



ZUKUNFTSVORSTELLUNGEN UND UNTERSTÜTZUNGSBEDARF VON OBERSTUFENSCHÜLERINNEN UND -SCHÜLERN DER HULDA-PANKOK-GESAMTSCHULE

BERICHT – STAND 14.12.2015

GRUPPENDISKUSSSIONEN IM RAHMEN DES PROJEKTS
„STUDIENPIONIERE – EIN INKLUSIVES HOCHSCHULKONZEPT ZUR STUDIERENDENFÖRDERUNG“

PROF. DR. VERONIKA FISCHER,
PROF. DR. LARS SCHMITT, SABINE EVERTZ (M.A.), DANNY KRÖGER
(B.A.), ANDREAS LÜTTRINGHAUS

Inhalt

1. Empirische Grundlage des Berichts und Forschungsziel.....	2
2. Wertvorstellungen der Oberstufenschülerinnen und -schüler.....	2
3. Themenkomplex Studieren bzw. Studium	6
3.1 Studierneigung	6
3.2 Motive für die Studienentscheidung.....	7
3.3 Unsicherheit, Ängste und Ablehnung	9
3.4 Relevante Bezugspersonen	11
4. Unterstützungsbedarf und -möglichkeiten	13
4.1 Unterstützungsbedarf aus Forscher*innen- und Schüler*innensicht	13
4.2 Erste Ideen für ein Oberstufenschüler*innenkonzept.....	14
Literaturverzeichnis.....	16
Anhang.....	18

1. Empirische Grundlage des Berichts und Forschungsziel

Die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse basieren auf Auswertungen von acht Gruppendiskussionen, die nach der dokumentarischen Methode (Asbrand 2011) vorgenommen worden sind¹. Insgesamt 87 Schülerinnen und Schüler des zwölften Jahrgangs der Hulda-Pankok-Gesamtschule in Düsseldorf nahmen im Januar 2015 an den Gruppendiskussionen teil. Angaben zu Geschlecht, Bildungshintergrund, Migrationserfahrung in der Familie, eigenen Migrationserfahrungen und zu den Herkunftsländern der Eltern können dem Anhang (S. 18-19) entnommen werden. Ziel des Forschungsvorhabens ist es, Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen, insbesondere Einstellungen zum Studieren bzw. Studium sowie Barrieren hinsichtlich der Studienaufnahme zu ermitteln und dazu beizutragen, dass der Übergang von der Schule zur Hochschule durch entsprechende Maßnahmen unterstützt wird.

2. Wertvorstellungen der Oberstufenschülerinnen und -schüler

Welche Werte erachten die Oberstufenschülerinnen und -schüler für sich persönlich als besonders wichtig?² Welche Bedürfnisse liegen diesen Werten zugrunde und wie können sie aus Sicht der Jugendlichen erfüllt werden?

Die *Familie* stellt sich als besonders bedeutend für die Befragten dar. Im Rahmen der Familie werden ihre Bedürfnisse nach Geborgenheit, Liebe und Zusammenhalt erfüllt, dies gilt sowohl für die Herkunftsfamilie als auch für die eigene Familienplanung. So steht bei den folgenden Aussagen die Familie an erster Stelle in der Rangfolge der persönlichen Werte:

„Ich habe als Erstes Familie, weil Familie ist am Wichtigsten³. Meistens stehen die hinter einem.“ (GD 2, Zeile 80f.)

„Ja, zum Beispiel für mich ist die Familie sehr, sehr wichtig und deswegen ist sie auch an erster Stelle, weil mit Familie schaffe ich auch, das käme als Zweites, die Sicherheit und dann käme die finanzielle Sicherheit. Weil ich durch die Hilfe meiner Familie an die Sachen komme, also durch Unterstützung, sowohl moralische Unterstützung als auch richtige Unterstützung.“ (GD 2, Zeile 86ff.)

Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der 17. Shell Jugendstudie (Albert u.a. 2015), die den hohen Stellenwert der Herkunftsfamilie als ‚emotionalen Heimathafen‘ hervorhebt (S. 15, 51ff.). In „Zeiten hoher Anforderungen in Schule, beruflicher Ausbildung und ersten qualifizierten Tätigkeiten“ finden die Jugendlichen in der Familie den notwendigen Rückhalt und emotionale Unterstützung. „So berichten weiterhin mehr als 90% der Jugendlichen über

¹ Nähere Ausführungen zur dokumentarischen Methode und den theoretischen Grundlagen können dem Forschungsbericht entnommen werden, der die Endergebnisse des Projekts enthalten wird.

² Zur Stimulierung der Gesprächsbereitschaft wurden die Befragten gebeten, Bilder auszuwählen, die bestimmte Werte darstellen, die sie als persönlich wichtig empfinden. Die Werte sollten zunächst in eine Rangfolge gebracht werden, anschließend durften die Befragten ihre Auswahl und Priorisierung erläutern.

³ Die Unterstriche innerhalb der Zitate heben die Kernaussagen der Befragten hervor.

ein gutes Verhältnis zu ihren eigenen Eltern (40% kommen bestens miteinander aus, und weitere 52% kommen klar, auch wenn es gelegentlich Meinungsverschiedenheiten gibt)“ (ebd., S. 15). Die Herkunftsfamilie wird dabei z.T. mit Loyalitätsempfindungen und einer Art Bringschuld verbunden – diese sind oftmals tiefverwurzelt und werden in den Narrationen der Familie weitergegeben – wie exemplarisch die folgenden Aussagen illustrieren:

„Die Eltern tun halt so viel für einen und geben halt auch meistens so viel Geld aus. Also ich kann jetzt nur von mir persönlich sprechen, dass man halt ein schlechtes Gewissen gegenüber ihnen hat. Und man will denen ja auch, wenn man selbst Geld verdient, will man denen ja auch schon irgendwie alles zurückgeben. Das habe ich halt auch von meiner Mama und von meinem Papa gelernt, dass die regelmäßig jeden Monat ihren Eltern Geld schicken. Weil, ich meine, da wo meine Oma und mein Opa leben, also jetzt von beiden Elternteilen, einmal in Polen und in Italien, da sind halt nicht besonders gute Dinge zum Leben.“ (GD 3, Zeile 334ff.)

„Also meine Mutter schickt an ihre Eltern halt regelmäßig Geld. Also ich glaube, alle drei Wochen oder so. Und ja, man bekommt das mit, und was man halt so mitbekommt, das macht man halt dann später selber unbewusst, weil man das halt einfach nicht anders kennt.“ (GD 3, Zeile 347ff.)

„[I]ch finde es persönlich besser, in der Nähe von der Familie zu bleiben. Weil, deine Familie hat dich schon groß gezogen und ist mit dir die ganzen Schritte gegangen. Wie kannst du dann deine Mutter und deinen Vater einfach alleine lassen, nur weil du dein Leben leben willst.“ (GD 6, Zeile 578ff.)

