ST. PÖLTEN UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

/Soziales /fh/// st.pölten

Unterrepräsentierte Studierendengruppen im Studium Soziale Arbeit

Barrieren beim Zugang und im Studium

Angelika Koller, BA
Barbara Krebelder, BA
Eva Katharina Mantler, BA
Nesrin Yildirim, BA

Masterthese
Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Im August 2022

Erstbegutachter*in: Dipl. Soz. Päd.in (FH) Marina Tomic-Hensel, MA

Zweitbegutachter*in: FH-Prof. DSA Mag. (FH) Martin Zauner, MSc

Abstract

Soziale Arbeit als Profession setzt sich auf Grundlage der Menschenrechte für die Förderung von Inklusion und Diversität in verschiedenen Gesellschaftsbereichen ein. Im Hinblick auf die Hochschulbildung ist bekannt, dass Personen, die bestimmte Merkmale aufweisen, geringer vertreten sind, wodurch es zu einer Reproduktion von Benachteiligungen im Bildungssystem für ohnehin schlechter gestellte Gruppierungen kommt. Gerade im Studiengang der Sozialen Arbeit erscheint die Akzeptanz der Chancenungleichheit potenzieller Studierender als unzureichend. Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit – durch die Untersuchung von drei unterrepräsentierten Studierendengruppen und derer Herausforderungen auf dem Weg zum Studium sowie im Studium – Lösungsvorschläge zu entwickeln, die betreffende Personen hinsichtlich der Aufnahme und des Verbleibs im Studium zu unterstützen und so zu einem diversitätsorientierten Studiengang der Sozialen Arbeit beizutragen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen: *Mit welchen Herausforderungen sind die im Hochschulsystem unterrepräsentierten Gruppen auf dem Weg zum Studium und während des Studiums Sozialer Arbeit konfrontiert? Welche Veränderungen sind nötig, um das Studium im Hinblick auf Zugang und Verbleib inklusiver zu gestalten?* Die Untersuchung erfolgte mithilfe 16 qualitativer leitfadengestützter Interviews nach Lamnek und Krell (2016) mit Bachelor- und Masterstudierenden der Sozialen Arbeit aus den Gruppen Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende sowie Studierende mit Kind. Die Auswertung orientiert sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Studierenden einer Vielzahl an Herausforderungen auf dem Weg zum und im Studium gegenüberstehen. Armutsbetroffene Studierende beschreiben ebenso wie Studierende mit Kind die Vereinbarkeit von Studium, Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung als besondere Erschwernisse. Als problematisch nehmen Studierende der beiden Untersuchungsgruppen zudem die Altersbegrenzung sowie die Zuverdienstgrenze beim Bezug des Selbsterhalter*innenstipendiums wahr, die speziell ältere Studierende sowie Alleinerziehende benachteiligen. Studierende mit Migrationsbiografie berichten von sprachlichen Barrieren im Rahmen des Studiums, die mit einem höheren Zeitaufwand für studienbezogene Aufgaben einhergehen. Mit Bezugnahme auf die Fachhochschulen bedarf es flexiblerer Abgabe- und Prüfungsmodalitäten sowie Anwesenheitsregelungen als auch verschiedener Angebote, um unterrepräsentierte Studierendengruppen zu fördern ebenso wie einer Adaptierung des Aufnahmeprozederes, damit zukünftig auch das Erfahrungswissen von Bewerber*innen Anerkennung findet. Auf Seiten der Sozialpolitik sind finanzielle und soziale Leistungen erforderlich, welche die Chancenungleichheit in der Hochschulbildung nicht verstärken, sondern unterrepräsentierte Gruppen fördern, um die Dauer eines Studiums überbrücken zu können. Augenfällig ist, dass sich die Umsetzung des Studiums für jene Personen, die sich mehreren Gruppierungen zuordnen können, als besonders schwierig erweist.

Schlagwörter: Studium Soziale Arbeit, unterrepräsentierte Studierendengruppen, Hochschulbildung, Bildungsgerechtigkeit, Studierende mit Migrationshintergrund, armutsbetroffene Studierende, Studierende mit Kind, Eltern, Armut, finanzielle Schwierigkeiten, Sozialpolitik, Fachhochschulen;

Abstract

Social work as a profession is committed to promoting inclusion and diversity in various sectors of society based on human rights. With regard to higher education, it is well known that individuals who exhibit certain characteristics are less represented, resulting in the reproduction of disadvantages in the educational system for groups that are already worse off. Especially in the study program of social work, the acceptance of the inequality of opportunities of potential students seems to be insufficient. Against this background, the aim of this study is - by examining three underrepresented student groups as well as their challenges on the way to study as well as in study - to develop solutions that support the persons concerned with regard to admission and retention in study and contribute to a diversity-oriented course of study in social work. This leads to the following research questions: What challenges do underrepresented groups in the higher education system face on the path to study and during social work studies? What changes are needed to make studies more inclusive in terms of access and retention? The study was conducted with the help of 16 qualitative guided interviews according to Lamnek and Krell (2016) with bachelor's and master's students of social work from the groups of students with migration biographies, students affected by poverty, and students with children. The analysis is based on the Qualitative Content Analysis according to Kuckartz (2018). The results show that the surveyed students face a variety of challenges on their way to and in their studies. Students experiencing poverty, as well as students with children, describe the reconciliation of studies, gainful employment, and childcare as a particular difficulty. Students in both study groups also perceive the age limit and the additional earnings limit for receiving the self-employed scholarship as problematic, which particularly disadvantage older students and single parents. Students with a migration biography report language barriers in the context of their studies, which are associated with a higher time requirement for study-related tasks. With reference to the universities of applied sciences, there is a need for more flexible submission and examination modalities as well as attendance regulations and various offers to support underrepresented student groups as well as an adaptation of the admission procedure so that the experience knowledge of applicants is also recognized in the future. On the social policy side, financial and social benefits are needed that do not reinforce the inequality of opportunity in higher education, but rather support underrepresented groups in order to be able to bridge the duration of a course of study. It is striking that the implementation of studies proves to be particularly difficult for those persons who can be assigned to more than one group.

Keywords
Social work studies, underrepresented student groups, higher education, educational equity, immigrant students, students experiencing poverty, students with children, parents, poverty, financial hardship, social policy, colleges;

Danksagung

Barbara Krebelder

An erster Stelle bedanke mich bei meiner Projektleiterin Dipl. Soz. Päd.in (FH) Marina Tomic-Hensel, MA. Liebe Frau Tomic-Hensel, vielen Dank für die Beantwortung unzähliger Fragen, für detaillierte Feedbacks und für Ihren immensen Wissensschatz, mit welchem Sie zur Aufwertung unserer Arbeit beigetragen und uns in den vergangenen zwei Jahren bereichert haben. Vielen Dank auch für den gemeinsamen Austausch am Anfang jedes Treffens, der auf Augenhöhe stattfand und Ihrerseits mit Feingefühl, Verständnis und Zuspruch begleitet wurde. Außerdem möchte ich mich bei meiner Kollegin Nesrin Yildirim, BA bedanken, die mit mir den Weg der Masterarbeit gemeinsam gegangen ist. Liebe Nesrin, ich danke Dir, für das gegenseitige Vertrauen und für Deinen Beitrag zu unserer Arbeit. Herzlichen Dank, dass Du uns im Zuge unserer Schreibwochenenden in Dein Haus aufgenommen hast. Ich bewundere Dich für Deinen Mut, Deine Disziplin und Deine Ausdauer, ein Studium neben drei Kindern sowie einer Arbeit zu absolvieren und wünsche Dir für Deinen weiteren Weg alles Gute! Ein weiteres Dankeschön gilt meinen Masterarbeitskolleg*innen Angelika Koller, BA und Eva Mantler, BA. Liebe Angie, Deine positive Art, Deine Sensibilität, Deine Empathie und Warmherzigkeit für ALLE Menschen ist beeindruckend. Liebe Eva, Du hast wirklich Stärke bewiesen und bist an Deinen Herausforderungen gewachsen, wofür Dir mein größter Respekt zusteht. Last but not least noch einen herzlichen Dank an die beste Korrekturleserin dieser Welt. Liebe Verena, mit so viel Entgegenkommen, Flexibilität und Spontanität hätten wir niemals gerechnet.

Einen besonderen Dank möchte ich jedoch den wichtigsten Menschen in meinem Leben aussprechen. Liebe Mama (Margret Krebelder), vielen Dank, dass Du auch heute noch für mich da bist, immer ein offenes Ohr und Zeit für mich hast, mir Mut zusprichst und hinter mir stehst. Liebe Birgit (Birgit Krebelder), Du bist der ehrlichste und direkteste Mensch, den ich kenne. Schon als wir Kinder waren, warst Du mein größtes Geschenk und meine härteste Schule zugleich und das bist Du auch heute noch, wofür ich Dir unendlich dankbar bin. Liebe Tanja (Tanja Artmann, BA), für unsere Freundschaft war in den letzten zwei Jahren wenig Raum. Ich danke Dir, dass Du immer Verständnis hattest und für die aufbauenden Gespräche mit Dir. Ich freue mich sehr darauf, Dich endlich wieder mehr sehen zu können. Liebe Flo (Florentina Marie Krebelder), Du bist das beste Kind, das ich mir wünschen konnte und ich bin unendlich dankbar, dass es Dich gibt. Du hast eine wunderschöne Seele und Du bist jetzt schon eine so großartige, tiefgründige Persönlichkeit. Ich bin sehr stolz auf Dich. Danke, dass Du die letzten Jahre mitgetragen, mich aufgemuntert und Aufgaben übernommen hast. Und ich danke Dir für Deine Selbständigkeit, womit Du maßgeblich dazu beigetragen hast, dass ich mir ausreichend Zeit für ein Studium freischaufeln konnte. Lieber Franz (Franz Hödl), ich kann Dir für das Leben mit Dir und Deinen Beistand in den vergangenen fünf Jahren nicht genug danken. Jeden einzelnen Tag warst Du für mich da, hast Dir meine Sorgen, Befürchtungen und Probleme angehört, mich getröstet und aufgefangen. Du hast zuhause alles übernommen und Dich kein einziges Mal darüber beschwert. Nach über 10 Jahren an Deiner Seite freue ich mich immer noch, Dich zu sehen, Zeit mit Dir zu verbringen und nach einem langen Tag in Deinen Armen einzuschlafen. Lieber Franz, liebe Flo, ihr seid mein Zuhause! Ich liebe euch!

Danksagung

Angelika Koller

Ich möchte mich herzlich bei meinem Forschungsteam für die intensive Zusammenarbeit bedanken. Besonderer Dank gilt Frau Dipl. Soz. Päd.in (FH) Marina Tomic-Hensel, MA und Frau FH-Prof. Mag. Dr. Michaela Moser für die bereichernde Unterstützung im Forschungsprozess. Danke auch allen Interviewpartner*innen, die ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben.

Danke an meine Liebsten, meine besten Freund*innen, die mich auf meinem Weg stets ein Stück getragen haben. Mein größter Dank gilt meinen Eltern und meinem Bruder Markus. Danke für euer endloses Verständnis und eure Zuversicht.

Danksagung

Eva Katharina Mantler

Mein Dank gilt all den interviewten Personen, die sich bereit erklärten, ein Teil dieses Projektes zu sein. Ohne euch wäre die Umsetzung nicht möglich gewesen.

Ebenso bedanke ich mich bei meinem Forschungsteam und unserer Projektbetreuung Frau Dipl. Soz. Päd.in (FH) Tomic-Hensel, MA und Frau FH-Prof. Mag. Dr. Moser, die immer für Fragen bereitstanden.

An meine Liebsten: Danke für euer offenes Ohr und eure Unterstützung.

Danksagung

Nesrin Yildirim

Nach zwei Jahren voller Schweiß und Stress bleibt gerade noch genug Platz, um ein Wort des Dankes an all diejenigen zu richten, die es zu Recht verdienen.

In erster Linie geht mein Dank an meine Projektbetreuerin Dipl. Soz. Päd.in (FH) Marina Tomic-Hensel, MA für ihre Anleitung und Unterstützung und an Frau FH-Prof. Mag. Dr. Moser für die vielen Anregungen.

Mein Dank geht auch an meine Studienkolleginnen Barbara, Angelika und Eva für die wertvolle Zusammenarbeit, den anregenden Austausch, das gegenseitige Vertrauen und die gegenseitige Motivation.

Ein besonderer Dank gilt meinen liebevollen Kindern. Fatih, Furkan und Zeynep, ohne Eure Geduld und Akzeptanz, die ihr in allen Phasen meines Studiums gezeigt habt, wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Ihr seid die schönsten und besten Kinder der Welt.

Einen speziellen Dank muss ich meiner Stütze und meinem Anker, meinem Mann Yavuz aussprechen. Du hast niemals Dein Vertrauen in mich verloren und Verständnis gezeigt, was mir das Studium ermöglicht hat. Du hast viele Aufgaben in Bezug auf die Betreuung unserer Kinder und den Haushalt übernommen, die ich sonst nicht bewältigen hätte können und die ich sehr zu schätzen weiß. Mir fällt es schwer, meine Dankbarkeit in Worte zu fassen, jedenfalls weiß ich, dass Du der beste Ehemann und gleichzeitig beste Familienvater bist, den sich jemand wünschen kann.

Zwei Menschen darf ich nicht vergessen, die mir im Laufe meines Studienlebens moralische Unterstützung geschenkt haben. Sie haben mich bei allem, was ich tue, immer angeleitet und unterstützt. Vielen Dank, Mama und Papa!

In meiner Danksagung dürfen meine lieben Schwestern, Semra, Aliye und Dudu, nicht fehlen. Für Eure mentale Unterstützung, ermutigenden Worte und wertvolles Entgegenkommen bei der Betreuung meiner Kinder möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Ohne Euch wäre ein Studium für mich nicht realisierbar gewesen.

Zum Schluss geht ein großes Dankeschön an meine Freundin Sibel für die Korrektur meiner Aufgaben während meiner gesamten Studienzeit und an Verena für das Korrekturlesen dieser Arbeit.

Inhalt

1 Einleitung 17

2 Begriffsverständnis 19

2.1 Auf dem Weg zum Studium 19
2.2 Unterrepräsentierte Gruppen 20
2.2.1 Studierende mit Migrationsbiografie 20
2.2.2 Armutsbetroffene Studierende 21
2.2.3 Studierende mit Kind 22

3 Forschungsstand 24

3.1 Forschungsstand Studierende mit Migrationsbiografie 24
3.1.1 Herausforderungen 25
3.1.2 Ressourcen 27
3.1.3 Anforderungen an Institutionen und Bedürfnisse der Studierenden 27
3.1.4 Offene Fragen 28
3.2 Forschungsstand Armutsbetroffene Studierende 29
3.2.1 Herausforderungen 30
3.2.2 Ressourcen 31
3.2.3 Bedürfnisse 32
3.2.4 Offene Fragen 32
3.3 Forschungsstand Studierende mit Kind 33
3.3.1 Herausforderungen bei der Vereinbarkeit der Hochschulbildung, Familienleben und Erwerbstätigkeit 33
3.3.2 Flexibilität im Hochschulsystem und das soziale Umfeld als Ressource 41
3.3.3 Bedürfnisse: Zeit, Kinderbetreuung und finanzieller Ausgleich 43
3.3.4 Offene Fragen 44

4 Grundlagen 46

4.1 Studienbezogene Beilhilfen 46
4.2 Menschenrecht auf Bildung 48
4.3 Sustainable Development Goals 49

5 Diversity(-Management) an den Fachhochschulen Sozialer Arbeit 51

5.1 Diversitätsfördernde Maßnahmen für Studierende mit Migrationsbiografie an Fachhochschulen 52
5.1.1 Maßnahmen an Fachhochschulen 52
5.1.2 Unterstützung durch die Österreichische Hochschüler*innenschaft 54
5.2 Maßnahmen und Forderungen für armutsbetroffene Studierende in der hochschulpolitischen Landschaft 55
5.3 Die Umsetzung von Diversity an den Fachhochschulen Sozialer Arbeit in Österreich im Hinblick auf Studierende mit Kind 57
5.3.1 Diversity-Management FH St. Pölten 58
5.3.2 Diversity-Management FH Salzburg 60
5.3.3 Diversity-Management FH Kufstein 61
5.3.4 Medizinische Fakultät Mannheim 62
5.3.5 Österreichische Hochschüler*innenschaft 63

5.3.6 Zusammenfassende Betrachtung ... 64
5.4 Intersektionalität ... 65

6 Forschungsdesign ... 67

6.1 Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung ... 68
6.2 Erhebungsmethoden ... 70
6.2.1 Zugang zu Interviewteilnehmer*innen ... 70
6.2.2 Leitfadengestützte narrative Interviews ... 71
6.2.3 Audioaufzeichnung ... 72
6.2.4 Transkription ... 72
6.3 Forschungsprozess und methodische Reflexion ... 74
6.3.1 Forschungsprozess: Studierende mit Migrationsbiografie ... 74
6.3.2 Forschungsprozess und methodische Reflexion: Armutsbetroffene Studierende ... 76
6.3.3 Forschungsprozess: Studierende mit Kind ... 79

7 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Studierende mit Migrationsbiografie ... 85

7.1 Herausforderungen am Weg zum Studium ... 86
7.1.1 Fehlende Orientierung am Weg zum Studiengang Soziale Arbeit ... 86
7.1.2 Aufnahmeverfahren als Herausforderung am Weg zum Studium ... 89
7.1.3 Einschätzung geringer Chancen für die Aufnahme im Studiengang Soziale Arbeit ... 93
7.2 Herausforderungen im Studium ... 94
7.2.1 Fehlendes Sprachverständnis ... 94
7.2.2 Migrationsbiografische Erfahrungen als Teil des Studiums ... 99
7.2.3 Fehlende curriculare Verankerung von Rassismus und Antirassismus ... 101
7.3 Ressourcen am Weg zum Studium ... 104
7.3.1 Migrationsbiografische Erfahrungen als Antrieb der intrinsischen Motivation ... 105
7.3.2 Erwartungshaltung an den Studiengang Soziale Arbeit ... 108
7.3.3 Berührungspunkte zur Sozialen Arbeit im privaten, beruflichen und ehrenamtlichen Umfeld ... 109
7.3.4 Vermutete Quotenregelung im Aufnahmeverfahren ... 110
7.4 Ressourcen im Studium ... 111
7.4.1 Charaktereigenschaften und persönliche Stärken als Ressource ... 112
7.4.2 Rücksichtnahme auf abweichende Ausgangsbedingungen ... 114
7.4.3 Vereinbarung gemeinsamer Grundhaltungen und Werte ... 115
7.4.4 (Aktuelle) Gesellschaftspolitische Bezugnahme ... 116
7.4.5 Partizipation bei der Überarbeitung des Curriculums ... 118
7.5 Lösungsvorschläge der Studierenden ... 119
7.5.1 Reflexion der Leistungsbeurteilung ... 120
7.5.2 Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen als Potenzial wahrnehmen ... 121
7.5.3 Empowerment im Aufnahmeverfahren ... 121
7.5.4 Vorbereitungs- und Vertiefungskurse ... 122
7.5.5 Curriculare Verankerung von Antirassismus ... 123
7.5.6 Räume zur Vernetzung ... 124
7.6 Beantwortung der Forschungsfragen und Schlussfolgerungen ... 126

8 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: armutsbetroffene Studierende 130

8.1 Herausforderungen auf dem Weg zum Studium 130
8.1.1 Bildungshintergrund 131
8.1.2 Erwerbstätigkeit als Notwendigkeit zur Realisierung des Studiums 132
8.1.3 Finanzielle Barrieren 133
8.1.4 Kinderbetreuungspflichten 134
8.1.5 Soziales Umfeld als Herausforderung 135
8.2 Herausforderungen im Studium 135
8.2.1 Erwerbstätigkeit 136
8.2.2 FH-bezogene Herausforderungen 138
8.2.3 Finanzielle Unterstützungsangebote 141
8.2.4 Wohlbefinden 146
8.2.5 Lebenserhaltungskosten und Existenzsicherung 150
8.2.6 Verzicht 152
8.3 Ressourcen auf dem Weg zum Studium 153
8.3.1 Intrinsische Motivation 153
8.3.2 Persönliche Eigenschaften und Stärken 155
8.4 Ressourcen im Studium 155
8.4.1 FH-bezogene Ressourcen 155
8.4.2 Finanzielle Unterstützungsleistungen 157
8.4.3 Persönliche Eigenschaften und Stärken 158
8.4.4 Soziales Umfeld als Ressource 160
8.5 Lösungsvorschläge der Studierenden 163
8.5.1 FH-bezogene Lösungsideen 163
8.5.2 Politische Forderungen 167
8.6 Schlussfolgerungen 170

9 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Studierende mit Kind 174

9.1 Herausforderungen auf dem Weg zum Studium 174
9.1.1 Herausforderndes Aufnahmeverfahren und begrenzte Studienplätze 175
9.1.2 Mangelnde Informationen in Bezug auf das Studium 177
9.1.3 Finanzielle Engpässe für die Sicherung des Lebensunterhaltes 178
9.1.4 Kritische und demotivierende Aussagen des sozialen Umfelds 180
9.1.5 Schwierigkeiten beim Organisieren von Kinderbetreuung 182
9.2 Herausforderung im Studium 184
9.2.1 Zeitmangel durch Familie, Arbeit und Anforderungen des Studiums 184
9.2.2 Belastende Prüfungsmodalitäten und Anwesenheitspflichten an der FH 188
9.2.3 Erwerbsarbeit als Herausforderung im Studium 195
9.2.4 Persönliche Hindernisse: Stress, stolze Persönlichkeit, Sprachdefizite 197
9.2.5 Kinderbetreuungspflichten erschweren das Studium 199
9.2.6 Studium ist mit zusätzlichen Kosten verbunden 202
9.2.7 Verpflichtungen gegenüber dem sozialen Umfeld führen zu Belastungen 205
9.3 Ressourcen auf dem Weg zum Studium 209
9.3.1 Bildungsweg und Erfahrungswissen 209
9.3.2 Erwerbsarbeit und Arbeitskolleg*innen 212
9.3.3 Die intrinsische Motivation der Befragten für das Studium der Sozialen Arbeit 213

9.3.4 Das soziale Umfeld als Ressource ... 213
9.3.5 Finanzielle Ressourcen ... 215
9.3.6 FH-bezogene Ressourcen ... 216
9.4 Ressourcen im Rahmen des Studiums ... 217
9.4.1 Erwerbsarbeit als Ressource im Rahmen des Studiums ... 218
9.4.2 Finanzielle Ressourcen im Rahmen des Studiums ... 220
9.4.3 Das soziale Umfeld als Ressource im Rahmen des Studiums ... 222
9.4.4 Persönliche Eigenschaften und Kompetenzen ... 227
9.4.5 FH-bezogene Ressourcen im Rahmen des Studiums ... 231
9.5 Lösungsideen der Studierenden ... 235
9.5.1 FH-bezogene Lösungsideen ... 235
9.5.2 Anliegen an die Sozialpolitik ... 248
9.6 Beantwortung der Forschungsfragen und Schlussfolgerungen ... 251
9.6.1 Beantwortung der Subforschungsfragen ... 251
9.6.2 Schlussfolgerungen ... 259
9.6.3 Empfehlungen ... 261

10 Fazit ... 263

Literatur ... 265

Daten ... 288

Abkürzungen ... 291

Abbildungen ... 292

Tabellen ... 292

Anhang ... 293

Eidesstattliche Erklärung ... 296

1 Einleitung

Angelika Koller, Barbara Krebelder, Eva Katharina Mantler, Nesrin Yildirim

Die vorliegende Masterarbeit zum Thema “Unterrepräsentierte Studierendengruppen im Studium Sozialer Arbeit, Barrieren beim Zugang und im Studium” behandelt die Gruppen *Studierende mit Migrationsbiografie*, *armutsbetroffene Studierende* sowie *Studierende mit Kind*. Zahlreiche Statistiken belegen, dass die genannten Gruppen im Studiengang Sozialer Arbeit gering vertreten sind, wodurch die Chancenungleichheit in der Hochschulbildung reproduziert wird. Somit wird davon ausgegangen, dass Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende sowie Studierende mit Kind erschwerte Bedingungen auf dem Weg zum Studium als auch im Studium vorfinden. Fühlen sich Personen mehreren Kategorien zugehörig, sind diese um ein Vielfaches stärker belastet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Faktoren den Ausschluss aus dem tertiären Bildungssektor mitbedingen. Vielmehr noch ist zu hinterfragen, welche Maßnahmen dahingehend Veränderungen einleiten, die eine freie Wahl – zu studieren oder nicht – sicherstellen und das Absolvieren eines Studiums ermöglichen.

Demnach ist es das Ziel dieser Masterarbeit, Ungleichheitsstrukturen aufzudecken und Unterstützungsmöglichkeiten zu entwerfen, die Bildungsgerechtigkeit in Österreich im Hinblick auf ein Hochschulstudium – vor allem aber im Studiengang Soziale Arbeit – generieren. Die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, deren grundlegende Aufgabe die Vertretung der Interessen marginalisierter Gruppen gegenüber Dritten ist, kann und soll einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung der Bildungsbedingungen beisteuern und trägt so zu einem diversitätsorientierten Studiengang Sozialer Arbeit bei. Dabei richtet sich die Masterarbeit sowohl an sozialpolitische Entscheidungsträger*innen, an die Fachhochschulen Österreichs, an deren Studierende als auch an Menschen, die studieren wollen und ähnlichen Hürden gegenüberstehen.

Gegenstand der Forschung sind die Erfahrungswelten Studierender mit Migrationsbiografie, armutsgefährdeter Studierender sowie Studierender mit Kind an den Fachhochschulen Österreichs in den Studiengängen Sozialer Arbeit. Anzumerken ist, dass nicht alle unterrepräsentierten Studierendengruppen im Rahmen dieser Forschungsarbeit berücksichtigt werden können. Die Herausforderungen, Ressourcen und daraus resultierende Lösungsvorschläge wurden mithilfe von 16 Interviews erhoben. Dabei wurde eine narrative Einleitungsfrage gewählt und fehlende Informationen mithilfe von leitfadengestützten Fragestellungen ergänzt. Die Erhebung und Auswertung erfolgte anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (vgl. 2018). Unterstützend wurde das Auswertungstool MAXQDA herangezogen.

Die Masterthesis setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil beschäftigt sich mit theoretischen und der zweite mit praktischen Inhalten. Demnach werden nach dieser

Einleitung in Kapitel 2 relevante Begrifflichkeiten geklärt. Daran anschließend findet sich im 3. Kapitel die Darstellung des Forschungsstandes, wobei zu Beginn auf Studierende mit Migrationsbiografie, darauffolgend auf armutsbetroffene Studierende und abschließend auf Studierende mit Kind Bezug genommen wird. Das 4. Kapitel widmet sich einigen Grundlagen zum Thema, wobei auf studienbezogene Beihilfen sowie auf die Verankerung von Bildung im Recht bzw. Bildung als Recht eingegangen wird. Kapitel 5 dient der Eruierung der Ist-Situation im Hinblick auf den Umgang mit Diversität an den Fachhochschulen in Österreich. Zudem wird die Theorie der Intersektionalität erläutert.

Im Praxisteil dieser Arbeit erfolgt im Kapitel 6 die Vorstellung des Forschungsdesigns als auch die Beschreibung der konkreten Vorgehensweise. Kapitel 7 bis 9 beinhalten die Darstellung, Interpretation und Diskussion der Forschungsergebnisse sowie die Schlussfolgerungen der einzelnen Untersuchungsschwerpunkte. Den Abschluss der vorliegenden Masterarbeit bildet Kapitel 10 mit einem gemeinsamen Fazit.

