

Studieren nach stationärer Jugendhilfe

Herausforderungen von Care Leavern im Übergang an Hochschulen

Katharina Mangold
Hildesheim

Die Lebenssituation von jungen Erwachsenen, die in der stationären Erziehungshilfe¹ (Wohngruppen, Pflegefamilien usw.) aufgewachsen sind (Care Leaver²), gestaltet sich insbesondere im Übergang in das junge Erwachsenenalter – und damit verbunden auch der Übergang ins Studium – als eine besondere Herausforderung. Sie müssen diesen Übergang im Gegensatz zu ihren Peers früher, schneller und i.d.R. in Auseinandersetzung mit prekären sozialen Konstellationen bewältigen (Köngeter/Schröer/Zeller 2012). Insgesamt lässt sich bezüglich der höheren Bildungsabschlüsse von Care Leavern festhalten, dass sie vergleichbar selten erreicht werden und der Anteil an weiterführender Bildung extrem niedrig ist (z.B. Jackson/Ajayi/Quigley 2003).

Für Deutschland liegen keine Zahlen vor, wie viele Care Leaver studieren. Auch über die erreichten Schulabschlüsse lassen sich keine repräsentativen Aussagen treffen. Einzelne Studien weisen jedoch darauf hin, dass eine starke Ausbildungsorientierung zu verzeichnen ist (dazu bspw. Köngeter/Mangold/Strahl 2016). Um die Anzahl der Studierenden mit stationärer Erziehungshilfeerfahrung abzuschätzen, können nur internationale Zahlen herangezogen werden: So lag in Großbritannien der Anteil der Care Leaver, die ein Hochschulstudium beginnen, bei ca. 1 % – bevor der Anteil über konkrete Unterstützungsmaßnahmen auf ca. 5 % erhöht werden konnte (Jackson/Ajayi/Quigley 2003). Durchschnittlich begannen in Deutschland im Jahr 2012 55 % eines Altersjahrgangs ein Studium,

¹ Die Begriffe „stationäre Erziehungshilfe“ und „stationäre Jugendhilfe“ werden im Laufe des Artikels immer wieder synonym verwendet. Die Hilfeformen beziehen sich auf die Leistungen im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) und sind im § 27 gesetzlich geregelt. Die jeweiligen Ausprägungen der stationären Hilfe erfolgen dann in den Paragraphen 28 – 35a und werden nach Durchführung des Hilfeplanverfahrens (§36) von den örtlichen Jugendämtern gewährleistet.

² Wir nennen diese Gruppe im Folgenden – wie im internationalen Kontext etabliert und mangels einer überzeugenden Bezeichnung in der deutschen Sprache – auch „Care Leaver“.

wobei sich der Anteil von jungen Menschen aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien auf 23 % beschränkt, während die Zugangsquote in Hochschulen für junge Menschen aus Akademiker_innenfamilien 3,3 Mal so hoch ist und bei 77 % liegt (Middendorff u.a. 2012). Selbst wenn also die Differenz aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden berücksichtigt wird, so sind junge Menschen, die in den Erziehungshilfen aufgewachsen sind, in deutschen Hochschulen unterrepräsentiert.³

Studien zeigen z.B., dass junge Erwachsene im Übergang ins Studium weiterhin vielfältig auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen. Laut einer Studie des Sozialfonds der Universität Lübeck (2013) geben 79 % der befragten Studierenden an, ihr Studium und ihren Lebensunterhalt hauptsächlich durch ihre Eltern finanzieren können. Die elterliche Unterstützung schätzen sie somit als unverzichtbar ein. Durchschnittlich 23 % der Studierenden leben bei ihren Eltern. Ungeachtet des Bildungshintergrunds liegt das durchschnittliche Auszugsalter in Deutschland bei jungen Frauen bei 24 Jahren und bei jungen Männern bei 25 Jahren (Eurostat Pressestelle 2009). Bereits diese statistischen Daten machen deutlich, dass sich die Übergangssituation für Care Leaver anders gestaltet, weil sie vielfach mit 18 Jahren aus der Wohngruppe ausziehen und i.d.R. nach Beendigung der Hilfe dort keine verlässliche Anlaufstelle mehr finden (Sievers/Thomas/Zeller 2015).

In den Diskussionen und Untersuchungen zu sog. unkonventionellen Studierenden (Alheit u.a. 2003; Truschkat 2002) oder Studierenden der ersten Generation – gemeint sind dabei Studierende des zweiten Bildungsweges, Studierende, deren Eltern nicht studiert haben oder Studierende aus Arbeiter_innenmilieus – wird allerdings die Lebenssituation von Studierenden mit Erziehungshilfeerfahrung bisher nicht wahrgenommen. Beispielsweise wird die Lebenslage Student_in aktuell bildungs- und sozialpolitisch in der Regel nicht im Kontext von Armut diskutiert, da z.B. materielle Armut als temporär sowie durch studentischen Lebensstil und Karriereperspektive als ausgeglichen angesehen wird:

„Das Studium wird als eine Investition in die eigene Zukunft wahrgenommen, mit der man sich bessere Chancen am Arbeitsmarkt eröffnet. So erwartet ein in den letzten Jahren deutlich gestiegener Anteil, inzwischen fast die Hälfte aller Studierenden, ein gutes Einkommen als ‚Ertrag‘ des Studiums“ (Kerst/Wolter 2013: 209f.).

Gemäß dieser Argumentation handelt es sich um eine Lebenslage, die zwar durchaus von Mangel an Geld und Ressourcen gekennzeichnet sein

³ Damit soll nicht ausgesagt werden, dass Adressat_innen der Jugendhilfe lediglich auch nicht-akademischen Herkunftsmilieus kommen.

kann, dennoch nicht durch Armut charakterisiert wird. Diese ‚Normalitätskonstruktion‘ negiert oftmals die Lebenssituation insbesondere von Care Leavern im Studium.

Auch Seidel (2014) weist darauf hin, dass aufgrund des demographischen Wandels davon auszugehen ist, dass die Studierendenschaft immer heterogener wird und Hochschulen mit ganz unterschiedlichen Formen des Vorwissens, der formal zertifizierten Vorbildungen und der sozialen und kulturellen Herkunft der Studierenden rechnen müssen. Care Leaver stehen somit beispielhaft für Studierendengruppen, die weder in der Normalkonstruktion der Lebenslage Student_in noch in der damit einhergehenden Konstruktion des unkonventionellen Studierenden vorkommen und erst langsam in den Horizont der Hochschulen rücken: Studierende mit Fluchterfahrung, mit psychischen Erkrankungen, mit Beeinträchtigungen oder eben mit Erziehungshilfeeferfahrungen.

