

Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung

Ein Widerspruch in sich?

Hrsg.: Beate Bartoldus,
Marei John-Ohnesorg

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

**HOCH
SCHUL
POLITIK**

Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung

Ein Widerspruch in sich?

Hrsg.: Beate Bartoldus,
Marei John-Ohnesorg

ISBN.: 978-3-86872-423-3

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Redaktionelle Mitarbeit: Angela Borgwardt

Satz & Umschlag: minus Design, Berlin ©

Porträt Prof. Dobischat: © Kay Herschelmann

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2010

Die Position der Autor/innen gibt nicht in jedem Fall die Position der Friedrich-Ebert-Stiftung wider.

Inhalt

Vorwort	
von Beate Bartoldus und Marei John-Ohnesorg	07
Einführung	
von Jürgen Keßler	10
Zusammenfassende politische Empfehlungen	
von Angela Borgwardt	14
I. DIE HOCHSCHULE IM REFORMPROZESS	19
Einführung von Angela Borgwardt	21
Bildung. Einführung in die geschichtliche Bedeutung und den aktuellen Wert eines scheinbar antiquierten Begriffs von Helene Harth	25
Die Rolle der Professorenschaft beim Scheitern deutscher Hochschulreformen von Wolfgang Eßbach	30
Berufliche Erwartungen an das Studium und die Realität des Studierens – Wie stellen wir Schulabsolventen am besten auf ein BA-Studium ein? von Ulrich Heyder	41
II. ENTSCHEIDUNG FÜR EIN STUDIUM	49
Einführung von Angela Borgwardt	51
Soziale Herkunft und Hochschulstudium – diagnostische Bemerkungen und therapeutische Vorschläge von Axel Bohmeyer	56
Bildungsbe(nach)teiligung und Bildungs(un)gerechtigkeit im ländlichen Raum von Bernhard Frevel	61
Erschließung von Bildungsreserven durch duale Studienangebote von Ernst Deuer	68

Begabtenförderung für berufsbegleitend Studierende – Anmerkungen zu dem bestehenden Angebot von Marco Zimmer	75
Hochschulreformen ja bitte – sie werden zur sozialen Gerechtigkeit beitragen von Peter Mayer	80
Studieren? – Eine Entscheidung zwischen „Aber ja!“ oder „Ja, aber ...“? von Doris Lucke	86
Die Universität als Raum transdisziplinären Überlebenswissens im 21. Jahrhundert – ein gesellschaftlicher Mehrwert jenseits von Marktorientierung von Ulrike Auga	91
Das bekannte Unbekannte von Lutz Finkeldey	98
III. FINANZIERUNG DES STUDIUMS	103
Einführung von Angela Borgwardt	105
Eine gänzlich sozial ausgewogene Studienfinanzierung – das gibt's nicht von Rolf Dobischat	111
Stipendien für Ingenieur- und sonstige „verschulte“ Studiengänge vom ersten Tag an von Manfred Kloster	115
Sind Studiengebühren ungerecht? – Gedanken zur Daseinsberechtigung von Studiengebühren in der Bildungsfinanzierung von Benjamin Müller	117
Sollen die Studiengebühren wieder abgeschafft werden? von Markus Fredebeul-Krein	124
Bildungsgerechtigkeit durch nachgelagerte Studienfinanzierung von Wolfgang Scholl	130
Die Fallstricke der Finanzierung der Bildungsrepublik Deutschland, oder: Warum die Bildung die Sparbüchse der Nation ist von Wolfgang Renzsch	136

IV. BEWERBUNG FÜR EIN STIPENDIUM	141
Einführung von Angela Borgwardt	143
Wie findet man die Begabten, vor allem auch in armen Familien oder unter Migranten? Wie wichtig ist das soziale Engagement ...? von Ernest W.B. Hess-Lüttich/Jan König	151
Wie kriegen wir sie? Der Kampf um die „richtigen“ Begabten von Jochen Struwe	154
Bin ich gemeint und habe ich überhaupt eine Chance? von Yolanda M. Koller-Tejeiro	161
Gleiche Chancen auf ein Stipendium? von Christine Färber	165
Warum bewerben Sie sich nicht um ein Stipendium bei der Friedrich-Ebert-Stiftung? von Volker Köllner	169
Gute Noten allein reichen nicht für ein Stipendium von Günther K.H. Zupanc	174
Die proletarische Großmutter. Ein Gespräch zwischen Stipendienbewerber und Vertrauensdozent von Andreas Heinecke	178
Bildungsmilieus und Konformitätsdruck – Bessere Zielgruppenorientierung durch ein magisches Viereck? von Werner Schönig	185
Zur Berücksichtigung gesellschaftlichen Engagements bei FES-Auswahlentscheidungen, insbesondere bei Bewerbern mit Migrationshintergrund von Katharina Hilbig	190
Einmischen und Mitbestimmen. Zur Relevanz des gesellschaftspolitischen Engagements von Dorothee de Nève	197
Steigende Studierendenzahlen. Eine kritische Betrachtung unter Berücksichtigung möglicher Auswirkungen auf den Auswahlprozess im Rahmen von Stipendienprogrammen von Peter Bradl	202
Begabung, Anstrengungsbereitschaft und Leistungswille von Herbert Bruhn	207
Fordern und Fördern: Argumente für eine praxisbezogene Zusammenarbeit der Stiftung und ihrer Promotionsstipendiaten von Sebastian Harnisch/Raimund Wolf	210

Vorwort

Beate Bartoldus & Marei John-Ohnesorg

„Eine innovative Gesellschaft muss für die klügsten Köpfe alle Wege frei machen. Der Förderung begabter Studierender und Promovierender kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. ...Im Zentrum der Begabtenförderung des Bundes im Hochschulbereich steht vor allem das Ziel, besonders talentierten jungen Frauen und Männern demokratische Grundwerte und Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Wir brauchen Verantwortungseliten und nicht nur die Notenbesten. Bildung, Wissenschaft und Forschung dürfen nicht auf ihre ökonomische Verwertbarkeit reduziert werden. Sie sichern vielmehr die geistige Vitalität und intellektuelle Strahlkraft unseres Landes, versehen die Menschen mit einem verlässlichen Wertekompass und tragen dazu bei, in einer sich wandelnden Welt kreative Antworten und ausgewogene Entscheidungen zu treffen...“

Diese Erklärung wurde im Zuge einer Diskussion um die Leitlinien der ideellen Förderung 2006/2007 gemeinsam von den Begabtenförderungswerken und dem BMBF verfasst. Die Zahlen der jüngsten 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks belegen, dass diese Ziele bisher nur zum Teil erreicht wurden. Eine Rekrutierung der klügsten Köpfe darf nicht länger nur aus hochschulnahen und sozial abgesicherten Schichten kommen – denn aus diesen Schichten besuchen schon mehr als 80 % die Hochschule. Damit bleiben offensichtliche und verborgene Potenziale vieler junger Menschen ungenutzt. Politik und Gesellschaft – und auch wir als FES-Begabtenförderungswerk – müssen bei Zielgruppen für ein Studium werben, für die Studieren bisher nicht selbstverständlich war.

Unserem Gründungsauftrag entsprechend trägt die Friedrich-Ebert-Stiftung insbesondere durch das Programm „Stipendium auf Probe“ für Studienanfänger dazu bei, sozial bedingte Bildungsbarrieren abzubauen. Bei dem Auswahl- und Aufnahmeverfahren in dieses und andere Programme werden Studierende aus nicht-akademischen Familien und/oder mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt.

Es zeigt sich, dass wir uns auf dem richtigen Weg befinden. Dennoch bleibt die Herausforderung bestehen, langfristig noch stärker auf bislang unterrepräsentierte bzw. sozial benachteiligte Gruppen zuzugehen, ohne dabei je-

doch die Zielgruppe zu stigmatisieren bzw. auszugrenzen – kurz: Es geht um die Frage der Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung.

Die vorliegende Publikation soll ein Baustein dazu sein. Wir haben die Vertrauensdozentinnen und Vertrauensdozenten der Friedrich-Ebert-Stiftung dazu aufgerufen, ihre Gedanken zum Thema Bildung, Begabung und Gerechtigkeit zu verschriftlichen. Daraus sind 30 Beiträge entstanden, die das ganze Spektrum von Versäumnissen in der frühkindlichen Förderung bis zur Realität des Hochschulstudiums spiegeln. Wir haben dazu eingeladen, vier Schwerpunkte zu bearbeiten:

- 1. Entscheidung für ein Studium:** Was beeinflusst die Entscheidung eines jungen Menschen, ein Studium aufzunehmen? Wie kann diese Entscheidung unterstützt und Unsicherheit – angesichts zu überwindender Probleme bzw. mangelndem Vertrauen in die berufliche Zukunft – überwunden werden?
- 2. Finanzierung des Studiums:** Wie werden Finanzierungsfragen gelöst? Liegen ausreichende Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten vor? Wie sozial ausgewogen ist das aktuelle System? Wie kann die Information über Stipendien durch Öffentlichkeitsarbeit verbessert werden? Wie bekannt sind die politischen Stiftungen?
- 3. Bewerbung für ein Studium:** Wie können junge Menschen mit hohem kreativem Potenzial identifiziert werden? Inwieweit stellen die Bewerbung und das Auswahlverfahren für junge Menschen aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund eine besondere Hürde dar? Welche Formen der Unterstützung sind denkbar? Wie lässt sich die Objektivität der Auswahl erhöhen?
- 4. Betreuung, Förderung, Vernetzung:** Was gehört zu erfolgreicher Betreuung, Förderung und Vernetzung von Stipendiaten bzw. Studierenden? Wie lassen sich sozial bedingte Barrieren durch geeignete Fördermaßnahmen überwinden?

Die Kapitel beginnen jeweils mit einer Einführung in das Thema und kurzen Verweisen auf die einzelnen Beiträge. Dem wurde außerdem ein Kapitel zum Thema Bildung und Hochschule im Kontext der aktuellen Studienstrukturreform vorangestellt.

Die Beiträge der Autor/innen sprechen aus der Praxis, die sie in ihrer Hochschule, aber auch in ihrer ehrenamtlichen, teils langjährigen Tätigkeit als

Vertrauensdozent/innen der Friedrich-Ebert-Stiftung erworben haben. Sie sprechen von den Ängsten der Bewerber/innen, den Kriterien (wissenschaftlich wie gesellschaftlich) für die Aufnahme in das Stipendienprogramm nicht zu genügen, von den Schwierigkeiten, ‚die Richtigen‘ zu finden, von den Begrenzungen des Lehr- und Lernalltags für gesellschaftliches Engagement, von den finanziellen Nöten, hinter denen die Begabung der Bewerber/innen kaum noch zu erkennen ist.

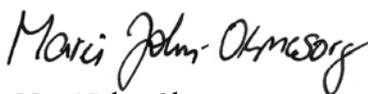
Daraus ergeben sich praktische Empfehlungen. Frühzeitige Information ist unerlässlich, ‚Talentsucher‘ können hilfreich sein. Zahlreiche Vorschläge befassen sich mit dem Thema Finanzierung. Für die Begabtenförderwerke können Ideen zu Auswahlkriterien und –verfahren eine Anregung sein. Hierzu gibt es vielfältige und anschauliche Beispiele.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren und hoffen, mit diesem Buch einen Beitrag zur Debatte um Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung leisten zu können.

Viel Spaß beim Lesen!



Dr. Beate Bartoldus



Marei John-Ohnesorg

Bildungsgerechtigkeit durch Begabtenförderung? – eine Art Einleitung

Der Titel des vorliegenden Sammelbandes impliziert prima vista zweierlei: Dies betrifft zunächst den behaupteten Zusammenhang zwischen dem Postulat der Gerechtigkeit und der Zuteilung – oder besser: dem Zugang zu Bildung. Zugleich – und hierin zeigt sich bei eingehender Betrachtung die



Prof. Dr. Jürgen Keßler, Ausbildung zum Grubenbetriebselektriker (Saarberg AG), Abitur am Abendgymnasium, Studium der Rechtswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Mathematik als Stipendiat der FES, Professor für Deutsches, Europäisches und Internationales Handels-, Gesellschafts-, Arbeits- und Wirtschaftsrecht an der HTW, Berlin, Honorarprofessor an der TU-Berlin und an der Kuban Universität, Krasnodar (Russische Föderation), Direktor des Forschungsinstituts für Deutsches und Europäisches Immobilienwirtschafts- und Genossenschaftsrecht, stellvertretender Vorsitzender des Auswahlausschusses der FES.

Ambivalenz der Eingangsthese – wirft das Rubrum die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit im System der Begabtenförderung selbst auf. Dennoch: bereits der cursorische Blick auf das Inhaltsverzeichnis verdeutlicht, dass es den Autoren und Herausgebern um weit mehr zu tun ist als die systemische und strukturelle Analyse der Begabtenförderung und deren Widerspiegelung an den ethischen und gesellschaftlichen Vorgaben materialer Gerechtigkeit. Im Mittelpunkt steht somit die Frage, ob, in welcher Weise und unter welchen Voraussetzungen die Begabtenförderung im Allgemeinen und die Förderung von Stipendiaten seitens der Friedrich-Ebert-Stiftung im Besonderen ein zumindest teilweise wirksames Medium darstellen, um gesellschaftliche, ökonomische und familiäre Defizite, insbesondere von Angehörigen bildungsferner Schichten, auszugleichen, welche den Betroffenen die chancengleiche Teilhabe an Bildung erschweren oder gar versagen. Dass die Antwort komplex und in vielschichtiger Weise differenziert ausfällt, zeigen nicht nur die nachfolgenden Beiträge, deren Mehrzahl den unterschiedlichen Bedingungen der Möglichkeit akademischer Wissenseignung gewidmet ist. Zugleich wird deutlich, dass jede Antwort, ja jeder Versuch, die Lösung der Ausgangsfrage in einer bestimmten Richtung zu deuten, eine Vielzahl neuer Fragen evoziert, die ihrerseits erneut einer Antwort harren.

Schon die Frage nach dem Ziel jedweder Bildung erweist sich als mit Fallstricken versehen. Zwar be-

gann in Bologna, etwa gegen Ende des 11. Jahrhunderts, die Geschichte der abendländischen Universität, aber was die Mehrzahl unserer Studierenden und auch viele Lehrenden heute mit jener Stadt verbinden, wird von nicht wenigen als Absage an die Idee der „universitas“ gedeutet. Allerdings hat auch dies nur wenig realen Bezug zur Geschichte und Bedeutung der mittelalterlichen Universität. Zumindest in Deutschland, aber auch zum Teil darüber hinaus, ist es noch immer die Universität humboldtscher Prägung, der als Gemeinschaft der (zweckfrei) Lehrenden und Lernenden - je nach Naturell – eine eher melancholische oder kämpferische Reminiszenz zuge-dacht ist. Hier manifestieren sich in nahezu ironischer Weise die kulturellen und ideologischen Konfliktlinien zwischen dem Prozess autonomer Weltaneignung und Selbstverwirklichung in freiem Bildungsstreben und der pragmatisch-praktischen Ausrichtung akademischer Bachelorstudiengänge an der Berufstauglichkeit und damit – nicht zuletzt – am Verwertungsinteresse des Marktes. Zwar war die akademische Ausbildung vor allem in den sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ausbreitenden Ingenieurwissenschaften ebenso wie bei den Juristen oder den Betriebswirten schon immer notwendig anwendungsorientiert, wenn auch von der Erkenntnis geleitet, dass nichts praktischer ist als eine gute Theorie, doch gerann mit dem Bologna-Prozess die Praxisorientierung nachgerade zur „underlying philosophy“ des ersten Studienabschnitts. Bildung mutierte nunmehr auch an den Universitäten – mehr oder weniger – zur Berufsvorbereitung und damit zur Ausbildung. Damit glichen sich die Zielprojektionen der universitären Curricula just zu einem Zeitpunkt denjenigen der Fachhochschulen an, in dem diese sichtlich bemüht waren, ihre Forschungsorientierung nachdrücklich zu erweitern und ihren Absolventen den Promotionszugang zu ermöglichen. Dass ein solches Konzept für die Betroffenen mit einem Verlust akademischer Freiräume verbunden ist, war absehbar, die „Verschulung“ auch des Universitätsstudiums die notwendige Folge. Zugleich – und dies wiegt schwerer – war damit nicht selten eine „Entschlackung“ der Curricula von solchen heuristischen Konzepten verbunden, die nicht unmittelbar der jeweiligen Fachdisziplin zugeordnet werden konnten.

Weitaus schwerer fällt allerdings die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit „Bologna“ dem Zugang bildungsferner Schichten zu einer akademischen Ausbildung zuträglich war und ist. Dabei steht außer Zweifel, dass das „seminaristische“ Lehrkonzept der Fachhochschulen, d.h. die praxisnahe Verbindung von Vorlesung und Übung in Kleingruppen sowie die stringente Ausrichtung der Curricula an transparenten Lernzielen, gerade jenen entgegenkommt, die sich in anonymen „Massenvorlesungen“ und der - nicht selten orientierungslosen – Freiheit der Alma Mater nur schwer zurechtfinden und insofern einer stärker persönlich geprägten Anleitung

seitens der Lehrenden bedürfen. Allerdings bedingt die Umstellung universitärer Studiengänge auf das Bachelor- und Masterstudium auch eine entsprechende Neuausrichtung der Curricula. Hieran fehlt es noch allzu oft. Die mitunter aus Bequemlichkeits- und Zeitgründen erfolgte unreflektierte Adaption der Curricularinhalte des Diploms auf das neue Zweistufenmodell und die - nicht selten nur mangelhafte - Verknüpfung theoretischer Wissensvermittlung mit praktischen Anwendungsbeispielen benachteiligt vor allem diejenigen, denen sich erst als Quereinsteigern, sei es über den zweiten Bildungsweg, sei es über eine Berufsausbildung, die Möglichkeit einer akademischen Qualifikation eröffnet hat und die zumeist auch während des Studiums auf eine Erwerbsarbeit angewiesen sind.

Nun gilt es allerdings zu konzedieren, dass das „Projekt“ Bologna im Lichte seiner Genese nicht - und schon gar nicht vordringlich - als Konzept der Bildungsemanzipation und noch weniger als Modell einer durch das Sozialstaatsprinzip gemilderten *iustitia commutativa* konzipiert war. War es den Protagonisten doch vordergründig darob zu tun, die Verweildauer der Studierenden im akademischen Bildungssystem zu verkürzen und so die öffentlichen - und nur ungern gebenden - Hände als Zuwendungsgeber zu entlasten. Dass ein in das Prokrustesbett marktbezogenen Verwertungswissen eingebundenes Curricularmodell, soll es die gewünschten - praktischen - Ergebnisse zeitigen, seinerseits ein verändertes Betreuungsverhältnis von Lehrenden und Lernenden, das Angebot begleitender Tutorien und Weiteres bedingt, hatte man bei der Ausgestaltung der didaktischen Vorgaben negiert und im Rahmen des zugrundeliegenden ökonomischen Kalküls stilvoll ausgeblendet. *Honi soit qui mal y pense!*

So darf es denn auch nicht wundernehmen, dass die Hürden für bildungsferne Schichten, soweit es den Zugang zu einer akademischen Ausbildung betrifft, auch unter veränderten Auspizien, noch immer recht hoch angesetzt sind. Man darf sich keinen Illusionen hingeben, Vermittlungsdefizite im Elternhaus und in der frühkindlichen Bildung - sei es im Kindergarten oder in der Schule - lassen sich nachträglich nur mit Mühe kompensieren. Nicht nur weil Hänchen, sofern sich ihm die Möglichkeit eröffnet, schneller lernt als Hans, sondern weil frühe Lernerfolge, die Aneignung von Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit, auch jenes (bildungsbürgerliche) Selbstbewusstsein prägen, welches sich als probates Rüstzeug für einen längeren akademischen Bildungsweg als nur schwer verzichtbar erweist. Dies umso mehr, wenn der Weg ins Studium nicht durch den finanziellen Rückhalt der Familie abgesichert ist. Noch immer schätzen potenzielle Studienanfänger aus Nichtakademikerhaushalten die mit dem Studium verbundenen finanziellen Lasten und Verpflichtungen weitaus größer ein, als jene,

die sich aufgrund ihres Elternhauses und der schulischen Ausbildung ihres künftigen Studien- und Berufserfolges weitgehend sicher wähnen. Gerade insoweit erweist sich frühzeitige Bildung – nunmehr im umfassenden Sinne einer an emanzipatorischer Wissensaneignung orientierten „Formung“ der Persönlichkeit – nachgerade und noch immer als wesentliche Zugangserleichterung in das, was wir das „Bildungssystem“ nennen und von dessen gesellschafts- und persönlichkeitsprägenden Elementen wir zunehmend abstrahiert haben.

Will man hier Abhilfe schaffen, so bedarf es notwendig eines – kompensatorischen – Förderansatzes, der vorhandene Begabungen erkennt, diese weckt und durch finanzielle Unterstützung und die personelle, ideelle und intellektuelle Integration der Betroffenen in den Kreis der Stipendiaten zur Stärkung des Selbstvertrauens in die eigenen Fähigkeiten beiträgt. Dabei liegt es auf der Hand, dass unter Berücksichtigung der im Rahmen des Bologna-Prozesses verkürzten Studienzeiten des Erststudiums die Förderung zu einem möglichst frühen Zeitpunkt einsetzen muss. Hier hat die Studienförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung mit dem – ebenso innovativen wie erfolgreichen – Konzept des „Stipendiums auf Probe“ gerade für Bewerber/innen aus bildungsfernen Schichten die Möglichkeit eröffnet, sich bereits zu Beginn ihres Studiums – frei von sonstigen Belastungen – auf die erforderliche Aneignung des Wissensstoffes und der erforderlichen Methodenkompetenz zu konzentrieren. Zugleich gewährleisten die gleichrangige ideelle Förderung und die Einbindung in den Kreis der Stipendiaten die kritische Reflektion des Erlernten und richtet damit zugleich den Blick auf die gesellschaftlichen Implikationen des eigenen Handelns. Allerdings sind damit neben der Förderung auch fordernde Postulate gegenüber den Probestipendiaten verbunden. Dies betrifft einerseits die Studienleistungen, erfasst jedoch zugleich die angemessene Bereitschaft zu einem sozialen, politischen oder hochschulpolitischen Engagement. Die hier zutage tretende Koinzidenz von Erkennen und Handeln weist – nolens volens – kaum verkennbare Rückbindungen zu einem – allerdings emanzipatorisch modifizierten – Bildungskonzept humboldtscher Provenienz auf. Der sich hier manifestierende Anspruch zielt somit auf mehr als den künftigen Studien- oder Berufserfolg; es geht um die für ein demokratisches und soziales Gemeinwesen unverzichtbare personale und soziale Bildung und Bindung, die uns den eigenen Weg erkennen und zugleich verstehen lässt, dass in einer zunehmend vernetzten und globalisierten Welt die Verwirklichung des Eigenen und das solidarische Agieren mit Anderen wie zwei Seiten einer Medaille mehr denn je einander bedingen.

Fiat iustitia!



Zusammenfassende politische Empfehlungen

Dr. Angela Borgwardt

Wie kann mehr Chancengleichheit in der Hochschulbildung erreicht werden? Wo könnte politisch angesetzt werden, um insbesondere den Zugang und die Teilhabe begabter junger Menschen mit Migrationshintergrund und aus hochschulfernen bzw. einkommensschwachen Schichten zu verbessern? Aus den Vorschlägen der Vertrauensdozent/innen in den 30 Beiträgen werden im Folgenden einige politische Empfehlungen herauskristallisiert.

Abbau von strukturellen Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem

Die herkunftsbedingte soziale Selektivität im Bildungssystem muss auf dem gesamten Bildungsweg bekämpft werden. Insbesondere in frühkindliche und schulische Bildung sollte verstärkt mit breiter Förderung investiert werden, um für alle Kinder die notwendigen Voraussetzungen einer erfolgreichen Bildungsbiografie zu schaffen: Letztlich kann nur durch frühzeitige Förderung Bildungsgerechtigkeit – auch in der Hochschulbildung – erreicht werden. Besondere Aufmerksamkeit sollte dem Abbau von Hürden an den Übergängen gelten, da sich hier die Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund und aus hochschulfernen Schichten schrittweise verringern. Generelles Ziel sollte es sein, das Bildungssystem durchgängig an den Prinzipien sozialer Durchlässigkeit und Inklusion zu orientieren.

Mehr staatliche Investitionen in Bildung

Angesichts unterfinanzierter Hochschulen und der verbreiteten Finanzschwäche der Länder sollte der Bund insgesamt mehr Finanzverantwortung für die Hochschulen übernehmen. Die Kooperationsmöglichkeiten von Bund und Ländern sind durch die Föderalismusreform zwar stark eingeschränkt worden, doch könnte sich der Bund bei einer großzügigen Auslegung von Artikel 91b Grundgesetz an einer dauerhaften Verbesserung der Bedingungen für Forschung und Lehre an Hochschulen finanziell stärker beteiligen. Dann hätten die Länder die Möglichkeit, ihre begrenzten Mittel auf die nachhaltige Verbesserung der frühkindlichen und schulischen Bildung sowie der Studienbedingungen zu konzentrieren.

Frühzeitige Information und Beratung

Schon an den Schulen sollte umfassend über den Wert eines Studiums und die Möglichkeiten der Studienfinanzierung und -förderung (BAföG, Stipendien etc.) aufgeklärt werden, um die Überlegungen zur Berufswahl frühzeitig zu beeinflussen. Aber auch die bereits Studierenden sollten besser und kontinuierlich über Fördermöglichkeiten informiert werden, um finanzielle Probleme zu vermeiden, die häufig zum Studienabbruch führen und den Studienerfolg gefährden. Für Schüler/innen und Studierende aus hochschulfernen und einkommensschwachen Familien ist eine rechtzeitige und intensive Beratung besonders wichtig, da sie von ihrem Elternhaus meist nicht die notwendige ideelle und materielle Unterstützung erhalten. Die Angebote müssten differenziert auf die verschiedenen Zielgruppen zugeschnitten werden. Dabei wäre ein besonderer Fokus auf Jugendliche in ländlichen Gebieten zu legen, da hier – aufgrund einer spezifischen Bildungsstruktur im ländlichen Raum – große Potenziale verschenkt werden. Die Förderwerke sollten über die reine Informationsbereitstellung hinaus auch aktiv um Begabte werben. Sinnvoll wären einerseits gemeinsame Kampagnen aller Begabtenförderungswerke (auch zusammen mit derzeitigen und früheren Stipendiat/innen), andererseits sollten die einzelnen Förderwerke bzw. Stiftungen die eigenen Ziele klarer präsentieren, um inhaltlich nahestehende Bewerber/innen verstärkt anzusprechen.

„Talentsucher“ und persönliche Ermunterer

Bei der Identifizierung von begabten Schüler/innen und Studierenden sollten die Lehrenden stärker tätig werden: Gerade Lehrer/innen können aufgrund ihrer größeren persönlichen Nähe das Begabungspotenzial von jungen Menschen meist besser identifizieren als Professor/innen im anonymen Massenbetrieb vieler Universitäten. Begabte Schüler/innen sollten persönlich angesprochen und dazu ermuntert werden, sich um ein Stipendium zu bewerben. Auch an den Fachhochschulen könnten Lehrende als „Talentsucher“ fungieren und begabte Studierende frühzeitig auf Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten im Hochschulbereich aufmerksam machen. Die Vertrauensdozent/innen und die gegenwärtigen Stipendiat/innen der Stiftungen könnten ebenfalls potenzielle Kandidat/innen für Stipendien empfehlen.

Stärkere Verbindung von Hochschulstudium und Berufsausbildung

Für Jugendliche aus einkommensschwachen und hochschulfernen Schichten ist eine Verbindung von Studium und praktischer Berufsausbildung besonders attraktiv. Deshalb sollten Duale Hochschulen und Berufsakademien gestärkt werden, die eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis, eine

Vergütung während des Studiums sowie gute Verdienst- und Karrierechancen bieten. Für einen breiteren Erfolg müssten die Fördermöglichkeiten allerdings auch besser auf die Studiensituationen von berufsbegleitend Studierenden zugeschnitten werden.

Mehr Finanzierungssicherheit und Stipendien vom ersten Tag an

Studierende aus einkommensschwächeren Schichten sind von ungesicherter Studienfinanzierung besonders betroffen, teilweise verschärft durch Studiengebühren als zusätzlichem Kostenfaktor. Die andauernde Notwendigkeit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts stellt jedoch gerade in verschulteren Studiengängen eine ernsthafte Gefährdung des Studienerfolgs dar. Deshalb ist es von größter Bedeutung, das BAföG als bewährtes Instrument der Studienförderung in der Breite weiter auszubauen, da es der sozialen Selektivität im deutschen Hochschulsystem entgegenwirkt. Insbesondere in „verschulter“ Studiengängen mit hohen Leistungsanforderungen müsste eine Förderung vom ersten Studientag an angeboten werden.

Beteiligung der Studierenden bzw. Absolvent/innen an den Kosten eines Studiums

Wer durch größeren beruflichen Erfolg von seinem Studium profitieren kann, sollte sich auch an der Finanzierung seiner Ausbildung beteiligen. Bedingung dafür wäre allerdings eine sozial verträgliche Ausgestaltung, damit niemand aus finanziellen Gründen vom Studium ausgeschlossen wird. Maßvolle, sozial gestaffelte und zweckgebundene Studiengebühren könnten ein Weg sein, aber auch das Modell einer „nachgelagerten Finanzierung“ nach Studienabschluss. In jedem Fall sollten die Einnahmen an die ausbildenden Hochschulen zurückfließen und vorrangig zur Verbesserung der Studienbedingungen eingesetzt werden.

Vermittlung von Bewerbungs-Know-how und Empowerment

Um die herkunftsbedingten Unterschiede bei Begabtenförderung und Stipendienvergabe abzubauen, müssen alle Bewerber/innen dazu befähigt werden, ihre Person und ihre Leistungen im Bewerbungsverfahren angemessen zu präsentieren. Hier wären spezifische Angebote insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus hochschulfernen Familien sinnvoll. So könnten z. B. die großen Förderwerke in Deutschland gemeinsame Workshops an Hochschulen anbieten, in denen die Teilnehmer/innen über die Anforderungen informiert werden und lernen, sich auf eine Bewerbung vorzubereiten. Um Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf Bewerbung und

Auswahlverfahren zu verringern, könnten auch persönliche Gespräche mit Vertrauensdozent/innen oder die Veröffentlichung von Erfahrungsberichten ehemaliger Stipendiat/innen hilfreich sein. Wünschenswert wäre darüber hinaus eine größere Transparenz des Bewerbungsverfahrens und der Auswahlkriterien: Es müsste deutlicher werden, was mit den einzelnen Kriterien genau gemeint ist („Interesse für Politik“, „gesellschaftspolitisches Engagement“, „überdurchschnittliche Leistungen“).

Modifikation der Auswahlkriterien für Stipendien

Ein „zielgruppenorientiertes Auswahlverfahren“ könnte mehr Chancengerechtigkeit bei der Stipendienvergabe ermöglichen, indem die Auswahlkriterien an die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der jeweiligen sozialen Gruppe angepasst werden: Während bei Bewerber/innen aus akademischen, finanziell abgesicherten Milieus sehr gute Leistungen erwartet werden können, sollte bei Bewerber/innen mit Migrationshintergrund und aus einkommensschwachen Familien stärker auf das förderfähige Potenzial als Leistungsperspektive abgestellt werden. Dazu müsste auch der Zielkonflikt der Begabtenförderung zwischen akademischer Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit grundsätzlich thematisiert und die Begriffe der Begabung und Leistung diskutiert und gegebenenfalls neu bewertet werden.

Auch das Kriterium des „gesellschaftspolitischen Engagements“ sollte – bei weiterhin hohem Stellenwert – erweitert gefasst bzw. modifiziert werden: Es sollte alle sozialen und politischen Aktivitäten umfassen, die dazu dienen, die Gesellschaft auf verantwortungsvolle Weise mitzugestalten. Angesichts der Pluralisierung von Lebensformen und veränderten Erwerbsarbeitsstrukturen wird es zudem immer schwieriger, im Auswahlprozess Bewerber/innen mit Migrationshintergrund und aus hochschulfernen bzw. einkommensschwachen Haushalten eindeutig zuzuordnen. Auch der politisch gewünschte Anstieg der Studierendenzahlen wird – neben mehr personellen Ressourcen – eine Anpassung der Auswahlkriterien in Stipendienprogrammen notwendig machen.

Transparenz der Förderschwerpunkte von Stiftungen

Die Anteile der geförderten Gruppen in den einzelnen Begabtenförderungswerken in Deutschland könnten in Übersichten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung veröffentlicht werden, damit deutlich wird, welche Schwerpunkte jeweils gesetzt werden (z. B. Anteil der Frauen, der Personen mit Migrationshintergrund). Die Öffentlichkeit sollte darüber aufgeklärt werden, welche Stiftungen unter welchen Bedingungen welche Personengruppen fördern.

Potenziale der Hochschulreformen

Die Hochschulreformen im Zuge des Bologna-Prozesses bergen hinsichtlich der Hindernisse beim Studienzugang für die bisher unterrepräsentierten Gruppen Chancen und Risiken: Einerseits könnten durch den stärkeren Praxisbezug und die Modularisierung des Studiums, durch kürzere Fachstudiumsdauer und damit geringere Kosten Hemmschwellen abgebaut werden. Andererseits schränkt die stärkere Verschulung des Studiums die Möglichkeiten für Nebenerwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung stark ein, was bestehende Finanzierungs- und Leistungsprobleme verstärkt. Deshalb sind flankierend z. B. deutliche Erhöhungen der BAföG-Sätze und mehr Stipendienmöglichkeiten erforderlich. Die Attraktivität und auch der Erfolg eines Studiums werden künftig stark davon abhängen, dass die Studienbedingungen – insbesondere die Qualität der Lehre – erheblich verbessert werden. Für das Gelingen des Reformprozesses wird zudem entscheidend sein, dass die Studierenden über demokratische Mitbestimmung in die Gestaltung dieses Prozesses integriert sind und dass sie von ihren Hochschullehrer/innen auf dem Weg zu Berufsbefähigung und ganzheitlich verstandener Bildung aktiv unterstützt werden.

Hochschulen als Orte umfassender Bildung und gesellschaftlicher Debatten

Hochschulbildung muss den Studierenden zunächst das für ihre beruflichen Ziele erforderliche Fachwissen vermitteln. Neben dem Erwerb der reinen Berufsqualifikation sollte das Studium dem Einzelnen aber auch Gelegenheit geben, soziale Kompetenzen zu vertiefen, das „Lernen zu lernen“, die eigene Persönlichkeit zu entfalten und ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln: sich also – in einem aufklärerischen Sinne – umfassend bilden zu können. Eine demokratisch verfasste Wissensgesellschaft lebt auch von der engagierten Partizipation ihrer interdisziplinär gebildeten Mitglieder.

Insofern dürfen die Hochschulen nicht einseitig als betriebswirtschaftlich ausgerichtete „Dienstleistungsunternehmen“ aufgefasst werden, deren Aufgabe vorrangig darin besteht, die Potenziale der Studierenden als „Human Resources“ für den Arbeitsmarkt zu erschließen. Studienorganisation und Wissensvermittlung sollten sich nicht nur an ökonomischen Kriterien orientieren. Vielmehr müssen Hochschulen auch zentrale Orte sein, wo wichtige gesellschaftliche und politische Fragen verhandelt und bearbeitet werden, und wo in fachübergreifenden Foren darüber diskutiert wird, wie das Zusammenleben der Menschen gestaltet werden sollte.

I.

Die Hochschule im Reformprozess

Einführung

Seit gut einem Jahrzehnt befindet sich die deutsche Hochschullandschaft im Umbruch: Kernstück sind die Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses, der in der Bologna-Erklärung europäischer Bildungsminister/innen 1999 seinen Ausgang nahm.¹ Ziel ist die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums, mit dem die Mobilität von Studierenden und Lehrenden innerhalb Europas gefördert und zugleich die internationale Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen verbessert werden soll. Angestrebt werden eine Vergleichbarkeit der Studiendauer und Nachprüfbarkeit der erbrachten Studienleistungen durch standardisierte Abschlüsse sowie eine größere Internationalität des Studiums. Zudem soll das Studium stärker auf Berufsqualifikation und Beschäftigungsorientierung ausgerichtet werden. Die vereinbarten EU-Rahmenvorgaben sind allerdings rechtlich nicht bindend, sondern müssen von den Unterzeichnerstaaten in nationales Recht umgesetzt werden.



Dr. Angela Borgwardt ist Politikwissenschaftlerin und Germanistin. Sie arbeitet als freie wissenschaftliche Publizistin, Redakteurin und Moderatorin in Berlin. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind Machtanalyse und Konfliktforschung, die Folgen des gesellschaftlichen Wandels, Bildungs- und Hochschulpolitik sowie das Spannungsverhältnis von Kultur und Politik.

Welche Zwischenbilanz kann nach zehn Jahren Bologna-Prozess gezogen werden? In Deutschland ist die Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses weit vorangeschritten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 6). Die bisherigen Diplom- und Magisterstudiengänge wurden weitgehend auf die Studiengänge Bachelor (6 Semester) und Master (2 bis 4 Semester) umgestellt. Dabei wurde auch ein Akkreditierungsverfahren nach US-amerikanischem Vorbild eingeführt (Leistungspunktesystem ECTS). Es bestehen zahlreiche Pflichten zum Leistungsnachweis (u. a. Klausuren, Prüfungen), die Studieninhalte wurden in Modulen

¹ Die Bologna-Erklärung wurde am 19. Juni 1999 von 29 europäischen Staaten unterzeichnet. Seitdem habe einige Folgekonferenzen stattgefunden und es sind inzwischen 46 Staaten, die den Bologna-Zielen folgen.

organisiert und der Zugang zu den Masterstudiengängen reglementiert (Wernstedt 2010). Die praktischen Auswirkungen der Bologna-Reformen werden gegenwärtig kontrovers diskutiert und zum Teil auch hart kritisiert. Die Kritikpunkte sind vielfältig, hier können nur einige genannt werden:

- Verschulung des Studiums durch Modularisierung mit zu engen Vorschriften,
- zu hohe Arbeitsbelastung durch enormen Prüfungs-, Zeit- und Leistungsdruck und zu große Stofffülle,
- einseitige Ausrichtung des Studiums an ökonomischen Interessen und „Arbeitsmarktqualifikationen“ unter Vernachlässigung umfassender Bildung in der Tradition des Humboldtschen Bildungsideals,
- ungenügende personelle und finanzielle Ressourcen der Hochschulen,
- Nichterreichen wichtiger Bologna-Ziele (z. B. in Bezug auf Mobilität bzw. Hochschulwechsel),
- zu hohe Zugangshürden für das Master-Studium,
- mangelnde Anerkennung von BA-Abschlüssen bei potenziellen Arbeitgeber/innen,
- Verstärkung sozialer Ungleichheiten (u. a. durch Probleme der Studienfinanzierung).

Die Kritik an den Folgen des Bologna-Prozesses spielte eine wichtige Rolle bei den Studierendenprotesten im „Bildungsstreik 2009“, an denen sich auch viele Hochschullehrer/innen beteiligten. Der Protest der Studierenden richtete sich aber insgesamt – angesichts unterfinanzierter Hochschulen – gegen die mangelnde Qualität von Studium und Lehre, verbunden mit der Forderung, die Studienbedingungen umfassend zu verbessern.

Zwar befürwortet eine große Mehrheit der Studierenden grundsätzlich die postulierten Ziele des Bologna-Prozesses, doch wird die Umsetzung der Studienstrukturreform in vielen Feldern als wenig überzeugend beurteilt (Bargel et al. 2009, S.3). Mehr als die Hälfte der BA-Studierenden halten die Umstellung auf die gestufte Bachelor-Master-Struktur, die Einführung des Kreditpunktesystems und die Modularisierung der Studiengänge für nicht gelungen (Autorenberichterstattung 2010, S.124f.). Als stark verbesserungswürdig wird auch die Umsetzung der angestrebten Internationalisierung betrachtet, etwa bei den Stipendienangeboten, beim Lehrangebot in englischer Sprache oder bei den Chancen zum Auslandsstudium. 80% der Studierenden halten die Möglichkeiten der studentischen Beteiligung am Reformprozess für nicht ausreichend (ebd.). Studien des HIS Hochschul-Information-Systems kamen zu dem Ergebnis, dass aus Sicht der Bachelorstudierenden die engen Studienvor-

gaben inhaltlich und zeitlich nur schwer zu erfüllen sind und die angestrebte Verbesserung der Studienqualität (noch) nicht erreicht wurde (Heine 2010).

Nach (europaweiten) Studierendenprotesten 2009 und angesichts einer kritischen Bilanz nach zehn Jahren Bologna-Prozess wurden Korrekturen bei der Umsetzung der Hochschulreformen angekündigt, u.a. von Wissenschaftsgremien und Politiker/innen. Bundesbildungsministerin Annette Schavan sieht die Reformen zwar auf „einem guten Weg“, betonte aber zugleich die Notwendigkeit einiger Verbesserungen (Schavan 2009), insbesondere in Bezug auf die Qualität der Lehre (Kaul/Leonhardt 2010).

Die Hochschulen befinden sich somit in einem unabgeschlossenen Reformprozess, der sich in den nächsten Jahren fortsetzen wird. Worauf sollte besonders geachtet werden, um diesen Prozess qualitativ hochwertig und zugleich sozial gerecht zu gestalten? Wie könnte eine positive Entwicklungsperspektive aussehen?

Helene Harth stellt in ihrem Beitrag heraus, dass Bildung viel mehr umfasst als „Ausbildung“ oder Berufsqualifikation. Hochschulbildung müsse sich weiterhin an einem aufklärerischen Ideal orientieren: „Nur wenn wissenschaftliches Wissen unser Menschsein verändert und unsere Welterfahrung bereichert, wenn es den Blick für die Probleme unserer Umgebung öffnet und dazu beiträgt, dass wir an ihrer Lösung arbeiten können, kann es bildend sein.“ Die Erfüllung dieses hohen Bildungsanspruchs sei nicht von der Art der Studienstrukturen abhängig, sondern von der inhaltlichen Qualität der betriebenen Wissenschaft. Wegen des hohen Stellenwerts der Bildung für die Lebens- und Berufschancen sei es jedoch wichtig, dass sich die Hochschulen stärker als bisher für Studierende aus sozial benachteiligten Schichten öffnen.

Wolfgang Eßbach thematisiert prononciert die „Rolle der Professorenschaft beim Scheitern der deutschen Hochschulreformen.“ Dabei beschränkt er sich nicht auf den Bologna-Prozess, sondern bezieht die jüngere Hochschulgeschichte mit ein und arbeitet drei hochschulpolitische „Sündenfälle“ der Professor/innen heraus: die Blockade der – für den inneruniversitären Reformprozess unerlässlichen – Mitbestimmung, die Bevorzugung der Universitäten gegenüber den Fachhochschulen (was eine notwendige Ausdifferenzierung des Hochschulsystems verhindert) sowie die Zustimmung zum „Überlastbeschluss“, d. h. zu einem Hochschulausbau ohne Aufstockung der notwendigen Professorenstellen (wodurch eine gute Lehre in Seminaren unmöglich wird). „Diese drei Fehlentscheidungen haben die Universitäten

ruiniert, und diese drei Fehlentscheidungen zu korrigieren, steht bis heute unverändert im Pflichtenheft der Hochschulpolitik in Deutschland.“

Nach Ansicht von *Ulrich Heyder* ist die Umsetzung des Bologna-Prozesses zwar noch mit zahlreichen Fehlern behaftet, doch könnten die damit einhergehenden Probleme in einer besseren Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden, von Hochschulen und Wirtschaft gelöst werden. Er stellt gelungene Beispiele der Umsetzung vor und betont die großen Chancen im Bereich der Hochschulbildung, die mit einer erfolgreichen Umsetzung der Bologna-Reformen verbunden sein könnten, z. B. fachübergreifende, interdisziplinäre Wissensvermittlung, stärkerer Praxisbezug und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Die Hochschullehrer/innen stünden dabei in der Verantwortung, die Studierenden beim Verfolgen ihrer beruflichen Ziele auf der Grundlage ihres Fachstudiums stärker als bisher zu unterstützen. ■

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.

Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz, Bonn/Berlin.

Heine, Christoph (2010): Aktuelle HIS-Studierendenuntersuchungen: Befunde und Schlussfolgerungen, in: 10 Jahre nach Bologna. Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform, hg. v. Rolf Wernstedt/Marei John-Ohnesorg, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 13–15.

Kaul, Martin/Leonhard, Ralf (2010): Wiederentdeckung des Studenten, taz online, 12.03.2010.

Schavan, Annette (2009): Bologna-Reformen auf einem guten Weg, BMBF-Pressemitteilung, 16.10.2009, <http://www.bmbf.de/press/2703.php>; 13.07.2010.

Wernstedt, Rolf (2010): Einführung, in: 10 Jahre nach Bologna. Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform, hg. v. Rolf Wernstedt/Marei John-Ohnesorg, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 5f.

Bildung. Einführung in die geschichtliche Bedeutung und den aktuellen Wert eines scheinbar antiquierten Begriffs

Im August 2007 beschäftigte sich der Berliner Philosoph Peter Bieri in seiner monatlichen Kolumne für das Zeit-Magazin „Leben“ mit dem Thema Bildung.² Der Artikel ist für mich ein Ausgangspunkt meiner Überlegungen. Kurioserweise wird der Begriff heute, obwohl für viele Menschen „Bildung“ veraltet klingt, geradezu inflationär gebraucht. Allerdings in einem oft sehr eingeschränkten und häufig sehr verkürzten Sinne. Der Begriff Bildung, ein typisch deutscher Begriff, der sich in andere Sprachen nicht ohne Bedeutungsverlust übersetzen lässt, hat eine alte und ehrwürdige Geschichte, die bis in die Schriften der mittelalterlichen Mystiker zurückreicht und sich dann über die Deutsche Klassik bis zu Wilhelm von Humboldt, dem Reformers der Universitätsbildung in Preußen, und zur modernen Pädagogik fortsetzt.

Wenn Sie dagegen heute Zeitungen und Zeitschriften durchblättern, um zu sehen, wie hier der Begriff „Bildung“ verwendet wird, werden Sie feststellen, dass er meist synonym mit „Ausbildung“, „beruflicher Bildung“ oder „schulischer Erziehung“ gebraucht wird und häufig im Zusammenhang mit ökonomischen oder militärischen Metaphern verwendet wird. Sie werden dort häufig auf Wörter stoßen wie „Bildungsnotstand“, „Bildungsinvestition“, „Bildungsoffensive“, „Bildungsmehrwert“ oder „Bildungsplanung“.

Ähnlich sieht es aus, wenn Sie die neuesten Papiere der zuständigen Bundes- und Länderministerien studieren. Bildung wird auch hier vorwiegend als Ausbildung verstanden, als Vermittlung von fachlichem oder wissenschaftlichem Faktenwissen, das für eine berufliche Laufbahn qualifizieren und zum



Prof. Dr. Helene Harth studierte Klassische Philologie, Germanistik und Romanistik in Frankfurt am Main, Tübingen, Florenz und Paris. Sie lehrte französische und italienische Literatur und Kultur in Erlangen, Passau und Saarbrücken, gründete das Institut für Romanistik in Potsdam und baute dort die Philosophische Fakultät auf. Sie war Mitglied des Wissenschaftsrates und leitet den Auswahlausschuss der Friedrich-Ebert-Stiftung. Gegenwärtig lehrt sie am Institut für Italianistik der Universität Stettin und baut dort den Studiengang „Italienische Literatur und Kultur“ auf.

² Peter Bieri, Bildung beginnt mit Neugierde, in: Zeit-Magazin „Leben“ vom 2. August 2007

Geldverdienen befähigen soll. Wir müssen verstärkt in Bildung und Wissenschaft investieren, heißt es da, denn wir verfügen nicht über geldträchtige natürliche Ressourcen wie Erdöl oder andere Rohstoffe und deshalb sind Bildung und Wissen unser bestes Kapital, das wir entsprechend pflegen müssen. Über Begriffe wie lebenslange Bildung, Erwachsenenbildung, vorschulische Bildung und Ähnliches wird heute in der Öffentlichkeit vorwiegend im Zusammenhang mit wirtschaftlicher und politischer Macht und ihrer Erhaltung gesprochen.

Die Schulbildung, das Universitätsstudium und die berufliche Ausbildung werden zu wichtigen Waffen im Überlebenskampf in der globalisierten Wirtschaftsgesellschaft, die um die Erhaltung ihres Lebensstandards kämpft und sich daher ständig auf der Höhe des erreichten technischen und wissenschaftlichen Forschungswissens halten muss. Wir müssen aufpassen und uns anstrengen, damit unser Bildungswesen mit dem anderer europäischer und außereuropäischer Länder konkurrieren kann, sonst geraten wir wirtschaftlich global ins Hintertreffen. Aber ist das auch schon alles, was es über Bildung zu sagen gibt?

Bieris Artikel geht erfreulicherweise nicht davon aus, dass Bildung heute in erster Linie oder gar ausschließlich die Aufgabe hat, der globalisierten Wirtschaft „brauchbares Humankapital“ zur Verfügung zu stellen, wie es gelegentlich heißt. Er sagt vielmehr „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen. Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“

Bildung ist also nicht etwas, was man hat, ein Besitz, der außerhalb unserer selbst liegt und über den wir wie über eine Sache verfügen können. Bildung ist etwas, das unser Wesen prägt, die Art, wie wir die Welt erleben, wie wir in der Welt sind und wie wir sie uns im Erkennen und im Handeln erschließen. Bildung ist etwas, was uns nicht von außen übergestülpt werden kann, sondern etwas, das wir uns selbst für uns selbst erarbeiten.

„Was bildet den Menschen?“ fragt der große Pädagoge Hartmut von Hentig in einem Essay über Bildung³ und seine Antwort lautet: Alles. „Alles“, schreibt von Hentig, „selbst wenn es langweilt oder gleichgültig lässt oder abschreckt ... Alles, weil der Mensch ein – wundersam und abscheulich – plastisches Wesen ist: veränderbar, beeinflussbar, reduzierbar, steigerungsfähig auch gegen seinen Willen, gegen seine Einsicht, gegen seine Natur.“

3 Hartmut von Hentig, Bildung. Ein Essay, Weinheim und Basel 2004.

... Der Mensch hat aus diesem Grund als einziges Lebewesen Geschichte. Anders als die übrige Kreatur ist er fast unbegrenzt auf Formung angelegt. Ist das gewollt, nennt man sie Bildung.“ (13f.)

Werfen wir einen Blick zurück in die Geschichte und fragen wir uns, woher der deutsche Begriff „Bildung“ kommt. Bildung, sagt Peter Bieri, beginnt ganz allgemein mit Neugierde. Neugierde weckt in uns den Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt, was alles so „der Fall“ ist. Und diese Neugierde kann sich in ganz unterschiedliche Bereiche erstrecken, in den Makrokosmos des Himmelsgewölbes, wie ihn die Astronomie erforscht, oder den Mikrokosmos der Atome als Grundeinheiten der Materie, dem die Physik nachspürt. Wir können neugierig sein auf die Vielfalt der natürlichen Arten oder die Vielfalt der unterschiedlichen Kulturen unseres Planeten, seine verschiedenen Sprachen und ihre künstlerischen und literarischen Manifestationen. In dieser spezifisch menschlichen Neugierde liegen die humanen Ursprünge der verschiedenen Wissenschaften, der Natur- und der Geisteswissenschaften.

Nach der eingangs zitierten Bildungsdefinition von Bieri und den Anmerkungen Hartmut von Hentigs wird klar, dass die Befriedigung einer grundlegenden menschlichen Neugier durch die Wissenschaft wohl nur dann eine Bildungswirkung entfalten kann, wenn sie nicht auf eine Anhäufung von spezialisiertem Faktenwissen beschränkt bleibt, sondern zugleich auch unser Wesen und unsere Art in der Welt zu sein verändert. Wir alle kennen den Begriff des wissenschaftlichen Fachidioten, der sich in seine Spezialprobleme verbeißt, der seine Erkenntnisse noch nicht einmal einem Publikum von Nichtfachleuten vermitteln kann und der zugleich blind und taub für alles ist, was in der Welt um ihn herum sonst noch vor sich geht. Das ist sicher nicht die Modellfigur, die Wissenschaft hervorbringen soll. Nur wenn wissenschaftliches Wissen unser Menschsein verändert und unsere Welterfahrung bereichert, wenn es den Blick für die Probleme unserer Umgebung öffnet und dazu beiträgt, dass wir an ihrer Lösung arbeiten können, kann es bildend sein.

Das gilt gleichermaßen für die Natur- und die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften und diese Feststellung wirft, wenn wir sie ernst nehmen, eine wichtige Frage auf, die Frage: Wie sollte eine wissenschaftliche Bildung heute aussehen? Die Diskussion zu diesem Thema kreist heute meist um zwei Probleme: Die Einführung eines neuen Studiensystems von Bachelor- und Masterstudiengängen, das die bisher sehr unterschiedlich gestalteten Studiensysteme der einzelnen europäischen Länder miteinander kompatibel machen und sie zugleich auch für Studierende aus anderen Teilen der Welt, vor allem Asiens, Lateinamerikas und den USA, öffnen soll.

Viele Kritiker laufen dagegen Sturm und sprechen von einem Ausverkauf von Bildung, einer Amerikanisierung unserer Universitäten, einem Verrat an dem von Humboldt formulierten Forschungs- und Bildungsauftrag der deutschen Universität, der damit ein harscher Qualitätsverlust drohe.

Wenn man allerdings genauer hinsieht, sind diese Unkenrufe und apokalyptischen Prognosen nur in einem sehr begrenzten Umfang berechtigt. Humboldts Bildungsideal wurde für eine zahlenmäßig kleine Elite entwickelt, der das Privileg zuteil wurde, Wissenschaft für die volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu nutzen. Ausbildung und Beruf, Broterwerb und berufliche Tätigkeit waren für diese Bildungselite des deutschen Idealismus kein Thema. Heute sind unsere Universitäten in einem ganz anderen Sinne zu wissenschaftlichen Ausbildungsstätten geworden. Die Studentenmassen, die sie zu bewältigen haben, wollen heute zum größten Teil nicht Wissenschaftler oder gar Professoren werden, sondern die wissenschaftliche Qualifikation für ihren angestrebten Beruf erwerben.

Mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung aller unserer Lebensbereiche und der gesamten Kultur fällt den Hochschulen und Fachhochschulen die Aufgabe zu, einer großen Anzahl von jungen Menschen in einem überschaubaren Zeitraum ein wissenschaftliches Fakten- und Methodenwissen zu vermitteln, das ihnen den ersten Einstieg in den Beruf ermöglicht, sie zugleich aber auch in die Lage versetzt, sich weiter zu bilden, zu verändern und neue Ziele anzustreben. Gut konzipierte und gut organisierte Bachelor- und Masterstudiengänge können auch heute noch dem Bildungsauftrag der Hochschulen gerecht werden: einerseits eine wissenschaftliche Bildung zu ermöglichen, die auf einen Beruf vorbereitet und für ihn qualifiziert, andererseits wissenschaftlichen Nachwuchs zu erzeugen, der den Forschungsauftrag der Universitäten erfüllen kann.

Wissenschaftliche Bildung ist heute kein Privileg einer kleinen intellektuellen Elite mehr, sondern eine Überlebensgrundlage für fast alle Schichten der Bevölkerung. Das sollte die Hochschulen ermutigen, sich nicht elitär in einen Elfenbeinturm einzuschließen, sondern sich zu öffnen und ihr wissenschaftliches Bildungsangebot zu differenzieren. Unsere Hochschulen sollten stärker als bisher auch für die sogenannten bildungsfernen Schichten offen sein, für Kinder von Ausländern, Emigranten und Kinder aus sozial benachteiligten Schichten, die ebenso wie die Kinder von Akademikern Zugang zu einem Hochschulstudium erhalten müssen, wenn sie die Fähigkeiten dafür mitbringen.

Lange Zeit war der Begriff „Elite“ im deutschen Hochschulwesen verpönt, im Gegensatz zu Frankreich, wo das gesamte Bildungswesen noch aus napoleo-

nischer Zeit sehr elitär angelegt ist. Inzwischen ist „Elite“ in Deutschland kein Schimpfwort mehr. Wir wissen, dass wir Eliten brauchen, aber wir sind auch überzeugt, dass diese Eliten nicht aus Egoisten bestehen sollten, die dafür sorgen, dass ihre Privilegien von niemandem angetastet werden. Gerade die Hochbegabten, die Universitäten durchlaufen haben, stehen in der Pflicht, ihr Wissen und ihr Können dafür einzusetzen, dass Anderen, weniger vom Glück begünstigten, gleichwertige Lebenschancen eröffnet werden.

Gebildet sein heißt aber auch, wissenschaftliches Wissen und Wissen überhaupt nicht einfach fraglos als gegeben hinnehmen, sondern immer auch zu fragen, wie man dahin gekommen ist, was dieses Wissen wert ist, wo seine Grenzen und seine Möglichkeiten liegen. Wir sollten nicht nur wissen, sondern immer auch fragen, was bestimmte Formen des Wissens mit unserem Menschsein machen, welche Formen des Verstehens es gibt, auf welchen Wegen man zur Wahrheit kommt, worin der Unterschied zwischen Wahrheit und Betrug, zwischen rhetorischer Fassade und authentischer Wahrheit besteht.

Dieses systematische Hinterfragen und Fortschreiben unseres Wissens pflegen wir Aufklärung zu nennen. Die historische Aufklärung des 18. Jahrhunderts wollte den Menschen aus einer selbstverschuldeten Unmündigkeit befreien, wie Kant es formuliert hat. Und Aufklärung im Sinne eines ständigen Hinterfragens scheinbar gesicherter Fakten und Wahrheiten ist bis heute ein wesentlicher Bestandteil von Bildung als einem Prozess menschlicher Selbstbefreiung aus undurchschaute Abhängigkeiten und Zwängen geblieben, auch wenn wir heute, dank geschichtlicher Erfahrungen der unmittelbaren Vergangenheit, den Fortschrittsoptimismus der Aufklärung in seiner historisch ungebrochenen Form nicht mehr teilen können.

Wenn wir nach den Möglichkeiten wissenschaftlicher und universitärer Ausbildung heute fragen, wäre demnach immer auch zu fragen, ob die Wissenschaften einem solchen aufklärerischen Auftrag und Anspruch eigentlich noch gerecht werden. Ob sie uns eher dogmatisches Faktenwissen vermitteln und uns als Fachidioten trimmen oder ob sie uns bilden, indem sie uns in die Lage versetzen, mithilfe kritischer Methoden auf dem Weg zur Frage nach Wahrheiten in einem wissenschaftlichen Fachgebiet selbsttätig und kritisch voranzugehen. Ob dieser Anspruch erfüllt wird, hängt nicht von Studienstrukturen ab, sondern von der inhaltlichen Qualität der jeweils betriebenen Wissenschaft, für die Hochschullehrer und Studenten gemeinsam Verantwortung tragen. Nur wenn beide zulassen, dass wissenschaftliches Wissen nicht bloßes Faktenwissen bleibt, sondern sie auch als Menschen formt und verändert, wird Wissenschaft ihrem Bildungsanspruch weiter gerecht werden können. ■

Die Rolle der Professorenschaft beim Scheitern deutscher Hochschulreformen

Gekürzte Fassung der Vorlesung im Rahmen der alternativen Vorlesungen im besetzten Auditorium Maximum der Universität Freiburg während des „Bildungsstreiks 2009“ am 01. Dezember 2009.



Prof. Dr. Wolfgang Ebbach geb. 1944. Professor für Kultursoziologie an der Universität Freiburg. Mitglied des Frankreich-Zentrums und des Zentrums für Anthropologie und Gender Studies der Freiburger Universität. Gründungspräsident der Helmuth-Plessner-Gesellschaft 1999-2005 und Sprecher der Sektion Kultursoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1999-2004. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Kultursoziologie, Religionssoziologie, Anthropologie, Ideengeschichte und Soziologie der Intelligenz.

Auf dem Höhepunkt des Bildungsstreiks wird in der BILD-Zeitung vom 23.11.2009 ein Beitrag von Harry Tesch, dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz, veröffentlicht mit der Überschrift: „Die Studenten haben recht“. Darin schreibt Tesch: „Jetzt sind die Hochschulen in der Pflicht, auf die Forderungen einzugehen. Sie verfügen über Freiheiten, wie sie in der Geschichte Deutschlands noch nie so ausgeprägt waren.“ Ich nehme diese Aussage zum Anlass, den Versuch zu machen, die Rolle der Professorenschaft beim Scheitern deutscher Hochschulreformen zu beschreiben. Dabei werde ich mich nicht auf den Bologna-Prozess beschränken, sondern die Linien weiter zurückverfolgen. Bei diesem Thema gilt das, was auch in anderen Bereichen gilt: Die Struktur von Problemen erhellt sich nie durch eine Momentaufnahme, sondern erst dann, wenn die wiederkehrenden Muster, die sich über mehrere Jahrzehnte wiederholen und die weit zurückreichende Wurzeln haben, in den Blick geraten.

universitas semper reformanda – das ist die Formel, die von humanistischen Gelehrten vor 500 Jahren geprägt wurde, als das Wort reformieren noch einen hellen, klaren Klang hatte. Aber warum muss die Universität immer reformiert werden? Das muss sein, weil die Idee der Universität ein Paradox ist. Paradox sind die Geltungsansprüche

nicht allein in dem, was als universitäre Idee der Einheit der Wissenschaft gelten soll, sondern vor allem auch im Verhältnis von Universität und Gesellschaft.

Der von politischen und ökonomischen Machtansprüchen möglichst weitgehend ausgesparte akademische Raum soll gerade besonders wertvolle Ergebnisse für Gesellschaft, Staat und Wirtschaft liefern. Beide Seiten, das Interesse an starker Funktionalisierung und die Strukturbedingung der Entlastung der Universität von gesellschaftlichen Dringlichkeiten, stehen in schwer zu stabilisierender Spannung zueinander. Es gilt: Ohne Muße keine wissenschaftliche Kreativität, ohne wissenschaftliche Kreativität keine Leistungssteigerungen. – Es gilt aber auch: Ohne Respekt vor den gesellschaftlichen Ansprüchen degeneriert die Universität zu einem verantwortungslosen Professorenclub. Die europäische Universitätsgeschichte ist randvoll mit bewundernswerten und missratenen Gestaltungen dieses Paradoxes. Mich interessiert heute nicht primär die Rolle des Staates, sondern die der Professenschaft als Akteur und aus gegebenem Anlass besonders beim Scheitern der Reformen.