2 Begriffsverständnis

Angelika Koller

In diesem Kapitel werden die essenziellen Begriffe dieser Masterarbeit geklärt bzw. operationalisiert. Zunächst soll der Begriff „Auf dem Weg zum Studium" den zeitlichen Kontext der Forschung festlegen. Schließlich wird durch die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Unterrepräsentierte Gruppen", „Armutsbetroffene", „Studierende mit Kind" sowie „Menschen mit Migrationsbiografie" der Fokus der Forschungsgruppe verdeutlicht. In der Sozialen Arbeit gibt es im Hinblick auf diese Begriffe kaum einheitliche Definitionen. Durch die Klarheit der Begrifflichkeiten kann einerseits die Forschungsfrage gezielt bearbeitet werden und andererseits liegt das Ziel darin, Fehlinterpretationen von Begriffen zu vermeiden und der Leser*innenschaft ein klares Bild der Forschungsbedingungen zu vermitteln. Für das spezifische Verständnis der Begriffe wurde versucht im Zusammenspiel mit wissenschaftlichen Ausführungen darzulegen, weshalb die jeweiligen Begriffe als solche ausgelegt wurden und wofür diese in der vorliegenden Arbeit stehen.

2.1 Auf dem Weg zum Studium

Barbara Krebelder

Nachfolgend wird der Terminus „Auf dem Weg zum Studium" definiert. Mit der Formulierung *auf dem Weg zum Studium* könnte die Zeitspanne zwischen der Geburt eines Menschen und dessen Studieneintritt verstanden werden, weshalb diese einer Eingrenzung bedarf. Die Masterthesis widmet sich allerdings dem Thema Diversität im Studium und soll sich somit primär auf die Studienzeit der Befragten, ab deren Entscheidung ein Studium zu absolvieren, beziehen. Den Autorinnen ist bewusst, dass Bildungschancen einzelner Menschen nicht kurz vor dem Studium entstehen, sondern schon in der frühen Kindheit, da sie unter anderem mit der sozialen Herkunft in Verbindung stehen (siehe dazu u.a. Buckenleib 2021; Lokhande / Schu 2021; Blossfeld et al. 2019; Arens 2007). In der vorliegenden Arbeit steht die Zeit, ab der Entscheidung für ein Studium sowie während des Studiums im Fokus der Betrachtungen, da beforscht werden soll, welche Überlegungen für Menschen mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Menschen sowie Eltern dabei eine Rolle spielen. Darüber hinaus soll ausfindig gemacht werden, mit welchen Herausforderungen (siehe Kapitel 9.1) die genannten Gruppen in der Zeit, ab der Entscheidung für ein Studium, konfrontiert sind sowie welche Ressourcen (siehe Kapitel 9.3) von den betreffenden Personen dabei als hilfreich und notwendig erachtet werden. Die Begrifflichkeit „Auf dem Weg zum Studium" umschreibt folgend also den Zeitrahmen von dem festen Entschluss studieren zu wollen, in Verbindung mit daraus resultierenden Handlungen, bis zum tatsächlichen Studieneintritt.

2.2 Unterrepräsentierte Gruppen

Angelika Koller

In der *Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*, einem Strategiedokument des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (siehe dazu auch Kapitel 4.1), dient die Verwendung des Terminus *Unterrepräsentierte Gruppen* der Identifikation jener Personengruppen sowie dem Setzen gezielter Maßnahmen, um dieser Unterrepräsentanz entgegenzuwirken (vgl. BMWFW 2017b:12). Die vorliegende Forschungsarbeit knüpft an diesem Begriffsverständnis an. Umfasst werden sowohl Gruppen, die im Zugang zur Hochschulbildung unterrepräsentiert sind als auch jene, deren Studienfortschritt und -erfolg – rückführend auf gruppenspezifische Merkmale – gefährdet ist (vgl. ebd.). Unterrepräsentierte Gruppen sind dem Strategiedokument zufolge unter anderem Bildungsinländer*innen mit Migrationsbiografie (siehe dazu auch Kapitel 2.3.1), die Hochschulzugangsquoten liegen im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft deutlich niedriger (vgl. ebd.:13). Bildungsausländer*innen (siehe dazu auch Kapitel 2.3.1) werden darüber hinaus als Gruppe mit spezifischen Anforderungen definiert, ebenso wie Studierende mit Kind (insbesondere Alleinerziehende) und armutsbetroffene Studierende bzw. Studierende in finanziellen Schwierigkeiten (vgl. BMWFW 2017b:14). In der vorliegenden Arbeit werden Gruppen, die diese Merkmale aufweisen, unter dem Begriff „unterrepräsentierte Gruppen“ gefasst.

2.2.1 Studierende mit Migrationsbiografie

Angelika Koller

Die Eingrenzung des Begriffs Studierende mit Migrationsbiografie orientiert sich an dem Begriffsverständnis der Studierenden-Sozialerhebung 2019 mit dem Unterschied, dass in der vorliegenden Masterthesis nicht zwischen Bildungsinländer*innen und Bildungsausländer*innen differenziert wird. Die Studierenden-Sozialerhebung sieht eine Trennung der beiden Begriffe vor und definiert Bildungsausländer*innen als Studierende, die den Abschluss des regulären Schulsystems im Ausland, hingegen Bildungsinländer*innen als Studierende, die den vorangegangenen Bildungsabschluss in Österreich absolviert haben (vgl. Unger et al. 2020:73). Zentrale Erkenntnisse der Forschungsarbeit beziehen sich sowohl auf Bildungsinländer*innen mit Migrationsbiografie als auch auf Bildungsausländer*innen. Eine weitere – für die Arbeit bedeutsame – Differenzierung ist die Unterscheidung zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund erster und zweiter Generation: Migrationshintergrund erster Generation liegt vor, wenn sowohl der*die Studierende als auch seine*ihre Eltern nicht in Österreich geboren wurden; zweiter Generation bedeutet, dass beide Elternteile im Ausland, der*die Studierende selbst jedoch in Österreich geboren wurde. Kein Migrationshintergrund (in Folge auch: Migrationsbiografie) liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde (vgl. ebd.:85).

Amnesty International weist drauf hin, dass der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ mittlerweile auch umgangssprachlich verwendet und als stigmatisierend empfunden wird (vgl. Amnesty International Deutschland 2017). Darüber hinaus wird kritisiert, dass die Definition nicht alle *People of Color* umfasst, diese jedoch trotzdem von Rassismus betroffen sein können (vgl. ebd.). Hinter dem expliziten Bezug auf die Migrationsbiografie der Studierenden steht keine Absicht, Personen in eine konkrete Kategorie „Mensch mit Migrationshintergrund“ zuzuordnen und Stigmata zu reproduzieren. Der Fokus hingegen soll darauf gerichtet sein, Chancenungleichheiten aufzudecken und Ausgrenzungsprozesse und auch Potenziale zu erkennen (vgl. Sprung 2015:15).

2.2.2 Armutsbetroffene Studierende

Eva Katharina Mantler

Betrachtet man das Thema Armut unter Studierenden, fällt die Heterogenität dieser Gruppe auf. In der Studierenden-Sozialerhebung (2020) wird betont, dass nicht von Durchschnittsstudierenden ausgegangen werden kann, da die Studierenden mit den verschiedensten Lebenssituationen konfrontiert sind. Die Durchschnittseinnahmen und -ausgaben sagen daher nur bedingt etwas über finanzielle Schwierigkeiten unter Studierenden aus. Es besteht eine Heterogenität, die eine Festlegung, ab welcher Höhe Studierende finanzielle Schwierigkeiten haben, nicht möglich macht bzw. ist diese nicht zielführend. Stattdessen wird in der Studierenden-Sozialerhebung nach dem Auskommen mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln gefragt. Dadurch sind Studierende angehalten, ihre finanzielle Lage selbst zu beurteilen (vgl. Unger et al. 2020:385). Auch Grabher (vgl. 2012:124-126) hält fest, dass die Armut unter Studierenden nicht nur mittels monetärer Aspekte erfasst werden kann, weshalb sie ein subjektives Armutskonzept für Studierende vorschlägt, das studentische Armut auf mehreren Ebenen erfasst. Nicht alle einkommensarmen Studierenden sehen sich als arm, weil studentische Armut nicht zwingend von Einkommensarmut gekennzeichnet ist. Es ist auch die Studienarmut – ein Mangel an verfügbarer Zeit für das Studium aufgrund der Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen – die mitberücksichtigt werden muss. In Österreich können sich Studierende durch die Aufnahme einer in einem hohen Ausmaß ausgeübten Erwerbstätigkeit häufig von Einkommensarmut befreien, erfahren dadurch jedoch Studienarmut. Studienarmut geht wiederum mit einem erhöhten Risiko für lange Studienzeiten, Leistungsverluste oder gar mit einem Studienabbruch einher. Der Abbruch eines Studiums aus finanziellen bzw. daraus resultierenden zeitlichen Gründen stellt die extremste Form von Studienarmut dar. Es zeigt sich eine Art Austausch zwischen Einkommensarmut und Studienarmut unter Studierenden. Auslöser für Studienarmut können jedoch auch gesundheitliche Beeinträchtigungen oder die Pflege von Angehörigen und Kinderbetreuungspflichten sein (vgl. ebd.). Das Erkenntnisinteresse in der vorliegenden Forschung richtet sich auf finanzielle Schwierigkeiten als Auslöser für Einkommens- und/oder Studienarmut, da diese Formen meist in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Der Begriff *Armutsbetroffene Studierende* bzw. *studentische Armut* bezieht sich in der empirischen Analyse demnach auf beide Armutsformen.

Darüber hinaus wird *studentische Armut* in der deutschsprachigen Literatur kaum mit dem Armutsbegriff beschrieben. Stattdessen wird häufig von Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten oder von der finanziellen Situation der Studierenden gesprochen. Dies ist beispielsweise in der Studierenden-Sozialerhebung (2020) der Fall, obwohl festgestellt wird, dass einige Studierende angeben von sehr starken finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein und/oder aufgrund der notwendigen Erwerbsarbeit zur Verhinderung von finanziellen Engpässen nicht ausreichend Zeit für das Studium zur Verfügung haben (vgl. Unger et al. 2020:265,419). Aufgrund von Zeitnot können sich Studierende weniger dem Studium widmen oder sind durch finanzielle Schwierigkeiten in ihren Entscheidungsmöglichkeiten eingeengt (vgl. Grabher 2012:124f.). Verminderte Entscheidungsmöglichkeiten können zu verringerten Verwirklichungschancen führen, was in der Betrachtung von Armut ein wichtiges Kriterium ist. Dem *Capability-Ansatz* zufolge ist Armut als ein mehrdimensionales Konzept zu verstehen. Armut ist dem Konzept nach dann gegeben, wenn der Mangel an individuellen Verwirklichungschancen so groß ist, dass dieser zu sozialer Exklusion führt und gleichberechtigte Teilhabe im gesellschaftlichen Leben nicht mehr oder nur noch schwer gegeben ist und legitime Gerechtigkeitsansprüche verletzt werden. (vgl. Zartler et al. 2011:273f. / Schweiger 2013:162). „In einem reichen Land verhältnismäßig arm zu sein kann die Verwirklichungschancen selbst dann extrem einengen, wenn das absolute Einkommen gemessen am Weltstandard hoch ist“ (Sen 2002:112 zit. n. Zartler et al. 2011:274). An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass es noch viele weitere Ansätze in der Armutsforschung gibt, wie etwa subjektive Ansätze zur Armutsmessung, welche an dieser Stelle nicht näher beleuchtet werde können. Ziel war es aufzuzeigen, dass das Erfassen von Armut mehreren Dimensionen unterliegt und daher eine Verwendung des Begriffs im Kontext studentischer Armut sinnvoll erscheint.

Die Gründe, weshalb der Armutsbegriff selten genutzt wird und weshalb sich auch Studierende in der Studie von Newton und Turale (2000) über studentische Armut, trotz ihrer prekären Lebenslage, nicht als arm bezeichneten, könnten auf die stigmatisierende Bedeutung des Armutsbegriffs zurückzuführen sein. Des Weiteren könnte dieses Phänomen auch dem häufig angenommenen vorübergehenden Charakter von studentischer Armut zugrunde liegen (vgl. Grabher 2012:70). Die Nutzung des Armutsbegriffs scheint in diesem Kontext deshalb wichtig, weil durch die Betonung auf rein finanzielle Schwierigkeiten die Gefahr bestehen könnte, dass die Dringlichkeit des Themas nicht ausreichend sichtbar wird, weitere Dimensionen wie die Zeitnot aufgrund der Notwendigkeit zur Erwerbstätigkeit und die damit verbundenen Mehrfachbelastungen bei den Studierenden nicht als Problemlagen erkannt werden und dadurch in der österreichischen Hochschulpolitik untergehen könnten.

2.2.3 Studierende mit Kind

Barbara Krebelder

In der Literatur finden sich zahlreiche Begrifflichkeiten für die Umschreibung von Studierenden, die bereits ein Kind haben bzw. Eltern sind. So verwenden beispielsweise Rump et al. (vgl. 2017:1) den Ausdruck Studierende mit Familienpflichten und meinen jedoch sowohl Studierende, die Eltern sind als auch jene, die mit der Pflege und

Betreuung von Verwandten oder Geschwisterkindern betraut sind und beziehen darüber hinaus auch Personen mit ein, die gewisse Haushaltspflichten zu erfüllen haben. Im Gegensatz dazu wird unter anderem im Kernbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019 (vgl. Unger et al. 2020) sowie im Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (vgl. Dibiasi et al. 2016) die Bezeichnung Studierende mit Kindern gebraucht. Andere Autor*innen bedienen sich dem Terminus Studierende mit Kind (vgl. u.a. Cornelißen / Fox 2007) oder es werden diverse Bezeichnungen in einem Werk gewählt (vgl. u.a. Stein 2011). Zudem begegnet man in der Literatur auch dem Wortlaut studierende Eltern (vgl. u.a. Helfferich et al. 2006 / Dippelhofer-Stiem 2012). Demzufolge existiert keine einheitliche Definition für Studierende mit einem oder mehreren Kindern. Für die vorliegende Arbeit ist vorrangig der Ausdruck Studierende mit Kind in Verwendung, da dieser jegliche Anzahl an Kindern umfasst. Im Fließtext ist ebenso von studierenden Eltern oder anderen gebräuchlichen Synonymen die Rede.

In Anlehnung an die Definition von Eltern nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, sind sowohl werdende Eltern, leibliche oder Adoptiveltern respektive Elternteile, die mit der Pflege und Erziehung ihres Kindes oder ihrer Kinder betraut sind, als Eltern zu betiteln (vgl. NÖ KJH-G § 5 Abs. 3). Die Definition impliziert auch werdende Eltern, welche aber für die vorliegende Masterthesis ausgenommen werden, da diese mit anderen Herausforderungen konfrontiert zu sein scheinen als jene Eltern, deren Kinder bereits geboren wurden. Die Termini Studierende mit Kind sowie studierende Eltern bezeichnen folglich also leibliche und Adoptiveltern gleichermaßen, die hauptsächlich die Pflege und Erziehung mindestens eines minderjährigen Kindes gewährleisten, mit diesem Kind in einem gemeinsamen Haushalt leben und zusätzlich ein Studium der Sozialen Arbeit absolvieren bzw. absolviert haben, während mindestens ein Kind noch minderjährig war.

3 Forschungsstand

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema Diversität im Studium dargestellt. Der Logik der Masterthesis folgend wird der Forschungsstand in die Kapitel Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende sowie Studierende mit Kind gegliedert. Die Darstellung des jeweiligen Forschungsstandes orientiert sich an einer gemeinsamen Struktur. Es erfolgt ein Überblick über den aktuellen Forschungstand mit Bezugnahme auf Herausforderungen von Studierenden auf dem Weg zum Studium als auch im Studium. Zudem wird auf deren Ressourcen zur Bewältigung des Studiums sowie auf deren Bedürfnisse, die aus der Ist-Situation resultieren, eingegangen. Anzumerken ist, dass auch statistische Zahlen in diesem Kapitel angeführt werden, da diese konkrete, quantitative Aussagen über die gegenwärtige Situation Studierender in Österreich zulassen. Mittels Bündelung wichtiger Erkenntnisse aus der Literatur und den Statistiken werden sowohl Schlussfolgerungen gezogen als auch offene Fragestellungen zusammengefasst, an die mit dieser Forschungsarbeit angeschlossen wird. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Hürden und Perspektiven in der Literatur zum Thema Diversität an Hochschulen benannt werden. Darüber hinaus wird die Situation der Studierenden unter Beachtung der Dimensionen Geschlecht, Herkunft und ökonomischer sowie familiärer Status beschrieben. Bereits im Forschungsstand wird ersichtlich, dass sich gewisse Aussagen über die gewählten Zielgruppen nicht trennscharf abgrenzen lassen, was auf intersektionale Verbindungen zwischen den oben angeführten Dimensionen zurückzuführen ist (siehe 5.4 sowie Kapitel 10).

3.1 Forschungsstand Studierende mit Migrationsbiografie

Angelika Koller

Das vorliegende Subkapitel widmet sich dem aktuellen Forschungsstand zu Herausforderungen und Ressourcen für Studierende mit Migrationsbiografie am Weg zum Studium und im Studiengang Soziale Arbeit. Bezüge werden dabei sowohl studiengangspezifisch als auch im allgemeinen Hochschulkontext hergestellt, wenn angenommen werden kann, dass Ergebnisse auch für den Studiengang Soziale Arbeit relevant sind. Die Gliederung des Kapitels orientiert sich an der Reihenfolge der Forschungsfragen: dem Einblick in die Datenlage zu Herausforderung und Ressourcen folgt die Beleuchtung der Bedürfnisse von Studierenden und des Bedarfs an strukturellen Maßnahmen an Fachhochschulen. Anknüpfend an die Datenlage werden für die Forschungsarbeit relevante, offene Fragen formuliert. Einführend soll nun die Unterrepräsentation der Fokusgruppe anhand statistischer Daten dargestellt werden, um daraus resultierende Bestrebungen seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung anzuführen.

3.1.1 Herausforderungen

Im Zuge der Studierenden-Sozialerhebungen werden regelmäßige Erhebungen mittels Online-Fragebögen an Fachhochschulen, öffentlichen und privaten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchgeführt (vgl. Unger et al 2020:11). Der hier angeführt komprimierte Einblick in die statistischen Daten dient der Untermauerung des Problemaufrisses und zeigt wesentliche Unterschiede zu Menschen ohne Migrationsbiografie auf. Die erhobenen Daten umfassen unter anderem Informationen zu Population der Studierenden, die Hochschulzugangsquote und – für die vorliegende Masterthesis insbesondere von Bedeutung – Studierende mit Kindern, finanzielle Schwierigkeiten, Kosten und Beihilfen und die regionale Herkunft (vgl. ebd.). Für diesen Teil der Arbeit scheint überdies relevant, dass der Anteil Studierender mit Migrationsbiografie in Österreich auch anhand spezifischer Aspekte wie Generationen, soziale und geografische Herkunft und der Studienwahl gemessen wird. In der aktuellen Erhebung, der Studierenden-Sozialerhebung 2019, werden unter anderem die Kategorien Bildungsinländer*innen und Bildungsausländer*innen differenziert (vgl. ebd.:83/siehe dazu auch Kapitel 2.1.1) Eine weitere Differenzierung ist die Unterscheidung zwischen Studierender mit Migrationshintergrund erster und zweiter Generation, deren Bedeutung ebenso bereits in Kapitel 2.2.1 dargelegt wurde (vgl. Unger et al. 2020:85). Die Differenzierung ist insbesondere deshalb für die Masterthesis von Bedeutung, um – sofern von der Analyse des Datenmaterials zugelassen – Erfahrungen der Interviewpartner*innen mit Migrationsbiografie erster und zweiter Generation gegenüberzustellen. Jener Anteil der Bildungsinländer*innen erster Generation beläuft sich im Jahr 2019 auf 2,4%, 3,5% der Bildungsinländer*innen sind Studierende mit Migrationsbiografie der zweiten Generation (vgl. ebd.:86). Der Anteil von Bildungsausländer*innen unter den Studierenden ist mit 22% wesentlich höher, wobei die größte Gruppe aus deutschsprachigen Regionen kommt (vgl. ebd.:71). Die größten außereuropäischen Gruppen sind Bildungsausländer*innen aus dem Iran (0,3%) und China (0,2%). Insgesamt stehen an Fachhochschulen 15% der Studierenden im Vollzeitstudium, berufsbegleitende Studierende mit Studienreife aus dem Ausland belaufen sich auf 12%; im Sozial- und Gesundheitswesen an Fachhochschulen hingegen liegt der Anteil der Bildungsausländer*innen bei nur 5% (vgl. ebd.:74). Die Gruppe der EU-Drittstaatangehörigen an Fachhochschulen ist in Vollzeit-Studiengängen mit 4%, in berufsbegleitender Studienform mit 3% vertreten (vgl. ebd.:77). Die „geschätzte Hochschulzugangsquote“ (ebd.:83) lässt annehmen, dass Personen mit Migrationsbiografie etwa halb so oft studieren als Personen ohne Migrationsbiografie.

Die Studienwahl migrantischer Studierender ist der Erhebung zufolge je nach Hochschulsektor und Studiengruppen ungleich verteilt (vgl. ebd.:89). Vergleichsweise niedrig ist der Anteil an Privatuniversitäten, an Pädagogischen Hochschulen und an Studiengängen an Fachhochschulen. Der Bereich Gesundheit/Soziales zählt zu jenen mit besonders niedrigem Anteil Studierender mit Migrationsbiografie (vgl. ebd.). Die vorliegende Forschungsarbeit knüpft an diesen geringen Anteil im Sozialbereich durch die Fokussierung des Studiengangs Soziale Arbeit an Fachhochschulen an und versucht Gründe und möglichen Veränderungsbedarf zu erkennen, um geschilderter Unterrepräsentation entgegenzuwirken. Ähnliche Bestrebungen verfolgt auch das

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, weshalb durch die Veröffentlichung der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ in Zusammenarbeit mit Hochschulinstitutionen und Interessensvertretung Ziele formuliert worden sind, um Diversität im Hochschulbereich zu fördern (vgl. BMBWF 2021c). Unter anderem wurde etwa das Ziel der Steigerung des Anteils an Studierenden mit Migrationshintergrund gesetzt (vgl. ebd.). Die Strategie umfasst zahlreiche Maßnahmen, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen (vgl. BMBWF 2017b). Im Zuge der Masterthesis soll folglich auf die Daten und Erkenntnisse zurückgegriffen werden, um eigene Argumentationslinien zu bekräftigen.

Die Recherche zeigt, dass eine breite Datenlage zu wissenschaftlichen Erhebungen und Forschung hinsichtlich Hochschulbildung für Menschen mit Migrationsbiografie vorliegt. Erkennbar wird dabei, dass die Analyse von Bildungsungleichheit im tertiären Bildungssektor die Differenzierung diverser Ausgangsbedingungen voraussetzt und Menschen mit Migrationsbiografie nicht als homogene Gruppe angenommen werden können: So widmen sich Forschungsuntersuchungen beispielsweise dem Thema Zugang zu Bildung für *Asylsuchende und Flüchtlinge*, um auf unzureichende Bildungsangebote für Menschen in Asylquartieren oder auf die Komplexität von Nostrifizierungen (und die dadurch bedingte Dequalifizierung) als Erschwernis für den Zugang zu höherer Bildung hinzuweisen (vgl. Mayrhofer o.A.:3). Anknüpfend daran werden ungleiche Aufstiegschancen im Hochschulbereich bereits im selektiven Schulsystem verortet und Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund wie auch Kindern aus armen, bildungsfernen Familien durch das differenzierte Bildungssystem festgestellt (vgl. ebd.:4). Forschungsergebnisse beleuchten damit Mehrfachbelastungen am Weg zum Studium, die mit Migrationsbiografien einhergehen können (vgl. ebd.).

Von der Arbeiterkammer Wien wurde in Kooperation mit der Universität Graz und der Fachhochschule Technikum Wien eine Studie durchgeführt, die der Frage nachgeht, welche Rahmenbedingungen von Bildungseinrichtungen, insbesondere Fachhochschulen, geschaffen werden können, um Studierende mit Migrationsbiografie trotz Mehrfachbelastungen zu unterstützen und ein Umfeld zu schaffen, in dem volles Potenzial ausgeschöpft werden kann (vgl. Sprung 2015:2). In der Studie werden unter anderem Unterschiede von Menschen mit Migrationsbiografie erster und zweiter Generation hervorgehoben: Die Herausforderungen der erstgenannten Gruppe seien verstärkt in rechtlichen Einschränkungen wie Zugang zum Arbeitsmarkt, Nicht-Anerkennung von Qualifikationen und fehlende Anspruchsvoraussetzungen für Unterstützungsleistungen und in der fehlenden Einbettung in sozialen Netzwerken zu verorten (vgl. ebd.:9). Steht nur geringes soziales und ökonomisches Kapitel zur Verfügung, muss neben dem Studium häufig einer Erwerbsarbeit nachgegangen werden muss (vgl. ebd.). Die Eltern von Personen mit Migrationsbiografie zweiter Generation hingegen haben einen durchschnittlich niedrigeren Bildungsgrad (siehe dazu auch Kapitel 8.1.1) (vgl. ebd.). Als konkrete Herausforderung werden in der Studie Diskriminierungserfahrungen und deren Auswirkungen wie die Beeinträchtigung des Selbstwerts oder des Kompetenzerlebens beschrieben (vgl. ebd.:13). Diese Erfahrungen führen beispielsweise zu der Strategie der „Überanpassung“ (vgl. ebd.) -

also besondere Bemühungen, Fehler zu vermeiden und Anforderungen perfekt zu erfüllen.

3.1.2 Ressourcen

Eine zentrale Ressource stellt der oben angeführten Studie der Arbeiterkammer zufolge das familiäre Umfeld für Menschen mit Migrationsbiografie während des Studiums dar (vgl. Sprung 2015:9). Darüber wurden im Zuge der Studie Potenziale und Kompetenzen herausgearbeitet, die mit der Migrationsbiografie in Zusammenhang stehen (bzw. stehen könnten) (vgl. ebd.). Für den Studiengang Soziale Arbeit scheinen darunter unter anderem Mehrsprachigkeit, herkunftslandbezogenes Wissen, Offenheit und Toleranz, Fähigkeit zur Multiperspektivität, Bewältigung von Kontextwechsel, Kontingenz und Ambiguität, Eigenständigkeit, Entscheidungskompetenz, Mediations- und Brückenfunktionen in sozialen Kontexten, die Fähigkeit, negative Erfahrungen zu transformieren und handlungsfähig zu bleiben, Empathie, Bewusstsein und Sensibilität für Antidiskriminierung (vgl. ebd.:10) wesentlich zu sein.

3.1.3 Anforderungen an Institutionen und Bedürfnisse der Studierenden

In der Studie der Arbeiterkammer Wien wird auf die Notwendigkeit von Bewusstseins- und Reflexionsarbeit von Institutionen und Studierenden selbst hingewiesen (vgl. Sprung 2015:15). Gesamtgesellschaftliche Forderungen an Hochschulen, Politik und Wirtschaft werden formuliert, den Abbau von (institutioneller) Diskriminierungen durch explizite Antidiskriminierungs-Strategien wie Leitbilder, Anlaufstellen und Sensibilisierungsmaßnahmen zu fördern (vgl. ebd.), werden angeführt. Fachhochschulen stehen in der Verantwortung, Ressourcen und Herausforderungen wahrzunehmen, ohne die Kategorienbildung „Menschen mit Migrationshintergrund“ als unproblematisch und unreflektiert zuzulassen (vgl. ebd.). Dies setzt Wege voraus, migrationsbiografische Erfahrungen anzuerkennen, gleichzeitig Pauschalisierungen, Etikettierungen und Zuschreibungen zu vermeiden (vgl. ebd.).