Mit dem Projekt „CareHo“ (Care Leaver an Hochschulen in Niedersachsen), welches vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des Programms „Wege ins Studium öffnen – Studierende der ersten Generation gewinnen“ gefördert und von der Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik durchgeführt wird, wird genau auf diese Gruppe Studierender mit Erziehungshilfeeferfahrung fokussiert. Ziel ist es, Care Leaver an Hochschulen zu vernetzen und mehr junge Menschen aus der Jugendhilfe für ein Hochschulstudium zu motivieren. Hierzu ist es notwendig, die Hochschulen selbst für die Lebensphase „Leaving Care“ zu sensibilisieren und entsprechende Unterstützungsangebote für Care Leaver zu etablieren. Zudem sollen Einrichtungen und Mitarbeiter_innen der Jugendhilfe von dem Projekt erreicht werden, um den Übergang junger Menschen an die Hochschule auch auf dieser Ebene zu unterstützen.

1. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Projektes „Higher Education without Family Support“⁴ – welches dem Projekt „CareHo“ vorausging und auf dessen Ergebnisse im Folgenden zurückgegriffen werden kann – wurden 17 Studierende bio-

⁴ Das Projekt „Higher Education without Family Support“ (Laufzeit Februar 2012 – Februar 2014) wurde von der Jacobs-Foundation gefördert und mit Kolleg_innen der Hebrew University in Jerusalem und der Bar Ilan University durchgeführt. Dabei wurde einerseits das Ziel verfolgt Care Leaver zusammenzubringen. Andererseits wurden Hindernisse und Unterstützungen im Übergang von der Jugendhilfe an die Hochschule erforscht. Informationen rund um das Forschungsprojekt „Higher Education without Family Support“ finden sich unter www.hei4cal.com.

graphisch interviewt, die in stationären Hilfen zur Erziehung aufgewachsen sind. Dabei handelte es sich um 6 junge Männer und 11 junge Frauen zwischen 18 und 26 Jahren, die entweder auf einen Studienplatz warteten, bereits studierten oder ihr Studium abgeschlossen hatten. In biographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983) – die zwischen einer und 2,5 Stunden dauerten – wurden die jungen Menschen gebeten, ihre Lebensgeschichte mit spezifischem Fokus auf ihre Bildungsgeschichte zu erzählen.

Die 17 erhobenen Interviews wurden nach Herausforderungen im Studium systematisiert und mit einem kodierenden Verfahren (Glaser/ Strauss 1998) in Bezug auf die Kategorien/Themen Unterstützungen und Belastungen analysiert. Diese Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.⁵

2. Herausforderungen und Unterstützungen

In den erzählten Lebensgeschichten der jungen Menschen im Übergang an die Hochschule lassen sich sowohl Herausforderungen und Belastungen rekonstruieren, aber auch Unterstützungsleistungen. Unterstützend wirkten einerseits sogenannte signifikante Andere (Mead 1980), also Menschen, die an einen glauben, andererseits strukturelle Aspekte wie finanzielle Absicherung oder vertraute Orte des Lebens.

Im Folgenden wird zunächst auf die Rolle der interviewten jungen Menschen eingegangen, die sich selbst als „Exot_innen“ beschreiben. Dabei wird deutlich, dass sie das Gefühl haben, nirgends wirklich dazuzugehören (2.1). Daran anschließend werden die finanziellen (2.2) und emotionalen (2.3) Herausforderungen, mit welchen sich Care Leaver im Übergang konfrontiert sehen, beschrieben. Der in Punkt 2.4. beschriebene Leistungsdruck kann als „Kristallisierungspunkt“ betrachtet werden, da die sowieso schon vorhandenen emotionalen und finanziellen Schwierigkeiten durch das Gefühl sozialen Drucks und des Sich-Beweisen-Müssens potenziert werden.

⁵ Viele junge Menschen – so wurde im Rahmen des Projektes „Higher Education without Family Support“ deutlich – konnten sich ein Hochschulstudium aufgrund der unsicheren finanziellen Verhältnisse, der Ungewissheiten und sozialen Herausforderungen gar nicht vorstellen. Um aber genau diese Personengruppe zu erreichen, bedarf es Unterstützungsleistungen, die Möglichkeiten der Unsicherheitsreduktion darstellen. Das Projekt „Care Leaver an Hochschulen“ fokussiert mit den jeweiligen Maßnahmen genau auf diese Zielgruppe, die im Vorgängerprojekt „Higher Education Without Family Support“ nicht erreicht wurde.

2.1. Exot_innen: „Nirgends richtig dazugehören“

Bereits während der Schulzeit machen Care Leaver Erfahrungen des „Anders-Seins“, können dies aber häufig auch in Abgrenzung zu den anderen Jugendlichen aus der Wohngruppe positiv nutzen („ich habe es geschafft“). Anhand der biographischen Interviews kann gezeigt werden, dass insbesondere der Schritt an die Hochschule nochmals zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie führt und in diesem Bildungsübergang Ungleichheiten und Benachteiligungen weiterhin sichtbar werden.

