertrauen sowie zum Abbau von Angst beitragen (Hollstein 2001: 24). Aufgrund gemeinsamer Vertrauenslage, Gemeinschaftsgefühl und empfundener Solidarität bei engen Beziehungen und Gruppenzugehörigkeit fördere Sozialkapital gemeinsames kooperatives Handeln (Seifferth-Schmidt 2014: 97f.).

Auch informelle, schwache Bindungen können konkrete Hilfestellungen bieten, um praktische und emotionale Herausforderungen zu bewältigen (Hollstein 2001: 19). Besonders bekannt sind schwache Beziehungen für ihre Effizienz bei der Bereitstellung neuer und hilfreicher Informationen (bspw. der Jobsuche) (vgl. Granovetter 1974). Die genannte Solidarität und das Gemeinschaftsgefühl in dauerhaften Netzwerken oder Beziehungen beruhen auf der Annahme der Homophilie, wie in der Habitustheorie bereits begründet wurde. Homophilie bezeichnet die Tatsache, dass zwischenmenschliche Beziehungen verstärkt zwischen Individuen mit ähnlichen Lebensstilen und sozioökonomischen Eigenschaften bestehen (Seifferth-Schmidt 2014: 29 / Mewes 2010: 119).

Mewes (2010) berichtet in seiner Studie über die Netzwerke unterer Bildungsschichten über die Gefahr einer doppelten Exklusion. Mit niedriger Bildung sinke der Status in der Gesellschaft. Das Risiko der Desintegration in den Arbeitsmarkt und den damit verbundenen typischen Folgen (z.B. Armut) steigt. Mewes Studie zeigt, dass diese Personengruppe generell nur wenigen Kontakt zu Akteuren mit räumlicher Nähe aufweist. Somit kann nicht von einem leistungsstarken Netzwerk mit informeller Unterstützungsleistung die Rede sein. Dies könnte bei erlebten Krisen oder Wegfall der Netzwerkbeziehungen bedenkliche Konsequenzen mit sich führen (Mewes 2010: 208). Personen aus höheren

Positionen im sozialen Raum verfügen im Durchschnitt über mehr Sozialkapital hinsichtlich eines größeren und heterogenen Netzwerks bezüglich der Herkunft (Hoornmann 2013: 134).

Bachmann (1998) fand heraus, dass hinsichtlich des Studiums die neuen Netzwerke am Studienort den Umfang an Belastungen und Krisen abfedern können. Besonders der Studieneingang stellt für alle Studierendengruppen (unabhängig vom Zugangsweg) eine kritische Phase dar. Diese Studienphase verlangt den Studierenden ein hohes Maß an Anforderungen ab – Statusübergang (von Schüler*in/ Berufstätige zum Studierenden), vielfältige Regelungen, ein neues Maß an Selbstständigkeit und -verantwortung, möglicher Wohnortwechsel und somit Trennung der Herkunftsgruppe. In der Studie stellte Bachmann fest, dass in den zwei kritischen Studienphasen – Studieneingang und -abschluss, das Studierendennetzwerk als wichtigste Unterstützungsquelle zur Bewältigung von Krisen bewertet wird. Wie adäquat ein bedürfnisgerechtes Netzwerk aufgebaut werden kann, hängt zum einen vom Akteur ab und von der Chance auf Vernetzung (Bachmann 1998: 1ff.). Bachmann et al. (1999) fanden bei einer Studienbefragung zu unterschiedlichen Belastungsarten heraus, neben der Gruppe von Mitstudierenden, auch die eigene Wohnsituationen die Studienbelastung abfedern. Die Eltern haben nur zu Beginn die Rolle der wichtigsten Unterstützungsquelle, werden jedoch im Verlauf des Studiums von den Mitstudierenden abgelöst (Bachmann et al.1999: 97f.).

Der Bildungsgrad der Herkunftsfamilie hat in unterschiedlicher Hinsicht (Bildungsentscheidung, Orientierung, Krisen etc.) eine ausschlaggebende Rolle (Wolter et al. 2015: 24 / Bourdieu 1983 / Boudon 1974). Studierende aus höher gebildeten Haushalten sind laut aufgezeigter Theorie und empirischen Befunden im Vorteil, da sie wie oben bereits dargestellt, über ein größeres Netzwerk verfügen und eine bildungsnahe Sozialisation erfahren, welche die eigene Bildungsaffinität fördert. Wissenschaftsnahe Beziehungen können bei Unsicherheiten unterstützend sein (Fuchs-Heinritz, König 2005: 35). Dennoch ist es laut Bachmann (1998) für Studienbeginner*innen unerlässlich ein Netz mit Interaktionsstrukturen im Universitätskontext aufzubauen, da soziale Anerkennung und die Bereitstellung (in)formeller Informationen sowie Unterstützung am Studienort einen Einfluss auf den Lernprozess und -erfolg haben. Zudem wirkt dies empfundener Anonymität entgegen (Bachmann 1998: 88).

Zusammengefasst können die Ressourcen sozialer Beziehungen konkrete Hilfeleistungen, Informationen, Integration und positive Empfindungen wie bpsw. Gefühle der Zugehörigkeit, Anerkennung und Zuneigungen vermitteln. Soziale Netzwerke können zur Bewältigung von Krisen hilfreich sein und beeinflussen soziales Handeln. Jedoch korreliert die Größe und Struktur des Netzwerkes mit der Positionierung in der Sozialstruktur. Im Studium stellen die Mitstudierenden das hilfreichste Sozialkapital. Am gewinnbringendsten sind für das Studium akademische Kontakte im Netzwerk.

3.5.2 Milieu und Habitus

> *„Das Geflecht verinnerlichter kultureller Einstellungsmuster bezeichnet Bourdieu als Habitus. […] Der Habitus beruht auf inkorporierter Einstellungsmuster aufgrund geistiger und körperlicher Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstruktur.“* (Maaz 2006: S. 59).

Entsprechend ist der Habitus durch Vermittlung herkunftsspezifischer Lernmotivationen und -strategien sowie spezifischer Sprachkultur gekennzeichnet. Die familiäre Sozialisation bedingt folglich sozialschichtspezifischer Einstellungsmuster und Praxen als kulturelles Kapital sowie soziale Ressourcen in Form von sozialem Kapital (Maaz 2006: S. 59). Die familiäre Sozialisation ist somit eine zentrale Ursache für Bildungsungleichheit. Die Weitergabe von allgemeinen Fähigkeiten und Kenntnissen sowie die Vermittlung von Sprachgewandtheit, Allgemeinwissen und Sozialkompetenzen stellen die Bildungsweichen für die Zukunft eines Menschen. Davon nicht unberührt bleiben vorgelebte Tugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Disziplin, Leistungsbereitschaft und die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben. Gerade im Kontext einer Universität spielen diese Eigenschaften eine gewichtige Rolle. Familien, die in höherem Maße über Kapitalarten verfügen, verschaffen ihren Kindern bessere Start- und Bildungsbedingungen (Becker, Lauterbach 2016: 33f.). Für die Differenzen und größer empfundenen Herausforderungen von NTS sind nicht die intellektuellen Leistungsfähigkeiten die Ursache, sondern viel mehr die fehlende kulturelle Praxis und größere soziale Distanz zum universitären Feld (Bargel, Bargel 2010: 18f.).

Solche Unterschiede in den Sozialschichten sind schwer wettzumachen (Becker, Lauterbach 2016: 33f.). Gegenüber den inkorporierten Vermittlungsformen, Kommunikationsstilen und Inhalten einer Hochschule erleben NTS häufig eine Fremdheit. NTS können sich nicht mit *Intellektualität* identifizieren und assoziieren selbiges mit *Rumschwafeln* (Holländer 2015: 126). Um die kulturellen Defizite zu überwinden, die als Bemessungsmaß von Leistungen gelten, müssen Studierende von bildungsferner Herkunft in besonderem Maße Anpassungsfähigkeit, Frustrations- und Unsicherheitstoleranz aufbringen. Nicht selten geht dieser Bildungsaufstieg mit dem Verlust bisheriger Beziehungen, einem dauerhaft prekären Verhältnis zur Herkunft und Wandlung elementarischer Persönlichkeitsmerkmale einher. Daraus entsteht ein Dilemma. Obwohl Bildungsaufsteiger*innen sich in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen von ihrem Herkunftsmilieu entfernen, werden sie mit dem akademischen Habitus nicht familiär.

Der Habitus des höheren Milieus erscheint jedoch als der Legitimere und es wird versucht, durch vermehrte Kontaktaufnahme zur akademischen Kultur Eingang in dieses Milieu zu finden (Holländer 2015: 128). Problematisch ist, dass diese Schwebeform zwischen zwei Welten nicht selten in Identitätskrisen endet (Holländer 2015: 130). Um sich vor diesen inhaltlichen und kulturellen Anforderungen im Unikontext behaupten zu können, ist für El-Mafaalani (2011) die Unterstützung aus dem höheren Milieu unabdingbar (El-Mafaalani 2011: 39). Denn wie bereits versucht darzulegen, ist in bildungsfernen Familien weniger Kapitalausstattung vorhanden, um universitär erlebte Hürden zu überwin-

den (Bargel, Bargel 2010: 19). Daher können Studierende des 3. BW nur selten auf geistige Anregungen und inhaltliche Unterstützung während des Studiums von familiärer Seite hoffen. Häuberer und Brändle (2018) schreiben dazu, dass gerade das Sozialkapital und die darin eingebetteten Ressourcen wie beispielsweise Beratung und Informationen entscheidende Faktoren für den Übergang ins Studium sind (ebd.: 4). Je größer das soziale Netzwerk, desto größer sei der Nutzen für die (Aus-)Bildung (ebd.: 6).

3.6 Zwischenfazit

Bourdieu hat mit seinen Theorien des Sozialen Raums, Milieus und der Kapitalarten versucht, die bewussten und unbewussten Mechanismen unserer gesellschaftlichen Sozialstruktur darzustellen. Ihm gelang dabei, den Dualismus von Mikro- und Makroebene aufzulösen, indem er gezeigt hat, wie soziale Praxis und individuelle Lebenswelten (Bildungs-)Ungleichheiten reproduzieren. Eine aufsteigende soziale Mobilität und die damit einhergehende Überwindung der Restriktion der eigenen Herkunft bleiben die Ausnahme. Denn die Position eines Individuums im sozialen Raum steht in Abhängigkeit von Struktur und Umfang der einzelnen Kapitalarten und seiner Herkunftsgruppe. Der Habitus ist ein Geflecht aus verinnerlichten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern und steht mit dem Umfang der Kapitalarten und in einem engen Verhältnis. Von äußerster Relevanz ist die Tatsache, dass für die Entwicklung des Habitus die Familie und soziale Herkunft die prägenden Instanzen sind. Denn der kleine Ausschnitt der sozialen Lebenswelt, den ein Individuum als Norm betrachtet, wird hauptsächlich in der primären Sozialisation vermittelt und so von Generation zu Generation weitervermittelt. Somit werden vom Herkunftsmilieu ebenso Einstellungen zur Bildung sowie zum Lernen geformt, wovon wiederum die Bildungsverläufe abhängen. Laut der Literatur verfügen bildungsferne Sozialschichten über eine geringere Ausprägung der einzelnen Kapitalarten, da sie nicht unerheblich vom Umfang des vorhandenen ökonomischen Kapitals abhängig sind. Bezogen auf das kulturelle Kapital besitzen sie eine hohe Distanz zu Kultur, Bildung und Bildungsinstitutionen. Das Sozialkapital ist die Ressource, die man aus einem Netzwerk generieren kann. Bei bildungsfernen Schichten ist das Beziehungsnetz tendenziell klein, hat eine enge Dichte und besitzt eine vergleichbar geringere Kapitalausstattung. Grund hierfür ist, dass Akteure nachweislich gerne im eigenen Milieu verbleiben (Homophilie). In Anlehnung an die Theorie Bourdieus, bedeutet das hinsichtlich des Studiums, dass Studierende des 3. BW einen anderen Habitus und eine andere Ausstattung der Kapitalarten an die Hochschule vorweisen als Studierende aus akademischen Haushalten. Letztere sind im Vorteil hinsichtlich des institutionell geforderten Habitus. TS haben Lernanforderungen und Studientugenden wie bspw. Sprache durch ihre Sozialisation verinnerlicht, bringen entsprechende (Schul-)Erfahrungen mit. Die neue Kultur an Hochschulen führt dazu, dass sich bildungsferne Lernende selbst als fremd fühlen. Die inhaltlichen Anforderungen des Studiums als auch die Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden und Lehrenden erscheinen weniger routiniert und stellen eine große Herausforderung dar. „Hier sind lebensweltliche Anpassungsleistungen im Sinne

einer Integration der Feldregeln in den eigenen (Handlungs-)Apparat zu leisten, die einen beträchtlichen Aufwand erfordern.“ (Emmerich, Sander, Weckwerth 2016*:* 73). Das wirkt wiederum auf die Studienleistungen.

4 Ableitung der Forschungsfrage

Die zentralen Aussagen des dargelegten Forschungsstands über die Thematik von NTS kommen zu dem Ergebnis, dass in der Summe NTS und insbesondere der 3. BW größere Herausforderungen im Studium empfinden als TS. Die Herausforderungen zeigen sich in inhaltlichen sowie methodischen Defiziten und in Anforderungen kultureller Anpassung an das akademische Umfeld. Diese Herausforderungen resultieren laut Forschung aus dem bisher durchlaufenen Bildungsweg der NTS und der geringeren Kapitalausstattung ihrer Familie. Laut Statistik kommen 75 % der Studierenden des 3. BW kommen aus einer nicht-akademischen Familie. Die empfundenen Hürden am neuen Lernort lassen sich zugespitzt auf eine Ursache zurückführen: den milieuspezifischen Habitus ihrer Herkunftsfamilie. Laut Boudieu stehen der Habitus, die milieuspezifische Stellung im sozialen Raum sowie der Umfang und die Struktur der Kapitalarten in einem engen Zusammenhang. Demzufolge verfügen die unteren Milieuschichten über weniger Kapitalausstattung als die höheren Sozialschichten. Bezüglich des Sozialkapitals tendieren untere Milieus dazu, kleinere und in ihrer Zusammensetzung homogenere Netzwerke aufzubauen, verglichen zu den höheren Milieus. Vor dem Hintergrund, dass Menschen dazu neigen sich mit anderen Individuen zu umgeben, die ihnen vom sozioökonomischen Status (Habitus) ähnlich sind (Homophilie), resultiert daraus für alle Schichten eine Art Milieuverbleib. Für die Netzwerke unterer Schichten bedeutet diese Tatsache, dass die unteren Milieus weniger Kontakte zu Akademiker*innen herstellen. Dieser Milieuverbleib wirkt nicht zuletzt auf den Habitus (Deutungs- und Einstellungsmuster) der Akteure und führt in unteren und sogenannten bildungsfernen Sozialschichten zu einer sozialen Distanz zum akademischen Milieu.

Akademische bzw. höhere Milieus besitzen laut Forschungsstand einen größeren Umfang der drei Kapitalarten und mehr Affinität zur Bildung. Durch ihre soziale Nähe zur höheren Bildung und ihren Umfang an Kapitalausstattung sind sie in der Lage qualitativere Bildungsbedingen und bessere Bildungschancen zu schaffen. Auf diese Weise werden vom Herkunftsmilieu Bildung sowie Lerneinstellungen und Bildungsverläufe geformt. Bezogen auf untere Milieuschichten heißt das wiederrum, dass ihre geringere Kapitalausstattung auf den kulturellen Habitus wirkt, der laut Literatur eine höhere Distanz zur Bildung, Bildungsinstitutionen und Kultur zur Folge hat. Dies führt dann zu einem Milieuverbleib. Haben dennoch Akteure diesen Kreislauf durchbrochen und streben einen sozialen (Bildungs-)Aufstieg an, sind sie wie im Forschungsstand beschrieben den kulturellen und studienbezogenen Herausforderungen an Hochschulen ausgesetzt. Ein weiteres zentrales Ergebnis des dargelegten Forschungsstands ist, dass das Sozialkapital, welches aus Netzwerken generiert wird, das Instrument für die Bewältigung von Herausforderungen und Krisen ist und auch auf Integration und Wohlbefinden wirkt. Hinsichtlich des Studiums ist Sozialkapital eine Quelle um Studienherausforderungen zu bewältigen. Es wurde festgestellt, dass hierbei Kontakte aus dem akademischen Milieu am gewinnbringendsten sind. Laut Häuberer und Brändle (2014; 2018) besitzen Studierende mit Berufserfahrung ein umfangreicheres Netzwerk, allerding besitzen sie wenig bis kaum akademische Kontakte.

Hinter der im 3. Kapitel dargestellten Theorie und des Forschungsstands aus dem 2. Kapitel, ergeben sich neue Fragestellungen:

- Wie gelingt es Studierenden aus bildungsfernen Schichten ein erfolgreiches Studium abzuschließen, obwohl diese einen Mangel an bestimmten Kapitalarten und eine hohe Distanz zum universitären Habitus aufweisen?
- Wie werden diese Herausforderungen subjektiv wahrgenommen? Welche Herausforderungen sind bisher noch unerkannt oder nicht untersucht (z.B. neues geografisches Umfeld)?
- Wie überwinden Studierende die kulturelle Schließung im akademischen Feld? Welche Rolle spielen alte und neue Beziehungen bei Aufstiegsprozessen und bei der Kompensation von Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft?

Diesen Fragestellungen soll sich innerhalb eines einheitlichen Bezugsrahmens genähert werden. Der FB SozÖk praktiziert seit nun mehr 70 Jahren einen offenen Hochschulzugang. Er bietet Besonderheiten in der Studienstruktur sowie -gestaltung und damit Vorrausetzungen, die NTS in besonderer Weise entgegenkommen. Dadurch ist am FB SozÖk eine hohe Anzahl an Studierenden des 3. BW präsent. Diese Studiengruppe verfügt durch ihre Berufstätigkeit über ein großes Netz an Sozialkapital, dass jedoch nur wenige akademisch-nahe Beziehungen aufweist. Aus diesem Grund wird sich die vorliegende Arbeit nicht nur auf den 3. Bildungsweg konzentrieren, sondern auch auf die beruflich Qualifizierten im Sinne des KMK-Beschlusses. Darüber hinaus sollen die Untersuchungssubjekte in der Ausbildungs- und Berufszeit als Interessenvertretung im Betrieb sowie in der Gewerkschaft aktiv gewesen sein. Mit dieser Eigenschaft ist verbunden, dass die Möglichkeit eines bereits bestehenden Netzwerks am neuen Lernort vorhanden ist. Auch soll die Überzahl dieser Studiengruppe aus einer nicht-akademischen Familie kommt und einen Ortswechsel für die Aufnahme des Studiums vollzogen haben.

Durch die Annahme, dass diese Studierenden durch ihr gewerkschaftliches Engagement über ein bereits vorhandenes Netzwerk an der Hochschule verfügen und dieses mit vergleichbaren Habitus und über ähnliche Voraussetzungen ausgestattet ist, erscheint dies als eine gute Grundlage, um die Mechanismen von Sozialkapital untersuchen zu können. Vor diesem Hintergrund ist es interessant und bisher unerforscht, ob Studierenden des 3. BW in ihrem Milieu und Netzwerk verharren oder hier bewusst überwiegend Kontakte zum akademischen Feld aufgebaut werden und wie sich dies auf den bisher ausgebildeten Habitus auswirkt.

Aus diesem Grund lautet die vorliegende Forschungsfrage: Welche Herausforderungen[40] erleben Studierende des 3. BW am FB SozÖk und welche Bedeutung haben soziale Beziehungen beim Gelingen des Studiums?

[40] Unter den Herausforderungen subsumiert sich auch die Frage nach dem Habitus.

Forschungsleitende Annahmen: Koch (2008) und Lengenfeld (2015) konnten zeigen, dass die bisherigen empirischen Erkenntnisse über die typischen Phänomene (große Unterschiede in den Herausforderungen zu Beginn zwischen NTS und TS, geringe Leistungsunterschiede zum Schluss, höheres Risiko von Studienabbruch etc.) auch am FB SozÖk zu beobachten sind. Eine entsprechende Interpretation der Ergebnisse zeigt, dass die Besonderheiten und Rahmenbedingungen des Studiengangs allein nicht ausreichen, um die Herkunftseffekte aufzufangen. Die Annahme beruhend auf vorangestellter Forschungsergebnisse ist, dass Studierende ohne Abitur die fehlende Unterstützung aufgrund ihrer sozialen Herkunft durch den Aufbau neuer sozialer Beziehungen am Hochschulort auszugleichen versuchen. Dabei wird vermutet, wie bei Nickel und Leusing (2009) angedeutet, dass die hohe Repräsentanz Gleichgesinnter positiv auf den Studienverlauf und -erfolg bei Studierenden des 3. BW wirkt.

5 Methode

Die vorliegende Arbeit wird geleitet durch Bourdieus Theorien über den sozialen Raum, Mieleus, den drei Kapitalarten und den Habitus. Hauptaugenmerk liegt auf der Bedeutung von Sozialkapital bei der Überwindung von Herausforderungen bei Studierenden des 3. BW, denn Sozialkapital besitzt einen Multiplikatoreneffekt und ermöglicht somit Zugriff auf Ressourcen (Kapitalarten) anderer Akteure.

Dem Untersuchungsgegenstand kann sich unter Zuhilfenahme zweier Methoden[41] der Sozialforschung genähert werden – qualitativ (theoriegenerierend) oder quantitativ (theoriegeleitet) (Gläser, Laudel 2009: 24). Die quantitative[42] Forschung untersucht mit standardisierter Datenerhebung und unter Anwendung von statistischen Tests Kausalzusammenhänge zwischen Phänomen und ihrem Geltungsbereich. Dies gibt jedoch keinen Aufschluss auf die Wirkungsmechanismen. Der qualitative Forschungsstrang untersucht hingegen Kausalzusammenhänge und Mechanismen hinter einem sozialen Phänomen. Sie liefert jedoch keine Information zur Abgrenzung des Geltungsbereichs. Beide Methoden scheinen daher komplementäre Vor- und Nachteile aufzuweisen (Gläser, Laudel 2009: 26). Die vorliegende Arbeit wird sich der Forschungsfrage anhand der qualitativen Methode nähern, da das Forschungsinteresse gegenstandsbezogen ist und sich der Deutungen sowie Wahrnehmungen der Subjekte genähert werden soll, die das menschliche Handeln beeinflussen (Gläser, Laudel 2009: 25). In dem vorliegenden Forschungsinteresse soll die Bedeutung und der Zugriff auf Sozialkapital hinterfragt werden, jedoch nicht den Umfang oder Struktur des Sozialkapitals. Des Weiteren haben Häuberer und Brändle (2018) den Umfang an Sozialkaptal und die damit verbundene Zufriedenheit über potentielle Ressourcen von NTS und TS bereits quantitativ erforscht.

Für die Erhebung des sozialen Sachverhalts sollen Expert*innen-Interviews durchgeführt werden. Diese sind methodisch geeignet, das Forschungsinteresse abzubilden. Expert*innen werden dabei „als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden Sachverhalte“ (Gläser, Laudel 2009: 12) gesehen. Die Expert*innen sind entweder selbst der Fokus der Untersuchung oder haben mitunter eine exklusive Stellung im untersuchten sozialen Kontext (Gläser, Laudel 2009: 12f.). In der vorliegenden Arbeit sind die Befragten selbst der Fokus der Untersuchung und Expert*innen im Studieren ohne formale Hochschulreife. Anhand der Interviews wird versucht, soziale Phänomene und Prozesse zu rekonstruieren, damit eine sozialwissenschaftliche Erklärung gefunden werden kann (Gläser, Laudel 2009: 13).

Es wird versucht die Dynamik des Beziehungsgeflechts unter der Maßgabe zu betrachten, dass zum einen eine räumliche Veränderung und ein Bildungsaufstieg vollzogen wurden. Zum anderen soll beobachtet werden, welche Herausforderungen die Befragten im Studium empfanden und die Mechanismen auf den Zugriff von Sozialkapital zur Bewältigung dieser (kulturellen) Hürden beobachtet werden.

---

[41] Glaser und Laudel verdeutlichen an der Stelle, dass es eine so strikte Trennung in der Forschung nicht aufrechterhalten kann (Gläser, Laudel 2009: 25).

[42] Die Schwäche liegt darin, dass die Richtung des Kausalzusammenhanges nicht erkennbar ist (was ist Ursache und was ist Wirkung) sowie der Erklärungsmechanismus fehlt (ebd.).

5.1 Untersuchungsziel

Bislang existiert eine große Bandbreite an empirischen Arbeiten, die NTS (darunter auch der 3. BW) und TS in den Bereichen Studienmotive, Studienbewertung und Studienerfolg vergleichen. Eine Vielzahl an Studien analysiert die Gründe der Unterrepräsentanz von NTS, deren soziale Herkunft und den damit verbundenen Herausforderungen.

Die vorliegende Arbeit soll eine Ergänzung zur vorhanden Forschung bieten. Mittels biografisch orientierter Forschungsperspektive soll untersucht werden, welche Bedeutung soziale Beziehungen in Form von Sozialkapital beim Gelingen des Studiums zukommt. Mögliche Herausforderung und Zugriff auf potentielle Ressourcen aus vorhandenem Sozialkapital soll entlang der folgenden vier Ebenen analysiert werden:

1) Erwägung und Motivation der Studienaufnahme

2) Vorbereitung und Übergang ins Studium

3) Studienbeginn und Integration

4) Herausforderungen im Studium und deren Bewältigung

Unausweichlich erschien es, hierbei Fragen zum Habitus zu generieren, da der Habitus und die zugrundeliegenden Kapitalarten laut Forschungsstand Ursache erlebter Hürden im universitären Kontext darstellen. Dabei wird strenggenommen nicht nur auf aktuelle und potentielle Ressourcen dauerhafter oder institutionalisierter Beziehungen geschaut. Ferner werden die Ressourcen zum Gegenstand des Forschungsinteresses, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe basieren. Dies kann die Zugehörigkeit in einer Gewerkschaft, zum FB SozÖk oder zur Gruppe der Studierenden an der Universität Hamburg etc. sein. Vielmehr sollen die genannten Themen aus den Inhalten der erhobenen Interviews herausgearbeitet und kategorisiert werden, um daraus theoretische Erkenntnisse gewinnen zu können.

5.2 Forschungsgegenstand

Das Forschungsdesign muss der Fragestellung angepasst sein und dem theoretischen Zweck dienen. Das bedeutet in diesem Fall eine Gruppe von Studierenden, in der es laut Statistik und Theorie unwahrscheinlich ist, ein sozialen Aufstieg zu vollziehen sowie ein Untersuchungsfeld, das es erlaubt, soziale Ressourcen und deren Herkunft zu untersuchen. In der Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, Herausforderungen und deren Bewältigung durch NTS, erscheint der FB SozÖk durch seine Besonderheiten den angepassten Rahmenbedingungen und der hohen Quote an NTS als geeignetes räumliches Untersuchungsfeld. Um Veränderungen sowie Mechanismen in sozialen Beziehungen, deren Ressourcen und Habitus beobachtbar zu machen, soll eine Gruppe von Studierenden Forschungsgegenstand sein, die laut herrschender Empirie besonders stark von Herausforderungen hinsichtlich des akademischen Kontextes betroffen sind. Hierfür wird auf Studierende des 3. BW zurückgegriffen. Die Gruppe der NTS wird nicht verwendet, da hierfür keine einheitliche Definition vorhanden ist und unterschiedliche Zugangswege

variierende Kompetenzen zu Grunde liegen. Sie ermöglichen somit keinen vergleichbaren Untersuchungsrahmen.

Weiterhin erscheinen die Gewerkschafter*innen am FB SozÖk als eine exemplarische Untersuchungsgruppe, da die Befragten durch ihre Gewerkschaftsmitgliedschaft bereits über (in)formelle Netzwerke verfügen. Sie verbindet zum einen ein ähnlicher sozioökonomischer Hintergrund, zum anderen haben sie zumeist für das Studium einen Ortswechsel vollzogen. Da das Sozialkapital laut Theorie maßgeblich von der Herkunftsfamilie abhängig und ungleich im sozialen Raum verteilt ist, sollen für die vorliegende Untersuchung nur jene Gewerkschafter*innen ausgewählt werden, die nach Möglichkeit eine sogenannte bildungsferne Herkunft aufweisen. Der große Vorteil an der Gruppe der Gewerkschafter*innen liegt darin begründet, dass mittels der Untersuchung feststellbar wird, wie sich das (neue) Sozialkapital der Studierenden des 3. BW zusammensetzt. Verbleiben diese Menschen in Milieunähe (also auch Studierende gleicher Bildungsbiografie) oder kommt es im Netzwerk zu einem Milieuwechsel? Durch die finanzielle Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) für Gewerkschafter*innen wird davon ausgegangen, dass die laut Forschungsstand erkannten finanziellen Probleme der NTS in der Untersuchungsgruppe weniger anzutreffen sind.

5.3 Feldzugang

Die Suche nach Interviewpartner*innen erfolgte über das Studiennetzwerk der HBS sowie über einer Facebook-Gruppe ehemaliger und aktueller Stipendiat*innen. Der Zugang zu den Netzwerken der HBS erfolgte durch persönliche sowie schriftliche Ansprache der Verantwortlichen von E-Mail-Verteilern. Da ich selbst mein Studium am FB SozÖk über den 2. BW und mit finanzieller Förderung der HBS absolviert habe, war der Feldzugang problemlos möglich. Die schriftlich formulierte Interviewanfrage unter Angabe einiger Auswahlkriterien, wurde über das Altstipendiat*innen-Netzwerk der HBS, den E-Mail-Verteiler der Stipendiat*innengruppe Hamburg II[43] sowie der geschlossenen Facebook-Gruppe *Hans-Böckler-Stiftung StipendiatInnen und Ehemalige* versandt. Aus den Rückmeldungen, die zunächst nur eine Bereitschaft zur Teilnahme und eine ungefähre Identifikation mit den Auswahlkriterien darstellte, wurde im späteren Verlauf eine engere Auswahl getroffen. Die Auswahl vollzog sich per zusätzlicher E-Mailabfrage anhand bestmöglicher Passung entlang der folgenden Kriterien:

1) Aufnahme des Studiums am FB Sozialökonomie über den 3. Bildungsweg und durch Bestehen beider Teile der Zulassungsprüfung
2) Beruflicher und gewerkschaftlicher Hintergrund
3) (Nahezu) abgeschlossenes Bachelorstudium (Studienbeendigung vor maximal 2 Jahren)
4) Herkunft aus einer möglichst nicht-akademischen Familie

[43] An der Universität Hamburg gibt es als einzige Ausnahme zwei Stipendiat*innengruppen - Hamburg II besteht aus den Studierenden des FB Sozialökonomie und Hamburg I umfasst alle anderen FB der Universität Hamburg.

5) Nach Möglichkeit zum Studieren nach Hamburg gezogen

Die letzten zwei Punkte stellten kein Ausschlusskriterium dar. Dennoch wurde nach bestmöglicher Übereinstimmung eingegrenzt, um eine bessere Vergleichbarkeit der Interviewpartner*innen zu gewährleisten.[44] Die Gründe für die Kriterien 1) und 2) wurden bereits im vorangegangen Kapitel 5.2 erläutert und stellen das Forschungsziel dieser Arbeit dar. Kriterium 3), ein nahezu abgeschlossenes Studium, scheint für die Fragestellung zwingend, um die Herausforderungen eines Studiums in Gänze und das Gelingen dieses gewährleisten zu können. Das zusätzliche Kriterium bei 3), den Abschluss in nicht als zu weiter Vergangenheit getätigt zu haben, dient lediglich zur Sicherstellung einer besseren Rekonstruktionsmöglichkeit. Die beiden letzten Kriterien ergaben sich aus der Literatur. Hiernach verschärfen diese beiden Punkte die bestehenden Herausforderungen im Universitätskontext. Der Ortswechsel zum Studium stellt ein (nicht zwingendes) Auswahlkriterium dar, um sichtbarer zu machen aus welchen Netzwerken die Befragten auf Ressourcen zurückgreifen. Ferner, um zu schauen, ob die neue Lebenswelt mit einer Distanzierung der Herkunftsgruppe verbunden ist und worin die Gründe liegen zur Bereitschaft für die Studienaufnahme die eigene Lebenswelt aufzugeben. Aus diesem Prozess wurden fünf Interviewpartner*innen ermittelt. Die Interviews fanden in Zeitraum von Dezember 2017 bis Januar 2018 statt. Die Interviews wurden an verschiedenen Örtlichkeiten durchgeführt. Hierzu gehörten verschiedene Büros und eine Privatküche. Nach Beendigung des Interviews wurde noch ein schriftlicher Fragebogen ausgefüllt, um mehr über den sozioökonomischen Hintergrund des*der Interviewten zu erfahren. Darüber hinaus sollten weitere Fragenbatterien des Fragebogens die zugrundeliegende Fragestellung unterstützen.

5.4 Interviewleitfaden

Dem Untersuchungsgegenstand und der Forschungsfrage soll sich qualitativ in Form von Interviews genähert werden. Die Interviews werden mit Hilfe eines Interviewleitfadens durchgeführt. Als leitfadengestützt werden Interviews dann bezeichnet, wenn diese mit einem festgelegten Thema und einer Art Frageliste – dem Leitfaden, durchgeführt werden. Die Frageformulierungen und Reihenfolge bleiben dabei offen (nicht standardisiert) und werden dem Gesprächsverlauf angepasst, ohne dabei auf einzelne Fragen zu verzichten. Vorteil dieser Interviewform ist, dass die Expert*innen in einem natürlichen Gesprächsverlauf die gleichen Fragen beantworten und der*dem Interviewer*in die Möglichkeit von Nachfragen bietet (Gläser, Laudel 2009: 42).

[44] Da während der Erstellung der Arbeit nur wenige Interviews geplant waren, erschien die Anzahl für Kontrastfälle zu gering, um Aussagen darüber treffen zu können.

Aufbau

Der Aufbau des Leitfadens und die Auswahl der Fragen sind eine Art der Voroperationalisierung, die aus theoretischen Vorwissen und dem Forschungsstand generiert wurden (Gläser, Laudel 2009: 112). Die weitere Generierung der Fragen wurde anhand bereits bestehender Fragebögen zu(m) (ähnlichen) Themen ergänzt. Die Fragen wurden so ausformuliert, dass alle Interviewten die Fragen in nahezu gleicher Form zu Gehör bekamen. Ein solches Vorgehen erhöht die Vergleichbarkeit und Sicherheit der/des Interviewer*in (Gläser, Laudel 2009: 144). Es wurde versucht, die Frageblöcke in eine biografisch zeitliche Abfolge zu stellen. Da die Interviewten sich an fernere Vergangenheiten erinnern müssen, ist es nach Gläser und Laudel erfolgsversprechender, nicht in den Zeitebenen zu wechseln. Die inhaltliche Strukturierung erzeugt einen natürlichen Gesprächsfluss (Gläser, Laudel 2009: 146). Zu Beginn des Leitfadens wurde eine Notiz formuliert, was vor dem Interview unbedingt Erwähnung finden soll. Dabei stand an erster Stelle die Wertschätzung zur freiwilligen Teilnahme am Interview. Für Gläser und Laudel ist das Prinzip informierter Einwilligung unumgänglich. Eventuelle Unsicherheiten können abgebaut werden, in dem versichert wird, dass alle wichtigen Themen der Interviewten von Relevanz sind. Die zu interviewende Person wurde über Ziel der Untersuchung, die Rolle des Interviews, die Sicherung der persönlichen Daten sowie die Wahrung von Anonymität aufgeklärt. Darüber hinaus wurde die Genehmigung zur Aufzeichnung des Interviews eingeholt (Gläser, Laudel 2009: 144). Zu Beginn des Interviews wurde eine Einstiegsfrage gewählt, die zu einer längeren Erzählphase einlädt. Sie soll die interviewte Person positiv auf das Interview und die Gesprächsrollen einstimmen, Vertrauen in die Situation fördern (Gläser, Laudel 2009: 146) und im besten Fall einen großen Umfang an inhaltlichen Themen abarbeiten (Gläser, Laudel 2009: 145). Die hier gewählte Eingangsfrage (Erzählaufforderung) lautete:

> *„Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Studierenden, die nach ihrer Berufstätigkeit ein Studium ohne Abitur aufgenommen haben. Ich möchte dich daher bitten, dich zurückzuerinnern und mir Deinen Schul- und Bildungsverlauf zu beschreiben, wie es von da an weiterging, bis zum heutigen Augenblick. Ich bin jetzt erstmal ruhig und werde dir aufmerksam zuhören.“*

Im Anschluss folgten die chronologisch und inhaltlich strukturierten Fragblöcke, mit der Möglichkeit einzelner Nachfragen, ohne starre Reihenfolge. Die Reihenfolge geschah in Anpassung der Interviewsituation. Die Blöcke beinhalteten Fragen zum Entschluss und Motivation zum Studium; zu den Vorbereitungen auf das Studium (Übergang Beruf und Hochschule); zu der Studieneingangsphase inklusive Grundstudium (Integration); zu der Institution FB SozÖk, Studienerfolg; zu Herausforderungen und Belastungen und zu sozialem und kulturellem Kapital. Der Interviewleitfaden endete mit zusammenfassenden Abschlussfragen.