Auch Füchselbauer / Hofer (2021) nehmen die Lehre an Fachhochschulen in den Fokus und führen die Unterrepräsentation von Menschen mit Migrationsbiografie auf systematische Ausschließungsprozesse zurück. Die Autor*innen betonen die Notwendigkeit einer antirassistischen Grundhaltung und einer Analyse und Reflexion dieser Ausschließung an Institutionen (vgl. Füchselbauer / Hofer 2021:74). Konkrete Ansätze, den Ursachen der Ausschließungsprozesse entgegenzuwirken, erfordern die Diskussion von Rassismus in der Lehre (vgl. ebd.:69). Im Zuge der Aufnahmeverfahren an den Fachhochschulen werden Sprachkompetenzen, Schulabschlüsse und das Wissen über das österreichische Hochschulsystem vorausgesetzt (vgl. ebd.:69). Die Erwartung einer gleichen Ausgangsbasis müsse hinterfragt und neu gedacht werden (vgl. ebd.). Zudem werden das Selbstverständnis der Profession und der wissenschaftliche Zugang kritisiert: Die Annahme, von Diskriminierung betroffene Personen seien dem Risiko einer zu subjektiven Herangehensweise ausgesetzt, führe in der Sozialarbeitsforschung zu Ausschlüssen von Migrant*innen (vgl. ebd.:70). Rassismus und Diskriminierung werden an Fachhochschulen zu wenig diskutiert und

das Hinterfragen eines essentialistischen Kulturbegriffs zu wenig gefördert (vgl. ebd.). Die von Füchselbauer / Hofer beschriebenen Exklusionsmechanismen und deren Risiken sollen in der Ergebnisdarstellung vertiefend aufgegriffen und diskutiert werden.

Im Zuge des Interdisziplinären Symposiums der Universität Bielefeld fand eine Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungswesen und dem Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund statt. In der Beitragsreihe zum Symposium wird unter anderem die Relevanz der Interaktion von Studierenden und Lehrenden in den Lehrveranstaltungen für Studierende mit Migrationsbiografie beschrieben (vgl. Burger et al. 2013:42). Diese Interaktionen ermöglichen Erfahrungen mit jeweiligen Organisationskulturen, Lehrende werden zu *Schlüsselpersonen* für den Studienerfolg der Studierenden mit Migrationshintergrund“ (vgl. ebd.). Zudem würden Leistungen wohlwollender bewertet werden, wenn der *Lernstil* dem *Lehrstil* entspreche, der gegenseitige Austausch würde dies fördern (vgl. ebd.). Interaktion bedinge entsprechende organisationale Bedingungen an den Hochschulen (vgl. ebd.). Das Erleben von Mehrsprachigkeit als Ressource im Studium bedingt strukturell geschaffene Möglichkeiten, das Potenzial aktiv nutzen zu können (vgl. ebd.:45). Das angeführte Beispiel, Referats- oder Hausarbeitsthemen mit der Fokussierung auf das Herkunftsland oder spezielle Kulturen anzubieten, stellt eine exemplarische Option dar, die Lehrenden dabei offensteht (vgl. ebd.). So könnten Studierende in der Auseinandersetzung auf Fachliteratur über den deutsch- und englischsprachigen Raum hinaus zurückgreifen und Themen beispielsweise international gegenüberstellend bearbeiten (vgl. ebd.).

3.1.4 Offene Fragen

Die Rechercheergebnisse lassen erkennen, dass empirisches Datenmaterial die erschwerten Bedingungen, welchen Studierende mit Migrationsbiografie begegnen, bereits belegen. Exklusionsmechanismen im Hochschulbereich wurden aus diversen Perspektiven und Ausgangslagen beforscht und nehmen unter anderem die Situation für Menschen mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus, geflüchteten Menschen, von Menschen mit Migrationsbiografie erster und zweiter Generation, etc. in den Fokus. Die Datenlage zeigt darüber hinaus, dass wissenschaftlich fundierte Forderungen an (Fach-) Hochschulen formuliert wurden, die struktureller Reproduktion von Rassismus entgegenwirken sollen. Ebenso wurde empirisch aufgezeigt, welche Potenziale mit Migrationsbiografien verbunden sein können. Anknüpfend an diese Rechercheergebnisse wird der Fokus in der vorliegenden Forschungsarbeit auf den Studiengang Soziale Arbeit an Fachhochschulen gelegt. Die Perspektive der befragten Studierenden soll zeigen, wie bereits umgesetzte Maßnahmen für den Studienerfolg wahrgenommen werden, welche Unterstützungsleistungen als positiv bewertet oder fehlend wahrgenommen werden und wie der bestehende Veränderungsbedarf eingeschätzt wird. Der Blick wird dabei insbesondere auf das Professionsverständnis Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession geworfen und strukturelle Gegebenheiten entsprechend hinterfragt.

3.2 Forschungsstand Armutsbetroffene Studierende

Eva Katharina Mantler

Dieser Forschungsstand soll einen Einblick in die bereits bestehende Literatur und in bestehende Studien zum Thema armutsbetroffene Studierende geben. Dabei wurde versucht, die Literatur nach den zu Beginn des Kapitels erwähnten Schwerpunkten Herausforderungen, Ressourcen und Bedürfnisse zu durchsuchen. Darüber hinaus sollen statistische Daten zur finanziellen Situation von Studierenden in Österreich und allgemeine wichtige Erkenntnisse bzw. Zusammenhänge bzgl. studentischer Armut dargelegt werden. Die Literaturrecherche ergab, dass wenig detaillierte Publikationen zum Erleben studentischer Armut im deutschsprachigen Raum vorhanden sind, weshalb die Suche auch den englischsprachigen Raum miteinbezieht. Zu diesem Schluss kam ebenso Grabher (vgl. 2012:41), welche Armut unter Studierenden untersuchte (vgl. ebd.). Es finden sich jedoch statistische Erhebungen zur Lage Studierender in Österreich, welche für die Sichtbarmachung von Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten wichtig sind (vgl. Unger et al. 2020:419). Häufig wird in detaillierten Untersuchungen zum Studieren mit finanziellen Einschränkungen auf spezifische Gruppen, etwa Studierende mit Kind oder Migrationshintergrund, Bezug genommen. Aus dem Grund wird der finanzielle Aspekt bei der Bewältigung des Studiums in den Forschungsständen der Kolleginnen (siehe dazu Kapitel 3.1 und 3.3) ebenso erwähnt. Das Durchsehen der Literatur zeigte somit erste Hinweise auf die Wichtigkeit eines intersektionalen Zugangs, da sich die Dimensionen bereits in der Recherche nicht immer voneinander trennen ließen.

In Österreich wird in regelmäßigen Abständen die Lage von Studierenden untersucht. Die derzeit aktuellste Version der Studierenden-Sozialerhebung von Unger et al. stammt aus dem Jahr 2020 und stellt momentan eine der bedeutendsten Studien zur quantitativen Erfassung von Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten in Österreich dar. Dabei werden in der statistischen Erhebung unter anderem auch die für diese Forschungsarbeit relevanten Kategorien Migrationshintergrund, finanzielle Schwierigkeiten und Studierende mit Kind untersucht (vgl. Unger et al. 2020:4-8). Die Ergebnisse zeigen, dass rund 22 Prozent der Studierenden in Österreich angeben stark bzw. sehr stark von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. Das Alter steht dabei in einem starken Zusammenhang mit studentischer Armut. Je älter die Studierenden werden, desto höher ist die Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten. Außerdem zeigten die Ergebnisse, dass das Bildungsniveau einen großen Einfluss darauf hat, ob Studierende finanziell belastet sind oder nicht. Im Durchschnitt sind Studierende, deren Eltern einen Pflichtschulabschluss als höchsten Bildungsgrad aufweisen, doppelt so hoch mit sozioökonomischen Problemen konfrontiert, wie Studierende, deren Eltern ein Doktorat haben. Der Bildungshintergrund der Eltern ist nicht nur ein entscheidender Risikofaktor für studentische Armut, sondern bestimmt ebenso die Rekrutierungsquote. Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium begonnen wird. Die Wahrscheinlichkeit für die Aufnahme eines Studiums ist für Personen aus bildungsnahen Schichten 2,5-mal so hoch wie für jene Personen, deren Eltern keine Matura haben (vgl. ebd.:123,419,424). Die Vererbung von Bildungschancen in Österreich ist somit nach wie vor ein vorherrschendes Phänomen

und steht, wie soeben dargelegt, in engem Zusammenhang mit studentischer Armut. Die am stärksten von finanziellen Schwierigkeiten betroffenen Studierendengruppen in Österreich sind jene mit Migrationshintergrund, Bezieher*innen des Selbsterhalter*innenstipendiums, Studierende mit Kind sowie Alleinerziehende, und Studierende die zwischen ihrem 26. und 30. Lebensjahr ihr Studium aufgenommen haben (vgl. BMBWF 2020a:91).

3.2.1 Herausforderungen

Eine im Jahr 1998 veröffentlichte Publikation über die Universität in Ballarat (Australien) beschreibt trotz ihres Alters anschaulich, was studentische Armut bedeuten kann:

> „[…] Participants expect, but do not accept, that their life as a student will involve a degree of deprivation during the period of their studies. They consider that living on their low incomes has serious effects on their social, physical, economic and psychological wellbeing. Participants define their poverty in terms of the objects of their experiences, such as their ability to complete their studies, dependence on others, trying to avoid a state of indebtedness, seeking and maintaining suitable accommodation and sometimes simply having enough food to eat“ (Turale 1998:113).

Dem Zitat zufolge leiden das soziale, körperliche, ökonomische und auch psychische Wohlbefinden aufgrund der finanziellen Engpässe. Die befragten Studierenden definieren ihre Armut über die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolges, ihre Abhängigkeit von Anderen, den Versuch der Verschuldung zu entgehen, aber auch darüber, ob sie eine geeignete Unterkunft oder gar ausreichend zu Essen haben (vgl. Turale 1998:113). Obwohl die Studie eine australische Universität untersuchte und seither viele Jahre vergangen sind, liegt trotzdem die Vermutung nahe, dass diese Schilderungen nach wie vor auch auf die österreichische Hochschullandschaft zutreffen können.

Aktuellere Untersuchungen, wie jene des BMBWF (vgl. 2020a:68f.) zur sozialen Lage der Studierenden zeigen, dass besonders die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit eine Herausforderung bei Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten darstellt. Aufgrund der Notwendigkeit einer finanziellen Erwerbstätigkeit nachzugehen, kommt es zu einer Doppelbelastung, die schließlich mit einem erhöhten Gesamtarbeitspensum einhergeht. Eine Vereinbarkeitsproblematik besteht bei jenen Studierenden, die ausschließlich aus finanziellen Gründen erwerbstätig sind und zumeist nicht bei jenen, die mit ihrer Erwerbsarbeit primär Berufserfahrung sammeln möchten (vgl. ebd.). Eurostudent (vgl. Hauschildt et al. 2015:95) ermittelte darüber hinaus, dass Studierende, deren Eltern einen hohen Bildungsgrad aufweisen, hauptsächlich aus Gründen der Berufserfahrung arbeiten, wohingegen jene mit niedriger Bildungsherkunft und besonders ältere, aufgrund der Notwendigkeit zur Finanzierung des Lebens einer Arbeit nachgehen. Die Konsequenz aus der erforderlichen Erwerbstätigkeit ist, dass die armutsbetroffenen Studierenden über ein geringeres Zeitbudget für das Studium an sich verfügen (vgl. ebd.:130). Armutsbetroffene Studierende sind aufgrund dessen jenen mit der höheren zeitlichen Gesamtbelastung. Die Studierenden-Sozialerhebung zeigte, dass Studierende mit finanziellen Engpässen häufiger in schlechter bezahlten Positionen erwerbstätig sind (vgl. Unger et al. 2020:431f.). Finanziell belastete Studierende scheinen daher damit konfrontiert zu sein, entweder ohne oder mit reduzierter Erwerbstätigkeit ihr Zeitbudget zu erhöhen und dadurch finanzielle Notlagen zu riskieren,

oder sich durch verstärkte Erwerbstätigkeit vor Armut zu schützen und sich aber dadurch Zeitnot auszusetzen (vgl. BMBWF 2020a:14).

Weitere Herausforderungen, denen armutsbetroffene Studierende häufig ausgesetzt sind, sind stressbedingte Schwierigkeiten und psychische Beschwerden, die wiederum negative Auswirkungen auf das Studium haben. Dazu zählen etwa Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten, stressbedingte gesundheitliche Beschwerden, depressive Stimmungen, Versagensängste und Existenzängste (vgl. Unger et al. 2020:306f.). Andrews / Wilding (vgl. 2004:517) und Hicks (vgl. 2021:18f.) bestätigen ebenso, dass Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten einem erhöhten Risiko für Ängste und Depressionen ausgesetzt sind. Sie beschreiben auch, dass der finanzielle Stress mit einer schlechteren Studienleistung in Verbindung steht (ebd.). Laut einer amerikanischen Studie gibt fast ein Drittel der befragten Studierenden an, dass sie die Bewältigung ihrer finanziellen Situation als sehr schwer oder traumatisch erleben (vgl. ACHA 2018:15.). Die internationalen Ergebnisse sind insofern relevant, als dass man annehmen kann, dass sich die Auswirkungen von finanziellem Stress und Existenzängsten in verschiedenen Ländern nicht maßgeblich unterscheiden. Vielmehr besteht die Annahme, dass die jeweiligen Unterstützungsleistungen und Hilfssysteme der Staaten darüber entscheiden, ob Studierende Existenzängsten oder den Folgen von finanziellem Stress ausgesetzt werden.

3.2.2 Ressourcen

Ein Ergebnis des BMBWF (vgl. 2020a:78,85,87), das als Ressource gedeutet werden kann, ist das Wissen Studierender mit finanziellen Schwierigkeiten über bestehende Fördermöglichkeiten. Es zeigte sich, dass sich Studierende, die stärker von finanziellen Einschränkungen betroffen sind und aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, besser über staatliche Unterstützungsleistungen informiert fühlen. Die Ergebnisse zeigten aber auch, dass der Kenntnisgrad dieser Personengruppe über die Fördermöglichkeiten seit 2011 am Abnehmen ist. Die staatlichen Studienhilfen, aber auch die Unterstützungen vonseiten der Familie und die Einnahmen aus eigener Erwerbsarbeit stellen für Studierende die wichtigsten Einnahmequellen dar. Die familiäre Unterstützung sinkt jedoch mit abnehmendem Bildungsgrad der Eltern und zunehmendem Alter der Studierenden (vgl. ebd.). Kita (vgl. 2016:129f.) führt in ihrem qualitativen Forschungsprojekt über Studienabbrüche an der Fachhochschule Nordwestschweiz an, dass eine ihrer befragten Studierenden, die mit großen finanziellen Schwierigkeiten belastet war, den Erlass von Studiengebühren als große Hilfe empfand. Des Weiteren erleichterte ihr die umfangreiche Berufserfahrung, welche ihr als Praktikum anerkannt wurde, die Bewältigung der finanziellen Herausforderungen, da sich dadurch ihr Zeitbudget erhöhte (vgl. ebd.). Der Zeitfaktor ist, wie in den *Herausforderungen* dargelegt, eine wichtige Komponente im Erleben studentischer Armut. Was sich außerdem als Ressource deuten lässt, ist die Willensstärke der Studierenden, die die finanziellen Einbußen in Kauf nehmen, in der Hoffnung künftig einen besseren Lebensstandard zu haben. Das soziale Umfeld nimmt laut Kita (vgl. 2016:131,142f.) ebenso eine wichtige Rolle in der Bewältigung von Krisensituationen ein (vgl. ebd.). Hicks (vgl. 2021:17) bestätigte dies indem er darauf hinwies, dass die Unterstützung

durch Freunde oder Familie eine wichtige Ressource für armutsbetroffene Studierende darstellt.

3.2.3 Bedürfnisse

Die aus der Literatur abgeleiteten Bedürfnisse beziehen sich nicht nur auf Angaben von armutsbetroffenen Studierenden, da wie bereits erwähnt nur wenig Datenmaterial verfügbar ist, sondern auch auf durch wissenschaftliche Literatur untermauerte Handlungsempfehlungen. Fast die Hälfte aller erwerbstätigen Studierenden äußert den Wunsch, den Umfang ihrer Arbeit zugunsten des Studiums einschränken zu können (vgl. BMBWF 2020a:66f.). Kita (vgl. 2016:130,142f.) fordert zudem ein Entgegenkommen der Hochschulen oder der Studienleitungen und ein Verständnis für herausfordernde Lebenslagen. Es braucht einen Rahmen, in dem die Studierenden ernst genommen werden und sowohl Unterstützung als auch Dialogbereitschaft vonseiten der Dozent*innen sichergestellt ist. Das Wissen darüber, dass man mit den bestehenden Problemlagen vom Hochschulsystem nicht alleine gelassen wird, beschreibt sie als ermutigend und entlastend (vgl. ebd.). Des Weiteren halten Aichinger et al. (vgl. 2020:354f.) fest, dass die soziale Herkunft kein Tabuthema im Hochschulbereich darstellen soll. Stattdessen sollten die Stärken dieser Personengruppen und der Mehrwert für ein bildungsgerechtes Hochschulsystem hervorgehoben werden (vgl. ebd.). Außerdem braucht es an den Hochschulen Anlaufstellen für Studierende mit finanziellen Sorgen. Diese Hilfesysteme sollen benannt und sichtbar gemacht werden (vgl. Hicks 2021:25). Die Vermutung liegt nahe, dass durch die Benennung und Sichtbarmachung von Problemlagen die Hemmschwelle zur Hilfesuche sinken könnte und somit ein Beitrag zur Enttabuisierung studentischer Armut geleistet wird. Wichtig wäre laut Kita (vgl. 2016:152) auch, dass Studierende mit finanziellen Problemen bei der Gestaltung bedürfnisgerechter Maßnahmen miteinbezogen werden (vgl. ebd.). Weiters ist festzuhalten, dass die Bedeutung eines gut dotierten Stipendiensystems als Ressource weit über den materiellen Wert hinausgeht. Es signalisiert, dass Bildungseinsteiger*innen im hochschulpolitischen System gewollt und wichtig sind (vgl. Holger et al. 2010:35).

3.2.4 Offene Fragen

Eine Auffälligkeit, die sich im Rechercheprozess zeigte, war, dass der Armutsbegriff in der durchsuchten deutschsprachigen Literatur zum Thema Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten kaum vorkommt. Dadurch entsteht der täuschende Eindruck, als würde studentische Armut kaum bis gar nicht existieren. Mögliche Gründe dafür und der Grund, weshalb der Armutsbegriff für die vorliegende Arbeit bewusst gewählt wurde, wird in Kapitel 2.2.2 *Armutsbetroffene Studierende* beschrieben.

Darüber hinaus hat die Literaturrecherche ergeben, dass Beschreibungen des spezifischen Erlebens armutsbetroffener Studierender meist ausbleiben, wertvolle statistische Erhebungen jedoch durchaus bestehen. Es braucht ein Mehr an Forschung und Aufmerksamkeit für das Thema Armut unter Studierenden, um herauszufinden welche Herausforderungen, Ressourcen und Bedürfnisse sich bei den

armutsbetroffenen Studierenden vorfinden und mit welchen strukturellen Anpassungen Fachhochschulen Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten unterstützen können. Mit dieser Forschungsarbeit wird durch die Untersuchung studentischer Armut an den Fachhochschulen, im Speziellen im Studiengang Soziale Arbeit, versucht, einen Beitrag zum bestehenden Defizit in Österreich zum Thema studentische Armut zu leisten. Nicht zuletzt wird hiermit auch versucht, den hochschulpolitischen Diversitätsdiskurs anzuregen. Denn: „Der Zugang zu Bildung im Allgemeinen und zum Hochschulstudium im Besonderen [in Deutschland; d. Verf.] ist wie in vielen anderen Ländern noch vornehmlich eine Domäne von sozial, kulturell und ökonomisch privilegierten Gruppen“ (Becker / Schuchart 2016:480). Die Datenlage zeigt, wie weiter oben angeführt, dass sich dies ebenso für Österreich ableiten lässt.

3.3 Forschungsstand Studierende mit Kind

Barbara Krebelder , Nesrin Yildirim

Für den aktuellen Forschungsstand wird die Literatur bezugnehmend auf die folgenden Aspekte näher betrachtet:

- Herausforderungen, mit denen Eltern auf dem Weg zum Studium sowie im Studium konfrontiert sind
- Ressourcen, die Studierende mit Kind zur Bewältigung ihres Alltags als hilfreich erleben
- Bedürfnisse, die aus der Mehrfachbelastung Studium, Familie und Erwerbstätigkeit resultieren

Im Anschluss werden die offenen Fragestellungen zusammengefasst, die durch die Literaturrecherche als Forschungslücke identifiziert wurden. Diese fungieren als Ausgangslage für den Forschungsteil, Studierende mit Kind, dieser Masterarbeit (siehe Kapitel 6 und Kapitel 9).

3.3.1 Herausforderungen bei der Vereinbarkeit der Hochschulbildung, Familienleben und Erwerbstätigkeit

Die Eltern sind an deutschen Hochschulen mit einem Anteil von insgesamt knapp 6% vertreten. Mehr als die Hälfte der studentischen Eltern ist in den Fachbereichen der Kultur- und Sozialwissenschaften angesiedelt, was auf Mütter sowie Väter gleichermaßen zutrifft (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012:416ff). Der Anteil der studierenden Eltern an österreichischen Hochschulen liegt bei 7,5% und ist damit um einiges höher als in Deutschland. Dies entspricht einer Anzahl von 22.400 StudentInnen im Jahr 2019 (vgl. BMBWF 2020a:54). Dass in Deutschland prozentual weniger Eltern studieren als in Österreich, kann darauf zurückzuführen sein, dass in Österreich bereits bessere Bedingungen für ein Studium mit Kind geschaffen wurden. Dabei können sowohl finanzielle Fördermittel, Rahmenbedingungen an den Hochschulen oder auch Kinderbetreuungsmöglichkeiten entscheidend sein. Jedoch ist die Anzahl studierender Eltern im Vergleich zum Jahr 2015 um 1% gesunken. Diese lag 2015 nämlich bei 8,5%

(vgl. Unger et al. 2020:171). Dies lässt darauf schließen, dass die Bedingungen für studierende Eltern auch in Österreich einen erheblichen Verbesserungsbedarf aufzeigen, worauf untenstehend näher eingegangen wird.

Generell sind Eltern an deutschen Hochschulen mit einem Durchschnittsalter von 33 Jahren fast neun Jahre älter als Studierende ohne Kinder (vgl. Dippelhofer-Stiem 2012:416ff). Dies trifft laut dem Bericht über die soziale Lage von Studierenden auch auf österreichische Studierende mit Kind zu, wobei diese mit einem durchschnittlichen Alter von 38,5 Jahren sogar zwölf Jahre älter sind als ihre kinderlosen Kommilitonen mit einem Durchschnittsalter von 25,9 Jahren (vgl. BMBWF 2020a:54). Diese Zahlen deuten darauf hin, dass ein Studium für die Eltern womöglich erst dann verwirklichbar ist, wenn die Kinder ein bestimmtes Alter erreicht haben und somit die Betreuung der Kinder von Angehörigen oder externen Kinderbetreuungseinrichtungen übernommen werden kann. Darauf deutet auch die Tatsache hin, dass fast 40% der Eltern „ihr jüngstes Kind vor Studienbeginn bekommen und somit bei der Wahl des Studiengangs mögliche Anforderungen an die Vereinbarkeit mit der Familie schon berücksichtigen [konnten]“ (Middendorff et al. 2013:480, zit. n. Buß 2018:38). Während jene, die sich entschieden haben das Studium abzuschließen, bevor mit der Familienplanung begonnen wird, vergleichsweise spät Kinder bekommen, nehmen Personen, die bereits vor Beginn ihres Studiums Eltern geworden sind, ihr Studium später auf (vgl. ebd.). Als möglicher Grund kann die schwer zu bewerkstelligende Vereinbarkeit von Studium, Kind, aber auch Beruf angenommen werden. Wie hoch die wöchentliche Gesamtbelastung von Studierenden im Vergleich zu kinderlosen Mitstudierenden tatsächlich ist, zeigt die folgende Tabelle von Dibiasi et al. (vgl. 2016:45).

	Mütter	Alleinerziehende Mütter	Väter	Studierende mit Kindern	Studentinnen ohne Kinder	Studenten ohne Kinder	Studierende ohne Kinder	Alle Studierenden
Lehrveranstaltungen	8,4h	9,6h	7,5h	8,0h	12,1h	11,6h	11,9h	11,5h
Sonstiges Studium	12,5h	15,3h	11,9h	12,2h	18,7h	18,4h	18,6h	17,9h
Studienaufwand	**20,9h**	**25,0h**	**19,4h**	**20,2h**	**30,8h**	**30,0h**	**30,4h**	**29,4h**
Erwerbstätigkeit[1]	14,3h	15,3h	31,3h	22,1h	11,7h	12,8h	12,2h	13,2h
Kinderbetreuung[2]	50,5h	44,8h	28,7h	40,3h	-	-	-	-
Gesamtaufwand pro Woche	**85,7h**	**85,1h**	**79,4h**	**82,6h**	**42,5h**	**42,8h**	**42,6h**	**42,6h**
Fremdbetreuung[3]	20,6h	25,9h	17,1h	19,0h	-	-	-	-

[1] Inkl. nicht Erwerbstätige.
[2] Aktive Beschäftigung mit dem Kind/ den Kindern.
[3] Fremdbetreuungszeiten zusätzlich zu persönlichen Kindebetreuungszeiten.
Inkl. Doktoratsstudierende.
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2015.

Tabelle 1: Wochenstundenaufwand Studierender mit Kindern unter 15 Jahren sowie Studierender ohne Kinder (entnommen aus: Diabiasi et al. 2016:45, bez. auf Zaussinger et al. 2016).

Die Tabelle zeigt eine hohe Differenz der zu leistenden Wochenstundenanzahl von Studierenden ohne sowie Studierenden mit Kindern auf. Im Vergleich zu kinderlosen Studierenden wenden Eltern im Durchschnitt doppelt so viel Zeit auf, um ihren Alltag rund um Studium und Kind bewältigen zu können. Es ist anzumerken, dass etwaige haushälterische Tätigkeiten in den Daten keine Berücksichtigung finden, wobei auch

dahingehend ein höherer Aufwand für Eltern im Vergleich zu kinderlosen Studierenden zu erwarten ist. Im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit fällt auf, dass studierende Mütter nur halb so viele Wochenstunden erwerbstätig sind wie studierende Väter. Väter wenden hingegen weniger Zeit für die Kinderbetreuung auf als Mütter. Dabei vermutet Dippelhofer-Stiem (vgl. 2012:42), dass, traditionellen Rollenbildern folgend, Mütter eher für die Kinderbetreuung und Väter eher für die existenzielle Sicherung der Familie verantwortlich sind. Der Zeitaufwand für die Kinderbetreuung ist für Mütter, die in einer Partnerschaft leben, etwas höher als für alleinstehende Studierende. Das ließe sich dadurch erklären, dass alleinerziehende Mütter vermehrt externe Betreuungsangebote in Anspruch nehmen. Eine weitere mögliche Erklärung ist laut Dibiasi et al. (vgl. 2016:22), dass Kinder von alleinerziehenden Studierenden im Durchschnitt älter sind und daher bereits mehr externe Betreuungsangebote greifen.