Nach der nationalsozialistischen Funktionalisierung der Hochschulen konnten die Professoren der fünfziger Jahre noch einmal – ob verdient oder unverdient sei dahingestellt – die Universität bürgerlichen Stils restaurieren. Gesellschaftliche Ansprüche vermittelten sich in der Universität über den Zugang der Kinder der oberen Klassen, die, wenn es sich nicht um Versager handelte, im ersten Semester sicher sein konnten, später hochwertige Stellen in den Hierarchien der verschiedenen gesellschaftlichen Arbeitsgebiete einzunehmen. Aus dieser Elite selektierten die Ordinarien diejenigen heraus, die ihr Leben nicht hauptsächlich mit Geld oder Macht verknüpfen wollten, sondern mit Geist und Wissenschaft.

Die Idee der Universität, wie sie in Deutschland durch die preußische Hochschulreform vor 200 Jahren formuliert wurde, umfasst bekanntlich eine vierfache Wissenschaftsfreiheit: 1. die freie Verfügbarkeit von Wissen durch Trennung von Wissen und Eigentum, 2. die zweckfreie Suche nach Wahrheit durch Ablösung von Interessen, 3. die Handlungsentlastung der Wissenschaftler, die durch staatliche Alimente garantiert ist und 4. die Autonomie gegenüber Kirche und Staat. Das nennt man kurz gefasst die deutsche Universität Humboldtscher Prägung.

Nun muss man aber sagen, dass die Universitäten Humboldtscher Prägung vor den Herausforderungen gesellschaftlichen und politischen Wandels eigentlich von Anfang an regelmäßig versagten: sei es in den rasanten Modernisierungsprozessen des 19. Jahrhunderts vor der Arbeiterfrage oder der Frauenfrage, sei es vor dem, im Ersten Weltkrieg kulminierenden, Nationalismus und Imperialismus, sei es schließlich mit der Selbstaufgabe der Universität vor der nationalsozialistischen Bewegung.

Um so bemerkenswerter ist, dass in der großen Hochschulreformbewegung der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts diese Idee der Universität eine unerwartete Renaissance erlebte. Legt man das Buch von Helmut Schelsky *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (1963) neben die Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) *Hochschule in der Demokratie* (1965), so beziehen sich beide, der eine von rechts, die anderen von links, im Prinzip auf Humboldts Idee, beide Seiten, die wenige Jahre später in einen dramatischen Konflikt geraten werden.

Worum ging es bei der Hochschulreformbewegung der sechziger Jahre? Das Schlagwort lautete „Demokratisierung der Universität“. Darunter verbarg sich vieles. Zwei Dimensionen interessieren besonders, weil ihre Geschichte Resultate gezeitigt hat, die für die Hochschulpolitik heute besonders in Rechnung zu stellen sind. Es ging einmal um den Zugang zur Universität und das andere Mal um die Mitbestimmung in ihr. Das begabte katholische Bauernmädchen sollte eine Chance haben, Professorin zu werden, und die Materien, die der Selbstbestimmung der Universität zu überlassen sind, sollten von allen Angehörigen verhandelt, entschieden und verantwortet werden. Die Parole „Bildung für alle“ betraf das faktische Bildungsmonopol der Oberklassen, die Parole „Drittelparität“ sollte die drei funktionalen Gruppen der Institution: 1. die Studierenden mit ihren Ausbildungs- und Berufsinteressen, 2. die Assistenten mit ihren Interessen an Karriere und zukünftiger Universität und 3. die Professoren mit ihren Interessen an Wissenschaftsfreiheit, Niveau und Renommee, gleichgewichtig in die Verantwortung für die Universität bringen.

Wie hat die Professorenschaft darauf reagiert? Zunächst ist zu sagen: 1968 hat die Professoren zerspalten. Ein Teil sympathisierte mit den Studierenden. Ralf Dahrendorf forderte: „Bildung ist Bürgerrecht“. Viele der Altnazis, die noch auf ihren Lehrstühlen saßen, hatten gelernt zu schweigen. Wichtig ist, dass eine ganze Reihe junger, frisch berufener Hochschullehrer mit Reformwillen für Studium und Universität mehr und mehr in harsche Konflikte mit Teilen der revoltierenden Studierenden gerieten. Sie sahen, dass hochschulpolitische Fragen mit der Radikalisierung der Bewegung Zug um Zug gegenüber allgemeinpolitischen Fragen an die zweite Stelle rückten. Damit kam es zum Bruch zwischen einer ganzen Reihe jüngerer Hochschulreformer und radikalen Studierenden. Daraus erwuchs bei manchen eine tiefe Verbitterung gegenüber „1968“.

Was wurde aus den beiden hochschulpolitischen Zielen „Bildung für alle“ und Mitbestimmung? Zunächst zur Mitbestimmung: Es gab ein Mitbestim-

mungsdurcheinander an den Universitäten bis zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts 1974, in dem die Reformidee der Gruppenuniversität im Prinzip übernommen wurde, in dem aber die Professorenmehrheit vorab zementiert wurde. Alle anderen Gruppen wurden in eine permanente Minderheitenposition verwiesen. Das ist bis vor ca. zehn Jahren im Prinzip so geblieben, bis mit dem Bologna-Prozess auch das *new management* in die Universitäten Einzug erhielt, d. h. die Entmachtung der Professoren durch die Dekane und die Universitätsspitze.

Das BVG-Urteil von 1974 hat jeden denkbaren inneruniversitären Reformmechanismus stillgestellt. Eine funktionierende Verantwortlichkeit der Universität gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen wäre schon in den siebziger Jahren möglich gewesen, wenn die Zukunft der Wissenschaft, die in Assistenten und wissenschaftlichem Nachwuchs verkörpert ist, und die Bildungs- und Ausbildungsinteressen, die in werdenden Hochschulabsolventen verkörpert sind, wirksame Stimmrechte bekommen. Der innere Reformweg war blockiert.

Aber die Universität wurde für mehr und mehr junge Leute attraktiv. Die Studierendenzahlen stiegen noch mehr. Dieser *run* auf die Universitäten hatte Ende der fünfziger Jahre langsam eingesetzt und sich Jahr für Jahr gesteigert. Die Politik hat darauf schon früh reagiert. Es gab einen rasanten Hochschulausbau wie nie zuvor in der deutschen Geschichte. Neugründungen in Konstanz, Bielefeld, Bochum, Regensburg; es wurden auch Fachhochschulen ausgebaut. Es gab einen Dauerregen von Professorenstellen in den Jahren 1970 bis 1975. Mitte der siebziger Jahre stockt der Ausbau der Universitäten, aber die Studierendenzahlen steigen weiter. Es entsteht etwas, was man in der Universitätsgeschichte überhaupt nicht kannte, nämlich Massenfächer.

Nun ist es hoch spannend sich anzusehen, welche Fächer warum Massenfächer wurden. Kein Massenfach wurde: Mittellateinische Philologie, Paläobotanik, Papyrologie, Byzantinistik, Römische Provinzialarchäologie. Massenfach wurden zuerst Germanistik, Politikwissenschaft, Geschichte, Pädagogik, Soziologie, Philosophie und dann folgten später Trends zu anderen Fächern. Zeitweise war die Zahl der Studierenden in der Ethnologie größer als die Zahl der noch vorhandenen indigenen Völker dieser Erde. Massenfächer waren nun keineswegs Fächer, die man überhaupt in solchen Mengen brauchte, sondern Fächer, die irgendwie *cool* waren. Es begann die Produktion von Absolventen, die arbeitslos wurden.

Wie fühlt sich der Professor eines Massenfachs in dieser Zeit? Zunächst mal ist er stolz, dass so viele junge Leute sein Fach studieren wollen. Dann

stellt er einen Antrag auf mehr Lehrpersonal, um die Massen zu bewältigen. Seit den achtziger Jahren sinkt der Anteil von unbefristeten Verträgen kontinuierlich und der Anteil befristeter Verträge steigt. Derzeit gibt es im deutschen Wissenschaftssystem 83 % befristete und 17 % unbefristete Einstellungen. Das ist das Resultat oligarchischer Strukturen. Und natürlich passen befristete Einstellungen auch viel besser in die Finanzplanung der Landeshaushalte. Bürokraten wissen am besten, was es heißt, einen Beamten auf Lebenszeit einzustellen. Die Zahl der Habilitierten, die mit 45 Jahren vor dem beruflichen Nichts stehen, steigt und steigt. Im Ministerium Bulmahn (SPD) heißt es, die Privatdozenten müssen „verschrotet“ werden. Bis heute gilt das Gesetz, dass, wer nicht zwölf Jahre nach dem ersten Examen Professor geworden ist, an Universitäten nicht mehr befristet beschäftigt werden darf. Das ist ein Berufsverbot der hinterhältigsten Art.

Ende der siebziger Jahre wird deutlich, dass die Progressionsraten im Hochschulausbau, d. h. weitere Neugründungen von Universitäten, nicht mehr durchzuhalten sind. Aber die Studierendenzahlen steigen weiter. Wie reagieren die Professoren? Nun muss man hinzunehmen, dass mit dem Ausbau der sechziger Jahre neben den Universitäten auch Fachhochschulen ausgebaut wurden – nicht so viele, aber immerhin. Es beginnt die Zeit der Konkurrenz zwischen Fachhochschulprofessoren und Universitätsprofessoren. Fachhochschulprofessoren müssen mehr lehren, bekommen weniger Geld und können ihre Studierenden nicht promovieren, und viele leiden unter einem mehr oder weniger starken Minderwertigkeitskomplex gegenüber den Universitätsprofessoren. Vor allem aber sind sie in der Minderheit. Denn beim Ausbau des tertiären Sektors hatte man Universitäten bevorzugt und die Fachhochschulen auf Platz zwei gesetzt. Das ist neben der Blockade der Mitbestimmung aus meiner Sicht der zweite schwere Sündenfall deutscher Hochschulpolitik. Denn wenn nun nicht mehr 5 Prozent, sondern 10 Prozent, dann 15 Prozent, dann 25 Prozent eines Jahrgangs nach dem Abitur studieren, muss man die Palette der Studiengänge differenzieren. Wachstum ohne Differenzierung ist pathologisch.

Statt einen breiten Sockel an neuen Berufshochschulen auch für Rechtspflege, Organisation, Design, Kulturmanagement, Sprachen, Gesundheitswissenschaften u. a. m., mit praxisnaher Ausbildung nach dem Modell von Fachhochschulen als *professional universities* mit Studieninhalten, die auch in drei Jahren ohne Stress zu schaffen sind, zu fordern, waren die Professoren ganz auf den traditionellen Hochschultypus Universität fixiert. Und da war es auch nur konsequent, dass die sich unterprivilegiert fühlenden Fachhochschulprofessoren auf Gleichstellung pochten.

In dieser unheiligen Allianz der Entdifferenzierer des Hochschulsystems fanden sich die Professoren wiedervereinigt mit der Politik. In vielen Ländern wurde so getan, als ob der Ausbau weitergeht, indem man vor Ort funktionierende Fachhochschulen und funktionierende Pädagogische Hochschulen zu Gesamthochschulen fusionierte und nach ein paar Jahren mit dem Label Universität adelte. In Baden-Württemberg und in Bayern war man immerhin so klug, den pädagogischen Hochschulen ihre Selbstständigkeit zu lassen. Es sind in dieser Zeit auch andere Vorschläge gemacht worden, die durchaus realistisch waren. Die Expansion akademischer Bildung und Ausbildung konnte durch eine Vermehrung größenbeschränkter Universitätsstandorte erfolgen. Das wäre das Strukturmuster: Sobald eine Hochschule die Fünf- oder Sechstausendermarke überschreitet, wird nebenan eine zweite neu gegründet mit neuen Ideen, auch, um den inhaltlichen Wettbewerb zu fördern. Kleine Universitäten können kostengünstig teure, überregulierte Verwaltungen entbehren und damit akademische Selbstverwaltung inhaltlich dynamischer machen. Sie sind auch besser gegen die massenbedingten Verwahrlosungen gerüstet, und sie können die Zentrifugalkraft der Spezialisierungen abbremsen.

Um es konkret zu machen: Wer als ‚Bildungsaufsteiger‘ den Mut hatte und etwa im Bereich Mediengestaltung, Organisation, Sozialwesen oder Modedesign an einer Fachhochschule studieren wollte, aber keinen Studienplatz bekam, eben weil es zu wenig Plätze an Fachhochschulen gibt, der kann natürlich theoretisch im Fach Philosophie oder Germanistik noch einen Studienplatz an einer Universität ergattern, um dort von einem frustrierten Dozenten zum Uni-BA getrieben zu werden. Aber die Wahrscheinlichkeit, dass er dort abbricht und seine Bildungsambitionen überhaupt aufgibt, ist sehr hoch. 2008 waren 50 Prozent der universitären Studiengänge zulassungsfrei, gegenüber nur 35 Prozent der Studiengänge an Fachhochschulen. Der Wechsel von leistungsstarken und motivierten Fachhochschulabsolventen mit Promotionsabsicht an die Universität bereitet bekanntlich in keinem Bundesland besondere Schwierigkeiten, er wird teilweise auch finanziell gefördert.

Die fusionierten Gesamthochschulen haben keine neuen Studienplätze gebracht. Die Studierendenzahl wächst jedoch weiter. Die Unis platzen aus den Nähten, was tun die Professoren? Wenn der Film spannend ist und alle Karten verkauft sind, die Sitzplätze besetzt, was macht ein vernünftiger Kinobesitzer? Er macht die Vorstellung dicht, wie jeder Hotelbesitzer das Schild „Kein Zimmer frei“ raushängt, wenn er einige schon in der Abstellkammer untergebracht hat. 1977 gibt es eine Diskussion: Sollen die Universitäten geschlossen werden? Einführung des Numerus Clausus auf breiter Front?

Der Numerus Clausus ist seit den sechziger Jahren bis heute ein heißes Eisen. 1972 hatte das Bundesverfassungsgericht klagenden Studierenden Recht gegeben und geurteilt: Da Hochschulausbau nicht einklagbar ist, kann es nur um die Kapazität vorhandener Einrichtungen gehen. Der NC ist verfassungswidrig. Er kann verfassungsmäßig in Notlagen nur toleriert werden, wenn die Zulassungsbeschränkungen „in den Grenzen des unbedingt Erforderlichen unter erschöpfender Nutzung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten angeordnet werden“. Die Kapazitätsnormen für die Auslastung von Studiengängen sollten jeweils erschöpfend sein, d. h. so berechnet, dass bei einer Übernachtung nach Studienplätzen nicht die gute, sondern die gerade noch ausreichende Ausbildung vermittelt wird. Seit den siebziger Jahren wirkt dieser Mechanismus der programmierten Qualitätsminderung der Studienbedingungen.

Aber 1977 war nun eine echte Notlage. Die Professoren hätten mit gutem Recht sagen können: Ein ordnungsgemäßes Studium ist bei offenen Türen nicht mehr möglich, also NC. Aber das taten sie nicht. Sie begangen einen dritten Sündenfall. Zur großen Freude der Finanzminister von Bund und Ländern erklärten sich die Professoren bereit, die Universitäten nicht zu schließen, sondern offen zu lassen. Es war dies der sog. „Überlastbeschluss“. Ohne zusätzliche Stellen übernahmen die Professoren freiwillig eine Überlast, bis der Hochschulausbau hinterherkommt und bis die Studierendenzahlen wieder sinken. Damals glaubte man tatsächlich, das würde in den achtziger Jahren passieren. Eine grandiose Fehlkalkulation. Dieses Muster, freiwillig personalintensive Veränderungen der Studienstruktur vorzunehmen, ohne dafür die Zahl der Professorenstellen zu vermehren, hat sich bei der Einführung der gestuften Studiengänge zur Freude aller Finanzminister wiederholt.

Man kann die drei Sündenfälle der Professoren auch noch politisch differenzieren: Gegen die Mitbestimmung von Assistenten und Studenten waren tendenziell eher konservative Professoren. Für den Überlastbeschluss eher progressive Professoren; dagegen, die Fachhochschulen zu vermehren und dafür auf Geld für die Universitäten zu verzichten, waren alle. Diese drei Fehlentscheidungen haben die Universitäten ruiniert, und diese drei Fehlentscheidungen zu korrigieren, steht bis heute unverändert im Pflichtenheft der Hochschulpolitik in Deutschland. Ohne Mitbestimmung gibt es keinen inneruniversitären Reformprozess, ohne Vermehrung von Professorenstellen sind keine personalintensiven seminaristischen Lehrformen zu praktizieren, ohne den Ausbau eines breiten Sockels von Berufshochschulen und die Entlastung der Universitäten hat der tertiäre Bildungssektor in Deutschland keine Zukunft.

In den achtziger Jahren von 1977 bis 1990 steigt die Zahl der Studienanfänger um 73 Prozent, die Zahl der Professoren um 7 Prozent. Jahr für Jahr baut sich ein riesiges Defizit, die Unterfinanzierung des Hochschulsystems, auf. Jahr für Jahr steigt die Bundesrepublik im internationalen Vergleich der Ausgaben pro Studierendem ab. In der Römischen Provinzialarchäologie und der Paläobotanik ist die Welt in Ordnung, nach der Art, dass 15 bis 20 Studierende, ein Professor, ein Assistent und eine Sekretärin Forschung, Lehre und Studium erfolgreich kontinuierlich. Aber in den Massenfächern sieht das anders aus. Und diese werden jetzt nicht mehr als abnorm angesehen, sondern als normal. Abnorm werden jetzt die sog. Orchideenfächer. In den Proseminaren der Massenfächer muss ein Assistent mit 80 bis 150 Teilnehmern dialogisieren und Erkenntnishindernisse der einzelnen Teilnehmer abbauen, und alle, die hier zusammenkommen, haben keinerlei Mitbestimmungsrecht, was die Bedingungen des Studiums angeht.

In den Hauptseminaren ist der Professor umringt von 40 bis 80 Studierenden, wohlgerne nicht in der Vorlesung, sondern im Seminar. Und viele Professoren missverstehen das. Sie glauben, es sind so viele Studierende bei ihnen, weil sie so genial sind. Das ist natürlich viel zu kurz gedacht. Die Fülle eines Hauptseminars liegt nicht an der Genialität des Professors, sondern daran, dass es einfach zu wenig Professoren gibt, wie gesagt, 7 Prozent mehr bei 73 Prozent mehr Studienanfängern. Das meiste Exzellenzgeld in Deutschland ist in den letzten Jahren in befristete Einstellungen und Bürokratien gegangen. Übermorgen werden diese Nachwuchswissenschaftler wieder als arbeitslose Juniorprofessoren und Privatdozenten „verschrottet“. Die Forderung „Mehr Geld für die Universitäten“ ist richtig, aber zuerst für unbefristete Professorenstellen, damit die reichlich vorhandene Zahl befristeter Stellen frei wird, um vom Nachwuchs besetzt werden zu können.

Das Spiel: Offenlassen der Universitäten und zugleich mehr Geld für abhängige Mitarbeiter zu fordern, haben auch Hochschullehrer mitgespielt, die eher dem linken Spektrum zuzuordnen sind. Wer für Zulassungsbeschränkung eintrat, oder auch Zulassungsbeschränkungen für Seminare, damit überhaupt seminaristisches Arbeiten möglich wurde, galt als jemand, der gegen Bildung für Alle war. Es handelt sich hier um die heillose Verwechslung von Sozialpolitik und Hochschulpolitik, ein Erzübel der deutschen Diskussion.

In den achtziger Jahren hat die Konfusion von Sozialpolitik und Hochschulpolitik ihren Höhepunkt erreicht. Um möglichst viele in die Universität aufzunehmen, wurde das Niveau von Studium und Lehre systematisch Jahr für Jahr abgesenkt. Der BA ist noch einmal eine weitere Niveauabsenkung.

1988 ging es mit den Universitäten nicht weiter. Die Verwahrlosungen in den Massenfächern waren katastrophal. In den Massenseminaren begannen die Entsolidarisierungsprozesse unter den Studierenden: Ellenbogenmentalität, Einzelkämpferhaltungen und bei vielen ein innerliches Abschiednehmen von der Universität, 1. wegen der mangelnden Mitbestimmung, 2. der Unterfinanzierung, 3. der Ausweglosigkeit, nach dem Abi an die Universität zu gehen, weil es sonst keine vernünftigen Alternativen in einem ausdifferenzierten tertiären Hochschulsektor gab.

1988 ging es nicht weiter. Die Rektoren hatten vor, auszusteigen und die Vereinbarungen zur Überlast zu kündigen. Bevor es zum Zusammenbruch der Universitäten kam, brach die DDR zusammen. Und dort war alles viel schlimmer. Die Einsicht in die Zustände der DDR hat die Selbstwahrnehmung der Bundesrepublik tiefgreifend verwirrt. Dem folgte in den neunziger Jahren die flächendeckende Ausdehnung der maroden BRD-Strukturen auf die neuen Länder. Die Wiedervereinigung Deutschlands wurde nicht als Chance einer grundlegenden Reform der Strukturen gesehen, sondern wurde zu einem gigantischen Projekt der Reformverweigerung.

Der Kommunismus war nicht nur in der DDR untergegangen, sondern im ganzen Ostblock. Es gab nur eine Supermacht, die USA, und eine ungeheure Kapitalismusbegeisterung griff um sich. Die *new economy*, der Marktradikalismus, der Einzug betriebswirtschaftlichen Denkens begann, und in diesem Geiste sollte auch die Bildung reformiert werden. Es wurde alles das ausgebrütet, was heute verwirklicht ist: die Universität als Unternehmen und der Bologna-Prozess.

Das *new management* haben viele Professoren als Erleichterung aufgefasst. Die zahlreichen Gremien, Kommissionen, Versammlungen, in denen die Professorendemokratie sich selbst verwaltete, wurde reduziert. Die Dekane wurden kleine Chefs, das Rektorat bekam starke Durchgriffsrechte und mehr und mehr Planstellen für Verwaltungsstäbe. Die Professoren waren befreit von der akademischen Selbstverwaltung.

Der Bologna-Prozess hat grob gesagt zwei unterschiedliche Reaktionen bei den deutschen Hochschullehrern provoziert. Die eine Fraktion sah in den gestuften Studiengängen eine Chance, endlich frei vom Ballast alter Fachtraditionen neue Bündelungen diverser Fachinhalte zu einem BA oder Master zu mixen, dem man einen schicken, werbewirksamen Namen geben konnte. Es entstanden die Diplome nach dem Muster „BA Time and Space“, d. h. es wurden Absolventen ins Blaue hinein produziert. Die andere Fraktion versuchte, im neuen System vom Fach zu retten, was zu retten ist. So

entstand die Bandbreite des deutschen Bachelor: An einem Ende ein vollgepacktes Hauptfach-Kurzstudium mit einem Mini-Nebenfach, garniert mit sog. *soft skills*, am anderen Ende eine ortsabhängige Zufallskombination als Cocktail diverser Fachelemente, Profil genannt. Dass beides schlecht ist, merken einige jetzt. Weder überzeugt ein komprimiertes Vollstudium in drei Jahren noch ein Veranstaltungsmix, hier mal was und da mal was, alles nur anreißen, nichts richtig zusammenpassend.

Das merken auch die Professoren. Was sagen sie dazu? Die einen sagen, das sind Kinderkrankheiten, die bald überwunden sind. Die anderen sagen, der ganze Prozess läuft in die falsche Richtung. Und alle sagen, es muss mehr Geld ins System gesteckt werden. Wer sagt was? „Falsche Richtung“ sagt der Hochschulverband, „Kinderkrankheiten“ sagt die Rektorenkonferenz. Nun muss man wissen: Weder der Hochschulverband, die Berufsvertretung von Hochschullehrern und wissenschaftlichem Nachwuchs, noch die Rektorenkonferenz sind heute das, was sie vor zehn Jahren waren.

Wie kommt es zu dieser Spaltung von Professorenmeinung und Rektorenmeinung, die in allen Universitäten heute offen oder latent vorhanden ist? Mitte der neunziger Jahre, nachdem der Staat mit seinen Reformversuchen an der Oligarchie unüberstimmbarer Professoren endgültig gescheitert war, nachdem jeder inneruniversitäre Reformmechanismus mangels Mitbestimmung blockiert war und nichts mehr weiterging, haben die Rektoren das Schicksal der deutschen Universität in die Hände der *Bertelsmann-Stiftung*, ins *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE) gelegt. In dieser Stiftung, in der Ministerialbeamte, Mitarbeiter von Hochschulleitungen, systematisch geschult wurden, ging es um die Ideen für Bologna und das *new management* der Universitäten.

Was da herauskam im *open window* nach dem Zusammenbruch des Ostblocks, ist eine eigenartige Mischung von markttradikalen und sozialistischen Ideen. Nach außen sollten Universitäten wie Unternehmen miteinander um die besten Köpfe konkurrieren, also marktmäßig. Für innen wurden planwirtschaftliche Studienverlaufsrennstrecken mit idiotensicheren Marschbefehlen vorgesehen. Ein Verpunkten von *workloads*, ein Plansoll von *outcome*-Kompetenz, wie man sie aus DDR-Zeiten kennt. Dazu kommen Berichtspflichten über Planerfüllung, Ausfallquoten, eine Prüfungsbürokratie von BA-Kommissaren und Qualitäts-Kommissaren. Es handelt sich um ein System, mit englischem Namen frei und marktoffen daherkommend, aber tatsächlich in der Tradition der bürokratischen Planwirtschaft stehend. Diese Totalverpunktung der Studierendenköpfe ist nichts Internationales, sondern etwas sehr Deutsches.

Was werden meine jüngeren Kolleginnen und Kollegen jetzt machen? Werden sie sich dafür einsetzen, dass die Anzahl befristeter Einstellungen verringert wird? Werden sie auf Mitarbeiter verzichten und für die Professorenvermehrung eintreten oder werden sie die Oligarchie verteidigen, zum Beispiel durch mehr Juniorprofessoren, Lehrbeauftragte, Verwaltungsstellen, Vergrößerung des Hofstaats? Werden sie praxisbezogene Studiengänge von drei Jahren, die echt berufsbefähigend sind, neu zu gründenden Berufshochschulen oder Fachhochschulen überlassen und dafür auf Gelder für die Universitäten verzichten, um irgendwo noch Studium als Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung zu retten? Werden sie echte Mitbestimmung von Assistenten, Doktoranden, Studierenden fordern? Vielleicht auch praktizieren?

Werden sie, nachdem sie zehn Jahre in Bologna-Kommissionen ECTS-Punkte hin- und hergerechnet haben, überhaupt Reformlust verspüren, etwas Neues zu machen? Werden sie überhaupt Gegenmeinungen äußern, wo vielleicht Nachteile entstehen, wenn man sich den Zugang zum Machthaber verdirbt? Werden sie bei ihren Protesten künftig da stehen, wo Professoren nun mal hingehören, nämlich an die Seite ihrer Studierenden, weil ohne solch Ethos Bildungsprozesse gar nicht funktionieren? Meine Damen und Herren, das kann ich Ihnen nicht sagen. Aber wenn Sie daran denken, wie unerledigte Aufgaben im Pflichtenheft niemals sich in Luft auflösen, wie die weggestoßenen Probleme wiederkehren und wie solche Verhältnisse dann das Denken und Fühlen prägen, können Sie vielleicht ahnen, was die Professoren tun werden. ■

Berufliche Erwartungen an das Studium und die Realität des Studierens – Wie stellen wir Schulabsolventen am besten auf ein BA-Studium ein?

Die fortdauernden Auseinandersetzungen um die Bologna-Reformen zeigen es, die Proteste waren nicht „gestrig“. Die Frage bleibt: Entlassen wir die Schulabsolventen in eine defizitäre Studienstruktur? Die Antwort lautet „ja“, aber es liegt nicht an den Bologna-Vorgaben, sondern an der Umsetzung, in welche der „Geist“ der Reform nicht eingezogen ist, in welcher die Fehler der alten Struktur perpetuiert worden sind. Das Bologna-Theater ist eine Fortsetzung des alten Theaters, schon seit der Uraufführung der Humboldt-Universität. Am Beginn eines Studiums steht ohne Zweifel immer die Erwartung, dadurch zu beruflicher Arbeit befähigt zu werden. Die deutsche Universität hat sich jedoch erst sehr spät damit befasst, diesem Ziel gerecht werden zu können. Stattdessen wurde dieses Ausbildungsziel einem diffusen Raum aus Zufällen, unerfüllbaren Erwartungen und unbeholfenen individuellen Strategien überlassen, besonders in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Umsetzung der Bologna-Reform blieb aus dieser Tradition heraus in Halbheiten stecken. Das Umdenken, das Bologna angeregt hatte, kam bei den Adressaten nicht wirklich an.

Was sind die neuen Ziele der Ausbildung und wie stellen wir Lehrende und Lernende richtig auf diese ein? Zunächst aber einige Fragen an uns selber als Hochschullehrer: Haben wir das neue Verhältnis von fachlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen in den BA-Studiengängen unserer Disziplinen wirklich begriffen und umgesetzt? Haben wir die MA-Studiengänge wirklich entweder forschungsorientiert oder anwendungsorientiert konzipiert? Haben wir das Lernangebot modularisiert? Haben wir die Ausbildung stärker auf Kompetenzen als auf Wissen bezogen realisiert? Haben wir das Studienprogramm fachlich verschlankt und in der



Prof. Dr. Ulrich Heyder: Studium der Afrikanistik, Soziologie und VWL an den Universitäten Marburg und Hamburg (Dipl.Sozio-
loge, Dr. rer.pol.habil). Stipendiat der FES. Leiter des Büros der FES in Neu-Delhi von 1980 bis 1983. Studiendekan der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der TU-Braunschweig 2003-05. 2007–10: Herderdozent an der Deutschen Fakultät für Ingenieurs- und Betriebswirtschafts-
ausbildung der TU-Sofia (Bulgarien).

Perspektive eines lebenslangen Weiterlernens ein entsprechendes berufsbegleitendes Lernangebot entwickelt, das die bestehenden Studiengänge entlastet und das fachliche Weiterlernen berufsbegleitend ermöglicht? Haben wir uns dazu befähigt, als Hochschullehrer, das fachliche Lernen im Hinblick auf eine Professionalisierung neu zu bewerten und können wir überhaupt unser Fach so lehren, dass die Fähigkeit methodenbasierter Problemlösung im Unterricht ihren Platz erhält? Und wie verknüpfen wir das wissenschaftlich-reflexive Niveau des fachlichen Lernens mit interdisziplinärer Problembearbeitung und neuen Formen des Selbstlernens?

Die Bedingungen für die Verbreitung von Wissen haben sich durch die neuen Studienformen erheblich verändert. Neben dem Fachstudium werden auch Ausbildungsanstrengungen verlangt, die auf eine Berufsbefähigung zielen. Die Praxis in den neuen Studiengängen zeigt häufig etwas ganz anderes: Statt einer Entrümpelung der Lehrpläne ist es vielfach zu mehr Anforderungen bei weniger Studienzeit gekommen, was eine Tendenz zur Verschulung mit sich gebracht hat. Das hat vor allem im BA das wissenschaftlich-reflexive Niveau und das Selbstlernen abgesenkt. Schnelle Weitergabe von Wissen rangiert vor dem „gewusst wie“. Die Möglichkeiten und Potenziale der Modularisierung wurden vielfach nicht ausgeschöpft. Themenmodule entstanden erst gar nicht, noch weniger eine interdisziplinäre Problembearbeitung. Stattdessen wurden die alten Lehrgebiete additiv zusammengefasst. Aus der Modulprüfung wurde vielfach die Auflistung der erworbenen Einzelscheine im „Modul“.

Auch bei der Studienzeitverkürzung und dem Studienabbruch scheinen zentrale Ziele der Reform nicht erreicht zu werden. Das gilt auch für die europäische Dimension der Reform und für die systematische curriculare Integration einer Weiterbildungsperspektive. Die Ausbildungsmethoden sind nicht durchgreifend und nachhaltig weiter entwickelt worden. Die Praktika im BA-Studium fallen vielfach zu kurz aus und dienen nicht dem Ziel der Berufsbefähigung. Aber das sind lösbare Probleme, lösbar aus einer besseren Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden, von Hochschulen und Wirtschaft. Nur eine solche Zusammenarbeit entwickelt sich nicht in einem reinen „Top-down“ Prozess, wie ihn die Bologna-Reform bisher dargestellt hat. Und die Lehrkräfte, die sich um die neue Ausrichtung des Studiums auf eine Berufsbefähigung kümmern sollten, sind vielfach die alten, die sich noch nie dafür interessiert haben, obgleich das berufliche Ausbildungsziel seit den 70er-Jahren in den deutschen Hochschulgesetzen steht. Die gemeinsame Erarbeitung und Unterstützung der Bologna-Reform bedingt eine viel größere Anstrengung als die, nur die alten Arbeitsweisen in eine neue Form zu gießen, in die sie dann wirklich

nicht passen. Wir stehen also auch nach der Umsetzung der Reform noch mitten in dem Prozess, die mit der Reform intendierten Ziele auch wirklich zu erreichen.

Gute Beispiele der Umsetzung

Es gibt auch gute Beispiele der Umsetzung, so z.B. der Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften an der **Universität Düsseldorf**. Hier handelt es sich um einen gemeinsamen Studiengang der Fächer Soziologie, Politikwissenschaft sowie als Schwerpunkt Kommunikations- und Medienwissenschaft. Die Studierenden in diesem Studiengang erlernen aus unterschiedlichen, jedoch theoretisch und methodisch miteinander verknüpften Perspektiven ein differenziertes und reichhaltiges Bild der heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Die Vermittlung der Lehrinhalte findet in Studienmodulen statt. Diese werden thematisch, methodisch oder systematisch gebündelt und in folgenden Varianten angeboten:

- *Basismodule* (Grundlagenwissen),
- *Methodenmodule* (theoretische Vermittlung und Einübung in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden),
- *Praxismodule* (Förderung wissenschaftlicher und beruflicher Schlüsselkompetenzen und praktische Erprobung der im Studium erworbenen Kenntnisse in unterschiedlichen Berufsfeldern) (Dohle/Vowe 2007, S.139f.)

Die **Universität Bayreuth** bietet einen auf drei Jahre bzw. sechs Semester angelegten BA-Studiengang „Philosophy & Economics“ an. Zunächst werden philosophische und ökonomische Grundlagen gelegt. Dann werden exemplarisch Entscheidungsprobleme von Unternehmen, Verbänden, Großorganisationen und Gemeinwesen analysiert. Die Berufsbezogenheit wird durch das Pflichtpraktikum unterstrichen. Durch die Lehrangebote eines Basismoduls werden darüber hinaus Schlüsselkompetenzen für das spätere berufliche Leben vermittelt (Logik und Argumentationstheorie, Schreiben und Präsentieren, EDV und Multimedia, Wissenschaftstheorie). Um die internationale Einsatzfähigkeit der Studierenden zu unterstützen, erfolgt ein Teil des Lehrangebots in englischer Sprache. Mit Ausnahme der Bachelorabschlussarbeit sind alle Prüfungen studienbegleitend. So wird ein erster berufsqualifizierender Abschluss erreicht (ebd.).

Die Umstellung der Studiengänge auf die neue konsekutive Struktur hat die Debatte über Praxisbezug der Hochschullehre, eine berufsfeldbezogene Vermittlung von Fachwissen und Zusatzqualifikationen (Schlüssel-

kompetenzen) neu belebt. Nach Jahren der Stille bezüglich einer Studienstrukturreform wird wieder kontrovers diskutiert. Vor allem ist auch deutlich geworden, dass es keinen Sinn macht, allgemeine und ganzheitliche Bildung sowie spezialisiertes Berufswissen gegeneinander auszuspielen. Die heutige Berufswelt sucht den Generalisten, ohne den sich die industriellen Arbeitsprozesse nicht mehr lenken lassen. Wie gelernt und ausgebildet werden soll, wurzelt immer in den Lebensbedingungen der Menschen und ihrer Epoche. Das heißt, dass wir uns vor allem mit dem Bildungswert der Arbeit befassen müssen. In den modernen selbstgesteuerten Arbeitsprozessen, in den autonomen Arbeitsgruppen, in den Projekten der Wirtschaft, wird heute in den neuen prozessorientierten Arbeitsformen (Gruppenarbeit und Projekten) gerade das zur Voraussetzung, was die Hochschule durch ihre Arbeitsweisen genuin zu vermitteln vermag:

- fachliches Wissen und fächerübergreifendes Denken,
- ein breites theoretisches Grundlagenwissen,
- die Fähigkeit kritischen Denkens und Hinterfragens,
- eine Analysefähigkeit,
- die Fähigkeit, Sachverhalte multiperspektivisch zu betrachten.

Aber verbunden mit den folgenden Fragen:

- Was kann ich mit meinem Wissen tun?
- Kann ich es kommunizieren?
- Kann ich es beratend vermitteln?
- Kann ich es in die neuen prozessorientierten Arbeitsformen (Gruppenarbeit, Projektorganisation) transferieren?

Bildung ist nicht nur Wissen, sondern auch Lebensform, Können, Urteilskraft, die Fähigkeit, vom Allgemeinen zum Konkreten zu gelangen, von der Theorie zur Praxis.

Haben wir die Modularisierung begriffen?

Der Erfolg von Bolognaabschlüssen ist identisch mit gelungener Modularisierung. Es kommt alles darauf an, die Potenziale der Modularisierung viel besser zu nutzen. Was leisten Module? Module sind Cluster von Lehrveranstaltungen, die prinzipiell alle Veranstaltungstypen einbeziehen können: Vorlesungen, Seminare, Projekte, Selbststudium, Praktika etc. In der Modularisierung steckt eine Fülle bisher nicht genutzter Gestaltungspotenziale von Studienwegen (Buschfeld 2000, S. 3ff.).

- Module flexibilisieren und individualisieren die Studienstruktur.
- Sie ermöglichen eine gezielte Ansprache von Studieninteressen (-interessenten).
- Eine systematische Verknüpfung der Erstausbildung mit einem Angebot lebenslangen Weiterlernens, sowie eine entsprechende Entrümpelung der Lehrpläne wird möglich.
- Bei Modulen handelt es sich um relativ kleine Qualifizierungseinheiten mit geringem Konzeptualisierungsaufwand.
- Module lassen sich relativ schnell an veränderte Rahmenbedingungen anpassen.
- Das Nachholen von Studienabschlüssen wird erleichtert.
- Es können laufend neue Module generiert und neue Systemteile in die Module eingeführt werden.
- Module ermöglichen eine systematische Verknüpfung von fachlichen, allgemeinen und beruflichen Lehrinhalten.
- Wahlmöglichkeiten und differenzierte Bildungswege bieten sich an.

Durch die Modularisierung geraten die Studienstruktur und die Curriculum-Diskussion wieder in Bewegung: Es besteht die prinzipielle Möglichkeit, dass Fachinhalte, Methoden, Forschungsorientierung, Berufsanforderungen, Vermittlung von Wertmaßstäben, die Reflexion von Lebensentwürfen, gerade in individualisierten Gesellschaften immer wieder erneut aufeinander bezogen werden. Die Curricula gestalten sich wieder offener. Die Frage der Lernzielpartizipation rückt wieder in den Blick: Selbstbestimmung, selbstverantwortliche gemeinsame Gestaltung des Lernens, die Artikulation der eigenen Bedürfnisse und Interessen, auch als Voraussetzung für ein autonom geführtes berufliches und soziales Leben. Die Qualifizierungsziele sind an einer zu definierenden Gesamtqualifikation des angestrebten Abschlusses auszurichten (z. B. „Vermittlungskompetenz“ bei Pädagogen).

Die Kontakte aus dem Fach mit der beruflichen Praxis sind immer noch zu okkasionell, zufällig und oft informell, zu kurz und nicht dem Problem gemäß. Woran gearbeitet werden muss: die Zusammenhänge zwischen

Tätigkeitsanforderungen in der Berufsarbeit und in der Curriculumentwicklung deutlicher zu erfassen, feste berufliche Funktionskreise zu identifizieren, typisch wiederkehrende berufliche Abläufe und Anforderungen, denen Lernziele und Lerninhalte angepasst werden können, um Studium und Berufseinstieg zu vermitteln. Deshalb wird es gerade auch wichtig, sich mit den Erwartungen und den Angeboten der Wirtschaft an die Hochschulausbildung auseinanderzusetzen und dann in den wissenschaftlichen Disziplinen eigene produktive Antworten zu entwickeln (Pankow 2008, S. 4ff.).

Was können wir für Studienanfänger und insbesondere für Studierende aus sozial schwachen Schichten tun?

Schon in der Vorphase Sinn und Zweck eines Studiums gründlich reflektieren, in Workshops, in Seminaren, die beruflichen Ziele des Studiums bewusst machen, so dass ihre Mitberücksichtigung im Studium auch eingefordert werden kann. Wir müssen der Neigung entgegenwirken, dass die Studierenden Fachstudium und Lebensvorbereitung auseinanderhalten und erst einmal im Fachstudium verschwinden mit der Illusion, das andere komme später. Für die Umsetzung der beruflichen Verwirklichung als Studienziel fehlt aber eine diskursive Wissenschaftskultur über die Disziplingrenzen hinweg, d. h. die Erhellung des Zusammenhanges, kraft dessen die Wissenschaften theoretisch und praktisch wirken. Aus den bisherigen Untersuchungen zum Studienerfolg kann auch geschlossen werden, dass sich die Schwierigkeiten sozial Schwacher, im Lernen zum Erfolg zu kommen, von der Schule in die Hochschule perpetuieren. Insbesondere ist immer wieder ein erhöhter Beratungsbedarf festgestellt worden. Auch längere Studienzeiten und vorzeitiger Studienabbruch werden zum Problem. Gerade hier ist der Erwerb von überfachlichen und sozialen Kompetenzen, wie ihn Bologna in das Studium hinein fordert, von größter Bedeutung. Die Fähigkeit zum Lernen, aber auch sich selbst eine Perspektive des Weiterlernens nach dem Studienabschluss zu geben, überhaupt seine eigene Bildungsbiografie zu planen, kann durch die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gestärkt werden. Alle Studierende, aber gerade die durch ihre defizitäre familiäre Sozialisation in ihrem Bildungsgang Benachteiligten, sollten schon vor dem Studium und noch mehr während des Studiums bezüglich der Bedingungen für einen Studienerfolg beraten werden und besondere Unterstützung erhalten.

Schlüsselkompetenzen fördern die Einbindung des Menschen in die sozialen Systeme. Eine Methoden- und Lernkompetenz, die Sozialkompetenz, eine Selbstkompetenz und Motivation werden immer wieder genannt.

Insbesondere der Übergang in das Berufssystem beruht nur wenig auf institutioneller Steuerung, sondern auf der Fähigkeit, sich selber zu organisieren. Qualifikationen, die sich nicht auf die technischen Ansprüche, sondern auf den sozialen Zusammenhang von Arbeitsprozessen beziehen, werden in der Berufswelt immer wichtiger. Vor allem Entscheidungsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Verantwortung werden als Kompetenzen unabdingbar. Der Übergang in den Beruf ist für die meisten ein mit Unsicherheiten behaftetes und risikofühliges Vorhaben geworden, das die Absolventen einer Ausbildung selbstverantwortlich planen und realisieren müssen. In prozessorientierten Arbeitsformen (Projekten, Gruppenarbeit) werden den Mitarbeitern heute neue Rollen zugewiesen, die das traditionelle Berufsprofil erheblich variieren.

Bologna eröffnet hier für alle große Möglichkeiten, das Fachstudium zu erweitern durch die Befähigung zum Transfer von Fachwissen in die Praxis, in der Einübung von problemlösenden Verfahren, Denken in Zusammenhängen, Kreativität und Flexibilität. Schlüsselkompetenzen, das bedeutet auch, sein Wissen reflexiv zu nutzen, auch zur Steuerung des eigenen Lernens. Die gegenwärtige Reform des Studierens durch Bologna muss vor allem auch als Bemühung um eine neue wissenschaftliche Disziplinarität und Interdisziplinarität mit dieser größeren Reichweite begriffen werden. Wir Hochschullehrer sind aufgefordert, die Studierenden im Verfolg ihrer beruflichen Ziele auf der Grundlage ihres Fachstudiums nicht mehr allein zu lassen. ■

Literatur

Buschfeld, D. (Hrsg.) (2000): Moderate Modularisierung – eine nationale und internationale Differenzierungsstrategie?, Bielefeld.

Dohle, M./Vowe, G. (2007): Wo sind die Bachelorabsolventen heute und wie sehen sie ihr Studium?, in: Soziologie, 36. Jg., H. 2/2007.

Müller, K. (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib, Bielefeld.

Pankow, F. (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen. Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin.

II.

Entscheidung für ein Studium

Einführung

Dr. Angela Borgwardt

Hochschulbildung ist eine Form von „kulturellem Kapital“ (Bourdieu), das in Deutschland von Generation zu Generation weitervererbt wird – so ein zentrales Ergebnis der kürzlich erschienenen 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al. 2010).⁴ Nach wie vor wirkt sich der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern entscheidend auf den Hochschulzugang der Kinder aus: Die Studierchance steigt erheblich, wenn die Eltern die Hochschulreife besitzen, und sie steigt bei einem Hochschulabschluss weiter an. Von 100 Akademikerkindern beginnen 71 ebenfalls ein Studium, von 100 Kindern nichtstudierter Eltern sind es lediglich 24 (ebd., S. 11). Auch der soziale Status spielt eine wichtige Rolle: Kinder aus Selbstständigen- und Beamtenfamilien, in denen mindestens ein Elternteil studiert hat, haben eine etwa fünf Mal so hohe Studierchance wie Kinder aus Arbeiterfamilien (ebd., S. 103). Im Ergebnis sind an deutschen Hochschulen bestimmte soziale Herkunftsgruppen deutlich unterrepräsentiert, vor allem Jugendliche aus hochschulfernen Schichten und einkommensschwachen Familien, aber auch Jugendliche mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 123f.). Somit zeigen sich bei der Beteiligung an Hochschulbildung erhebliche Defizite bei der Chancengleichheit und Chancenwahrnehmung.

Die Ursachen dieser Ungleichheiten können als gut erforscht gelten: Im deutschen Bildungssystem besteht offensichtlich ein enger Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft (Baumert et al. 2006). Die soziale Selektivität beginnt bereits bei der frühkindlichen Erziehung und verstärkt sich in Schule und Hochschule: Der Verlauf einer Bildungskarriere ist bereits früh in hohem Maße vorgezeichnet. Jeder Übergang zur nächsten Bildungsstufe wird aufgrund von Hindernissen zu einer „Bildungsschwelle“, in der häufig nicht das individuelle Leistungspotenzial, sondern der familiäre Hintergrund über das Weiterkommen bestimmt. In diesem „Bildungstrichter“ findet eine Mehrfachselektion statt, in der sich die Chancen von Nichtakademikerkindern zunehmend verengen (Isserstedt et al. 2010, S. 103). Im Laufe der Bildungsbiografie driften die Chancen von Kindern

4 Die Ergebnisse basieren auf den Angaben von 16.370 Befragten (Deutsche und Bildungsinländer/innen), die als repräsentativ für die Studierenden an deutschen Hochschulen gelten können.

aus hochschulfernen und Kindern aus hochschulnahen Schichten immer mehr auseinander. Die ungleichen Beteiligungschancen am Studium sind deutlich sichtbarer Ausdruck dieser Entwicklung, die sich in den anschließenden beruflichen Karrierewegen weiter fortsetzt.

Bildungsgerechtigkeit kann jedoch nur bedeuten, dass alle Begabten unabhängig von ihrer sozialen Herkunft nicht nur formal, sondern real die gleichen Zugangschancen zum Studium erhalten. Denn nach wie vor gilt: Ein Studium bietet die besten beruflichen Perspektiven, es ist mit der Chance auf ein höheres Einkommen und dem geringsten Arbeitslosigkeitsrisiko sowie Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe verbunden.

Doch geht es bei einer gerechten Hochschulbeteiligung nicht nur um individuelle Berufs- und Lebenschancen. Im Zuge von Globalisierung und demografischem Wandel wird es auch zu einem wichtigen bildungspolitischen Ziel, möglichst alle „Begabungsreserven“ der Gesellschaft für ein Hochschulstudium zu erschließen, um im internationalen Wettbewerb bestehen und den erforderlichen akademischen Fachkräftebedarf – mit gut ausgebildeten und hoch qualifizierten Frauen und Männern – auf den Arbeitsmärkten von morgen sichern zu können. Auf dem Bildungsgipfel am 22. Oktober 2008 in Dresden vereinbarten Bund und Länder die „Qualifizierungsinitiative für Deutschland – Aufstieg durch Bildung“ (BMBF 2009). Sie umfasst zahlreiche Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung von Bildung über den gesamten Lebensweg von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Beruf, um mehr Chancengerechtigkeit zu verwirklichen.⁵ Um dem drohenden Defizit an Studienabsolvent/innen entgegenzuwirken, wurde zudem als gemeinsames Ziel festgelegt, „mindestens 40 Prozent eines Altersjahrgangs für ein Hochschulstudium zu gewinnen“ (ebd., S. 18). Dieses Ziel könne jedoch nur erreicht werden, wenn „die soziale Herkunft für den Bildungserfolg keine Rolle mehr spielt“ und „bessere Aufstiegswege und mehr Aufstiegs motivation für eine größere Zahl von beruflich Qualifizierten und Menschen aus bildungsfernen Familien“ geschaffen werden (ebd., S. 11).

Für zahlreiche Jugendliche scheint das Studieren allerdings trotz bestehender Hochschulreife wenig attraktiv: 2008 entschied sich ein knappes Drittel des Abiturjahrgangs gegen ein Studium (Isserstedt et al. 2010, S. 5). Die Ursachen für den Verzicht sind vielfältig, doch spielen finanzielle Grün-

5 Im Hochschulbereich sollen Instrumente wie eine Erhöhung des BAföG und der Berufsausbildungshilfe, Meister-BAföG, das Aufstiegsstipendium oder das Nationale Stipendienprogramm zur Erreichung dieser Ziele beitragen.

de die weitaus wichtigste Rolle (Heine et al. 2010). Darüber hinaus sehen viele Jugendliche den geringen Praxisbezug und die lange Dauer eines Hochschulstudiums als kritisch an, hinzu kommt die Unsicherheit, ob sie das Studium erfolgreich absolvieren können und sich berufliche Chancen eröffnen werden. Die Entscheidung für oder gegen ein Studium wird weniger von den tatsächlichen Leistungen und Qualifikationen, sondern stark von herkunftsgeprägten Einstellungen und dem Bildungshintergrund der Eltern bestimmt. Arbeiterkinder verzichten trotz guter Noten häufiger auf ein Studium, weil es ihnen an finanzieller und ideeller Unterstützung im Elternhaus, aber auch an Selbstvertrauen und grundlegenden Informationen fehlt.⁶

Daraus ergibt sich zwangsläufig die Frage: Wie könnte die Entscheidung begabter junger Menschen für ein Studium unterstützt werden – insbesondere aus den unterrepräsentierten Gruppen, also aus hochschulfernen und einkommensschwachen Schichten und Familien mit Migrationshintergrund? Welchen Beitrag könnte die Begabtenförderung dazu leisten?

Alle Versuche, Chancengerechtigkeit durch Studienförderung herzustellen, setzen viel zu spät an – so die ernüchternde Diagnose im Beitrag von *Axel Bohmeyer*. Akademische Begabtenförderung könne nicht Chancen nachholen, die in einem sozial selektiven Schulsystem verbaut wurden. Bildungsgerechtigkeit sei nur zu erreichen, wenn sich das deutsche Bildungssystem von Beginn an, also schon im Bereich frühkindlicher Bildung und in der Schule, durchgängig am Prinzip sozialer Durchlässigkeit und Inklusion orientiert. Auf der Ebene des Hochschulzugangs sei bestenfalls noch eine „Abmilderung“ der sozialen Ungleichheiten möglich, z. B. durch gezielte Aufklärung und Förderung der Jugendlichen aus unterrepräsentierten sozialen Gruppen, die es trotz der sozialen Selektion bis zur Hochschulreife geschafft haben.

Gezielte Informationen über Finanzierungs- und Förderungsmöglichkeiten sind auch für *Bernhard Frevel* ein wichtiger Baustein für die Förderung von begabten Jugendlichen aus allen sozialen Gruppen. In seinem Beitrag erläutert er die spezifische Bildungsstruktur im ländlichen Raum, die dazu führt, dass große Potenziale verschenkt werden: Viel zu häufig seien fehlende Kenntnisse über Förderchancen die entscheidende Ursache dafür, dass begabte junge Menschen in ländlichen Regionen auf ein Studium verzichten.

⁶ Als Reaktion darauf ist z. B. aus einer studentischen Initiative das Internetportal www.arbeiterkind.de entstanden, das für Schüler/innen und Studierende Informationen rund ums Studium sowie Zugang zu einem sozialen Netzwerk bzw. Kontaktdaten von Mentor/innen vor Ort bietet.

Viele Gründe, die aus Sicht von Jugendlichen gegen die Aufnahme eines Studiums sprechen, könnten nach Auffassung von *Ernst Deuer* als Plädoyer für Berufsakademien und Duale Hochschulen interpretiert werden: Die Erfolgsfaktoren dualer Studienangebote sind eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis, eine Vergütung während des Studiums sowie gute Verdienst- und Karrierechancen nach dem Abschluss. Die Attraktivität eines solchen Studiums sei für Jugendliche aus bildungsfernen Schichten deutlich höher, weil es deren entscheidende Vorbehalte gegen ein Studium entkräftet.

Auch *Marco Zimmer* konstatiert, dass Studieninteressierte zunehmend Berufsausbildung und Studium parallel verbinden möchten. Die bisherige Fördermöglichkeit von berufs begleitend Studierenden durch ein „Aufstiegsstipendium“ sei jedoch unbefriedigend, weil sie im Vergleich zu den Stipendien für grundständig Studierende zahlreiche Benachteiligungen berge. Sinnvoller sei eine Förderung aller Studierenden durch die etablierten Begabtenförderungswerke, deren Infrastruktur und Netzwerke gemeinsam genutzt werden könnten.

Peter Mayer und Doris Lucke gehen in ihren Beiträgen auf die Chancen ein, die mit den grundlegenden Veränderungen der deutschen Hochschullandschaft im Zuge des Bologna-Prozesses verbunden sind: Die Hochschulreformen könnten auch zu mehr sozialer Gerechtigkeit im Hochschulsystem beitragen.

Peter Mayer stellt dabei das ökonomische Argument in den Vordergrund: Eine durch die Reformen verbesserte Kosten-Nutzen-Bilanz des Studiums (Verkürzung der Studiendauer, geringere Abbruchquote, mehr Transparenz der Studienbedingungen durch Rankings) könnte mehr Jugendliche aus einkommensschwachen oder bildungsfernen Familien für ein Studium motivieren. Allerdings seien zusätzliche komplementäre Maßnahmen erforderlich, z. B. Verbesserungen im Bereich von BAföG und Stipendien.

Dagegen betrachtet *Doris Lucke* die Modularisierung und Verschulung des Studiums („Fachhochschulisierung der Universität“) als das entscheidende Moment: Die fachlichen Differenzierungsmöglichkeiten und der höhere Praxisbezug könnten die Attraktivität eines Studiums für bisher unterrepräsentierte Gruppen erhöhen. Damit könnten die häufig zu Recht kritisierten Reformen ganz nebenbei – gewissermaßen als unbeabsichtigter Nebeneffekt – die bisherigen „class ceilings“ beseitigen.

Aus ganz anderer Perspektive betrachtet *Ulrike Auga* die Ausschlussmechanismen an den Universitäten: Die „Auswahl und Kanonisierung hegemoni-

aler Wissensbestände und die etablierte Art wissenschaftlichen Arbeitens“ könne den Ausschluss marginalisierter Personen bewirken und verstärken. Deshalb sollte bisher akademisch marginalisiertes Wissen (z. B. Konzepte wie „subalternes Wissen“ oder „dritte Wissensräume“) als „transdisziplinäres Überlebenswissen im 21. Jahrhundert“ in die akademische Lehre integriert werden. Dadurch könne die Universität auch wieder einen „gesellschaftlichen Mehrwert jenseits von Marktorientierung generieren.“

Lutz Finkeldey führt aus, warum das „Nicht-Wissen-Können“ (Ulrich Beck) eine Kategorie der Zukunft sein könnte. Gegen die Vorstellungen vom Menschen als „Humankapital“ und die Annahme einer planbaren Zukunft gerichtet, stellt er anhand eines studentischen Filmprojekts seinen Ansatz vor, der das Subjektive ins Zentrum rückt. Studierende äußern sich über ihre persönliche Entscheidung für ein Studium – konzipiert als „Steinbruch“ für weitere Überlegungen: „Über ein gemeinsames ‚Sehen‘ kann das ‚individuell Sichtbare‘ in das ‚kollektiv Sichtbare‘ übergehen“. Damit soll ein Erkenntnisprozess in Gang gesetzt werden, der ein gemeinsames Verständnis überhaupt erst möglich mache. ■

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Bonn/Berlin, http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf; 07.07.2010.

Heine, Christoph/Quast, Heiko/Beuße, Mareike (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH: Forum Hochschule, März 2010.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin.

Soziale Herkunft und Hochschulstudium – diagnostische Bemerkungen und therapeutische Vorschläge

Diagnostische Bemerkungen

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bzw. die Erforschung herkunftsbedingter Unterschiede im Bildungssystem gehören zu



Prof. Dr. Axel Bohmeyer, geb. 1975, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Erziehungsphilosophie, Geschichte und Theorien von Bildung und Erziehung, Pädagogische Anthropologie sowie Bildung und Partizipation an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) sowie Geschäftsführer des dort angesiedelten Berliner Instituts für christliche Ethik und Politik (ICEP).

den zentralen Themen der (empirischen) Bildungsforschung (vgl. nur Allmendinger/Nikolai 2006). Nicht erst seit der Veröffentlichung der PISA-Studie – der großen internationalen Schulleistungsuntersuchung – im Jahre 2000 ist die öffentliche Diskussion allerdings auf die Bildungsinstitution Schule fokussiert. Ein Ergebnis der Studie kann mittlerweile nicht nur als ein Allgemeinplatz im wissenschaftlichen, sondern auch im öffentlichen Diskurs um die schulische Bildungsbeteiligung bzw. den schulischen Bildungserfolg gelten: Im Vergleich zu anderen OECD-Staaten besteht in der Bundesrepublik Deutschland ein besonders enger und positiver Zusammenhang zwischen der sozialen Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie der Schülerinnen und Schüler und den unterschiedlichen erworbenen schulischen Basiskompetenzen (vgl. dazu Baumert et al. 2006). Begründet wird dieser Zusammenhang im Anschluss an Arbeiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu, der Ungleichheiten der schulischen Leistungen von Kindern insbesondere mit dem Begriff des „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu 1983) erklärt. Da Kinder aus den unteren Sozialschichtzugehörigkeiten nicht oder nur wenig über die in der Schule geforderten relevanten und damit notwendigen kulturellen Ressourcen verfügen, schneiden sie im Rahmen der Leistungsbewertung

schlechter ab als Kinder, die zu den oberen Schichten gehören.

Die Unterschiede im Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler, die durch die unterschiedliche Verteilung des kulturellen Kapitals erklärbar sind, sind damit ein primärer Effekt der sozialen Herkunft. Daneben lässt

sich aber noch ein sekundärer Effekt der sozialen Herkunft beobachten: Hiermit ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen gemeint. Dieser sekundäre Effekt greift insbesondere bei der Frage der Bildungsbeteiligung im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik und macht den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung deutlich: Die Kinder aus oberen Schichten haben nicht nur aufgrund einer anderen „Kapitalausstattung“ vergleichsweise größere Chancen, auf das Gymnasium zu wechseln und mit dem Abitur die Berechtigung für ein Studium zu erwerben. Auch senden die Eltern aus höheren Sozialschichten ihre Kinder häufiger auf Schulen weiterführender und höherer Bildung, als das Eltern aus weniger privilegierten Schichten tun.

Dieses Verhalten der Eltern lässt sich nicht aus den unterschiedlichen schulischen Leistungen der Kinder erklären, es findet nämlich auch bei gleichen schulischen Leistungen statt. Das bedeutet, dass aufgrund der unterschiedlichen sozialen Position der Eltern unterschiedliche Entscheidungen bei der Wahl der Bildungslaufbahn getroffen werden. Die sozialen Disparitäten im Bildungssystem kommen also auch aufgrund variierender „Bildungsmotivationen“ und „Investitionsrisiken“ der Eltern zustande. Nicht nur in dieser Hinsicht kann der Bildungsforscher Hartmut Ditton nachweisen, dass die Wahl der Bildungslaufbahn vom sozialen Status abhängig ist. Denn die soziale Herkunft der Kinder hat auch eine Bedeutung für die Notengebung und Schullempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer. Ditton zeigt empirisch auf (Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005), dass die Hauptschulempfehlungen mit steigendem Bildungsstatus der Eltern deutlich zurückgehen und die Empfehlungen für das Gymnasium ansteigen. Außerdem stellt er fest, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozialen Status für eine Gymnasialempfehlung mehr leisten müssen. Insofern lässt sich pointiert formulieren, dass sowohl der Besuch der Hauptschule als auch der Besuch des Gymnasiums vererbt werden.

Aus diesen Gründen sind die Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland auch wenig überraschend. Zumindest dann, wenn sie das Ergebnis zutage fördern, dass die Beteiligung an der Hochschulbildung in Deutschland in einem direkten Zusammenhang zur sozialen Herkunft der Eltern steht. In der Linie der vorherigen Argumentation lässt sich ebenfalls pointiert formulieren, dass auch der Besuch der Hochschule vererbt wird bzw. dass sich die Akademiker in der Bundesrepublik Deutschland selbst reproduzieren (der Titel eines Artikels im UniSpiegel vom April 2010 lautete: „Inzucht der Eliten“). Während von 100 Akademikerkindern 71 ein Studium aufnehmen, sind es von 100 Nichtakademikerkindern nur 24 (vgl. BMBF 2010, S. 11).