Transkription

Da es laut Gläser und Laudel keine allgemein gültigen Regeln zur Transkription gibt, muss sie entlang eigener Regeln folgen, die ausreichend dargestellt und konsistent angewendet werden. Wie detailliert und welche Geräusche, Töne sowie non-verbale Kommunikation vom Band auf das Papier soll ist abhängig vom Untersuchungsziel. Im Sinne der Autoren Gläser und Laudel bedarf es keiner detailreichen Transkription, wenn es sich um rekonstruierende Analysen handelt (Gläser, Laudel 2009: 193). Da die vorliegende Arbeit eine solche rekonstruierende Analyse verwendet, wird dem Transkriptionsvorschlag von Gläser und Laudel gefolgt und ist im Anhang einsehbar. Die Transkription habe ich selbst durchgeführt. Um die Anonymität der Interviewten zu wahren, erhielten diese bei der Transkription fiktive Namen, die lediglich Hinweis auf das Geschlecht geben. Ebenso wurden erwähnte Ortsangaben geändert.

5.5 Auswertung

Zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel angewendet, welche sich an die Methodik von Mayring anlehnt. Da es in der vorliegenden Untersuchung um die Beschreibung sozialer Sachverhalte geht, scheint diese Methode zielgerichtet (Gläser, Laudel 2009: 46 f.). Als Inhaltsanalyse versteht Mayring ganz grundsätzlich die Analyse kommunikativen Materials (Mayring 2003: 11). Dabei versucht die Methodik der Inhaltsanalyse jegliche Form der Kommunkikation systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet zu analysieren, um „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2003: S.13). Dabei stellt das Kategoriensystem das zentrale Instrument bei quantitativen und qualitativen Inhaltsanalysen (Mayring 2003: 43).

Allen methodisch variierenden Inhaltsanalysen ist gleich eine grobe Strukturierung eines Kategoriensystems vorzunehmen. Solch ein System entsteht aus theoretischen Vorüberlegungen und/oder durch das Material selbst und stellt Grundlage des Fragebogens. Das Interviewmaterial wird in Analyseeinheiten zerlegt und auf relevante Informationen durchsucht, welche wiederum den Kategorien zugeordnet werden (Kodieren[45]) (Gläser, Laudel 2009: 197f.). Mit den sogenannten Kodes (Stichworte/-punkte) markierte Stellen repräsentieren den relevanten Inhalt des Gesagten und die Analyse erfolgt auf deren Grundlage. Die Kodierung ermöglicht eine Vergleichbarkeit der Interviewsequenzen und dient zur Beantwortung der Forschungsfrage (Gläser, Laudel 2009: 46).

Der Unterschied von Gläser und Laudel zu der Methodik von Mayring liegt im Verfahren des Kodierens. Für die Autoren erscheint es problematisch, dass Mayrings Verfahren so zugeschnitten ist, dass am Ende ein geschlossenes sowie unveränderbares Kategoriensystem steht und anhand von Häufigkeiten quantitativ analysiert wird (Gläser, Laudel 2009: 198). Um den Texten komplexe Informationen zu entnehmen schlagen Gläser und

[45] Für eine detaillierte Übersicht des beschriebenen Kodiervorgangs siehe Strauss und Corbin (Strauss, Corbin 1996: 43ff, 75ff).

Laudel eine Extraktion der Informationen anstatt des Kodierens vor. Somit werden relevante Informationen für die Forschungsfrage dem Ursprungstext entnommen und reduziert. Danach werden diese systematisch strukturiert, ausgewertet und den Kategorien der theoretischen Vorüberlegung zugeordnet (Gläser, Laudel 2009: 199f.). Dadurch bleibt das Kategoriensystem offen und veränderbar (Gläser, Laudel 2009: 201).

Die Extraktion erfolgte mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA 2018. Im ersten Schritt erfolgte die Kodierung offen und dann selektiv. Die Entstehung des Kategoriensystems erfolgte anhand des Forschungsstands, den vier Ebenen des Forschungsinteresses und den Dimensionen sozialer Unterstützung. Bourdieu analysierte Sozialkapital ohne Vorschlag einer Operationalisierung (Franzen/Pointner: 2007: 66). Die Netzwerkforschung stellt viele Funktionen von Unterstützung dar, die diese vorliegende Arbeit als Ressourcen aus Sozialkapital versteht. Unter den mannigfachen Unterscheidungen der Funktionen von Netzwerken wurden die Dimensionen von Diewald und Sattler gewählt, da sie eine Komprimierung der einzelnen Ressourcen übersichtlich darstellt. Die drei Dimensionen nach Diewald und Sattler sind wie folgt kategorisiert:

a) der konkreten Interaktion (Arbeitshilfen, Pflege, materielle Unterstützung, Intervention, Information, Beratung, Geselligkeit, Alltagsinteraktion)

b) der Vermittlung von Kognitionen (Anerkennung, Orientierung, Zugehörigkeitsbewusstsein, Erwartbarkeit von Hilfe, Erwerb sozialer Kompetenzen)

c) Vermittlung von Emotionen (Geborgenheit, Liebe und Zuneigung, motivationale Unterstützung) (Diewald, Sattler 2010: 691f.)

In einem ersten Schritt wurden die Kategorien, Sozialkapital und Milieu/Habitus induktiv aus dem Forschungsstand und in einem zweiten Schritt wurden folgende Kathegorien deduktiv aus dem Interviewmaterial generiert: Kontakt zum akademischen Milieu, Einstellung zu akademischen Milieu, Bildungsentscheidung und -sozialisation, Einstellung zur Familie, Berufserfahrung, Universität als kulturelles Feld, Sprache, Bedarf an Unterstützung, Sozialkapital wurde aufgeteilt aus Sozialkapital aus dem Herkunftsmilieu, Sozialkapital während der Studienzeit, Sozialkapital aus dem Gewerkschaftsumfeld und Studieren ohne Abitur. Die Rolle des Gewerkschaftsnetzwerks wurde als eine neue Kategorie entwickelt, da es sich nicht als umsetzbar erwies, diese als „neues oder altes“ Sozialkapital zu charakterisieren. Sie stellt somit eine eigene Form des Sozialkapitals dar. Nach Aufarbeitung und Sortierung des Materials wurde es nach Redundanzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft. „Ergebnis dieser Aufarbeitung ist eine strukturierte Informationsbasis, die die empirischen Informationen über die zu rekonstruierenden Fälle zusammenfasst“ (Gläser, Laudel 2009: 202). Im Anschluss wurde anhand der zusammengefassten Fälle nach Kausalmechanismen gesucht (Gläser, Laudel 2009: 202).

5.6 Kritische Anmerkung

Die qualitative Sozialforschung ist der Kritik ausgesetzt, dass durch die unstandardisierte Vorgehensweise die Datenerhebung nicht kontrollierbarer sei und die Ergebnisse dadurch kaum vergleich- sowie reproduzierbar sind (Gläser, Laudel 2009: 25*)* und das betrifft ebenso diesen Beitrag. Im vorliegenden Fall wurde der Fragebogen eigens für die Untersuchung und Forschungsfrage erstellt. Der FB SozÖk ist nahezu ein idealtypischer Studiengang für NTS und daher sind die Ergebnisse auf andere Hochschulen kaum bis gar nicht übertragbar. Am FB besteht neben günstigen Rahmenbedingungen, die Kompetenzdefizite auffangen sollen, auch ein hoher Grad an Gleichgesinnten, der in dieser Höhe mit großer Wahrscheinlichkeit an keiner anderen Hochschule zu finden sein wird. Zudem repräsentiert die Anzahl an Interviewten keine reale Population einer Gesellschaftsgruppe. Entsprechend können keine fundierten Aussagen getroffen werden, die zur Verallgemeinerung dienen. Die Daten können jedoch Ansatz für weitere Forschungszwecke bieten oder einer quantitativen Prüfung unterzogen werden.

Ein weiteres Problem tritt darin auf, dass der Forschungsprozess von der Wechselwirkung aus der Interpretation der Umwelt und den Handlungen aller Beteiligten beeinflussbar ist. Das heißt der Forschungsprozess ist abhängig von der situativen Interpretation der Fragen und der Interpretation des empirischen Materials durch die Forschenden selbst (Gläser, Laudel 2009: 32.) Die Ergebnisse dieser Arbeit können durch die Selbstbetroffenheit der Verfasserin subjektiv voreingenommen interpretiert wurden sein. Ebenso wird das Operationalisieren und Formulieren der Leitfragen im Interview spontan bewältigt (Gläser, Laudel 2009: 112). Dabei hat die Art und Weise der Fragenformulierung großen Einfluss auf das Antwortverhalten der Interviewten. Die Fertigkeit, diese Aufgabe mit bestmöglicher Neutralität zu erledigen, obliegt langjähriger Praxiserfahrung, die mir in dem Maße nicht zu Grunde liegt. Weitere Verzerrungen können in der nachträglichen Rekonstruktion der Befragung auftreten. Erinnerungen können verschwimmen oder sogar anders abgespeichert werden, als ursprünglich mal empfunden. Zudem wirken Faktoren wie der Ort der Befragung, die Interviewerin, das Wohlbefinden beider Seiten, die Tagesform, die Art der Fragten etc. auf das Antwortverhalten (Kaiser 2009: S. 132). Retroperspektiv bestehen Zweifel, ob die Fragen hinsichtlich des Forschungsziels zu implizit formuliert wurden, da die Fragen zu den verschiedenen Forschungsinteressen in unterschiedlichen Umfang beantwortet wurden.

6 Ergebnisse

Die Interviews wurden mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA 2018 transkribiert und ausgewertet. Das Interviewmaterial wurde dabei inhaltlich nach den folgenden Kategorien analysiert, hinsichtlich derer strukturiert und reduziert. Die Ergebnisdarstellung wird unter den induktiven und deduktiven Kategorien des Interviewmaterials gegliedert. Bevor im Anschluss die Ergebnisse entlang des Forschungsstandes und dem theoretischen Unterbau diskutiert werden, folgt eine Skizzierung des Interview-Sample.

6.1 Interview-Sample

Alle Befragten stammen aus Arbeiterfamilien. Die Eltern haben in den meisten Fällen einen Hauptschulabschluss, außer bei Lyn und Tom besitzt jeweils ein Elternteil den Realschulabschluss. Mit Ausnahme von Jil sind alle die ersten in der Familie die studieren und sind für das Studium aus einer (Klein)Stadt nach Hamburg gezogen. Alle Interviewten haben das Bachelorstudium Sozialökonomie am gleichnamigen Fachbereich (auch HWP genannt) abgeschlossen und besitzen einen gewerkschaftlichen Hintergrund. Während der Ausbildung waren sie als Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) sowie in der Gewerkschaft (meist in verschiedenen Gremien) aktiv. Durch ihr gesellschaftspolitisches Engagement wurde ihr Studium durch die Hans-Böckler-Stiftung (HBS) finanziell gefördert. Ben erhielt das Stipendium erst im Master. Basierend auf der Formel[46] des Kölner Instituts der deutschen Wirtschaft und das dort dargestellte Medianeinkommen von 2014 wurde die Schichtberechnung durchgeführt (Niehues 2018). Alle Interviewten stammen entsprechend der Formel aus der unteren Schicht oder (unteren) Mittelschicht.

Ben

Ben hat mit 29 Jahren sein Studium begonnen und studiert derzeit im dritten Semester seines Masterstudiengangs. Seinen Bachelor hat er im ersten Semester Vollzeit und danach in Teilzeit studiert, da er sein Studium durch einen Nebenjob (15- 20 Wochenstunden) im sozialen Bereich finanzieren musste. Nach Beendigung der Hauptschule holte er in zwei Jahren seine mittlere Reife nach und begann eine Kaufmannsausbildung. Nach Beendigung der Ausbildung in 2,5 Jahren wechselte er im Zuge des Zivildienstes in den sozialen Bereich, wo er im Anschluss eine zweite Ausbildung durchlief. Ben kommt aus einer Kleinstadt (weniger als 50.000 Einwohner*innen) ohne Hochschule. Beide Eltern haben einen Hauptschulabschluss und arbeiten noch immer in ihren erlernten Berufen im Einzelhandel und im technischen Bereich. Ben hat noch einen Bruder.

[46] Der Medianeinkommen 2014 betrug 1.731 Euro. Dieses Einkommen wird pro Erwachsener um den Faktor 0,5 und bei Kindern unter 14 Jahren um 0,3 erhöht. Bsp.: Bei einem Haushalt aus zwei Erwachsenen und einem 6 jährigen Kind wäre der Faktor 1,8. Als relativ armer Haushalt wird definiert, wer 60 % oder weniger als das Medianeinkommens multipliziert mit dem Faktor zur Verfügung hat. Als untere Mitte gelten Haushalte mit 60 – 80%, als obere Mitte die über 80- 150 % verfügen und alles darüber gilt als (relativ) reich (Niehues 2018: 1).

Jil

Jil hat mit 23 Jahren ihren Bachelor in Sozialökonomie aufgenommen. Sie studierte 7 Semester ihren Bachelor, in 4 Semestern ihren Master und ist inzwischen berufstätig. Jil hat eine Ausbildung im sozialen Bereich gemacht und arbeitete im Anschluss im erlernten Beruf. Als ihr Kind[47] geboren wurde, beendete sie parallel ihr erstes berufsbegleitendes Studium und fing im darauffolgenden Semester den Bachelor SozÖk an. Neben dem Studium hat sie 14 Wochenstunden gearbeitet. Sie ist in Hamburg geboren und somit in einer Großstadt, die verschiedene Hochschulen besitzt. Ihre Eltern haben beide einen Hauptschulabschluss und jeweils eine Ausbildung im technischen Bereich gemacht. Beide arbeiten nicht mehr im erlernten Beruf. Der Vater ist im Handel tätig und die Mutter geht einem Minijob nach. Jil hat noch eine Schwester die vor ihr ein Studium absolvierte.

Leo

Leo nahm sein Bachelorstudium mit 23 Jahren auf und promoviert derzeit an einem wissenschaftlichen Institut. Seinen (Doppel)Bachelor absolvierte er in 7 Semestern und den Master in 5 Semester. Während des Masters war er für 10 Wochenstunden als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg angestellt. Nach seinem erweiterten Hauptschulabschluss machte er eine 3,5-jährige Ausbildung im industriellen Bereich und arbeitete im Anschluss in diesem Beruf. Leo kommt aus einer Kleinstadt (ca. 15.000 Einwohner*innen) ohne eigene Hochschule. Beide Eltern besitzen einen Hauptschulabschluss. Seine Mutter hatte ihre Berufsausbildung abgebrochen, arbeitet derzeit im Einzelhandel. Der Vater machte eine handwerkliche Ausbildung und arbeitet heute in der Industriebranche. Die Eltern leben inzwischen getrennt. Leo hat eine weitere Schwester.

Lyn

Lyn hat mit 21 Jahren ihr Studium aufgenommen und 7 Semester den BA Sozialökonomie studiert. Inzwischen ist sie berufstätig. Nach Abschluss der mittleren Reife hat sie eine Ausbildung zur Industriekauffrau absolviert. Lyn kommt aus einer Kleinstadt (weniger als 50.000 Einwohner*innen) mit einer Hochschule. Ihr Vater hat nach seinem Hauptschulabschluss eine technische Ausbildung gemacht und ist als solches heute noch tätig. Lyns Mutter hat nach dem Realschulabschluss eine Ausbildung im sozialen Bereich gemacht und ist inzwischen als Hausfrau tätig, da Lyn sehr viele Geschwister hat.

Tom

Mit 26 Jahren nahm Tom sein Bachelor-Studium am FB SozÖk auf und beendet derzeit seinen Master. Er bezog neben dem Stipendium Einkünfte über Bildungsseminare. Nach seiner Realschulreife begann Tom eine technische Ausbildung und arbeite im Anschluss in verschiedenen Bereichen des Ausbildungsbetriebes. Er ist in einer Stadt (ca. 75.000 Einwohner*innen) groß geworden, in der es eine Hochschule gibt. Seine Eltern sind inzwischen Rentner und leben getrennt, deshalb hat er vier weitere (Stief-)Geschwister.

[47] Zur besseren Wahrung der Anonymität wird der Terminus „Kind“ verwendet, anstatt Tochter oder Sohn.

Seine Mutter lernte nach ihrem Hauptschulabschluss im Einzelhandel, sein Vater absolvierte eine technische Ausbildung nach der Realschule und wurde später selbstständig.

6.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden jeweils unter den erarbeiteten Analysekategorien geclustert, um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Im Anschluss der Darstellung werden die Ergebnisse anhand des Forschungsstandes und entlang der Theorie diskutiert. Die Direktzitate der Interviewsequenzen werden zur besseren Lesbarkeit um Versprecher, Wiederholungen, Füllwörtern[48], Dialekt, Undeutlichkeiten, non-verbale Sprache oder Satzabbrüchen geglättet. Bei den nicht direkt zitierten Darstellungen wurde versucht, nah an der Ausdrucksweise der Befragten zu bleiben und die Sätze möglichst mit dem Gesagten wiederzugeben, um eine mögliche Verzerrung der Inhalte zu umgehen. Hinsichtlich des Sozialkapitals werden die Gewerkschaftskontakte gesondert dargestellt. Zum einen ist nicht eindeutig abgrenzbar, ob die Gewerkschaftskontakte als neues oder Sozialkapital der Herkunft zu werten sind. Einige Kontakte bestanden vor der Studienerwägung und durch das Studium kommen eine Vielzahl an Bekanntschaften aus den Gewerkschaften hinzu. Zum anderen stellen Gewerkschaften ein konkretes Netzwerk basierend auf einer Mitgliedschaft dar.

6.2.1 Kontakt zum akademischen Milieu

Bei allen interviewten Personen ist kein einflussreicher Kontakt vor dem Studium zu Akademiker*innen vorhanden, die für die Erwägung eines Studiums oder zur Bewältigung dessen hätten hilfreich sein können bzw. waren.

Lediglich Tom hat einen studierten Onkel, der Oberstudienrat sei. Sein habitueller Lebensstil kommt dem Bild gleich, welches Tom von einem erfolgreich studierten Menschen hat, so Tom. Vielleicht hat es sein Bild jedoch auch erst geformt. Leo spricht von engeren gewerkschaftlichen Kontakten, die bereits am FB SozÖk studierten. Er wüsste allerdings nicht, ob diese als Studierende für repräsentativ gelten. Es zeigt sich, dass Tom, Leo und die anderen ein *idealtypisches* Bild von Akademiker*innen haben und bei Jil die Wahrnehmung darüber ihr Antwortverhalten scheinbar beeinflusste. Zunächst verneint Jil die Frage, ob sie vor ihrem Studium Kontakt zu Akademiker*innen habe. Im Interviewverlauf zeigt sich jedoch, dass ihre Freunde und ihre Schwester ein Studium abgeschlossen hatten. Allerdings nimmt sie das Studium ihrer Schwester in einem pädagogischen Fach nicht so ernst. Weiter erzählt Jil von ein paar Medizinstudentinnen aus ihrem Freundeskreis und ihrer besten Freundin als Ärztin, die allerdings nicht so *typisch* waren und bilanziert somit, dass es keinen Kontakt zum akademischen Milieu gab. Leo hatte akademischen Kontakt zur Schul- und Ausbildungszeit über seinen Sportverein. Ben und Lyn hatten nur wenig Bezug zu Akademiker*innen im Freundeskreis,

[48] Füllwörter wie bspw. ähm, äh, ne?, irgendwie, weiß ich auch nicht, keine Ahnung etc.

jedoch war das nie Inhalt von Gesprächen. Erst mit Beginn des eigenen Studiums tauschte man sich darüber aus.

6.2.2 Einstellung zum akademischen Milieu

In den Interviews wird deutlich, dass alle Befragten eine soziale Distanz zum akademischen Milieu aufweisen und sie sich im Gesprächsverlauf dem 1. BW gegenüberstellen. Die Interviewten besitzen ein *idealtypisches* Bild von Akademiker*innen und unterstellen ihnen damit eine Andersartigkeit.

Während Jil und Tom eine Art Faszination den Akademiker*innen entgegenbringen, ist bei Lyn und besonders bei Ben eine tendenziell ablehnende Haltung zu vermerken. Jil sagt darüber: *„Aber, tatsächlich hab ich die immer bewundert. Mit welchen zu sprechen, die studieren oder studiert haben, das war schon immer was Besonderes für mich."* (Jil: a 20). Daran anknüpfend beschreibt Jil, dass sie ein paar Medizinstudentinnen als Freunde hatte, allerdings waren die nicht so typische Medizinstudentinnen, eher verrückt und nicht so *halbgottmäßig*. Später erzählt Jil, dass sich ihr Mythos über Studierende im Laufe des Studiums entzaubert hätte. Bens Mutter bezeichnete potentielle Akademiker*innen gerne als *Gymmi-Ärsche*. Ben habe diese Einstellung ein wenig übernommen: *„Das Händearbeit sowas ist, was irgendwie mehr Legitimität erhält, als schwätzen und über was nachdenken quasi. So Klugscheißer in Anführungszeichen. Das hatte ich dann schon lang drin."* (Ben: Abs. 54). Diese übernommene Einstellung führte dazu, dass Ben und seine Freunde eine *Studentenhass-Liga* gründeten. Auf Nachfragen, wieso sich Lyn selber gegen den Weg auf das Gymnasium entschied, antwortet sie, dass sie nicht auf das Gymnasium wollte, da niemand aus ihrer Familie das Abitur hat. Sie erläutert daraufhin ihr Bild von den *Klugstudierten*, die alles besser wüssten, obwohl sie keine Ahnung hätten. Weiter führt sie aus: *„Das ist so die Bildungselite, alles Abitur und so und das war halt nicht unsere Schicht, wenn man das so nennen will. So bin ich nicht aufgewachsen und das waren für mich immer die reichen Schnösel, die Abi machen und dann studieren gehen und da gehör ich nicht dazu. Das ist nicht so mein Habitus"* (Lyn: Abs. 4). Hier spricht Lyn selbst ihren Herkunftshabitus an und zeigt eine gewisse soziale Distanz zum akademischen Milieu.

6.2.3 Bildungsentscheidung und -sozialisation

Mit Ausnahme von Lyn können die Bildungsentscheidungen laut Theorie als milieuspezifisch eingeschätzt werden. Keine der Befragten hatte eine aktive Bildungsförderung erfahren und die Eltern der Interviewten folgten uneingeschränkt der Bildungsempfehlung durch Lehrende.

Für Jil ist diese Entscheidung retrospektiv eine folgenschwere Entscheidung und sie beschreibt, dass ihre Eltern keine Verbindung zum Abitur hätten. Sie muss zugeben, dass sie ihren Eltern die negative Bildungsentscheidung heute noch indirekt vorwirft. *„Ich weiß*

die Gründe weshalb sie das gemacht haben. Die haben halt selber kein Abitur und dachten halt was meine Lehrerin sagt, das wird das Richtige sein und wollten dann nicht, dass ich genau die gleichen Probleme hätte wie meine Schwester [auf dem Gymnasium]. *Aber hätten die da anders entschieden und gesagt: Nee, Jil geht jetzt auch auf´s Gymnasium und das schafft sie schon, dann würde ich definitiv ganz woanders jetzt sein. Also, deswegen hab ich so das Gefühl, dass die einen extrem hohen Einfluss haben, aber in dieser Frühkindheit.“* (Lyn: Abs. 54).

Lyn bekam eine Empfehlung für das Gymnasium und ihre Eltern wollten der Bildungsempfehlung folgen, welche laut Theorie tendenziell eine nicht milieuspezifische Bildungsentscheidung wäre. Lyn schlug jedoch diesen Weg für sich aus und drohte mit Widerstand und versucht zu zeigen, dass sie nichts von diesem *rumstudieren* hielt.

Leo spricht diesbezüglich bei seiner Familie von einem *nicht sonderlichen sozioökonomischen Background*. Auf die Frage, nach dem elterlichen Einfluss auf den Bildungsverlauf erzählt er, der Einfluss wäre groß, allerdings nicht im unterstützenden Sinne. Die Eltern hätten der Schule keinerlei große Rolle zugeordnet und er erfuhr dahingehend keine Förderung. Sie hätten schon darauf geachtet, dass er die Schule besucht, sich dort benimmt und sie hätten sich über gute Noten gefreut. Wie intensiv jedoch seine Schulvorbereitung war, sei ihnen relativ egal gewesen. Sein erstes komplettes Buch las Leo erst zu Beginn des Studiums. Der wesentliche Einfluss seiner Eltern ist dahingehend zu verzeichnen, dass Leo es als Motivation verstand, nicht in der Lebenssituation seiner Eltern enden zu wollen.

Ben spricht wiederkehrend darüber, dass seine Eltern ein ganz klares Bild von einem *typischen* Werdegang haben, der sinnbildlich den klassischen Arbeiterweg wiederspiegelt. *„Ich bin halt in dem Bewusstsein aufgewachsen, nach der Schule lernt man ´n Beruf und den macht dann und dann ist halt so die Frage, werde ich Maurer oder Elektriker oder vielleicht geht man ins Büro oder so. Wobei eben halt schon da, ne? Ins Büro. Da ist kein ausdifferenziertes Bild davon zu sagen Industriekaufmann oder so. Das war schon so ´n bissel ´ne eigene Welt. Man geht halt arbeiten. Das haben auch alle so gemacht und das war für mich ´n völlig logischer Gedanke. Ich bin da felsenfest davon ausgegangen. Ich hab das nie hinterfragt. Ich wär nie auf die Idee gekommen zu sagen, könnt ich ja nach der mittleren Reife noch ´n Abi nachmachen und ohne* [Abitur] *könnte ich studieren gehen oder so. Da hab ich nie drüber nachgedacht, da hatte nie Jemand diese Idee in den Raum geworfen. Und bei mir in der Familie gibt es Niemanden* [der studiert hat].“ (Ben: Abs. 52).

6.2.4 Einstellung zur Familie

Die Bindungen und der Kontakt zu Familie variiert zwischen den Befragten.

Jil und Lyn haben einen regelmäßigen Kontakt und ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern. Jil lebt in derselben Stadt wie ihre Familie und konnte viel unterstützende Hilfe bei der Kinderbetreuung annehmen. Lyns Verhältnis zu ihren Eltern habe sich hingegen durch eine regionale Distanz sogar verbessert. Die Familie ist ihr Grundstein, sagt Lyn.

Bei Tom litt während des Studiums das Verhältnis zwischen ihm und seinem Vater *„Ab Mitte des Bachelors wurde das Verhältnis zu meinem Vater immer schwieriger. Ich hab da auch sehr drunter gelitten, weil im besten Fall konnte ich, wenn ich ihn besucht habe, zwei Sätze zu meinem Studium loswerden, bevor das Thema gewechselt wurde. Ich kann da aber auch meinen alten Herren echt verstehen. Er war bisher der schlaue in der Familie, er war der Redegewandte in der Familie […].“* (Tom: Abs. 66). Sein Vater kam nicht zur Preisverleihung seiner Bachelorarbeit, er könne damit nichts anfangen, so die Begründung. Dennoch, der Kontakt zu seinem Vater ist beständig, wenn auch der Bildungsaufstieg von Tom ein wenig auf die Beziehung wirkte. Zu seiner Mutter hat er ein sehr gutes Verhältnis.

Ben hat eher unregelmäßigen Kontakt zu seinen Eltern. Er fährt jedoch gerne nach Hause zu ihnen und seinen Freunden. Dabei spricht er jedoch bezüglich der Lebensrealitäten von zwei Welten und dies bestehe schon seit seiner Kindheit, als er sich dieser *katholischen Arbeiterfamilie* bereits entziehen wollte.

Leo hat zu seinen Eltern kaum bzw. gar keinen Kontakt mehr. Dabei war die Verbindung zu Beginn des Studiums recht intensiv. Laut Leo kam der Bruch zum einen deswegen, weil er glaubt, dass für seine Eltern in Gesprächen wenig Anknüpfungspunkte blieben. Sie wussten bis zu Letzt nicht, was genau Leo eigentlich studiert. Zum anderen distanzierte er sich von ihnen, weil er weder ökonomisch noch kulturell in die gleiche Lage wie seine Eltern geraten wolle. *„Im Nachhinein würde ich sagen, dass ich realisiert habe, dass ich tatsächlich nicht so viel Unterstützung in der Vergangenheit hatte und ich das jetzt eher als Ansporn gesehen hab, um nicht selbst in dieses Raster zufallen. Also, ich hab meine Familie eher als Negativbeispiel für die Motivation herangezogen und ich würd sogar sagen, dass ich mich zu meiner Familie extrem distanziert habe. Was ich mittlerweile gelesen habe, was ganz normal ist, wenn man bildungstechnisch, ich sag jetzt mal, in ´ner anderen Klasse spielt, als die Eltern, dass es völlig Gang und Gebe ist. Oder ´n normaler Prozess ist, dass man sich von seinen Eltern distanziert. Ich würd aber tatsächlich sagen, das gilt räumlich als auch emotional extrem.“* (Leo: Abs. 42).

6.2.5 Berufserfahrung

Allesamt erwähnen, dass sie die Berufserfahrung vor dem Studium aus verschiedenen Gründen als positiv bewerten und als Voteil empfinden. Zum einen, weil sie dadurch selbstständiger ins Studium kamen. Zum anderen können sie zu der Theorie einen Praxisbezug herstellen und sehen sich als Expert*innen betrieblicher Realitäten.

Tom sagt dazu, er könne dadurch ganz anders auf marxistische Ansätze (Kapital und Arbeit) schauen und Produktionsverhältnisse besser verstehen. Er weiß wie es ist, morgens in der Fabrik zu stehen, monotone Arbeit zu verrichten und die Minuten bis zum Feierabend zu zählen. Ben und in Teilen auch Tom, sehen sich diesbezüglich sogar im Vorteil gegenüber den Dozierenden, da sie betriebliche Realitäten und Systematiken erlebt haben. Ein wenig Verständnislosigkeit äußert Ben dem gegenüber, dass Menschen mit einer akademischen Vita abstrakt über betriebliche Praxen und die Denkweise der

Arbeiter*innenklasse reden, vermutlich ohne je einen Schritt in einen Betrieb gesetzt zu haben. Einen Nachteil empfinden die Befragten aufgrund ihrer Schulabschlüsse verglichen mit Abiturient*innen, da diese mehr Wissen oder über methodische sowie gewisse sprachliche Kompetenzen verfügen. Lyn beschreibt ihre Ausbildung als Grundstein im Leben und würde immer wieder diesen Weg einschlagen.

6.2.6 Erwägung zur Studienaufnahme und Motivation

Alle Interviewten erfuhren von der Möglichkeit an dem FB SozÖk ohne Abitur zu studieren zufällig über ihre gewerkschaftlichen Strukturen.

Lyn und Leo bekamen die Information über Studierende, die auf gewerkschaftlichen Bildungsseminaren als Referent*innen tätig waren. Lyn wurde noch auf dem Seminar durch das Gespräch sowie durch den Zuspruch der studierenden Referent*innen überzeugt und fing kurzer Hand an sich über das Studium am FB SozÖk zu informieren. Sie beschreibt den Studienentschluss als weniger überlegt und eher als eine Bauchentscheidung. Überzeugt habe sie die Information, dass es sich dabei um ein gewerkschaftsnahes Studium handelt, welches nicht so *theorielastig* sei, einen Bezug zur betrieblichen Praxis herstellt und ein großer Anteil von den Studierenden an diesem Fachbereich mit beruflicher Erfahrung ist. Unter diesen Bedingungen würde sie sich an der Universität eher zu Hause fühlen. Weitere Anreize stellten die freie Kurswahl, fehlende Anwesenheitspflichten und die Aussage dar, es sei nicht so stressig.

Für Leo und Tom bedurfte es mehr Überzeugung, als die Information über Flyer oder studentischen Bildungsreferent*innen, da für Beide ein Studium grundsätzlich nicht in Frage kam. Leo wollte sich betrieblich weiterbilden und Geld verdienen. Er spricht dabei von Zufall und externen Begebenheiten, die dazu geführt hätten, dass er dieses Studium begann – die Wahl in die JAV, Gewerkschaftskontakte sowie der Finanz- Wirtschaftskrise. *„Also Dinge, die ich nicht selbst beeinflussen konnte haben mich im Prinzip auf diesem Pfad gebracht. Aber, dass es speziell die Sozialökonomie wurde, lag tatsächlich daran, dass es das Studium ohne Abitur ermöglicht hat und auch, dass mir das überhaupt bewusst war, lag nur daran, dass ich das über den gewerkschaftlichen Rahmen erfuhr. Also zu dem Zeitpunkt waren es, ich glaube, fünft Leute um mich herum, die selbst in der Sozialökonomie studiert haben und mich immer wieder darauf hingewiesen haben, wie das Ganze funktioniert und ob das nicht gegebenenfalls was für mich wäre.“* (Leo: Abs. 12). Mit dem Entschluss zum Studium war sein erklärtes Ziel, sich inhaltlich einen breiteren Wissenskontext anzueignen und sprachfähiger zu werden, seine Interessenarbeit aus der Berufszeit professioneller zu fundieren.

Tom wurde nach einem gesundheitlichen Break, wie er es nennt, von einem hauptamtlichen Gewerkschaftssekretär angesprochen und letztlich überzeugt. Dennoch hatte er Zweifel. *„War ich mir aber unsicher, ob das wirklich Was für mich ist. Universität, Ich? Kind von Arbeitern, kann ja irgendwie nicht sein.“* (Tom: Abs. 2). Aus dem Grund besuchte Tom einen sechswöchigen Kurs mit Hochschulcharakter an einer Heimvolks-

hochschule über die Gewerkschaft, um herauszufinden, ob er sich das methodisch vorstellen könnte. Tom war begeistert, sich mit Dingen so intensiv auseinander setzen zu dürfen. Er scheint der einzige zu sein, der die Studienentscheidung genau durchdachte und Risiken abwog. Denn Tom war von starken Zweifel begleitet. Aus diesem Grund empfand er die Zusage zum Aufnahmetest als Meilenstein. Studienziel für Tom war, sein Allgemeinwissen zu erweitern, einen neuen Bildungsweg und neuen Lebensstil auszuprobieren sowie der Ehrgeiz, der erste Studierte in der Familie zu sein.

Ben und Lyn konnten sich nicht vorstellen, ihren Job bis zur Rente weiterzuführen. Für Ben war der ausschlaggebende Punkt zu wissen, dass es überhaupt möglich ist ohne Abitur zu studieren und dass es jetzt noch weiter geht im Leben. Er verstand es als Lebensherausforderung. Wie Leo zog Ben ursprünglich eine betriebliche Weiterbildung in Betracht. Er mochte seinen Job, jedoch nicht die Arbeitsbedingungen. Er versuchte sich Jobperspektiven nach dem Studium auszumalen, fand dies jedoch schnell illusorisch. Der Grund danach keine Schichtarbeit mehr machen zu müssen und die Einsicht, wenn nicht jetzt, dann wohl nie, überzeugten ihn.

Was Tom und Leo extern geleitet nennen, beschreibt Jil als *Reingeschlittere*. Sie wurde für die JAV-Kandidatur angesprochen, erfuhr darüber über eine gewerkschaftliche Weiterbildung, bei der sie auf das berufsbegleitende (kostenpflichtige) Studium im Hause des FB Sozök aufmerksam wurde und erfuhr dadurch vom gleichnamigen Studium. Zu dem Zeitpunkt war klar, sie möchte studieren und wollte nicht nochmal zwei Jahre *verschwenden*, um das Abitur nachzuholen. So öffnete eine Bildungsinstitution die Tür zu der nächsten.

Alle Interviewten benennen, dass der finanzielle Aspekt eine zentrale Rolle in der Studienentscheidung spielte. Lyn, Jil und Tom hätten ihr Studium ohne die Förderung der HBS laut eigener Aussage wohl nicht begonnen. Leo bezog im ersten Semester BAföG und Ben erfuhr erst spät von der Studienförderung und studierte erst im Master mit einem Stipendium der HBS. Alle erfuhren durch ihre Gewerkschaftskontakte über die Möglichkeit einer Studienförderung durch die HBS.

6.2.7 Vorbereitung und Übergang ins Studium

Lyn, Leo und Tom wurden bei der Aufnahmeprüfung und dem Übergang ins Studium in ähnlich intensiver Form durch ihre gewerkschaftlichen Kontakte in Hamburg betreut. Die erfahrenen Gewerkschaftskontakte am FB SozÖk nahmen bspw. Toms Ängste, indem sie ihn informativ auf die Aufnahmeprüfung vorbereiteten und ihm erklärten, dass seine Studierfähigkeit dabei nur getestet würde. Zu dem Zeitpunkt verstand Tom nicht, was mit Studierfähigkeit gemeint sein könnte und desto dankbarer ist er für diese Unterstützung. Begleitet wurde er zur Aufnahmeprüfung durch eine engbefreundete Gewerkschaftskollegin *„[…] die gesagt hatte: Komm, ich begleite dich. Ist ja doch ´ne ungewohnte Umgebung und Prüfungssituation, geht ja dann ´ne ganze Woche, an verschiedenen Tagen, ich begleite dich. Und dann hab ich diese Aufnahmeprüfung gemacht.“* (Tom: Abs. 12).