Studierende ohne Kinder gehen mit etwa 13 Wochenstunden fast ebenso wie Mütter mit 15 Wochenstunden einer Erwerbstätigkeit nach (vgl. ebd.:45). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Studierende ohne Kinder einerseits noch finanziell an die Eltern gebunden sind und andererseits generell geringere finanzielle Verpflichtungen haben, da nur die eigenen Lebenshaltungskosten bestritten werden müssen. Auch Dippelhofer-Stiem (vgl. 2012:421) erklärt sich den reduzierten Aufwand von Studierenden ohne Kind damit, dass sich fast die Hälfte auf die finanzielle Unterstützung der Eltern verlassen kann. Aus dem Mehraufwand für studierende Eltern resultieren zudem nicht selten Verzögerungen im Studium. Mehr als jeder dritte Elternteil muss zumindest zwei Semester anhängen, um ein Studium erfolgreich absolvieren zu können (vgl. ebd.:425). Dippelhofer-Stiem (vgl. 2012:414) bezieht sich in ihrem Artikel auf die bundesweit erhobenen Daten des 10. Konstanzer Studierenden-Surveys der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bargel et al. 2008) und versucht diese sozialisationstheoretisch einzuordnen. Die Autorin legt ihren Schwerpunkt auf den Vergleich der Situation von studierenden Eltern sowie Studierenden ohne Kind(er).

In das Studium selbst investieren Studierende ohne Kinder rund ein Drittel mehr Zeit als Studierende mit Kind (vgl. Dibiasi et al. 2016:45). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Eltern aufgrund der hohen Auslastung ihre Zeit intensiver nutzen und generell ihren Alltag strikter organisieren (müssen). Ein Nachteil für Eltern könnte sein, dass eine tiefergehende Beschäftigung mit den Studieninhalten zeitlich gar nicht möglich ist. Aufgrund der oftmals geschlechtsspezifischen Rollenverteilung sind Mütter hier stärker betroffen bzw. größeren Herausforderungen ausgesetzt als Väter. Auch spielt in Bezug auf die Betreuungssituation das soziale Netzwerk der Eltern eine Rolle. Obwohl kinderlose Studierende mehr Zeit mit dem Studium verbringen, ist das Gesamtwochenstundenausmaß für diese nur halb so hoch wie das der Eltern. Demnach wenden Eltern für Studium, Erwerbstätigkeit sowie Kinderbetreuung in etwa 80 Stunden pro Woche auf. Anzumerken ist jedoch, dass sich die zeitliche Investition in die Kinderbetreuung proportional zum fortschreitenden Alter der Kinder verringert (vgl. ebd.:47), d.h. dass sich im Laufe des Studiums das Ausmaß an Verpflichtungen gegenüber der Familie verändert. Die Zahlen verdeutlichen, welchen Aufwand Eltern betreiben (müssen), um ein Studium neben anderen Verpflichtungen absolvieren zu können. Darüber hinaus werden keine Freizeitaktivitäten oder Kontakte mit dem eigenen sozialen Umfeld berücksichtigt. Es ist davon auszugehen, dass die sozialen Bedürfnisse der Eltern für die Dauer des Studiums nachrangig sind oder nachrangig behandelt

werden müssen. Das kann sich auf die (psycho-)soziale Situation der gesamten Familie auswirken, wenn z.B. ein Elternteil aufgrund der Überbelastung psychisch erkrankt.

Zusammenfassend lassen die vorgelegten Daten vermuten, dass Eltern zu einem geringen Prozentsatz an den Hochschulen vertreten sind, weil sie mit der Dreifachbelastung von Kinderbetreuung, Studium und Erwerbstätigkeit konfrontiert sind, die sowohl an studierende Väter als auch an Mütter hohe Anforderungen stellt. Die Daten weisen zudem darauf hin, dass alleinerziehende Studierende noch stärker belastet sind, da sie sowohl die Kinderbetreuung als auch die finanzielle Absicherung der Familie ohne die konstante Unterstützung durch einen partnerschaftlichen Beistand bewältigen müssen. In diesem Zusammenhang ist auch die Unterscheidung zwischen Müttern und Vätern von Relevanz. Die oben genannten Zahlen belegen, dass Mütter mehr Stunden pro Woche investieren als Väter mit gleichaltrigen Kindern, um studieren zu können, auch wenn sie nicht alleinerziehend sind. Diese Problematik wird von Leinfellner (vgl. 2014:79f.) als Gleichberechtigungsfalle bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Paare nach der Geburt eines Kindes sehr wahrscheinlich einer traditionellen Aufgabenteilung folgen, wonach die Erwerbstätigkeit und die damit verbundene finanzielle Absicherung der Familie eher den Vätern zukommt und Aufgaben rund um Haushalt und Kind größtenteils den Müttern zufallen. Die Aufgabenverteilung wirkt sich in weiterer Folge auch auf die Karriereplanung von Eltern aus, weshalb die gerechte Aufteilung der partnerschaftlichen Aufgaben für Frauen umso entscheidender ist (vgl. ebd.).

Aus dem Zusatzbericht der österreichweiten Studierenden-Sozialerhebung 2015 (vgl. Diabiasi et al. 2016:22) geht hervor, dass 83% der Väter die Kinder von den Kindesmüttern betreut wissen, während nur die Hälfte der studierenden Mütter mit der Betreuung der Kinder durch die Kindesväter rechnen kann. Die Mütter geben an, dass sie im Rahmen des Studiums auf alternative Betreuungsmöglichkeiten angewiesen sind und somit auf andere Verwandte oder Großeltern zurückgreifen müssen. Während immerhin jede sechste studierende Mutter das Kind mit an die Hochschule nimmt, macht dies nur jeder zwanzigste Vater. Alleinerziehende decken die Kinderbetreuung nur zu 45% durch nahe Angehörige ab und nehmen umso häufiger institutionelle Betreuungsangebote in Anspruch (vgl. ebd.). In Anbetracht dieser Aussagen übernehmen Mütter zunehmend die Verantwortung für die Betreuung ihrer Kinder. Diabiasi et al. (vgl. ebd.:25) kamen außerdem zu dem Ergebnis, dass alleinerziehende Studierende durchschnittlich um drei Jahre ältere Kinder haben als studierende Eltern in einer Lebensgemeinschaft. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich die Kinderbetreuung für Alleinerziehende vor einem gewissen Alter des Kindes ohne den anderen Elternteil nicht ausreichend regeln lässt und sich damit der Studienbeginn für partnerlose Studierende dem Alter des Kindes entsprechend verzögert. Die Kinderbetreuung mit den Präsenzlehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht in Einklang zu bringen und dabei die Selbstlernzeit nicht aus den Augen zu verlieren, stellt für die meisten studierenden Eltern an diversen Hochschulen in Österreich eine große Herausforderung dar (vgl. Buß 2018:39). Vor allem dann, wenn unzureichende Betreuungsmöglichkeiten gegeben sind oder die betreffende Person alleinerziehend ist (vgl. ebd.). Auch Dibiasi et al. (vgl. 2016:38) kamen zu dem Ergebnis, dass Mütter und Väter die Vereinbarkeit von Kinderbetreuung, Studium und Beruf als herausfordernd beziehungsweise schwierig erleben. Die Hauptprobleme stellen die fixen

Lehrveranstaltungszeiten, die erwünschte Flexibilität und die fehlende Unterstützung durch die Lehrenden dar (vgl. ebd.).

Anhand der dargelegten Aspekte wird deutlich, dass die Organisation der Kinderbetreuung den Rückgriff auf externe Betreuungseinrichtungen oder nahe Verwandtschaftskreise notwendig macht. Die familiäre Unterstützung bei der Betreuung der Kinder kann einerseits Einfluss auf die wirtschaftliche und andererseits auch auf die psychologische Ebene nehmen. Das kann zum einen bedeuten, dass studierende Eltern finanzielle Ausgaben sparen können, denn je mehr externe Kinderbetreuungsmöglichkeiten in Anspruch genommen werden (müssen), desto höher sind die entsprechenden Kosten dafür. In Wien gibt es zwar kostenlose Ganztagsschulen während der Kernzeit. Diese Angebote sind aber weder bundesweit, noch betreffen sie Kinder jeden Alters (vgl. Stadt Wien o.A.). In Nieder- und Oberösterreich beispielsweise sind die Nachmittagsbetreuungsangebote kostenpflichtig (vgl. AKOÖ 2022b / Volkshilfe o.A.). Zum anderen kann es heißen, dass sich Eltern, die ihre Kinder privat betreut wissen, weniger sorgen müssen – beispielsweise in Bezug auf zeitliche Verzögerungen oder eine Erkrankung des Kindes. Es wird davon ausgegangen, dass Betreuungspersonen aus dem eigenen sozialen Netzwerk eher bereit sind, Verspätungen und andere unvorhergesehene Umstände mitzutragen, während in den externen Kinderbetreuungseinrichtungen solche Ausnahmen fast ausgeschlossen oder sogar unmöglich sind. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Unterstützung von (nahen) Angehörigen bei der Betreuung der Kinder für studierende Eltern eine große Entlastung darstellt. Die Tatsache, dass alleinerziehende Studierende zunehmend externe Angebote für die Betreuung ihrer Kinder in Anspruch nehmen, legt die Vermutung nahe, dass das soziale Netz nach der Auflösung der Partnerschaft nicht selten halbiert, zumindest aber in der Regel erheblich reduziert ist. Dies kann sich gerade auch im Hinblick auf die finanzielle Situation negativ auswirken. Anzumerken ist jedoch, dass sich die Kosten für öffentliche Kinderbetreuungseinrichtungen aus dem Einkommen der Eltern berechnen (vgl. AKOÖ 2022b) und somit zumindest kostengünstiger sind als für Eltern in Partnerschaft. Für das Mittagessen in Kindergärten muss ein zusätzlicher Fixbetrag bezahlt werden (vgl. ebd.).

Neben der Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf, stellen die Organisation der Kinderbetreuung, der Wochenstundenaufwand studierender Eltern sowie die Aufgabenteilung in Partnerschaften eine Herausforderung für Studierende mit Kind dar. Zudem erleben studierende Eltern gewisse Rahmenbedingungen an den Hochschulen wie beispielsweise die Anwesenheitspflicht sowie die erforderliche Flexibilität auf Seiten der Studierenden als problematisch. Demzufolge können sich auch die Strukturen an Hochschulen auf die Studierbarkeit von Eltern auswirken. Auch Buß (vgl. 2018:40) verdeutlicht, dass die Rahmenbedingungen im Studium für studierende Eltern und besonders Alleinerziehende noch zusätzliche Herausforderungen mit sich bringen, wie beispielsweise die Organisation der Kinderbetreuung, die Erfüllung der Anwesenheitspflicht oder auch den Spagat zwischen Studium, Kind und Erwerbsarbeit zu meistern. Oben beschriebene Herausforderungen studierender Eltern zeigen einen Veränderungsbedarf seitens der Fachhochschulen auf, der für Studierende mit Kind von hoher Relevanz ist, wie z.B.:

- mehr Flexibilität hinsichtlich der Abgabefristen,
- Hybridlehrangebote[1],
- Kinderbetreuungsmöglichkeiten an den Fachhochschulen,
- individuelle Lösungen in Absprache mit Dozent*innen,
- Teilzeitstudiengänge.

Es kann der Schluss gezogen werden, dass Adaptionen, bezugnehmend auf Strukturen und Rahmenbedingungen an Fachhochschulen in Österreich, die Organisation eines Studiums für Studierende im Allgemeinen, aber speziell auch für studierende Eltern, erleichtern können. Hier kann es eventuell notwendig sein, FH-interne Maßnahmen zu setzen, wobei obenstehend einige Beispiele formuliert wurden. Es bleibt die Frage offen, welche konkreten Anpassungen an den Fachhochschulen aus Sicht der studierenden Eltern gewünscht werden bzw. notwendig sind, um diese bestmöglich zu unterstützen und ein Studium mit Kind somit ohne große Abstriche bewältigbar zu gestalten. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass Studierende mit Kind ohne die Unterstützung und das Entgegenkommen der Fachhochschulen auf alternative Lösungswege zurückgreifen müssen wie beispielsweise auf Studienunterbrechungen. Buß (vgl. ebd.:39) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass elterliche Pflichten ein entscheidender Grund für Studienunterbrechungen sind. Diabiasi et al. (vgl. 2016:38) kommen außerdem zu dem Ergebnis, dass in etwa ein Drittel der Mütter das Studium unterbricht, wobei der Großteil eine Schwangerschaft und/oder die Kinderbetreuung als Ursache benennt. Dahingehend stellt Krennmayr (vgl. 2008:62 zit. n. Buß 2018:43) fest, dass es in Wiener Hochschulen im Durchschnitt zu Verlängerungen von etwa vier Semestern kommt, die nicht selten auf eine Schwangerschaft oder Kinderbetreuungspflichten zurückzuführen sind. Bei den Vätern ist die Unterbrechung des Studiums vor allem auf die Erwerbstätigkeit und die Motivation zurückzuführen (vgl. Dibiasi et al. 2016:50). Während neben Vätern auch kinderlose Studierende das Studium häufiger aus motivationalen Gründen unterbrechen, tun Mütter dies nur äußerst selten aufgrund mangelnder Motivation (vgl. ebd.). Generell unterbricht in etwa ein Viertel der studierenden Eltern das Studium, wohingegen dies nur auf ein Zehntel der kinderlosen Student*innen zutrifft (vgl. ebd.:49). Dies zeigt erneut die Schwierigkeit für studierende Eltern, alle Lebensbereiche miteinander zu vereinbaren und jeder Aufgabe gerecht zu werden, auf. Weitere Gründe für Studienunterbrechungen sind gesundheitliche Probleme sowie finanzielle Schwierigkeiten (vgl. Dibiasi et al. 2016:50). Rund ein Fünftel der Studierenden ohne Kind sowie mit Kind unterbricht das Studium wegen der finanziellen Belastung (siehe dazu Kapitel 8). Bei alleinerziehenden Studierenden unterbricht sogar ein Drittel deshalb das Studium, wobei dieses angibt, sich aufgrund der finanziellen Situation wirklich zur Unterbrechung gezwungen gesehen zu haben (vgl. ebd.). Hier wird einmal mehr sichtbar, dass alleinerziehende Mütter sowohl für die Kinderbetreuung, das eigene Studium als auch für die finanzielle Absicherung der Familie alleinig verantwortlich sind, während sich studierende Elternpaare diese Aufgaben aufteilen. Daraus schließend wirkt sich der Status „alleinerziehend“ auf sämtliche Lebensbereiche aus und erschwert vieles zusätzlich. Umso wichtiger

[1] Als Hybridlehre werden Präsenzlehrveranstaltungen bezeichnet, bei welchen zusätzlich die Teilnahme via PC von zuhause aus angeboten wird. Diese können für Eltern - vor allem im Falle einer Erkrankung des Kindes oder bei einer fehlenden Kinderbetreuungsmöglichkeit - eine große Ressource darstellen, um die Anwesenheitspflicht auch in Ausnahmefällen erfüllen zu können.

erscheint die Förderung der Gruppe der alleinerziehenden Elternteile, aber ebenso der Eltern in Partnerschaft im Kontext des Studierens. Im Hinblick auf die finanzielle Situation studierender Eltern ist fraglich, inwieweit eine Unterbrechung des Studiums neben dem Bezug eines Selbsterhalter*innenstipendiums (vgl. Studienbeihilfen-behörde o.A.) möglich ist. Der Stipendienbezug verlangt nämlich, dass das Studium innerhalb der Mindeststudienzeit sowie maximal einem additiven Semester absolviert wird (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht profitieren die Eltern oft von einem späteren Beginn des Studiums, da die mehrjährige Berufstätigkeit vor dem Studium eine Anspruchsvoraussetzung für das Selbsterhalter*innenstipendium darstellt (vgl. ebd.).

Bei eingehender Beleuchtung des finanziellen Aspektes fällt auf, dass fast ein Drittel der in Österreich studierenden Eltern – sofern sich das Kind im betreuungsintensiven Alter bis zu 7 Jahren befindet – mit finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert ist (vgl. BMBWF 2020a:90). Bei alleinerziehenden Studierenden ist fast die Hälfte durch die eigene finanzielle Situation stark gefordert (vgl. ebd.). Generell sind 1% aller Studierenden an österreichischen Hochschulen alleinerziehende Eltern, das entspricht 12% aller Studierenden mit Kind und demnach einer Anzahl von 2800 Personen (vgl. ebd.:54). Im Bericht des BMBWF zur sozialen Lage der Studierenden wird zudem darauf hingewiesen, dass größtenteils Frauen alleinerziehend sind (vgl. ebd.). Herausforderungen, die für studierende Eltern aus der Mehrfachbelastung durch die verschiedenen Rollen resultieren, sind für alleinerziehende Studierende häufig noch schwieriger zu bewältigen (vgl. ebd.), weshalb sowohl beim Thema Studieren mit Kind (siehe Kapitel 9) als auch im Kontext der armutsbetroffenen Studierenden (siehe Kapitel 8) ein besonderes Augenmerk auf diese Elterngruppe gelegt werden soll.

Vor allem studierende Eltern von Kindern bis zum Schuleintritt sowie alleinerziehende Studierende sind von finanziellen Schwierigkeiten betroffen. Eine Begründung könnte die verminderte Erwerbstätigkeit der Eltern (bzw. vorwiegend Mütter) von jüngeren Kindern liefern, wenn die Eltern den Anspruch haben, viel Zeit mit dem Nachwuchs zu verbringen und die Betreuung vorwiegend selbst zu übernehmen. Darüber hinaus ist eine externe Kinderbetreuung auch in öffentlichen Einrichtungen häufig mit Kosten verbunden (vgl. u. a. AKOÖ 2022b), die zusätzlich durch das Einkommen abgedeckt werden müssen. Bei studierenden Müttern scheint eine Erwerbsarbeit neben dem Studienaufwand und der Betreuung der Kinder, wie in der obenstehenden Tabelle ersichtlich, nur in geringem Ausmaß möglich zu sein. Alleinerziehende können in mehrfacher Hinsicht betroffen sein. Einerseits weil sie das Einkommen zur Besorgung des Lebensunterhalts selbständig aufbringen müssen und andererseits meist auch für den Großteil der Kinderbetreuung zuständig sind. Ähnlich wie bei studierenden Müttern in Partnerschaften kann sich eine Erwerbstätigkeit neben Studium und Kind zeitlich und organisatorisch als schwierig erweisen, was sich negativ auf das Einkommen auswirkt. Es lässt sich schlussfolgern, dass überall dort, wo Herausforderungen für studierende Eltern gegeben sind, für alleinerziehende Studierende noch größere Herausforderungen bestehen. Besonders in Bezug auf finanzielle Problematiken und die Organisation der Kinderbetreuung können sich sowohl finanzielle Fördermittel wie das Selbsterhalter*innenstipendium als auch ausreichende Ressourcen im sozialen Umfeld als besonders wichtig erweisen, um die Vereinbarkeit aller Lebensbereiche bewerkstelligen zu können. Hierbei bleibt die Frage offen, welche Ressourcen dringend notwendig sind oder mindestens vorhanden sein müssen, damit Eltern überhaupt

studieren können. Alleinerziehende sollten bei allen Überlegungen extra bedacht werden, damit besonders auch für diese Personengruppe Besserungen erreicht werden können. Näheres zur finanziellen Situation von Studierenden findet sich im Forschungsstand (siehe Kapitel 3.2) sowie in den Ergebnissen zu armutsbetroffenen Studierenden (siehe Kapitel 8).

Es wurden vorangehend zahlreiche und vielfältige Herausforderungen benannt, mit welchen Eltern im Rahmen eines Studiums konfrontiert sind. So liegt der wöchentliche Aufwand von Eltern für Studium, Kinderbetreuung und Erwerbsarbeit durchschnittlich zwischen 79 und 86 Wochenstunden und kann damit als hoch bewertet werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass studierende Eltern nicht selten mit Stress oder sogar einer dauerhaften Überbelastung konfrontiert sind, was eine zusätzliche Herausforderung für Familie und Gesundheit darstellen kann. Bedingt durch den hohen Aufwand, aufgrund einer Schwangerschaft, unzureichender Kinderbetreuungs-möglichkeiten, fehlender Motivation, der Erwerbsarbeit, gesundheitlichen Problemen oder der finanziellen Belastung, kann es zu Studienunterbrechungen oder -verzögerungen kommen, wodurch sich die intensive Studienzeit der Eltern noch verlängert. Ebenso stellt die Anwesenheitspflicht und deren Vereinbarkeit mit der Kinderbetreuung eine Herausforderung im Studium dar. So sehen sich Eltern teilweise gezwungen, die Kinder mit an die Hochschule zu nehmen. Darüber hinaus wurden die fehlende Unterstützung durch Lehrkräfte sowie die Schwierigkeit, störungsfreie Selbstlernzeiten einplanen und durchsetzen zu können als problematisch benannt. Des Weiteren ist ein Studienwechsel für Eltern oftmals schwer umsetzbar, besonders wenn diese das Selbsterhalter*innenstipendium beziehen. Außerdem sind Studierende mit Kind aber besonders alleinerziehende Studierende relativ häufig von finanziellen Schwierigkeiten betroffen. Mit Bezugnahme auf die genannten Herausforderungen im Studium bleibt offen, welche Unterstützung sich Studierende mit Kind von Dozent*innen erwarten oder auch welche studienbezogenen Herausforderungen neben der Anwesenheitspflicht für Eltern außerdem bestehen. Darüber hinaus konnte nicht ausfindig gemacht werden, wie sich der Weg zum Studium für Eltern gestaltet und ob auch hierbei Adaptierungen notwendig sind. Durch die nähere Betrachtung von Herausforderungen auf dem Weg sowie im Studium könnte herausgefunden werden, warum sich die Anzahl studierender Eltern ausgehend vom Jahr 2019 im Vergleich zum Jahr 2015 um 1% verringert hat. Diese und weitere Lücken zum Thema „Studieren mit Kind“ sollen durch die Forschung im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit geschlossen werden.

Allgemein kann schlussgefolgert werden, dass bessere Unterstützungssysteme, flexiblere Rahmenbedingungen sowie etwaige andere Ressourcen, im sozialen Umfeld oder an der Hochschule selbst, dazu beitragen können oder sogar notwendig sind, damit Studierende mit Kind – trotz Mehrfachbelastungen – ein Studium in der Regelstudienzeit abschließen können. Im Folgenden wird daher auf die Ressourcen von Studierenden mit Kindern Bezug genommen.

3.3.2 Flexibilität im Hochschulsystem und das soziale Umfeld als Ressource

Welche Ressourcen Studierende mit Kind als hilfreich für die Bewältigung eines Studiums empfinden, wird nachstehend geschildert. Wendt (2017:32) definiert Ressourcen als „[…] Potenziale von Menschen oder deren Umwelt […], die helfen, Aufgaben oder Lebensereignisse zu bewältigen oder Ziele zu erreichen“. Er beschreibt Ressourcen weiters als „[…] Möglichkeiten, die in der Person selbst liegen, oder solche, die die Umwelt, in der Menschen sich bewegen (der Kontext) bereithält, d.h. sozialökologische und ökonomische Ressourcen” (ebd.). Dazu zählen beispielsweise Erfahrungen, Kompetenzen oder Begabungen, soziale Beziehungen, Werte, Besonderheiten, die aus der Herkunft resultieren oder die körperliche Beschaffenheit. (vgl. ebd.). Unter ökonomischen Ressourcen können zudem finanzielle Mittel oder Besitztümer und weitere hilfreiche sowie unterstützende Aspekte verstanden werden. Im Fall von Studierenden mit Kind könnte die zu bewältigende Aufgabe, die Wendt in seiner Beschreibung anspricht, das Studium sein.

Laut der Sonderauswertung auf Basis der Daten der Studierenden-Sozialerhebung 2019 (vgl. Unger / Schranz 2020:8 bez. auf. Unger et al. 2020) mit Bezug auf die Fachhochschule St. Pölten im Vergleich zu anderen österreichischen (Fach-)Hochschulen sind Studierende der FH St. Pölten mit einem Anteil von 7% seltener Eltern als Studierende anderer Fachhochschulen oder Universitäten, hier liegt der Anteil nämlich bei 8% (vgl. ebd.). Sowohl an der FH St. Pölten als auch an anderen Fachhochschulen Österreichs studieren Eltern meist berufsbegleitend und entscheiden sich nur selten für ein Vollzeitstudium (vgl. ebd.). Dies könnte einerseits den Grund haben, dass sich zum Beispiel an der FH St. Pölten der berufsbegleitende Studiengang Sozialer Arbeit aus einem Fernlehre- und einem Präsenzlehranteil zusammensetzt und berufsbegleitend Studierende daher weniger anwesend sein müssen (vgl. FH St. Pölten 2021c). Wie oben beschrieben, stellt beispielsweise die Organisation der Kinderbetreuung für Eltern eine Herausforderung dar. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich ein Studium mit Kind in Bezug auf die Kinderbetreuung sowie die anderen Lebensbereiche in einer berufsbegleitenden Organisationsform besser organisieren lässt. Somit können berufsbegleitend organisierte Studiengänge eine Ressource für studierende Eltern darstellen. Es bleibt die Frage offen, weshalb an der FH St. Pölten (im Jahr 2019) weniger Eltern studier(t)en als an anderen Hochschulen. Ein Grund könnte sein, dass an der Fachhochschule St. Pölten noch keine adäquaten Bedingungen für studierende Mütter und Väter geschaffen wurden. Ein weiterer Grund könnte die Entfernung der FH St. Pölten zum Wohnort der Eltern sein, die möglicherweise aufgrund des hohen Wochenstundenaufwands ohnehin weniger mobilitätsbereit sind. Welche Angebote und Unterstützungsformen auf Seiten der Fachhochschulen Sozialer Arbeit von studierenden Eltern als notwendig oder wünschenswert erachtet oder auch als Ressource erlebt werden, um ein Studium mit Kind bewältigen zu können, soll im Zuge der Forschung zum Thema untersucht werden.

Wie bereits erwähnt wurde, werden auch hilfreiche Kompetenzen und Eigenschaften für die Bewältigung einer Situation als Ressource definiert, da diese ebenso dabei unterstützen können, eine Aufgabe oder ein Ereignis zu bewältigen (vgl. Wendt 2017:32). Krennmayr (vgl. 2008:53 zit. n. Buß 2018:42) und Britton / Tesser (vgl.