Mit Blick auf die Hochschulbildung lassen sich ebenfalls primäre und sekundäre Effekte unterscheiden, die die geringe Bildungspartizipation der unteren Schichten erklären. Zum einen ist die geringere Zahl der Nichtakademikerkinder nicht verwunderlich, weil bereits in den verschiedenen Übergängen des Schulsystems eine Selektivität stattgefunden hat, die sich natürlich auch auf den formalen Erwerb einer Studienberechtigung auswirkt. Zudem beeinflusst die soziale Herkunft nicht nur die Entscheidung für oder gegen den Besuch einer bestimmten Schulform, sondern die soziale Herkunft lenkt (ebenfalls bei gleicher Schulleistung) auch die Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums. In Anlehnung an Pierre Bourdieu (Bourdieu 2001) kann man deshalb nicht nur von der konservativen Schule, sondern auch von der „konservativen Hochschule“ oder „konservativen Universität“ sprechen. So wie die Schule in der Interpretation Bourdieus als eine „Mittelklasseninstitution“ zu bezeichnen ist, so verhält es sich auch mit der Hochschule bzw. Universität. Die durch die Schule initiierte Reproduktion der Ungleichheit setzt sich in der Hochschule fort und damit natürlich auch in der Studienförderung für begabte Studierende, die im Rahmen der „konservativen Hochschule“ oder „konservativen Universität“ stattfindet.

In der Regel ist davon auszugehen, dass die Institutionen der Begabtenförderung den Zugang zu dieser materiellen und immateriellen Förderung auf der normativen Grundlage des Verdienstprinzips gewähren oder verweigern. Die Verteilung der knappen (finanziellen) Güter erfolgt auf der Grundlage des normativen Leitbildes der Meritokratie (vgl. mit Blick auf das Schulsystem Solga 2008; vgl. auch Vester 2006). Dabei wird aber ausgeblendet, dass ein meritokratischer Zugang zum Bildungssystem in modernen Gesellschaften gar nicht gewährleistet ist. Die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse, die Bildungserfolge bzw. Bildungsmisserfolge sind nicht (ausschließlich) das Ergebnis einer meritokratischen Selektion, sondern die soziale Herkunft und nicht der individuelle Verdienst bestimmen (auch) die soziale Platzierung der Menschen im Bildungssystem. Das Bildungssystem einer modernen Gesellschaft beruht zwar der normativen Leitfigur nach auf einem fairen Leistungswettbewerb, aber diese normative Leitfigur ist nur eine Selbstzuschreibung oder Selbstdefinition (vgl. dazu nochmals Solga 2008).

Therapeutische Vorschläge

Mit dem Begriff der Begabung wird die Idee der meritokratischen (und damit eben nicht herkunftsbedingten) Selektion dann naturalisiert. Die Förderung hat sich normativ an diesem Begriff und diesem Prinzip zu orientieren. Eine Begabtenförderung, die sich dann zugleich auch an den normativen Begriffen der Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit orientieren will, darf

diese (vorgängige) normative Ausrichtung nicht verleugnen. Zudem muss sich eine Begabtenförderung im Kontext des Hochschulsystems darüber im Klaren sein, dass sie die herkunftsbedingte soziale Selektivität des Schulsystems nicht außer Kraft setzen, allenfalls durch gezielte Förderung und eine stärkere soziale Öffnung abmildern kann. Beispielsweise ist es unter Umständen möglich, die sekundären Effekte gegen die Aufnahme eines Hochschulstudiums durch gezielte Aufklärung und Förderung abzumildern. Die gezielte Information von Studierenden aus nichtakademischen Elternhäusern, zu der die Friedrich-Ebert-Stiftung ihre Vertrauensdozentinnen und Vertrauensdozenten mittlerweile aufruft, könnte sich zumindest auf dieser Ebene des Bildungssystems als eine wirksame Maßnahme erweisen.

Doch die „wirkliche“ Herstellung von Chancengleichheit ist der Studienförderung schon deshalb verwehrt, weil das Hochschulsystem dem Schulsystem folgt und sich die soziale Selektivität des Schulsystems insofern überträgt und kaum mehr ausgeglichen werden kann. Die Schule bzw. die institutionell bislang mangelhaft ausgebaute frühkindliche Bildung wirkt wie ein Filter. Deshalb müssen alle „therapeutischen“ Maßnahmen bereits bei der Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler im Elementarbereich bzw. schon im vorschulischen Bereich ansetzen. Insgesamt muss das Bildungssystem an der Inklusion ausgerichtet werden und darf sich nicht so sehr an der Ausdifferenzierung orientieren. Diese Forderung nach mehr Inklusion hebt dann auch auf eine größere Durchlässigkeit des Bildungssystems ab. In diesem Sinne könnte auch eine längere Orientierungsphase zielführend sein, eine Maßnahme, die insbesondere das Schulsystem betrifft. Insgesamt bedarf es einer größeren Transparenz der unterschiedlichen Anforderungen des Bildungssystems, damit der faktisch vorfindlichen Ungleichverteilung des kulturellen Kapitals besser gegengesteuert werden kann.

Werden diese – zweifellos noch näher zu präzisierenden – Maßnahmen nicht ergriffen, werden die normativen Ansprüche der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit nicht verwirklicht werden können und sich auch für die (am meritokratischen Prinzip orientierte) Begabtenförderung als eine Illusion entpuppen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). ■

Literatur

Allmendinger, Jutta/Nikolai, Rita (2006): Bildung und Herkunft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 44–45/2006, S. 32–38.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): Herkunftbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2), Göttingen: Schwartz, S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur, in: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung, Hamburg: VSA-Verlag, S. 25–52.

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

Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Nr. 2, S. 285–304.

Solga, Heike (2008): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 2. Auflage, Weinheim/München: Juventa, S. 19–38.

Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandaufnahme, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 13–54.

Bildungsbe(nach)teilung und Bildungs(un)-gerechtigkeit im ländlichen Raum

In der Diskussion um mangelnde Bildungsgerechtigkeit werden zu Recht immer wieder schichtspezifische Ungleichheiten betont, auf die Bedeutung von Einkommensstärke bzw. -schwäche der Eltern sowie auf deren eigenes kulturelles und Bildungskapital verwiesen. Neben diesen vertikalen sozialen Ungleichheiten werden auch verschiedene horizontale Ungleichheiten thematisiert: Die Benachteiligungen von Mädchen und Frauen im Bildungswesen hat abgenommen. Die Lage von jungen Menschen mit Migrationshintergrund wird intensiv diskutiert. Nur geringe Aufmerksamkeit findet die regionale Dimension von Ungleichheiten. Hier wären z. B. die Süd-Nord- bzw. West-Ost-Gefälle der Bildungsbeteiligung zu beachten. In diesem Beitrag wird jedoch der Blick auf die Stadt-Land-Differenz geworfen. An dem Beispiel des nordrhein-westfälischen Kreises Borken im westlichen Münsterland soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich die bürgerschaftliche Bewertung von Bildung und Arbeit sowie der regionale Arbeitsmarkt und das regionale Bildungssystem auf die Hochschulzugangsberechtigungen – und damit auch auf die Begabtenförderung – auswirken.



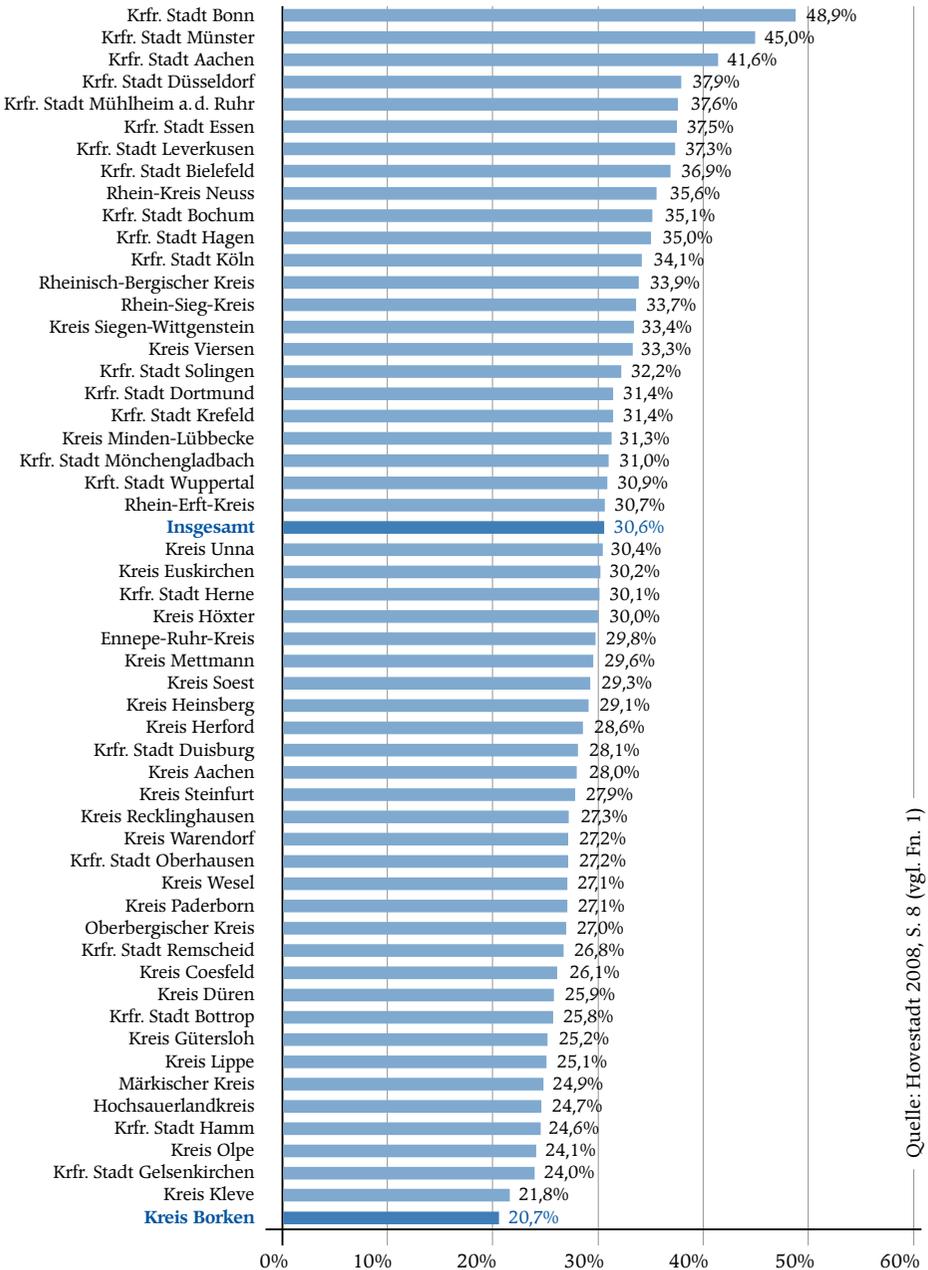
Dr. Bernhard Frevel (*1959), Dipl. Päd., Dr. rer. soc., habil., lehrt Sozialwissenschaften an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW an der Abteilung Münster und ist Privatdozent am Institut für Politikwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ehemaliger FES-Stipendiat und FES-Vertrauensdozent.

Das Lagebild

Ein Blick auf die Hochschulreifequoten in Nordrhein-Westfalen dokumentiert ein signifikantes Stadt-Land-Gefälle (Hovestadt 2008). In Großstädten und ihren städtischen Umlandgemeinden war 2006 die Zahl der Abgänger von allgemein bildenden Schulen mit Abitur besonders hoch. So haben in den NRW-Spitzenreiterkommunen Bonn, Münster und Aachen zwischen fast 50 und 42 % der Abgänger/innen ihre Hochschulzugangsberechtigung in der Tasche. Die nächsten Rangplätze gehen ebenfalls an kreisfreie Städte: Düsseldorf, Mülheim an der Ruhr, Essen, Leverkusen, Bielefeld und Hagen – und nur der Rhein-Kreis Neuss bei Düsseldorf und Krefeld können sich

Abbildung 1

Hochschulreifequoten der allgemeinbildenden Schulen in NRW – 2006



Quelle: Hovestadt 2008, S. 8 (vgl. Fn. 1)

in die Gruppe der Kommunen mit einer Hochschulreifequote von mehr als 35 % einreihen. Weit unter dem NRW-Durchschnitt von 30,6 Prozent sind es im Wesentlichen die ländlich strukturierten Kreise mit Quoten von unter 25 %: im Sauerland der Märkische Kreis, Hochsauerlandkreis und Kreis Olpe sowie im Westen der Kreis Kleve und – am Ende der Tabelle – der Kreis Borken mit knapp 21 %. – Tendenziell gilt: Je peripherer der Wohnsitz, desto geringer ist die Hochschulreifequote (ebd.).⁷

Ist der Kreis Borken „Schlusslicht“ beim Abitur an Gymnasien und Gesamtschulen, so ist er andersherum der Kreis mit der landesweit höchsten Übergangsquote zu den Hauptschulen, obgleich auch hier seit Jahren abnehmende Zahlen zu registrieren sind. Die Realschulen sind der am stärksten besuchte Schultyp. Die Gymnasien erfreuen sich zunehmender Nachfrage.

Für die geringe Hochschulreifequote im ländlichen Raum gibt es verschiedene Gründe, von denen hier nur einige kurz skizziert werden können:

- Regionale Wirtschaftsstruktur und Ausbildungsmarkt: Der Kreis Borken zählt zu den Gebieten in NRW mit der geringsten Arbeitslosigkeit. Eine mittelständische Industrie und starkes Handwerk haben bislang über die klassische duale Ausbildung von Haupt- und Realschulabsolvent/innen ihren Nachwuchs rekrutiert und relativ geringe Zahlen von Studierenden – und dann vielfach Fachhochschulabsolvent/innen – eingestellt. Ein besonders starker „Druck“ zu universitärer Bildung war somit nicht gegeben.
- Schulangebot: Der Kreis Borken hat mit lediglich zwölf Gymnasien in sieben Städten nur eine geringe Gymnasialdichte. Der arithmetische Vergleich weist einen Einzugsbereich von 118 Quadratkilometer je Gymnasium auf, während z. B. im Kreis Mettmann nur 24 qkm von einem Gymnasium abgedeckt werden. Die Wohnortnähe und gute Erreichbarkeit anderer Schulen (die zudem eine recht hohe Anerkennung und Zufriedenheit von Eltern und Schüler/innen erfahren) führt in dem großen Flächenkreis häufig zu einer Nicht-Wahl des Gymnasiums.
- Bildungswertigkeit: Selbstverständlich ist auch im ländlichen Raum die Bedeutung der Bildung für beruflichen Erfolg und Sicherheit bekannt und die Trends zu höherer Bildung sind auch hier feststellbar. Jedoch

⁷ In der Schlussgruppe sind auch zentrumszugehörige Kommunen vertreten, wie z. B. Gelsenkirchen, Hamm und Bottrop. Hier sind andere Einflussfaktoren wirksam als die Zentrum-Peripherie-Kluft.

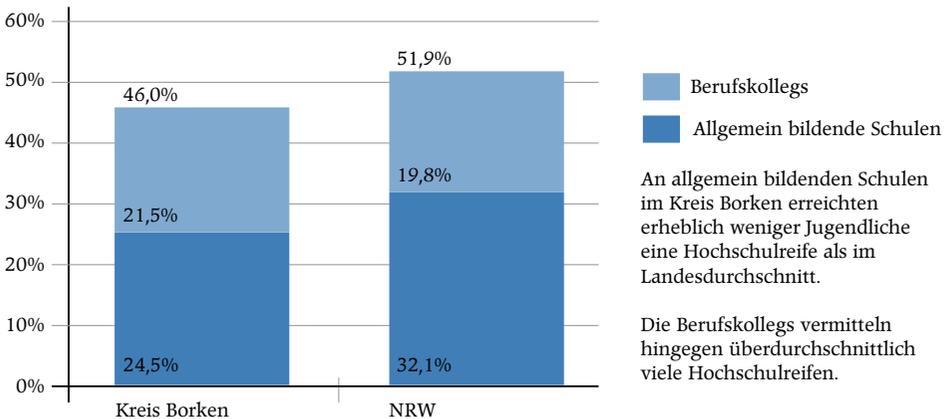
werden sowohl der Ausbildungsmarkt als auch das Schulangebot von den Eltern und ihren Kindern bei der Schulwahl berücksichtigt. Zudem wird die Hoffnung gepflegt, dass die Jugendlichen nach ihrem Haupt- und Realschulbesuch weitere Bildungswege nutzen können.

Diese letztgenannte Hoffnung ist einerseits trügerisch, denn Hovestadt stellt in ihrem Bildungsmonitor fest, dass „die Wahrscheinlichkeit, dass ein Haupt- oder Realschulabsolvent mit der qualifizierten Fachoberschulreife an eine gymnasiale Oberstufe wechselt, [...] im Kreis Borken deutlich geringer [ist] als im Landesdurchschnitt – trotz der erheblich größeren und wahrscheinlich durchschnittlich leistungsfähigeren Schülerschaft an den Haupt- und Realschulen.“ (Hovestadt 2008, S. 61) Andererseits gibt es Hoffnung, denn die Übergänge zu den Berufskollegs⁸ mit ihren vielfältigen Angeboten im technischen, sozialen, kaufmännischen und verwaltungswirtschaftlichen Bereich, die dann zu Fachhochschulreife oder zur allgemeinen Hochschulreife führen, sind hoch. Und hier holt dann der Kreis Borken auch wieder etwas auf, bleibt jedoch weiter unterdurchschnittlich zum Land Nordrhein-Westfalen.

Abbildung 2

Hochschulreifequoten Kreis Borken – NRW (2007)

Wieviele Jugendliche eines Geburtsjahrganges erreichten 2007 die Hochschulreife?



Quelle: http://www.bildungsstudiekreisborken.de/img_files/21_big.JPG

⁸ Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen umfassen neben den berufsschulischen Bildungsgängen im Rahmen der Berufsausbildung zudem berufliche Gymnasien (Ziel: Abitur), Höhere Berufsfachschulen (Ziel: Fachhochschulreife schulischer Teil) sowie Fachoberschulen (Ziel: FHR).

Die Berufskollegs führen fast ebenso viele Jugendliche zur (Fach-)Hochschulreife wie die Gymnasien. Gleichermäßen auffällig wie gut nachvollziehbar ist jedoch, dass an den Berufskollegs 80 % der Absolvent/innen mit der Fachhochschulreife abgehen und nur 20 % die allgemeine Hochschulreife erhalten.⁹

Die geringen Übergänge zum Gymnasium bedeuten also eine insgesamt unterdurchschnittliche Verbreitung der allgemeinen Hochschulreife, die Wege über Haupt- und Realschule bringen einen nicht unwesentlichen Teil der Jugendlichen zu Berufskollegs, wo dann überwiegend die Fachhochschulreife erreicht wird. Beides führt dann dazu, dass die jungen Menschen aus dem Kreis Borken – im Vergleich zu anderen Kreisen und vor allem kreisfreien Städten – auch eher an Fachhochschulen studieren als an Universitäten. Als deren Absolventen finden sie bei den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) der Region relativ gute Chancen auf Beschäftigung.

Konsequenzen für die Begabtenförderung

Die Beschreibungen betrafen den Kreis Borken und damit eine ländliche Region in NRW mit deutlich unterdurchschnittlicher Hochschulreifequote. Einige der Trends sind jedoch auch in anderen Landkreisen nicht nur in NRW festzustellen: geringe Übergänge an die Gymnasien, relativ starke Stellung der Berufskollegs bei der Vergabe der Hochschulreife, hoher Anteil an Fachhochschulreife.

Vor allem in der Vor-Bachelor-Zeit, als die FH-Studiengänge meist kürzer und praxisnäher gestaltet waren als universitäre Ausbildungen, war die Ausgangslage für die Studierenden aus dem ländlichen Raum sowohl passend zur Vorbildung wie auch zur Chance auf berufliche Perspektiven nach dem Diplom. Mit dem Bachelor-Master-System ergeben sich einige Verschiebungen, die jedoch der Beliebtheit der Fachhochschule nicht abträglich sind. Insgesamt führt aber die skizzierte Bildungsstruktur im ländlichen Raum und die damit verbundene Hochschulwahl bei dem bisherigen Profil der Begabtenförderung von Studierenden zu einer Benachteiligung junger Menschen aus dem ländlichen Raum. Von der Friedrich-Ebert-Stiftung und ihren Partnerorganisationen werden weit überwiegend Uni-Studierende gefördert, während die FH-Studierenden extrem unterdurchschnittlich in den Genuss von Stipendien kommen.

⁹ An den Gymnasien gehen 56 Prozent mit der Allgemeinen Hochschulreife ab und 44 mit der FHR schulischer Teil.

Diese Schieflagen in der Förderung führen auch zu Schieflagen in der Bekanntheit der Stiftungen und damit zu geringeren Bewerberzahlen. Ist es in den NRW-Spitzenreiterkommunen Bonn und Münster wahrlich nicht schwer, jemanden zu treffen, der studiert (hat) und von einer Stiftung gefördert wird (wurde), so ist diese Wahrscheinlichkeit im Kreis Borken deutlich geringer. Damit sind die Möglichkeiten der Mund-zu-Mund-Information über die Stiftungen auch sehr viel kleiner. Das fehlende Wissen über die Förderchancen führt wiederum dazu, dass begabte junge Menschen auf ein Studium – insbesondere ein längeres oder teureres Studium – verzichten, da sie es sich ohne eine solche Unterstützung nicht leisten können.

Gerade für Stiftungen wie die FES, denen neben der Begabtenförderung auch die Unterstützung von Menschen mit deutlichem sozialen Engagement wichtig ist, wären Student/innen aus dem ländlichen Raum ein gutes Reservoir, ist doch in den kleinen Kommunen in der Provinz das traditionale, soziale und kulturelle Leben wesentlich von Ehrenamtlichkeit – auch und gerade junger Menschen – geprägt.

Wenn es den Stiftungen darum geht, die Begabtenpotenziale im ländlichen Raum mehr zu erkennen und zu fördern, könnten folgende Schritte hilfreich sein:

- Erstens müssten die Fachhochschulen deutlicher in den Blick genommen und Vertrauensdozent/innen an den Fachhochschulen gewonnen werden, um so direkten Zugang zu potenziellen Bewerber/innen zu finden.
- Zum Zweiten müsste für die FH-Studierenden die „Frühförderung“ mit dem Stipendium auf Probe weiter propagiert werden.
- Zum Dritten und Wesentlichen muss es darum gehen, die Bekanntheit der Stiftungen und ihrer Fördermöglichkeiten zu steigern.
- Darüber hinaus müssen insgesamt mehr Lehrende besser über dieses Thema informiert werden, damit sie ihre Schüler/innen zu einem Studium und zu einer Stipendienbewerbung motivieren können; in besonderem Maße gilt dies für Lehrende an Berufskollegs.

Einen anderen – zu wiederholenden – Versuch der Information habe ich selbst unternommen: Bei dem Hochschul-Informationstag (H.I.T.) des Ahauser Berufskollegs im Kreis Borken habe ich 2009 die Studien-

förderung in einem Referat vorgestellt und für Bewerbungen geworben. Vielleicht finden auch andere Vertrauensdozenten ihren Weg zu den inzwischen weit verbreiteten Hochschul- und Studieninformationstagen – insbesondere auch jenseits der großen Hochschulstandorte. Solche Aktionen sind nur ein kleiner Beitrag, doch auch hier gilt es nach Max Weber „langsam dicke Bretter zu bohren,“ um die Begabungen junger Menschen im ländlichen Raum zu entdecken und zu fördern. ■

Literatur

Hovestadt, Gertrud (2008): Hochschulreife in einer ländlichen Grenzregion. Bildungsstudie III für den Kreis Borken. Regionales Bildungsmonitoring, Rheine 2008.

Erschließung von Bildungsreserven durch duale Studienangebote

Was spricht gegen die Aufnahme eines „traditionellen“ Hochschulstudiums?

Die Studien- und Berufswahl ist in ihrer Bedeutung für die betroffenen Jugendlichen nicht zu unterschätzen. Mit der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf oder einen Studiengang werden wichtige Weichen für das weitere Berufsleben gestellt. In der Literatur finden sich daher viele Hinweise auf die exponierte Bedeutung der Studien- und Berufswahl, schließlich gehöre sie zu den „wichtigsten Entscheidungen im Leben“ (Moser/Schmook 2001 S. 219), sie sei von „existenzieller Bedeutung“ (Ertelt 1992, S. 95) und stelle „die entscheidende Hürde für einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben“ dar (Palamidis/Schwarze 1989, S. 123).



Prof. Dr. Ernst Deuer, Dipl.Handelslehrer, Dipl.Betriebswirt (BA) studierte an der Berufsakademie Mosbach und der Universität Mannheim Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik. 2003 bis 2007 führte er die Geschäftsstelle der Direktorenkonferenz der baden-württembergischen Berufsakademien und von 2007 bis 2009 war er als Fakultätsgeschäftsführer und Lehrkraft an der Technischen Universität Clausthal tätig. Seit 2009 hat er eine Professur für ABWL, insb. für Mitarbeiterführung und Personalmanagement an der DHBW Ravensburg inne. Während des Studiums und der Promotionsphase war er Stipendiat der FES.

Obwohl aus verschiedenen Vergleichsstudien bekannt ist, dass ein Hochschulstudium höhere Einkommenschancen und bessere Karriereoptionen eröffnet und insbesondere mit einem geringeren Arbeitslosigkeitsrisiko einhergeht, ist die Studierquote eines Altersjahrgangs im europäischen Vergleich auf einem deutlich unterdurchschnittlichen Niveau (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2009). Die niedrige Studierquote liegt zunächst darin begründet, dass nur ein Teil eines Altersjahrgangs überhaupt eine Studienberechtigung besitzt. Aber keineswegs alle studienberechtigten Jugendlichen streben ein Hochschulstudium an – gut ein Viertel dieser Jugendlichen sieht hierin unter keinen Umständen eine persönliche Alternative. Interessant ist hierbei auch, dass nur jeder fünfte Jugendliche eines Akademikerhaushaltes so argumentiert, während jeder dritte studienberechtigte Jugendliche aus einem Nicht-Akademikerhaushalt

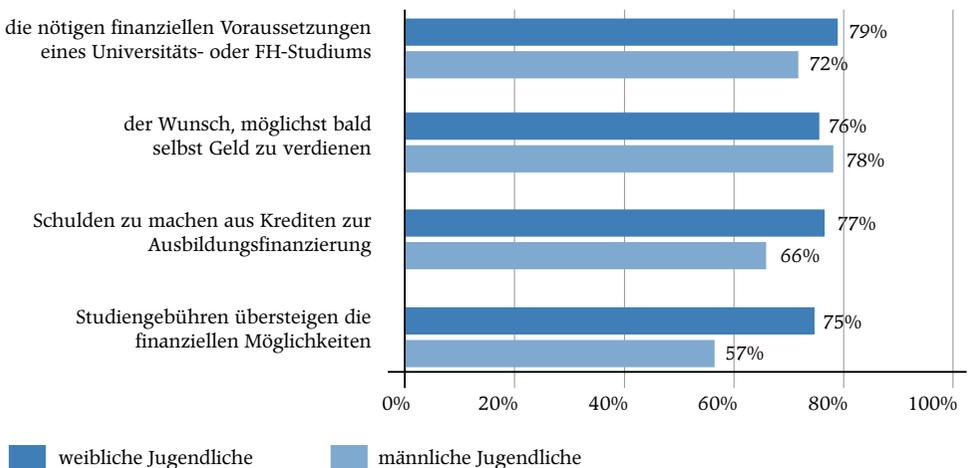
diese Ansicht vertritt. Dies geht aus repräsentativen Studien der Hochschul-Informationssystem GmbH (Heine/Quast 2009a) hervor; von diesen Jugendlichen liegen zudem detaillierte Angaben über die Studienverzichtsgründe vor (Heine/Quast 2009b).

Die geringe Studierquote in Deutschland wird regelmäßig mit der Attraktivität des dualen Berufsausbildungssystems begründet, als alleinige Ursachenbeschreibung reicht dies aber nicht aus. Tatsächlich argumentieren zwei Drittel der in der oben genannten Studie Befragten mit alternativen Berufs- und Karrierewegen, die kein Hochschulstudium voraussetzen. Dies ist jedoch nur einer von mehreren Aspekten und auch nicht der wichtigste. Schließlich wurden vierzehn Aspekte abgefragt, wobei die vier finanziellen Aspekte hinsichtlich ihrer Bedeutung auf den ersten Plätzen landeten (Heine/Quast, 2009b). Diese werden im folgenden Abschnitt thematisiert, bevor studiengangsorganisatorische Aspekte reflektiert werden.

Finanzielle Aspekte: Gefragt nach den Gründen, die gegen ein Studium sprechen, verweist jeweils die Mehrheit der weiblichen bzw. männlichen Jugendlichen auf die nötigen finanziellen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Universitäts- oder Fachhochschulstudiums, dass sie möglichst schnell

Abbildung 1

Finanzielle Aspekte, die gegen die Aufnahme eines Studiums an einer Universität oder Fachhochschule sprechen



Quelle: Eigene Darstellung, Datenbasis: Heine, Quast 2009b

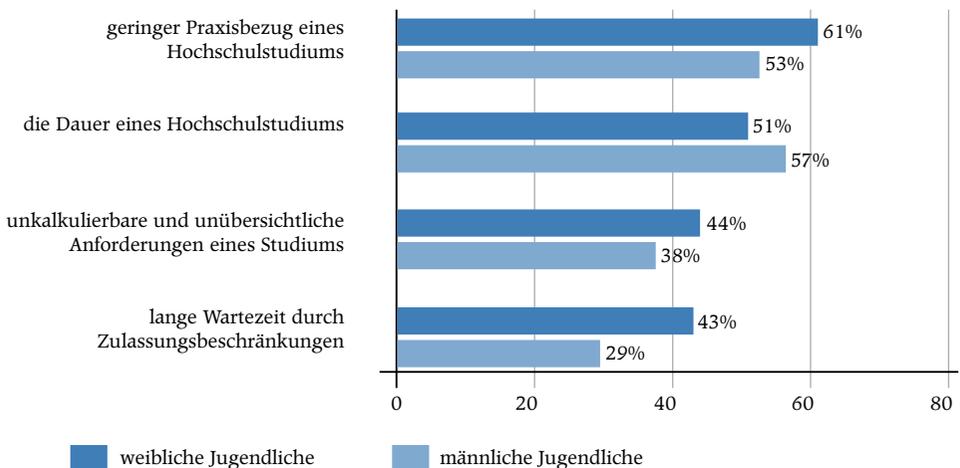
selbst Geld verdienen möchten, dass die Studiengebühren die finanziellen Möglichkeiten überschreiten und dass die Aussicht auf ein kreditfinanziertes Studium abschreckt (siehe Abbildung 1). Auffallend ist hierbei, dass diese Gründe meist überproportional von jungen Frauen genannt werden – nur der Wunsch, möglichst schnell selbst Geld zu verdienen, wird häufiger von männlichen Jugendlichen genannt. Insgesamt scheinen weibliche im Vergleich zu männlichen Jugendlichen in Bezug auf die Studienentscheidung häufiger risikoavers zu agieren.

Die jeweils hohen Zustimmungen zu den finanziell bedingten Studienverzichtsgründen müssen nachdenklich stimmen und zeigen, dass gleiche Bildungschancen nicht zuletzt eine Frage der finanziellen Möglichkeiten ist. Dies sollte in der Diskussion um Studienbeiträge Berücksichtigung finden, ebenso der Hinweis, dass die Aussicht, sich durch Studienkredite zu verschulden, keine attraktive Alternative darstellt.

Studiengangsorganisatorische Aspekte: Neben den finanziellen Argumenten fallen auch verschiedene studiengangsorganisatorische Aspekte ins Gewicht (siehe Abbildung 2). So bemängeln viele Jugendliche den geringen Praxisbezug und die Dauer eines Hochschulstudiums. Auch wenn sich nach

Abbildung 2

Studiengangsorganisatorische Aspekte, die gegen die Aufnahme eines Studiums an einer Universität oder Fachhochschule sprechen



Quelle: Eigene Darstellung, Datenbasis: Heine, Quast 2009b

Statistiken der Hochschulrektorenkonferenz im Zuge des Bologna-Prozesses und der Einführung von Bachelor-Studiengängen die Regelstudienzeit und die tatsächliche Studiendauer angenähert haben, so bleibt doch eine beträchtliche individuelle Unsicherheit, ob ein Studium erfolgreich absolviert werden kann (die Studienabbruchsquote beträgt durchschnittlich mehr als 20 %, ohne Berücksichtigung von Fach- und Hochschulwechsellern) und dies noch dazu in einem halbwegs kalkulierbaren Zeitrahmen (vgl. Heublein et al. 2008). Es liegt auf der Hand, dass insbesondere bildungsfernere Schichten diese Unsicherheiten stärker gewichten (Heine/Quast, 2009a, S. 72). Diese Unsicherheit kann noch dadurch verstärkt werden, dass bei den Jugendlichen Unklarheit und Verunsicherung bezüglich der an sie gestellten Anforderungen herrschen. Ein Drittel der Befragten verweist schließlich auf lange Wartezeiten, die sich aus den Zulassungsbeschränkungen in den präferierten Studienfächern ergeben.

Die männlichen Jugendlichen nennen überproportional häufig die Dauer des Studiums, während die weiblichen Studienberechtigten ohne Studienabsicht erheblich häufiger lange Wartezeiten durch Zulassungsbeschränkungen als gewichtigen Aspekt des Studienverzichts, den geringen Praxisbezug und schwer durchschaubare Anforderungen eines Studiums anführen. Aus diesen Werten wird deutlich, dass die Jugendlichen erheblichen Unwägbarkeiten entgegenblicken und es ihnen in Teilbereichen an Orientierung fehlt.

Was spricht für die Aufnahme eines „dualen“ Hochschulstudiums?

Die Liste der angeführten Verzichtsgründe liest sich wie ein Plädoyer für eine neue Form des Hochschulstudiums, die in den letzten drei Jahrzehnten kontinuierlich an Bedeutung gewonnen hat: das duale Studium an Berufsakademien und Hochschulen. Seit gut einem Jahr gibt es sogar einen eigenständigen Hochschultyp, welcher sich dem dualen Studium verschrieben hat, die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Diese ging 2009 aus dem Zusammenschluss der früheren Berufsakademien hervor. Rund 25.000 Studierende sind an den landesweit verteilten Standorten der DHBW in den Studienbereichen Wirtschaft, Technik und Sozialwesen eingeschrieben. Damit gehört die DHBW zu den größten Hochschulen des Bundeslandes.

Erfolgsfaktoren des dualen Studiums: Das duale Studium zeichnet sich durch eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis aus, was auch in dem regelmäßigen Wechsel (dreimonatiger Zyklus) der Lernorte zum

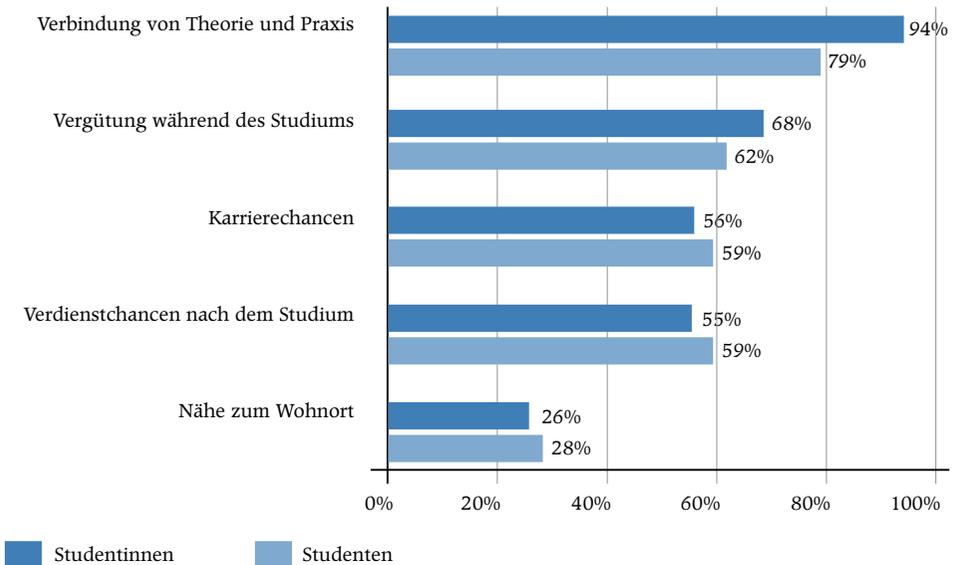
Ausdruck kommt. Ein Markenzeichen des dualen Studiums ist die vertragliche Bindung der Studierenden mit einem kooperierenden Unternehmen bzw. einer sozialen Einrichtung. Auf dieser Basis erhalten die Studierenden während des gesamten Studiums eine durchgängige Vergütung. Die Studierenden verfügen somit vom ersten Studientag an über ein Nettomonatseinkommen von durchschnittlich rund 700 Euro (Träger/Deuer 2005). Hiermit lässt sich ein nennenswerter Anteil der Kosten abdecken, die mit einem Hochschulstudium verbunden sind und die Frage nach möglichen Studienkrediten stellt sich entsprechend nachrangig. Die auch dort erhobenen Studienbeiträge (500 Euro / Semester) lassen sich aus diesem Einkommen finanzieren – sofern diese nicht ohnehin von den kooperierenden Unternehmen (anteilig oder vollständig) übernommen werden. Die oben beschriebenen finanziellen Studienverzichtsgründe laufen daher in einem solchen System ins Leere; vielmehr wird deutlich, dass eine „echte“ Alternative existiert.

Auch hinsichtlich der beklagten studienorganisatorischen Aspekte bietet das Duale Studium Chancen und Potenziale. Zwar ist festzuhalten, dass trotz umfassender und differenzierter Öffentlichkeitsarbeit nicht auszuschließen ist, dass hinsichtlich der Anforderungen, die an potenzielle Studierende gestellt werden, dieselben Unsicherheiten wie im traditionellen Studiensystem bestehen. Und auch der Aspekt des schwierigen, reglementierten Zugangs ist nicht von der Hand zu weisen. Schließlich handelt es sich ausschließlich um kleine Kursgrößen (max. 30 Studierende) und es muss ein Vertrag mit einem kooperierenden Unternehmen vorliegen. Auf diese Weise können sich natürlich ebenfalls ungewollte Wartezeiten ergeben. Die beiden anderen kritisierten Aspekte eines Hochschulstudiums können dagegen von Dualen Hochschulen mühelos erfüllt werden. So zeichnet sich das duale Studium ja genau durch die enge Verbindung von Theorie und Praxis aus, was auch dazu führt, dass der spätere „Praxischock“ weitgehend ausbleibt. Und auch der Aspekt der Studiendauer spricht für das duale Studium. Das Bachelorstudium ist auf sechs Semester angelegt und dank der straffen Studiengangorganisation und dem Kurssystem wird diese Regelstudienzeit auch tatsächlich eingehalten. Darüber hinaus liegt die Studienabbrecherquote bei geringen 5% und ist damit deutlich geringer als im traditionellen Studiensystem (Träger/Deuer 2005).

Gründe für ein (duales) Studium aus Sicht der Studierenden: Im Rahmen einer kleinen empirischen Studie wurden Angaben von Studierenden erhoben, die sich im Studienjahr 2009/10 erstmals immatrikulierten. An der Untersuchung beteiligten sich 164 Studierende aus dem Studienbereich Wirtschaft der DHBW.¹⁰ Hierbei wurde auch nach den Gründen gefragt, die

Abbildung 3

Gründe für ein duales Studium (n=164)



Quelle: Eigene Darstellung

die Studienentscheidung maßgeblich beeinflusst haben (vgl. Abbildung 3). Eine Analyse dieser Gründe ergab, dass finanzielle Argumente durchaus eine Rolle spielten. Rund die Hälfte der Befragten verwies auf die Verdienst- und Karrierechancen nach dem Studium, und sogar zwei Drittel gaben an, dass die Vergütung während des Studiums entscheidungsrelevant war. Die höchste Zustimmung fand allerdings der Aspekt, dass im Rahmen eines dualen Studiums Theorie und Praxis in besonders intensiver Weise verbunden werden können. Dagegen nannte nur eine Minderheit die Nähe zum Wohnort als wichtigen Grund – dies überrascht insofern, dass jeweils zwei von drei Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen dieses Studienwahlmotiv angeben (Heine et al. 2008). Die enge Verbindung von Theorie und Praxis darf auch als Schlüssel für die hervorragenden Übernahme- und Karrierechancen gesehen werden, weshalb dieser Aspekt keineswegs nur als intrinsisch motiviert interpretiert werden sollte.

¹⁰ Die Ausschöpfungsquoten betragen jeweils mehr als 90 %, die Rücklaufquote betrug aufgrund der klassen- bzw. kursweisen Erhebung mehr als 99 %. Zwei Drittel der Studierenden sind weiblichen Geschlechts, das Durchschnittsalter betrug zum Zeitpunkt der Erhebung knapp 21 Jahre.

Fazit

Das Studium an einer Berufsakademie bzw. der Dualen Hochschule Baden-Württemberg kommt vielen Argumenten entgegen, die von Studienberechtigten, die sich nicht für ein Studium entscheiden wollen, vorgebracht werden. Neben der gelungenen Verbindung von Theorie und Praxis, den hohen Erfolgsaussichten im Studium und den anschließenden beruflichen Perspektiven fallen insbesondere die finanziellen Aspekte ins Gewicht. Hinzu kommen die erfreulichen Berufsaussichten: mehr als 85 % der Absolvent/innen haben bereits unmittelbar vor dem Studienende einen Arbeitsvertrag in der Tasche (Träger/Deuer 2005). Da bislang überdurchschnittlich häufig Kinder aus bildungsfernen Schichten auf ein Hochschulstudium verzichten (müssen), leisten Berufsakademien und Duale Hochschulen auch einen wichtigen Beitrag für individuelle Karriereoptionen und zur Erschließung von Bildungsreserven. ■

Literatur

- Ertelt, B.-J.** (1992): Entscheidungsverhalten und Berufswahl, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, S. 90–107.
- Heine, C./Quast, H.** (2009a): Studierneigung und Berufsausbildungspläne. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang, Hannover.
- Heine, C./Quast, H.** (2009b): Studienberechtigte 2008. Studien- und Ausbildungswahl ein halbes Jahr nach Schulabgang, Hannover.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D./Wank, J.** (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006, Hannover.
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H./Sommer, D.** (2008): Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hannover, HIS-Forum 16.
- Moser, K./Zempel, J.** (2001): Personalmarketing, in: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie, Göttingen u. a., S. 64–91.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung** (Hrsg.) (2009): Bildung auf einen Blick, Paris.
- Palamidis, H./Schwarze, J.** (1989): Jugendliche beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 22, 1989, 1, S. 114–124.
- Träger, M./Deuer, E.** (2005): Berufsakademien (BA) nach dem Modell Baden-Württemberg, in: Cramer, G./Schmitt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilderhandbuch, Ergänzungslieferung.

Begabtenförderung für berufsbegleitend Studierende – Anmerkungen zu dem bestehenden Angebot

Die aktuelle Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al. 2010) zeigt: Die Studierquote in Deutschland schwankt seit Beginn des Jahrzehnts um die 70%. Das heißt, etwa 30% der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung haben ein halbes Jahr nach Erwerb der Berechtigung kein Hochschulstudium aufgenommen und haben auch nicht den festen Vorsatz, dies zu tun (ebd., S.66 ff.). Eine genauere Betrachtung enthüllt, dass die im aktuellen Erhebungsjahr festzustellende Erhöhung der Studierquote maßgeblich darauf zurückzuführen ist, dass in Baden-Württemberg die Berufsakademien zum Hochschulsystem hinzuge-rechnet werden. Rechnet man diese Bildungseinrichtungen, die ein berufsausbildungsbegleitendes duales Studium anbieten, aus der Studierquote heraus, so reduzieren sich die Studierquoten in einzelnen Bundesländern um 10% und mehr (ebd., S.68).



Prof. Dr. Marco Zimmer, FOM, Studienzentrum Hamburg, Studium der Wirtschaftswissenschaften und Promotion zu Fragen des Strategischen Managements an der Universität Wuppertal, danach wiss. Mitarbeiter an der Universität Hamburg. Aktuell Professor für allg. BWL insbesondere Organisation und Management an der FOM, Hochschule für Oekonomie & Management, und wissenschaftlicher Leiter des ipo – Institut für Personal- und Organisationsforschung der FOM.

Was sich aus diesen Zahlen ablesen lässt, ist eine vermehrte Neigung von Studieninteressierten, Berufsausbildung und Studium zu verbinden. Diese Neigung zeigt sich auch in den steigenden Zahlen von Studienanfängern in berufsbegleitenden Studienangeboten, so etwa an der Fernuniversität Hagen, die mit der Ausnahme gebührenbedingter „Dellen“, stetig steigende Studierendenzahlen aufweist,¹¹ und in den – häufig von privaten Hochschulen angebotenen – berufsbegleitenden Bachelor- und Master-Studiengängen, die, so die Wahrnehmung des Autors,¹² sich in den letzten Jahren ebenfalls eines wachsenden Zuspruchs erfreuen.

-
- 11 Vgl. http://www.fernuni-hagen.de/arbeiten/statistik/open_m/studstat/global/Tab1P1_Dia_Internet.pdf; 10.06.2010.
- 12 Angesichts dessen, dass die Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen an privaten Hochschulen von keiner Hochschulstatistik erfasst werden, bleibt an dieser Stelle nur der Rückgriff auf individuelle Erfahrungswerte.

Unter dem Gesichtspunkt der Begabtenförderung ist eine Besonderheit berufsbegleitend Studierender relevant: Sie arbeiten mehr als 20 Stunden die Woche und gelten damit sozialversicherungsrechtlich nicht mehr als Studierende. Damit können sie angesichts der aktuellen Regelungen kein Stipendium von einem der 11 deutschen Begabtenförderwerke (BMBF 2009) erhalten. Nun kann man die Frage stellen, ob es überhaupt notwendig ist, Studierende, die über ein Einkommen aus regelmäßiger Berufstätigkeit verfügen, durch Stipendien zu unterstützen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat diese Frage im Jahr 2008 mit der Schaffung eines Aufstiegsstipendiums beantwortet, das sich an Berufstätige wendet, die ihr erstes Hochschulstudium absolvieren.¹³ Diese erhalten bei Aufnahme in das Stipendienprogramm als Vollzeitstudierende einkommensunabhängig monatlich 650 Euro plus 80 Euro Büchergeld und ggf. noch Betreuungspauschalen für ihre Kinder. Berufsbegleitend Studierende können 1.700 Euro pro Jahr erhalten.¹⁴

Unabhängig von dieser faktischen Beantwortung kann die Frage nach Sinnhaftigkeit und Gerechtigkeit einer Begabtenförderung für berufsbegleitend Studierende aber auch auf einer prinzipielleren Ebene behandelt werden und hier zeigen sich einige Schwachstellen des Systems „Aufstiegsstipendium“.

Stichwort: Arbeitsbelastung

Nach Empfehlungen der Akkreditierungsagentur ACQUIN (Acquin 2009) soll bei berufsbegleitenden Studiengängen der jährliche Arbeitsaufwand für Studium (ob daheim oder in der Hochschule) und Berufstätigkeit 2.700 Stunden nicht überschreiten. Das sind pro Woche ca. 52 Stunden bzw. pro Tag ca. 7,4 Stunden, Sonn- und Feiertage eingerechnet. Vergleicht man diese Empfehlung mit den Anforderungen von Bachelor- und Masterstudiengängen, die im Bachelor den Erwerb von 180 und für einen Master-Abschluss den Erwerb von 120 ECTS-Punkten voraussetzen, so zeigt sich schnell, dass diese Anforderungen in einem berufsbegleitenden Studium eigentlich nicht in den regulären Studienzeiten von drei bzw. zwei Jahren zu bewältigen sind. Schließlich soll ein ECTS-Punkt einem durchschnittlichen Workload von 30 Stunden entsprechen. Das heißt, vor dem Bachelorabschluss steht kalkulatorisch ein Arbeitsaufwand von 5.400 Stunden.

Selbst wenn man die Regelstudienzeit eines Vollzeit-Bachelorstudiums im Rahmen eines Teilzeitstudienmodells um ein Drittel auf acht Semester ver-

13 Vgl. <http://www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium.html> und <http://www.bmbf.de/foerderungen/12839.php>; 10.06.2010.

14 Vgl. <http://www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium/leistungen.html>.

längert, bedeutet das immer noch einen durchschnittlichen wöchentlichen Workload von knapp 26 Stunden. Zusammen mit einer Vollzeitberufstätigkeit mit angenommenen 40 Stunden pro Woche kommen Studierende damit auf durchschnittlich 66 Stunden Arbeitsbelastung durch Studium und Beruf (Lehmann 2010, S. 27 f.). Man müsste die Studiendauer auf nahezu neun Jahre verlängern, wollte man den oben genannten Vorgaben bezüglich der durchschnittlichen Arbeitsbelastung berufsbegleitend Studierender gerecht werden. Die Alternative besteht in einer Reduktion der wöchentlichen Arbeitszeit. Beträgt die wöchentliche Arbeitszeit etwa nur 30 Stunden, so wird der Acquin-Richtwert für die wöchentliche Arbeitsbelastung bei einer Studiendauer im Bachelor von etwas mehr als 4,5 Jahren erreicht. Analoge Ergebnisse erhält man, wenn man die Arbeitsbelastung für Master-Angebote durchrechnet. Eine solche unter Studiengesichtspunkten sinnvolle Reduktion der Arbeitszeit hat aber natürlich Einfluss auf das Einkommen der Studierenden und damit kommt der Aspekt der mit einem berufsbegleitenden Studium verbundenen Kosten ins Blickfeld.

Stichwort: Kosten

Berufsbegleitende Studienangebote sind in der Regel an staatlichen Hochschulen als weiterbildende Studienangebote angelegt, damit können bzw. müssen sie nach den jeweiligen Landeshochschulgesetzen kostendeckend angeboten werden. Gebühren von mehreren hundert Euro pro Monat sind dabei nicht unüblich. Damit gelangen die berufsbegleitenden Studienangebote an staatlichen Hochschulen in Bereiche, die den Kosten eines berufsbegleitenden Studiums an einer privaten Hochschule vergleichbar sind. Verbunden mit einer möglicherweise vorgenommenen Reduktion der Arbeitszeit tragen berufsbegleitend Studierende dann finanzielle Belastungen, die durchaus einen größeren Teil des Nettoeinkommens verzehren.

Nach den Berechnungen des Statistischen Bundesamtes (Destatis 2008, S.145) standen 2006 33% der Haushalte ein Nettoeinkommen zwischen 1.500 Euro und 2.600 Euro zur Verfügung. Reduziert man diese Angaben um die durchschnittlichen Hauptausgabenposten für Wohnen (613 Euro), Verkehr (243 Euro) und Nahrungsmittel (249 Euro), die das Statistische Bundesamt für diese Einkommensgruppe ermittelt hat (ebd., S. 152 f.), so zeigt sich, dass bereits monatliche Studiengebühren von 300 Euro leicht das verbleibende Einkommen um ein Drittel oder mehr reduzieren. Diese zusätzliche finanzielle Belastung kann Bezieher niedriger Einkommen von der Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums abhalten. Dies gilt erst recht, wenn man die weiter oben angeführte mögliche Reduzierung der Arbeitszeit mit den damit verbundenen Einkommensverlusten hinzurech-

net. Zudem sind davon nicht nur Bachelor-Studierende betroffen, die durch das Aufstiegsstipendium gefördert werden können, sondern auch Master-Studierende, für die es – von einzelnen fachspezifischen Ausnahmen abgesehen – noch keine Fördermöglichkeiten gibt.

Stichwort: Vernetzung und ideelle Förderung

Die Bedeutung der ideellen Förderung in der Begabtenförderung wird nicht nur von offizieller Seite betont (vgl. etwa BMBF 2009, S. 4), sondern auch von Bewerber/innen um ein Stipendium oft als wichtiges Argument für die Bewerbung angeführt: Stipendiumsinteressierte wollen sich mit anderen Stipendiat/innen austauschen, an überfachlichen Seminaren und anderen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, Kontakte knüpfen und Netzwerke bilden. Nach dem aktuellen Stand wird die ideelle Förderung im Aufbaustipendium im Sommer 2010 beginnen.¹⁵ Sie soll sich zunächst auf eine internetgestützte Vernetzung der Stipendiaten untereinander und mit der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung konzentrieren. Obwohl eine derartige Vernetzung begrüßenswert ist, schreibt sie eine Trennung zwischen Stipendiatengruppen fort, die mit dem System „Aufstiegsstipendium“ verbunden ist: Auf der einen Seite stehen die Stipendiat/innen im grundständigen Bereich, die durch die inzwischen zwölf etablierten Begabtenförderwerke gefördert werden, auf der anderen Seite stehen geförderte berufsbegleitend Studierende, die dann nicht nur im Studienalltag in der Regel keinen Kontakt zu grundständig Studierenden erhalten, sondern auch über die Stiftung nicht. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass sich die Motivation von berufsbegleitend Studierenden in einigen Aspekten von den Studienmotiven von Studierenden im grundständigen Studium unterscheidet (Zimmer/Keim 2010), da berufsbegleitend Studierende oft ein instrumentelleres Verhältnis zu ihrem Studium haben als grundständig Studierende und es eher als Mittel zum Zweck des beruflichen Aufstiegs ansehen. Doch stellt sich die Frage, ob nicht gerade diese unterschiedlichen Motivationslagen eher für eine Vermischung beider Studierendengruppen sprechen würde.

Fazit

Die Kosten eines berufsbegleitenden Studiums und die Einkommenseinbußen, die Studierende bei einer oft sinnvollen zeitweisen Reduktion der Arbeitszeit während des Studiums erleiden, können so hohe finanzielle Hürden aufbauen, dass sie Bezieher kleiner und mittlerer Einkommen von einem Studium abhalten. Dies gilt sowohl für Bachelor- als auch für Master-Stu-

¹⁵ Vgl. <http://www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium/ideelle-foerderung.html>; 10.06.2010.

diengänge. Eine Förderung begabter Studierender wäre damit aus Gründen der Bildungsgerechtigkeit sinnvoll, da sie die Höhe dieser Hürden verringern würde. Zur Zeit bestehen im Rahmen des Aufstiegsstipendiums nur für Bachelor-Studierende Fördermöglichkeiten. Die durch das Aufstiegsstipendium vorgenommene Trennung von grundständig und berufs begleitend Studierenden kann aus zwei Gründen kritisiert werden: Sie behindert zum einen den Austausch und das wechselseitige Lernen von Mitgliedern beider Studierendengruppen. Zum anderen kann in Zeiten klammer öffentlicher Kassen der Sinn der Schaffung eines eigenständigen Förderapparates mit eigener Verwaltung, eigenen Vertrauensdozent/innen und eigener Infrastruktur für die berufs begleitend Studierenden hinterfragt werden, wenn gleichzeitig die etablierten Begabtenförderwerke über genau diese Organe verfügen. ■

Literatur

Acquin (2009): Handreichung zur Akkreditierung von berufs begleitenden und/oder weiterbildenden Studiengängen, http://www.acquin.org/doku_serv/Handreichung-berufsbegl-final.pdf; 06.06.2010.

BMBF (2009): Mehr als ein Stipendium. Staatliche Begabtenförderung im Hochschulbereich, Berlin.

Destatis (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, hg. v. Statistisches Bundesamt, Gesellschaft sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen, Wissenschaftszentrum Berlin, Bonn.

Isserstedt, W./Middendorf, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.

Lehmann, B. (2010): Berufsbegleitendes Studium aus Sicht der Hochschulforschung, in: Zimmer, M. (Hrsg.): Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung. Dokumentation der Tagung „Berufsbegleitendes Studium“, Essen, S. 23–40.

Zimmer, M./Keim, R. (2010): Berufsbegleitend studieren – erste Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Entscheidungskriterien, in: Zimmer, M. (Hrsg.): Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung. Dokumentation der Tagung „Berufsbegleitendes Studium“, Essen, S. 51–65.

Hochschulreformen ja bitte – sie werden zur sozialen Gerechtigkeit beitragen

Einführung

In der Vergangenheit war für Deutschland eine durchschnittlich sehr lange Fachstudiendauer prägend: Im Prüfungsjahr 2008 lag die mittlere Fachstudiendauer der Erstabsolventen bei



Prof. Dr. Peter Mayer, geb. 1961, Studium in Frankfurt und Milwaukee. Promotion in Frankfurt. Landesvertreter der FES in Ghana und Korea von 1994-2001. Seit 2001 Professor für Volkswirtschaftslehre an der FH Osnabrück. Dekan und Vizepräsident von 2003–2007. Mitglied im Akkreditierungsausschuss des Wissenschaftsrates und Leiter des HRK/DAAD/AvH/CHE/FH-Osnabrueck-Trainingsprogrammes für Dekane aus Afrika und Asien.

elf Semestern (Statistisches Bundesamt 2010, S.14). Das Durchschnittsalter der Erstabsolventinnen und Erstabsolventen lag bei 27,5 Jahren (Statistisches Bundesamt 2010, S.18). Viele Studierende schafften und schaffen den Studienabschluss nicht. 32% aller Universitätsstudierenden und 20% aller Fachhochschulstudierenden eines Erststudiums mit Studienbeginn 1999 hatten 2008 keinen Studienabschluss; insgesamt lag die Abbrecherquote bei 27% (Statistisches Bundesamt 2010, S.16). Ein System, das eine lange effektive Fachstudiendauer und hohe Abbrecherquoten und damit hohe Kosten für das Studium generiert oder zulässt, wirkt in besonderer Weise abschreckend auf jene, deren Kosten-Nutzen-Kalkulation durch die in der nahen Zukunft anfallenden Kosten bestimmt wird. Dies ist, wie zahlreiche Gespräche bestätigen, systematisch bei Kindern aus bildungsfernen und einkommensschwachen Schichten der Fall. Hochschulreformen, die die Verkürzung der effektiven Studienzeit erreichen, tragen damit zu mehr sozialer Gerechtigkeit bei, da sie die Hürden für Studienberechtigte senken.

Wesentliche Elemente der Hochschulreformen – neue Finanzierungsregeln und der Bologna-Prozess

Seit den 1990er-Jahren ist das Hochschulwesen Deutschlands durch zahlreiche Reformen geprägt. Beeinflusst durch die Wiedervereinigung und

durch die in den 90er-Jahren zunehmende Diskussion über die stärkere wettbewerbliche Gestaltung öffentlicher Bereiche wurde die Reform des Hochschulwesens zum zentralen Bestandteil politischer Forderungen aller politischen Parteien (Mayer/Ziegele 2009). Gleichzeitig sorgte der Prozess der europäischen Integration und der Globalisierung für eine wachsende Wahrnehmung der Notwendigkeit einer europäischen und explizit internationalen Dimension im Hochschulwesen. Auch wuchs die Vorstellung, dokumentiert in der Lissabon-Strategie der Europäischen Union und anderen Initiativen, dass Länder oder regionale Bündnisse wie die Europäische Union im internationalen Wettbewerb um die besten Systeme, die besten Forscher/innen und die besten Studierenden stehen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006).

Vor diesem Hintergrund fokussierte die bildungspolitische Diskussion in Deutschland in den 90er Jahren und zu Beginn des neuen Jahrhunderts auf Mängel des deutschen Hochschulwesens wie die langen effektiven Studienzeiten und – damit verbunden – das hohe Alter der Absolventen. Empirische Befunde beschreiben das Problem: In einer Studie des Wissenschaftsrates für die Jahre 1999–2003 wird für Germanistik / Magister eine mittlere Fachstudiendauer (Median) zwischen 9 Semestern an der Universität Marburg und 18 Semestern an der Universität Bremen aufgeführt. Für das Diplom in Psychologie lag der Median an der TU Chemnitz bei 9,1 und bei 15,2 Semestern an der Universität Oldenburg. Studierende der Soziologie / Diplom konnten in Marburg im Schnitt nach 10,5 Semestern abschließen, an der Universität Bremen hingegen war der Abschluss im Schnitt erst nach 19,3 Semestern erfolgt. Für Betriebswirtschaftslehre lag der Median an der auch international angesehenen privaten Hochschule in Vallendar (WHU) bei 7,5 und an der Universität Duisburg-Essen bei 13,3 Semestern (WR 2005, 54-60). Auch die beträchtliche Zahl jener, die das Studium abbrechen, geriet in den Fokus der Aufmerksamkeit, zumal dieser Abbruch im Durchschnitt erst nach fast vier Jahren Studium erfolgte (Heine 2010, S. 15). Damit waren sowohl die individuellen als auch die gesellschaftlichen Kosten erheblich.

Jenseits der in der öffentlichen Diskussion auch anzutreffenden Leugnung des Problems und der Umdeutung der langen Studienzeiten und hohen Abbrecherquoten in notwendige Zeiten des Lernens und Reifens wurden zahlreiche Ursachen für die verlorengegangene Wettbewerbsfähigkeit identifiziert. Die Reformen umfassten daher ein Bündel von Instrumenten und Maßnahmen, welche die deutsche Hochschulwelt der letzten 15 Jahre prägten (Mayer/Ziegele 2009): Die umfassende Reform des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 sollte Hochschulen den Raum verschaffen, flexibler auf Herausforderungen zu reagieren und ohne das Korsett staatlicher Führung

eigene Antworten zu finden. Durch die Änderung der Finanzierungsregeln für Hochschulen wurde ein Anreiz geschaffen, dass Hochschulen ihre Handlungsspielräume nutzen und die Organisation des Studienalltags stärker an dem Ziel der Einhaltung der Regelstudienzeit und der Vermeidung von Studienabbrüchen orientieren (Mayer 2007).

Und die Einführung von Langzeitstudiengebühren und später in einigen Bundesländern von allgemeinen Studiengebühren bzw. Studienbeiträgen¹⁶ sollte auf das Verhalten der Studierenden einwirken und deren Interesse an der Beschleunigung des Studiums erhöhen. Damit war auch die Erwartung verbunden, dass Lehrende und Programmverantwortliche in den Hochschulen stärker die Interessen der Studierenden im Blick haben würden. Als Nebeneffekt des Bologna-Prozesses und insbesondere der Zweistufigkeit wurde erwartet, dass die durchschnittliche Studiendauer sinken würde, da angenommen und von Seiten der Politik angestrebt wurde, dass ein erheblicher Teil der Studierenden nach dem Bachelorabschluss den Berufseinstieg wählt. Ein weiterer Aspekt der Hochschulreformen betraf die Transparenz für Studienbewerber: Durch Rankings wie etwa das des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) sollten Studierenden Informationen an die Hand gegeben werden, die eine gewisse Transparenz hinsichtlich der Studienbedingungen vermitteln.

