

Miriam Lotze
Katharina Wehking (Hrsg.)

Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem

Chancen und Barrieren für traditionelle
und nicht-traditionelle Studierende



Verlag Barbara Budrich

Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem

Miriam Lotze

Katharina Wehking (Hrsg.)

Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem

Chancen und Barrieren für traditionelle
und nicht-traditionelle Studierende

Verlag Barbara Budrich

Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2021 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2518-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1673-9 (PDF)

DOI 10.3224/84742518

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: istock.com

Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhalt

Miriam Lotze und Katharina Wehking

Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem –
eine empirische und terminologische Situationsbestimmung
zu traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden an deutschen
Hochschulen 7

Andrea D. Bührmann

„Making excellence inclusive“ – zum konstruktiven Umgang
mit Bildungsbenachteiligungen im Hochschulsystem 33

Lisa M. Rosen

Plurale(s) Regime der Teilhabe? Potenziale, Herausforderungen und
Kerndimensionen transnational vergleichender Inklusionsforschung
an Hochschulen 51

Kristin Fricke, Felicitas Klingler, Ulrich Löffler und Sjard T. Seibert

Brückenschlag+ an der Georg-August-Universität Göttingen –
das Projekt im Überblick 81

Evamarie König und Anika Werner

Soziale Herkunft als Dimension im Diversitätsverständnis –
Förderung der Bildungsgerechtigkeit durch vorbildhaftes Peer-to-
peer-Management bei ArbeiterKind.de am Beispiel Niedersachsen 95

Anne Rothärmel, Laura Sanau und Sylvia Skubala

Wege ins Studium öffnen – Talentscouting in der Region der Ostfalia
Hochschule für angewandte Wissenschaften. Projekt, Hintergründe
und ausgewählte Ergebnisse 109

*Britta Wittner, Maximilian Jantzen, Stefanie Powazny, Fabian Klauke
und Simone Kauffeld*

CHOICE+ – First-Generation-Studierende auf ihrem Bildungsweg
in Präsenzcoachings, Trainings und digital unterstützen
und begleiten 133

Frauke Drewes

Was haben wir geschafft? – Auswirkungen von hochschulischen
Maßnahmen für Studierende mit Fluchterfahrung am Beispiel
des Projekts „HAWK open“ 161

Barbara Schwarze, Marika Gervens und Sarah Albers

Das digitale Tool Study IQ – Mehr Zugangschancen
zu Hochschulangeboten für Studierende mit Migrationshintergrund ... 183

*Dorothee Kochskämper, Katharina Mangold, Wolfgang Schröer
und Severine Thomas*

Studieren nach der Jugendhilfe. Wege junger Menschen
aus Jugendwohngruppen oder Pflegefamilien an die Hochschule 205

*Maria Krüger-Basener, Carolin Schubert, Kristina Siers,
Stefan Woltmann, Silvana Vogeler und Julia Kittel*

Erfolgversprechende Maßnahmen zur Erhöhung der Studierneigung
bei Schüler*innen: Erkenntnisse und Empfehlungen aus dem Projekt
NEO-MINT 227

Marie-Kathrin Drauschke und Greta Schaffer-Weiß

Mit Mentoring zu mehr Chancengerechtigkeit
im Wissenschaftssystem – Praxisbeispiele
der Universität Osnabrück 253

Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem – eine empirische und terminologische Situationsbestimmung zu traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden an deutschen Hochschulen

Miriam Lotze und Katharina Wehking

Mit aktuell 2,9 Millionen Studierenden gibt es gegenwärtig so viele Studierende in Deutschland wie nie zuvor (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020a, S. 177 f.). Durch die *Partizipation* einer zunehmend heterogener werdenden Studierendenschaft und Pluralisierung von Zugangswegen zum Studium steigt auch die *Diversität* an Hochschulen kontinuierlich an und wird im deutschsprachigen Raum zunehmend zum Gegenstand hochschulischer Debatten und aktueller Forschungen (vgl. Schwendowius 2015, S. 12). Mit Blick auf einige ausgewählte Forschungsbefunde lässt sich hier jedoch ein Spannungsfeld ausmachen, das sich zwischen einer steigenden *Partizipation* von Studierenden mit diversen Biografien auf der einen und einer nach wie vor bestehenden *Benachteiligung* dieser nicht-traditionellen Studierendengruppen auf der anderen Seite aufspannt (vgl. differenziert auch unter Forschungsstand und empirische Befunde in diesem Beitrag):

- Demnach steigt die Beteiligung beruflich qualifizierter Studierender (also von Studierenden ohne Abitur und mit Berufserfahrung) an hochschulischer Bildung zunehmend an. Es zeigt sich, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflichem und hochschulischem Bildungssystem zwar gefördert wird und auf die Agenda bildungspolitischer Reformdebatten gerückt ist (vgl. Frommberger 2019, S. 20), insgesamt ist der Anteil rein beruflich qualifizierter Studierender jedoch nach wie vor noch sehr gering (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020a, S. 183).
- Die hochschulische Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund steigt zwar in den vergangenen Jahren (vgl. ebd., S. 187), allerdings ist ihr Anteil an der Gruppe der Studierenden gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil noch immer unterdurchschnittlich (vgl. ebd.). Nicht nur hinsichtlich kultureller und ethnischer Vielfalt sind Hochschulen von einer Repräsentation gesellschaftlicher Normalität weit entfernt.
- Der Anteil von Studierenden mit einer ‚niedrigen‘ Bildungsherkunft ist zwar gestiegen (vgl. Stifterverband 2017, S. 9). Allerdings ist nach wie vor der sozioökonomische Hintergrund, also die soziale Herkunft, von jungen Menschen (mit und ohne Migrationshintergrund) für den Bildungserfolg aus-

schlaggebend (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 174). Demnach studieren Kinder aus nicht-akademisch gebildeten Elternhäusern immer noch deutlich seltener als Kinder aus Akademiker*innenfamilien (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020a, S. 185 ff.).

- Auch die ungleichen Chancen von Frauen und Männern sind ein zentrales Thema, wenn es um Bildungsteilhabe im deutschen Hochschulsystem geht (vgl. Stifterverband 2017, S. 16 ff.). Zwar ist die Studienberechtigtenquote bei Frauen deutlich höher als bei Männern, dennoch beginnen Frauen seltener ein Studium (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 126). Obgleich Frauen bis zum Studienabschluss im Durchschnitt überproportional erfolgreich sind, sinkt danach jedoch sowohl ihr Anteil in den weiteren Bildungsebenen der Wissenschaft als auch in Führungspositionen in der Wirtschaft (vgl. Stifterverband 2017, S. 16).

Vor diesem Hintergrund wird auch im Hochschul-Bildungs-Report 2020 resümiert, dass sich das deutsche hochschulische Bildungssystem zwar grundsätzlich öffnet: „Es wird internationaler, gerechter, durchlässiger und heterogener“ (Stifterverband 2017, S. 2); dennoch ist eine Chancengleichheit bzw. chancengerechte Bildung im Hochschulsystem noch lange nicht erreicht, schließlich sind – wie in allen anderen Bildungsbereichen – herkunftsspezifische Disparitäten auch in der Hochschulbildung zu beobachten. Nach wie vor bestehen deutliche soziale Herkunftsunterschiede und migrationspezifische Disparitäten in der Partizipation an hochschulischer Bildung. Dabei wird unter anderem deutlich, dass „Soziale Disparitäten in Bildungsstufen, die der hochschulischen Bildung *vorgelagert* sind, [...] maßgeblich zur sozial ungleichen Beteiligung an hochschulischer Bildung bei[tragen]“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020a, S. 177; Hervorh. d. V.).