Lyn und Leo beschreiben die Informationsbeschaffung als Herausforderung. Lyns versuchte Internetrecherche zum Studium war ihr zu textintensiv und spiegelten nicht das Eins-zu-Eins wieder, was ihr die Gewerkschaftskontakte erzählten. Für Lyn, Leo und abgeschwächter Form auch Ben erhielten ausführliche Beratung bezüglich der Vorbereitung(slektüre) und es wurde das Referat für den Aufnahmetest geprobt. Alle bekamen den FB SozÖk gezeigt und wurden zur Aufnahmeprüfung begleitet. Neben den Gewerkschaftskontakten half Leo bei der Recherche zum Studium die Internetseite der GdFF. Allerdings musste er sich trotzdem mit Regularien, Prüfungsordnungen und Einschreibungskriterien auseinandersetzen.

Leo ist der einzige, der bei diesem Schritt konkrete Unterstützung aus der Familie hatte. Während seine Eltern den Studienentschluss als Witz begriffen, half ihm sein Opa beim Ausfüllen der Formalitäten. *„Er* [Opa] *hatte mich dann am Ende dabei unterstützt, den ganzen Papierkram zustande zu bekommen. Denn ich muss zugeben, dass ich im Laufe des Prozesses festgestellt habe, dass ich mit dem Papierkram alleine völlig überfordert war. Und ich glaube auch nicht, dass ich das geschafft hätte, den Papierkram ohne ihn zu regeln. Klar, das bezog sich auf die Aufnahmeprüfung selbst, auf die Einschreibung später, das bezog sich auf den BAföG-Kram […] Ich würde pauschal sogar sagen, dass wenn er mich da nicht unterstützt hätte, dass ich das vermutlich auch nicht geschafft hätte. Das gegebenenfalls auch ´ne Hemmschwelle gewesen wäre, überhaupt das Studium anzufangen, ja.“* (Leo: Abs. 20). Leo hat sich intensiv auf die Aufnahmeprüfung vorbereitet: Er hat verschiedene Zeitungen gelesen, Pro und Contra mit anderen Gewerkschafter*innen ausgetauscht und Mathematikkenntnisse nachgeholt. „[…] *ich hab im Prinzip von allen Seiten Unterstützung bekommen. Zumindest aus dem gewerkschaftlichen Rahmen, die den Kram selbst durchlaufen haben zuvor. Die haben mir da wirklich sehr gut weitergeholfen und mich im Prinzip auch die gesamte Aufnahmeprüfung permanent an die Hand genommen, haben mir die Uni gezeigt, haben mit mir die mündliche Prüfung durchgesprochen etc.“* (Leo: Abs. 22). Was ihm auch den Druck nahm, war eine Infoveranstaltung der GdFF vor der Aufnahmeprüfung mit der Aussage: *„[…] die* [Aussage] *die mich mehr beruhigt hat, wie die gesamte Vorbereitung und all das drum herum, dass wir den wichtigsten Schritt damit getan haben, dass wir uns überhaupt angemeldet haben für die Aufnahmeprüfung und dass ohnehin fast jeder durch die Aufnahmeprüfung kommt. Also dass der einzige Selektionsprozess größtenteils abgeschlossen ist, dadurch dass wir selbst die Entscheidung getroffen haben, dass wir gerne studieren wollen. Das hat mich insofern aufgemuntert und entspannt und definitiv hilfreich war überhaupt durch diese Prüfung zu kommen.“* (Leo: Abs. 22).

Ben war mit wenigen Ausnahmen auf sich allein gestellt. Die Internetpräsenz hat sehr übersichtlich über Regularien, Inhalte, Fristen und Formulare informiert. Er hatte von einer Gewerkschaftskollegin und ehemaligen Studentin von dem Studium ohne Abitur erfahren. Sie hat ihm Empfehlungen zur Vorbereitung gegeben und einen Schlafplatz während der Aufnahmeprüfung organisiert. Ben hat sich nicht intensiv auf den Übergang in das Studium vorbereitet. *„Ja ich hab vorher geguckt wo das Gebäude ist, dass ich das*

zumindest schon mal wusste Das war meine große Vorbereitung. Und dann bin ich morgens hin zu diesem Ding [OE] *und dann ging´s halt los. Dann hab ich geschaut was passiert so. Das war mein Weg ins Studium."* (Ben: Abs. 66).

Jil hatte sich ebenso nicht vertiefend informiert. Sie ist blauäugig an die Sache herangegangen, hatte es zu dem Zeitpunkt auch nicht vermisst, nicht gut informiert zu sein. Sie hatte keine persönliche Anbindung am FB. Sie sprach mit ihrem Personalrat. Vom ihrem gewerkschaftliches Frauennetzwerk erhielt sie die Information über die Möglichkeit des Stipendiums und erhielt starke Unterstützung bei der Bewerbung, da Jil ziemlich mit sich haderte: *„Bei dem Stipendium war das immer so, dass irgendwie: Bist Du´s wert, dass man Dich fördert […] Also, die haben die mir klipp und klar gesagt, mach das, bewirb Dich bei der HBS[49], wir schreiben dir dieses Empfehlungsschreiben und das wird klappen."* (Jil: Abs. 18).

Ben und Tom nahmen sich noch ein Semester Zeit, um den Studieneinstieg, Ortswechsel und die gewerkschaftliche Mandatsübergabe ordentlich vorzubereiten. Die schlimmste Herausforderung für alle in dieser Phase war die Wohnungssuche. Lyn konnte bei dem Referententeam schlafen, welches sie auf die Studienmöglichkeiten hingewiesen hatte. Ben wechselte zwischen Abstellkammern, Zwischenmiete und Couch. Leo und Tom fanden über familiäre Kontakte während des Studienbeginns eine Wohnung.

6.2.8 Studienbeginn und Integration

Alle Interviewten berichten darüber, dass sie schnell zum Studienbeginn Bekanntschaften zu weiteren Gewerkschafter*innen aus verschiedenen Semestern am FB SozÖk machten. Der Austausch von Informationen über Abläufe, Regularien oder institutionellen Begebenheiten habe die Orientierung und das Ankommen erleichtert. Geholfen hat darüber hinaus allen (mit Ausnahme von Jil) die OE, um erste Kontakte an der Universität zu knüpfen und sich über Stundenplan, Kurse sowie die ersten Eindrücke unterhalten. Hilfreich waren die Erstkontakte bei der Überwindung des kulturellen Unterschieds in der neuen Lernumwelt. Als generelle Herausforderung erscheint zum Studienbeginn die Selbstverantwortung und -disziplin, die diese neue Lernform mit sich brachte. Alles selbst organisieren, sich motivieren und das bei fehlenden Anwesenheitspflichten. Dennoch half ihnen der niederschwellige Einstieg des Grundstudiums mit Brückenkursen, das Fehlen von Anwesenheitspflichten und die Benotungen der Leistungen.

Jil ist in Hamburg geboren und kannte bereits die Räumlichkeiten des FB SozÖk. Ihr gefiel der methodische Ablauf in den ersten zwei Tagen nicht und sie ging aus diesem Grund nicht mehr zu der Veranstaltung. Dadurch kannte sie zum Semesterbeginn niemanden am FB SozÖk. Das Ankommen fiel ihr schwer und sie empfand diese Phase als sehr anonym. Sie fühlte sich an den ersten Tagen ins kalte Wasser geworfen und beschreibt eine innerliche Unbehaglichkeit. *„Das war schon merkwürdig auf jeden Fall, weil ich mir dann irgendwelche Kurse zusammengebastelt habe, dann bin ich irgendwie hin*

[49] Abkürzung der Stiftung wird auch oft im Sprachgebrauch benutzt.

und her gelaufen und ich weiß noch, dass ich nicht unbedingt Kurse hatte, mit Menschen die ich vorab schon kannte. Sondern das waren alles so Fremde für mich und ich wusste gar nicht, was ich jetzt machen soll. Bin ich jetzt irgendwie ´ne ganz Coole, die ganz hinten sitzt oder will ich so ´ne Streberin sein, die vorne sitzt. So ´n bisschen so schulmäßig wieder. Nee und dann dachte ich mir ich will richtig lernen hier und dann saß ich vorne […] So ´n bisschen verplant bin ich hier schon rumgelaufen und wusste irgendwie nichts so richtig mit mir anzufangen. Also, ich wusste jetzt nicht, schreib ich jetzt mit oder nicht. Aber, man kriegt ja diese Folien. Ich hab mich schon so 10 Jahre zurück versetzt gefühlt." (Jil: Abs. 64). Jil hatte in der Anfangsphase stark das Bedürfnis, sich mit jemanden auszutauschen, um diese Unsicherheit abzubauen. Durch die unterschiedlichen Kursbelegungen fiel es ihr nicht so einfach Kontakte zu knüpfen wie in der Schule, sagt Jil. In den ersten Wochen hat sie dennoch schnell Kontakt gefunden.

Für die anderen war der Ortswechsel eine Umstellung. Leo beschreibt es als *Horror schlecht hin* Von der Kleinstadt zur Großstadt. Lyn plagte unerwartet das Heimweh und Tom spricht sogar von Abbruchgedanken. Er fand an der Universität zunächst nicht das Team oder das *Wir-Gefühl*, welches er aus Gewerkschaft und der Arbeitswelt kannte. Alles war neu. Er begriff sich in der Situation als ein Individuum, das auf sich allein gestellt ist. Statt Schreibtisch gab es *so ´ne Holzklappdinger*, Menschen die durch ein Mikro über *Böhmische Dörfer* sprechen, von dem er kein Wort versteht und anstatt auf dem Arbeitsrechner zu tippen, musste Tom das Schnellschreiben wieder lernen. Bei diesen Unsicherheiten hat ihm der Austausch mit Studierenden aus der OE und der Gewerkschaft geholfen. Relativ schnell fand er zu Studienbeginn Kontakt zu anderen Gewerkschafter*innen. Man findet sich, sagt Tom lächelnd. Ähnlich wie Ben und Leo, beschreibt Tom, dass er nach den Weihnachtsferien im ersten Semester im Studium angekommen war und verstand, wie das mit dem Studieren funktioniert. Im späteren Studienverlauf orientierte sich Tom mit der Kurswahl an den Menschen, mit denen man immer *zusammenhockte*, meist mit Menschen der gleichen Fachrichtung.

Für Ben war es mehr eine klimatische Umstellung. Ben hatte in Hamburg zuvor nur flüchtige Kontakte und die Stadt selbst war ihm zu groß, zu anonym. Er fühlte sich fremd. An der Universität sei er hingegen schnell angekommen und habe Kontakte zu anderen Studierenden in der OE gefunden. Seinen ersten Tag beschreibt Ben mit so einem *Campusfeeling* und dass er ein ziemlich gutes Gefühl hatte an der HWP anzukommen. *„[…] und es auch bei diesem über ´n Campus laufen, irgendwie ´n gutes Gefühl gegeben hat, an der HWP anzukommen. Das Gefühl zu haben, die Leute, die jetzt hier rumstehen, wo ich mit Sicherheit ´n paar vom Sehen, durch die OE ja schon kannte. Aber, es sich ´n bisschen anfühlte, ja nach Hause kommen, wäre zu viel gesagt, aber so ´n bisschen merkt, hier gehör ich jetzt irgendwie hin. Genau, wenn man da so reinläuft und erst dieses Karl Marx Zitat, aber eben halt an die Wand gepinselt und jetzt nicht so ´n Relief, irgend sowas Hochpotentes. Also das hat so ´n bisschen auf ´ne Art und Weise mein eigenen politischen Hintergrund widergespiegelt, […]."* (Ben: Abs. 76).

Leo hatte vor seinem Umzug bereits viele seiner Gewerkschaftsfreunde in Hamburg. Durch fortgeschrittene Semesterzahlen änderten sich jedoch die Lebensrhythmen und

die Freundschaftsintensität. Ähnlich wie Lyn, brauchte Leo ein knappes Jahr, um sich in Hamburg zu Hause zu fühlen. Bis zu dem Punkt fühlte er sich nirgendswo beheimatet. In der OE fand er nur oberflächliche Kontakte, mit den Studierenden aus dem IGK traf er sich häufiger. Daraus scheinen keine dauerhaften Freundschaften entstanden zu sein, da er es als *nicht so berauschend* darstellt.

Lyn hatte eine handvoll Gewerkschaftskontakte an der Universität und mit ihr kam gleichzeitig eine Gewerkschafterin aus Lyns Bezirk[50], mit der sie zusammenzog. Da mit jedem Semester viele Gewerkschafter*innen an den FB SozÖk kommen, blieb Lyn hauptsächlich im *Gewerkschaftsdunstkreis* und hatte darüber hinaus nur sehr wenig Kontakt zu anderen Personengruppen. Für Lyn bedeutet die Studienaufnahme eine kulturelle, finanzielle und geografische Umstellung. Trotz der großen Distanz fuhr sie oft nach Hause und brauchte ebenfalls ein Jahr, um in Hamburg anzukommen. Der erste Tag fühlte sich wie der erste Schultag an, erklärt Lyn. Trotz Orientierungsprobleme am Campus und in dem FB SozÖk fühlte sie sich gleich sehr wohl. Lyns Gewerkschaftskontakte hatten ihr vor Studienbeginn schon die wichtigsten (politischen Frei-) Räume gezeigt, wo man Menschen trifft, die aus der gleichen *politischen Ecke* kämen. Dadurch wäre sie schnell an der Universität angekommen. Als besonders hilfreich empfand Lyn, dass es in den ersten Semestern keine Noten gab. Der Aspekt nimmt für sie den Druck raus und die Einführungskurse würden das Studium für Menschen aus dem Berufsleben erleichtern.

Inhaltlich fielen Jil die ersten zwei Semester schwer, weil sie kein Interesse für die Kurse im Grundstudium empfand. Leo beschreibt hingegen, dass er hochmotiviert ins erste Semester startete. Das Grundstudium fand Leo ganz *schick*, um Eindrücke in verschiedene Bereiche zu bekommen und seine Interessen *abzuchecken*. Wirklich etwas gelernt habe er dabei kaum, dafür war es zu oberflächlich, mit Ausnahme von Mathematik und Statistik. Sich in die Abstraktheit und in die Grundkurse Mathematik II, Recht und Soziologie hineinzuversetzen, gelang nur schwer. Allerdings habe ihm die Soziologie zu einigen *Erleuchtungen* geführt. Im Ganzen beschreibt er den *sachten Einstieg* als sehr hilfreich und schätzt, dass er an einer anderen Universität bereits zu Beginn *rausgeflogen* wäre und keine Chance gehabt hätte. Das Grundstudium bereitete Lyn inhaltlich wenig Probleme, da sie über die Arbeit und die Gewerkschaft einiges an Vorwissen in vielen Themenbereichen hatte. Ben hingegen musste erst lernen, wie das mit dem Studium *funktioniert*, die Systematiken der Kurse und des Studiums erkennen. In der Klausurenphase habe er erst Dinge einordnen können und hat verstanden, auf was es ankommt. Ben und Jil beschreiben es als freies Denken mit anderen Dynamiken. Ben erzählt, dass es am Anfang nicht so leicht war, sich an Diskussionen zu beteiligen und gezielt auf andere Redebeiträge geachtet hat.

[50] Die Gewerkschaften in Deutschland sind in verschiedene regionale Bezirke aufgeteilt. Die Anzahl und Regionen unterscheiden sich zwischen den Gewerkschaften.

6.2.9 Herausforderungen und Bewältigungsstrategie

Herausforderungen: Aus den Interviews des vorliegenden Samples gehen die wesentlichen Herausforderungen aus bestehender Empirie für die Befragten gleichsam hervor. Diese beziehen sich auf mathematische, statistische und volkswirtschaftliche Kenntnisse sowie das Verständnis der englischen Sprache. In Bezug auf die Herausforderungen erfolgt bei allen Befragten ein Vergleich mit dem 1. BW, die durch die längere Schullaufbahn diesbezüglich im Vorteil seien. Jil bemerkt dazu, dass die Unterschiede zum 1. BW nach dem Grundstudium schnell verflogen seien.

Leo beschreibt die Problematik wie folgt: *„Weil mir noch nicht bewusst war, was ich eigentlich noch alles lernen muss bzw. was ich alles nachholen muss, um auf den Background von Leuten zu kommen, die ´n Abitur haben. […] Also, im Prinzip bin ich eigentlich grundsätzlich nicht blöder als die anderen Studierenden, aber ich hatte immense Probleme mit dem Englischen und der Mathematik. Im dritten Semester habe ich zum ersten Mal von Matrizen im Kontext der Mathematik gehört. Bis dahin war das für mich nur ´n Film. Genau, das war dann der erstmal Horror, weil mit Mathe hatte ich mich gar nicht anfreunden können. Hab mich aber da halbwegs versucht durchzubeißen.“* (Leo: Abs. 4). Als Leo ins Ausland ging, kam es zu einer konzentrierten sich die Anforderungen an Kenntnisse in Englisch, Mathematik und VWL. Diese Erfahrung beschreibt er als *völlige Katastrophe*, die ihn heillos überfordere. Leo quälten das gesamte Auslandsjahr Abbruchgedanken, die sich hin zu körperlichen und psychischen Beschwerden entwickelten. Wiederkehrend berichtet er von einem Mangel fachlichen Austauschs. Schriftliche Ausarbeitungen und die Leistungsanforderungen stellten für Leos zentrale Probleme dar. Ben hatte, neben den oben genannten Problemen, Schwierigkeiten mit den Leistungsumfang, schriftlichen Ausarbeitungen, Prüfungen effizient vorzubereiten, der Vielfalt der Fachinhalte und des Stoffumfangs.

Tom und Jil berichten im Interview über wenig erlebte Herausforderungen im Studium. Toms Leseschwäche aus Schulzeiten bereitete ihm im Studium keine Schwierigkeiten. Sein Hauptfach liege ihm diesbezüglich gut. Im Fragebogen gibt er an, große Probleme bei der effizienten Prüfungsvorbereitung, eine mangelnde Flexibilität bei der Studiengestaltung und den Reglementierungen des Studienfachs gehabt zu haben. Ferner sind die Bewältigung des Stoffumfangs und die Prüfungssituationen herausfordernd.

Jil gibt neben den oben genannten Problemen als zentrale Schwierigkeit die Bewältigung des Studiums als Alleinerziehende mit einem Kleinkind an. Zu Vereinbarkeitsproblemen kommt das schlechte Gewissen hinzu. Dementsprechend waren mangelnde Flexibilität der Studiengestaltung ein zentrales Problem und die Beteiligung an Gruppenarbeit. Für Lyn waren weitere zentrale Herausforderungen an dem fehlenden Vorwissen anzuknüpfen, der Gebrauch von Fremdwörtern, die Leistungsanforderungen, die Studienplanung, die Prüfungen effizient vorbereiten, eine Prüfungsangst sowie die Beteiligung an Gruppenarbeit und -diskussionen.

Zweifel: Ausnahmslos berichten alle Befragten des Samples darüber, dass die Herausforderungen letztlich in Zweifeln münden. Diese beziehen sich auf die eigenen Kompetenzen oder die kulturelle Passung. *Lyn: „Das hatte ich aber dann auch in jedem Semester mal, dass ich mir Gedanken darüber gemacht habe: Ist das jetzt wirklich dein Ding und vielleicht hättest Du einfach bei deinen Leisten bleiben sollen und nicht studieren gehen sollen, wie´s immer so schön heißt. Kommst ja gar nicht aus dem Bereich oder aus dieser Bildungsschicht.“* (Lyn: Abs. 22).

Bewältigung: Eine Bewältigungsstrategie, die alle vereint ist bei gegebener Möglichkeit die Prüfungsform der Hausarbeit oder des Referats zu wählen. Klausuren beurteilen alle Interviewten als Hürde oder sinnlose Prüfungsform. Nicht selten fällt in diesem Zusammenhang das Wort *Bulimie-Lernen*. Eine weitere Strategie der Bewältigung ist mit Studierenden gleichen Werdegangs zu sprechen. Dabei hätten sie gemerkt, dass es kein Individualproblem ist und sie nicht einfach nur *zu dumm* wären. Geholfen habe auch die Sicherheit, im Fall eines Scheiterns, mit der Berufserfahrung jederzeit wieder einer Arbeit nachgehen zu können. Die im Forschungsstand beschriebene Doppelmotivation und der entsprechende Ehrgeiz spielen eine zentrale Rolle bei allen Interviewten und die einzelnen Strategien zeigen, dass ein hoher Aufwand eingesetzt wird, um das selbsterklärte Ziel des Studiums zu bewältigen. Nicht zuletzt half ihnen die Motivation es anderen oder sich selber beweisen zu wollen. Leo glaubt, die starke Motivation liege darin begründet, dass man für die Entscheidung des Studierens und für die erneute Investition in Bildung viel aufgeben musste.

Tom und besonders Ben helfen zu Beginn des Studiums Lerngruppen bei der Bewältigung möglicher Wissensdefizite. Jil und Lyn erarbeiten sich eine eigene Lernstrategie und sind dabei sehr strukturiert vorgegangen. Das Lernen strukturiert Jil mithilfe von Kalendern und Tagebüchern, an die sie sich streng gehalten und abends gelernt hatte, wenn das Kind zu Bett war. Sie ist diesbezüglich sehr pedantisch. Ihr hilft Struktur bei der Bewältigung ihrer zwei Rollen als Mutter und Studentin. Lyn lernte mit Materialien von bekannten Studierenden, die den Kurs oder die Prüfung bereits absolviert hatten.

Leos anfängliche Mathematikprobleme löste er neben Lerngruppen mit einem Buch. Er sagt, es war bis dato das erste Buch, welches er von Anfang an bis zum Ende las. Seit dem dritten Semester strebt Leo in der Fachdisziplin den Professortitel an, indem er die meisten Probleme aufweist. Dieses Ziel führte zu einer unbeschreiblichen Motivation und der Bewältigung seiner größten Hürden. „*Ich hab den Kram* [Themengebiet seines Hauptfachs] *gehasst, es hat mich völlig überfordert. Aber, ich hab mich dafür motivieren können, weil ich wusste, dass ich den Kram für etwas brauche, auf was ich später Lust hab* [wissenschaftliches Arbeiten]*.“* (Leo: Abs. 72). Leos Ehrgeiz und Entschlossenheit kommen in dem Interview mehrfach zum Tragen. Um sein Ziel zu erreichen und die Defizite seines *Bildungsbackgrounds* zu kompensieren verbringt er sechs bis sieben Tage an der Uni. Um seine Englischdefizite zu verbessern, belegte er zwei universitäre Sprachkurse, eine Sprachreise und ein Auslandjahr. Im Ausland haben sich seine Herausforderungen aufsummiert – die hohen Anforderungen seines Hauptfachs auf Englisch zu bewältigen. Leo ließ nichts unversucht, um sich seinen Schwächen zu stellen.

Die von ihm beschriebene Strukturlosigkeit im Studium umgeht Leo damit, dass er sich seinen Stundenplan *vollknallte*, sodass keine Lücken blieben. Er sah das Studium als Pflicht an und beschreibt später, das Studium als Job angesehen zu haben. *„Ich hab das eher als Produktionsstätte gesehen, wo durch ´n bisschen Arbeit am Ende, irgendwo was rauskommt und wie gesagt, es wirkte auf mich wie pure Anarchie Was da* [an der Uni] *irgendwie herrscht, womit ich nicht klar kam. Weshalb ich ja versucht habe, irgend ´ne Struktur reinzubekommen, um ´ne gewisse Mechanik dahinter zu sehen und diese auch für mich zu nutzen. Aber, ohne so ´n roten Faden durch den Alltag, da wäre ich aufgeschmissen gewesen.“* (Leo: Abs. 152). Somit schaffte er im ersten Semester 39 ETCS. Was anfänglich im Studium als Produktionsstätte gewertet wurde wird im Studienverlauf zum Wohnzimmer. Zum Schlafen ging er nach Hause. Er arbeitete Kurse in der Regel vor, damit er besser in Diskussionen einsteigen konnte.

Für Ben ist die dominierende Bewältigungsstrategie der Austausch in kleinen Lerngruppen mit Studierenden, die er bereits kennt und sich bei Problemen wie bspw. einer Rechtschreibeschwäche konkret helfen zu lassen. Sein Hilfsnetzwerk für Studienangelegenheiten setzt sich aus (akademischen) Mitbewohnerinnen, Mitstudierenden, Gewerkschafter*innen und Lehrenden zusammen. Wenn er keine schriftliche Ausarbeitung als Prüfungsform wählen kann, lernt er *stumpf* mit Karteikarten auswendig. Bens Nebenjob im erlernten Beruf half ihm Struktur ins Studium zubringen. Um sich seinen (Uni-)Alltag zu strukturieren, greift Ben auf Unterstützung digitaler Medien zurück. Zudem macht er sich minutiös Notizen. Eine Maßnahme zum Selbstschutz vor Überforderung ist für Ben Abgrenzung und die Einsicht, dass man manchmal nicht alles schaffe. Resümierend könnte man sagen, was vorher extern strukturiert wurde, strukturiert Ben mit einem eigenen Zeitmanagement.

Tom hat während der Studienzeit ein Seminar zu Zeitmanagement über die Gewerkschaft besucht. Das habe ihm viel geholfen. Die Tatsache, dass Tom besser im Studium als in der Schule war, erklärt durch die intrinsische Motivation und dass ihm die Arbeitsweise besser liegt. Tom und Jils erfuhren sowohl starke inhaltliche als auch moralische Unterstützung von Lehrenden ihres Hauptfachs. Dieses ist klein und sehr familiär, beschreibt Jil. Beide haben sich in der Hochschulpolitik ihrer Fachdisziplin engagiert. Tom spricht über die Betreuung von Förderung des eigenen Potentials und fachlicher sowie persönlicher Horizonterweiterung. Jil bezeichnet es als professorale Begleitung ihres Studienwegs. Jil hat ihre Wissenslücken selbst audiodidaktisch aufgearbeitet. Im Master hat sie den Lernstoff auf ein Diktiergerät gesprochen und es sich in Dauerschleife in jeder Lebenssituation angehört und so gelernt. Jil kompensiert fehlende Strukturen durch das Erschaffen eigener.

Aus allen Interviews geht hervor, dass sie neben ihrer Motivation den Anspruch haben, es zeitgleich jemandem oder sich selbst beweisen wollten. Lyn hatte ihr *Horrorfach* Statistik bis zum Studienende aufgeschoben und sagt dazu: *„Da hab ich mir dann selber so ´n Ruck gegeben und hab gesagt: Also die Blöße gibst du dir jetzt nicht im siebten Semester, wegen Statistik abzubrechen und zu sagen, ja sorry Leute ich hab´s versucht, aber es hat nicht geklappt. Da war dann der eigene Ansporn zu sagen, ich zieh das jetzt*

durch und beweis allen, dass ich doch studieren kann, auch wenn ich nur ´n Realschulabschluss hab.“ (Lyn: Abs. 22). Jil würde es gerne ihrer Grundschullehrerin zeigen, dass sie ein abgeschlossenes Masterstudium hat. *„Das war so ´n Stückweit ´ne extrinsische Motivation, dass ich das den Leuten, die damals nicht an mich geglaubt haben. Auch wenn ich jetzt keinen Kontakt mehr zu meiner Grundschullehrerin mehr habe. Das war so ´ne externe Motivation. Ich wollte denen zeigen: guck mal hier, ich bin in der Lage zu studieren oder ich hab sogar ´n Masterabschluss. […] Aber auch so, intrinsisch zu sagen, hier Du bist dafür geeignet, Du kannst vorankommen. So ich schaff das. Das hat mir geholfen, mein eigener Antrieb. Deswegen hab ich auch nie so sehr an mir gezweifelt, dass ich das hier nicht schaffe.“* (Jil: Abs. 78). Ben möchte gerne seiner Lehrerin beweisen, dass er ein Studium abgeschlossen hat, obwohl sie meinte, er sei auf einer Hauptschule gut aufgehoben. *„Weiß ich nicht, irgendwie repräsentiere ich ja auch irgendwas. Jetzt nicht unbedingt ´ne Organisation, aber mich selbst halt, als so ´n Spross dieser katholischen Arbeiterfamilie und irgendwie hab ich den Ehrgeiz in dem Studium relativ schnell entwickelt: Jetzt hab ich schon das, was andere Leute, die überhaupt nicht wissen, wie sie dahin gekommen sind und das irgendwie nachgeschmissen kriegen, was die können und das kann ich halt irgendwie auch so […].“* (Tom: Abs. 134).

Tom würde gerne seiner Englischlehrerin, die ihn denunziert hat zeigen, dass er sogar im Ausland studiert hat. Eine weitere Praxis der Bewältigung beschreiben Tom und Lyn, indem sie sich mit anderen und auch Gleichgesinnten über Probleme und Zweifel austauschten. Tom: *„Ich hab mit Familie und mit Freunden darüber gequatscht, auch mit Gewerkschaftskollegen drüber gequatscht und es ist erstaunlich, wie viele ähnliche Empfindungen einfach haben und wenn du das einfach merkst, das ist jetzt nichts anormales oder so, wie Du Dich gerade fühlst, dass du solche Phasen durchlebst, dann sind sie auch echt nur noch halb so schlimm irgendwie.“* (Tom: Abs. 86). Lyn antwortet auf die Frage, was ihr am meisten bei Problemsituationen geholfen hat: *„Zuhören, dass sich andere da eben genauso schwer tun wie ich. Die auch vorher ´ne Ausbildung gemacht haben und über die Aufnahmeprüfung da sind. Das hat´s ´n bisschen leichter gemacht, weil ich dann wusste, es liegt nicht nur an mir alleine, weil ich jetzt in Anführungsstrichelchen zu dumm wäre, sondern das ist halt auch einfach ´n scheißschweres Fach* [Statistik]*, vor allem, wenn man vorher eben nicht so weit in Mathe war, wenn man nur einen Realschulabschluss hat.“* (Lyn: Abs. 56).

Erfolg: Zusammen berichten die Befragten, dass ihr größter Erfolg sei, trotz aller Zweifel und Hürden, ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben.

Lyns großer Erfolg ist, dass sie das Studium trotz des großen Heimwehs zu Beginn oder der Prüfungsangst nicht abgebrochen hat. Leos richtig großer Erfolg wird wohl erst die Anstellung an einer Universität sein, denn nie hat er ein erfolgreiches Studium richtig genießen können, sondern hat schon auf die nächste (Bildungs-)Stufe hingearbeitet.

Dennoch ist ein wenig Stolz herauszuhören, bei der Erzählung, dass er seine Gesamtnote der Aufnahmeprüfung[51] am Ende des Bachelors halbiert hat.[52] Ben beschreibt seinen Erfolg: *„Und naja, so für mein eigenes Identitätskonstrukt, dass sich das schon ziemlich gut anfühlt, diesen Bachelorabschluss zu haben. Ich freu mich da viel zu selten drüber. Eigentlich müsste ich häufiger das irgendwie cool finden. Also, allein schon weil ich im Bachelor immer wieder gedacht hab, eben warum nicht den ganzen Scheiß sein lassen, den ganzen Stress, von jetzt auf gleich. Das würde doch niemanden interessieren. Ich könnte mich einfach für ´s nächste Semester nicht mehr immatrikulieren, dann ist halt gut so und niemand wird kommen und fragen: Hey was ist denn mit dir los?“* (Ben: Abs. 134). Wenngleich alle Interviewten in ihrer Gesamtheit von Zweifeln sprechen, schätzen sie retrospektiv ihre Fähigkeiten als ausreichend ein, um ein Studium zu absolvieren.[53] Jil, Ben und Leo teilen mit, zu keinem Zeitpunkt ernsthaft an einem erfolgreichen Studienabschluss gezweifelt zu haben.

6.2.10 Die Universität als kulturelles Feld

Auffällig erscheint, dass alle Befragten mit einem Aspekt besonders Schwierigkeiten hatten: der neuen Lernkultur an der Universität. Diese fordert ein hohes Maß an Verantwortung, Selbstorganisation sowie -disziplin ein und unterscheidet sich somit signifikant von den vorherigen Bildungsinstitutionen und dem Erleben der Arbeitswelt. Durch die Arbeitswelt waren die Interviewten gewohnt, dass es Arbeits- und Zeitvorgaben gab. Hinsichtlich dessen spricht die Gesamtheit der Befragten in irgendeiner Form von einer *anderen Welt* oder *neuen Welt.*

Jil erklärt, dass ihr das Studium eine ganz andere Welt eröffnet habe: *„Ich hab dann angefangen Vollzeit zu studieren und das hat mir irgendwie so ´ne neue Welt eröffnet. Das war schon merkwürdig am Anfang, dieses Anonyme. Man hat keinen Arbeitgeber mehr, der einen sagt, so dann hast du zu kommen und du hast jetzt irgendwie dies zu machen, sondern, das war so frei einfach. […] Ich hab gerne als [Berufsbezeichnung] gearbeitet, aber Du warst dann so in ´nem System einfach gefangen.“* (Jil: Abs. 2). Dennoch fühlte sich Jil zum Studienbeginn ins kalte Wasser geworfen, weil ihr das Studieren so unbekannt war.

Leo, der zu Beginn grundsätzlich ein distanziertes Verhältnis zur Universität hatte, bezeichnet es als *Kulturschock*. *„Ich stand morgens vor der Bibliothek und die Bibliothek war geschlossen. Ich habe festgestellt, dass ich einer völlig anderen Welt gelebt habe. Ich stand um 7:30 Uhr vor der Bibliothek und war völlig verstört, dass die Bibliothek geschlossen ist und ich erst in eineinhalb Stunden in die Bibliothek kann. Und dann hab ich mich gefragt, Was man denn als Student die ganze Zeit macht, wenn man erst um 10 oder um 12 Uhr Uni hat. […] Ich hab mich tatsächlich damit anfänglich sehr schwer getan*

[51] Die Gesamtnote aus der Aufnahmeprüfung sei ein guter Indikator dafür, wie man den Bachelor abschließe.

[52] An der Stelle sei erwähnt, dass in dem Interview nicht nach der BA-Gesamtnote gefragt wurde, da der Studienerfolg im Ausdruck einer Gesamtnote nicht im Fokus der Forschung lag. Angemerkt werden kann, dass herauszuhören war, dass sie sich alle im sehr guten bis guten Rahmen bewegen.

[53] Das erscheint nicht überraschend vor dem Hintergrund, dass nur Studierende interviewt wurden, die ihr Studium auch erfolgreich abgeschlossen haben.

und das war so der extremste Kulturschock für mich. Ich würd sagen, dass die Mentalität ´ne andere ist, war für mich sehr schwierig und in den ersten Wochen hab ich mich ´n bisschen schwer getan, tatsächlich einen Tagesablauf für mich zu schaffen." (Leo: Abs. 60). Hier beschreibt Leo eine andere Mentalität und wie alle anderen auch, Probleme mit dem unstrukturierten Tagesablauf zu haben. Dieser ist nicht wie bisher gewohnt, durch die Arbeitswelt getaktet.

Auch Ben beschreibt zu Beginn ein Unbehagen mit der anderen Welt: „*Ich hab eigentlich erst gedacht, Bachelor und dann ist Schluss, dann hab ich quasi ´n akademischen Titel und dann verlass ich diese Welt wieder. So ´n bisschen Licht und Schatten. Ich studiere eigentlich gerne, aber ich find die Uni als Ort teilweise so ´n bisschen merkwürdig […]."* (Ben: Abs. 50). Er beschreibt darüber hinaus, dass er auf dem Campus ein *special Feeling* wahrnehme und macht sich bewusst, dass *da offensichtlich Studierende zugegen sind.* Das Klientel und die Erscheinung der HWP geben ihm das Gefühl, dass er da zu Hause und richtig ist. Die fehlende Anwesenheitspflicht nutzt Ben gezielt dazu, um die Disziplinierung aus der Arbeitswelt und das Reagieren auf Kommandos zu durchbrechen. Eine Umstellung ist für Ben zu Beginn von seinem sehr anspruchsvollen Beruf in die Belanglosigkeit des Studiums überzugehen. Selten würde man in seiner späteren Berufstätigkeit die Theorien aus dem Studium anwenden, über die man so viel geschrieben und sich den Kopf zerbrochen hat. Wie erwähnt musste Ben lernen, wie das mit dem Studium *funktioniert*. Es hat lange gedauert eine realistische Einschätzung zu bekommen, wie lange gewisse Aufgaben zur Bearbeitung dauern. *„Es kommt ja niemand und sagt, du solltest jetzt mal. Sondern es kommt ja überhaupt nie jemand. Musst das* [verschriftliche Prüfungsleistungen] *ja nur zur bestimmten Zeit in diesem Briefkasten gestopft haben und wenn das halt vor der Zeit ist, ist es gut und wenn das dann nach der Zeit ist, dann ist dann völlig egal was du gemacht hast, sozusagen. Das fand ich immer das Schwierigste und finde ich immer noch das Schwierigste beim Studieren."* (Ben: Abs. 68). Ben sagt, der *HWP-Geist* habe ihm das Gelingen des Studiums erleichtert. Die lange Tradition des Studierens ohne formale HZB führe zu einer gewissen Sensibilität für diese Studierendengruppe. Ben stellt nochmal eine Sonderrolle im Sample dar, da er im Bachelor ein Stipendium mit Finanzierungssorgen zu kämpfen hatte. Sein Nebenjob hat ihm geholfen Struktur ins Studium zu bringen. Ferner waren das Verstehen der akademischen Sprache und der Texte sowie die Ansprechbarkeit von Lehrenden eine Schwierigkeit.