Solche Aussagen werden – insbesondere im Hinblick auf den Grad der Verpflichtung, den man gegenüber den Eltern verspürt – nicht von allen Schüler*innen geteilt. Das kommt z.B. in folgenden Kommentaren zum Ausdruck:

„Man ist ja nicht seinen Eltern verpflichtet, irgendwie denen irgendwas wiederzugeben. Also dafür haben die uns ja nicht geboren, damit die irgendwas wieder kriegen, hoffe ich.“ (GD 4, Zeile 351ff.)

„Ich bin nicht verpflichtet dazu, meinen Eltern zu helfen. Meine Eltern haben sich für etwas entschieden und ich bin nun mal bei dieser Entscheidung [...] rausgekommen.“ (GD 3, Zeile 560ff.)

Diese Aussagen spiegeln ein Familienverständnis wider, das Familie weniger im Sinne einer durch Geburt gegebenen Verpflichtungsgemeinschaft erachtet, sondern als ein soziales Netzwerk, das in Notfällen – wie plötzlich eintretender Geldmangel oder Krankheit – situativ genutzt werden kann. Dieses Familienverständnis stimmt auch eher mit den gesellschaftlichen Erfahrungen der Jugendlichen überein, die Familie nicht mehr als lebenslange, biologisch gegebene Gemeinschaft erleben, sondern als ein soziales Konstrukt, das sich z.B. durch Scheidung bzw. Trennung der Eltern in seinen Konstellationen immer wieder neu zusammensetzen kann. Der Satz „Familie muss ja nicht bei jedem Mutter und Vater heißen.“ (GD 4,

Zeile 280) bringt die Erfahrung der Pluralisierung der Familienformen beispielhaft auf den Punkt.

Bezeichnenderweise werden gerade bei den befragten Jugendlichen mit einer familiären Migrationsgeschichte verinnerlichte Loyalitätserwartungen innerhalb der Familie sichtbar. Dass gerade – wenn auch nicht ausschließlich – Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund das Thema Familie als wichtigen Wert in die Diskussionen einbringen, ist nicht verwunderlich und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits kommt der Familie in den Herkunftsländern der Eltern oft eine hohe absichernde Bedeutung zu und andererseits erfüllt sie eine Schlüsselfunktion im Hinblick auf emotionale Sicherheit, Vertrautheit und Schutz in einer Aufnahmegesellschaft, die Migrant*innen häufig mit Diskriminierungen, Misstrauen und Ressentiments begegnet. Insofern stellt die Familie ein wichtiges soziales Kapital dar (Leyendecker 2011, S. 240ff; Janßen 2011, S. 294ff; Antidiskriminierungsstelle 2013, S. 10), dessen Wert auch den Jugendlichen bewusst ist. Diese Forschungsergebnisse werden ebenfalls durch die 17. Shell Jugendstudie (Albert u.a. 2015, S. 58ff.) gestützt. Die Frage „Meinst du, dass man eine Familie braucht, um wirklich glücklich zu sein, oder glaubst du, man kann alleine genauso glücklich oder sogar glücklicher leben“, wird von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich beantwortet. „Es sind die einheimischen deutschen Jugendlichen, die einer eigenen Familie als Bestandteil des Lebensglücks den im Vergleich geringsten Stellenwert einräumen. Bei ihnen ist seit 2010 die Zustimmung am stärksten zurückgegangen.“ Während 61% der Deutschen ohne Migrationshintergrund der Familie einen hohen Stellenwert einräumen, ist der Anteil bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher (66%). Bei Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit liegt der Wert am höchsten (71%). Die Forscher*innen der Jugendstudie verweisen in diesem Kontext auch auf die bei Fehlen der deutschen Staatsbürgerschaft eingeschränkten Bürgerrechte hin, wodurch die Bedeutung der Familie als Rückhalt gebendes Netzwerk nochmals verstärkt werden könnte (ebd., S. 58).

Die Gruppendiskussionen zeigen darüber hinaus, dass die Familie als besonders wichtig empfundener Wert in Verbindung bzw. in Konkurrenz mit einem weiteren bedeutenden Wert, der Freiheit, steht. Mit *Freiheit* verbinden die Jugendlichen Möglichkeiten der Selbstbestimmung. Unterschiedliche Wahrnehmungen gibt es, ob die gesellschaftlichen Verhältnisse so gestaltet sind bzw. sein werden, dass dies auch ermöglicht wird. Selbstbestimmung wird sehr geschätzt, aber auch als gefährdet angesehen. Die zugrundeliegenden Selbstverwirklichungsbedürfnisse beziehen sich auf Freiheiten bei der Lebensgestaltung, auch bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium. Mit dem Studienabschluss werden Hoffnungen auf bzw. Wünsche nach einer sinnerfüllten und selbstbestimmten beruflichen Tätigkeit verknüpft. *Dabei zeigen sich freiheitlich-postmaterialistische Muster insbesondere bei Schüler*innen mit akademischem Hintergrund.* Materielles ist weniger bedeutend als Freiheit,

etwa im Sinne von Zeit mit der Familie verbringen zu können, was sich hier als Ausdruck einer grundsätzlichen Werthaltung, als Wunsch und nicht als Bringschuld manifestiert – wie die erste der folgenden Aussagen illustriert.

Freiheit ist noch wichtiger, „weil wenn du keine Freiheit hast, wenn Du irgendwie abhängig bist, dann lohnt es sich keine Familie zu haben, weil das ist Stress [...] und das zieht dann die Familie [gemeint ist die zu gründende Familie, nicht die Herkunftsfamilie] auch mit runter.“ (GD 7, Zeile 76ff.)

„Also für mich ist wenig Stress auch wichtig, weil ich finde, ich bin oft unglücklich, wenn ich mir wegen der Schule oder etwas zu viel Stress mache.“ (GD 7, Zeile 182ff.)

„Also ich möchte frei wählen, was ich später mache. Ich möchte mich zu nichts zwingen lassen. Das würde dann quasi auf eine hohe Position spielen.“ (GD 7, Zeile 155f.)

Freiheit kommt darüber hinaus noch in einer anderen Bedeutungsvariante vor:

„Ich habe Freiheit jetzt und mir ist das sehr wichtig, weil ich unabhängig sein will und nicht unterdrückt werden will vom System oder irgendetwas, von meinem Beruf oder was weiß ich was und von der Gesellschaft.“ (GD 2, Zeile 117ff.)

In dieser Äußerung klingt ein oppositioneller Ton an. Indirekt wird Kritik an den Zwängen des bestehenden Berufs- und Gesellschaftssystems angedeutet. Ein Studium wird mit Unabhängigkeit und Freiheit in Abgrenzung zu den potenziellen Unterdrückungsmechanismen in Beruf und Gesellschaft assoziiert. Des Weiteren ist das Studium für einige mit Wahlfreiheit verbunden, mit Spezialisierung und damit der Abwahl von „Uninteressantem“ (siehe dazu auch Kapitel 3.2 in dem vorliegenden Bericht).