Um die soziale Selektivität der hochschulischen Bildungschancen zu verringern und die Pluralisierung von Zugangswegen zum Studium für Studierende mit unterschiedlichen Vorerfahrungen zu erhöhen (vgl. Schwendowius 2015, S. 12), ist die Öffnung von Hochschulen mindestens seit rund drei Dekaden Ziel bildungspolitischer Bestrebungen im Hochschulsystem. Die Bologna-Reform am Ende der 1990er Jahre sowie verschiedene Bund- und Länderprogramme (z. B. Hochschulpakt, Qualitätspakt Lehre oder Wettbewerb Aufstieg durch Bildung; offene Hochschulen) stehen zuletzt bildungspolitisch als Steuerungs- und Förderinstrumente hinter diesen Bestrebungen. Ziel der sogenannten „Öffnung von Hochschulen“ ist, die Bildungsteilhabe im tertiären System zu erhöhen und neue Zielgruppen für hochschulische Bildung zu gewinnen (vgl. Buß et al. 2018a). Mit diesen Bestrebungen einher geht gleichzeitig der bipolare Diskurs um Qualitätsverluste an den Hochschulen auf der einen Seite und die Vorteile, die eine heterogene Studierendenschaft beispielsweise in Bezug auf ihre Vorbildung und Praxiserfahrungen für die Lehre und Forschung auf der anderen Seite haben (vgl. ebd., S. 13). Im Zuge der Öffnung von Hochschulen und der damit einhergehenden zunehmenden Diversität der Studierendenschaft erlangt der Terminus der sogenannten *nicht-traditionellen*

Studierenden besondere Aufmerksamkeit. Es stellen sich in diesem Zusammenhang die Fragen, was sogenannte *nicht-traditionelle Studierende* kennzeichnet und welche Erwartungen an Studierende mit dem Terminus des *traditionellen Studierenden* verbunden werden. Obgleich sich der Bildungsort Hochschule spätestens seit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre zunehmend hinsichtlich seiner Studierenden ausdifferenziert hat (vgl. Schwendowius 2015, S. 11), schwingt nach wie vor eine implizite Normativität mit, wer als *traditionelle*r Studierende*r* gilt:

„Das Bild des traditionellen Studierenden zeigt einen jungen, männlichen sowie körperlich und geistig voll belastbaren Studenten, der sich voll auf sein Vollzeitstudium konzentrieren kann. Welche Studierenden im Kontrast hierzu als nichttraditionelle Studierende gelten, differiert je nach Definition und Bildungssystem stark.“ (Buß et al. 2018a, S. 16)

Im Rahmen der Beschäftigung mit dem Terminus nicht-traditionelle Studierende kann beobachtet werden, dass ein weites und ein enges Begriffsverständnis im Diskurs vorliegen. So legt die (Hochschul-)Forschungsgruppe um den Erziehungswissenschaftler Wolter an der HU Berlin ein Begriffsverständnis nicht-traditioneller Studierender zugrunde, welches sich auf den Studienzugang ohne formale Hochschulzugangsberechtigung – sprich ohne Abitur – bezieht (vgl. Dahm et al. 2018; Isensee & Wolter 2017; Wolter et al. 2017). Bals et al. (2016) legen ein Verständnis zugrunde, in dem sich der Terminus *nicht-traditionell* auf andere flexible oder Teilzeit-Studienformate bezieht. Miethel et al. (2014) dagegen folgen in Anlehnung an den angloamerikanischen Begriff ‚non-traditional‘ einem weiten Begriffsverständnis: Nicht-traditionelle Studierende sind demnach solche Studierende, die sich in Alter, ethnischer Herkunft, Bildungsherkunft, Familienstatus und weiteren Kategorien von dem*der oben bereits typisierten traditionellen Studierenden unterscheiden.

In dem vorliegenden Band wollen wir einem weiten Begriffsverständnis von nicht-traditionellen Studierenden folgen. Schließlich werden gegenwärtig ganz neue Zielgruppen¹ für die praktische Gestaltung von Hochschulbildung relevant und damit auch in den Fokus aktueller Forschungsvorhaben gerückt. Demnach werden im aktuellen hochschulischen Diskurs nicht ausschließlich Studierende, die den Studienzugang ohne Abitur vollziehen (vgl. z. B. Nickel, Thiele & Leonowitsch 2020), adressiert, sondern eine ganze Reihe weiterer nicht-traditioneller Studierendengruppen (siehe Abbildung 1).

1 Wobei der Begriff Gruppen hier nicht homogenisierend oder reduktionistisch verstanden werden soll, sondern eher als analytische Differenzierung zu verstehen ist.

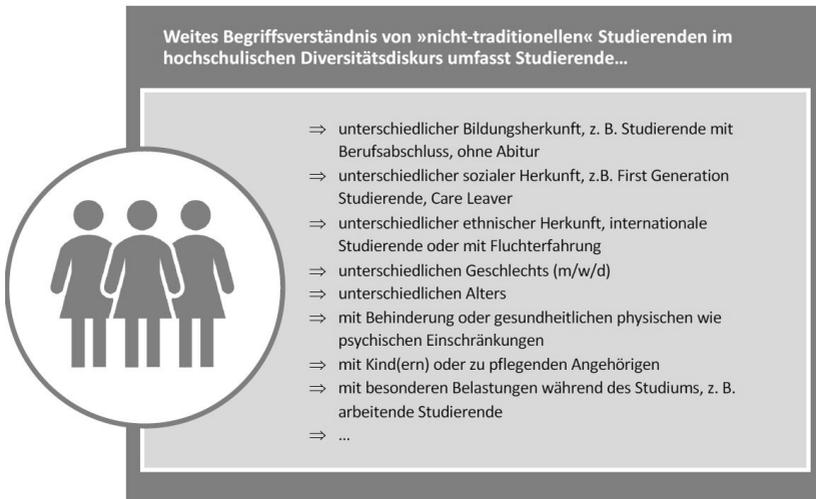


Abbildung 1: Weites Begriffsverständnis »Nicht-traditionelle« Studierende (Quelle: Eigene Abbildung)

Begriffsbestimmungen: Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem

Eine Beschäftigung mit nicht-traditionellen Studierenden ist eng mit dem hochschulischen Diversitätsdiskurs verbunden. Schließlich wird hochschulpolitisch auf die Förderung von studentischer Diversität und Partizipation hingewirkt. Im Gegenzug soll der Benachteiligung spezifischer Zielgruppen entgegengewirkt werden. Diversität als Begriff verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Perspektive auf Vielfältigkeit, der Heterogenitätsbegriff legt stattdessen den Fokus – etymologisch betrachtet – stärker auf Unterschiede. Es werden grundsätzlich zwei mögliche Betrachtungsweisen von Diversität verdeutlicht: „Vielfalt als Unterschiede“ oder „Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ (Krell 2004, S. 42)

Diversity Management und die Förderung von Diversität in der Hochschule sind daher mittlerweile fest verankerte Instrumente und Ziele hochschulpolitischer Bemühungen:

„Unter dem Motto: ‚Gleiche Chancen bieten und alle Potenziale nutzen‘ werden an den Hochschulen und Bildungseinrichtungen Anstrengungen unternommen, die

über eine Vermeidung von Diskriminierung aufgrund von ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität weit hinausgehen und aktiv an der Verwirklichung von mehr Chancengerechtigkeit arbeiten.“ (Klammer & Gansauer 2015, S. 7)

Im hochschulischen Diversitätsdiskurs verschränken sich dementsprechend die Perspektive der (Anti-)Diskriminierung und der damit verbundene Anspruch zur Begegnung von exklusiven Strukturen. Gleichzeitig fließt die Perspektive von Diversity ein, sprich die Anerkennung von Vielfalt und die damit verbundenen (Human-)Ressourcen und Potenziale (vgl. Breiwe, Liegmann & Otto 2015, S. 244). Die Rekrutierung von nicht-traditionellen Studierenden gewinnt auf der Seite ökonomischer Aspekte im Rahmen hochschulstrategischer Planungen zwar zunehmend an Bedeutung, die Öffnung von Hochschulen hinsichtlich studentischer Diversität wird allerdings von den meisten Hochschulen mit einem Mehr an Gerechtigkeit und Chancengleichheit begründet (vgl. Bührmann 2019, S. 2; Kaufmann 2016, S. 824).