„Ja, ich glaube, dass da einfach ganz massive Schwierigkeiten dann passieren, wenn das transferiert werden soll in das normale Leben, und dass dann halt auch die Unterstützung irgendwo, also dass dann keiner ist, der dann sagt ‚man, du schaffst das‘, auch wenn es ‚ne Krise gibt, keine Ahnung, die ersten Prüfungen und da stehst du da und hyperventilierst und weißt gar nicht, was du machen sollst. Und deine anderen Freunde – wahrscheinlich alle aus der Jugendhilfe – wissen gar nicht, was dich berührt oder was was du eigentlich durchmachst, was da los ist. Wo sollst du dir dann HALT suchen? Sollst du dann zu den anderen privilegierten Studierenden gehen, die alle ‚ne Familie haben und keine Ahnung was. Also zumindest wenn sie kein Geld haben, sie haben ‚ne Familie, sie haben vermutlich jemanden, der sie liebt. Bei den meisten in der stationären Jugendhilfe ist es dann ja entweder so, dass die vielleicht einen Vater, eine Mutter haben oder der eine ist drogensüchtig oder der eine alkoholabhängig oder beide tot oder sonst irgendwas. Das ist noch mal ein ganz anderer Schnack, glaube ich, und damit auch einfach umzugehen nach außen hin ‚ich fahre dieses Wochenende zu meinen Eltern, was machst du?‘“ (Pamela)

Pamela konstruiert hier drei Gruppen von Akteur_innen: a) Freund_innen aus der Jugendhilfe, die aber nicht wissen, wie es an der Hochschule ist und welche Herausforderungen mit dem Studium verbunden sind; b) privilegierte – oder auch ‚traditionelle‘ (Seidel 2014) – Studierende, die alle eine Familie haben; und c) sich selbst, die weder zu der einen noch zu der anderen Gruppe gehört. Weder die Freund_innen aus der Jugendhilfe wissen, wie es ihr geht, noch haben die Kommiliton_innen eine Ahnung, wie sie sich fühlt. Pamela erlebt sich im Dazwischen.

Aus ihrer Perspektive gehört sie nirgends richtig dazu, wird von niemandem wirklich verstanden. Mit dieser polarisierenden Sichtweise wird die Heterogenität der Studierendenschaft negiert (so gibt es bspw. auch Studierende ohne Jugendhilfeeinfahrung, die nicht auf familiäre Unterstützung zurückgreifen können). Deutlich wird dabei die Selbstwahrnehmung als „Exot_in“ an der Hochschule und ein damit verbundenes ‚Einzelkämpfertum‘. Es scheinen bei der Studiumsaufnahme keine Begegnungen unter Studierenden zu existieren, in denen verschiedene Formen der Be-

nachteiligung thematisiert werden. Der Lebenslage Student_in wird Homogenität unterstellt und entsprechend bleiben verschiedene Herausforderungen unsichtbar.

Damit verbunden sind mangelnde Unterstützungsleistungen von Seiten der Hochschule, denn wenn (a) die Heterogenität der Studierenden gar nicht sichtbar wird, kann auch nicht auf verschiedene Unterstützungsbedarfe reagiert werden, und (b) wenn es angeblich nur *so wenige* „Exot_innen“ gibt, fühlt sich niemand zuständig und kennt sich niemand aus (dies spiegelt sich sowohl bezüglich der finanziellen Herausforderungen bspw. bezüglich der BAföG-Formulare wider als auch in den emotionalen Herausforderungen im Studium, mit „solch exotischen Problemen“ allein dazustehen).

2.2. *Finanzielle Herausforderungen: „Die Entscheidung für ein Studium muss man sich leisten können“*

Junge Erwachsene, die einen Teil ihrer Kindheit und/oder Jugend durch die Kinder- und Jugendhilfe betreut wurden, sind strukturell häufiger von Armut betroffen als ihre Peers (Stein 2012, Fendrich/Pothmann/Tabel 2014). Ohnehin sind die jungen Erwachsenen die am stärksten von Armut betroffene Gruppe im Prozess des Aufwachsens in unserer Gesellschaft: 21,1 % der jungen Erwachsenen zwischen 18 und 24 Jahren lebt in Armut, bei den unter 18-jährigen sind es 15 % (Statistisches Bundesamt 2011). So ist die finanzielle Situation für nahezu alle Studierende eine Herausforderung, auch wenn 87 % auf finanzielle Unterstützung von den Eltern zurückgreifen können. 32 % der Studierenden beziehen BAföG. Darüber hinaus geht die Mehrheit von ihnen (61 %) während der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit nach. Dabei arbeiten Studierende aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien häufiger und mehr als Studierende aus ‚bildungsnahen‘ Familien (Middendorff u.a. 2012).

Wie sich die finanzielle Situation bei Care Leavern darstellt, wird im Folgenden aus ihrer Perspektive gezeigt. Zunächst gilt zu betonen, dass Care Leaver aufgrund ihrer ohnehin schon besonderen biografischen Ausgangsbedingungen einen einfacheren Zugang zur Studienförderung und zudem weitere Unterstützungsangebote erhalten sollten. So kann die Notwendigkeit, zur Finanzierung des eigenen Studiums arbeiten zu müssen, als zusätzliche Belastung (insbesondere in der Studienabschlussphase) gesehen werden. Die Arbeitsbelastung reduziert die Zeit, um sich auf die Studienabschlussphase zu konzentrieren, wodurch sich diese Phase immer mehr in die Länge zieht. Sowohl die (finanziellen) Herausforderungen als auch die Bearbeitung biographischer Ereignisse können dazu

führen, dass Bildungsverläufe länger dauern und nicht immer geradlinig verlaufen (Courtney u.a. 2007; Mangold/Rein 2014). Dies darf also nicht dem mangelnden Leistungsvermögen von Care Leavern zugeschrieben werden, sondern muss als strukturelles Problem – und als ‚doppelte Benachteiligung‘ von Care Leavern – anerkannt werden, um es so bearbeitbar zu machen.

Die Entscheidung für ein Studium ist einerseits davon geprägt, inwiefern die Potenziale der jungen Menschen erkannt und sie in ihren Plänen unterstützt werden (sei es von Seiten der Jugendhilfe, der Behörden oder auch von einzelnen signifikanten Anderen). Andererseits hängt die Studienentscheidung von der Frage ab, ob und wie man sich ein Studium leisten kann und welche Finanzierungslücken zu überwinden sind. Dabei kann unterschieden werden zwischen der finanziellen Hürde auf dem Weg ins Studium und den finanziellen Herausforderungen während des Studiums. Bereits vor dem Studienbeginn finden vielfältige Abwägungsprozesse statt, ob eine Ausbildung aufgrund der Finanzsituation nicht besser wäre.