1991:408 zit. n. Buß 2018:42) zufolge bringen Studierende mit Kind oftmals entsprechende Fähigkeiten für ein Studium mit. Trotz geringer Zeitressourcen zeigen studierende Eltern beispielsweise Stringenz im Lernverhalten und verfügen über ein effektives Zeitmanagement (vgl. ebd.). Zudem beeinflussen Persönlichkeitsfaktoren wie Gewissenhaftigkeit, kurz- und langfristige Zeitplanung, emotionale Stabilität sowie Disziplin, welche beinhaltet, die „Zeit sinnvoll zu nutzen und auch unangenehme Tätigkeiten zu Ende zu bringen“, den Studienverlauf positiv (ebd.). Der Faktor Zeit wird von Studierenden mit Kindern sowohl als Ressource als auch als Herausforderung erlebt. Während die zeitliche Belastung bei manchen Eltern die Konzentration erschwert, nutzen die anderen die zur Verfügung stehende Zeit effektiv (vgl. ebd.). Es kann schlussgefolgert werden, dass unter anderem auch persönliche Eigenschaften wie soziale und organisatorische Kompetenzen von Studierenden ausschlaggebend sind, ob ein Studium trotz Erwerbstätigkeit und Kind für jemanden schaffbar ist oder nicht. Hinsichtlich des hohen Aufwands, den Studierende mit Kind bewältigen müssen, um ein Studium zu bewältigen, erscheinen oben genannte Eigenschaften und Kompetenzen wie eine funktionale Zeitplanung oder Disziplin als notwendig. Dass Eltern Zeit unter anderem als Ressource definieren, könnte damit zusammenhängen, dass Zeit im Hinblick auf die zahlreichen Pflichten von studierenden Eltern ein wertvolles Gut darstellt. Gleichzeitig wird der Faktor Zeit zum Teil als Herausforderung benannt. Zeit zu haben, ist demnach eine Ressource, während mehr Zeit zu benötigen, eine Herausforderung darstellt. Dass sich Zeitknappheit auf die Konzentration Studierender auswirkt, könnte aus dem inneren Stress resultieren, den Eltern empfinden, wenn sie durch die hohe Aufgabenanzahl und -intensität an die Grenzen ihrer Belastbarkeit gebracht werden. Gerade für studierende Eltern, die ihre Zeit effektiv nutzen müssen, ist Konzentration ein wichtiger Aspekt, um jegliche Aufgaben effizient erledigen zu können. In dieser Hinsicht ist auch die psychische Stabilität entscheidend, um Zeitknappheit nicht umgehend als Stress zu empfinden oder Stress zumindest nicht als dauerhafte Belastung wahrzunehmen. Hierbei könnte sich auch eine optimistische Sichtweise auf den gefühlten Stresslevel auswirken. Diesbezüglich könnte erforscht werden, wie es Eltern gelingt, auch in stressreichen Zeiten Ruhe und Konzentration zu bewahren und welche Personen, Eigenschaften oder Unterstützungsformen sie dabei als hilfreich wahrnehmen.

Neben persönlichen Ressourcen kann auch die Unterstützung von Lehrenden für die erfolgreiche Absolvierung des Studiums von Bedeutung sein. Buß (2018:41) zufolge reagieren Lehrkräfte unterschiedlich auf die Elternschaft von Studierenden. Während ein Teil der Lehrenden Verständnis für die Situation hat, entgegenkommend und bereit ist, Fehlzeiten auszugleichen oder Fristen zu verlängern, scheint die Einhaltung der Rahmenbedingungen im Studium für die restlichen Vortragenden einen hohen Stellenwert einzunehmen, wodurch erwartet wird, dass Familie und Beruf hintenangestellt werden. Ebenso bedeutend ist ein guter Austausch mit anderen Studierenden, wodurch die soziale Integration gefördert und der Ausschluss einzelner Studierender vermieden wird (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass Lehrende sowohl als Ressource als auch als Herausforderung wahrgenommen werden können. Es kann jedoch vermutet werden, dass auch das Lehrpersonal zum einen von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule abhängig ist und somit nur innerhalb der vorgegebenen Strukturen agieren kann und zum anderen von den Werten und Normen, die in der jeweiligen Organisation gelebt werden, abhängig ist. Darüber hinaus

kann davon ausgegangen werden, dass sich Dozent*innen auch an ihren eigenen Wertvorstellungen verbunden mit bisher gemachten Erfahrungen orientieren. Auf diese potenzielle Ressource kann seitens der Studierenden kaum Einfluss genommen werden, wonach das Entgegenkommen von Lehrenden als „Glücksfall“ eingeordnet werden muss und somit nicht damit gerechnet werden kann. Das erweckt den Anschein, dass Studierende sowie zum Teil auch Lehrkräfte kaum auf die Strukturen der Fachhochschulen einwirken bzw. diese nicht maßgeblich verändern können. Darüber hinaus werden Kommiliton*innen von Studierenden mit Kind als Ressource erlebt. Welche Hilfestellungen auf Seiten der Mitstudierenden neben dem gemeinsamen Austausch als positiv und förderlich erfahren werden, bleibt in der Lektüre offen. Es kann aber angenommen werden, dass gerade in der Beziehung zwischen Studienkolleg*innen weitere Formen von Unterstützung möglich bzw. Ressourcen verborgen sind, welche im Zuge weiterer Forschung ausfindig gemacht werden können. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit Studierende mit Kind im Hinblick auf den wöchentlichen Stundenaufwand überhaupt noch soziale Kontakte pflegen und somit auf Studienkolleg*innen als Ressource zurückgreifen können.

Obwohl in der Literatur zahlreiche Herausforderungen und Ressourcen aufgezeigt werden, bleibt die Frage offen, mit welchen Ressourcen bestimmte Herausforderungen bewältigt werden können.

3.3.3 Bedürfnisse: Zeit, Kinderbetreuung und finanzieller Ausgleich

Buß zufolge sind oder werden die Anforderungen von den Studierenden mit Kind sehr unterschiedlich wahrgenommen (vgl. 2018:45). Das bedeutet, dass studierende Eltern alle Herausforderungen im und rund um das Studium differenziert erleben. Stellt beispielsweise die finanzielle Situation eine Herausforderung für einen studierenden Elternteil dar, kann diese von anderen Studierenden mit Kind als nicht problematisch erachtet werden. Wird der örtliche und zeitliche Rahmen von Lehrveranstaltungen näher betrachtet, so legen Eltern mit Kinderbetreuungspflichten Wert auf die frühzeitige Bekanntgabe von Lehrveranstaltungs- sowie Prüfungszeiten, damit sie langfristig planen können. Diesbezüglich ist Studierenden mit Kind ebenso wichtig, dass die Lehrveranstaltungen innerhalb der Betreuungszeiten stattfinden und unnötig lange Pausenzeiten zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen vermieden werden (vgl. ebd.). Daraus geht hervor, dass die Eltern selbst oft wenig Spielraum für ihr Studium haben, weshalb sie verstärkt auf adäquate Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen an den Fachhochschulen angewiesen sind. Besonders wichtig erscheint diesbezüglich die Planbarkeit des Studiums, da beispielsweise die frühzeitige Organisation der Kinderbetreuung daran gebunden ist. Ebenso muss in Bezug auf eine Erwerbsarbeit rechtzeitig geplant werden können. Das Bedürfnis, dass zwischen anwesenheitspflichtigen Studienveranstaltungen keine langen Pausenzeiten im Stundenplan entstehen, könnte mitunter daraus resultieren, dass Eltern die Kinder nicht länger als nötig in Betreuung geben wollen. Zudem scheinen sich studierende Eltern bei einer durchschnittlichen 80 Stunden-Woche keine größeren Pausen leisten zu können.

Im Bericht von Diabiasi et al. (vgl. 2016:28) wird darauf verwiesen, dass weniger als die Hälfte aller in Österreich studierenden Eltern die Kinderbetreuung so regeln kann, dass

ein Studieren ohne Einschränkungen möglich ist. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass sich alleinerziehende Mütter sowie nicht-alleinerziehende Mütter eine Kinderbetreuung außerhalb der Familie nicht leisten können (vgl. ebd.:32). Auch Väter geben an, eine außerfamiliäre Kinderbetreuung nicht finanzieren zu können (vgl. ebd.). Alternativ können sich die Betroffenen auch ein E-Learning von zu Hause aus gut vorstellen (vgl. Buß 2018:45), denn zum einen spart dies finanzielle Aufwendungen wie Fahrtkosten zu den Fachhochschulen oder Kinderbetreuungskosten für die Zeit der Präsenzeinheiten, zum anderen ist kein Pendeln zu den Hochschulen notwendig, wodurch der Zeitdruck reduziert wird. Hier könnten ebenso Hybridlehrveranstaltungen (siehe Fußnote 1) eine Alternative darstellen. Bei der Online-Teilnahme von zuhause aus ist fraglich, ob die Studierenden dem Unterricht mit voller Aufmerksamkeit folgen können, wenn die Kinder nebenbei betreut werden sollen. Es kann also der Schluss gezogen werden, dass finanzielle Unterstützungsleistungen sowie kostengünstige oder -freie Kinderbetreuungs-möglichkeiten erforderlich sind, damit Eltern in vollem Umfang am Studium teilnehmen können. Es bleibt die Frage offen, welche Formen der Kinderbetreuung Studierende mit Kind unterstützen, die die Vereinbarkeit mit dem Studium gewährleisten können. Zudem wäre interessant, wie sich Eltern mit Ausfällen im Studium arrangieren und welche Konsequenzen diese für den weiteren Studienverlauf mit sich bringen.

Buß (vgl. ebd.) veranschaulicht die Bedürfnisse studierender Eltern mit Hilfe einer Tabelle. In Anbetracht des Umfangs des Präsenzunterrichts und der Verteilung des Arbeitspensums halten die Studierenden mit Kind Blockveranstaltungen für geeignet, denn der Vorteil solcher liegt in der Verdichtung der Unterrichtszeit auf bestimmte Tage und in der Reduktion der wöchentlichen Lehrveranstaltungen. Die Abgabe- und Prüfungstermine in den Ferien oder unmittelbar danach werden dagegen als unangemessen empfunden, da die zeitlichen Beschränkungen der studierenden Eltern die Vor- und Nachbereitung der Kurse erschweren. Eine weitere Anforderung von Studierenden mit Kind ist, dass die Hochschulen im Rahmen der Leistungserbringung flexibel sind. Um die Verzögerung der Studienzeit zu verhindern, ist es erwünscht, dass trotz einer Beurlaubung die Leistungen erbracht werden können (vgl. ebd.). Die genannten Anforderungen der studierenden Eltern, wie z.B. Blockunterricht oder Flexibilität bei Anwesenheit und Leistungserbringung, zeigen einen großen Handlungsbedarf. In diesen Punkten können kleine strukturelle Veränderungen eine große Wirkung haben und die Eltern maßgeblich entlasten. Es wäre daher interessant zu wissen, ob die Fachhochschulen in dieser Hinsicht bereits Anpassungen vorgenommen haben oder vornehmen und wie hoch die Kooperations- und Unterstützungsbereitschaft seitens der Fachhochschulen ist. Zudem müsste dabei jedoch miteinbezogen werden, inwieweit entsprechende Veränderungen auch für andere Studierendengruppen als sinnhaft oder zumindest gut annehmbar gelten.

3.3.4 Offene Fragen

In der Literatur werden zahlreiche Herausforderungen und Ressourcen genannt, doch bleibt die Frage offen, welche Ressourcen notwendig sind, um die spezifischen Herausforderungen wie Zeitmangel, Kinderbetreuung, finanzielle Engpässe und studienbezogene Anforderungen zu bewältigen. Insbesondere stellt sich die Frage, ob

alleinstehende Studierende mit Kindern, die nicht über die nötigen Ressourcen verfügen, ihr Studium überhaupt in die Wege leiten und erfolgreich gestalten können. Des Weiteren bleibt offen, welche studienbezogenen Herausforderungen neben der Anwesenheitspflicht und fixen Abgabeterminen für Eltern noch bestehen. Zudem konnte in der Literatur nicht ausfindig gemacht werden, mit welchen Herausforderungen Studierende mit Kind auf dem Weg zum Studium konfrontiert sind. Zudem könnte der Frage nachgegangen werden, warum der Anteil der studierenden Eltern an der FH St. Pölten zwischen 2015 und 2019 gesunken ist und aus welchem Grund in St. Pölten, im Vergleich zu anderen Hochschulen, weniger Eltern studieren. Im Rahmen dieser Masterarbeit sollen diese und weitere Lücken zum Thema „Studieren mit Kind" geschlossen werden.

Ziel dieser Untersuchung ist es auch, die Unterstützungsleistungen der Fachhochschulen des Studiengangs Soziale Arbeit zu ermitteln, die von studierenden Eltern als Ressource für die Bewältigung des Studiums mit Kind wahrgenommen werden. Zusätzlich kann erforscht werden, wie es Eltern gelingt, in Stresssituationen einen ausgeglichenen und konzentrierten Lebensstil zu bewahren und auf welche Personen, Eigenschaften oder Formen der Unterstützung sie dabei zurückgreifen können (müssen). Offen bleibt in der Lektüre ebenfalls die als positiv und förderlich empfundene Unterstützung seitens der Mitstudierenden neben dem gemeinsamen Austausch. Es ist jedoch davon auszugehen, dass vor allem in der Beziehung zwischen einzelnen Kommiliton*innen weitere Formen der Hilfestellung möglich sind bzw. Ressourcen im Verborgenen liegen, die im Laufe der Forschung entdeckt werden können. Hier ist insbesondere von Bedeutung, der Frage nachzugehen, inwieweit Studierende mit Kind angesichts des hohen Zeitaufwandes noch in der Lage sind, ihre sozialen Kontakte aufrecht zu erhalten und auf Mitstudierende als Ressource im Studium zuzugehen. Schließlich steht die Frage im Raum, welche Formen der Kinderbetreuung für Studierende mit Kind geeignet sind, um die Vereinbarkeit mit dem Studium sicher stellen zu können. Interessant wäre auch zu wissen, wie Eltern mit Fehlzeiten im Studium umgehen und welche Folgewirkungen diese auf den Studienverlauf haben.

4 Grundlagen

Barbara Krebelder

Bevor eine Konkretisierung des Gegenstands *Diversity an Hochschulen* vorgenommen werden kann, erscheint es sinnvoll, einen Einblick in relevante finanzielle sowie rechtliche Rahmenbedingungen zum Thema zu geben. So ist beispielsweise das Wissen über finanzielle Unterstützungsleistungen notwendig, um mögliche Aussagen der interviewten Studierenden über den Bezug einer Beihilfe adäquat einordnen zu können (siehe dazu u.a. Kapitel 8.3.2 sowie 9.3.5). Darüber hinaus ist das Recht auf Bildung gesetzlich festgelegt. Neben der Europäischen Menschenrechtskonvention und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, welche Bildung als Menschenrecht definieren (vgl. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte 1952:34, E-MRK Zusatzprotokoll Artikel 2; Vereinte Nationen 1948:5, AEMR Artikel 26), soll den Sustainable Development Goals (SDGs) zu Folge bis zum Jahr 2030, ein *gleichberechtigter Zugang zu hochwertiger Bildung* geschaffen werden (vgl. BMZ 2022). Nachfolgend werden sowohl die Studienbeihilfe als auch das Selbsterhalter*innenstipendium als studienbezogene Beilhilfen vorgestellt. Anschließend soll diskutiert werden, welche Auswirkungen die gesetzliche Verankerung von Bildung auf die tatsächlichen Entwicklungen hat und wie sich dem Ziel, Bildung für alle zugänglich zu machen, angenähert wird bzw. werden kann.

4.1 Studienbezogene Beilhilfen

Barbara Krebelder

Unter studienbezogenen Beihilfen werden finanzielle Unterstützungsleistungen verstanden, die von einem ausgewählten Personenkreis unter Erfüllung gewisser Voraussetzungen während der aktiven Teilnahme an einem Studium bezogen werden können. Dazu zählt sowohl die Studienbeihilfe als auch das Selbsterhalter*innenstipendium (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.). Studieren junge Erwachsene im Anschluss an ihre Grundausbildung und sind daher noch nicht selbsterhaltungsfähig, gehört es der elterlichen Pflicht an, die Lebenshaltungskosten des Kindes sowie die Ausbildungskosten zu tragen (vgl. ebd.). Ab der Selbsterhaltungsfähigkeit des Kindes kommt diese Pflicht den Studierenden selbst zu. Voraussetzung für den Bezug von Studienbeihilfe oder Selbsterhalter*innen-stipendium ist einerseits die *soziale Bedürftigkeit* der Studierenden oder derer Familien. Die *soziale Bedürftigkeit* der Antragsteller*innen wird durch die Berücksichtigung von Einkommen, Familienstand und Familiengröße bestimmt, welche auch für die Berechnung der Anspruchshöhe herangezogen werden (vgl. ebd.). Neben einer sozialen Indikation für eine Förderung muss andererseits ein *günstiger Studienerfolg* für den Bezug nachgewiesen werden. Dieser gilt als erreicht, sofern das Studium in der Mindeststudienzeit und maximal einem zusätzlichen Semester abgeschlossen werden

kann. Wird kein entsprechender Nachweis vorgelegt, kann eine Rückzahlung der Fördergelder verlangt werden (vgl. ebd.). Weitere Bedingungen sind ein Studienantritt vor Vollendung des 30. Lebensjahres. Studierende mit Kind haben bis zu einem Alter von aktuell 35 Jahren die Möglichkeit, mit dem Studium zu beginnen, um die Anspruchsvoraussetzungen für eine Förderung nach dem Studienförderungsgesetz (StudFG) zu erfüllen (vgl. ebd.). Für das Selbsterhalter*innenstipendium muss jedoch – gestaffelt nach Alter bei Studienantritt – eine mindestens 4-jährige Selbsterhaltungsfähigkeit mit einem Jahreseinkommen von 8.580,00 Euro oder mehr nachgewiesen werden. In diesem Fall bleibt das elterliche Einkommen unberücksichtigt (vgl. ebd.). Zu beachten ist außerdem, dass ein Studienwechsel nur innerhalb der ersten zwei Semester unter Bescheinigung eines Erfolgsnachweises vollzogen werden kann, um den Anspruch auf die studienbezogenen Beihilfen nicht gänzlich zu verlieren. Das Vorliegen der österreichischen Staatsbürgerschaft oder eines rechtmäßigen, dauerhaften Aufenthalts zählt ebenso zu den Kriterien für einen Beihilfenbezug (vgl. ebd.). Menschen mit Migrationsbiografie müssen bereits vor dem Studium „ausreichend in das österreichische Bildungs- und Gesellschaftssystem“ integriert sein, um den Anspruch auf Studienbeihilfe zu erwerben (ebd.). Der Jahreshöchstbetrag für den Erhalt der Studienbeilhilfe beläuft sich auf 6.000,00 Euro pro Jahr. In Sonderfällen – wie beispielsweise bei Studierenden mit Kind – kann ein Jahreshöchstbetrag von 9.610,00 Euro ausbezahlt werden (vgl. ebd.).

Kritisch anzumerken ist, dass Vätern mindestens eines Kindes nur dann Studienbeihilfe gewährt wird, wenn diese durch das erteilte Sorgerecht offiziell mit der Erziehung des Kindes betraut sind. Des Weiteren ist die studienbezogene Förderung von Menschen mit Migrationsbiografie an den Aufenthalts- bzw. Integrationsstatus gebunden. Eine positive Entwicklung stellt die Anhebung der Zuverdienstgrenze seit 01. Jänner 2020 auf 15.000,00 Euro pro Jahr dar. Diese erhöht sich um zusätzliche Beträge pro Kind, wobei das Alter des Kindes ausschlaggebend ist (vgl. ebd.). Außerdem soll die Altersgrenze für den Bezug studienbezogener Beihilfen ab 01. September 2022 um drei Jahre angehoben werden, wodurch ein Studienantritt bis zu einem Alter von 33 Jahren bzw. für Selbsterhalter*innen von 38 Jahren mit einer finanziellen Förderung einhergeht, sofern die üblichen Bedingungen erfüllt werden (vgl. BMBWF 2022b). Eine weitere Neuerung ist, dass der Auszahlungsbetrag der Studienbeihilfe um bis zu 12% erhöht wird. Begründet wird die Anhebung mit der aktuellen Inflation (vgl. ebd.).

Zusammenfassend sind studienbezogenen Beilhilfen geeignete Mittel, um benachteiligte Personengruppen im Hinblick auf ein Studium zu fördern. Während armutsbetroffene Studierende (siehe Kapitel 8) sowie Studierende mit Kind (siehe Kapitel 9) besonders Berücksichtigung finden, gilt dies nur zum Teil für Menschen mit Migrationsbiografie (siehe Kapitel 7). Entsprechen Aufenthalts- oder Integrationsstatus nicht den Voraussetzungen, so wird diesen keine Förderung gewährt. Wie viele Menschen von diesem Ausschluss betroffen sind, bleibt offen, da keine Daten dazu vorliegen. Diese Regelung kann jedoch bedeuten, dass Menschen mit Migrationsbiografie der Zugang zum Hochschulsystem verwehrt bleibt, wenn ein Studium ohne entsprechende Beihilfe nicht leistbar ist, wodurch nicht von einem gleichberechtigten Zugang zur Hochschulbildung gesprochen werden kann. Dies steht sowohl dem Menschenrecht auf

Bildung als auch dem Bildungsziel für 2030 entgegen, auf welche im nächsten Subkapitel näher eingegangen wird. Positive Entwicklungen sind hingegen die Anhebung der Altersgrenze sowie die Erhöhung des Bezugs. Es ist jedoch fraglich, ob der Auszahlungsbetrag ausreicht, damit unterrepräsentierte Studierendengruppen die Dauer eines Studiums finanziell bewältigen können.

4.2 Menschenrecht auf Bildung

Angelika Koller

Das Recht auf Bildung gilt als soziales Menschenrecht und ist international in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 26), der Genfer Flüchtlingskonvention wie auch in regionalen Vereinbarungen wie der Europäischen Menschenrechtskonvention (Artikel 2) verankert:

> „Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“ (EMRK, Anl. 1, Art. 2)

Die grundlegende Bedeutung des Bildungsrechts versteht Bildung als „empowerment right“ (Krennerich 2013:284-291 / Seitz 2011:96ff zit. n. Dangl 2016:4): Bildung gilt als zentrales Mittel zur Überwindung von sozialen Notlagen und Armut durch die Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben (vgl. Seitz 2011:105-107 zit. n. Dangl 2016:5). Neben der unentgeltlichen grundlegenden Bildung und dem unentgeltlichen Grundschulunterricht legt Artikel 26 (1) der AEMR fest, dass der Hochschulunterricht allen gleichermaßen – entsprechend ihren Fähigkeiten – offenstehen muss. Neben dem Zugang ist für die vorliegende Arbeit auch relevant, dass Bildung laut Artikel 26 (2) AEMR Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und rassischen oder religiösen Gruppen fördern soll. Überdies ist das Recht auf Bildung auch in weiteren menschenrechtlichen Dokumenten, wie der Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung von Frauen CEDAW und im internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung bestimmt. Österreich hat sich außerdem zu den Sustainable Development Goals (SDGs) bekannt, auf die in Kapitel 4.3 konkreter eingegangen wird.

In einem Artikel einer Schriftreihe des Ludwig Boltzmann Instituts erklärt Mayrhofer (o.A.) anhand des Zugangs zu Bildung für Asylsuchende und Flüchtlinge exemplarisch Hürden und Versäumnisse im österreichischen Bildungssystems, die trotz der zahlreichen rechtlichen Grundlagen vorliegen. So wird das Recht auf Bildung gewissen Gruppen, unter anderem jenen, welche in der vorliegenden Masterthesis fokussiert werden, in Österreich erschwert oder verunmöglicht (vgl. Mayrhofer o.A.:3). Als grundsätzliches Menschenrecht setzt Bildung voraus, strukturelle Barrieren als Ausschlussfaktoren wahrzunehmen und diesen durch die Umsetzung empfohlener Maßnahmen von Expert*innen entgegenzuwirken (vgl. ebd.). In diesem Sinne ist es ein Anliegen der Forschungsarbeit, diese strukturellen Barrieren sichtbar zu machen.

4.3 Sustainable Development Goals

Angelika Koller

Die von der internationalen Staatengemeinschaft angenommenen *Sustainable Development Goals* (SDGs) erzielen die globale Verwirklichung der Menschenrechte und die Gleichstellung der Geschlechter auf wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Dimension nachhaltiger Entwicklung (vgl. United Nations 2015:2). Die Agenda 2030 fordert eine sozial-ökologische Transformation auf globaler Ebene anhand 17 festgelegter Ziele. Durch diesen Beschluss verpflichteten sich die 193 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen, die Ziele auf nationaler, regionaler und internationaler Ebene anzustreben (vgl. ebd).

Abbildung 1: SDGs

Der Interdependenz der globalen Ziele nachhaltiger Entwicklung und der Menschen-rechte folgt, dass sich die Soziale Arbeit als menschenrechtsorientierte Profession ebenso an den SDGs orientiert und deren Umsetzung anstrebt. Sozialarbeiter-*innen sind in ihrer professionellen Haltung gefordert, eigene Wertvorstellungen basierend auf dem theoretischen Wissensfundament zu reflektieren und zu überprüfen, wodurch das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu einem kongruenten Gerechtigkeitsverständnis führen soll (vgl. Schreier 2019:26).

Hinsichtlich der Barrieren und Ressourcen am Weg zum bzw. während des Studiums Sozialer Arbeit ist insbesondere Ziel 4, *Quality Education* bzw. *Hochwertige Bildung*, von Belang. Dieses legt die Gewährleistung inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung und die Förderung der Möglichkeiten lebenslangen Lernens fest (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2019). Die darin formulierten Unterziele nehmen auf die Inhalte anderer SDGs Bezug, unter anderem auf Armut (SDG 1), Geschlechtergerechtigkeit (SDG 5), weniger Ungleichheit (SDG 10), etc. In einem Briefing Paper gehen Langthaler und Obrovsky (2018) der Frage der nationalen Umsetzung der SDGs in Österreich anhand des Beispiels des SDG 4 nach. In Folge dieses Papers wird aufgezeigt, dass die sinnvolle, gerechte Umsetzung des SDG4 bildungspolitische Maßnahmen erfordert (vgl. ebd.). Positive Tendenz dreier Indikatoren werden einem Bericht der Statistik Austria zufolge hervorgehoben: die Teilnahme an vorschulischer Bildung, der Anteil Erwachsener, die an Weiterbildungen teilnehmen und die Quote der Bevölkerung mit tertiären Bildungsabschlüssen (vgl. Statistik Austria 2017 zit. n. Langthaler / Obrovsky 2018:11f). Weil die quantitative Analyse Lücken aufweist, beziehen sich die Autor*innen zudem auf qualitative Erhebungen und Ergebnisse einer Expert*innen-Diskussion, welche gravierende Mängel der Strukturmerkmale aufzeigen. Für die vorliegende Thesis ist vor allem die Kritik an bestehenden gravierenden

Ausgrenzungseffekten für Menschen mit Migrationsbiografie, in Armutslagen, mit sprachlicher Verschiedenheit und durch die Intersektionalität dieser Faktoren von besonderer Relevanz (vgl. ebd.:12). Dahingehend wird für strengere Maßnahmen und für Leitlinien für Curricula und die Überprüfung der Inhalte dieser plädiert (vgl. Wintersteiner 2017 zit. n. Langthaler / Obrovsky 2018:12). Die Bestrebungen, die SDGs umzusetzen, gestalten sich an Österreichs Hochschulen bisher nicht einheitlich und in ungleichem Ausmaß (vgl. Langthaler / Obrovsky 2018:15). Gegenwärtig sei die Zunahme des Interesses der ökologischen Dimension, nicht jedoch der sozialen und globalen Dimension wahrzunehmen (vgl. ebd.). Unter dem Titel „UniNEtZ – Optionenpapier zur Gestaltung und Umsetzung der SDGs in Österreich“ finden Vernetzungsprozesse und die Erarbeitung eines gemeinsamen Katalogs in der Hochschullandschaft statt (vgl. UniNEtZ 2021). Diesem Prozess zufolge werden Bildungsungleichheiten in Österreich im internationalen Vergleich verhältnismäßig stark reproduziert (vgl. ebd.). Für die Umsetzung des SDG 4 in Österreich mangle es an politischem Willen und einer umfassenden Strategie. Die Autor*innen verweisen abschließend auf Studien (bspw. OECD 2016; Bruneforth et al. 2016), welche ebenso Bildungsungleichheit und Bildungsvererbung als zentrale Schwachstelle des österreichischen Bildungssystems aufweisen, welche durch die Entwicklung zunehmender Einkommensungleichheit verschärft wird (vgl. Langthaler / Obrovsky 2018:18). Der Sichtbarkeit und der Auseinandersetzung mit der internationalen Bildungsagenda unter Bildungsakteur*innen und zivilgesellschaftlichen Organisationen und der Kontrolle der Umsetzung durch politische Verantwortungsträger*innen wird folglich ein hoher Stellenwert beigemessen (vgl. ebd.). Die beschriebenen Missstände sind für die vorliegende Forschungsarbeit insbesondere von Relevanz, weil diese den institutionellen und politischen Handlungsbedarf untermauern. Nimmt die Profession Soziale Arbeit den eigenbestimmten Selbstauftrag innerhalb des Tripelmandats wahr, gilt die Orientierung an der Umsetzung der SDGs bereits in der Lehre der Profession selbst und im politischen und gesellschaftlichen Austausch hinsichtlich Herausforderungen, Ressourcen und Bedürfnissen unterrepräsentierter Gruppen im Studiengang Soziale Arbeit.