Die Bundesländer und Hochschulen haben die neuen Möglichkeiten der Ausgestaltung der Governance-Strukturen genutzt. Viele Hochschulen haben damit begonnen, die effektive Fachstudiendauer als wichtige Variable anzusehen und verbessern Beratungsangebote und Auswahlverfahren, um jene Studierenden zu gewinnen, die auch wirklich den für sie passenden Studiengang gefunden haben und die entsprechende Eignung mitbringen. Die Studiengebühren scheinen Wirkung zu zeigen: In Ländern mit früher Einführung von Langzeitgebühren weisen Daten darauf hin, dass die durchschnittliche Studiendauer kürzer ist als in anderen Bundesländern (WR 2005, 25-26). Und im Alltag der Hochschulen ist klar, dass die Einführung von Studiengebühren erhebliche Verhaltensänderungen der Studierenden bewirkt hat. Die mittlere Studiendauer für einen Bachelorstudiengang lag 2008 bei 6,5 % (Statistisches Bundesamt 2010, S. 15). Hinzu kommt, dass ein großer Teil der Absolvent/innen nach dem Bachelorabschluss zunächst den Berufseinstieg wählt (Zervakis 2010, 21). Damit sinkt die durchschnittliche Studiendauer erheblich.

16 In diesen (sechs) Ländern studieren allerdings 70 % der Studierenden. Durch die Einführung der Studiengebühren (500 Euro pro Semester) – die in Bezug auf Studienzeiten und Studienerfolg sehr erfolgreichen Niederlande haben deutlich höhere – sind keine Wanderungsbewegungen von Studierenden zwischen Bundesländern ausgelöst worden, siehe Statistisches Bundesamt 2010, S. 29.

Daten zu den Abbrecherquoten ergeben ein uneinheitliches Bild, der Effekt ist offenbar gegenwärtig stark disziplinabhängig. Allerdings erfolgt nun der Studienabbruch oder Studienfachwechsel in einem viel früheren Stadium des Studiums (Heine 2010, S. 15), die privaten Kosten der falschen Studienwahl sinken damit deutlich. Auch die Nutzung der Rankings gehört mittlerweile zur etablierten Hilfestellung für die Studienentscheidung, und kann insbesondere für jene von besonderer Bedeutung sein, deren Elternhaus nicht über persönliche Studienerfahrung und damit Raster zur Einschätzung von Hochschulen verfügt.

Hochschulreform und Studienentscheidung

Die Entscheidung für ein Studium, für ein Studienfach und einen Studienort wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst: Grundsätzliche Einschätzungen hinsichtlich der persönlichen Eignung, die mit einem einschlägigen Beruf verbundenen Erwartungen an das Arbeitsleben, an Karriere, soziale Netzwerke etc. sind für die Studienentscheidung ebenso von Bedeutung wie ökonomische Faktoren, wie das erwartete Einkommen, die Wahrscheinlichkeit, eine angemessene Stelle zu finden, oder die Sicherheit eines potenziellen Arbeitsplatzes. Erwartungen an die Zeit des Studiums mit Blick auf die besonderen Gestaltungsspielräume spielen eine Rolle. Kurzfristig gehen die Ausgaben für die allgemeine Lebenshaltung während des Studiums wie auch die Studiengebühren für die Dauer des Studiums in das Kalkül ein. Die Opportunitätskosten des Studiums sind ein Desideratum, d. h. das entgangene Einkommen aufgrund eines (langen) Studiums.

Es scheint nicht gewagt zu sein, die These zu formulieren, dass Studieninteressierte häufig vornehmlich die kurzfristigen Kosten im Blick haben und dies bei Studieninteressierten aus einkommensschwachen Schichten besonders ausgeprägt ist. Aus einer solchen Perspektive der vor allem kurzfristigen Wirtschaftlichkeitsbetrachtung ergeben sich die folgenden Punkte, die besondere Beachtung finden müssen:

1. Berechnet man auf Basis der vom Deutschen Studentenwerk (DSW) und der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH ermittelten Lebenshaltungskosten der Studierenden von rund 800 Euro pro Monat die jährlichen Kosten des Studiums mit rund 10.000 Euro, so sinken mit jeder Reduzierung der Diskrepanz zwischen effektiver Studiendauer und Regelstudiendauer um ein Jahr die Kosten für das Studium um 10.000 Euro.

2. Durch die Einführung gestufter Studiengänge wird an vielen Hochschulen ein erheblicher Teil der Studierenden das Studium nach dem Bachelor-

abschluss beenden. In der Regelstudienzeit von sechs Semestern oder im Durchschnitt leicht darüber impliziert dies Kosten in Höhe von 30.000 bzw. 35.000 Euro. Dies steht durchschnittlichen Kosten von gegenwärtig über 50.000 Euro für ein Diplom an einer Universität gegenüber.

3. Gelingt die mit der Hochschulreform intendierte Reduzierung der Abbrecherquote oder erfolgt zumindest der Studienabbruch oder der Fachwechsel deutlich früher, sinken die privaten Kosten, die mit der falschen Wahl des Studienfaches verbunden sind.

4. Vermutlich werden im Durchschnitt weniger als 50 % der Bachelorabsolventen ein in der Regel zweijähriges Masterprogramm anschließen. Dieses ist dann mit 20.000 bis 25.000 Euro direkten Kosten zu veranschlagen. Aufgrund der Aufnahmehürden für Masterprogramme werden nur leistungsstarke Studierende ein Masterstudium anschließen, so dass die Wahrscheinlichkeit des Abschlusses in der Regelstudienzeit oder nur leicht darüber groß ist.

5. In Bundesländern mit Studiengebühren betragen diese bei einem sechssemestrigen Studium insgesamt 3.000 Euro, die Gesamtkosten steigen von 30.000 Euro auf 33.000 Euro, also um 10% bei Einhaltung der Regelstudienzeit.

6. Die durch Rankings erhöhte Transparenz hinsichtlich der Studienbedingungen an Hochschulen sorgt für eine verbesserte Studienentscheidung. Für Personen aus Familien, die wenig persönliche Erfahrung mit dem Hochschulwesen haben, ist diese Informationsmöglichkeit von besonderer Bedeutung.

Die Verkürzung der Studienzeit impliziert auch einen früheren Berufseinstieg, und damit ein höheres Lebenseinkommen. Die Opportunitätskosten eines längeren Studiums sind in der oben angeführten Betrachtung nicht berücksichtigt, sind aber bei einer konsequenten wirtschaftlichen Analyse von essentieller Bedeutung und machen die Vorteile der Hochschulreform deutlich: Die Reduktion der effektiven Studienzeit um ein Jahr bedeutet konkret zusätzliche Einkünfte in Höhe des Jahreseinkommens eines Akademikers. Opportunitätskosten sind disziplinabhängig, gleichwohl sind die Beträge substanziell. Da es keinen Grund zur Annahme gibt, dass besonders lange Studienzeiten das Jahreseinkommen positiv beeinflussen, ist die Senkung der Diskrepanz zwischen effektiver und Regelstudienzeit auch aus dieser Perspektive attraktiv. Und falls, wie es sich abzeichnet, die Einkommensdifferenziale zwischen Bachelor und Diplom gering sind, spricht auch dieser Punkt für die Vorteilhaftigkeit der Hochschulreformen.

Jenseits der hier diskutierten privaten Kosten langer Studienzeiten und ho-

her Abbrecherquoten sinken auch die gesellschaftlichen Kosten, da dadurch Studienplätze für andere Studienbewerber zur Verfügung stehen.

Schlussfolgerung

Bedenkt man die oben genannten Argumente, dann sind vor dem Hintergrund des Strebens nach sozialer Gerechtigkeit und der Erleichterung des Zugangs für Studieninteressierte aus einfachen Einkommensverhältnissen die Hochschulreformen einschließlich des Bologna-Prozesses insgesamt positiv zu beurteilen. Dieses Ergebnis gilt auch für Frauen in schwierigen Familiensituationen. Die Verkürzung der effektiven Studiendauer wird die Attraktivität des Studiums erhöhen. Nachhaltige Erfolge der Reformen erfordern weitere komplementäre Maßnahmen, etwa Verbesserungen bei BAföG und Stipendien. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die einmalig vom Wissenschaftsrat aufbereiteten Daten zur Fachstudiendauer einzelner Hochschulen und Studiengänge permanent zu berechnen und Studieninteressierten leicht zugänglich zur Verfügung zu stellen. Mehr soziale Gerechtigkeit ist erreichbar, der Status quo ante ist aus sozialer Perspektive eindeutig nachteilig. ■

Literatur

Ederer, Peer/Christian Kop/Phillip Schuler/Frank Ziegele (2000): Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung – Materialsammlung, CHE Arbeitspapier Nr. 26, Gütersloh.

Heine, Christoph (2010): „Aktuelle HIS-Studierendenuntersuchungen: Befunde und Schlussfolgerungen“, in: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): 10 Jahre nach Bologna – Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform, Berlin, S. 13–15.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation, Brüssel.

Mayer, Peter und Frank Ziegele (2009): Competition, Autonomy and New Thinking: Transformation of Higher Education in Federal Germany, in: Higher Education Management and Policy, Vol. 21/2, OECD 2009, S. 1–20 (zusammen mit Frank Ziegele).

Mayer, Peter (2007): „Neue Hochschulsteuerung – per aspera ad astra?“, in: Michael Jaeger/Michael Leszczensky (Hrsg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen, HIS: Forum Hochschule 4/2007, S. 95–98.

Statistisches Bundesamt (2010): Hochschulen auf einen Blick, Wiesbaden.

Wissenschaftsrat (WR) (2005): Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003, Köln.

Zervakis, Peter (2010): Zum Stand der Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Empfehlungen zur Weiterentwicklung, in: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): 10 Jahre nach Bologna – Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform, Berlin, S. 20–22.

Studieren? – Eine Entscheidung zwischen „Aber ja!“ und „Ja, aber ...“

Ziel aller entwickelter Länder in Europa und darüber hinaus ist es, möglichst viele junge Menschen eines Altersjahrgangs zu Abitur und Studium zu führen. Die Studierquote gilt als Indikator einer erfolgreichen Bildungspolitik und ist Maßstab für den Entwicklungsstand und das Zu-



Prof. Dr. Doris Mathilde Lucke, Dipl.-Soziologin. Professorin für Soziologie am Institut für Politische Wissenschaft und Soziologie der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Studium der Soziologie, Psychologie und Philosophie in München. Gast- bzw. Vertretungsprofessuren an den Universitäten Salzburg und Zürich sowie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Assoziierte Professorin im Netzwerk Frauenforschung NRW. Mitherausgeberin der Zeitschrift für Rechtssoziologie.

kunftpotenzial eines Landes auch im internationalen Vergleich. Von diesem inzwischen weltweiten Bildungswettbewerb könnten insbesondere Jugendliche aus einkommensschwachen und/oder bildungsfernen Milieus sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren. Sie sind trotz formaler Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem noch immer unterrepräsentiert. Die von Georg Picht angestoßene Bildungsexpansion hat den Zugang zu Bildungsinstitutionen seit den 1960er-Jahren nachweislich zwar insgesamt erleichtert. Jedoch besteht weiterhin eine Bildungsungleichheit, die vorhandene Potenziale in einem sozial nicht hinnehmbaren und wirtschaftlich irrationalen Umfang unterausgeschöpft lässt.

Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen der derzeitigen Studiensituation und einer grundlegenden Strukturveränderung des deutschen Hochschulsystems möchte der vorliegende Beitrag einige grundsätzlichere Überlegungen zum Thema Bildungsgerechtigkeit zur Diskussion stellen.

In Deutschland gehört ein Studium inzwischen immer häufiger zu den Lebensentwürfen einer durchschnittlich verlaufenden Normalbiografie. Zumindest für Angehörige bestimmter Sozialmilieus stellt die Aufnahme eines Studiums eine biografische Mindestanforderung dar, deren Erfüllung von den Eltern und dem sozialen Umfeld mit größer werdender Selbstverständlichkeit erwartet wird.

In dem Maße, in dem diesem Imperativ, zu studieren, immer mehr Angehörige einer Alterskohorte gehorchen und sich dem „run“ auf die Universitäten anschließen, ist ein Studienabschluss – gleich welcher Richtung – jedoch immer weniger geeignet, sich in Konkurrenz um Arbeitsplätze und Aufstiegschancen von der eigenen Jahrgangs- und Altersklasse abzuheben. Wer studiert (hat), sticht gegenüber seinen Altersgenoss/innen nicht mehr sonderlich hervor. Wer dagegen *nicht* studiert (hat), fällt fast schon negativ auf und unterliegt, je nach milieuspezifischem Anforderungsniveau, einem erhöhten Rechtfertigungsbedarf. Im Ergebnis stellt dieser Mainstream-Effekt – soziologisch gesprochen – eine unbeabsichtigte Nebenwirkung rationaler Einzelentscheidungen dar: Was jede und jeder für sich persönlich erreichen will, den individuell maximal möglichen formalen Bildungsabschluss, verkehrt sich auf kollektiver Ebene und gleichsam hinter dem Rücken der Aspirant/innen auf nach Alterskohorten hoch aggregierter Ebene in sein ungewolltes Gegenteil: Der Wert des von Vielen – die noch dazu immer mehr werden – erworbenen Bildungszertifikats sinkt.

Begleitet wird dieser paradoxe Abwertungsprozess von einem parallel sich vollziehenden, erweiterten Gebrauch der zunächst noch ausschließlich auf die Universitätssphäre und akademische Laufbahnen begrenzten Tätigkeitsbeschreibung „studieren“. Der Begriff „Studium“ wird zunehmend nun auch für die Vorbereitungsphase zur Ausübung von Semiprofessionen benutzt und vermehrt auch auf ehemals gänzlich unakademische Berufsausbildungen angewandt. Dieser faktische und sich mittlerweile auch sprachlich manifestierende „Studier-Hype“ führt einerseits zu einer Aufwertung nichtakademischer und semiprofessioneller Tätigkeiten. Andererseits hat er die Entwertung der mit einem solchen Inflations-„Studium“ zu erlangenden Abschlüsse zur Folge.

Das aufgezeigte Bildungsparadoxon erhält eine zusätzlich Facette dadurch, dass sich die Steigerungsspirale aus Auslandsaufenthalten, Fremdsprachenkenntnissen, absolvierten Praktika und nachgewiesenen Mehrfachqualifikationen immer weiter aufschaukelt und die Studierenden sich, durch den Abschlussarbeiten beigelegte Lebensläufe oder auch Motivationsschreiben zu Bewerbungen um ein Stipendium dokumentiert, wechselseitig überbieten und das Anforderungsniveau, teilweise unbewusst, immer weiter in die Höhe treiben. Da unter steigendem, auch selbst erzeugten Konkurrenzdruck Studierende gleichzeitig vieles, wie sie selbst sagen, „nur für ihre Biografie“ und nicht für sich selbst machen, droht – als Tribut an den von Richard Sennett beschriebenen „new capitalism“ mit den von ihm erzwungenen „shifting identities“ – darüber hinaus ein

Auseinanderfallen von gelebtem Leben und papierförmiger Laufbahn, in der die Menschen selbst nicht mehr vorkommen.

Waren bei der Entscheidung für ein Studium außer der Grundsatzentscheidung für einen Brotberuf oder ein sogenanntes Neigungsstudium zunächst noch die eigenen Interessen und zutage getretene Begabungen, nicht selten auch die in einschlägigen Schulfächern erzielten Noten maßgeblich, so gilt es heute – neben einem etwaigen „*numerus clausus*“, Regelstudienzeiten, dem Studienort, dem Ansehen der Universität, der Reputation einzelner Professor/innen und der Infrastruktur, Abbruchwahrscheinlichkeiten sowie nicht zuletzt den erwartbaren Studienkosten relativ zum voraussichtlich erzielbaren Lebenseinkommen – bei der Studienentscheidung und der Wahl eines bestimmten Studienfachs auch noch andere Aspekte zu beachten.

Mit den neuen Studiengängen und der Umstellung auf Bachelor und Master (BA/MA) entstand in der deutschen und europäischen Universitätslandschaft eine neue Unübersichtlichkeit und – damit verbunden – Unsicherheit bei Beteiligten und Betroffenen.

Vor der Einführung modularisierter Studiengänge reichte der Kanon studierbarer Fächer von Archäologie bis Zoologie mit den klar definierten Berufszielen der Archäologin oder des Zoologen. Nach der Umstellung auf BA/MA orientieren sich die dazugehörigen Studien- und Prüfungsordnungen immer weniger an traditionellen Fächerbezeichnungen. Infolge dieser Enttraditionalisierung entstehen immer mehr Studiengänge ohne eigenes Berufsbild, wie dies etwa beim Medizin- oder Jurastudium (noch?) der Fall ist, die in aller Regel in den Beruf des Arztes oder in einen der etablierten juristischen Berufe, wie Richterin oder Rechtsanwalt, münden.

Zeitgleich zeichnet sich ein Ende der klassischen Disziplinen und – damit zusammenhängend – ein Ende berufsbildspezifischer Studiengänge bis hin zum darin mit angelegtem Abschied vom ehemals krisenfesten Lebensberuf ab. Im „*postdisciplinary age*“, wie dieses mittlerweile erreichte Auflösungsstadium von Fachleuten aus der Hochschulforschung bezeichnet wird, sind die fachlichen Identitäten im Verschwimmen begriffen und die Grenzen zwischen den einzelnen Disziplinen durchlässiger geworden. Für die Studienfachwahl hat dies zur Folge, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach mit Blick auf künftige berufliche Einsatzmöglichkeiten eine immer unbedeutendere Rolle spielt und bis zu einem gewissen Grade beliebig wird. Berufseingangsvoraussetzungen werden immer unspezifischer, der Anteil fachunspezifischer Schlüssel- und Basisquali-

fikationen im Vergleich zu den in Anforderungsprofilen nachgefragten fachlichen Kernkompetenzen steigt, immer mehr Abschlüsse erweisen sich in der Praxis als gegeneinander substituierbar.

Die dargestellten Veränderungen zeigen sich auch darin, dass ein Teil ehemals eigenständiger und getrennt voneinander studierbarer Fächer mittlerweile in einen einzigen Studiengang integriert sind. Derselbe Trend zu Inter- und neuerdings Transdisziplinarität manifestiert sich in einer weiterreichenden Neuorganisation der Universitäten, etwa in Form von fächer- und teilweise fakultätsübergreifenden Zentren, sowie in der Entstehung neuer Forschungs- und Lehrgebiete, wie Sozionik (als Schnittmenge aus Soziologie und Technik) oder Bionik (als analoge Überschneidung mit der Biologie) mit Pendants in Form neu geschnittener Berufsbilder, wie dem Mechatroniker (als Verbindung aus Mechaniker und Elektriker).

All dies bewirkt, zusammen mit den weltweit – im Gegensatz etwa zum deutschen Diplom – noch weithin unbekanntem BA- und MA-Abschlüssen, einerseits eine Erschwerung der Studienfachwahl. Andererseits erweitert der Neuzuschnitt von Studiengängen das Spektrum möglicher künftiger Berufstätigkeiten.

Mit der Modularisierung von Studiengängen findet zugleich eine Verschulung des Studiums statt. Durch diese „Fachhochschulisierung der Universität“ werden mit Akkreditierung, Evaluation und laufenden Qualitätskontrollen einerseits die organisatorischen Anforderungen an die Studierbarkeit auf Seiten der Universitäten erhöht. Andererseits werden mit starren Lehrplänen, verdichteten Hausaufgabenstellungen, Erhöhung der Kontrolldichte und Prüfungen in Permanenz die Anforderungen an die Studierfähigkeit auf Seiten der Studierenden, etwa in puncto Selbstorganisation, Eigeninitiative, Erkenntnisinteresse, gesenkt. Zusammen mit der vermehrten Verankerung studienbegleitender Berufspraktika in den Curricula universitärer Bildungsgänge könnte sich dadurch der Kreis potenzieller Studierender auch auf Studienplatzinteressierte ohne spezifisch deutschen bildungsbürgerlichen Herkunftshintergrund erweitern und auch jene Studierwilligen ansprechen, deren Pläne nicht von vorneherein auf eine akademische Laufbahn ausgerichtet sind. Der hiermit erreichte höhere Praxis- und Anwendungsbezug des Studiums könnte insgesamt den Zugang zur Universität erleichtern und auf mittlere Sicht zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen.

Dadurch, dass Schule und Hochschule sich bis zur Ununterscheidbarkeit annähern, wird das Junktum zwischen Schule und Studium verstärkt, die Verbindung von Bildung und Beruf aufgrund zahlreicher werdender Frikti-

onen bei gleichzeitig erweiterten Optionsräumen dagegen immer mehr gelockert. Mit der sich abzeichnenden Entkopplung von Bildungs- und Berufssystem und dem Ende von Beamten- oder beamtenähnlichen Laufbahnen – „Karrieren“ im ursprünglichen Sinne – werden klassische Rekrutierungswege und Karrierepfade immer seltener und Berufseinmündungsprozesse und nachfolgende Berufsverläufe – wie individualisierungsbedingt Lebenswege insgesamt – immer weniger planbar und Bildungs- und Berufsbiografien zu kaum noch kalkulierbaren Risikobiografien. Einer der Gründe hierfür ist, dass die noch bis zum Beginn der 1980er-Jahre geltende „meritokratische Triade“, bestehend aus den hoch positiv korrelierenden Indikatoren „formaler Bildungsabschluss – Berufsprestige – Einkommenshöhe“, inzwischen wachsenden Statusinkonsistenzen gewichen ist und alle drei Faktoren „Bildung – Beruf – Einkommen“ immer häufiger auseinanderfallen. Ein hoher Bildungsabschluss garantiert nicht mehr, wie das in den 1970er-Jahren noch statistisch gesehen der Fall war, den attraktivsten Beruf und das höchste Einkommen. Damit gilt mehr denn je: „Life is a game, not a career“ (Brion Gysin).

Zusammengefasst: Ein Studium stellt ein biografisches Moratorium mit „gate keeper“-Funktion dar und ist nach wie vor *der* Türöffner, um nicht zu sagen der Königspfad, für den künftigen Berufs- und Lebensweg. Ein Studium anzustreben und erfolgreich abzuschließen ist für Angehörige aller Milieus und gleich welchen ethnischen und sozialen Herkommens auch mit Blick auf bildungsrelevante Prozesse der Europäisierung, Globalisierung und Homogenisierung *das* Gebot der Stunde. Dies gilt auch und gerade unter den Bedingungen einer fortschreitenden Politisierung und Ökonomisierung der Wissenschaft, die als Bachelorisierung von der Forschung und Lehre mittlerweile auch auf das Studium durchschlägt.

Insoweit könnte die mit dem Bologna-Prozess europaweit eingeleitete, vielfach zu Recht kritisierte Studienreform auch eine Chance sein, anhaltende Bildungsungerechtigkeit abzubauen und in ihrer Herkommensabhängigkeit empirisch erwiesene „class ceilings“ zu beseitigen. Möglicherweise werden hiermit im Nebeneffekt sogar günstige Voraussetzungen dafür geschaffen, dass herkommensmäßig unterprivilegierte, aber ambitionierte „status achievers“ die von ihrem sozialen und ethnischen Herkommen her privilegierten, aber motivationslosen „descent avoiders“ mittelfristig überholen, so wie die von Picht seinerzeit ausgerufene „Bildungskatastrophe“ und das sich daran anschließende Programm: „Arbeiterkinder an deutsche Universitäten“ vor allem Mädchen und junge Frauen – verdient, wenn auch unbeabsichtigt – zu Gewinnerinnen der Bildungsexpansion machten. ■

Die Universität als Raum transdisziplinären Überlebenswissens im 21. Jahrhundert – ein gesellschaftlicher Mehrwert jenseits von Marktorientierung

Einleitung: 200 Jahre Humboldt-Universität und (k)ein bisschen weise

Der Globalisierungs- und der Bologna-Prozess erscheinen nicht zufällig zeitgleich. Komplexe gesellschaftliche Umwälzungen unter dem Stichwort „Kommodifizierung des ganzen Lebens“ machen auch nicht halt vor der traditionsreichen Einrichtung der deutschen Universität Humboldtscher Prägung. Zunächst ist ein zählbares Phänomen dieser Warewerdung der Bildung, dass die Studienbedingungen für bisher bereits unterrepräsentierte Personen, wie Menschen aus einkommensschwachen Familien, mit Migrationshintergrund, oder Alleinerziehende noch schwieriger geworden sind. Marginalisierungen aufgrund von „Klasse“, „Rasse“, „Geschlecht“, „Religion“ etc. mögen weniger offensichtlich oder in neuen Formen auftreten, erwachen angesichts schärferen Wettbewerbs jedoch aus ihrer Latenz. Richtigerweise setzen sich etliche staatliche und zivilgesellschaftliche Institutionen gegen das vor der Tür Bleiben vieler Begabter zur Wehr.

Andererseits treten, bei allem Respekt für Errungenschaften angelsächsischer Bildungsorganisation, bei deren Anwendung auf die deutsche Hochschullandschaft zahlreiche ökonomische, organisatorische und nicht zuletzt inhaltliche Verwerfungen auf. Universitäre wie außeruniversitäre Debatten, studentische Streiks und öffentliche Diskussionen thematisieren diese Prekarisierung (an) der Universität. Die einen trauern dem (Bildungs)ideal und der scheinbaren Unabhängigkeit der Humboldtschen Universität nach. Die anderen versuchen, etabliertes Wissen und Praxis nur oberflächlich in neue Bolognaschläuche zu gießen. Es ist sicher



Prof. Dr. Ulrike Auga, Theologin, Kultur- u. Religionskritikerin, Genderexpertin, JP Theologie und Geschlechterstudien, Humboldt-Universität zu Berlin; Forschung in Johannesburg, Bamako, Jerusalem; Interessen: Dekonstruktion Religion, Geschlecht, Natiogenese in Transitionskontexten (Südafrika, Israel/ Pal. AG, DDR), in Wahrheits- und Versöhnungskommissionen; Verhältnis Religion und Biopolitik (z.B. HIV/AIDS-Diskurs, Gesundheits- und sexuelle Rechte als Menschenrechte) in Judentum, Christentum, Islam.

gut gemeint, Initiativen und Programme aufzulegen, die die problematischen Auswirkungen auffangen möchten. Es ist jedoch fraglich, ob ein Kurieren der Symptome die Probleme der globalisierten Universität grundlegend und nachhaltig lösen kann.

Der Artikel möchte die Veränderungen der Universität benennen und unterstreichen, dass zeitgemäße gerechte Bildungspolitik die Universität weder als exklusives nationales Institut wie bei Humboldt, noch als Stätte zur Profitmaximierung akzeptieren sollte und endet mit einer Suche nach Alternativen.

Die nationale Universität

Die moderne Universität in der Form des deutschen Modells, das Wilhelm von Humboldt in Berlin institutionalisierte, wurde bekanntlich in alle Welt exportiert. Es scheint erfolgreich, weil es Forschung und Lehre verbindet und veranschlagte, eine Autonomie in der Erforschung, der Vermittlung und dem Erwerb von Wissen zu besitzen. Ist dieses System gerecht und produziert keine Ausschlüsse, so dass man es zurückhaben wollte?

Die moderne Universität unterscheidet sich von der mittelalterlichen dadurch, dass sie ein *universales einigendes Prinzip* besitzt – eine Aussage, die auf Immanuel Kants Vernunftkritik und insbesondere seine Ausführungen in „Der Streit der Fakultäten“ (1798) zurückzuführen ist. Früher ging es um die Gottesfrage, nach Kant wird die Vernunft dieses organisierende Prinzip. Es ergibt sich allerdings ein Paradox in der Verbindung zwischen Universität und Staat. Die Universität produziert die „Werkzeuge der Regierung“ und muss daher vermitteln, dass das Wissen in den Dienst des Staates zu stellen ist (vgl. Kant [1798] 1968).

Eine grundsätzliche Veränderung tritt ein, als die deutschen Idealisten das Konzept der universellen Vernunft durch die *nationale Kultur* als bestimmendes Prinzip der Universität ersetzten. Für Schleiermacher ist die Wissenschaft die *spekulative Suche nach der Einheit des Wissens bzw. der Kultur*, die ein einheitliches „kultiviertes“ Volk markiert. Andererseits bezeichnet Kultur als *Kultivation* einen Prozess der Entwicklung, die *Bildung* (vgl. Schleiermacher [1808] 1990).

Den beiden Seiten der Kultur in Wissenschaft und Bildung entspricht die Universität in Forschung und Lehre, wie sie von Humboldt eingerichtet wurde. Humboldt möchte mit der Universität einen produktiven Zusatz zum Staatsapparat schaffen, der sich in einem Toleranzabstand zu diesem befindet. Die Universität sei nicht einfach ein Instrument der Staatspolitik,

da sie nach einem Ideal streben müsse (vgl. von Humboldt [1809] 1990).

Bei Johann Gottlieb Fichte – dessen Idee sich gegen Humboldts durchsetzt – ist mehr staatliche Kontrolle vorhanden, denn Fichtes Universitätsstrukturen richten sich strikter nach den Notwendigkeiten des Staates. Bei aller deklamierten Distanz ist die Universität, in der Kultur das treibende Prinzip ist, in ihrem tiefer liegenden Verhältnis zum Staat bereits vorherbestimmt: Der Staat schützt die Aktion der Universität und die Universität schützt das Denken des Staates. Beide versuchen, die Idee der Nationalkultur zu realisieren (vgl. Fichte [1807] 1990).

In den Bereich der nationalen Erziehung fällt die Entstehung des Kulturkonzeptes des Nationalstaates, das als nationale Kultur den dominanten Diskurs bestreitet. Die Universität ist zentraler Generator des Prinzips der nationalen Kulturalisierung durch den Staat und bringt durch Homogenisierung im Inneren und Ausschluss der ‚Anderen‘ die Nation erst gewaltförmig hervor. Es lassen sich also schwerlich Unabhängigkeit und Gerechtigkeit als Merkmale der ‚nationalen Universität‘ festhalten.

Die post-nationale Universität

Mit der „Entmächtigung“ des Nationalstaats durch ökonomische, technische, politische, kulturelle und soziale Globalisierungsvorgänge entstehen post-nationale Konstellationen, in denen sich die Universität von der Idee des Nationalstaats zurückzieht (vgl. Habermas 1998).¹⁷

Bill Readings legt in seinem Buch *The University in Ruins* dar, was mit der Universität geschieht, wenn der Nationalstaat gegenüber globalen Konzernen an Einfluss verliert und die Universität nicht länger der Selbstproduktion des Nationalstaats dient. Die Universität wird eine andere Art der Institution – eine, die nicht länger mit der Bestimmung des Nationalstaats aufgrund ihrer Rolle als Produzentin und Beschützerin einer Idee der Nationalkultur verbunden ist (vgl. Readings 1996).

Im Zuge der wirtschaftlichen Globalisierung ersetzt die Herrschaft des Marktes nationale Aspekte. Die Universität wird zwar ein transnationales, aber letztlich nur ein bürokratisches und gewinnorientiertes Unternehmen zur Personalentwicklung für die Privatwirtschaft. Früher produzierte die Universität Wissen von Kultur (in der Forschung) und prägte Kultur, als

¹⁷ Habermas ersetzt die Idee der Kultur durch die kommunikative Rationalität als die Instanz, die Wissen bündelt. Vgl. Habermas 1989.

Prozess des Lernens (in der Lehre). Heute ist die Universität ein Hort der *Human Resources* und produziert Jobs (Forschung) und liefert Jobtraining (Lehre). Studierende werden als Konsumentinnen und Konsumenten verstanden, nicht als Mitglieder einer Gesellschaft. Der öffentliche Ort der Universität ist durchflutet von privater Werbung. Universitären Einrichtungen von Krankenhäusern zu Parkplätzen drohen der Verkauf in Privathand und damit der Verlust des öffentlichen Status.

Solch eine kommodifizierte Universität unterliegt wirtschaftlichen Qualitätssicherungskriterien. Akkreditierungsorganisationen, die sonst fernab von Bildungszusammenhängen Erhebungen durchführen, evaluieren nun auch Studiengänge und wissenschaftliches Arbeiten. Was für die Naturwissenschaften gilt, wird auch unangemessener Weise für die Geisteswissenschaften veranschlagt, und umgekehrt. Eine zentrale Stellung nehmen heute universitäre Exzellenzinitiativen ein, die möglicherweise die Ideologie der (nationalen) Kultur ersetzen. Der Diskurs der Exzellenz präsentiert den Zusammenhang von Macht und Wissen als nicht existent und gibt sich den Anschein, neutral und objektiv zu sein. Wer jedoch besitzt die Diskurshoheit und wählt welche Kriterien aus und setzt wie und welche Kommissionen zusammen etc.?

Neue Allianzen der Gegendiskurse

Michael Hardt und Antonio Negri fassen die komplexe Ausdehnung des globalisierten Kapitals unter dem Stichwort „Empire“ zusammen. Das gefräßige Empire produzierte selbst in Deutschland 2006 eine Diskussion darüber, ob es angemessen sei, von neuen „Unterschichten“ zu sprechen. Schließlich erhielt als politisch korrekte Variante die Rede vom Prekariat Hochkonjunktur. Immerhin wurde festgestellt, dass prekäre Lebens- und Arbeitsbedingungen nicht auf bestimmte Klassen beschränkt bleiben.

Hardt und Negri beschreiben die „vielfältige Menge“, die Multitude der arbeitenden Ausgebeuteten wie folgt: „The poor is destitute, excluded, repressed, exploited – and yet living! It is the common denominator of life, the foundation of the multitude [...]. The poor is in a certain respect and eternal postmodern figure: the figure of a transversal, omnipresent, different, mobile subject [...]“ (Hardt/Negri 2000, S. 156 f.) Es sind all jene, deren Arbeit durch das Kapital ausgebeutet wird – gleich, ob es sich um materielle oder immaterielle Arbeit handelt.

Im Anschluss lassen sie sich gemeinsam denken: prekäre Studierende, prekäre Lehrende, prekäre Sekretär/innen, prekäre Arbeitslose, prekäre Gewerkschafter/innen, prekäre Künstler/innen. Die neue Qualität der Ent-

wicklung zeigen auch die studentischen Streiks in den Jahren 2009/10. Es geht hier nicht um eine Konfrontation zwischen Studierenden und Lehrenden. Vertreterinnen und Vertreter aller Statusgruppen an der Universität können sich in prekären Situationen befinden. Gleichzeitig könnten stärker Allianzen mit denjenigen vor- und hergestellt werden, die strukturell von der Studienaufnahme ausgeschlossen bleiben.

Wie soll die Organisation der Multitude als politisches Subjekt gelingen? Die richtige Form des Widerstandes läge *nicht in der Repräsentation, sondern in der konstituierenden Aktivität*.¹⁸

Neue Gemeinschaften bzw. kollektive Zugehörigkeiten entstehen häufig durch gemeinsame lokale gesellschaftliche Projekte, die sich oft im Widerstand gegen Auswirkungen der Globalisierung formieren. Aihwa Ong beschreibt neue Gemeinschaften als strukturierte, flexible „transnational flows“, das heißt als transnationale Flüsse von Menschen, Gütern und Wissen als die imaginativen Ressourcen für die Schaffung von Gemeinschaften und Nachbarschaften der Transnation, die auch virtuell vorge stellt sein können (Ong 1998).

Der Verlust der ideologischen kulturellen Funktion der Universität öffnet einen Raum, in dem man Gemeinschaftlichkeit anders denken könnte. Die Universität ist nicht mehr Modell der idealen Gesellschaft, sondern ein Ort, wo die Unmöglichkeit solchen Modells gedacht werden kann. Die Universität sollte ein Ort sein, wo mit aller Dringlichkeit die Frage des künftigen ‚Zusammenlebens‘ gestellt wird. So ist mit dem Bedeutungsverlust des Nationalstaats mehr Entwurf und gesellschaftliche Imagination – auch und gerade an der Universität gefragt.

Marginalisiertes Wissen an die Universitäten

Die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, hängt jedoch nicht nur an ökonomischen Kriterien, gleichwohl diese alle anderen Positionen beeinflussen. Möglicherweise sind es auch die Auswahl und Kanonisierung hegemonialer Wissensbestände und die etablierte Art wissenschaftlichen Arbeitens selber, die den Ausschluss marginalisierter Personen (re)produzieren.

¹⁸ Hardt und Negri fragen, wie die Aktionen der Multitude politisch umgesetzt werden können. Dazu gehören die globale Staatsbürgerschaft, um die eigene Mobilität kontrollieren zu können, genauso wie die Wiederaneignung der enteigneten Räume und Produktionsmittel sowie ein Soziallohn und ein garantiertes Einkommen für alle. Freier Zugang und Kontrolle von Wissen, Information, Kommunikation sollen das Recht auf Selbst-Kontrolle und autonome Selbst-Reproduktion garantieren.

In der Vergangenheit thematisierten Ansätze aus der Ökonomiekritik, der Psychoanalyse und der feministischen Kritik bestimmte Schieflagen, überwand indes teilweise eigene ideologische Einschreibungen nicht. Mit der verstärkten Hinwendung zu Wissens- und Wissenschaftskritik wurden jedoch bestimmte neutrale Vorannahmen und Wahrheitsansprüche im Zusammenhang von Macht und Wissen ad absurdum geführt. Jacques Derrida unterstrich die Perspektivität allen Wissens. Michel Foucault arbeitete den Diskurscharakter allen Wissens heraus und führte vor, wie dominantes und marginalisiertes Wissen entstehen. Hayden White zeigte in der Geschichtswissenschaft die Fiktion des historisch vermeintlich Faktischen. Jean-François Lyotard sprach vom Ende der großen Meistererzählungen. Joan Scott kritisierte die Macht der Geschlechternormen im Wissensprozess.

Diese Kritiken wurden von postkolonialen Theoretiker/innen wie Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak u. a. unter die Lupe genommen und bemängelt, dass sie zunächst nur die ‚westliche‘ Wissensproduktion beschreiben, nicht aber, wie der Westen den ‚orientalen Anderen‘ erst schafft, um sich an diesem dann hierarchisch überlegen selber zu beschreiben. Andererseits sei fraglich, ob bestimmte Vorstellungen vom Subjektcharakter und dessen Handlungsspielraum (*agency*) für Subalterne zuträfen.

Für unseren Zusammenhang ist die Kritik an Orientalisierungen in neuen Migrationsregimen wichtig. Es wird gezeigt, wie nach 9/11 auch in Deutschland eine neue Orient/Okzident-Binarität konstruiert wird. Gabriele Dietze formuliert: „Als ‚Okzidentalität‘ wird [...] eine teils bewusste und teils im kollektiven Unbewussten stattfindende Referenz auf ‚Abendländlichkeit‘ der ‚abstammungsdeutschen‘ Mehrheitsgesellschaft als ‚überlegene‘ Kultur bezeichnet. Okzidentalismuskritik versteht sich in diesem Zusammenhang als systematische Aufmerksamkeit gegenüber identitätsstiftenden Neo-Rassismen, die sich über eine Rhetorik der ‚Emanzipation‘ und Aufklärung definieren.“ (Dietze 2009, S. 24) Okzidentalismuskritik geht es um das Aufzeigen der Herstellung universalistischer, westlicher, eurozentristischer Perspektiven des Wissens – auch gerade bei vermeintlich emanzipatorischen (Bildungs)eliten – und die damit verbundene Schaffung des westlichen Selbst (vgl. Coronil 2002).

Kritische Theorien der Gegenwart, wie z. B. postkoloniale Theorie, kritische feministische und Geschlechterforschung, Queer Theory, Bio-Theologiekritik, verbünden sich und verweisen darauf, dass zentrale Diskurse der Moderne „epistemische Gewalt“ hervorbrachten. Für ein globales solidarisches Zusammenleben scheint es sinnvoll, Konzepte wie „subalternes Wissen“ (Spivak 1990), „Hybridität“ (Bhabha 2000), „(Hetero)Normalisierung und Inszenierung“ (Butler 2009) sowie „dritte Wissensräume“ (Mignolo 2000)

nicht länger aus etablierten Wissensgebieten und Wissenschaften herauszuhalten sondern als transdisziplinäres Überlebenswissen im 21. Jahrhundert zu feiern. Das könnte dazu führen, dass sich einerseits „dissidentische Subjekte“ nicht länger an deutschen Universitäten deplatziert fühlen und andererseits die kommodifizierte Universität wieder einen gesellschaftlichen Mehrwert jenseits von Marktorientierung generieren könnte. ■

Literatur

Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur, Berlin 2000.

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen, Frankfurt a. M.

Coronil, Fernando (2002): Jenseits des Okzidentalismus. Unterwegs zu nicht-imperialen geohistorischen Kategorien, in: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hrsg.), Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt a. M., S. 176–219.

Dietze, Gabriele (2009): Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung, in: Dietze, Gabriele et al. (Hrsg.), Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht, Bielefeld, S. 23–54.

Fichte, Johann Gottlieb (1990): Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807), in: Ernst Müller (Hrsg.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig, S. 59–158.

Habermas, Jürgen: Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie, in: Ders., Die postnationale Konstellation, Frankfurt a. M. 1998, S. 91–169.

Habermas, Jürgen (1989): The Idea of the University, in: Shierry Weber Nicholsen (Hrsg.), The New Conservatism, Cambridge, Mass.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2000): Empire. Cambridge, Mass., S. 156–157.

von Humboldt, Wilhelm (1990): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809), in: Ernst Müller (Hrsg.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig, S. 273–284.

Kant, Immanuel (1968): Der Streit der Fakultäten (1798), in: Wilhelm Weischedel (Hrsg.), Werke in zwölf Bänden, Bd. 9, Frankfurt a. M., S. 261–367.

Mignolo, Walter (2000): Local Histories/Global Designs. Coloniality. Subaltern Knowledges, and Border Thinking, Princeton.

Ong, Aihwa (1998): Flexible Citizenship. The Cultural Logics of Transnationality, Durham.

Readings, Bill (1996): The University in Ruins, Cambridge, Mass.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1990): Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808), in: Ernst Müller (Hrsg.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig, S. 159–253.

Spivak, Gayatri (1990): The Postcolonial Critic, London.

Das bekannte Unbekannte

Mit einem Videofilm der „ErstSemesterArbeitsgruppe“ (ESA), Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim, Holzminden, Göttingen.
www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/default.php



Prof. Dr. Lutz Finkeldey, (*1953), Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK), Hildesheim, Schwerpunkte: Theorie/Praxis/Profession Sozialer Arbeit mit Jugendlichen, Soziologie, ethnographische Methoden; zuletzt veröffentlichte Bücher: Finkeldey, Lutz (2007): Verstehen. Soziologische Grundlagen zur Jugendberufshilfe, Wiesbaden; Finkeldey, Lutz/Thiesen Andreas (Hg.) (2009): Case Management in der Jugendberufshilfe, Hildesheim.

Eine eindeutige Antwort als konkrete Handlungsanleitung für die Entscheidung von jungen Menschen zur Aufnahme eines Studiums gibt es nicht, kann es nicht geben, weil der Erwerbsarbeitsmarkt der Zukunft viele nicht zu benennende Unbekannte aufweist. Individuell erlebte und erlernte Habitusstrukturen sind die Grundlage für die Aufnahme eines Studiums. Der „Zufall“, „I-Punkt“ oder auch der bereits vorhandene „rote Faden“ zum Aufnehmen eines Studiums braucht folglich eine individuelle – bereits vorhandene – Rahmung. Wissen bedeutet heute zu verstehen, dass viele Zukunftsfragen nicht beantwortet werden können, weil noch nicht bekannte „Größen“ hinzukommen. Insofern ist die Zukunftsfrage immer anders, sind allgemein formulierte Studienziele nicht deterministisch zu benennen, sondern höchstens in Konturen mit allen ihren Vagheiten zu entwerfen. Geschichte als Lernen für die Zukunft verliert immer mehr konkrete Anhaltspunkte, obwohl wir als Menschen im alltäglichen Sein gern das Gegenteil glauben.

Geschichtlich basiertes Modelldenken müsste an die Stelle des heute noch gern geglaubten linearen Fortsetzungsdenkens treten. Ulrich Beck schreibt in seiner „Weltrisikogesellschaft“ von Zonen des „Nicht-Wissen-Wollens“ oder „Nicht-Wissen-Könnens“ (Beck 2007, 213f). Das bewusste Nicht-Wissen-Wollen aber ist nach wie vor die treibende Kraft der Bildungspolitik. Die suggerierte Planungssicherheit wird vor allem von jungen Menschen nicht mehr einfach geglaubt, also als Fakt hingenommen.

Sie sind bereits zu vielen Täuschungen erlegen und fühlen sich immer wieder getäuscht: seien es Umweltfragen, Kriege oder Bildungsversprechen.

Das Nicht-Wissen-Können hingegen ist der kategoriale Begriff für Zukünftiges, das eigentlich Glaubhafte und müsste die Planungsgrundlage bilden (vgl. Beck 2007, S. 211ff). Einen „Verbündeten“ hat der Ansatz des „Nicht-Wissens-Wollens“ in der neoliberalen Ausrichtung des aktuellen Wirtschaftsgeschehens gefunden, der das Individuum als autonome, fitte und konsumierende Person voraussetzt, die – wie der Volksmund sagt – ihres eigenen Glückes Schmied sei. Der Mensch findet als „Humankapital“ Eingang in diese theoretische Ausrichtung. Gelingende Identität aber bedarf materieller Ressourcen, sozialer Integration und Anerkennung, ebenso Eigensinn sowie Ambiguitätstoleranz (vgl. Keupp et al. 2006, S. 286ff.). Diese werden über die Sozialisation, also soziale Vererbung, jedoch individuell weitergegeben und oft fälschlich als „Intelligenz“ interpretiert (vgl. Bourdieu 2001, S. 113f.). Die Vertreter/innen der Humankapitalschule übersehen oder wollen übersehen, dass gesellschaftlich gewünschte Habitusstrukturen (also die emotionalen, sozialen und kulturellen Fähigkeiten, mit der sich Individuen in Gesellschaft einbringen) weitgehend auf milieuspezifisch informelle – also unbewusste – und weniger formelle Lernprozesse zurückgehen, die obendrein noch auf den informellen Vorteilen der bildungsnahen Bevölkerungsschichten aufsatteln.

Ein Studium kann Individuen befähigen, ihnen eine Perspektive eröffnen, wenn es prinzipiell individuelle und kollektive Handlungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Ausbildung befördert. Nur dann kann es einen perspektivischen Ansatz liefern, der Ressourcen erschließt, bündelt und erweitert. Allerdings wird das Studium unter den gegebenen Voraussetzungen immer in Ambivalenzen verstrickt bleiben, denn sein Erfolg wird durch eine bildungsnah Kodifizierung sowie eine mangelnde erwerbsarbeitliche Perspektive mit einer gesellschaftlichen Rahmung, deren Konstante die Flüchtigkeit ist, zunichte gemacht oder zumindest erschwert. Unentscheidbare Entscheidungen werden für Studierende zur „Normalität“. Daher ist neben dem Erarbeiten einer erwerbsarbeitlichen Perspektive auch das Erschließen einer lebhaften lebensweltlichen Zielfindung unabdingbar, also das Umgehen mit Brüchen aller Couleur. Ein managerielles Checken von Fähigkeiten mit der fixen Idee von „Normindividuen“ in „normierten“ Studiengängen à la Bologna-Prozess – wie gern aus betriebswirtschaftlicher Sicht ein Studium verstanden wird – läuft dem entgegen.

Menschliche Erfahrung entwickelt sich am besten als „kollektives Gedächtnis“ weiter, wenn sie in einen wechselseitigen Austauschprozess

eingebunden ist, der eine Einkörperung, also die Vereinnahmung in das individuelle Gedächtnis, des Unbewussten, des Vorbewussten und des Bewussten ermöglicht. Über ein gemeinsames „Sehen“ kann das „individuell Sichtbare“ in das „kollektiv Sichtbare“ übergehen. Gemeinsame (Sprach-) Bilder, also gemeinsam zu schaffende Erfahrungsschätze als Hintergrundfolie für eine ähnliche Interpretation (eine deckungsgleiche kann es aufgrund einzigartiger Sozialisationsprozesse nicht geben) des auch noch so „abstrakten Gegenstandes“ sind notwendig, um das Gemeinsame als tatsächlich gemeinsam Ähnliches im konkreten Sinn des Wortes „begreifen“ zu können. Derzeitige soziale, kulturelle und technische Prozesse tragen jedoch mit exorbitant zunehmender Beschleunigung zum weiteren Auseinanderbrechen von System- und Lebenswelt (Habermas) bei.

Um im konstruktiven Sinn eine Wiederannäherung der „beiden Welten“ zu erreichen, können gemeinsam betrachtete, im Anschluss daran beschriebene und interpretierte audiovisuelle Sequenzen, sprich Filme, zum gestellten Thema „Entscheidung für ein Studium“ zu einem erweiterten gemeinsamen Verständnis beitragen, indem vormals individuelle Bilder, vor- und unbewusste Gedächtnisbilder, auch ebensolche Sprachbilder annäherungsweise in einem kollektiven Prozess analytisch angeglichen werden. Das Subjektive des Gezeigten trifft auf das ebenso Subjektive der Rezipient/innen und ermöglicht in der Auseinandersetzung ein gemeinsam Objektivere. Das ist *ein* möglicher, aber natürlich nicht *der* einzige Baustein zur Ergründung von der Entscheidung für oder gegen ein Studium.

Eine von sicherlich vielen filmischen Möglichkeiten finden Interessierte unter www.hawk-hhg.de/sozialearbeitundgesundheit/default.php (Thema: „ErstSemesterArbeitsgruppe: Entscheidung für ein Studium“). Die für dieses Thema zusammenmontierten Sequenzen entstammen dem bisher unveröffentlichten Filmprojekt „Studierende im Wandel der Zeit“, das im Januar 2010 von der „ErstsemesterArbeitsGruppe“ (ESA) an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim, Holzminden, Göttingen projiziert und im April 2010 begonnen wurde. Die Antworten verschiedener Studierender zu identischen Fragen sind in sich ungeschnitten und stehen bewusst unkommentiert nebeneinander, um als „Steinbruch“ zur Ideengewinnung beizutragen.

Ohne die Mitarbeit der „ESAs“ Catharina Budde, Martin Britt, Derya Cinar, Jens Ehmke, Veronika Erb, Carla Ihle, Verena Kleppe, Julia Korf, Christopher Ladders, Lars Mälzer, Kenny Macasero, Christoph Mank, Lara Mefert, Janine Meißner, Alex Melmann, Anne Salewski, Ina Schulz, Franziska

Schwarz Müller, Nazile Sentürk, Pete Sorembe, Timo Termathe, Mascha Trapp, Rolf Venediger, Maria Weishäupl, Daniel Wiegand und Sascha Wille wäre das Projekt „Studierende im Wandel der Zeit“ und damit auch der Ausschnitt „Entscheidung für das Studium“ nie in Angriff genommen und erst recht nicht realisiert worden. ■

Literatur

Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft, Frankfurt a. M.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule, Politik, Hamburg.

Finkeldey, Lutz (2010): Jugendliche Lebenswelten in Text und Bild. Gedanken zu einem jungen Forschungsansatz in den Sozialwissenschaften (bisher unv. Vortrag an der Universität Bremen).

Keupp, Heiner et al. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

III.

Finanzierung des Studiums

Einführung

Dr. Angela Borgwardt

Viele Abiturient/innen entscheiden sich aus finanziellen Gründen gegen ein Studium: Laut einer Studie zur Chancengerechtigkeit in der Studienfinanzierung nennen etwa drei Viertel derjenigen, die auf ein Studium verzichten, das Fehlen der nötigen finanziellen Voraussetzungen und die Ablehnung von späteren Schulden als wesentliche Gründe (Allensbachstudie 2009, S. 12ff.). Bei Jugendlichen aus einkommensschwachen und hochschulfernen Schichten fallen diese Argumente noch stärker ins Gewicht. Offenbar hängt die Studienbereitschaft stark davon ab, wie die Finanzierbarkeit eines Studiums eingeschätzt wird: 79% der Befragten, die keine Finanzierungsprobleme erwarten, wollen auf jeden Fall studieren, aber nur 44% derjenigen, die mit finanziellen Problemen rechnen. Auch zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen finanzieller Situation und Studienabbruch. Für ein knappes Fünftel der Studierenden (19%) waren finanzielle Probleme für einen Abbruch ausschlaggebend und bei gut der Hälfte (53%) haben sie eine wichtige Rolle gespielt (Heublein et al. 2010, S. 20). Der Faktor „Finanzierung“ hat somit großen Einfluss auf die Frage, ob ein Studium aufgenommen und (erfolgreich) beendet wird.

Nach der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks verfügten die Studierenden 2009 im Durchschnitt über monatliche Einnahmen von 812 Euro, wobei diese individuell stark variieren: 20% der Studierenden mussten mit weniger als 600, etwa ein Viertel mit weniger als dem BAföG-Höchstsatz (648 Euro) auskommen, aber 17% hatten mehr als 1.000 Euro zur Verfügung (Isserstedt et al. 2010, S. 182).

Die weitaus meisten Studierenden (85 %) bestreiten ihre Lebenshaltungskosten über eine „Mischfinanzierung“, d. h. über monatliche Einnahmen aus mindestens zwei Quellen. Die wichtigste Finanzierungsquelle ist die Unterstützung durch die Eltern (87% der Studierenden erhalten durchschnittlich 445 Euro von ihren Eltern), am zweitwichtigsten der eigene Verdienst (65% verdienen im Durchschnitt 323 Euro hinzu), an dritter Stelle steht die subsidiäre Förderung nach dem BAföG (29% erhalten durchschnittlich 430 Euro).¹⁹ Zu diesen drei Hauptsäulen kommen weitere Finanzierungsquellen hinzu, z. B. Gespartes oder eine Unterstützung durch die Partnerin bzw. den Partner. Mit 3% erhält ein vergleichsweise geringer Anteil der Studierenden

ein Stipendium und nur 5% haben einen Kredit²⁰ zur (teilweisen) Finanzierung des Lebensunterhalts aufgenommen (Isserstedt et al. 2010, S.193ff.). Somit wird ein sehr großer Teil der Studierenden ganz oder teilweise von den Eltern unterstützt und fast zwei Drittel bestreiten ihren Lebensunterhalt zu einem erheblichen Teil aus eigenem Verdienst.

Wie bei Hochschulzugang und -beteiligung zeigt sich auch bei der Studienfinanzierung eine Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Studierenden. Die absolute Höhe des monatlichen Einkommens unterscheidet sich zwar kaum, aber bei der Zusammensetzung der Einnahmen gibt es gravierende Differenzen. Mit steigender sozialer Herkunft wächst der Anteil der Elternfinanzierung und sinkt der Anteil der BAföG-Finanzierung an den monatlichen Einnahmen. Bei Studierenden mit Migrationshintergrund und aus einkommensschwachen Familien ist der Elternanteil deutlich niedriger, dagegen sind die Anteile – und somit die Abhängigkeit – von BAföG und eigenem Verdienst höher (ebd., S. 211ff.).

Dadurch gestalten sich auch die alltäglichen Studienbedingungen für die Studierenden sehr unterschiedlich. Während sich die einen aufgrund eines gesicherten Lebensunterhalts auf ihr Studium konzentrieren können, müssen andere vor dem Hintergrund unsicherer oder ungenügender Finanzierung eine Nebentätigkeit ausüben und können sich nicht ausreichend ihrem Studium widmen. 31% der Studierenden wenden für Studium und Nebenjob deutlich mehr als 50 Stunden in der Woche auf, etwa ein Fünftel befindet sich dadurch faktisch in einem Teilzeitstudium (Dobischat 2010). 66% der Erststudierenden jobben, meist, weil sie die Einnahmen zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts brauchen – wodurch Konflikte zwischen Studium und Nebenjob absehbar sind (ebd.)

Besondere Bedeutung gewinnt die Finanzierungsfrage vor dem Hintergrund der Studienstruktureform. Durch die zunehmende Verschulung der BA-/MA-Studiengänge (enger Zeitrahmen, Anwesenheitspflichten, hoher Prüfungs- und Leistungsdruck) wird die Art der Studienfinanzierung mitentscheidend für den Studienerfolg und damit für die Bildungsgerechtigkeit. Jugendliche aus hochschulfernen und einkommensschwachen Familien

¹⁹ Den Berechnungen liegt der Haushaltstyp des „Normalstudenten“ zugrunde (Erststudium, außerhalb des Elternhauses wohnend und ledig). Zu dieser Bezugsgruppe zählen rund 1,1 Mio. von 1,7 Mio. Studierenden (Deutsche und Bildungsinländer/innen), was einem Anteil von 65% entspricht.

²⁰ Inzwischen werden von öffentlichen und privaten Kreditinstituten verschiedene Studienkredite/-darlehen zur Finanzierung der Lebenshaltungskosten und Studiengebühren angeboten, u. a. von der KfW-Bankengruppe mit Unterstützung des BMBF der sogenannte Bildungskredit (günstig verzinstes Darlehen zwischen 100 und 300 Euro im Monat bis max. 24 Monate).

stehen mehr in Gefahr, ihr Studium nicht erfolgreich betreiben und mit gutem Abschluss beenden zu können.

Angesichts des zentralen Einflusses des Faktors Finanzierung auf Studierbereitschaft und Studienerfolg hat die Bundesregierung Möglichkeiten der Studienfinanzierung geplant bzw. geschaffen, die die Studierneigung begabter Abiturient/innen fördern und die Studienabbruchquoten verringern sollen. Dazu gehören eine Erhöhung und Verbreiterung des BAföG²¹, eine Aufstockung der „Aufstiegsstipendien“²² für berufliche Qualifizierte ohne Abitur sowie einkommensunabhängige Stipendien für besonders begabte Studierende („nationales Stipendienprogramm“).²³ Ein „Dreiklang aus BAföG, Stipendien und Bildungsdarlehen“ soll die Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang erhöhen und mehr begabten jungen Menschen aus allen sozialen Schichten den Bildungsaufstieg ermöglichen, insbesondere aus einkommensschwachen Familien (BMBF-Pressemitteilungen v. 4.12.2009 und 13.1.2010). Bildungsministerin Annette Schavan wies darauf hin, dass „der Geldbeutel der Eltern nicht ausschlaggebend für die Aufnahme eines Studiums“ sein dürfe: „Das ist nicht nur ein bildungspolitisches Ziel, sondern auch eine Frage der Gerechtigkeit und des klugen Umgangs mit Talenten.“ (Schavan 2010)

Neben der Finanzierung des Lebensunterhalts ist auch die Frage von Bedeutung, wie sich Studiengebühren auf die finanzielle Situation der Studierenden auswirken. Seit 2007 wurden in mehreren Bundesländern Studiengebühren von jährlich bis zu 1.000 Euro (500 Euro pro Semester) eingeführt. Seitdem wird eine kontroverse Diskussion geführt: Sind Studiengebühren sozial ungerecht und verstärken Chancenungleichheit? Schrecken sie unterrepräsentierte Gruppen von einem Studium ab und gefährden die Bildungsteilnahme einkommensschwacher Schichten? Oder bieten sie Leistungsanreize und tragen letztlich zur Bildungsgerechtigkeit bei, wenn sie „sozial verträglich“ gestaltet werden?

Erste Ergebnisse zeigen, dass in hochschulnahen, einkommensstarken Haushalten in der Regel die Eltern die Studiengebühren ihrer Kinder über-

21 Der Bundestag hat am 18. Juni 2010 eine Erhöhung des BAföG zum 1. Oktober 2010 um 2 % und der Elternfreibeträge um 3 % beschlossen. Im Schnitt würde ein BAföG-berechtigter Studierender dadurch 13 Euro mehr im Monat erhalten (BAföG-Höchstsatz 670 Euro). Der Bundesrat verweigerte jedoch am 9. Juli 2010 seine Zustimmung und rief den Vermittlungsausschuss an.

22 Das Programm „Aufstiegsstipendium“ ist Kernelement der „Qualifizierungsinitiative“ der Bundesregierung. Seit der Einführung im Herbst 2008 bis Ende 2009 wurden 1.500 Stipendiat/innen ausgewählt. Vgl. <http://www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium/leistungen.html>.

23 Das nationale Stipendienprogramm wurde am 9. Juli 2010 im Bundesrat beschlossen. Mehr Informationen dazu im Kapitel „Bewerbung für ein Stipendium“ in dieser Publikation.

nehmen (Isserstedt et al. 2010, S. 237ff.). Dagegen können die zusätzlichen Kosten für Studierende aus hochschulfernen, einkommensschwachen Schichten zu einer neuen Hürde werden, wenn sie aus eigenen Mitteln bezahlt werden müssen (Dobischat 2010). Zwar werden spezielle Darlehen zur Finanzierung der Gebühren angeboten, doch nur von 11% der Gebührenzahler/innen genutzt (Isserstedt et al. 2010, S. 24).

Im Zusammenhang der Studienfinanzierung stellt sich die wichtige Frage, wie Hochschulbildung finanziert werden sollte und wie sozial ausgewogen die Möglichkeiten der Studienfinanzierung sind.

Rolf Dobischat interpretiert die aktuellen Ergebnisse der jüngsten 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks über die Finanzierungsquellen der Studierenden. Dabei macht er auf problematische Entwicklungen der Studienfinanzierung aufmerksam, von denen Studierende aus einkommensschwächeren, bildungsfernen Schichten besonders negativ betroffen sind (ungesicherte Finanzierung, Notwendigkeit des Jobbens, Studiengebühren als zusätzlicher Kostenfaktor). Es sei deshalb von großer Bedeutung, insbesondere diese Zielgruppen frühzeitig über den Wert des Studiums und die verschiedenen Finanzierungsmöglichkeiten aufzuklären.

Manfred Kloster verdeutlicht, dass die Finanzierungssicherheit über den Studienerfolg entscheiden kann: Studierende in Ingenieurstudiengängen und anderen „verschulten“ Studiengängen bräuchten eine Finanzierungssicherheit vom ersten Tag an, doch setzen BAföG und Stipendien häufig erst am Ende des ersten oder im zweiten Semester ein. Studierende aus einkommensschwachen Familien müssten deshalb oft für ihren Lebensunterhalt neben dem Studium arbeiten und verpassen dadurch wichtige Grundlagen, die ihnen im Kernstudium fehlten. Schlechtere Studienleistungen und höhere Abbruchquoten sind häufig die Folge.