Die erhebliche Wertschätzung von *ökonomischer Sicherheit* unter den Jugendlichen ist ein weiterer Forschungsbefund, der ebenfalls ein Studienmotiv darstellt (siehe auch dazu Kapitel 3.2). Materielle Absicherung durch die Herkunftsfamilie oder berechenbare Beschäftigungsverhältnisse sehen dabei einige der Befragten als Voraussetzung für Elternschaft.

„[A]lso das wäre schon ziemlich egoistisch, wenn man jetzt Kinder auf die Welt bringt, wenn man nicht finanzielle Sicherheit hat oder wenigstens einen festen Beruf hat. Weil, man würde das ja dann aus einem anderen Grund/ Niemand macht ja jetzt auch so, denkt sich jetzt: Ja, hoppla, jetzt habe ich ein Kind, sondern das muss schon irgendwie geplant sein.“ (GD 3, Zeile 353ff.)

Neben materialistisch-aufstiegsorientierten Positionen zeigen sich auch bei diesem Thema freiheitlich-postmaterialistische Positionen, die jeweils in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Befragten stehen – wie die Aussage eines Schülers mit akademischem Hintergrund exemplarisch veranschaulicht.

„Man kann auch Kinder haben, ohne sich komplett über die Zukunft, das Wichtigste für die Kinder ist erst mal, dass sie geliebt werden. [...] Natürlich brauchen die auch Sicherheit, aber ob das finanziell sein muss, weiß ich nicht.“ (GD 7, Zeile 370ff.)

In den Gruppendiskussionen werden zudem *Aufstiegsaspirationen* sichtbar. Von einem hohen Bildungsgrad versprechen sich die Jugendlichen zum Teil eine günstige Position im beruflichen Sektor und somit materielle Sicherheit. Außerdem zeigt sich die Bedeutung von *Eigenverantwortlichkeit* hinsichtlich der Daseinsvorsorge, wie die folgende Aussage einer Schülerin beleuchtet:

„Aber ich finde das schon so einen komischen Gedanken. Du möchtest ja ausziehen, du möchtest deine eigene Wohnung. Du willst auf eigenen Beinen stehen. Warum sollten deine Eltern dir das möglich machen. Man kann sich, man kann es doch selber probieren. [...] [I]st ja auch nicht schön, der Gedanke, ja, ich bin jetzt auf andere Leute angewiesen, sonst schaffe ich das gar nicht.“ (GD 6, Zeile 271ff.)

Zusammenfassend zeigen sich Wertemuster, die an einem Pol als *freiheitlich-intrinsisch* und am anderen Pol als *auf Sicherheit und Absicherung bedacht* beschrieben werden können. Die Analyse hat gezeigt, dass die vorgefundenen Wertemuster mit Herkunftsmustern – im Sinne sozialer Herkunft sowie familiärer Migrationsgeschichten – verknüpft sind. Des Weiteren wird die Familie, als besonders wichtiger Wert, als eine Synthese betrachtet, in der sowohl ideelle als auch materielle Werte aufgehoben zu sein scheinen.

3. Themenkomplex Studieren bzw. Studium

In den Ausführungen zu ihren Wertvorstellungen geben die Befragten bereits Hinweise auf die Vorteile, die sie sich von einem Studienabschluss versprechen. Dieses Kapitel wird Einblicke in die Motive, Vorstellungen und Sorgen rund um ein Studium geben und somit insbesondere Barrieren, die einem Hochschulzugang aus Sicht der Schülerinnen und Schüler entgegenstehen, beleuchten. Außerdem werden die Personengruppen, mit denen sich die Befragten über ein Studium beraten, aufgezeigt. Vorab wird kurz auf die Studierneigung eingegangen.

3.1 Studierneigung

Knapp die meisten der Befragten gaben an, nach dem Schulabschluss studieren zu wollen (41 von 87). Annähernd so häufig zeigten sich die Befragten unentschieden hinsichtlich einer Studienaufnahme (40 von 87). Lediglich fünf der Schülerinnen und Schüler bekundeten nicht

studieren zu wollen (5 von 87)⁴⁵. Damit lassen sich die Befragten den folgenden drei Gruppen zuordnen: Die **Entschlossenen**, die **Unentschiedenen** und die **Ablehnenden**.

3.2 Motive für die Studienentscheidung

Die Studienmotive der Oberstufenschülerinnen und -schüler – die Gruppe der **Entschlossenen** – lassen sich den Wertemustern entsprechend an den Polen der intrinsischen und extrinsischen Motivation verorten.

Studium aus Interesse bzw. intrinsischer Motivation als Selbstzweck:

„Ich möchte studieren, weil ich einmal meinen Traumberuf damit ausüben kann. Das wäre Lehramt, und zwar Religionslehre und Sozialwissenschaften auf Lehramt. [...] Es ist allgemein schwer in der Schule mehr Wissen über etwas zu bekommen, weil man hat mehrere Fächer. Deshalb möchte ich studieren, um mehr Wissen darüber zu bekommen und auch als Lehrerin tätig zu werden.“ (GD 1, Zeile 268ff.)

„[M]ir ist das jetzt erst mal nicht so wichtig, dass ich direkt danach weiß, was ich machen will. Sondern einfach, weil mich das Fach so sehr interessiert, möchte ich das studieren so.“ (GD 6, Zeile 827ff.)

Das Studium wird aus persönlichem Interesse heraus gewählt und als Möglichkeit gesehen, Wissen anzueignen und sich zu spezialisieren. Die Lebensphase Studium selbst ist mit positiven Erwartungen verknüpft: ‚Zeit für sich nehmen‘, ‚Erfüllung‘ (vgl. ebd.). Das Studium ist somit eher *Selbstzweck*.

In diesem Zusammenhang spielt auch die *Vorstellung vom Studium als einem System, das sich vom schulischen Lernen unterscheidet*, eine besondere Rolle.

„Ich lerne dann einmal, was ich lernen möchte und nicht, ich bekomme jedes Mal irgendetwas von Lehrer gesagt, worauf ich keinen Bock habe.“ (GD 7, Zeile 689f.)

„[W]enn man studiert, macht man ja eigentlich nur das, was einem selber gefällt. Man studiert ja nicht irgendwie Erdkunde oder so, wenn das einem gar nicht gefällt. Und in der Schule hat man ja diesen Stundenplan, wo man das machen muss. Und dann kann man ja nur die Leistungskurse wählen.“ (GD 6, Zeile 434ff.)

Das Studium ist für diese Gruppe – im Gegensatz zu den verpflichtenden Lernsettings in der Schule – mit Wahlfreiheit, Spezialisierung und der Möglichkeit der Abwahl von uninteressantem Lernstoff verbunden.

⁴ Von einer der 87 befragten Personen liegt keine Antwort dazu vor.