Im Hochschulbereich herrscht dabei oftmals ein positivistisches Diversitätsverständnis vor, nach dem in nicht veränderbare und (eher) veränderbare Dimensionen von Diversität unterschieden wird (vgl. Bührmann 2018). Darüber hinaus können die Diversitätsdimensionen in sichtbare und weniger sichtbare unterteilt werden. Zu den sichtbaren Dimensionen zählen beispielsweise das Alter, die Geschlechtszugehörigkeit, die ethnische und soziale Herkunft, der Bildungsstand sowie die körperliche Verfassung bzw. (Nicht-)Beeinträchtigung; zu den weniger sichtbaren Diversitätsdimensionen werden die Religionszugehörigkeit bzw. Weltanschauung, sexuelle Orientierung und Lebensweisen sowie Bildungsziele und Lernstile genannt (vgl. ebd.). Da hierbei jedoch kritisiert wird, dass eine derartige Perspektive auf Diversität zu stereotypisierend sei und eine intersektionale Sicht auf Diversität verhindere, wird aus dem Blickwinkel der reflexiven Diversitätsforschung dafür plädiert, Diversität nicht als gegebenes Set unveränderlicher und veränderlicher Dimensionen der Vielfalt (vgl. ebd.), „sondern als inmitten sozialer Praktiken sich formierendes Phänomen“ (ebd., o. S.) zu verstehen. Dabei werden die Ausprägungen der Dimensionen als kontingent begriffen (vgl. ebd.; siehe dazu auch ausführlich den Beitrag von Bührmann in diesem Band).

Diese Perspektive bietet folglich für den vorliegenden Sammelband eine zielführende Analyseperspektive, um nicht nur die in der Forschung ‚bekannt-ten‘ nicht-traditionellen Studierendengruppen, wie etwa Studierende unterschiedlicher Bildungsherkunft, in den Blick zu nehmen. Vielmehr rücken durch diese reflexive Perspektive auch jene Studierendengruppen in den Blick, die sich beispielsweise durch sich verändernde soziale Rahmenbedingungen als Gegenstand der Diversitätsforschung neu formieren, wie etwa Studierende mit Kind oder zu pflegenden Angehörigen (vgl. z. B. Buß et al. 2018b), aber auch Studierende mit bisher weniger beachteten bzw. beforschten sozialen Hintergründen, wie bspw. Care Leaver an Hochschulen (vgl. z. B. Mangold

2016 oder Kochskämper et al. in diesem Band). Zudem bietet die intersektionale Perspektive auf Diversität auch die Möglichkeit, Studierende mit mehrfachen Diversitätsausprägungen bzw. Zugehörigkeiten zu fokussieren. Eine derartige Perspektive wird insbesondere relevant, wenn es um die Benachteiligung oder Diskriminierung im Zugang zur oder in der Hochschule geht. Wird folglich Diversität auch als „Gerechtigkeitskategorie und Strategie zur Schaffung gerechterer Verhältnisse an den Universitäten“ (Kaufmann 2016, S. 824) verstanden, geht es nicht nur darum, für unterschiedliche Formen von Diversität, sondern auch von Ungleichheitsstrukturen zu sensibilisieren und strukturelle Hürden und Diskriminierungsformen in sämtlichen Bereichen von Lehren-Lernen-Forschen an der Hochschule aufzudecken und zu beheben (vgl. ebd.; vgl. auch den Beitrag von Rosen in diesem Band). Obgleich die Hochschulen² folglich bemüht sind, mehr Chancengerechtigkeit zu verwirklichen, sind relativ stabile Ungleichheitslagen im Hochschulsystem zu konstatieren, die sich in unterschiedlichen Facetten intersektionaler Machtverhältnisse zeigen, wie beispielsweise Rassismus, Klassismus, Sexismus oder Ableismus (vgl. dazu z. B. die Diskussion von Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016).

Vor dem Hintergrund einer von Diversität geprägten Studierendenschaft stellt sich daher auch die Frage danach, wie gut es im/dem Hochschulsystem gelingt, die Partizipation dieser heterogenen Studierendengruppen zu gewährleisten. Schließlich bleibt die Diversität

„[...] der Studiengruppe [...] wirkungslos oder bedient schlimmstenfalls alte Erfahrungsmuster, wenn sie nach außen als wesentlicher Aspekt zwar benannt wird, sich aber allen Beteiligten im Studienvollzug nicht als enorme Ressource und Lernfeld zeigt“ (Erk & Knauf 2012, S. 3).

Dabei verwenden wir in der vorliegenden Publikation den Terminus *Partizipation* (vom lat. „particeps“ (= „teilnehmend“) mit der Bedeutung Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung oder Einbeziehung, vgl. BMZ 2021). Der Begriff Partizipation zielt auf die Gewährleistung gleicher Verwirklichungschancen, die Einbeziehung in die Gesellschaft und Schutz vor willkürlicher Ungleichbehandlung (vgl. Diehl 2017, S. 9). Übertragen auf den Hochschulkontext geht es folglich darum, zu unterstreichen, dass Menschen mit diversen Biografien, Hintergründen und Startvoraussetzungen nicht nur die Möglichkeit erhalten, hochschulische Bildungsangebote und -einrichtungen i. S. d. *Bildungsteilhabe* wahrnehmen zu können. Vielmehr geht es hierbei auch um die Idee der *Parti-*

2 In diesem Beitrag sprechen wir häufiger allgemein von Hochschulen und differenzieren dabei nicht immer zwischen den Universitäten und Fachhochschulen, obgleich uns bewusst ist, dass die Fachhochschulen beispielsweise mit Bezug zur Bildungsherkunft der Studierenden als sozial offener als die Universitäten gelten (vgl. z. B. Wolter 2011, S. 12). Ausgenommen ist dabei der Abschnitt Forschungsstand und empirische Befunde; wenn es die statistischen Daten zulassen, wird differenziert zwischen Universität und Fachhochschule.

zipation an Bildung, wonach die Studierenden hochschulische Bildungsangebote und die Institutionen mitgestalten können (vgl. Fachstelle Teilhabeberatung o. J.) sowie Hochschule auch als ein Ort der Identifikation für verschiedene Studierendengruppen wahrgenommen wird. Teilhabe betrifft hier also nicht nur die (formale) Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende, sondern auch die Schaffung realer Möglichkeiten der *Beteiligung* (z. B. bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen oder von Lehrplänen, Beteiligung an der hochschulischen Selbstverwaltung und studentischen Initiativen, Übernahme von Tutor*innen- oder Hilfskraftstellen u. v. m.).

Dieser Perspektive folgend, geht es nicht nur darum, Chancengleichheit im Zugang zur Hochschule für Studieninteressierte unabhängig von ihren sozialen und kulturellen Hintergründen sowie ihrer gesundheitlichen oder familiären Situation zu erreichen. Vielmehr steht dann auch die Ermöglichung eines erfolgreichen Studienabschlusses im Anschluss an den Zugang zur Hochschule im Fokus hochschulischer Bemühungen (beispielsweise durch die Schaffung von und Unterstützung durch außercurriculare Workshopangebote³), auch wenn sie mit dem klassischen akademischen Habitus und den hochschulischen Praktiken bisher weniger vertraut waren.

Es geht folglich ebenso darum, nicht-traditionelle Studierende dabei zu unterstützen, einen ‚sense of belonging‘, also ein Zugehörigkeitsgefühl (oder auch das Gefühl, ‚sich zu Hause zu fühlen‘) zur Institution der Hochschule zu entwickeln. Studien zeigen, dass der sense of belonging in einem engen Zusammenhang zum Studienerfolg von Studierenden steht (vgl. ausführlich Burfeind, Lotze & Wehking 2021, S. 3 ff.). Allerdings weisen Studien auch darauf hin, dass unterrepräsentierte studentische Gruppen (z. B. ethnische Minoritäten, Studierende mit physischen u./o. psychischen Beeinträchtigungen, First-Generation-Studierende, Studierende mit Migrationshintergrund oder mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status, z. B. Vaccaro, Daly-Cano & Newman 2015, Fischer 2018, Marksteiner, Janke & Dickhäuser 2019, Ahn & Davis 2020) einen geringeren sense of belonging zu ihrer Hochschule aufweisen als die Mehrheit der Studierenden (vgl. Burfeind, Lotze & Wehking 2021, S. 5). Ferner ist der sense of belonging nicht nur unterschiedlich stark zwischen den verschiedenen Studierendenpopulationen ausgeprägt, sondern kann auch ein Prädiktor für Studienabbruch sein (vgl. ebd.). Studien verweisen darauf, dass nicht-traditionelle Studierende, wie etwa Studierende mit Migrationshintergrund, Studierende mit niedriger Bildungsherkunft oder Studierende ohne das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung, ein höheres Risiko haben, von Studienabbrüchen betroffen zu sein (vgl. Neugebauer, Heublein & Daniel 2019, S. 1027).