In den Artikeln von Benjamin Müller und Markus Fredebeul-Krein steht die soziale Gerechtigkeit von Studiengebühren im Zentrum. Beide Autoren kommen mit unterschiedlichen Argumenten zu dem Schluss, dass Studiengebühren bei angemessener Ausgestaltung durchaus sozial gerecht sein können.

Benjamin Müller betrachtet moderate Studiengebühren als eine Möglichkeit, den Studierenden als Profiteur seiner „Investition“ in eine tertiäre Ausbildung („Bildungsrendite“) an den Kosten seiner akademischen Ausbildung zu beteiligen. Er beleuchtet in diesem Kontext drei Dimensionen von Gerechtigkeit (Chancengerechtigkeit, soziale Gerechtigkeit, Leistungsge-

rechtigkeit). Allerdings brauche es ein „sozialverträgliches System von Studiengebühren und Studienkrediten“, also kombiniert mit erschwinglichen Finanzierungsmodellen (z.B. Bildungsfonds), um soziale Ungleichheiten durch Studiengebühren nicht zu verstärken.

Auch *Markus Fredebeul-Krein* plädiert für sozial verträgliche Studiengebühren, sofern sie direkt für die Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen eingesetzt werden. Die Erfahrungen mit Studiengebühren an einer Hochschule in NRW hätten gezeigt, dass die Lehrqualität mit diesen zusätzlichen Mitteln auf vielfältige Weise spürbar verbessert werden konnte. Um die Gebühren sozial verträglich zu gestalten, besteht in NRW z. B. die Möglichkeit der Vorfinanzierung durch Studiengebührendarlehen, BAföG-Empfänger/innen können ihre Beiträge teilweise oder komplett erlassen bekommen, zudem können die Hochschulen selbst über die Höhe und Gestaltung der Gebühren (z. B. Befreiung und Reduzierung) entscheiden.

Dagegen lehnt *Wolfgang Scholl* Studiengebühren ab: Der Wunsch unterfinanzierter Hochschulen nach Studiengebühren als zusätzliche Einnahme sei zwar verständlich, doch verstärkten sie soziale Ungleichheit. Er befürwortet das Modell einer „nachgelagerten Studienfinanzierung“ auf der Basis eines „umgekehrten Generationenvertrags“, der auf sozialem Ausgleich beruhe und allen Befähigten ein Studium ermögliche: Ein Hochschulabsolvent, der auf Kosten der Allgemeinheit studieren konnte, erstattet einen Teil seiner Studienkosten über einen Zuschlag auf die Einkommenssteuer zurück, sobald er eine gut bezahlte Erwerbstätigkeit gefunden hat. Ein großer Teil dieser Einnahmen sollte unmittelbar den ausbildenden Hochschulen zukommen.

Wolfgang Renzsch erläutert in seinem Beitrag das grundlegende Strukturproblem der Bildungsfinanzierung im Bundesstaat: Der Bund ist an der Finanzierung von Bildung und Wissenschaft nur nachgeordnet beteiligt und die Länder sehen sich aufgrund finanzieller Probleme zur Kürzung von Bildungsausgaben gezwungen. Für die Länder ist der „Import“ von Hochschulabsolvent/innen deutlich attraktiver als die Ausbildung von Akademiker/innen über den eigenen Bedarf hinaus, da die Kosten (z.B. Landesanteil BAföG) am Ort der ausbildenden Hochschule anfallen, während das Land des Erstwohnsitzes die steuerlichen Einnahmen erhält. Es müsse eine Lösung gefunden werden, in der sich der Bund im Bereich von Hochschulbildung und Wissenschaft finanziell mehr beteiligen und der Wettbewerb der Länder gestärkt werden kann. ■

Literatur

Allensbachstudie 2009 – Institut für Demoskopie Allensbach (2009): Chancengerechtigkeit? Studienfinanzierung als wichtiger Faktor der Entscheidungsfindung für die Aufnahme bzw. den Abbruch eines Hochschulstudiums. Erkenntnisse aus repräsentativen Befragungen von Abiturienten und Studenten im Auftrag des Reemtsma Begabtenförderungswerks, http://www.begabtenfoerderungswerk.de/220609_allensbachstudie.pdf; 06.07.2010.

Dobischat, Rolf (2010): Interview mit dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerks (DSW) zur 19. Sozialerhebung des DSW, http://www.studentenwerke.de/pdf/Interview19SE_P.pdf; 06.07.2010.

Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hochschul-Informationssystem GmbH, HIS: Forum Hochschule 2/2010.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin.

Schavan, Annette (2010): Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung zum Entwurf eines Dreiundzwanzigsten Gesetzes zur Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes vor dem Deutschen Bundestag am 18. Juni 2010 in Berlin, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2010/06/70-1-bmbf-bt_layoutVariant=Druckansicht.html; 06.07.2010.

Eine gänzlich sozial ausgewogene Studienfinanzierung – das gibt's nicht

Interview mit Prof. Dr. Rolf Dobischat

Wie werden Finanzierungsfragen gelöst?

Dobischat: Offenbar für die Mehrheit der Studierenden zufriedenstellend. Bei der jüngsten Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, einer repräsentativen Befragung vom Sommer 2009, gaben 63% der Studierenden an, ihre Studienfinanzierung sei gesichert. Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass für 37% von ihnen dies eben nicht oder nur teilweise gilt – und das ist für mich Besorgnis erregend. Erst recht, wenn man auf die unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus der Studierenden blickt: Bei den Studierenden aus einkommensschwächeren, bildungsfernen Schichten sind es nur 47%, die angeben, ihre Studienfinanzierung sei gesichert. „Ein gesunder Mensch ohne Geld ist halb krank.“ – Nein, das ist nicht von Brecht, das ist von Goethe, und wie so oft muss man sagen: Er hat recht.

Die Studienfinanzierung ist in Deutschland eine Mischfinanzierung, und die drei wichtigsten Quellen sind die Eltern, das Jobben und das BAföG. 87% der Studierenden werden von ihren Eltern finanziell unterstützt, und zwar mit durchschnittlich 445 Euro im Monat. Die Eltern tragen die Hauptlast der Studienfinanzierung. Allerdings ist ihr Finanzierungsanteil zum ersten Mal seit 1991 leicht rückläufig.

Vor allem einkommensschwächere und Mittelstandsfamilien scheinen an ihre finanziellen Belastungsgrenzen zu stoßen – kein Wunder inmitten einer dramatischen Finanz- und Wirtschaftskrise! Die Eltern sind es auch, die die Studiengebühren bezahlen. Jeder zweite Student, jede zweite Stu-



Rolf Dobischat, 59, ist Professor für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliche Aus- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen und seit 2006 Präsident des Deutschen Studentenwerks. Der Bildungsforscher hat über den zweiten Bildungsweg akademische Karriere gemacht. Nach einer Lehre zum Industriekaufmann erwarb er parallel zu seiner beruflichen Tätigkeit die Hochschulreife; von 1971 bis 1977 studierte er Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftspädagogik und Sozialwissenschaften in Kassel, Marburg und Göttingen. Dobischat engagiert sich für mehr Chancengleichheit im deutschen Hochschulsystem.

dentin in Deutschland muss die Gebühren bezahlen, und wiederum 59 % dieser Studierenden erhalten das Geld dafür von ihren Eltern.

66 % der Studierenden jobben – auch in den neuen Bachelor-Studiengängen. Rund ein Viertel der Studierenden erhält BAföG. Die Zahl der Geförderten ist trotz der BAföG-Erhöhung von 2007/2008 nicht gestiegen. Seit der Einführung von Studiengebühren nach 2006 hat sich das Angebot an weiteren Finanzierungsinstrumenten vergrößert und differenziert; 5 % der Studierenden nehmen einen Studienkredit in Anspruch, 3 % erhalten ein Stipendium.

Die Bundesregierung will ein nationales Stipendiensystem auf den Weg bringen, von dem bis zu 10% der Studierenden profitieren sollen; im Koalitionsvertrag der schwarz-gelben Bundesregierung ist von einem „Dreiklang aus BAföG, Studiendarlehen und Bildungssparen“ die Rede. Schon heute gilt: Die Studierenden nehmen in der Regel mehrere Finanzierungsquellen in Anspruch.

Liegen denn ausreichend Informationen über diese verschiedenen Finanzierungsmöglichkeiten vor?

Dobischat: Eher bei denen, die sozusagen ‚von Hause aus‘ eine akademische Laufbahn einschlagen. Aber zahlreiche Studien belegen: Je niedriger der soziale Status, desto eher werden die Kosten eines Studiums über- und der Nutzen unterschätzt. In hochschulfernen Haushalten wirken sozio-kulturell bedingte Vorbehalte und Vorurteile gegen eine akademische Bildung. Ein Mittel, solche Vorbehalte aufzubrechen, wäre eine frühe Beratung und Information über den Wert und Nutzen eines Studiums, am besten schon in der Schule, und im gleichen Zug müsste man auch über die Studienfinanzierung informieren. Bundesregierung und Kultusministerkonferenz haben dazu auch schon Überlegungen angestellt, aber passiert ist noch nichts.

Aber auch bei den Studierenden selbst ist der Informations- und Beratungsbedarf zur Studienfinanzierung groß. Es ist das Thema, das die Studierenden am häufigsten und zuerst nennen, wenn man sie nach ihrem konkreten Beratungsbedarf fragt. Die Studentenwerke haben seit der Einführung von Studiengebühren 2006/2007 ihre Studienfinanzierungsberatung massiv ausgebaut.

Wie sozial ausgewogen sind die Möglichkeiten der Studienfinanzierung, die Sie genannt haben?

Dobischat: Die Frage finde ich schwierig, weil ja nicht jede Finanzierungsquelle intentional angelegt und darauf ausgerichtet ist, sozial ausgewogen zu sein. Eine in toto sozial ausgewogene Studienfinanzierung – das sehe ich derzeit nicht einmal in Umrissen. Aber ich möchte trotzdem eine Antwort versuchen.

Am ehesten sozial ausgewogen ist das BAföG, weil es ein Sozialleistungsgesetz ist, bewährt, wichtig und auf jeden Fall auch in Zukunft das wichtigste Instrument für mehr Chancengleichheit im sozial extrem selektiven deutschen Hochschulsystem. Aber nochmal: BAföG erhält etwa ein Viertel der Studierenden.

Alle anderen Finanzierungsquellen haben zumindest sozial bedenkliche Punkte oder eine soziale Schieflage. Beispiel Elternunterhalt: Wer reiche Eltern hat, die einen großzügig unterstützen, studiert sicher sorgenfreier als jemand, dessen Studienfinanzierung ungesichert ist und der exzessiv jobben muss.

Daran wird auch das geplante nationale Stipendiensystem wenig ändern, fürchte ich. Die Stipendien sollen in erster Linie nach reinen Leistungskriterien vergeben werden; soziale Kriterien bei der Auswahl der Stipendiaten sind zumindest im Gesetzentwurf nicht vorgeschrieben. Ich glaube, es werden eher Studierende aus einkommensstarken, hochschulnahen Familien vom nationalen Stipendienprogramm profitieren – nicht weil sie schlauer sind als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus einkommensschwachen Haushalten, sondern weil sie in aller Regel sorgenfreier und ohne finanziellen Druck studieren können.

Eine Untersuchung des Hochschul-Informationen-Systems zum sozialen Profil der Begabtenförderung hat bereits gezeigt: Die heutigen Stipendien kommen überproportional häufig Studierenden aus Akademikerhaushalten zugute.

Die Benachteiligung sozial Schwächerer lässt sich erst recht nicht durch Studierendenkredite ausgleichen, im Gegenteil, ich würde dezidiert davon abraten, ein Studium vollumfänglich über einen Studienkredit zu finanzieren. Das Verschuldungsrisiko ist einfach zu hoch.

Wie kann die Information über Stipendien durch Öffentlichkeitsarbeit verbessert werden?

Dobischat: Das sind dicke Bretter, die da zu bohren sind. Die meisten Studierenden, mit denen ich spreche, trauen sich nicht zu, Stipendiat zu werden, oder sie denken, man müsste absolute Top-Noten haben. Wie hier insbesondere die Begabtenförderungswerke gegensteuern können – da habe ich auch nicht das Patentrezept, aber zwei Ideen: stärker gemeinsam auftreten, zum Beispiel über eine gemeinsame Kampagne mit Geförderten – und die Studierenden da abholen, wo sie sind: in den Sozialen Netzwerken im Web 2.0.

Wie bekannt sind die politischen Stiftungen?

Dobischat: Nicht genug – aber dafür können sie nichts. Wir haben es heute mit Generationen von Studierenden, die nicht mehr politisiert oder anders politisiert werden als frühere. Ich erlebe das in meinen Vorlesungen, wenn ich zum Beispiel die Wendung gebrauche, er wurde vom Saulus zum Paulus, dann ernte ich Nachfragen: Wer ist Paulus? – Wie soll ich dann annehmen können, die Studierenden müssen wissen, wer Friedrich Ebert war? Verstehen Sie mich nicht falsch: Die heutigen Studierenden sind nicht dumm oder unpolitisch, aber sie sind in einem völlig anderen politischen Koordinatensystem groß geworden. ■

Stipendien für Ingenieur- und sonstige „verschulte“ Studiengänge vom ersten Tag an

Ingenieurstudiengänge galten schon in der Vergangenheit als „verschult“. Dahinter steckt, dass im Studium solcher Fachrichtungen der geordnete Stoff in den einzelnen Fächern und in der Reihenfolge der Fächer vom ersten bis zum letzten Tag des Kernstudiums aufeinander aufbaut.

Stipendien von Begabtenförderprogrammen setzen aber in der Regel erst später ein, die „Stipendien auf Probe“ und das BAföG kommen oft erst am Ende des ersten Semesters oder im zweiten Semester zum Tragen – wenn überhaupt. Daher müssen die für ein Studienfach begabten Studentinnen und Studenten aus finanzschwachen Haushalten oft neben dem Studium (vor allem im ersten Semester) arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen.



Als besondere Erschwernis kommt bei Ingenieurstudiengängen hinzu, dass meist ein mehrwöchiges sog. Vorpraktikum gefordert ist, das oft so gut wie gar nicht entlohnt wird. Die Folge ist, dass Studentinnen und Studenten besonders im ersten Studiensemester, in dem wichtige Grundlagen gelehrt werden, nur sporadisch anwesend sein können und so nicht nur den Faden – der sich durch das Kernstudium hindurchzieht – verlieren, sondern ihn gar nicht erst aufnehmen können. Auch das „Geld verdienen müssen“ in den Semesterferien stört bei der Aufbereitung des Stoffes, der Vorbereitung und Durchführung der Prüfungen erheblich, so dass schlussendlich eine hohe Abbruchquote (und damit wichtige verlorene Lebensjahre) die Folge ist.

Prof. Dr.-Ing. Manfred Kloster, geboren 1944, Lehre als Kraftfahrzeug-Mechaniker, Umschulung zum Flugzeug-Mechaniker, Studium Maschinenbau. Seit 1982 an der Hochschule München als Professor für Fluidmechanik, Aerodynamik, Flugmechanik. Mit Ende WS 09/10 pensioniert und zur Zeit noch mit Lehrauftrag tätig. In der SPD (SHB) in Braunschweig aktiv und seit ca. zwei Jahrzehnten Vertrauensdozent der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Deshalb wäre es aus Sicht des Autors dringend notwendig, für die „verschulten“ Studiengänge bei finanziell schwachem Elternhaus etc. eine Förderung vom ersten Studientag an anzubieten, verbunden mit einem Verbot einer geldbringenden Nebentätigkeit außerhalb des Studiums und

einem Leistungsnachweis nach jedem Semester.

Begabte Schüler/innen, die sich z. B. für ein Ingenieurstudium interessieren, sollten von Lehrer/innen für Mathematik, Physik, Chemie etc. frühzeitig – nach der erkennbaren geistigen Haltung – dem in Frage kommenden Förderwerk vorgeschlagen und schnellstens von fachlich infrage kommenden Vertrauensdozent/innen bewertet werden, damit sie das gewählte Studium ausreichend finanziert ohne Not durchführen können. ■

Sind Studiengebühren ungerecht? Gedanken zur Daseinsberechtigung von Studiengebühren in der Bildungsfinanzierung

Studiengebühren wurden die letzten Jahre immer wieder kontrovers diskutiert. Während die einen die Teilhabe am tertiären Bildungsbereich durch sie bedroht sehen, argumentieren andere über Leistungsanreize und effizienten Mitteleinsatz. Obwohl das Thema für die meisten eine ideologische Grundsatzposition des jeweiligen politischen Lagers zu sein scheint, ist im Hinblick auf die Problemdiagnose ein Konsens erreicht: Das Bildungssystem im Land der Dichter und Denker braucht mehr Geld, vor allem wenn es – um einen Slogan der jüngsten Studentenproteste zu bemühen – nicht nur Bachelor und Banker ausbilden soll.

Als überzeugter Sozialdemokrat stand ich dem Thema Studiengebühren zunächst kritisch gegenüber. Vor acht Jahren bekam ich dann die Chance, an einer privaten Hochschule ein Studium aufzunehmen. So kenne ich heute als Alumni Studiengebühren aus erster Hand und habe die positiven und negativen Effekte in meinem Umfeld und an mir selbst beobachten können. Im vermeintlichen Spannungsfeld zwischen Sozialdemokratie und privater Bildung bin ich immer wieder in Diskussionen verwickelt worden. In beiden Umfeldern jeweils als Vertreter der „falschen“ Seite wahrgenommen, konnte ich in den letzten Jahren eine sehr differenzierte Sicht auf das Thema Studiengebühren gewinnen und glaube, dass – wie so oft im Leben – die Wahrheit irgendwo dazwischen liegt.



Dr. Benjamin Müller ist Research Fellow an der European Business School in Oestrich-Winkel und Vertrauensdozent der Friedrich-Ebert-Stiftung. Im Spannungsfeld zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen beschäftigt er sich mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit und arbeitet mit der Initiative Arbeiterkind an deren Umsetzung im Studienalltag.

In meinem Kommentar möchte ich auf die Frage eingehen, ob Studiengebühren gerecht sind oder nicht. Dabei geht es mir nicht um die Beantwortung dieser Frage – das kann in einer demokratischen Gesellschaft nur im politischen Diskurs geschehen. Vielmehr möchte ich einige meiner Erfahrungen und Meinungen zu diesem Thema anbieten, um die Diskussion innerhalb der FES, der Sozialdemokratie und der Gesellschaft zu unterstützen.

Hintergrund

Das Bildungssystem in Deutschland ist seit einiger Zeit wieder verstärkt in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Seit dem Weckruf durch das vergleichsweise schlechte PISA-Ergebnis 2001 ist dabei kaum ein Aspekt des Bildungssystems nicht kritisch durchleuchtet worden. An Reformbaustellen mangelt es vom Kindergarten bis in die Hochschulen nicht. Das Thema Berufsqualifikation nimmt in der gesellschaftlichen Debatte einen immer wichtigeren Stellenwert ein. Doch trotz aller Bemühungen steuert Deutschland nach Meinung der Experten auf einen großen Fachkräftemangel zu, vor allem in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Wurde bis 2008 schon ein Defizit von 140.000 Hochqualifizierten angenommen, gehen neuere Schätzungen für das Jahr 2020 von bis zu fehlenden 400.000 Fachkräften aus (Anger et al. 2010). Als eine Antwort auf diese Entwicklung zielt die Bildungspolitik immer stärker darauf ab, den Anteil an höheren Bildungsabschlüssen in einem Jahrgang zu erhöhen. Doch der Weg zu diesem Ziel wirft viele Fragen auf.

Die Dringlichkeit und Brisanz dieser Diskussion lässt sich dabei unter anderem durch den internationalen Standortwettbewerb begründen. Hier hat Deutschland den Wissenschaftsstandort als Wettbewerbsfaktor entdeckt. Daraus resultiert ein hoher Anspruch an die qualitative und quantitative Leistungsfähigkeit unserer Bildungseinrichtungen und an den akademisch ausgebildeten Nachwuchs in Wissenschaft und Praxis. Eine Ausdehnung des Bildungssektors – im Kontext dieses Beitrags vor allem des Hochschulsektors – muss aber auch finanziert werden. Welche Anstrengungen dafür nötig sein werden, zeigen die enormen Investitionen in die Exzellenzinitiativen. Die Tatsache, dass hier mit einem Volumen von 2,7 Mrd. Euro alleine die Spitzenleistungen in der Wissenschaft gefördert werden, lässt ahnen, welche Summen für eine Förderung der Hochschulen in der Breite nötig wären.

Eine mögliche Antwort ist, einen Teil des Finanzierungsaufwandes zu privatisieren. Neben einem verstärkten Engagement der Wirtschaft sind Studiengebühren dabei eine Möglichkeit, den Einzelnen bei der Finanzierung der akademischen Ausbildung im Allgemeinen, und insbesondere seiner eigenen akademischen Ausbildung in die Verantwortung zu nehmen.

Dies wirft die Frage auf, ob Bildungsfinanzierung mit Studiengebühren in Deutschland gerecht zu gestalten ist. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage kann durchaus im Kontext der Gerechtigkeitsdiskussion der letzten

Jahre gesehen werden. Dabei steht und stand im Vordergrund, wie wir im 21. Jahrhundert unsere Gesellschaft organisieren wollen, um auf die vergangenen Veränderungen zu reagieren und zukünftige Veränderungen gestalten zu können.

Die Frage der Gerechtigkeit

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der bisherigen Diskussion zum Thema Gerechtigkeit scheint mir die Vielschichtigkeit des Begriffs an sich zu sein. Neben der Chancen- und Leistungsgerechtigkeit sollten auch soziale Gerechtigkeit und die Generationengerechtigkeit bei einer umfassenden Diskussion berücksichtigt werden. In den folgenden Absätzen soll das Thema Studiengebühren im Lichte dieser Perspektiven kurz beleuchtet werden. Aus Platzgründen möchte ich mich aber auf die ersten drei Dimensionen von Gerechtigkeit konzentrieren.

Chancengerechtigkeit: Eines der wichtigsten Argumente der Gegner von Studiengebühren ist deren Furcht, dass die Einführung solcher Gebühren die Chancen auf Zugang zum tertiären Bildungsbereich für Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien verringert. Betrachtet man aber die Bilanz der bisher öffentlichen Bildungsfinanzierung, so muss festgestellt werden, dass diese Chancen auch bislang bei Weitem nicht gegeben sind.

Ganz im Gegenteil ist Bildungsbenachteiligung erschreckend gegenwärtig im aktuellen System, auch bei den Begabtenförderwerken. Eine Studie aus dem Jahre 2009 hat gezeigt, dass der Anteil von Stipendiatinnen und Stipendiaten aus nicht-akademischen Familien oft sehr gering ist (Kerbusk 2009). Nur die Hans-Böckler-Stiftung hat einen Anteil von 28 % an Stipendiaten und Stipendiatinnen aus einem Elternhaus, dessen Sozialstatus nach Beruf und Bildung der Eltern als niedrig anzusehen ist. Diese „Selbstreproduktion des deutschen Bildungsbürgertums“ zeigt, dass der Bildungserfolg in Deutschland bereits in der Gegenwart zu einem sehr hohen Maße von der sozialen Herkunft abhängt. So stellt auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fest, dass in kaum einem anderen Industriestaat die sozio-ökonomische Herkunft so sehr über den Bildungserfolg entscheidet wie in Deutschland (BMBF 2006). So nehmen zum Beispiel laut einer Studie des Deutschen Studentenwerks von 100 Akademikerkindern 71 ein Hochschulstudium auf, dagegen studieren von 100 Kindern mit nicht-akademischer Herkunft lediglich 24 (Isserstedt et al. 2010, S. 11).

Diese Ergebnisse können zwar die Angst vor dem negativen Effekt von Studiengebühren auf die Chancengleichheit an sich nicht entkräften, doch

ist jeder Euro, den die öffentliche Hand im Bereich der Förderung tertiärer Bildung ausgibt (wie beispielsweise durch ein kostenloses Studium) Geld, das nicht für den Primärbereich ausgegeben werden kann. Wer also um die Chancengerechtigkeit besorgt ist, sollte seine Aufmerksamkeit und damit auch öffentliche Mittel meiner Meinung nach lieber in die Bereiche frühkindlicher und schulischer Bildung lenken. Diese sind in Deutschland noch immer unterdurchschnittlich ausgeprägt. So stiegen die Ausgaben zwischen 1995 und 2003 pro Schüler und Schülerin nur um 5 % (OECD-Schnitt: 33 %), während sie im gleichen Zeitraum pro Studentin und Student um 8 % zunahmen (OECD-Schnitt: 6 %) (OECD 2006).

In einer Studie zu Bildungsrenditen kommt das Institut der deutschen Wirtschaft (IDW) zu dem Schluss, dass in Deutschland ein sozialverträgliches System von Studiengebühren und Studienkrediten eingeführt werden sollte (Anger et al. 2010). Im Folgenden wird nun kurz darauf eingegangen, weshalb eine teilweise private Finanzierung eines Hochschulstudiums, die es der öffentlichen Hand erlauben würde, mehr in den frühkindlichen und schulischen Bereich zu investieren, dabei durchaus als sozial gerecht angesehen werden kann.

Soziale Gerechtigkeit: Bei der Betrachtung von Bildungsrenditen geht es vereinfacht um die Frage, wer wie stark von einer Ausbildung profitiert. Im Hinblick auf Studiengebühren ist insbesondere die Frage interessant, ob und in welchem Umfang eine Studentin oder ein Student in Zukunft privat von höheren Gehältern durch tertiäre Bildung profitieren kann.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass durch höhere Bruttostundenlöhne die Investition in höhere Bildung in der Regel lohnend ist. So ist beispielsweise zu erkennen, dass eine Investition in Bildung derzeit eine Rendite von rund 9,9 % in West- und 9,6 % in Ostdeutschland erzielt (Anger et al. 2010). Trennt man nun nach privater und fiskalischer Rendite, betrachtet man also die Frage, in welchem Umfang das Individuum und die Gesellschaft an dieser Rendite partizipieren, so zeigt eine frühere Studie, dass die private Rendite eines Studiums fast immer über der fiskalischen Rendite liegt (z. B. Ammermüller/Dohmen 2004). Wenn nun also der Einzelne in größerem Maße von einer tertiären Ausbildung als die Gesellschaft im Ganzen profitiert, so scheint mir eine Beteiligung des Einzelnen als durchaus erwägenswert.

Eine prinzipielle Beteiligung des Einzelnen an den Kosten seiner Ausbildung hätte zudem den Vorteil, dass die Kosten der akademischen Bildung so stärker von all denjenigen getragen werden, die dieses Bildungssystem

auch tatsächlich in Anspruch nehmen. Eine so eintretende Differenzierung zwischen der allgemeinen Finanzierung der Hochschule als Institution und Infrastruktur der Gesellschaft und der Inanspruchnahme der Dienstleistung „Ausbildung“ durch Studenten und Studentinnen ist ein aus meiner Sicht durchaus wünschenswerter Effekt. Insbesondere vor dem Hintergrund der hauptsächlich auf Berufsausbildung zielenden Bachelor-Studiengänge ist dies ein wichtiger Aspekt.

Um am sozialen Ideal, dass breite Schultern mehr tragen sollen als andere, festhalten zu können, müssen zunächst einmal die Lasten definiert werden. Während heutige Ansätze der Bildungsfinanzierung stark mit der Finanzierung über zukünftig zu erwartende höhere Steuererträge arbeiten, zeigen die Modelle des IDW interessanterweise, dass eine moderate Studiengebühr die fiskalischen Renditen stark erhöht. Da die individuellen Renditen in einem solchen Modell nur schwach fallen würden, scheint mir eine direkte Beteiligung der Einzelnen an den Kosten ihrer Ausbildung als eine durchaus sozial gerechte Alternative.

Für die Gestaltung eines entsprechenden Finanzierungssystems wäre es zum Beispiel möglich, die immer stärker genutzten Bildungsfonds²⁴ einzusetzen, die auch von der öffentlichen Hand geführt werden könnten. Da die Finanzierung in einem solchen Modell nicht vom Einkommen der Eltern, sondern nur vom eigenen, in Zukunft zu erwartenden Einkommen abhängen würde, scheint mir ein solches Modell in besonderer Weise zur Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit geeignet zu sein.

Leistungsgerechtigkeit: Um das Thema Leistungsgerechtigkeit diskutieren zu können, möchte ich gerne eine explizite Trennung zwischen Finanzierung und Förderung vornehmen. Bisher ging es vor allem darum, dass es grundsätzlich möglich sein sollte, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler grundsätzlich ein Studium finanzieren kann. Dagegen zielt das Fördern darauf, die besonders Leistungsfähigen und Begabten zu unterstützen.

Dabei geht es nicht um das Ausgleichen von Unterschieden in den sozialen oder anderen Ausgangslagen der Einzelnen. Ganz im Gegenteil soll die tatsächliche Leistung Einzelner fördernd anerkannt und ihnen die Möglichkeit gegeben werden, diese in Zukunft noch zu steigern. Um nicht zur „Selbstreproduktion des Bildungsbürgertums“ beizutragen, sind

24 Siehe z. B. Career Concept AG (www.bildungsfonds.de) oder Festo Bildungsfonds (<http://www.festo-bildungsfonds.de>).

die Überlegungen zur Chancen- und sozialen Gerechtigkeit natürlich von zentraler Bedeutung. Hat man dafür eine Lösung gefunden, so muss ein Bildungsfinanzierungssystem Leistungen anerkennen. Auf diese Weise kommen öffentliche Mittel der Solidargemeinschaft jenen zugute, die als echte Leistungsträger auch Verantwortung für das Gemeinwesen übernehmen können.

Betrachtet man nun die Frage, ob Studiengebühren die Leistungsgerechtigkeit des Bildungssystems beeinflussen, so glaube ich, dass die positiven Effekte überwiegen. Der Erlass von Studiengebühren für besonders begabte oder erfolgreiche Studentinnen und Studenten könnte sogar noch zusätzliche Leistungsanreize schaffen. Die Förderung von Leistung an sich, die grundsätzlich einkommensunabhängig an der Leistung der Studentin oder des Studenten festgemacht werden sollte, darf dabei nicht mit der Breitenfinanzierung verwechselt werden.

Zusammenfassung

Sind Studiengebühren also ungerecht? Aus meiner eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema kann ich diese Frage nicht pauschal mit Ja beantworten. Im Hinblick auf die oben genannten Perspektiven glaube ich vielmehr, dass wir eine ergebnisoffene Diskussion über die Frage führen müssen, wie der Bildungsstandort Deutschland für die Zukunft fit gemacht werden kann.

Zu einer differenzierten Diskussion gehört auch, sich der möglichen Gefahren von individuellen Studiengebühren bewusst zu sein. Wird private Bildungsfinanzierung falsch umgesetzt, zum Beispiel ohne sinnvolle und erschwingliche Finanzierungsmodelle, kann sie zu einer Zementierung sozialer Unterschiede beitragen und Bildung zu einem Privileg der ohnehin schon Privilegierten machen.

So möchte ich meinen Beitrag nicht als pauschales Plädoyer für Studiengebühren verstanden wissen, sondern eine Perspektive zu diesem Thema anbieten, die dem Totschlagargument der Ungerechtigkeit von Studiengebühren etwas entgegensetzt. Denn eine differenzierte und konstruktive Diskussion ist dringend vonnöten, um die Frage der Bildungsfinanzierung im 21. Jahrhundert gerecht zu lösen. ■

Literatur

Ammermüller, Andreas/Dohmen, Dieter (2004): Private und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen, Köln; Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Anger, Christina/Plünnecke, Axel/Schmidt, Jörg (2010): Bildungsrenditen in Deutschland – Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte, Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Internationale Leistungsvergleiche, <http://www.bmbf.de/de/6549.php>; 27.05.2010.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009 – 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht19SE.pdf>; 27.05.2010.

OECD (2006): Bildung auf einen Blick – OECD Briefing Notes für Deutschland, <http://www.oecd.org/dataoecd/52/6/37392523.pdf>; 27.05.2010.

Kerbusk, Simon (2009): Wer hat, dem wird gegeben, in: Die Zeit, Nr. 40, 24.09.2009, <http://www.zeit.de/2009/40/C-Begabtenfoerderung>; 27.05.2010.

Sollen die Studiengebühren wieder abgeschafft werden?

In den letzten Jahren haben in Deutschland mehrere Bundesländer Studiengebühren eingeführt. Seitdem wird in der Politik heftig über das Für und Wider diskutiert. Von den Gegnern wird häufig das Argument vorgebracht, Studiengebühren seien sozial ungerecht und würden ins-



Prof. Dr. Markus Fredebeul-Krein hat an der Universität zu Köln Volkswirtschaftslehre studiert und promoviert. Seit Januar 2004 hat er eine Professur für Volkswirtschaftslehre an der FH Aachen. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Bereiche Wettbewerbspolitik und Entwicklungsökonomie. Zuvor arbeitete Markus Fredebeul-Krein mehrere Jahre als Regulierungsexperte in der Telekommunikationsbranche.

besondere einkommensschwache Bevölkerungsschichten von einem Studium abhalten. Bestätigt werden sie von den Zahlen aus Umfragen, denen zufolge über 70 Prozent derjenigen, die sich gegen ein Studium entscheiden, finanzielle Gründe für einen Studienverzicht anführen. Befürworter halten dem entgegen, Studiengebühren seien angesichts knapper öffentlicher Kassen unbedingt notwendig, da nur so die Qualität der Lehre aufrechterhalten bzw. verbessert werden könne. Zudem würden Studiengebühren die sozialen Bildungsbarrieren keineswegs erhöhen, was auch daran erkennbar sei, dass infolge der Studiengebühren die Zahl der Studierenden nicht zurückgegangen ist. Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zu dieser Debatte, indem er die an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen gesammelten Erfahrungen mit Studiengebühren auswertet.

Empirische Befunde zur Studiensituation

In den vergangenen dreißig Jahren sind die Unterschiede der sozialen Herkunft bei den Studienanfängern enorm gewachsen. Einer Studie des Deutschen Studentenwerks zufolge kamen 2009 lediglich 41% der Hochschulüler aus Familien der unteren (15%) und mittleren (26%) Gesellschaftsschichten,²⁵ 59% hingegen aus wohlhabenden

²⁵ Zwar liegt dieser Wert nicht niedriger als zehn Jahre zuvor und sogar noch etwas höher als 2003 bzw. 2006, allerdings betrug der Anteil der Studierenden aus nicht-wohlhabenden Familien in den 1980er-Jahren noch über 50%.

Familien (BMBF 2010, S.12).²⁶ Was sind nun die Gründe dafür, dass Jugendliche aus sozial schwachen Familien wesentlich seltener studieren als aus einkommensstarken Familien? Finanzielle Gründe können es eigentlich nicht sein, denn wenn sie aus einkommensschwachen Familien kommen, stehen ihnen zum einen BAföG-Leistungen zu, und zum anderen können sie ein Darlehen beziehen. Doch lediglich 11 % der Studierenden nimmt für die Finanzierung der Studiengebühren ein Darlehen auf,²⁷ obwohl dieser Weg grundsätzlich allen Studierenden offensteht (BMBF 2010, S. 23).²⁸

Untersuchungen zufolge sind vor allem Defizite in der frühkindlichen Erziehung sozial schwacher Familien dafür verantwortlich, dass der Anteil der Studierenden aus diesen Familien so niedrig ist. PISA- und IGLU-Studien haben festgestellt, dass der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und sozialer Herkunft in keinem der beteiligten OECD-Länder so eng ist wie in Deutschland (Baumert et al. 2006). Auch ein kürzlich veröffentlichtes Gutachten des Sachverständigenrates für Integration und Migration bestätigt dieses Ergebnis. Demzufolge erreichten 2008 nur 12,2 % aller Kinder aus Zuwandererfamilien einen Schulabschluss mit Hochschulreife (SVR 2010, S. 138). Bei deutschen Kindern war dies mit 32 % fast dreimal so viel. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass die meisten Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund gar nicht oder nur auf Umwegen die Qualifizierungsvoraussetzungen erfüllen.

Studiengebühren in NRW

Seit dem Sommersemester 2007 zahlen in Nordrhein-Westfalen eingeschriebene Studierende Studiengebühren. Dabei ist es jeder Hochschule überlassen, ob und in welcher Höhe innerhalb eines Korridors von 0 bis 500 Euro Gebühren erhoben werden.²⁹ Es bestehen zahlreiche Ausnahmen von der Gebührenpflicht, z. B. wenn Studierende ein Urlaubs-, Praxis- oder Auslandssemester einlegen oder ein Promotionsstudium absolvieren.³⁰ Auch liegt es im Ermessen der Hochschule, die Studierenden von der Gebührenpflicht zu befreien, unter anderem, wenn sie

26 Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund liegt bei 11% (BMBF 2010, S. 7).

27 In Nordrhein-Westfalen fällt der Anteil der Kreditnehmer mit 19% erheblich höher aus.

28 In allen Bundesländern, die allgemeine Studiengebühren eingeführt haben, sind die jeweiligen Landesbanken verpflichtet, dafür Studiengebührenkredite anzubieten.

29 Von wenigen Ausnahmen abgesehen haben fast alle Hochschulen in NRW Studiengebühren eingeführt.

30 Gemäß § 8 Absatz 1 des Studienbeitrags- und Hochschulabgabengesetzes ist dies eine Soll-Bestimmung.

minderjährige Kinder haben, behindert oder schwer krank sind, oder in Organen der Hochschule mitarbeiten.

Sofern Studiengebühren anfallen, ist eine Vorfinanzierung für die meisten Studierenden über Studienbeitragsdarlehen möglich. Die NRW-Bank ist verpflichtet, unabhängig von der Einkommenssituation der Eltern Studierenden Kredite in Höhe der Studiengebühren anzubieten (NRW-Bank 2010). Der Zinssatz beträgt aktuell 3,896%. Erst zwei Jahre nach dem Studium müssen die Kredite in Abhängigkeit vom Einkommen zurückgezahlt werden. Um die Studienbeitragsdarlehen sozialverträglich zu gestalten, können BAföG-Empfänger ihre Studienbeiträge zudem teilweise oder komplett erlassen bekommen. Für diese Gruppe gilt dahingehend eine „Kappungsgrenze“, als die Gesamtschuld aus BAföG und Studienbeitragsdarlehen auf 1.000 Euro pro Darlehenssemester begrenzt ist. Alles, was darüber liegt, muss nicht zurückgezahlt werden. Dies hat z. B. zur Folge, dass ein Studierender, der während seines Studiums durchschnittlich pro Monat 334 Euro oder mehr BAföG erhalten hat, von der Rückzahlung des Studienbeitragsdarlehen gänzlich befreit wird, da der Kappungsbetrag größer ist als das erhaltene Studienbeitragsdarlehen.³¹

Die Verwendung der Studiengebühren

Wofür werden nun die Mittel aus Studiengebühren tatsächlich eingesetzt? Exemplarisch soll dies im Folgenden anhand der Verwendung der Studienbeiträge an der Fachhochschule Aachen gezeigt werden (FH Aachen 2009).

Ein Teil der Studienbeiträge wird als Rücklage in einen sogenannten Ausfallfonds eingezahlt, ein anderer Teil geht zentral dem Rektorat zu. Dieses finanziert damit Maßnahmen wie den E-Learning-Ausbau der Hochschule und die Verbesserung des Lehrbuchbestandes der Bibliothek. Weitere Mittel werden für Schulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen für Erstberufene, den Ausbau des Projektes „Studieren mit Kind“, Verbesserung von Laborausstattungen, die Verlängerung der Öffnungszeiten der Bibliotheken und für bauliche Verbesserungsmaßnahmen (Umbau der Kindertagesstätte, Umbau der Mensa, Schaffung und Neugestaltung studentischer Arbeitsplätze etc.) ausgegeben.

³¹ Dadurch, dass 50 % der BAföG-Leistung als Zuschuss gewährt wird, stehen BAföG-Empfänger heute wesentlich besser da als zwischen 1983 und 1990, als die gesamte BAföG-Leistung als VollDarlehen gewährt wurde.

Den Fachbereichen stehen ca. die Hälfte der Studienbeiträge direkt für Einzelmaßnahmen zur Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen zur Verfügung. Zu den Maßnahmen, für die die Studiengebühren verwendet werden, zählen

- neue Lehrkräfte und Lehrbeauftragte, die es ermöglichen, zusätzliche Lehrveranstaltungen anzubieten, (was wiederum niedrigere Teilnehmerzahlen in den Vorlesungen und Seminaren zur Folge hat),
- Tutorien, die von Studierenden für Studierende gehalten werden,
- Mitarbeiter, die die Serviceleistungen für Studierende verbessern (Studienberatung, Ausbau internationaler Hochschulkooperationen),
- weitere Maßnahmen zur Verbesserung des Lehrangebots (Sprachkurse, Seminar- und Praxisvorträge, Exkursionen etc.),
- Verbesserung der Infrastruktur (längere Öffnungszeiten von Hochschulgebäude und Bibliothek, IT, SAP-Lizenzen, Skripte, Druckkosten, Schließfächer etc.).

Ergebnisse aus drei Jahren Studiengebühren

Ziel der Studiengebühren ist es gewesen, mit den Gebühren die Einnahmesituation der Hochschulen und dadurch die Qualität von Forschung und Lehre zu verbessern. Dies ist auch gelungen.³² Die Breite der Maßnahmen, die aus Studienbeiträgen an der FH Aachen finanziert werden, zeigt, dass der Einsatz dieser Mittel zu einer spürbaren Verbesserung der Lehrbedingungen an der Hochschule geführt hat. Welche Folgen hätte nun ein Wegfall der Studiengebühren? Angesichts der angespannten Finanzlage der öffentlichen Haushalte ist zu vermuten, dass die Hochschulen allenfalls teilweise in Form höherer staatlicher Zuwendungen kompensiert würden. Die oben beschriebenen Leistungen, die derzeit aus Studiengebühren finanziert werden, müssten also weitestgehend gestrichen werden. Besonders betroffen wären Fachrichtungen, die sich – anders als zum Beispiel Ingenieur- und Naturwissenschaften – nicht in so großem Umfang aus Drittmitteln finanzieren. Diese sind viel stärker auf die finanziellen Mittel aus Studiengebühren angewiesen und könnten einen Wegfall der Studiengebühren kaum verkraften. Im schlimmsten Fall müssten einzelne Studiengänge eingestellt werden.

Wie haben sich nun die Studiengebühren auf die Zahl der Studierenden ausgewirkt? Die ersten Erfahrungen lassen keine „nennenswerten

³² Nicht nur die Dozenten, sondern immerhin auch 27% der Studierenden in NRW bestätigen eine Verbesserung der Lehrbedingungen aufgrund von Studiengebühren (Die Zeit 2010).

Abschreckungseffekte“ durch Studiengebühren feststellen. An der FH Aachen waren im Wintersemester 2009/10 9.052 Studierende eingeschrieben, 11% mehr als im WS 2006/07 ohne Studiengebühren. Die Zahl der Studienanfänger lag mit 2.079 sogar um 50% höher als im WS 2006/07. Auch in NRW hatten sich zum Wintersemester 2009/10 mit 77.600 Studienanfängern so viele Studierende immatrikuliert wie nie zuvor (Ksta 2009).³³ Es lassen sich folglich keine empirischen Belege dafür finden, dass der Zugang zu Hochschulen durch die Studiengebühren erschwert wurde. Auch die oben erwähnte Studie des Deutschen Studentenwerks konnte keinen Anhaltspunkt dafür finden, dass die Studierenden aus den Bundesländern mit Studiengebühren abwandern.

Fazit: Studiengebühren beibehalten

Sozial verträglich gestaltete Studiengebühren wie in NRW leisten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lehrqualität. Ihre Abschaffung würde diesbezüglich zu erheblichen Problemen führen. Und auch die sozialen Bildungsbarrieren erhöhen sich hierdurch nicht: Weder ist die Anzahl der Studienanfänger infolge der Studiengebühren zurückgegangen noch sind sie der Hauptgrund für die geringen Studierendenzahlen aus sozial benachteiligten und einkommensschwachen Familien. Um den Anteil der Studierenden aus diesen Gruppen zu erhöhen, ist es vielmehr erforderlich, mit zusätzlichen öffentlichen Mitteln die frühkindliche Erziehung zu fördern. Kommt ein gebührenfreies Studium vor allem Studierenden aus wohlhabenden Familien zugute, so profitieren von einer stärkeren staatlichen Förderung frühkindlicher Erziehung wesentlich mehr Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen. Würden die Bundesländer die Studiengebühren abschaffen und durch öffentliche Haushaltsmittel ersetzen, fehlten diese Gelder in der Vorschul- und Schulausbildung. ■

Literatur

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

33 Im Vergleich zum Wintersemester 2008/2009 stieg die Zahl der Studienanfänger um 6,5%.

Die Zeit (2010): Studenten im Norden kritischer zu Studiengebühren als im Süden, in: Die Zeit Nr. 22 vom 27. Mai 2010.

FH Aachen (2009): Jahresbericht 2008 über die Verwendung der Studienbeiträge; https://www.fh-aachen.de/fileadmin/groups/dezernat2/studienbeitraege/Jahresbericht_Verwendung_Studienbeitraege2008_20042009.pdf; 27.05.2010.

Ksta – Kölner Stadtanzeiger (2009): Rekord bei Studienanfängern in NRW <http://www.ksta.de/html/artikel/1257858514957.shtml>; 27.05.2010.

NRW-Bank (2010): Studienbeitragsdarlehen der NRW.BANK; <http://www.nrwbank.de/de/bildungsfinanzierungsportal/studienbeitragsdarlehen/index.html>; 27.05.2010.

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010 – Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, Berlin.

Bildungsgerechtigkeit durch nachgelagerte Studienfinanzierung

„Bildung entscheidet unsere Zukunft. Sie ist die große soziale Frage unserer Zeit. Bildung bestimmt den Weg jeder und jedes Einzelnen. Sie erst ermöglicht dem Menschen, sich Ziele zu setzen und Träume zu verwirklichen. Sie erschließt ihm den Zugang zu einer Welt im Wandel. Sie befähigt ihn zu Demokratie und sozialer Verantwortung. Sie eröffnet ihm die Chance auf Arbeit und verbessert die soziale Sicherheit, von der Jugend bis ins hohe Alter. Vor allem Bildung sorgt immer neu für Teilhabe und soziale Aufstiegsperspektiven. Bildung ist ein Schlüssel zur freien, friedlichen, gerechten und demokratischen Gesellschaft. Sie ist eine wirtschaftliche Produktivkraft mit rasant wachsender Bedeutung. Nur Gesellschaften, die ein offenes, sozial durchlässiges und hoch entwickeltes Bildungssystem haben, prosperieren in der globalen Wissensgesellschaft.“



Prof. Dr. Wolfgang Scholl: Studium der Psychologie & Sozialwissenschaften, Promotion in Sozialpsychologie. BWL-Assistent, Universität München, danach Fachreferent bei Siemens. Ab 1984 Professor für Organisations- und Sozialpsychologie, Uni Göttingen, ab 1993 Humboldt-Universität. Forschungen zu Gruppenarbeit, Innovationen und Machtprozessen. Gründung der artop GmbH.

Diese sehr klaren Sätze aus dem Entwurf des Bremer Programms der SPD werden dann in einen weiteren Kontext gestellt: „Wir wollen den freien Zugang zu Informationen, zu Bildung und Wissen. Eine gerechte Gesellschaft muss Chancengleichheit verwirklichen. Jede Form der Ausgrenzung durch mangelnde Bildungschancen müssen wir überwinden. Von der frühkindlichen Bildung bis zum ersten beruflichen Abschluss müssen wir Eltern und Kindern den Weg frei machen und finanzielle Hürden beseitigen. Wir treten dafür ein, dass Kindergärten ebenso wie Schulen und das Erststudium gebührenfrei sind. Es ist die Aufgabe des Staates, dafür zu sorgen, dass Bildung unabhängig von der Herkunft für alle gleichermaßen zugänglich ist. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung müssen mit der wachsenden Bedeutung von Bildung Schritt halten. Investitionen in die Menschen müssen Priorität bekommen.“

Nach 60 Jahren prosperierender Bundesrepublik ist Deutschland weit von guter und gerechter Bildung entfernt; sie muss daher qualitativ und quan-

titativ verbessert werden. Viele Initiativen werden z. Z. im Schul- wie im Hochschulbereich gestartet. Es fehlt aber in erheblichem Maße an der Finanzierung. Deutsche Hochschulen sind unterfinanziert: Im Jahr 2000 wurden 1,0% des Bruttoinlandsprodukts für das Hochschulwesen aufgewendet. Im Durchschnitt der entwickelten Länder (OECD) waren es 1,3%, in Irland 1,5%, in Australien 1,6 %, in Schweden und Finnland 1,7% und in den USA 2,7% (idw 2003).

Die **weltweite Spitzenposition**, die die deutsche Wissenschaft im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert erworben hatte, lag wohl weniger an einer besonderen Genialität zu dieser Zeit oder an der einzigartigen Hochschulverfassung im Sinne des Humboldtschen Ideals, sondern an einer massiven **Finanzierung**: In Deutschland wurde zwischen 1870 und 1914 die Zahl der Studierenden gut vervierfacht und die finanzielle Ausstattung (in realen Geldgrößen) etwa verfünffacht. Pro Kopf der Bevölkerung hatte Deutschland im beginnenden 20. Jahrhundert doppelt so viele Hochschulabsolventen wie die USA. Ähnlich war es im Vergleich zu England, Frankreich und Italien (Keck 1993). Größere Breite führt erfahrungsgemäß auch zu höherer Spitze. Im heutigen Deutschland sollte daher wenigstens der OECD-Durchschnitt von 1,3% des Bruttoinlandsprodukts erreicht werden, sinnvoll angesichts der Globalisierung und der weltweiten Wissenschaftskonkurrenz wären jedoch zwischen 1,5 und 2%, also eine Aufstockung der Finanzen um mindestens 50%.

Es fehlt aber nicht nur an den Hochschulen Geld. Angesichts der Ergebnisse mehrerer Studien zeigt sich, dass eine breite Förderung so früh wie möglich beginnen muss. Kostenfreie Kindergärten wären sinnvoll. Noch wichtiger wäre eine spezielle sprachliche Frühförderung für alle Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen, da sich hier die soziale Schere zu öffnen beginnt und das Nachwuchspotenzial Deutschlands unzureichend ausgeschöpft wird. Das muss bei allen Überlegungen zu Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung auch berücksichtigt werden. Geschieht das nicht, dann wird die soziale Ungleichheit weiter zunehmen.

Deutschland braucht in den nächsten Jahrzehnten mehr Facharbeiter und mehr Hochschulabsolventen, und ganz besonders mehr Ingenieure und Naturwissenschaftler, um global wirtschaftlich mithalten zu können. Bei uns gibt es unter 20 % Hochschulabsolventen pro Jahrgang, im OECD-Durchschnitt über 25 %. Schon heute haben viele Firmen Probleme, qualifizierte Mitarbeiter/innen - vor allem im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich – zu finden, trotz hoher Arbeitslosigkeit. Die Aussichten für die kommenden Jahrzehnte sind noch ungünstiger, wenn es so weitergeht wie

bisher. Es gibt einerseits immer weniger Kinder und der Anteil der Kinder mit bildungsfernem Elternhaus, vor allen aus Migrationsfamilien, wird unter diesen wenigen immer größer; die Kinder mit Migrationshintergrund stellen bereits 1/3 der unter 5-Jährigen (Statistisches Bundesamt 2008), in manchen Großstädten bereits über die Hälfte. Deren Bildungsniveau ist unterdurchschnittlich und ist bei Kindern der zweiten Generation, die bereits in Deutschland geboren sind, noch schlechter (OECD 2010); ändert sich da wenig, dann fehlen immer mehr Facharbeiter und Hochschulabsolventen (Egeln 2003). Firmen müssten abwandern bzw. die innovativeren Bereiche ins Ausland verlagern und Deutschland würde wirtschaftlich zurückfallen und müsste die Sozialstaatsausgaben massiv reduzieren. Daher sind die Frühförderung und die weitere schulische Förderung eine ebenso wichtige Aufgabe wie die Wissenschaftsförderung, ja sie sind mittelfristig gesehen nichts anderes als eine Früh-Wissenschaftsförderung. Ähnlich wie beim Umweltschutz ist es schon fünf Minuten nach zwölf und Lageverbesserungen brauchen lange Zeit.

Wie ist eine ausreichende Finanzierung möglich? Bund und Länder haben einen hohen Schuldenberg, die Finanzkrise hat die zuvor angelegenen Sparbemühungen ins Gegenteil verkehrt. Dänemark, Schweden und Finnland besteuern die Reichen höher. Bei uns fehlt dazu der gesellschaftliche Konsens; die bürgerlichen Parteien wollen die Steuern eher senken; das wird nach Expertenmeinung die Wirtschaft etwas ankurbeln, finanziert sich aber auch mittelfristig nicht von selbst und es bringt nicht genügend für die Bildung, selbst wenn dadurch die Arbeitslosigkeit und damit auch die Sozialausgaben etwas zurückgehen. Eine 20-, 30- oder gar 50-prozentige Steigerung der Bildungsetats, von den Kitas bis zu den Hochschulen, ist auf diese Weise nicht zu erreichen.

Bleibt die private Finanzierung übrig; in Deutschland ist ihr Anteil bisher 8 %, in Schweden 12 %, in Australien 49 %, in den USA 66 % (idw 2003). Nahezu zwei Drittel der vom Hochschulverband befragten Professoren stehen der Einführung von Studiengebühren aufgeschlossen gegenüber. Das ist im Eigeninteresse der unterfinanzierten Hochschulen verständlich. Die Sozialdemokratie und die Grünen haben sich jedoch aus guten Gründen gegen Studiengebühren festgelegt; allerdings wird diese Position auf Dauer schwierig zu halten sein. CDU und FDP werden in den Ländern Studiengebühren einführen, in denen sie an die Regierung kommen, so wie das schon sukzessive geschieht. Sind einmal Gebühren eingeführt, dann kann eine linke Mehrheit das nicht mehr so leicht zurückdrehen, wenn sie wieder an die Regierung kommt, weil die gesetzliche Schuldenbremse immer weniger Spielraum lässt.

Nach wie vor spricht aber vieles **gegen Studiengebühren**. Zum einen arbeiten viele Studierende schon nebenher, um Geld (dazu) zu verdienen. Viele kämen bei Studiengebühren in noch mehr Geldschwierigkeiten, ein Teil müsste das Studium aufgeben bzw. würde erst gar nicht anfangen. Dann wäre das Gegenteil von dem erreicht, was notwendig wäre. Die nicht studierenden Abiturienten nehmen dann bevorzugt die Lehrstellen ein, so dass Jugendliche mit geringeren Schulabschlüssen (noch) chancenloser werden. Studiengebühren bevorzugen die Kinder reicher Eltern, sie erzeugen mehr soziale Ungleichheit, die wiederum mehr soziale Probleme erzeugt, von wachsenden Sozialausgaben über eine Senkung des Gesamtniveaus an Bildung bis hin zu abnehmender verfügbarer Intelligenz. Die bestmögliche Angleichung der Bildungschancen müsste ein Kernstück jeglicher demokratischer Politik sein, um sich der Chancengleichheit wieder etwas anzunähern und damit auch eine inhaltliche Gleichheit vor dem Gesetz und eine auch faktisch unantastbare Menschenwürde zu erreichen.

Eine gute Alternative zu Studiengebühren ist eine **private Finanzierung nach Studienabschluss** durch diejenigen, die auf Kosten der Allgemeinheit kostenfrei studieren konnten, der sogenannte umgekehrte Generationenvertrag, wie er z. B. an der privaten Hochschule Witten-Herdecke eingeführt und inzwischen von der Otto-Beisheim Business School übernommen wurde. Hier sind verschiedene Varianten möglich, z. B. durch einen Studienrückzahlungszuschlag auf die Einkommenssteuer der Hochschulabsolventen. Dieser Zuschlag könnte über einen längeren Zeitraum verteilt werden, z. B. zwanzig Jahre lang 5%, ggf. gestaffelt nach Studienjahren, das wären z. Z. vermutlich im Durchschnitt um die 10.000 Euro (unverzinst) für ein Studium als Rückzahlung an die Gemeinschaft. Bei geringerem Einkommen, z. B. unter dem Durchschnittseinkommen, würde keine Rückzahlung anfallen.

Damit könnten junge Erwachsene aus allen Schichten unbelastet von Studiengebühren oder Krediten studieren, was die Zahl der Hochschulabsolventen sukzessive erhöhen würde; diese Lösung ist risikolos für die Studierenden und sie fördert den sozialen Ausgleich, denn die besser Verdienenden würden mehr zurückzahlen, was auch insofern gerechtfertigt ist, weil sie dies zum Teil einer besseren Ausbildung verdanken. Eine Studie des ZEW hat belegt, dass Hochschulabsolventen trotz progressiver Besteuerung ihrer höheren Durchschnittseinkommen die gesellschaftlichen Kosten ihrer Ausbildung nicht voll zurückzahlen und einen lebenslangen Nettovorteil haben, der zwischen 24.000 Euro bei Fachhochschulern und 240.000 Euro bei den Medizinern schwankt (Borgloh 2007). Auch insofern ist ein Steuerzuschlag nach Abschlag des Studiums voll gerechtfertigt.

Bei dieser oder ähnlichen Lösungen sollten mindestens 75 % der Einnahmen unmittelbar den ausbildenden Hochschulen zukommen; wenn sie besser und praxistauglicher ausbilden, erhalten sie höhere Zuflüsse. Damit bilden sich von selbst Spitzenfächer und Spitzenuniversitäten heraus, die mehr Geld und einen besseren Ruf haben und wieder bessere Forscher und Studierende anziehen, aber auch andere Fächer und Universitäten hätten gute Möglichkeiten, über qualitative Verbesserungen der Lehre und Forschung voranzukommen, zumal die finanziellen Unterschiede nicht wirklich gravierend sein würden.

Ein solches System nachträglicher Finanzierung würde erst nach und nach Geld für die Bildungspolitik erbringen. Zu überlegen wäre daher, wie die früheren Studierenden und/oder Besserverdienenden zu einer entsprechenden Abgabe herangezogen werden könnten. Da das rückwirkend nicht ohne Weiteres geht, könnte man einen fünfprozentigen **Bildungs-Solidaritätszuschlag** auf die fällige Einkommenssteuer allgemein ab dem Einstiegsgehalt für Akademiker beim Staat erheben; die beginnenden Rückzahlungen würden zunächst darauf angerechnet und nach den veranschlagten zwanzig Jahren würde der Zuschlag dann abgeschafft. Angesichts gesenkter Steuersätze würde das gut verdienende Akademiker (wie z. B. den Autor) nicht sehr schwer treffen. Eine rechtlich einwandfreie Konstruktion dieser Abgabe ließe sich sicher finden. Ein System der Rückzahlung (über Privatverträge) könnte auch für ausländische Studierende attraktiv sein, so dass sie in Deutschland weiterhin günstige Alternativen zu einem Studium in den USA oder anderen Ländern mit Studiengebühren finden. Entsprechende Verträge und Bürgschaftssysteme ließen sich ausarbeiten.

Ein zentrales Argument für den umgekehrten Generationenvertrag besteht schließlich darin, dass die Finanzsituation der Länder dann auch besser einen Ausbau der Frühförderung und der schulischen Bildung erlauben würde. Eine Fixierung auf eine verbesserte Hochschulfinanzierung greift zu kurz. ■

Literatur

Borgloh, Sarah (2007): Akademiker gewinnen auch netto aufgrund ihrer Hochschulausbildung, in: ZEWnews, Juli/August 2007, S. 1–2.

Egeln, Jürgen (2003). Hochschulabsolventen werden knapp, in: ZEWnews, April 2003, S. 1–2.

idw – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (2003): Bildungsausgaben: Schmale Budgets, H. 44, S. 3.

Keck, Otto (1993): The national system for technological innovation in Germany, in: R. R. Nelson

(Hrsg.), National innovation systems: A comparative analysis. New York: Oxford University Press, S. 115–157.

OECD (2010): Sonderauswertung Migration, http://www.gew.de/OECD_Sonderauswertung_Migration.html; 08.07.2010.

Statistisches Bundesamt (2008): Pressemitteilung Nr.105 vom 11.03.2008.

Die Fallstricke der Finanzierung der Bildungsrepublik Deutschland, oder: Warum die Bildung die Spargbüchse der Nation ist

Die Bundeskanzlerin hat kürzlich deutlich gemacht, dass die Ausgaben für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus ihrer Sicht trotz aller Notwendigkeiten der Haushaltskonsolidierung Priorität besitzen und nicht gekürzt werden dürften. Zugleich scheidet der Bund-Länder-Bildungsgipfel, der Bundesrat lehnt eine Erhöhung der Ausbildungsförderung ab und von Ministerpräsidenten kommt die Nachricht, dass der Bildungs- und Wissenschaftsbereich von den erforderlichen Sparbemühungen nicht ausgenommen werden kann. Tatsächlich kürzen die Länder trotz aller deklaratorischen Beteuerungen über die Priorität der Bildung massiv die Ausgaben.



Prof. Dr. Wolfgang Renzsch, Jean-Monnet Chair European Studies, Otto-von-Guericke Universität, Magdeburg, Studium der Politikwissenschaft und Germanistik, Promotion 1978 in Göttingen, Habilitation 1992. 1979–1992 wissenschaftlicher Referent im Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, 1992–1994 Referent im Ministerium der Finanzen des Landes Brandenburg, 1994 Lehrstuhlvertretung an der Viadrina Frankfurt/Oder, seit 1994 Otto-von-Guericke Universität Magdeburg.

Im Folgenden geht es darum zu erklären, warum die chronische Unterfinanzierung von Bildungsausgaben in der Bundesrepublik systematisch angelegt und nicht politisch veranlasst ist. Nicht übersehen werden sollte dabei, dass die aus der Unterfinanzierung resultierenden Probleme insbesondere „bildungsfernere“ Bevölkerungsschichten treffen.

