

**Oldenburger Studien zur Europäisierung und zur transnationalen Regulierung
(ISSN: 1866-8798)**

**Ausgewählte Abschlussarbeiten
ST 2009/03**

**„Leistung wird belohnt“ oder „Bürgerliche suchen
Bürgerkinder“?
Die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte am
Beispiel der Universität Oldenburg**

Britta Lammers

Jean Monnet Centre for Europeanisation and Transnational Regulations Oldenburg
Fakultät I • Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg • 26111 Oldenburg

Abrufbar im Internet unter: <http://www.uni-oldenburg.de/cetro/31251.html>

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | HINFÜHRUNG – DIE GESELLSCHAFTLICHE RELEVANZ DES THEMAS | 1 |
| 2 | „LEISTUNG WIRD BELOHNT“? VOM MERITOKRATISCHEN PARADIGMA ZUM PRINZIP DER CHANCENGERECHTIGKEIT | 9 |
| 2.1 | Zum Meritokratischen Paradigma | 10 |
| 2.2 | Von der ‚Chancengleichheit‘ zum Primat der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ | 12 |
| 2.3 | Kurzer Exkurs zur Wirkmacht der ‚meritokratischen Ideologie‘ | 16 |
| 2.4 | Schlussfolgerungen für die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte | 18 |
| 3 | „BÜRGERLICHE SUCHEN BÜRGERKINDER?“ – SOZIALE ÄHNLICHKEIT ALS (UNBEWUSSTER) REKRUTIERUNGSMECHANISMUS BEI BOURDIEU | 21 |
| 3.1 | Bourdieu's Theorie des sozialen Feldes bzw. Raumes | 23 |
| 3.2 | Die verschiedenen Kapitalien | 26 |
| 3.3 | Die Unterscheidung sozialer Klassen..... | 27 |
| 3.4 | Habitusmodell | 28 |
| 3.5 | Lebensstil, Geschmack und Distinktion | 30 |
| 3.6 | Anleihen bei den Ergebnisse von Studien über ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘ bis hin zu ‚Homo Academicus‘ | 30 |
| 3.7 | Schlussfolgerungen für die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte | 33 |
| 4 | DIE REKRUTIERUNG STUDENTISCHER HILFSKRÄFTE AM BEISPIEL DER UNIVERSITÄT OLDENBURG..... | 35 |
| 4.1 | Überblick zur Forschungslage..... | 36 |
| 4.2 | Zu Methodik und Stichprobe..... | 38 |
| 4.3 | Analyse der Interviews | 40 |
| 4.3.1 | <i>Erwünschte Eigenschaften einer studentischen Hilfskraft.....</i> | <i>41</i> |
| 4.3.2 | <i>Aufgabenbereiche der Hilfskräfte</i> | <i>43</i> |
| 4.3.3 | <i>Vorgehensweise bei der Rekrutierung der Hilfskraft</i> | <i>44</i> |
| 4.3.4 | <i>Reflexion der Vorgehensweise?</i> | <i>49</i> |
| 4.3.5 | <i>Was lernen und wovon profitieren studentische Hilfskräfte?.....</i> | <i>50</i> |
| 4.3.6 | <i>Umgang zwischen Professor und Hilfskraft</i> | <i>53</i> |
| 4.3.7 | <i>Wie schätzen die Professoren ihr Auswahlverfahren unter Berücksichtigung der Problematik von Studierenden aus bildungsfernem Kontext ein?</i> | <i>53</i> |
| 4.4 | Sozio-demographische Zusammensetzung der Befragten..... | 56 |
| 4.5 | Ergebnisse: ‚Leistung wird belohnt‘ oder ‚Bürgerliche suchen Bürgerkinder‘? | 57 |
| 5 | SCHLUSSBETRACHTUNG..... | 62 |
| | QUELLENVERZEICHNIS..... | 1 |
| | Literatur | 1 |
| | Internet | 7 |
| | ANHANG..... | 8 |

Abbildungen

| | |
|------------------------------------|----|
| ABB. 1 (KRECKEL 2004: 228) | 11 |
| ABB. 2 (MEULEMANN 2004: 121)..... | 15 |
| ABB. 3 (BOURDIEU 1987: 708)..... | 25 |
| ABB. 4 (SCHWINGEL 1995: 108) | 34 |
| ABB. 5 (EIGENE DARSTELLUNG)..... | 35 |

1 **Hinführung – die gesellschaftliche Relevanz des Themas**

In den Jahren um und nach 1968 wurde das Postulat Ralf Dahrendorfs „*Bildung ist Bürgerrecht*“ zum Allgemeinplatz: „Daß die soziale Frage in Deutschland noch immer nicht gelöst [...]“ sei, mache eine „aktive[n] Bildungspolitik“ (Dahrendorf 1968: 23) notwendig, die den Menschen die Fähigkeiten an die Hand gebe, ihr Recht auf eine Ausbildung ihrer Leistung entsprechend wahrzunehmen. Dahrendorf erhoffte sich, sodann eine Gesellschaft von Staatsbürgern¹ realisiert zu sehen, welche von ihren Rechten und Pflichten in der Demokratie Gebrauch machen würden. Die Debatten um Teilhaberecht und Realisation der Demokratie als Lebensform fanden einen ihrer Hauptschauplätze an den Universitäten, wo eine Hochschulreform, studentische Mitbestimmungsrechte und der Leistungsbegriff diskutiert wurden (vgl. Klimke 2008: 23). Ein Fokus lag dabei auf der Verwirklichung von Chancengleichheit, wobei „das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ (Peisert 1967: 18) schnell zur Inkarnation sozialer Benachteiligung stilisiert wurde, auf welches fortan die Reformbemühungen ausgerichtet wurden.²

Auch derzeit ist das Thema Bildungsbenachteiligung aktuell wie nie oder – polemisch formuliert – aktuell wie immer. Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat paradoxe Entwicklungen gezeitigt: Während quantitativ eine höhere Bildungsbeteiligung durch den Anstieg von Abiturientenquoten und Studienanfängerzahlen zu konstatieren ist, sind die Bildungsungleichheiten nicht eingeebnet, sondern haben sich lediglich verlagert: Die Geschlechterdisparitäten sind zwar im Abnehmen begriffen, der ländliche Raum hat einen strukturellen Anschluss erfahren und die Konfession spielt heute ebenso eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Hradil 2004: 149ff.); den „neuen“ Bildungsverlierer verkörpert jedoch nun der „Migrantensohn aus [der] bildungsschwachen Familie[n]“ (Geißler 2005: 98). Schichttypische Bildungsungleichheiten erweisen sich ebenfalls weiterhin als außerordentlich resistent: Die Bildungsbeteiligung der Kinder von Arbeitern und Angestellten an Universitäten stagniert seit den 1990er Jahren

¹ Im Folgenden wird zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit des Textes zuweilen auf die explizite Nennung der weiblichen Form verzichtet, wobei diese jedoch stets enthalten ist und mitgedacht wird.

² Die hier beschriebene „zweite Bildungsexpansion“ – verbunden mit der Studentenbewegung von 1968 – folgte einer ersten, in der als Konsequenz aus dem prognostizierten „Bildungsnotstand“ (Picht 1964) bereits das Gymnasium ausgebaut wurde und sich die Hochschulen zu so genannten „Massenuniversitäten“ wandelten. Die Motive für diesen Ausbau waren vor allem ökonomischer Natur (Becker/Hadjar 2009: 196f.).

und liegt bei Arbeiterkindern stets um 10%, während die Angestelltenkinder bei etwa 25% verharren³ (vgl. Hradil 2004: 155). Zusätzlich zur Determinante der Schichtzugehörigkeit gesellt sich inzwischen die ethnische Zugehörigkeit: Migrantenkinder – hier insbesondere Jungen – sind auf sekundärem oder tertiärem Bildungsniveau unterrepräsentiert (vgl. Geißler 2009: 99). Bilanz ziehend lässt sich sagen, dass strukturelle Ungleichheit und Missverhältnisse in der Bildungsbeteiligung fortbestehen.

An die Stelle der Forderungen Dahrendorfs sind bisweilen Stimmen getreten, wie die von Edelgard Bulmahn (SPD), die nach „Leistungseliten“ (Friedrichs 2008: 15) verlangt und auch die amtierende Bundesbildungsministerin Annette Schavan rühmt sich: „Ich habe schon von Bildungseliten gesprochen, als andere das ganz schlimm fanden“ (ebd.). In Zeiten von Wirtschaftskrise und ‚PISA-Schock‘ scheint die verunsicherte Mittelschicht das Bildungsschicksal ihres Kindes nicht dem Staat überlassen zu wollen und investiert individuell in Frühförderprogramme oder stemmt sich – wie aktuell geschehen im Bürgerentscheid zur Hamburger Schulreform – gegen eine längere Zeit des gemeinsamen Lernens. Die philosophische Rechtfertigung für derlei Streben nach Besitzstandswahrung liefert derweil der Philosoph Sloterdijk, der „wider die Verteufelung der Leistungsträger“ (sueddeutsche.de) argumentiert.⁴

Doch würde man es bei dieser Diagnose des gegenwärtigen Zeitgeistes belassen⁵, der auf den ersten Blick im krassen Gegensatz zum viel beschworenen ‚Geist der 68er‘ zu stehen scheint, griffe man zu kurz. Die Öffentlichkeit, vertreten durch den Mediendiskurs und die in ihr Agierenden, wirft häufig einen kritischen Blick darauf, auf Basis welcher Prinzipien die Statusallokation in der bundesdeutschen Gesellschaft von statten geht und findet damit zahlreiche Leser bzw. Zuhörer.⁶ Anders lässt es sich nicht erklären, dass Julia Friedrichs mit ihrem Erstlingswerk *„Gestatten Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen.“* prompt die Spiegel-Sachbuch-Bestsellerliste 2008 anführte. Die junge Autorin recherchiert hierin, wo sich die künftige so genannte ‚Elite‘, quasi die

³ Im Jahr 2000 gar, begannen lediglich 7 Prozent der Arbeiterkinder ein Universitätsstudium, gegenüber 53% der Beamtenkinder (Hradil 2004: 155).

⁴ Auch wenn Sloterdijk sich in seinem Essay für das Magazin ‚Cicero‘ mit dem Titel „Aufbruch der Leistungsträger“ oder dem oben zitierten Interview aus der Süddeutschen Zeitung nicht direkt auf Fragen das Bildungssystem betreffend bezieht, bereitet er mit seiner Schmähung von „Zwangssteuern“ denjenigen den Boden, die Eigenverantwortung gegen gesamtgesellschaftliche Solidarität ausspielen.

⁵ Die sich genau als diese verstanden wissen will, eine eher subjektive Einschätzung des Zeitgeistes, bewusst inspiriert von Zeitungs- und populärwissenschaftlicher Lektüre; eine Argumentationsweise die lediglich der Einleitung und dem Schluss vorbehalten bleiben soll.

⁶ Im Folgenden wird zwecks besserer Lesbarkeit an manchen Stellen statt der weiblichen und männlichen Bezeichnungen nur die männlich Form verwendet, wobei die weiblichen mit eingeschlossen sind.

Entscheidungsträger von morgen, wieder finden lässt, auf welche Schulen, welchen Universitäten und in welchen Netzwerken diese anzutreffen ist und durch welche ‚Leistungen‘ sie zu ihrer bereits privilegierten Stellung gekommen ist. Eine gleichfalls relativ große Resonanz rief der ZEIT-Artikel „*Wer hat dem wird gegeben*“ hervor⁷, indem eine Studie des Hochschul-Information-Systems (HIS) vorgestellt wird, welche die soziale Herkunft der rund 20.000 Stipendiaten der deutschen Begabtenförderungswerke untersucht. Heraus kam etwas, das für Aufsehen sorgte: die Studienstiftung des deutschen Volkes beispielsweise, konnte unter ihren Stipendiaten nur einen Anteil von sechs Prozent mit ‚niedriger‘ sozialer Herkunft ausmachen. Kommentiert wurde dies von dem Co-Direktor des Zentrums für Ungleichheitsforschung an der amerikanischen Yale-Universität mit den Worten: „Das ist die Selbstreproduktion des deutschen Bürgertums.“ (zeit.de). Als eine Ursache der sozial homogenen Zusammensetzung wird in dieser Studie bereits das Auswahlverfahren ins Spiel gebracht: die Gruppendiskussionen und Auswahlgespräche ohne festen Fragenkatalog könnten Bewerbern aus privilegierten Elternhäusern eher entgegen kommen, verfügten diese doch meist über eine breitere Allgemeinbildung, die sich auch auf Themen wie Kunst und Literatur erstreckte und in der Regel wiesen sie zudem einen ähnlichen Habitus auf, wie diejenigen, von denen sie ‚geprüft‘ würden.

Auch der Soziologe Michael Hartmann sollte mittlerweile einer breiteren Leserschaft bekannt sein, gibt es doch kaum eine Zeitschrift, Zeitung oder ein Magazin, das ihn nicht bereits zum Thema soziale Ungleichheit und ‚Eliten‘-Rekrutierung interviewt hätte.⁸ In einem seiner bekanntesten Werke „*Der Mythos von den Leistungseliten*“ untersucht er die Lebensläufe und die soziale Herkunft von 6.500 Promovenden, die mittlerweile zum Teil führende Positionen in Wirtschaft, Politik, Justiz und Hochschule bekleiden und kommt zu dem Ergebnis: Zwar hat eine soziale Öffnung der Promotion, wenn auch in „vermindertem Umfang“ (Hartmann 2002: 57) stattgefunden⁹, dennoch scheint die soziale Herkunft eine weiterhin wirksame Hürde darzustellen, wenn es um die Besetzung der Spitzenpositionen – vor allem in der Wirtschaft – geht (vgl. ebd.:

⁷ Abzulesen an der Anzahl der Leserkommentare auf: <http://www.zeit.de/2009/40/C-Begabtenfoerderung>, letzter Zugriff am 12.08.2010.

⁸ So stellte Hartmann am 13.04 des Jahres 2002 auch in der „WELT“ die Ergebnisse seiner Untersuchung in dem Essay „Bürgerkind sucht Bürgerkind“ vor.

⁹ Zu differenzieren wäre hier noch zwischen den einzelnen von Hartmann untersuchten Fächern, was aufgrund der gebotenen Kürze jedoch unterlassen wird; siehe Hartmann 2003: 56ff.

65).¹⁰ Eine ausführliche Erklärung hierfür liefert Hartmann mit seiner früheren Untersuchung „*Topmanager: die Rekrutierung einer Elite*“, in der er die Auswahlmechanismen und -kriterien in den Führungsetagen der Wirtschaft mit Hilfe von qualitativen Interviews untersucht und zu dem Ergebnis kommt, dass für die soziale Exklusivität dieser Positionen die Wirkung des klassenspezifischer Habitus im Sinne Bourdieus ausschlaggebend sei (vgl. Hartmann 1996: 17ff.). Auf dem Hochschulsektor zeige sich mit dem Zugang zur Professur eine weniger starke Geschlossenheit als in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen; hier seien die Karrierechancen für Promovierte aus Arbeiterklasse und der breiten Mittelschicht sogar relativ hoch. Gründe dafür sieht Hartmann in dem geringen Interesse des Großbürgertums an einer Hochschulkarriere und dem stark formalisierten Auswahlverfahren (vgl. Hartmann 2002: 114).

Diese Beispiele für eine Auseinandersetzung mit der Frage, nach welchen Kriterien – fachlichen oder etwa leistungsfremden –, Positionen in dieser Gesellschaft besetzt werden und deren hohe Resonanz, zeigen, dass diese Problematik einen wesentlichen Aspekt des Gerechtigkeitsempfindens und -diskurses bildet. Dem Selbstverständnis der modernen, aufgeklärten Gesellschaft entspricht es, dass nicht mehr die Geburt, wie noch in feudal-ständischen Gesellschaften, über sozialen Status und Einkommen entscheidet, sondern die eigene Leistung, die sich heute zumeist vermittelt in der Bildungsqualifikation ausdrückt (vgl. Berger 2005: 8). Entsteht der Eindruck, diesem Primat werde in der Realität nicht entsprochen, kann dies die soziale Integration sowie die Anerkennung und die Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung gefährden (vgl. Hadjar 2008: 46).

Doch warum sich mit der scheinbar so marginalen Gruppe der studentischen Hilfskräfte und deren Rekrutierung durch Professoren und Professorinnen beschäftigen?

Noch einmal zurückdenkend an den Ausgangspunkt dieser Hinführung, ist das Paradoxon der Bildungsexpansion bei gleich bleibender Bildungsungleichheit nur zu erklären, wird ein in der Debatte häufig begangener Denkfehler vermieden¹¹: Die Ursachen hierfür dürfen nicht nur – wie die konstruktiven Untersuchungen von Hartmann zeigen –

¹⁰ Von den Promovierten aus Arbeiterklasse und Mittelschicht schafft es jeder Elfte in eine Führungsetage, bei Promovierten aus dem Großbürgertum hingegen liegt die Chance bei eins zu vier (vgl. Hartmann 2002: 65).

¹¹ Ein Denkfehler, der sich auch in der medialen Berichterstattung über die Reformpläne der regierenden Hamburger Koalition offenbart: Die Einführung von Primar- und Stadtteilschulen beherrschte den Diskurs völlig, während die Einrichtung vieler neuer Lehrerstellen seltener thematisiert wurde. Auf diese Weise wird nur über das Schulsystem spekuliert, die Schulqualität, welche wesentlich von den einzelnen Akteuren in der Schule abhängt, gerät jedoch aus dem Blick.

auf der Makroebene von System und Rahmenbedingungen des Bildungssystems gesucht werden¹², sondern auch auf der Mikroebene, auf der die einzelnen Akteure – Schüler und Studenten genauso wie Lehrer und Hochschullehrer – mit ihren Denkmustern und Handlungen über Bildungserfolg und -misserfolg sowie die Eröffnung weiterer Zukunftschancen und Karrierewege mitentscheiden.

Eine Möglichkeit – konkret für Studierende – zur Eröffnung eines neuen Karriereweges, stellt die Anstellung als studentische Hilfskraft¹³ dar. Die Untersuchung „*Wissenschaftlicher Nachwuchs¹⁴ unter den Studierenden*“, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, begreift eine Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft oder Tutor als Chance und begründet dies wie folgt:

„Diese Tätigkeiten ermöglichen vermehrte Kontakte zu den Lehrenden, Einblick in den Wissenschaftsbetrieb und Einübung wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Für Studierende stellt eine solche Anstellung somit ein Privileg dar und gilt als erster Einstieg in eine mögliche Hochschullaufbahn (Bargel/Röhl 2006: 18).“

Die Daten des Studierendensurveys 2007/8 zeigen außerdem die hohe subjektive Wertschätzung dieser Anstellung durch die Studierenden, wenn 17% bereits als studentische Hilfskraft und 8% als Tutor beschäftigt sind und weitere 41% ein Interesse an einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft sowie 36% an einer Beschäftigung als Tutor bekunden (vgl. Multrus et al. 2008: 55). Dies liegt in den Vorteilen begründet, die studentische Hilfskräfte und Tutoren in ihrer Arbeit wahrnehmen: Häufiger als ihre Kommilitonen haben sie mit den Leistungsanforderungen und der Planung des Studiums weniger Probleme und profitieren von einem besseren Kontakt zu den Lehrenden. Darüber hinaus fühlen sie sich in fachlichen Kenntnissen, arbeitstechnischen Fähigkeiten und selbstständigem Forschen stärker gefördert (vgl. ebd.: 56). Die Vermutung, der wissenschaftliche Nachwuchs setze sich zu einem nicht unerheblichen Teil aus ehemaligen studentischen Hilfskräften und Tutoren zusammen, bestätigt sich zudem: 52% derjenigen, die sich zur Kerngruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses zählen las-

¹² Weiteres Beispiel ist die Diskussion im Anschluss an die Ergebnisse der PISA-Untersuchung, die ebenfalls hauptsächlich um die verschiedenen Typen der Schulsysteme kreiste.

¹³ Eine nähere Definition der Gruppe ‚studentischer Hilfskräfte‘, angelehnt an das Niedersächsische Hochschulgesetz, erfolgt in Kap. 4. Wichtig ist bis hierhin, dass unter dem Etikett der ‚studentischen Beschäftigten‘ oder ‚studentischen Hilfskräfte‘ sowohl typische Hilfskraftarbeiten, als auch Tutorentätigkeiten mitgedacht sind.

¹⁴ Unter ‚wissenschaftlichem Nachwuchs‘ werden Personen verstanden, die nach ihrem Studienabschluss weiterhin an einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung arbeiten (vgl. Bargel/Röhl 2006: 1).

sen, arbeiteten zuvor als studentische Hilfskraft, 30% von ihnen als Tutor (vgl. Bargel/Röhl 2006: 19). Auch in einschlägiger Ratgeberliteratur wie „*Karriere am Campus. Traumjobs an Uni und FH*“ arbeitet man an der Zeichnung eines Bildes mit, nach welchem dem Nachwuchswissenschaftler der Einstieg in die Hochschulkarriere über die Anstellung als studentische Hilfskraft gelingt (vgl. Rompa 2010: 9ff.). Doch die Relevanz der Untersuchung der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte liegt nicht allein in den hier angedeuteten möglichen Vorteilen für Studien- und Karriereverlauf begründet; allein ein Blick auf die zahlenmäßige Größe dieser Gruppe illustriert deren Bedeutung. Nach Erhebungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) waren im Jahre 2003 rund 90.000¹⁵ studentische Hilfskräfte an deutschen Hochschulen in den unterschiedlichsten Bereichen, über Bibliothek, Verwaltung bis hin zu Forschung und Lehre, beschäftigt (vgl. Köhler 2004: 1). Die Universität Oldenburg, mit einer Gesamtanzahl von 10.330 Studierenden im Jahre 2009, unterhält 896 Hilfskraftstellen¹⁶, was 8,67% der Studierendenschaft entspricht. Ein Vergleich mit der Anzahl von Professoren und Professorinnen an der Universität Oldenburg (168) bietet sich an, um die relative Größe der Gruppe studentischer Beschäftigter zu verdeutlichen (vgl. uni-oldenburg.de). Umso mehr verwundert es, dass Publikationen zum Thema zum einen selten sind, sich eher auf politische oder rechtliche, denn auf wissenschaftliche Fragestellungen beziehen, oder, so doch vorhanden, rein quantitativ ausgerichtet sind.¹⁷ Diese hier angestrebte, weitestgehend qualitative Untersuchung versteht sich daher gezielt als Ergänzung zu empirischen Studien wie „*Man muss es sich leisten können...*“ von Ada-Charlotte Regelman, die im Jahre 2004 für die GEW Sozialstruktur, Arbeitsbedingungen und -bereiche und Motivation studentischer Beschäftigter erforschte, sowie erste Überlegungen zu deren Rekrutierung anstellte oder auch zu der Studie „*Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys*“, welche vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben wurde. Erstere kommt bereits für die Universität Marburg zu folgenden – unter anderen – interessanten Ergebnissen: Die Gruppe der studentischen Beschäftigten nimmt sich besonders sozial exklusiv aus – beispielsweise liegt der Anteil von Ar-

¹⁵ Bei dieser Zahl sollte jedoch mitbedacht werden, dass sie eventuell etwas ‚hoch gegriffen‘ sein könnte, dass die GEW aus ihr politische Forderungen ableitet.

¹⁶ Auskunft per Mail erhalten von Frau Stefanie Schönwalder, beschäftigt im Dezernat 1 (Personal und Organisation) der Carl-von-Ossietzky Universität in Oldenburg.

¹⁷ Ein detaillierter Überblick, bei dem bisherige Erkenntnisse gezielt für die Untersuchung nutzbar gemacht werden sollen, wird in Kap. 4.1 dargeboten.

beiterkindern unter den studentischen Hilfskräften mit 4% noch deutlich unter dem ohnehin schon geringen Anteil von 10% unter der üblichen Studierendenschaft (vgl. Regelman 2004: 20). Ebenfalls aufhorchen lässt, dass nur eine Minderheit von 22% sich aufgrund einer öffentlichen Ausschreibung hin beworben hat und nur 8% sich eigeninitiativ um die Anstellung bemüht haben; die große Mehrheit von 70% bekam ihre Arbeitsstelle hingegen aufgrund persönlicher Ansprache durch den Professor oder die Professorin (50%) oder sogenannter ‚Mundpropaganda‘ (20%) (vgl. ebd.: 17). Regelman argumentiert mit Bourdieus Habitus- und Kapitalbegriff und zieht einen ähnlichen Schluss wie bereits Hartmann bei der Untersuchung der ‚Eliten‘-Rekrutierung, wenn sie annimmt, dass vor allem soziale oder habituelle Kriterien bei der Auswahl der Hilfskräfte eine Rolle spielen (vgl. ebd.: 27f.).¹⁸ Die Sekundäranalyse des Studierenden-surveys, welche die Universitäten deutschlandweit in den Blick nimmt, formuliert die Ergebnisse bezüglich der Sozialstruktur studentischer Beschäftigter differenzierter und weniger drastisch:

„Mit steigender sozialer Herkunft finden sich die Studierenden eher in einer solchen Anstellung. Während 28% der Studierenden aus der Arbeiterschaft eine Stelle als Hilfskraft oder Tutor/in innehaben oder hatten, sind es bei den Kommilitonen aus der Akademikerschaft 34%. Allerdings ist zu registrieren: die Chancen für Studierende aus der Arbeiterschaft, der Grundschicht und dem Mittelstand unterscheiden sich kaum; erst für die Studierenden aus der höheren Dienstklasse, noch mehr aus der Akademikerschaft werden die Chancen auf eine solche Beschäftigung deutlich besser (Bargel/Röhl 2006: 18).“

In Bezug auf das Geschlecht muss konstatiert werden: Während 34% der Studenten eine Tätigkeit als Hilfskraft ausführen, sind es nur 27% der Studentinnen. Nachgegangen wird auch dem Zusammenhang von studentischer Beschäftigung und bisher im Studium erbrachter Leistung: Von den Studierenden, die der ‚Leistungselite‘ zugerechnet werden (Notenschnitt zwischen 1,0-1,4) haben bereits 51% als Hilfskraft oder Tutor gearbeitet; von den Leistungsbesseren (1,5-1,9) 43%, den Leistungsstarken (2,0-2,4) 35% und schließlich den Leistungsschwachen (2,5 und mehr) 26% (vgl. ebd.: 19). Auch wenn die sogenannte ‚Leistungselite‘ unter den Beschäftigten überproportional vertre-

¹⁸ Sie sieht sogar eine doppelte Bevorzugung von Akademikerkindern gegeben: zum einen durch die Bevorzugung aufgrund der sozialen Ähnlichkeit, zum anderen weil sozioökonomische Selektionsmechanismen greifen würden, sprich Studierende mit niedrigerer sozialer Herkunft häufiger gezwungen wären, eine Nebentätigkeit anzunehmen, bei der sie auch der Stundenzahl entsprechend entlohnt würden (Regelman 2004: 28).

ten ist, verwundert doch, die relativ große Chance der Leistungsschwachen ebenfalls eine Anstellung als Hilfskraft zu erreichen.