Auch strukturelle Lücken im Finanzierungssystem bringen die jungen Menschen in prekäre Situationen. So endet das Schüler_innen-BAföG mit dem Ende des Schuljahres (also im Juni/Juli des Jahres), das BAföG für Studierende wird aber erst ab Semesterbeginn (1. Oktober des Jahres) gewährt. Die Finanzierungslücke von ca. drei Monaten können sich aber die wenigsten Care Leaver leisten, weil die meisten von ihnen nicht bei den Eltern wohnen können und sie somit ihre eigene Wohnung bezahlen müssen. Sie werden dadurch systematisch dazu gezwungen, Hartz IV zu beantragen.⁶ So wird von Seiten der Behörden und den vorhandenen Strukturen eine prekäre Konstellation mit verursacht. Auffallend ist dabei der Umgang der Behörden mit Care Leavern: Trotz der Aussicht auf einen Studienplatz werden sie häufig für Berufsbildungsmaßnahmen motiviert. Ihnen wird nicht zugetraut, dass sie einen Studienplatz erhalten werden. Die jungen Menschen berichten von erfahrener Missachtung und Diskriminierung aufgrund ihres Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung.

Die finanzielle Situation von Care Leavern gestaltet sich sehr heterogen. BAföG als Studienfinanzierung ist an verschiedene Voraussetzungen geknüpft und keine ausreichende Antwort auf die komplexe Finanzsitua-

⁶ Die U25 Regelung der Hartz IV-Gesetze sieht jedoch vor, dass junge Menschen unter 25 Jahren keinen Anspruch auf eine eigene Wohnung haben, sondern bei ihren Eltern unterkommen sollen. Care Leaver müssen dafür kämpfen, dass sie nicht wieder bei ihren Eltern einziehen müssen.

tion von Care Leavern. So wird das Einkommen der leiblichen Eltern, zu denen ggf. schon längere Zeit kein Kontakt mehr besteht, als Berechnungsgrundlage herangezogen. Die jungen Menschen werden bei BAföG-Anträgen verpflichtet, zu ihren leiblichen Eltern Kontakt aufzunehmen, auch wenn sie diese teilweise nicht kennen oder von ihnen sehr verletzt sind. Daher verzichten sie nicht selten eher auf das Geld, als erneut den Kontakt und ein Abhängigkeitsverhältnis mit ihren leiblichen Eltern herzustellen. So finanziert Lena bspw. einen erheblichen Teil ihres Studiums durch eigenes Arbeiten. Zwar ist ihr Vater unterhaltspflichtig, sie will sich jedoch so schnell wie nur möglich aus dieser (finanziellen) Abhängigkeit befreien:

„ja, also für mich ist das halt immer so ein Stressfaktor, weil man halt studiert, dann braucht man halt schon bestimmte Arbeitsmaterialien, also ‘n Laptop oder so, und ich frag auch nicht gerne meinen Vater oder meine Großeltern um Geld, und das ist halt, find ich schon, manchmal ‘n bisschen blöd so“
(Lena)

Dabei scheinen BAföG-Ämter zu wenig über die Möglichkeit der „Vorausleistung“ des BaföGs (Formblatt 8 „Antrag auf Vorausleistungen nach § 36 BAföG“) zu informieren. So berichten die interviewten Care Leaver oftmals, erst im Nachhinein und im Austausch mit anderen Care Leavern von dieser Möglichkeit erfahren zu haben. Diese Option nimmt das BAföG-Amt in die Pflicht, nach Vorausleistung des Geldes selbst die Einkommenserklärung der Eltern zu ermitteln und ggf. von ihnen das vorausgezahlte Geld zurückzufordern.

Darüber hinaus kommt es zu weiteren Komplikationen: Während beispielsweise das BAföG-Amt die vergangenen Einkünfte der Eltern als Berechnungsgrundlage heranzieht, bezieht sich das Unterhaltsrecht auf die aktuellen Einkünfte der leiblichen Eltern. So entsteht beispielsweise für Paula eine monatliche Finanzierungslücke von 150 Euro, die sie nur über eigenes Arbeiten schließen kann. Um einen weiteren komplizierten Einzelfall zu benennen: Ben hat als Vollwaise das Elternhaus geerbt und damit keinen BAföG-Anspruch, kann aber aus dem geerbten Haus kein Kapital schlagen. So ist er darauf angewiesen, neben dem Studium zu arbeiten, insbesondere nachdem die Vollwaisenrente aufgrund seines Alters wegbriecht.

Die Studienfinanzierung BAföG grenzt alle aus, die aufgrund unterschiedlicher Konstellationen nicht BAföG-berechtigt sind, aber dennoch in prekären finanziellen Lebenssituationen stecken – das betrifft nicht nur Studierende mit Erziehungshilfeerfahrung, sondern auch andere Studierende, die nicht auf die finanzielle Unterstützung ihrer Familien zurückgreifen können.

2.3. *Emotionale Herausforderungen: „man quasi Menschen hat, die an einen glauben, unterstützen und einem helfen“*

Die interviewten Care Leaver berichten nicht nur von finanziellen Herausforderungen bei der Deckung der Kosten für den alltäglichen Lebensunterhalt, sondern für einmalige finanzielle Belastungen. So werdem etwa der Umzug zum Studienort, die Ausstattung der Wohnung oder die Beschaffung von Arbeitsmaterialien (Laptop o.ä.) für das Studium als herausfordernd beschrieben. Die jungen Menschen sind auf informelle Hilfe außerhalb ihrer leiblichen Familie angewiesen. Während Laura ihren Umzug mit Hilfe eines Musikvereins organisiert, entwickelt Lena die Strategie, möglichst unabhängig von Unterstützung zu sein. Sie organisiert ihre verschiedenen Umzüge mit Zug und Straßenbahn, wobei sie ihr Hab und Gut in einem Rucksack unterbringt. Die emotionale Belastung ist insbesondere durch das fehlende soziale Sicherheitsnetz im Übergang ins Studium gekennzeichnet. Vor allem am Anfang des Studiums wird die neue Situation als „hart“ beschrieben:

„also das war das erste Mal, dass ich so wirklich komplett alleine war, ja mit dem BAföG noch irgendwie auseinandergesetzt (.) Ja, die erste Woche, weiß ich noch, war total schrecklich, weil ich nämlich in meine Wohnung noch nicht rein konnte und ich noch bei ‘ner Bekannten zum Glück unterkommen konnte und bin immer noch hin und her gependelt und dann hab ich auch am Anfang nicht so recht Anschluss finden können. Also die ersten paar Wochen waren ein bisschen komisch, so das war alles so neu und so unsicher; also so ganz wackelige Zeit“ (Laura)

Laura macht aber auch deutlich, dass sie im Laufe ihres Studiums ein Freundschaftsnetz für sich aufbauen konnte. Dennoch wird dabei immer wieder zwischen Freundschafts- und Familienbeziehungen unterschieden und gefragt, was eigentlich wem zugemutet oder wer um was gebeten werden kann. So wird beispielsweise Laura bei einem Arztbesuch gefragt, wer benachrichtigt werden soll, wenn ihr etwas zustößt – eine Frage, die sie so nicht beantworten kann. Auch die Frage, wo man Weihnachten verbringt, ohne anderen Familien zur Last zu fallen, beschäftigt einige der Care Leaver alljährlich.