Die Situation ist kurios: Der Bund, der außerhalb der außeruniversitären Forschung und der Ausbildungsförderung bei der Finanzierung von Bildung und Wissenschaft bestenfalls eine nachgeordnete Rolle spielt, fordert die Stabilität der Ausgaben, wenn möglich deren Erhöhung. Es ist offenbar nicht allzu schwer, dieses zu fordern, wenn andere – hier die Länder – zahlen sollen. Die Länder hingegen, denen die Finanzierung der Schulen vollständig und der Hochschulen zu etwa 90 % obliegt und die nun vom Bund gedrängt werden, diese Ausgaben stabil zu halten, sehen sich hingegen gezwungen, in diesem Bereich zu kürzen. Für sie ist die Stabilisierung der Bildungsausgaben erheblicher schwerer zu realisieren als für den Bund – wenn sie überhaupt möglich ist.

An diesem Beispiel wird ein grundlegendes Strukturproblem der Bildungsfinanzierung im Bundesstaat deutlich. Der Bund ist nach dem Grundgesetz die finanzpolitisch starke Ebene. Ihm obliegt die nahezu komplette Gesetzgebung über die Steuern, unabhängig davon, ob die Steuern dem Bund oder den Ländern zufließen. Damit bestimmt er die steuerlichen Einnahmen der Länder fast vollständig. Er bestimmt auch sehr weitgehend die Ausgaben der Länder, denn die Bundesgesetze, die von den Ländern vollzogen werden, sind von den Ländern zu finanzieren. Sie legen auch vielfach fest, welche Leistungen die Länder für vom Bund definierte Aufgaben zu erbringen haben.

Für die Bildungs- und Wissenschaftsausgaben ist hingegen die finanzpolitisch schwache Ebene, die der Länder, zuständig. Möchte ein Land die Bildungsausgaben erhöhen, ist ihm der Weg zum Steuerzahler versperrt, es könnte dafür keine zusätzlichen Steuern erheben. Die einzige Möglichkeit der autonomen Geldbeschaffung, die dem Land zur Verfügung steht, ist der Weg in die Verschuldung – und dieser ist ihm zukünftig glücklicherweise durch die Schuldenbremse verwehrt. Stehen die Länder wie derzeit – oder wie fast immer – unter dem Druck, ihre Haushalte ohne Steuererhöhungen konsolidieren zu müssen, können sie dies nur durch Einsparungen in jenem Bereich tun, in dem sie finanzpolitisch selbstständig handeln können. Dieser Bereich ist klein: im Wesentlichen ist es nur der, der durch die Landesgesetzgebung bestimmt wird. Den Sparbemühungen der Landtage sind die Verpflichtungen aus der Vergangenheit wie Schuldendienst und Versorgungslasten von vornherein entzogen. Keine oder bestenfalls sehr geringe Spielräume bestehen bei den bundesgesetzlich geregelten Aufgaben der Länder – sie haben zum Teil noch den fatalen Effekt, dass sie in den struktur- und damit finanzschwachen Ländern teurer sind als in den besser gestellten. Was bleibt, sind im Wesentlichen die Aufwendungen für Polizei, kommunale Investitionen und eben die Bildungsausgaben: Die Bildung wird zwangsläufig zur Sparbüchse der Nation!

Für Bildung und Wissenschaft mögen die Kultusminister zuständig sein; für die Bildungsfinanzierung sind die Finanzminister entscheidend. Aus deren Perspektive sind Bildungsausgaben erst einmal Lasten. Für das einzelne Land ist es weitaus kostengünstiger, Bildungs-, insbesondere Hochschulabsolventen zu importieren als selbst auszubilden. Nicht öffentlich, aber im kleinen Kreis hört man in Finanzministerien immer wieder Sätze wie: Glücklicherweise ist unser Studentenausport höher als der Import, oder: Wir müssen unseren Studentenimport reduzieren.

Hier wird ein weiteres Strukturproblem deutlich: Es ist für die Länder unattraktiv, über den eigenen Bedarf hinaus auszubilden. Die Lasten der Hoch-

schulbildung fallen an dem Ort an, an dem sich die ausbildende Hochschule befindet. Dort ist auch der Landesanteil (35%) der Ausbildungsförderung zu tragen. Die steuerlichen Einnahmen, die ein Land pro Einwohner nach Länderfinanzausgleich erzielt – derzeit knapp 2.500 Euro pro Jahr – kommen dem Land des Erstwohnsitzes zu. Konkret: Der „importierte Student“ nutzt die Hochschuleinrichtungen und bezieht BAföG, belastet also das Land der Hochschuleinrichtung. Er behält aber seinen Erstwohnsitz im „Hotel Mama“ in einem anderen Bundesland, das die auf den Einwohner bezogenen Steueranteile erhält. Nach dem Studium verlässt er wieder das Land der Hochschuleinrichtung und zahlt andernorts seine Steuern. Aus der Sicht eines Finanzministers oder -senators (die Stadtstaaten sind von diesem Phänomen am stärksten negativ betroffen) ist das eine reine Verlustrechnung: nur finanzielle Lasten, kein Ertrag und kaum die Perspektive auf einen späteren Steuerzahler.

Die Länder Bremen und Rheinland-Pfalz, die keine Studiengebühren erheben, haben angesichts dieser Umstände versucht, von Studierenden mit erstem Wohnsitz außerhalb des Landes Gebühren zu verlangen. Der Bremer Senat ist damit im Fall von Studierenden aus Niedersachsen vor dem Bremer Obergerverwaltungsgericht gescheitert, das eine Unterscheidung zwischen Einwohnern Bremens und anderer Länder verbot. Im Hinblick auf das Diskriminierungsverbot ist diese Entscheidung nachvollziehbar und konsequent. Im Hinblick auf die bundesstaatlichen Finanzströme ist sie hingegen problematisch, denn sie verlangt, dass Bremen Ungleiches – Einwohner und Nicht-Einwohner – bei Studiengebühren gleich behandelt.

Gibt es einen Ausweg? Es läge nahe, die Zuständigkeiten für Steuern und die für Bildung und Wissenschaft in einer Hand zu vereinen. Jedoch weder eine Verlagerung der Steuerkompetenz auf die Länder (wie in der Reichsverfassung von 1871) noch der Bildungskompetenz – Bildung ist auch eine regionalpolitische Aufgabe – auf den Bund wären sinnvolle Wege. Man wird mit den Strukturproblemen leben, aber eine vertretbare Regelung zur Beseitigung der Nachteile finden müssen. Wenn die Bundeskanzlerin und die Bundesbildungsministerin nicht nur die Länder auffordern, mehr in Bildung und Wissenschaft zu investieren, sondern tatsächlich auch den Bund mehr Finanzverantwortung tragen lassen wollen, dann bietet sich dafür der in der Föderalismusreform I reformierte Artikel 91b Grundgesetz an. Er erlaubt dem Bund „Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen“ zu finanzieren und schreibt keine bestimmte finanzielle Länderquote vor, sondern überlässt diese Frage der Aushandlung zwischen Bund und Ländern. Bei liberaler Auslegung dieser Verfassungsbestimmung ließe sich ein Vorhaben wie „Dauerhafte Verbesserung der Bedingungen für Forschung und Lehre

an Hochschulen“ realisieren. Es käme darauf an, dass der Bund (finanzielle) Anreizstrukturen schafft, die es für die Länder attraktiv macht, sich im Wettbewerb untereinander um die besten Studenten zu bemühen (und sie nicht möglichst abzuschrecken). Wichtig wäre dafür, den Ländern und den Hochschulen weit mehr Freiräume als gegenwärtig zu geben. ■

IV.

Bewerbung für ein Stipendium

Einführung

Dr. Angela Borgwardt

Nur wenige Studierende in Deutschland erhalten derzeit ein Stipendium: 2009 waren es gerade einmal 3 % (Isserstedt et al. 2010, S.194). 78 % der Studierenden, die Probleme mit der Studienfinanzierung haben und ihre Studienleistungen als „gut“ bezeichnen, haben sich trotzdem noch nie auf ein Stipendium beworben (Allensbachstudie 2009, S. 47ff.). Damit stellt sich die Frage, warum so viele Studierende sich nicht um ein Stipendium bemühen. Der entscheidende Grund ist offenbar, dass die meisten Abiturient/innen und Studienanfänger/innen trotz guter Schul- bzw. Studienleistungen ihre Chancen auf ein Stipendium sehr pessimistisch einschätzen (Allensbachstudie 2009, S.50ff.). Für junge Menschen aus hochschulfernen Familien gilt dies in besonderem Maße. Im Vergleich zu Akademikerkindern bewerben sie sich nicht nur seltener, sondern sie haben auch geringere Chancen auf ein Stipendium (ebd., S.47).

Die vielfältigen Möglichkeiten der Studienfinanzierung über Stipendien sind unübersichtlich und vielfach unbekannt.³⁴ Zur besseren Information führt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine regelmäßige Informationskampagne durch, um „engagierte und leistungsfähige junge Menschen“ in Schulen und Hochschulen auf die Stipendien der staatlichen Begabtenförderung aufmerksam zu machen.³⁵ Die zwölf Begabtenförderungswerke³⁶ werden vom BMBF mit finanziellen Mitteln ausgestattet und fördern gegenwärtig etwa 1 % der Studierenden. Die Förderung orientiert sich am BAföG-Modell, enthält aber begabtenpezifische Sonderregelungen (elterneinkommensabhängiges Grundstipendium plus Zusatzleistungen, wie Sozialversicherungen, Familienzuschlag, Kinderbe-

34 Neben der staatlichen Begabtenförderung bieten zahlreiche private Stiftungen Stipendien und zielgruppenspezifische Programme im Hochschulbereich an. Siehe <http://www.stipendienlotse.de/>.

35 Informationskampagne des BMBF und der Begabtenförderungswerke „Küss mich, ich bin ein verzaubertes Stipendium!“, <http://www.stipendiumplus.de/de/202.php>.

36 Das sind: die politisch, konfessionell und weltanschaulich unabhängige Studienstiftung des deutschen Volkes, die drei konfessionell geprägten Werke Bischöfliche Studienförderung Cusanuswerk, Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk – Jüdische Begabtenförderung, Evangelisches Studienwerk Haus Villigst, die parteinahen Stiftungen Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Hanns-Seidel-Stiftung, Heinrich-Böll-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung, die von den Sozialpartnern getragenen Einrichtungen Stiftung der deutschen Wirtschaft sowie die Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes.

treuungskosten etc.). Studierende aus einkommensstarken Haushalten erhalten z.B. nur Büchergeld.

Zwölf Begabtenförderungswerke

Die zwölf Begabtenförderungswerke setzen zwar unterschiedliche Akzente (etwa in Bezug auf sozialen Ausgleich oder Leistungsorientierung), sind aber in der Zielstellung verbunden, besonders begabte, hoch motivierte junge Menschen zu fördern, die sich durch überdurchschnittliche Leistungen und (außerfachliches) gesellschaftliches Engagement auszeichnen (BMBF 2009, S.4). Durch individuelle Förderung sollen Menschen dabei unterstützt werden, sich zu „eigenständigen, kritischen, fachlich kompetenten und dem Gemeinwohl verpflichteten Persönlichkeiten“ zu entwickeln; es sollen potenzielle Führungspersönlichkeiten im Sinne „leistungsfähiger Verantwortungseliten“ gefördert werden, die sich für eine zukunftsfähige und demokratische Gesellschaft engagieren. Der besondere „Mehrwert“ der Begabtenförderung wird neben materieller Förderung in der „ideellen Förderung“ gesehen (BMBF 2009, S.4f.).

Die Unterstützung der zwölf Werke erfolgt vor allem

- durch finanzielle Förderung in Form monatlicher Stipendien und Zuschüsse für Studienaufenthalte, Sprachkurse und Praktika im Ausland,
- durch vielfältige Seminare, Symposien, Akademien, Tagungen und Workshops,
- Gelegenheiten zum Austausch mit hervorragenden Wissenschaftler/innen, Vernetzung der Geförderten (auch mit ehemaligen Stipendiat/innen), Begleitung und Beratung durch Vertrauensdozent/innen und Tutor/innen am Hochschulort.

Das BMBF hat die Begabtenförderung in den letzten Jahren ausgebaut und verfolgt explizit das Ziel des sozialen Ausgleichs: „Im Sinne von mehr Chancengerechtigkeit soll der Anteil von bisher unterrepräsentierten Personengruppen in der Begabtenförderung erhöht werden“ (BMBF 2009, S.6). Dazu gehören u. a. eine stärkere Förderung junger Menschen mit Migrationshintergrund, von Studierenden in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und von Studierenden an Fachhochschulen.

Laut einer Untersuchung des HIS Hochschul-Information-Systems (Middendorff et al. 2009) profitieren Studierende aus sozial höher gestellten Herkunftsgruppen³⁷ bisher deutlich stärker von den Stipendien der staatlichen Begabtenförderung als junge Menschen aus sozial niedrigeren Her-

kunftsgruppen, bei denen Studierende mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich stark vertreten sind (ebd., S.31). Etwa zwei Drittel der Geförderten kommen aus einem akademisch geprägten Haushalt (ebd., S.19ff.), zudem ist unter ihnen der Anteil der Studierenden aus sozial höher gestellten Herkunftsfamilien deutlich höher als unter den Erststudierenden insgesamt: Bei den Studierenden im Erststudium stammen 37% aus der sozialen Herkunftsgruppe „hoch“ (bei den Geförderten der Begabtenwerke 51%) und 15% aus der Gruppe „niedrig“ (vs. 9%) (Middendorff et al. 2009, S.29; Isserstedt et al. 2010, S.129). Somit verstärkt sich im Auswahlverfahren der Begabtenförderung noch einmal der Effekt sozialer Selektivität bzw. der entscheidende Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und -erfolg.

Nationales Stipendienprogramm

Künftig werden zu den Stipendien der Begabtenförderungswerke weitere staatliche Stipendien hinzukommen. Am 9. Juli 2010 wurde das politisch heftig umstrittene „nationale Stipendienprogramm“ im Bundesrat beschlossen. Damit sollen zusätzlich die leistungsstärksten Studierenden ein monatliches Stipendium von 300 Euro erhalten, und zwar – im Gegensatz zu den bisherigen Stipendien – ganz unabhängig vom Einkommen der Eltern. Eine Hälfte des Betrags wird vom Bund finanziert, die andere Hälfte soll von den Hochschulen bei der Wirtschaft eingeworben werden. Erklärtes Ziel dieses Programms ist es, die Zahl der Stipendiat/innen langfristig auf 10% zu erhöhen und 50.000 bis 60.000 Studierende im Jahr mehr zu fördern.

Die Befürworter/innen setzen in dieses Finanzierungsinstrument die Hoffnung, dass es u. a. zusätzliche Finanzmittel für Studierende mobilisiert und eine „innovative Stipendienkultur“ etabliert, Hochschulen besser mit dem gesellschaftlichen Umfeld bzw. den Unternehmen vernetzt und bisher vernachlässigte Studierende an Fachhochschulen stärker fördert. Kritiker des Stipendienprogramms wenden ein, dass durch elterneinkommensunabhängige Stipendien gerade jene begünstigt werden, die im sozial selektiven deutschen Bildungssystem schon durch ihre Herkunft privilegiert sind, weil sie von ihrem Umfeld früh und umfassend gefördert wurden und ohnehin ohne finanziellen Druck studieren können. Die einkommensunabhängige Förderung auch finanzstarker Studierender ver-

37 Mit dem Konstrukt der vier „sozialen Herkunftsgruppen“ („hoch“, „gehoben“, „mittel“, „niedrig“) wurde ein methodisches Instrument für Sozialerhebungen geschaffen, das Zusammenhänge zwischen ökonomischer Situation, beruflicher Stellung der Eltern, Bildungstradition im Elternhaus und studentischem Verhalten messbar macht (Isserstedt et al. 2010, S. 564).

stärke die sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem weiter. Wesentlich sinnvoller wäre eine deutliche Aufstockung des einkommensabhängigen BAföG (das etwa ein Viertel der Studierenden erhält), damit es auch künftig seiner Rolle als wichtigstes Instrument für mehr Chancengleichheit im Hochschulsystem gerecht werden kann.

Studienförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung

Das Begabtenförderungswerk der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) zielt bei der Förderung begabter und gesellschaftspolitisch engagierter junger Menschen auch auf die Überwindung sozial bedingter Bildungsbarrieren. Explizites Ziel der Studienförderung ist es, „soziale Benachteiligung zu mindern und Persönlichkeiten zu fördern, die sich in Gegenwart und Zukunft für Freiheit, Gerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt engagieren - im Sinne der sozialen Demokratie.“³⁸ Bewerber/innen aus einkommensschwachen Familien oder mit Migrationshintergrund sollen im Auswahlprozess besonders berücksichtigt werden. Um Abiturient/innen aus diesen Zielgruppen zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren, wurde das „Stipendium auf Probe“ eingeführt, das eine Finanzierung bereits im ersten Hochschulsemester ermöglicht. Insgesamt wurden 2008 durch die Begabtenförderung der FES rund 2.800 Studierende gefördert, rund 800 Studierende wurden neu in die Förderung aufgenommen (BMBF 2009, S.28).

Kriterien für ein Stipendium der FES sind zum einen Begabung bzw. überdurchschnittliche schulische und studienbezogene Leistungen, zum anderen gesellschaftspolitisches und/oder soziales Engagement sowie ein überzeugendes Persönlichkeitsbild. Eine „Nähe zu den Werten der sozialen Demokratie“ wird erwartet. Das Bewerbungsverfahren für ein Stipendium umfasst mehrere Schritte: Nach der schriftlichen Bewerbung folgen persönliche Gespräche mit einem bzw. einer Vertrauensdozent/in sowie einem Mitglied des Auswahlausschusses. Die dabei entstandenen Gutachten und die Bewerbungsunterlagen werden anschließend dem Auswahlausschuss aus Hochschuldozent/innen sowie Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Wirtschaft, Medien, Kunst und Politik vorgelegt, der als unabhängiges Gremium über die vorliegenden Bewerbungen diskutiert und entscheidet. Die FES erhält über 14.000 Anfragen pro Jahr, von denen rund 3.000 Kandidat/innen in das Bewerbungsverfahren und letztlich etwa 800 in das Programm aufgenommen werden.

38 Siehe die Website der Abteilung Studienförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung www.fes.de/studienfoerderung.

Angesichts der doppelten Zielsetzung, bei der Begabtenförderung hohe Leistungsfähigkeit mit Chancengerechtigkeit zu verbinden, stellen sich in Bezug auf das Bewerbungs- und Auswahlverfahren eine Reihe von Fragen.

Wie können **junge Menschen mit hohem Potenzial** identifiziert werden?

Um begabte junge Menschen – vor allem mit Migrationshintergrund und aus einkommensschwachen Familien – ausfindig zu machen, ist es nach Ansicht von *Ernest W.B. Lüttich* und *Jan König* wichtig, an Schulen und Hochschulen engagiert für die Stipendien zu werben und die Ziele des Begabtenförderungswerks zu präsentieren, um passende Bewerber/innen zu gewinnen. Dabei könnten die gegenwärtigen Stipendiat/innen als „vertrauenswürdige Instanzen“ aufgrund ihres persönlichen Zugangs zu ihren Kommiliton/innen dem Begabtenförderungswerk geeignete „Nachfolger“ empfehlen. Zudem sollten die Vertrauensdozent/innen potenzielle Kandidat/innen verstärkt aktiv vorschlagen.

Auch *Jochen Struwe* schlägt einige Strategien vor, wie die „richtigen Begabten“ für eine Stipendiumsbewerbung gewonnen werden können. Besonders wichtig sei die frühzeitige Information von Schüler/innen und Studierenden, wobei Berufsschulen und Fachhochschulen besonders in den Blick genommen werden sollten. Lehrkräfte sollten stärker als „Talentsucher“ agieren, um Begabte zu identifizieren und persönlich zu ermuntern.

Inwieweit stellen **Bewerbung und Auswahlverfahren** für begabte junge Menschen aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund eine besondere Hürde dar? Welche Unterstützung könnte geeignet sein?

Aus ihren Gesprächserfahrungen mit Studierenden macht *Yolanda M. Koller-Tejeiro* deutlich, dass bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund und aus hochschulfernen bzw. einkommensschwachen Familien sehr viel Unsicherheit und Vorbehalte, aber auch falsche Annahmen über die Bewerbungsvoraussetzungen und Auswahlkriterien verbreitet sind. Jugendliche aus diesen Herkunftsgruppen trauen sich häufig keine erfolgreiche Bewerbung zu, so dass umfassende Aufklärung, persönliche Beratung und Ermunterung von ganz entscheidender Bedeutung seien.

Auch *Christine Färber* bestätigt aus ihren Erfahrungen, dass jungen Menschen aus unterrepräsentierten Gruppen (Frauen, Migrant/innen, Arbeiterkinder, Fachhochschulstudierende) häufig der Mut oder das Selbstvertrauen fehlt, um sich für ein Stipendium zu bewerben. Sie erläutert, wie die Rekrutierungsmuster der Studienförderung in Gefahr stehen, soziale Ungleich-

heiten fortzuschreiben, z.B. zwischen den Geschlechtern oder zwischen Bewerber/innen mit und ohne Migrationshintergrund. Diese spezifischen Benachteiligungsdimensionen müssten identifiziert und mit gezielten Strategien abgebaut werden.

Volker Köllner berichtet über Gespräche mit Studierenden, die zwar zur Zielgruppe der Begabtenförderungswerke gehören, sich aber nie um ein Stipendium beworben haben. Die genannten Gründe sind vielfältig, unter anderem spielen mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und vielfältige Unsicherheiten (über die Erwartungen in Bewerbungsgesprächen, die Bedeutung der Auswahlkriterien etc.) eine wichtige Rolle. Den Studierenden zufolge sollten diese Hürden und Unsicherheiten z. B. durch persönliche Kontakte, transparentere Auswahlkriterien und differenziertes Feedback abgebaut werden.

Günther K.H. Zupanc unterbreitet konkrete Vorschläge, wie begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus hochschulfernen bzw. einkommensschwachen Familien unterstützt werden könnten: Sehr wichtig seien dabei umfassende Informationen über Stipendien an Schulen, wobei Schüler/innen und Lehrer/innen gleichermaßen einbezogen werden sollten. Wichtig wären auch Workshops zur Technik von Bewerbungen, die von den Begabtenförderungswerken an Hochschulen durchgeführt werden könnten, um so „zumindest einen Teil der sozial bedingten Verwerfungen in den Bewerbungsvoraussetzungen (zu) glätten.“

Wie handhabbar und gerecht sind die **Auswahlkriterien**? Welchen Stellenwert sollte **gesellschaftspolitisches Engagement** (in welcher Form) haben?

Andreas M. Heinecke diskutiert in einem „Gespräch zwischen Stipendienbewerber und Vertrauensdozent“ die Konflikte, die sich zwischen den beiden Vorgaben von „Begabung/Leistung“ und sozialer Gerechtigkeit bzw. mehr Chancengleichheit ergeben können. Nach Ansicht des Vertrauensdozenten muss der „soziale Ausgleich“ bereits in Kindergarten und Schule einsetzen, an der Hochschule sollten dann vor allem diejenigen gefördert werden, „die engagiert, leistungsfähig und leistungsbereit sind, egal mit welchem sozialen Hintergrund.“

Auch *Werner Schönig* thematisiert die Gerechtigkeitsprobleme, die mit den gegenwärtigen Auswahlkriterien der Begabtenförderung verbunden sind. Das bisherige „magische Dreieck“ sollte zu einem „magischen Viereck“ fortentwickelt werden, indem ein „zielgruppenorientiertes Auswahlverfahren“

ren“ praktiziert wird: Bei Bewerber/innen aus statushohen, akademisch geprägten Milieus sollten bei den drei Kriterien Leistungen, Persönlichkeit und gesellschaftspolitisches Engagement i.d.R. Höchstleistungen erwartet werden. Dagegen sollte man bei einem Großteil der Bewerber/innen mit Migrationshintergrund und aus hochschulfernen bzw. einkommensschwachen Familien auf das Höchstleistungsideal verzichten und über eine zielgruppenspezifische Modifikation von Auswahlkriterien nachdenken.

Katharina Hilbig beschreibt die Schwierigkeiten, den Migrations-, Bildungs- und Einkommenshintergrund von Bewerber/innen angemessen zu beurteilen. Aufgrund der zunehmenden Pluralisierung der Lebensformen, des Wandels der Familie und der elterlichen Erwerbsbiografien sowie der sehr unterschiedlichen Integrationsgrade von Personen mit „Migrationshintergrund“ lassen die verfügbaren Informationen kaum eine Entscheidung darüber zu, ob der Bewerber bzw. die Bewerberin tatsächlich zu einer unterrepräsentierten Gruppe gehört und deshalb besonders berücksichtigt werden sollte. Gesellschaftliches Engagement sei als Kriterium zwar unverzichtbar, doch sollte aus vielerlei Gründen nicht zwingend gesellschaftspolitisches Engagement gefordert sein, sondern ein breiter Fächer gesellschaftlicher Tätigkeiten akzeptiert werden.

Dorothee de Nève ist ebenfalls der Auffassung, dass das Auswahlkriterium „gesellschaftspolitisches Engagement“ nicht auf das traditionelle Engagement in Parteien oder anderen politischen Organisationen und Vereinen etc. beschränkt werden sollte, da dies überkommene Wertungs- und Exklusionsmuster reproduziere. Die Unterscheidung von politischem und sozialem (unpolitischem) Engagement sei aus der Perspektive sozialer Demokratie obsolet. Vielmehr gelte es, die Vielfalt des Engagements der Bürger/innen zu fördern und wertzuschätzen: „Die Bedeutung des gesellschaftspolitischen Engagements besteht in dem unbedingten Willen der Handelnden, die gemeinsamen Belange bewusst mitzugestalten.“

Peter Bradl skizziert, wie sich steigende Studierendenzahlen auf die Auswahl potenzieller Stipendiat/innen auswirken könnte. Angesichts von Veränderungen der Bewerberqualität und der Rahmenbedingungen sei davon auszugehen, dass die Leistungsbewertung bei der Gewährung von Stipendien zunehmend schwieriger wird. Im Auswahlprozess würden deshalb mehr personelle Ressourcen gebraucht, der Bewerberkreis potenzieller Stipendiat/innen müsse erweitert und die Auswahlkriterien verändert werden. Vor allem sei eine „Neubewertung des Leistungs- und Begabungsbegriffs“ als Grundlage für die Auswahl im Rahmen einer Stipendienbewerbung erforderlich.

Herbert Bruhn plädiert für eine Neubestimmung der Konzepte „Begabung“

und „Leistung“. Nach neueren Ergebnissen der Expertiseforschung zeige sich hohe Begabung erst durch intensive Betätigung in einem Arbeitsfeld. Deshalb sei es schwierig, auf der Basis des Konstrukts Begabung eine Prognose für sinnvolle Förderung zu stellen. Besser wäre es, den Begriff Begabung durch den Begriff Leistungswille zu ergänzen: „Hohe Begabung setzt immer hohen Leistungswillen voraus. Förderung von Leistungen bzw. Leistungswilligen wäre dann ein Äquivalent für Begabungsförderung.“

Perspektivwechsel: Stipendiat/innen als **Multiplikatoren für die Ziele der Stiftungen**

Sebastian Harnisch und *Raimund Wolf* befassen sich in ihrem Beitrag mit der Zusammenarbeit zwischen Stiftungen und Stipendiat/innen und zeigen Wege auf, wie diese „umfassender und konkreter“ und damit für beide Seiten gewinnbringender werden könnte. Von entscheidender Bedeutung sei dabei die direkte und regelmäßige Einbindung der Stipendiat/innen in die Arbeit der Stiftung. Die Stipendiat/innen werden von den Autoren nicht primär unter der Perspektive der Unterstützung und Förderung betrachtet, sondern als „wichtige Ressource“ und „Multiplikatoren“, die einen wesentlichen Beitrag bei der Bearbeitung und Diskussion gesellschaftspolitischer Herausforderungen leisten können: So verfügten z. B. Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund oder aus einkommensschwachen Familien über wertvolles Erfahrungswissen, spezifische Kompetenzen, Sprachkenntnisse und Netzwerke, die wichtige Impulse für Integrationspolitik oder zum Abbau von Hürden im Bildungssystem geben könnten. ■

Literatur

Allensbachstudie 2009 – Institut für Demoskopie Allensbach (2009): Chancengerechtigkeit? Studienfinanzierung als wichtiger Faktor der Entscheidungsfindung für die Aufnahme bzw. den Abbruch eines Hochschulstudiums. Erkenntnisse aus repräsentativen Befragungen von Abiturienten und Studenten im Auftrag des Reemtsma Begabtenförderungswerks, http://www.begabtenfoerderungswerk.de/220609_allensbachstudie.pdf; 06.07.2010.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009): Mehr als ein Stipendium. Staatliche Begabtenförderung im Hochschulbereich, Bonn/Berlin, <http://www.bmbf.de/pub/begabtenfoerderungswerke.pdf>; 06.07.2010.

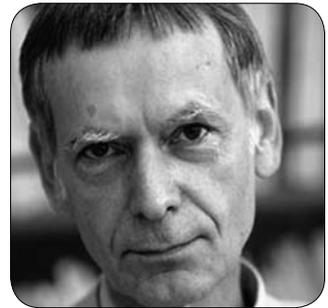
Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin.

Middendorff, Elke/Isserstedt, Wolfgang/Kandulla, Maren (2009): Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008, HIS Hochschul Informationssystem GmbH, HIS: Projektbericht, 4/2009.

Wie findet man die Begabten, vor allem auch in armen Familien oder unter Migranten? Wie wichtig ist das soziale Engagement ...?

Mitverfasser: Jan König, Hannover

Die Begabtenförderung ist eine der wichtigsten und ehrenwertesten Aufgaben der Friedrich-Ebert-Stiftung. Sie trägt dazu bei, über disziplinäre Grenzen in den Wissenschaften hinweg, exzellente Forschung des Nachwuchses in Deutschland zu ermöglichen und fortzuentwickeln. Sie sichert jungen Menschen, gleich welcher Herkunft und welchen Geschlechts, die Finanzierung ihres Studiums, sie erlaubt ihnen die Konzentration auf ihre Studien, sie fördert engagierte, soziale und verantwortungsbewusste zukünftige Führungspersönlichkeiten. Dies auch in Zukunft leisten zu können, ist das Bestreben der Stiftung, und es stellt sie auch immer wieder vor die Herausforderung, Begabte unter den Studenten zu suchen, zu finden und gerecht auszuwählen.



Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. Ernest W.B. Hess-Lüttich lehrt Germanistik (Sprach- und Literaturwissenschaft) an der Universität Bern (Schweiz) und der University of Stellenbosch (Südafrika). Sein Forschungsschwerpunkt ist Dialog- und Diskursforschung. Er hat ca. 40 Bücher geschrieben oder herausgegeben und über 300 Aufsätze verfasst. Er ist Präsident der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik und lehrte als Gastprofessor an renommierten Universitäten auf allen Kontinenten.

Hierbei besteht nicht allein der Anspruch, intelligente und fachlich hervorragende Jungakademiker zu fördern, sondern gleichzeitig dafür Sorge zu tragen, dass die Geförderten ihrerseits der Gesellschaft in anderer Form zurückgeben, was ihnen durch das finanzielle und ideelle Stipendium gewährt wird. Sie sollen einen Beitrag leisten, der über die wissenschaftliche Arbeit hinausgeht: Sie sollen sich gesellschaftlich engagieren. Denn nur früh begonnenes gesellschaftliches Engagement kann zur Folge haben, dass die Stipendiaten das verantwortungsbewusste Handeln weiterleben. Dies muss das Ziel der Förderung sein: Fachlich hervorragende Menschen zu fördern und auszubilden, die die Gesellschaft, in der sie leben, weiterbringen und ihr ein Vorbild sind. Fachliche Ausbildung und soziale Verantwortlichkeit sind wie Systole und Diastole des menschlichen Herzens: Eins ohne das andere ist wertlos. Deshalb ist die Begabtenförderung der Stiftung ein wichtiger und ehrenwerter Auftrag, den es gilt, für die Zukunft sicherzustellen.

Für die Stiftung stellt sich damit immer die Frage, wie begabte Studenten

gefunden und ausgewählt werden können, welchen Stellenwert ihr gesellschaftliches Engagement hat, wie auch Studenten ausländischer Herkunft für das Stipendium gewonnen werden können. Es wird schnell deutlich: Hierfür kann es nicht einen einzigen, immer gelingenden Weg geben. Einnige Möglichkeiten mögen sich aber als gute und vertrauenswürdige Methoden erweisen, drei davon seien im Folgenden skizziert.

Eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit, begabte Studenten ausfindig zu machen, ist die Erlangung ihrer Aufmerksamkeit. Die Stiftung muss dort engagiert für sich werben, wo die Begabten zu finden sind: in den Schulen und Universitäten – durch Werbung in Form von Plakaten, Flyern, Infoveranstaltungen, durch die Prämierung von Seminararbeiten, durch Veranstaltungen, die von den Hochschulgruppen vor Ort organisiert werden (und die natürlich auch mal die Form gesellig-ungezwungener Abendunterhaltung haben dürfen). Die Selbstpräsentation der Stiftung kann bei dieser Gelegenheit dafür Sorge tragen, dass sich vor und während einer Veranstaltung diejenigen angesprochen fühlen, die den Idealen der Stiftung besonders entsprechen. Die meisten Studenten mögen es immer noch als sinnlos erachten, sich um ein Stipendium zu bewerben, weil ihnen die Chance, eines zu bekommen, zu gering oder gar aussichtslos erscheint. Es stimmt zwar, dass die Auswahlkriterien streng sind, für begabte Studenten besteht aber eine reelle Chance, in den Genuss der Förderung zu kommen. Dies muss die Botschaft sein, die die beschriebenen Werbemaßnahmen vermitteln.

Eine weitere Möglichkeit, die Förderungswürdigen in nächsten Generationen zu entdecken, sind die gegenwärtigen Stipendiaten: Wenn sie einerseits ihren Kommilitonen von der Stiftung erzählen und für sie werben und sie andererseits dazu aufgefordert sind, gezielt nach würdigen Mitstipendiaten oder „Nachfolgern“ zu suchen, um sie an die Stiftung weiterzuempfehlen, ist es möglich, gleich mehrere Ziele damit zu erreichen: Die Stipendiaten sind an den Universitäten in ausreichender Zahl vorhanden; jeder von ihnen kennt eine Vielzahl anderer Studierender, und niemand sonst kommt einem anderen Studenten so nahe, kennt im Zweifel den familiären Hintergrund, die Sorgen und Nöte – auch in finanzieller Hinsicht. Zudem kann einem Stipendiaten auch zugetraut werden, intellektuelle Fähigkeiten, wissenschaftlichen Ehrgeiz und soziales Engagement zu beurteilen. Der Stipendiat ist damit eine der besten Verbindungen zu jenen Begabten an den Hochschulen und Schulen, die noch kein Stipendium erhalten, aber eines solchen im Sinne der Stiftung würdig sein könnten. Zudem ist er eine vertrauenswürdige Instanz, die sich um diejenigen begabten Studenten zu bemühen vermag, die durch ihre womögliche soziale Benachteiligung oder ausländische Herkunft besonders förderungswürdig

sind, denn die Begabtesten in unserer Gesellschaft sind manchmal auch die Schwächsten.

Als weitere Möglichkeit zur Kontaktaufnahme seien die Vertrauensdozenten genannt. Sie kennen ihre Studenten nicht nur durch Gespräche auf dem Campus oder in der Mensa, sondern auch durch die Zusammenarbeit in den Seminaren. Sie können am besten einschätzen, ob es sich bei einem Studenten um einen potenziellen Kandidaten für ein Stipendium handelt. Die Kontaktaufnahme des Professors mit einem begabten Studenten an der Universität und seine Empfehlung an die Stiftung bleiben eine zuverlässige Möglichkeit, auch in Zukunft eine fachlich gerechte Auswahl zu treffen.

Einen Stipendiaten der Friedrich-Ebert-Stiftung zeichnet überdies soziales Engagement aus. Wer in den Genuss der Förderung kommt, darf und soll zu Recht als fachlich überdurchschnittlich gut und gleichzeitig gesellschaftlich verantwortungsvoll gelten. Darüber darf freilich nicht in den Hintergrund treten, dass der begabte und förderungswürdige Student vor allem deshalb sein Stipendium erhält, damit er sein Studium erfolgreich absolvieren und abschließen kann. Das erste und wichtigste Kriterium, mit dem der Stipendiat dem Vertrauen gerecht wird, das in ihn gesetzt wird, ist ein gewissenhaftes und erfolgreiches Studium. Wenn die Gesellschaft einem ausgewählten Studenten ein Studium ermöglicht, hat er in erster Linie für das Studium zu arbeiten, erst in zweiter Linie für sein soziales Engagement. Daraus lässt sich ableiten, dass gesellschaftliches Engagement der Friedrich-Ebert-Stipendiaten nicht unbedingt im Großen zu finden sein muss, sondern eher noch im alltäglichen Umgang mit ihren Mitmenschen. Das kann im Verein sein oder in einer Organisation, das kann aber auch in der ganz gewöhnlichen Einstellung und Hilfsbereitschaft gegenüber den Mitmenschen zum Ausdruck kommen.

Es mag schwierig erscheinen, diese Art des sozialen Engagements eines Menschen, gleichsam seine Sozialkompetenz, zu beurteilen. Doch Kommilitonen, Professoren und nicht zuletzt die Auswahlgespräche der Stiftung können dafür sorgen, dass Kandidaten eine gerechte Beurteilung erfahren.

Darüber hinaus wird deutlich: Kein Weg allein kann auf Dauer erfolgreich sein, neue Stipendiaten auszuwählen. Erst die Kombination aller Möglichkeiten und ein Zusammenwirken von Stipendiaten, Professoren und Mitarbeitern der Friedrich-Ebert-Stiftung kann es ermöglichen, auch in Zukunft diejenigen Begabten auszuwählen und zu fördern, die fachlich und gesellschaftlich den Anforderungen der Stiftung genügen, und sie damit zu verantwortungsvollen Führungspersönlichkeiten heranzubilden, die die Ideale der Stiftung repräsentieren. ■

Wie kriegen wir sie? Der Kampf um die „richtigen“ Begabten

Wer sind „die richtigen Begabten“?

Wer sind die „richtigen“ Begabten? Nun, notwendig im Sinne von unverzichtbar ist fraglos die Erfüllung der drei zentralen Kriterien



Prof. Dr. Jochen Struwe, Unternehmensberater und Hochschul-lehrer, war selbst Stipendiat in der Grund- und Graduiertenförderung sowie Sprecher seiner FES-Hochschulgruppe, hat die Bundesvertreterkonferenz der FES-Stipendiaten mitbegründet, war eines der Mitglieder des ersten Altstipendiatenbeirats der Stiftung und ist heute Vertrau-ensdozent sowie Mitglied des Auswahlausschusses.

1. besondere Begabung, herausragende schu-lische und studienbezogene Leistungen,
2. politisches und/oder soziales Engagement,
3. abgerundetes, aussichtsreiches Persönlich-keitsbild.

Diese Kriterien gelten gleichermaßen für alle zwölf vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützten Begabtenförderungswerke³⁹, die 2009 zusammen 22.913 Studierende (knapp 1,1% der Gesamtstudierendenzahl) und 9.716 Promovierende mit öffentlichen Mitteln förderten. Die gerundet 1.750 Stiftungen⁴⁰, die aus privaten Mit-teln Stipendien vergeben und damit etwa ein zweites und drittes Hundertstel aller Studierenden fördern, sind in ihren Auswahlkriterien freier; es dürfte je-doch davon auszugehen sein, dass die drei genann-ten Kriterien im Wesentlichen auch für diesen Kreis auswahlbestimmend sind.

Das Kriterium zu 1 ist unverzichtbar, da sonst der Begriff „Begabtenförderung“ Etikettenschwindel wäre. Gemessen an ihrer relativen Leistung und den im letzten Absatz genannten Zahlen kommen

damit etwa die obersten 5 Prozent der Studierenden für eine Förderung in Frage. Die Kriterien 2 und 3 sind in ihrer Gewichtung wohl eher aus-

³⁹ Das gemeinsame Portal der Begabtenförderungswerke im Hochschulbereich findet sich unter <http://www.stipendiumplus.de/index.php>.

⁴⁰ Einen Überblick gibt <http://www.stipendienlotse.de/>.

tauschbar, zumal hier fachrichtungsabhängige Persönlichkeitsausprägungen zu beobachten sind.

Eine weitgehende Übereinstimmung bei den zwölf BMBF-finanzierten Förderungswerken gibt es auch im Hinblick auf die Stärkung der Förderquote bei den Studierenden der sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik). Die Studierenden dieser Fächer sind vielfach zurückhaltender bei ihren Bewerbungen für ein Stipendium als ihre Kommilitonen aus geistes-, sozial- oder wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen. Die Letztgenannten sind oft überzeugter von ihren Leistungen, kommunikativer, sozial eingebundener und engagierter, gewandter im Knüpfen von Netzwerken, so dass ihnen eine Bewerbung zumeist näher liegt oder leichter fällt.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) schränkt den Kreis der aus ihrer Sicht „richtigen“ Begabten weiter ein:⁴¹

- „Die Auswahl hängt nicht von einer Parteimitgliedschaft ab. Jedoch werden politische Sachkenntnis sowie Nähe zu den Grundwerten der sozialen Demokratie erwartet.
- Junge Menschen aus einkommensschwachen Familien werden in der Auswahl und in der Stipendienhöhe in besonderem Maße berücksichtigt.“

Nicht zuletzt bemüht sich die FES, „unter den Geförderten den Anteil an FH-Studierenden zu erhöhen.“⁴² Als Begründung wird angeführt, dass FH-Studierende häufiger nichtakademischen Elternhäusern entstammen.

In der Summe dürfte der „richtige“ Begabte damit folgendes Profil mitbringen:

- hohe Begabung, nachgewiesen durch entsprechende Zeugnisse und ein zügiges Studium,
- nachhaltiges gesellschaftliches Engagement, das über den unmittelbar ausbildungs- und berufsbezogenen Interessenkreis hinausgeht,
- ein Persönlichkeitsbild, das erkennen lässt, dass hier eine künftige Führungspersönlichkeit heranreift, deren Stipendium eine spätere, gesellschaftlich relevante Bildungsrendite abwirft,

⁴¹ Siehe http://www.fes.de/sets/s_stuf.htm; 23.04.2010.

⁴² Schreiben der FES-Abteilung Studienförderung an alle Vertrauensdozenten und Mitglieder des Auswahlausschusses an Fachhochschulen vom 23.04.2010.

- studiert (momentan bevorzugt) eines der Fächer, denen Deutschland immer noch seine – allerdings allmählich schwächelnde – Stellung auf den Weltmärkten verdankt,
- stammt aus einem eher bildungsfernen Umfeld (dieses Adjektiv ist eigentlich treffender als „einkommensschwach“, denn geringes Einkommen ist nicht der eigentliche Problemverursacher).

Dass im letzten Satz die männliche Form gewählt wurde, liegt im Übrigen nicht allein am Bemühen um sprachliche Einfachheit, sondern ist auch darin begründet, dass schon jetzt die männliche Jugend im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen aus Sicht der Schulen und Hochschulen die problematischere Klientel darstellt – ein Trend, der sich unter anderem aufgrund fehlender männlicher Rollenvorbilder in Kindergärten und Grundschulen und einer unveränderten Geringschätzung des Lehrerberufs in Politik und Gesellschaft vorerst kaum wird umkehren lassen.

Warum Kampf?

Einen Kampf um die „richtigen“ Begabten gibt es unter mindestens drei Blickwinkeln:

1. Wie erreichen wir, dass sich insbesondere weniger informierte, weniger von sich selbst überzeugte Studierende frühzeitig um eine Förderung bemühen?
2. Wie erreichen wir, dass die FES im Wettbewerb der Förderwerke attraktiv genug bleibt, um „High Potentials“ auf sich zu ziehen?
3. Wie erreichen wir, dass diejenigen, die schließlich von uns gefördert werden, der FES und den Ideen, für die diese Stiftung steht, auf Dauer verbunden bleiben und „verzinst zurückzahlen“, was ihnen während ihrer Förderzeit an materiellen und immateriellen Gütern zugeflossen ist?

Und wie kriegen wir sie nun?

Zum ersten Punkt, frühzeitige Förderung von Bildungsaufsteigern:

Insbesondere an den Fachhochschulen sind die Lehrenden, insbesondere aber die FES-Vertrauensdozenten aufzurufen, stärker als „Talentsucher“ zu fungieren, indem sie „auffällige“ Studierende frühzeitig ansprechen und in regelmäßigen Informationsveranstaltungen auf die Begabtenförderung aufmerksam machen. Es ist erstaunlich, wie viele eher anwendungsorien-

tierte Studierende gar nicht wissen, dass auch FH-Studierende gefördert werden können. Wichtig ist, dass schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt, im ersten, spätestens zweiten Semester der Antrag gestellt wird, da bei einer üblichen Verfahrensdauer von sechs bis neun Monaten und einem sechssemestrigen Bachelorstudium u. U. zwei Drittel des Studiums vorbei sind, bevor die Förderung einsetzt (noch enger ist der Zeitrahmen bei einem maximal viersemestrigen Masterstudium).

Während zumindest zwei andere Stiftungen regelmäßig die Hochschulleitungen und Dekanate auf sich aufmerksam machen, zeigt die FES hier bisher eine gewisse Zurückhaltung (was vielleicht auch ihren unterdurchschnittlichen Anteil an FH-Geförderten erklärt). Es sollte auch eine Überlegung wert sein, über die IHKS, Handwerkskammern oder Berufsschulverbände auf die Möglichkeit hinzuweisen, Berufsanfänger, die sich nach ihrer Ausbildung und einigen Jahren Berufstätigkeit doch noch für ein Studium entscheiden, bei Vorliegen der Voraussetzungen zu fördern. Das FES-Stipendium „auf Probe“ ist sicher auch nicht an allen beruflichen Gymnasien bekannt.

Weitere Instrumente der Bewerbergewinnung sind sicher die werbende Herausstellung von Aktivposten wie

- dem Stipendiatenseminarprogramm der FES (hier sollten dringend die Wartezeiten reduziert werden),
- der möglichen Zusammenarbeit mit örtlichen FES-Vertretungen bei Studienaufenthalten im Ausland,
- der Hochschulgruppenarbeit und der Bundesvertreterkonferenz,
- dem Mentorensystem,
- den zahlreichen Möglichkeiten, Netzwerke zu knüpfen.

Das Auswahlverfahren im Auswahlausschuss könnte durch Fortentwicklung des Abstimmungsverfahrens weiter objektiviert und vereinfacht werden; entsprechende Vorschläge wurden bereits vorgestellt und werden in 2010 ausprobiert. Allerdings kann der FES-Auswahlausschuss für sich in Anspruch nehmen, seit jeher in besonderem Maß darauf geachtet zu haben, dass Bildungsaufsteiger ihre Chance erhalten.

Zum zweiten Punkt, Attraktivität der FES:

Es wird nicht verwundern, dass ein der FES (und der SPD) seit nunmehr über 30 Jahren verbundener Vertrauensdozent (und langjähriger Politiker) darauf aufmerksam macht, dass es gerade für eine politische Stiftung,

die ja letzten Endes doch mit einer Partei identifiziert wird, mittel- und langfristig essentiell ist, wie es um das Ansehen eben dieser Partei bestellt ist. Um hier jedem Frohlocken von anderer Seite vorzubeugen: Ähnliches gilt momentan für das Ansehen der CDU, der CSU, der FDP, der katholischen Kirche ...

Wenn es die Parteien – oder, in übertragener Form, die Kirchen, die Arbeitgeber oder die Gewerkschaften – nicht schaffen, attraktiv zu bleiben oder wieder zu werden, dann wird es künftig schwieriger werden, die „richtigen“ Begabten zu gewinnen (oder wegen mittelfristig sinkender Bundeszuweisungen fördern zu können). Wer wollte es einem 20-Jährigen, vielleicht noch Suchenden, verdenken, wenn er (oder sie) sich für die politische Richtung entscheidet, die über das attraktivere, realistischere, zukunftsorientiertere Programm und entsprechende Identifikationsfiguren verfügt?

Für die Vertrauensdozenten insbesondere der politischen Stiftungen kann dies nur bedeuten, dass wir uns stärker noch als bisher in die politische Diskussion, in die jeweilige Partei, in öffentliche Mandate einbringen sollten, um als Vorbild, als Multiplikator zu wirken. Die Studienförderwerke verfügen durch Vertrauensdozenten und Stipendiaten über ein hohes Potenzial, das sicher das ein oder andere politische Führungstalent hervorbringt (bekannte Beispiele kann jede Stiftung nennen). Wie vielen Fraktionen fällt es bspw. auf kommunaler Ebene schwer, geeignete Kandidaten für höhere Aufgaben zu finden?

Wenn die Forderung, mehr Sachverstand in die Parlamente zu senden, richtig ist und die FES bspw. mit ihren Stipendiaten/Altstipendiaten über diesen Sachverstand verfügt, dann liegt doch ein Kurzschluss nahe. Die Vernetzung durch die FES-Internetportale⁴³ kann hier nur als sinnvolle Hilfe zur Selbsthilfe gewertet werden, die Förderung und weitere Intensivierung von Regionaltreffen, Altstipendiatentreffen, die Zusammenarbeit mit anderen FES-Arbeitskreisen muss ergänzend hinzutreten.

Zum dritten Punkt, Verbundenheit mit der FES:

Dieser Punkt wäre auch als Frage formulierbar: Wie halten wir sie, die „richtigen“ Begabten? Wie binden wir die dann ehemaligen Stipendiaten so an die FES, dass die eingangs geforderte „gesellschaftliche Rendite“ auch sichtbar wird? Ein Teil der Antworten findet sich bereits im vorigen Punkt. Dass die FES mit den Altstipendiatentreffen oder mit dem Verein

⁴³ Siehe bspw. <https://www.fes-stip.de/> und <https://www.fes-studienfoerderung.de/>.

FES-Ehemalige⁴⁴ wichtige Angebote macht, zeigt nur, dass schon vieles geschieht, was es zu konsolidieren und auszubauen gilt. Ob eine zusätzliche Profilierung über soziale Netzwerke wie zum Beispiel Facebook oder Twitter sinnvoll und gewünscht ist, wäre zu untersuchen.

Weitere Bindungen könnten durch frühzeitiges Zusammenbringen älterer Stipendiaten und Altstipendiaten mit den passenden der zahlreichen Arbeitskreise der FES geschaffen werden. Oft weiß der eine nicht vom andern, dies wäre mit dem Einverständnis der Stipendiaten/Altstipendiaten leicht zu ändern.

Der Appell an ausscheidende Stipendiaten, sich der weiteren Stiftungsarbeit nicht zu verschließen (bspw. durch Spenden an den Solidaritätsfonds, das Mitwirken als Referent bei Stipendiatenseminaren, die Mitarbeit in Arbeitskreisen, das Besuchen von Altstipendiatentreffen) sollte verbunden sein mit einem Abschiedsgeschenk, das die Corporate Identity, das „Wirkgefühl“ stärkt (und wenn es „nur“ die Krawatte, das Halstuch oder die Anstecknadel mit dem FES-Logo ist). Es lohnt sich sicher auch, fünf oder zehn Jahre nach dem Auslaufen der Förderung noch einmal nachzufassen, was aus einem früheren Stipendiaten geworden ist. Direkt nach dem Studium oder der Promotion stehen oft andere Lebenslagen im Vordergrund (erste Anstellung, Familiengründung), sodass es vielleicht ein paar Jahre braucht, bis wieder Platz für die FES vorhanden ist.

Insbesondere Bildungsaufsteiger, die „es geschafft“ haben, werden die ideale und materielle Förderung durch die FES „zurückzahlen“, wenn sie in geeigneter Weise angesprochen werden. Dies kann zum Beispiel durch die Bitte um Unterstützung von und Mitarbeit in konkreten FES-Projekten geschehen. Gerade bei den FES-Stipendiaten ist der Grundwert der Solidarität spürbar verankert, und diese Solidarität sollte durchaus eingefordert werden – je zielgerichteter, umso erfolgreicher.

Fazit

Wir kriegen sie, die „richtigen“ Begabten. Und wir können sie halten. Dies fordert von allen Beteiligten – Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung Studienförderung, Vertrauensdozenten, Stipendiaten – weitere, kontinuierliche Anstrengungen. Es gibt vieles, auf dem aufgebaut werden kann, die FES ist grundsätzlich gut aufgestellt. Dass wir bisher nicht „die Verkehrten“ fördern, zeigt bspw. die hohe Übernahmequote der „Stipendi-

44 Siehe <https://www.fes-ehemalige.de/>.

aten auf Probe“. Und solange die Förderungswürdigkeit immer wieder mal unter Finanzierungsvorbehalt gestellt wird (daran erkennbar, dass mal nur ein Drittel, mal nahezu alle Antragsteller finanziell gefördert werden könnten), hat die FES-Studienförderung ohnehin keine Stellmöglichkeiten (was die anderen Begabtenförderwerke gleichermaßen trifft).

Das ein oder andere kann verbessert, intensiviert werden, manches kommt neu hinzu. Viel hat die FES in ihrer Förderpolitik bisher jedenfalls nicht falsch gemacht. ■

Bin ich gemeint und habe ich überhaupt eine Chance?

In Gesprächen mit einigen Lehrenden und Studierenden hat sich gezeigt, dass die Informationslage schlecht ist: Viele Studierende haben entweder noch nie etwas von Stipendien gehört, oder aber sie haben falsche Vorstellungen. Einige waren davon überzeugt, dass man katholisch oder evangelisch oder Mitglied einer Partei sein müsse und mit 30 Jahren schon zu alt sei. Die Anforderungen werden als so hoch eingeschätzt, dass man sie nicht erfüllen könne. Dagegen hätten Kinder aus „privilegierten Schichten“, die ihre gesamte Zeit für das Studium aufwenden könnten und dieses nicht durch eigene Arbeit verdienen müssten, immer einen Vorteil. Sie könnten bessere Noten erreichen, sich ausführlich mit den verschiedenen Angeboten und der Bewerbung befassen, hätten die Unterstützung ihrer Eltern und die notwendigen sozialen Kontakte.



Prof. Dr. Yolanda M. Koller-Tejero, Hochschule Angewandte Wissenschaften Hamburg (seit 1995): Allgemeine u. Organisationssoziologie, Sozialpolitik; Mitglied Hochschulsenat; stellv. Gleichstellungsbeauftragte. Hochschulreife 2. Bildungsweg; Stipendiatin FES; 1979 Dipl. Soziologie Uni München (LMU); associate expert UNO Ecuador u. Costa Rica; 1981–1991 Assistentin Institut Soziologie LMU; Promotion Soziologie; 1991–1995 Mitarbeiterin Sozialplanung Landeshauptstadt München.

Fachhochschulstudierende fühlen sich nicht angesprochen, sondern meinen, dass Stipendien sich nur an Universitätsstudierende richteten. Sie selbst haben das Studium vor allem wegen des hohen Praxisbezugs gewählt und zählen sich meist weder zur „geistigen Elite“ noch schätzen sie sich als besonders begabt ein. Studierende an Fachhochschulen sind häufig älter als an der Universität. Viele haben schon einen Beruf und einige Jahre gearbeitet, meinen, sie seien zu alt und haben oft auch Minderwertigkeitskomplexe wegen ihrer sozialen Herkunft und in Bezug auf Kenntnisse und Wissen.

Um junge Menschen mit hohem Potenzial zu identifizieren, sollte nach Meinung einiger Studierender schon in den Schulen (auch in Berufsfachschulen und anderen Schulen, die zum Fachhochschulstudium führen) rechtzeitig – nicht erst in der letzten Klasse – ausführlich über Stipendien informiert werden. So könnten begabte und motivierte Studierwillige gefunden und

junge Menschen zur Aufnahme eines Studiums ermuntert werden. Denn trotz guter Leistung ist die Einmündung in ein Studium nicht selbstverständlich, da der erforderliche Rückhalt aus dem Elternhaus fehlt, die Finanzierung unsicher und die Angst vor Verschuldung groß ist. Unabdingbar sei dabei jedoch die aktive Unterstützung der Lehrer/innen.

An den Hochschulen müssen die Lehrenden gewonnen werden, um mit Studierenden, die durch aktive Teilnahme und gute Noten auffallen, die Möglichkeit und die Anforderungen eines Stipendiums zu besprechen oder aber die Studierenden an eine Beratungsstelle weiterzuleiten. Denn Information, Klärung und Beratung sind notwendig, um Potenziale zu erkennen und Studierenden zu mehr Selbstbewusstsein zu verhelfen.

Neben der mangelnden Information stellen Bewerbung und Auswahlverfahren für Studierende aus bildungs- und einkommensschwachen Familien, vor allem wenn noch zusätzlich ein Migrationshintergrund gegeben ist, eine besondere Hürde dar. Eine Stipendiatin bezeichnete das Bewerbungsverfahren als geradezu abschreckend. Der Aufwand sei immens – an Zeit und Kosten (z. B. entgangener Verdienst) –, zumal der Erfolg ungewiss ist und die Chancen eines Stipendiums nicht deutlich genug werden. Viele Studierende haben nicht das notwendige Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Kenntnisse und Fähigkeiten und oft Scheu davor, ihre Herkunft und damit zusammenhängend (vermeintliche) Bildungslücken „blößzustellen“. Auch besteht die Befürchtung, die schriftliche Bewerbung nicht fehlerfrei und insgesamt „richtig“ anfertigen zu können.

Die Seminarangebote für Stipendiat/innen werden oft eher als zusätzliche Leistungsanforderung und Belastung gesehen, die noch zu den Belastungen des Studiums, einer evtl. Berufstätigkeit und evtl. Familienpflichten hinzukommt. Außerdem wird befürchtet, dass man laufend überprüft wird und sein Stipendium auch wieder verlieren kann. Die besondere Chance dieser Seminare zur Erweiterung des Horizonts wird nicht erkannt: die Chance, in gemeinsamen Diskussionen gesellschaftlich relevanter Themen Expert/innen und Studierende anderer Fächer aus anderen Hochschulen und Hochschulorten kennen zu lernen und soziale Kontakte zu knüpfen sowie darüber hinaus „soft skills“ – soziale Kompetenz und Teamwork – immer wieder in einem Rahmen, der auch Entspannung und Spaß ermöglicht, locker einüben zu können.

Die Anforderung eines gesellschaftspolitischen Engagements ist nicht klar und verunsichert auch, so dass das eigene Engagement gar nicht erkannt wird. Der Begriff „gesellschaftspolitisch“ wird häufig mit Parteien und dem

Staat assoziiert. Außerdem ist unklar, wie ausschlaggebend gute Noten (wie gut, in allen Fächern?) im Verhältnis zu (welcher Art) von gesellschaftspolitischem Engagement stehen.

Eine Studentin – allein erziehende Mutter - meinte, dass bei Student/innen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen der Maßstab nicht zu hoch gelegt werden dürfe. Studierende, die für ihren Lebensunterhalt arbeiten müssen, könnten nicht gleichzeitig im Studium gute Noten erzielen und gesellschaftspolitisch engagiert sein. Gerade für Mütter sollte es ausreichen, ein Kind verantwortungsvoll zu erziehen und gleichzeitig mit hoher Leistungsbereitschaft zu studieren. Die Mitarbeit in einer Selbsthilfegruppe sowie gegenseitige Unterstützung sollten anerkannt werden. Falls derzeit kein gesellschaftspolitisches Engagement gegeben sei, könnte das Interesse erkundet und mit Beratung eine passende Möglichkeit gefunden werden.

Die Zielsetzung der Stiftung – über das eigene Karrierestreben hinaus die Entwicklung der Gesellschaft mitgestalten zu wollen – wurde in den Gesprächen als gut bewertet. Allerdings sollte der Begriff geklärt und die Bandbreite der Möglichkeiten aufgezeigt werden, damit deutlich wird, dass auch ein Engagement im eigenen „kleinen“ Lebensumfeld zählt.

Um junge Menschen aus unteren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund zu unterstützen, sind leicht zugängliche, klare Informationen sowie eine Beratung und persönliche Ermunterung wichtig. Es gilt zu erkennen und davon überzeugt zu werden, dass man selbst eine gute Kandidatin bzw. ein guter Kandidat für ein Stipendium ist und eine erfolgreiche Bewerbung durchaus realistisch ist. Die Studierenden brauchen eine Beratung, um Unsicherheiten abzubauen und ihren Lebenslauf zu den Anforderungen der Stiftung in Beziehung setzen zu können. Alle Beratungsstellen für Studierende – das Studierendenwerk wie auch an den einzelnen Hochschulen sowie die studentischen Vertretungen (ASTA u. a.) - sollten umfassende Informationen über Stipendien bekommen und kompetent beraten können.

Die Stiftungen sollten an den einzelnen Hochschulen präsenter sein: Über eine jährliche Veranstaltung (z. B. Stipendien-Messen) hinaus sollte mehr Aufklärung und Werbung durch die Hochschulleitung, die Studienberatung, die studentische Vertretung – im Intranet und mit anderen Medien – betrieben werden. Jedes Semester sollte es eine Informationsveranstaltung vor Ort – im jeweiligen Studiengang – geben: Genutzt werden könnten für Studienanfänger/innen die mittlerweile fast überall eingeführte Orientie-

rungswoche und die punktuellen Mentor/innenprogramme. Im zweiten Semester sollte noch einmal in einer zentralen Pflichtveranstaltung informiert werden und in höheren BA-Semestern über die Möglichkeit, noch ein Stipendium zu erhalten, auch für ein anschließendes MA-Studium.

Vor allem müssten die Chancen, die ein Stipendium über das Materielle hinaus bietet, stärker hervorgehoben werden.

Eine Studentin schlug vor, bei der Stiftung eine „Mentoringhotline“ einzurichten, bei der man sich unverbindlich informieren und Fragen klären kann sowie eine Voreinschätzung der eigenen Chancen erhält. Dann könnte man die Kontakt-Adresse eines bzw. einer Vertrauensdozent/in und des Stipendiat/innen-Netzwerks vor Ort bekommen, um bei einem persönlichen Gespräch Zugangshürden weiter abzubauen. Außerdem sollte man sich als Stipendiatin auch mit Sorgen und Nöten an eine Vertrauensperson in der Stiftung wenden können. Hilfreich für studierende Mütter wäre die Betreuung ihrer Kinder, um an den Seminaren teilnehmen zu können.