3 Dies erfolgte u. a. im vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) geförderten Projekt „Mein Weg – mein Studium“ in Kooperation mit inner- und außeruniversitären Einrichtungen (siehe ausführlich Lotze & Wehking 2021).

Wenn es um die Partizipation nicht-traditioneller Studierender an Hochschulen geht, müssen folglich auch die temporären Komponenten des Studienverlaufs in den Blick genommen werden (vgl. Abbildung 2). Schließlich finden Bildungsbenachteiligungen, wie bereits angemerkt, nicht nur *im Zugang zur* hochschulischen Bildung, sondern gewissermaßen während des gesamten ‚student life cycles‘ (vgl. z. B. Schulmeister 2007) statt. Das heißt, dass es für bestimmte Zielgruppen nicht nur schwieriger ist, den Zugang zum Hochschulstudium zu finden, sondern auch, dass Herausforderungen, Probleme und Benachteiligungen in der *Studieneingangsphase*, während des *Studienverlaufs* oder im anschließenden *Übergang zum Beruf* festzustellen sind.

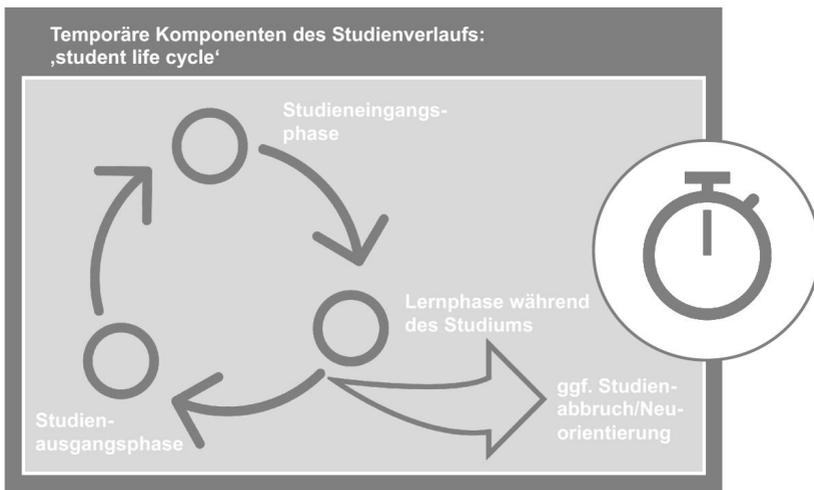


Abbildung 2: Der ‚student life cycle‘ (Quelle: Eigene Abbildung)

Zwar zielt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz darauf, dass „Benachteiligungen⁴ aus Gründen der Rasse [!] oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen [sind]“ (AGG § 1). Allerdings gilt der Schutz des Gesetzes lediglich für Beschäftigte an Hochschulen, nicht jedoch für Studierende, die häufig auch von Diskriminierung betroffen sind (vgl. ADS 2017, S. 148). Als Diskriminierungen gelten demnach

„Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer Gruppen richten. Auch kann ein breiter Konsens darüber angenommen werden, dass Diskriminierungen im Sinne

4 Dabei werden im Folgenden Benachteiligung und Diskriminierung synonym verwendet (vgl. z. B. ADS 2021).

von Benachteiligungen und Bevorzugungen, die nicht auf Unterschieden der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft beruhen, abzulehnen und zu überwinden sind“ (Hormel & Scherr 2010, S. 7).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gelten der beschränkte oder verwehrt Zugang zu Ressourcen (hier z. B. der Zugang zum Hochschulsystem) und die soziale Partizipation als relevante Kriterien von Diskriminierung (vgl. Beigang et al. 2017, S. 13).

Nicht-traditionelle Studierende sind im Hochschulsystem unterschiedlichen Formen der Benachteiligung ausgesetzt. So werden (in-)direkte Diskriminierungserfahrungen von Studierenden aufgrund ihrer ethnischen Herkunft bzw. ihres Migrationshintergrundes (vgl. Ebert & Heublein 2017, S. 111, 156; Beigang et al. 2017, S. 142), Alters oder Geschlechts (vgl. ADS 2017, S. 153), einer körperlichen Beeinträchtigung (vgl. ebd.) oder aber aufgrund ihrer sozialen bzw. Bildungsherkunft (Beigang et al. 2017, S. 142) berichtet. Oftmals fühlen sich Studierende dabei aufgrund ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft hinsichtlich der Leistungsbewertung benachteiligt (vgl. ebd.; vgl. ADS 2017, S. 153).

Nicht zuletzt werden damit die starke soziale Selektivität bzw. Mechanismen der sozialen Stratifizierung sowie die eingeschränkte Chancengerechtigkeit des deutschen Hochschulsystems deutlich. Nicht nur im System Hochschule, sondern auch im Zugang zur Hochschule erweist sich das meritokratische Prinzip daher eher als ein meritokratischer Mythos (vgl. z. B. Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016, S. 169): Schließlich sind Benachteiligungen für Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Elternhäusern bereits kumulativ an den zentralen Übergängen und den Verläufen im Schulsystem aufgebaut und werden nicht erst beim Hochschulzugang bzw. in der Hochschule selbst erzeugt (vgl. Wolter 2011, S. 11 ff.). Vor diesem Hintergrund sind folglich Maßnahmen zur Verhinderung der sozialen Selektion beim Hochschulzugang und zur Erhöhung einer größeren Durchlässigkeit bereits frühzeitig im Schulsystem zu realisieren (vgl. ebd., S. 13).

Forschungsstand und empirische Befunde: Zugangswege und Studiensituation nicht-traditioneller Studierender

Mit der Novelle im Jahr 2009 über die Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber*innen ohne schulische Hochschulzugangsbe-
rechtigung ist ein wichtiger Schritt zur Öffnung von Hochschulen und zur
Gleichwertigkeit „allgemeine[r], gymnasiale[r] und berufliche[r] Bildung
beim Hochschulzugang“ (Wolter 2013, S. 191) erreicht. Wenngleich die

Durchlässigkeit zur Studienaufnahme nach beruflicher Ausbildung und mit Berufserfahrung wächst (vgl. Severing & Teichler 2013), lässt sich aus den aktuellen Befunden jedoch schließen, dass der direkte Weg vom Gymnasium an eine Universität im Sinne der studentischen Normalbiografie als „konsekutiver Bildungsgang“ (Wolter 2013, S. 191) angesehen wird und dass Studierende, die über alternative Wege beispielsweise über eine berufliche Ausbildung und berufliche Erfahrung an die Hochschule gelangen, noch immer in der Minderheit sind. So zeigt der Bildungsbericht 2020 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020b) auf, dass nur wenig Studierende auf alternativen Wegen an die Hochschule gelangen: So kommen 77,5 % Studierende direkt vom Gymnasium, dem Fachgymnasium oder der Gesamtschule mit Abitur an die Hochschulen. 5,9 % der Studienanfänger*innen gelangen mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die sie an einem beruflichen Gymnasium erworben haben, an die Hochschule. 9 % haben die Hochschulzugangsberechtigung an einer Fachoberschule erlangt. So sind Studierende, die auf dem zweiten Bildungsweg (3 %) oder dritten Bildungsweg (3,5 %) ein Studium aufnehmen, in der Minderheit. Der *Hochschulzugang* über beispielsweise den dritten Bildungsweg nimmt zwar in den vergangenen Jahren geringfügig zu (2012: 2,8 %; 2018: 3,5 %), jedoch bleibt der Hochschulzugang über den „klassischen“ Weg des Gymnasiums im Zeitverlauf kontinuierlich hoch. Werden in diesem Zusammenhang jedoch die Übergangsquoten zu Universitäten und Hochschulen betrachtet, ergeben sich wesentliche Unterschiede: Während an Universitäten 90,4 % der Studierenden über den klassischen Erwerb des Abiturs an Gymnasien, Fachgymnasien oder der Gesamtschule an die Hochschule gelangen, so sind es an Hochschulen 61,3 % der Studienanfänger*innen, die ihre Zugangsberechtigung an Gymnasien erworben haben. Dies lässt darauf schließen, dass die Zugangswege im Vergleich an Hochschulen breiter gestreut sind als an Universitäten (vgl. BMBF 2017, S. 12). Bildungspolitische Bemühungen und Schritte zur Herstellung von mehr Chancengleichheit am Übergang zur Hochschule sind zwar erkennbar und auch umgesetzt worden, man kann auch den Eindruck gewinnen, dass die Studierendenschaft diverser geworden ist, „faktisch ist ein Studium ohne Abitur in Deutschland [jedoch] noch die große Ausnahme“ (Rauner 2011, S. 2). Der Eindruck, die Studierendenschaft werde im Hinblick auf die akademische Vorbildung immer diverser, kann mit Blick auf aktuelle Befunde nicht belegt werden.