Um diese quantitativen Ergebnisse einordnen und interpretieren zu können, bedarf es weiterer qualitativer Forschung, die es vermag, durch ihre Offenheit latente Sinnstrukturen und Deutungsmuster –, die also den beteiligten Akteuren unter Umständen selbst noch nicht bewusst sind – in dem von ihnen Geäußerten zu identifizieren. Der hier postulierten Offenheit und dem Akteursbezug werden Genüge geleistet durch die Durchführung von 15 problemzentrierten Interviews mit Professoren und Professorinnen der unterschiedlichen Fakultäten der Universität Oldenburg. Elemente der quantitativen Forschung halten da Einzug, wo der Gegenstand es notwendig und angemessen erscheinen lässt: Mit Hilfe eines Kurzfragebogens zu Beginn des Interviews werden beispielsweise sozio-demographische Daten des Professors bzw. der Professorin erhoben und auch in der Analyse der Interviews wird der – traditionell eher der quantitativen Forschung zugeschriebenen – Transparenz und Strukturiertheit mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring Vorrang vor hermeneutischen Verfahren eingeräumt. Um die Aussagen der Interviewten nicht bewerten, sondern auf einem Kontinuum zwischen ‚Leistungsgerechtigkeit‘ und ‚Wahl aufgrund von sozialer Ähnlichkeit‘ verorten zu können, wird eine theoretische Abhandlung vorangestellt, die entsprechend der im Titel der Arbeit enthaltenen Dichotomie „Leistung wird belohnt“ oder „Bürgerliche suchen Bürgerkinder“? gegliedert ist und Begriffe an die Hand gibt, um Operationalisierungen, sprich Kriterien für beide Pole zu diskutieren. In einem ersten Teil wird dabei der hehre Anspruch einer meritokratischen Gesellschaft auf das in diesem Falle einzig praktikable Minimalziel der Chancengerechtigkeit (gleiche Chancen bei gleicher formaler Leistung) ‚heruntergebrochen‘, an welchem sich die Professoren und Professorinnen bei der Rekrutierung ihrer Hilfskräfte messen lassen müssen. In einem zweiten Teil dienen dann Bourdieus Modell des sozialen Raumes und seine Unterscheidung sozialer Klassen als Hintergrundfolie, um mit Hilfe der Begriffe ‚Kapital‘, ‚Lebensstil‘, ‚Geschmack‘ und ganz wesentlich der Konstruktion des ‚Habitus‘, Mechanismen aufdecken zu können, die Lehrende studentische Hilfskräfte eher nach sozialer Ähnlichkeit, denn nach formalen Leistungskriterien auswählen lassen. Diese Vorgehensweise macht deutlich, was sie nicht ist: weder rein deduktiv, noch induktiv; weder rein qualitativ, noch quantitativ. Aus dem Theorieteil werden zwar Hypothesen abgeleitet und überprüft, vermittelt der Entwicklung von Kriterien; die Offenheit des Inter-

views lässt jedoch auch die Generierung von neuen Theorieansätzen bzw. die Erweiterung der alten zu – das qualitative Interview wird ebenfalls um quantitative Methoden ergänzt, um genauer Auskunft darüber geben zu können, mit welcher Berechtigung sich bestimmte Phänomene verallgemeinern lassen können.

2 „Leistung wird belohnt“? Vom Meritokratischen Paradigma zum Prinzip der Chancengerechtigkeit

Gleich in welchem Zeitalter oder in welcher Gesellschaftsform hat und wird mutmaßlich ein Phänomen – wenn auch in unterschiedlich starkem Maße – bestehen, das der sozialen Ungleichheit:

„Soziale Ungleichheit im weiteren Sinne liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden (Kreckel 2004: 17).¹⁹“

Während – verkürzt gesagt – in vorindustriellen Gesellschaften die Geburt und in frühindustriellen Gesellschaften der Besitz die wesentliche Determinante sozialer Ungleichheit darstellte, hängt seit dem Zeitalter der fortgeschrittenen Industriegesellschaft die Position des Einzelnen im sozialen Gefüge in der Regel von seiner Erwerbsarbeit ab (vgl. Hradil 2004: 198f.). Damit einher geht eine normative Selbstdefinition dieser Gesellschaft, nach der der Zugang zu den jeweiligen Positionen aufgrund von individueller Leistung erfolgen soll (vgl. Solga 2005: 23). Diese Entwicklung verstärkt sich noch in der modernen, sich weiter ausdifferenzierenden postindustriellen Gesellschaft – nicht umsonst häufig auch als ‚Wissengesellschaft‘ bezeichnet: Bildung wird hier, so die Diagnose, zu dem entscheidenden Zuweisungsmerkmal für Beruf, Einkommen, Status, Macht und die sozialen Beziehungen (vgl. Hradil 2004: 199). Wollte man diesem Gesellschaftssystem, in dem die Zuteilung von Lebenschancen vermittelt über individuelle Leistung erfolgt, einen Namen geben, könnte man es prägnant ‚Meritokratie‘ nennen.

¹⁹ Zur Erläuterung ebenfalls sinnvoll, etwas knapper: „Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den wertvollen Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten (Hradil 2005: 30).“

2.1 Zum Meritokratischen Paradigma

Urheber des Neologismus ‚Meritokratie‘ (etymologisch: lateinisch ‚meritum‘ für ‚das Verdienst‘ und griechisch ‚kratein‘ für ‚herrschen‘) ist der Brite Michael Young im Jahre 1958 mit seiner – eigentlich als Satire und Anti-Utopie konzipierten – Abhandlung *„Rise of the Meritocracy“*. Dass er hierin eigentlich „two sides of the case – the case against as well as the case for a meritocracy“²⁰ (Young 1994: 89) präsentieren wollte, ist in der Rezeption nicht immer beachtet worden; stärker durchgesetzt hat sich hingegen seine Formel der Leistungsdefinition: „Intelligence and effort together make up merit (I + E = M) (Young 1958: 74).“

Für die Durchsetzung dieser Herrschaftsordnung nach Maßgabe von Intelligenz und Einsatz bei gleichzeitigem Fortbestehen sozialer Ungleichheit sehen Strukturfunktionalisten und Systemtheoretiker gute Gründe. Die funktionalistische Schichtungstheorie, verbunden mit den Namen Davis und Moore, hält es im Zuge der Ablösung von Agrargesellschaften und einem steigenden Bedarf an Hochqualifizierten für nötig, ein konkurrenzbasierendes System aufrecht zu erhalten, bei dem höhere Belohnungen für verantwortungsvollere Positionen, die Mitglieder der Gesellschaft motivieren, solche anzustreben (vgl. Davis/Moore 1974 (1945): 47f.).²¹ Auch Systemtheoretiker, wie Talcott Parsons, betonen den gesamtgesellschaftlichen Nutzen, die Verbesserung des Lebensstandards aller, welchen die Durchsetzung des Leistungsprinzips in der modernen Gesellschaft mit sich bringe (vgl. Goldthorpe 1996: 256).

In Anlehnung an Youngs Wortschöpfung ‚Meritokratie‘ und seine Definition von ‚merit‘ haben sich Andere aufgemacht, Kriterien zu entwickeln, unter denen eine Gesellschaft mit leistungsbasierter Statusallokation gegeben wäre. Als unstrittige Voraussetzung gilt, dass die soziale Platzierung der Individuen nicht basierend auf „ascribed“ Merkmalen wie Schichtzugehörigkeit, Geschlecht oder Ethnie verlaufen dürfe, sondern aufgrund von „achieved“ Attributen, welche Linton definiert als „not assigned to

²⁰ Aufgezeigt werden auch die negativen Konsequenzen einer Gesellschaft, in der sich jeder absolut sicher sein kann, aufgrund seines ‚merit‘ die passende Position innezuhaben: unmenschliche Verfahren der Leistungsüberprüfung, eugenische Maßnahmen, Junge verdrängen Alte oder etwa Herrschende, die sich ihrer Legitimation und Überlegenheit so sicher sind, dass sie sich völlig abkapseln und jede Kontrolle durch das ‚einfache‘, ‚leistungsschwächere‘ Volk unmöglich wird.

²¹ „Social inequality is thus an unconsciously evolved device by which societies insure that the most important positions are conscientiously filled by the most qualified persons (Davis/Moore 1974 (1945): 48).“

individuals from birth but are left open to be filled through competition and individual effort (Linton 1965: 115).“ Für die meritokratische Gesellschaft ergeben sich daraus drei Konsequenzen: Erstens, sollten verantwortungsvolle Positionen auf der Basis demonstrierter Kompetenz vergeben werden; zweitens, sei dafür Sorge zu tragen, dass jeder seiner natürlichen Begabung entsprechend eine Ausbildung bekomme und drittens erreiche soziale Ungleichheit nur dadurch seine Legitimation, dass sie durch unterschiedliche Leistung hervorgerufen werde (vgl. Goldthorpe 1996: 255f.). Weniger abstrakt und sehr anschaulich illustriert die schematische Darstellung Kreckels der ‚meritokratischen Triade‘, in welchen Fällen ein legitimatorischer Zusammenhang zwischen Bildung, Beruf und Einkommen besteht:

Abb. 8: Legitime und illegitime Ressourcennutzung im meritokratischen Modell der sozialen Ungleichheit

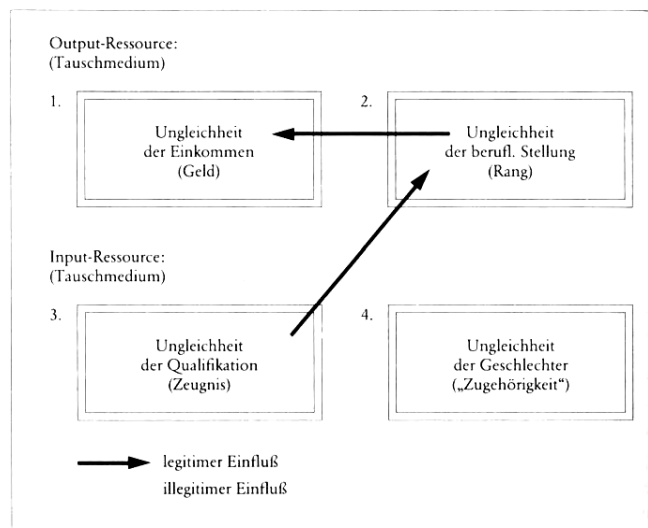


Abb. 1 (Kreckel 2004: 228)

Legitim wäre dem meritokratischen Prinzip entsprechend idealtypischerweise ein Zusammenhang zwischen Qualifikation, dem ausgeübten Beruf und dem sich daraus ergebenden Einkommen. Illegitim jedoch wäre ein Einfluss eines Merkmals – beruhend auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht, einem Geschlecht, einer Ethnie etc. – auf eine spezifische Stellung und vermittelt darüber auf das Einkommen, da dies zu einer sozialen Schließung führen würde und Leistung als Kriterium somit isoliert würde (vgl. Kreckel 2004: 228).

Wie kann nun gewährleistet werden, dass der eben beschriebene Einflussfaktor ‚Zugehörigkeit‘ bei der Vergabe von Posten nicht zum Tragen kommt? Bei der

Erörterung dieser Frage wird sich zeigen, dass sich aus dem obigen Postulat ganz unterschiedliche normative Folgerungen ergeben können, welche es anschließend zu diskutieren gilt.

2.2 Von der ‚Chancengleichheit‘ zum Primat der ‚Leistungsgerechtigkeit‘

In postindustriellen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften kommt dem Bildungssystem nicht nur die Aufgabe zu, junge Menschen mithilfe der Vermittlung bestimmter Kompetenzen und Fähigkeiten für gewisse Berufe zu qualifizieren (Sozialisations- und Qualifizierungsfunktion), sondern darüber hinaus durch die Verleihung von Zertifikaten (Zertifizierungsfunktion) – in der Regel Noten und Abschlusszeugnisse – den Zugang zu sozialen Positionen unterschiedlichen Niveaus (Platzierungsfunktion) prinzipiell möglich zu machen. Normativ dem ‚meritokratischen Paradigma‘ verpflichtet, setzen sich die Bildungseinrichtungen zum Ziel, die Selektion der Lernenden aufgrund individuell erbrachter Leistung vorzunehmen, um so sicherzustellen, dass verantwortungsvolle Positionen von denjenigen ausgeführt werden, die für diese am besten qualifiziert sind (Selektionsfunktion) (vgl. Hradil 2004: 130f.).

Um Letzteres gewährleisten zu können, muss eine Voraussetzung gegeben sein, die zumeist mit dem diffusen Begriff ‚Chancengleichheit‘ umrissen wird, wobei dieser je nach enger oder weiter Fassung, Verwendung im Alltagssprachlichen oder wissenschaftlichen Kontext sowie je nach bildungspolitischer Absicht mit unterschiedlichem Gehalt gefüllt wird (vgl. Berger 2005: 8). Ihre grundsätzliche Daseinsberechtigung und eine erste inhaltliche Ausrichtung erfährt die Prämisse bereits durch den Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes (vgl. Becker 2007: 157), wonach „niemand [...] wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden [darf].“ (gesetze-im-internet.de) Hondrich stellt 1984 heraus, dass sich in der modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft der Wert der Gleichheit nicht auf Belohnungen bezieht, sondern auf eine Gleichheit der Chancen:

„Chancengleichheit heißt, daß der Zugang zu Belohnungen und den sie begründenden Leistungspositionen wiederum nur durch eigene Leistung und nicht nur durch Glück, List oder Herkunft geregelt wird. Chancen sind dann gleich, wenn ungleiche Leistungen beim Zugang zu knappen Leistungspositionen voll zum Tragen kommen (Hondrich 1984: 274f.).“

Einigkeit besteht dabei lediglich darüber, dass mit ‚Chancengleichheit‘ keine ‚Ergebnisgleichheit‘²², im Sinne einer Gleichverteilung von Ressourcen gemeint sein könne, da – außer in einfachen, autarken Gesellschaften – eine Gleichheit durch Solidarität nicht akzeptiert würde. Die Umverteilung des Besitzes liefe dem Glauben der Menschen zuwider, sie hätten diesen durch eigene Leistung erworben. Die soziale Ungleichheit bleibt im Konzept der ‚Chancengleichheit‘ also in jedem Fall bestehen, erfährt jedoch ihre Rechtfertigung durch das ‚meritokratische Prinzip‘ (vgl. Meulemann 2004: 117f.). Die Konsequenzen, die aus der Begriffsbestimmung Hondrichs darüber hinaus gezogen werden können, sind indes unterschiedlich: das maximale, voraussetzungsreichste Ziel bestünde in der *„Chancengleichheit im Sinne des Modells der statistischen Unabhängigkeit“* (Becker/Hadjar 2009: 35), auch *„proportionale Chancengleichheit“* (Hradil 2004: 132) genannt. Diese wäre erst dann erreicht, wenn die gesellschaftlichen Gruppen auf allen Stufen des Bildungssystems entsprechend ihrem Anteil an der Bevölkerung repräsentiert wären (vgl. Hradil 2004: 132). Präsupponiert würde, dass jedes Kind – unabhängig von seiner sozialen Herkunft – die gleiche Startchance im Bildungssystem hat, sprich, die Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen sich in keiner Weise im Bildungserfolg der Kinder niederschlagen²³ (vgl. Becker/Hadjar 2009: 35). Zu Ende gedacht, hieße das – in seiner radikalsten Folgerung –, dass Kinder von Geburt an getrennt unter völlig gleichen Bedingungen aufwachsen müssten, um deren Leistungsfähigkeit unabhängig von ‚äußeren‘ Einflüssen beurteilen zu können. Gleiche Chancen der Leistungsentwicklung wären so – in letzter Konsequenz – erst wirklich dann gegeben, wenn die Lebensumstände der Menschen (in Bezug auf Bildung, Wohnort, Einkommen etc.) angeglichen würden oder die aus diesen Gegebenheiten eventuell resultierenden Nachteile im Bildungssystem vollständig kompensiert würden²⁴ (vgl. Hradil 2004: 132). Die hierzu notwendige Umverteilung von Ressourcen wäre in einer Gesellschaft, die dem ‚meritokratischen Paradigma‘ verhaftet ist, jedoch schwer vermittelbar

²² Das Konzept der ‚*Ergebnisgleichheit*‘ findet seine letzte Verwirklichung nur noch als Mindeststandard, der allen Menschen ein Existenzminimum auf gleichem Niveau und ein Mindestmaß an Bildung garantiert (vgl. Meulemann 2004: 118).

²³ Vorausgesetzt wird unterdessen immer, dass keine wesentlichen ‚natürlichen‘ Begabungsunterschiede zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Gruppen bestehen. Noch in den 1990er Jahren wurde dies mit der These der *„Bell Curve“* bestritten, die jedoch heute als gänzlich widerlegt gilt (vgl. Hradil 2004: 132).

²⁴ Waibel versucht in seinem Artikel *„Chancengleichheit: Überlegungen zu einem schwierigen bildungspolitischen Begriff“* empirisch nachzuweisen, dass dieses einen sehr hohen Aufwand mit sich bringen würde, der kaum zu bewältigen wäre.

– unter dem Gesichtspunkt einer marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnung zudem ineffizient. Ebenfalls denkbar wäre es, bei der Notengebung mit in Betracht zu ziehen, unter welchen nach- oder vorteiligen Umweltbedingungen, der- oder diejenige seine Fähigkeiten erworben hat. Für Kinder aus einem Elternhaus mit sehr guten Startbedingungen würde dies wiederum eine schwer zu rechtfertigende Benachteiligung bedeuten, falls ihre gute Leistung aufgrund ihrer positiven Ausgangssituation abgewertet würde. Mit der hier dargelegten Problematisierung dieses weiten Verständnisses von ‚Chancengleichheit‘ soll angedeutet werden, was an späterer Stelle noch vertieft wird: als Maßstab für eine leistungsgerechte Rekrutierung studentischer Hilfskräfte kommt es nur bedingt in Frage.

Eher geeignet und weniger voraussetzungsreich scheint demgegenüber das enger gefasste Konzept „*formaler Chancengleichheit im Sinne der Meritokratie*“ (Becker/Hadjar 2009: 35), welches auch unter den Begriffen ‚*Chancengerechtigkeit*‘ oder ‚*Leistungsgerechtigkeit*‘²⁵ firmiert. Wie gezeigt wurde, lässt sich der Faktor der ‚Mitgift‘ nur schwerlich isolieren oder in die Bewertung mit einbeziehen²⁶, will man nicht gleich wieder neue – ebenfalls schwer begründbare – ‚Ungerechtigkeiten‘ schaffen. Eine praktikable Schlussfolgerung könnte daher lauten:

„Weil Leistung Ungleichheit rechtfertigt und weil Herkunft und Leistung [zumeist, außer bei Inkaufnahme der damit einhergehenden, geschilderten Probleme; Anm. d. Verf.] miteinander zusammenhängen, geht aus der Forderung nach gleichen Chancen die Forderung nach gleichen Chancen bei gleicher Leistung hervor. Aus Chancengleichheit wird dann Chancengerechtigkeit. Arbeiter- und Beamtenkinder sollen nur bei gleichem Schulabschluss die gleichen Chancen haben, wieder Arbeiter oder Beamte zu werden (Meulemann 2004: 120).“

Ein ‚leistungsgerechtes‘ Bildungssystem müsste ergo dafür Sorge tragen, dass gleiche Chancen bestehen, für die erbrachte Leistung (z.B. mündliche Prüfung) eine angemessene Bewertung (Note) zu erhalten, ohne dass leistungsfremde Faktoren, wie das Geschlecht oder die soziale Herkunft, diese beeinflussen. Chancenungleichheit bliebe dabei lediglich als Resultat unterschiedlicher Leistung bestehen und alleinig der Ausbil-

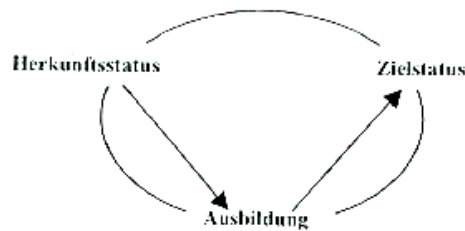
²⁵ Im Folgenden wird dieser Begriff verwandt, macht er doch semantisch am klarsten deutlich, worin die Abgrenzung zum weiten Begriff der ‚*Chancengleichheit*‘ besteht.

²⁶ Mitgift und Leistung lassen sich schwer trennen: Leistung lässt sich vielleicht an Tests ablesen, doch inwieweit wird diese durch Faktoren wie Motivation oder Lernbereitschaft beeinflusst, welche wiederum herkunftsabhängig sein können (vgl. Meulemann 2004: 120)?

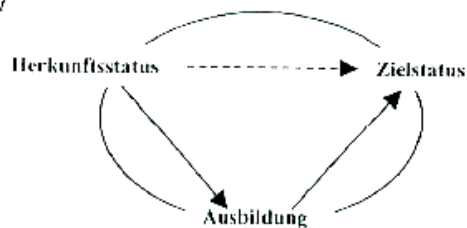
dungs- oder Qualifikationsstatus dürfte einen Einfluss auf den Zielstatus – beispielsweise eine Stelle als studentische Hilfskraft – ausüben. Hier wird formal dem meritokratischen Prinzip Folge geleistet – mit der Einschränkung und Inkaufnahme, dass sich ‚leistungsfremde‘ Faktoren wie die soziale Herkunft auf das Niveau der Qualifikation auswirken können. Folgende Abbildung veranschaulicht diesen Zusammenhang:

Abbildung 1: Chancengerechtigkeit

Realisiert



Nicht realisiert



Kurve: Brutto-Einfluss (z.B. Korrelationskoeffizient)
Pfeile: Netto-Einfluss (z.B. Regressionskoeffizient)
gestrichelte Pfeile: illegitim
durchgezogene Pfeile: legitim

Abb. 2 (Meulemann 2004: 121)

Doch selbst diese enge Definition von ‚Chancengleichheit‘ birgt gewisse Schwierigkeiten, die vor allem im Begriff der ‚Leistung‘ – oder wie im Schaubild oben – der ‚Ausbildung‘ begründet liegen. Unterstellt wird, dass festlegbar sei oder ein Konsens darüber erzielt werden könne, was als Leistung bzw. adäquate Ausbildung zu definieren ist und wie diese messbar und somit vergleichbar wird; Abhilfe kann allein dadurch geschaffen werden, dass die Kriterien für ‚Leistungsgerechtigkeit‘ argumentativ belegt werden, was im Weiteren noch in Hinblick auf die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte erfolgen wird. Zunächst sollen jedoch einige Schlaglichter auf die Wirkmacht der ‚meritokratischen Formel‘ und dessen Potential zur Verschleierung von sozial ungleichen Bildungschancen geworfen werden.

2.3 Kurzer Exkurs zur Wirkmacht der ‚meritokratischen Ideologie‘

Was bis hierhin mit dem Terminus ‚Meritokratie‘ umschrieben wurde, kann nicht unhinterfragt mit der gesellschaftlichen Realität gleichgesetzt werden, sondern ist in erster Linie „a vigorous ideal that animates the thinking of people in almost all spheres of modern social life“ (Hoffer 2002: 436). Doch inwieweit findet diese normative Selbstdefinition der Gesellschaft ihre Entsprechung in der Empirie?²⁷

Während der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg (primärer Herkunftseffekt) und auf die Bildungsentscheidungen beim Übertritt zu verschiedenen Schulstufen (sekundärer Herkunftseffekt) (vgl. Boudon 1974: 51f.) noch nicht gegen das Credo der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ verstößt, gibt es hingegen empirische Hinweise darauf, dass Bildung nicht das einzig relevante Merkmal bei der Vergabe von Positionen darstellt und leistungsfremde Faktoren eine ebenso große Rolle spielen können. Was ‚Meriten‘ sind kann vom jeweiligen Arbeitgeber definiert werden, der z.B. die allgemeine Lebensführung des Kandidaten mit in seine Entscheidung einbezieht. Diese leistungsfremden Faktoren, welche häufig mit der sozialen Herkunft korrelieren, wirken sich umso stärker aus, je größer die Anzahl der Bewerber für eine geringe Anzahl an Positionen sei (vgl. Becker/Hadjar 2009: 44). Auch Goldthorpe fand Hinweise darauf, dass Menschen aus einer hohen sozialen Schicht mit geringem Bildungsniveau eher wieder eine statushohe Position erreichen, als ihnen gemäß des ‚meritokratischen Prinzips‘ zustünde; in einer international angelegten Studie bestätigten Mayer und Blossfeld dies ebenfalls: Die soziale Herkunft wirke sich nicht nur auf die schulische Leistung aus, sondern bestimme ebenso die berufliche Erstplatzierung sowie den weiteren Karriereverlauf (vgl. ebd.).²⁸

Die Wirkmacht der Gerechtigkeitskonzeption ‚Meritokratie‘ im Bewusstsein der Bevölkerung scheint indessen ungebrochen. Hadjar stellt 2008 beispielsweise in seiner Untersuchung zu den Werthaltungen der Deutschen fest, dass aufgrund der angenommenen Offenheit des Marktes, ein Glauben an die universale Verfügbarkeit von Chancen besteht und demnach Individuen für ihr Schicksal praktisch selbst verantwortlich gemacht werden. Bildung werde von den Befragten als wichtigster, dominierender

²⁷ Die hier beispielhaft angefügten empirischen Untersuchungen sollen nur zum Nachdenken über die Frage anregen, beanspruchen jedoch keine Vollständigkeit.

²⁸ Die Untersuchungen Michael Hartmanns, auf die bereits in der Einleitung aufmerksam gemacht wurde, weisen ebenfalls darauf hin.