Ähnlich wie Ben beschreibt Lyn die Tatsache, dass an der HWP Berufserfahrene studieren, mehr ihr *Metier* sei, indem sie sich zu Hause fühle. Obwohl Lyn in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von der Gruppenarbeit begeistert ist, empfindet sie dies im Studium als Hemmschwelle. Das könnte mit einer Verunsicherung durch die akademische Sprache oder des akademischen Felds begründet sein.

Für Leo waren Lerngruppen zu Beginn die Lösung für vorhandene Probleme. Im Hauptstudium wurden sie mehr zur Hürde, da er in dieser Zusammensetzung häufig der einzige ohne Abitur war und die anderen über mehr Grundlagenwissen verfügten. *„Das* [machte] *auf mich eher den Eindruck, als wenn ich permanent mit dem Armen wedle "ich*

bin dumm" und dadurch war das eher schwierig.“ (Leo: Abs. 100). Fragen, die aus Veranstaltungen offenblieben, klärte Leo lieber in Vier-Augengesprächen mit den Lehrenden oder Mitstudierenden. Zusammengefasst hatte Leo Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit und den -diskussionen. Hinzu kamen Schwierigkeiten bei dem Verstehen der akademischen Sprache, Kontakt zu anderen Studierenden zu finden und das Ankommen an der Universität.

Tom genießt die Mentalität an der Universität und die verschiedenen Strömungen und Facetten unterschiedlicher Menschen. *„Allein dass jetzt der Fachbereich dicht* [besetzt] *ist und man trifft sich mit Leuten, man quatscht über Gott und die Welt oder man macht was zusammen. Das war freaky. Das war so ´ne ganz andere Welt. Man kannte von den Eltern Geschichten, 68iger Bewegung oder so, dann war man plötzlich selber in sowas Ähnlichen, wie man sich´s vorgestellt hat, aus Erzählungen. Das waren tollen Erlebnisse.“* (Tom: Abs. 54). Tom und Jil hatten guten Kontakt zu den Lehrenden.

Tom hingegen verspürte unter den Studierenden einen Konkurrenzdruck und dass man im Studium für sich alleine kämpfen muss. Am Ende des Studiums fühlte sich Tom alleine, da alle seine Bekannten vor ihm das Studium beendeten. Er formuliert es in dieser Situation ähnlich wie Ben: “*Gehst jetzt nicht nochmal da* [Vorlesung] *hin? Da ist ja niemand. Wenn ich da bin, dann freut sich niemand und wenn ich nicht da bin, vermisst dich niemand, was du im Arbeitsbereich eher hast oder definitiv hast, wenn du da morgens nicht auftauchst, kannst du dir sicher sein, dass jemand sich erkundigt wo du denn steckst.“* (Tom: Abs. 84). Trotz seiner Sprachversiertheit gibt Tom im Fragebogen an, Schwierigkeiten mit der akademischen Sprache gehabt zu haben und Kontakte zu anderen Studierenden aufzubauen.

Jil scheint mit ihrem BA Abschluss etwas orientierungslos. Es sei keine richtige Berufsbezeichnung und sie weiß als Sozialökonomin nicht so richtig was sie damit anfangen kann. Hier lässt sich vermuten, dass sich Jil, genauso wie Lyn, für den Übergang vom Studium in den Beruf eine Beratung zur Berufsorientierung gewünscht hätte.

6.2.11 Sprache

In den Interviews zeigte sich, dass alle Befragten eine gewisse soziale Distanz und Verunsicherung gegenüber der akademischen Sprache aufweisen und der Fragebogen stützt diese Annahme. Sie geben gemeinsam im Fragebogen an, Schwierigkeiten mit dem Verstehen der akademischen Sprache und Texte zu haben. Fremdwörter nachschlagen war keine Seltenheit im Studium. Ein weiteres Indiz dafür könnte sein, dass die Interviewten die Soziologie zu Beginn des Studiums als *Gelaber* abgetan hatten.

Eine Ausnahme bildet dabei Tom. Er bekam durch seinen Vater bereits eine gewisse Sprachgewandtheit mit und genießt den fachlichen Diskurs mit Lehrenden: *„Das hat mir richtig gut getan, dieser fachliche Diskurs auf einmal. Das ist einfach ´ne andere Sprache, die man miteinander spricht. Das ist ´n anderes Level was man miteinander spricht, ein anderes Vokabular was man miteinander benutzt, dass ist unglaublich toll.“* (Tom:

Abs. 94). Jil, Lyn und Leo beteiligen sich an Diskussionen nur, wenn sie inhaltlich interessiert sind.

Ben hat ein bisschen länger gebraucht. Als nach seinen Redebeiträgen niemand, auch nicht die Dozierenden, Bezug auf sein Gesagtes nahmen, hatte er das Gefühl, es sei *völliger Nonsens* oder er sei nicht in der Lage, seinen Punkt rüberzubringen. Das verunsicherte ihn. Er achtete daraufhin bewusst darauf, wie das Mitstudierende machten und war schnell ernüchtert. Das Gesagte hätte selten einen Wissenschaftsanspruch und wenig Bezug zur Frage oder es würden darauf Glaubenssätze folgen, wie er findet. Ben und Jil berichten von Studierenden, die gerne in Diskussionen zeigen, welche*n Theoretiker*in, Studie oder Fremdwörter sie kennen. Ben hingegen ging dazu über, aus seiner praktischen Erfahrung als Erwerbstätiger beizutragen.

Lyn erfuhr sogar Nachteile aus ihrer nicht akademisch-sozialisierten Sprache. Negatives Feedback und schlechtere Bewertung durch Lehrende bei Prüfungsleistungen waren die Folge. Jedoch sieht Lyn nicht die Notwendigkeit Fremdwörter zu nutzen und fühlt sich in ihrem Bild über Studierte bestätigt. *„Das ist mir sehr negativ angekreidet wurden im Sinne von, wenn ich nicht so bäuerlich reden würde, wäre die Note auch besser ausgefallen. Wo ich mir dachte, genau ist das ist der Grund wieso ich nicht studieren gehen wollte. Man kann nämlich Sachen auch einfach sagen und die sind trotzdem richtig. Aber dass eben die Sprache einfach anders ist, wenn man erstens aus [Name eines Bundeslandes] kommt und zweitens eben vielleicht nicht vom Abi kommt.“ (*Lyn: Abs. 66).

6.2.12 Habitus und Milieutransformation

Bei dem Versuch eine mögliche Änderung im Habitus und im sozialen Umfeld zu erkennen, entsteht kein einheitliches Bild bei den Befragten.

Lyn verbindet mit dem Studium eine ganz neue Erfahrung und eine positive Weiterentwicklung. Generell hat sich durch das Studium ihr Leben verändert. Es gibt keine Indizien auf eine soziale Distanzierung zu ihrem Herkunftsmilieu. Lyn hat zu den gebliebenen Freunden aus der Heimat und zu ihrer Familie einen starken Bezug. Sie distanziert sich lediglich von der Mentalität ihres beheimateten Bundeslands. Lyn ist bewusst von dort weggegangen und fühlt sich nicht mehr so wohl dort, auch wenn ihre Herkunft sie als Mensch ausmacht. Während des Studiums hat sich Lyn fast ausschließlich im gewerkschaftlichen und hochschulpolitischen Umfeld aufgehalten. Sie hat weder intensiveren Kontakt zu Studierenden des 1. BW, aus anderen Fachbereichen oder über einen anderen Kontext in dieser Stadt gesucht. Ihre Freizeitaktivitäten haben sich seit dem Studium nicht verändert, lediglich die Intensität. Durch das Studium ist Lyn lockerer und offener geworden. Sie zeigt einen stärkeren Widerstand zur akademischen Sprache und es ist nicht herauszuhören, dass sie sich als Akademikerin identifizieren würde. Vielmehr fühlt sie sich an der HWP in ihrem *Metier*, verbleibt im gewerkschaftlich geprägten Umfeld und weist eine Tendenz zur Homophilie auf. Vermutlich ist Lyn nie heimisch im akademischen Milieu geworden.

Hingegen zeigt sich bei Tom, dass er sich seines Bildungsaufstiegs durch das Studium im Klaren war und er den damit verbundenen Lebensstil als zusätzlichen Motivator nimmt. Sein rhetorisch versierter Vater scheint diesbezüglich gekränkt, da ihm nun sein Sohn bildungstechnisch überholt hat und in Diskussionen standhalten kann. Das war der Punkt, an dem Tom wusste, er hatte jetzt den Status des Studierten erreicht und er steht mit seinem Vater auf Augenhöhe. Im späteren Interviewverlauf berichtet Tom von einem anderen Habitus, den man durch das Studium erreiche. Seiner Familie wäre schnell aufgefallen, dass er seine Ausdrucksweise und sein Wortschatz verändert habe. Sein älterer Bruder beneide ihn um sein Wissen sowie sein Wortgeschick und bedient sich gerne seiner Expertise. An den Verhältnissen in der Familie hat sein neuer Lebensabschnitt nichts geändert. Er definiert Menschen nicht über ihren Bildungsstatus. *„Ich würde sie* [Freunde] *nicht an meinem persönlichen Habitus, an meinem persönlichen Bildungsgrad messen. Das ist nicht meins. So bin ich nicht erzogen worden. Da ist der prägende Punkt meiner Mutter tatsächlich, nach dem Motto alle Menschen sind gleich.“* (Tom: Abs. 48). Eine weitere Aussage, die diesen Punkt verdeutlicht: *„[…] das* [Arbeiten in der Produktion] *hat mich sehr geprägt, wie guck ich da drauf, wie guck ich auf Lehre, auf Inhalte, die mir rüber gebracht werden. Wie guck ich da drauf, wenn mir Dozenten irgendwie erzählen wollen: Du bist die Führungselite von morgen. Ja mag sein, aber wie möchte ich denn führen? Welchen Wert hat denn eigentlich Qualifizierung, was haben Schulabschlüsse für eine Bedeutung? Die haben keine große Bedeutung.“* (Tom: Abs. 34). Im Studium und seinem sozialen Umfeld findet sich eine *bunte Mischung* bezüglich der Alterszusammensetzung, in den biografischen Hintergründen und den Bildungsabschlüssen wieder. Tom identifiziert sich sehr stark mit seiner Herkunft als Arbeiterkind. Wiederholend spricht er davon der Arbeiterklasse entsprungen zu sein. Interessant dabei ist, dass er den sozialen Aufstieg dennoch bewusst gewollt hat, raus aus dem Herkunftsmilieu in ein höheres Bildungsniveau. Er wollte einen neuen Bildungsweg und Lebensstil ausprobieren, so die Begründung. Seit dem Studium hat er das Lesen für sich entdeckt und durch Zufall das Golfen. Das Studium hat nicht nur seinen beruflichen Werdegang vollkommen verändert, sondern er ist nun da angekommen, wo er sich nie vorhergesehen hätte. Durch das Studium hat sich sein sicherheitsgeprägtes Bewusstsein relativiert. Er ist lockerer geworden, gerade auch bei Lebensentscheidungen. Dadurch würde er sich inzwischen trauen auch mal etwas auszuprobieren, das vorher durch das Motto des Vaters geprägt war, was man anfängt, bringt man auch zu Ende. Daran sind nicht zuletzt die unterschiedlichen Menschen beteiligt, die er durch sein Studium kennengelernt hat. Ebenso haben der FB SozÖk und sein Klientel dazu beigetragen, toleranter zu werden und Menschen nicht einfach abzustempeln, so wie er es aus seiner Sozialisation kennt. Tom scheint in beiden Milieus zu Hause zu sein und es ist keine soziale Distanz zum einen oder anderen Habitus erkennbar.

Für Ben zeigt sich, dass er zwischen den Welten hängt und eine innerliche Zerrissenheit empfindet. *„Naja, das ist schon ´n bisschen das Ding und ein Hängen zwischen diesen Welten. Ja, halt irgendwie für mich gefühlt an der Uni ist man nicht so richtig ganz komplett da, weil man da auch zeitlich einfach nicht da ist. Aber irgendwie auch nicht komplett in dieses Milieu eintauchen kann und immer noch so ´n bisschen so ´ne bestimmte Rolle*

halt spielt. Und dann noch krasser im [Bezeichnung des Arbeitsorts], da ist man halt der Student, wo teilweise meine Arbeitskollegen gar nicht erklären konnten, was ich da jetzt eigentlich genau mach, was ich da studiere, was das für ´n Abschluss nachher ist und warum ich das tue.“ (Ben: Abs. 88). Ben geht neben dem Studium einem Teilzeitjob im erlernten Beruf nach und ist der einzige Interviewpartner, der sich damit tatsächlich intensiver zwischen den *zwei Welten* bewegt und beschreibt wie er diese in seinen verschiedenen Rollen wahrnahm. *„Aber, durch den Status* [des Studenten], *den ich hatte, war das schon schwierig. Also, das war wie ´ne ganze andere Welt, da geht´s eben um ganz andere Sachen. Die Leute interessieren sich für vollkommen andere Sachen. Die Leute, die von der Uni kommen, was weiß ich, jetzt etwas überspitzt gesagt, zum Elektro oder Hip Hop Konzert in die rote Flora gehen, die Leute von der Arbeit von mir zum Bummeln auf den Dom gehen und da halt Glühwein trinken und dieses komische Schmalzgebäckszeug essen und so ´n Zeug irgendwie machen. […] Naja ´ne Zeit lang war ich bei [Name der Einrichtung] im Betriebsrat wo das wieder so um ganz andere Sachen geht und wieder so ´n bisschen ´ne eigene Welt ist und irgendwie hatte ich phasenweise das Gefühl, ich weiß jetzt gar nicht mehr so richtig, wer ich jetzt eigentlich bin. Oder man muss immer überlegen, wo bin ich jetzt grade oder wer bin ich dann. Um dann wo anders hinzukommen und dann wieder: Nee, jetzt bin ich hier. Also, jetzt bin ich wieder jemand anderes, die Leute sprechen mich anders an, nehmen mich anders wahr, messen mir eine andere Bedeutung bei und sprechen mir andere Sachen zu. Also, das kann schon ´n bisschen anstrengend sein bzw. hatte ich so phasenweise das Gefühl, dass es auch so ´n bisschen so was Vereinsamendes hat, man gehört ja nie wirklich irgendwo richtig dazu.“* (Ben: Abs. 88). Hier beschreibt Ben zum einen unterschiedliche Lebensstile (Habitus) der zwei Welten und zum anderen, dass man je nach Kontext eine andere Rolle einnimmt bzw. die Wahrnehmung der anderen über diese Rolle funktioniert. Er kommt kulturell jedoch in keinem Milieu an, was sich in einer Art innerlicher Zerrissenheit äußert. Er fühle sich wie ein Grenzgänger, fährt Ben fort: *„Irgendwie so ´n bisschen wie ´n Grenzgänger. Das fand ich auch irgendwie schwierig oder find ich auch immer noch ´n bisschen schwierig. Seit März arbeite ich ja nicht mehr und ich merke signifikant, wie sich das auf mich auswirkt. Auf der einen Seite so ´n bisschen schade, weil´s ganz cool ist sich zwischendurch mit normalen Leuten in Anführungszeichen zu unterhalten, die halt einfach normale Sachen erzählen, wo´s nicht immer nur um so ´n Hochtrabendes Bla, Bla geht, sondern Leute mit normalen Problemen, über die sie sich vielleicht austauschen […].“* (Ben: Abs. 88). Dennoch reflektiert Ben, dass für ihn die Studienabschlüsse eine neue Identität stiften. *„Also, vielleicht ist es auch albern, aber ich hab auch das Gefühl, seitdem ich diesen Bachelorabschluss habe oder für mich gefühlt Teil meiner Identität geworden ist, dass ich quasi Akademiker bin, fühl ich mich irgendwie selbstbewusster was das* [Beteiligung an Diskussionen] *angeht. Also, weil vielleicht auch im Master die Diskussionskultur ´n bisschen ´ne Andere ist.“* (Ben: Abs. 122). Hier spricht Ben, dass das Akademiker-Sein, Teil seiner Identität geworden ist und ihm mehr Selbstbewusstsein bringt. Im späteren Interviewverlauf heißt es: „*Und nja, weiß ich nicht, so für mein eigenes Identitätskonstrukt, dass sich das schon ziemlich gut anfühlt,*

diesen Bachelorabschluss zu haben." (Ben: Abs. 134). Auf die Frage hin, ob sich persönliche Einstellungen mit dem Studium verändert haben, antwortet Ben, dass er sich durch das Studium eigenverantwortlicher und organisierter fühle. Durch die gelebte Freiheit im Studium würde er inzwischen sensibel auf Hierarchien und Befehlsstrukturen reagieren. Auf der anderen Seite verunsichert es ihn, weil die Welt vorher durch Strukturen geprägt, zeitlich determiniert und sinnstiftend war sowie durch eine gewisse Systematik viel Klarheit für ihn stiftete. Geändert habe sich auch, dass er jetzt eine wissenschaftliche Herangehensweise an Dinge hat und sein politischer Werdegang hat sich geändert. Letzteres beschreibt er, dass wenn er sich aus heutiger Sicht vor 10 Jahren betrachtet, würde er sich selbst für sehr platt, polemisch, undurchdacht und unwissend bezeichnen. Bei seinen Kindern würde er Wert darauflegen, dass sie möglichst weit kommen. Zeitgleich reflektiert er, dass es *arschig* wäre seinen Kindern vorzuschreiben, dass sie Abitur machen sollen. Schließlich hätten seine Eltern ihn auch zu nichts gezwungen. Das könnte als ein Indiz dafür gedeutet werden, dass er den höheren Bildungsstatus schätzt, legitimiert und diesen Bildungsaufstieg beibehalten wollen würde. Gleichzeitig besinnt er sich dennoch darauf, was seine Herkunft ist und wie diese ihn sozialisiert hat. Für Ben ist der Abschluss identitätsstiftend, dennoch hat er sich durch sein Studium nicht mehr von seiner Herkunft distanziert.

Ähnlich wie Ben beschreibt Leo, ein wenig erschrocken über sich selbst, dass er vor der betrieblichen Interessen- und Gewerkschaftsarbeit unpolitisch und eher rechte Tendenzen aufwies. Seine persönliche Einstellung habe sich durch sein gewerkschaftliches Engagement zu einer linken und durch das Studium zu einer linksliberalen Einstellung geändert. Ebenso scheint Leo derjenige, mit der prägnantesten Habitustransformation zu sein. Trotz immenser Anstrengungen und der Bewältigung vermehrter Hürden, ist Leo im Studium sichtlich angekommen. Er sagt, egal an welchem Ort er sich aufhalte, Hauptsache er könnte sich seiner Fachdisziplin widmen. Dafür braucht er nicht mal ein sonderlich großes soziales Umfeld. Es kann gesagt werden, dass sein wissenschaftliches Interesse und der Wunsch eine Professur zu erlangen sein ganzes Leben lenken und ihn glücklich machen zu scheint. Überraschend bei der Tatsache ist, dass er erst während des Studienbeginns sein erstes Buch las und die Soziologie als *Gelaber* abtat. Das anfänglich umschriebene Studium als Produktion, in der er stumpf einen Output erarbeite, wird später zu seinem Wohnzimmer und lediglich zum Schlafen ging er nach Hause. Festgehalten werden kann, dass diese Transformation mit sehr hohen Anstrengungen, Disziplin, sehr viel Zeit und Entbehrung (sozialer Kontakte) einherging. Denn seine Lebenswelt unterscheide sich enorm von Freunden und Familie in der Heimat, die Kontaktdichte ist hier sehr gering bis kaum vorhanden. Er versteht sich heute nicht mehr als Teil seiner Herkunftsgruppe und distanziert sich von dieser. Für Leo und Jil erschien es wichtig, dass sie nicht wie ihre Eltern werden wollten. Beide wollten mehr erreichen. Für Leo ist der *sozioökonomische Background* Motivation und

Jil verweist auf ihre Mutter in einer traditionellen Genderrolle, für die Studienmotivation. Denn diese blieb für die Kinder zu Hause und arbeitet jetzt wieder in einem Minijob. Das

Studium hat für Jil den Wunsch nach Selbstbestimmung und (finanzieller) Unabhängigkeit verstärkt. Die idealisierte Sicht der Gesellschaft darauf, wie eine Familie zu funktionieren hat, lehnt sie inzwischen ab. Sie sieht Dinge differenzierter anstatt sie als Gegeben hinzunehmen und hat sich inhaltlich sowie persönlich weiterentwickelt. Darüber hinaus sagt sie: *„Während des Studiums und nach dem Studium hat sich alles für mich verändert. Es ist nichts mehr so wie´s mal vorher war, so gar nicht. Deswegen würde ich sagen, dass es ein kompletter Neuanfang gewesen ist, als wenn du auf so ´nem Reset-Knopf von deinem Leben drücken würdest. Es war auf einmal alles möglich. Klar man hat so Konstanten die man nicht loswird, aber es ist in beruflicher Sicht und in vielen Bereichen des privaten Lebens alles anders geworden."* (Jil: Abs. 144) Jil erzählt mehrfach, dass sie innerhalb ihres sozialen Umfelds noch immer die Rolle ihres Berufes innehat und sie von allen nach dieser beruflichen Expertise befragt wird. Niemand würde sich Rat bei ihr holen bezüglich des Studieninhaltes. *„Das ist so, ich krieg von allen immer irgendwelche Geschichten erzählt. Es ist niemand da, der mich mal was anderes fragen würde. Der mich mal fragen würde, kannst du mal mein Arbeitszeugnis lesen. Da würde keiner auf die Idee kommen. Ich denk mir, seit 2010 arbeite ich nicht mehr in diesem Beruf, fragt mich doch mal was Fachliches. Für die bin ich immer noch [Berufsbezeichnung]. Wenn Du meine beste Freundin heute fragst, was ich studiert habe, das weiß die bis heute nicht. Ich hab ihr das schon dreißig Mal gesagt."* (Jil: Abs. 56). Jil identifiziert sich nicht mehr mit ihrer alten Berufsbezeichnung, sondern sieht sich als Wissenschaftlerin. Das ändert jedoch nichts daran, dass sie sich sehr mit ihrer Herkunftsgruppe identifiziert. Für sie ist (ähnlich wie bei Tom) jeder Mensch gleich viel wert. Jil fühle sich durch ihren akademischen Abschluss weder besser noch schlechter und baut darauf nicht ihr Selbstbild oder gar Habitus auf. Für sie hat das keine gesellschaftliche Bedeutung, ob jemand studiert hat. Ganz im Gegenteil, sie kann sich besser mit Nicht-Studierten identifizieren. Dennoch reflektierte sie auch wie Tom im Interview, dass sie den Bildungsstatus ihrer Eltern überstiegen hätte. Sie hat ihren Lebensstil im Vergleich zu früher kaum verändert. Die räumliche und soziale Anbindung hat Jil nicht verloren.

6.2.13 Bedarf an Unterstützung

Zur Aufarbeitung methodischer sowie inhaltlicher Wissensdefizite in Mathe, VWL und Englisch hätten sich alle in irgendeiner Form Hilfe gewünscht.

Besonders Jil und Leo äußern wiederkehrend den Wunsch nach fachlichem Austausch. Leo hatte Unterstützung gebraucht, die sowohl thematisch als auch in der Studienintensität übereinstimme. Er hat sich diesbezüglich oft allein gelassen und hilflos gefühlt. Großes Unterstützungspotenzial sieht Leo hierbei in einer ähnlichen Institution wie den VD, durch eine gute Betreuung und Gespräche zur Reflektion. Es sollte jedoch keine Person sein, mit der man in einem Abhängigkeitsverhältnis stehe, so wie zwischen den Stipendiat*innen und den Vertrauensprofessor*innen (VD)[54]. Wichtig ist ihm, dass seine Eltern

[54] Dozentirende können sich ebenfalls bei der Stiftung als Vetrauensdozent*innen bewerben und betreuen die Studierende ihres Fachbereichs.

sich mehr für das Studium interessiert hätten. Tom sieht Potential in einem institutionalisierten universitären Leben in Form von interessengeleiteten Verbindungen. Auf Nachfragen, wie eine solche Verbindung aussehen müsste, erklärt Tom, eine Art Diskussionsclub, mit fachlichem Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden.

Ähnliches äußert Ben. Auf die Frage, ob er sich im Studium durch irgendwas oder irgendwen Unterstützung gewünscht hätte, antwortet er: *„Also, ich glaube weniger im Sinne einer ganz konkreten Hilfestellung oder durch ´ne konkrete Institution. Eher sowas netzwerkartiges, die den eigenen Hintergrund ´n stückweit erfasst. Also, z.B. wie dieses GdFF-Ding oder sowas. Sagen wir, es gäbe Studis die darin organisiert sind, die allen Monat mal ´n Stammtisch machen, sich da drüber vernetzen und so ´ne Art Peergroup für Leute bilden, die halt studieren, aber jetzt halt nicht mehr Anfang 20 sind. Ich hab ja so ´n bisschen das Gefühl, dass die Leute mit denen ich mal was im Studium zu tun hatte, schwierig ist mit denen über bestimmte Sachen zu reden. Also, nicht was Konkretes wie, ich brauch jetzt das und das und kannst du mal Korrekturlesen oder sowas. Also, das wäre eine Sache, so ´n bisschen nachvollziehen zu können, wie man sich grad fühlt oder so. Und das wird ja ´n bisschen schwierig wenn ´ne Lebenssituation von ´ner anderen Person irgendwie nicht so gut ein- oder abschätzbar ist. […] Das wäre manchmal ganz gut gewesen oder wäre ganz gut. Allein, wenn man sich einfach mal austauschen kann, über bestimmte Sachen und dann vielleicht erstmal ´ne Idee zu kriegen, was jetzt ´ne Hilfestellung sein könnte und was der Bedarf ist. Was bräuchte ich eigentlich, um mit der Situation oder dem Gefühl zurechtzukommen und das ist ja oft ganz hilfreich sich mit Leuten auszutauschen, die in der gleichen Situation stecken, in der man selbst steckt.“* (Ben: Abs. 138).

Unterstützung hätte sich Lyn bei der Wohnungssuche gewünscht und hatte diese in gewisser Form von den Gewerkschaftskontakten. Bei Jil und Lyn ist herauszuhören, dass eine Berufsorientierung in der Zeit des Übergangs vom Studium zum Arbeitsleben erwünscht gewesen wäre.

6.2.14 Sozialkapital Herkunft

Übereinstimmend ist erkennbar, dass die Familie für keine der interviewten Personen eine inhaltliche Hilfe für Studienangelegenheiten war. In den meisten Fällen verstehen Eltern und Familie nicht einmal, was genau die Interviewten studieren, wie ein Studium aufgebaut ist und funktioniert. Fragen zum Studium münden meist darin, dass gefragt wird, wie lange man denn noch studiere. Allerdings boten die Familien in Teilen materielle und moralische Unterstützung an.

Die einzigen Ausnahmen sind Tom und Leo. Toms Mutter zeigte Interesse an seinem Studium und sie sprachen ebenso über Inhalte. Wenngleich sie nicht immer alles in Gänze verstand, so scheute sie nicht, Toms Bachelorarbeit zu lesen. Tom erzählt, dass er sich immer mit Problemen an sie wenden konnte. Sein Vater zeigte kein Interesse an Studienangelegenheiten. Mit Glück hätte er zwei Sätze zum Studium sagen können, be-

vor der Vater das Thema wechselte. Allerdings hatte sein Vater aufgrund seines Berufsstands andere Privilegien und konnte kurzer Hand eine Wohnung kaufen, die Tom drei Monate nach Studienbeginn anmietete.

Ebenso hatte Leo verwandtschaftliche Hilfe bei der Wohnungssuche. Hilfe bei der Vorbereitung ins Studium erhielt Leo von seinem Opa. Er half ihm die ganzen Anmeldeformalien für den Aufnahmetest, die Universität und das BAföG auszufüllen und alles zu regeln. Leo sagt, dass er bereits mit diesem ersten Schritt überfordert war und ohne dessen Hilfe wohlmöglich schon beim Übergang ins Studium gescheitert wäre. Der Austausch mit seinem Opa während des Studiums verlieh ihm eine gewisse Ruhe. Leo und Tom fanden sozialen und emotionalen Halt in der Partnerschaft.

Für Tom sind weitere moralische Stützen seine besten Freunde von vor der Studienzeit. Diese hätten sich immer schon durch eine dezentrale Verteilung ausgezeichnet. Über den Verlauf des Studiums hatte Tom einen Austausch zu seinem ehemaligen Ausbildungsleiter. Tom bezeichnet die Beziehung zu ihm als eine Art Mentor. Leider verstarb er recht früh.

Lyn erzählt mehrfach von der großen emotionalen Unterstützung ihrer Eltern. Sie waren nicht nur begeistert von der Studienidee, sondern sind richtig stolz auf ihre Tochter, die nun in Hamburg studiert. Finanzielle Hilfe haben sie ebenso angeboten. *„Auch wenn sie nix haben, sie hätten ´s trotzdem irgendwie versucht hinzubekommen. Die standen da immer auf meiner Seite.“* (Lyn: Abs. 16). Bei ihrem Freundeskreis aus der Heimat, der sich in Teilen durch die Entfernung oder andere Lebenswelten verkleinert hat, kann sie einfach mal abschalten.

Bei Jils zentralem Problem der Kinderbetreuung erfuhr sie viel Unterstützung durch ihre Eltern und ihre Schwester. Jil wohnte anfangs mit ihrer Schwester zusammen, die vorher studiert hatte. Beide halfen einander ökonomisch aus, so dass diejenige die gerade studierte, keinen Mietanteil zahlte. Ihre Schwester half bei Fragen zu wissenschaftlichen Arbeiten und beim Korrekturlesen. Allerdings, hätte es ihr mehr geholfen, wenn sie sich mit einem Elternteil oder jemand anderem fachlich hätte austauschen können, sagt Jil. Es erscheint, als wäre hier eine akademisch-fachliche Person als Vorbildfunktion nützlich gewesen. Inhaltlich tauschte sich Jil mit Mitstudierenden und Gewerkschafter*innen aus. Sozialen Austausch fand sie in ihrem Freundeskreis außerhalb der Universität. Jil beschreibt ähnlich wie Tom einen Kontaktabbruch zu ehemaligen Kolleg*innen. Basierend auf der Tatsache, dass man das Unternehmen verließ, war man fortan nicht mehr Teil des Kollegiums.

Ben und Leo haben nicht mehr so den intensiven Kontakt zu ihren Eltern. Leo hat sich seit dem Studium von seiner Familie und seiner Herkunftsgruppe distanziert. Bei Ben lässt sich vermuten, dass dies bereits vor Studienbeginn so war, da er schon bei Erzählungen über seine Jugend von einer gewissen Distanz zur katholischen Arbeiterfamilie spricht. Eine Bekannte von Ben zog gleichzeitig nach Hamburg und erleichterte ihm das Ankommen in der Stadt. Ben versucht mit alten Freunden und Bekannten den Kontakt aufrecht zu erhalten. Er beschreibt in diesem Zusammenhang, dass es vom Vorteil ist

so viele Leute zu kennen. Zum einen, weil er sozialen Input braucht, und zum anderen für den Fall, dass man mal etwas braucht. In diesem Sinne ist Ben als ein guter Netzwerker zu bezeichnen.

Die Frage des Fragebogens bezüglich des Sozialkapitals der Familie bezüglich des Studiums, zeigt sich, dass die Familien inhaltlich nicht unterstützend helfen oder helfen können. Mit der Ausnahme, dass Tom etwas inhaltliche Unterstützung erfuhr. In der Tendenz fungieren die Familien als moralische Unterstützung und sie interessieren sich für das Studienleben bzw. die -inhalte. Dennoch stellt sich die Frage nach sozialer Anerkennung für das Studium und dessen Erfolg. Des Weiteren zeigt sich, dass die Familie in Teilen konkrete Hilfe in Form von sachlicher oder materieller Unterstützung liefern kann. Ben ist der einzige, der finanzielle Unterstützung erhielt. Er ist jedoch ebenso der einzige, der in seinem Bachelor nicht durch eine Stiftung gefördert wurde. Auf Leo traf dies nur in Teilen zu, die anderen drei Befragten erhielten keine finanzielle Unterstützung. Materielle Unterstützung erhielten alle teilweise oder ganz, mit Ausnahme von Tom. Leo ist der einzige im Sample der wenig bis gar keine moralische Unterstützung von der Familie erfuhr.

Welche Aussage zu Deiner Familie ist zutreffend?

Aussage	*Trifft zu*	*Trifft in Teilen zu*	*Trifft nicht zu*
1) Meine Familie war sehr daran interessiert, wie es mir im Studium erging.	Jil, Lyn	Ben, Tom	Leo
2) Ich bekam von meiner Familie jede mögliche sachliche/ materielle Unterstützung, damit ich gut das Studium gelangte.	Ben, Lyn	Jil, Leo	Tom
3) Meine Familie unterstütze mich finanziell.	Ben	Leo	Jil, Lyn, Tom
4) Meine Familie stand in jedem Fall voll hinter mir, der Idee zu studieren.	Ben, Jil, Lyn	Tom	Leo
5) Meine Familie konnte mir zu inhaltlichen Fragen des Studiums helfen.		Tom	Ben, Jil, Leo, Lyn
6)Meine Familie half mir bei der Erstellung von schriftlichen Ausarbeitungen, Referate, Klausuren etc. und beim Korrekturlesen			Ben, Jil, Leo, Lyn, Tom

Tom und Leo hätten sich mehr Verständnis und Interesse für ihr Studium gewünscht. Jil hätte sich gerne einen fachlichen Austausch mit ihrer Familie gewünscht.

6.2.15 Sozialkapital während des Studiums

Die ersten Kontakte der Interviewten an der Universität sind Begegnungen aus der OE und aus dem Gewerkschaftskreis.

So waren Toms erste Bekanntschaften überwiegend gewerkschaftlich geprägt. Bei Tom baut sich schnell ein sehr heterogenes Netzwerk am Fachbereich auf. Später konzentriert sich der Freundeskreis an der Universität mehr auf Mitstudierende verschiedener Zugangswege, die das gleiche Hauptfach gewählt haben. Im Laufe seines Studiums erweitert er sein soziales Umfeld um ein außeruniversitäres Netzwerk über sein außergewerkschaftliches Ehrenamt. Aktuell bewegt er sich in einem Nachbarschaftsnetzwerk. Tom berichtet, dass er inzwischen das Milieu gewechselt hat. Für ihn spielen Bildungshintergründe keine Rolle. Sein Netzwerk heute sei sehr heterogen bezüglich Alter, Biografie und Bildung. Es besteht von einer Alleinerziehenden Hartz 4 Empfängerin über Leute aus dem Arbeitermilieu bis hin zu Hochschulprofessor*innen. Er sagt, sein derzeitiges Netzwerk unterscheide sich völlig von dem des gewerkschaftlichen Netzwerks zu Studienbeginn. Eine wichtige Rolle spielt bei Tom die Partnerschaft, in welcher er moralische Unterstützung fand und die ihm den nötigen Ausgleich gab.

Tom und Jil fanden inhaltliche Unterstützung durch die Lehrenden ihres Hauptfachs, indem sie gefördert wurden, ein inhaltlicher Austausch bestand und konkrete Hilfe geboten wurden. Tom spricht von einer Art Mentoring, ohne dieses ihm das Studium in der Form nicht möglich gewesen wäre. Jil beschreibt es als eine professorale Begleitung auf ihrem Weg, die ihr auch zu Vorteilen verholfen hatten über bspw. eine Anstellung als Tutorin. Für beide ist der Kontakt zu Lehrenden unersetzbar. Ähnlich wie bei Tom wandeln sich bei Jil die ersten Gewerkschaftskontakte hin zu einer heterogenen Gruppe aus Studierenden allen Alters und unabhängig vom Zugangsweg oder Gewerkschaftshintergrund. Wie auch bei Tom haben sich die engen Beziehungen zu Gewerkschafter*innen verkleinert. Dennoch beschreiben Beide, dass ihr Gewerkschaftsengagement während des Studiums intensive Kontakte bot. In ihrem Master hatte Jil keine engen Kontakte. Das Klientel war sehr homogen und man konnte gegenseitig nicht viel miteinander anfangen, so Jil. Sie fühlte sich in dem Studiengang wie ein Exot. Keiner von den Masterstudierenden wies einen ähnlichen Bildungshintergrund auf wie Jil. Auf die Frage nach ihren wichtigsten Kontakten während des Studiums antwortet sie allen voran ihr Kind, welches als großer Motivator fungierte, Eltern, Professor*innen, Mitstudierende und die Gewerkschafter*innen. Sie spricht von einem Anker aus vielen Puzzleteilen.