Die eher homogenen Wege in die Hochschule schlagen sich auch in der durchschnittlichen Altersstruktur der Studierendenschaft nieder: So liegt das Durchschnittsalter von Studierenden an Universitäten bei 23,4 Jahren, an Fachhochschulen bei durchschnittlich 23,9 Jahren (vgl. BMBF 2017, S. 6). Das relativ hohe Durchschnittsalter ergibt sich u. a. dadurch, dass beruflich qualifizierte Studierende, die im Schnitt 10 Jahre älter sind, etwa ein Drittel der Studierendenschaft ausmacht. Etwa die Hälfte der Studierenden sind zwischen 20 und 30 Jahren alt (vgl. CHE 2018). Männliche Studierende sind bei

Eintritt in die Universität oder Hochschule etwas älter (Universität: 23,8 Jahren bei männlichen Studierenden zu 23,2 Jahren bei weiblichen Studierenden; FH: 24,5 Jahre bei männlichen Studierenden zu 23,5 Jahren bei weiblichen Studierenden) (vgl. BMBF 2017, S. 6). Interessant ist, dass

„die männlichen Studienanfänger ohne Abitur am häufigsten im Alterssegment der 19- bis 30-Jährigen zu finden [sind]. Dagegen sind weibliche Studienanfängerinnen häufiger in den Altersgruppen ab 40 Jahren vertreten. Eine Erklärung dafür ist möglicherweise, dass Frauen, die nach wie vor häufiger für die Kindererziehung zuständig sind als Männer, ein Studium ohne Abitur als Chance zum beruflichen Wiedereinstieg oder zur Neuorientierung nach einer mehrjährigen Familienpause nutzen“ (CHE 2018).

Insgesamt haben im Wintersemester 2019/20 429.049 Studierende ein Studium aufgenommen. Nach *Geschlecht* geben 221.416 das weibliche, 207.633 das männliche Geschlecht an (vgl. Destatis 2020)⁵. Prozentual beginnen demnach mehr weibliche Studierende ein Studium. Gleichzeitig steht im Zentrum hochschulpolitischer Bemühungen die Erhöhung des Anteils von weiblichen Studierenden in den sogenannten MINT-Fächern. Geschlechterdisparitäten zeigen sich in den dem Studium nachgelagerten Karriereverläufen, insbesondere bei hochqualifizierten Frauen (vgl. de Vogel 2017, S. 438). Sie gelangen seltener in Managementpositionen, beginnen seltener eine Promotion oder werden schließlich seltener auf eine Professur berufen als ihre männlichen Kollegen (vgl. ebd.). Der ‚Leaky-Pipeline-Effekt‘ führt die Schwundquote von Frauen im akademischen Bereich noch deutlicher vor Augen: So beginnen zwar prozentual mehr männliche Studierende ein Studium, jedoch sind weibliche Studierende in der Mehrheit der Absolvent*innen – mit jeder weiteren Karrierestufe nimmt der Frauenanteil jedoch ab. Spätestens mit dem Beginn einer Promotion und mit Blick auf Berufungen auf W3-Besoldungsniveau sind Männer in der deutlichen Mehrheit (vgl. Statistisches Bundesamt 2019; vgl. auch Schubert & Engelage 2011, S. 434). Wenngleich die Teilhabe an akademischer Bildung weitestgehend paritätisch ist, können Frauen ihren Vorsprung in den Qualifikationen und Studienerfolgen oft nicht mit Blick auf eine akademische Laufbahn oder berufliche Karriere ausbauen. Die Studienfachwahl ist häufig von geschlechtertraditionellen Entscheidungsmustern geprägt: Männerdominierte Fächer sind dabei die Ingenieurwissenschaften und in Teilen auch die Naturwissenschaften. Weiblich dominierte Fächer sind dagegen Kultur- und Sprachwissenschaften. Auch in medizinischen oder gesundheitswissenschaftlichen Fächern ist ein hoher Frauenanteil zu verzeichnen, ebenso an Hochschulen in Fächern des Sozialwesens dominieren zahlenmäßig weibliche Studierende (88 %) (vgl. BMBF 2017, S. 6). Frauen partizipieren also seltener in Studienbereichen, die traditionell dem männlichen Geschlecht zugewiesen werden. Wird zusätzlich die soziale Herkunft mit einbezogen, ergibt sich, dass

5 Die Kategorie „divers“ ist durch das Statistische Bundesamt nicht erhoben worden.

„Studentinnen [...] etwas seltener aus akademischen Elternhäusern [stammen] als Studenten. An Universitäten haben 43 % der Studentinnen einen Elternteil mit Universitätsabschluss gegenüber 49 % bei den Studenten. An Fachhochschulen liegen die Anteile bei 25 % zu 30 %.“ (ebd., S. 7).

Wird die Perspektive allgemein auf soziokulturelle Merkmale von Studierenden gerichtet, so verweisen Studien zur Studienaufnahme von Studierenden mit nicht-akademischem *Bildungshintergrund*⁶ darauf, dass sie bei gleicher Qualifikation wesentlich seltener einen Übergang in das Hochschulsystem vornehmen: Kracke et al. (2018) zeigen, dass 53 % der Studienanfänger*innen aus einem Elternhaus stammen, in dem mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss vorweist. 15 % der Studienanfänger*innen stammen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss oder Abitur hat. 30 % stammen aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss hat und bei 2 % der Studienanfänger*innen liegt kein beruflicher Abschluss der Eltern vor. Im Vergleich zur Zusammensetzung der Bevölkerung nach Bildungsstatus variiert die Bildungsbeteiligungsquote an Hochschulen stark: So liegt die Bildungsbeteiligungsquote derjenigen mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss bei 79 %; wird dagegen die Bildungsbeteiligung an hochschulischer Bildung derjenigen betrachtet, die aus einem Elternhaus stammen, in dem mindestens ein Elternteil über einen beruflichen Abschluss verfügt, liegt dieser bei lediglich 24 % (vgl. ebd., S. 5 f.). Auch die 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigt, dass mehrheitlich Studierende mit akademischer Bildungsherkunft an Hochschulen eingeschrieben sind, Studierende mit einer nicht-akademischen Bildungsherkunft beginnen hingegen seltener ein Hochschulstudium (vgl. Middendorff et al. 2017a, S. 9; vgl. auch BMBF 2017, S. 7). Wenngleich die 21. Sozialerhebung über die soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden in Deutschland zeigt, dass der Anteil an Studierenden mit niedriger Bildungsherkunft gestiegen ist, so hat sich gleichzeitig auch der Anteil von Studierenden mit hoher Bildungsherkunft erhöht. In der Kategorie mittlere Bildungsherkunft ist der Anteil der Studierenden im Vergleich zur 20. Sozialerhebung allerdings gesunken (vgl. Middendorff et al. 2017a, S. 9). Studierende mit einem Bildungshintergrund, bei dem kein Elternteil über einen

6 Die Bildungsherkunft von Studierenden wird aus datenschutzrechtlichen Gründen bei der Einschreibung an der Hochschule nicht erfasst. In der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wird die Zusammensetzung nach Bildungsherkunft wie folgt ermittelt: „Die Bildungsherkunft fasst die Merkmale der schulisch-beruflichen Bildung des Vaters und der Mutter der Studierenden zusammen. Sie wird in vier Herkunftsgruppen untergliedert: ‚niedrig‘ (nur ein Elternteil hat einen beruflichen, jedoch nicht-akademischen Abschluss), ‚mittel‘ (beide Eltern haben einen beruflichen, jedoch nicht-akademischen Abschluss), ‚gehoben‘ (ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss) und ‚hoch‘ (beide Eltern haben einen akademischen Abschluss).“ (Middendorff et al. 2017, S. 9).