⁵ Die Jugendlichen wurden am Anfang dieser Sequenz gebeten, sich im Raum in verschiedenen Feldern aufzustellen, je nachdem ob sie studieren wollen, noch unentschieden sind oder ein Studium ablehnen. Deshalb werden ihre Aussagen unter den nachfolgend benannten Kategorien bzw. Gruppen bearbeitet.

Studium aus extrinsischer Motivation als Mittel zum Zweck:

Bei einer Reihe von Jugendlichen lässt sich eine eher extrinsisch geprägte Motivation feststellen. Externe Anreize sind dabei insbesondere durch die *Existenz eines konkreten Berufswunschs* gegeben, der ein Studium voraussetzt (akademischer Beruf) wie auch Hoffnungen auf *‚bessere‘ Positionen und höheres Prestige*: „Das ist einfach besser, wenn man dann studiert hat. Dann hat man einfach ein besseres Bild von dir“ (GD 6, Zeile 698f.). Ein akademischer Abschluss verspricht zudem die Aussicht auf *vielfältige Wahlmöglichkeiten* innerhalb eines weiten Berufsspektrums und damit *erhöhte Jobchancen*, eine *sinnerfüllte und selbstbestimmte berufliche Tätigkeit* sowie die Aussicht auf eine *„gute Arbeit“*. Mit einem Studium eröffnet sich der Zugang zu höherqualifizierten Tätigkeiten, die anspruchsvoller und attraktiver sind:

„Unter ‚gut‘ verstehe ich, dass die Bezahlung stimmt für die Zeit, die man da ist und dass man nicht körperlich arbeiten muss. Denn meistens sind die Berufe, für die man Abitur braucht oder studieren muss, keine körperlichen. Ein körperlicher Beruf schränkt einen ab einem gewissen Alter unglaublich ein und das hat irgendwann Folgen. Unter ‚gut‘ fällt auch abwechslungsreich. Also ich möchte nicht jeden Tag dasselbe oder Langweiliges machen, sondern etwas Forderndes. Das ist im Zweifel zwar auch anstrengender, aber tausendmal besser als jeden Tag dasselbe zu machen. Damit verbinde ich auch die Hoffnung, morgens ein bisschen Lust zu haben zur Arbeit zu gehen und nicht zu denken: Warum kann ich nicht krank sein.“ (GD 4, Zeile 459ff.)

Körperliche Arbeit, wie sie insbesondere bei Arbeiterberufen vorkommt, die Monotonie repetitiver Detailarbeit und der Zwang, jeden Tag dasselbe machen zu müssen, werden hier als Negativbild zu einer abwechslungsreichen Tätigkeit beschrieben, die den Einzelnen zu Leistungen anspricht und nur durch ein Abitur und anschließendes Studium zu erreichen ist.

Darüber hinaus spielt die materielle Absicherung durch einen akademischen Beruf eine wichtige Rolle, um z.B. familiären und eigenen Verpflichtungserwartungen und -empfindungen nachkommen zu können.

Auch *gesellschaftliche Standards*, die die Jugendlichen an dem Phänomen festmachen, dass heutzutage offensichtlich jeder ein Abitur mit anschließendem Studienabschluss braucht, beeinflussen die Motivation, was aus den folgenden Gesprächssequenzen hervorgeht:

„[W]arum man Abitur macht, ist auch meistens so, weil, mittlerweile machen alle Abitur, also das ist wirklich so ein Gesellschaftsding geworden.“ (GD 3, Zeile 866f.)

„[W]enn man meistens so heutzutage kein Abi mehr macht, dann gilt man auch ein bisschen schon so als, ja, schon als dumm ein bisschen [...]. Die Leute, die gucken einen schon an, als wäre man irgendwie verrückt oder so.“ (GD 3, Zeile 879ff.)

„[Ich erkenne einen] Trend, dass alle Abitur machen wollen und dann quasi sich verpflichtet fühlen, ein Studium zu machen, weil dann irgendwie auch so die Gesellschaft denkt, dass es besser ist, ein Studium zu machen als eine Ausbildung, weil es so abwertend wirkt.“ (GD 3, Zeile 961ff.)

„[Für viele Ausbildungsberufe ist es quasi auch so indirekt Pflicht, ein Fachabitur oder ein Abitur zu haben. [...] Und ich meine, früher war es auch so, dass man einen guten Realschulabschluss haben musste.“ (GD 3, Zeile 913ff.)

In dieser Diskussion kommt einerseits die Sorge zum Ausdruck, dass das Abitur inzwischen für eine Vielzahl von Berufen erforderlich ist und dadurch letztlich „entwertet“ wird, nämlich, ‚so ein Gesellschaftsding‘ geworden ist, wodurch man sich nicht mehr von anderen abheben kann. Andererseits wird so der Druck erhöht, diese Leistung auf jeden Fall erbringen zu müssen, um nicht als leistungsschwach zu gelten.

3.3 Unsicherheit, Ängste und Ablehnung

Die Haltung der **Unentschiedenen** variiert zwischen Spontaneität bzw. Hedonismus („mache, was gerade kommt“, wozu ich Lust habe), Pragmatismus (Studienwahl hängt auch vom Notenspiegel ab), Unsicherheit und Zukunftspessimismus.

Für die Gruppe der Unentschiedenen stellt die *Bewältigung der erwarteten Anforderungen* eines Studiums eine große Sorge dar (Stichwort: sich ‚aufraffen‘, organisieren und langfristig planen zu können; Fächer wie Medizin werden als schwer eingeschätzt; eigene Faulheit). Hier weisen die Auswertungen auf einen Zusammenhang mit einer Vorstellung des Studiums als bloße Verlängerung der Schulzeit hin (mehr dazu am Ende dieses Kapitels).

Manche Äußerungen spiegeln darüber hinaus eine gewisse *Orientierungslosigkeit* wider, die die Studienwahl erschwert:

„Ich wüsste nicht, was ich studieren wollte. Ich hab mir schon Studiengänge angeguckt usw., aber wenn ich mir das angucke, dann ist das zwar cool, aber das ist nicht Anreiz genug, um das studieren zu wollen.“ (GD 1, Zeile 240ff.)

„[D]a ich jetzt noch nicht weiß, wie ich beruflich, was ich machen will, weiß ich auch noch nicht, ob ich studieren möchte oder lieber eine Ausbildung.“ (GD 4, Zeile 401f.)

Des Weiteren zeigt sich eine *Überforderung aufgrund der vielfältigen Optionen und Interessen*, bei *fehlendem konkreten Berufswunsch*.

„Ja, also ich bin noch unentschlossen, weil ich noch keinen konkreten Berufswunsch habe. [...] [A]lso es ist so, es gibt viele Berufe, die mich interessieren. Und ich kann mich nicht für einen entscheiden. Deswegen muss ich, ich brauche noch Zeit, um zu überlegen, auf jeden Fall.“ (GD 6, Zeile 1117ff.)