Faktor für Erfolg und als *die* Determinante sozialer Ungleichheit wahrgenommen, während die soziale Herkunft lediglich in niedrigen bis mittleren Ausprägungen als wichtig eingeschätzt werde – eine Taxierung, die den Erkenntnissen von Wissenschaftlern entgegen läuft, die die soziale Herkunft als wesentlich und bedeutsam einstufen (vgl. Hadjar 2008: 212f.).²⁹

Nährstoff gegeben wird diesem Eindruck auch durch Individualisierungs- und Modernisierungstheorien, wie sie zum Beispiel Ulrich Beck prominent vertritt: Soziale und geographische Mobilität werde die Menschen aus ihrem Herkunftsmilieu herauslösen, so ein wichtiger Aspekt seiner These von der „Individualisierung von Lebenslagen und Lebenswegen“ (Beck 1983: 38).³⁰

Andere weisen hingegen auf die der ‚meritokratischen Leitfigur‘ latent inhärente Gefahr hin, sozial ungleiche Bildungschancen zu institutionalisieren. Solga stellt heraus, dass durch die Wirkmacht des ‚meritokratischen Prinzips‘ Bildungsunterschiede als ‚natürliche‘ Begabungsunterschiede ontologisiert würden und dies den Blick auf strukturelle bzw. institutionelle Hürden des Bildungssystems verdecke (vgl. Solga 2005: 24f.). Die funktionale Begründung sozialer Ungleichheit, als weiteres Charakteristikum der ‚meritokratischen Leitfigur‘, stelle Ergebnisgleichheit als dysfunktional dar. Die Zertifizierung von Bildung in Form von Abschlüssen mit rechtlicher Gültigkeit verschleierte zudem herrschaftsabhängige Prozesse, bei denen lediglich kulturelles Kapital institutionalisiert würde (vgl. ebd.: 26f.). Da das meritokratische Prinzip Leistung als persönlich und verdient ausweise, werde suggeriert, Bildung stehe als individuelle Chance jedem in gleichem Maße zur Verfügung – Bildungsungleichheiten würden in der Folge als legitim, effizient und natürlich betrachtet, wobei Bedingungen und Barrieren des Leistungswettbewerbes völlig negiert würden (vgl. ebd.: 28ff.). ‚Natürliche‘ Intelligenz und Begabung würden so als Mythos fungieren, um soziale Ungleichheit zu legitimieren; verschleiert würde jedoch, dass ihre Messung schwierig ist und deren Abgrenzung gegenüber dem Einfluss von leistungsfremden Faktoren wie der sozialen Herkunft kaum je in Gänze gelingen kann (vgl. ebd.: 32).

Diese Fingerzeige sollen dafür sensibilisieren, dass das Vorhandensein des Ideals und die Wirkmacht der ‚Meritokratie‘ zwar unbestritten sind, ihre Umsetzung in der gesell-

²⁹ Zu gleichen Erkenntnissen kommt Mayer bereits für 1975 und Mau für 1997.

³⁰ Interessant wäre auch eine Untersuchung popkultureller Medien daraufhin, inwieweit hier Vorstellungen vom ‚American Dream‘ oder die Heroisierung von Aufsteigerbiographien (wie z.B. die von Eminem aus dem Milieu des ‚White Trash‘) dem meritokratischen Prinzip weitere Wirkmacht verleihen.

schaftlichen Realität mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden hingegen zuweilen angezweifelt werden kann. Beschäftigt man sich mit der ‚meritokratischen Leitfigur‘ ist immer auch die unausgesprochene Konsequenz der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit mitzudenken:

„Die Leistungsideologie ist Ideologie, weil sie sich nicht auf die Forderung nach und die Förderung von sachlicher Leistungsfähigkeit beschränkt, sondern gleichzeitig damit die Ungleichheit von Lebenschancen rechtfertigt (Kreckel 2004: 98).“

2.4 Schlussfolgerungen für die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte

Um das Auswahlverfahren von studentischen Hilfskräften auf einem Kontinuum zwischen den Extremausprägungen ‚Leistungsgerechtigkeit‘ und Einstellung aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ verorten zu können, werden hier zunächst vier Kriterien angegeben, unter denen die normative Forderung nach ‚Leistungsgerechtigkeit‘ idealtypisch erfüllt ist. Die Annäherung an diesen Begriff gestaltet sich schwierig, da allein der Gehalt der Termini ‚Leistung‘ und ‚Gerechtigkeit‘ so umstritten ist, dass Sozialwissenschaftler meist lieber ganz auf die Benutzung dieser Begriffe verzichten (vgl. Höffe 2005: 3). So wird die folgende Bestimmung von Kriterien auch stets anfechtbar bleiben, versucht diese indessen so gut wie möglich argumentativ zu untermauern. Einschränkung muss zudem vorweggeschickt werden, dass die hier präsentierte ‚leistungsgerechte‘ Vorgehensweise nicht unbedingt das effektivste oder für den Einzelnen rational angebrachte Auswahlverfahren repräsentieren muss; sichergestellt wird lediglich, dass eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, aufgrund der demonstrierten Kompetenz und nicht aufgrund sozialer oder habitueller Gesichtspunkte eine Einstellung vorzunehmen.

1. Kriterium: Formale Attribute sollten bei der Wahl Vorrang vor informellen Attributen genießen.

a) Sind notwendige Qualifikationen der studentischen Hilfskraft aus den formalen Leistungsnachweisen nicht ersichtlich, sollte sich die Überprüfung dieser Kompetenzen direkt auf die Anforderungen der Stelle beziehen.

Ein formalisiertes Auswahlverfahren³¹ läuft weniger stark Gefahr einer Auswahl aufgrund sozialer Ähnlichkeit als ein informelles, da hier die einzelnen Schritte der Rekrutierung und die Anforderungen reflektiert werden müssen und so spontane Entscheidungen im Seminar á la „die Chemie hat gestimmt“ vermieden werden (vgl. Hartmann 2002: 132). Die Universität nimmt darüber hinaus für sich in Anspruch, der Selektions- und Platzierungsfunktion einer modernen Bildungseinrichtung durch eine geregelte Leistungsüberprüfung und der Vergabe von Noten gerecht zu werden. Daher sollte sie ihren eigens eingeführten Instrumenten der Leistungsmessung nicht misstrauen, wenn es um die Auswahl studentischer Hilfskräfte geht. Noten können keineswegs vollständige Objektivität für sich in Anspruch nehmen, die Anonymität von Klausuren beispielsweise, bietet jedoch den Vorteil, dass Verzerrungen aufgrund von habitueller Ähnlichkeit eher ausgeschlossen sind als es bei einer Auswahl aufgrund des typischen „guten Eindrucks“ im Seminar der Fall wäre. Was ebenfalls für die Vergabe der Posten nach Noten spricht, ist, dass diese bereits einen großen Pool an Kompetenzen widerspiegeln: Klausuren prüfen meist reproduzierbares Wissen, in Referaten wird die Kompetenz, einen Sachverhalt zu erklären und anschaulich zu präsentieren, verlangt, in Hausarbeiten wiederum kann man nicht zuletzt unter Beweis stellen, dass man die Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens umzusetzen vermag. Da die Noten von vielen, ganz verschiedenen Lehrenden vergeben werden, kann angenommen werden, dass der Querschnitt aus diesem Notenbild verlässlicher Zeugnis von den Fähigkeiten des Studenten oder der Studentin ablegt, als wenn ein Einzelner diese beurteilen würde. Nun ließe sich einwenden, dass bestimmte Qualifikationen, die mit den spezifischen Anforderungen der Stelle einhergehen, nicht aus den Noten ersichtlich sind. In diesem Fall sollte die entsprechende Kompetenz möglichst separat überprüft werden. Nicht legitim wäre es hingegen – um ein Beispiel zu nennen – aus einem Wortbeitrag eines Studierenden im Seminar auf seine Fähigkeit ein Tutorium zu halten, zu schließen. Angemessener – wenn gleich natürlich aufwendiger – wäre es, mit den Bewerbungsunterlagen einen Entwurf für eine erste Tutoriumssitzung einzufordern und diesen in einem Vorstellungsgespräch präsentieren zu lassen.

³¹ Wie es zum Beispiel die Berufung auf eine Professur darstellt, die darüber hinaus den weiteren Vorteil bietet, dass sie starken demokratischen Einflüssen unterworfen ist (vgl. Hartmann 2002: 132).

2. Kriterium: Bei der Formulierung der Anforderungen an die Hilfskräfte dürfen nur solche Qualifikationen gefordert werden, welche die Universität vermittelt hat bzw. vermitteln kann³².

Die soziale Herkunft wirkt sich – ohne, dass die Universität dies ändern könnte³³ – auf die Leistungen der Studierenden aus; mit höherer Wahrscheinlichkeit verfügt ein Student oder eine Studentin aus privilegiertem Elternhaus beispielsweise über eine breitere Allgemeinbildung, die sich auf Gebiete erstreckt, die in der Regel nicht von Schule oder Universität vermittelt werden (z.B. Feuilletonwissen). Das kann ihm oder ihr auch bei der formalen Leistungsüberprüfung zu Gute kommen. Trotzdem ist es nicht legitim – dem Primat der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ folgend – solche Persönlichkeits- oder Qualifikationsmerkmale abzufragen, die die Schule oder Universität nicht vermittelt hat oder vermitteln kann, da hier nahezu sicher wäre, Studierende mit bildungsbürgerlichem Hintergrund zu bevorteilen. Durch Kriterium 1.a) sollte in den meisten Fällen jedoch bereits sichergestellt sein, dass nur die Voraussetzungen formuliert werden, die auch an der Universität erlernbar sind.

3. Kriterium: Das Auswahlverfahren sollte einer möglichst großen Anzahl von Studierenden zugänglich sein.

Die Wahrscheinlichkeit für die vakante Stelle den- oder diejenige zu finden, die die besten Leistungen erbringt, ist höher, wenn die Stelle ausgeschrieben wird und somit eine größere Anzahl von Studierenden die Möglichkeit bekommen, sich zu bewerben. Vergibt ein Professor oder eine Professorin die Hilfskraftstelle aufgrund des Eindrucks, den er oder sie sich im Seminar des jeweiligen Semesters gemacht hat, benachteiligt er unweigerlich diejenigen, die vielleicht höhere Leistungen erbracht haben, nur lediglich das Pech hatten, diese nicht zum richtigen Zeitpunkt präsentieren zu können. Ebenfalls ‚ungerecht‘ wäre, eine Stelle – ohne vorherige Ausschreibung – auf Basis der Empfehlung durch einen anderen Kollegen oder einer Kollegin zu vergeben. Hier wird nicht selbstständig das Leistungsvermögen der zukünftigen Hilfskraft überprüft und so das Risiko in Kauf genommen, dass es sich um jemanden handelt, der lediglich über hohes soziales Kapital, sprich „gute Beziehungen“ verfügt. Anders liegt der Fall, wenn mehre-

³² Die Fähigkeiten zur Organisation eines Tutoriums z.B. werden nicht jedem Studierenden vermittelt, können aber optional in einer Tutorenschulung gelernt werden.

³³ Es sei denn sie würde stark kompensatorisch eingreifen oder eine Quotenregelung einführen.

re Mitarbeiter, zum Beispiel eines Arbeitskreises, mit in die Entscheidung einbezogen werden – hier könnte sich das Risiko der Wahl aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ reduzieren und die Wahl ‚demokratisiert‘ werden.

4. Kriterium: Ein Bewusstsein über den möglichen Einfluss leistungsfremder Faktoren sollte gegeben sein und das Auswahlverfahren dahingehend reflektiert werden.

Grundlegende Voraussetzung dafür, dass das Rekrutierungsverfahren nach Kriterien der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ ablaufen kann, ist, dass der Professor oder die Professorin zumindest über das Bewusstsein verfügt, dass leistungsfremde Kriterien ihre Wahrnehmung der Qualifikation von Studierenden verzerren können – wird dieser Umstand reflektiert, ist die Wahrscheinlichkeit größer, leistungsfremde Beurteilungskriterien isolieren zu können.

Bei Einhaltung dieser Kriterien wäre das Prinzip der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ in Bezug auf die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte idealtypisch verwirklicht. Wollte man noch hierüber hinausgehen und der Zielsetzung der ‚proportionalen Chancengleichheit‘ näher kommen, könnte man – bei Inkaufnahme der Benachteiligung privilegierter Studierender – eine Quote für Hilfskraftstellen einführen, die bewirken würde, dass die Gruppen von Studierenden gemäß ihrem Anteil an der Studierendenschaft unter den studentischen Hilfskräften vertreten sind. Weniger problematisch sind demgegenüber Ansätze, die versuchen, den Studierenden gleiche Startchancen zu Beginn ihres Studiums zu ermöglichen und allen – egal welcher Herkunft, welches Geschlechts und welcher Ethnie – Schnuppertage an der Uni oder Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten zur Verfügung stellen, sodass keine Benachteiligung einer Gruppe stattfindet.

3 „Bürgerliche suchen Bürgerkinder?“ – Soziale Ähnlichkeit als (unbewusster) Rekrutierungsmechanismus bei Bourdieu

Auf die Frage, ob ein Professor in der ersten Seminarsitzung spüren könne, ob ein Student Potenzial habe, antwortet Fritz Breithaupt, Professor für Germanic Studies an der Indiana University in der Zeitschrift ‚ZEIT Campus‘ wie folgt:

„Na klar! Da sitzen sie vor mir, 45 neue Studenten, und antworten auf meine Fragen. Der mit dem Bart redet nur, um zu reden. Die mit der karierten Bluse kann sich nicht so recht ausdrücken, hat aber was auf dem Kasten. Der mit der Baseballcap denkt mit der Präzision einer Keule. Am Ende der Sitzung habe ich mir nur von vieren den Namen gemerkt. Aus denen könnte was werden.

[...] Was wir als Königsmacher schnell entdecken, sind Talente, die uns gleichen. [...] Jeder Prof ist sich selbst Modell und Maßstab. Selbstverliebtheit ist also Teil des Geschäfts. Daher kommt es zu dem Kurzschluss, dass wir andere für gut halten, die uns ähneln.

*[...] Wer Professor wird, ist wie der mittelalterliche Lehrling durch ein persönliches System der Ausbildung gelaufen. Ein Meister hat einen ausgewählt, damit man dessen Wissen und Ruhm weiterverbreitet. Daher darf man bei ihm lernen, promovieren, habilitieren. Und ebenso selektieren die Profs weiter: Hat der Student da vor mir das Zeug, um mein Schüler zu sein? Da geht es zum Teil um ganz anderes als um Intelligenz und Begabung.“
(ZEIT Campus)*

Auch wenn Breithaupt anschließend all den anderen Studierenden Hoffnung macht und in Aussicht stellt, dass diese noch später ‚entdeckt‘ werden könnten, ernüchert dieses ehrliche Eingeständnis und es stellt sich die Frage, ob diese Beschreibung einen Einzelfall darstellt. Von einer dominanten Wirkung leistungsfremder Faktoren geht auch Michael Hartmann aus, der den Verbleib von Promovenden untersuchte und die erheblich besseren Karriereaussichten für ‚Bürgerkinder‘ in Spitzenunternehmen der Wirtschaft zu einem Großteil darin begründet sieht, dass die Verantwortlichen jemanden suchten, „der ihnen im Habitus gleicht oder zumindest ähnelt: Bürgerkinder suchen Bürgerkinder.“ (welt.de)

Dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930-2002) und seinen Mitarbeitern kommt dabei der Verdienst zu, mit ihren Untersuchungen des französischen Bildungssystems – inklusive der universitären Welt – die Bedeutung von Bildungstiteln bei der Reproduktion von ‚Klassen‘ herausgestellt zu haben (vgl. Hartmann 2004: 85) und zugleich ein Instrumentarium an Begriffen wie etwa Feld, Habitus und Kapital konkret für die „systematische empirische Anwendung“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 125) entwi-

ckelt zu haben.³⁴ Mechanismen der Wahl aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ hat Bourdieu sowohl theoretisch erklärt, als auch empirisch untersucht, sodass dieser Fundus für die Untersuchung der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte nutzbar gemacht werden kann, um anschließend in der eigenen Untersuchung – im Rahmen begrenzter Möglichkeiten – Bourdieus Anspruch einer subversiven Soziologie näher zu kommen, die die oberflächlich schwer wahrnehmbaren Funktionsmechanismen der Gesellschaft aufdecken will (vgl. Hartmann 2008: 94).

3.1 Bourdieus Theorie des sozialen Feldes bzw. Raumes

Bourdieu benutzt die Begriffe Feld und Raum weitgehend synonym³⁵ (vgl. Schwingel 1995: 82), versteht er doch unter beiden – ähnlich einer geographischen Struktur – eine gesellschaftliche Topologie (vgl. Bourdieu 1992: 35) oder – schöner ausgedrückt – „Sozialtopologie“ (Bourdieu 1985: 9): Das soziale Feld definiert er als Netz von objektiven Relationen zwischen Positionen, welche durch Machtbeziehungen und Strategien der Abgrenzung voneinander bestimmt sind (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006 (1996): 127). Ähnlich eines Geographen, ist es Bourdieu durch dieses Modell möglich, den Inhaber jeder Position (gleich ob Akteur oder Institution) innerhalb dieses sozialen Raumes zu verorten, indem er dessen Verfügung über Kapital (primär ökonomisches, dann kulturelles und soziales, schließlich symbolisches) in den Blick nimmt³⁶ (vgl. Bourdieu 1985: 11). Die unterschiedlichen Felder, z.B. ökonomisches, künstlerisches oder wissenschaftliches, funktionierten je nach ihrer eigenen Logik. Während im ökonomischen Feld der Zugriff auf ökonomisches Kapital entscheidend sei, habe sich demgegenüber das künstlerische Feld erst über die Ablehnung des materiellen Profits herausgebildet (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006 (1996): 127). An verschiedenen Stellen gebraucht Bourdieu das Bild eines ‚Spiels‘, um bildhaft zu zeigen, nach welchen Mechanismen Feld bzw. Raum funktionieren:

³⁴ Dementsprechend soll die folgende Darstellung der Analyseinstrumente keinem Selbstzweck oder gar einer ‚Bourdieu-Exegese‘ gleichkommen, sondern die Begrifflichkeiten nur insoweit vorstellen, wie sie für die weitere Untersuchung von Nutzen sind. Auf eine wissenschaftstheoretische Verortung Bourdieus – zwischen Subjektivismus und Objektivismus – wird mit der gleichen Begründung verzichtet.

³⁵ Ersterer scheint zuweilen noch ein wenig abstrakter oder ‚höher‘ zu liegen, wenn Bourdieu von dem ökonomischen, künstlerischen Feld etc. spricht, in Bezug auf die Räume jedoch meist konkret die Positionen in den einzelnen Räumen in den Blick nimmt. Trotzdem werden hier beide Begriffe synonym verwendet.

³⁶ Wird später noch differenzierter gefasst.

Bei jedem Spiel (im Feld des ‚großen Ganzen‘ oder z.B. im ‚Teil/Unter-Feld‘ der Wissenschaft) gibt es Einsätze zu gewinnen, um die sich die Konkurrenz der Mitspieler dreht. Diese Investitionen (z.B. kulturelles Kapital in der Wissenschaft) in das Spiel werden getätigt, da die Spieler dem Glauben bzw. der ‚illusio‘ anhängen, das Spiel sei den Einsatz (z.B. Reputation) wert. Ohne ein gemeinsames Einverständnis hierüber, könnte das Spiel – mit der ihm innewohnenden Konkurrenz – nicht stattfinden. Die Spieler verfügen dabei über bestimmte Trümpfe, mit denen sie in der Lage sind, den Gegner auszustechen (verschiedene Kapitalsorten: ökonomisches Kapital z.B. sticht, laut Bourdieu, in fast jedem Feld; kulturelles weitaus seltener). Der relative Wert dieser Karten variiert jedoch je nach Spiel – was in dem einen Spiel von Vorteil ist, kann dem Spieler in einem anderen zum Nachteil gereichen (hohes ökonomisches Kapital z.B. muss im Feld der Wissenschaft nicht zwingend zu hoher Reputation führen). Verfügt der Spieler über den angemessenen Trumpf, gibt ihm das die Möglichkeit, in dem Spiel zu existieren sowie – darüber hinaus gehend – Macht und Einfluss auszuüben. Der Spielstand bzw. die Struktur des Feldes werden dadurch bestimmt, wie viele Stapel von verschiedenen farbigen Jetons die Spieler zur Verfügung haben (die Jetons entsprechen den verschiedenen Kapitalsorten und sind das Ergebnis vorangegangener Runden). Hieran ist die Stärke eines Spielers im Spiel bzw. seine Position im Raum des Spiels ablesbar; außerdem geben die Jetons Auskunft über die Spielstrategien, die der Spieler mit hoher Wahrscheinlichkeit wählen wird: jemand mit geringem Umfang und ungünstiger Struktur des Kapitals spielt vorsichtiger als jemand mit günstigeren Ausgangsbedingungen. Doch nicht nur die zur Verfügung stehenden Jetons zum betreffenden Zeitpunkt sind erheblich, die Entwicklung von Struktur und Umfang des Kapitals in der Zeit spielt ebenso eine Rolle. Diejenigen, die bereits über eine große Anzahl der ‚richtigen‘ Jetons verfügen, kämpfen dafür, diese zu vermehren und die ungeschriebenen Regeln des Spiels zu erhalten; diejenigen, die bislang schlechter gestellt waren, haben hingegen ein Interesse daran, die Regeln des Spiels oder auch den Wechselkurs der Kapitalsorten zu verändern (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006 (1996): 128 ff.).

Eine andere Möglichkeit, den sozialen Raum – diesmal graphisch – möglichst anschaulich zu fassen, ist ein Achsenkreuz. Können bei der Feldtheorie, wie im Bild des Spiels beschrieben, noch Struktur und Umfang aller Kapitalsorten sowie der zeitliche Faktor

der sozialen Laufbahn (z.B. Auf- und Abstiege)³⁷ mit in die Darstellung eingehen, müssen bei dem zweidimensionalen Schema Vereinfachungen in Kauf genommen werden (vgl. Schwingel 1995: 104): Wie unten zu sehen, ist auf der y-Achse das Kapitalvolumen (+ oder -) und auf der x-Achse die Kapitalstruktur (kulturelles Kapital + und ökonomisches Kapital - oder ökonomisches Kapital + und kulturelles Kapital -) abgetragen. Die Professoren und Professorinnen beispielsweise sind, gemäß ihrem relativ geringen ökonomischen und hohen kulturellen Kapital, oben links verortet; während ihnen entgegengesetzt, die Industriellen im idealtypischen Zustand über eine Fülle von ökonomischem Kapital, jedoch über geringes kulturelles Kapital verfügen. Die eingezeichneten Titel der Zeitschriften und Parteien deuten an, Bourdieu geht davon aus, dass die Position im sozialen Raum auch etwas über Lebensstil und politische Gesinnung des Einzelnen aussagt.³⁸

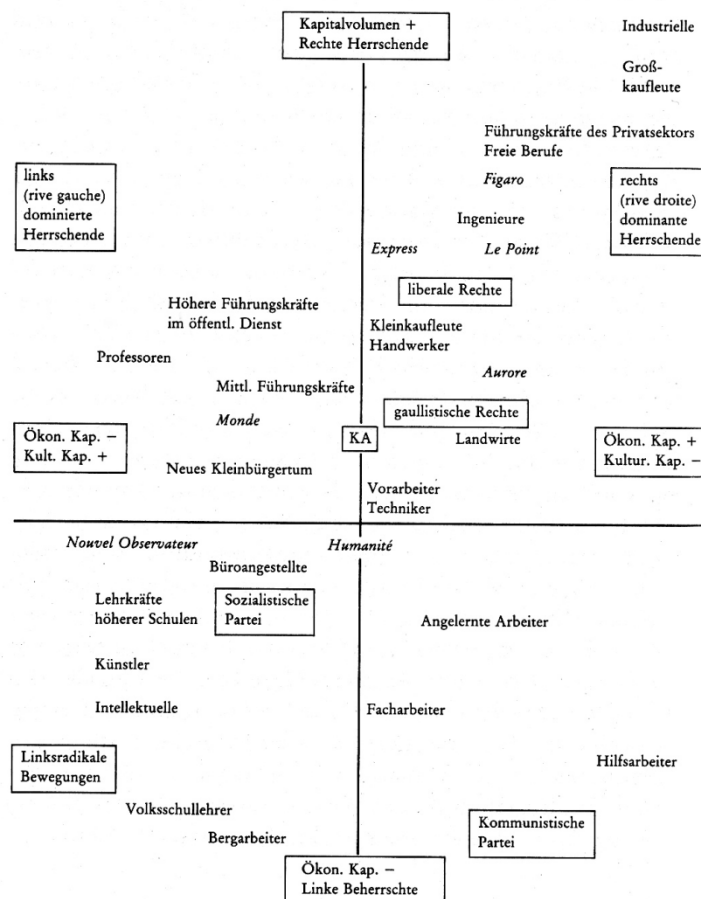


Abb. 3 (Bourdieu 1987: 708)

³⁷ Dieser Faktor auch nur bedingt. Er wird eher mitgedacht als graphisch dargestellt.

³⁸ Diese Grafik ist natürlich auf das gesellschaftliche Feld Frankreichs vor 30-40 Jahren gemünzt, ließe sich allerdings leicht auf Deutschland übertragen.

Nicht nur für die Gesellschaft als soziales Feld schlechthin lässt sich ein derartiges Schema entwickeln, auch für den Raum der Hochschule ist dies möglich, wie an späterer Stelle noch angedeutet wird. Dass die verschiedenen Kapitalsorten wesentlich als Konstruktionsprinzipien des sozialen Raumes fungieren, indem sie zwischen Feldeigenschaften und individuellen Dispositionen vermitteln (vgl. Bourdieu 1985: 10), wurde bereits deutlich – eine nähere Bestimmung der jeweiligen Kapitalarten wird nun nachgeliefert.

3.2 Die verschiedenen Kapitalien

Kapital versteht Bourdieu als „akkumulierte Arbeit“, die entweder in Form von Materie oder aber in verinnerlichtem, gleichsam „inkorporiertem“ Zustand vorliegen kann (Bourdieu 1983: 183) und im Wesentlichen in drei Arten auftritt: Erstens, als ökonomisches Kapital, das zumeist in Form von Geld materialisiert ist und als Eigentumsrecht institutionalisiert. Zweitens, als kulturelles Kapital, das in Form von Wissen bereit steht und – falls es in Form von Titel institutionalisiert ist – zumeist auch in ökonomisches Kapital konvertierbar ist. Drittens, als soziales Kapital, mit dem man sich durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen wie dem Adel oder einem Berufsstand bestimmte Beziehungen zu nutze machen kann, um weiteres Kapital anzuhäufen (vgl. ebd.: 184.). Darüber hinaus sorgt das symbolische Kapital, dem Bourdieuschen Konzept nach, für die soziale Wahrnehmung des Kapitals, vermittelt beispielsweise über das ‚Prestige‘.