akademischen Abschluss verfügt, werden auch als Bildungsaufsteiger*innen gefasst (vgl. Miethe et al. 2015, S. 58). In der Metaphorik des Aufstiegs, wie etwa bei einer Bergwanderung, lässt sich herauslesen, dass dieser Bildungsweg unter Anstrengung erfolgt, die auf eine habituelle Anpassungsleistung zurückzuführen ist (vgl. Grunau & Petzold-Rudolph 2021, S. 6). Wenngleich der Anteil Studierender ohne akademische Erfahrungen im Elternhaus an hochschulischer Bildung stetig gestiegen ist, lässt sich feststellen, dass Studierende mit nicht-akademischem Bildungshintergrund häufiger von Studienabbrüchen – auch in Folge von notwendiger Erwerbsarbeit zur Studienfinanzierung – bedroht sind (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die *ethnische Herkunft* von Studierenden zeigt sich, dass 20 % der Studierenden an deutschen Hochschulen einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Middendorff et al. 2017b, S. 32). Der Anteil sogenannter Bildungsinländer*innen oder mindestens einem Elternteil mit ausländischer Staatsbürgerschaft mit jeweils 4 % und (Kinder von) Spätaussiedler*innen mit 5 % nehmen innerhalb dieser Gruppe den größten Anteil ein. Aus einer intersektionalen Perspektive zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund „anteilig dreimal so häufig wie ihre Mitstudierenden ohne Migrationshintergrund zur Bildungsherkunftsgruppe ‚niedrig‘ (27 % vs. 9 %), jedoch deutlich seltener zur Bildungsherkunftsgruppe ‚mittel‘ (24 % vs. 38 %)“ (Middendorff et al. 2017a, S. 11) zählen. Die Herkunftsländer der Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. deren Eltern sind mehrheitlich osteuropäische Länder (49 %), jeweils 20 % stammen aus Westeuropa oder Asien. Die Hauptherkunftsländer sind Polen, die Türkei (je 12 %), die Russische Föderation (9 %) und Kasachstan (6 %) (vgl. ebd.).

Studierende mit eigener *Fluchterfahrung* sind insbesondere seit 2015 als „neue“ Zielgruppe ebenfalls in den Fokus hochschulpolitischer Bemühungen gerückt. Die Gruppe der Studieninteressierten mit Fluchthintergrund ist dabei sehr heterogen, so kommen manche mit einem Studienabschluss, der sie auch in Deutschland zu einem Studium berechtigt, in anderen Fällen müssen die im Ausland erbrachten Studienleistungen erst noch in einem (meist langwierigen) Prozess anerkannt werden. Manche haben ggf. schon ein Studium begonnen oder bereits ein Studium abgeschlossen, manche haben bereits berufliche Erfahrungen, z. T. auch in einer akademischen Profession. Teilweise fehlen Nachweise über die bereits erlangten Qualifikationen, teils fehlen ihnen Deutschkenntnisse oder die finanziellen Mittel, um die in der Regel für den Hochschulzugang obligatorischen Deutschkenntnisse auf einem höheren Niveau (meist C1) zu erwerben oder nachzuweisen. (vgl. Frank & Sickendiek 2016, S. 404 f.; siehe auch den Beitrag von Drewes in diesem Band). Trotz hoher Bildungsaspirationen und dem Wunsch zu studieren, ist also der Hochschulzugang häufig (formal) versperrt. Die an der HRK-Befragung teilnehmenden Hochschulen gaben im WiSe 2019/20 einen Anteil von insgesamt 2.657 neu immatrikulierten Studierenden mit Fluchthintergrund an (davon

2.058 in BA-Studiengängen, 556 in MA-Studiengängen, 43 Promotionsstudierende). Es zeigt sich, dass die Zahlen leicht rückläufig sind: So waren es im WiSe 2018/19 insgesamt 3.788 (davon 2.955 in BA-Studiengängen, 768 in MA-Studiengängen, 65 Promotionsstudierende) neu immatrikulierte mit Fluchthintergrund – gleichzeitig haben sich aber auch weniger Hochschulen an der erneuten Befragung durch die HRK beteiligt (vgl. HRK 2020, S. 6). Neben der anteilig geringeren Teilhabe an Hochschulbildung sehen sich Studierende mit Migrationshintergrund bzw. mit Fluchthintergrund zudem mit Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen konfrontiert (vgl. z. B. Ebert & Heublein 2017; Beigang et al. 2017).

Seit der 12. Erhebung des Studierenden surveys wird auch die Studiensituation von *Studierenden mit (physischen und/oder psychischen) Beeinträchtigungen* erfragt (vgl. BMBF 2017). In der 13. Erhebung geben drei Prozent der Studierenden an, dass bei ihnen eine Behinderung vorliegt. Neun Prozent geben an, eine chronische Erkrankung zu haben (vgl. ebd., S. 5). In der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes werden diese beiden Gruppen von Studierenden als „Studierende mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen“ zusammengefasst. Diese studienerschwerenden Beeinträchtigungen sind sehr heterogen und damit auch die Studierendengruppe, die unter diesem Merkmal zusammengefasst wird. Zusätzlich ist zu beachten, dass ein Viertel der befragten Studierenden (n= 21.000) mehr als eine Beeinträchtigung angibt. „Nach der Selbsteinschätzung der teilnehmenden Studierenden wirken sich für die Studierenden folgende Beeinträchtigungen/Erkrankungen allein oder am stärksten auf das Studium aus:

- 53 % psychische Erkrankungen,
- 20 % chronisch-somatische Erkrankungen (z. B. chronisch-entzündliche Darmerkrankungen, MS, Rheuma, chronische Schmerzen),
- 6 % andere länger dauernde Erkrankungen/Beeinträchtigungen (z. B. Tumorerkrankungen, Autismus-Spektrum-Störung),
- 4 % Bewegungsbeeinträchtigungen,
- 4 % Teilleistungsstörungen (z. B. Legasthenie),
- 3 % Hör-/Sprech-Beeinträchtigungen,
- 3 % Sehbeeinträchtigungen.“ (Poskowsky et al. 2018, S. 3)

53 % der befragten Studierenden geben an, eine psychische Erkrankung zu haben. Im Vergleich zur vorangehenden Befragung aus dem Jahr 2011 ist der Anteil der Studierenden mit psychischen Erkrankungen um 8 Prozentpunkte gestiegen. Aus einer intersektionalen Perspektive ist der Befund interessant, dass deutlich mehr Frauen als Männer unter studienrelevanten Beeinträchtigungen leiden (vgl. ebd., S. 4). Zu beachten ist ebenfalls, dass die angegebenen Beeinträchtigungen sowohl dauerhaft oder zeitweise auftreten können und entsprechend stetig oder phasenweise das Studium stärker oder schwächer beeinträchtigen. Je nach Art der Beeinträchtigung variiert entsprechend die Ein-

schätzung der Studierenden nach Einschränkungen im Studium: So geben 37 % an, sich im Studium gar nicht beeinträchtigt zu fühlen. 29 % erleben eine leichte, 34 % eine starke Beeinträchtigung aufgrund ihrer (körperlichen oder gesundheitlichen) Beeinträchtigung (vgl. BMBF 2017, S. 9). Psychische Belastungen sind bei Studierenden häufiger ausgeprägt als bei gleichaltrigen Erwerbstätigen – was auf fehlende Bewältigungsstrategien in Bezug auf einen erhöhten Druck bei der Prüfungsdichte, der Bewältigung der Stoffmenge und dem Zeitdruck zurückzuführen sein kann (vgl. Koinzer et al. 2021, S. 1).