5 Diversity(-Management) an den Fachhochschulen Sozialer Arbeit

Angelika Koller

Dem gemeinsamen Forschungsprozess ging die Recherche von Diversity-Maßnahmen an den Fachhochschulen, explizit in Studiengängen Soziale Arbeit, voraus, in welche in diesem Teil der Arbeit Einblick gegeben werden soll. Die Gliederung des Kapitels orientiert sich an den drei beforschten Fokusgruppen: exemplarisch wurden pro Fokusgruppe ausgewählte Fachhochschulen herangezogen und diversitätsfördernde Maßnahmen für die jeweiligen Gruppen angeführt, deren Umsetzung auf den jeweiligen Homepages der Fachhochschulen beschrieben werden. So werden in jenem Teil, der *Studierende mit Migrationsbiografie* in den Blick nimmt (siehe Kapitel 5.1), Rechercheergebnisse von der FH Vorarlberg, der Fachhochschule St. Pölten und der FH Campus Wien geschildert. Darüber hinaus soll in einem kurzen Exkurs die Position der Österreichischen Hochschüler*innenschaft ÖH verdeutlicht werden, weil auch diesseits Forderungen und Bestrebungen formuliert werden, gezielte Maßnahmen zur Förderung von Diversität an Studiengängen zu setzen (vgl. ÖH o.A.a). Einer ähnlichen Gliederung folgt Kapitel 5.2, in dem diversitätsfördernde Maßnahmen von Fachhochschulen und politische Bestimmungen für *armutsbetroffene Studierende* erläutert werden: Studiengebühren an Fachhochschulen werden angeführt, anschließend wird exemplarisch gezeigt, welche unterstützenden Informationen auf den Websites ausgewählter Fachhochschulen zur Verfügung stehen und welche Studiengänge Soziale Arbeit berufsbegleitend angeboten werden. Nach der Bezugnahme auf politische Bestimmungen über Studienhilfen wird ebenso Einblick in den Forderungskatalog der ÖH geboten. Im Subkapitel 5.3 werden zum einen Maßnahmen für *Studierende mit Kind* an der FH St. Pölten und der FH Salzburg beschrieben, da die Interviewteilnehmer*innen dort studier(t)en, und zum anderen der Umgang mit Diversity in Bezug auf studierende Eltern an der FH Kufstein und – um einen Vergleich im deutschsprachigen Raum über die Staatsgrenzen hinaus herzustellen – der Medizinischen Fakultät Mannheim als Best Practise Beispiele erläutert. Ziel des Kapitels ist die beispielhafte Schilderung jener Maßnahmen, die – im Hinblick auf die Forschungsfragen – Herausforderungen für unterrepräsentierte Gruppen an den Studiengängen entgegenwirken und zur Ausschöpfung der Potenziale und Ressourcen beitragen sollen, um erhobene Daten anschließend daran knüpfen zu können. Angemerkt werden muss im Sinne der Transparenz dabei, dass dem Forschungsdesign zufolge Informationen lediglich von den Homepages entnommen werden können. Eine Beschreibung des tatsächlichen Ist-Standes und der gelebten Realität ist demzufolge nicht möglich.

5.1 Diversitätsfördernde Maßnahmen für Studierende mit Migrationsbiografie an Fachhochschulen

Angelika Koller

Im diesem Subkapitel werden Rechercheergebnisse zu diversitätsfördernden Maßnahmen für Studierende mit Migrationsbiografie an ausgewählten Fachhochschulen dargelegt. Der Einblick in die auf den Homepages der FHs angeführten Maßnahmen folgt jener Gliederung: Erst werden Maßnahmen der FH Vorarlberg geschildert, unter anderem zählen dazu verfügbare Informationsmedien, Zugriff auf Literatur und Unterstützung bei sprachbedingten Herausforderungen, vorbereitende Teilnahmemöglichkeiten an Lehrveranstaltungen, Unterstützung beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und Möglichkeiten des Studienantritts bei nicht vorzuweisenden Dokumenten geflüchteter Menschen. Anschließend wird ein Unterstützungsangebot zum wissenschaftlichen Schreiben, Einblick in das Curriculum der FH Campus Wien und auf ein konkretes Projekt der FH Campus Wien und des Fonds Soziales Wien für Asylwerber*innen geboten. Bezugnehmend auf die Fachhochschulen Wien und St. Pölten sollen außerdem Unterstützungsmaßnahmen für Studierende bzw. Bewerber*innen mit ukrainischer Staatsbürger*innenschaft aufgegriffen werden. Abschließend werden in diesem Kapitel auch Bestrebungen der Österreichischen Hochschüler*innenschaft erläutert, diversitätsfördernde Maßnahmen einerseits von Institutionen und Politik zu fordern und andererseits auch selbst umzusetzen.

5.1.1 Maßnahmen an Fachhochschulen

Die Fachhochschule Vorarlberg, *Vorarlberg University of Applied Sciences*, lädt unter der Rubrik Service und Ressourcen der Homepage Geflüchtete und Menschen mit Migrationsbiografie ein, eine akademische Ausbildung an der Hochschule anzustreben. Zur Orientierung an deren (Bildungs-)Bedürfnisse wurde eine Koordinationsstelle für Studieninteressierte aus hochschulfernen Gruppen eingerichtet (vgl. FH Vorarlberg 2021c). Zudem steht der direkte Kontakt der zuständigen Ansprechpartnerin für Anliegen betreffend „Wege zum Studium (Zusatzprüfungen)“ und „Studieren mit Flucht- und Migrationshintergrund“ auf der Homepage zur Verfügung (vgl. ebd.). Informationsblätter sind in vier Sprachen (Deutsch, Englisch, Arabisch und Farsi) übersetzt und beinhalten einen Vorschlag der Vorgehensweise und mögliche Folgen und Risiken, wie beispielsweise Terminkollisionen mit Sprachkursen oder finanzielle Folgen des Studiums auf die Sozialhilfe/Bedarfsorientierte Mindestsicherung (vgl. FH Vorarlberg GmbH 2019). Als Bildungsangebot für Menschen mit Fluchthintergrund wird auf der Website das Angebot zum Selbststudium durch die Ressourcen der Bibliothek empfohlen (vgl. ebd.). Der Zugriff steht - unabhängig vom Studieneintritt - allen geflüchteten Menschen durch die Ausstellung eines Bibliotheksausweises bei Vorlegung eines Lichtbildausweises offen, wodurch dieser bereits zur Vorbereitung genutzt werden kann. Mehrsprachige Literatur, Lehrbücher und Zeitschriften zu Inhalten der jeweiligen Studiengänge an der FH Vorarlberg, darunter Soziale Arbeit, können herangezogen werden. Ebenso wird angeboten, Vorbereitungsliteratur in der jeweiligen Erstsprache bei

Bedarf anzukaufen (vgl. ebd.). Zur Vorbereitung auf das Studium ist es Menschen im Asylverfahren, Asylberechtigten, subsidiär Schutzberechtigten und geduldeten Personen (§46a FPG) an der FH Vorarlberg außerdem möglich, als außerordentliche Studierende an ausgewählten Lehrveranstaltungen teilzunehmen (vgl. FH Vorarlberg GmbH 2019). Als außerordentliche Studierende ist die Mitgliedschaft bei der Österreichischen Hochschüler*innenschaft gewährt (vgl. ebd.). Der Status außerordentlicher Studierender setzt ein ausländisches Reifezeugnis und Kenntnisse deutscher und englischer Sprache (B2-Niveau) voraus (vgl. ebd.). Der Kurs DaF (Deutsch als Fremdsprache) soll Menschen mit Migrationsbiografie, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zusätzlichen Unterricht bieten, um Sprachkompetenzen einhergehend mit der Vermittlung kultureller Aspekte und Inhalte zu erweitern (vgl. FH Vorarlberg 2021b). Neben den Ressourcen zum Selbststudium bietet die Fachhochschule Unterstützung und Förderung der Schreibkompetenzen im Schreibzentrum in Form von kostenloser Einzelberatungen und Workshops an (vgl. ebd.). Die *Schreibstube* bietet Raum, schriftliche Arbeiten individuell und in der Gruppe zu verfassen und unterstützt bei der Planung von Arbeitsschritten durch die Orientierung an einem Phasenmodell (vgl. ebd.). Zudem werden durch die Schreibstube Arbeits- und Feedbackblätter zur Verfügung gestellt, um die Arbeit in Gruppen und den Peer-Austausch zu fördern (vgl. ebd.).

Nicht immer liegen Zeugnisse und Dokumente geflüchteter Menschen, die die Studienberechtigung voraussetzt, vollständig vor (vgl. FH Vorarlberg 2021a). Um diesem Missstand zu begegnen, besteht an der FH Vorarlberg für Menschen mit Fluchterfahrung die Alternative, Informationen in einem *background paper* zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Verfügbare Beweismittel (wie Matrikelnummer, Name von Professor*innen, Dokumente, etc.) und die Angabe detaillierter Informationen zur Person und zu bisherigen Ausbildungen dienen der Fachhochschule zur Einschätzung der Qualifikationen, eventuell werden diese zusätzlich durch ein Interview oder eine Eingangsprüfung bewertet (vgl. ebd.).

Die Fachhochschule Campus Wien hingegen führt auf der Website keine eigene Rubrik spezifisch zu Unterstützungsangeboten für Studierende bzw. Interessierte mit Migrationsbiografie auf. Unter dem Abschnitt *Zentrum für Wissenschaftliches Schreiben* werden Workshops mit dem Fokus auf die Verbesserung der Sprachkompetenzen angeboten, deren Inhalte nicht studiengangspezifisch aufbereitet werden (vgl. FH Campus Wien o.A.c). Die Angebote richten sich der Homepage zufolge ausschließlich an studierende Personen.

Ein Blick auf die Lehrveranstaltungsübersicht des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der FH Campus Wien zeigt die curriculare Verankerung von Antirassismus im Studium: Im vierten Semester wird ein Seminar unter dem Titel „Rassismuskritisches Arbeiten“ im Ausmaß von 2 ECTS angeführt (vgl. FH Campus Wien o.A.b). Der Beschreibung zufolge findet im Zuge des Seminars die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Exklusionsmustern im Kontext von antimuslimischem Rassismus, Antisemitismus etc. statt (vgl. ebd.). Das Seminar bietet Raum, institutionelle und strukturelle Reproduktion von Rassismus selbstreflexiv zu

betrachten, in Rassismen begründete ungleiche soziale Verhältnisse zu hinterfragen und intersektionale Zusammenhänge nachvollziehen zu lernen (vgl. ebd.).

In Kooperation mit dem Fonds Soziales Wien wurde von der Fachhochschule Wien das Projekt *miteinander.Bildung.leben* gegründet (vgl. FH Campus Wien o.A.a). Das Projekt ist ein Deutsch- und Inklusionskursangebot für tertiär gebildete Asylwerber*innen, um die Voraussetzung für eine Nostrifizierung zu schaffen (vgl. ebd.). Zum Zeitpunkt der Projektbeschreibung nahmen 18 Asylwerbende aus dem Iran, dem Irak, aus Syrien, Afghanistan und Nigeria an dem Projekt teil und konnten binnen zwei Semestern ein Studium an der FH Campus Wien beginnen (vgl. ebd.). Das Projekt sieht neben der sprachlichen Förderung auch kulturellen Austausch und den Aufbau eines sozialen Netzwerks durch ein Buddy-System vor (vgl. ebd.). Auch sozialarbeiterische Begleitung ist zentraler Bestandteil des Projekts (vgl. ebd.).

Die FH Campus Wien führt als Reaktion auf den vorherrschenden Krieg in der Ukraine – wie auch andere Fachhochschule (vgl. dazu bspw. FH St. Pölten 2022) – unter einer eigenen Rubrik Informationen zu Erleichterungen für die Bewerbung von ukrainischen Staatsbürger*innen an (vgl. FH Campus Wien 2022). Auf beiden Websites wird Solidarität und Mitgefühl seitens der Fachhochschulen ausgedrückt und entsprechende Informationen auf Ukrainisch übersetzt (vgl. ebd. / FH St. Pölten 2022). Überdies wird zum Zeitpunkt der Recherche die Erleichterung ermöglicht, die Studiengebühren zu erlassen (vgl. FH Campus Wien 2022). In der Ukraine begonnene Studien sollen, sofern die Curricula kompatibel übereinstimmen – an der FH Campus Wien abgeschlossen werden und Nostrifizierungsverfahren möglichst unbürokratisch verlaufen (vgl. ebd.). Zielgruppenorientierte Sprach-, Kultur-, Brücken- und Onboaringkurse werden angeboten (vgl. ebd.), ob diese Kurse auch für Studierende mit anderer Staatsbürger*innenschaft zur Verfügung stehen, geht aus der Recherche nicht hervor.

Auch die FH St. Pölten wurden ähnliche Erleichterungen ermöglicht: Für das Wintersemester 2022 sind beispielsweise Maßnahmen wie der Erlass der Studiengebühr (bis zu 1.500,00 Euro) oder die Möglichkeit, den fehlenden, vorausgesetzten Nachweis des Sprachniveaus auf B2 Level auch im Rahmen des Aufnahmeverfahrens zu prüfen gesetzt worden (vgl. FH St. Pölten 2022f).

5.1.2 Unterstützung durch die Österreichische Hochschüler*innenschaft

Für die Forschungsarbeit ist neben dem Einblick in Bestrebungen seitens der Fachhochschulen selbst, Maßnahmen gegen die bestehenden Hürden zu setzen, auch von Relevanz, welche Position die gesetzliche Vertretung der Studierenden, die Österreichische Hochschüler*innenschaft ÖH, hinsichtlich des Forschungsgegenstands einnimmt und welche Maßnahmen dementsprechend gesetzt werden. Die ÖH bietet Personen mit Migrationsbiografie Beratung durch das Referat für ausländische Studierende an (vgl. ÖH o.A.a). Dem Kalender der Homepage des Referats können die Termine für Beratungen in jeweiligen Sprachen (bspw. Persisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, Ukrainisch, etc.) entnommen werden (vgl. ebd.). Der Beschreibung des Referats zufolge wird Beratung in den Bereichen Hochschule und

Aufenthaltsbehörde, Juristische Fachberatung, Gleichstellung, Diskriminierung, Arbeitsmarkt und Zukunftsperspektiven nach dem Studium geboten (vgl. ebd.). Zudem stehen Broschüren zu den Themen Aufenthaltsrecht, Erwerbstätigkeit, Verwaltungsverfahren und Zulassung zum Studium und Inskription für ausländische Studierende zur Verfügung. Mittels einer Checkliste für die Studienvorbereitung zeigt die ÖH Bestrebungen, Studierende mit Migrationsbiografie auf dem Weg zum Studium zu entlasten (vgl. ÖH o.A.b). Grundlegende Schritte, von der Auswahl der Hochschule bis hin zu Zulassungsansuchen, der Fristen und Aufnahmebedingungen, Nostrifizierung und Beglaubigung werden erklärt (vgl. ebd.). Die ÖH kritisiert die Tatsache, dass der Betrag der Studiengebühren für Studierende aus Drittstaaten um 50% höher als jener für Staatsangehörige aus EU- und EWR Mitgliedsstaaten ist und damit 726,72 Euro pro Semester beträgt (vgl. ebd.). Dies sei der ÖH zufolge „der Idee einer weltoffenen und international anerkannten Universität“ (ebd.) entgegengesetzt. Ebenso diskriminierend wird die erhöhte Gebühr bei Bezahlung in der Nachfrist für ausländische Studierende bewertet (vgl. ebd.). Ausgenommen von dieser Regelung sind anerkannte Flüchtlinge und Personen, deren Lebensmittelpunkt seit mindestens fünf Jahren in Österreich ist (vgl. Hörsaal Advertainment GmbH 2021). Mit Ausnahme von der FH Joanneum, der FH Burgenland und der FH Vorarlberg werden an allen Fachhochschulen Österreichs Studiengebühren[2] erhoben (vgl. ebd.).

5.2 Maßnahmen und Forderungen für armutsbetroffene Studierende in der hochschulpolitischen Landschaft

Eva Katharina Mantler

Im Folgenden wird ein Überblick über diversitätsfördernde Maßnahmen in Bezug auf studentische Armut im Hochschulbereich gegeben. Neben einer näheren Betrachtung der Fachhochschulen, welche den Studiengang Soziale Arbeit anbieten, werden außerdem wichtige Änderung durch die Novellierung des Studienförderungsgesetzes 2022 vorgestellt. Darüber hinaus werden die aktuellen Forderungen der Österreichischen Hochschüler*innenschaft (ÖH) erwähnt.

Da studentische Armut bei Studierenden meist mit einem hohen Erwerbsausmaß einhergeht (vgl. BMBWF 2020a:68f.), stellen berufsbegleitende Studienformen eine wichtige diversitätsfördernde Maßnahme dar. Aufgrund dessen wurde überprüft, welche Fachhochschulen eine berufsbegleitende Form für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit anbieten. Da Masterlehrgänge tendenziell nur noch in einer berufsbegleitenden Form angeboten werden, wurden lediglich die Bachelorstudien untersucht. Folgende öffentliche Fachhochschulen bieten das Sozialarbeitsstudium im Bachelor an: FH Burgenland, FH Campus Wien, FH Joanneum, FH Kärnten, FH Oberösterreich (Standort Linz), FH Salzburg, FH St. Pölten und FH Vorarlberg (vgl. studieren-studium.com 2022). Es zeigte sich, dass die Mehrheit der FHs neben dem Vollzeitstudium Studienformen anbieten, welche für eine begleitende Erwerbstätigkeit konzipiert sind. Lediglich die FH

[2] Dem Fachhochschulgesetz zufolge dürfen Studienbeiträge in Höhe von höchstens 363,36€ pro Semester eingehoben werden (§ 2 Abs. 2 FHG).

Burgenland und die FH Joanneum weisen auf ihren Homepages keine Alternativen zum Vollzeitstudium auf (vgl. FH Burgenland o.A.b / FH Campus Wien o.A.b / FH Joanneum o.A. / FH Kärnten o.A. / FH OÖ o.A.c / FH Salzburg 2022e / FH St. Pölten 2021b / FH Vorarlberg o.A.). Jedoch ist bei der FH Burgenland und FH Joanneum positiv anzumerken, dass diese zusammen mit der FH Vorarlberg die einzigen Fachhochschulen in Österreich sind, welche sich bis dato gegen die optionale Einhebung von Studiengebühren entschieden haben. Alle anderen Fachhochschulen heben mittlerweile den erlaubten Höchstbetrag von 363,36 Euro pro Semester ein (vgl. Hörsaal Advertainment GmbH 2021).

Darüber hinaus wurde exemplarisch angesehen, ob die FH Salzburg, die FH Oberösterreich und die FH Campus Wien hilfreiche Informationen für armutsbetroffene Studierende anführen. Da der Vergleich als Beispiel dienen soll und die Interviewpartner*innen an den genannten Hochschulen studierten, wurden diese FHs ausgewählt. Die FH Salzburg bietet eine leicht zu findende Rubrik *Gebühren und Stipendien* an, welche Kosten für das Studium und einen Link zu näheren Informationen für die Studienbeihilfe anführt. Die Informationsauskunft ist minimalistisch gehalten. Im Fließtext zu den staatlichen Förderungen wird lediglich darauf verwiesen, dass mögliche Ansprüche direkt mit der Studienbeihilfenbehörde zu klären sind und dass die Einkommensverhältnisse der Eltern und die eigenen in der Beurteilung relevant sind (vgl. FH Salzburg 2022g). Im Gegensatz dazu weitet die FH Campus Wien die Informationen zu möglichen Beihilfen aus. Es wird erklärt, welche Personen Anspruch haben und in einer Aufzählungsliste aufgezeigt, welche Anspruchsvoraussetzungen gelten. Der Link zur Homepage der Studienbeihilfenbehörde ist wie bei der FH Salzburg ebenso angeführt. Jedoch führt die FH Campus Wien zusätzlich einen Link zum Stipendienrechner an. Zudem informiert der Standort Wien ausführlich über die Wohnbeihilfe, die Familienbeihilfe und das Leistungsstipendium der FH Campus Wien. Zusätzlich wird per Link auf weitere Anlaufstellen für Beihilfen, wie etwa den *Wiener Arbeitnehmer*innen Förderungsfonds* (WAFF) oder das *Arbeitsmarktservice* (AMS) verwiesen. Eine Besonderheit der FH Campus Wien ist außerdem, dass über die Möglichkeit, Bildungsmaßnahmen steuerlich abzusetzen informiert wird. Die einzelnen Maßnahmen werden detailliert aufgeschlüsselt (vgl. FH Campus Wien o.A.d). Die FH OÖ verfügt auch über eine Rubrik zur Information über *Kosten*, jedoch liegt der Fokus hierbei mehr auf der Aufschlüsselung von anfallenden Kosten als auf der detaillierten Informationsauskunft über mögliche Fördergelder. Für nähere Informationen zu den erwähnten Beihilfen wird auf die entsprechenden Websites verwiesen. Als hilfreich erscheint die zusätzliche Rubrik *FAQ Studienbeitrag*, in der 12 Fragen und Antworten zum Thema Studiengebühren aufgelistet sind (vgl. FH OÖ o.A.a / FH OÖ o.A.b). Der Vergleich hat ergeben, dass die FH Campus Wien die meisten Informationen für Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten zur Verfügung stellt. Auch wenn die anderen FHs die entsprechenden Links zu den Anlaufstellen für Fördergelder anführen, scheint es weitaus ansprechender und informativer zu sein, wenn man bereits auf der FH Homepage erfährt, ob man für die diversen Hilfen in Frage kommt.

Neben der Konzipierung der Studiengänge, dem Erlass von Studiengebühren und der Gestaltung der Homepage, stellen besonders politische Bestimmungen über Studienhilfen einen wichtigen Aspekt in der Förderung von finanziell belasteten Studierenden dar. Die ab 1. September 2022 geltende Novellierung des

Studienförderungsgesetzes beinhaltet einige Neuerungen. So wird die Studienbeihilfe um 8,5 bis 12 Prozent angehoben. Überdies wird die Altersobergrenze für das Selbsterhalter*innenstipendium von 30 bzw. 35 Jahre auf 33 bzw. 38 Jahre erhöht. Eine weitere förderliche Maßnahme ist, dass Menschen, die in der Vergangenheit Studienbeihilfe bezogen haben, unter Erfüllung der Anspruchsvoraussetzungen nun ebenso das Selbsterhalter*innenstipendium beziehen dürfen. Die Bestimmungen vor der Novellierung haben dies nicht mehr zugelassen (vgl. BMBWF 2022b).

Zuletzt soll auf den aktuellen Forderungskatalog der ÖH (2022), der gesetzlichen Studierendenvertretung, eingegangen werden. Die ÖH fordert, dass das Studierendenleben leistbar sein muss. Hierfür braucht es eine Studienbeihilfe, die automatisch an die Inflation angepasst wird, sodass nicht jede Erhöhung ein neues politisches und langwieriges Debattieren braucht. Außerdem sollen laut ÖH Altersgrenzen für die Gewährung von Hilfen abgeschafft werden und der Bezug der Fördergelder an die Regelstudienzeit des jeweiligen Studiums angepasst werden. Die Studienbeihilfe soll den Lebensrealitäten der Studierenden entsprechen. Dazu gehören laut ÖH auch die Mietpreise, welche zunehmend steigen. Deswegen fordert die ÖH einen allgemeinen Mietpreisdeckel, wodurch die Mietpreise einer Höchstgrenze unterliegen würden. Zum Thema Wohnen gehören auch Energiekosten. Wenn Studierende in finanzielle Notlagen geraten oder sie gar ihr Studium abbrechen müssen, dann braucht es laut ÖH Unterstützungsmaßnahmen oder Zuschüsse zu den Nebenkosten. Eine weitere wichtige Forderung ist die Abschaffung von Studiengebühren. Die ÖH argumentiert, dass die Gebühren für die Hochschulen ein vernachlässigbarer Anteil des Budgets sind, für die Studierenden jedoch entscheidende Auswirkungen im Studium haben können. Zudem tragen Studienbeiträge zur sozialen Selektion in den österreichischen Hochschulen bei. Der letzte Punkt des Forderungskataloges der ÖH ist die Möglichkeit als Studierende den öffentlichen Verkehr kostenlos zu nutzen, da dieser eine große Kostenstelle bei den Studierenden darstellt (vgl. ÖH 2022).

5.3 Die Umsetzung von Diversity an den Fachhochschulen Sozialer Arbeit in Österreich im Hinblick auf Studierende mit Kind

Nesrin Yildirim

Dieses Subkapitel widmet sich der genaueren Betrachtung von Beispielen für die Umsetzung von Diversity in Bezug auf Studierende mit Kind an ausgewählten Fachhochschulen Sozialer Arbeit in Österreich. Einerseits werden nachfolgend jene Hochschulen betrachtet, die in punkto Familienfreundlichkeit als Best Practise Beispiel benannt werden können. Andererseits wurden jene Fachhochschulen näher beleuchtet, die von den Interviewpartner*innen besucht werden/wurden, um die Aussagen der Befragten über deren Hochschule einordnen und sich ein konkretes Bild über die Situation an den Fachhochschulen machen zu können. Dazu wurden die Homepages der Hochschulen als Informationsquelle genutzt. Zu Beginn werden daher die FH St. Pölten sowie die FH Salzburg näher in den Blick genommen. Anschließend werden die FH Kufstein (Tirol) sowie die Medizinische Fakultät Mannheim in Deutschland als Best

Practise Beispiele vorgestellt. Den Abschluss dieses Subkapitels bildet die Vorstellung der Broschüre „Studieren mit Kind" der ÖH (vgl. 2021) sowie eine zusammenfassende Betrachtung der Hochschulen hinsichtlich der Förderung von studierenden Eltern.

5.3.1 Diversity-Management FH St. Pölten

Barbara Krebelder

An der Fachhochschule St. Pölten werden diverse Studiengänge offeriert, wie auch der Bachelor- und Masterstudiengang der Sozialen Arbeit (vgl. FH St. Pölten o.A.b). Dabei stehen die Organisationsform beider Studiengänge sowie das Aufnahmeprozedere des Bachelorstudiengangs im Fokus der Betrachtung. Zudem wird analysiert, inwieweit Studierende mit Kind auf der Homepage der Fachhochschule angesprochen werden und welche unterstützenden Hilfestellungen für studierende Eltern verortet werden können. Darüber hinaus soll eruiert werden, ob relevante Informationen zum Beispiel hinsichtlich finanzieller Fördermöglichkeiten auf der Homepage der FH St. Pölten aufzufinden sind. Außerdem wird auf das Gender & Diversity Management der Fachhochschule Bezug genommen. Abschließend werden die gewonnenen Eindrücke kritisch reflektiert.