Für das Feld der Wissenschaft, das es hier zu untersuchen gilt, ist das kulturelle Kapital von besonderer Bedeutung, zeigt es doch auf, welchen Einfluss das von Haus aus unterschiedlich verteilte kulturelle Kapital auf den Bildungserfolg der Studierenden ausübt. Widerlegt wird so die Annahme, die demonstrierten Fähigkeiten seien allein Folge von Intelligenz und Begabung. Diese verborgene, wenn gar auch sozial sehr wirksame „Transmission kulturellen Kapitals in der Familie“ sei lange zugunsten rein ökonomischer Investitionen ignoriert worden, was zusätzlich den Blick auf die Rolle des Erziehungssystems bei der Reproduktion der Sozialstruktur verstellt hätte (ebd.: 186).

Existieren könne das kulturelle Kapital sowohl in inkorporiertem, objektiviertem, als auch institutionalisiertem Zustand. Um inkorporiertes Kulturkapital anzusammeln, sei Arbeit am Selbst erforderlich, welche Zeit erfordere. Bildung werde, ob während der familiären Sozialisation beiläufig oder darüber hinaus bewusst angeeignet, verinnerlicht und den Anderen nur in Form eines bestimmten Geschmacks oder gewisser kultu-

reller Präferenzen gewahr (vgl. ebd.). Stamme jemand aus einem privilegierten Elternhaus, verinnerliche dieser unbewusst kulturelles Kapital, welches dann als Habitus fester Bestandteil seiner Person werde und somit quasi zur eigenen Natur. Die besondere Eigenart des inkorporierten kulturellen Kapitals bestimme sich dadurch, dass es – weil körpergebunden – nicht kurzfristig verkauft oder verschenkt werden könne, sondern, schlechter wahrnehmbar als die Übertragung von ökonomischem Kapital, im Verborgenen sozial vererbt werde (vgl. ebd.: 187f.). Demgegenüber sei objektiviertes Kulturkapital sehr wohl übertragbar, manifestiere es sich doch in Kulturgütern wie Büchern, Instrumenten oder anderen Kunstgegenständen. Wertlos seien diese allerdings für seinen Besitzer, verfügt dieser nicht über das nötige inkorporierte kulturelle Kapital, um sich diese Gegenstände wirklich anzueignen und diese genießen zu können (vgl. ebd.: 188). Institutionalisiertes Kulturkapital, wie es zum Beispiel ein Bildungstitel darstellt, objektiviere das inkorporierte kulturelle Kapital, indem sie es formell unabhängig von ihrem Träger machten, welcher somit über einen rechtlich abgesicherten Nachweis für seine Kompetenz verfügt. Diesen Nachweis muss der Autodidakt entbehren. Titel stellen eine gewisse Vergleich- und Austauschbarkeit her und öffnen somit den Zugang zu Positionen, welche wiederum ökonomisches Kapital versprechen (vgl. ebd.: 189).

3.3 Die Unterscheidung sozialer Klassen

Ausgehend von der Verfügung über die verschiedenen Kapitalsorten und darüber vermittelt die Positionen im sozialen Raum, ließen sich zudem Klassen heraus präparieren, die Bourdieu als „Ensembles von Akteuren mit ähnlichen Stellungen“ verstanden wissen will, die „[...] folglich auch ähnliche Praktiken und politisch-ideologische Positionen“ aufweisen (Bourdieu 1985: 12). Dabei legt er Wert darauf zu betonen, dass diese eher theoretischer Natur sind und nicht zwingend reale Klassen, im Sinne politisch organisierter Gruppen bilden – auch wenn die Wahrscheinlichkeit zum Zusammenschluss aufgrund gemeinsamer Interessen bei Mitgliedern der gleichen Klasse höher sei (vgl. ebd.).

Bourdieu macht für die französische Gesellschaft drei Hauptklassen aus, ohne dass damit eine eindeutige Trennungslinie gezogen wäre. Die herrschende Klasse setze sich aus zwei gegenüberliegenden Polen zusammen: Die ökonomische Herrschaft – traditionell die Unternehmer, – als die ‚herrschenden Herrschenden‘ stünden dabei der intel-

lektuellen Herrschaft – idealtypisch die Hochschullehrer – diametral gegenüber. Letztere, materiell relativ schlecht ausgestattet, verkörperten lediglich die ‚beherrschten Herrschenden‘, da der Verfügung über ökonomisches Kapital in der Marktwirtschaft der Vorrang gebühre (vgl. Burzan 2005: 142). Den mittleren Klassen, von Bourdieu als Kleinbürgertum bezeichnet, widmet dieser besondere Aufmerksamkeit, da an ihnen Prozesse deutlich würden, welche sie dem „Bildungsadel“ fernhielten (Bourdieu 1987: 50). Das Kleinbürgertum differenzierte sich in drei Unterklassen: das absteigende Kleinbürgertum (z.B. Handwerker, Kleinhändler, die mangels kulturellen und ökonomischen Kapitals in einer Branche ohne Zukunft verharren würden), das exekutive Kleinbürgertum (z.B. Büroangestellte mit ausführenden Tätigkeiten, für Bourdieu die originäre Verkörperung des Kleinbürgers) und schließlich das neue Kleinbürgertum (z.B. Vertreter, Eheberater, Kunsthandwerk; Berufe mit Zukunft und daher auch achtbares Refugium mit Symbolwert für diejenigen, die aus höheren Klassen abgestiegen sind) (vgl. Bourdieu 1987: 541ff.). Die dritte Klasse – Volksklasse – bilden die ‚Beherrschten‘, zu denen beispielsweise Arbeiter und Ungelernte zählen.

Diese Konstruktion objektiver Klassen, sprich Ensembles von Individuen, die ähnlichen Lebensbedingungen unterworfen sind, vermag zu zeigen, wie diese nicht nur ähnliche objektivierte Merkmale (z.B. Besitz), sondern auch inkorporierte Merkmale, wie einen ähnlichen, (klassen)spezifischen Habitus aufweisen (vgl. Bourdieu 1981: 193), welcher maßgeblich dabei behilflich sein wird, Mechanismen der Wahl aufgrund von sozialer Ähnlichkeit offen legen zu können.

3.4 Habitusmodell

Mit der Zugehörigkeit zu einer Klasse bzw. einer bestimmten Position im sozialen Raum sind, laut Bourdieu – wie obig erläutert – spezifische Lebensbedingungen und Konditionierungen verbunden, welche „*Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, [...]“ erzeugten (Bourdieu 1987a: 98). Der Habitus sei somit gleichsam ein Produkt der Geschichte und produziere individuelle sowie kollektive Praktiken, in denen frühere Erfahrungen präsent seien und „sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen [...]“ würden (ebd.: 101). Was Bourdieu mit dem Habitus „als das Kör-

per gewordene Soziale“ meint (Bourdieu 1996: 161), macht er mit folgender Erläuterung auf einer weniger abstrakten Ebene verständlich:

„Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft. Der Begriff »Habitus« besagt genau das. [...] Schauen sie sich jetzt einmal die Position des Intellektuellen an, sehen sie sofort: ah ja, der liest die und die – eher linke – Zeitung, fährt eine »Ente« usw. (Bourdieu 1992: 31ff.)“

Doch ganz so einfach, wie es scheint, ist es nicht. Auch wenn es eine wechselseitige Konditionierung von Feld und Habitus gibt, sollte dieses Verhältnis nicht als deterministisch missverstanden werden. Es ist anders als die ‚Gewohnheit‘ nicht einfach mechanisch und repetitiv oder ein für alle Zeiten festgelegtes Schicksal, sondern wird von Bourdieu durchaus als eine produktive Größe verstanden (vgl. Bourdieu 1993: 128). Auch wenn der Habitus aufgrund von vorangegangenen Erfahrung und den objektiven Möglichkeiten bestimmte Grenzen vorgebe (á la „das ist nichts für uns“) (Bourdieu 1979: 167), sei die Abgestimmtheit von Habitus und Feld nur eine der möglichen Alternativen des Handelns, wenn auch – nach Bourdieu – die häufigste (vgl. Bourdieu 1996: 165). Als offenes Dispositionssystem werde der Habitus ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und von diesen beeinflusst. Gerade in Krisenzeiten könne er auf Umstände treffen, die gänzlich anders sind, als die, unter denen er geformt wurde, was dann Veränderung nach sich ziehe (vgl. ebd.: 167f.). Die Subjekte einer bestimmten Klasse handelten zwar nicht komplett identisch und hätten die Wahl zwischen einer Fülle von Handlungsoptionen, wiesen jedoch eine „stilistische Affinität auf, die jede von ihnen zur Metapher der anderen macht, [...]“ (Bourdieu 1981: 197). Um dies zu veranschaulichen zieht Bourdieu eine Analogie zum Schreiben: Trotz aller Unterschiede, die in den persönlichen Handschriften begründet lägen, oder aber in einer verschiedenen Schreibunterlage wie Papier oder Tafel, egal ob das Schreibutensil in Füller oder Kreide bestehe, stets werde die gleiche Schrift erzeugt; graphische Linien, die „Familienähnlichkeiten“ aufwiesen, trotz aller persönlicher Unterschiede (Bourdieu 1987: 282). Der Habitus stehe somit am Anfang von „spontanen Wahlverwandtschaften“ und fördere die Entstehung gesellschaftlich harmonischer Beziehungen, ohne dass dies den Akteuren bewusst wäre – lediglich vermittelt ähnlicher Wahrnehmungs-, Denk- und

Handlungsschemata, die dafür sorgten, dass das Gegenüber sympathisch erscheint (Bourdieu 1987: 375).

3.5 Lebensstil, Geschmack und Distinktion

Der eben geschilderte Habitus – die Disposition gegenüber der Welt – vermittelt bei Bourdieu zwischen der Position des Einzelnen im sozialen Raum und seinem Lebensstil (vgl. Bourdieu 1992: 31). Diese Lebensstile (z.B. ‚ästhetischer Aristokratismus‘ des Bildungsbürgertums gegenüber ‚Sinn für Luxus‘ des Besitzbürgertums) konstituierten gesellschaftlich bewertete Merkmale (wie ‚distinguiert‘ (herrschende Klasse) gegenüber ‚vulgär‘ (beherrschte Klasse)), um die symbolische Auseinandersetzungen geführt würden; mit dem Ziel, den eigenen Lebensstil als den ‚legitimen‘ zu etablieren (vgl. Bourdieu 1987: 388). Dem Geschmack komme dabei die Funktion eines praktischen Operators zu, der die Dinge in distinktive Zeichen verwandele, mit Hilfe derer sich die Menschen unterscheiden (vgl. ebd.: 284). Bourdieu bricht also mit der landläufigen Vorstellung, ‚Geschmack‘ sei etwas naturgegebenes, höchst individuelles und klassifiziert dabei drei Geschmacksdimensionen, die mit den bereits dargestellten sozialen Klassen korrespondieren: Die herrschende Klasse, der obliege, über den ‚legitimen‘ Geschmack zu befinden, konsumiere distinguiert, leiste sich also aufgrund des hohen Kapitals Dinge mit Seltenheitswert. Der Geschmack der Kleinbürger wirke ‚präventiös‘, da ihr Kapital nie ganz ausreichen werde, um ihren Ansprüchen wirklich gerecht zu werden; daraus resultiere eine Bemühtheit, die ihnen anzusehen sei. Der Volkklasse bliebe der ‚populäre‘ Geschmack, welcher aus Not- bzw. Notwendigkeit entstanden sei; dieser diene den anderen Klassen lediglich als Negativfolie, als Vulgarismus gegenüber dem es sich abzugrenzen gilt (vgl. ebd.: 286).

Doch wie sieht nun die studentische Hilfskraft aus, deren Habitus, Lebensstil und Geschmack eine große Ähnlichkeit zu dem des Professors oder der Professorin aufweist, so dass hieraus mit der Anstellung eine Art ‚Wahlverwandtschaft‘ resultiert? Annäherungen an die Antwort auf diese Frage können die empirischen Untersuchungen Bourdieus des Bildungssystems Frankreichs liefern.

3.6 Anleihen bei den Ergebnisse von Studien über ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘ bis hin zu ‚Homo Academicus‘

Bereits 1964 erschien in Frankreich mit ‚Die Erben‘ Bourdieus und Passerons erster Versuch, „die sozial konservative Funktion des Bildungswesens, des besten Instrumen-

tes zur Vererbung kulturellen Kapitals und deren Legitimierung, [...]“ (Bourdieu/Passeron 1971: 14) nachzuweisen; 1970 wurden die dort erschienenen Thesen dann in *Die Illusion der Chancengleichheit*‘ detaillierter ausgeführt.³⁹ Für diese Arbeit bedeutsam ist dabei vor allem die anschauliche Beschreibung des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Habitus der Studierenden.

Die Studierenden aus privilegierten Elternhäusern unterschieden sich vor allem durch ihre Einstellung zum Studium: Dass sie sich nicht als „wunderbarerweise Überlebender“, sondern als „legitimer Erbe“ (ebd.: 184) begriffen, ihr Wissen über Studien- und Berufsmöglichkeiten, sowie die Vertrautheit im Umgang mit den Werten und Vorbildern an der Universität bewirke das Gefühl „sich am richtigen Platz“ (ebd. 30) zu befinden, was sich auch in ihrem Auftreten bemerkbar mache. Studenten bürgerlicher Herkunft zeigten sich eher von ihrer Begabung überzeugt und studierten häufiger nach dem Lust-, als nach dem Realitätsprinzip: Ihre kulturellen Interessen seien vielfältig und erstreckten sich auch auf exotischere Themen; insgesamt stellten sie eine gewisse Distanz zu den Lehren der Universität zur Schau, was sich vorteilhaft auswirke (vgl. ebd. 32f.). Denn die Universität belohne paradoxerweise Eklektizismus und werte hingegen die von ihr vermittelte rein ‚schulmäßige‘ Bildung ab. Eher gefragt seien Ironie, Sicherheit im Auftreten und Ungezwungenheit, sprich eine Leichtigkeit beim Bildungserwerb, die sich als natürlich verstehe (vgl. ebd. 38f.) – im Gegensatz zu sturer Strebsamkeit und ernstem Arbeitsethos des ‚Paukers‘ (vgl. ebd. 42). Die Studenten der unteren Schichten demgegenüber, im Bewusstsein des finanziellen Risikos eines Studiums, müssten sich auf eine realistischere Zukunftsplanung verlegen, die jedoch weniger Prestige und Status verspricht; Beispiel hierfür ist die Wahl des relativ sicheren Lehramtsstudiums (vgl. ebd.: 78). Eine weitere Barriere stelle für unterprivilegierte Studierende die pädagogische Kommunikation mit dem Professor dar, welcher zur Erzeugung professoralen Charismas Anspielungen und Doppelsinnigkeiten formuliere, die diese nicht verstünden. Generell falle es ihnen schwerer die ‚bürgerliche‘ Sprache, samt Hang zu Abstraktion, Intellektualismus und Formalismus zu übernehmen und die ‚Vulgärsprache‘ hinter sich zu lassen (vgl. ebd.: 111). Gerade in der mündlichen Prüfungssituation offenbarten daher Sprache, Gestus, aber auch Kleidung und Haltung, ob je-

³⁹ Da viele Passagen aus *Die Erben* in *Illusion der Chancengleichheit*‘ wörtlich wieder auftauchen und hierin lediglich ergänzt wurden, wird hier ausschließlich auf Letzteres Bezug genommen.

mand angestrengt versucht, einen ihm nicht vertrauten Habitus zu übernehmen (vgl. ebd.: 114).

Indem das Bildungssystem, gleichsam einer „Soziodizee“ (vgl. ebd.: 187) durch ihre Auslese verschleierte, dass nicht nur natürliche Begabung und Intelligenz mit in die vermeintlich objektive Bewertung eingehen, biete es beste Voraussetzungen, um die kulturellen Privilegien bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zu reproduzieren und gleichzeitig zu legitimieren (vgl. ebd.: 185).⁴⁰

Das oft als Hauptwerk Bourdieus deklarierte *„Die feinen Unterschiede“* zeigt, wie scheinbar individuelle Präferenzen bezüglich Lebensstil und Geschmack mit der Position des Einzelnen im sozialen Raum zusammenhängen – Ergebnisse, die hier genutzt werden können, um eine genauere Vorstellung von Lebenswelt und ästhetischem Empfinden der Professorenschaft zu bekommen. Hochschullehrer sind, folgt man der Einteilung Bourdieus, Angehörige der herrschenden Klasse. Innerhalb dieser verkörpern sie indes die ‚beherrschten Herrschenden‘, verfügen sie doch über wesentlich weniger ökonomisches Kapital als beispielsweise Industrielle und Großkaufleute – ihr Trumpf sei daher das enorme Ausmaß ihres kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 1987: 299). Dementsprechend falle auch der Lebensstil dieser Gruppe aus, wie Bourdieu für das Frankreich der 1980er Jahre empirisch nachweist; aus der ökonomischen Not eine Tugend machend nutzten sie „ihr kulturelles Kapital und ihre Freizeit möglichst gewinnbringend [...]“ (ebd.: 449):

„Der Besuch von Theatern, Ausstellungen oder wertvollen Filmen hat für die gestandenen oder angehenden Intellektuellen aufgrund seiner Häufigkeit und quasi professionellen Routinehaftigkeit nicht das geringste Außergewöhnliche: Sie suchen gewissermaßen ein Maximum an »kultureller Leistung« zu den geringsten ökonomischen Kosten [...]“ (ebd.: 420).

So auf einen „asketischen Ästhetizismus“ verpflichtet, zwischen konservativem Geschmack und künstlerischer Avantgarde beheimatet, bevorzugten sie Nüchternheit, läsen eher linksgerichtete Zeitungen, gingen gerne auf den Flohmarkt oder aber Wandern (vgl. ebd.). Diese Nähe zum Kulturellen bewirke einen natürlichen, vertrauten Umgang mit selbigem; anders als der ‚bildungsbeflissene‘ Kleinbürger, der sich durch

⁴⁰ Diese Einschätzungen Bourdieus bestätigen sich später bei der Untersuchung der Rekrutierungspraktiken der Grandes écoles. So beispielsweise ein Mitglied der Jury des 1. Concours⁴⁰ 1971: „Ich versuche mir vorzustellen, ob ich mit dem Kandidaten, dem ich zuhöre, gerne zusammenarbeiten würde und ob ich ihm voll vertrauen könnte.“ (Bourdieu2004: 362)

seinen Eifer und seine Ergebenheit gegenüber der Kultur verrate (vgl. ebd.: 519) oder der Angehörige der Volksklasse, dem diese Welt soweit entfernt erscheint, dass er sich in der Regel nicht für sie gemacht hält.

Bourdieu unterwirft das universitäre Feld und den in ihm beheimateten Hauptakteur, den ‚*Homo academicus*‘ – „Klassifizierer unter den Klassifizierenden“ (Bourdieu 1992a: 9) einer Untersuchung, bei der er dessen Anspruch auf Objektivität und Universalität mit der Wirklichkeit konfrontiert; praktisch, aus dessen jeweiliger Verortung im sozialen und universitären Raum beispielsweise Schlüsse über deren politische Gesinnung oder beruflichen Werdegang zieht. Er kann darüber hinaus zeigen, dass sich Unterschiede der sozialen Herkunft wiederum in der im universitären Feld eingenommenen Position niederschlagen (vgl. ebd.: 106). Gerade Professoren mit hohem Anteil an ererbtem politischem, ökonomischem und sozialem Kapital verfügten häufig über hochrangige Posten innerhalb der universitären Bürokratie, wiesen demgegenüber jedoch eine geringere intellektuelle Prominenz auf (vgl. ebd.: 100).⁴¹ Dieses könnte sich – ebenso wie die Position des Professors im Raum der Fakultäten – auch auf die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte auswirken. Interessant ist dahingehend auch die Beschreibung der Rekrutierung von Doktoranden:

„So wie der Meister, laut seinem Lobredner, »gleichsam naturnotwendig, ohne Intrige und Manöver«, zu den herrschenden Posten gekommen zu sein scheint, so brauchen auch die hellsten Köpfe unter den Schülern, die in der Regel auch nicht zu den ärmsten zählen, nicht eigens ihre Chancen auszurechnen oder abzuwägen, um den einflußreichsten Lehrern ihre Anerkennung anzutragen und sich als »Schutzbefohlene« zu präsentieren. Hier haben wir erneut einen jener Effekte, die bewirken, daß Kapital zu Kapital kommt. Tatsächlich läßt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem universitären Machtkapital der einzelnen »Patrone« und dem Umfang sowie der (am Bildungskapital gemessenen) Qualität ihrer »Schutzbefohlenen« belegen – die eine Dimension und Demonstration ihres symbolischen Kapitals darstellen.“ (ebd.: 160)

3.7 Schlussfolgerungen für die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte

Durch die Theorie des sozialen Raumes und das damit wechselseitig verbundenen Habitusmodells Bourdieus wurde hergeleitet, wie es zu einer Wahl einer studentischen Hilfskraft aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ kommen kann; gleichzeitig wurden hiermit methodische Instrumentarien an die Hand gegeben, um die Wahl einer studentischen

⁴¹ Klassisches Gegenbeispiel: Foucault.

schen Hilfskraft aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ identifizieren zu können. Negativ gewendet stellen die Kriterien zum Pol der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ nun gleichermaßen – mit Einschränkungen – die Kennzeichen des Pols der ‚sozialen Ähnlichkeit‘ dar, so dass formuliert werden kann:

5. Werden die Kriterien 1.-4. nicht erfüllt, sind die notwendigen Bedingungen dafür gegeben, dass es sich um eine Rekrutierung aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ handeln kann. Die hinreichende Bedingung ist jedoch erst erfüllt, wenn als Kriterium zur Einstellung vom Professor individuelle Präferenzen bezüglich des Habitus, des Lebensstils oder des Geschmacks des Studierenden angelegt werden.

Dabei wird allerdings eine Ergänzung zum Bourdieuschen Konzept angedacht: Determinanten ‚sozialer Ähnlichkeit‘ sind – zusätzlich zur sozialen Herkunft und dem damit verbundenen Kapital – Geschlecht und Ethnie bzw. Kulturkreis⁴². Diese beiden Merkmale lassen sich graphisch nicht in das zweidimensionale Achsenkreuz Bourdieus integrieren, von Nöten wäre ein vierdimensionaler Würfel, der den Nachteil der Unübersichtlichkeit mit sich brächte. Zunächst folgt hier das hinlängliche bekannte Schema Bourdieus, anschließend ein Versuch der Ergänzung um zwei weitere Merkmale sozialer Ähnlichkeit:

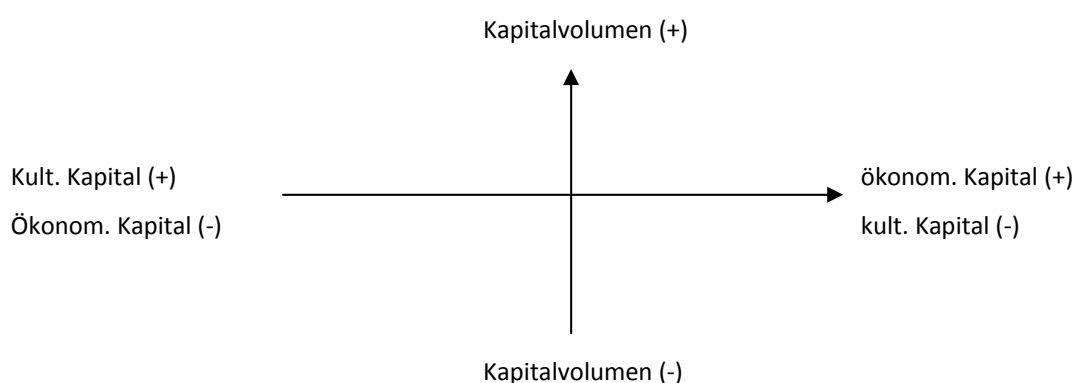


Abb. 4 (Schwingel 1995: 108)

⁴² Auch wenn die These Huntingtons eines ‚Clash of Civilizations‘ von der Verfasserin abgelehnt wird und auch die Einteilung der Welt in Kulturkreise als fragwürdig betrachtet wird, wurde hier auf seine Einteilung zwecks Veranschaulichung zurückgegriffen. Gerade in dieser Hinsicht ‚schwächelt‘ das Modell stark. Eine Diskriminierung einer Frau, die ein Kopftuch trägt, läge zwar durchaus im Bereich des Vorstellbaren. Problematisch wäre es jedoch, sie allein deshalb dem islamischen Kulturkreis zuzuordnen.

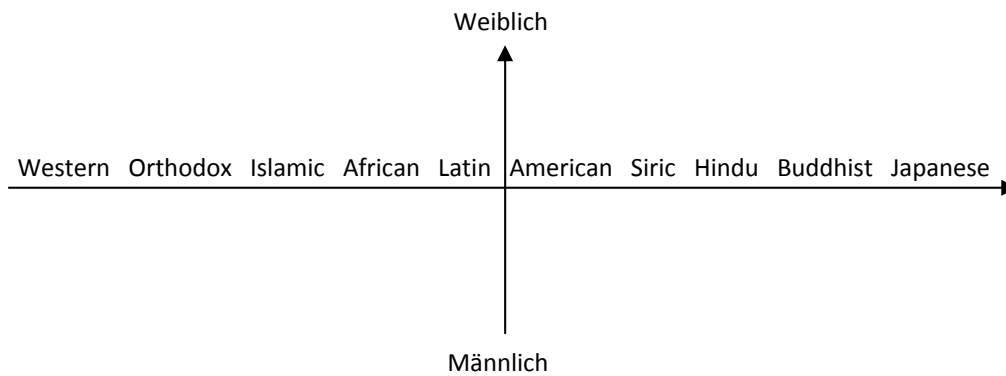


Abb. 5 (Eigene Darstellung)

Auch wenn die obige Abbildung auf den ersten Blick etwas befremdlich wirken mag, wäre ein Fall, bei dem ein Professor oder eine Professorin unabhängig von individueller Leistung Studierende eines bestimmten Geschlechtes bevorzugt oder Studierende mit Migrationshintergrund diskriminiert, nicht völlig undenkbar. In der nun folgenden empirischen Untersuchung der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte am Beispiel der Universität Oldenburg wird sich zeigen, ob die Erweiterung des Bourdieuschen Modells legitim und zielführend ist.

4 Die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte am Beispiel der Universität Oldenburg

Was ist eine studentische Hilfskraft und mit welchen Aufgaben wird sie im universitären Betrieb betraut? Eine Antwort darauf liefert das niedersächsische Hochschulgesetz von 2007 (NHG) in § 33:

„(1) Wissenschaftliche und künstlerische sowie studentische Hilfskräfte üben Hilfstätigkeiten für Forschung und Lehre aus und unterstützen Studierende in Tutorien. Sie können auch mit Aufgaben in Verwaltung, technischem Betriebsdienst, Rechenzentren, Bibliotheken und in der Krankenversorgung beschäftigt werden, wenn sie dabei mit dem absolvierten Studium zusammenhängende Kenntnisse und Fähigkeiten nutzen können oder wenn die Tätigkeit fachlich als vorteilhaft für das Studium betrachtet werden kann.