Zur Frage der Erhöhung der Objektivität der Auswahl sagte eine Stipendiatin, dass das derzeitige Auswahlverfahren aufwendig genug sei und nicht verändert werden sollte. Ein Kollege mit Erfahrung mit einer anderen Stiftung meinte, dass nach dem Gespräch mit der Vertrauensdozentin bzw. dem Vertrauensdozenten im Rahmen eines Seminars zu einem interessanten Thema, zu dem die Bewerber/innen eingeladen werden, ein Gespräch mit einem Dreier-Gremium mehr Objektivität ermöglichen würde: einem Mitglied des Auswahlausschusses, einem bzw. einer Vertreter/in der Stipendiat/innen sowie einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter des Studierendenwerks. ■

Gleiche Chancen auf ein Stipendium?

Auswahl bei der Bewerbung um ein Stipendium

Die Bewerbung um ein Stipendium ist nicht nur eine Frage der Leistung oder der persönlichen Eignung, sondern der Auswahlprozess ist Teil eines Verfahrens, in dem Elite sich selbst rekrutiert. Deshalb sind Frauen, Migrantinnen und Migranten, Fachhochschulstudierende und Studierende aus den nach 20 Jahren nicht mehr neuen Bundesländern sowie Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern bei den Studienstiftungen insgesamt erheblich unterrepräsentiert. Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist dem Gedanken der Chancengleichheit tiefer verpflichtet als alle anderen Studienstiftungen, denn die älteste Studienstiftung Deutschlands wurde mit dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit für sozial Benachteiligte gegründet.



Prof. Dr. Christine Färber ist als Professorin für empirische Sozialforschung an der HAW Hamburg tätig. Die Politik- und Verwaltungswissenschaftlerin war von 1991-1999 Frauenbeauftragte der Freien Universität Berlin. Seit 1999 leitet sie das Unternehmen Competence Consulting in Potsdam. Sie lebt mit ihrem Mann und ihren beiden Kindern in Potsdam.

Der Beitrag soll Bewerberinnen und Bewerber aus den unterrepräsentierten Gruppen ermutigen, sich zu bewerben, denn ein Teil der Unterrepräsentanz liegt darin begründet, dass schon der Schritt zur Erklärung „ich halte mich für besonders begabt und förderungswürdig“ vielen von ihnen schwerer fällt als Universitätsstudierenden ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus möchte ich mit meinem Beitrag die Auswählenden dazu motivieren, Frauen, Migrantinnen und Migranten, Bewerberinnen und Bewerber, die Wurzeln in den neuen Bundesländern haben, und Fachhochschulstudierende häufiger zum Zuge kommen zu lassen, und sie verstärkt zur Bewerbung zu motivieren.

Frauen in der Studienförderung

Insgesamt hat sich der Frauenanteil in der Studienförderung von 1991 bis 2005 von 36 Prozent auf 45,92 Prozent gesteigert. Damit liegt er aber

immer noch deutlich unter dem Frauenanteil unter den Studienanfänger/innen, obwohl Frauen im Durchschnitt das bessere Abitur machen. In der Promotionsförderung konnte der Frauenanteil in der gleichen Zeit von 35,6 Prozent auf 47,21 Prozent gesteigert werden, das entspricht fast der Hälfte. Mögliche Gründe für eine Unterrepräsentanz liegen in der geschlechtsspezifischen Studienfachwahl, im geschlechterdifferenzierten gesellschaftlichen und politischen Engagement, in der anderen Selbstdarstellung und Vernetzung von Frauen, in der Förderung von Frauen an den Schulen und im vergeschlechtlichten Verständnis von Genialität.

Was die Studienfachwahl betrifft, so wählen Frauen häufiger als Männer Sozial- und Geisteswissenschaften, die insgesamt in der Studienförderung überrepräsentiert sind. Der Frauenanteil müsste, gemessen an den Fächern, also höher liegen als 50 Prozent. Eine Ausweitung der Studienförderung in die technischen Fächer erfordert daher eine gezielte Strategie zur Förderung von Frauen.

Frauen sind gesellschaftlich aktiv, sie engagieren sich aber häufiger in spontanen Initiativen oder im sozialen und halb-privaten Bereich. In der organisierten Politik sind junge Frauen besonders unterrepräsentiert, in politischen Funktionen und Ämtern sind sie kaum vertreten. Das klassische Rekrutierungsmuster über politisches Engagement und Positionen in Verbänden, Jugendorganisationen von Parteien oder Gewerkschaften erreicht eher junge Männer, das gilt auch für die FES.

Selbstdarstellung ist ein anderes Thema, bei dem Geschlechterverhältnisse eine Rolle spielen: Frauen fällt die Identifikation mit einer auf Karriere und Politik abzielenden Förderung schwerer als Männern, ihre sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung ist hier niedriger. Insgesamt ist die Selbstdarstellung von Frauen weniger karriereorientiert. Treten Frauen karrierebewusst auf, werden sie aufgrund von Geschlechterstereotypen negativer bewertet als Männer, die sich gleich verhalten.

Auch Netzwerke spielen eine Rolle, sei es bei der Ermunterung für die Beantragung von Stipendien, sei es durch Vorbilder. Jungen Frauen fehlen oft weibliche Vorbilder bei erfolgreichen Politikerinnen und Wissenschaftlerinnen. Frauen sind in Netzwerke nicht so karrierebetont eingebunden wie Männer, sie werden faktisch auf Förderung seltener angesprochen. Wenn sie dann angesprochen werden, nehmen sie die Ansprache nicht gleich wahr wie Männer, den Frauen haben oft andere Anforderungen und Erwartungen an Netzwerke als Männer, hier reicht es nicht zu sagen „da gibt es Stipendien“, sondern es muss deutlich gesagt

werden: „Du solltest Dich um dieses Stipendium bewerben, ich sehe für Dich sehr gute Chancen.“

Frauen kommen sehr gut durch die Schule, sie haben den besseren Abiturdurchschnitt als Männer und erreichen häufiger das Abitur. Sie gelten als bessere Schülerinnen wegen Fleiß, Disziplin, Konzentration, Ordnung und Kooperationsbereitschaft. Sehr gute Schülerinnen werden aber kaum als High Potentials und Elite, Top-Führungsnachwuchs oder Zukunft des Landes angesprochen, sondern sie werden auf die oben genannten Tugenden verwiesen. Bei den Mädchen entsteht der Eindruck, sie seien leistungsfähig und leistungsbereit, aber nicht genial. Denn Genius ist auch an der Schule, und besonders später an der Hochschule, männlich konnotiert, in einen Mann projizieren Lehrerinnen und Lehrer, Professorinnen und Professoren, viel höhere intellektuelle Potenziale als in eine junge Frau.

Letztlich erfasst die Studienförderung aufgrund der vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der eigenen vergeschlechtlichten Strukturen der Stiftungen Frauen seltener als Männer. Daher ist es erforderlich, Transparenz herzustellen über die Berücksichtigung von Frauen in den einzelnen Stiftungen, und es ist wichtig, Ziele zu definieren und Maßnahmen bei Auswahlverfahren zu ergreifen.

Die Frauenanteile bei den Geförderten der einzelnen Studienstiftungen in Deutschland sollten in Übersichten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung veröffentlicht werden. Dabei sollten die Unterschiede zwischen den Stiftungen herausgearbeitet werden. Die Öffentlichkeit benötigt Kontrolle darüber, welche Stiftungen wie fördern. Anhand der Daten wird deutlich, dass der Frauenanteil zwischen den Stiftungen erheblich variiert. Besonders schlecht schneidet die Studienstiftung des deutschen Volkes bei allen Indikatoren ab, aber auch die konservativen und wirtschaftsnahen Stiftungen schneiden bei den Ziffern nicht gut ab.

Menschen mit Migrationshintergrund

Besonders schwer ist es, den Anteil der Geförderten mit Migrationshintergrund zu erheben. Die Statistik beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) spricht von 8 Prozent Migrantinnen und Migranten in der Studienförderung und 6 Prozent in der Promotionsförderung im Jahr 2005. Das liegt deutlich unter dem Anteil der ausländischen Bevölkerung in Deutschland und erheblich unter dem Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund.

Ein großes Problem dabei ist die Mehrfachdiskriminierung. Bei der Studienstiftung des deutschen Volkes beispielsweise erhalten doppelt so viele Männer wie Frauen mit Migrationshintergrund ein Stipendium. Mit Ausnahme der Studienstiftung des deutschen Volkes förderten 2005 alle Studienstiftungen mehr Frauen als Männer mit Migrationshintergrund bei der Promotionsförderung. Insgesamt lassen sich bei der Unterrepräsentanz von Migrantinnen und Migranten analytisch ähnliche Probleme identifizieren wie bei der Unterrepräsentanz von Frauen, aber es gibt auch entscheidende Unterschiede. Ein Unterschied liegt in den Problemen, insbesondere für junge Männer aus spezifischen Migrationsmilieus, Abitur zu machen und ein Studium aufzunehmen, das gilt insbesondere für Türken, Araber und Afrikaner. Insgesamt sind Migrantinnen und Migranten im Studium stark unterrepräsentiert. Ihre Netzwerke sind andere, weniger wirkungsmächtige. Und es fehlt an akademischen Vorbildern. Diskriminierung und Rassismus schaffen ein gesellschaftliches Umfeld, in dem Menschen mit Migrationshintergrund nicht als Leistungsträger der Gesellschaft angesprochen und gefördert werden, und sich folglich nicht als solche definieren. Außerdem gibt es bei den statistischen Erhebungen Probleme, denn die Frage ist, wie die Stiftung den Migrationshintergrund erfasst.

Berücksichtigung bei der Auswahl für ein Stipendium

Mir ist es als Vertrauensdozentin der FES eine Herzensangelegenheit, mögliche offene oder versteckte Benachteiligungen in der Biografie von Bewerberinnen und Bewerbern zu identifizieren und zu kompensieren. Das bedeutet, dass ich besonders darauf achte, ob die Bewerbung von einer Frau, einer oder einem Studierenden mit Migrationshintergrund oder aus der Unterschicht stammt. Außerdem achte ich darauf, dass Bewerberinnen und Bewerber aus Ostdeutschland nicht dasselbe Umfeld für politisches Engagement vorfinden wie Bewerber/innen aus dem Westen, sowie Fachhochschulstudierende andere Chancen haben als Universitätsstudierende. Es gibt so viele mögliche Benachteiligungsdimensionen, dass das nicht immer einfach ist. Letztlich ist mir wichtig, dass die Stiftung sich über solche Aspekte im Klaren ist und dafür ein Monitoring hat, das mir als Vertrauensdozentin hilft, meine Bewertungen im Auswahlverfahren zu reflektieren.

Mir ist es als Botschaft an die Studentinnen und Studenten wichtig, dass ich selbst es als Frau aus einer Arbeiterfamilie, einer ländlichen Region in einem katholisch geprägten Umfeld in der Schule und im Studium nicht immer leicht hatte. Für mich war die finanzielle und ideelle Förderung der FES eine Befreiung und ein großes Glück. ■

Warum bewerben Sie sich nicht um ein Stipendium bei der Friedrich-Ebert-Stiftung?

„Gespräch“ mit einer fiktiven Fokusgruppe von „Nicht-Bewerbern“

An der medizinischen Fakultät der Universität des Saarlandes unterrichte ich seit 2003 Psychosomatische Medizin und Psychotherapie und führe in diesem Kontext Kurse zur Arzt-Patient-Kommunikation für Studierende im vorklinischen Studienabschnitt durch. Hierbei handelt es sich um Kleingruppenunterricht und Projektarbeit, wo noch ein Kennenlernen der einzelnen Studierenden möglich ist und Raum für individuelle Gespräche bleibt. Da die Kurse im Wahlpflichtbereich oder als freiwillige Kurse stattfinden, hatte ich hierdurch die Gelegenheit, besonders engagierte Studierende kennenzulernen, die an psychosozialen Fragestellungen in der Medizin interessiert sind. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen nicht aus typischen „Arztfamilien“ mit entsprechendem bildungsmäßigen und finanziellen Hintergrund und nicht wenige waren darauf angewiesen, neben dem Studium Geld hinzuzuverdienen, z.B. durch Kellnern oder durch Nachtdienste im Krankenhaus. Dies führte in einigen Fällen zu Verzögerungen im Studium, schlechteren Prüfungsleistungen und stellte auch eine Grenze für das Engagement in der Projektarbeit dar. Immer wieder machte ich die Studierenden daher auf die Fördermöglichkeit der Friedrich-Ebert-Stiftung aufmerksam, wunderte mich im Laufe der Jahre aber, warum es trotzdem so gut wie keine Bewerbungen aus diesem Kreis gab. Deswegen habe ich einige Studierende der letzten Jahre, die eigentlich zur Zielgruppe der FES gehören, in Gedanken zu einem Gespräch eingeladen um über die Frage zu diskutieren:



Prof. Dr. Volker Köllner, Facharzt für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Sozialmedizin. Chefarzt der Fachklinik für Psychosomatische Medizin an den Mediclin Blietal Kliniken, Blieskastel und Professor für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie an der Medizinischen Fakultät in Homburg/Saar. Mitherausgeber der Zeitschriften „Psychotherapie im Dialog“ und „Ärztliche Psychotherapie“. Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Medizin, Arzt-Patient-Kommunikation, Psychokardiologie, Psychotraumatologie.

„Warum haben Sie sich eigentlich nicht bei der Friedrich-Ebert-Stiftung beworben?“

Frau A.: Ich hatte schon einmal schlechte Erfahrung mit einem Auswahlverfahren gemacht. In der Schulzeit habe ich

mich um ein Stipendium für einen Auslandsaufenthalt beworben. Meine Noten waren gut genug, um die Voraussetzungen zu erfüllen. Eine größere Hürde war es für mich, Lehrerinnen und Lehrer um ein Gutachten zu bitten. Dies schien einigen Mitschülern leichter zu fallen. Zusätzlich war noch ein Gutachten einer weiteren Vertrauensperson notwendig und da wusste ich gar nicht, wen ich fragen sollte. Einige meiner Mitschüler hatten Universitätsprofessoren oder Pfarrer im Bekanntenkreis; mir ist da einfach nichts Vergleichbares eingefallen. Und das Bewerbungsgespräch war einfach nur eine Tortur. Ich wusste im Grunde nicht, was die von mir wollten. Von Mitschülern habe ich später erfahren, dass sie das Bewerbungsgespräch mit ihren Eltern vorher geübt haben. Eine solche Chance hatte ich nicht. Ich habe das Geld schließlich durch Kellnern zusammenbekommen und meine Eltern haben einen kleinen Kredit aufgenommen.

Frau B.: Ich war von meiner Schule für ein Stipendium einer Stiftung vorgeschlagen worden. Da gab es ein Seminar mit 50 Bewerbern, wir haben zusammen in einer Tagungsstätte gewohnt und schon bei den Mahlzeiten fing die Selbstdarstellung an. Es gab quasi keine normalen Gespräche, es wurde nur mit Bildungsbällchen um sich geworfen. Damals, kurz nach dem Abitur, war ich davon so verschreckt, dass ich einfach nicht mithalten konnte. Ich hatte das Gefühl: „Hier sind alle so brilliant, da hast du keine Chance, hier gehörst du nicht hin.“ Bei uns zu Hause lag eben nicht „Die Zeit“ auf dem Esstisch, aus der ich locker hätte zitieren können, sondern die Bild-Zeitung. Eigentlich hatte ich schon nach dem ersten gemeinsamen Abendessen jeden Mut verloren. Am nächsten Tag folgten Runden, wo jeder ein kurzes Referat halten sollte, das dann diskutiert wurde. Auch hier hatte ich das Gefühl, dass es gar nicht mehr um das Thema, sondern nur noch um die Selbstdarstellung ging. Ich hatte den Eindruck, die Spielregel war: „Wer sich am besten produziert, kriegt auch was.“ Eigentlich hatte ich ab hier das Gefühl, ich will zu diesem Verein gar nicht mehr gehören und bin innerlich aus dem Bewerbungsverfahren ausgestiegen. Natürlich hat es dann auch nicht geklappt. Ich habe im Studium eine ganze Weile gebraucht, um mir wieder mehr Selbstbewusstsein aufzubauen. Eine solche Erfahrung brauche ich wirklich nicht noch einmal und darum bin ich auch nicht darauf angesprungen, als Sie damals die Ebert-Stiftung erwähnt haben.

Herr C.: Auch ich habe ähnliche Erfahrung gemacht und bin mit dem Gefühl rausgegangen, dass vor allem Selbstbewusstsein und Selbstdarstellung die Erfolgskriterien für eine solche Bewerbung sind. Leider war nicht transparent, was genau von einem gewollt wurde und es gab auch keine Rückmeldung über das eigene Auftreten während des Bewerbungsgesprächs.

spraches. Es blieb einfach nur das Gefühl, dass man nicht gut genug war. Im letzten Semester habe ich gemerkt, dass das Studium darunter leidet, dass ich nebenher arbeite. Ich habe mir daraufhin eine Liste mit Finanzierungsmöglichkeiten gemacht, die Ebert-Stiftung stand tatsächlich auch drauf. Ich habe mir aber vor allem Möglichkeiten ohne Auswahlgespräche angeschaut und mich dann für einen Studienkredit entschieden.

Frau D.: Eine hohe Hürde ist bereits das Ansprechen von Professoren für die Empfehlungsschreiben. Das Medizin-Studium läuft relativ anonym ab, woher soll da mein Professor wissen, ob ich besonders gut oder gar engagiert bin. Über die Leistungen geben die Prüfungsergebnisse Auskunft, aber darüber hinaus – wie soll mich ein Professor einschätzen können? Von daher wusste ich gar nicht, wen ich fragen sollte.

„Von Ihrer eigenen Erfahrung ausgehend – warum haben es Studierende ohne akademischen Familienhintergrund schwerer, an ein Stipendium zu kommen?“

Frau A.: Ich glaube, es ist eine Frage des Selbstbewusstseins. Für mich war die Universität am Anfang eine völlig fremde Welt und wenn jemand einen Doktor- oder Professorentitel hatte, ist es mir einfach schwer gefallen, ihn unbefangen anzusprechen. Das macht es natürlich auch schwerer, mit Dozenten in Kontakt zu kommen, dadurch steigt die Hürde, jemanden z. B. für ein Empfehlungsschreiben anzusprechen.

Frau B.: Ich hatte einige Schulfreunde aus „Akademiker-Familien“, da wurde zu Hause viel mehr über politische oder philosophische Themen diskutiert. Wenn man das regelmäßig zu Hause am Abendbrottisch üben kann, ist man bei einem Bewerberseminar deutlich im Vorteil. Und natürlich spielt das Selbstbewusstsein eine große Rolle. Wenn man sich bei einem Bewerbungsgespräch ständig selbst beobachtet und sich fragt: „Benutze ich jetzt auch die richtigen Wörter?“, ist es viel schwieriger, sich unbefangen zu präsentieren.

Herr C.: Meine Eltern hatten eigentlich nie Zeit, sich darum zu kümmern, was ich in der Schule oder an der Uni mache. Im Grund war das für sie alles ja auch ein Buch mit sieben Siegeln. Der Vater von einem Studienfreund ist Prof., der konnte ihm bereits im Vorfeld viel darüber erklären, wie es an der Uni so läuft. Und der hat ihm auch vorgeschlagen, sich für ein Stipendium bei einer Stiftung zu bewerben. Bei mir war quasi das halbe Studium schon rum und ich habe überwiegend Jobs als Nachtwache

gemacht, bis ich das erste Mal von Ihnen gehört habe, dass es so etwas überhaupt gibt.

„Es ist ja ein besonderes Anliegen der Friedrich-Ebert-Stiftung, für mehr Bildungsgerechtigkeit bei der Begabtenförderung zu sorgen. Was wären Ihre Empfehlungen, um diesem Ziel näher zu kommen?“

Frau A.: Ich gebe zu, dass ich mich vom geforderten Bewerberprofil habe abschrecken lassen. Ich würde mich selbst nie als „überdurchschnittlich“ oder sogar „herausragend“ beschreiben. ... Sicher, meine Noten sind über dem Durchschnitt, aber solche Begriffe würde ich für mich nie benutzen. ... Vielleicht würde es helfen, auf der Homepage Lebensläufe oder Selbstbeschreibungen von Stipendiaten zu veröffentlichen, damit klar wird, dass nicht nur „Überflieger“ gemeint sind.

Frau B.: Gut wäre es auch, wenn man mit Stipendiaten oder Vertrauensdozenten an seiner Hochschule vorab Kontakt aufnehmen könnte, um sich unverbindlich zu informieren. Ein persönliches Gespräch könnte viele Ängste nehmen. Wenn wir uns so wie jetzt bereits am Anfang meines Studiums zusammengesetzt hätten, dann hätte ich mich vielleicht auch getraut, mich zu bewerben.

Herr C.: Vielleicht könnte man für Studierende, die sich da nicht so sicher fühlen, ein Einführungsseminar drüber anbieten, wie man sich ohne Angst präsentieren kann und wie so eine Bewerbung überhaupt aussehen muss. Das würde die Hürde für eine Bewerbung deutlich verkleinern bzw. Ungleichgewichte gegenüber Kommilitonen, die mehr Unterstützung von zu Hause bekommen, reduzieren.

Frau D.: Wichtig wäre auch möglichst viel Transparenz. Ich hätte weniger Angst, wenn ich genauer wüsste, was mich bei den Auswahlgesprächen erwartet und wenn ich eine Rückmeldung bekäme, was ich falsch gemacht habe. Einfach so abgelehnt zu werden, hinterlässt kein gutes Gefühl. Und ich wüsste sonst einfach nicht, wen ich da fragen könnte.

Frau A.: In der Vorbereitung für dieses Gespräch bin ich noch einmal auf die Homepage der FES gegangen. Eigentlich steht da ja klar drin, dass man nicht der absolute Überflieger und Selbstdarsteller sein muss, um sich zu bewerben. Gefordert sind gute bis sehr gute Noten sowie Interesse für Politik und gesellschaftliches Engagement. Das klingt ja durchaus machbar.

Außerdem steht ausdrücklich drin, dass Bewerberinnen und Bewerber aus einkommensschwachen Familien besonders willkommen sind. Das war mir beim ersten Lesen gar nicht so richtig aufgefallen. Dieser Punkt sollte deutlicher herausgestellt werden, z. B. in den Beispiel-Lebensläufen. Und wenn da jemand schreiben würde: „Ich hatte auch zuerst Angst, mich zu bewerben“ würde das zusätzlich Mut machen. Gäbe es nicht eine Möglichkeit, die Zielgruppe (z. B. BAföG-Empfänger) gesondert anzusprechen? Vielen Kommilitoninnen und Kommilitonen wissen einfach nicht, dass es die FES gibt.

Frau B.: Ein kleiner Hemmschuh könnte die Aussage „Ich interessiere mich für Politik“ sein. Darunter stelle ich mir jemanden vor, der spricht wie ein Anwalt und der am Wochenende „Die Zeit“ liest. Wenn ich es mir genau überlege, bin ich eigentlich auch an Politik interessiert, ich engagiere mich in der Fachschaft und in einer Dritte-Welt-Initiative, aber trotzdem habe ich mich in dieser Formulierung nicht wiedergefunden. Möglicherweise ist das ein Generationsproblem. So würde sich in meinem Freundeskreis niemand beschreiben, obwohl die meisten schon irgendwie engagiert sind ...

Alle vier Personen studieren inzwischen sehr erfolgreich im klinischen Abschnitt und sind weiterhin gesellschaftlich oder politisch engagiert. Sie hätten also klar zur Zielgruppe der FES gehört. Deutlich wurde für mich in der Zusammenfassung der Statements, dass Stiftungen insgesamt nicht gerade als Förderer der Bildungsgerechtigkeit angesehen werden und dass die FES unter schlechten Erfahrungen leidet, die bei anderen Stiftungen gemacht wurden. Möglicherweise gelingt es der FES in der Außendarstellung nicht genug, das Engagement der Stiftung zur Förderung von Studierenden aus einkommensschwachen Familien deutlich zu machen. Vor diesem Hintergrund finde ich die von den Studierenden gemachten Vorschläge sehr sinnvoll. ■

„Gute Noten allein reichen nicht für ein Stipendium“

Interview mit Prof. Dr. Günther K.H. Zupanc

FES: Professor Zupanc, Sie haben etwa die Hälfte Ihrer akademischen Laufbahn außerhalb von Deutschland – in den USA, in England und in Kanada – absolviert. Als Leiter der Biologie-Fakultät an der Northeastern University in Boston zeichnen Sie unter anderem für über tausend Studenten verantwortlich. Welche Bedeutung haben Stipendien in den angelsächsischen Ländern?



Prof. Dr. Günther K.H. Zupanc leitet als Dekan die Fakultät für Biologie an der Northeastern University in Boston, Massachusetts. Er studierte Biologie und Physik an der Universität Regensburg und promovierte in Neurowissenschaften an der University of California, San Diego. Er war als Wissenschaftler und Professor an der Scripps Institution of Oceanography in La Jolla, Kalifornien, am Max-Planck-Institut für Entwicklungsbiologie in Tübingen, der University of Ottawa, Kanada, an der University of Manchester, England, und an der International University Bremen (später Jacobs University Bremen) tätig.

Zupanc: Insbesondere in den USA haben Stipendien eine sehr viel größere Bedeutung als in Deutschland. Ein wichtiger Grund dafür sind die zum Teil immensen Studiengebühren. Diese sind in den letzten Jahren im Vergleich zur Lohnentwicklung und zu den Lebenshaltungskosten überproportional stark angestiegen. Eine Reihe privater amerikanischer Universitäten und Colleges verlangt mittlerweile über 40.000 Dollar Studiengebühren pro Jahr. Jedoch auch zahlreiche staatliche Universitäten berechnen selbst für Studenten, die Einwohner des jeweiligen Bundesstaates sind, Studiengebühren in Höhe von etwa 10.000 Dollar. Für Studenten, die nicht aus dem jeweiligen Bundesstaat kommen, betragen diese Gebühren nicht selten das Dreifache.

Dies führt zu einer hohen Nachfrage nach finanziellen Hilfen, sowohl in Form von Darlehen als auch in Form von Stipendien. Stipendien sind dabei besonders begehrt, da sie nicht rückzahlbar sind und als hohe Auszeichnung angesehen werden. Der Pool von Bewerbern ist entsprechend groß – so stehen jährlich im Rahmen des National Merit Scholarship-Programms den nicht einmal zehntausend Stipendien etwa 1,5 Millionen Bewerber gegenüber. Den Förderwerken fällt hier die schwierige Aufgabe zu, Verfahren zu entwickeln, die es erlauben, aus dem riesigen Pool von Bewerbern junge Menschen mit hohem Potenzial identifizieren

zu können. Im Falle des National Merit Scholarship-Programms entscheiden die Ergebnisse eines standardisierten Tests, der an allen amerikanischen Schulen einheitlich abgehalten wird, über das Weiterkommen. Ein solches Verfahren ist zwar angesichts der immensen Zahl der Bewerber verständlich, jedoch auch in den USA nicht unumstritten. Ich möchte es jedenfalls nicht als Vorbild für das Stipendien-Auswahlverfahren in Deutschland empfehlen.

FES: Was könnte dann aber in Deutschland getan werden, um junge Menschen mit hohem akademischen Potenzial besser identifizieren zu können?

Zupanc: Ich glaube, dass die verschiedenen Förderwerke – eventuell in einer gemeinsamen Aktion – bereits im Rahmen der gymnasialen Oberstufe über das bestehende Stipendienangebot und die verschiedenen Bewerbungsverfahren informieren sollten. Diese Veranstaltungen sollten sich nicht nur an die Schüler richten, sondern insbesondere auch an die Lehrer. Aufgrund ihrer täglichen vielfältigen Interaktionen mit den Schülern bringen die Lehrer häufig bessere Voraussetzungen mit, das Potenzial von begabten jungen Menschen zu erkennen, als es später den Professoren in dem weitgehend anonymen Massenlehrbetrieb der Universitäten möglich ist.

Das Ziel sollte sein, begabte Schüler dazu zu ermuntern, sich möglichst frühzeitig um ein Stipendium zu bewerben. Eine solche Einbeziehung der Schulen in die Vorbereitung für die Bewerbung um ein Stipendium ist in den USA bereits seit vielen Jahren etabliert und hat sich dort gut bewährt. Ich bin überzeugt davon, dass von solchen Informationsveranstaltungen, die bereits in der Oberstufe abgehalten werden, insbesondere die jungen Menschen profitieren würden, denen die entsprechenden Informationen vom Elternhaus normalerweise nicht zur Verfügung gestellt werden können, also Kinder aus einkommensschwachen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund.

FES: Können solche Informationsveranstaltungen allein die Chancen von Kindern aus den von Ihnen genannten Familien bei der Bewerbung um ein Stipendium verbessern? Wie ist es um die bei den Begabtenförderwerken üblichen Bewerbungsverfahren bestellt?

Zupanc: Informationsveranstaltungen im Rahmen der gymnasialen Oberstufe und die Einbeziehung der Lehrer in den Identifizierungsprozess von begabten Schülern können nur ein erster Schritt zu mehr Chancengleichheit sein. Auch im Falle von umfassenden Informationsveranstaltungen im Rahmen der Oberstufe wären im Antragsverfahren nach wie vor die Bewerber besser gestellt, die auf die Hilfe von akademisch ausgebildeten Eltern und/oder Eltern mit Erfahrung im Abfassen von Förderanträgen zurückgreifen können.

FES: Wie könnte hier Abhilfe geschaffen werden?

Zupanc: Ich glaube, dass hier das deutsche System von einer Variante in den angelsächsischen Ländern lernen könnte, die dort insbesondere für junge Wissenschaftler angeboten wird, die zum ersten Mal Stipendien- oder Forschungsanträge stellen. Im Rahmen dieser Workshops werden die Teilnehmer in die Technik der Bewerbung eingeführt. Dieser Faktor ist für eine erfolgreiche Bewerbung nicht zu unterschätzen. Denn die besten Leistungen nützen wenig, wenn der Bewerber nicht weiß, wie sie in Form des Stipendien- oder Förderantrags zu verkaufen sind. So fehlt insbesondere Kindern, die nicht aus Akademikerfamilien stammen oder deren Eltern keine Führungspositionen innehaben, häufig das Selbstbewusstsein, ihre akademischen Leistungen oder ihr soziales Engagement ins optimale Licht zu rücken. Ich könnte mir vorstellen, dass hier die großen Förderwerke in Deutschland gemeinsam Workshops an Hochschulen anbieten, in denen die Teilnehmer, eventuell unterstützt von ehemaligen Stipendiaten, lernen, worauf bei der Bewerbung um ein Begabtenstipendium zu achten ist. Ein solches Angebot könnte zumindest einen Teil der sozial bedingten Verwerfungen in den Bewerbungsvoraussetzungen glätten.

FES: Welchen Stellenwert sollte gesellschaftspolitisches Engagement bei der Bewerbung haben?

Zupanc: Ohne Zweifel einen hohen. Eine Auswahl von Bewerbern für ein Stipendium allein aufgrund schulischer Noten, Studienleistungen oder eines standardisierten Testverfahrens ist relativ leicht durchzuführen. Sich allein auf einen solchen Modus zu stützen würde allerdings dazu führen, dass Stipendiaten nur einen sehr begrenzten Teil des Spektrums der Eigenschaften abdecken, die für ein erfolgreiches und vor allem auch verantwortungsvolles Handeln in der Gesellschaft unabdingbar sind. Komplexe Probleme, sei es in der Wirtschaft, Wissenschaft oder Politik, lassen sich am besten mit Hilfe von Strategien lösen, die auf Vielfalt aufgebaut sind. Dazu gehört auch, dass Menschen, denen Führungsaufgaben anvertraut werden, mehr können, als nur ihr Tun dahingehend zu optimieren, in der Schule oder im Studium bestmögliche Noten zu erzielen. In dieser grundsätzlichen Einschätzung sind sich die großen Begabtenförderwerke weitgehend einig. Unterschiedliche Auffassungen bestehen vor allem in der Frage nach der Art und dem Ausmaß des außeruniversitären Engagements.

Sieht man von den letzteren Unterschieden einmal ab, besteht die wirkliche Schwierigkeit aus Sicht der Förderwerke darin, Bewerber zu identifizieren, die im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten ein Höchstmaß an außer-

universitärem Engagement gezeigt haben. Die Betonung liegt dabei auf „im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten“. Um den individuellen Rahmen richtig einschätzen zu können, muss zum Beispiel berücksichtigt werden, dass die Belastung durch Vorlesungen, Praktika und Übungen in den verschiedenen Fächern sehr unterschiedlich sein kann. Einem Studenten, der im Grundstudium über hundert Semesterwochenstunden absolvieren muss, bleibt für außeruniversitäres Engagement sehr viel weniger Zeit als einem Studenten, der in den ersten vier Semestern des Studiums nur etwa fünfzig Semesterwochenstunden nachweisen muss.

Darüber hinaus hängt das Ausmaß außeruniversitären Engagements sicherlich in vielen Fällen auch von dem Einkommen der Eltern ab – Kinder, die jobben müssen, um ihren eigenen Lebensunterhalt oder sogar einen Teil des Lebensunterhalts ihrer Geschwister und Eltern zu bestreiten, werden sehr viel weniger Zeit für außeruniversitäres Engagement haben als Kinder, die reichlich finanzielle Unterstützung von ihren Eltern bekommen. Für die richtige Einschätzung solcher individueller Rahmenbedingungen ist es wichtig, dass die Vertrauensdozenten und Mitglieder der Auswahlausschüsse, die über einen Bewerber oder eine Bewerberin urteilen, selbst ein hohes Maß an verschiedenartigen akademischen und sozialen Erfahrungen einbringen. Um beispielsweise eine ausgewogenere Repräsentation der verschiedenen Fachrichtungen zu erreichen, wäre es notwendig, den traditionell unterrepräsentierten Anteil an Naturwissenschaftlern, Ingenieuren und Medizinern unter den Vertrauensdozenten und Mitgliedern der Auswahlausschüsse zu erhöhen.

FES: Wie ist es um die Objektivität der Auswahl bestellt? Besteht hier Verbesserungsbedarf?

Zupanc: Für jede Person und jede Organisation, die Leistungen von anderen Menschen beurteilt, sollte es selbstverständlich sein, sich regelmäßig einer Qualitätskontrolle zu unterziehen. Bei wissenschaftlichen Begutachtungen, wie bei der Entscheidung über die Annahme von Manuskripten zur Veröffentlichung in wissenschaftlichen Zeitschriften, ist es zunehmend üblich, zum Beispiel die Ablehnungsquoten der verschiedenen Herausgeber oder Gutachter zu vergleichen und, falls diese große Unterschiede aufweisen, deren Ursachen zu hinterfragen. Ich sehe keinen Grund, warum dies nicht auch im Falle von Vertrauensdozenten und Auswahlausschüssen gemacht werden sollte. Letztendlich würde dies auch der besonderen Verantwortung Rechnung tragen, die Mitglieder solcher Gremien gegenüber begabten jungen Menschen haben. ■

Die proletarische Großmutter.

Ein Gespräch zwischen Stipendienbewerber und Vertrauensdozent

Vertrauensdozent: Nun, ich glaube, ich habe mir jetzt ein Bild von Ihnen gemacht. Ich werde also in dieser Woche das Gutachten schreiben und an die Stiftung schicken, und dann hören Sie Weiteres. In der Regel gibt es dann noch vor der Entscheidung ein Gespräch mit einem Mitglied des Auswahl-ausschusses. Aber eigentlich müsste angesichts Ihrer Leistungen und Ihres Engagements alles klar gehen.



Prof. Dr. Andreas M. Heinecke, geb. 1954 in Lüneburg, verheiratet, zwei Töchter. Studium der Informatik in Hamburg, Stipendiat der Friedrich-Ebert-Stiftung. Diplom 1982, Promotion 1987. Berufung an die FH Dortmund 1996, an die FH Gelsenkirchen 1999. Studiengangsbeauftragter für den B/M-Studiengang Medieninformatik. Ratsmitglied im Rat der Stadt Werne, Presbyter der Evangelischen Kirchengemeinde Werne.

Bewerber: Was bedeutet in diesem Zusammenhang „eigentlich“?

Vertrauensdozent: Nun, zum einen sind die Mittel begrenzt, und zum anderen gibt es natürlich übergeordnete Gesichtspunkte bei der Förderung, zum Beispiel in sozialer Hinsicht. So dass beispielsweise Bewerber aus einkommensschwachen Familien oder solche mit Migrationshintergrund eher gefördert werden, oder solche, die die Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erlangt haben.

Bewerber: Auch wenn sie schlechtere Leistungen haben und sich weniger engagieren?

Vertrauensdozent: Nun, das kann passieren. Sozusagen als Ausgleich, weil sie eben aufgrund ihrer Biografie das alles nicht ganz so bringen können wie Sie, zum Beispiel.

Bewerber: Hmm, gab es da nicht einmal einen deutschen Staat, in dem die Arbeiterkinder studieren und die Intellektuellen in die Produktion sollten?

Vertrauensdozent: Nun, mit solchen Äußerungen würde ich mich zumindest in den eventuell noch kommenden Gesprächen etwas zurückhalten.

Bewerber: Darf ich Sie etwas fragen?

Vertrauensdozent: Aber klar doch.

Bewerber: Waren Sie selbst auch Stipendiat der Stiftung?

Vertrauensdozent: Ja, sicher. Dass ich nun Vertrauensdozent bin, ist sozusagen die Rache.

Bewerber: Und darf ich fragen, wie bei Ihnen der soziale Hintergrund aussah? Haben Sie Ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg gemacht?

Vertrauensdozent: Nun, über die Möglichkeit haben wir nachgedacht, als wir uns in der Oberstufe gelangweilt haben. So nach dem Motto: „Geld verdienen und Abi nebenbei machen.“ War natürlich der absolute Dünkel der Gymnasiasten. Nee, ich war auf einer Schule, die vor ein paar Jahren ihren sechshundertsten Geburtstag gefeiert hat.

Bewerber: Dann waren Ihre Eltern vermutlich auch schon auf dieser Schule?

Vertrauensdozent: Nicht im Geringsten. Mein Vater war auf der Volksschule in seinem Dorf, und meine Mutter war zwar auf der Realschule, hat diese aber nach Ende der Schulpflicht verlassen. Bei beiden wollten die Eltern, dass sie eine Ausbildung in ihrem Beruf machen, trotz der guten Schulnoten. Mein Vater war immer Klassenbester. Das spielte aber keine Rolle, denn damals wurde noch der Sohn des Landarztes Arzt, und der Sohn des Dorffriseurs Friseur.

Bewerber: Hat Ihnen das denn keine Probleme auf dem Gymnasium bereitet? Da waren doch sicher die meisten Kinder Akademikerkinder?

Vertrauensdozent: Nun, ich habe keine Statistiken darüber, aber zumindest die Mitschüler, mit denen ich befreundet war, kamen alle aus kleinbürgerlichen Verhältnissen, so Beamte des mittleren Dienstes, Handwerker, kleine Gewerbetreibende und so. Und die Söhne von denen sind heute eben alle Studierende, oft promoviert oder sogar habilitiert. Und deswegen glaub ich das immer nicht so ganz mit der Undurchlässigkeit unseres Bildungssystems. Na ja, vielleicht ist es heutzutage wieder schlechter geworden. Aber vielleicht sind auch die meisten, die das Potenzial hatten, inzwischen aufgestiegen. Schon einer meiner Pauker sagte damals, man solle mal nicht kucken, wie viele Arbeiterkinder auf dem Gymnasium seien, sondern wie viele Arbeiterenkel. Meine Oma war noch Arbeiterin auf'm Bauernhof, mein Vater Friseurmeister und ich bin Professor. Geht doch.

Bewerber: Und sie hatten wirklich keine Probleme schulischer oder sozialer Art?

Vertrauensdozent: Nun, der Laden meiner Eltern lief nicht mehr so recht. Deswegen hat meine Mutter sich dann auch noch zur Verwaltungsangestellten umschulen lassen. Jedenfalls war das Geld nicht so üppig, aber eben gerade noch so viel, dass ich relativ wenig BAföG bekam. Und deshalb hab ich mich dann um das Stipendium bemüht – da waren die Elternfreibeträge höher, und deshalb gab es deutlich mehr Knete. Aber das war erst im Studium. Während der Schulzeit hab ich nebenbei gejobbt und Nachhilfe gegeben, da kam schon genügend zusammen.

Bewerber: Aber das ist doch eine hohe zusätzliche Belastung, leiden darunter nicht die Leistungen?

Vertrauensdozent: Nun, zum einen hatte ich da keine Probleme. Zum anderen war es aber auch so, dass man sich deswegen nicht verrückt machte. Ein Freund von mir hat Medizin studiert und ist heute in der Forschung in einem Spezialgebiet eine von etwa drei Koryphäen in Deutschland – der hatte 'nen Schnitt von 2,2. Und kriegte damit nach dem Bund gleich 'nen Studienplatz. Und wir hatten auch viel mehr Zeit zur Verfügung als heute. Ich hatte in der 13. Klasse 24 Wochenstunden, meine Töchter haben heute über 30. Was die an Arbeitspensum haben, das würde an der Hochschule nicht durch die Akkreditierung gehen.

Bewerber: Na ja, seitdem hat aber auch das Wissen stark zugenommen.

Vertrauensdozent: Tja, aber nicht das Wissen, was dabei rüberkommt. Wenn ich mir ankucke, was unsere Erstsemester in Mathematik mitbringen, na herzlichen Dank. Das sind natürlich alles nur subjektive Eindrücke, aber ich bin der festen Überzeugung, dass wir mit deutlich weniger Schule – und wir sind ja aufgrund der Kurzschuljahre tatsächlich nur zwölf Jahre zur Schule gegangen – ein deutlich größeres Allgemeinwissen und deutlich bessere Fähigkeiten beispielsweise in Mathe mitbekommen haben als die Schüler heute – um nicht zu sagen, als Sie.

Bewerber: Aber es gibt doch heute ganz neue Gebiete – bei Ihnen gab es doch bestimmt keinen Leistungskurs in Informatik!

Vertrauensdozent: Nee, zum Glück nicht. Das sind die Schlimmsten, die in der Schule schon das gehabt haben, was man dort Informatik nennt. Denen müssen wir erst mal Lethe zu trinken geben.

Bewerber: Lethe?

Vertrauensdozent: Ja, auch so 'n Beispiel. Kennen Sie nicht, nicht? Griechische Mythologie, Fluss in der Unterwelt – wenn man dessen Wasser trinkt, verschwinden die Erinnerungen. Ist eher Bildung als das, was man in Informatik lernt. Sag ich als Informatiker, und ich bin sicher, Konrad Zuse hätte mir zugestimmt, so wie ich ihn kennengelernt habe. Ich hoffe, Sie wissen, wer das ist?

Bewerber: Nnnnnnnn – leider nicht.

Vertrauensdozent: Der Erfinder des Computers, Mann! Aber das erfährt man wohl nur, wenn man den Leistungskurs Informatik wählt. Hoffentlich.

Bewerber: Malen Sie da nicht ein sehr schwarzes Bild unseres Bildungswesens?

Vertrauensdozent: Nun, ich sehe, wie wir bei den Studienanfängern immer weniger voraussetzen können. Und da ich nicht glaube, dass die Menschheit per se dümmer wird, muss da ja irgendwas schief laufen. Und wenn Sie mich fragen: zu viel Spezialwissen, zu wenig Überblick, Weitblick, Durchblick. Und selbst das Spezialwissen kommt nicht richtig rüber. Wir sollten mal wieder dran denken, dass Schule – und meiner Meinung nach auch Hochschule – in erster Linie bilden und nicht ausbilden soll.

Bewerber: Und jemand, der weiß, was Lethe ist, ist dann fit für den Wettbewerb in Zeiten der Globalisierung?

Vertrauensdozent: Natürlich nicht. Aber in der Lage, sich fit zu machen. Einer meiner Schulkameraden aus dem Gym-Zweig – altsprachlich, Altgriechisch und Latein, kaum Mathematik oder Naturwissenschaften – ist heute Universitätsprofessor für Geotechnik. Lernen lernen! Und lernen, sich durchzubeißen, wenn einen was interessiert und man ein Ziel vor Augen hat. Bei uns kamen zwei Dinge zusammen: die Eltern, die wollten, dass ihre Kinder mal mehr erreichen, als sie konnten – besser gesagt, als ihnen möglich gemacht wurde, erlaubt wurde – und, zumindest bei vielen von uns, eine hohe Motivation. Nicht unbedingt immer für den Schulstoff, aber das macht ja nichts. Können Sie sich heute vorstellen, dass es in der Parteijugend einen Diskussionskreis gab, in dem gemeinschaftlich Literatur über Wirtschaftstheorie gelesen und diskutiert wurde?

Bewerber: Sehen Sie, das hat man heute schon in der Schule.

Vertrauensdozent: Ja, und da Schule Scheiße ist, ist dann auch die Wirtschaftstheorie Scheiße, und nichts bleibt hängen.

Bewerber: Was konsequent heißt, man sollte in der Schule gar keinen Stoff anbieten?

Vertrauensdozent: 1:0 für Sie. Nun, worauf ich hinauswollte, ist, dass ein gehöriges Maß an eigener Motivation da sein muss – egal, welches Ziel man erreichen möchte. Und ich denke, dass ein Teil der Misere daran liegt, dass keine Ziele vermittelt werden und dass keine Motivation erzeugt wird. Und das hängt nur zum Teil mit Globalisierung und anderen Rahmenbedingungen zusammen. Bei uns haben viele ihr Studienfach einfach nach Interesse gewählt, völlig unabhängig von den Jobchancen.

Bewerber: Damals kriegte aber auch noch jeder auf längere Sicht einen Job, oder?

Vertrauensdozent: Heute auch. Schauen Sie sich mal die Statistiken an, was die Arbeitslosigkeit von Akademikern angeht. Aber heute sind die Ansprüche deutlich höher, ist das Sicherheitsdenken größer, die Risikoscheu.

Bewerber: Das klingt mir aber sehr nach: „Früher war alles besser.“

Vertrauensdozent: Nun, da ist sicher was dran. Aber noch mal: wieso ging das in den Siebzigern mit der Durchlässigkeit im Bildungswesen, und wieso geht es heute angeblich nicht? Könnte es daran liegen, dass man einfach zu viele Leute durch Gymnasium und Hochschule schleifen möchte? Intelligenz ist nun mal nach Gaußscher Glockenkurve verteilt. Da kann man dann wählen, wie viele man durchschleusen möchte, und daraus ergibt sich, wie weit man mit den Ansprüchen runtergehen muss. Aber so etwas darf man heute nicht sagen, weil es nicht dem politischen Mainstream entspricht. Nur als Beispiel: Ich habe mal auf einem Parteitag als einziger gegen einen Antrag der Frauen gestimmt, die bewährte Frauenförderung auszubauen und blablabla – nicht, dass nicht jetzt schon deutlich mehr Mädels als Jungs Abi machen und studieren. Also, als einziger. Und die Delegierte neben mir sagten zu mir: „Du hast vielleicht Mut! Aber recht hast Du ja.“

Bewerber: Das heißt, es gibt Denkverbote?

Vertrauensdozent: Nun, zumindest Redeverbote. Glauben Sie denn, unser Land wäre so erfolgreich – und das sind wir ja wohl immer noch als Exportwettbewerb –, wenn das Bildungssystem hier wirklich so schlecht wäre

wie uns mit PISA und so immer eingeredet werden soll? Laut OECD haben wir viel zu wenig Studierende – wird nur leider immer vergessen, dass das, was hier eine Berufsausbildung ist, sagen wir mal Informationstechnischer Assistent, eben in den anderen Ländern ein Studium ist. Da werden Äpfel mit Birnen verglichen, und unsere hochintelligenten Bildungspolitiker raffen es nicht. Und wollen stattdessen auch noch diejenigen zu Abi und Studium führen, die dafür absolut nicht geeignet sind – vermutlich, weil es sich bei ihnen immer noch nicht rumgesprochen hat, dass Intelligenz mindestens so sehr genetisch wie sozial bedingt ist.

Bewerber: Gut, aber damit ist der Ansatz, die sozialen Nachteile auszugleichen, doch nicht ganz falsch.

Vertrauensdozent: Nun, das Problem ist doch herauszufinden, was genetisch und was sozial bedingt ist. Und selbst dann stellt sich die Frage, ob die sozialen Nachteile der frühen Kindheit noch an der Hochschule ausgeglichen werden können. Ich sag mal so: Wer als Kind vorm Video ruhig gestellt wurde, hat halt andere Voraussetzungen als derjenige, dem die Eltern vorgelesen haben, mit dem sie gespielt haben, mit dem sie Ausflüge ins nächste Freilichtmuseum unternommen haben und so fort. Ganz platt: an der Hochschule ist eh alles zu spät – da sollten wir diejenigen fördern, die engagiert, leistungsfähig und leistungsbereit sind, egal mit welchem sozialen Hintergrund. Sozialer Ausgleich muss viel früher erfolgen, am besten schon im Kindergarten. Und zwar mit gemeinsamen Spielen, Ausflügen, Basteln – und nicht mit Englischunterricht, auch wenn er noch so spielerisch daherkommt. Im Kindergarten und in der Grundschule, da kriegt man – vielleicht! – soziale Nachteile und Migrationshintergrund noch geregelt.

Bewerber: Was versteht man eigentlich genau unter Migrationshintergrund?

Vertrauensdozent: Nun, Sie haben einen Migrationshintergrund, wenn eines Ihrer Elternteile außerhalb Deutschlands geboren ist. Was übrigens heißt, dass etwa die Hälfte meiner Mitschüler einen Migrationshintergrund hatte, nämlich alle, bei denen mindestens ein Elternteil Vertriebener war.

Bewerber: Na, das beruhigt mich etwas. Meine Mutter ist in Windhoek in Namibia geboren, aufgewachsen und zur Schule gegangen und erst zum Studium nach Deutschland gekommen.

Vertrauensdozent: Nun, dann haben sie ja wenigstens ein wichtiges Kriterium erfüllt. Wobei ich mal davon ausgehe, dass Ihre Mutter von Haus aus Deutsche ist?

Bewerber: Ja, natürlich, deutschsprachig groß geworden, nur eben mit süd-afrikanischem Pass.

Vertrauensdozent: Nun, ob das dann auch so zählt, weiß ich ja nicht.

Bewerber: Aber meine Oma ist in Tilsit geboren und war Arbeiterin.

Vertrauensdozent: Nun, das klingt schon besser. Mögen Sie noch einen Tee?

Bewerber: Gerne.

Vertrauensdozent: Na dann – auf die proletarische Großmutter.



Bildungsmilieus und Konformitätsdruck – Bessere Zielgruppenorientierung durch ein magisches Viereck?

Vom Leistungsdruck zum Konformitätsdruck

Der Leistungsdruck auf die Jugendlichen und Studierenden hat mit der Verschlechterung der Arbeitsmarktsituation seit der Mitte der 1990er-Jahre sowie mit der Veränderung der Bildungslandschaft (Verkürzung der Sekundarstufe 2, Einführung des Bachelor-/Mastersystems und der Studiengebühren) spürbar zugenommen. Ursache dieses steigenden Drucks auf die Jugendlichen sind zum einen vermutlich die Eltern der Jugendlichen, die seit den 1970er-Jahren in einer andauernden Diskussion um Wirtschaftskrise, Arbeitslosigkeit und schrittweisen Sozialabbau, d. h. in einer negativen Grundstimmung zur Gesellschaftsentwicklung und den eigenen Perspektiven sozialisiert wurden. Diese Elterngeneration hat nicht selten die Erfahrung gemacht, dass die vor ihnen liegenden geburtenstarken Jahrgänge attraktive Positionen besetzt hatten und diese nun gegen die nachrückenden Kohorten verteidigten. Versorgungssysteme wurden fortwährend gekürzt, Reallöhne stagnierten, Einstiegslohne wurden abgesenkt und die Staatsverschuldung stieg gleichwohl beständig an. Diese Sozialisationserfahrungen hat jene Elterngeneration an ihre Kinder weitergegeben, jene Studierenden, die sich zurzeit um ein Stipendium der Begabtenförderung bewerben.



Prof. Dr. Werner Schöniig, Jg. 1966, Studium der Volkswirtschaftslehre und Sozialpolitik in Köln und Stockholm. Stipendiat der FES 1988–1991. Dozenten-, Gutachter- und Beratungstätigkeit sowie Abteilungsleiter für Arbeitsmarktforschung am IES an der Universität Hannover. Seit 2004 Professor für Sozialökonomik und Konzepte der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Dienste, Armut, Sozialraum und sozialökonomische Fragestellungen.

Hinzu kommt, dass die Verkürzung der Schul- und Studienzeiten und auch die Differenzierungsstufen in Schulsystem und Hochschullandschaft objektiv den Leistungsdruck verschärft haben. Kindertagesstätten verstehen sich heute als Bildungseinrichtungen, in die Primärpädagogik hat eine Vielzahl von Förderprogrammen Einzug gehalten, viele Gymnasien sind bereits heute Grundschulern mit einer durchschnittlichen Gymnasialempfehlung

verschlossen, viele Studienplätze werden letztlich doch nur nach Abiturnote vergeben und nicht zuletzt für Studienförderung ist die überdurchschnittliche Benotung eine *conditio sine qua non*. Hieraus kann man die Hypothese entwickeln, dass mit dem zunehmenden Leistungsdruck in den einzelnen Bildungsmilieus tendenziell unterschiedlich umgegangen wird.

- In den *statushohen, oft auch akademisch geprägten Milieus* positioniert man sich souverän zu diesem Leistungsdruck, orientiert sich am klassischen Bildungsbegriff und nimmt einzelne Lernschwächen der Kinder mit Blick auf kompensierende besondere Begabungen hin. Falls die Kinder tatsächlich im staatlichen Bildungssystem scheitern sollten, so könnte man immer noch auf privat finanzierte Alternativen zurückgreifen. Im Lernverhalten und in Diskussionen zeigen diese Kinder und Studierenden eine kritische Loyalität zu den *ex cathedra* gelehrten Inhalten. So oder so, Eltern und Kinder sind zuversichtlich, dass alles seinen guten Weg im Leben gehen wird.
- Die Kinder *aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund* zählen zu den ressourcenarmen und Mittelschichtmilieus. Diese sind von Zukunftssorgen geprägt, betonen den Erziehungsbegriff und erwarten – sofern die Eltern überhaupt an der Zukunft ihrer Kinder interessiert sind – von ihren Kindern eine erfolgreiche Karriere im staatlichen Bildungssystem. Für sie ist die Situation klar: Bildung ist eine ernste Sache und für Statuserhalt und Aufstieg ist man auf das staatliche Bildungssystem angewiesen. Konformität ist also geboten, man halte sich tunlichst an die Spielregeln, falle nicht besonders auf und liefere um jeden Preis gute Noten ab.

Selbstverständlich ist die obige Dichotomie sehr stark vereinfachend und deckt sich nicht mit den differenzierten Ergebnissen der empirischen Sozialforschung und insbesondere den Sinus-Milieustudien. Sie soll lediglich das zentrale Argument eines zielgruppenorientierten Auswahlverfahrens vorbereiten. Wichtig ist die ergänzende Vermutung, dass es – zumindest für Kinder aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund – vom Leistungsdruck zum Konformitätsdruck nur ein kleiner Schritt ist.

Unter Konformität versteht man gemeinhin die Einstellungs- und Verhaltensänderung einer Person, die auf einen Gruppendruck zurückzuführen ist. Wenn ich als Hochschullehrer die Äußerungen vieler Studierender richtig deute, dann fühlten sich viele in ihrer gesamten Schulzeit und auch an der Hochschule der Willkür von Lehrenden ausgeliefert. Diese

sei immer latent im Hintergrund wirksam und trete nur gelegentlich offen im Konfliktfall zu Lasten der Schüler und Studierenden zu Tage. Tritt ein Konfliktfall ein, dann kann man sich dieser Weltsicht nach kaum an Außenstehende wenden, wird kaum Unterstützung erhalten und fügt sich daher besser in sein Schicksal. Man muss individuell, so die gängige Rede, sehen, wo man bleibt.

Bei einem statushohen und oft auch akademisch geprägten Elternhaus der ersten Gruppe ist dieser Konformitätsdruck deutlich schwächer als in der statusniedrigeren und bildungsfernen zweiten Gruppe. Hier können zudem im Konfliktfall die Eltern massiv in Aktion treten, was den Schülern und Studierenden zunächst einmal eine stärkere Position verschafft. Jedoch ist der Erfolg solcher Interventionen in der Regel gering, da die Bildungsinstitutionen eine abwehrende Wagenburgmentalität entwickeln, den Präzedenzfall scheuen und letztlich nur minimale Zugeständnisse machen. Im gravierenden Konfliktfall ist daher hier eher von einer Exit-Option mit Blick auf eine andere Schul- und Hochschulwahl auszugehen als von organisierter Opposition. Selbst bei Kindern aus diesem Milieu hat meiner Beobachtung nach das nachhaltige gesellschaftspolitische Engagement für andere deutlich nachgelassen.

Konformitätsdruck erzeugt Profildefizite

Wie oben angedeutet, trifft der Konformitätsdruck vor allem jene, die besonders auf das staatliche Bildungssystem angewiesen sind und deren Eltern im Bourdieuschen Kulturkampf um die „feinen Unterschiede“ kaum einen Distinktionsgewinn für sich verbuchen können. Gelingt ihnen ein Weg der kritischen Loyalität bei sehr guter Leistung, so ist viel gewonnen. Dann ist nach wie vor eine Studienförderung wahrscheinlich und es gibt kein Problem. Diese problemlosen Fälle jedoch sind offenbar Ausnahmefälle und zu wenige, um dem eigenen Anspruch der Friedrich-Ebert-Stiftung gerecht zu werden. Denn das Gros der Begabten aus diesem Milieu verfolgt offenbar eine Strategie der zielstrebigsten Konformität bei weitgehender Abstinenz gegenüber institutionalisierten Formen gesellschaftspolitischen Engagements. Diese Strategie ermöglicht auch tatsächlich eine gute Schul- und Studienlaufbahn, nur wird sie bei der Bewerbung um ein Stipendium in der Begabtenförderung der Friedrich-Ebert-Stiftung leicht zum Verhängnis. Völlig unerwartet stehen auf einmal Defizite des persönlichen Profils im Raum:

- Die Lebensläufe zeigen einen *Mangel an bemerkenswerten, abwegigen und schlichtweg interessanten Episoden*, an erstaunlichen Engagements und Zeichen individueller Risikobereitschaft.

- Aktivitäten in *institutionalisierten Formen gesellschaftspolitischen Engagements sind rar*. Klassische Engagements in Jugendverbänden und Kirchen, bei Greenpeace oder Amnesty, im ASTA oder in Hochschulgruppen, in Sportvereinen oder politischen Parteien sind kaum noch zu finden. Besonders bei diesem Aspekt müssen viele ihre marginalen Aktivitäten kunstvoll ausschmücken, um eine vollständige Bewerbung einreichen zu können.
- Die Bewerber/innen *fragen gelegentlich im Vorfeld, worauf sie sich vorbereiten sollen*, da in ihrem sozialen Umfeld eine Studienförderung unbekannt ist. Im Gespräch sind sie dann doch nicht vorbereitet. Sie wirken hilflos in der Selbstdarstellung, wissen z. B. nicht, wer Friedrich Ebert war und kaum etwas über den Namenspatron ihres Gymnasiums oder ihrer Hochschule. Eigenständige Parallelen zwischen historischen und aktuellen Situationen in der Politik können nicht gezogen werden. Zu stark hingegen wird von den Bewerber/innen ihre angebliche politische Loyalität betont und nach Konformität in der Ansicht des Dozenten gesucht – kurzum, viele Bewerber/innen zeigen einen dramatischen Mangel an Souveränität.

Auch beim Auswahlprozess der Studienförderung scheinen somit der primäre und der sekundäre Herkunftseffekt nach Boudon ineinander zu wirken: Die Bewerber/innen aus einkommensstarkem und hoch gebildetem Elternhaus weisen nicht nur häufiger überdurchschnittliche Schul- und Studienleistungen auf. Sie sind zudem auch generell die originelleren Bewerber/innen, die interessanteren Gesprächspartner/innen und die mutigeren, konfrontativeren Zeitgenossen. Umgekehrt vermeiden Bewerber/innen aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund wegen des Konformitätsdrucks die Extreme und wirken daher eher langweilig und unauffällig.

Zielgruppenorientierung durch ein magisches Viereck

Ist die Annahme korrekt, dass sich je nach Elternhaus und dessen Milieu tendenziell unterschiedliche Typen von Bewerberprofilen herauskristallisieren, so müsste auf diese Unterschiedlichkeit mit einer Zielgruppenorientierung in der Begabtenförderung kompensatorisch reagiert werden:

- *Auf der einen Seite bliebe dann mit Blick auf Bewerber/innen aus statushohen, oft auch akademisch geprägten Milieus das heutige magische Dreieck unverändert*. Es erwartet in den drei Kriterien Leistung, Persönlichkeit und gesellschaftspolitisches Engagement Höchstleistungen

und sieht gelegentliche Ausfälle mit Blick auf die Höchstleistungen in den anderen Kriterien als kompensiert an. Denn die Hochbegabung in einem Aspekt bringt es sehr häufig mit sich, dass man bei anderen Kriterien Schwächen hat.

- *Auf der anderen Seite wird man dem Großteil der Bewerber/innen aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund nur gerecht, wenn man sich vom Höchstleistungsideal verabschiedet.* Nur in Ausnahmefällen werden diese Bewerber/innen den Kriterien des heutigen magischen Dreiecks gerecht und in diesen Fällen gibt es keinen Handlungsbedarf. Jedoch reicht die Anzahl dieser Bewerber/innen und Stipendiat/innen schlichtweg nicht aus, sodass über eine Modifikation der Auswahlkriterien nachzudenken ist. Ein möglicher Ansatz wäre, durchgehend einen lediglich hohen Standard in allen drei Kriterien vorauszusetzen.

Letztlich läuft dieser Vorschlag auf eine Ausweitung des Kriterienkataloges hinaus, der konsequent vom Dreieck zum Viereck fortentwickelt werden sollte. Praktisch setzt dies zunächst die korrekte Erfassung des Status als Grundlage für die Zuordnung in eines der Verfahren voraus und müsste vor allem juristisch und mit Blick auf andere Fragen geprüft und abgesichert werden. Einwände gegen eine solche Differenzierung sind sicher berechtigt und ernst zu nehmen. Andererseits jedoch ist die heutige Situation zu Lasten der Bewerber/innen aus einkommensschwachen Familien und mit Migrationshintergrund durchaus dramatisch und das bestehende Verfahren daher ebenfalls mit Gerechtigkeitsproblemen belastet. Insofern ist hier dringend eine ergebnisoffene, pragmatische Diskussion notwendig.