Wenn die Situation Studierender mit besonderen Bedingungen betrachtet wird, so gilt es auch, die Studiensituation von *Studierenden mit Familien- und Pflegeverantwortung* in den Blick zu nehmen. Die Vereinbarkeit von Studium und familiärer bzw. pflegerischer Verantwortung ist dabei ein zentraler Faktor für den Studienerfolg. Laut Studierendensurvey (BMBF 2017, S. 7) haben im Sommersemester 2016 sechs Prozent aller Studierenden mindestens ein Kind gehabt (die Studierenden mit Kind geben durchschnittlich 1,6 Kinder an). Frauen geben anteilig etwas häufiger als Männer an, Kinder zu haben. Jede*r zehnte Studierende mit Kind ist alleinerziehend (davon 10 % der Frauen und 7 % Männer). Studierende mit Pflegeverantwortung erhalten in der deutschsprachigen Forschungslandschaft bislang kaum Aufmerksamkeit oder werden gar ignoriert – dabei sind rund 5 % aller Studienabbrüche der Überlastung durch die Pflege von Angehörigen geschuldet (vgl. Mindermann et al. 2020, S. 1).

Die *finanzielle und wirtschaftliche Lage von Studierenden* kann ebenfalls eine studienerschwerende Bedingung darstellen. Die Haupteinnahmequellen stellen der eigene Verdienst, BAföG und elterliche Unterstützung sowie „übrige“ Einnahmequellen bei der Finanzierung des Studiums dar (vgl. Middelndorff et al. 2017b, S. 15). Etwa die Hälfte des monatlichen Einkommens der Studierenden⁷ wird durch die finanzielle Unterstützung der Eltern gewährleistet, während rund ein Viertel des Einkommens sich aus dem eigenen Verdienst zusammensetzt. Im Vergleich zu vorangegangenen Befragungen ist der Anteil des eigenen Verdienstes leicht gestiegen – dies ist darauf zurückzuführen, dass der Anteil von BAföG von 17 % leicht auf 12 % gesunken ist (vgl. ebd.). Wird die finanzielle Situation von Studierenden in Bezug auf das Alter betrachtet, wird die finanzielle Situation als studienerschwerende Bedingung von älteren Studierenden deutlich: Je älter die Studierenden sind, so bedeutsamer sind die „übrigen“ Einnahmequellen unabhängig von den eigenen Eltern. Auch die Be-

7 „Die Analysen zu Einnahmen und Ausgaben beziehen sich [...] auf Studierende, die (1) nicht verheiratet sind, (2) alleine wohnen bzw. wirtschaften, (3) noch keinen ersten Hochschulabschluss erlangt haben (außer Bachelor-Abschluss bei Master-Studierenden) und (4) in einem Vollzeit-Präsenz-Studium eingeschrieben sind. Hierdurch wird gewährleistet, dass die hier einbezogenen Studierenden hinsichtlich ihrer Studien- und Lebenssituation miteinander vergleichbar sind.“ (Middelndorff et al. 2017b, S. 13)

deutung des eigenen Verdienstes steigt mit dem Lebensalter der Studierenden. „Der Einnahmenanteil der BAföG-Leistungen unterscheidet sich nach Altersgruppen hingegen kaum. Er bewegt sich je nach Alter zwischen zehn und 15 Prozent (2012: zwischen 13 % und 18 %)“ (Middendorff et al. 2017a, S. 15). Auch aus einer intersektionalen Perspektive auf die Bildungsherkunft von Studierenden wird die Studienfinanzierung als studienerschwerende Bedingung insbesondere bei Studierenden der Herkunftsgruppe „niedrig“ deutlich: So empfinden nur rund die Hälfte dieser Studierenden ihre Finanzierungssituation als gesichert, während 80 % der Studierenden der Herkunftsgruppe „hoch“ ihre Studiensituation als gesichert beurteilen (vgl. ebd.). Rund 18 % der befragten Studierenden geben eine Förderung durch BAföG an. Im Vergleich zur vorangegangenen Befragung ist der Anteil der Studierenden, die BAföG beziehen, um 6 Prozentpunkte gesunken. Studierende der Herkunftsgruppe „niedrig“ stimmen anteilig deutlich häufiger zu, dass sie ohne BAföG nicht studieren könnten („niedrig“: 85 % vs. „mittel“: 81 %, „gehoben“: 74 %, „hoch“: 72 %) (vgl. ebd.).

Eine weitere Gruppe, die nur marginal Beachtung in der Hochschullandschaft findet und der kaum spezifische Unterstützungsmöglichkeiten zukommen, ist die Gruppe der sogenannten ‚*Care Leaver*‘. Als Care Leaver werden junge Erwachsene bezeichnet, die (zeitweise) „außerhalb der Herkunftsfamilie in institutioneller Betreuung aufgewachsen sind“ (Groinig et al. 2019, S. 17). Der Bevölkerungsanteil von Care Leavern ist zwar relativ klein, doch die Förderung von Bildungsteilnahme und Chancengleichheit im Zugang zu Bildung und selbstständiger Erwerbsarbeit dieser jungen Erwachsenen ist direkt mit „sozialen Kontextbedingungen in kumulierter Form“ (ebd., S. 18) verbunden. Somit verschränken sich bei Care Leavern verschiedene Effekte von Bildungsbe(nach)teiligung: Sie erleben – anders als Jugendliche, die in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen – aufgrund formal festgelegter „Hilfen zur Erziehung“ – keine verlängerte Jugendphase, stehen ihnen doch mit Erreichen der Volljährigkeitsgrenze nur noch wenige dieser Hilfen zur Verfügung (vgl. ebd.). In der Folge werden Jugendliche häufig bereits frühzeitig auf niedrige bzw. mittlere Bildungsabschlüsse hin orientiert, damit sie möglichst schnell finanziell selbstständig sein können (vgl. ebd.). Häufig können die Jugendlichen nicht mit einer finanziellen Unterstützung durch ihre Herkunftsfamilien rechnen (viele Familien sind auf Transferleistungen angewiesen, haben selbst nur einen niedrigen bis mittleren Bildungsabschluss und/oder eine Berufsausbildung absolviert – entsprechend sind die Einkommenssituationen strukturiert, vgl. ebd.), zusätzlich sind Konflikte und Probleme häufig ein Grund für die Fremdunterbringung, sodass auch die soziale Unterstützung der Familie vielfach fehlt.

Werden die statistischen Befunde betrachtet, so wird deutlich, dass die Bemühungen zur Öffnung von Hochschulen noch hinter den gesteckten Zielen zurückbleiben – teilweise sogar noch eine Verstärkung und Reproduktion be-

stehender Chancenungleichheiten für einige der hier besprochenen Zielgruppen festzustellen ist (vgl. hierzu auch Klammer & Ganseuer 2015, S. 17). Eine ausführliche Betrachtung der vielfältigen Gruppe nicht-traditioneller Studierender und ihrer Bildungsbe(nach)teiligungen im Hochschulsystem ist somit sowohl aus der Perspektive der Hochschulpolitik und -didaktik als auch der Hochschulforschung äußerst relevant. Mit dem vorliegenden Band soll genau dieses Forschungsfeld weiterbearbeitet und ausdifferenziert werden.

Zum vorliegenden Sammelband⁸

Die Gruppe der sogenannten nicht-traditionellen Studierenden stand auch in der Förderperiode 2018-2020 im Fokus von neun verschiedenen vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Initiativen in der Förderlinie „Wege ins Studium öffnen“. Dabei wurde mit dem Terminus nicht-traditionelle Studierende ein weites Verständnis des Begriffs zugrunde gelegt: Gefördert wurden Projekte, die sich an Studierende mit Flucht- oder Migrationserfahrung, Studierende der ersten Generation, Care Leaver oder weibliche Studierende richteten.

Der vorliegende Band stellt ebene spezifischen Zielgruppen der Initiative zur Öffnung von Hochschulen in den Vordergrund und erweitert darüber hinaus die Perspektive der projektspezifischen Erfahrungen explizit um weitere Beiträge theoretisch-konzeptioneller Art oder aus anderen Projektzusammenhängen, die sich mit dem Themenfeld Diversität und Bildungsbe(nach)teiligung im Hochschulsystem befassen.

Andrea D. Bührmann formuliert ausgehend vom Forschungsprogramm der reflexiven Diversitätsforschung die These, dass ein Mehr an (soziokultureller) Diversität die Chancen auf ein Mehr an Exzellenz signifikant befördern könnte. Dafür plädiert sie für einen konstruktiven Umgang mit Diversität und Bildungsbenachteiligungen und konkretisiert diese These am Beispiel der Implementierung von Diversitätsstrategien an der Universität Göttingen.