Die oben gewünschte Peergroup oder das Netzwerk fand Ben besonders in der Gründerbesetzung seiner Wohngemeinschaft (WG), die alle Sozialökonomie studierten, und mit denen eine Art *HWP-Identitätsding* einherging. Mit der WG hat Ben seinen Unialltag bestritten. Sie gingen zusammen in die Universität, haben zusammen Klausuren geschrieben und sich gemeinsam darauf vorbereitet. Er hat auch viele Bekannte, die er über sein gewerkschaftliches und hochschulpolitisches Engagement sowie aus dem Café Knallhart[55] kennt. Ben bezieht überwiegend Hilfe aus dem Studierendenkontext – Lerngruppen, inhaltlichen Austausch und Korrekturlesen. Dabei waren die Lerngruppen sehr heterogen. Für das Studium half ihm der gute Draht zu einer Lehrenden, der über formale Absprachen hinausging. Mit ihr sei er durch den *Gewerkschaftslink* in einen Austausch gekommen. Der gute Kontakt und inhaltliche Gespräche mit ihr haben Ben beim

[55] Café Knallhart ist ein selbstverwaltetes Café und Freiraum an dem FB SozÖk.

besseren Gelingen des Studiums geholfen. Ein wichtiger Bezugspunkt ist für Ben ein guter Freund außerhalb des Studienkontexts. Über sein gewerkschaftliches Engagement und der Beteiligung an der Hochschulpolitik hat Ben viele Kontakte zum Technischen-, Bibliotheks- und Verwaltungspersonal. Zusammengefasst kann man sagen, dass Ben tendenziell seine Schwächen mit seinem neuen Sozialkapital kompensiert. Ben beschreibt, dass er zwar mehr eine Einzelkämpfermentalität besitzt und Sachen selber gut hinbekommt, aber *„[…] eher zu gucken, kann ich auf andere Ressourcen zurückgreifen. Auch etwas, was ich durch ´s Studium mehr gelernt habe.“* (Ben: Abs. 138).

Lyns Freundeskreis setzte sich fast ausschließlich aus Gewerkschafter*innen und politisch Aktiven zusammen, die sie aus ihrem Engagement aus Gewerkschaft, HBS und Hochschule kennt. Zu den wichtigsten Personen im Studium zählen neben zwei bis drei Freundinnen aus der Heimat, ihre zwei Mitbewohnerinnen, ebenfalls Gewerkschafterinnen. Zum Hochschulpersonal hatte sie keinen Kontakt, außer zu einem Dozenten, der sich mit Studierenden nach der Vorlesung auch mal zusammensetzte. Sie bewertet dies als einen Ausbruch der aus dem *klassischen Rahmen* fällt und findet, dass es diesen Rahmen menschlicher mache.

Zu Beginn sind es ebenfalls bei Leo die Gewerkschafter*innen, die ihm am meisten Hilfe boten und alles Wissenswerte bezüglich des Studiums aufzeigten. Leo erzählt wiederkehrend im Interview, dass er keine fachliche Unterstützung im Studium hatte. Darin sah er bei sich jedoch großen Bedarf. Lerngruppen wurden im späteren Studienverlauf wegen des Wissensdefizits zu einer Hemmschwelle, erklärt er. Seine damalige Partnerschaft stellt fast die alleinige soziale Komponente während des Studiums dar. Neben ihr gab es phasenweise zwei bis drei Mitstudierende, zu denen Leo engeren Kontakt hatte. Zu den wichtigsten Kontakten während des Studiums zählt er seine Partnerschaft und einen Gewerkschaftskollegen, der ihn von Anbeginn des Studiums begleitete. Leo sagte, er braucht nicht mehr *sonderlichen* sozialen Kontakt im Leben, solange er sich seiner Fachdisziplin widmen könnte.

Zusammengefasst kann man sagen, dass Lyn im *Gewerkschaftsdunstkreis* verblieb, während Ben ein akademisches Netzwerk aufbaute aus dem gewerkschaftlichen und politischen Umfeld, welches sich überwiegend um den FB SozÖk konzentriert. Dabei hat seine WG eine herausstechende Rolle. Jil und Tom haben ähnliche Aspekte im Netzwerk. Beide verfügen über ein heterogenes Netzwerk was Alter, Biografie und Zugangsweg betrifft. Beide haben engeren Kontakt und fachlichen Austausch mit Lehrenden sowie enge Bindungen zu einem Netzwerk außerhalb des FB SozÖk. Bei Jil ging ihr beheimatetes Umfeld in der Kontaktintensität nicht verloren, da sie für das Studium nicht den Ort wechseln musste. Leo fand nicht die Hilfe in Form von intensivem, fachlichem Austausch, wie er sie suchte. Er baute seine sozialen Kontakte tendenziell ab und steckte seine ganze Konzentration in das Studium.

6.2.16 Die Rolle der Gewerkschaft

Aus der Auswertung geht hervor, dass alle Befragten über ihr Ehrenamt in der Gewerkschaft von der Möglichkeit am FB SozÖk ohne Abitur studieren zu können und der Chance auf ein Stipendium erfahren haben. Alle geben an zu glauben, dass sie sonst wohlmöglich nie studieren gegangen wären.

Besonders kommt diese Aussage bei Ben, Tom und Leo zu tragen, für die trotz erster Informationen über das Studium am FB SozÖk, das Studieren als Arbeiterkind (Ausdruck Tom) fernab ihrer Realität war. Leo erzählt, dass er ohne diese externen Einflüsse – Wahl in die JAV, Gewerkschaft sowie der Finanz- und Wirtschaftskrise, nie zum Studium gelangt wäre. Tom ist der einzige im Sample der schlussendlich von einem Hauptamtlichen zum Studium inspiriert wurde. Das ist der Punkt, den Leo im Interview verwundert aufwirft: Wieso nicht Hauptamtliche, die diesen Werdegang durchlaufen haben, mehr für diesen Weg werben.

Jil ist die einzige, die den Wunsch nach einem Studium gehabt hätte, jedoch aufgrund der Bildungsentscheidung durch ihre Grundlehrerin und ihren Eltern, nicht den zeitlichen Aufwand des 2. BW eingehen wollte. Mit Ausnahme von Jil, haben alle vorab Informationen zum gesamten Bewerbungsprozess und Studium über ihre Gewerkschaftskontakte erhalten. Ben in abgestufter Form. Konkrete Hilfe durch eine intensive Betreuung bei dem Übergang vom Beruf ins Studium erhielten Tom, Lyn und Leo durch gewerkschaftliche Freundeskreise. Leo erzählt dazu: *„Und in dem Moment, wo ich nur angedeutet habe, dass ich nur vorhaben könnte, da* [FB SozÖk] *hinzugehen, jede, wenn nicht noch so kleine Fragen hatte, hat man sich mit mir hingesetzt und mich extremst ausführlich informiert etc.“* (Leo: Abs. 26). Das Gewerkschaftsnetzwerk stellte die Unterkunft, gab Informationen und beriet zum Inhalt der Aufnahmeprüfung und des Referats.

Zu Beginn des Studiums stellt das Gewerkschaftsnetzwerk für alle Interviewten den Erstkontakt und erleichterte somit die soziale und universitäre Integration. Außeruniversitär stellte es für alle Befragten ein weiteres Netzwerk dar. Tom fuhr sein Gewerkschaftsengagement stark zurück. Allerdings engagierter er sich weiter als Bildungsreferent und nahm an gewerkschaftlichen Seminaren teil. Bei aufkommenden Problemen oder Zweifeln fanden Lyn, Tom und Leo Halt bei Gewerkschafter*innen, die sich in ähnlichen Situationen befanden. Zu merken, dass die Probleme keine individuellen sind und man nicht *zu dumm* für das Studium sei (Ausspruch Lyn), sondern sich die Probleme im Kollektiv wiederspiegeln, haben geholfen die Zweifel abzubauen.

Für Leo stellten die Gewerkschaftskontakte vor und während des Studiums die Hälfte seines Freundeskreises dar, wenngleich die Größe sich tendenziell verkleinert hat. Er spricht von einem Wandel von konkreter Hilfestellung hin zur moralischen Unterstützung, weil er in dem Gewerkschaftsnetzwerk nicht die inhaltliche Hilfe fand, die er für seinen Studienweg hätte brauchen können. Außerhalb der Universität hat Leo Gewerkschaftskontakte, die er phasenweise als Mentor*innen bezeichnen würde.

Lyns soziales Umfeld und das Gro an Unterstützung fand sie bei den Gewerkschafter*innen am FB. Jedes Semester kämen neue Gewerkschafter*innen, die mit ähnlichen Herausforderungen zu kämpfen hätten. Zu der Rolle der Gewerkschaft während ihres Studiums berichtet Lyn: *„Die waren der rote Faden im Studium, weil die immer da waren. Egal ob man jetzt viel oder wenig in Hamburg war. Ob´s der Freundeskreis war oder die Unterstützung. Das war definitiv der rote Faden in allen Studiensituationen oder Lebenssituationen.“* (Lyn: Abs. 154). Zusammenfassend sagt Lyn die Gewerkschaft war nicht nur ihr Hobby, sondern auch identitätsstiftend für sie. Ähnlich beschreibt es Jil: *„Ich fand dieses ehrenamtlich aktiv zu sein in ´ner Gewerkschaft, das ist ja so die eigene Herkunft, die mich ja auch ein Stückweit sozialisiert hatten auf meinem Weg und ohne die Gewerkschaft, da hätte ich gar nicht studiert, wäre ich gar nicht in die JAV gekommen, wäre nie diesem Weg ins Studium hier gekommen und deswegen bin ich denen auch dankbar.“* (Jil: Abs. 114). Die Gewerkschaft und insbesondere das gewerkschaftliche Frauennetzwerk steigerte Jils Selbstvertrauen und letztere verhalfen ihr zum Stipendium. Ihr Gewerkschaftsengagement beanspruchte viel Zeit und wurde auch mal zur Belastung neben dem Studium. Im gleichen Atemzug sagt sie: *„Aber alles in Allem würde ich sagen, dass es das Beste war, was mir passieren konnte, diese gewerkschaftliche Anbindung zu haben.“* (Jil: Abs. 142).

Ben beschreibt konkret, dass ihm sein Gewerkschaftsnetzwerk den Start ins Studium und das Gelingen des Studiums erleichtert hätten. Neben der Identitätsstiftung bedeutet es für Ben auch eine Basis der Gemeinsamkeit und Verbundenheit, wie die zwei Zitate verdeutlichen: „*Und das* [konkrete Hilfestellung bei der Wohnungssuche zu Beginn des Studiums] *basierte da jetzt so ´n bisschen da drauf, dass halt irgendwie so ´ne Art von Verbundenheit oder Vertrauen da sein muss, weil ich das nicht selbstverständlich finde. Das hat schon irgendwie so ´n bisschen damit zu tun, dass man was voraussetzt, wenn man halt so miteinander umgeht und ich selber für mich auch so mit Leuten umgehe. Auch mit Leuten, die muss ich jetzt nicht unbedingt kennen, aber das hilft schon ganz konkret. Ich hätt dann echt´n Problem gehabt.“* (Ben: Abs. 146). „*Das schafft ´ne gemeinsame Gesprächsgrundlage, das schafft Gemeinsamkeiten in Vorstellungen und was man so tut und worum es so geht oder hat zumindest Sachen, über die man reden kann, weil man sich mit ähnlichen Sachen irgendwie auskennt und befasst. […] Einfach diese Identitätskonstruktion halt, dieses man findet ´ne Gemeinsamkeit mit anderen Leuten und es ist auch völlig egal wie alt die sind und ob die vorher Maschinenbau gemacht haben oder im Einzelhandel tätig waren. Irgendwie ganz nett, dass verbindet so. Grenzen, Geschlechter, Nationalitäten oder wie alt man ist, mit jemanden reden der ist 50 oder 80 und plötzlich hat man was, was einem das Gefühl gibt, man hätt was miteinander zu tun.“* (Ben: Abs. 148). Zudem wäre es schwierig die HWP unabhängig von Gewerkschafter*innen zu betrachten, sagt Ben. Was ein Indiz dafür sein kann, dass das Gewerkschaftsnetzwerk eine starke Gemeinschaft am FB SozÖk darstellt. Tom begreift Gewerkschaft als Netzwerk, welches sehr viele Türen öffnen kann. Von dem Stipendium haben alle Befragten über die Gewerkschaftskontakte erfahren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gewerkschaftsbeziehungen existenziell für das Studium waren. Die Informationen über die Möglichkeit ohne HZB am FB SozÖk studieren zu können und des Stipendiums erlangten die Befragten über die Gewerkschaftskontakte. Ohne die eigene Mitgliedschaft in der Gewerkschaft, hätte womöglich keine*r der Befragten ein abgeschlossenes Studium. Im Übergang vom Beruf in die Hochschule und den Studienbeginn, welcher für alle Studierendengruppen die Phase mit den meisten Herausforderungen ist, bieten Gewerkschaftskontakte konkrete Hilfe. Sie liefern Informationen, Betreuung, Schlafplätze, Begleitung, Zuspruch und eine Art Mentoring. Für viele waren und werden neue Gewerkschafter*innen am FB zu Freunden und einem Netzwerk, für einen Austausch, für konkrete und moralische Unterstützung. Für alle Befragten war der Kontakt zu Gleichgesinnten zudem eine zielführende Unterstützung beim Abbau von Zweifeln mit identitätsstiftender Wirkung. Über den gleichen Werdegang und einen ähnlichen Hintergrund finde man sich schnell und verbindet sich zu einer Art Gemeinschaft. Angemerkt werden muss, dass es zudem formale Strukturen einer möglichen Vernetzung durch die HBS (Vollversammlungen, Gremienarbeit, Netzwerktreffen) gibt. Die Form des Zugriffs und die Intensität des Netzwerks variiert bei den Befragten im Verlauf des Studiums.

6.2.17 Studieren ohne Abitur

In den Interviews wird deutlich, dass die Befragten das Studium ohne Abitur als Chance und sogar Privileg wahrnehmen.

Aus diesem Grund, so sagen einige, wäre ihre Motivation für das Studium enorm stark. Man hat sich bewusst und aus eigenem Willen zur Aufnahme des Studiums entschieden und einen gewissen Lebensstandard und seine Heimat dafür aufgegeben. Auf Nachfragen, wieso Jil das Studium als Privileg wahrnehme, antwortet sie: *„Weil es für mich ja überhaupt nicht selbstverständlich war. Ich dachte immer: Okay, mit zehn* [Jahren] *wo dann tatsächlich die Entscheidung für dich gefällt wird, was machst du? Gehst du auf ´s Gymnasium oder eben nicht? Da jetzt so diese Bildungsentscheidung gefallen ist, musst du jetzt für immer diesen Weg einschlagen. Du hast jetzt hier irgendwie ´ne Berufsausbildung und du bist dann halt irgendwie in der [Berufsbezeichnung] und kannst vielleicht irgendwie noch [Aufstiegsposition] werden und das war´s dann. Das war halt immer für mich ein persönlicher Erfolg, ich bin an einer Uni. Ich hab´s irgendwie doch geschafft und hab das mir selbst und anderen bewiesen, dass ich dafür auch in der Lage bin zu studieren. So und deswegen, war das für mich sowas von nicht selbstverständlich an der Uni zu sein und ich war immer ganz anders als meine Mitstudenten am Anfang, die Abitur hatten. Alles war immer so selbstverständlich für die […] die das so wenig so wertgeschätzt haben. Ich fand das immer großartig studieren zu dürfen.“* (Jil: Abs. 32). Jil spricht vermehrt im Interview darüber, dass andere die Bildungsentscheidung für sie trafen und somit den Weg festlegen. Es wirkt wie eine Ausnahmeerscheinung (Privileg) mit diesem Werdegang studieren zu „dürfen“.

Was sich ändern müsste, damit mehr Menschen auf dem 3. BW studieren ist Jils, Bens und Lyns Ansicht nach, dass generell die Informationen transparenter ausgestaltet werden müssten. Vor allem ist dabei wichtig, zu kommunizieren, dass Studieren ohne HZB keine Ausnahme darstellt, sondern für alle möglich ist.

Für Leo und Tom, würde ein stärkeres *an die Hand genommen* werden in Form einer*eines Mentor*in oder Vertrauensprofessor*in, als inhaltlichen sowie informativen Austausch mit jemand Erfahrenes. Ben beschreibt, dass dabei eine Person mit gleicher Lebensrealität hilfreich ist. So könnte man durch selbigen Werdegang und Betroffenheit den Austausch stärken sowie konkrete Problemlösungen erarbeiten. F

ür Tom ist eine Einführungshilfe in das universitäre Leben wie die OE oder ein *Onboarding-Prozess* fundamental. Er beschreibt, dass es unheimlich hilfreich war, sich diese ganzen relevanten Informationen nicht selbst erarbeiten zu müssen, während parallel die Kurse beginnen und man sich in diese Universitätskultur erst einmal einleben muss. Beides zur gleichen Zeit wäre überfordernd gewesen. Des Weiteren sollte es vermehrt die Möglichkeit geben, als Arbeitnehmer*in berufsbegleitend an einer Hochschule zu studieren, indem dafür das Herabsetzen der Arbeitszeit möglich ist. Tom nennt es eine finanzielle und arbeitstechnische Ausgestaltung für Berufstätige.

Für Jil und Tom ist es wichtig, Wissensdefizite in Mathematik- oder Fremdsprachkompetenzen durch Brückenkurse oder ein Vorstudium abzubauen. Jil: *„Das würde ich wichtig finden und finde, dass auch die Hochschule da in der Verantwortung ist sowas zu machen, weil Chancengleichheit eben staatlicher Auftrag ist.“* (Jil: Abs. 150). Zudem sagen Jil, Ben und Lyn, dass das Schulsystem verändert werden müsste. Eine Abkehr von dem dreistufigen System, sodass nicht nach der Grundschule die Bildungsentscheidungen gefällt werden, die den Grundstein des (beruflichen) Lebens legen. Damit hätte jede*r die Möglichkeit auf jegliche Art von Bildung zugreifen zu können, ohne die gängige Praxis von Ausgrenzungsmechanismen in Form von Prüfungen oder Ähnlichem, sagt Ben. Ben befürwortet die Aufnahmeprüfung an dem FB SozÖk in ihrer Form, da die Studierfähigkeit getestet würde und kein Abiturwissen reproduziert werden müsse.

Die häufigsten Antworten aus dem Fragebogen über die fünf wichtigsten Maßnahmen, die sich der Meinung der Befragten nach ändern müssten, um ein Studium ohne Abitur zu erleichtern, sind (nach Häufigkeit priorisiert und nur Mehrfachnennungen):

1. Erhöhung des BAföG/Stipendium
2. Brückenkurse
3. Intensivere Betreuung durch Lehrende
4. Kontakt und Austausch zu Studierenden in gleicher Situation
5. Verringerung der Prüfungsanforderungen
6. Orientierungseinheiten vor Beginn des Studiums
7. Unbenotetes Grundstudium (Druck- und Konkurrenzabbau)
8. Häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis

Alle fünf Befragten, ermutigen zur Aufnahme eines Studiums auf dem 3. BW. Ihr eigenes Gelingen des Studiums ist für alle ein Großer Erfolg. Gleichzeitig sei es der Beweis dafür,

dass man auch ohne Abitur zum Studieren befähigt ist und in dem Sinne für alle Menschen unabhängig vom Bildungsabschluss möglich sein soll. Ben, Lyn und Tom empfehlen, sich nicht einreden zu lassen, man könne nicht ohne Abitur studieren. Sie sprechen sich dafür aus den Mut zu haben, es mit dem Studium auszuprobieren. Ein Abbruch sei keine Schande, sondern eine Erfahrung. Ben sagt über das Studium: *„Das ist ´ne Erfahrung, das kann man nicht anders reproduzieren, dass muss man ausprobieren."* (Ben: Abs. 152). Es sei kein Hexenwerk sagt Jil. Allerdings gibt sie einen Denkanstoß mit, dass man sich seiner Präferenzen und Kompetenzen bewusstwerden und nicht wie sie, den Weg des geringsten Widerstands gehen sollte. Man sollte auch wissen, dass ein hoher Grad an Selbstorganisation und -disziplin gefordert ist. Wenn man Interesse zeigt und sich reinhängt, sei jedoch alles möglich. Toms Denkanstoß ist, dass man wissen muss, dass man zunächst keine Gemeinschaft an der Hochschule vorfindet und spricht in dem Zusammenhang über die Arbeitswelt und die Universität von zwei völlig verschiedenen Welten. Jedoch versichert er, dass man auch hier seinen Platz findet.

6.3 Diskussion

Im Nachfolgenden werden die dargestellten Ergebnisse der durchgeführten Interviews entlang der vier Ebenen Studienerwägung und Motivation, Vorbereitung und Übergang ins Studium, Studienbeginn und Integration sowie Herausforderungen und Bewältigung, diskutiert. Diese vier Ebenen wurden aus dem dargestellten Forschungsstand zu Nichttraditionell Studierende herausgearbeitet. Im Anschluss sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Theorien von Bourdieu analysiert werden, um die die Rolle sozialer Beziehungen und Frage nach der Habitustransformation zu beantworten. In einigen Diskussionspunkten können einige Darstellungen partiell wiederholen.

6.3.1 Studienerwägung und Motivation

Im theoretischen Unterbau der Arbeit wurde versucht darzustellen, dass laut Bourdieu die Erwägung eines Studiums für Akteure aus unteren Milieuschichten eher unwahrscheinlich ist, da Bildungsentscheidungen nicht zuletzt entlang milieugeprägter Einstellungsmuster verlaufen. Hinsichtlich der Theorie und dem Forschungsstand sind die Ergebnisse des vorliegenden Samples überwiegend mit den Aussagen aus der bisherigen Empirie deckungsgleich. Dementsprechend, fand in den Familien der Befragten keine aktive Bildungsförderung oder wenig Wertschätzung von Bildung statt und daraus resultiert vermutlich kein Wunsch zum Abitur. Es fehlte den Befragten somit an Vorbildern, außer bei Jil und Tom. Beide scheinen nicht bewusst von der Schwester bzw. dem Onkel inspiriert wurden zu sein. Jils Schwester ging auf das Gymnasium und Jil wollte Selbiges tun. Tom verbindet mit dem Bildungsaufstieg einen anderen Lebensstil, den er erreichen wollte. Möglich, dass hier der Onkel und bei Jil die Schwester, eine Art der Vorbildfunktion oder Kontakt zur höheren Bildungsinstitution den Wunsch des Abiturs gefördert hat.

Alle Befragten erfuhren zufällig und mit Ausnahme von Jil über private Kontakte von dem Studium ohne Abitur. Sie wurden über Gewerkschaftskontakte über den FB SozÖk informiert und gelangten durch externe Zufälle zum Studium. Ohne ihre Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft wäre es denkbar, dass Niemand der Befragten studiert hätte. Natürlich muss angemerkt werden, dass keine*r der Befragten vor der Information aus dem Gewerkschaftsumfeld ein Studium in Erwägung gezogen und aufgrund dessen recherchiert hätte. Dennoch gaben 4 der Befragten an, nicht gewusst zu haben, dass es seit 2009 die Möglichkeit gibt, deutschlandweit ohne eine formale HZB ein Studium aufzunehmen. Dies bekräftigt den Verbesserungsbedarf bei der Zugänglichkeit sowie der Transparenz über den Inhalt und Zielsetzung des KMK-Beschluss 2009.

Bei der Motivation der Befragten, sofern vorhanden, dominiert ebenfalls in diesem Sample die persönliche Weiterentwicklung und -bildung. Für einen Großteil der Befragten war das Wissen, dass es ein Studium ohne Abitur generell möglich ist, der ausschlaggebende Punkt zur Studienentscheidung und sich der Herausforderung zu stellen. Bedeutsam dabei ist zudem, dass die beruflichen Tätigkeiten selten großen Spielraum für einen weiteren Aufstieg boten und berufliche Veränderung bis zur Rente kaum möglich gewesen wäre. Tom ist der Einzige, der studieren ging, mit der Motivation einen neuen Bildungsweg und Lebensstil zu erlangen. In diesem Abschnitt zeigt sich, dass in diesem Sample ein Studium ohne den Einfluss sozialer Beziehungen oder genauer gesagt, ohne Einfluss des Gewerkschaftsnetzwerks, womöglich nicht zustande gekommen wäre. Daraus folgt die Annahme, dass es Personen als Vorbildsfunktion bedarf, um die Erwägung eines Studiums in Betracht zu ziehen und soziale Distanzen abzubauen.

6.3.2 Vorbereitung und Übergang ins Studium

Wie intensiv vorab Informationen recherchiert wurden und ob eine genaue Risikoabwägung zur Studienentscheidung stattgefunden hat, variiert bei den Befragten. Abhängig davon sind vielerlei Umstände: wie die Informationsbeschaffenheit wahrgenommen wurden (gut verständlich, strukturiert oder zu anspruchsvoll); wie hoch das mit dem Studium verbundene Risiko eingeschätzt wurde; wie die Lebensrealitäten aussahen, die dafür zurückbleiben mussten und wie intensiv die Beratung der erfahrenen Gewerkschaftsstudierenden war. Die Extreme reichen von Lyns unüberlegter Bauchentscheidung bis zu Tom, der gut durchdacht und nicht überstürzt das Studium begann.

Tom überprüfte vor der Entscheidung seine Kompetenzen in einem sechs-Wochen Kurs. Damit ist Tom der Einzige, der eindeutig aufzeigt, dass er an seinen persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen für ein Studium Zweifel hatte. Leo und Jil benennen konkret, keine Zweifel am Gelingen des Studiums gehabt zu haben. Leo ist der einzige, der bei diesem Schritt Hilfe von seiner Familie beim Ausfüllen der Anmeldeformulare hatte.

Mit Ausnahme von Jil und in abgeschwächter Form bei Ben hatten alle Betreuung, Beratung und Hilfestellungen beim Übergang ins Studium durch bekannte Gewerkschaftskontakte am FB SozÖk. Institutionelle Beratungs- und Betreuungsangebote hat keine*r der Interviewten in Anspruch genommen. Dies könnte zeigen, dass die Betreuung auf

diesem Wege durch Netzwerke als ausreichend empfunden wurde. Denkbar ist gleichwohl, dass das Aufsuchen von Beratungsangeboten eine Hemmschwelle darstellen könnte. Intensiv vorbereitet haben sich auf die Aufnahmeprüfung nur die 3 Befragten, die eine Betreuung durch ihre Gewerkschaftskontakte erhalten hatten. Zu vermuten ist, dass die Informationen über den Ablauf der Aufnahmeprüfung sowie das Angebot der Referatsbesprechung eine selbstständige Vorbereitung fördern.

Streng betrachtet, haben die Befragten kein fachaffines Studium aufgenommen. Allerdings berichten sie alle davon, dass es ein Aufbaustudium zu ihrer Tätigkeit als JAV und ihrem Engagement in der Gewerkschaft darstellt. Ihr Ehrenamt und Berufstätigkeit hat das Sample dazu befähigt, ein besseres Verständnis der Theorie durch Praxisbezug zu erlangen. Das sehen alle Befragten als Gewinn an und manche fühlen sich diesbezüglich den Dozierenden im Vorteil. Letztlich führte diese Berufserfahrung dazu, dass sie sich ihrer (praktischen) Kompetenzen im Studienverlauf bewusst waren.

Mit Ausnahme von Ben spielen Finanzierungsprobleme keine Rolle, da das Sample im Studium finanziell durch die HBS gefördert wurde. Allerdings gaben diese 4 Befragten an, dass sie ohne das Stipendium ein Studium nicht aufnehmen wollten. Die Aussagen werden gestützt mit der Liste aus dem Fragebogen über Maßnahmen, die ein Studium auf dem 3 BW erleichtern. Die Erhöhung von BAföG/Stipendium steht an oberster Stelle. Finanzierung scheint einer der entscheidendsten Aspekte zu sein, vor allem wenn dem Studium eine Berufstätigkeit vorausging. Neben der finanziellen Unterstützung durch die HBS sind es überwiegend die erfahrenen Gewerkschaftsstudierenden, die beim Übergang ins Studium konkrete Interaktion leisten. Institutionelle Angebote oder die Familie waren hierbei weniger bis kaum hilfreich.

6.3.3 Studienbeginn und Integration

Der Wohnortwechsel bedeutet für die Betroffenen eine geografische, urbane, kulturelle und soziale Umstellung. Eine empfundene Anonymität, Fremdheit und Orientierungslosigkeit sind die Folge. Bei den Befragten führte es dazu, dass das Ankommen in der Stadt lange gedauert hat, bei Leo und Lyn bis zu einem Jahr. Der angespannte Wohnungsmarkt stellt in dieser Phase für alle das zentrale Problem dar. Begleiterscheinungen der geografischen und sozialen Umstellungen können sich zu Beginn in Heimweh oder einem intensiven Kontakt zu Freunden und Familie äußern.

Besonders bei Lyn kommt das zutage. Der Ortswechsel und die fremde Umgebung wirkten wie vermutet als zusätzliche Belastung. Denkbar, dass hier ein Netzwerk bei der Unterbringung besonders hilfreich ist, wie sich das bei Lyn und Ben erwies. Tom und Leo hatten vor dem Studium eher dezentrale Freundschaften und es ist keine Sehnsucht zu alten Freunden erkennbar. Das Anonymitätsgefühl wird in der neuen Stadt und zum Studienbeginn an der Universität empfunden und führt zu Unwohlsein, Verunsicherung als auch zu Einsamkeit bei den Befragten. Das eigene Handeln und die eigene Außenwirkung werden dabei überlegt und reflektiert. Lyn und Jil empfinden in den ersten Tagen

an der Universität die gleichen Gefühle wie an ihren ersten Schultag. Alles ist neu und fremd.

Jil brauchte ungleich länger als die Anderen, um Anschluss zu finden. Sie brach die OE nach zwei Tagen ab, weil ihr die Methodik nicht behagte. Dies könnte die Tragweite einer Vernetzung bestätigen. Denn diese Erstkontakte sind essenziell für die Erlangung relevanter Informationen, als Orientierungshilfe sowie für sozialen und inhaltlichen Austausch. Bei den anderen 4 Befragten führten die OE sowie die vorhandenen Gewerkschaftskontakte zu einem leichteren Ankommen sowie Integration ins Studium, Abbau von Unsicherheiten und dem Gefühl der Anonymität. Die Erstkontakte können konkrete Interaktion leisten, in der Phase, wo der Bedarf an Unterstützung enorm hoch ist und führen nicht selten zu anhaltenden Freundschaften. Deshalb sind für die Befragten Angebote zum Kennenlernen, Vernetzung und Orientierungshilfe in diesem Zeitraum von enormer Wichtigkeit für einen gelungenen Studieneinstieg und Integration. Anderenfalls könnte die gleichzeitige Erfüllung der Anforderungen des Ankommens im neuen Umfeld, des Orientierens (wo finde ich was, was brauche ich, etc.) und der inhaltliche Studienbeginn zu Überforderung führen.

Die Tendenz zum Umgang mit Gleichaltrigen konnte in diesen Interviews nicht herausgearbeitet werden. Jedoch klingt bei einigen der Wunsch und die Erleichterung mit, die Möglichkeit zur Vernetzung mit Gleichaltrigen zu haben. Die höhere Präsenz Gleichgesinnte am FB SozÖk (Ältere, Ähnliche Bildungswege) führt zumindest dazu, dass man sich nicht in einer Sonderrolle wahrnimmt. Jil fühlte sich im Master als Exotin, weil das Klientel dort ziemlich homogen war. Diese Tatsache zeigt, dass die hohe Präsenz einer Minderheit mehr Wohlbefinden und eine stärkere Sensibilität für die Studierendengruppe fördert. Es hat sich dabei herauskristallisiert, dass zumindest zu Beginn des Studiums eine Art Homophilie zu erkennen ist, denn alle Befragten besitzen zum Studienbeginn ein soziales Umfeld, in denen Gewerkschaftskontakte dominieren. Das liegt sicher auch darin begründet, dass es Strukturen am FB gibt, die eine Vernetzung untereinander fördern. Interessanterweise wird in den Interviews erkennbar, dass Freundschaften, Solidarität und Unterstützungsleistung bei dem Gewerkschaftsnetzwerk auf einer Art der Zugehörigkeit basieren, die allein aus der Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft und gemeinsamen Werten resultieren. Für das Anebot konkreter Interaktion bedarf es in diesem Netzwerk keiner persönlichen Bekanntmachung oder eine dauerhafte soziale Beziehung. Besonders Ben als auch Lyn beschreiben dieses erlebte Phänomen intensiv.

Die Integration nach dem Verständnis von Bachmann sowie Bargel und Bargel ist den Befragten in der Summe gut gelungen. Lyn ist wie Ben schnell am FB angekommen und alle Interviewten haben sich in der Hochschulpolitik engagiert. Entweder im Fachschaftsrat (FSR) oder in anderen Hochschulgremien, wie die Fachausschüsse[56]. Über den *Gewerkschaftslink*, die Hochschulpolitik oder familiäre Mentalität einer Fachrichtung hatten mit Ausnahme von Lyn alle Befragten Kontakt zu Lehrenden, in unterschiedlicher Inten-

[56] Jede der einzelnen vier Disziplinen am FB SozÖk hat eine informelle Fachgebietssitzung.

sität. Die schnell gelungene Integration der Befragten scheint ein Zusammenspiel mehrere Aspekte zu sein: die erfahrenen Gewerkschaftskontakte vor Studienbeginn, die Einführungswoche durch erfahrene Studierende, die Summe an Möglichkeiten zur Vernetzung (OE, IGK, HBS), hohe Präsenz von Studierenden der gleichen Lebenslage, die Mentalität des FB SozÖk und der *sanfte* Einstieg ins Studium, der die Überwindung von möglichen Wissensdefiziten und den Abbau von Konkurrenz und Druck fördern soll.

6.3.4 Herausforderungen im Studium und Bewältigung

Die im Forschungsstand beschriebene Skepsis gegenüber dem akademischen Feld und den Habitus wird bei den Befragten in der sozialen Distanz zur akademischen Sprache sowie zum akademischen Milieu gedeutet. Eine soziale Distanz gegenüber dem akademischen Milieu wird angenommen, da vor dem Studium kaum erwähnenswerte Kontakte zu studierten Menschen gibt, ein *typisches* Bild von Akademiker*innen vorherrscht, als auch Einstellungen über Studierende existieren, die von Faszination und Mythos bis hin zu einer Abneigung reichen. Den Interviews und Fragebogen kann entnommen werden, dass die Befragten Probleme mit dem Verstehen der akademischen Sprache und Texte hatten. Nicht selten wurden Fremdwörter nachgeschlagen und des Fachs Soziologie wurde von der Gesamtheit der Befragten als *Gelaber* oder *Geschwafel* abgetan. In Teilen hatten sie Hemmungen sich an Diskussionen zu beteiligen und die Beteiligung wurde bei einigen der Befragten davon abhängig macht, ob das Thema interessant sei oder wie gut man darauf inhaltlich vorbereitet war. Ben und Jil äußern, dass sie später enttäuscht von der Diskussionskultur waren, weil ihnen der wissenschaftliche Bezug fehlte.

Das befragte Sample bestärkt in Gänze die dargestellten Herausforderungen aus dem Forschungsstand. Inhaltliche Wissensdefizite in Englisch, Mathematik und benachbarten Fächern wie Statistik, VWL führen fortweg zum Vergleich mit dem 1. BW. Was viel stärker gewichtet wurde, sind die neue Lernkulturen und -formen. Mit Ausnahme von Jil, die berufsbegleitend studiert hat, müssen die Interviewten erstmal ein Verständnis entwickeln, wie der Ablauf und die Ausgestaltung eines Studiums funktionieren. Die neuen Prüfungsformen mussten sie erst erlernen, mit Hilfe des IGKs oder im Austausch mit erfahrenen Studierenden. Allesamt neigen dazu, bei der Wahlmöglichkeit der Prüfungsformen eine Hausarbeit oder Referat zu schreiben. Klausuren scheut das Sample und findet diese Prüfungsform wenig sinnvoll. Die Tatsache verwundert, da Klausuren der bisher erlernten Prüfungsformen aus Schule und Ausbildung am vergleichbarsten sind. Die Befragten berichten, die größten Schwierigkeiten mit dem Fehlen von Strukturen und Vorgaben gehabt zu haben. Die neue Autonomie wird durchaus geschätzt, stellt jedoch eine hohe Anforderung zur Selbstdisziplinierung und -organisation an die Befragten. Diese Kultur und Verantwortung ist das gesamte Sample aus der Arbeitswelt nicht gewohnt. Statt sich selbst organisieren und motivieren zu müssen, gab es klare Vorgaben, meist mit wenig Spielraum. In den vorangegangenen Punkten zeigt sich die kulturelle nicht-Passung der Befragten, die laut Forschungsstand als größte Hürde gilt. Die intrinsische Motivation und enormer Ehrgeiz der Interviewten für das Studium äußert sich in verschiedenen Bewältigungsformen bei der Aufarbeitung der Defizite. Die Bewältigung

geschieht entlang strenger Arbeitsdisziplin, eigener Lernstrategien, zeitintensiver Vorbereitungen, Lerngruppen, Strukturierung des Universitätsalltags, Zeitmanagement und Vernetzung mit anderen Studierenden. Der dabei empfundene Druck endet nicht selten in Zweifel, Überforderung, Abbruchgedanken oder gar psychischen Belastungen, die sich etwa bei Leo abzeichneten. Diesen Zweifeln und Belastungen wirken zwei Mechanismen entgegen:

1) Zweifel oder empfundene Nachteile lösen sich gegenüber dem 1. BW in der selbstständigen oder kollektiven Aufarbeitung der Defizite auf, ebenso wie in dem bewusstwerden des beruflichen Bildungshintergrunds. Wie im Forschungsstand dargelegt, erkennen Berufserfahrene ihre Rolle als Expert*innen der Arbeitswelt durch praktisches Wissen und den Bezug von Theorie zur Praxis. Für sie ist das Gelehrte weniger abstrakt und vieles haben sie selbst durchlebt. Die Befragten sehen sich in diesem Punkt gelegentlich dem 1. BW nicht mehr im Nachteil, sondern im Vorteil. Zwei der Interviewten sehen sich diesbezüglich dem Lehrpersonal gegenüber im Vorzug.
2) Beim Abbau der Herausforderung hilft ein Rückgriff auf das Sozialkapital. Dabei scheint die konkrete Hilfestellung genauso wichtig, wie inhaltlicher und moralischer Austausch.