„Aber diese Richtung, die man dann nehmen würde, also das macht mir persönlich Angst, weil ich mir nicht sicher bin, was ich machen könnte. Was ich, worauf ich mich genau spezialisieren würde.“ (GD 6, Zeile 1082ff.)

Damit zusammenhängend zeichnet sich die subjektive Bedeutung von möglichst ‚geraden‘ Bildungsverläufen einerseits und die Ängste bezüglich eines Abbruchs oder ‚Umsonst-studiert-Habens‘ andererseits ab.

„[W]enn man mit etwas anfängt, dann sollte man es auch zu Ende führen. Und ich hätte jetzt Angst, dass ich abbrechen würde und das wäre auch Zeitverschwendung.“ (GD 4, Zeile 411ff.)

„Und wenn man drei Jahre für ein Studium rausschmeißt quasi, weil man dafür trotzdem kein, weil man damit trotzdem keinen Job bekommt, was bringt dir das dann? Dann hast du das Studium und bist dann zu alt dann irgendwie einen Job zu haben.“ (GD 6, Zeile 928ff.)

Es zeigt sich eine *Sorge davor, ‚falsche Entscheidungen‘ in den Phasen der Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen zu treffen*, die den Einstieg in den Arbeitsmarkt hinauszögern oder verhindern könnten.

Ein Teil der Unentschiedenen kommt aus Familien ohne akademischen Hintergrund. Insofern fehlen ihnen im unmittelbaren persönlichen Umfeld Menschen, die ihnen aus eigener Erfahrung etwas zum Studium und zum Hochschulmilieu sagen und sie ermuntern könnten, den Übergang in die Hochschule zu wagen. Damit gehen häufig die oben genannten Schwierigkeiten einer gewissen Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und eines mangelnden Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit einher. In diesem Zusammenhang sei wiederum ergänzend auf die 17. Shell Jugendstudie (Albert u.a. 2015) verwiesen, die zu dem Ergebnis kommt, dass die soziale Herkunft einen entscheidenden Einfluss auf den Optimismus in die eigene Bildungs- und Berufskarriere hat. „Jugendliche aus der unteren Schicht (46%) sind auch 2015 deutlich weniger zuversichtlich, was die Realisierbarkeit der beruflichen Wünsche angeht, als Jugendliche aus der oberen Schicht (81%)“ (ebd., S. 15).

Eine große Sorge der Oberstufenschülerinnen und -schüler betrifft des Weiteren die *Finanzierung* eines Studiums. Der eigene (Zu)Verdienst durch einen studentischen Nebenjob wird als Selbstverständlichkeit angesehen, sodass zum Teil Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium und Nebenjob erwartet werden.

Die *Vorstellung, dass das Studium sozusagen eine Verlängerung bzw. Fortsetzung der Schulzeit* sein könnte stellt sich als Grund für Skepsis oder Ablehnung dar. Befragte aus den Gruppen die **Unentschiedenen** und die **Ablehnenden** erwarten zum Teil große Ähnlichkeiten zwischen Schule und Studium, denn beide werden als Institutionen des Lernens betrachtet. Einige der Schülerinnen und Schüler wünschen sich – zumindest temporären – Abstand vom Lernen, Veränderung bzw. Abwechslung. Andere befürchten aufgrund ihrer Erfahrungen im Schulsystem Schwierigkeiten mit der Bewältigung eines Studiums – erwarten dass sie ihre

selbstdiagnostizierte Faulheit auch im Studium nicht überwinden können (GD 8, Zeile 470ff.) – oder befürchten gar ‚noch schlimmere‘ Betreuungsbedingungen im Studium – „Ich habe jetzt schon keine Lust mehr auf Schule [...]. Weil, der Lehrer [im Studium] hat, also denke ich mal so 200 [...] Schüler [...]“ (GD 5, Zeile 944ff.) – und sehen daher das dauerhafte Verlassen der Institutionen des Lernens als für sie passendere Option an. Als Gründe gegen die Aufnahme eines Studiums – die Gruppe der **Ablehnenden** – werden neben den erwarteten Bewältigungsschwierigkeiten, das Vorhandensein eines konkreten Ausbildungs-Berufswunschs und die generelle Möglichkeit nach einer Ausbildung vergleichsweise zügig in den Beruf eintreten zu können genannt. Die oben skizzierten Sorgen im Hinblick auf die Bewältigung eines Studiums konnten dabei bereits während der Gruppendiskussionen durch Einblicke in Studieninhalte und -abläufe und Aufklärung über die Diversität von Hochschulen und Studiengängen abgeschwächt werden (siehe dazu Kapitel 4).

3.4 Relevante Bezugspersonen

Im Rahmen der Gruppendiskussionen konnte ermittelt werden, welche Personen aus dem persönlichen sozialen Netzwerk die Entscheidung für oder gegen ein Studium beeinflussen.

Die Oberstufenschülerinnen und -schüler besprechen ihre Zukunftsüberlegungen insbesondere mit ihren *Eltern*. Die Auswertungen deuten darauf hin, dass die Eltern unabhängig davon, ob sie selbst über einen akademischen Abschluss verfügen, die wichtigste Beratungsinstanz darstellen. Es zeigt sich, dass *Eltern oder Kontaktpersonen aus dem näheren Umfeld (Freundes- und Bekanntenkreis, Verwandtschaft, Sportmannschaft etc.), die über einen Hochschulabschluss verfügen, eine bedeutende Vorbildfunktion* einnehmen.

„Mein Vater hat gesagt, dadurch erweitert sich dein Spektrum und [...] durch das Studium wirst du reifer, du wirst [...] die Welt anders sehen, du hast eine bessere Möglichkeit, Arbeit zu finden.“ (GD 7, Zeile 434ff.)

„Ja, auch als sie [eine Freundin ihrer Tante] dann, habe ich halt gehört, wie sie sich mit anderen Leuten unterhalten hat. Und sie wusste halt einfach so viel und konnte so aus ihrem Wissen reden. Und das fand ich halt beeindruckend. Dass Leute so einfach sich komplett mit einer Sache auskennen.“ (GD 6, Zeile 875ff.)

Zwei Schüler*innen aus Familien mit akademischem Hintergrund, deren Familien zugleich aus einem anderen Herkunftsland stammen, betonen, dass für sie und ihre Familien nichts anderes in Frage komme, als dass sie studieren. Eine meint, sie „sei damit quasi aufgewachsen“, die andere, ihr sei das „sozusagen schon in die Wiege“ gelegt worden. Damit grenzen sie sich von denen ab, die aus Nicht-Akademiker*innen-Familien stammen. *Soziale Herkunft wird hier bewusst als Distinktionsmerkmal in die Diskussion eingeführt.*

„Bei mir war das immer das Ziel, quasi Abitur zu machen und zu studieren. Ich bin damit quasi aufgewachsen und deswegen habe ich direkt den Weg genommen,

dass ich 13 Jahre, Abitur. Wenn ich sage ich mal den ganzen Weg dann schaffe und Abitur habe, dann will ich auch studieren, weil ich dann mehr Möglichkeiten, sag ich mal, habe, als wenn ich mich dann für einen Beruf entscheide. Dann hab ich nur diesen Weg, aber wenn ich studiere, dann habe ich doch mehr Möglichkeiten.“ (GD 1, Zeile 282ff.)