Die hier vorgestellten Überlegungen weisen eine deutliche Analogie zur Quotendiskussion im Zuge der Gleichstellung von Frauen und Männern auf. Entsprechende Argumente und Erfahrungen können wahrscheinlich auf die hier diskutierte Problematik übertragen werden. ■

Zur Berücksichtigung gesellschaftlichen Engagements bei FES-Auswahlentscheidungen, insbesondere bei Bewerbern mit Migrationshintergrund

Die nachfolgenden Überlegungen beruhen auf Auswahlgesprächen der Verfasserin mit Bewerbern um FES-Grundförderung sowie auf ihren Erfahrungen im eigenen Auswahlverfahren und auf Berichten von Auswahlverfahren im Bekanntenkreis. Somit bringen sie die subjektiven Schlussfolgerungen der Verfasserin zum Ausdruck und sind nicht unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden zustande gekommen. Die nachfolgenden Überlegungen beschränken sich auf das zweite Element der vom BMBF festgelegten Kriterien-Trias für die Begabtenförderung – die besondere Begabung bzw. herausragende schulische und studienbezogene Leistungen, das politische und/oder soziale Engagement und das Persönlichkeitsbild – unter FES-spezifischer Berücksichtigung der Nähe zu den Grundwerten der sozialen Demokratie und der besonderen Förderung junger Menschen aus z.B. einkommensschwachen Familien.



Dr. Katharina Hilbig hat in Berlin, Paris und München Rechtswissenschaften studiert, wurde in München promoviert und arbeitet derzeit als wissenschaftliche Assistentin in Göttingen an ihrer Habilitationsschrift. Ihre Schwerpunkte liegen im nationalen und internationalen Zivilverfahrensrecht, in der Rechtsvergleichung und im Familienrecht. Sie ist seit 2008 Vertrauensdozentin der FES.

1. Politisches und/oder soziales Engagement (im Folgenden nur als gesellschaftliches Engagement bezeichnet) ist **grundsätzlich unverzichtbar**.

- Denn gesellschaftliches Engagement kann **Indiz** sein für die Bereitschaft zur aktiven und kreativen Gestaltung der Gesellschaft, für Aufgeschlossenheit gegenüber den Mitmenschen, für die Bereitschaft, ohne Gegenleistung Beiträge

für das Fortkommen eines Projekts, einer Idee, einer Gruppe anderer Menschen zu leisten, für Offenheit, für ein Gespür für sozialen Zusammenhalt, für Eigeninitiative, für Dynamik in der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig lässt gesellschaftliches Engagement Rückschlüsse zu auf eine größere Wahrscheinlichkeit späteren beruflichen Erfolges, da es Indiz für besondere Leistungsbereitschaft, Orga-

nisationsfähigkeit und Fähigkeit zum „Zeitmanagement“, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösungsfähigkeit sein kann.

- **Ausnahmen** vom Erfordernis gesellschaftlichen Engagements sind denkbar, wenn besondere Gründe vorliegen, die die Isolation oder Inaktivität des Bewerbers nachvollziehbar erscheinen lassen (z. B. lange Krankheit, räumliche Isolation in ländlichen Gegenden, Notwendigkeit von Erwerbstätigkeit neben der Schule aus wirtschaftlichen Gründen, Schwierigkeiten bei der Integration in das jeweilige schulische und gesellschaftliche Umfeld).

2. Der Aspekt des gesellschaftlichen Engagements gewinnt zunehmend an Bedeutung, weil die **Aussagekraft anderer Aspekte** sinkt. Typische Merkmale des familiären Hintergrunds, die vielleicht vor wenigen Jahrzehnten noch eine Vermutungswirkung für typische Biografieverläufe und Entfaltungsmöglichkeiten hatten, zeigen Auflösungserscheinungen.

- Der weite Begriff des **Migrationshintergrunds** der FES („Ein Migrationshintergrund besteht, wenn der/die Geförderte selbst oder mindestens ein Eltern- oder Großelternanteil im Ausland geboren sind, unabhängig von der jetzigen Staatsangehörigkeit“) umfasst so unterschiedliche Biografien, dass er eine Gruppe von Personen vereint, die wahrscheinlich in keinem anderen Punkt als homogen betrachtet werden kann. Daher ist es vage, welche Rolle der so verstandene Migrationshintergrund in einer Auswahlentscheidung spielen kann. Weniger entscheidend ist, dass Migration aus jedwedem ausländischen Staat erfasst ist, von Australien bis Zimbabwe. Wichtiger ist, dass der Faktor Migration über zwei Generationen hinweg wirkt und dabei anknüpfen kann an die heutigen Personen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation, die zu einem erheblichen Teil beinahe vollständig „integriert“ sind und denen es fern liegt, ihren Migrationshintergrund als prägende Eigenschaft oder Hindernis zu sehen. Gründen heute ein deutscher Professor der Betriebswirtschaftslehre ohne Migrationshintergrund und eine in Indien geborene Juristin deutscher Staatsangehörigkeit, die seit dem zweiten Lebensjahr in Deutschland lebt, eine Familie, so werden noch ihre Enkel Migrationshintergrund im Sinne der FES-Kriterien haben.
- Wann ein **bildungsschwacher** familiärer Hintergrund gegeben ist, ist oft schwer feststellbar – trotz der Angaben in der Bewerbung zur Ausbildung der Eltern, ihres erlernten und ihres derzeit ausgeübten Berufs. Beinahe überflüssig zu sagen, dass der Verfasserin während ihrer gut zehnjährigen Präsenz in der Sozialdemokratie noch kein „Arbeiter“ begegnet ist.

Der Migrationshintergrund allein ist kein starkes Indiz für Bildungsferne – vom Professorenkind und -enkelkind abgesehen, ist es auch in Migrantenfamilien der ersten Generation durchaus nicht selten, dass auf die Ausbildung der Kinder allergrößter Wert gelegt wird, dass viele Mittel und Mühe in die Auswahl der richtigen Schule und Nebenangebote investiert werden und dass Leistungsorientierung und der Wert der Bildung dem Kind stets präsent sind. Zumal im Auswahlgespräch nur diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund erscheinen, die die ganz entscheidenden Schritte in ihrer Bildungsbiografie schon getan haben – Beschreiten eines Schulwegs mit Abitur, Ablegen des Abiturs und Entscheidung für ein Studium.

In Familien ohne Migrationshintergrund hingegen macht sich der **Wandel der familiären Lebensformen** bemerkbar: Möglich ist, dass nur der Vater Akademiker ist, das Kind aber seit der Vorschulzeit allein bei der Mutter lebt und mit dem Vater kaum Kontakt hatte. Möglich ist, dass das Kind einer alleinerziehenden berufstätigen Akademikerin ganz überwiegend fremdbetreut wird und die Mutter kaum Zeit und Gelegenheit findet, für das Kind einen typischen bildungsbürgerlichen Hintergrund zu schaffen. Möglich ist, dass das Kind von getrennt lebenden oder geschiedenen Nicht-Akademikern wesentlich durch den neuen Partner seiner Mutter, der Arzt oder Anwalt ist, oder durch Onkel oder Tante, die Lehrer sind, geprägt wurde.

- Eine andere offene Frage bei der Einschätzung des Bewerbers ist der „**einkommensschwache**“ familiäre Hintergrund. Junge Menschen aus einkommensschwachen Familien sollen, so die FES auf ihrer Internetseite, *in der Auswahl* und in der Stipendienhöhe in besonderem Maße berücksichtigt werden. „Einkommensschwach“ ist für den Vertrauensdozenten des Auswahlverfahrens ein problematischer Begriff. Dies zunächst deshalb, weil ihm allein der vom Bewerber erstellte „Überblick über die wirtschaftliche Situation“ vorliegt. Hier ist der Verfasserin noch kein Fall begegnet, in dem dieser Überblick präzise und aussagekräftig gewesen wäre. Unnötig zu sagen, dass ein Auswahlgespräch nicht der richtige Ort ist, um dem Bewerber bohrende Fragen zu den finanziellen Verhältnissen seiner Familie zu stellen. Welche Einkommensquellen vorhanden sind (und wie die rechtliche und die tatsächlich gelebte Situation auseinanderfallen, etwa wenn ein Bewerber angibt, der Vater lebe von der Familie getrennt „und unterstützt uns nicht“) und wie die Vermögenssituation jenseits des Erwerbseinkommens der Eltern aussieht (etwa wenn die Eltern zwar momentan einkommensschwach sind, jedoch über erhebliche Vermögenswerte abgesichert oder vermögende – und unterstützungsbereite – Großeltern vorhanden sind), welche Verbindlichkeiten abzu-

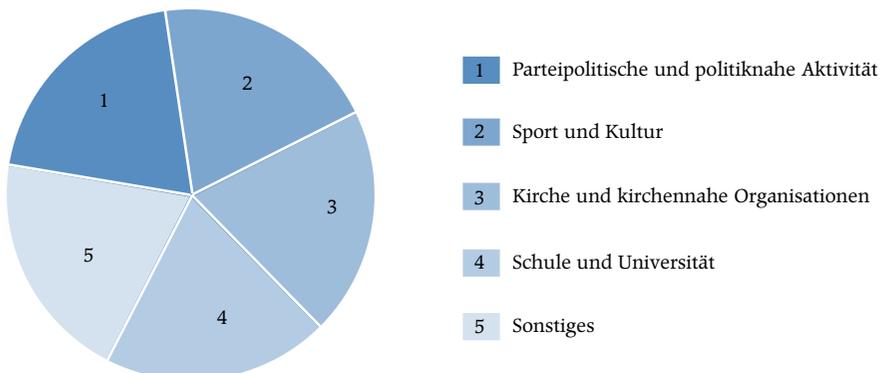
ziehen sind und welche Mittel letztlich tatsächlich für die Entwicklung des Kindes bereitstehen, würden eine in Komplexität und Ausführlichkeit sogar eine Steuererklärung übersteigende Auflistung erfordern, die, zumal ohne präzise Vorgaben, von Abiturienten und Studienanfängern nicht erwartet werden kann. Hinzu kommt, dass manche Bewerber vielleicht die unschönen Informationen auch nicht ganz offenlegen möchten oder selbst keinen vollständigen Überblick über die finanzielle Situation ihrer Eltern haben. Auch müssen die beiden letztgenannten Merkmale nicht korrelieren: Akademikerfamilien können ohne Weiteres einkommensschwach (insbesondere in Trennungsfamilien, aber auch in kinderreichen Familien), Nichtakademikerfamilien einkommensstark sein. Das Problem muss hier offen bleiben, da einerseits strenge Anforderungen an die finanziellen Informationen abschreckend und bloßstellend wirken können, andererseits die derzeit den Vertrauensdozenten bei den Auswahlgesprächen vorliegenden Informationen nur selten ausreichen, um das Kriterium angemessen einfließen zu lassen.

3. Der **Begriff** des gesellschaftlichen Engagements sollte weit gefasst sein, wie es die beispielhafte Aufzählung in den FES-Bewerbungsunterlagen bereits nahelegt.

- Möchte man gesellschaftliches Engagement thematisch gliedern, bietet sich eine Aufteilung in fünf Segmente an: Parteiarbeit oder Arbeit in Partei-Arbeitsgemeinschaften, Gewerkschaften, Arbeiterwohlfahrt, ge-

Abbildung 1

Die fünf Segmente gesellschaftlichen Engagements

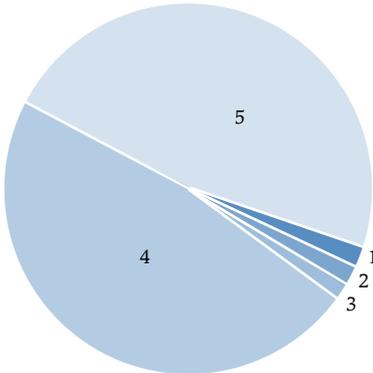


sellschaftspolitische Initiativen (Segment 1), Sport und Kultur (von der Theater-AG über musische Betätigungen und Chor bis zum Tanz) (Segment 2), Schule (Schülervertretung, -zeitung, ähnliches) und Universität (Studierendenvertretung in verschiedenen Gremien; Fachschaft etc.) (Segment 3), Kirche, kirchliche und kirchennahe Organisationen (Segment 4), sowie schließlich „Sonstiges“, sei es eine Tätigkeit bei NGOs, im Umweltschutz, klassische Gemeinschaftstätigkeiten des ländlichen Raums (z. B. bei der freiwilligen Feuerwehr), Leitung gesellschaftspolitischer Blogs oder sonstige ehrenamtliche Betätigung (Segment 5).

- Als grober Richtwert könnte ein Engagement in **zwei** der genannten Segmente gefordert werden (wobei freilich auch nur eine Tätigkeit genügen kann, wenn sie besonders intensiv ausgeübt wird). Allen Segmenten sollte **gleicher Rang** zukommen. Es sollte daher möglich sein, dass Bewerbungen auch ohne eine Tätigkeit im klassischen Segment 1 Erfolg beschieden ist.

Abbildung 2

Gesellschaftliches Engagement: Die „2-von-5-Regel“



Beispiel für die 2-von-5-Regel:

Der Bewerber ist in der Fachschaft (Segment 4) und in einem Naturschutzverein (Segment 5) aktiv; dies sollte typischerweise hinreichendes gesellschaftliches Engagement darstellen.

Die Gründe hierfür sind vielfältig.

- Die „Nähe zu den Grundwerten der sozialen Demokratie“, wie sie die FES in ihren Informationen für Bewerber fordert, muss sich noch nicht in äußerer Tätigkeit manifestieren, sondern kann sich in nachvollziehbarer Weise auch auf eine innere Verfassung beschränken, die sich in „lebenslaufartigen“ Aktivitäten nicht niederschlägt (s. a. unten).

- Eine Tätigkeit im Segment 1 ist häufig **bläss**, zufällig und eine nur kurze Momentaufnahme. Folgendes Beispiel: Im Auswahlgespräch wird offenbar, dass ein Erstsemester keine ausgeprägten politischen Meinungen hat und auch keine gesellschaftspolitische Sachkenntnis, die sich auf oder über dem Niveau überregionaler Zeitungen bewegen würde. Dieser Student gibt an, vor einem dreiviertel Jahr bei den Jusos aktiv geworden, in seinem Juso-Regionalverband zum stellvertretenden Vorsitzenden eines achtköpfigen Vorstands gewählt worden zu sein, im letzten regionalen Wahlkampf an einigen Samstagen vor dem lokalen Kaufhaus Standarbeit gemacht und als Juso-Vertreter bei einer Bierzeltveranstaltung des Kandidaten teilgenommen zu haben; dann erklärt er weiter, dass er jetzt aufgrund des Umzugs zum Studienort diese Tätigkeit natürlich beenden musste und nach einer Eingewöhnungsphase zu Studienbeginn plane, sich in der lokalen Parteilandschaft zu orientieren und vielleicht wieder bei den Jusos oder ähnlichem zu engagieren. Bietet dieser Bewerber wirklich mehr Gewähr für Engagement „in Gegenwart und Zukunft für Freiheit, Gerechtigkeit und sozialen Zusammenhalt“ als ein Bewerber, der bislang nur in der Wahlkabine und im forum internum Nähe zu den Grundwerten der sozialen Demokratie zeigte, aber mehrere Jahre das Amt des Schulsprechers ausgeübt und sich lange und intensiv in seinem Pfadfinder-Chapter engagiert hat? Auch der umgekehrte Fall ist denkbar: Erzählt ein Erstsemester, dass er zur Zeit nicht parteipolitisch aktiv sei, weil er in seinem Heimatort ein Mal beim Ortsverein war, es ihm dort „irgendwie nicht so gut gefallen“ habe, dass er aber bereits die Juso-Hochschulgruppe seines Studienorts ausfindig gemacht habe und hoffe, sich dort künftig einbringen zu können – wer will es ihm verdenken?
- Tätigkeiten im Segment 1 sind **rückläufig**. Immer weniger Abiturienten und Studierende sind parteipolitisch oder in parteinahen Organisationen aktiv. Dass demokratische Kultur ständiger Pflege und Übung bedarf, ist 65 Jahre nach dem Krieg ein wenig in den Hintergrund gerückt. Der Trend verstärkt sich selbst. In immer weniger Familien mit Kindern im Studienalter wird politisches Engagement von den Eltern unmittelbar vorgelebt, die stark politisierte 68er-Generation stellt heute die Großelterngeneration. Anstatt vorrangig aus den Reihen der parteipolitisch oder parteinah Engagierten zu rekrutieren, kann die FES gerade in umgekehrter Richtung einen guten Beitrag dazu leisten, die Studierenden über die ideelle Förderung im Rahmen eines FES-Stipendiums an parteipolitische oder parteinahe Arbeit heranzuführen.
- Eine Tätigkeit im Segment 1 ist bei **Bewerbern mit Migrationshintergrund** noch seltener als bei Bewerbern ohne Migrationshintergrund.

Ihnen mangelt es noch häufiger als letzteren an Verwandten mit Vorbildwirkung in der Sozialdemokratie, ihnen können die notwendigen Grundkenntnisse über Existenz und Strukturen der sozialdemokratischen Organisationen fehlen, bei ihnen kann eine vielleicht noch vorhandene Empfindung der BRD als „fremdem“ Staat eine derartige Betätigung fernliegend erscheinen lassen – gerade so, wie ein politisch aktiver Erstsemester, der zum Studium von München nach Berlin wechselt, sich vielleicht dort mehrere Jahre nicht politisch engagiert, weil ihm die Belange der neuen Stadt noch nicht ganz zu seinen eigenen geworden sind.

4. Als **Fazit** bleibt zusammenzufassen, dass wegen der zunehmenden Diversifizierung der Familienformen, der Wandelbarkeit der elterlichen Erwerbsbiografien und der unterschiedlichsten Integrationsgrade von Bewerbern mit „Migrationshintergrund“ die Informationen über Migrations-, Bildungs- und Einkommenshintergrund aus sich heraus oft wenig aussagekräftig sind. Gesellschaftliches Engagement sollte im Regelfall unverzichtbar sein und – angesichts der oben genannten Argumente – gesteigerte Bedeutung erhalten, doch sollte politisches Engagement nicht zwingend gefordert sein, sondern in einem beweglichen System eines breiten Fächers gesellschaftlicher Tätigkeiten Berücksichtigung finden. ■

Einmischen und Mitbestimmen. Zur Relevanz des gesellschaftspolitischen Engagements

Das gesellschaftspolitische Engagement spielt im Bewerbungsverfahren der Friedrich-Ebert-Stiftung eine wichtige Rolle, gehört es doch bereits zu den formalen Voraussetzungen einer erfolgreichen Bewerbung um ein Stipendium. Zugleich ist es Gegenstand der Gespräche, die die Vertrauensdozenten und -dozentinnen mit den Bewerber/innen führen, wie auch der intensiven Beratungen im Auswahlverfahren. Im Folgenden wird aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive diskutiert, welche unterschiedlichen Formen des gesellschaftspolitischen Engagements es gibt und welche politische Relevanz dieses Engagement haben kann.

Demokratie ist die Herrschaft des Volkes. Der offene Zugang zur politischen Herrschaft sowie die aktive Teilhabe der Bürger/innen an der politischen Macht und an Entscheidungsprozessen gehören zu den zentralen Merkmalen, die Demokratien von anderen Herrschaftssystemen unterscheiden. Obwohl diese Partizipation der Bürger/innen eine funktionslogische Bedingung der Demokratie darstellt, wird in klassischen Demokratiedefinitionen im Grunde nicht genau festgeschrieben, in welcher Weise und in welchem Umfang die Bürger/innen von ihrem Recht der Volksherrschaft Gebrauch machen können bzw. müssen. Die Frage, wie weit dieses Recht der Mitbestimmung letztlich geht, ist vielmehr selbst Gegenstand politischer Kontroversen, wie etwa aktuelle Diskussionen um mehr direkte Demokratie, die Demokratisierung der Europäischen Union oder die politische Kontrolle der Finanzmärkte zeigen. Gleichzeitig stellt sich angesichts wachsender politischer Apathie sowie zunehmender Politik-, Politiker/innen- und Parteienverdrossenheit die Frage, ob das Individuum auch die Freiheit genießt, sich dieser kollektiven Verantwortung und Aufgabe der Volksherrschaft zu entziehen. Außerdem gilt es zu reflektieren, wie sich die Tatsache, dass viele Bürger/innen längst auf ihr Recht der politischen Teilhabe (freiwillig) verzichten, letztlich auf die Qualität der De-



PD Dr. Dorothée de Nève, Institut für Politikwissenschaft, Fern-Universität in Hagen. Vertrauensdozentin der FES 2003–2008, Mitglied des Wahlausschusses seit 2008. Forschungsschwerpunkte: Demokratie und Demokratisierung, politische Partizipation und Zivilgesellschaft, Politik und Religion, Genderstudies und Korruptionsforschung.

mokratie auswirkt (de Nève 2009). Mit Blick auf aktuelle Krisensymptome, die sich unter anderem in der sinkenden Wahlbeteiligung und in schwindenden Parteimitgliederzahlen manifestieren, gewinnen möglicherweise auch andere Formen des Engagements künftig an Bedeutung und bergen neue Potenziale für Politik und Gesellschaft.

Als gesellschaftspolitisches Engagement werden Handlungen verstanden, die Bürger/innen vornehmen, um Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systems zu beeinflussen. Es geht hierbei sowohl um die Gestaltung der gemeinsamen Belange, die Lösung von Problemen sowie die Befriedigung soziokultureller, politischer und wirtschaftlicher gesellschaftlicher Bedürfnisse, als auch um die Herstellung und Durchsetzung allgemein verbindlicher Regeln und Entscheidungen.

Meist wird den verfassten Formen der politischen Partizipation eine herausragende Bedeutung zugeschrieben. Hierzu gehören die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen, das Unterzeichnen von Volksinitiativen und Petitionen wie auch Mitgliedschaften in Parteien sowie registrierten Vereinen, Interessenverbänden und Organisationen – kurz: alle politischen Freiheitsrechte, die in Verfassungen und anderen Gesetzen festgeschrieben wurden und der formalen Erhaltung der institutionellen politischen Ordnung dienen. Jenseits dieser verfassten Partizipationsformen existiert eine Vielzahl anderer politischer Aktionsformen, die ebenfalls auf politische Prozesse und Entscheidungen Einfluss nehmen. Hierbei wird zwischen legalen Partizipationsformen (wie z. B. Bürgerbewegungen, sozialen Netzwerken, Blogs, Streiks, Protesten, Flash Mobs, Demonstrationen etc.) und illegalen Handlungen (wie z. B. Blockaden, Besetzungen, Sachbeschädigung, Gewalt etc.) unterschieden. Die gesellschaftliche Akzeptanz sowie das politische Machtpotenzial unterschiedlicher Partizipationsformen unterliegen einem kontinuierlichen Wandel: Was einst unkonventionell und provokativ war, wird bald zur verbreiteten Praxis oder gar zur Konvention. Gleichzeitig werden neue Formen der politischen Einflussnahme etabliert.⁴⁵

In politischen und auch wissenschaftlichen Kontexten wird soziales Engagement oft systematisch von den oben genannten politischen Partizipationsformen unterschieden. Dieser Trennung liegt ein institutionelles Politikverständnis zugrunde, das Engagement für spezifische soziale Gruppen,

⁴⁵ Im Kontext des Rücktritts von Bundespräsident Horst Köhler wurde etwa die Vermutung geäußert, dass erst aufmerksame Blogger die mediale Aufmerksamkeit auf seine umstrittenen Afghanistanäußerungen gelenkt haben. Vgl. Focus online, 31. Mai 2010.

für Minderheiten und Benachteiligte, für Kultur und Kunst, für Gesundheit, Glück und Lebensqualität zum unpolitischen Nebenschauplatz erklärt und damit auch eine kritikwürdige Wertung unterschiedlicher Aufgaben und Leistungen vornimmt, die Strukturen der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ausgrenzungen reproduzieren. Wie absurd diese Trennung letztlich ist, wird spätestens dann deutlich, wenn der Versuch unternommen wird, konkrete Handlungen als politisch oder unpolitisch zu klassifizieren: Das Engagement in einem Alphabetisierungsprogramm für Migrant/innen könnte als Empathie einerseits, als politisches Empowerment andererseits interpretiert werden. Die Arbeit in der Freiwilligen Feuerwehr könnte als politisches Engagement für Umwelt- und Katastrophenschutz oder aber als Freizeitbeschäftigung für Abenteurer/innen interpretiert werden etc. Selbst die Stimmabgabe bei einer Wahl lässt sich nicht unzweifelhaft als bewusst politische Handlung klassifizieren, könnten doch schlicht soziale Kontrolle und Gewohnheit dafür ausschlaggebend sein, am Rande des Sonntagsspaziergangs einen Stimmzettel in die Urne zu werfen. Die hier genannten Beispiele machen deutlich, dass es weder möglich noch sinnvoll ist, vermeintlich wichtiges von vermeintlich weniger wichtigem bzw. unwichtigem Engagement zu trennen, noch politisches von unpolitischem.

Die Frage der Relevanz lässt sich deshalb weniger an der Verfasstheit und Form bestimmter Handlungen festmachen als vielmehr an den Funktionen, die dieses gesellschaftspolitische Engagement in der Funktionslogik der Demokratie erfüllt (siehe Tabelle 1). Wenn gesellschaftspolitisches Enga-

Tabelle 1

Funktionen gesellschaftspolitischen Engagements in politischen Entscheidungsprozessen

Phase der Vorbereitung	Phase der Entscheidungsfindung	Phase der Implementierung
Problemwahrnehmung Agendasetting Meinungs-/Präferenzbildung Elitenrekrutierung	Repräsentation Responsivität Konsens-/Kompromisssuche Transparenz	Beobachtung und Kontrolle Nachhaltigkeit Konfliktbefriedung /-lösung
Akzeptanz, Vertrauen und Identifikation Wettbewerb und Pluralismus Inklusion und Empowerment Information und Öffentlichkeit Fairness und Toleranz		

gement dazu dient, Entscheidungen zu beeinflussen und die gemeinsamen Belange zu gestalten, dann sind all jene Partizipationsformen relevant, die solche Prozesse vorbereiten, begleiten und mitbestimmen, implementieren und reflektieren.

Die gesellschaftspolitische Relevanz konkreter Handlungen misst sich also nicht ausschließlich in der konkreten Form des Engagements, sondern auch in den Funktionen, die dieses Engagement im demokratischen System erfüllt, den Werten und Normen, die den konkreten Handlungen zugrunde liegen, sowie den Zielen, die mit dieser Einflussnahme verfolgt werden. Aus diesen Überlegungen lassen sich hinsichtlich der Bedeutung des gesellschaftspolitischen Engagements folgende vorläufigen Schlussfolgerungen ziehen:

- 1.** Die Tatsache, dass Bürger/innen partizipieren, ist eine notwendige Voraussetzung der Demokratie. Demokratie ohne die aktive Teilhabe der Bürger/innen gibt es nicht, insofern ist die normative Erwartung an alle Bürger/innen, sich im Rahmen der individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten gesellschaftspolitisch zu engagieren, nicht verhandelbar. Die Beobachtung, dass sich Bürger/innen de facto auf vielfältige Weise engagieren (BMFSFJ 2010), relativiert möglicherweise auch die allzu pessimistische Wahrnehmung einer vermeintlich zunehmenden Apathie und Gleichgültigkeit der Bürger/innen. Die Bereitschaft, sich einzumischen und mitzubestimmen, ist eventuell größer als gemeinhin befürchtet wird. In diesem Kontext gilt es allerdings, auch neue Formen der politischen Kommunikation und des Engagements verstärkt in den Blick zu nehmen.
- 2.** Die Unterscheidung von politischem und sozialem Engagement ist aus der Perspektive der Demokratie obsolet und trägt mit dazu bei, dass überkommene Muster der Wertung und Exklusion reproduziert werden. Weil für die Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines inklusiven Gesellschaftsideals nicht nur jene verfassten Formen der Partizipation wichtig sind, die der unmittelbaren Aufrechterhaltung der institutionellen politischen Ordnung dienen, gilt es gerade die Vielfalt des Engagements zu fördern und wertzuschätzen. Der Begriff des gesellschaftspolitischen Engagements beschreibt genau diese Synthese zwischen Politik und Gesellschaft sehr zutreffend.
- 3.** Die Bedeutung des gesellschaftspolitischen Engagements besteht in dem unbedingten Willen der Handelnden, die gemeinsamen Belange bewusst mitzugestalten. An diesem Punkt lässt sich also gesellschaftspolitisches Engagement von beliebigen Freizeitbeschäftigungen, Hobbies bzw. an-

deren berufsqualifizierenden und karrierefördernden Aktivitäten klar unterscheiden, die in erster Linie der individuellen Selbstentfaltung, der Unterhaltung und/oder individuellen Interessen dienen.⁴⁶ Gesellschaftspolitisches Engagement bietet vielmehr die Chance, individuelle Fähigkeiten, Ressourcen und Know-how im Interesse der Gemeinschaft zu nutzen und in den Prozess der sozialen Kommunikation und Interaktion einzubringen. ■

Literatur

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Monitor Engagement. Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Kurzbericht des 3. Freiwilligensurveys, Berlin, <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/monitor-engagement-nr-2,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>; 03.07.2010.

de Nève, Dorothée (2009): NichtwählerInnen – eine Gefahr für die Demokratie? Opladen: Verlag Barbara Budrich.

⁴⁶ „Sie interessieren sich für Politik. Und Sie engagieren sich – nicht nur für sich selbst.“ Siehe Flyer der Friedrich-Ebert-Stiftung: Studieren wird immer teurer und immer wichtiger. Wir fördern Ihr Studium.

Steigende Studierendenzahlen – eine kritische Betrachtung unter Berücksichtigung möglicher Auswirkungen auf den Auswahlprozess im Rahmen von Stipendienprogrammen

In Deutschland entscheiden sich im internationalen Vergleich (OECD-Durchschnitt) nach wie vor zu wenige junge Menschen für ein Studium. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, wird angestrebt, den Anreiz zur Aufnahme eines



Prof. Dr. Peter Bradl ist ehemaliger Stipendiat sowie Vertrauensdozent der FES und studierte Wirtschaftsingenieurwesen in Deutschland und USA. Nach mehrjähriger Industrietätigkeit und Promotion erfolgte der Ruf an die Hochschule in Würzburg, wo er seit 2007 als Dekan der Wirtschaftswissenschaften wirkt. Prof. Bradl ist für Fachtagungen und -zeitschriften sowie für den Wissenschaftsrat gutachterlich tätig.

Studiums zu erhöhen – oder eben Barrieren zu beseitigen. Dies geschieht einerseits durch die Schaffung neuer Stipendienprogramme, andererseits durch die Anpassung der Hochschulzugangsberechtigung – Stichwort: Meisterstudium. Die Einführung von Studiengebühren an staatlichen Hochschulen hat die Diskussion um Stipendienprogramme zusätzlich neu belebt. Die teilweise populistisch geführten Diskussionen münden häufig in der „Erkenntnis“, dass bei hinreichend großer Anzahl von Förderprogrammen die Bildungsgerechtigkeit – soweit diese als existierend angenommen werden darf – keinen Schaden nehmen wird.

Nachfolgender Beitrag soll aufzeigen, welche Konsequenzen sich aus diesen Zielen für die Bewerberlage und schließlich Auswahl der potenziellen Stipendiaten ergeben könnten.

Ausgangssituation

Bei bisher etwa 14.000 Anfragen an die FES nach Förderung pro Jahr ergeben sich derzeit rund 3.000 Bewerbungen für ein Stipendium, aus welchen etwa 800 zur Aufnahme in die Förderung führen. Im Jahr

2008 betrug die Anzahl an Erstimmatrikulationen 400.000 – ein Jahr später bereits rund 420.000 – eine Steigerung von knapp 7 Prozent. Nimmt man der Einfachheit halber an, dass die Interessierten etwa ein Jahr nach Studienbeginn ihre Bewerbung einreichen, ergibt sich für das Studienjahr 2008 eine Quote von 3,5 Prozent aller Studienanfänger/innen, die eine Anfrage bei der FES starten.

Betrachtet man die Studierendenschaft eines Jahrgangs als ausgewogene Kohorte und unterstellt dieser eine Normalverteilung im Hinblick auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Studierfähigkeit, stellt man unweigerlich fest, dass der Anteil der Studierenden mit erhöhtem Betreuungsaufwand zunehmen wird – ja zwangsläufig ansteigen muss. Denn die besonders begabten Schülerinnen und Schüler sind in den bisherigen Studienjahrgängen bereits „überproportional stark“ repräsentiert. Anhand der Erstimmatrikulationen aus den Jahren 2008 und 2009 soll dies verdeutlicht und mögliche Auswirkungen aufgezeigt werden:

Veränderung in der Bewerberqualität

Annahme 1:

Die Bewerberanzahl bei der Friedrich-Ebert-Stiftung erhöht sich proportional zu den Studienanfängerzahlen. Dies würde bedeuten, dass auch der Anteil der Bewerber/innen, die für ein Stipendium als ungeeignet eingeschätzt werden müssten, ansteigen wird. Auf Basis der Zahlen von 2008 und 2009 würde eine 7-prozentige Zunahme der Anfragen und Bewerbungen nicht zur entsprechenden Erhöhung der gewährten Stipendien von 800 auf 856 führen können, sondern darunter liegen.

Soll jedoch diese Zahl erreicht werden und der Anteil an geförderten Studierenden nahezu unverändert bleiben, führt das zur

Annahme 2:

Es müssten überproportional mehr Bewerbungen eingehen, gesichtet werden und im Rahmen von Gesprächen mit Vertrauensdozent/innen zur Gewährung eines Stipendiums führen. Hieraus stellt sich die Herausforderung, dass zusätzliche Zeit und Ressourcen aufgewendet werden müssen, um – bei gleichbleibendem „Qualitätsanspruch“ – die Stipendien in angemessener Zahl zu gewähren.

Veränderungen der Rahmenbedingungen

Weitere Herausforderungen für die bisherigen Stiftungen ergeben sich durch die Ausweitung von dualen Studiengängen und Kooperationen von Unternehmen mit Hochschulen. Wie das Beispiel der früheren Berufsakademien und jetzigen Dualen Hochschule Baden Württemberg zeigt, weisen die sich dort einschreibenden Studierenden ein i. d. R. gutes bis sehr gutes Abschlusszeugnis aus dem Gymnasium nach. Die Auswahl erfolgt durch die Unternehmen und erst im Anschluss ist eine Einschreibung an der Hochschule möglich. Zudem ist diese Art des Studiums für die Abiturient/innen auch

deswegen besonders interessant, weil eine Tätigkeit in dem Unternehmen im Anschluss an das Studium winkt. Dieses Modell der Kombination von theoretischer mit praktischer Ausbildung (teilweise auch mit IHK-Abschluss zu dem einschlägigen Bachelor) in Verbindung mit dem vergleichsweise restriktiven Auswahlverfahren reduziert den potenziellen Bewerberkreis der leistungsstarken Studierenden für traditionelle Stiftungen weiter.

Zusätzliche Stipendien- und Förderprogramme

Seitens des Staates werden Fördermittel für „kooperative“ Stipendienprogramme in Aussicht gestellt. Eine besondere Ausgestaltung ist die, in denen die Hochschulen für Stipendien 50 Prozent der Fördersumme dann erhalten, wenn es ihnen gelingt, die zweite Hälfte durch Beteiligung der Wirtschaft aufzustocken. Abgesehen davon, dass die Unternehmer bei einem derartigen Modell verständlicherweise in den Auswahlprozess eingebunden werden wollen, ist noch nicht abschließend geklärt, ob diese Stipendien rein leistungsba- siert vergeben werden sollen und können. Wenn dies der Fall wäre, werden sich die besten Studierenden vorzugsweise dort bewerben – denn der Nachweis eines gesellschaftspolitischen Engagements würde entfallen. Die Zahl der Studierenden, die ihr Stipendium über die politischen Stiftungen bekommen, ist somit um einen weiteren Anteil reduziert – jene, die bei den neuen Stiftungen „einfacher zum Zug kommen“. Dies bedeutet, dass bei Ausweitung des Stipendienangebots möglicherweise weiter vergleichsweise weniger qualifizierte Bewerber/innen sich bei den politischen Stiftungen melden.

Leistungsbewertung bei der Gewährung von Stipendien

- Seit Jahren wird Kritik aus den Unternehmen und Hochschulen laut, dass die Eingangsqualifikationen der Schulabgänger/innen für die „nahtlose“ Aufnahme eines Studiums nicht ausreichen. Sofern dies empirisch belegbar wäre, würde dies bedeuten, dass die Auswahl geeigneter Bewerber/innen eine noch höhere Anzahl an Bewerbungen erfordert, da der Anteil an „studienbefähigten“ – dieser Aussage zufolge – sich noch weiter reduziert.
- Trotz der seitens der Länderparlamente teilweise großzügig erscheinenden Zusatzmittel für die Hochschulen kann und darf nicht ignoriert werden, dass die Betreuungsrelation in vielen Studiengängen sich weiter verschlechtern wird. Sollte dies nicht kompensiert werden können, ist mit einer Verschlechterung der Lernerfolge zu rechnen, weswegen die Studierenden mitunter schlechtere Leistungen nachweisen werden als die Kohorten der Vorjahre.

- Die modularisierten Studiengänge führen nach Einschätzung vieler Studierendenvertreter/innen und Politiker/innen zu einer höheren Belastung im Studium. Sofern sich dies nicht auf die Leistungen auswirkt oder auswirken soll, ist damit zu rechnen, dass die Studierenden weniger Zeit für gesellschaftspolitisches Engagement aufwenden wollen – oder können.
- Die Öffnung der Hochschulen für besonders qualifizierte Personen (Meister) ohne Hochschulzugangsberechtigung hat zur Folge, dass in den Veranstaltungen ein heterogenes Teilnehmerfeld anwesend ist. Dies kann positive oder negative Auswirkungen auf den Studienerfolg dieser Kohorte haben. Ein Szenario wäre, dass Inhalte auf die neue Zusammensetzung angepasst würden und das Lehrniveau sinkt. Alternativ würden Aufbaukurse angeboten, welche zu Lasten der Lehrkapazität der Regel-Lehrveranstaltungen gehen – mit offensichtlichen Konsequenzen.
- Nehmen wir nun an, dass die Studierenden, wie eingangs beschrieben, weniger begabt wären als die bisherigen Jahrgänge, ist zu erwarten, dass die Studienerfolge sich entweder auf einem niedrigeren Niveau bewegen werden oder für vergleichbare Noten eine größere Zeit benötigt wird. Da bei der Berechnung von Leistung jedoch die Zeitkomponente im Nenner steht, ist eine Leistungsreduktion unvermeidlich. Dies würde Konsequenzen für den Zeitraum der Betreuung mit sich bringen – worauf hier nicht weiter eingegangen werden soll.
- In Bayern und anderen Bundesländern bereiten sich die Hochschulen auf den doppelten Abiturientenjahrgang vor. Da es sich um zwei separate Kohorten handelt, dürften nur geringe Unterschiede in den Kriterien bezüglich Studierfähigkeit zu erwarten sein. Allerdings wird seitens der betroffenen G8-Schüler/innen eine erhöhte Arbeitsbelastung beklagt, die zu Lasten des gesellschaftspolitischen Engagements gegangen sein dürfte.
- An vielen Fachhochschulen stehen derzeit Pensionierungen an. Sofern sich die Entwicklung der vergangenen Semester fortsetzt, ist nicht zu erwarten, dass alle Stellen nahtlos wiederbesetzt werden (können). In der heißen Phase der Hochschulen wäre somit eine temporäre Unterversorgung nicht zu vermeiden – mit den bekannten Konsequenzen für die Qualität und das Bildungs- und Leistungsniveau der Studierenden.

Mögliche Konsequenzen für den Auswahlprozess künftiger Stipendiat/innen:

- 1.** Die Ansprache für künftige Bewerbungen muss einen größeren Kreis erreichen, denn nur bei gesteigerter Anzahl von Bewerber/innen kann die erforderliche Anzahl qualifizierter Studierender für die Aufnahme in die Förderung entdeckt werden.
- 2.** Der Prozess der Vorselektion erfordert unter den neuen Rahmenbedingungen mehr Zeit – der Bereich müsste folglich (personell) ausgebaut werden.
- 3.** Der Kriterienrahmen der Mitarbeiter/innen in der Vorauswahl muss weiterhin eine verlässliche Leitlinie bieten und gleichzeitig den künftigen Rahmenbedingungen gerecht werden.
- 4.** Die Auswahlgespräche und Entscheidung im Auswahlausschuss werden weniger „Standardbewerbungen“ zum Gegenstand haben. Eine Vergleichbarkeit wird noch schwieriger und fordert eindeutige(re) Kriterien.
- 5.** Die Kriterien zur Persönlichkeit – also begünstigende Faktoren, die eine Person nach dem Studium als Multiplikator aktiv werden lassen –, müssten zwangsweise eine stärkere Gewichtung erfahren.
- 6.** Weitere Personenkreise könnten in den Auswahlprozess mit einbezogen werden. Ein Ansatz wäre die Berücksichtigung von ehemaligen Stipendiat/innen, die Verantwortung in der Wirtschaft tragen. Dies wäre auch hinsichtlich der „Bewertung“ des Leistungsbegriffs reizvoll.

Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Verfasser nicht unterstellt, dass die Studierenden heute weniger geeignet sind als in den früheren Jahren. Allerdings führt die Erhöhung der Zahl an Erstimmatrikulationen in den Planungen nicht zur proportionalen Aufstockung an Ressourcen im Hochschulbereich. Im Zusammenhang mit den oben gemachten Ausführungen ist daher eine Neubewertung des Leistungs- und Begabungsbegriffs als Grundlage für die Auswahl im Rahmen einer Stipendienbewerbung zu erwarten. ■

Begabung, Anstrengungsbereitschaft und Leistungswille

Begabung kann von zwei Seiten her betrachtet werden: Üblicherweise wird Begabung als eine Eigenschaft eines Menschen gesehen, die ihn von anderen in positiver Weise unterscheidet. Ein begabter Mensch lernt leichter und kommt deshalb im Leben weiter. In ähnlicher Weise, aber noch unbestimmter, wird der Begabungsbegriff in der Musik verwendet: Begabung im Sinne einer Ausstattung mit der Gabe, schöne Musik machen zu können.

Eine neuere Sichtweise von Begabung findet sich im Konzept der Expertiseforschung.⁴⁷ Hohe Begabung zeigt sich erst durch intensive Betätigung in einem Arbeitsfeld. Beide Konzepte sind im neuen Handbuch Musikpsychologie (Rowohlt's Enzyklopädie) mit je einem Artikel vertreten: „Anlage oder Umwelt“ oder „Expertise durch Lernen und Üben.“⁴⁸ Es handelt sich bei der Diskussion immer um Erklärungen für doppeltes Erstaunen über außergewöhnliche Leistungen:

„Was der/die kann, kann ich nicht.“
 „So etwas würde ich auch nicht mit viel Üben hinbekommen.“

Jede Institution hat sich auf einen eigenen Begabungsbegriff eingerichtet. Meist besteht die Definition von Begabung aus einer Mischung von Anlage und Umwelt. Oft dient der Begabungsbegriff allerdings dazu, eine eigene geringere Leistungsfähigkeit zu erklären („Ich bin ja auch nicht begabt dafür“). Hochbegabte in der Musikbranche tendieren dagegen eher dazu, den Leistungsaspekt und die Anstrengung in den Vordergrund zu stellen. Eine rationale Auseinandersetzung ist kaum möglich.



Prof. Dr. Herbert Bruhn, (1948) ist Professor für Musik an der Universität in Flensburg. Studium: Dirigieren und Klavier (Dipl.), Psychologie, Musikpädagogik und Musikwissenschaft (Dipl. Psych., Dr. phil). Forschungsschwerpunkt: Musikpsychologie und empirische Musikpädagogik.

47 Zur Expertiseforschung als Überblick Ericsson et al. 1993.

48 Bruhn et al. – Hier die Beiträge, die Rolf Oerter und Andreas C. Lehmann gemeinsam geschrieben haben.

Deshalb ist es auch schwierig, das Konstrukt Begabung zu nutzen, um eine Prognose für sinnvolle Förderung zu stellen. Selbst die Beurteilung von aktuellen Fähigkeiten bei Kindern fällt Lehrern ebenso wie Eltern schwer: Eine kleine Studie in Grundschulen zeigte, dass Eltern die musikalischen Fähigkeiten ihrer Kinder gemessen an einem Musiktest deutlich überschätzen, wohingegen die Lehrer eher dazu neigen, selbst überdurchschnittliche Fähigkeiten als durchschnittlich zu bezeichnen.⁴⁹

Es wäre anzuraten, den Begriff Begabung durch den Begriff Leistungswille zu ergänzen. Hohe Begabung (sowohl im Sinne der Anlage- als auch der Expertise-Diskussion) setzt immer hohen Leistungswillen voraus. Förderung von Leistungen bzw. Leistungswilligen wäre dann ein Äquivalent für Begabungsförderung – ganz sicher eine Formulierung, die der Aktivität der Sozialdemokratischen Partei in den 1970er-Jahren angemessen war: In der Zeit zwischen 1970 und 1980 entstanden über 20 Prozent aller heute existierenden Hochschulen in Deutschland, insgesamt auf allen Ebenen 79 Neugründungen. Damals hat die Regierung aus SPD und FDP zur Entdeckung von verborgenen Begabungen aufgerufen und damit die breite Förderung von Leistungswilligen eingeleitet.

Ein besonderes Klientel unter den Leistungswilligen sind diejenigen, die hohe Bildung anstreben. Bildung ist nicht die Folge von Begabung, sondern von wohlüberlegter, aber anstrengender Beschäftigung mit Wissensstrukturen und gesellschaftlichen Zusammenhängen. *Task commitment* und *deliberate practise* sind die Zauberworte – die intensive Beschäftigung mit einer Aufgabe und das wohlüberlegte Üben der Wissensbestandteile. Dieses muss begleitet werden, da nicht jeder Schritt der Wissensaneignung ohne Expertenhilfe gelingt. So entsteht auch musikalische Begabung.

Gerecht wäre also, besonders intensiv in der Zeit vor Beginn der Schule zu fördern, da hier die größten Effekte zu erwarten sind. Genau hier ist jedoch das Angebot der Gesellschaft hoch selektiv. Vorschulerziehung, Kindergarten, soziale Betreuung – gerade hier steht aufgrund der desolaten Haushalte die hohe Nachfrage einem immer teureren und schrumpfenden Angebot gegenüber.

Soziales Umfeld und Schichtzugehörigkeit haben einen nachweislich separierenden Einfluss. Die mangelnde Förderung bis zum 10. Lebensjahr zementiert Ungleichheit. Der Bremer Neuropsychologe Gerhard Roth be-

⁴⁹ Hierzu die Daten einer Staatsexamensarbeit aus Flensburg: Bonn 2007.

stätigt dies: Bis zum 10. Lebensjahr sind Kinder Erziehungsumwelten ausgesetzt. Nach dem 10. Lebensjahr beginnen die Jugendlichen, sich selbst Erziehungsumwelten zu suchen. Eine frühe intensive Förderung würde dazu führen, dass die Jugendlichen mit zehn Jahren auch intellektuell in der Lage sind, sich fördernde Erziehungsumwelten zu suchen.⁵⁰ Andernfalls sind sie in dieser Zeit allzu sehr in der Abgrenzung von der Erwachsenenwelt gefangen (Pubertät).

Ein Appell als Fazit: Breitenbildung bleibt das zentrale Thema sozialdemokratischer Politik. Dabei ist es egal, was es kostet. Bereits im vorletzten Jahrhundert war der Bildungswille und die Leistungsbereitschaft eine große Stärke der SPD. Darum geht es auch jetzt wieder – Wissen ist Macht. Und Gebildetheit macht tolerant und konsequent gleichzeitig. ■

Literatur

Bonn, J. (2007): Musikalische Begabung: Weiterentwicklung eines Tests für die Grundschule und Validierung der Daten am Lehrerurteil (Staatsexamensarbeit), Flensburg.

Bruhn, H./Kopiez, R./Lehmann, A.C. (Hg.) (2008): Musikpsychologie – das neue Handbuch, Reinbek: Rowohlt (2. Auflage 2009).

Ericsson, K. Anders/Krampe, Ralf T./Tesch-Römer, Clemens (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, in: *Psychological Review*, 100 (3), S. 363–406.

Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

50 Siehe dazu die Äußerungen in Roth 2001.

Fordern und Fördern: Argumente für eine praxisbezogene Zusammenarbeit der politischen Stiftungen und ihrer Promotionsstipendiaten

Die Friedrich-Ebert-Stiftung und andere politische Stiftungen fördern ihre Promotionsstipendiaten finanziell wie auch ideell in erheblichem Maße. Gleichzeitig ist es ihr Anspruch, aktiv an gesellschaftlichen Debatten und bei der Bearbeitung gesellschaftspolitischer Herausforderungen



Prof. Dr. Sebastian Harnisch, Jg. 1967, seit 2005 Vertrauensdozent und seit 2007 Professor für Politische Wissenschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Schwerpunkte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit bilden die vergleichende Außen- und Sicherheitspolitik, Theorien der Internationalen Beziehungen sowie die Nichtverbreitung von Massenvernichtungswaffen. Publikationen: (Hg.): *Solidarität und Gemeinschaftsbildung. Beiträge zur Soziologie der internationalen Beziehungen*, Frankfurt 2009.

mitzuwirken. Die politischen Stiftungen binden dabei ihre Stipendiaten, eine wichtige Ressource, jedoch bislang kaum ein. Diese Lücke zwischen Stiftungszielen und ungenutzten Ressourcen kann und muss aus unserer Sicht geschlossen werden, um neue Chancen der gesellschaftlichen Mitgestaltung für die politischen Stiftungen und ihre Stipendiaten zu realisieren.

Gesellschaftspolitische Diskurse werden von Stiftungen und Stipendiaten auf vielen Wegen vorangetrieben, aber selten gemeinsam. So finden zahlreiche inhaltliche Debatten und Initiativen auf der Ebene der Stipendiaten statt, u. a. in Arbeitskreisen und in eigenen Zeitschriften. Diese bleiben aber weitgehend auf diese Gruppen und die Vertrauensdozenten beschränkt. Stiftungen fördern auch den stipendiatischen Austausch durch eine Vielzahl von Seminaren und anderen thematischen Kommunikationsplattformen. Diese wichtigen Aktivitäten werden aber nicht systematisch mit dem gesellschaftspolitischen Wirken der Stiftungen verbunden, wo deren Mitarbeiter durch Publikationen, Konferenzen und Seminare aktiv an der praxisbezogenen Forschung, an politischer Bildung und gesellschaftspolitischen Debatten mitwirken. Eine direkte und regelmäßige Anbindung der Stipendiaten an die Arbeit der Fachabteilungen oder Auslandsbüros findet zu wenig statt. Neue Impulse und viel Engagement bleiben so in den

Stipendiatennetzwerken gleichsam hängen. Die Stiftungen zeigen sich zwar prinzipiell offen für stipendiatische Eigeninitiative, es gibt jedoch kaum insti-

tutionelle Mechanismen zur systematischen Anbindung der Stipendiaten.

Stipendiaten sollten weniger als „Gehaltsempfänger“ denn als „engagierte Multiplikatoren“ begriffen werden (und dies mag auch für manche Stipendiaten selbst gelten). Sonst bleibt auch für die Stiftungen ein wichtiges Potenzial ungenutzt, denn diese könnten stärker Synergien aus ihrer Doppelfunktion als gesellschaftspolitische Plattformen und als Stipendiengeber schöpfen.

Wissen als Ressource

Das Potenzial der Stipendiaten liegt nicht nur, wie die Auswahlprozesse immer wieder zeigen, in ihrem außergewöhnlichen gesellschaftspolitischen Gestaltungswillen, ihrem Fleiß und überdurchschnittlichen kommunikativen Fähigkeiten. Wenn wir Wissen als zentrale Ressource der gesellschaftlichen Entwicklung auffassen, dann verfügen sie neben hervorragendem Fachwissen, z. B. über bestimmte Länder oder Regionen, oft auch über umfangreiches Erfahrungswissen, z. B. der Vermittlung von komplexen wirtschaftlichen und kulturellen Sachverhalten, sowie praktisches Wissen, z. B. bei der Bildung sozialer (internetgestützter) Netzwerke.



Raimund Wolf, M.A., Jg. 1981, promoviert seit Dezember 2007 im Bereich Internationale Beziehungen / Außenpolitikanalyse am Institut für Politische Wissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Im Rahmen seiner Dissertation absolvierte er 2007/2008 einen Aufenthalt in den USA, finanziert von der Fulbright Kommission. Seit April 2008 ist er Promotionsstipendiat der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Unser Argument lautet daher, dass der Brückenschlag zwischen den Stiftungen und ihren Stipendiaten, und wir beziehen uns hier zunächst ausschließlich auf Promotionsstudierende, an diesen Ressourcen ansetzen muss, um erfolgreich zu sein. Konkret würden die Stiftungen dadurch nicht nur regelmäßig Zugang zu besonders engagierten und aktiven Multiplikatoren gewinnen, sondern sie würden auch eine Alterskohorte erschließen, die in ihrem Personal (notwendigerweise) unterrepräsentiert ist. Als Promotionskandidaten verfügen diese Stipendiaten sehr häufig über wertvolles aktuelles Fachwissen in ihrem Forschungsfeld. Promotionen sind nach wie vor ein, wenn nicht das zentrale Element in der wissenschaftlichen Wertschöpfungskette. Neue Impulse für Debatten sind deshalb hier überdurchschnittlich häufig zu erwarten. Unter den Promotionsstudierenden sind es vor allem drei Gruppen, die jenseits des Fachwissens noch über starkes Erfahrungswissen und praktisches Wissen verfügen und deshalb einen besonderen Beitrag zur Bearbeitung gesellschaftspolitischer Herausforderungen leisten könn(t)en.

Stipendiaten mit Migrationshintergrund haben durch ihre Biografie ein stärkeres Erfahrungswissen als andere, z. B. wenn es um die Integration, Generationenkonflikte und interreligiösen Dialog in unserer Gesellschaft geht. Diese Stipendiaten sind wichtige Multiplikatoren, weil sie den Brückenschlag zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen gleichsam personifizieren. Handelt der gesellschaftliche Dialog von „Gemeinsamem“ und „Trennendem“ ist ihre Perspektive auf die Chancen und Grenzen von Integration besonders gefragt. Durch ihren Werdegang bis zum Stipendium einer Begabtenförderung sind sie nicht nur wichtige Vorbilder für eine gelungene Integration. Sie kennen, aus Erfahrung, auch häufiger die Schwachstellen und Hürden in der Bildungs- und Integrationspolitik. Wenn es um integrationspolitische Projekte geht, aber nicht nur dann (!), verfügen diese Stipendiaten oft über Kompetenzen, Sprachkenntnisse, Erfahrung und Netzwerke, die ihrer Stiftung in Deutschland, aber auch in den Ursprungsgesellschaften fehlen, um neue Themen und Zielgruppen anzusprechen. Geht es bspw. um den Dialog mit der jüdischen Gemeinde in Deutschland, die sich durch den Zuzug vieler Deutscher aus der ehemaligen Sowjetunion stark verändert hat, können Stipendiaten an dieser Stelle ebenso wertvoll sein wie in Auslandsbüros, die oftmals zusätzliche Sprach- und interkulturelle Fähigkeiten benötigen. Synergieeffekte stellen sich aber nicht nur auf Seiten der Stiftungen ein. Stipendiaten aus dieser Gruppe können „ihre Stiftung“ auch als gesellschaftspolitische Kommunikationsplattformen nutzen, um ihrer Perspektive in den Netzwerken der Stiftung deutlicher Gehör zu verschaffen.

Für Stipendiaten aus sozial schwachen Verhältnissen oder sog. „bildungsfernen Schichten“ gilt dies ebenfalls. Sie bringen Erfahrungswissen mit, wie Bildungschancen trotz großer Hürden genutzt werden können. Sie haben ganz konkretes praktisches Wissen, wie Ausbildung und Bildung unter diesen Bedingungen organisiert werden kann. Wie die derzeitige Debatte um ein nationales Stipendienprogramm zeigt, haben die Begabtenförderwerke die „Reproduktion bestehender Ungleichheit“ nicht beendet. Vielmehr hat sich die Segregation u. a. im Bildungswesen noch verfestigt. Diese muss von den Stiftungen gezielter adressiert werden, indem neben der finanziellen Sicherung auch das gesellschaftspolitische Wirken dieser Studierenden systematischer unterstützt wird. Durch ihre Einbindung in die Stiftungsarbeit ermöglichen sie dabei auch den Stiftungen ihren gesamtgesellschaftlichen Blick zu erhalten, oder besser, auszubauen.

Eine wachsende gesellschaftspolitische Herausforderung ist das bessere Verständnis für die Wirkung von Globalisierungsprozessen auf unsere Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Stipendiaten mit internationaler Orientie-

rung und Expertise können hier aus unserer Sicht einen besonderen Beitrag leisten. Ganz gleich ob es um die Weltfinanzkrise, Klimawandel, die Ausbreitung von Epidemien oder die Transnationalisierung des Terrorismus geht, die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen Staatsverschuldung und Wechselkursen, zwischen zunehmenden Handel und Migration im In- und Ausland werden immer wichtiger für die gesellschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik. Das Verständnis für diese Zusammenhänge und die informierte gesellschaftliche Debatte darüber sind immer noch unterentwickelt. Betrachtet man allein die Fachexpertise und Debatten an Universitäten und Forschungsinstituten über einige der Einsatzländer der Bundeswehr oder über die Wirkungen europäischer Handelspolitik und Entwicklungshilfe, dann zeigt sich schnell der Handlungsbedarf. Die Promotionsstipendiaten, die sich in Forschung und Biografie länderübergreifend bewegen, können hier eine wichtige Verstärkung sein. Die Entwicklung internationaler Kontakte, Netzwerke und Perspektiven dient dabei auch als langfristiges Fundament der internationalen Problembearbeitung. Aber auch hier gestaltet sich der Zugang für Stipendiaten schwierig und internationale Initiativen und Kooperationen lassen sich ohne institutionelle Anbindung nur schwer verwirklichen.

Institutionen wirklich nutzen

Aus unserer Sicht wäre eine engere inhaltliche Zusammenarbeit von Stiftungen und ihren Stipendiaten für beide Seiten gewinnbringend. So kann die Stiftung von den Forschungsvorhaben, Erfahrungswerten und dem Gestaltungswillen ihrer Stipendiaten profitieren, während diese die Strukturen und Expertise der Stiftung nutzen können, um gesellschaftspolitische Debatten zu forcieren, Projekte verwirklichen und Netzwerke auszubauen. Es bedarf jetzt konkreter Schritte, um diese Synergieeffekte zwischen inhaltlicher Stiftungsarbeit und Stipendienvergabe auszuloten. Drei Maßnahmen erscheinen besonders naheliegend:

Ideen lancieren und testen: Vor allem über ihre Publikationen, aber auch durch Konferenzen erreichen die Stiftungen eine breitere Öffentlichkeit. Dabei sind Promovierende in den Zeitschriftenpublikationen und Konferenzprogrammen kaum präsent. Hier wäre ein erster Zugang für Stipendiaten, um eigene Ideen vor einem größeren Publikum vorzustellen und dadurch Debatten anzuregen. Denkbar wären bspw. regelmäßige Sektionen für kurze Beiträge zum Forschungsstand in einem bestimmten Feld oder einem bestimmten gesellschaftlichen Problem. Im Idealfall könnten Stipendiaten so früher zu Ideengebern und aktiven Diskussionsteilnehmern werden. Umgekehrt können sie aber auch als Multiplikatoren in

Segmenten der Gesellschaft dienen, die die Stiftungen sonst nur schwer erreichen können.

Ideen umsetzen: Als wesentlicher Teil ihrer Arbeit engagieren sich Stiftungen in einer Vielzahl von Projekten, etwa in der Entwicklungszusammenarbeit oder der politischen Bildung. Hierfür bündeln sie beträchtliche Expertise und Ressourcen, die für Promotionstipendiaten bislang kaum zugänglich sind. Ein Fellowship-Programm könnte hier nutzbringend sein. Fellowships zur Umsetzung von konkreten, zeitlich wie auch finanziell beschränkten Projekten, in direkter Kooperation mit der Stiftung wäre eine Ressource für Promotionsstipendiaten, um eigene Initiativen in die Tat umzusetzen. Die Projekterfahrung und Kontakte der Stiftungen könnte den Stipendiaten die Realisierung von Projekten ermöglichen, die über ihre eigenen Kapazitäten hinausgehen. Im Gegenzug können die Stiftungen ihre Stipendiaten als Ideengeber oder potenzielle zukünftige qualifizierte und engagierte Projektarbeiter nutzen.

Ideen verstetigen und systematisch weiterentwickeln: Ein Engagement der Stiftungen zur Einrichtung von stipendiatischen Graduiertenkollegs könnte schließlich dazu beitragen, gemeinsame Initiativen themenspezifisch zu bündeln und dadurch den Austausch und die gesellschaftspolitische Wirkung der Stipendiaten zu fördern. Ein solches Kolleg würde einer Gruppe interessierter Stipendiaten die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema ermöglichen, wobei die Forschung nicht nur gebündelt würde, sondern auch für die Stiftung und ihre Arbeit schneller zugänglich würde.

Solidarische Begabtenförderung

Aus unserer Sicht sind Stipendien als soziale Anerkennung nicht nur Ausdruck einer besonderen Leistungsbereitschaft oder Bedürftigkeit des Geförderten. Sie verbinden die Stiftungen und Stipendiaten vielmehr auch über die Ziele des gemeinsamen Handelns. Treten diese gesellschaftlichen Ziele zu sehr in den Hintergrund, dann reduziert sich das Stipendium auf „private Nützlichkeitsabwägungen“ und „finanzielle Austauschbeziehungen“. Es ist daher an der Zeit, dass die Zusammenarbeit der Stiftungen und ihrer Stipendiaten „umfassender und konkreter“ wird. ■



Die Friedrich-Ebert-Stiftung
ist im Qualitätsmanagement
zertifiziert nach EFQM
(European Foundation
for Quality Management):
Committed to Excellence

HOCH
SCHUL
POLITIK