(2) Wissenschaftliche und künstlerische sowie studentische Hilfskräfte werden in befristeten Angestelltenverhältnissen mit weniger als der Hälfte der regelmäßigen Arbeitszeit der Angestellten im öffentlichen Dienst beschäftigt. Die Einstellung als wissenschaftliche oder künstlerische Hilfskraft setzt den Abschluss eines Hochschulstudiums voraus. Als studentische Hilfskraft kann eingestellt werden, wer in einem Studiengang immatrikuliert ist, der

zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt; das Arbeitsverhältnis endet spätestens mit der Exmatrikulation.“

Ausgenommen von dieser Untersuchung sind zum einen die wissenschaftlichen und künstlerischen Hilfskräfte – wie oben definiert – sowie die Gruppe studentischer Hilfskräfte, die technisch-administrative Aufgaben außerhalb von Forschung, Lehre und Tutorien ausüben.⁴³ Die Universität Oldenburg mit ihren 10.330 Studierenden beschäftigte im Jahr 2009 611 studentische Hilfskräfte nach eben gegebener Definition,⁴⁴ wobei für den Arbeitgeber Universität keine Verpflichtung besteht, die Hilfskraftstellen auszuschreiben.⁴⁵ Deutschlandweit schätzt die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft die Zahl der studentischen Hilfskräfte auf 90.000⁴⁶ – umso mehr verwundert es, wie wenig diese Gruppe erforscht ist, wie der nachstehende Überblick zur Forschungslage zeigt.

4.1 Überblick zur Forschungslage

Das Gros der Veröffentlichungen zum Thema ‚studentische Hilfskräfte‘ wird von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) publiziert, die mit ihren Darstellungen vor allem für eine tarifvertragliche Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen studentischer Hilfskräfte argumentiert – Titel wie *„Studentische Hilfskräfte in der Hochschulautonomie. Arbeitsbedingungen und Kampfperspektiven“* (Staets 2009: 47) lassen dabei auf die politische Stoßrichtung der Beiträge schließen.⁴⁷

Eine wissenschaftlich eingehende Studie der Lage wissenschaftlicher Hilfskräfte an deutschen Universitäten hat dagegen Ulrike Vogel mit ihrer Untersuchung am Beispiel der Universität Göttingen vorgenommen. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Göttinger Institute und der mündlichen Interviews mit Hilfskräften zu deren Aufgaben, stammen jedoch aus dem Jahre 1970 und liefern somit kaum Erkenntnisse, die

⁴³ Die an Universitäten gängige Abkürzung studentischer und wissenschaftlicher Hilfskräfte mit ‚HiWi‘ wurde in der Zeit des Nationalsozialismus für sogenannte „Hilfswillige“, meist kriegsgefangene Polen, Ukrainer, Russen und Balten verwandt, die ‚angeworben‘ wurden für sogenannte „Freiwilligen-Verbände“ Dienst zu leisten (in der Regel Wehrmacht, Polizei und SS) (vgl. Bedürftig 2004: 224).

⁴⁴ Nach Auskunft von Elisabeth Göken, Dezernat 1, Personal und Organisation. Rechnet man die studentischen Hilfskräfte mit technisch-administrativen Aufgaben hinzu, sind es 896.

⁴⁵ Nach Auskunft von Jörg Sprenger, Dezernat 1, Personal und Organisation.

⁴⁶ Diese Zahl halten Schneickert und Lengert für etwas hoch gegriffen; sie schätzen, dass die Zahl zwischen 2-4% der Studierenden liegt, was einer Zahl von 40.000-90.000 entspräche (vgl. Schneickert/Lenger 2010: 210).

⁴⁷ Hierunter fällt auch Ratgeberliteratur der GEW wie das „Handbuch für studentische Beschäftigte, wissenschaftliche »Hilfskräfte«, Doktorandinnen und Doktoranden“, welches zu Themen wie Tarifverträgen, Gesetzen und Urteilen, Organisation einer Interessenvertretung etc. informiert.

für diese Arbeit genutzt werden können – zumal jene nichts über die soziale Herkunft der studentischen Beschäftigten zu sagen vermag und auch die Frage „Wie kam der Student an die Hilfskraft-Stelle“ in gleichnamigen Kapitel nicht erhellend geklärt wird (vgl. Vogel 1970: 99).

Die einzige aktuelle umfassende empirische Studie explizit zum Thema liefert Ada-Charlotte Regelman, deren quantitative Untersuchung über Sozialstruktur, Arbeitsbedingungen, Motivation und Rekrutierung studentischer Hilfskräfte an der Universität Marburg zwar auch von der GEW veröffentlicht wurde, den Ansprüchen an wissenschaftliche Standards jedoch Genüge leistet, soweit dies an dieser Stelle beurteilt werden kann. Dabei kommt sie zu einem interessanten Ergebnis in Bezug auf die Rekrutierung der studentischen Beschäftigten: Die Hälfte der Arbeitsverhältnisse wurden eingegangen, nach dem eine persönliche Ansprache durch den Professor erfolgte, 21 Prozent erfuhren per ‚Mundpropaganda‘ von der zu besetzenden Stellen, 8 Prozent erkundigten sich eigeninitiativ und nur 21 Prozent bewarben sich auf eine ausgeschriebene Stelle (vgl. Regelman 2004: 17). Zusammen mit dem Befund, die studentischen Hilfskräfte kämen zu einem Großteil aus Akademikerhaushalten und zu einem außerordentlich geringen Anteil aus der Arbeiterschicht (4%)⁴⁸ (vgl. ebd.: 20), würden zu 90% von ihren Eltern mitfinanziert und erhielten nur zu 14,3 Prozent BAföG⁴⁹, ergibt sich für Regelman die These „eine[r] doppelte[n] Bevorzugung der durch sozioökonomische Selektionsmechanismen ohnehin schon bevorteilten AkademikerInnenkinder[n] auch bei der Auswahl zur/zum studentischen Beschäftigten [...].“ (Regelman 2004: 28). Als mögliche Erklärung hierfür führt Regelman kurz Bourdieus Konzept des sozialen Raumes und des Habitus aus.

Hilfreich ist zudem – auch wenn die Beschäftigung mit studentischen Hilfskräften nur eine untergeordnete Rolle spielt – eine empirische Expertise zum Thema „*Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden*“, die aufzeigt, dass die Mehrzahl der Promovierenden in Deutschland während ihres Studiums als Hilfskraft beschäftigt war (vgl. Bargel/Röhl 2006: 19). Dies ist nicht weiter überraschend, es verwundert eher, dass 23 Prozent der Leistungsunauffälligeren (Noten schlechter als 2,5) trotz ihres eher

⁴⁸ Der Arbeiterkinderanteil von 4 Prozent unter den studentischen Hilfskräften liegt somit noch deutlich unter dem Anteil von 10 Prozent Arbeiterkindern an der Universität. Regelman hält eine „derartig geringe Vertretung von StudentInnen aus sozioökonomisch ‚niedriger‘ einzustufendem Elternhaus unter den studentischen Beschäftigten [für] bemerkenswert.“ (Regelman 2004: 20)

⁴⁹ Bundesweit nehmen 27 Prozent der Studierenden Bafög in Anspruch (vgl. Regelman 2004: 24).

unterdurchschnittlichen Leistungsstandes auf den Posten einer Hilfskraftstelle gelangen konnten (vgl. ebd.).

Der 10. Studierendensurvey nimmt die studentischen Hilfskräfte ebenfalls kaum in den Blick; einzig erwähnenswertes Ergebnis der umfassenden Erhebung ist, dass Frauen wesentlich seltener in eine Anstellung als Hilfskraft gelangen (14% gegenüber 20% bei Männern) (vgl. Multrus et al. 2008: 55).

Die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse werden auch in dem neuesten Artikel zur Problematik studentischer Hilfskräfte aufgegriffen, welcher sogar in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 18.08.2010 unter dem Titel „*Unsichtbarer Doktorhut. Zur Lage der Studentischen Hilfskräfte*“ seine Beachtung erfährt. Auch wenn die Abhandlung „*Studentische Hilfskräfte im deutschen Bildungswesen*“ der Autoren Schneickert und Lenger keine Studie im Sinne einer empirischen Untersuchung darstellt, wird hier die Anstellung studentischer Hilfskräfte, zunächst aus bildungssoziologischer und anschließend aus arbeitssoziologischer Perspektive analysiert. Während aus ersterer Perspektive, die Beschäftigung durchaus als „produktive Strategie innerhalb einer individuellen Bildungslaufbahn“ (ebd.: 203) gewertet werden kann, wird von der arbeitssoziologischen Warte aus argumentiert, es würde vor allem eine Gewöhnung hochqualifizierter Arbeitskräfte an prekäre Beschäftigungsverhältnisse erfolgen (vgl. ebd.: 214). Der Verdienst dieses Artikels liegt vor allem darin, die spärlich gesäten Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen zum Thema prägnant zusammenzufassen und mit der Betonung der Relevanz dieses Untersuchungsfeldes, Letzteres auf die Agenda zu bringen, sodass zu hoffen ist, dass sich weitere Forschung zum Thema anschließt.

4.2 Zu Methodik und Stichprobe

Will man die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte durch Professoren untersuchen, tut man gut daran, eben jene als „Experten‘ der Rahmenbedingungen, Handlungs- und Ereignisabläufe, Interpretationen und Verarbeitung“ (Witzel 1996: 51) ihrer eigenen Praxis anzuerkennen. Die prinzipielle Offenheit qualitativer Befragungen macht dabei den Nachvollzug der Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen der Professoren möglich, um somit zu einer Rekonstruktion typischer Muster bei der Auswahl studentischer Hilfskräfte zu gelangen (vgl. Witzel 1989: 228). Eine Erhebungsmethode, bei der die Akteure ausführlich zur Sprache kommen, versteht sich somit als induktiv und setzt sich das Ziel der Theoriegenerierung bzw.-erweiterung. Da der Forscher dem

Untersuchungsgegenstand jedoch nie als ‚tabula rasa‘ gegenüber tritt und bereits im Vorfeld – wie hier bereits dargelegt – Hypothesen aus seinem Theoriewissen ableitet, kann die hier gewählte Vorgehensweise auch in soweit als deduktiv verstanden werden, als sie das vorhandene Theoriewissen für die empirische Untersuchung offen hält sowie für den Interpretationsvorgang nutzt (vgl. ebd.: 231).

Wurde somit der Anspruch formuliert, typische Muster bei der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte nachvollziehen zu wollen, stellt sich nun die Frage wie diesem gerecht zu werden ist. Ein Kriterium hierbei bildet der Stichprobenumfang, welcher Repräsentativität⁵⁰ dann gewährleistet, „wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter in die Stichprobe aufgenommen worden sind.“ (Helfferich 2004: 153). Ein weiterer Prüfstein dafür, ob eine Verallgemeinerung der gewonnenen Ergebnisse zulässig ist, bietet darüber hinaus das Saturierungsprinzip: Liefern die durchgeführten Interviews keinerlei neuen Erkenntnisse mehr, gilt die Stichprobe als saturiert (vgl. ebd.: 154). Mit der Durchführung von 15 problemzentrierten Interviews mit Professoren und Professorinnen der Universität Oldenburg – bei nahezu gleichmäßiger Verteilung auf die unterschiedlichen Fakultäten⁵¹ – wurde den hier formulierten Kriterien Genüge geleistet. Die Länge der Interviews betrug dabei im Durchschnitt 15 Minuten und variierte zwischen sieben Minuten Länge des kürzesten Interviews und 23 Minuten Länge der ausführlichsten Befragung.⁵² Das Einverständnis der Professoren und Professorinnen zur Teilnahme an dem Interview wurde vorab per E-Mail⁵³ eingeholt, wobei zwar der grobe Untersuchungsgegenstand der Arbeit benannt wurde, nicht jedoch die konkrete Fragestellung.⁵⁴

Das eben explizierte Wechselspiel induktiv-deduktiver Erkenntnis lässt sich in der konkreten Interviewsituation am wirksamsten realisieren, folgt man der Methode des ‚problemzentrierten Interviews‘, welches durch drei Grundpositionen gekennzeichnet

⁵⁰ Die Kennzeichen für Repräsentativität müssen dabei konkret für den qualitativen Untersuchungsgegenstand definiert werden und können nicht die gleichen sein wie für die quantitative Forschung.

⁵¹ Genauer: Zwei Befragte aus der Fakultät I (Bildungs- und Sozialwissenschaften); zwei Befragte aus der Fakultät II (Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften); vier Befragte aus der Fakultät III (Sprach- und Kulturwissenschaften); vier Befragte aus der Fakultät IV (Human- und Gesellschaftswissenschaften); drei Befragte aus der Fakultät V (Mathematik und Naturwissenschaften).

⁵² Die vollständigen Transkripte der Interviews befinden sich in der nicht-veröffentlichten Fassung im Anhang.

⁵³ Siehe Anhang.

⁵⁴ Die Bereitschaft zur Teilnahme an dem Interview war sehr groß, von 30 angeschriebenen Professoren haben lediglich fünf nicht geantwortet; bei den verbleibenden hat sich ein Interview entweder aufgrund von Termenschwierigkeiten oder aufgrund der Tatsache, dass sie keine Hilfskräfte beschäftigten, nicht ergeben.

ist (vgl. Witzel 2000: 1f.): Die ‚Problemzentrierung‘ stellt sicher, dass eine gesellschaftlich relevante Problemstellung und das hierzu angehäufte Vorwissen genutzt werden können, um das Gesagte des Interviewten verstehend nachvollziehen zu können. Zweitens, gewährleistet die ‚Gegenstandsorientierung‘ den flexiblen Einsatz der Methode, immer angepasst an zu untersuchenden Gegenstand. Als drittes Grundprinzip lässt sich die ‚Prozessorientierung‘ nennen, durch die eine natürliche Gesprächssituation mit Raum für Erzählungen hergestellt werden soll (vgl. ebd.: 3f.). Diesen drei Prinzipien geschuldet sind die vier Instrumente des ‚problemzentrierten Interviews‘, die qualitative Erhebungsmethoden, wo nötig, mit quantitativen Elementen verbinden: Ein Leitfaden⁵⁵ dient als grober Orientierungsrahmen für den Ablauf und die im Interview zu stellenden Fragen; im Idealfall wird er lediglich als Hintergrundfolie benötigt, um zu kontrollieren, ob alle Aspekte erschöpfend behandelt wurden. Die während der Unterredung gemachte Tonbandaufzeichnung wird benötigt, um das Interview anschließend vollständig verschriftlichen und somit der genauen Analyse zugänglich machen zu können (vgl. ebd.: 4). Eine Verschriftlichung der Gespräche erfolgte in diesem Fall nach den Transkriptionskonventionen des Minimaltranskriptes nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009: 391ff.). Darüber hinaus bietet es sich an, nach Beendigung des Interviews ein sogenanntes ‚Postskriptum‘ anzufertigen, in dem Anmerkungen zu situativen, nonverbalen Aspekten sowie Interpretationsideen enthalten sind. Die quantitative Komponente bildet ein Kurzfragebogen zur Erhebung von Sozialdaten, hier Fakultät, Alter und Beruf der Elternteile, der bei der Analyse die Untersuchung des Einflusses der verschiedenen Variablen zulässt (vgl. Witzel 2000: 4).

Als Auswertungsmethode wurde die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ nach Mayring gewählt, da diese den Vorteil eines systematischen und regelgeleiteten Verfahrens bietet und somit die Analyse nachvollziehbar und damit einhergehend, überprüfbar macht (vgl. Mayring 2008: 12).⁵⁶

4.3 Analyse der Interviews

Im Folgenden sollen – zunächst einmal wertneutral – die aus den 15 Interviews gewonnenen Aussagen der Professoren vorgestellt werden. Die Darstellung orientiert sich dabei an der in der Befragung üblichen Chronologie und gibt die subjektive Sicht-

⁵⁵ Der bei dieser Untersuchung benutzte Interviewleitfaden ist im Anhang zu finden.

⁵⁶ Im Anhang ist exemplarisch die Auswertung einer Frage nach dem Verfahren der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ zu finden.

weise der Interviewten zu verschiedenen Themenbereichen wieder⁵⁷: Einleitend wurden die Befragten gebeten, zu schildern, wie sie sich die ‚ideale‘ Hilfskraft⁵⁸ vorstellen. Hieran kann bei der späteren Verortung der Fallbeispiele auf einem Kontinuum zwischen den Polen ‚Leistungsgerechtigkeit‘ und ‚soziale Ähnlichkeit‘ angeknüpft werden, um zu überprüfen, ob gemäß des zweiten Kriteriums lediglich Qualifikationen gefordert werden, die das Ausbildungssystem vermitteln kann und, ob nur solche Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle spielen, die für die Ausübung der Tätigkeit der studentischen Hilfskraft von Bedeutung sind. Darüber hinaus skizzierten die Professoren die Aufgabenbereiche ihrer studentischen Beschäftigten, was im Weiteren eine Aussage darüber zulässt, ob die zuvor formulierten Voraussetzungen für die Stelle tatsächlich Relevanz besitzen. Der Hauptfokus des Gespräches jedoch lag auf der Frage, wie, und nicht weniger wichtig, nach welchen Kriterien, die Professoren ihre studentischen Hilfskräfte auswählen und ob sie sich für diese Vorgehensweise bewusst entschieden. Um die Wichtigkeit der ‚leistungsgerechten‘ Besetzung der Stellen einschätzen zu können, wurden die Professoren dazu befragt, welchen Nutzen und Lerneffekt die studentischen Beschäftigten aus ihrer Anstellung, ihrer Meinung nach, ziehen können. Interessant ist darüber hinaus auch, wie sich gewöhnlich der Umgang zwischen Professor und Hilfskraft gestaltet – werden lediglich sachorientierte Fragen erörtert oder auch private Unterhaltungen geführt? Zum Ende des Interviews wurde dann die explizite Fragestellung der Untersuchung offen gelegt und die Befragten wurden dazu aufgefordert, ihre Vorgehensweise bei der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte zu reflektieren – mit Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit: Kommt das Rekrutierungsverfahren, so wie die Professoren und Professorinnen es gewählt haben, Studierenden aus einem bildungsfernen Kontext eher entgegen oder könnte es diese benachteiligen?

4.3.1 Erwünschte Eigenschaften einer studentischen Hilfskraft

Danach gefragt, welche idealen Eigenschaften oder Charakteristika die Professoren sich bei ihrer studentischen Hilfskraft wünschen, skizzierten alle Befragten ein Anforderungsprofil, das sich auch mit den von ihnen daraufhin geschilderten Aufgaben der

⁵⁷ Dabei sollen vor allem die Professoren originalgetreu mit ihren Aussagen zu Wort kommen, weshalb sich längere Zitate nicht vermeiden lassen. Um die Anonymität der Befragten zu wahren, wird lediglich die Fakultät angegeben, der die Interviewten angehören, jedoch nicht das spezifische Fach, welches sie lehren. Zudem werden durchgehend männliche Artikel verwandt.

studentischen Hilfskraft deckte – wurden spezifische Persönlichkeitsmerkmale gefordert, waren diese ebenso mit den Anforderungen der Stelle begründbar.

An die ‚klassische‘ studentische Hilfskraft, welche in der Regel Recherche-, Kopier- und Korrekturarbeiten für den Professor verrichtet, wird häufig der Anspruch der „Zuverlässigkeit“ (2, 7, 8, 10, 13)⁵⁹ sowie der „Selbstständigkeit“ (3, 4, 6, 7, 15) gestellt. Als Voraussetzung hierfür werden „fachliches Interesse“ und erste „Erfahrungen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens“ (1, 3, 4, 6, 7, 9) gewertet. Bei Tätigkeiten, die sich auf ein spezifisches Projekt beziehen, werden darüber hinaus methodische Vorkenntnisse zu dem betreffenden Forschungsthema aus Lehrveranstaltungen (3) begrüßt sowie allgemeine EDV-Kenntnisse (5). Wichtig scheint darüber hinaus zu sein, dass die Hilfskraft „gut mitdenken“ (2, 4, 7) kann, Eigeninitiative bei der Erledigung ihrer Aufgaben zeigt (4) und diese möglichst schnell verrichtet (6, 7). „Sprachliche Ausdrucksfähigkeit (8, 13) oder eine genaue Textarbeit (14) seien gerade dann von Vorteil, wenn die Tätigkeiten über einfachere Arbeiten wie das Kopieren oder die Literaturrecherche hinausgingen.

Bei den Tutoren wird dieses Repertoire an Anforderungen noch um gewisse Persönlichkeitsmerkmale ergänzt. Weiche Kompetenzen oder sogenannte ‚soft skills‘ wie eine „hohe Kommunikationsfähigkeit“ scheinen den Professoren (1, 12) hier von größerer Bedeutung zu sein:

„Ähm, dann denke ich, gehört sicherlich auch äh, weiche Kompetenzen ganz wesentlich dazu. Also ne gute Kommunikationsfähigkeit, es sollte keine allzu introvertierte Persönlichkeit sein [ja], denk ich, weil man ja ständig auch Rede und Antwort stehen muss. Äh, also jemand der auf Studierende zugehen kann und eine gute Schnittstelle zwischen Lehrenden und Lernenden darstellt [ah, ok, mh].“ (1)

Im Umgang mit den Studierenden in Lehrtutorien seien zudem pädagogische Fähigkeiten von Nöten, wie z.B. etwas „vielleicht nochmal besser erläutern“ (10) oder „erklären“ (8), aber auch „gut zwischen den sehr guten und den eher schwachen“ Studierenden vermitteln zu können, um Erstere optimal zu fordern, Letztere jedoch auch zu fördern (11). Ist der Tutor überdies auch in die Leistungsbeurteilung involviert, wird erwartet, dass er bei der Notenvergabe „fair“ vorgeht (10). Welche Kriterien nun hinge-

⁵⁹ Die in Klammern angegebenen Zahlen verweisen auf das jeweilige Interview, in dem die zitierte oder paraphrasierte Aussage gemacht wurde. Die Interviews befinden sich leider nur im Anhang der nicht-veröffentlichten Fassung.

gen konkret bei der Wahl der Hilfskraft angelegt werden, wird in Kapitel 4.3.3.1 genauer beleuchtet; zunächst sollen jedoch kurz die typischen Aufgabenbereiche der studentischen Hilfskräfte umrissen werden.

4.3.2 Aufgabenbereiche der Hilfskräfte

Der Aufgabenbereich der studentischen Hilfskräfte, die quasi „wissenschaftlich Zuarbeiten“ (9) lässt sich – vor allem in den Geistes- und Sprachwissenschaften – wie folgt beschreiben:

„Na ja, erstmal das, was so der Regelfall ist, ne, also natürlich Kopierarbeiten. Dann, mh, Literaturrecherche, für die Handapparate im Semester, dann redaktionelle Tätigkeiten bei Aufsätzen oder Aufsatzbänden, mh, joah, also Literaturrecherche, auch wenn ich selber forsche, nicht nur für die Handapparate. Joah, das wär so das Wesentliche.“ (4)

Hinzukommen können Aufträge, eine Tagung (1, 7) oder eine DFG-Begehung (7) mit vorzubereiten sowie technische Aufgaben, sei es die Installation eines Beamers vor der Vorlesung oder vor einem Vortrag (7). Bei bestimmten Projekten fallen auch technisch-digitale Arbeiten, wie die Zusammenfassung einer großen Textmenge zu bestimmten Einheiten (14), die Erstellung von Diagrammen (5), die Erhebung von Daten (8), das Pflegen einer Mitgliederdatenbank (10) an. Bei Experimenten wird in einem Fall auch die Aufgabe, der Einweisung von Probanden an Hilfskräfte übertragen (15).

Die Tutoren sind vor andere Anforderungen gestellt, besteht ihre Tätigkeit doch zu- meist darin, mit jüngeren Studierenden den Vorlesungsstoff nachzuarbeiten und diese an das wissenschaftliche Arbeiten sowie an den universitären Betrieb heranzuführen (1, 3, 8, 10, 11, 15):

„Also natürlich in Tutorien beispielsweise. Da könnt's schon drum gehen, mit Studierenden so Probleme zu erörtern, formalen und inhaltlichen Umgang mit mit Texten.“ (8)

„Ja, bei den Tutorien gibt's hier äh, in der Tat, [...] das quasi so ne Betreuung von Erstsemesterstudierenden beinhaltet, wo eigentlich gar keine fachliche Arbeit geleistet wird, sondern eher Integrationsarbeit [ok]. Das man mit der Uni in Kontakt kommt.“ (3)

„Lehrtutorien, Begleitung der Studierenden bei der Erstellung von Hausarbeiten und auch bei Referaten.“ (1)

In den Naturwissenschaften, der Mathematik und Informatik werden zudem auch Übungen von Studierenden betreut, die ihre jüngeren Kommilitonen bei der Bearbei-

tung von Übungsaufgaben unterstützen (11) oder Erstere stehen in der Chemie beratend bei der Durchführung von Experimenten im Labor zur Seite, im sogenannten Praktikum (12).