6.3.5 Sozialkapital

Mit Hilfe der fünf Interviews wurde die forschungsleitende Annahme gestützt. Zum einen, dass es zur Bewältigung empfundener Herausforderungen nicht nur einer passgenauen Studiengestaltung bedarf, sondern auch, dass für die Überwindung der (kulturellen) Hürden Sozialkapital unabdingbar ist. Zum anderen, dass bei Bewältigung der (kulturellen) Anforderung akademisches Sozialkapital ungleich profitabler ist.

Wie im Forschungsstand bereits dargestellt, haben Studierende des 3. BW bezüglich des Studiums nur geringes Sozialkapital aus ihrer Familie oder Herkunftsgruppe zu erwarten. Eltern, Familie und Freunde liefern in Teilen der Befragten emotionalen Halt, Anerkennung und Zuneigung, also emotionale Vermittlung. In Teilen auch kognitive Vermittlung in Form von bspw. sachlichen Zuwendungen, Unterstützung beim Ausfüllen der Formulare, Kinderbetreuung, Korrekturlesen, Mitfinanzierung des Studiums oder Wohnungsvermittlung. Inhaltlicher Austausch ist im Sample nur bei Tom erkennbar und stellt damit eher die Ausnahme. Fachliche Unterstützung erhielt keine*r der fünf Befragten, mit Ausnahme von Jil, die Unterstützung von ihrer (akademischen) Schwester bekam. Bei den anderen fehlt es den Familien der Interviewten an inhaltlichem und bildungstechnischem Bezug zur Universität. Das äußert sich darin, dass sie nicht verstehen, was die Befragten eigentlich studieren, wie ein Studium inhaltlich aufgebaut ist oder strukturell abläuft. Die wenigen Kontakte zu Akademiker*innen vor dem Studium spielen im Interviewverlauf keine unterstützende Rolle. Das fehlende Sozialkapital aus der Herkunft kompensieren die Befragten fast ausschließlich mit den neuen, akademischen Beziehungen aus dem Studium. Wenngleich nicht alle den fachlichen Austausch kompensieren konnten.

Der Zugriff auf Ressourcen und Träger*innen des Sozialkapitals kontrastieren zwischen den Befragten. Anhand der Erzählungen wird vermutet, dass Leo kein großes Netzwerk mit dauerhaften Beziehungen aufgebaut hat. Er spricht von anfänglichen Kontakten aus Gewerkschaft, OE und IGK, die sich durch unterschiedliche Lebensrealitäten und Ansprüche an das Studium verlaufen hätten. Neben der Partnerschaft hat Leo phasenweise 2-3 Freunde. Lyn hat sich laut eigener Aussage, ein Netzwerk aus Gewerkschaften und aus hochschulpolitischen Kreisen aufgebaut. Sie scheint wenig Kontakt zum 1. BW, zu Menschen außerhalb des Fachbereich und kaum nennenswerten Kontakt zum Hochschulpersonal zu haben. Dafür jedoch hat sie engen Kontakt zur Herkunftsgruppe. Ben besitzt laut Interview viele Kontakte, vorrangig zu Studierenden des FB SozÖk und zu Gewerkschafter*innen außerhalb des Fachbereichs sowie zum Hochschulpersonal. Generell hält er Kontakt zu Personen außerhalb Hamburgs und ist gut im netzwerken. Jil und Tom haben einen Anker aus vielen Puzzelteilen. Ihre Netzwerke bestehen aus Studierenden aller Zugangswege und aller Altersgruppen. Jil und Tom haben zudem intensiven Austausch mit Lehrenden des FB SozÖk. Beide ziehen viel Kraft aus ihrer Partnerschaft und ihrer Familie. Jil hat noch Kontakt zu den Freunden aus der Vorstudienzeit. Allerdings ist Lyn in Hamburg aufgewachsen und musste keine räumliche Distanz für das Studium überwinden. Tom hat ebenfalls Kontakt zu seinen besten Freunden aus der Vorstudienzeit und baute soziale Kontakte in unterschiedlichen Netzwerke (Ehrenamt, Nachbarschaft, Gewerkschaft und Universität) auf, unabhängig von Werdegang und Alter. Auffällig ist, dass keine*r mehr Kontakt zu ehemaligen Kolleg*innen zu haben scheint.

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass neben möglicher Partnerschaften, der Austausch mit Menschen in gleicher Situation das größte Instrument darstellt, um mit Herausforderungen umzugehen. Anzunehmen ist, dass hierbei die Zugehörigkeit einer Gruppe zugrunde liegt, wie Bourdieu es in seinem Sozialkapital definiert. Sich in gleiche Situation zu empfinden kann darin legitimiert sein, dass man am gleichen Fachbereich studiert/lehrt oder den gleichen Werdegang aufweist.

Der Austausch mit Studierenden ist die dominanteste Form des Zugriffs auf Ressourcen des Sozialkapitals. Nur ökonomisch nicht. Vereinfacht dargestellt, bedienen die unterschiedlichen Personengruppen jeweils andere Ressourcen. Der Kontakt zu Studierenden des 1. BW kann nützlich zum Ausgleich von Wissensdefiziten sein. Teilweise wurden die Kontakte oder Lerngruppen mit Abiturient*innen bewusst genutzt, wenn inhaltliche Fragen offengeblieben sind. Dem Austausch mit Abiturient*innen stehen jedoch Lyn und Leo durchaus auch mit Hemmungen gegenüber.

Der Kontakt zu Studierende gleichen Werdegangs finden die Befragten bereichernd, um Zweifel abzubauen, Fuß zu fassen, Verständnis zu erhalten, sich selbst repräsentiert zu sehen und keine Sonderrolle darzustellen. Dabei erscheint die beste Variante zur Bewältigung empfundener Zweifel, ein Austausch über die gleichen Studienbedingungen, aufgrund der Herkunft. Denn die Erkenntnis, dass hinter den erlebten Herausforderungen keine individuellen Probleme liegen, baut die Zweifel darüber ab, dass die eigenen Fähigkeiten nicht ausreichend wären für das Studium. Erfahrene Studierende stehen

tendenziell mit konkreter Hilfestellung zur Verfügung und können alle relevanten Informationen vermitteln. Das erleichtert in diesem Sample der Befragten die Vorbereitung, das Ankommen, die Orientierung im universitären Umfeld und den Studieneinstieg. Das vorhandene Gewerkschaftsnetzwerk mit erfahrenen Studierenden, stellt bei den Befragten das bedeutendste Sozialkapital in dieser kritischen Phase des Studieneinstiegs. Diese Art der Beziehung gleicht einem Mentoring.

Ebenso bezeichnen Tom konkret, Jil und Ben indirekt den Kontakten mit Lehrenden als Mentoring. Die Lehrenden verfügen über viel Erfahrung, Wissen und relevante Informationen, bieten inhaltliche Förderung der Studierenden und eröffnen somit ganz neue Wege. Sie vereinen die unterschiedlichen Ressourcen in einem Akteur. Jedoch kommt den Lehrenden weniger Unterstützung in Form von emotionalem Austausch zu. Der engere Kontakt zu Lehrenden zeigte sich für die drei Betroffenen als wertvoll und scheint ihnen geholfen zu haben, das Studium zu erleichtern.

Einer der Befragten fällt bezüglich des Sozialkapitals ein wenig aus der Rolle. Anhand der Antworten im Interview und Fragebogen besitzt Leo in der Familie das geringste Sozialkapital bezüglich Bildungsförderung und Anerkennung des Studiums. Im Studium selbst hatte er auch wenige soziale Kontakte und brauchte diese laut eigener Aussage nicht, solange er sich seiner Disziplin widmen kann. Nach Gelingen seiner Dissertation wird er jedoch den größten Sprung im Bildungsaufstieg verzeichnen. Zeitgleich beklagt er wiederkehrend das Fehlen fachlicher Unterstützung. Er hat nicht das Studium seinen Kompetenzen, sondern seine Kompetenzen seinem Ziel angepasst. Dafür hat Leo den Preis enormer Anstrengungen und auch des Verlusts sozialer Beziehungen zahlen müssen. Es klingt nicht heraus, dass er an irgendeiner Stelle des Studiums auf sein Sozialkapital zurückgriff. Ähnlich wie Leo berichtet Jil von fehlenden fachlichen Austausch zu Beginn und dass sie ihre Wissensdefizite audiodidaktisch aufgearbeitet hat, strukturiert und „pedantisch“ lernte. Im Master, in dem sie keine sozialen Kontakte zu Mitstudierenden aufbaute, legte sie sich eine neue und eher ungewöhnliche Lernmethode mit Tonbandaufzeichnung zu. Beide Erzählungen könnten den Aufschluss darüber geben, dass wenn ein Hilfebedürfnis nicht befriedigt wird, die eigene Anstrengung und Arbeitsdisziplin den Mangel an Unterstützung kompensieren. Da dies jedoch mit Verlust an freier Zeit, vielen Bemühungen und mit einem gewissen Verzicht einhergeht, kann bilanziert werden, dass Sozialkapital eine positive Wirkung auf das Gelingen des Studiums verzeichnet. Diese Behauptung wird ebenso von der Tatsache gestützt, dass Jil nicht die intensive Betreuung zur Vorbereitung und Übergang ins Studium hatte. Das machte Jil das Ankommen im Vergleich zu allen anderen ungleich schwerer. Am meisten vermisste sie den Austausch und die Zugehörigkeit. Was darauf Hinweise geben kann, wie bedeutsam soziale Beziehungen zu Beginn des Studiums sind, durch OE oder andere Strukturen (vorhandenes Netzwerk, gezielte Angebote).

Interessant erscheint die Tatsache, dass keine*r der Befragten auf institutionelle Angebote vor und während des Studiums zurückgriff, wenn der 6-Wochen Kurs an der Heimvolkshochschule von Tom außer Betracht gezogen wird. Dies könnte gleichfalls die

These stützen, dass das Gewerkschaftsnetzwerk zu Beginn und eventuell während des Studiums so nützlich war, dass es keinen institutionellen Betreuungsbedarf gab.

In der Summe berichten die Befragten über keine bedrohlichen Herausforderungen während des Studiums, mit Ausnahme von Lyn und Leo. Lyn tat sich schwer mit dem Statistikkurs, ist mehrfach durchgefallen und war wiederkehrend mit Zweifeln konfrontiert. Leo *biss sich durch das Studium*, stellte sich seinen größten Studienschwächen und litt dabei vermehrt unter Zweifeln, körperlichen und seelischen Belastungen. Nach Leos Aussagen wird vermutet, dass er über ein kleines, eher homogenes Netzwerk verfügt ebenso wie Lyn mit ihrem *Gewerkschaftsdunstkreis*. Tom und Jil hingegen berichten, kaum Herausforderungen im Studium erlebt zu haben. Beide verfügen über ein sehr heterogenes Netzwerk aus allen Sozialschichten, allen Altersgruppen und Statusgruppen der Universität. Wenn dies aufgrund des kleinen Samples kein Zufall ist, könnte hier der Forschungsstand bestätigt werden, dass größere und heterogene Netzwerke profitabler sind. Ben hat ein breites, akademisches Netzwerk, woraus er gezielt konkrete Hilfe bezieht. Es kann jedoch nicht herausgearbeitet werden, dass dieses gewinnbringender ist, als ein heterogenes Netzwerk bezüglich des Bildungswegs.

Gezeigt hat sich lediglich, dass die Bewältigung der Studienherausforderungen und kultureller Hürden fast ausnahmslos entlang akademischer Beziehungen erfolgt. Bezüglich der Mitgliedschaft in der Gewerkschaft empfinden Jil, Lyn und Ben ihr Engagement und ihre sozialen Beziehungen aus Gewerkschaften als identitätsstiftend. Es wird dabei gedeutet, dass die Gewerkschaftskontakte Anerkennung und ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe vermitteln. Das Ausmaß des Phänomens der Zugehörigkeit zeigt sich darin, dass die Erstkontakte aus Gewerkschaft, OE und IGK für alle Befragten fundamentale Ressourcen darstellen. Der Unterschied zu den Gewerkschaftskontakten und Personen aus OE oder Studierende die man im Laufe seiner Studienzeit kennlernt, liegt darin, dass die Unterstützungsleistungen der Gewerkschafter*innen nicht nur in erster Linie auf der gegenseitigen Bekanntschaft beruhen. Wie bereits dargestellt, beruhen die Mechanismen zur Bereitstellung von Hilfsangeboten im Gewerkschaftsnetzwerk auf einer Art Solidarität, die auf dem Status der Mitgliedschaft basiert. Mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe aus Gewerkschafter*innen werden Gemeinsamkeiten verbunden und hohe Solidarität (auch ohne einander bekannt zu sein) bereitgestellt. Die Zugehörigkeit und Verbundenheit könnte auf Homophilie bzw. ähnlich anzunehmenden Habitus beruhen. Im Gewerkschaftsnetzwerk sind Ressourcen abrufbar, ohne in diese soziale Beziehung investiert zu haben oder einander zu kennen.

6.3.6 Milieu und Habitustransformation

Für alle Befragten war der Eintritt in die Universität ein Weg in eine *neue* (kulturelle) *Welt*. Diese Welt ist charakterisiert durch neue Lernkulturen und eine akademische Sprache, die sich signifikant von den Bedingungen der Arbeitswelt unterscheiden und für die Interviewten die zentrale Herausforderung darstellt. Ein Lernort ohne Vorgaben und ohne feste Peergroup. Eine Welt voller Freiheit, Selbstbestimmung und Anonymität. Die Universität ist auch eine Welt, *in der offensichtlich Studierende rumlaufen* (Ausdruck Ben).

Von dieser Personengruppe hatten die Befragten vor der Studienzeit eine *typische* Vorstellung, wie deren Habitus sich ausdrückt. Die Vorstellungen und Bewertungen zum akademischen Habitus variieren jedoch unter den Befragten, von Bewunderung bis Ablehnung. Das zeigt, dass wenig Vertrautheit zu Personen aus akademischen Herkunft herrscht und bestätigt ein stückweit die Theorie der Homophilie. Ebenso kontrastieren die habituellen Transformationen im Sample, die durch das neue kulturelle Feld geprägt wurden. Alle gemeinsam behaupten, das Studium hätte ihr Leben positiv bereichert, verändert und eine (Ausnahme-)Chance geboten.

Im Interview mit Lyn ist herauszuhören, dass sie vor Beginn eine Distanz zum akademischen Feld aufwies. Bereits in der Einstiegsphase erzählt Lyn, dass sie die Noten für den Besuch des Gymnasiums und die Unterstützung ihrer Eltern und Lehrer gehabt hat. Sie schlug diesen Weg bewusst aus, drohte mit Widerstand. „*[…] und wenn ihr mich aufs Gymnasium schickt, dann lass ich mich so lange durchfallen, bis ihr mich runternehmen müsst. Das war glaub ich meine erste Trotzreaktion auf dieses Schulsystem".* (Lyn: Abs. 2). Auf Nachfragen antwortet sie, sie wollte nicht auf das Gymnasium da niemand aus ihrer Familie das Abitur hat und erläutert ihr Bild von den *Klugstudierten* die alles besser wissen, obwohl sie keine Ahnung hätten. Weiter führt sie aus, dass sie Abiturient*innen als *Bildungselite* wahrnimmt und das nicht zu ihrem *Habitus* passt. Interessant sind dabei zwei Aspekte. Lyns Eltern wollten sie für den Besuch des Gymnasiums fördern. Laut bestehender Empirie scheint diese Bildungsentscheidung nicht milieuspezifisch und daher eher die Ausnahme. Allerdings schlägt Lyn die Chance der Aufwärtsmobilität aus und trifft für sich selber die milieuspezifische Bildungsentscheidung. Im gleichen Atemzug spricht sie den Habitus ihrer Herkunft an. An diesem Beispiel zeigt sich die Reproduktion sozialer Ungleichheiten aufgrund individuelle getroffener Bildungsentscheidungen, die entlang milieuspezifischem Habitus geformt sind. Bei aufkommenden Zweifeln fragte sich Lyn, ob sie bei ihren *Leisten* hätte bleiben sollen. Sie scheint ihre Milieuherkunft stark verinnerlicht zu haben. Dass sie das Studium überhaupt in Betracht zog, lag nicht unwesentlich am Charakter des FB SozÖk – Praxisnähe, nicht so *theorielastig* und Studierende, mit dem ähnlichen Bildungshintergrund wie sie selbst. Die beruflich Qualifizierten sind eher Lyns *Metier*. Es scheint, als hätte Lyn eine gewisse Skepsis gegenüber dem akademischen Milieu. Ihre Kontakte zu traditionellen Akademikern scheinen äußerst gering. Die Tatsache, dass sie Gruppenarbeit in der Gewerkschaft schätzte, diese im Studium jedoch ablehnt, können als Zeichen der Verunsicherung oder Skepsis gegenüber den Abiturient*innen gewertet werden. Widerstand zeigt sich ebenso gegenüber der akademischen Sprache, in der sich Lyn nur mit Mühe zurechtfand. Allerdings versteht Lyn nicht den Sinn dahinter, in Fremdwörtern zu reden, wenn es auch einfach geht. Aus den genannten Gründen entsteht der Eindruck, als würde Lyn in ihr Herkunftsmilieu auszuweichen. Sie baut ihr Netzwerk am Universitätsort hauptsächlich aus Gewerkschafter*innen auf und hat weiterhin eine starke Bindung zu ihrer Herkunftsgruppe, trotz enormer räumlicher Distanz. Aus dem Interview ist nicht ersichtlich, dass Lyn sich als Akademikerin wahrnimmt oder sich von ihrer Herkunft distanziert hat. Schlussendlich scheint Lyn jedoch nicht im akademischen Milieu angekommen zu sein oder sich mit dessen Habitus zu identifizieren, sondern verbleibt in ihrem Herkunftsmilieu.

Jils Eltern trafen zu ihrer jetzigen Enttäuschung eine milieuspezifische Entscheidung. Trotz ihrer Verärgerung erklärt Jil, dass sie Verständnis hat, da ihre Eltern keinen Bezug zum Gymnasium aufweisen und scheint diesbezüglich die Mechanismen dahinter zu erkennen. Ihr Wunsch ebenso wie ihre Schwester das Gymnasium zu besuchen, könnte ein Indiz für die positive Wirkung einer Vorbildsfunktion sein. Jil ist diejenige im Sample, mit den meisten Kontakt zu Akademiker*innen vor Beginn des Studiums und in der Zeit entwickelte sie einen positiven *Mythos* über Studierende. Dennoch scheint Jils Bild von Studierenden so fest verankert zu sein, dass sie die Frage zu akademischen Kontakten vor Studienbeginn damit beantwortet, nie richtigen Kontakt zu Studierenden gehabt zu haben. Dabei studierte ihre Schwester (deren Studium sie nicht ganz ernst nimmt), einige Freundinnen und ihre beste Freundin. Bei den studierten Freundinnen spricht sie davon, dass sie keiner *Bildungselite* gleichkommen. Jil wollte nicht das Abitur nachholen und zwei Jahre *verschwenden*, dennoch bewegte sie der Wunsch nach Weiterbildung und Aufstieg. In Ihrer Rolle als Mutter, distanziert sich Jil von der traditionellen Geschlechterrolle ihrer Mutter. Das habe ihren Wunsch nach (ökonomischer) Selbstständigkeit gefördert. Jil würde sich als Wissenschaftlerin bezeichnen, dennoch sagt sie, dass sie nicht ihr Selbstbild und *Habitus* über den Akademiker*innen-Status aufbaut. Ganz im Gegenteil, Jil hat ihr Bild von Studierenden als *Halbgötter entmystifiziert*. Für Jil sind alle Menschen gleich, unabhängig vom Bildungshintergrund. Jil sagt, sie identifiziert sich nach wie vor sehr mit ihrer Herkunft und tendenziell mehr mit Nichtstudierten. Jil realisiert die objektive Aufwärtsmobilität und ist sich bewusst, dass sie in Bezug auf den Bildungshintergrund ihre Eltern *überholt* hat. Wenngleich sich alles durch ihr Studium verändert hat, passt Lyn ihren Habitus nur punktuell dem akademischen Milieu an und zeigt eine starke Nähe zum Herkunftshabitus. Dies könnte nicht zuletzt dadurch begründet sein, dass sie räumlich nicht von ihrer Herkunftsgruppe getrennt war und viel Unterstützung im Studium erhielt.

Interessant an Toms Geschichte ist, dass er sich bewusst mit dem Studium für einen Bildungsaufstieg entschied und er damit nach Studienabschluss einen besseren Lebensstil verbindet. Tom sich jedoch im Interview auffällig oft als Arbeiterkind bezeichnet. Tom scheint wie Lyn, seine Herkunft stark verinnerlicht zu haben. Dennoch ist zu erkennen, dass er die Chance des Studiums sichtlich wertschätzt. Zu vermuten ist, dass der Wunsch nach dem besseren Lebensstil von dem studierten Onkel beeinflusst ist, dessen *Habitus* so sei, wie Tom sich das bei *erfolgreichen Akademiker*innen* vorstellt. Tom lebt zudem in dem Bewusstsein, dass sich sein Habitus durch das Studium transformiert hat. Seiner Familie ist diese Veränderung bezüglich der Bildung und der Sprachversiertheit ebenfalls nicht entgangen. Tom liebt es *intellektuelle Gespräche* mit den Lehrenden, in einer völlig *anderen Sprache* zu führen und sich mit Studierenden auszutauschen. Trotz der Chance des Bildungsaufstiegs vergisst Tom seine Herkunft nicht. Das Arbeiten am Band hat ihn bspw. sehr geprägt, dahingehend wie er als „zukünftige Führungselite“ (Ausspruch seines Professors) Entscheidungen treffen möchte. Ebenso wie bei Jil, spielen für Tom Bildungsabschlüsse keine Rolle. Er misst soziale Beziehungen nicht an seinem und deren *Habitus*. Die Bindung zu seiner Familie hat Tom nicht verloren, nur sein

Vater hat sich ein wenig distanziert. Anzunehmen ist, dass sein Vater durch die Aufwärtsmobilität seines Sohnes verunsichert ist, so war der Vater bis dato der Schlaue in der Familie. Es zeigt sich, dass Tom stolz darauf ist, der Erststudierte der Familie zu sein. Tom hat eine Habitustransformation durch seinen Bildungsweg erfahren, versteht sich als Intellektueller. Eine Distanzierung seinerseits mit seiner Herkunftsgruppe ist nicht zu verzeichnen. Er zeigt eine Passung zu Herkunfts- und akademischen Milieu.

Ben ist in dem Selbstverständnis aufgewachsen, dass Hauptschule ein anständiger Schulweg ist, mit dem man danach etwas *Richtiges* anfangen kann und nicht wie die *Gymmi-Ärsche* danach im Büro arbeitet. Ins Büro zu gehen, sei nicht mal ein ausdifferenziertes Bild seiner Familie über eine Berufsbezeichnung, reflektiert Ben. Durch diese Meinung verinnerlicht, gründet der heutige Akademiker mit seinen Punkerfreunden die *Studentenhass-Liga*. Inzwischen ist für den ehemaligen *Dorfpunker* der Studienabschluss identitätsstiftend. Ben würde sich aus jetziger Sicht zurückblickend als sehr platt, polemisch, undurchdacht und unwissend bezeichnen. Ben ist sich seines sozialen Aufstiegs und seiner Habitustransformation sehr bewusst. Ben nimmt die Studienchance als Privileg wahr und ist stolz, dass er es von der Hauptschule zu einem Masterabschluss bringen wird. Dennoch geht dieser Aufstiegsprozess bei Ben mit einem *hängen zwischen den Welten*, einer innerlichen Zerrissenheit und punktuellen Vereinsamung einher. Dies erscheint bei Bens Erzählung als die zentrale Herausforderung. Ben ist sich den verschiedenen habituellen Lebensstilen zwischen beruflicher und akademischer Arbeitswelt bewusst. Er hat seinen Habitus aus der Berufswelt transfomriert, kommt zugleich jedoch nicht im akademischen Milieu an. Ben scheint in einer nicht-Passung beider Milieus zu stecken. Diese Grenzgängerposition wird nicht unabhängig davon sein, dass Ben praktisch im Bachelorstudium zwischen den Welten balancierte, da er 15 bis 20 Wochenstunden in seinem erlernten Beruf weiterarbeitete. Ben beschreibt, dass er in seinen Kolleg*innen im Nebenjob als DER Student wahrgenommen wird, man mit dem Studentenstatus ein gewisses Bild verbindet und entsprechende Erwartungen an ihn hat. An der Universität ist Ben im Gegensatz dazu der Student mit Berufserfahrung. Er spricht von zwei unterschiedlichen Rollen, die er jeweils in den Welten einnimmt. Allerdings genießt Ben das *Campus-Feeling* und sich intensiv mit verschiedenen Theorien auseinanderzusetzen. Er kann somit Informationen und Wissen besser kontextualisieren. Zu seinen Eltern hat Ben wenig Kontakt, von einer Distanzierung von seiner Herkunft sind keine Anzeichen ausfindig zu machen. Er ist gerne in der Heimat, wenngleich das für ihn wieder eine andere (*einfachere*) Welt ist. Bei seinen Kindern würde Ben darauf achten, dass sie eine gute Bildung erfahren, obwohl er mit dieser Aussage umgehend hadert und sich seine Herkunft bewusstmacht. Zusammengefasst, erscheint Ben einen bewusste Habitus- und Bildungssprung erlebt zu haben, bleibt aufgrund seines Wechselns zwischen den Welten im Bachelorstudium ein Grenzgänger.

Leos Geschichte ist eine, die sich durch den größten Kontrast zwischen den Lebensrealitäten vor und nach Beendigung seiner zukünftigen Pläne über die Professur, auszeichnet. Nach seinen Erzählungen bleibt kein Zweifel daran, dass er sein Ziel der Professur in dem Fach, in dem er die meisten Schwächen und Hürden aufwies, aus den Augen

verliert. Er selbst spricht von einem *nicht sonderlichen sozioökonomischen* Background und ist ländlich aufgewachsen. Vor Studienbeginn hat sich Leo nie erwähnenswert von seinem Zuhause entfernt. Seine politische Gesinnung stuft er retrospektiv tendenziell als rechts ein. Die Gewerkschaftsarbeit hat ihn linkspolitisch motiviert. Leo erfuhr keine Bildungsförderung durch seine Eltern. Das führte dazu, dass Leo im Studium sein erstes Buch bis zum Ende las. Leo nimmt seine Familie als *Negativbeispiel zum Ansporn*, selbst nicht in dieses *sozioökonomische Raster* zu fallen. Er realisiert für sich, dass er sich von seiner Familie stark distanziert hat, auch emotional. Es macht den Anschein, als wäre eine ähnliche Tendenz bei seinem gewerkschaftlichen Umfeld zu erkennen. Da die Gewerkschafter*innen das Studium eher an ihren Kompetenzen ausrichten und den Weg des geringsten Widerstands nahmen, fand Leo keinen sinnstiftenden fachlichen Austausch. Leo scheint die Person im Sample, die vor den größten Hürden im Studium steht, das gilt fachlich sowie kulturell. Ihn scheint die neue Lernkultur am stärksten überfordert zu haben, so dass er das Studium zunächst seinen Erfahrungen der Arbeitswelt anpasste und das Studium als Produktionsstätte bewertete. Sein Ziel, im Eifer nach dem institutionalisierten Zustand von kulturellen Kapital (Bildungstitel) motiviert ihn so stark, dass die Universität zum Wohnzimmer wird. Alles andere parallel (Freizeit, Freunde etc.) eine immer geringere Rolle spielt. Es ist eine Geschichte mit großem Wandel - von einem qualifizierten Hauptschulabschluss womöglich zum Universitätsprofessor; von Jemanden, der sich zu unselbständig bewertet, für das Einschreiben ins Studium und die Wohnungssuche zu Jemanden, der sich allein durch Studium kämpfte; von Jemanden der kein Wort Englisch verstand, zu Jemandem der inzwischen in Englisch publiziert. Leos Habitustransformation ging als einzige mit einer sozialen und emotionalen Distanzierung seiner Herkunft einher.

6.3.7 Zusammenfassung

Hinsichtlich des Forschungsstandes, kann gesagt werden, dass das interviewte Sample am FB SozÖk in der Tendenz den gleichen Herausforderungen ausgesetzt ist, wie Studierende des 3. BW an anderen (Fach-)Hochschulen. Die Befragten haben Aufholbedarf in Englisch, Mathematik und verwandten Fächern der Mathematik (Statistik, VWL). Die inhaltlichen Wissenslücken holten die Befragten in der Regel durch eigene Anstrengungen sowie Bewältigungsstrategien auf und schlossen ihr Studium erfolgreich ab. Dabei wurden die Befragten durch eine starke intrinsische Motivation gelenkt, die durch einen Ehrgeiz entstand, dass Studium bestmöglich abzuschließen und es sich sowie andern zu beweisen. Denn Letztendlich haben die Befragten viel für ihr Studium aufgegeben – Familie, Freunde, Heimat, gut bezahlte und unbefristete Arbeitsverhältnisse. Zum anderen scheint die eigene Identität als Arbeiterkind eine Rolle zu spielen, es sich selbst und anderen Kritiker*innen zu beweisen, dass man ohne Abitur dennoch erfolgreich ein Studium aufnehmen kann. Die Befragten bestätigen, dass der Studieneinstieg durch Angebote wie Brückenkurse, Kurse über wissenschaftliches Arbeiten, Orientierungswoche und unbenotetes Grundstudium erleichtert wird. Dennoch mussten sich die Befragten in ein ihnen völlig neues kulturelles Umfeld einfinden. Die neuen Anforderungen durch das Studium und die bisher unbekannte Lernkultur stellt sie vor neue Problematiken.

Neben den eigenen Anstrengungen und den Vorteilen der Berufserfahrung sind es allen voran soziale Beziehungen die bei der Überwindung inhaltlicher wie kultureller Hürden beitragen. Studienbezogene Ressourcen wurden von den Befragten fast ausnahmslos von dem neuen akademischen Sozialkapital abgefragt. Emotionale, kognitive als auch materielle Unterstützung fande der Großteil der Befragten darüber hinaus bei ihren Familien, alten Freundeskreisen und wenn vorhanden, bei ihren Partnerschaften. Das neue Netzwerk am Studienort hatte bei den Befragten eine differenzierte Zusammensetzung bezüglich Zugangswege, Gewerkschaftshintergund sowie Studienstatus (Lehrende, Studierende) und wurde mit unterschiedlicher Intensivität genutzt. Herauskristalliert hat sich dabei, dass verschiedene soziale Beziehungen mit unterschiedlichen Ressourcenaustattungen und somit unterschiedlichem Zugriff einhergehen. Dabei sind Erstkontakte an der Universität (durch bereits bestehendes Netzwerk und Vernetzungsangebote), Studienerfahrene und insbesondere Lehrenden ein hoher Stellenwert zukommt, da diese die meiste Unterstützungskraft boten. Das unterstreicht die Dringlichkeit von Sozialkapital und Vernetzung. Interessant bei der Befragung ist das Ergebnis, dass zum einen die Befragten ohne das Gewerkschaftsnetzwerk höchstwahrscheinlich nicht den Weg ins Studium gegangen wären. Zum andern, dass das Hilfeangebot aus dem Gewerkschaftskreis auf einer Solidarität beruht, die nicht von einem gegenseitigen Kennen und einer Kreditwürdigkeit abhängt. Sondern vielmehr auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und der damit verbundenen Annahme über gemeinsame Werte, Normen und Einstellungen (Habitus) beruht.

Die Frage nach einer möglichen Milieutransformation, die Verarbeitung und mögliche Distanzierung vom Herkunftsmilieu ergeben kein einheitliches Bild. Meiner Einschätzung nach, verbleibt Lyn in ihrem Milieu und empfindet eine beständige Skepsis gegenüber dem akademischen Milieu. Ben, Jil und Tom sind sich ihrem Bildungsaufstieg durchaus bewusst. Jil scheint durch die Entzauberung des Mythos Studierende eher enttäuscht. Sie versteht sich durchaus als Wissenschaftlerin, neigt jedoch mehr zur Identifikation zum Herkunftsmilieu. Tom hingegen genießt seinen neuen Lebensstil und scheint im akademischen Milieu sich beheimatet zu fühlen. Allerdings fühlt er sich in jedem Milieu aufgehoben. Er beschreibt genauso wie Jil, dass sie ihr Umfeld nicht entlang ihres eigenen Habitus wählen. Ben hängt zwischen den Welten Herkunft/Arbeitswelt und dem akademischen Milieu. Wenngleich er stolz ist, als ehemaliger Hauptschüler ein Masterstudium zu absolvieren, geht der Wechsel zwischen den kulturellen Feldern mit einer innerlichen Zerrissenheit und Vereinsamung einher. Leos Geschichte ist eine mit dem größten Wandel und empfundenen Herausforderungen im Studium. Die Herausforderungen könnten stärker bei Leo empfunden sein, da er die wenigste Bildungsförderung und Unterstützung erfuhr, sich jedoch den größten Herausforderungen stellt, um sein Ziel der Professur zu erlangen. Leo ist der einzige, der eine Milieuflucht aufweist.

7 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel die Bedeutung sozialer Beziehungen beim Gelingen des Studiums bei Studierenden ohne Abitur herauszuarbeiten. Dabei stand im Fokus der Arbeit, wie die Studierenden des 3. BW den attestierten Mangel an Ressourcen aus ihrer Herkunftsgruppe bezüglich der Herausforderungen im Studium kompensieren. Studierende des 3. BW sind als „Beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ im Sinne des KMK-Beschlusses 2009 zu verstehen. Dazu wurde der aktuelle Forschungsstand beleuchtet, mit dem eingeschränkten Blick auf erlebte Herausforderungen und kulturelle Hürden im Studium.

Laut Forschungsstand stellen Studierende des 3. BW quantitativ eine deutliche Minderheit an (Fach-)Hochschulen (2,58 % der Studienanfänger*innen 2016). Die Ursachen für die geringe Repräsentanz der Studierenden ohne HZB an Hochschulen vermuten Autor*innen in dem Fehlen an Transparenz und Durchlässigkeit der Informationen für ein Studium ohne Abitur. Studierende ohne HZB erfahren in der Regel nur zufällig und über persönliche Kontakte von dem Studium. Wird ein Studium ohne Abitur in Erwägung gezogen, ist die Frage nach der Finanzierung die zentrale Herausforderung für die Berufstätigen und wird in vielen Fällen anhand einer Risikoabwägung gut durchdacht. Aufgrund der geringen Repräsentanz an (Fach-)Hochschulen und differenzierterer Lebensrealitäten verglichen mit Abiturient*innen nehmen die beruflich Qualifizierten im Sinne des KMK-Beschlusses eine Sonderrolle ein. Nicht zuletzt führen das höhere Alter, Berufstätigkeit und in Teilen Familienverpflichtungen in den meisten Fällen dazu, dass die Studierenden des 3. BW an einer Fernuniversität ein Studium aufnehmen. Der Übergang ins Studium ist oft begleitet von Verunsicherung und Zweifeln über die eigene Studienkompetenz.

Die Gefühle der Verunsicherung bleiben für die Studierenden ohne Abitur in der Studieneinstiegsphase bestehen, in manchen Fällen über den gesamten Studienverlauf hinweg. Der Studienbeginn stellt für alle Studierenden unabhängig vom Zugangsweg die kritischste Phase im Studium dar, weil Hochschulen ein neues kulturelles Umfeld und neue Lernformen repräsentieren. Aufgrund größerer Distanz zum akademischen Milieu sowie inhaltlichen und methodischen Wissensdefiziten erleben die Studierende des 3. BW Herausforderungen durch den neuen Lernort intensiver und langanhaltender als die anderen Studierendengruppen. Die Wissenslücken bestehen vordergründig in Englisch, Mathematik und benachbarten Disziplinen als auch in neuen methodischen Prüfungsanforderungen.

Kulturelle Hürden gewichten dabei jedoch stärker, da diese Lücke schwerer zu schließen ist. Die neue Lernkultur sowie die akademische Sprache verlangen den Studierenden hohe Anforderungen ab. Da sich diese neuen Lernformen so signifikant von den durchlaufenen Bildungsstationen der Studierenden des 3. BW unterscheiden, fühlen sie sich dabei stärker überfordert als Studierende anderer Zugangswege. Ebenso ungewohnt ist für Studierende ohne Abitur die Anonymität am neuen Lernort. Dies kann zum einen darin begründet liegen, dass diese Studierendengruppe eine Sonderrolle aufgrund des

Alters und der Bildungsbiografie einnimmt. Zum anderen das der neue Lernort das Gefühl erzeugt, dass bei Nichterscheinen an der Universität, niemandem die Abwesenheit auffallen oder hinterfragen würde. Bei den empirisch untersuchten Herausforderungen erscheint es eher unwahrscheinlich, dass die Studierenden des 3. BW trotz ihrer Bildungsherkunft einen statistisch fast deckungsgleichen Bildungserfolg erzielen wie die Studierenden anderer Zugangswege.