„Mir wurde das sozusagen schon in die Wiege gelegt, dass ich Abitur machen muss und studieren muss, weil meine ganze Familie studiert, und die haben alle hohe Berufe, also im Ausland. [...] Deswegen möchte ich automatisch auch studieren.“ (GD 1, Zeile 303ff.)

Aus der Literatur (Kurz/Paulus 2008; Kristen/Dollmann 2009; Leyendecker 2011, S. 240ff; Becker/Gresch 2016, S. 73ff.; El-Mafaalani 2012, S. 136) ist bekannt, dass Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Eltern ohne Migrationsgeschichte überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen haben. Das illustrieren auch die folgenden Aussagen zweier Schülerinnen ohne akademischen Hintergrund.

„[Meine Eltern haben immer wieder gesagt]: Studiert einfach, geht soweit, wie ihr könnt, schulisch und ob ihr später jetzt arbeitet oder was weiß ich was, das ist jetzt nicht das Wichtigste. [...] Und ich will auch auf jeden Fall studieren und ich will mich [...] soweit, wie es geht, einfach mich aufsteigern lassen, halt auch bilden und soweit, wie es geht.“ (GD 3, Zeile 824ff.)

„[Meine Mutter hat] vorgeschlagen: Warum machst du kein Abitur? Und bei uns ist das halt so, man schlägt der Mutter nichts ab, deshalb habe ich gesagt: Ja, okay, warum nicht. Ich kann es ja versuchen.“ (GD 3, Zeile 1074ff.)

Darüber hinaus kann das Bemühen der Jugendlichen um soziale Aufwertung und Akzeptanz ein Zeichen dafür sein, dass es im unmittelbaren Lebensumfeld (Peergroup, Lehrer*innen etc.) nicht leicht ist, anerkannt zu werden.

Direkte Konflikte mit den Eltern im Hinblick auf die Studienwahl werden eher selten benannt, was ein Hinweis darauf ist, dass sich offenbar die Beziehungen zu den Eltern relativ problemlos gestalten. Es gibt aber vereinzelt Äußerungen, die darauf hinweisen, dass auch Druck seitens der Familienmitglieder ausgeübt wird wie im Fall einer Schülerin mit einem Migrationshintergrund, die einen Konflikt mit ihren Brüdern anspricht. *Diese Äußerung verweist auf interne Familienstrukturen, in denen die männlichen Familienmitglieder in der Familienhierarchie eine höhere Stellung und entsprechend großen Einfluss haben.* Außerdem werden noch die Großeltern genannt, die Einfluss ausüben wollen und Eltern, die Druck machen, weil der Nachwuchs mit dem Studium etwas erreichen soll, was ihnen verwehrt war. Auch die folgende Aussage illustriert, dass Eltern durch Druckausübung der Studierneigung entgegenwirken können:

„Und das ist dann so, bei uns in der Familie so, ja, wir haben noch keinen Anwalt. [anonymisiert], studiere mal Jura. Mach das einfach mal, das haben wir noch

nicht. Also das ist bei uns genauso. [...] Ja, hättest du viel mehr machen können aus deinem Leben. Also erst noch dieser Druck. [...] [D]a hat man einfach gar keine Lust mehr, dann irgendwas zu machen, weil man sich dann denkt, nö, scheiß drauf. Einfach jetzt aus Provokation mache ich das jetzt nicht.“ (GD 6, Zeile 1459ff.)

Vereinzelt tauschen sich die Befragten untereinander über mögliche Studienperspektiven aus. Dass die Klasse eine Art soziales Netzwerk darstellt, das durch gegenseitigen Rat Unterstützung bietet, deutet sich nicht an. Die Lehrpersonen werden nicht als Unterstützung oder Ratgebende hinsichtlich einer Studienentscheidung wahrgenommen (siehe dazu auch Kapitel 4). Die Lehrer*innen machen vielmehr Druck wegen des Abiturs, was in der Äußerung zum Ausdruck kommt, „dass wir jetzt mal Gas geben müssen, weil das Abitur ist bald um die Ecke“ (GD 1, Zeile 444f.). Es bleibt keine Zeit für die Studienthematik.

4. Unterstützungsbedarf und -möglichkeiten

4.1 Unterstützungsbedarf aus Forscher*innen- und Schüler*innensicht

Die Gruppendiskussionen haben einen erheblichen Unterstützungsbedarf zum Themenkomplex Studium offengelegt. Die Aussagen der Oberstufenschülerinnen und -schüler weisen auf viele *Unsicherheiten und ‚falsche Vorstellungen‘* hin, die der Diversität von Hochschule und Studiengängen und deren Möglichkeiten nicht gerecht werden.

Mehrfach äußern die Befragten Kritik daran, dass die Berufsorientierung in der Schule hauptsächlich auf Ausbildungsberufe (in der Mittelstufe) abziele und die Option Studium vernachlässigt würde. Gleichzeitig sehen sie aber ihre eigene hohe zeitliche Belastung und die ihrer Lehrpersonen, sodass sie sich *mehr Einblicke und Beratung zum Thema Studium bzw. Studieren im Rahmen der Unterrichtszeit* wünschen.

Einen Überblick über die Informationen bzw. Inhalte, die sich die Befragten hinsichtlich des Themas wünschen – u.a. Finanzierungsmöglichkeiten, Zugangswege in ein Studium, Studienalltag – gibt die Auflistung im Anhang dieses Berichts. Die Befragten könnten sich vorstellen, dass Personen von außen, wie Hochschulangehörige, an ihrer Schule über das Studieren informieren und beraten. Darüber hinaus werden Exkursionen an Hochschulen begrüßt, die Einblicke vor Ort, etwa durch die Teilnahme an Vorlesungen oder Seminaren, ermöglichen würden. Die nachfolgende Aussage einer Schülerin zeigt die Bedeutung von praktischen Erfahrungen und Einblicken hinsichtlich der Förderung von Studienmotivation und des Abbaus von Unsicherheiten:

„Und ich hab mal in der 10. Klasse an einem Projekt teilgenommen, Architektur macht Schule, an dieser Schule. [...] Und in den Arkaden hatte ich eine Präsentation, musste mein Modell vorstellen. Das war richtig cool, hatte auch richtig mega

Spaß gehabt. [...] Und das hat mir auch so ein Zeichen gegeben, das will ich auf jeden Fall machen.“ (GD 5, Zeile 589ff.)