4.3.3 Vorgehensweise bei der Rekrutierung der Hilfskraft

Dieses Ergebnis der Interviews ist bemerkenswert: Zehn der 15 interviewten Professoren schreiben ihre Tutoren- (1, 10, 12) oder Hilfskraftstelle (3, 4, 7, 8, 9, 13, 14) nicht universitätsöffentlich aus, sondern wählen hierfür Studierende aus, die ihnen im Seminkontexte durch treffende Wortbeiträge aufgefallen sind, sich durch hervorragende Prüfungsleistungen hervorgetan haben oder die ihnen von einem Kollegen empfohlen wurden. Dabei gewichtet nicht jeder Professor diese drei Kriterien gleich, wie die nachfolgende Kategorisierung zeigt:

b) Eindruck im Seminar/Vorlesung plus Empfehlungen durch Mitarbeiter

„Manchmal ist es Empfehlung durch Kollegen. [...] Ähm, beim Forschungsprojekt ist es eben so, dass ich mir auch schon überlege, wer, wer wirkt denn eigentlich, wer hinterlässt so den Eindruck von, von Zuverlässigkeit in ja, in einfach in der, in der, das er mir einfach präsent ist [mh]. Ähm, ähm, das Gefühl hat, mitzu-, mitzudenken und ähm ja nen bisschen auffällt.“ (8)

„[...] ja genau, das gab es auch, also das mir jemand empfohlen wurde [von Kollegen dann, Kolleginnen]. Mh, oder die allermeisten hab ich aber so aus dem Seminkontext heraus. [...] Ich übertrage meinen studentischen Hilfskräften auch sehr stark ne Eigenverantwortlichkeit ähm, sind es nicht immer die Lautesten, die ich brauche [ah, ok]. Ja. Das ist so ne Mischung und vielleicht natürlich auch ein bisschen Menschenkenntnis oder wie auch immer Bauchgefühl, wie sie es auch immer nennen wollen [ja].“ (13)

„Ein Kriterium zum Beispiel, damit das Ganze gut funktioniert, ist, dass ich fast immer meine Assistenten frage, ob ich diesen oder jenen als Tutor nehmen soll [mh]. [...] oder es kann auch sein, dass ich sie kenne aus Vorlesungen [...] und wenn da Studenten Fragen stellen und da auch, das müssen nicht immer intelligente sein, aber manchmal sind auch intelligente Fragen dabei [mh]. Solche Leute fallen natürlich auf.“ (12)

c) alle drei Kriterien – Schwerpunkt jedoch auf Eindruck im Seminar

„Das sind in der Regel in der Tat Studierende, die ich äh früh entdecke in Führungsstrichen [mh] in meinen Seminaren, die irgendwie durch besonderes Engagement, durch besondere Pfiffigkeit auffallen [ok], durch besondere ja, besonderes Interesse am Fach auch

auffallen [...]. [...] Es kann aber auch sein, dass ich ähm mal ne Phase, wo ich dann so richtig, weiß ich jetzt gar nicht, find ich jetzt keinen, dann frag ich meine Mitarbeiter [ok]. [...] Es sind schon die Leistungen im Seminar. Erstmal die Leistung natürlich, aber auch dann die Art des Auftretens.“ (7)

„Äh ja, meistens ist es so, dass diese sich innerhalb irgendwelcher Veranstaltungen hervor getan haben [mh, ok] und ich da einfach gemerkt hab, er oder sie ist anscheinend gut äh [mh], [...]. Also es kann auch sein, [...], wenn da jemand ne 1,0 Klausur geschrieben hat, das kann auch nen guter Grund sein. Und was auch häufig vorkommt, ist, dass mein Mitarbeiter, der hier drüben [ah ja, genau] sitzt, dass äh der mir auch empfiehlt.“ (10)

„Ja, meistens also natürlich durch Wortbeiträge, das ist auch, es gibt ja Studierende, die sind nicht so lebendig im Seminar, aus was für Gründen auch immer. Also, wenn ich ne sehr gute Hausarbeit lese, ist das natürlich auch schon ein Grund. [...] Manchmal [kommt er zu seinen Hilfskräften, Anm. d. Verf.] auch durch Empfehlung von Kollegen.“ (4)

„[...] das ist letztlich eine Ansprache im Seminarkontext [...]. [...] und das ist natürlich auch nicht nur so, dass ich das nur selber mache, sondern ich frag auch meine Mitarbeiter [mh] [...]. Also wenn, es kann auch sein, dass jemand eine besonders gute Hausarbeit geschrieben hat und dann würd ich mir die auch angucken, ne mh (-) und zuverlässig.“ (9)

d) alle drei Kriterien werden miteinbezogen

„Also zunächst mal fällt mir auf, die guten Leistungen [mh], die sich dann durch persönliche, durch Beiträge in Seminaren zeigen oder durch hervorragend geschriebene Klausuren oder Hausarbeiten. [...] Also wenn ich jetzt mal eine vakante Stelle hätte und niemanden hätte, würde ich durchaus im Kollegium fragen, ob die mir jemanden empfehlen können.“ (1)

„Äh, da gucken wir [der Professor und seine Mitarbeiter, Anm. d. Verf.] natürlich auch son bisschen, wo die Leute sich in solchen Lehrveranstaltungen schon profiliert haben [mh ok]. Besondere Leistungen in den Übungen oder ja, halt besonders gut abgeschlossene Prüfungen und gehen dann auch schon mal gezielt auf die Leute zu. Also wir suchen uns quasi aktiv die Leute und schreiben Stellen eigentlich gar nicht aus, sondern gucken, wer wäre geeignet und könnte auch auf son Projekt passen.“ (3)

„[...] also die Person, um die es da konkret geht [Hilfskraft, Anm. d. Verf.], war in Diskussionen im Seminar eher zurückhaltend, aber man merkte in dem, was dann jemand sagt und auch in Texten, die man bekommt, ja, was da an Arbeitswissen da ist.“

„Interviewerin: Und äh, kann es auch mal passieren, dass da ne Empfehlung durch Kollegen erfolgt, dass die sagen, mir ist da auch jemand aufgefallen [ja, sicher].“

Drei der 15 Befragten (5, 11, 15) schreiben die vakante Hilfskraftstelle zwar universitätsöffentlich aus, dies allerdings nur, weil sie aufgrund einer zu geringen Anzahl an qualifizierten Studierenden hierzu gezwungen sind – den informellen Weg der Rekrutierung über den Seminarkontext oder die Empfehlung durch einen Kollegen würden sie unter anderen Umständen bevorzugen:

Oft war es dann aber so, dass eigentlich die Anzahl der Bewerbungen gar nicht so riesen groß ist und ja, dann nimmt man im Grunde genommen, nimmt man halt irgendjemanden [...]. Joah, wir schreiben sie aus [...] oder halt eben, wenn man [...] mit Studierenden auch schon mal son bisschen genaueren Eindruck gewonnen hat, dann kann man natürlich Leute auch gezielt ansprechen [mh]. Das ist wahrscheinlich im Zweifelsfall sogar das Beste.“ (5)

„Äh, also ich will mal so sagen, wir haben sowieso Probleme Leute zu kriegen, insbesondere gute und zuverlässige [...].“ (15)

„[...] das ist dann vielleicht auch ganz wichtig, dass wir in der Regel immer weniger gute Tutoren haben als wir suchen.“ (11)

Einer von 15 Professoren wählt seine Hilfskräfte aus dem Pool der Fachschaft aus, da er diese als engagiert einschätzt und mit ihnen noch keine schlechten Erfahrungen gemacht hat:

„Da hab ich in der nächsten Runde Leute aus der Fachschaft genommen. So mehr engagierte Leute [mh]. Das ist sozusagen mein Geheimrezept [ah, ok]. In der Fachschaft sind zunehmend, die sowieso von sich aus engagiert sind, freiwillig. Also, mit Fachschaftsleuten habe ich noch nie Misserfolg gehabt. Noch nie.“ (6)

Lediglich einer der Befragten (2) schreibt die Hilfskraftstelle universitätsöffentlich aus. Zum einen, weil er fälschlicherweise denkt, es wäre Vorschrift, zum anderen, weil er die „Chancengleichheit“ bei so einer „tolle[n] Gelegenheit“ gewahrt wissen will.

„Also ich glaub man kann äh, vielleicht kann man sich auch unter der Hand wen ausgucken, ausschreiben und den dann informieren, bewirb dich und so, aber ich glaub im Sinne der Chancengleichheit [mh], sollten auch andere Leute die Möglichkeit kriegen sich zumindest zu bewerben [mh].“ (2)

4.3.3.1 Kriterien, die bei der Entscheidung maßgeblich sind

Wie die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte bei den 15 interviewten Professoren abläuft, wäre somit beschrieben. Nicht erhellt sind bislang die genauen Kriterien und Faktoren, welche die Professoren im Seminarkontext, bei der Prüfungsleistung oder der Empfehlung des Kollegen an die potentiellen Hilfskräfte anlegen.

Sieben von 15 Befragten (1, 4, 7, 9, 13, 14, 15) äußern, dass in den Seminarbeiträgen ihrer zukünftigen Hilfskräfte ein besonderes „fachliches Interesse“ mitklingen sollte. Man merke als Professor schnell, ob da „ein gewisses Verständnis für das Fach da ist und äh, das Sachen nicht nur auswendig gelernt werden“ (1). „Prägnanz“, „theoretisches Interesse“ (4), „besonderes Engagement“ und „besondere Pffiffigkeit“ werden hoch geschätzt, ebenso wie ein „guter sprachlicher Ausdruck“ (8, 13) bzw. sich „klar artikulieren“ (10) zu können.

Doch auch an die Persönlichkeit ihrer studentischen Hilfskräfte stellen manche Professoren Ansprüche. Auch die „Art des Auftretens“ (7) sei entscheidend:

„Denn gerade diese Aufgabenvielfalt, die ich beschrieben hab, es muss auch jemand sein, der eben durchaus auch keine Berührungsängste hat, der jetzt nicht irgendwie völlig verschüchtert irgendwie ist, wenn der große Name hier mal einreist, um nen Vortrag zu halten.“ (7)

„[Jemand der, Anm. d. Verf.] so ne Mischung aus Interesse, auch ne Ruhe ausstrahlt, also so ne gewisse Besonnenheit und ne Offenheit [mh].“ (8)

„Ich übertrage meinen studentischen Hilfskräften auch sehr stark ne Eigenverantwortlichkeit ähm, sind es nicht immer die Lautesten, die ich brauche [ah ok].“ (13)

Das Phänomen nicht unbedingt den oder die ‚Laueste/n‘ (13) oder ‚Extrovertierteste/n‘ (5) für besonders fachlich kompetent zu halten, sondern eher jemanden, der „Ruhe“ und „Besonnenheit“ ausstrahlt (8), findet sich auch abgewandelt in der Aussage wieder, niemanden einstellen zu wollen, der wie ein „Pfauenrad“ auftritt und sagt „ich kann sowieso alles besser.“ (14) Ein gewisses Maß an Zurückhaltung scheint – zumindest bei den hier zitierten Professoren – durchaus geboten, will ein Student einen ‚guten Eindruck‘ im Seminar hinterlassen.

Besonders beachtlich ist in diesem Kontext auch das Beispiel eines Professors (12), dem die privaten Interessen der Studierenden als Auswahlkriterium gelten und dabei vor allem diejenigen bevorzugt, die eine Sportart betreiben:

„Ja, ich frag die Leute dann auch meist, wenn ich die nicht ohnehin von früher kenne, hatte ich nen Gespräch mit denen und interessier mich n bisschen für das, wofür die sich noch interessieren [mh] und ähm, eine Sache, die vielleicht überraschend ist in der Naturwissenschaft, aber ich habe die besten Erfahrungen mit Sportlern gemacht [aha]. [...] Wir brauchen Leute, die ein Experiment machen, das Experiment scheitert, die geben nicht auf [mh, ok] und das beste Training dafür ist Sport. [...] Und da hab ich also wirklich, also ich hab sicherlich 70 Prozent von den Leuten, die bei mir sind, haben solche, haben so einen sportlichen Hintergrund. [...] Und dann ist, dann ist immer gut, wenn jemand, ich weiß nicht, irgendeine Art von Partnerschaft hat, ja, also im privaten Bereich [mh] oder wenn jemand, der zum Beispiel diese Sportsache hat oder ganz andere Interessen hat [mh]. Das ist also, das sind eigentlich die gleichen Auswahlkriterien, die man, die auch die Hochbegabtenförderungswerke haben.“ (12)

Für eine Tutorentätigkeit überhaupt nicht erst in Betracht gezogen, werden bei ihm hingegen diejenigen, die das von ihm vertretene Fach nicht im Ein-Fach-Bachelor studieren, sondern im Zwei-Fächer-Bachelor und somit zu einem Großteil das Berufsziel Lehramt anstreben.

„[...] Lehramtsstudenten hab ich auch, ähm, aber ich beschäftige keine Tutoren, die Lehramt machen.“

Interviewerin: „Mh, warum nicht?“

„Weil uns, sagen wir mal, weil die die vielleicht ein Drittel bis vierzig Prozent der Lehraufgaben sind, haben zwar schon irgendwie mit Lehramt zu tun, aber die sind meistens im Vergleich zu unseren Ein-Fach-Bachelorn nicht qualifiziert genug. [...] Die haben ja nur die Hälfte gemacht [mh], bestenfalls [klar]. Also ich, ich hab noch, ich erinnere mich nicht, ne, in über 20 Jahren mal einen einzigen ausm Lehramt beschäftigt u haben [ah]. Ich bin ja auch nicht der Didaktiker, ich bin ja hier der Fachwissenschaftler [mh, ja klar] und äh, insofern sind es ausschließlich Fachwissenschaftler [mh].“ (12)

Ebenfalls erwähnenswert ist, dass einige der Professoren, die Faktoren, die zu ihrer Wahl einer bestimmten Hilfskraft führen, nicht genau benennen können und so in der Rückschau feststellen, dass sie sich auf ihre „Nase“ (1), ihre „Menschenkenntnis“ und ihr „Bauchgefühl“ (13) verlassen; die Stelle auch aufgrund von „Vertrauen“ (9), „Zufall“ und „Glück“ (8) vergeben oder gar „aus dem Bauch raus“ (5), weil die „Chemie“ stimmt oder „so ein Gefühl, dass ich mir gedacht hab, ich kann mir vorstellen, mit denen zusammen zu arbeiten, also die sprechen so, dass ich mich gerne mit denen unterhalte [...]“ vorhanden war (2).

4.3.4 Reflexion der Vorgehensweise?

Am Ende des vorigen Kapitels wurde die Frage bereits aufgeworfen: Wie begründen die Professoren das eben geschilderte Auswahlprozedere und haben sie dieses reflektiert? Drei von 15 Professoren geben an, ihre Vorgehensweise bei der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte in keiner Weise bewusst gewählt zu haben, sondern die Praxis fortzusetzen, die sie im eigenen Studium erlebt haben (7, 14) bzw. habe sich die Verfahrensweise, jemanden im Anschluss an ein Seminar auszuwählen „eher so ergeben“ (9), da so ein größeres Vertrauen gegeben sei (9):

„Ich glaub ich hab die [Vorgehensweise, Anm. d. Verf.] einfach meinem Doktorvater selbst abgeschaut, wie er das gemacht hat. Ich glaub, so lernen wir viel im Hochschulbereich.“ (7)

„Ich sag mal so, also das hat sich so, das ist quasi die Fortsetzung, so wie ich mein eigenes Studieren erlebt hab.“ (14)

„Äh, (-) also ich muss zugeben, das hat sich eher so ergeben [mh]. Also das wäre jetzt gelogen >lachend<, wenn ich sagen würde, dass das vorher überlegt ist [ja]. Also es ist eher so, dass man eine Aufgabe eher jemandem überträgt, den man schon kennt oder von dem man weiß, dass er bekannt ist und der sich auch in einer Nicht-Bewerbungssituation schon, sagen wir, entsprechend präsentiert hat [ok]. Ähm.“

Interviewerin: „Weil das Vertrauen dann eher?“

„Ja, das würde ich, das würde ich so sagen.“ (9)

Fünf von 15 Befragten haben gute Erfahrungen mit ihrem Verfahren der Auswahl von Hilfskräften gemacht und geben daher als Begründung für diese Vorgehensweise an, sie habe sich bewährt (3, 4, 6, 11, 12). Darüber hinaus wurde in Interview 3 dargelegt, warum eine Ausschreibung der Stelle vermieden wird: Man könne nicht abschätzen, ob der- oder diejenige in das Team passe:

„Hat sich bewährt, hat sich bewährt [ok], ja.“ (11)

„Äh ja. Wir machen es deshalb, weil wir äh, bei, sagen wir mal, Blindbewerbungen in der Regel auch schon mal schlechte Erfahrungen gemacht haben [ok]. Äh, man kann die Leute dann vorher relativ schwer einschätzen. [...] Dass sich die Leute auch, ja, fachlich positionieren und ob die überhaupt in die Gruppe reinpassen. Das muss ja auch son bisschen persönlich passen. Ja.“ (3)

Bei zwei von 15 Interviewten ist das Verfahren zur Auswahl studentischer Hilfskräfte quasi ‚aus der Not geboren‘ (5, 15). Sie schreiben die Stellen nur deshalb aus, weil sie

auf dem informellen Wege – welchen sie bevorzugen würden – nicht genügend Studierende mit passender Qualifikation finden:

„ Oft war es dann aber auch so, dass eigentlich die Anzahl der Bewerbungen gar nicht so riesen groß ist und ja, dann nimmt man im Grunde genommen, nimmt man halt irgendjemanden [ja], sag ich jetzt mal son bisschen platt [ja]. [...] Ja, ne, also wenn ich, wenn ich sozusagen äh, auf dem informellen Weg ne Person hab, wo ich sage, die erfüllt im Prinzip meine wesentlichen Kriterien, dann schreib ichs nicht nochmal aus.“ (5)

„Äh, also, ich will mal so sagen, wir haben sowieso Probleme Leute zu kriegen. [...] Wir sind froh, wenn sich Leute melden [ok] und wenn die son gewissen Mindeststandard erfüllen, dann probieren wirs erstmal [...].“ (15)

In Interview eins, sieben und acht wurden ähnlich pragmatische Begründungen der Vorgehensweise genannt. Die Stelle öffentlich auszuschreiben, wäre sehr arbeitsintensiv (10) und außerdem müssten viele Bewerber enttäuscht werden, denen man eine Absage erteilen müsste (10, 1). Die Tatsache, dass man in einem kleinen Fachbereich 80-90% der Studierenden kenne, gibt der Befragte in Interview 13 als Begründung dafür an, die Stelle nicht auszuschreiben. Lediglich ein Professor (2) schreibt die vakante Hilfskraftstelle nicht aus Notwendigkeit aus, sondern weil er neugierig auf möglichst viele Bewerber ist und möglichst vielen die Chance auf diesen Posten gewähren möchte:

„[...] ich glaub im Sinne der Chancengleichheit [mh], sollten auch andere Leute die Möglichkeit kriegen sich zumindest zu bewerben [mh]. „[...] aber wenn ich die Studierenden nicht kenne, dann find ich, dann möchte ich die alle sehen [mh] und wenn ich die kenne, dann denk ich, ich bin auf die anderen auch neugierig. Also er sich dann noch bewirbt äh, also so, weil [...] das ist schon ne tolle Gelegenheit [...].“ (2)

4.3.5 Was lernen und wovon profitieren studentische Hilfskräfte?

Egal ob als Tutor oder als Hilfskraft im ‚klassischen‘ Sinne, die befragten Professoren sind sich einig, dass die Anstellung für den Studierenden ein Konglomerat an positiven Effekten mit sich bringt: Die Professoren, die Studierende als Tutoren beschäftigen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden (1, 3, 5, 10, 11, 14, 15), betonen vor allem den Zugewinn an fachlichen Kenntnissen:

„Also zunächst mal, lernen sie dabei natürlich vom Fach was zusätzlich, sie sind ja in meinen Forschungsprojekten mit eingesetzt, wo sie also von den Projekten auch Einiges mitkriegen.“ (3)

„Also ich glaube, dass sie ihre Kenntnisse in dem Fach noch sehr vertiefen, vor allen Dingen, wenn sie ein Lehrtutorium machen [mh], weil das bedeutet, dass sie den Stoff einer Vorlesung nacharbeiten und ihn selbstständig dann auch nochmal vermitteln und erklären, also das, glaub ich ist ein ziemlicher benefit [...]“ (1)

Zehn von 15 Professoren (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15) betonen darüber hinaus den Vorteil, als Student einen frühzeitigen Blick hinter die ‚Kulissen‘ des Wissenschaftsbetrieb werfen zu können – Wissenschaft verliere das Abstrakte, werde begreifbar, indem die Professoren ihren Arbeitsprozess offen legten und die Hilfskräfte, zumeist, mit in ihr Team einbeziehen:

„[...] [Die Hilfskraftstelle, Anm. d. Verf.] nimmt diesem Abstraktum Wissenschaft son bisschen dieses Abstrakte, es wird irgendwie konkret und erdet sich [mh] und dann weiß man, ok, hier stehen Bücher, die hat man irgendwie gemacht, aber wie kommt jetzt der Buchstabe ins Buch [genau].“ (13)

„Also ich meine, dass es den äh Perspektivwechsel beschert [mh], dass sie auch ähm Studierende bleiben, aber gleichzeitig noch mal nen anderen Blick annehmen müssen äh, weil sie ja durch die Brille der Dozenten auch mal [mh] einfach auf die Sachen drauf schauen.“ (8)

„Wir hatten hier ne DFG-Begehung [...] und da hat die Hilfskraft das eben auch mit vorbereitet, hat äh natürlich auch das Drumherum gemacht, also Kaffee besorgen und solche Geschichten, aber gleichzeitig hat sie auch miterlebt, wie so was funktioniert und kriegt eben Wissenschaft relativ früh in der Karriere sehr hautnah auch schon mit. [...] Also insofern sind da schon Dinge da, wie man hautnah eigentlich an die Wissenschaft heran [mh] kommt. Ich glaub am nächsten. Also ich wüsste kaum einen Job, wo man sonst so nah dran kommt.“ (7)

„Sie lernen, sie lernen in die interne wissenschaftliche Kommunikation [mh] mit hinein zu kommen, ähm, werden auch in die Diskussion in die Arbeitsgruppe auch aktiv miteinbezogen.“ (9)

Einig ist man sich ebenfalls darüber, dass sie Anstellung als Hilfskraft förderlich ist, strebt der Studierende eine wissenschaftliche Laufbahn an (alle Befragten). Zum einen ergäben sich durch den engen Kontakt zum Professor häufig bessere Betreuungsmög-

lichkeiten (bei Abschlussarbeiten, aber auch Vorschlag des Studenten für einen Preis oder ein Stipendium) und zum anderen ließen sich so – mindestens lokal, aber bei Tagungen oder Ringvorlesungen auch überregional – bereits früh Netzwerke und Kontakte knüpfen, die im Laufe einer universitären Karriere hilfreich sein können. Viele derjenigen, die einmal als Hilfskraft für einen Professor gearbeitet hätten, promovierten auch bei diesem:

„Wenn das zusammen passt, äh, dann ist es fast immer, oder sehr häufig, meistens stimmt ja die Wahl und meistens, fast immer ergibt sich daraus dann, dass die dann ihre Masterarbeit äh, oder da bei uns sehr viele Leute promovieren, auch ihre Doktorarbeit im gleichen Arbeitskreis machen“ (12)

Interviewerin: „[...] wie förderlich ist das für jemanden, der auch anstrebt an der Universität weiter zu bleiben?“

„Ähm, ich denke, dass das fast ein idealer Einstieg ist.“ (9)

„Ja, also manche meiner ehemaligen studentischen Hilfskräfte sind später Doktorandinnen [mh] bis hin zu Professoren geworden mittlerweile.“ (6)

„Ja, also da gibts aus der Vergangenheit auch Beispiele, die dann also noch dann Diplomarbeiten gemacht haben und sogar oder auch vermittelt wurden von uns dann zur Promotion an irgendwelche anderen Uni und so, auch ins Ausland [ja].“ (15)

„[...] allein durch die Ringvorlesung lernen sie schon, manchmal die big shots auch des Faches schon kennen [mh]. Hier ergeben sich mehr Chancen, auch wirklich mit den Größen des Faches auch in Berührung zu kommen, vielleicht auch, weil sie sie vom Bahnhof abholen und dann schon mal mit dem reden. [...] Denn die fragen dann natürlich auch: Was machen sie? Wo schreiben sie ihre Masterarbeit? Wo wollen sie promovieren?“ (7)

„Ne, also ich such mir schon Leute aus den Seminaren raus und frag die, weil das Leute sind, wo ich dann am ehesten auch die Chance sehe, dass sie ne gute Masterarbeit schreiben und vielleicht auch Interesse haben dann ne Doktorarbeit zu schreiben [mh].“ (4)

Diese Aussagen belegen deutlich, was empirische Studien bereits gezeigt haben: der wissenschaftliche Nachwuchs an deutschen Universitäten rekrutiert sich maßgeblich aus studentischen Hilfskräften (vgl. Bargel/ Röhl 2006). Weitere positive Aspekte, die sich aus der Beschäftigung als Hilfskraft, laut der Professoren, ergeben können, sind ein natürlicherer, weniger stark befangener Umgang mit dem Professor, was sich auch in einer mündlichen Prüfung als Vorteil erweisen kann (8); die Anstellung mache sich

zudem gut im Lebenslauf (10, 11) und eröffne somit bessere Chancen bei Bewerbungen um eine Stelle (3) oder ein Stipendium (10).

4.3.6 Umgang zwischen Professor und Hilfskraft

Persönliches scheint im Umgang von Professor mit seiner Hilfskraft eine stark untergeordnete Rolle zu spielen, im Vordergrund steht hier, laut Aussagen der Interviewten, eindeutig die fachlich orientierte Kommunikation. Von den elf Professoren, denen die Frage gestellt wurde, ob man sich mit den Hilfskräften auch über private Interessen austausche, antworteten ganze acht, dass jene Themengebiete im Gespräch eher ausgespart würden (1, 3, 6, 10, 13, 14, 15). Ausnahme hierbei bilden Treffen, die zu besonderen Anlässen veranstaltet würden, wie ein Adventskaffe im privaten Rahmen (1) oder ein Besuch der Eisdiele mit dem gesamten Team der Hilfskräfte (13). Drei der elf zu diesem Aspekt Befragten, äußerten demgegenüber, dass sie sich mit ihren Hilfskräften schon mal über „Urlaub oder Wohnungssituation oder Familie oder so“ (4) unterhielten beziehungsweise „auch so nen bisschen was über Privatgeschichte“ (7) wüssten. Ein positives Kriterium bei der Einstellung scheinen bestimmte private Interessen jedoch nicht zu spielen wie in Punkt 4.3.3.1 – mit einer Ausnahme – schon gezeigt wurde; den Professoren scheint es tatsächlich weniger um einen studentischen Mitarbeiter, der ihre privaten Interessen und Vorlieben teilt zu gehen, sondern um eine qualifizierte Assistenz bei ihrer Arbeit.

4.3.7 Wie schätzen die Professoren ihr Auswahlverfahren unter Berücksichtigung der Problematik von Studierenden aus bildungsfernem Kontext ein?

Sieben der 15 befragten Professoren (3, 6, 7, 11, 12, 14, 15) gehen davon aus, dass die von ihnen gewählte Vorgehensweise zur Rekrutierung studentischer Hilfskräfte Studierenden mit schwacher sozialer Herkunft eher entgegen kommt oder ihre Wahl zumindest frei ist von jedwedem Einfluss, der einem ähnlichen Habitus oder dem Faktor ‚sozialer Ähnlichkeit‘ geschuldet sein könnte. Gerade die Professoren der Fakultäten II (Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften) und IV (Mathematik und Naturwissenschaften) sind sich sicher, dass ihr Auswahlverfahren⁶⁰ nach rein fach- und leistungsorientierten Kriterien vonstatten geht:

⁶⁰ Bei (11) findet Ausschreibung statt, man braucht allerdings zwei Referenzen von Lehrenden; bei (3) werden Studierende von den Lehrenden angesprochen; bei (12) werden Tutorienstellen ausgeschrieben, Hilfskraftstellen für Projektaktivitäten ‚unter der Hand‘ vergeben.

