

Inhalt

Miriam Lotze und Katharina Wehking

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

Andrea D. Bührmann

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

Lisa M. Rosen

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

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

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

Evamarie König und Anika Werner

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

Anne Rothärmel, Laura Sanau und Sylvia Skubala

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

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

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

Frauke Drewes

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

Barbara Schwarze, Marika Gervens und Sarah Albers

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

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

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

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

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

Marie-Kathrin Drauschke und Greta Schaffer-Weiß

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

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

Miriam Lotze und Katharina Wehking

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

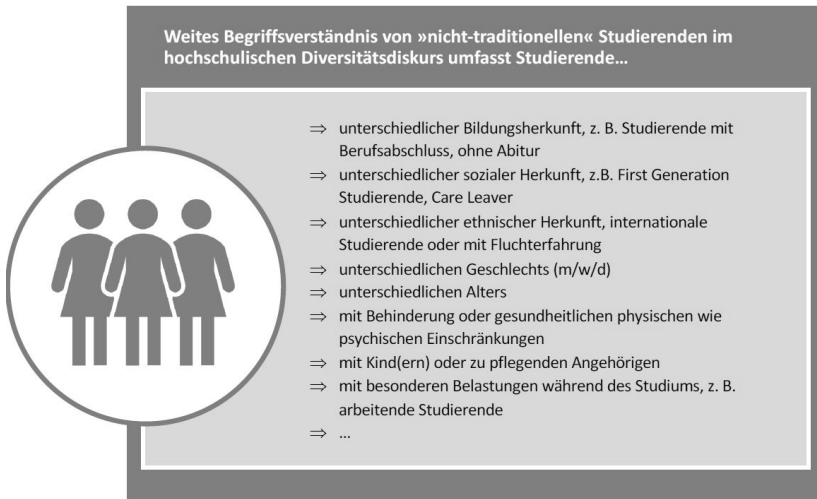


Abbildung 1: Weites Begriffsverständnis »Nicht-traditionelle« Studierende (Quelle: Eigene Abbildung)

Begriffsbestimmungen: Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

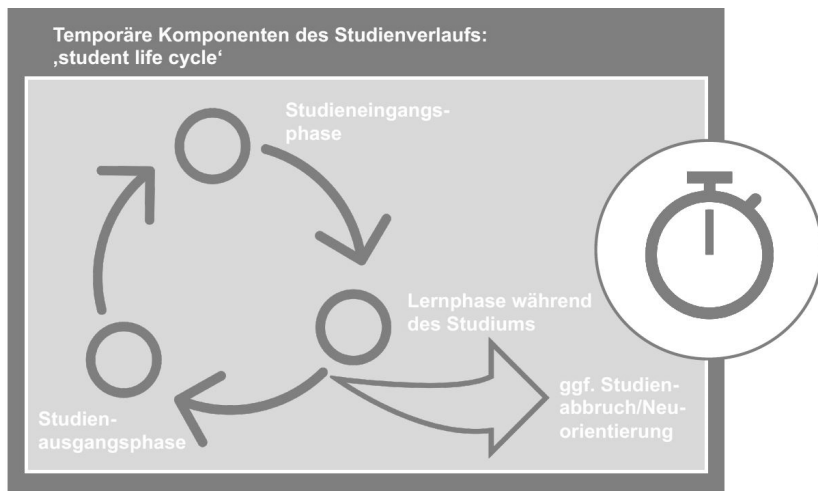


Abbildung 2: Der ‚student life cycle‘ (Quelle: Eigene Abbildung)

Zwar zielt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz darauf, dass „Benachteiligungen“⁴ aus Gründen der Rasse [!] oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen [sind]“ (AGG § 1). Allerdings gilt der Schutz des Gesetzes lediglich für Beschäftigte an Hochschulen, nicht jedoch für Studierende, die häufig auch von Diskriminierung betroffen sind (vgl. ADS 2017, S. 148). Als Diskriminierungen gelten demnach

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zum vorliegenden Sammelband⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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