4.2 Erste Ideen für ein Oberstufenschüler*innenkonzept

Das Projekt „Studienpioniere“ möchte dem ermittelten Unterstützungsbedarf nachkommen und basierend auf den empirischen Ergebnissen in Zusammenarbeit mit der Hulda-Pankok-Gesamtschule und der Zentralen Studienberatung der HSD ein Angebot für Oberstufenschüler*innen konzipieren und implementieren. Im Rahmen dieses Projekts wird derzeit ein Tutorien-Programm aufgebaut, das sich aus Studierenden der verschiedenen HSD-Fachbereiche zusammensetzt. Die Tutorinnen und Tutoren werden von der Projektleitung für ihre Aufgabe der Peer-Begleitung geschult. Ihre erworbenen Kompetenzen sollen sie in Hochschule und Schule anwenden.

Die Unterstützung für Oberstufenschülerinnen und -schüler im Übergang Schule – Hochschule könnte aus den drei folgenden Säulen bestehen:

- 1. Ein *mehrständiger Workshop an der Schule*, der den Oberstufenschülerinnen und -schülern Zeit und Raum gibt, sich mit ihren Zukunftsvorstellungen auseinanderzusetzen, sich mit ihren allgemeinen wie auch mit ganz speziellen Fragen rund um das Thema Studieren an Expert*innen der Zentralen Studienberatung zu wenden, die Tutorinnen und Tutoren des Tutorien-Programms kennenzulernen, u.v.m. Als geeigneten Zeitpunkt für die geplanten Workshops empfiehlt die Expertin der Hulda-Pankok-Gesamtschule Ende des 11. Schuljahres, weil dann die Klausurenphase vorbei ist. Der *aktuelle 11. Jahrgang* wird als geeigneter Startjahrgang betrachtet (aktuell 110 Schüler*innen; vermutlich weniger). Möglicher Zeitpunkt für den – z.B. zweitägigen – Workshop ist *Mitte/Ende Juni 2016*. In diesem Rahmen könnten sich die Tutor*innen und Schüler*innen untereinander kennenlernen. Darüber hinaus kann über das folgende Begleitangebot im 12. Schuljahr informiert werden.
- 2. Eine *kontinuierliche Begleitung durch die Tutorinnen und Tutoren*, die via soziale Medien, Chat-Dienste und face-to-face-Kommunikation praktiziert wird (je nach individuellem Bedarf/Wunsch der Schülerinnen und Schüler), sodass ‚auf Augenhöhe‘ und unter ‚vier Augen‘ Sorgen, Fragen und Anliegen rund um ein Studium thematisiert werden können. Die erste Begleitungsphase könnte mit dem *aktuellen 12. Jahrgang* beginnen, beispielsweise im direkten Anschluss an den Tag der offenen Tür (s.u.).
- 3. *Besuche von Angeboten an der HSD im Bereich Studienorientierung*, wie das Programm des Tags der offenen Tür oder fachspezifische Angebote, beispielsweise zum Thema Energiewende (s.u.). Ein erster Besuch könnte bereits am kommenden Tag der offenen Tür der HSD am 20.01.2016 erfolgen. Um auch unentschlossene Schü-

ler*innen für dieses Angebot zu erreichen, wird empfohlen, dass die Tutor*innen vor Veranstaltungsbeginn die Schüler*innen an der Hulda-Pankok-Gesamtschule abholen. Gemeinsam fahren sie zur HSD. Im Rahmen des Besuchs könnte so das erste Kennenlernen stattfinden, in dessen Anschluss für Interessierte die Begleitung beginnt (s.o.).

Die Nachhaltigkeit des skizzierten Angebots für Oberstufenschüler*innen der Hulda-Pankok-Gesamtschule soll durch eine enge Kooperation mit der Zentralen Studienberatung der HSD und die Anbindung an etablierte Angebote im Bereich Studienorientierung gewährleistet werden. Zu nennen ist u.a. das „Schnupperstudium“ der Zentralen Studienberatung, das Studieninteressierten die Gelegenheit gibt, eine Woche lang intensiv in das Studium eines Fachbereichs an der Hochschule Düsseldorf hinein zu schnuppern⁶. Darüber hinaus wäre die Zusammenarbeit mit hochschulinternen Projekten wie der Initiative „Energiewende macht Schule“ für Schülerinnen und Schüler, die sich für ein Studium im Bereich Erneuerbare Energien interessieren, denkbar. Die Initiative bietet bedarfsgerechte Bildungsangebote an und vermittelt Wissen zur Thematik⁷. Schülerinnen und Schüler der Hulda-Pankok-Gesamtschule konnten darüber hinaus bereits vom „Online Diversity Counselling“ der HSD profitieren, in dessen Fokus die Entwicklung und Erprobung eines Peer-to-Peer Supports via Internet-Chat im Sinne einer ersten Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler im Übergang Schule – Hochschule steht.

⁶ Weitere Angebote der Zentralen Studienberatung sind dem folgenden Link zu entnehmen: http://www.hs-duesseldorf.de/studium/beratung_und_kontakt/studienberatung/Seiten/lehrer_eltern.aspx.

⁷ Vgl. energiewende-macht-schule.de.

Literaturverzeichnis

Albert, Mathias u.a. (2015): *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, Frankfurt a.M.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, vorgelegt von S. Jennessen, N. Kastirke, J. Kotthaus, Berlin, im Internet unter: <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile>.

Asbrand, Barbara (2011): „Dokumentarische Methode“, in: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf, 10.07.2011.

Becker, Birgit/Gresch, Cornelia (2016): „Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund“, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*, Wiesbaden, S. 73-115.

El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden.

Janßen, Andrea (2011): „Migration und familiäre Netzwerke“, in: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie*, Schwalbach/Ts., S. 294-304.

Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2009): „Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang“, in: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, S. 205-229.

Kurz, Karin/Paulus, Wiebke (2008): „Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen“, in: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungsband des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, Frankfurt a.M./New York, S. 5489-5503.

Leyendecker, Birgit (2011): „Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie“, in: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie*, Schwalbach/Ts., S. 240-249.