So sind es nicht nur die finanziellen Herausforderungen und die Unsicherheiten, die mit einer neuen Wohnsituation in Verbindung stehen, sondern auch mangelnde soziale und emotionale Unterstützung werden insbesondere in schwierigen Phasen des Studiums als Herausforderung von den Care Leavern beschrieben. Während Kommiliton_innen die Wochenenden bei ihren Eltern verbringen, bei Sorgen (oder auch einfach nur so) von ihren Eltern angerufen werden oder auch bei konkretem Unterstützungsbedarf – wie beim Korrekturlesen von Abschlussarbeiten – häufig

auf diese zurückgreifen, müssen sich die interviewten jungen Menschen diese Unterstützungsnetze erst aufbauen.

Dabei berichten Care Leaver immer wieder von Menschen in ihrem Umfeld, die an sie glauben und sie in ihrem Weg unterstützen. Paul weist diesbezüglich auf die Bedeutung von sogenannten signifikanten Anderen hin:

„was ich denke, was ein ganz wichtiges Kriterium ist, wenn man aus schwierigen Verhältnissen kommt, dass man quasi Menschen hat, die ja so an einen glauben, sag ich mal, unterstützen und einen helfen“ (Paul)

In seinem Fall ist seine Grundschullehrerin bedeutsam, die ihn auch nach der Grundschulzeit noch unterstützt hat, bei der Auswahl eines Gymnasiums behilflich war und wesentlich dazu beigetragen hat, dass er ein Studium aufgenommen hat. Bei Pamela spielt wiederum der Pflegevater Rainer eine solche entscheidende Rolle. Der Glaube an sie hat ihr Selbstvertrauen gestärkt: „*Rainer hat immer GRUNDSätzlich gesagt ‚du schaffst das‘*“ (Pamela). Auch bei der Studienwahl fühlt sie sich von ihrem Pflegevater getragen und unterstützt.

Die in Teilkapitel 2.1 beschriebene Rolle als „Exot_in“ und das damit verbundene Gefühl des „Nicht-Richtig-Dazugehörens“ machen den Aufbau eines Unterstützungsnetzes, das emotionalen Rückhalt gibt, herausfordernd. Das Gefühl, im Übergang ins Studium auf sich alleine gestellt zu sein und die damit verbundenen Unsicherheiten, führen häufig zu einer erneuten Notwendigkeit der Bearbeitung von biographischen Erfahrungen.

2.4. *Kristallisierungspunkt Leistungsdruck: „den Kopf nicht mehr frei hatte, um noch vernünftig zu studieren“*

Selbstzweifel machen sich in Leifs Leben mit dem Eintritt ins Studium bemerkbar. Er erlebt sich als „Studierender unter Studierenden“ und muss erkennen, dass er nicht mehr wie zuvor in der Jugendhilfeeinrichtung der „Geradlinige“ unter den „Nicht-Geradlinigen“ ist. Gedanken, ob er für das Studium überhaupt geeignet ist, machen ihm das Studium schwer. Das Lernen im Studium geht nicht mehr so leicht von der Hand wie ehemals in der Schule.

Auch anhand anderer Interviews kann herausgearbeitet werden, dass insbesondere der Wechsel ins Studium und das Fortsetzen der Bildungskarriere mit Herausforderungen verbunden ist. Die biographischen Erfahrungen sind nicht mit Ende der stationären Erziehungshilfe bearbeitet, sondern müssen parallel zu den Herausforderungen eines selbstständigen Lebens, eines Hochschulstudiums usw. neu eingeordnet werden.

Verbunden mit solchen Herausforderungen ist die Frage, mit wem solche Probleme und Zweifel besprochen und abgeglichen werden können. Während Leif zu Beginn des Studiums eine Therapie beginnt, begibt sich Ben nach längerer Suche zur Studienberatung und findet hier erwachsene Ansprechpartner_innen, die ihn mit seinen Fragen und Zweifeln ernst nehmen.

„Man hat von seinem Elternhaus oder so, ich denk mal, die meisten Leute, egal, ob sie in ‘ner Beziehung sind, wie eng ihr Freundeskreis ist, aber auch noch so in unsrem Alter sind, jegliches Feedback oder mal: ‚Nee, das geht so nicht.‘ Gut, kriegt man wahrscheinlich schon noch von seinem Elternhaus, das hatte ich halt nie. Und da hab ich mir hin und her Gedanken gemacht, bis es halt nicht mehr ging und ich dann mal ein Jahr oder fast ein halbes Jahr nur zu Hause war [...] Aber dann war ich bei Studienberatung und war bei der Bundesagentur für Arbeit, hab irgendwie welche Lösungen gesucht.“ (Ben)

Ben ist in der Phase des Zweifels auf sich alleine gestellt, ihm fehlen (erwachsene) Ansprechpartner_innen, die ihm Feedback geben und als Berater_innen zur Verfügung stehen. Das, was in seinen Augen seine Peers von den Eltern bekommen, darauf muss er verzichten. Er versucht diese Fragen mit sich selbst auszuhandeln, sich „*hin und her Gedanken*“ zu machen, was dazu führt, dass er sich für einige Monate in die Sicherheit des eigenen Zuhauses zurückzieht, bevor er dann mit dem Aufsuchen der Studienberatung und der Arbeitsagentur nach Lösungen sucht.