Im Hinblick auf die Organisationsform kann zwischen einem berufsbegleitenden und einem Vollzeitstudium gewählt werden (vgl. FH St. Pölten 2021c:1-3). Während sich das berufsbegleitende Studium aus einem Fernlehreanteil sowie 3-5 Blockwochen mit jeweils 3-5 Ganztagen Anwesenheit pro Semester zusammensetzt (vgl. FH St. Pölten 2021d:2), gestaltet sich der Stundenplan für Vollzeit-Studierende, der Erfahrung zweier Kolleg*innen zufolge, die den Bachelorstudiengang an der FH St. Pölten absolvierten, verteilt auf das ganze Semester. Der Masterstudiengang wird zwar Vollzeit und berufsbegleitend angeboten, der Unterricht findet jedoch für alle im berufsbegleitenden Format statt - also mit 3-5 Blockwochen pro Semester und Fernlehreanteil (vgl. FH St. Pölten o.A.c). Im Allgemeinen ist ein Kontakt für Rückfragen auf den themenspezifischen Foldern zu finden (vgl. u.a. FH St. Pölten 2021c:3).

Das Aufnahmeprozedere ist als vierstufiges Verfahren angelegt. Die schriftliche Bewerbung gilt als 1. Stufe und ist lediglich über das vorgesehene Online-Tool möglich, wobei ein *Motivationsschreiben* verfasst werden muss (vgl. FH St. Pölten 2021e:2). Stufe 2 umfasst einen *computergestützten Aufnahmetest,* Stufe 3 ein *Gruppenassessment*. Auf Basis dieser drei Stufen wird eine Rangliste erstellt, wobei die vorgereihten Bewerber*innen zu einem abschließenden *Gespräch* eingeladen werden. Der FH St. Pölten zu Folge „werden Fähigkeiten und Qualifikationen [gemessen], die als Voraussetzung zur Ausbildung und Ausübung des Berufes Sozialarbeiter*in" gesehen werden (ebd.: 3). Der Computer-Test ziele darauf ab, „sprachliches, räumliches, rechnerisches und logisches Denken sowie Merkfähigkeit" der Bewerber*innen zu beurteilen (ebd.:4).

Spezielle Informationen für Studierende mit Kind sind sowohl unter der Rubrik „Barrierefreiheit, Gender & Diversity Management" als auch als eigener Link unter dem Namen „Familienfreundlicher Campus" zu finden (vgl. FH St. Pölten o.A.b). So wird beispielsweise auf die Rückerstattung der Studiengebühren im Fall einer

Schwangerschaft hingewiesen. Außerdem äußert die FH St. Pölten das Anliegen, adäquate Zustände für Mitarbeiter*innen sowie Studierende mit Kind an der Fachhochschule herzustellen (vgl. ebd.). Dahingehend wird ein Eltern-Kind-Raum zur Verfügung gestellt, der auch für FH-externe Betreuungspersonen zugänglich ist. Darin finden sich ein Kühlschrank, Kinderspielsachen sowie Wickel- und Sitzgelegenheiten, um die Grundbedürfnisse der Kinder stillen zu können (vgl. ebd.). Darüber hinaus sind der kostenlose Verleih von Fläschchen- oder Babykostwärmern und Kinderhochstühlen Angebote der FH. Zusätzlich dienen der nahegelegene Kinderspielplatz und die Kinderbuchecke in der Fachhochschulbibliothek der Unterhaltung der Sprösslinge. Des Weiteren können Kinderportionen in der Mensa bestellt werden (vgl. ebd.). Mitarbeiter*innen mit 3-10-jährigen Kindern können eine Ferienbetreuung für zwei Wochen im Sommer sowie in der Karwoche kostenfrei in Anspruch nehmen, die ein abwechslungsreiches Programm wie zum Beispiel eine große *Schatzsuche* bietet (vgl. FH St. Pölten 2022c).

Um die Chancengleichheit für Studierende zu fördern, wurde eine „Gender & Diversity Beauftragte angestellt (vgl. FH St. Pölten o.A.b). Außerdem spricht sich die FH auf ihrer Homepage unter der Rubrik „Gender & Diversity Management“ für Inklusion und Toleranz aus (vgl. ebd.). Zusätzlich erklärt sie ihre Verpflichtung zur Charta der Vielfalt (siehe WKO 2022a) und zur Satzung 03 der FH St. Pölten für Gleichstellung und Frauenförderung (vgl. FH St. Pölten 2021a:o.A). Des Weiteren wurde Inklusion als Kernthema in Forschung und Lehre für das Jahr 2022 benannt (vgl. ebd.). Diesbezüglich wird in diesem Jahr (2022) erstmalig der „Gender & Diversity Award“ an Absolvent*innen verliehen, die sich im Rahmen ihrer Forschungsarbeit gegen soziale Ungleichheiten einsetzen (vgl. FH St. Pölten 2022d). Außerdem veranstaltet die FH St. Pölten (vgl. 2022e) im November 2022 eine mehrtägige Inklusionswerkstatt zum Thema „Inklusion in Arbeit/Lehre und Studium”, an der Studierende sowie Lehrende teilnehmen können.

Der Homepage der FH St. Pölten ist zudem die Kontaktinformation für eine psychologische Studierendenberatung sowie für die Peer-Beratung „Peers4You“ zu entnehmen (vgl. FH St. Pölten o.A.b). Auf alle für Studierende mit Kind relevanten finanziellen Förderungen wird unter „Bewerbungsinfo“ „Kosten, Studienbeihilfe und Förderungen“ verwiesen, wie beispielsweise auf die *Familien-* und *Studienbeihilfe*. Für berufsbegleitend Studierende sind ebenso Links zu Informationen über *Bildungskarenz* oder *-Teilzeit* sowie über die *Freistellung gegen Entfall der Bezüge* für Dienstnehmer*innen angegeben (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lassen sich alle relevanten Informationen zum Beispiel zu finanziellen Fördermöglichkeiten für ein Studium mit Kind oder zumindest entsprechende Links auf der Homepage der FH St. Pölten finden. Darüber hinaus werden auf der Homepage einige konkrete Angebote vorgestellt, die Eltern bei einer Betreuung ihrer Kinder/ihres Kindes am Campus unterstützen. Die Fachhochschule der niederösterreichischen Landeshauptstadt scheint es sich zur Aufgabe gemacht zu haben, inklusive Bildung als auch Gleichberechtigung in der Hochschullandschaft zu fördern. Die Etablierung des „Gender & Diversity Awards” weist ebenso auf die aktuelle Entwicklung der Hochschule im Hinblick auf den Abbau von sozialen Ungleichheiten in der Hochschulbildung hin. Bei Problemen im Rahmen des Studiums können sowohl die psychologische Studierendenberatung als auch die Peer-Beratung kontaktiert werden.

Für die Unterstützung studierender Eltern ist weiterer Handlungsspielraum gegeben, wobei die Fachhochschule St. Pölten – anhand der bestehenden Offerte sowie der expliziten Erwähnung auf der Homepage – die Bereitschaft für die Verbesserung der Studiensituation von Studierenden mit Kind sowie von anderen unterrepräsentierten Gruppen signalisiert.

5.3.2 Diversity-Management FH Salzburg

Nesrin Yildirim

Die Fachhochschule Salzburg ist an vier verschiedenen Standorten zu finden, wobei der Bachelorstudiengang Soziale Arbeit und der Masterstudiengang Soziale Innovation ihren Sitz am Campus Urstein in Puch/Salzburg haben.

Auf der Homepage der Fachhochschule Salzburg sind allgemeine Informationen zu finden, die in folgenden drei Punkten unterteilt sind: „Vor dem Studium", „Studieren beginnen" und „Studieren". Unter „Vor dem Studium" scheinen Angaben über die Informationstage auf, an denen sich Interessent*innen über diverse Studiengänge erkundigen können. Es besteht auch die Möglichkeit, jeden Montag mit der Studienberatung zu chatten, wo allfällige Fragen beantwortet werden. Die Rubrik „Studieren beginnen" gibt einen informativen Überblick über die Zugangsvoraussetzungen, das Aufnahmeverfahren sowie über Gebühren und Stipendien. Des Weiteren ist der Link zur Studienbeihilfenbehörde zu finden (vgl. FH Salzburg 2022g). Unter „Im Studium" sind unter anderem die Informationen zur ÖH FH Salzburg, Peer2Peer-Beratung und Prüfungsordnung zu finden.

Die Studiengänge Soziale Arbeit (Bachelor) und Soziale Innovation (Master) werden ausschließlich in berufsbegleitender Form angeboten. Die Lehrveranstaltungen für beide Studienformen finden dienstags und mittwochs zwischen 17:00 und 21:15 Uhr statt; die Wochenendblöcke starten an Freitagen ab der Mittagszeit und laufen samstags ganztägig weiter. Pro Semester sollten/müssen somit sechs bis acht Blöcke absolviert werden (vgl. FH Salzburg 2022e, 2022f).

Das Aufnahmeverfahren besteht zunächst, ohne Unterscheidung des Studienganges, aus einer Online-Bewerbung. Diese schriftliche Bewerbung sowie die Bewertung der hochgeladenen Unterlagen dienen als Vorauswahl, ob die Bewerber*innen im weiteren Bewerbungsverlauf zu einem persönlichen Gespräch geladen werden. Während die Bewerber*innen zum Bachelor ein Gruppengespräch und ein Einzelgespräch durchlaufen, haben die Bewerbenden für das Masterstudium am Infoabend und am kommissionellen Gruppengespräch teilzunehmen (vgl. FH Salzburg 2022b, 2022c)

Sowie an der FH St. Pölten gibt es auch an der FH Salzburg Beauftragte für das Thema Gender & Diversity, die für Studierende und Lehrende zuständig sind. Das Ziel der Hochschule ist in diesem Hinblick die Chancengleichheit der Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit zu fördern. Zudem können sich Betroffene wie Studierende, Lehrende sowie Mitarbeiter*innen und Institutionen an den/die Gender & Diversity

Beauftragte/n wenden, um Unterstützung und Beratung bei Themen wie Behinderung, Gleichstellung und Diskriminierung sowie Vernetzungsarbeit zu erhalten. Des Weiteren wurde der FH Salzburg im 2016 als erster Hochschule das Diversity-Zertifikat ZukunftVIELFALT ® verliehen, bei dem es um die Förderung der „Diversity" in der Didaktik, im Curriculum oder in der Studienorganisation ging. Darunter fallen auch Maßnahmen wie Umgang mit Mobbing und Diskriminierung, Barrierefreiheit sowie die Akzeptanz und der Respekt gegenüber dem dritten Geschlecht (divers). Darüber hinaus bekam die FH Salzburg eine „Re-Zertifizierung zum Diversity-Management", welches im Jahr 2019 von TÜV AUSTRIA nach ÖNORM S 2501 überprüft wurde (vgl. FH Salzburg 2022d).

In Bezug auf die Vereinbarkeit von Studium und Familie wurde die Fachhochschule Salzburg mit dem Audit „hochschuleundfamilie" zertifiziert. Im Mittelpunkt dieses Zertifikats steht die Vereinbarkeit des Studiums mit Kind und Familie und/oder die Pflege von nahen Angehörigen - sowohl für Studierende als auch für Mitarbeitende (vgl. FH Salzburg 2022a).

> „Für Studierende bestehen vielfältige Informationsangebote zur Unterstützung beim Studieren mit Kind(ern), 2013 neu entwickelt wurden auch entsprechende Berücksichtigungen in der Prüfungsordnung (z.B. Anerkennung auch der Krankheit eines Kindes als Entschuldigungsgrund). Darüber hinaus gilt allen Studierenden gegenüber hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Studium eine wertschätzende Anerkennung und ein verbindliches Einhalten von individuellen Vereinbarungen." (ebd.)

In der Fachhochschule Salzburg stehen für die Kinder von Studierenden und Mitarbeiter*innen Wickeltische, Hochstühle in den Mensen und Spielkisten zur Verfügung (vgl. ebd.).

Aus den Berichten ehemaliger Studierender geht hervor, dass die Fachhochschule Salzburg es ermöglicht, Studium, Beruf und Familie zu vereinbaren (vgl. FH Salzburg 2022h).

5.3.3 Diversity-Management FH Kufstein

Nesrin Yildirim

Vom Bundesministerium für Frauen, Familien und Jugend wurde das Managementinstrument Audit „hochschuleundfamilie" für Hochschulen und Universitäten entwickelt, dessen Ziel die Förderung der familienbewussten Hochschulkultur ist (vgl. BMFJ).

Die FH Kufstein (o.A.) im Bundesland Tirol hat sich dieser Initiative angeschlossen und die „Familienfreundliche Hochschule" entwickelt. Das Ziel der Hochschule liegt in erster Linie darin, die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium zu fördern. Da das Studium für Studierende mit Kinderbetreuungspflichten – häufig verknüpft mit einer Berufstätigkeit – eine Herausforderung darstellt, sieht die Fachhochschule Kufstein die Auseinandersetzung mit dem Thema als ihre Aufgabe und verankerte diese in ihrem Leitbild.

> „Familienfreundlichkeit bedeutet für die FH Kufstein Tirol flexibel zu sein, Bedürfnisse zu erkennen und den Willen zu haben, über alternative und machbare Lösungen nachzudenken. Kinderbetreuung hält sich nicht immer an fixe Arbeitszeiten, hier sind neue Arbeitsmodelle gefordert wie z.B. Home Office, die den Eltern die notwendige Flexibilität (…) gewähren. Studierende Eltern müssen oftmals auch noch berufliche Aspekte unter einen Hut bringen, in diesem Fall bedeutet Familienfreundlichkeit Ausnahmen zuzulassen was Anwesenheitsplichten oder Terminierung von Prüfungen angeht“ (FH Kufstein o.A.).

Die Intention dieser Initiative ist es, als Studienort dazu beizutragen, für Studierende mit Kind „einen Ausgleich zwischen den Belastungen des Berufs- und Studienlebens und den familiären Verpflichtungen zu fördern, um eine Balance herzustellen“. Dies soll durch die Flexibilisierung der Studien- und Prüfungsordnung erreicht werden. Besonders hervorzuheben ist auch der Wille, adäquate Lösungen zu entwickeln.

An der FH Kufstein zählt beispielsweise eine Abwesenheit aufgrund einer Erkrankung von Studierenden mit (Kinder-)Betreuungspflichten oder des pflegebedürftigen Kindes als entschuldigt, sofern ein ärztliches Attest vorliegt. Des Weiteren besteht auch die Möglichkeit, Auslandaufenthalte im Rahmen einer Studienreise oder eines Auslandssemesters für Studierende mit Betreuungspflichten vereinbar zu gestalten. Insgesamt soll dadurch die Studierbarkeit der Eltern verbessert werden (vgl. FH Kufstein o.A.).

5.3.4 Medizinische Fakultät Mannheim

Barbara Krebelder

Als vorbildhaftes Beispiel für eine Hochschule, die der Vereinbarkeit von Studium und Familie einen hohen Stellenwert zumisst, kann die Medizinische Fakultät in Mannheim bezeichnet werden. Die Medizinische Fakultät in Mannheim spricht mit ihrem Internetauftritt Studierende mit Kind explizit an (Becher et al. 2012:1). Zusätzlich sind auf der Homepage unter dem Highlight „Studieren mit Familie“ bereits erste Unterstützungsangebote zu finden sowie das Versprechen, dass studierende Mütter und Väter die größtmögliche Unterstützung der Hochschule erhalten sollen (vgl. Medizinische Fakultät Mannheim 2021a).

An der Fakultät ist eine eigene Kindertagesstätte eingerichtet, in welcher Kinder in einem Alter zwischen 8 Wochen und 3 Jahren stunden- oder tageweise betreut werden. Für 3- bis 6-Jährige wird die Betreuung in Form eines Kindergartens angeboten, wobei sich die Öffnungszeiten an den Curricula orientieren, um Eltern die uneingeschränkte Teilnahme am Studium zu ermöglichen (vgl. Medizinische Fakultät Mannheim 2021b). Die Hochschule sprach kürzlich neben der Notfallbetreuung für Kinder von Mitarbeitenden, die Inanspruchnahme der Notfallbetreuung an der Fakultät auch Studierenden im Jahr der Abschlussprüfung zu. Darüber hinaus wurde vom Gleichstellungsteam der Hochschule ein Babysitter-Pool eingerichtet, wo sich sowohl Babysitter*innen als auch Familien anmelden können, um kurzfristige Betreuungs-Arrangements vermittelt zu bekommen (vgl. ebd.). Sogar ein gesundes Kochbuch wurde von MEDI-KIDS, also den Zuständigen für die Kinderbetreuung an der Medizinischen Fakultät Mannheim publiziert

(vgl. MEDI-Kids 2014). Des Weiteren wird auf den Mutterschutz und auch auf Ansprechpartner*innen an der Fakultät bei Schwangerschaft hingewiesen, mit welchen der individuelle Studienplan der Situation entsprechend adaptiert werden kann (vgl. Medizinische Fakultät Mannheim 2021b). Als Ansprechperson ist die Studierenden-Beratung zum Thema *Studieren mit Kind* von Montag bis Freitag immer vormittags vor Ort oder via Telefon und E-Mail erreichbar (vgl. ebd.). Zudem werden Informationen über finanzielle Leistungen, deren Anspruch mit der Geburt eines Kindes erworben wird, angeführt und verlinkt (vgl. Medizinische Fakultät Mannheim 2021c). Als Initiative im Rahmen der Corona-Situation wurde zuletzt der *Verfügungsfonds Study Parents* ins Leben gerufen, durch welchen Studierende mit Kind beim Ausfall der Kinderbetreuung aufgrund der Covid-Pandemie finanziell unterstützt werden, um eine alternative Betreuungsperson engagieren zu können (vgl. Medizinische Fakultät Mannheim 2021d.). Will man die Kinder in die Lehrveranstaltung mitnehmen, wird auf Anfrage die *KidsBox* kostenlos zur Verfügung gestellt. Die *KidsBox* ist ein fahrbarer Schrank, welcher ein „mobiles Eltern-Kind Zimmer“ darstellt. Aufgeklappt bietet dieser Platz zum Spielen oder Wickeln und kann in die Lehrveranstaltungsräumlichkeiten mitgenommen werden (vgl. Medizinische Fakultät Mannheim 2021e).

Die Medizinische Fakultät Mannheim kann – trotz der Länderdisparität Österreich-Deutschland – als Best Practice Beispiel für die Unterstützung auf Seiten einer Hochschule herangezogen werden. Neben der Vielfalt an Hilfestellungen ist zusammenfassend besonders der Internetauftritt der Hochschule anzuführen, in dem Eltern speziell Erwähnung finden und eingeladen werden, an dieser Hochschule zu studieren.

5.3.5 Österreichische Hochschüler*innenschaft

Barbara Krebelder

Unabhängig von den Fachhochschulen hat das Sozialreferat der Österreichischen Hochschüler*innenschaft (ÖH) eine eigene Broschüre herausgegeben, die sich dem Thema „Studieren mit Kind“ widmet (vgl. ÖH 2021). Diese beinhaltet neben organisatorischen Informationen rund um die Geburt und zu spezifischen finanziellen Hilfen wie Kinderbetreuungsgeld oder Familienbeihilfe auch Hinweise zu rechtlichen Rahmenbedingungen und Ausnahmeregelungen für Studierende mit Kind, wie beispielsweise die Option der Beurlaubung an Hochschulen (vgl. ebd.:10-39, vgl. ebd.:50-52). Darüber hinaus finden sich studienbezogene Beilhilfen ebenso wie die verschiedenen Möglichkeiten der Krankenversicherung und Kinderbetreuung in der Broschüre der ÖH (vgl. ebd.:74-82). Damit ist ein Wegweiser für studierende Eltern geschaffen, der eine erste Orientierungshilfe im Kontext “Studium mit Kind” darstellt und die potenziell fehlende Information durch die Fachhochschulen ausgleicht.

5.3.6 Zusammenfassende Betrachtung

Barbara Krebelder, Nesrin Yildirim

Es wurden vier Hochschulen – 3 Fachhochschulen Österreichs und eine Hochschule in Deutschland – im Hinblick auf deren Interventionen, Diversity-Management und Internetauftritt mit Bezugnahme auf Studierende mit Kind vorgestellt. Es wurde einerseits deutlich, dass alle Hochschulen bereits wesentliche Schritte initiiert haben, um die Studierbarkeit von Menschen mit Kinderbetreuungspflichten zu fördern. Dabei sind besonders Maßnahmen auf studienorganisatorischer Ebene zu benennen, wie die Steigerung der Flexibilität hinsichtlich der Studien- und Prüfungsordnung oder auch die Möglichkeit, sich mittels ärztlichen Attests bei einer Erkrankung des Kindes von der verpflichtenden Anwesenheit befreien lassen zu können (vgl. FH Kufstein o.A.), wie dies auch an der FH Salzburg bald umgesetzt werden soll (vgl. FH Salzburg 2022a). Weitere Angebote beinhalten die Schaffung eines Eltern-Kind-Bereichs sowie Beschäftigungsangebote für Kinder von Studierenden (vgl. FH St. Pölten o.A.b; Medizinische Fakultät Mannheim 2021e). Ebenso wurde an den Hochschulen eine Stelle für Diversity-Management installiert, welche die Förderung der Diversität zur Aufgabe hat (vgl. FH Salzburg 2022d; FH St. Pölten o.A.b). An der FH St. Pölten wurde das Thema Diversity als Forschungsschwerpunkt für das Jahr 2022 festgelegt (vgl. FH St. Pölten o.A.b), wodurch der wissenschaftliche Diskurs angeregt wird und neue Erkenntnisse zum Gegenstand gewonnen werden können. An der Medizinischen Fakultät Mannheim wurde überdies ein Unterstützungsfonds für studierende Eltern angelegt, der die Leistbarkeit einer Ersatzkinderbetreuung – wenn die ursprünglich organisierte aufgrund einer Corona-Infektion entfällt – ermöglichen soll (Medizinische Fakultät Mannheim 2021d). Ebenso wurde ein Babysitter-Pool eingerichtet, über welchen eine Kinderbetreuung angeboten oder organisiert werden kann (vgl. Medizinische Fakultät Mannheim 2021b).

Im Gegensatz zur Medizinischen Fakultät Mannheim (vgl. 2021d) in Deutschland ist an keiner (der dargelegten) Fachhochschulen mit dem Studiengang Soziale Arbeit in Österreich eine Kinderbetreuungsmöglichkeit eingerichtet und das obwohl 39% der Student*innen mit Kind den Bedarf an einer Betreuung für die eigenen Kinder an der eigenen Hochschule melden (vgl. BMBWF 2020a:55). Zusammenfassend konnten etliche hilfreiche Angebote für Eltern benannt werden. Ersichtlich ist jedoch auch, dass jede Hochschule noch von der anderen lernen kann, um Studierende mit Kind im Rahmen eines Studiums zu unterstützen. Im Zuge der Untersuchung wurden die Studierenden auch zu der Situation an der eigenen Fachhochschule sowie zu wünschenswerten Maßnahmen bzw. Adaptierungen befragt, die in den Subkapiteln 9.1 bis 9.6 behandelt werden.

5.4 Intersektionalität

Eva Katharina Mantler

Dieser Abschnitt soll einen Exkurs in das Thema Intersektionalität geben, da die Vermutung nahe liegt, dass auch die in dieser Forschungsarbeit ausgewählten unterrepräsentierten Gruppen Verschränkungen unterliegen können, die Ungleichheiten wechselseitig verstärken. Dabei soll jedoch angemerkt werden, dass die Arbeit keiner intersektionalen Analyse folgt, sondern dass der Fokus auf die jeweiligen unterrepräsentierten Gruppen gelegt wird (Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende oder Studierende mit Kind). Nichtsdestotrotz soll die Bedeutung von möglichen Verschränkungen erläutert werden, da diese in der Betrachtung von Ungleichheitsdimensionen bedeutend sind. Woher der Begriff Intersektionalität kommt, was der Begriff bedeutet, welche Relevanz die intersektionale Perspektive hat und weshalb hier trotzdem weitestgehend ein Einzelfokus auf die jeweiligen Gruppen gelegt wurde, wird im Folgenden dargelegt.

Das Konzept der Intersektionalität ging in den 1970er Jahren aus der Kritik Schwarzer Frauen hervor, die sich im Feminismus westlicher weißer Mittelschichtsfrauen nicht wiederfanden. Die Konsequenz war die Forderung, verschiedene Formen der Ungleichheit mit einer erweiterten Analyse von zunächst Rasse, Klasse und Geschlecht zu untersuchen. Die Verwobenheit von verschiedenen Ungleichheitsdimensionen sollte betrachtet werden. Schließlich etablierte die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw in den 1980er Jahren den Begriff *intersectionality*. Während in den USA die Untersuchung anhand der Kategorien *race*, *class* und *gender* weiterhin üblich war, gab es in Europa aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit umstrittene Diskussionen bzgl. der deutschen Übersetzung des Begriffs *race*. Folglich wurde *race* zunehmend durch den Begriff *Ethnizität* ersetzt, der soziokulturelle Hintergründe, Traditionen und religiöse Überzeugungen besser zum Ausdruck bringen sollte. Mittlerweile sind nicht mehr nur die zuvor genannten drei Kategorien in der Betrachtung von intersektionalen Zusammenhängen entscheidend, sondern jene Differenzkategorien, die dem Untersuchungsgegenstand entsprechen (vgl. Winkler / Degele 2010:11f.,14,16). In der vorliegenden Arbeit wurden die Kategorien *Studierende mit Migrationsbiografie*, *armutsbetroffene Studierende* und *Studierende mit Kind* definiert.

Der Begriff Intersektionalität beschreibt und untersucht somit das Zusammenspiel und die Auswirkungen verschiedener Ungleichheitsdimensionen, welche auch als Differenzkategorien bezeichnet werden. Es gilt die Differenzkategorien in ihrer Wechselwirkung zueinander zu analysieren (vgl. Lörz 2019:103). Überdies kann durch die intersektionale Betrachtungsweise die Mehrdimensionalität von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen sichtbar gemacht werden. Unterdrückungsformen, die Menschen in ihrer Partizipation und Selbstbestimmung behindern, können aufgedeckt werden. Zudem stellt Intersektionalität vereinfachende Kategorisierungen in Frage. Dies bedeutet aber nicht, dass Kategorien per se als problematisch gesehen werden, da es ohne dem Verständnis von Kategorien keine Begriffe zur Verständigung gäbe. Vielmehr soll es darum gehen, Abweichungen innerhalb der einzelnen Kategorien zuzulassen und

somit der Stereotypisierung von Menschengruppen entgegenzuwirken (vgl. Bruhn / Homann 2019:113). Eine weiterer Aspekt bzw. eine weitere Schwierigkeit in der intersektionalen Betrachtung ist die Wertung von spezifischen Konstellationen an Merkmalen. Während einerseits nicht zwischen relevanteren und weniger relevanten Konstellationen von Merkmalen unterschieden werden soll, sollte andererseits trotzdem Sensibilität für Privilegierungen und Marginalisierungen da sein, die in einer bestimmten Situation sichtbar werden. Um jedoch komplexere Zusammenhänge der Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden besser zu verstehen, ist die intersektionelle Perspektive von Diversität wertvoll (vgl. Kaufmann / Satilmis 2018:218f.,221).

Nichtsdestotrotz hat die Konzentration auf einzelne Ungleichheitsformen, wie beispielsweise auf *armutsbetroffene Studierende* [d. Verf.], jenen Vorteil, dass mit einem besonderen Fokus die vorherrschenden Prozesse und Mechanismen der jeweiligen Differenzkategorien herausgearbeitet werden können (vgl. Lörz 2019:118). Es wird ein sehr spezifisches Wissen zu einem Thema eruiert, welches in späterer Folge in einen intersektionalen Zusammenhang gebracht werden kann. Das vorliegende Forschungsprojekt versucht dieses Wissen über die einzelnen Personengruppen zu generieren, um nähere Einblicke in das Erleben der Studierenden zu bekommen. Um den spezifischen Fokus bei den Personen setzen zu können, war es wichtig, dass sich die Interviewpartner*innen selbst zu der für sie passenden Gruppe zuschrieben.