„[...] es geht eher darum, wie man äh, ja, sich eigentlich fachlich zeigt, das sind eigentlich schon relativ formale Dinge, die da eine Rolle spielen und weniger ja, so, sagen wir mal, die soft skills.“ (3)

„Ich behaupte mal, das spielt keine große Rolle [ok]. Die Bildungsnähe, das glaub ich einfach nicht. Also ich glaub, dass da unser Fach irgendwie, wir kommen sehr stark aus dem Fach, also unser Fach, das ist kein schönes Wort, aber selektiert irgendwie [mh] sehr sehr genau vor, ja.“ (11)

„Glaub ich nicht [...]. Ich nehm die Leistung, also ich nehm die Leistung als Startpunkt für so was, [...].“ (12)

Auch der Befragte (14) geht davon aus, dass die von ihm praktizierte Vorgehensweise, Studierende im Anschluss an sein Seminar anzusprechen, diejenigen aus bildungsfernem Kontext eher entgegen kommt, da er bemerke, wenn jemand „terminologische Schaumschlägereien“ vorträgt und ihn „die ganzen Shows, die man abziehen kann“ nicht besonders „beeindrucken“. In seinem Fach gehe es letztlich nur um den Text, mit „irgendwelchen Fachterminologien“ beeindrucken zu wollen, wäre da ausgeschlossen, betont er. Ähnlich auch (7), der für sich in Anspruch nimmt, auch das „Potential“ von Studierenden aus bildungsfernen Schichten identifizieren zu können, bei denen vielleicht „noch nicht so viel da ist“ und er vermutet weiterhin, dass diese sich auf eine ausgeschriebene Stelle gar nicht erst bewerben würden:

„Wenn das ne öffentliche Ausschreibung wäre, die würden, glaub ich, eher die Hemmschwelle sogar haben und denken: das kann ich gar nicht.“ (7)

Ein ganz anderes Auswahlverfahren wählt der Interviewte (15), der aufgrund geringer Studierendenzahlen dazu gezwungen ist, die vakanten Hilfskraftstellen auszuschreiben und denkt, mit dieser Praxis Studierenden aus sozial schwachen Schichten entgegen zu kommen, da diese sich „auf jeden Fall bewerben“ könnten. Dies wäre besser, „als wenn ich jetzt jemanden nehme, der ständig im Seminar das Wort führt, müssen ja nicht immer die Besten sein.“ Mit der Verfahrensweise, die Hilfskräfte hauptsächlich aus den Reihen der Fachschaft zu beziehen, hofft der Befragte (6) Studierenden aus bildungsfernen Haushalten entgegen zu kommen; wenn diese sich einmal „durchgebissen“ hätten, seien sie auch „engagiert“ und somit auch häufiger in der Fachschaft vertreten, so die These.

Dass sie selbst bislang noch nicht reflektiert haben, dass es eine (unbewusste) Beeinflussung der Wahl aufgrund von Faktoren wie dem der ‚sozialen Ähnlichkeit‘ geben könnte, zeigen auch die Beispiele, in denen die Professoren zunächst beteuern, für sie sei die soziale Herkunft des Studierenden kein Kriterium, dass sie bewusst mit einbezögen, um zu benachteiligen oder zu diskriminieren (2, 8, 12). Das fehlende Bewusstsein für die Problematik illustriert folgender Dialog anschaulich:

Interviewerin: „[...] wenn sie so reflektieren, würden sie sagen, dass das Studierenden aus, ja, die aus nem bildungsfernen Kontext, ob denen das eher entgegen kommt oder ob das vielleicht für die hinderlich ist, so wie sie ihre Hilfskräfte aussuchen?“

„ (-) Ja, ich weiß, mh, bildungsferner Hintergrund damit meinen sie jetzt, was weiß ich, Türken und und und Russlanddeutsche und irgendwie sowas?“

Interviewerin: „Ja, es müssen nicht unbedingt Migranten sein, [...], aber jemand, der halt aus nem Haushalt kommt, ähm, wo die Eltern keine Akademiker sind [...].“

„Glaub ich nicht, ich glaub nicht, dass es da ne Diskriminierung gibt. Jedenfalls, ich selbst komme aus relativ kleinen Verhältnissen [mh] und ich würde da, ich bemü mich jedenfalls nicht darum, dass es da ne Differenzierung oder Diskriminierung gibt, aber das wird wahrscheinlich jeder sagen.“ (12)

Erst nach dem der mögliche Einfluss eines ähnlichen Habitus erläutert wurde, wuchs das Bewusstsein für eine mögliche Beeinflussung der Wahl durch ‚leistungsfremde Faktoren‘ (2, 8, 9): „Also da müsst ich mal drüber nachdenken [...]“ (2) oder „Es mag sein, dass man, man ist ja ständig solchen Einflüssen ausgesetzt.“ (8)

Lediglich zwei Befragte (1, 4) sehen ohne weitere Erläuterung der Problematik einen möglichen Einfluss der sozialen Herkunft – auf die Möglichkeiten sich im Seminar zu präsentieren⁶¹ – gegeben:

„Also ich vermute mal, dass äh, das natürlich Leute mit nem (-) entsprechenden bildungsnahen Hintergrund eher Chancen haben. [...] Das hat zum Teil was zu tun natürlich mit dem Problem der Belesenheit, das heißt, wenn Studierende mit 22 belesen sind, sind sie das natürlich schon auch, weil sie vielleicht eigene Interessen haben, aber weil sie wahrscheinlich auch ein Elternhaus haben, die das eher befürworten oder befördern [mh] äh, und ja, so ne gewisse sprachliche Begabtheit oder auch Fähigkeit, sich gut auszudrücken, hat, glaub ich, auch was damit zu tun, ja.“ (4)

⁶¹ Da Belesenheit und sprachliche Ausdrucksfähigkeit Anforderungen in einem Hilfskraftjob sein können, widerspricht die Wahl derjenigen, die diese Kriterien aufgrund von hoher sozialer Herkunft ausweisen, nicht gegen das Kriterium der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ so wie es im Theorieteil entwickelt wurde, wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird.

„Ja, es könnte ein Problem sein [mh], ne. [...] Ähm, natürlich bevorzugt es diejenigen, die sozusagen einfach schon gut sind oder die sich schneller und auch effektiver darstellen können [...]. Genau, ne gewisse Selbstsicherheit ist da, auch ne gewisse Intellektualität und Diskursivität, ne. [...] Auf der anderen Seite ist es natürlich so, also in einem Tutorium kann ich schwerlich jemanden brauchen, der das alles erst lernen muss [mh], ne.“ (1)

4.4 Sozio-demographische Zusammensetzung der Befragten

Nach Beendigung des Interviews wurde den Professoren und Professorinnen ein Kurzfragebogen zur Erhebung von sozio-demographischen Daten ausgehändigt, den alle 15 Befragten bereitwillig ausfüllten. Dieser macht es möglich, den Einfluss bestimmter Variablen wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft oder Fakultätszugehörigkeit auf die oben dargestellten Aussagen zu betrachten; spezifische Regelmäßigkeiten lassen sich jedoch nur in Bezug auf die Fakultätszugehörigkeit feststellen.

Auffällig ist hier, dass die Angehörigen der Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften sowie Informatik, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften etwas häufiger angaben, sie gingen nicht davon aus, dass ihre Art der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte Studierende aus einem bildungsfernen Kontext benachteilige.

Bezüglich des Alters setzt sich die interviewte Professorenschaft hingegen sehr homogen zusammen; im Durchschnitt sind die Befragten 53 Jahre alt, wobei der älteste Befragte 62 Jahre alt ist, der Jüngste 39. Bis auf diese beiden extremen Werte gruppieren sich die anderen Befragten altersmäßig jedoch um den Mittelwert und es konnte kein Einfluss des Alters auf die Vorgehensweise bei der Rekrutierung festgestellt werden. Ähnliches gilt für die Variable ‚Geschlecht‘: Auch hier konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Antworten der sechs befragten Professorinnen und der neun befragten Professoren ausgemacht werden.

Auch wenn der Befund, die Professoren stammen zu einem großen Teil aus Familien mit sehr hohem kulturellen oder ökonomischen Kapital (neun der Befragten haben Kaufmänner, Professoren, einen Ingenieur, einen Bauunternehmer, einen Journalisten oder einen Stadtratsrat zum Vater) interessant ist, konnten keine nennenswerten Unterschiede zu der Vorgehensweise der vier Professoren aus kleinbürgerlichem (Angestellte) oder Arbeitermilieu (2) registriert werden.

Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die relativ lange Verweildauer der Professoren und Professorinnen im universitären Milieu und somit in der Schicht des Bildungsbürgertums die Ausbildung eines relativ ähnlichen ‚professoralen‘ Habitus be-

günstigt hat. Die Erkenntnis, dass sich die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte so stark ähnelt, wie obig dargelegt, ist ein Indiz hierfür.

4.5 Ergebnisse: ‚Leistung wird belohnt‘ oder ‚Bürgerliche suchen Bürgerkinder‘?

An dieser Stelle sollen die im Theorieteil entwickelten Kriterien eine normative Einordnung der soeben präsentierten Ergebnisse ermöglichen und eine Aussage darüber zu lassen, inwieweit dem Primat der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ bei der Rekrutierung studentischer Hilfskräfte an der Universität Oldenburg entsprochen wird. Das zuerst formulierte Kriterium lautete dabei:

1. Kriterium: Formale Attribute sollten bei der Wahl Vorrang vor informellen Attributen genießen.

a) Sind notwendige Qualifikationen der studentischen Hilfskraft aus den formalen Leistungsnachweisen nicht ersichtlich, sollte sich die Überprüfung dieser Kompetenzen direkt auf die Anforderungen der Stelle beziehen.

Dieses Kriterium wurde von den Befragten nur zum Teil erfüllt – eine Differenzierung ist notwendig. Positiv zu bewerten ist, dass die von den Professoren formulierten Eigenschaften einer ‚idealen‘ studentischen Hilfskraft zu einem großen Teil in den Anforderungen der Stelle begründet liegen. Auch bestimmte Ansprüche an die Persönlichkeit lassen sich mit Blick auf die von den Hilfskräften auszuführenden Tätigkeiten rechtfertigen – es leuchtet ein, wenn von einem Tutor nicht nur formale Qualifikationen erwartet werden, sondern auch sogenannte ‚soft skills‘ wie Offenheit oder Kommunikationsfähigkeit, auch wenn in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass diese sich ebenfalls in den Noten widerspiegeln.⁶² Ebenso haben die Antworten zum Umgang zwischen Professoren und Professorinnen mit ihren Hilfskräften gezeigt, dass hier nicht vorrangig ein interessanter Gesprächspartner gesucht wird, sondern tatsächlich die sachorientierte, qualifizierte Unterstützung in Forschung und Lehre im Vordergrund steht. Nur in Einzelfällen schienen private Interessen, wie die Ausübung einer Sportart oder Persönlichkeitsmerkmale wie ‚Ruhe‘ und ‚Besonnenheit‘ einem Wettbe-

⁶² Siehe Begründung der Kriterien in Kapitel 2.4.

werbsvorteil gleich zu kommen. Alarmierend ist indes, dass viele der Befragten zwar auch zuweilen gute Leistungen in einer Hausarbeit oder Klausur mit einer Hilfskraftstelle belohnen, der ‚gute Eindruck‘ im Seminar in vielen Fällen jedoch zur Erlangung des Postens auszureichen scheint – die Wahrscheinlichkeit, dass die Wahrnehmung der studentischen Leistung aufgrund vom Einflussfaktor ‚soziale Ähnlichkeit‘ bestimmt wird, ist hier weit größer als bei der Betrachtung eines Notenbildes, der Hausarbeit oder einer Klausur. Gerade weil die Auswertung der Interviews gezeigt hat, dass die Mehrheit der Professoren und Professorinnen ihr Auswahlverfahren nicht reflektiert – allgemein kaum und mit Blick auf die Problematik der Bildungsferne noch weniger – liegt die Vermutung nahe, das fehlende Bewusstsein könnte zu einer ‚verzerrten‘ Leistungswahrnehmung führen. Ebenso fragwürdig ist die Praxis, sich ausschließlich auf die Empfehlung eines Kollegen zu verlassen, da hier nicht gewährleistet ist, dass der Bewerber nicht lediglich über hohes soziales Kapital, denn über die entsprechende Eignung verfügt – zumal die Professoren auf die Frage, welche Eigenschaften der potentiellen Hilfskraft ihre Kollegen ‚anpreisen‘ würden, meist keine Antwort geben konnten oder die ‚Kollegen‘ in einem Fall selbst noch Tutoren und somit Studierende sind.⁶³ Die Verfahrensweise sich mit dem Team bzw. Arbeitskreis zu beraten kann jedoch auch die Chance einer Demokratisierung des Auswahlverfahrens mit sich bringen, was zu begrüßen ist. Aufgrund des hohen Aufwandes, den es bedeuten würde, die in der Beschäftigung geforderten Qualifikationen direkt zu überprüfen, verwundert es nicht, dass dies nur in einem Fall geschah⁶⁴ - im Sinne der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ wäre es hingegen wünschenswert, einige der Professoren würden sich weniger auf ‚Nase‘ oder ‚Bauch‘ verlassen und notwendige Kompetenzen direkt abprüfen. Dies scheint umso mehr geboten, da die Professoren und Professorinnen selbst ausnahmslos, die positiven Effekte der Hilfskraftstelle und die sich daraus ergebenden Karrierechancen betonen.

⁶³ Siehe Interview 12.

⁶⁴ In Interview 6 wurde geschildert, dass die Sprachkompetenz durch einen Test überprüft wurde.

2. Kriterium: Bei der Formulierung der Anforderungen an die Hilfskräfte dürfen nur solche Qualifikationen gefordert werden, welche die Universität vermittelt hat bzw. vermitteln kann.⁶⁵

Wenn Vorerfahrungen aus Lehrveranstaltungen für bestimmte Projekte verlangt werden oder etwa die Grundfertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens vorausgesetzt werden, ist dies legitim, da sich diese Qualifikationen an der Uni – in der Regel – erwerben lassen. ‚In der Regel‘ deshalb, weil der Aufgabe der Vermittlung des ‚Handwerkszeugs‘ des wissenschaftlichen Arbeitens zuweilen nur stiefmütterlich nachgekommen wird; nicht in allen Fächern sind hierzu speziell Tutorien eingerichtet worden, so dass die Kenntnisse nur ‚nebenbei‘ in Seminaren und Übungen vermittelt werden – ist Letzteres der Fall kann nicht beansprucht werden, dass Studierende sich früh durch eine gewisse „Wissenschaftlichkeit“ auszeichnen.⁶⁶ In der Regel scheinen Tutorien zur Einführung in und an die Universität jedoch zuzunehmen.⁶⁷

3. Kriterium: Das Auswahlverfahren sollte einer möglichst großen Anzahl von Studierenden zugänglich sein.

Hier ist zu konstatieren: dieses Kriterium wurde nicht erfüllt. Nur einem einzigen Fall wurde die Hilfskraftstelle bewusst ausgeschrieben, um dem Ideal der ‚Chancengleichheit‘ gerecht zu werden. In den drei anderen Fällen, in welchen eine Ausschreibung erfolgte, geschah dies lediglich aus einer Notwendigkeit heraus – entsprechend qualifizierte Studierende konnten auf informellem Wege nicht für den Posten gewonnen werden. Alle anderen befragten Professoren und Professorinnen vergaben die vakante Stelle ‚unter der Hand‘: wählten also Studierende aus, die ihnen positiv aufgefallen sind oder folgten der Empfehlung eines Kollegen. Bei dieser Verfahrensweise ist nicht gewährleistet, dass die oder der momentan Geeignetste und Qualifizierteste des Studienganges den Posten der Hilfskraft bekommt – Faktoren wie ein hohes soziales Kapital, sprich ‚gute Beziehungen‘, ein ähnlicher Habitus oder einfach ‚Glück‘, weil man im richtigen Semester im richtigen Seminar saß, können gegenüber der Leistung an Bedeutung gewinnen.

⁶⁵ Die Fähigkeiten zur Organisation eines Tutoriums z.B. werden nicht jedem Studierenden vermittelt, können aber optional in einer Tutorenschulung gelernt werden.

⁶⁶ Vergleiche Interview 1.

⁶⁷ Vergleiche Interview 5.

4. Kriterium: Ein Bewusstsein über den möglichen Einfluss leistungsfremder Faktoren sollte gegeben sein und das Auswahlverfahren dahingehend reflektiert werden.

Der Befund, dass das Bewusstsein über einen möglichen Einfluss leistungsfremder Faktoren bei einem Großteil der Befragten nicht gegeben ist, lässt Raum für die Vermutung, gerade bei jenen könnte die Gefahr einer Auswahl der Hilfskräfte größer sein, da sie – zum Teil selbst nach dem die Problematik erläutert wurde – weiter von einer völlig leistungsorientierten Auswahl ausgingen: ein Ideal das wohl nie in Gänze erreicht werden kann, da stets bestimmte Faktoren auf die Akteure einwirken, die sich deren Kontrolle entziehen.⁶⁸ Doch es sind auch Gegenbeispiele zu verzeichnen: Befragte, die ein Bewusstsein für mögliche ‚Startvorteile‘ von Studierenden aufwiesen. In einem Fall wurde die Förderung von Studierenden aus bildungsfernem Milieu sogar als persönliches Anliegen formuliert, für das der Interviewte sogar bereit war, Mehrarbeit in Kauf zu nehmen⁶⁹ – insgesamt betrachtet, verwundert indes, wie sicher sich die Mehrzahl der Befragten ihrer unvoreingenommenen Leistungsbeurteilung zu sein scheint, auch wenn sie sich hauptsächlich auf den ‚Eindruck im Seminar‘ verlassen.

5. Werden die Kriterien 1.-4. nicht erfüllt sind die notwendigen Bedingungen dafür gegeben, dass es sich um eine Rekrutierung aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ handeln kann. Die hinreichende Bedingung ist jedoch erst erfüllt, wenn als Kriterium zur Einstellung vom Professor individuelle Präferenzen bezüglich des Habitus, des Lebensstils oder des Geschmackes des Studierenden angelegt werden.

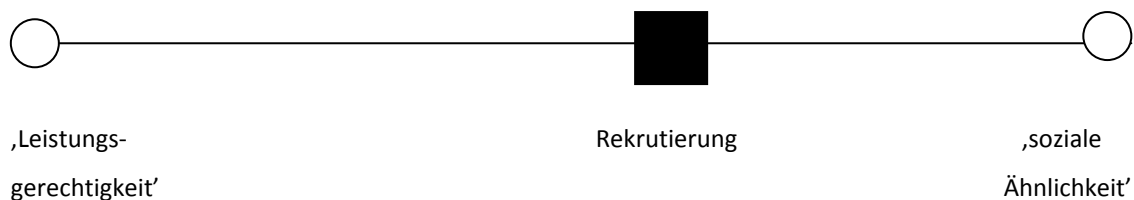
Auch wenn in manchem Fall die notwendigen Bedingungen dafür gegeben wären, dass es sich um eine Rekrutierung aufgrund von ‚sozialer Ähnlichkeit‘ handelt, kann dies nicht abschließend belegt werden – hierzu hätten ebenfalls die sozio-demographischen Daten der von den Professoren beschäftigten Hilfskräfte erhoben werden müssen. Das Ergebnis, dass die formulierten Anforderungen an die Hilfskräfte größtenteils sachorientiert ausfielen und auf die von den Hilfskräften zu erledigenden Aufgaben bezogen waren, spricht gegen die Vermutung, die ‚soziale Ähnlichkeit‘ bzw. ‚leistungsfremde

⁶⁸ Wie z.B. der Konstruktivismus gezeigt hat.

⁶⁹ Interview 5. Dies muss jedoch nicht unbedingt den Kriterien der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ entsprechen.

Faktoren' spielten eine große Rolle bei der Besetzung der Stellen. In den Fällen, in denen jedoch auch Forderungen an Persönlichkeitsmerkmale und private Interessen der Studierenden gestellt wurden, die nur marginal etwas mit der zufrieden stellenden Ausführung der Hilfskrafttätigkeit zu tun haben, kann der Einfluss des Faktors ‚soziale Ähnlichkeit‘ nicht ausgeschlossen werden. Ebenso bei den Professoren und Professorinnen, die sich hauptsächlich auf den ‚Eindruck im Seminar‘ stützen oder die genauen Auswahlkriterien nicht angeben können und stattdessen eher auf das ‚Gefühl‘ oder die ‚Chemie‘ verweisen. Hinweise auf eine Diskriminierung von potentiellen Hilfskräften aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Ethnie hat es nicht gegeben, lediglich in einem Fall, so ließe sich argumentieren, werde ‚Lehrämtlern‘ zu Unrecht eine Chance auf ein Stelle als Tutor bzw. Tutorin verwehrt.⁷⁰

Wollte man die Rekrutierung der studentischen Hilfskräfte Bilanz ziehend auf einem Kontinuum zwischen dem Pol der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ und dem der ‚sozialen Ähnlichkeit‘ verorten, müsste man aufgrund der Praxis, die Stellen in der Regel nicht auszuschreiben und stark auf den Eindruck im Seminar zu setzen, ihn etwa mittig positionieren – mit einer leichten Tendenz Richtung ‚sozialer Ähnlichkeit‘.



Eher mittig deshalb, weil formal erbrachte Leistungen, wie die in Klausuren oder Hausarbeiten, zuweilen durchaus belohnt werden, auch wenn die ‚Eigenvermarktung‘ im Seminar zuvor nicht geglückt ist. Ob die Professoren und Professorinnen durch die Wortbeiträge der Studierenden stets auf die fachliche Kompetenz dieser schließen können, ohne dem Einfluss ‚sozialer Ähnlichkeit‘ ausgesetzt zu sein, kann nicht abschließend geklärt werden, hier besteht weiterer Forschungsbedarf. Bezweifelt werden darf dies jedoch, da eine Voraussetzung hierzu zumindest wäre, dass man sich über

⁷⁰ Die Feststellung, diese studierten nur die Hälfte von dem, was die Fachwissenschaftler zu absolvieren hätten, mag durchaus zutreffend sein. Wenn die Zwei-Fächer-Bachelor-Studierenden jedoch gute Leistungen in dem Modul gezeigt haben, dass sie später als Tutoren betreuen sollen, kann nicht argumentiert werden, ihnen fehlten die entsprechenden Qualifikationen für die Veranstaltung. Ganz davon abgesehen, dass die pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten der ‚Lehrämtler‘ die Qualität eines Tutoriums durchaus verbessern könnten.

den möglichen Einfluss eines ähnlichen Habitus bewusst ist. Letztlich bleibt das, was konkret während der Wahl der Hilfskraft in den Köpfen der Professoren und Professorinnen abläuft jedoch – wie in der obigen Graphik dargestellt – eine ‚Black Box‘. Diese vollständig zu erhellen, wäre eher Aufgabe der Psychologie als der Soziologie, die jedoch – wie in dieser Arbeit versucht – das Handeln der Akteure aus ihrem sozialstrukturellen Kontext heraus verständlicher machen kann.

5 Schlussbetrachtung

Die obige Rekapitulation der Ergebnisse und damit verbunden auch die Zusammenkunft von Theorie- und Praxisteil haben bereits den Blick dafür geschärft, worin vor allem die Grenzen dieser Arbeit liegen: Eine Schwierigkeit birgt gleich zu Beginn die ‚normativ‘ gefasste Fragestellung, die sich nicht nur zum Ziel setzt, die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte am Beispiel der Universität Oldenburg empirisch zu untersuchen, sondern zudem den Anspruch erhebt, eine Aussage darüber treffen zu können, ob diese eher nach Kriterien der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ oder der ‚sozialen Ähnlichkeit‘ vonstatten geht. Die Definition der beiden Begriffe lässt sich zwar aus der Theorie herleiten, um diese jedoch für die konkrete Untersuchung nutzbar zu machen, müssen sie ihren abstrakten Charakter verlieren und so operationalisiert werden, dass sich Indikatoren – in diesem Fall Kriterien – ergeben, die eine Wertung des von den Professoren und Professorinnen Geäußerten möglich machen. Wie diese Kriterien entwickelt wurden, kann nur transparent gemacht und argumentativ begründet werden; vermeiden lässt sich indes nicht, dass es auch einleuchtende Begründungen für die Formulierung entgegengesetzter Kriterien geben mag. Diese müssen dann im wissenschaftlichen Diskurs auf ihre Stichhaltigkeit überprüft und gegeneinander abgewogen werden. Gerechtfertigt erscheint die normative Ausrichtung dieser Arbeit, geht man davon aus, dass ein Forscher nie als ‚tabula rasa‘ an den zu untersuchenden Gegenstand herantreten kann und stets bereits normative Werthaltungen ausgebildet hat. Werden diese jedoch offen gelegt, reflektiert und argumentativ begründet, scheint dies für den Erkenntnisprozess fruchtbarer zu sein als sich hinter der ‚scheinbaren‘ Objektivität der Wissenschaft zu ‚verstecken‘.