Auch Leif weist auf den vorhandenen Leistungsdruck hin und macht deutlich, dass für ihn im Studium eigentlich keine weiteren Anforderungen hinzukommen dürfen:

„wenn ich nebenher noch arbeiten müsste, wäre das noch ein Belastungsfaktor gewesen. Hab ich am Anfang probiert, im ersten Semester, aber das hat gar nicht geklappt, dann noch nebenher zu arbeiten. Da hab ich gemerkt, ich bin so erstmal ganz gut selber beschäftigt.“ (Leif)

Aber häufig sind die jungen Menschen nicht in der Situation, sich gegen Arbeit entscheiden zu können (vgl. Kapitel 2.2). Die finanzielle Belastung und der damit verbundene Zwang zum Arbeiten, um sich den Lebensunterhalt zu verdienen, führen zu zeitlichen Engpässen, sich um Studieninhalte kümmern zu können und letztlich häufig zu Verlängerungen des Studiums. Auch Klinikaufenthalte (Psychiatrie, Krankenhaus, etc.) sind nicht im Studienalltag vorgesehen und führen zu erheblichen Verlängerungen des Studiums.⁷

⁷ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass 9 % aller Studierenden ihr Studium vorübergehend unterbrechen, dabei gibt rund ein Viertel Zweifel am Studium an und ein weiteres Viertel gesundheitliche Probleme (Middendorff 2012).

Es ist also nicht nur die Arbeitsbelastung, welche das Studium von Care Leavern häufig verlängert, sondern die bereits angesprochenen emotionalen Herausforderungen (Selbstzweifel, biographische Themen etc.) nehmen Raum ein und orientieren sich nicht an Semesterplänen und Prüfungszeiträumen. Leif macht deutlich, dass er „*ganz gut selber beschäftigt*“ ist, möglicherweise impliziert dies auch, ganz gut mit sich selbst beschäftigt zu sein. Beispielsweise entscheidet er sich auch gegen einen Auslandsaufenthalt im Studium, weil er sich einen solchen Ortswechsel nicht zumuten will.

Schlechte Noten oder mangelnde Vorbereitung auf Seminare und Prüfungen dürfen darum nicht nur – wie nach Aussagen der Care Leaver häufig von Dozierenden getan – als Unlust oder Unvermögen interpretiert werden, sondern hängen auch mit der Bearbeitung von anderen Problemen zusammen:

„Ja, man hat halt auch irgendwie dann persönliche Probleme, die einen dann irgendwie in der Konzentration, in der Leistungsfähigkeit, im Umgang mit den andren Menschen einschränken. So ein bisschen, das macht halt alles bisschen, bisschen schwieriger“ (Akin)

Care Leaver haben es ein „*bisschen schwieriger*“ als andere Studierende – so könnte man diese Textstelle deuten. Es sind jedoch nicht nur die finanziellen Herausforderungen im Studium – welche im Material immer wieder benannt werden – sondern vor allem private und biographische Angelegenheiten, die zu (emotionalen) Schwierigkeiten führen. Nehmen diese Probleme überhand, kann dies sogar zum Studienabbruch führen:

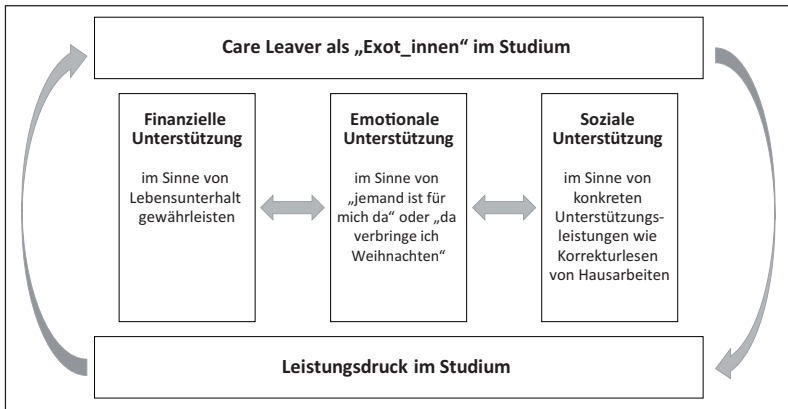
„hatte aber relativ schnell eben auch meine privaten Probleme nicht mehr so in den Griff bekommen, also dass ich überhaupt noch den Kopf frei zum Studieren hatte, weswegen, ... ja, ich sage jetzt mal, unterbrochen habe, aber eigentlich habe ich es abgebrochen“ (Wolfgang)

Inbesondere in Phasen von Prüfungen und Leistungsanforderungen scheint sich der Druck auf Care Leaver und die damit verbundenen Versagensängste zu erhöhen. So ist genau in solchen Phasen die Unterstützung von signifikanten Anderen von zentraler Bedeutung – sich nicht alleine gelassen fühlen, sondern von Menschen getragen werden, die an einen glauben. So zieht beispielsweise Paul mit Ende 20 zum Zeitpunkt seiner Examensarbeit in eine Einliegerwohnung über seine ehemalige Wohngruppe, die ihm zu diesem Zeitpunkt Tagesstruktur und Halt bietet.

3. Verwobenheit der Herausforderungen und Forderungen an Hochschulen

Die rekonstruierten und dargestellten Herausforderungen der interviewten Care Leaver beim Übergang ins Studium und im Studienalltag können nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Dies kann in folgender Graphik visualisiert werden (Übersicht 1).

Übersicht 1: Verwobenheit der Herausforderungen



Die Lebenssituation von Studierenden mit stationärer Erziehungshilfelerfahrung ist geprägt von dem Gefühl, „exotisch“ zu sein. Zwar wächst die Gruppe der Studierenden, deren Eltern selbst nicht studiert haben (Middendorff u.a. 2012), jedoch erleben sich die interviewten Care Leaver nicht nur in spezifischen Fragen zum Studium als zu wenig unterstützt, sondern können auch andere Unterstützungsleistungen wie „Wochenendbesuche“ bei den Eltern usw. nicht nutzen. Die fehlende soziale Unterstützung von Seiten der Familie – wie Beratung, Informationen in Studienangelegenheiten, Stellen von Anträgen oder auch Korrekturlesen von Hausarbeiten – geht also einher mit einem Mangel an emotionalem Rückhalt. Verbunden mit den emotionalen Herausforderungen sind ebenfalls die finanziellen Schwierigkeiten, beispielsweise in Situationen, in denen auf finanzielle Ressourcen der Herkunftseltern zurückgegriffen werden muss.