Anhang

Geschlecht	Absolut	Prozent
Weiblich	54	62%
Männlich	33	38%

Bildungshintergrund	Absolut	Prozent
Nicht Akademisch	55	63%
Akademisch	28	32%
Ohne Angabe	4	4%

Migrationserfahrung in der Familie	Absolut	Prozent
Keine bzw. Deutschland als Herkunftsland	39	45%
Mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	48	55%

Eigene Migrationserfahrung	Absolut	Prozent
Keine bzw. in Deutschland geboren	83	95%
Nicht in Deutschland geboren	4	5%

Herkunftsländer	Mutter oder Vater	Schülerinnen und Schüler
Afghanistan	4	1
Albanien	2	
Algerien	1	
Bosnien	2	
Brasilien	2	1
Deutschland	88	83
Frankreich	1	
Ghana	5	
Iran	2	
Irland		1
Israel	1	
Italien	1	
Jamaika	1	
Jordanien	1	
Jugoslawien	1	
Kosovo	2	
Kurdistan	2	
Libanon	3	
Malaysia	1	
Marokko	11	1
Polen	6	
Rumänien	1	
Russland	6	
Schweiz	1	
Serbien	1	
Spanien	2	
Türkei	22	
Ukraine	2	
USA	1	

**Antworten der Schüler*innen auf die Fragen aus Abschnitt III. (Übergang Schule – Hochschule) der Gruppendiskussionen am 8./9. Januar 2015 an der HPG
- Zusammenfassung -**

Textteile, die *kursiv* gehalten sind und/oder in „[]“ stehen, sind mündliche Ergänzungen bzw. nähere Erläuterungen seitens der Schüler*innen aus der anschließenden Diskussion, die von den Diskussionsleiter*innen beim jeweiligen Punkt schriftlich festgehalten wurden. Hinter jeder Antwort stehen in „()“ die Angaben über die Häufigkeit der Nennungen.

1. Was würden Sie gerne in Bezug auf ein Studium wissen?

- Überblick über Studienfächer und Kombinationsmöglichkeiten
 - (Studiengangs-)Angebot und Möglichkeiten (an der Uni Düsseldorf) (3)
 - *Tabelle mit Angaben darüber, was Studienangebote (Fächer) bringen, und den jeweiligen Abläufen* (1)
 - Wie funktioniert das genau mit den Studiengängen? (1)
- Finanzierung
 - anfallende Kosten und deren Bewerkstelligung (6)
 - Studiengebühren (1)
 - Stipendien (1)
- Bewerbung und Zugang
 - Zugangsvoraussetzungen (z.B. Notwendigkeit von bestimmten Abschlussnoten) und Erwartung der Hochschulen (2)
 - Übersicht über die verschiedenen NCs (2)
 - Bewerbungsablauf und Anmeldung, Tipps für Bewerbungen (2)
 - Möglichkeiten, die sich mit (Fach-)Abitur ergeben (1)
 - optimaler Studienort (1)
- Aufbau und Inhalt des Studiums
 - Zeitplanstruktur im Studium: (wöchentliche) Präsenzzeiten, (genug) Freizeit, Semesterferien (4)
 - Dauer des Studiums/der Studiengänge (3)
 - allgemeiner Aufbau eines Studiums (2)
 - (Haus-)Aufgaben im Studium (2)
 - Möglichkeiten für ein Auslandssemester (2)
 - Exemplarischer Tagesablauf (1)
 - Anwesenheitspflicht (1)
 - Wahl- und Entscheidungsfreiheiten (1)
 - Anzahl der Prüfungen (1)
 - Gelegenheiten zum Sammeln von praktischen/berufsbezogenen Erfahrungen (1)
 - Was lernt man fachbezogen im Studium? (1)
- (Unterstützungs-)Strukturen der Hochschulen
 - Kriegt man (ausreichende) Unterstützung in der Uni? [*Beratung*] (2)
 - Unterstützung an ausländischen Unis (1)
 - *Infos „Drumherum“ (außerfachl. Angebote, Party...)* (1)
- Möglichkeiten und Perspektiven nach dem Studium
 - (Berufs-)Perspektiven der jeweiligen Studienfächer sowie deren Kombinationen

(3)

- Möglichkeiten mit einem Studium: Bringt es mich später beruflich weiter? (2)
- Kosten-Nutzen-Verhältnis: kürzestes Studium mit meistem Geld (später) (1)
- Erforderliche Studiengänge für die unterschiedlichen Berufe (1)
- Umgang mit Problemen beim Übergang vom Studium in die Arbeitswelt (1)

2. Wie könnte Sie die Hulda-Pankok-Gesamtschule schon im Vorfeld auf dem Weg ins Studium unterstützen?

- Beratung und Informationen
 - (Mehr) Informationen (zu Bewerbung, Anmeldung, Ablauf des Studiums und Studienmöglichkeiten etc.) (13)
 - in Form von Klassengesprächen bzw. innerhalb eines LKs, Einzelgesprächen mit Schüler*innen oder Infotagen
 - während der Unterrichtszeit statt in *zusätzlichen Veranstaltungen (zeitlicher Aspekt während der Oberstufe)*
 - mehr und persönliche Beratung (2)
 - Handout [*Infos über NCs, Studieninhalte etc.*] (1)
 - Studien-/Berufsmessen (1)
- Kooperation mit Hochschulen
 - Informationen und Beratung *durch Personen von außen*, Leute von Hochschulen kommen in die Schule (4)
 - Ausflüge/Besichtigungen an Unis und FHs, Teilnahme an Vorlesungen (3)
 - Schnupperkurs an Universitäten anbieten (1)
 - Partnerschaften (1)
- Entlastung und Unterstützung
 - weniger Leistungsdruck (1)
 - mehr Zeit für sich (1)
 - mehr auf Fähigkeiten eingehen (1)
 - Zeit für (freiwillige) Praktika (1)
 - Schwerpunkt-/Studienfachbezogenes Abi (1)
 - mehr LK-Möglichkeiten (1)

3. Welche Maßnahmen könnte die Hochschule (FHs oder Unis) ergreifen, um Ihnen den Entschluss zur Aufnahme eines Studiums zu erleichtern?

- Aufklärung/Informationen
 - Informationen (an den jeweiligen Schulen) zum Studiengangsangebot (4)
 - Aufklärung über die Möglichkeiten, die sich durch das Studium für die Berufswahl ergeben (2)
 - übersichtlichere Informationen *beim Internetauftritt* (1)
 - studierte Personen *oder Studierende* geben Infoveranstaltungen; mehr Vorträge an Schulen halten (1)
 - Workshops anbieten (1)
 - Studien-/Berufsmessen (1)
 - Übersicht über die Möglichkeiten, die sich aus der jeweiligen Abitur-Durchschnittsnote hinsichtlich möglicher Studiengänge bzw. Berufsausbildungen ergeben (1)

- Beratung und Unterstützung
 - persönliche(re) Beratung (2)
 - Patenschaft (1)
 - Austausch mit Studenten schaffen (1)
- Abbau von Hürden
 - NCs senken und andere Zugangsmöglichkeiten schaffen (3)
 - Studienkosten senken (1)
 - mehr Chancen für das BAföG (1)
 - mehr Studienplätze (1)
- Möglichkeiten zum Sammeln von Erfahrungen
 - Hospitationen, Vorlesungen für Schüler, *Probestudium zum Angst nehmen und Selbstfinden* (4)
 - Tag der offenen Tür, (mehr) Schnuppertage (2)
 - Übergangskurse bei denen man erfährt was, wo und wie studiert werden kann (Kurse sollten schon während der Schulzeit verfügbar sein) (1)
- Kooperation mit Schulen
 - mehr Transparenz zwischen Uni und Schule (1)