Lisa M. Rosen beschreibt in ihrem Beitrag die Potenziale und Herausforderungen von Inklusionsforschung an Hochschulen im transnationalen Vergleich. Dabei diskutiert die Autorin theoretisch-konzeptionell Bildungsteilnahme auf den Grundlagen von Intersektionalität und (institutioneller) Diskriminierung vor dem Hintergrund von Zugehörigkeitsordnungen.

8 Für die finanzielle Unterstützung zur Entstehung dieses Bandes danken wir sehr herzlich dem Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften sowie dem Forschungspool der Universität Osnabrück. Auch danken wir unserer Kollegin Lea Bartsch sehr herzlich für die unermüdliche Unterstützung beim Korrektorat und Lektorat dieses Bandes.

Das Projekt Brückenschlag+ wird in seiner Konzeption von *Kristin Fricke, Felicitas Klingler, Ulrich Löffler* und *Sjard T. Seibert* vorgestellt. Hierbei stehen digitale modularisierte Informations- und Lernangebote im Zugang zur Hochschule für Studierende ohne akademische Vorbildung und Studierende mit Fluchthintergrund sowie ein Mentoringprogramm für den Berufseinstieg im Fokus.

Auch bei *Evamarie König* und *Anika Werner* stehen First-Generation-Studierende im Zentrum, wenn es um die Darstellung der Förderung von Bildungsgerechtigkeit durch peermentorielle Angebote durch die Initiative ArbeiterKind.de geht. Die Autorinnen legen in ihrem Beitrag einen Fokus auf die Koordination des Projektes in Zeiten von Corona und dessen Auswirkungen.

Das Projekt Talentscouting in der Region – vorgestellt von *Anne Rothärmel, Laura Sanau* und *Sylvia Skubala* – leistet in Kooperation mit Schulen und der Initiative ArbeiterKind.de durch Informationsangebote, Talentscouting und das sogenannte ‚Seminarfach‘ einen Beitrag am Hochschulzugang für Studieninteressierte ohne akademischen Familienhintergrund und/oder mit Migrationshintergrund.

Britta Wittner, Maximilian Jantzen, Stefanie Powazny, Fabian Klauke, und *Simone Kauffeld* stellen in ihrem Beitrag das Projekt CHOICE+ der TU Braunschweig vor, in dem diverse Coaching-Formate, Tandem- und Informationsprogramme evidenzbasiert entwickelt wurden, um First-Generation-Studierende auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen. Die Autor*innen präsentieren Evaluationsergebnisse und fokussieren in ihrem Beitrag auch die Erweiterung des Projektes um die Zielgruppe geflüchteter Studierender sowie die durch die Corona-Pandemie erforderte Anpassung reflexiver und gesprächsbaasierter Bausteine in ein digitales Format.

Frauke Drewes stellt in ihrem Beitrag die Frage „Was haben wir geschafft?“ und resümiert damit die von der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzwinden/Göttingen (HAWK) eingeführten hochschulischen Maßnahmen für Studierende mit Fluchterfahrung. Dabei erfolgt ein Blick auf allgemeine Zahlen und Entwicklungen für junge Geflüchtete im Hochschulbereich. Ferner wird auf Basis der Evaluation der Maßnahmen zur Unterstützung von Geflüchteten an der HAWK erörtert, welche Chancen und Herausforderungen für geflüchtete und internationale Studierende als auch für die Hochschulen selbst bestehen.

Barbara Schwarze, Marika Gervens und *Sarah Albers* stellen in ihrem Beitrag das digitale Tool Study IQ vor, das die vorhandenen Unterstützungsmaßnahmen der Hochschule Osnabrück bündelt und Studieninteressierte und Studierende durch eine übersichtliche Darstellung darin unterstützt, passende Angebote zu finden. Mithilfe dieses Tools sollen die Zugangschancen zu Hochschulangeboten für Studierende mit Migrationshintergrund gefördert werden. Die Autorinnen stellen Evaluationsergebnisse des Tools hinsichtlich des Nutzungsverhaltens der Studierenden vor.

Einer weniger beachteten Zielgruppe, den sogenannten Care Leavern, widmet sich der Beitrag von *Dorothee Kochskämper*, *Katharina Mangold*, *Wolfgang Schröer* und *Severine Thomas*. Zunächst stellen die Autor*innen die Ausgangslage für Care Leaver an Hochschulen dar, um darauf aufbauend das Projekt CareHope, ein Online-Peerberatungsangebot an der Universität Hildesheim, in seiner Konzeption und Durchführung – auch während der Corona-Pandemie – zu beleuchten.

Marie-Kathrin Drauschke und *Greta Schaffer-Weiß* stellen Mentoringinitiativen der Universität Osnabrück für weibliche Nachwuchswissenschaftler*innen vor und fokussieren dabei die Förderung von Chancengleichheit qua Geschlecht bei akademischen Karrierewegen.

Literatur

- Ahn, Mi Young & Davis, Howard H. (2020). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: A quantitative approach. In *Teaching in Higher Education* Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1778664> [29.05.2021].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2017). *Diskriminierung in Deutschland. Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_dritter_2017 [24.05.2021].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2021). *Benachteiligung/Diskriminierung*. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Glossar_Entgeltgleichheit/DE/01_Benachteiligung_Diskriminierung.html [24.05.2021].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020a). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020b). *Tabellenanhang. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> [23. 05.2021].
- Bals, Thomas, Diettrich, Andreas, Eckert, Manfred & Kaiser, Franz (2016). Einleitung: Neue Formen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In Bals, Thomas, Diettrich, Andreas, Eckert, Manfred & Kaiser, Franz

- (Hrsg.). *Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance?* Detmold: Eusl. S. 3-30.
- Burfeind, Miriam, Lotze, Miriam & Wehking, Katharina (2021). Der Sense of Belonging von Studierenden im Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen. In Grunau, Janika & Jenert, Tobias (Hrsg.). *Sonderheft der Online-Zeitschrift bwp@Spezial 18 zum Thema: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)Bekanntes Wesen?* Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/spezial18/burfeind_et_al_spezial18.pdf [24.05.2021].
- Breiwe, René, Liegmann, Anke & Otto, Stephan (2015). Von Heterogenität zu Diversität: Anschlussmöglichkeiten aus dem Kontext Schule für ungleichheitssensible Hochschullehre. In Rheinländer, Kathrin (Hrsg.). *Ungleichheitssensible Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bührmann, Andrea D. (2018). Diversität. In: *socialnet [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet*. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Diversitaet> [24.05.2021].
- Bührmann, Andrea D. (2019). Hochschulische Diversitätspolitik – das Auftauchen des ‚Exzellenz-Case‘ Plädoyer für mehr empirische (Diversitäts-)Forschung. In Burzan, Nicole (Hrsg.). *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen*. Verfügbar unter: http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/971 [24.05.2021].
- Beigang, Steffen, Fetz, Karolina, Kalkum, Dorina & Otto, Magdalena (2017). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung*. Hrsg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Verfügbar unter: https://www.sozioogie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101284/0/8f0c2b692bb060753bead044da8dfd2a4eb3a54e/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf [24.05.2021].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2021). *Partizipation*. Verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/partizipation-14752> [24.05.2021].
- Buß, Imke, Pohlenz, Phillip, Erbsland, Manfred & Rahn, Peter (2018a). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In Buß, Imke, Erbsland, Manfred, Rahn, Peter & Pohlenz, Phillip (Hrsg.). *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS. S. 11-29.
- Buß, Imke, Erbsland, Manfred, Rahn, Peter, Müller, Romina & Husemann, Barbara (2018b). Studierende mit Kind: Vereinbarkeit und Flexibilität als Studienerfolgskriterien. In Buß, Imke, Erbsland, Manfred, Rahn, Peter & Pohlenz, Phillip (Hrsg.). *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS. S. 107-131.
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2018). *Daten-Monitoring. Studieren ohne Abitur. Der Online-Studienführer für alle beruflich Qualifizierten*. Verfügbar unter: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/> [24.05.2021].