Diese Herausforderungen scheinen sich insbesondere dann zu potenzieren, wenn die jungen Menschen sich im Studium unter Leistungsdruck erleben. Versagensängste führen zu emotionalen Belastungen. Insbeson-

dere in Bezug auf die finanziellen Herausforderungen lässt sich eine Art Teufelskreis beschreiben, welcher sich gegen Ende – und mit immer längerer Studienzeit – zuspitzt: Je länger die Studiendauer, desto mehr muss für den eigenen Lebensunterhalt gesorgt werden, ohne auf BAföG u.ä. Leistungen zurückgreifen zu können, desto größer wird der Leistungsdruck und der Druck das Studium endlich erfolgreich zu beenden.

Courtney u.a. (2007) machen darauf aufmerksam, dass die Bildungswege von jungen Menschen aus der Jugendhilfe häufig mit Um- und Irrwegen verbunden sind und längere Zeit in Anspruch nehmen als bei ihren Peers. Diese Zeit muss ihnen zugestanden werden. Darüber hinaus sollte die finanzielle Lebenssituation von Care Leavern an Hochschulen über die Bewilligung eines elternunabhängigen BAföG (§11) abgesichert werden und Care Leaver als Personengruppe stärker bei der Vergabe von Stipendien berücksichtigt werden. Auch der Erhalt eines Wohnheimplatzes sollte ebenso gewährleistet werden, wie die Möglichkeit, Ansprech- und Vertrauenspersonen in der Hochschule zu finden (siehe dazu Positionspapier „Forderungen an Hochschulen“ Careleaver e.V.).

Die Anforderungen des Studiums und der damit verbundene Leistungsdruck bringen einige der interviewten Care Leaver an ihre Grenzen. Dabei entsteht die Gefahr, dies als Ausdruck mangelnder Leistungsfähigkeit eines einzelnen Studierenden zu deuten und damit – wie häufig in unserem Bildungssystem – Bildungsversagen zu individualisieren. Zu selten wird der Blick auf die Lebensbedingungen der Studierenden gerichtet. Hier gilt es, gesellschaftlich und hochschulpolitisch auf die Heterogenität der Studierendenschaft hinzuweisen bzw. mehr Heterogenität an Hochschulen zu ermöglichen. Hochschulen, so Seidel (2014), gehen nach wie vor von „traditionellen“ Studierenden aus und orientieren sich an diesen. Studierende, die nicht in diese „Normalitätserwartungen“ passen, müssten dann mit entsprechenden (homogenisierenden) Maßnahmen vereinheitlicht werden.

Diese Vorstellung impliziert ein Verständnis von integrativer Hochschule, die zwar eine heterogene Studierendenschaft adressiert (z.B. Zugangsberechtigung mit Fachabitur oder Ausbildung), dann aber auf die jeweils individuellen Anpassungsleistungen der „nicht-traditionellen“ Studierenden pocht. Ein inklusiver Ansatz würde die Anerkennung von Heterogenität der Studierendenschaft ins Zentrum rücken und setzt

„die Reflexion und Transformation der Normalitätserwartung und der daran ansetzenden Wahrnehmung von Heterogenität voraus. Geschaffen werden müssen dann solche Kontexte, in denen die Heterogenitätsmerkmale schwächer oder nicht mehr relevant werden. Solche veränderten Kontexte schließen sowohl die institutionelle Rahmung durch die Hochschule wie die Interaktion der Lehrenden und Studierenden ein.“ (Seidel 2014: 6f.)

Programme wie „Wege ins Studium öffnen – Studierende der ersten Generation gewinnen“ weisen daher in die richtige Richtung, sind jedoch nach wie vor zu vorsichtig. Hochschulen, gedacht als Bildungsorganisationen für (junge) Erwachsene, müssen sich öffnen für vielfältige Lebenslagen (bspw. Menschen mit Fluchterfahrung, Menschen mit Behinderungen). Im Sinne einer *inklusiven* Hochschule muss sich also die Organisation strukturell verändern⁸ und Unterstützungsmöglichkeiten gewährleisten, so dass jede Person (die laut Hochschulberechtigung dazu berechtigt ist) am Bildungsangebot der Hochschule partizipieren kann.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Kaiser, Manuela/Truschkat, Inga (2003): Neue Formen (selbst)organisierten Lernens im sozialen Umfeld: Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus (QUEM Materialien Bd. 43). Berlin: ABWF.
- Courtney, Mark/Dworsky, Amy Lynn/Cusick, Gretchen/Havlicek, Judy/Perez, Alfred/Keller, Thomas (2007): Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth. Outcomes at age 21. Chapin Hall Center for Children. Chicago: The University of Chicago.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Forschung, Lehre und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [Im Erscheinen]
- Eurostat Pressestelle (2009): Jugend in Europa. Ein statistisches Porträt des Lebensstils junger Menschen. Pressemitteilung 177/2009, online unter <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5069318/3-10122009-AP-DE.PDF/3bf95c77-3649-4e15-a5e8-b7a2e7ddf207> (26.5.2016)
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2014): Monitor Hilfen zur Erziehung 2014, hrsg. von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; online unter <http://www.akjstat.uni-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/HzE%2021.05.2014%20-%20Druckfassung.pdf> (10.10.2014)
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitative Forschung. Bern: Huber
- Jackson, Sonja/Ajayi, Sarah/Quigley, Margaret (2003). By degrees: The first year, from care to university. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kerst, Christian/Wolter, André (2013): Jugend und Studium, in: Kaiser, Yvonne/Spenn, Matthias/Freitag, Michael/Rauschenbach, Thomas/Corsa, Mike (Hg): Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 205–212.

⁸ Die Diskussion um Inklusion wird aktuell nach wie vor insbesondere im Kontext von Schule geführt. Auch für Hochschulen kann diese Diskussion nutzbar gemacht werden (Dannenbeck u.a. 2016) Zentral – im Gegensatz zum Ansatz der Integration – ist, dass nicht mehr die Einzelnen dem System (Hoch)Schule angepasst werden, sondern dass das System (Hoch)Schule sich strukturell so verändert, dass die einzelne Person darin lernen kann.

- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim/München: Beltz-Juvanta.
- Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2012): Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 7(3), S. 261–276.
- Mangold, Katharina/Rein, Angela (2014): Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein?, in: Forum Erziehungshilfen 3/2014, S. 141–146.
- Mead, George Herbert (1980): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Forschung; online verfügbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf (27.11.2015)
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: neue praxis 13 (3), S. 283–293.
- Seidel, Susen (2014): Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden, in: Seidel, Susen/Wielepp, Franziska (Hg.) (2014): Diverses. Heterogenität an der Hochschule (= die hochschule 2/2014), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF), S. 6–21, online unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/14_2/2014_2.pdf (20.2.2016)
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: IGFH.
- Sozialfonds der Universität Lübeck (2013): Auswertung der Online-Umfrage zur finanziellen Situation Studierender an der Universität zu Lübeck, online unter https://www.uni-luebeck.de/fileadmin/uzl_ssc/PDF-Dateien/Auswertung_Umfrage_01.pdf (26.5.2016)
- Statistisches Bundesamt (2011): Wie leben Kinder in Deutschland? Wiesbaden.
- Stein, Mike (2012): Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Truschkat, Inga (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung (Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung Bd. 23). Göttingen.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-53-3

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Oakoak „Die Schere“ („Les ciseaux“); www.oakoak.fr

Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklung der Third Mission

Cort-Denis Hachmeister, Justus Henke,

Isabel Roessler, Sarah Schmid:

Die Vermessung der Third Mission. Wege zu einer
erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung.....7

Uwe Schneidewind:

Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? 14

Grit Würmseer:

Third Mission als Auftrag für Universitäten?23

Knut Koschatzky, Henning Kroll, Torben Schubert:

Wie können Universitätsleitungen die regionale Verankerung von
Hochschulen stärken? Die Rolle dezentraler und zentraler
Entscheidungsprozesse32

Karsten Altenschmidt, Jörg Miller:

Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission40

Isabel Roessler:

Universities compared. Regionales Engagement und Wissenstransfer
von Hochschulen im internationalen Vergleich52

Justus Henke, Sarah Schmid:

Perspektiven der Third Mission in der Hochschulkommunikation.
Ergebnisse aus Fallstudien62

Birge Wolf, Manfred Szerencsits, Hansjörg Gaus, Jürgen Heß:

Evaluierung von gesellschaftlichen Leistungen der Forschung.
Synergien mit der anwendungsorientierten Forschungsförderung76

Sindy Duong, Cort-Denis Hachmeister,

Isabel Roessler, Christina Scholz:

Facetten und Indikatoren für angewandte Forschung und
Third Mission an HAW87

FORUM

Marcel Schütz, Heinke Rübken:

Gallische Dörfer? Begründungsmuster und Handlungsstrategien
bei der Erhaltung von Diplomstudiengängen 100

Katharina Mangold:

Studieren nach stationärer Jugendhilfe. Herausforderungen von
Care Leavern im Übergang an Hochschulen 115

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945..... 131

Autorinnen & Autoren 158

Autorinnen & Autoren

Karsten Altenschmidt M.A., Kommunikationswissenschaftler, UNIAKTIV, Universität Duisburg-Essen, Service Learning Koordinator. eMail: karsten.altenschmidt@uni-due.de.

Sindy Duong M.A., Doktorandin, ehemals Projektmanagerin CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Hansjörg Gaus, Dr. rer. pol, Wirtschaftswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität des Saarlandes, Centrum für Evaluation (CEval). eMail: h.gaus@ceval.de.

Cort-Denis Hachmeister, Dipl.-Psych., Projektmanager CHE Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: cort-denis.hachmeister@che.de.

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Justus Henke, Mag. rer. soc. oec., Volkswirt, seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de.

Jürgen Heß, Prof. Dr. agr., Leiter des Fachgebietes für Ökologischen Land- und Pflanzenbau, Universität Kassel. eMail: jh@uni-kassel.de.

Knut Koschatzky, Prof. Dr., Leiter des Competence Centre Politik – Wirtschaft – Innovation am Fraunhofer-Institut für System and Innovationsforschung ISI in Karlsruhe und Professor für Wirtschaftsgeographie an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Wirtschafts- und Kulturgeographie. eMail: knut.koschatzky@isi.fraunhofer.de.

Henning Kroll, Dr., Projektleiter am Competence Centre Politik – Wirtschaft – Innovation des Fraunhofer-Instituts für System and Innovationsforschung ISI in Karlsruhe. eMail: henning.kroll@isi.fraunhofer.de.

Katharina Mangold, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. eMail: mangold k@uni-hildesheim.de

Jörg Miller, Dipl. Päd., UNIAKTIV, Universität Duisburg-Essen, Programmleitung CONNECT. eMail: joerg.miller@uni-due.de.

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Heinke Röbbken, Prof. Dr., Professur für Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Isabel Roessler, Dipl. Soz.-Wiss., Projektmanagerin CHE Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: isabel.roessler@che.de.

Sarah Schmid M.A., seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), eMail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de.

Uwe Schneidewind, Prof. Dr. oec., Wirtschaftswissenschaftler, Präsident des Wuppertal Institutes für Klima, Energie, Umwelt. eMail: uwe.schneidewind@wupperinst.org.

Christina Scholz, Dr. phil., Literaturwissenschaftlerin, Projektmanagerin CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: christina.scholz@che.de.

Torben Schubert, Prof. Dr., Projektleiter am Competence Centre Politik – Wirtschaft – Innovation des Fraunhofer-Instituts für System and Innovationsforschung ISI in Karlsruhe und Associate Professor am Center for Innovation, Research and Competence in the Learning Economy (CIRCLE) an der Lund University. eMail: torben.schubert@isi.fraunhofer.de.

Marcel Schütz M.A., Promotionsstipendiat des Landes Niedersachsen, Programm „Kulturen der Partizipation“, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrbeauftragter der Northern Business School Hamburg und Universität Bielefeld. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

Manfred Szerencsits, Dr. agr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet für Ökologischen Land- und Pflanzenbau. eMail: szerencsits@uni-kassel.de.

Birge Wolf, Dipl. Ing agr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet für Ökologischen Land- und Pflanzenbau, Universität Kassel. eMail: birge.wolf@uni-kassel.de.

Grit Würmseer, Dr. phil., Soziologin, Hochschulforscherin und -managerin, Geschäftsleitung, FOM Hochschule für Oekonomie & Management, Hochschulzentrum Mannheim. eMail: grit.wuermseer@fom.de.