Da überrascht die Tatsache, dass sich die Gesamtnote des Studiums zwischen den Zugangswegen um maximal 0,1 - 0,2 Punkte unterscheiden[57]. Allerdings gilt es, den Preis für dieses Phänomen genauer zu betrachten. Für diesen Erfolg begegnen die Studierenden ohne HZB den Anforderungen mit einem hohen Arbeitsaufwand, um sich dem neuen Lernort anzupassen und Wissenslücken aufzuholen. Diese bewältigen die Studierenden des 3. BW durch eine stark intrinsisch geleitete Motivation, hohem Ehrgeiz und sogenannten Studientugenden wie Disziplin, Fleiß, Verantwortung, Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung und Teamfähigkeit. Praktisch äußern sich diese Tugenden in zeitintensivem Lernen, Vorbereitung, Lernstrategien und Zeitmanagement. Durch diesen Arbeitsaufwand können die Studierenden ohne Abitur eine Zeitknappheit, die zu weniger Partizipation im Universitätskontext (weniger Integration) und Überforderung führt, erleiden. Nicht selten münden Überforderung und Verunsicherung in Gedanken des Studienabbruchs. Statistisch betrachtet sind beruflich Qualifizierte im Sinne des KMK-Beschlusses häufiger von Abbruchgedanken betroffen als andere Studierendengruppen.

Die gesamte Bandbreite der genannten Herausforderungen lässt sich vereinfacht auf eine Ursache reduzieren – dem milieuspezifischen Habitus. Für einen Abbau habitueller und kultureller Hürden leiten forschende Autor*innen zum Thema NTS und 3. BW Forderungen an Politik und Hochschulen ab. Die Forderungen nach mehr Informationstransparenz, starren Aufnahmequote, erleichtertem Zulassungsverfahren, Brückenkurse, Flexibilität und Erleichterung der Finanzierbarkeit (um nur einige zu nennen)[58] sollen zur einer passgenaueren Studiengestaltung für Studierende des 3. BW führen. Diese angepassten Rahmenbedingungen sind lange Tradition am FB SozÖk bzw. der ehemaligen HWP.

Überraschend zeigt sich, dass Studierende ohne Abitur am FB SozÖk dennoch mit den übereinstimmenden Herausforderungen aus bisheriger Forschung konfrontiert sind. Diesbezüglich wird vermutet, dass seine herausragende Position bezüglich der hohen Quote an Absolvent*innen ohne Abitur nicht allein darin begründet liegt, dass die Rahmenbedingungen an das abiturlose Klientel angepasst wurden. Angenommen wird, dass beim Gelingen des Studiums ohne Hochschulreife soziale Beziehungen eine zentrale Unterstützungsquelle spielen.

Um diese Annahme zu konkretisieren und die Wirkungsweisen des Habitus als Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit wurden die Theorien Bourdieus über Habi-

[57] Die Ergebnisse variieren zwischen den Ergebnissen. Ursache dafür könnte sein, dass verschiedene Definitionen und Messinstrumente der Studien zugrunde liegen.

[58] Ausführlichere Auflistung vgl. 2.2.9 Forderung aus bisheriger Forschung.

tus, Milieu, Sozialer Raum und der zugrundeliegenden drei Kapitalarten – ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, betrachtet. Dabei gilt das Hauptinteresse dieser Forschungsarbeit dem Sozialkapital, da es den Zugriff auf Ressourcen ermöglicht, basierend auf der dauerhaften Zugehörigkeit einer Gruppe. Die Höhe von Sozialkapital ist von der Größe des Netzwerks und dem Umfang sowie der Struktur der Kapitalarten, die die Akteure im Netzwerk besitzen, abhängig.

Wie Bourdieu in seiner Theorie behauptet, korreliert der Umfang der Kapitalarten mit dem Habitus eines Akteurs. Der Habitus und die zugrundeliegenden Kapitalarten bestimmt die Positionierung in der hierarchischen Gesellschaftsordnung, auch sozialer Raum genannt. Der Habitus formt sich aus Erfahrungen, die ein Akteur in seiner Umwelt erlebt und formt unsere Wahrnehmungs-, Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster. Diese Muster wirken wiederum auf die Bewertung unserer Umwelt. Der Habitus ist somit die Verinnerlichung unserer ökonomischen, kulturellen und sozialen Existenzbedingungen, der uns Grenzen möglicher oder unmöglicher Praktiken setzt. Laut Bourdieu entwickelt jedes Milieu einen spezifischen Habitus, der dazu führt, dass sich die Milieus in ihrer Stellung im sozialen Raum in der Tendenz reproduzieren. Denn der verinnerlichte Habitus wird geformt aus dem kleinen Ausschnitt soziale Realität, den ein Individuum durch sein soziales Umfeld erfährt. Hier sind Herkunft und Familie tragende Instanzen, da diese den kleinen Ausschnitt sozialer Realität darstellen. Einstellungen, Werte, Normen werden genauso übertragen wie Sprache, Mimik und Gestik etc. Ist in der Familie eine Wertschätzung zu Kultur und Bildung gegeben, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass diese Einstellungen übernommen und als soziale Realität verstanden werden. So führt das dazu, dass bildungsnahe Milieus die Wichtigkeit an Bildung überliefern und Bildung fördern. Fehlt es Akteuren an Erfahrungen mit höhere Bildung oder diese wertzuschätzen, entsteht eine Art soziale Distanz zur (akademischen) Bildung. Zudem wird weniger in Bildung (ökonomisch) investiert, wenn Bildung und Kultur wenig Bedeutung beigemessen wird.

In der Praxis könnte das bedeuten: Wenn es keine akademische Person im sozialen Umfeld als Vorbild gibt, die soziale Realität dadurch geprägt ist, nach der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen und danach einer Berufstätigkeit nachzugehen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass das Individuum diese Werteeinstellung übernimmt. Es mangelt an Berührungspunkten und somit an Vertrautheit gegenüber einem neuen sozialen Feld, in diesem Fall die Hochschule. Zudem neigt die Familie durch diese Vermittlung der Einstellungen dazu, milieuspezifische Bildungsentscheidungen zu treffen. Erschwerend kommt hinzu, dass laut Forschungsergebnissen, die unteren Milieuschichten dazu neigen, tendenziell kleinere und verwandtschaftsähnliche Netzwerke aufzubauen. Da ökonomisches Kapital nach Bourdieu den anderen zwei Kapitalarten zugrunde liegt, ist es höheren Milieus ungleich leichter, große sowie heterogene Netzwerke aufzubauen. Höheres ökonomisches Kapital führt zu einer höheren Stellung im sozialen Raum (Prestige) und in der Konsequenz zu einem umfangreicheren Sozialkapital. Nicht zuletzt liegt dies sowohl darin begründet, dass in kulturelles und soziales Kapital Zeit und Geld investiert werden muss für die gegenseitige Tauschbeziehung. Höheres ökonomisches

Kapital führt gleichsam dazu, dass mehr sowie qualitativer in Bildung investiert werden kann und führt somit zu besseren Bildungschancen.

Unter zusätzlicher Berücksichtigung, dass milieuspezifische Einstellungs- und Denkmuster zur Reproduktion neigen, ist die Erkenntnis nicht überraschend, dass Akteure die Tendenz aufweisen, sich mit habitusähnlichen Menschen zu umgeben. Dieses Phänomen wird auch Homophilie genannt. Dieser Theorie zu Folge herrschen unsichtbare Mechanismen unserer Gesellschaft, die eine Aufwärtsmobilität als kaum wahrscheinlich anzunehmen lassen und wird durch die geringe Anfänger*innenquote von Studierende des 3. BW gestützt.

Mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten abzubauen, erscheint es vom Forschungsinteresse zielführend, nicht die gesellschaftlichen und institutionellen Barrieren weiter in Augenschein zu nehmen. Es soll hinterfragt werden, wie der soziale Aufstieg vollzogen wurde und ob es dabei erkennbare Zusammenhänge gibt.

Um dieser Frage nachzugehen und mögliche Mechanismen zu beobachten, wurde das Forschungsobjekt der Studierenden ohne Abitur gewählt. Die Auswahl beruht auf der Annahme, dass diese Studiengruppe im besonderen Maße Herausforderungen im Studium erfährt. Studierende ohne HZB stammen zu 75 % aus nicht-akademischen Haushalten und können laut Theorie auf wenig Sozialkapital ihrer Herkunftsgruppe zurückgreifen. Aufgrund dieser Tatsache können sie wenig Unterstützung bezüglich ihrer Studiensituation erwarten. Aus bestehender wissenschaftlichen Erkenntnis zu diesem Thema wurde die Frage untersucht, wie Studierende des 3. BW den Mangel an Sozialkapital kompensieren und welche Rolle soziale Beziehungen beim Gelingen des Studiums zukommt.

Der FB SozÖk diente hierzu als Forschungsfeld, da ein hoher potentieller Anteil an Studierenden ohne HZB vorliegt. Zudem weist ein nicht zu vernachlässigender Anteil an beruflich Qualifizierten im Sinne des KMK-Beschlusses eine aktive Mitgliedschaft in Gewerkschaften auf. Der relative hohe Anteil resultiert aus der Gründungsidee der damaligen *Akademie der Gemeinwirtschaft*. Mit dieser Eigenschaft kann dem Rechnung getragen werden, dass ein Netzwerk bereits am Studienort vorhanden ist und dessen Funktion beim Gelingen des Studiums erkennbar machen könnte. Für die Untersuchung wurden daher 5 Studierende des 3. BW mit gewerkschaftlichen Hintergrund mit Hilfe eines Interviewleitfadens befragt. Davon haben 4 Befragte ihren Wohnort für das Studium gewechselt. Diese 4 Befragten gelten als Bildungsaufsteiger*innen, da sie die ersten in der Familie sind, die ein Studium aufgenommen haben. Die Eltern des Samples besitzen einen Hauptschulabschluss, außer bei 2 Befragten hat jeweils ein Elternteil die mittlere Reife.

Die Ergebnisse der Befragung stützen im überwiegenden Teilen die herausgearbeiteten Herausforderungen aus dem Forschungsstand. Alle Befragten haben mit einer Ausnahme nicht von der Möglichkeit des Studierens ohne Abitur gewusst. Die Befragten wurden zufällig und über Gewerkschaftskontakte vom Studium am FB SozÖk informiert

und gefördert in Form von Zuspruch. Für 4 der Befragten wäre ohne finanzielle Sicherheit durch die HBS die Studienentscheidung eher negativ ausgefallen. Durch das vorhandene gewerkschaftliche Netzwerk, Orientierungswoche und Vernetzungsangebote sind alle schnell angekommen, außer Jil, die das Netzwerk an Gewerkschafter*innen zuerst nicht besaß und die OE nicht nutzte. Ihr fiel das Ankommen dadurch ungleich schwerer. Ein Ankommen in der neuen Stadt und indem neuen Lernort war kulturell gesehen für die Befragten eine enorme Herausforderung. Anonymität und das Zurechtfinden mit den neuen Lernformen wirkten überfordernd. Neben den kulturellen Unterschieden der Universität und bisheriger Bildungsinstitutionen sind es die Wissensdefizite in sprachlichen, methodischen und mathematischen Kenntnissen, die die Befragten beklagen. Wie im Forschungsstand dargestellt, zeigt sich ebenso in diesem Sample, dass das Aufholen der Wissenslücken mit einem intensiven Arbeitsaufwand und eigenen Lernstrategien einhergehen. Diese Arbeitsdisziplin wird geleitet von einer intrinsischen Motivation und dem Ehrgeiz, es sich und anderen beweisen zu wollen und durch die Tatsache, für die Bildungsinvestition viel aufgegeben zu haben. Begleiterscheinungen der hohen Anforderung sind Zweifel über die eigenen Kompetenzen, Verunsicherung und bei einigen der Befragten die Überlegung des Studienabbruchs.

Unterschiede zeigen sich darin, dass die Befragten nicht gleichermaßen eine gut durchdachte Studienentscheidung trafen. Eine gezielt durchdachte Entscheidung zeigt sich lediglich bei Tom, der vorab sechswöchigen hochschulähnlichen Kurs über die Gewerkschaft besuchte, um seine Kompetenzen auszuloten. Tom und Ben studierten ein Semester später, um ihre Arbeit, Wohnung und Ehrenamt ordentlich abzuwickeln. Für Lyn war es eher eine undurchdachte Bauchentscheidung und Jil ist in alles *hineingeschlittert*. Für den Übergang sind es hautsächlich die Gewerkschaftsnetzwerke, die die größte Unterstützungsquelle bieten. Intensive Betreuung bei der Aufnahmeprüfung durch dieses Netzwerk erhielten nur 3 der Befragten.

Für die Studieneinstiegsphase erwiesen sich die Erstkontakte der Befragten aus dem vorhandenen Gewerkschaftsnetzwerk, OE und IGK als wichtigste Unterstützungsquelle. Konkrete Hilfestellungen können dabei die Bereitstellung relevanter Informationen, Orientierungshilfe, Bereitstellung von Übernachtungsmöglichkeiten oder Studienmaterialien sein. Neben konkreten Hilfestellungen verhalf der Austausch mit anderen Studierenden zu Anerkennung, Zugehörigkeit und Zuspruch. Zentral bei dem Austausch ist das Erkennen kollektiver Probleme in Gesprächen. Zu realisieren, dass die eigene Situation kein bisher geglaubter Mangel an der individuellen (In)Kompetenz ist, stellt ein unheimliches Auffangnetz für entstandene Zweifel. Im Verlauf des Studiums wandeln sich in der Regel die Größe und Netzwerkstruktur am Universitätsort und variiert zwischen den Befragten.

Von der anfänglichen Dominanz der Gewerkschaftskontakte im Netzwerk aller befragten (Homophilie) nehmen die Netzwerke während des Studiums unterschiedliche Dynamiken auf. Für die Verfolgung seines Zieles hat Leo keinen Kontakt, der ihm als Sozialkapital zur Verfügung steht. Er baut sein Netzwerk ab und verfolgt sein Ziel des Professortitels selbstständig, zielstrebig und arbeitsintensiv. Die Tatsache, dass er bis zu 7 Tage

die Woche an der Universität verbringt stört ihn nicht, da er keine sozialen Kontakte bräuchte, solange er sich seiner Disziplin widmen könnte, so Leo. Lyn hat ein homogenes Netzwerk, welches sich ausschließlich aus Gewerkschaftskontakten zusammensetzt, aus dem sie ihre Ressourcen zieht.

Ben, Jil und Tom verfügen über ein heterogenes Netzwerk. Bens Netzwerk besteht überwiegend aus akademischen Kontakten zu Studierenden, Lehrenden, Hochschulpersonal und Gewerkschafter*innen anderer Fachdisziplinen. Tom und Jil verfügen über eine Heterogenität bezogen auf Bildungshintergründe, Gewerkschaftsmitgliedschaft, Alter und über den Studienkontext hinaus. Ebenso wie bei der Struktur der Netzwerke variieren die Zugriffe auf die Ressourcen. Die Familie und Herkunftsfreunde erwiesen sich als keine fachliche Unterstützung, im geringen Maße als inhaltliche Unterstützung. Ihre Unterstützungsleistung ist hauptsächlich emotionaler und kognitiver Kennzeichnung und soll nicht davon täuschen, dass diese dennoch damit eine wichtige Ressource für das Studium stellen. Jedoch die Unterstützung, die ein erfolgreiches Studium erleichtert, ist akademischer Natur und generiert sich durch das neue Netzwerk am Lernort.

Dabei kommt verschiedenen Personengruppen ein unterschiedlicher Abruf der Ressourcen zu. Vereinfacht gesagt, dienen die Erstkontakte als konkrete Unterstützung bei der Integration ins Studium. Erfahrene Studierende besitzen die relevanten Informationen für ein Studium. Die Erstkontakte durch erfahrene Gewerkschafter*innen wurden als Mentoring bezeichnet, da die Gewerkschaftskontakte die Ressourcen von Erfahrenen und Erstkontakten vereinen, in dem diese über relevante Studieninformationen verfügen und Orientierung bieten können, ohne gegenseitige Tauschbeziehungen zu erwarten. Ebenso wurden die Beziehungen zu Lehrenden als Mentoring bezeichnet. Ihnen kommt das meiste Sozialkapital zu, da sie fachlichen Austausch, relevante Informationen bieten können und die betroffenen Befragten in irgendeiner Form gefördert haben. Die Betroffenen sagten, dass ihnen ohne den Kontakt zu den Lehrenden das Studium in dieser Form nicht möglich gewesen wäre. Neben eigenen Lernstrategien und dem Rückgriff auf Sozialkapital bewältigen die Befragten mögliche Defizite mit ihrer Berufserfahrung, die die Befragten selbstständiger erscheinen lassen. Zudem gelingt es durch die Erfahrungen aus der Arbeitswelt zu der Theorie einen Praxisbezug herzustellen.

Habituell gemeinsam haben die Befragten eine soziale Distanz zum akademischen Milieu und haben nicht in nennenswerter Form Kontakte zum Akademiker*innen gehabt. Dadurch hatten die Befragten ein *idealtypisches* Bild über Akademiker*innen, welches von Bewunderung bis zu einer Abwertung reicht. Für alle stellt das Studium eine neue kulturelle Welt dar und die akademische Sprache ist für alle zunächst eine Hürde. Mit dem Beginn des Studiums hat für die Gesamtheit der Befragten das Leben in einer gewissen Form eine Wendung genommen und sie bewerten die Möglichkeit des Studierens als Privileg. Bezüglich der Habitustransformation entsteht bei den Befragungen ein kontrastiertes Bild. Aus dem Grund, werden sie einzeln in Kürze dargestellt.

Lyns Antworten im Interview und Fragebogen lassen schließen, dass sie tendenziell einen Milieuverbleib aufweist, da sie das gewerkschaftliche Umfeld nicht verlässt und einen starken Bezug sowie Kontakt zu Ihrer Herkunftsgruppe betreibt. Sie scheint nach

wie vor eine Skepsis gegenüber dem akademischen Milieu bewahrt zu haben. Das wird darin gedeutet, dass Lyn auf der einen Seite einen anhaltenden Widerstand gegenüber der akademischen Sprache zeigt. Auf der anderen Seite, dass sie trotz vorheriger Präferenz für Gruppenarbeit auf Gewerkschaftsseminaren, Gruppenarbeit im Unikontext scheut und keinen engen Kontakt zu Studierenden des 1. BW aufgebaut. Lyn scheint daher im akademischen Milieu nicht angekommen zu sein und hat sich ihren ursprünglichen Habitus weitestgehend bewahrt.

Jil hat ebenfalls engen Kontakt zu ihre Herkunftsgruppe, was nicht zuletzt darin begründet sein kann, dass sie in der gleichen Stadt studiert, in der sie aufgewachsen ist. Jil hat ihre Bewunderung über Studierende *entmystifiziert*. Für sie ist man gesellschaftlich nichts Besseres, nur weil man jetzt studiert hat und einen höheren Bildungstitel trägt. Jil erzählt, dass sie ihre sozialen Beziehungen nicht anhand ihres Habitus auswählt. Ganz im Gegenteil, sie identifiziert sich stark mit ihrer Herkunft und Nichtstudierten Menschen. Jil hängt ein bisschen mit ihrem Abschluss in der Luft. Jil ist sich ihres Bildungsaufstiegs durchaus bewusst, scheint dennoch etwas orientierungslos mit ihrem Studienabschluss – sie sei *nicht Fleisch, nicht Fisch*, so Jils Ausdruck. Jil selbst versteht sich dennoch als Wissenschaftlerin. Jil scheint in beiden Milieus beheimatet mit größerer Neigung zu ihrer Herkunftsgruppe.

Bei Tom ist prägnant, dass er sich wiederkehrend als Arbeiterkind bezeichnet. Sich als Arbeiterkind zu identifizieren, scheint tief in seinem Unterbewusstsein verankert zu sein. Tom hat ebenso wenig den Bezug zu seinem Milieu verloren. Überraschend daran ist, dass er mit der Studienentscheidung bewusst diesen Bildungsaufstieg und neuen habituellen Lebensstil verfolgte. Vermutet wird, dass dieser Wunsch nach einem besseren Lebensstil von seinem Onkel inspiriert wurde. Toms Onkel ist Oberstudienrat und sein Habitus wäre so, wie sich Tom den bei einem erfolgreichen Studierten ausmalt. Tom ist sich seines Aufstiegs durchaus bewusst. Er genießt den Universitätskontext und den intellektuellen Austausch. Seine Familie ist sein neuer Habitus nicht entgangen. Er hätte eine ganz andere Aussprache und seine Brüder bewundern sein Wissen und seine Sprachversiertheit. Allerdings scheint es seinen Vater zu kränken, der sich bisher als den Klugen in der Familie verstand. Trotz des Bildungsaufstiegs definiert auch Tom nicht Beziehungen entlang seines Habitus. Er fühlt sich in allen Milieus wohl und das spiegelt sich in seiner umfangreichen Netzwerkstruktur wider. Tom ist ebenfalls in beiden Milieus beheimatet. Er ist vielleicht als intellektuelles Arbeiterkind beschreibbar.

Ben ist sich seines Bildungsaufstiegs ebenso völlig bewusst und er beschreibt, dass der Bachelorabschluss identitätsstiftend für ihn ist. Er fühlt sich durch die Erfahrung im Studium in Diskussionen selbstsicherer und versteht, Informationen besser zu kontextualisieren. Für Ben ging der Bildungsaufstieg nicht mit einer Distanzierung der Herkunft ein. Er hat nicht so viel Kontakt zu seinen Eltern, das war jedoch vor dem Studium der Fall. Ben genießt es in die Heimat zu fahren, das gibt ihm ein gutes Gefühl, wenngleich er sich für seine Studiendauer rechtfertigen muss. Signifikant ist, dass Ben eine innerliche Zerrissenheit mit dem Studium empfindet. Er fühlt sich als Grenzgänger, da er sich durch

habituelle Unterschiede nicht mehr im dem Ursprungsmilieu richtig zu Hause fühlt, allerdings auch nicht im akademischen Milieu ankommt. Dieses Dilemma, zwischen den zwei Welten zu hängen, macht Ben stellenweise einsam. Die Ursache könnte darin liegen, dass er praktisch während seines Bachelorstudiums zwischen der Arbeitswelt und der Universität pendelte. Er beschreibt, dass er in der Arbeitswelt der Student ist und man dort ganz andere Erwartungen aufgrund des Status an ihn hat, als an der Uni, wo er für die andern der Student mit Berufserfahrung ist. Ben realisiert selbst, dass es zwischen Arbeitswelt und Universitätskontext habituelle Unterschiede gibt. Wenngleich sich Ben in keinem Milieu beheimatet fühlt, erscheint seine Distanz zu beiden Milieus relativ gering. Trotz Grenzgängerposition ist sein akademischer Abschluss identitätsstiftend.

Leo ist derjenige unter den Befragten, der hinsichtlich des Bildungshintergrunds den größten Spagat zu seiner jetzigen Situation zugrunde legt. Leo der in der Vergangenheit eher rechte politische Tendenzen auswies, erfuhr laut dem Interview wenig bis kaum eine Bildungsförderung durch die Familie. Für seine Studienentscheidung war mit Ausnahme seines Opas, eher Unmut aus der Familie zu spüren. Die Chance auf ein Studium sowie sein *nicht sonderlicher sozioökonomischer Bildungsbackground*, welches er als Negativbeispiel als Ansporn sieht, führen zu einer starken Studienmotivation. Bereits im dritten Semester legt der ehemalige Hautschüler sein Ziel fest, eine Professur anzustreben. Dabei erscheint Leo derjenige im Sample, der den meisten kulturellen und fachlichen Herausforderungen ausgesetzt ist. Das Fach, in dem er die meisten Defizite aufwies, ist die Disziplin, in der er derzeit promoviert. Fachliche Unterstützung fand Leo auch im Studium nicht, weshalb er sich stark auf sein Studienziel konzentrierte und soziale Beziehungen eher in Schatten stellte. Die kulturellen Hürden meisterte er mit einem enormen Zeitaufwand und sich das Studium als Produktionsstätte vorzustellen. Durch Ehrgeiz und dem Erschaffen neuer Strukturen hat kulturellen und fachlichen Barrieren hat er überwunden und ist im akademischen Milieu angekommen. Sein Bildungsaufstieg ging mit dem Verlust der Bindung und Identifikation seiner Herkunftsfamilie ein. Leo weist somit eine Milieuflucht auf und scheint nicht mehr in seiner Herkunftsgruppe beheimatet zu sein.

Für das befragte Sample aus unterer Milieuschicht, ist der soziale Aufstieg kein unproblematischer Weg. Die neue akademische Welt stellt die Befragten aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen aus Umwelt und besuchter Bildungsinstitutionen vor bisher unbekannten (kulturellen) Herausforderungen. Diese empfundenen Schwierigkeiten und Überforderungen konnten laut den Befragten durch eine angepasste Studiengestaltung für eine heterogene Fachschaft am FB SozÖk abgefedert werden.

Aus diesem Grund sollte das Ziel einer besseren Durchlässigkeit Berufsausbildung und Hochschulstudium und den Abbau von Bildungsungleichheiten weiterhin auf der (hochschul-)politischen Agenda stehen. Für eine Förderung von beruflich Qualifizierten im Sinn des KMK-Beschluss müssen die weiterhin passungsgerechte Studienstrukturen gestalten werden. Dabei gilt es diese bundesweit auszubauen. Allen voran müsste der Mangel an Informationstransparenz beseitigt und die Zugangsvoraussetzung durchlässiger gestalten werden, damit Studieren auf dem 3. BW nicht mehr die Ausnahme stellt,

sondern zur gängigen Praxis wird. Der hier vorliegende Beitrag hat verdeutlich, welche Wirksamkeit eine hohe Präsenz mit Menschen gleicher Lebenssituation besonders im Bezug auf das Studium darstellen. Eine starre Quote zur Aufnahme, sensible Mentalität an Hochschulen und ein Bewusstsein bei Lehrenden könnte für Studierende ohne HZB kulturelle Barrieren weiter abbauen. Die Forderungen aus Kapitel 2.2.9, die diese und weitere Handlungsempfehlungen aufweisen, können an dieser Stelle ausnahmslos übernommen werden.

Wie sich in dieser Forschungsarbeit jedoch zeigt, konnten bisher die sensiblen Rahmenbedingungen für einen offenen Hochschulzugang am FB SozÖk nicht in Gänze die Herausforderungen für die Befragten abmindern. Auf den 4 Ebenen, die entlang des Forschungsstandes erarbeitet wurden, kamen neben den genannten Forderungen aus Kapitel 2.2.9, zu folgenden Ergebnissen, wie das Studium für Studierende ohne Abitur erleichtert werden kann. Die Forderungen aus zusammengetragen Studien verlieren dabei nicht an Relevanz, sie sollen nachfolgend nur ergänzt werden.

1) Erwägung und Motivation der Studienaufnahme: Hier bedarf es prinzipiell einer Vorbildfunktion, die Skepsis und die Distanz zur Hochschule abbauen oder ganz grundlegend, eine Erwägung des Studiums fördern.

2) Vorbereitung und Übergang ins Studium: Es zeigte sich, in den Fällen wo die Befragten intensiver über das Studium und die Aufnahmeprüfung informiert wurden, begannen sie selbstständig sich mit der Thematik zu befassen. Dafür braucht es ein Netz aus Beziehungen, die sich in dem Studienkontext bereits auskennen.

3) Studienbeginn und Integration: Die Reichweite eines solchen Netzwerks am Studienort kommt besonders in der kritischen Übergangs- und Einstiegsphase im Studium zutage. Erfahrene Studierende können Orientierung, Zugehörigkeit, Abbau von Anonymität, relevante Informationen und Hilfe in Notsituationen vermitteln. Studienanfänger*innen in gleicher Situation bieten Zugehörigkeit und inhaltlichen Austausch.

4) Herausforderungen im Studium und deren Bewältigung: Neben den eigenen Lernstrategien und nicht zu vernachlässigenden Vorteilen der Berufserfahrung, zeigte in diesem Punkt auch der Zugriff auf Sozialkapital als entscheidende Bewältigung. An dem Punkt variieren die Netzwerkstrukturen der Befragten. Neben emotionalen Halt aus Partnerschaft, Familie und Freunden, sind es allen voran erfahrene Studierende, Studierende in gleicher Lebenslage und Lehrende die Herausforderungen im Studium kompensieren.

Diese Ergebnisse zielen auf zwei Aspekte hinaus, die die Präsenz von Studierende ohne formale HZB und deren Studiensituation erleichtern könnten: *Zum einen* war das Bedürfnis bzw. der Rückgriff auf eine Art Mentoring-Beziehung stark ausgeprägt. Hierzu fungierten einmal das erfahrene Gewerkschaftsnetzwerk am Studienort und zum anderen die Lehrenden. Beim Gewerkschaftsnetzwerk ist die Hemmschwelle der Kontaktaufnahme vermutlich geringer. Zudem wurde gezeigt, dass dieses Netzwerk bedingungslos Unterstützung bietet, begründet auf der gemeinsamen Mitgliedschaft und der Annahme gleicher Werte und Normen. Zum anderen zeigte sich der Austausch mit Menschen in gleicher Lebensrealität als wirksames Sozialkapital. Die Empfindung über eine ähnliche

Lebenslage könnte in den Ausprägungen legitimiert sein, dass man den gleichen Bildungshintergrund mitbringt, Studienanfänger*in ist, am gleichen Fachbereich studiert, eine ähnliche Herkunft aufweist etc. Dafür ist es notwendig institutionelle Vernetzungsstrukturen zu schaffen, wie z.B. die Orientierungseinheit, Mentoring-Programme (z.B. wie Arbeiterkind.de), Strukturen um mit Lehrenden in Kontakt zu kommen (z.B. Diskussionsclub oder Projektarbeit) oder Minderheiten an Hochschulen eine Vernetzungsplattform zu bieten etc.

Vor diesem Hintergrund sollten Strukturen geschaffen werden die eine Vernetzung a) mit Erfahrenen aus der Thematik (in dem Fall Fachbereich oder Studiengang) und b) mit Menschen der gleichen Lebenssituation (in diesem Fall Menschen mit gleichen Bildungsweg).

Das untersuchte Gewerkschaftsnetzwerk kann beide Aspekte in sich vereinen und hat nicht nur zur generellen Studienidee verholfen, sondern das Ankommen und Studieren erleichtert. Es ist davon auszugehen, dass diese Erkenntnis auf andere Lebensbereiche und Netzwerke übertragbar sein können.

Methodische Einschränkung: Angemerkt werden muss, dass die vorliegende Arbeit kein repräsentatives Ergebnis darstellt, welches den Anspruch einer Verallgemeinerung gerecht werden kann, da es sich um eine Fallstudie handelt. Aufgrund dessen, dass das befragte Sample eine nicht repräsentative Größe und FB SozÖk eine Ausnahmeerscheinung darstellen, müssten die Ergebnisse zum einen einer quantitativen Prüfung unterzogen werden. Ebenso müsste man die Hypothesen an anderen Hochschulen erforschen. Des Weiteren sind nur Studierende ins Sample einbezogen wurden, die ihr Studium auf dem 3. BW erfolgreich abgeschlossen haben. Die Ergebnisse könnten mit Studienabbrechern gegengetestet werden.

Literaturverzeichnis

Albrecht S. (2004): *„Netzwerke als Kapital - Zur unterschätzten Bedeutung des sozialen Kapitals für die gesellschaftliche Reproduktion.“,* In: Elbrecht J. / Hillebrandt F. (Hrsg.): *„Bourdieus Theorien der Praxis – Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven“,* 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 199 – 224.

Alheit P. / Rheinländer K. / Watermann R. (2008): *„Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender.“,* In: Zeitung für Erziehungswissenschaften, VS Verlag der Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 577 – 606.

Allmendinger J. / Ebner C. / Nikolai R. (2007): *„Soziale Beziehungen und Bildungserwerb“,* In: Franzen A. / Freitag M. (Hrsg.): *„Sozialkapital –Grundlagen und Anwendungen.“,* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47/2007, VS Verlag der Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 487-514

Anslinger E. / Heibült J. (2015): *„Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg“,* In: Elsholz U. (Hrsg.): *„Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.“,* Bertelsmann Verlag, Bielefeld: S. 119 – 134.

Bachmann N. (1998): *„Die Entstehung von sozialen Ressourcen abhängig vom Individuum und Kontext – Ergebnisse einer Multilevel-Analyse.“,* Waxmann Verlag, Münster/ New York/ München/ Berlin.

Bachmann N. / Berta D. / Eggli P. / Hornung R. (1999): *„Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden.“,* Verlag Hans Huber, Bern u. a.

Banscherus U. / Wolter A. (2016): *„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar.“,* In: Wolter A. / Banscherus U. / Kamm C. (Hrsg.): *„Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.“,* Waxmann Verlag, Münster / New York.

Bargel T. (2007): *„Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen - Barrieren für Bildungsaufsteiger.“* In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (49) April 2007, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Bargel (Hrsg.), Universität Konstanz. Online unter: https://d-nb.info/1079391037/34 [Stand: 13.09.2018]

Bargel H. / Bargel T. (2010): *„Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden.“,* Arbeitspapier 202, Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf.

Barth S. (1998): *„Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung.“,* Fachhochschule Münster. Online unter:

https://www.hb.fh-muenster.de/opus/fhms/volltexte/2011/710/pdf/SozialeUnterstuetzung.pdf [Stand: 13.09.2018]

Becker R. / Lauterbach W. (2016): *„Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse.“,* In: Becker R. / Lauterbach W. (Hrsg.): *„Bildung als Privileg - Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.“,* 5., aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 3 – 56.

Bourdieu P. / Passeron J.-C. (1971): *„Die Illusion der Chancengleichheit - Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.“,* Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Max-Plack-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), Erst Klett Verlag, Stuttgart.

Bourdieu P. (1983): *„Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital*.“ In: Kreckel R. (Hrsg.): *“Soziale Ungleichheiten.“* Soziale Welt, Sonderband 2, Schwartz Verlag, Göttingen: S. 183 – 198.

Bordieu P. (2012): *„Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.“* In: Bauer U. / Bittlingmayer U. H. / Scherr A. (Hrsg): *„Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*.“, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 229- 242.

Boudon R. (1974): *„Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society.“,* Wiley-Interscience Publications, New York.

Brake A. / Büchner P. (2012): *„Bildung und soziale Ungleichheit – eine Einführung.“,* In: Helsper W. / Kade J. / Lüders C. / Radtke F.-O. / Thole W. (Hrsg.): *„Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft.“,* Band 35, Kohlhammer Urban Taschenbücher, Stuttgart.

Brändle T. (2014): *„Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender.“,* Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jahrgang, 4/2014; Universitätskolleg der Universität Hamburg. Online unter: https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp29/tp29-aktuelles/01-08-2015-studienmotive-und-lebensziele-von-nts-und-ts.html [Stand: 13.09.2018]

Brändle T. / Häuberer J. (2014): *“Social Capital of Non-Traditional Students at a German University - Do Traditional and Non-Traditional Students Access Different Social Resources?“,* International Journal of Higher Education Vol. 4, No. 1; 2015, Universitätskolleg, Universität Hamburg. Online unter: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060581.pdf [Stand: 13.09.2018]

Brändle T. / Lengenfeld H. (2015): *„Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie.“,* Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie Nr. 66, Institut für Soziologie der Universität Leipzig. Online unter: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16132/66.pdf [Stand:13.09.2018]

Brändle T. / Cascone S. / Lengfeld H. / Ohlert C. (2015): *“Studierende ohne Abitur in der Studieneingangsphase Ergebnisse der Befragung von traditionellen und nicht-*

traditionellen Studierenden am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg.“, Teilprojekt 29 des Universitätskollegs an der Universität Hamburg „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“, Universitätskolleg Hamburg. Online unter: https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/projekte/tp29/tp29media/braendle-et-al-2015-studierende-ohne-abitur.pdf [Stand:13.09.2018]

Brändle T. (2016): *„Soziale Herkunft und Soziale Milieus von Studierenden mit und ohne Abitur.“,* In: Lange-Vester A. / Sander T. (Hrsg.): *„Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium.“,* Beltz Juventa, Weinheim / Basel / Bad Langensalza: S. 179 – 195.

Dahm G. / Kerst C. (2016): *„Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden.“,* In: Wolter A. / Banscherus U. / Kamm C. (Hrsg.): *„Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.“,* Waxmann Verlag, Münster / New York: S. 225 – 268.

Dahrendorf R. (1965): *„Arbeiterkinder an deutschen Universitäten.“,* Heft 302/303, Recht und Staat, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Verlag, Tübingen.

Diewald M. / Sattler S. (2010): *„Soziale Unterstützungsnetzwerke“,* In: Stegbauer C. / Häuß-ling R. (Hrsg.): *„Handbuch Netzwerkforschung“,* Band 4, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 689 – 700.

El-Mafalaani A. (2011): *„BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus – Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen.“,* Springer VS Verlag, Bochum.

Elsholz U. (2015): *„Einleitung: Beruflich Qualifizierte im Studium – kein ganz neues, aber ein hochaktuelles Thema.“,* In: Elsholz U. (Hrsg.): *„Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.“,* Bertelsmann Verlag, Bielefeld: S. 191 - 204.