Wie hier versucht wurde zu zeigen, bietet das – weitgehend unerforschte – Feld der ‚studentischen Hilfskräfte‘ vielerlei Fragestellungen, die eine weitergehende Untersu-

chung wert wären. Bisher kaum beleuchtet ist beispielsweise, inwieweit die von den studentischen Beschäftigten verrichteten Arbeiten auch entsprechend entlohnt werden. Noch vor der Forderung nach einem einheitlichen Tariflohn, wie ihn die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft postuliert, müsste sichergestellt werden, dass die von den Hilfskräften investierte Arbeitszeit auch vergütet wird.⁷¹ In Anbetracht der Tatsache, dass die Studierenden mit einem Bachelor-Abschluss zum Teil bereits über einen ersten akademischen Titel verfügen und als hoch qualifiziert eingestuft werden können, scheint dies gerechtfertigt. Die genauen Arbeitsbedingungen der Hilfskräfte sollten nicht nur quantitativ, wie bei Ada-Charlotte Regelman, sondern auch qualitativ erforscht werden, damit eine differenziertere Sicht auf die Problemlagen der studentischen Beschäftigten möglich wird. Die hier geführten Interviews liefern beispielsweise Hinweise dafür, dass nicht nur unbezahlte Mehrarbeit vorausgesetzt wird, sondern auch zuweilen ein ‚Lehrer-Meister‘-Verhältnis besteht, bei dem die Hilfskräfte auch am Wochenende auf Abruf zur Verfügung stehen müssen.⁷² Den Studierenden, bestrebt sich zu qualifizieren und fortlaufend am Selbst zu arbeiten, entgeht mitunter, dass sie in prekären Arbeitsverhältnissen, eine relativ günstige Arbeitskraft darstellen. Wagt man einen Ausblick in die Zukunft, ist man versucht, angesichts der schlechten finanziellen Ausstattung der Hochschulen, davon auszugehen, dass sich an dem eben beschriebenen, mutmaßlichen Zustand so schnell nichts ändern wird. Die Einführung von Studiengebühren hat zwar die Schaffung weiterer Hilfskraft- und Tutorenstellen möglich gemacht; die finanzielle Hürde zum Studium für Abiturienten aus unteren sozialen Schichten dürfte dafür jedoch gestiegen sein. Für diejenigen unter ihnen, die an die Hochschule gelangen, bleibt als Hoffnung, im Zuge der Bologna-Reform, dass sich herkunftsbedingte Bildungsdefizite schneller ausgleichen lassen, wenn sich das Studium ‚verschulter‘ gestaltet.⁷³ Auch der mittelfristig prognostizierte Fachkräftemangel und der demographische Wandel der Gesellschaft könnten dazu führen, dass sich die bundesdeutsche Gesellschaft in absehbarer Zeit die sozialstrukturelle Benachteiligung bestimmter Gruppen, nicht mehr ‚leisten‘ kann. Kurzfristig deuten die Zeichen jedoch nicht in diese Richtung, auch wenn der diesjährige ‚Schüler-Campus‘ der Universität Oldenburg unter dem Motto „Mehr Migranten werden Lehrer“ steht und eine Förde-

⁷¹ In Interview 1 und 7 finden sich Hinweise darauf, dass dies nicht immer geschieht.

⁷² Siehe Interview 7.

⁷³ Ein Problem könnte wiederum sein, dass denjenigen die Zeit zum Arbeiten außerhalb der Universität dann fehlt.

rung von Frauen bereits institutionalisiert ist. Schaut man sich den aktuellen Hochschulpakt des Landes Niedersachsen mit der Universität Oldenburg oder die derzeitigen Zielvereinbarungen an, sucht man eine freiwillige Verpflichtung zur Förderung von Studierenden aus sozial benachteiligten Schichten vergebens. Eine ‚rationale‘ Pädagogik wie Bourdieu sie fordert, scheint noch auf sich warten zu lassen.

Quellenverzeichnis

Literatur

- Bargel, Tino, und Tobias Röhl 2006: Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Beck, Ulrich 1983: Jenseits von Stand und Klasse? In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, 35-74.
- Becker, Rolf 2007: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 157-185.
- Becker, Rolf, und Andreas Hadjar 2009: Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-61.
- Bedürftig, Friedemann 2004: Drittes Reich und Zweiter Weltkrieg. Das Lexikon. München: Piper Verlag.
- Bendix, Reinhard, und Seymour Martin Lipset: Class, Status and Power. Social Stratification in Comparative Perspective. London: Routledge & Kegan Paul, 47-53.
- Berger, Peter A. 2005: Deutsche Ungleichheiten – eine Skizze. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 37: 7-16.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre 1979: Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 1981: Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Bourdieu, Pierre, Luc Boltanski, Monique de Saint

- Martin und Pascale Maldidier (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 169-227.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, 183-199.
- Bourdieu, Pierre 1985: Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 1987a: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 1992: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre 1992a: Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 1993: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Loic J. D. Wacquant 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 2004: Der Staatsadel. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron 2007: Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Boudon, Raymond 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Burzan, Nicole 2005: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Comes, Angela 1991: Handbuch für studentische Beschäftigte, wissenschaftliche »Hilfskräfte«, Doktorandinnen und Doktoranden. Frankfurt am Main, Stuttgart: GEW Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Dahrendorf, Ralf 1968 (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Ein Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner Verlag.

- Davis, Kingsley, und Wilbert E. Moore 1974 (1945): Some Principles of Stratification. In: American Sociological Review, 10 (2), 242-249.
- Friedrichs, Julia 2008: Gestatten Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Geißler, Rainer 2005: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A. und Heike Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 71-100.
- Goldthorpe, John H. 1996: Problems of ‚Meritocracy‘. In: Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson, Jan O. (Hrsg.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder: Westview Press, 255-289.
- Hadjar, Andreas, Rolf Becker 2009: Erwartete und erwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 195-215.
- Hadjar, Andreas 2008: Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, Michael 1996: Topmanager: die Rekrutierung einer Elite. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Hartmann, Michael 2002: Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Hartmann, Michael 2004: Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Hartmann, Michael 2008: Geschlossene Gesellschaft. Eliten und Macht. In: Schimank, Uwe und Nadine Schöneck (Hrsg.): Gesellschaft begreifen. Einladung zur Soziologie. Frankfurt am Main, New York: Campus, 85-97.

- Helfferrich, Cornelia 2004: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffer, Thomas B. 2002: Meritocracy. In: Levinson, David, Peter W. Cookson und Alan R. Sadvonik (Hrsg.): Education and Sociology. An Encyclopedia. London: Routledge Falmer, 435-443.
- Hondrich, Karl-Otto 1984: Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit. In: Soziale Welt 35: 267-293.
- Höffe, Otfried 2005: Soziale Gerechtigkeit: Ein Zauberwort. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 37: 3-6.
- Hradil, Stefan 2004: Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hradil, Stefan 2005: Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klimke, Martin 2008: 1968 als transnationales Ereignis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 14: 22-27.
- Köhler, Gerd 2004: Studentische Beschäftigte. Traumjob HiWi. Frankfurt am Main: GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Kreckel, Reinhard 2004: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Linton, Ralph 1965: The Study of Man. An Introduction. London: Peter Owen.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2007: Niedersächsisches Hochschulgesetz. Hannover: Referat Presse und Öffentlichkeitsarbeit.
- Mau, Stefan 1997: Ungleichheits- und Gerechtigkeitsorientierungen in modernen Wohlfahrtsstaaten. Ein Vergleich der Länder Schweden, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: WZB Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Mayer, Karl-Ulrich 1975: Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewußtsein. Untersuchungen zur Definition der Mobilitätssituation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Meulemann, Heiner 2004: Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In: Berger, Peter A. und Volker H. Schmidt: Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 115-137.
- Multrus, Frank, Tino Bargel, Tino und Michael Ramm 2008: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Peisert, Hansgert 1967: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper Verlag.
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg im Breisgau: Walter.
- Regelmann, Ada-Charlotte 2004: „Man muss es sich leisten können...“. Eine empirische Studie zu studentischen Hilfskräften an der Philipps-Universität Marburg im Dezember. Frankfurt am Main: GEW Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Rompa, Regine 2010: Karriere am Campus. Traumjobs an Uni und FH. Wiesbaden: Gabler.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock und Susanne Uhmann 2009: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10: 353-402.
- Schneickert, Christian, und Alexander Lenger 2010: Studentische Hilfskräfte im deutschen Bildungswesen. In: Berliner Journal für Soziologie 20: 203-224.
- Schwingel, Markus 1995: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

- Solga, Heike 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A., und Heike Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa Verlag, 19-39.
- Staets, Andreas 2009: Studentische Hilfskräfte in der Hochschulautonomie. Arbeitsbedingungen und Kampfperspektiven. In: Forum Wissenschaft 1: 47-50.
- Vogel, Ulrike 1970: Wissenschaftliche Hilfskräfte. Eine Analyse der Lage wissenschaftlicher Hilfskräfte an Universitäten der Bundesrepublik, untersucht am Beispiel der Universität Göttingen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Waibel, Roland 2002: Chancengleichheit: Überlegungen zu einem schwierigen bildungspolitischen Begriff. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98 (4): 555- 573.
- Witzel, Andreas 1989: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Asanger, 227-257.
- Witzel, Andreas 1996: Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer, und Andreas Böttger: Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos-Verlags-Gesellschaft, 49-77.
- Witzel, Andreas 2000: Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1): 1-9.
- Young, Michael 1994: Meritocracy Revisited. In: Society 31 (6): 87-89.

Internet

Interview mit Peter Sloterdijk in der ‚Süddeutschen Zeitung‘ vom 06.01.2010 mit dem Titel „Wider die Verteufelung der Leistungsträger“, letzter Zugriff am 12.08.2010:
<http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/peter-sloterdijk-wider-die-verteufelung-der-leistungstraeger-1.71479>

Essay von Peter Sloterdijk im Magazin ‚Cicero‘ in der Novemberausgabe von 2009 mit dem Titel „Aufbruch der Leistungsträger“, letzter Zugriff am 12.08.2010:
http://www.cicero.de/97.php?ress_id=6&item=4370

Artikel in der ZEIT vom 24.09.2009, der über eine Studie berichtet, in welcher die soziale Zusammensetzung von Stipendiaten untersucht wurde, letzter Zugriff am 12.08.2010:
<http://www.zeit.de/2009/40/C-Begabtenfoerderung>

Kurzes Essay von Michael Hartmann in der WELT vom 13.04.02 mit dem Titel „Bürgerkind sucht Bürgerkind“:
http://www.welt.de/print-welt/article383938/Buergerkind_sucht_Buergerkind.html

Statistiken, Daten zur Universität Oldenburg und ihren Beschäftigten („Die Uni in Zahlen“), letzter Zugriff am 16.08. 2010:
<http://www.uni-oldenburg.de/uni/39372.html>

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, letzter Zugriff am 20.08.2010:
<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>

ZEIT Campus 3/2010, Professoren-Kolumne „Die Königsmacher“, letzter Zugriff am 23.08.2010:
<http://www.zeit.de/campus/2010/03/studieren-breithaupt>

Anhang

E-Mail an die Professorinnen und Professoren

Sehr geehrte/r Frau/Herr ,

im Rahmen meiner Bachelor-Arbeit in den Sozialwissenschaften, die von Prof. Dr. Daxner betreut wird, untersuche ich die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte an der Universität Oldenburg.

Zu diesem Thema würde ich gerne mit Ihnen ein Interview in Ihrer Sprechstunde führen, das in etwa 10-20 Minuten in Anspruch nehmen wird. Die von Ihnen gemachten Aussagen werden dabei ausschließlich für die Zwecke der Bachelor-Arbeit genutzt; Ihr Name wird zudem nicht genannt, es wird lediglich eine Angabe über die Fakultät, der Sie angehören, gemacht. Falls Sie weitere Information zu Inhalt und Aufbau der Arbeit wünschen, teile ich Ihnen diese gerne ausführlich nach der Durchführung des Interviews mit.

Für ihre Mithilfe wäre Ich Ihnen sehr dankbar.

Mit freundlichen Grüßen,

Britta Lammers

Interviewleitfaden

- **Kurz vorstellen:** BA-Arbeit bei Daxner; ich untersuche die Rekrutierung studentischer Hilfskräfte

- **Anonymität** zusichern

- Deutlich machen, dass es mir nicht um kurze, knappe Auskünfte geht, sondern um Ihre **subjektive Sicht**, Ihre **Erfahrungen**, die Sie ruhig auch **erzählen** und ausführlich schildern können.

- **Beschreiben Sie einmal bitte, welche Eigenschaften eine ideale studentische Hilfskraft für Sie mitbringen würde?**

- Wenn Sie an Ihre jetzigen und vormaligen studentischen Hilfskräfte zurückdenken, wodurch **unterschieden die sich von anderen Studierenden? Was zeichnet sie aus? Charakterisieren Sie bitte Ihre derzeitige Hilfskraft / Ihre derzeitigen Hilfskräfte.**

- **Welche Aufgaben** übernehmen studentische Hilfskräfte üblicherweise für Sie? / Welche Aufgaben / Anforderungen müssen studentische Hilfskräfte übernehmen.

- **Erzählen Sie bitte einmal / Schildern Sie bitte einmal, wie Sie üblicherweise zu Ihren studentischen Hilfskräften kommen / auf sie aufmerksam werden? Welche Vorgehensweise kam bei Ihnen schon einmal vor?**

Die Stelle wird ausgeschrieben

- Die Stelle wird ausgeschrieben, es findet ein Bewerbungsgespräch statt?

- Wo wird die Stelle ausgeschrieben?

- Worauf achten sie in der Bewerbung? Wer bekommt danach den Job bzw. wird zum Vorstellungsgespräch eingeladen? Welche Rolle spielt der Lebenslauf?

- Falls ein Vorstellungsgespräch stattfindet, worauf achten Sie bei Ihrem Bewerber? / Welche Fragen stellen Sie? / Worüber unterhalten Sie sich in der Regel (Uni oder auch private Interessen?)

Ansprache im Seminar / Ansprache nach guter Hausarbeit

- Wodurch ist der oder die Studierende Ihnen aufgefallen?

- Wie muss er sich verhalten haben?

- Besonders bildungsbeflissen, eher zurückhaltend, fleißig? / Welche Eigenschaften legt er an den Tag? Souveränität? Allgemeinbildung? Gewählt ausdrücken?
- Falls nach einer guten Hausarbeit? Wie muss die ausgesehen haben?
- Findet anschließend noch ein Vorstellungsgespräch statt?

Empfehlung durch Kollegen

- Passiert das häufig?
 - Welche Eigenschaften preist der Kollege an?
- Warum diese Vorgehensweise?**
- Nochmal ganz konkret, wenn Sie sich an die Einstellung Ihrer letzten Hilfskraft erinnern, wie lief die ab, warum haben Sie sie eingestellt?**
- In welchem Semester werden die Studierenden üblicherweise Ihre Hilfskraft, in einem sehr frühen, eher späteren, unterschiedlich?**
- Was lernen studentische Hilfskräfte bei Ihnen und wovon profitieren Sie als studentische Hilfskraft?**
- Wie ist der **Umgang untereinander**, unterhält man sich nur über Dinge, die die Uni betreffen oder auch über private Interessen (Welches Stück gerade im Staatstheater gegeben wird z.B.?)
- Was würden Sie sagen, wie wichtig ist eine Anstellung als studentische Hilfskraft als **Einstieg für eine Karriere an der Universität?**
- Denken Sie, dass Sie mit Ihrem Auswahlverfahren **Studierende aus bildungsfernen Haushalten eher entgegen kommen oder schaden?**

Kurzfragebogen zur Erhebung von Sozialdaten

Name: _____

Fakultät:

Geschlecht:

Geburtsjahr:

Beruf des Vaters:

Beruf der Mutter:

Exemplarische Auswertung einer Frage in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Exemplarisch die Auswertung des Themenbereichs:

1) Erwünschte Eigenschaften/Charakteristika der studentischen Hilfskraft

| | Paraphrase + Ankerbeispiele | Generalisierung | Reduktion |
|----------------|--|---|--|
| Interview 1 | <p>„Ja, also sie sollte in dem Fach, das ich vertrete einiges an Erfahrungen äh, mitbringen, also gute Leistungen natürlich auch in dem Fach aufweisen, also das ist für mich zunächst mal das erste Kriterium.“</p> <p>Da Tutorien oft Lehrtutorien sind, sollte der Studierende sich in dem Fach auskennen. „Ähm, dann, denke ich, gehört sicherlich auch äh, weiche Kompetenzen ganz wesentlich dazu. Also ne gute Kommunikationsfähigkeit, es sollte keine allzu introvertierte Persönlichkeit sein, denk ich, weil man ja</p> | <p>Erfahrungen und gute Leistungen als erste Kriterien</p> <p>Weiche Kompetenzen: Kommunikationsfähigkeit, keine introvertierte Persönlichkeit, offen im Umgang</p> | <p>Erfahrung, gute Leistung, kommunikationsfähig</p> |

| | | | |
|-------------|--|---|--|
| | ständig auch Rede und Antwort stehen muss. Äh, also jemand der auf Studierende zugehen kann und eine gute Schnittstelle zwischen Lehrenden und Lernenden darstellt.“ | | |
| Interview 2 | „Ähm, sie soll verlässlich sein. Sie soll, ähm, da sein, wenn ich sie brauch. Sie soll mitdenken, sie soll interessiert sein. Äh, sie soll sozusagen den Spirit mittragen von dem was wir hier machen oder aufbauen.“ Mit Spirit ist „Interesse“ gemeint, muss sich nicht „völlig damit identifizieren“, aber inhaltlich mitgehen und verstehen, was die versuchen und wollen. Studiengang ist noch im Aufbau, Neues muss zusammengefügt werden. „[...] wenn da die studentische Hilfskraft sozusagen versteht, wonach ich suche oder was ich möchte, dann ist das | Verlässlichkeit, Mitdenken können, Interesse zeigen, Spirit des Neuaufbaus mittragen und verstehen, wonach Professor sucht oder was er möchte | Verlässlichkeit, Mitdenken, Interesse, Sich in Professor und Situation eindenken |

| | | | |
|----------------|--|---|---|
| | sehr gut, [...].“ | | |
| Interview 3 | <p>Vorkenntnisse aus Lehrveranstaltungen die zu dem zu bearbeitenden Projekt passen. Wenn man Themen vorher gehört hat, kann man auch besser einsteigen. „Ja, gut, wir brauchen natürlich im Wesentlichen Leute, die äh, methodisch bereit sind, auch einigermaßen selbstständig in son Thema tiefer einzusteigen.“</p> <p>„Selbstständig arbeiten“, „selbstverantwortlich gestalten“ können. Voraussetzung dafür ist, dass die „methodischen Grundlagen beherrscht werden. Vorwissen in mathematischen Methoden „auch noch ein Auswahlkriterium.“</p> | <p>Vorkenntnisse aus Lehrveranstaltungen passend zum Projekt,</p> <p>Voraussetzung für selbstständiges, selbstverantwortliches Arbeiten</p> <p>mathematische Methoden</p> | <p>Vorkenntnisse im Themengebiet als Voraussetzung für selbstständiges Arbeiten</p> |
| Interview 4 | <p>„Äh, jaa, also selbst denken können. Äh, fleißig und kommunikativ.“ Aufgaben selbstständig erledigen können; keine Scheu</p> | <p>Selbst denken können; Aufgaben selbstständig erledigen;</p> <p>Präsenz zeigen, Eigeninitia-</p> | <p>Selbst denken, Selbstständigkeit, Präsenz, Eigeninitiative</p> |

| | | | |
|-------------|--|---|---|
| | haben, auf den Professor zuzugehen, ihn anzusprechen. „Also für mich ist es ganz schwierig, wenn ich hinter meinen Hilfskräften hinterher telefonieren muss, weil die nicht da sind oder auch nicht vorbeikommen, wenn ich mich nicht melde.“ | tive | |
| Interview 5 | „Von der fachlichen Qualifikation nicht gerade die Schlechtesten sein.“ „[...] schon ein gewisses Grundwissen haben, halt eben Grundfertigkeiten [...]“ Zum Beispiel Diagramme anfertigen und die Darstellungsweise reflektieren können; grundlegende „EDV- und Recherchekenntnisse“ als wesentliche Anforderungen | Mindestmaß an fachlicher Qualifikation; Grundwissen; EDV- und Recherchekenntnisse | Fachliche Qualifikation, EDV- und Recherchekenntnisse |
| Interview 6 | „Selbstständig arbeiten, äh ja, selbstständig arbeiten, äh, gut durchblicken im Wissenschaftsbereich und ja im äh, einen fachli- | Selbstständig arbeiten; Durchblick im Wissenschaftsbereich, fachlich versiert; | Selbstständigkeit Wissenschaftliches Arbeiten Schnelligkeit |

| | | | |
|------------------------|---|---|--|
| | <p>chen Hintergrund zu haben, dass man, sie wissen, was äh äh nötig ist, schnell arbeiten.“ Sollten bei Aufsätzen Literaturangaben korrigieren können etc.</p> | <p>Schnelles Arbeiten</p> | |
| <p>Interview 7</p> | <p>„Also am wichtigsten ist Interesse am Fach.“ „Das muss jemand sein, der auch schon so nen bisschen mitbekommen hat, wie Wissenschaft auch funktioniert.“ Das „Handwerkszeug“ schon begriffen hat, wie man an Literatur kommt etc. „Aber es muss auch einfach ne sehr schnelle Reaktion sein auch mitdenken. Sie müssen im Grunde auch mitdenken können, in welche Richtung es geht.“ Auch am Wochenende mal schnell Literatur raussuchen. „[...] Kern ist einfach großes Interesse am Fach und äh auch die, das Handwerkszeug des Faches schon in Anfängen</p> | <p>Interesse am Fach; Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens, wie Recherche Schnell und abrufbereit sein Mitdenken können</p> | <p>Interesse am Fach Wissenschaftliches Arbeiten Schnell, abrufbereit, mitdenken</p> |

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| | zumindest.“ | | |
| Interview 8 | „Ideale studentische Hilfskraft ähm ja, Zuverlässigkeit ist, denk ich mal ähm, nen erstes Kriterium [...], wenn man sich verlassen kann.“ Kommunikativ, jemand „der sich gerne verständigt“; „Ähm nen gewisses fachliches Interesse, muss nicht bei jedem Thema gleich sein, aber so ne gewisse professionelle Einstellung.“ Professionalität, Offenheit, Flexibilität. „Ähm, also die sogenannten soft skills, die find ich schon wichtig.“ Offen reden können; „Fachlich ähm nen guten sprachlichen Ausdruck.“ | Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit Kommunikativ, offen Fachliches Interesse Professionalität, Offenheit, Flexibilität Soft skills, offen reden Sprachliche Ausdrucksfähigkeit | Zuverlässigkeit Soft skills: kommunikativ, flexibel Fachliches Interesse, professionell Guter sprachlicher Ausdruck |
| Interview 9 | „Ähm, wenn es sich um eine Hilfskraft handelt, die eher wissenschaftlich zuarbeiten soll, dann kommt es primär darauf an, wie sie fachlich qualifiziert ist und wie sie ähm, jetzt im Sinne von wissenschaftli- | Wissenschaftliche Hilfskraft: Fachliche Qualifikation Wissenschaftliches Arbeiten, Recherche Tutor: Gut erklären können | Wiss. Hilfskraft: Fachliche Leistung, wiss. Arbeiten Tutor: Erklären können |

| | | | |
|-------------------------|--|---|---|
| | <p>cher Recherche arbeiten kann.“ „Wenn es sich um eine Hilfskraft handelt, die eher tutorielle Aufgaben zu erfüllen hat [...]“, muss sie anderen etwas gut erklären können.</p> | | |
| <p>Interview 10</p> | <p>“Didaktische Fähigkeiten“, “sollte Kontakt zu den Studierenden haben können“, Dinge „vielleicht noch mal besser erläutern“; Fair in der Beurteilung der von den Studierenden erbrachten Leistungen sein; konstruktive Kritik gegenüber Studierenden anbringen können; „Zuverlässigkeit ist wichtig“; müssen „den Stoff drauf haben“, wen sie das selbst vermitteln sollen</p> | <p>Tutor: Didaktische Fähigkeiten, erklären können Fair in der Leistungsbeurteilung Konstruktive Kritik äußern können Zuverlässigkeit Sicher im Stoff</p> | <p>Tutor: Didaktische Fähigkeiten, Faire Notenvergabe, Konstruktive Kritik äußern, zuverlässig, fachlich sicher</p> |
| <p>Interview 11</p> | <p>“Fachliche Kompetenz als aller erstes. Äh, gutes Sozialverhalten, ja, irgendwie ne gewisse Form von Überlegenheit, aber, aber eben auch alles andere als Arroganz aus diesem</p> | <p>Tutor. Fachliche Kompetenz Überlegenheit, aber keine Arroganz Menschliche/Pädagogische</p> | <p>Tutor. Fachliche Kompetenz, Überlegenheit, Pädagogische Kompetenz: Fördern und Fordern</p> |

| | | | |
|---------------------|--|--|---|
| | <p>Grund.“ „Souveränität aber menschliche Kompetenz. Irgendwie ein Gefühl dafür, dass es, dass es auch Schwächere gibt, denen man irgendwie besonders helfen muss. Die die irgendwie gut zwischen den sehr guten und den eher Schwachen stehen.“</p> | <p>Kompetenz: Starke fördern, Schwache fördern</p> | |
| <p>Interview 12</p> | <p>„Kommunikationsfähig, verständnisvoll und intelligent.“ Erfahrung, aus Sicherheitsgründen; „Also was wir brauchen sind frustrationstolerante Leute.“ Wenn ein Experiment scheitert, darf der nicht aufgeben „und das beste Training dafür ist Sport.“</p> | <p>Tutor: Kommunikationsfähig, verständnisvoll, intelligent Erfahren Hohe Frustrationstoleranz, Sportler</p> | <p>Tutor: Kommunikationsfähig, intelligent, erfahren, frustrationstolerant</p> |
| <p>Interview 13</p> | <p>„Ja, Zuverlässigkeit ist ein wichtiger Punkt.“ Aufgaben erfordern hohe Konzentration und Zuverlässigkeit in der Ausführung. „Mh, fachliches Interesse ist ganz wichtig und ähm, die Fähigkeit zu ähm, logi-</p> | <p>Zuverlässigkeit, hohe Konzentrationsfähigkeit, logisch denken können sprachliche Ausdrucksfähigkeit,</p> | <p>Zuverlässigkeit, konzentriertes, logisches Denken, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Sachverhalte durchdringen</p> |

| | | | |
|---------------------|---|---|--|
| | <p>schem Denken und auch die Fähigkeit sich auszudrücken. Da ich sehr viel mit Schrift arbeite, mit Sprache im weitesten Sinne, brauche ich Leute, die sich gut ausdrücken können und die Sachverhalte tief durchdringen können, ja.“</p> | <p>Sachverhalte tief durchdringen können</p> | |
| <p>Interview 14</p> | <p>„Gut, also das erste ist, die muss ein Engagement in der Sache mitbringen, ja und es sind nicht sehr ausführlich, aber gewisse Vorkenntnisse in dem Gegenstandsbereich, in dem die Tätigkeit stattfindet, sinnvoll.“ Da man viel mit Texten arbeitet, ist „Demut gegenüber dem Text“ erforderlich, dass jemand „sich nicht für schlauer empfindet als der Text“. Sich auf den Text einlassen, lesen was im Text steht und nicht was man gerne hätte.</p> | <p>Engagement in der Sache</p> <p>Gewisse Vorkenntnisse im Gegenstandsbereich</p> <p>„Demut gegenüber dem Text“, sich auf Text einlassen, objektiv an den Text herangehen</p> | <p>Engagement in der Sache, Vorkenntnisse im Gegenstandsbereich, genaue Textarbeit</p> |
| <p>Interview</p> | <p>Ideal sind die, die „beson-</p> | <p>Selbstständigkeit</p> | <p>Selbstständigkeit</p> |

| | | | |
|----|--|-----------|--|
| 15 | ders selbstständig“ sind und viel mitdenken | Mitdenken | |
|----|--|-----------|--|