Elsholz U. / Brückner D. (2015): *„Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studien-eingangsphase Beruflich Qualifizierter“,* In: Elsholz U. (Hrsg.): *„Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.“,* Bertelsmann Verlag, Bielefeld: S. 5 - 10.

Emmerich J. / Sander T. / Weckwerth J. (2016): *„Wovon hängen Sicherheit und Zufriedenheit im Studium ab? Soziale Lage und Alltagskulturen als zu unterscheidende Variablen sozialer Herkunft.“,* In: Lange-Vester, T. Sander (Hrsg.): *„Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium.“,* Beltz Juventa, Weinheim / Basel / Bad Langensalza: S. 71 – 88.

Fachbereich Sozialökonomie (2017): Universität Hamburg. Online unter: https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sozoek/studium/ohne-abitur.html [Stand: 13.09.2018]

Franzen A. / Freitag M. (2007): *„Aktuelle Themen und Diskussionen der Sozialkapitalforschung.“,* In: Franzen A. / Freitag M. (Hrsg.): *„Sozialkapital – Grundlagen und Anwendungen.“,* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47/2007, VS Verlag der Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 7 – 22.

Franzen A. / Pointner S. (2007): *„Sozialkapital: Konzeptualisierung und Messung.“,* In: A. Franzen, M. Freitag (Hrsg.): *„Sozialkapital –Grundlagen und Anwendungen.“,* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47/2007, VS Verlag der Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 66-91.

Freitag W. K. (2012): *„Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*.“, Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 253 April 2012, Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf [Stand:13.09.2018]

Friebel H. **(1978):** *„Studierende Erwachsene im zweiten Bildungsweg – Soziale Herkunft, Studienerfahrungen und Lernprobleme“*, hrsg. für die Arbeitsgruppe studentischer Lernsituation im zweiten Bildungsweg, Taschenbuch Nr. 186, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Westermann Verlag, Hamburg.

Gesellschaft der Freunde und Förderer des Fachbereichs Sozialökonomie (vormals HWP) e. V. (GdFF), Hamburg. Online unter: http://gdff.de [Stand: 13.09.2018]

Gläser J. / Laudel G. (2009): *„Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.“*, 3. Überarbeitete Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Granovetter M. S. (1973): *“*The strength of weak ties.*”,* In: The American Journal of Sociology, Volume 78, Issue 6, Chicago: S. 1360 – 1380.

Hans-Böckler-Stiftung (2018): *„Über uns.“*, Düsseldorf. Letzter Zugriff: 2.03.2018 https://www.boeckler.de/327.htm [Stand: 13.09.2018]

Häuberer J. / Brändle T. (2018): *„Marginal utility of social capital: The assistance of family and friends in choosing university studies.”,* In: International Studies in Sociology of Education, Routledge, London.

Heibült J. / Anslinger E. / Müller M. (2016): „*Lernerfahrungen auf dem Dritten Bildungsweg – Eine Charakterisierung auf dem Dritten Bildungsweg.“,* Study Nr. 312 Februar 2016; Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf.

Henning M. (2010): *„Soziales Kapital und seine Funktionsweise.“,* In: Stegbauer C. / Häußling R. (Hrsg.): *„Handbuch Netzwerkforschung“,* Band 4, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S. 177 - 192.

Holländer E. (2015): *„Bildungsaufsteiger- theoriegeleitete empirische Untersuchung bildungsbezogener Aufwärtsmobilität von Schülern/Schülerinnen aus ressourcenschwachen Milieus.“,* Dissertation Universität Duisburg-Essen. Online unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-39947/Holl%C3%A4nderDiss.pdf [Stand: 13.09.2018]

Hollstein B. (2001): „*Grenzen sozialer Integration – Zur Konzeption informeller Beziehungen und Netzwerke.“,* Forschung Soziologie Band 140, Leske Budrich, Opladen.

Hollstein B. / Pfeffer J. (Jahr unbekannt): „Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke.“. Online unter: http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf [Stand: 13.09.2018]

Jürgens A. / Zinn B. (2015): *„Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate.“,* In: Elsholz U. (Hrsg.): *„Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.“,* Bertelsmann Verlag, Bielefeld: S. 35 - 46.

Kamm A. / Otto A. (2013): *„Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender.“,* In: Zeitschrift für Beratung und Studium – Handlungsbeispiel, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte, 8. Jhg. 2/ 2013, Universitätsverlag Webler, Bielefeld: S. 40 – 45.

Kamm C. / Spexard A. / Wollter A ./ Golubchykova O. (2016): *„Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen - Ergebnisse einer HISBUS-Befragung.“,* In: Wolter A. / Banscherus U. / Kamm C. (Hrsg.): *„Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.“,* Waxmann Verlag, Münster / New York: S. 165 – 196.

Kern A. / Hoormann J. (2011): *„Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA) - Zum Hochschulzugang für Studierende der EAdA – Potentiale, Erfahrungen, Chancen.“,* Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 244 Dezember 2011, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_244.pdf [Stand: 13.09.2018]

Kloß A. (2016): *„Der Studienwahlprozess- Soziale und institutionelle Einflussfaktoren.“,* Springer Gabler Fachmedien, Wiesbaden.

Koch D. (2003): *„Studienabbruch – kein Stoff für eine Tragödie: Eine Analyse der Studienabbrüche an der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchforschung“,* Sozialökonomischer Text Nr. 98, Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. Hamburg. Online unter: http://gdff.de/wp-content/uploads/2014/06/GDFF-Alumni-04-Studienabbruch.pdf [Stand: 13.09.2018]

Koch D. (2005): *„Studienverläufe und Studien- und Berufserfolg von Studierenden des zweiten Bildungsweges - Eine kleine Expertise für die Gesellschaft der Freunde und Förderer der HWP e.V.“.* Online unter: https://gdff.de/wp-content/uploads/2014/06/Alumni_02_2terBildungsweg_HWP.pdf [Stand:13.09.2018]

Koch D. (2008): *„Studien- und Berufserfolg der Absolventinnen und Absolventen des Sozial-ökonomischen Studienganges Bachelor of Arts mit den Schwerpunkten*

Betriebswirtschaftslehre, Wirtschafts- und Arbeitsrecht, Soziologie, Volkswirtschaftslehre (B.A.) - Untersuchung für den Antrag auf Reakkreditierung; Universität Hamburg, WiSo-Fakultät, Department Wirtschaft und Politik.“. Online unter: https://gdff.de/wp-content/uploads/2017/04/Absolventenbefragung-Kurzfassung.pdf [Stand:13.09.2018]

Kultusministerkonferenz (2009): *„Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.“,* Beschluss vom 06.03.2009. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Stand:13.09.2018]

Maaz K. (2006): „*Soziale Herkunft und Hochschulzugang – Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.“,* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Marquardsen K. (2012): *„Aktivierung und soziale Netzwerke - Die Dynamik sozialer Beziehungen unter dem Druck der Erwerbslosigkeit.“,* Dissertation Universität Jena 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Marx J. (2010): *„Netzwerke als Quelle sozialen Kapitals. Zur kulturellen und strukturellen Einbettung vertrauensvoller Handlunge in Netzwerken.“,* In: M. Gamper, L. Reschke (Hrsg): *„Knoten und Kanten –Soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung.“,* Transcript Verlag, Bielefeld: S. 95 – 119.

Mayring P. (2003): *„Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.“,* 8. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim / Basel.

Mewes J. (2010): *„Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status.“,* Dissertation Universität Bremen, im Forschungsprojekt: Netzwerkforschung, Häußling R. / Stegbauer C. (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Middendorff E. / Apolinarski B. / Poskowsky J. / Kandulla M. / Netz N. (2012): *„Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012.“*, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Online unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [Stand: 13.09.2018]

Miethe I. / Boysen, W. / Grabowski S. / Kludt R. (2014): *“First Generations Students an deutschen Hochschulen – Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de.”,* Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Edition Sigma, Berlin.

Modul-Handbuch BA Sozialökonomie (2009): Universität Hamburg. Online unter: http://docplayer.org/5002511-Modul-handbuch-ba-sozialoekonomie.html [Stand:13.09.2018]

Nickel S. / Leusing B. (2009): *„Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern - Eine empirische Analyse.“,* Arbeitspapier 123 September 2009, CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.), Gütersloh. Online unter:

www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf
[Stand:13.09.2018]

Nickel S. / Püttmann V. (2015): *„Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur.“,* In: Elsholz U. (Hrsg.): *„Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.“,* Bertelsmann Verlag, Bielefeld: S. 85 - 100.

Centrum für Hochschulentwicklung (o. J.): *„Studieren ohne Abitur: Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt.“,* CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.), Gütersloh. Online unter: http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt [Stand:13.09.2018]

Niehues J. (2018): *„Einkommen in Europa - Arm und Reich ist auch eine Frage des Maßstabs.“,* Kurzbericht 08/ 2018, Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Köln.

Otto A. / Kamm C. (2016): *„´Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr´ - Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule.“,* In: Wolter A. / Banscherus U. / Kamm C. (Hrsg.): *„Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.“,* Waxmann Verlag, Münster / New York: S. 197 – 224.

Schindler S. (2012): *„Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse.“,* Dissertation Universität Mannheim, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Seifferth-Schmidt, N. (2014): *„Die Theorie des Sozialkapitals und dessen empirische Genese und Wirkungen in Deutschland.“,* 1. Auflage, Josef Eul Verlag, Lohmar

Strauss A. / Corbin J. (1996): *„Basics of Qualitative Research – Grounded Theory Procederes and Techniques.“,* Sage Publications, London.

Teichler U. / Wolter A. (2004): *„Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland: Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik.“,* In: HWP- Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (Hrsg.): HWP Magazin Spezial, Ausgabe 02/04, Hamburg.

Tieben R. (2003): *„Theorien der Frühen Neuzeit Modernisierung - Zivilisierung – Disziplinierung - 5. Habitustheorie und Kapitalbegriff (Pierre Bourdieu).“,* Universität Münster. Online unter: https://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/theorien/modernisierung/unterpunkte/habitus.htm [Stand:13.09.2018]

Weichsel M. (o. J.): *„Seit 60 Jahren fortschrittlich! - Zur Erinnerung*.“. Online unter:
https://gdff.de/wp-content/uploads/2016/01/Seit-60-Jahren-fortschrittlich.pdf
[Stand: 13.09.2018]

Wolter (2004): *„Lebenslanges Lernen im deutschen Hochschulsystem – das Beispiel der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik.“* In: WSI Mitteilungen 8/2004, Düsseldorf.

Wolter A. / Banscherus U. (2013): *„Offene Hochschule - Konzept, Ziele, Entwicklung.“,* In: Beruf und Studium, Ausgabe 2-2013, Netzwerk Gesellschaftsethik e.V. IG Metall Vorstand (Hrsg.), Frankfurt. Online unter: http://denk-doch-mal.de/wp/andrae-wolterulf-banscherus-offene-hochschule/ [Stand: 13.09.2018]

Wolter A. / Dahm G. / Kamm C. / Kerst C. / Otto A. (2015): *„Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation.“,* In: Elsholz U. (Hrsg.): *„Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.“,* Bertelsmann Verlag, Bielefeld: S. 11 - 34.

Wonke J. (2007): *„Habitustransformation in der Großstadt – Integration zwischen Abgrenzung und Anpassung.“,* Diplomarbeit Universität Oldenburg. Online unter: http://oops.uni-oldenburg.de/1037/1/Jens_Wonke_Stehle_Habitustransformation.pdf [Stand:13.09.2018]

Zwingenberger M. (2003): *„Soziales Kapital Communities und die Bedeutung sozialer Netzwerke in den USA.“,* Dissertation Universität München. Online unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/6028/1/Zwingenberger_Meike.pdf [Stand:13.09.2018]

Anhänge

Nachfolgend werden die Materialien zur Interviewsituation angehangen.

- Interviewprotokoll
- Interviewleitfaden
- Fragebogen
- Transkriptionsregeln

Interviewprotokoll

Interviewte*r	Ben
Interviewerin	Kendy Zerwonka
Interviewbereitschaft	Sehr gut
Datum **Ort** **Zeit** **Dauer**	• am 11.12.2017 • in einem Büro meines Arbeitsplatzes • Treffpunkt 16 Uhr, Beginn der Interviewaufnahme ca. 16:30 Uhr • Dauer 3h 24min 03sek, Ende ca. 19:55 Uhr
Vor dem Interview	Kurzes Privatgespräch; Tee kochen und Dankesgeschenk überreicht
Störungen	Toilettenpause für die Interviewerin
Besondere Gegebenheiten	Fragebogen wurde zu einem späteren Zeitpunkt ausgefüllt
Nach dem Interview	Leider hastiger Aufbruch; da beide Personen noch Verabredungen hatten und das Interview die angedachte Zeit bei weitem überstieg; Übergabe des Dankeschönpräsents, Fragebogen wurde zu einem späteren Zeitpunkt ausgefüllt

Interviewte*r	Lyn
Interviewerin	Kendy Zerwonka
Interviewbereitschaft	Sehr gut
Datum **Ort** **Zeit** **Dauer**	• am 12.12.2017 • in Lyns ihrem Büro am Arbeitsplatz • Treffpunkt 10 Uhr, Beginn der Interviewaufnahme ca. 10:35 Uhr • Dauer 1h 05min 31sek, Ende ca. 11:40 Uhr
Vor dem Interview	Kurzes Privatgespräch; Kaffee getrunken
Nach dem Interview	Ausfüllen des Fragebogens; Übergabe des Dankeschöngeschenks; gemeinsame Mittagspause

Interviewte*r	Tom
Interviewerin	Kendy Zerwonka
Interviewbereitschaft	Sehr gut
Datum **Ort** **Zeit** **Dauer**	• am 12.12.2017 • in Tom seinem Büro am Arbeitsplatz • Treffpunkt 14:00 Uhr, Beginn der Interviewaufnahme ca 14:40 Uhr • Dauer 2h 35min 07sek, Ende ca. 17:15 Uhr
Vor dem Interview	Längeres Privatgespräch
Besondere Gegebenheiten	Dankesgeschenk vergessen zu geben; wurde nachgereicht
Nach dem Interview	Ausfüllen des Fragebogens; Übergabe Dankeschöngeschenks vergessen; wurde postal nachgesandt; kurzes Privatgespräch

Interviewte*r	Leo
Interviewerin	Kendy Zerwonka
Interviewbereitschaft	Sehr gut
Datum **Ort** **Zeit** **Dauer**	• am 17.12.2017 • in der Küche meiner Wohngemeinschaft • Treffpunkt 13:00 Uhr, Beginn der Interviewaufnahme ca. 13.25 Uhr • 2h 21min 21sek, Ende ca. 15:45 Uhr
Vor dem Interview	Kurzes Privatgespräch und Tee kochen
Nach dem Interview	Überreichung des Dankeschönpräsents, kürzeres Privatgespräch, gemeinsamer Weg zum Bahnhof

Interviewte*r	Jil
Interviewerin	Kendy Zerwonka
Interviewbereitschaft	Sehr gut
Datum **Ort** **Zeit** **Dauer**	• Am 12.01.2018 • in Jil ihrem Büro am Arbeitsplatz • Treffpunkt 11:00 Uhr, Beginn der Interviewaufnahme ca. 11.15 Uhr • Dauer 1h 57min 38sek, Ende ca. 13.15Uhr
Vor dem Interview	Kurzes privates Gespräch, Kaffee kochen
Störungen	Gegen Ende des Interviews (ca. 13 Uhr) kam eine Kollegin rein, um sich zu verabschieden und auf die Uhrzeit hinzuweisen
Besondere Gegebenheiten	Leider musste aufgrund von Krankheit beider Personen das Interview 2 x verschoben werden
Nach dem Interview	Ausfüllen des Fragebogens; Dankesgeschenk überreicht; gemeinsamer Weg zum Bahnhof

Interviewleitfaden

Notiz zum Intervieweinstieg

Ich möchte mich an der Stelle nochmal herzlich für Deine Teilnahme bedanken. Ich bin gespannt auf Deinen Lebensweg, denn ich möchte anhand des Interviews mit Dir mehr über ein Studium ohne Abitur erfahren. Dieser ist bisher nur wenig erforscht. Du kannst mir alles erzählen, Was Du **für Dich wichtig und interessant ist**. Es gibt **keine falschen Antworten**. Die Beantwortung der Fragen ist **freiwillig.** Signalisiere mir bitte gerne, wenn Du eine Frage nicht beantworten möchtest. Wenn Du eine **Frage nicht verstehst**, zögere nicht zum besseren Verständnis nochmal nachzufragen.

Das Interview wird von mir **anonymisiert,** in dem ich Deinen Namen durch einen anderen ersetze, Ortsangaben oder andere Informationen, die einen Rückschluss auf Deine Person ergeben könnten umschreiben werde und Deine persönlichen **Kontakte nicht in dritte Hände** weitergeben werde.

Bevor ich mit dem Interview beginne, möchte ich Dich nach **Deinem Einverständnis zur Aufzeichnung** des Interviews fragen. Zudem werde ich mir ein paar **Notizen machen**, die Notizen zur Interviewsituation sein können oder einfach ein Gedanke für die Masterarbeit der mir gerade kam. Lass Dich bitte davon nicht irritieren.

Wenn Du Dich bereit fühlst, würde ich mit dem Interview beginnen.

Eingangsfrage

Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Studierenden, die nach ihrer Berufstätigkeit ein Studium ohne Abitur aufgenommen haben. Ich möchte dich daher bitten, dich zurückzuerinnern und mir Deinen Schul- und Bildungsverlauf zu beschreiben, wie es von da an weiterging, bis zum heutigen Augenblick. Ich bin jetzt erstmal ruhig und werde dir aufmerksam zuhören.

Entschluss zum Studium

- Wie kam es zu dem Wunsch bzw. der **Entscheidung zur Aufnahme des Studiums und was waren die Gründe**? Also: **Wie, wann und warum** bist Du auf die Idee gekommen?

- Welche **Stationen** musstest Du dafür hinter Dich bringen und **wieviel Zeit** hat das in Anspruch genommen?

- Gab es **hinderliche Gründe**? Wie hast Du diese abgewogen bzw. **überwunden**?

- Bei der Entscheidung für ein Studium und der Aufnahme des Studiums hat man **Kontakt mit verschiedenen Personen, Akteure oder Institutionen**. Wie war das bei Dir?

- Kannst Du Personen nennen, die Dich dabei **beeinflusst** bzw. inspiriert haben?
- Hast Du **Unterstützung** erfahren und in welcher Form?
- Wie haben Deine **Freunde** (und Kolleg*innen) und **Familie** reagiert?
- Wie schätzt den **Einfluss Deiner Familie** auf Deinen generellen Bildungsverlauf?
- Wie kam es, dass Du **kein Abitur** gemacht hattest?
- Gibt es **Unterschiede zwischen Deinem biografischen Entwurf** vor und nach der Studienentscheidung? Also, wie hast Du Dir Deine Zukunft vor der Studienentscheidung ausgemalt und wie sieht es jetzt nach dem Studium aus?
- Warst Du z**ufrieden** mit Deinem Beruf?
- Wie wichtig waren Deine **beruflichen Erfahrungen** für Deinen **jetzigen Werdegang wichtig**?
- Wie hast Du Deine **Erfolgschance eingeschätzt**?
- Hattest Du **Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen**?
- Hattest Du Dir einen **Nutzen** davon versprochen (wissenschaftlicher, persönlich, gesellschaftlicher, beruflich?)

Studiumsvorbereitung

- Hast Du Dich auf das Studium **vorbereitet** und wenn ja wie?
- Hattest Du ausreichend **Informationen, Unterstützung und Zuspruch**?
- Gab es in dieser Phase bestimmte **Hemmnisse, Barrieren, Herausforderungen oder Probleme**? Welches davon würden sie als stärkstes beurteilen?
- Hast Du an irgendeinem Punkt **Unterstützung gebraucht und beansprucht**?
- Hast Du **Beratungsstellen, Expertinnen oder formelle Unterstützung** aufgesucht?
- Hast Du etwas Be**stimmtes versucht oder Veranstaltungen** besucht, um Dich auf das Studium vorzubereiten?
- Welche **Ereignisse oder Personen** waren dabei hilfreich? Hast Du heute noch Kontakt zu Personen aus dieser Phase?

Studieneingangsphase [Integration]

- Bist Du für das Studium **nach Hamburg gezogen**? War das eine **Umstellung** für Dich?
- Kanntest Du bereits **Menschen in Hamburg**? Wenn ja wie viele und woher?
- Kannst Du mir von Deinen **ersten Uni-Tagen** berichten?
- Wie hast Du die **Studieneingangsphase** wahrgenommen? **1 Semester**?
- Wie hast Du Dich an der Universität gefühlt?
- Gab es **Herausforderungen** in der Ankommensphase (ersten 4 Wochen) und der Studieneingangsphase (1. Semester)?
- War die ganze Situation für Dich und welche **Bedürfnisse** haben Dich dabei gelenkt?
- Hattest Du **Probleme** und Was fiel Dir dabei einfach?
- **Wer oder was** hat Dir bei Problemen **geholfen**? Oder Was empfindest Du in dieser Phase als besonders hilfreich?
- Hast Du an irgendeinem Punkt **Unterstützung gebraucht und beansprucht***?*
- Erinnerst Du Dich an den Punkt, an dem Du Dich das erste Mal **zu Hause in Hamburg** gefühlt hast?

Studienaufnahme

- Wie hast Du von der **HWP erfahren**?
- Wieso die HWP?
- Hattest Du Dir ein **Ziel(e)** für das Studium gesetzt?
- Welche **Erwartungen** hattest Du an das Studium (positiv wie negativ?) und welche haben sich erfüllt?

Studienerfolg, Herausforderungen und Belastungen

- Würdest Du zurückblickend **Deine Fähigkeiten** für das Studium als ausreichend bezeichnen?

- Welche **persönlichen Eigenschaften, Aspekte oder Lebenslagen** haben Dir das Studium **erleichtert** und welche eventuell erschwert.

- Wie hast Du Dich auf **Prüf- und Lernsituationen vorbereitet**?

- Hattest Du irgendwann mal **Zweifel**?

- Hast Du Dich wohl gefühlt an **Diskussionen im Unterricht zu beteiligen**?

- Wie hast Du Dein **Studium finanziert**?

- Hast Du eine **Familie oder pflegebedürftige Angehörige** in der Zeit des Studiums zu versorgen? Wie war die **Erziehungszeit aufgeteilt**?

- Hast Du das Gefühl **genug Freizeit** gehabt zu haben? Wie war die **zeitliche Belastung**?

- Gab es **Anforderungen im oder rund um das Studium** die Dir **schwer** fielen?

- Was war die **größten Herausforderungen** für Dich?

- Wie hast Du diese überwunden bzw. gab es **Strategien**?

- Gab es Punkte an denen Du **nicht mehr weiter wusstest, starke Probleme** hattest und **wie** bist Du damit **umgegangen**?

- Hast Du an irgendeinem Punkt **Unterstützung gebraucht** und beansprucht?

- **Wer oder was** hat Dir am **meisten geholfen** bei der Bewältigung dieser Probleme bzw. Dein Studium erfolgreich abzuschließen?

- Glaubst Du ohne **einen gewissen Aspekt** wäre das so nicht möglich gewesen?

- Würdest Du sagen, dass das **Studium am FB Sozialökonomie anders** ist als vergleichsweise an anderen FB bzw. Unis?

- Glaubst Du, Du hättest es an **anderen FB oder Universität leichter gehabt** ein Studium zu absolvieren?

Soziale Netzwerke/ Kapital

- Kannst Du eine Einschätzung geben, wie Dein **soziales Umfeld während des Studiums** aussah? Wie hat sich Dein Freundes- und Bekanntenkreis **zusammengesetzt**?

- Gab´s Unterschiede zwischen Universität und Freizeit?

- Mit welchen **Personen** hast Du während **Deines Studiums die meiste Zeit** verbracht und **wieso**?

- Gab es viele Bekanntschaften **über Gewerkschaftskontext** hinaus?

- Hattest Du Kontakt zu den **Mitstudierenden bzw. GewerkschafterInnen in Deiner Freizeit**?

- Hattest Du **Kontakt zu anderen Studierenden** oder nur zu Studierenden des eigenen Fach?

- Welches waren die **wichtigsten Personen vor und während** dem Studium?

- Gibt es **Unterschiede zum sozialen** Umfeld vor und während des Studiums? Hat sich Was verändert?

- Hat sich die **Bindung oder Intensität Dein heimatlichen Freundeskreis** geändert?

- Hast Du **engen Kontakt zu Deinen Eltern**? Hat sich die Beziehung zu Deinen Eltern verändert?

- Wie würdest Du die **Identifizierung mit Deiner sogenannten Herkunftsgruppe** beschreiben?

- Hattest Du vor dem Studium **Unterstützung bzw. Bekanntschaft zu Akademikern**?

- Hattest Du näheren Kontakt zum **Hochschulpersonal**?

- Hast Du Dich manchmal **einsam oder mit Problemen allein gelassen gefühlt**?

- Welche **Unterstützung hättest Du Dir zu Studienbeginn** und im **Laufe des Studiums gewünscht**?

- Von wem hast Du die gewünschte **Unterstützung bekommen**?

Kulturelles Kapital

- Wie sehen **in der Regel Deine Freizeitbeschäftigungen** aus?

- Gibt es **Unterschiede** in der Freizeitgestaltung **zu früher**, vor dem Studium?

- Was machen Deine **Eltern in ihrer Freizeit**? Sind sie interessiert an Kultur?

- Wie würdest Du die **Identifikation mit Deiner Familie und Freunden** aus der Heimat bezeichnen?

- Haben sich gewisse **Einstellungen** bei Dir geändert **seit dem Studienbeginn**?

Abschlussfragen:

- Wenn Du nochmal kurz Dein gesamtes Studium betrachtest. Was sind für Dich die **prägnantesten Erfolge und Herausforderungen**?

- **Wer, wie oder Was** hat Dir dabei am **meisten geholfen**?

- Welche **Rolle** hatte dabei das **gewerkschaftliche Netzwerk**?

- Was hat sich **für Dich** durch das **Studium geändert**?

- Was würdest Du aus heutiger Sicht eine*r Freund*in **empfehlen, die ein Studium ohne Abitur** beginnt?

- Gibt es nach Deiner Einschätzung irgendwas was getan oder **verändert werden muss**, damit Menschen ohne Abitur (erfolgreich) studieren können?

Schlussfragen:

- Was würdest Du an meiner Stelle noch fragen?

- Gibt es noch wichtige Aspekte die Du zum Thema nennen möchtest, die ich vielleicht mit meinen Fragen nicht abgedeckt habe?

Fragebogen zum Interview

Alter: _____ *Jahre* Alter zu Beginn des Studiums: _____ *Jahre*

Schulabschluss:

_____

Berufsabschluss:

_____

Wie viele Semester hast Du studiert: _____ *Semester*

Nebenjob: _____ Wochen-AZ: ___ *Stunden*

Eltern

(Schul-)bildung der Mutter: _____ , des Vaters: _____

Berufsausbildung der Mutter: _____, des Vaters: _____

Beruf der Mutter:_____, des Vaters: _____

Geschwister:

_____

Bist du die*der erste in Deiner Familie mit einem Studienabschluss: *Ja __ / Nein__*

Ungefähres Haushaltseinkommen der Eltern: _____ *Euro*

Herkunft

Wohnort: _____ Einwohner*innenanzahl: _____

Stadt mit Universität/ Hochschule: *Ja __ / Nein__*

Welche Aussage zu Deiner Familie ist zutreffend?

Aussage	*Trifft zu*	*Trifft in Teilen zu*	*Trifft nicht zu*
1) Meine Familie war sehr daran interessiert, wie es mir im Studium erging.			
2) Ich bekam von meiner Familie jede mögliche sachliche/ materielle Unterstützung, damit ich gut das Studium gelangte.			
3) Meine Familie unterstütze mich finanziell.			
4) Meine Familie stand in jedem Fall voll hinter mir, der Idee zu studieren.			
5) Meine Familie konnte mir zu inhaltlichen Fragen des Studiums helfen.			
6) Meine Familie half mir bei der Erstellung von schriftlichen Ausarbeitungen, Referate, Klausuren etc und beim Korrekturlesen.			

Wo hättest Du Dir mehr Hilfe/ Unterstützung gewünscht? (Nummerierung ausreichend, Ergänzung erwünscht)

_____

_____

_____

_____

Gab es bei Dir Schwierigkeiten mit folgenden Studienanforderungen?

Studienanforderungen	*Große Probleme*	*Probleme*	*Keine Probleme*	*Das fiel mir leicht*
1) Ankommen und Orientierung im Studium und Universität				
2) Verstehen der akademischen Sprache und Texte				
3) schriftliche Ausarbeitungen von Referaten und Hausarbeiten				
4) in der Vielfalt der Fachinhalte eine eigene Orientierung zu gewinnen				
5) Leistungsanforderungen im Studium				
6) Kontakte zu anderen Studierenden zu finden				
7) Bewältigung des Stoffumfangs im Semester				
8) in Prüfungssituationen einen kühlen Kopf zu bewahren				
9) Planung des Studiums über ein bis zwei Jahre im Voraus				
10) Prüfungen effizient vorbereiten				
11) mangelnde Flexibilität in der Studiengestaltung				
12) mich für mein Fachgebiet zu begeistern				
13) Gruppenarbeit und –diskussion				
14) die Reglementierungen in meinem Studienfach				
15) Konkurrenz unter den Studierenden				

16) Umgang/ Ansprechbarkeit der Lehrenden die				

Hattest Du für bestimmte Anforderungen gewisse Strategien zur Bewältigung oder Unterstützung(sangebote) bspw. Unterstützung durch Informationen, emotionale Unterstützung, praktisch Hilfe und Beratungsstellen?

_____

_____

_____

_____

_____

Gab es bei Dir Schwierigkeiten mit folgenden Rahmenbedingungen?

Rahmenbedingungen	*Große Probleme*	*Probleme*	*Keine Probleme*	*Das fiel mir leicht*
1) Finanzierung des Studiums				
2) Versorgen/ Pflegen von Familie und/oder Kindern				
3) Wohnsituation				
4) wenig Freizeit/ Synchronisierungsschwierigkeiten				
5) Kontakte im Privatleben				
6) Familie				
7) Sinn hinterfragen				
8) Krankheit				
9) Unterstützung/ Halt				

10) Anonymität in Uni und der Stadt				

Hattest Du für bestimmte Probleme gewisse Strategien zur Bewältigung oder Unterstützung-(sangebote) bspw. Unterstützung durch Informationen, emotionale Unterstützung, praktische Hilfe und Beratungsstellen?

_____

_____

_____

_____

_____

Welche der Maßnahmen erscheinen Dir sinnvoll, um die Studiensituation zu verbessern?

Bitte priorisieren. Unwichtige Maßnahmen offen lassen.

1) Änderungen im Fachstudiengang (Prüfungs-, Studienordnungen et c.)	
2) Verringerung der Prüfungsanforderungen	
3) stärkerer Praxisbezug des Studienganges	
4) Orientierungseinheiten vor Beginn des Studiums	
5) häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis	
6) intensivere Betreuung durch Lehrende	
7) feste studentische Arbeitsgruppen/ Tutorien	
8) Erhöhung der BAföG-Sätze/Stipendien	
9) Kontakt und Austausch zu Studierenden in gleicher Situation	
10) mehr Beteiligungsmöglichkeiten an Forschungsprojekten	
11) Brückenkurse zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken	
12) Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern	
13) mehr Beratung und Schulung in EDV- und Computernutzung	
14) unbenotetes Grundstudium (Druck- und Konkurrenzabbau)	
15) Transparenz und Zugang zu studienrelevanten Informationen	

Wie häufig hattest Du zu den folgenden Personen Kontakt, und zu welchen hätten Sie gern mehr Kontakte?

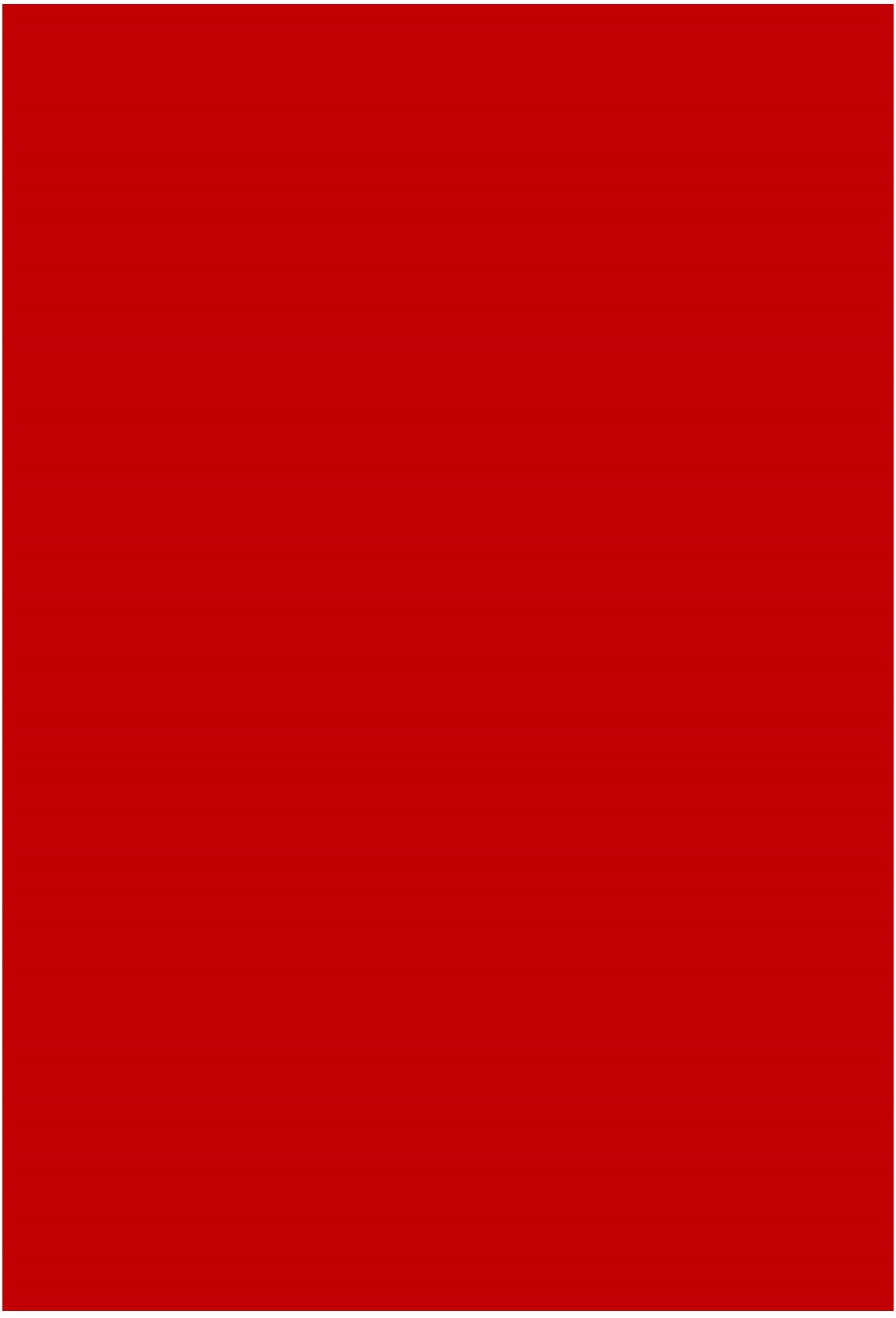
Personengruppen	*(fast) täglich*	*(fast) wö-chent-lich*	*(fast) monat-lich*	*selten*	*Keinen Kontakt*	*Wunsch nach mehr Kontakte*
Eltern und Geschwister						
Verwandte						
Freunde aus der Heimat						
Freunde und Bekannte außer-halb des Unikontextes						
Studierende des FB SozÖk						
Studierende außerhalb der SozÖk						
Lehrpersonal						
Gewerkschafter*innen						
Berufstätige im potentiellen Berufsfeld						
Ausländische Studierende						

Transkriptionsregeln

Das Interviewmaterial wurde mit Hilfe er MAXQDA 2018 Software von mir selbst transkribiert. Die Software Nummeriert dabei die erstellten Absätze aus Interviewsequenzen zwischen Interviewerin und Befragten.

- es wird keine literarische Umdeutung vorgenommen, alles wird wortwörtlich übernommen
- nonverbale Äußerungen, sprachliche Besonderheiten (Dehnung, zögern, lachend) sowie kurze Pausen werden nur vermerkt, wenn es der Aussage eine andere Bedeutung geben
- in den Transkripten sind die Absätze nummeriert
- am Ende jedes Zitats wird der Name und der Absatzangabe genannt
- Groß- und Kleinschreibung wird beachtet
- Satzzeichen wurden gesetzt

(in Anlehnung an Gläser, Laudel 2009 und El-Mafaalani 2011)

Zeichen	**Bedeutung**
(Pause)	*Denkpausen z.B. (3)*
Wohno/	*Wort- oder Satzabbruch*
(?)	*Wort/ Passage unverständlich*
(Ereignis)	*Nonverbale Äußerung z.B. (lachen)*
I:	*Interviewerin*
A:	*Anfangsbuchstabe der interviewten Person*

Diese etwas vereinfachte Darstellung wurde zurande gezogen, um die Lesbarkeit der Transkription zu vereinfachen.