6 Forschungsdesign

Barbara Krebelder

Die vorliegende Masterthesis ist im Rahmen des Forschungsprojektes „Diversity – Parole oder Programm" im Masterstudiengang Soziale Arbeit an der FH St. Pölten entstanden. Die Soziale Arbeit sieht die Menschenrechte (AEMR – siehe Vereinte Nationen 1948) als „eine ihrer unverzichtbaren Grundlagen" an (Staub-Bernasconi 2007b:10). Darauf bezugnehmend verfolgt die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession die nachstehenden Ziele:

> „[…] auf der individuellen Ebene die Wiederherstellung von Menschenwürde sowie Wohlbefinden durch Bedürfnisbefriedigung und Lernprozesse, auf der gesellschaftlichen Ebene gesellschaftliche Integration, soziale Gerechtigkeit sowie sozialer Wandel in Anbetracht menschenverachtender sozialer Strukturen und Kulturmuster und – langfristig – die Arbeit an einer Menschenrechtskultur im Alltag" (ebd.).

Sowohl das Ziel der *gesellschaftlichen Integration* als auch jenes der *sozialen Gerechtigkeit* impliziert die Förderung von Diversität und Inklusion in jeglichen Gesellschaftsbereichen. Die Profession vertritt die Ansicht, dass ebenso der Zugang zu Bildung ein Grundrecht für alle Menschen – unabhängig von deren persönlichen Merkmalen – darstellt, so wie dies auch in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (AEMR) unter Artikel 26 verankert ist (vgl. Vereinte Nationen 1948:5). Artikel 26/1 verlangt konkret, dass „der Hochschulunterricht allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen [muß]" (ebd.). Artikel 26/2 besagt: „Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein" (ebd.). In diesem Kontext stellt sich insbesondere die Frage, wie inklusiv sich der Zugang zum Studiengang der Sozialen Arbeit – der auf die Ausbildung von Sozialarbeitenden als Menschenrechtsprofessionist*innen abzielt – sowie der Verbleib im Studium gestaltet. Diese Fragestellung wird in der vorliegenden Masterthesis, unter Berücksichtigung der Gruppen Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende sowie Studierende mit Kind, mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns bearbeitet.

Zu Beginn erfolgt demnach die Darstellung der Forschungsfragen sowie des Untersuchungsziels. Daran anschließend wird die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden vorgestellt und begründet. Dabei wird auf die Stichprobe, die Gestaltung des Zugangs zu den Untersuchungsteilnehmer*innen sowie auf Vor- und Nachteile der verwendeten Methodik Bezug genommen. Abschließend wird die konkrete individuelle Vorgehensweise im Forschungsprozess von jeder Autorin eigenhändig beschrieben.

6.1 Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung

Barbara Krebelder,

Im Kurzbericht „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ (vgl. BMWFW 2017a) wurden, mit Bezugnahme auf die Studierenden-Sozialerhebung 2015 (vgl. Zaussinger et al. 2016), unterrepräsentierte Studierendengruppen ausfindig gemacht und benannt (vgl. BMWFW 2017a:2 – siehe dazu auch Kapitel 2.3 sowie Kapitel 9.4.2). Dabei konnte neben anderen die Unterrepräsentanz der Gruppen *Studierende mit Migrationshintergrund*, *Studierende mit Eltern ohne Matura oder niedrigem sozialökonomischen Hintergrund* sowie *Studierende mit Kleinkindern bzw. Betreuungsbedarf* festgestellt werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus erschweren bestimmte Anforderungen wie eine *Erwerbsarbeit* oder *finanzielle Schwierigkeiten* ebenso wie der *verzögerte Übertritt ins Hochschulsystem* den Verbleib im Studium (vgl. ebd.). Dies dient als Ausgangspunkt für die Annahme, dass sich der Zugang zum Studium Soziale Arbeit sowie der Verbleib im Studium der Sozialen Arbeit für die genannten Zielgruppen schwieriger gestaltet als für andere. Vor diesem Hintergrund widmet sich diese Arbeit möglichen Herausforderungen, mit welchen die Betroffenen konfrontiert sind sowie Ressourcen, die auf dem Weg zum als auch im Studium als hilfreich erlebt werden. Es soll zudem herausgefunden werden, welche Maßnahmen Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende als auch Studierende mit Kind als wünschenswert oder sogar notwendig erachten, um ein Studium beginnen und erfolgreich absolvieren zu können. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. *Mit welchen Herausforderungen sind die im Hochschulsystem unterrepräsentierten Gruppen auf dem Weg zum Studium und während des Studiums Sozialer Arbeit konfrontiert?*

2. *Welche Veränderungen sind nötig, um das Studium im Hinblick auf Zugang und Verbleib inklusiver zu gestalten?*

Die Untersuchungen finden getrennt anhand der drei Zielgruppen statt, wobei themenorientierte Subforschungsfragen entwickelt wurden. Im Rahmen dieser Forschung widmet sich Angelika Koller den Studierenden mit Migrationsbiografie und Eva Mantler armutsbetroffenen Studierenden, während Nesrin Yildirim und Barbara Krebelder in Zusammenarbeit die Herausforderungen und Ressourcen von sowie die notwendigen Maßnahmen für Studierende(n) mit Kind näher in den Blick nehmen. Folgende Subforschungsfragen werden in die Erhebung miteinbezogen bzw. im Zuge der Auswertung beantwortet:

Studierende mit Migrationsbiografie

Angelika Koller

a. Welchen Herausforderungen begegnen Menschen mit Migrationsbiografie auf dem Weg zum Studium sowie im Studium Sozialer Arbeit und welche Ressourcen erleben sie dabei als hilfreich?
b. Welche finanziellen, sozialen und persönlichen Bedürfnisse haben Studierende mit Migrationsbiografie im Rahmen des Studiums?
c. Welche strukturellen Anpassungen an den Fachhochschulen können Menschen mit Migrationsbiografie unterstützen, ein Studium Sozialer Arbeit ohne erschwerte Bedingungen absolvieren zu können?
d. Inwiefern sind Unterstützungsleistungen für Menschen mit Migrationsbiografie 1. und 2. Generation ausreichend?

Armutsbetroffene Studierende

Eva Katharina Mantler

a. Welchen Herausforderungen begegnen armutsgefährdete Menschen auf dem Weg zum Studium sowie im Studium Sozialer Arbeit und welche Ressourcen erleben sie dabei als hilfreich?
b. Welche finanziellen, sozialen und persönlichen Bedürfnisse haben armutsgefährdete Studierende im Rahmen des Studiums?
c. Welche strukturellen Anpassungen an den Fachhochschulen können armutsgefährdete Studierende unterstützen, ein Studium Sozialer Arbeit ohne erschwerte Bedingungen absolvieren zu können?
d. Inwiefern sind derzeitige Unterstützungsleistungen ausreichend, um das Studium finanziell bewältigen zu können?

Studierende mit Kind

Barbara Krebelder, *Nesrin Yildirim*

a. Welchen Herausforderungen begegnen Studierende mit Kind auf dem Weg zum Studium sowie im Studium Sozialer Arbeit und welche Ressourcen erleben sie dabei als hilfreich?
b. Welche finanziellen, sozialen und persönlichen Bedürfnisse haben Studierende mit Kind im Rahmen des Studiums?
c. Welche strukturellen Anpassungen an den Fachhochschulen können Studierende mit Kind unterstützen, ein Studium Sozialer Arbeit ohne erschwerte Bedingungen absolvieren zu können?
d. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten weisen studierende Mütter und Väter bezugnehmend auf Pflichten in punkto Betreuung und Besorgung des Lebensunterhalts auf?

Ziel dieser Arbeit ist es, Ungleichheitsstrukturen im Studiengang der Sozialen Arbeit – im Hinblick auf Zugang und Verbleib – anhand der Erfahrungsberichte Betroffener ausfindig zu machen und Lösungsvorschläge zu entwickeln. Durch die Expertise der betroffenen Gruppen können ebenso Herausforderungen wie Ressourcen erkannt und darauf aufbauend Maßnahmen entwickelt werden, die eine inklusivere Gestaltung des Studiengangs Soziale Arbeit (als auch der Hochschulbildung generell), abgestimmt auf die Bedürfnisse der beforschten Zielgruppen, ermöglichen. Das übergeordnete Ziel ist es, auf Grundlage des Artikel 26 der AEMR (vgl. Vereinte Nationen 1948:5), Bildungsgerechtigkeit zu fördern sowie einen Beitrag zu einer diversitätsorientierten Sozialen Arbeit zu leisten. Diversität soll keine Frage des Möglichkeitsraums, sondern ein Selbstverständnis sein – vor allem im Konnex der Sozialen Arbeit.

6.2 Erhebungsmethoden

Nesrin Yildirim

In diesem Kapitel werden die für die Datenerhebung und Datenanalyse verwendeten Methoden vorgestellt und erläutert. Zunächst wird der Zugang zu den Interviewteilnehmer*innen näher beleuchtet. Hier wurden sowohl die Fachhochschulen angeschrieben als auch Soziale Medien eingesetzt. Des Weiteren wird auf die Methode des narrativen Leitfadeninterviews nach Lamnek und Krell (2016) eingegangen, die für die Erhebung eingesetzt wurde. Abschließend werden in diesem Kapitel die für die Transkription notwendigen Audioaufnahmen und die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018) vorgestellt.

6.2.1 Zugang zu Interviewteilnehmer*innen

Die Recherchearbeit zum Thema „Unterrepräsentierte Studierendengruppen im Studium Sozialer Arbeit. Barrieren beim Zugang und im Studium“ startete im Jänner 2021 im Rahmen der Projektwerkstatt, bei der die Festlegung der Zielgruppe auf der Grundlage des Interesses an der Forschung stattfand. Forschungsgegenstand ist die Darstellung bestehender Missstände und Inklusionsmöglichkeiten für benachteiligte Personengruppen im Hochschulsystem. Allerdings werden hier nicht alle Studiengänge in den Fokus genommen, sondern es wird ausschließlich der Studiengang Soziale Arbeit berücksichtigt.

Der Zugang zu den Interviewteilnehmer*innen erfolgte zum einen über die E-Mail-Korrespondenz mit verschiedenen Fachhochschulen und zum anderen über Soziale Medien, wie z.B. Facebook. Im Rahmen dieser Untersuchung spielten die jeweiligen Studiengangsekretariate eine große Rolle, weil damit die Zielgruppe leichter erreicht werden konnte. Die potenziellen Interviewpartner*innen nahmen in Folge über verschiedene Kommunikationskanäle, wie Telefonate, WhatsApp oder E-Mail, Kontakt mit der Forschungsgruppe auf. Auf Wunsch eines Interessenten wurde das Exposé zu dieser Forschungsarbeit zur Orientierung vorab verschickt. Die Intention war, dass sich die Studierenden vor dem Interview einen Überblick über das Forschungsprojekt

verschaffen und auch Zeit haben, darüber nachzudenken, wie sie den Zugang zum sowie das Studium selbst erlebt haben. Das Konzept enthält die Eckdaten des Forschungsvorhabens und soll die Interviewpartner*innen dazu einladen, die aus ihrer Sicht wichtigen Aspekte herauszufiltern und diese in das Interview einzubringen. Für die Befragung von Studierenden mit Kind war es wichtig, Männer und Frauen in gleichem Maße zur Teilnahme anzuregen, um einen Vergleich zwischen den studierenden Vätern und Müttern ziehen zu können.

Nach der Zustimmung der Interviewpartner*innen wurden die Vorgehensweise sowie Ort und Zeit der Interviews gemeinsam festgelegt. Da es aufgrund der Pandemie durch Covid19 immer noch schwierig war, sich persönlich zu treffen und einige Studierende vorbeugende Maßnahmen gegen das Risiko einer Ansteckung ergreifen mussten, wurde ihnen die Möglichkeit einer Online-Befragung angeboten. Schließlich wurden die Interviews online mit den Softwareprogrammen Teams und Zoom, telefonisch und vor Ort durchgeführt.

Die Online-Interviews brachten sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Die Vorteile des Online-Settings gegenüber dem Face-to-Face-Interview lagen unter anderem darin, dass sie aufgrund der Ortsungebundenheit kostengünstig und zeitsparend waren. Darüber hinaus erzeugte die vertraute Atmosphäre des eignen Wohnraums sowohl bei den Interviewerinnen als auch bei den befragten Studierenden mehr Sicherheit und Selbstvertrauen. Die Nachteile der Online-Interviews waren die ungeplanten technischen Probleme, die unter anderem dazu führten, dass die Sprachübertragungen aufgrund der instabilen Internetverbindung zeitweise abgehackt klangen. Dies führte bei einigen Interviews sogar zu Unterbrechungen. Trotz entsprechender Vorbereitung konnten diese Störungen nicht vollständig beseitigt werden. Ein weiterer Nachteil war die fehlende Körpersprache, die von den Interviewerinnen nicht wahrgenommen werden konnten.

6.2.2 Leitfadengestützte narrative Interviews

Zur Erhebung der Daten wurden leitfadengestützte narrative Interviews durchgeführt. Diese Methode ist für die vorliegende Forschungsarbeit relevant, weil trotz „weniger Fälle" detaillierte und präzise Analysen erstellt werden können (vgl. Flick 2009:27). In diesem Zusammenhang ist es möglich, in die Tiefe des Datenmaterials zu gehen. Des Weiteren lässt sie den Befragten viel Spielraum und erlaubt den Interviewerinnen, Fragen frei zu formulieren oder neue Fragen zu entwerfen. Ein weiterer positiver Aspekt bei den leitfadengestützten narrativen Interviews besteht darin, dass bei Unklarheiten ein persönliches Nachfragen möglich ist, was die Methode sehr flexibel, offen sowie dynamisch macht und einen sehr tiefen Informationsgehalt bietet. Zur Unterstützung der Befragung werden Leitfäden eingesetzt, die einen doppelten Beitrag zur Erhebung leisten: Zum einen bringen sie Struktur in das Forschungsfeld und zum anderen gelten sie als Hilfsmittel in der Erhebungssituation. Darin werden die Themen dargelegt, die für die Forschung als wichtig erachtet werden. Um einen Leitfaden erstellen zu können, ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld notwendig. Dadurch erhält die forschende Person mehr Einblick in das Thema und folglich mehr Vertrautheit bei der Durchführung der Interviews (vgl. Lamnek / Krell 2016:689f). „Ob ein Leitfaden

eingesetzt werden soll oder nicht, hängt vom Erkenntnisinteresse und der Fragestellung der Untersuchung ab […].“ (ebd. 2016:333). Für unsere Forschung war diese Methode geeignet, weil sie es uns ermöglichte, die Interviews aus den drei Themenbereichen vergleichbar zu machen.

Das narrative Interview ist eher ein Gespräch als ein Interview. Die Einbindung eines Leitfadens unterstützt dabei, die für die Forschung relevanten Inhalte zügiger und genauer zu ermitteln. Die forschende Person leitet das Gespräch jedoch mit dem Ziel, von der befragten Person Informationen über das Thema zu erhalten. Durch diese Informationen werden sowohl die Forschungsfragen beantwortet als auch neue Erkenntnisse gewonnen. Zu diesem Zweck werden offene Fragen verwendet, bei denen es keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gibt, und dadurch höhere Anforderungen an den Befragten gestellt werden.

6.2.3 Audioaufzeichnung

Bei Qualitativen Interviews plädiert Kuckartz (vgl. 2018:164f) für Audioaufzeichnungen anstatt von Gedächtnisprotokollen. Er begründet dies damit, dass mit den Audioaufzeichnungen der Inhalt des Gesprächs genauer wiedergegeben werden kann und somit die Möglichkeit besteht, die Aussagen leichter auszuwerten. Außerdem lassen sich die Zitate wortwörtlich für die Forschungsarbeit verwenden, was auch bedeutet, dass keine Verzerrungen durch die Erinnerung auftreten können. Ein weiterer Vorteil ist, dass die interviewende Person während des Gesprächs keine Notizen zu machen braucht. Neben den positiven Aspekten gibt es auch einige negative Auswirkungen, die mit der Audioaufzeichnung verbunden sind. Bei den Befragten kann die stetige Aufzeichnung des Gesprochenen eine Verunsicherung entstehen lassen, woraufhin sie verstärkt auf ihre Wortwahl achten. Dies kann dazu führen, dass das Gespräch verzerrt und eine spontane Antwort weniger gegeben wird (vgl. ebd.). Kuckartz empfiehlt (vgl. ebd.) digitale Aufnahmegeräte, jedoch sind auch Smartphones vollkommen ausreichend für die Audioaufzeichnungen.

Im Vorfeld des Interviews mit den Studierenden wurde versucht, ihnen eine gewisse Sicherheit zu gebe. Sie wurden über die rechtlichen Bedingungen und Datenschutzbestimmungen aufgeklärt: Es wurde darauf hingewiesen, dass die Aufzeichnung des Interviews sowie die Daten anonym ausgewertet werden, so dass keine Rückschlüsse auf die befragte Person gezogen werden können und dass sie ausschließlich für diese Forschungsarbeit verwendet werden. Es wurde auch vermittelt, dass nicht alle Fragen beantwortet werden müssen, wenn die befragte Person nicht weiter ins Detail gehen möchte. Anschließend wird auch der Zweck des Interviews bzw. der Forschungsarbeit erläutert. Für die Interviews dieser Arbeit wurden Smartphones sowie die Sprachaufnahmefunktionen diverser Laptops herangezogen.

6.2.4 Transkription

Damit die Interviews ausgewertet und die relevanten Zitate der Befragten wortwörtlich in diese Studie aufgenommen werden können, war es unerlässlich, die Tonaufnahmen zu

transkribieren. Zuvor ist es jedoch notwendig, die Transkriptionsregeln zu definieren, damit eine standardisierte Bearbeitung durch die Autorinnen stattfinden kann. Kuckartz zufolge (2018:166) legen diese Regeln fest, „wie die gesprochen Sprache in die Form übertragen wird. Informationsverluste sind mit dieser Umformung unvermeidlich verbunden. Vom Ziel und Zweck der geplanten Analyse hängt es ab, welche Verluste man für akzeptabel hält und welche nicht.“ Dabei ist zu entscheiden, ob alle (non-)verbalen Merkmale berücksichtigt werden. Dazu gehören Lautstärke, Intonation, Sprechpausen, das Klingeln des Telefons oder paraverbale Äußerungen wie Husten, Stöhnen oder Lachen.

In Anlehnung an Kuckartz (vgl. ebd.:167) „Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung” haben wir folgende Punkte berücksichtigt, die eine inhaltliche Relevanz innehaben:

Sprache und Interpunktion	Wort- und Satzabbrüche werden geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert, Grammatikfehler werden beibehalten
Pausen	längere und auffällige Pausen werden als (…) markiert,
Laute	solange der Redefluss nicht unterbrochen wird, werden bestätigende Lautäußerungen oder Überlegungen (mhm, ähm) nicht transkribiert
Bezeichnung	Interviewende werden als „I“ und befragte Studierende als „F“, allerdings beide mit der Zahl des Interviews gekennzeichnet
Absatz	zwischen jedem Sprechbeitrag (Sprecher*innenwechsel) kommt eine Leerzeile
Störungen	Gründe werden in Klammern notiert
Anonymisierung	alle Angaben werden anonymisiert, was den Rückschluss zulässt

Tabelle 2: Transkriptionsregeln – individuelle Darstellung (vgl. auch Kuckartz 2018:167f)

Im Gegensatz zu Kuckartz (vgl. ebd.), bei dem die Transkripte wortwörtlich und vorzugsweise in hochdeutscher Sprache festgehalten werden, haben wir uns dafür entschieden, die Interviews so zu transkribieren, wie sie auch gesprochen werden. Der Grund dafür ist, dass dadurch inhaltlich relevante Aspekte nicht verloren gehen.

Dresing und Pehl (vgl. 2015:24f) weisen zusätzlich zu den oberen Regeln darauf hin, dass bei Forschungsprojekten mit mehreren Transkribient*innen auf weitere Schreibweisen geachtet werden soll. Diese beziehen sich unter anderem auf Zeichen und Abkürzungen, Wortverkürzungen, Groß- und Kleinschreibung der englischen Begriffe, Zahlen, Redewendungen, Zitate innerhalb des Interviews. Diese Regeln sind für den Inhalt dieser Arbeit nicht bedeutsam, da der Schwerpunkt auf dem Inhalt der

Äußerungen liegt, so dass es nicht notwendig ist, spezifische formale Regeln aufzustellen.

Die Transkripte wurden in der Schriftart „Arial“ in der Größe 11 und mit Zeilenabstand 1,5 verfasst. Die Zeilennummerierung wurde fortlaufend im Zählintervall 5 festgelegt.

6.3 Forschungsprozess und methodische Reflexion

Nach der Vorstellung des Forschungsdesigns, wo bereits auf die Forschungsfragen, das Ziel der Untersuchung sowie die Erhebungsmethodik eingegangen wurde, erfolgt die Beschreibung des individuellen Forschungsprozesses jeder Autorin. Dabei wird zum einen die jeweilige Vorgehensweise geschildert, da mitunter Abweichungen festzustellen sind. Zum anderen enthält die Beschreibung die persönliche, methodische Reflexion der Autor*innen.

6.3.1 Forschungsprozess: Studierende mit Migrationsbiografie

Angelika Koller

Wie in Kapitel 6.1 beschrieben, wurden für die Masterthesis drei Interessensschwerpunkte definiert und die Auseinandersetzung unter den Kolleginnen der Forschungsgruppe zugeteilt. Im vorliegenden Teil der Arbeit widme ich mich dem Prozess des eigenen gelegten Forschungsfokus auf die unterrepräsentierte Gruppe *Studierende mit Migrationsbiografie*.

Beschreibung des Forschungsprozesses

Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte anhand gewisser Kriterien: So wurden Personen von unterschiedlichen Fachhochschulen mit der Absicht, verschiedene Perspektiven einzuholen und teilweise auch gegenüberstellen zu können befragt. Zwei der Interviewpartner*innen sind ehemalige Studierende mit Migrationsbiografie zweiter Generation, zwei weitere Studierende mit Migrationsbiografie erster Generation, unterschiedliche deutsche Sprachkenntnisse werden vorgewiesen. Hinter der gezielten Anfrage für ein Interview mit einem geflüchteten Studierenden steht die Absicht, die Perspektive von Menschen mit Fluchterfahrung in die Forschungsarbeit zu inkludieren. Zugang zu Interviewpartner*innen der Fachhochschule Salzburg und der Fachhochschule Campus Wien fanden sich durch Anfragen in diversen Facebook-Gruppen der jeweiligen Studiengänge. Jener Zugang zum Interviewpartner der Fachhochschule St. Pölten konnte aufgrund der eigenen Absolvierung des Bachelor-Studiengangs an der Fachhochschule über persönliche Kontakte hergestellt werden. Um die Anonymität und Vertraulichkeit in den Interviews zu wahren, werden die jeweiligen Studiengangsjahre der Interviewpartner*innen nicht genannt. Aufgrund des Anliegens des Interviewpartners mit Fluchterfahrung wird auch die Fachhochschule, an dem das Studium absolviert wurde, nicht angeführt.

Drei der Interviews wurden in knappen zeitlichen Abständen im Juli 2021 geführt, das vierte folgte im Oktober 2021. Interview 1 und Interview 2 wurden in Kaffeehäusern geführt, Interview 3 in privaten Räumlichkeiten. Bedingt durch die Covid-19-Situation fand Interview 4 online als Videokonferenz via Zoom statt. Nach einer narrativen Einstiegsfrage zur Wahrnehmung des Studiums wurden anhand eines mit den Kolleg*innen des Forschungsteams gemeinsam erstellten Leitfadens – angepasst auf die Situation von Studierenden mit Migrationsbiografie – konkrete Rückfragen zu persönlichen Beweggründen zum Studium, Herausforderungen, Ressourcen und Lösungsvorschlägen gestellt.

Die erhobenen Daten wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. In Absprache mit dem Forschungsteam wurden anhand des Leitfadens Subkategorien gebildet und Codes, die explizit für das Thema Studierende mit Migrationsbiografie als notwendig erachtet wurden, hinzugefügt. Der Auswertungsprozess erfolgte über die Software MAXQDA. Nach der Codierung der Transkripte wurden im Zuge der wiederholten Bearbeitung des Forschungsmaterials zahlreiche Memos für die Verschriftlichung der Forschungsergebnisse verfasst.

Im Sinne besserer Nachvollziehbarkeit und Verdeutlichung der Erkenntnisse wurden den Transkripten ausgewählte Textpassagen entnommen und in der Masterthesis wörtlich wiedergegeben. Leichte Sprachglättung dieser Zitate dient der Lesbarkeit, wurde jedoch ohne Einfluss auf Inhalt und Kontext vorgenommen.

Forschungsethische Überlegungen und die Rolle der Forscherin

Für die Forschung und die Darstellung meiner Interpretation ist es mir ein Anliegen, die eigene Rolle im Forschungsprozess zu reflektieren. Ich bin weiße Studierende ohne Migrationsbiografie, meine Erstsprache ist Deutsch. Strukturell und gesellschaftlich bedingt verfüge ich über Privilegien, welche nicht allen Personen der Gruppe, auf die ich mich in der Forschungsarbeit fokussiere, zur Verfügung stehen. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse werden „partial und standortgebunden“ (H. von Unger et. al 2014:22). verstanden, beanspruchen somit keine allgemeine Gültigkeit, hingegen sind sie unausweichlich von meiner Perspektive als Forscherin beeinflusst und deshalb in ihrer Aussagekraft begrenzt (vgl. ebd.) Zu meiner Rolle möchte ich daher anmerken, dass ich selbst den Bachelor-Studiengang an der Fachhochschule St. Pölten absolviert habe, der Teil des Forschungsgegenstandes der Masterthese ist. Aufgrund unvermeidbarer Subjektivität ist kritische, selbstreflexive Praxis vorausgesetzt (vgl. ebd.:23), an deren Umsetzung ich unter anderem anhand intensiver literarischer Bezugnahme und Untermauerung der gestellten Thesen im Forschungsprozess bemüht war.

Wichtig ist mir auch die Betonung, dass Menschen mit Migrationsbiografie nicht als homogene Gruppe mit gleichen Erfahrungen, gleichen Herausforderungen und gleichen Ressourcen verstanden werden. Der Auswahl der Interviewpartner*innen mit voneinander abweichenden Merkmalen geht die Absicht voraus, die Diversität der Bedürfnisse innerhalb des gewählten Fokus zu verdeutlichen. Unterschiedliche Erlebnisse prägen den Studienalltag, die im Zuge der Forschung nicht vereinheitlicht werden sollen. Die Eingrenzung des Fokus *Studierende mit Migrationsbiografie* wurde

aus statistischen Gründen – der geringen Repräsentation im Studiengang Soziale Arbeit – gesetzt.

Die Reflexion bestehender Machtverhältnisse hat zur Folge, auch den Einfluss der Positionen und der einseitigen Schilderung während der Interviews nicht außer Acht zu lassen: Interviewpartner*innen berichteten in dem Bewusstsein, dass ich den gleichen Studiengang – mitunter auch an der gleichen Fachhochschule – absolviert habe, über ihre Wahrnehmung des Studiums. Bei der Formulierung der Fragestellungen wurde infolgedessen darauf geachtet, keinen Rechtfertigungsdruck zu erzeugen. Zudem wurde in der Einführung der Interviews geklärt, dass Fragen je nach Ermessen beantwortet werden können. Weil Interviewpartner*innen dazu angeregt wurden, über Belastungen und die eigene Biografie zu sprechen, wurden die Interviews mit einer positiv formulierten Fragestellung abgerundet und abschließend gezielt auf stärkende Faktoren gelenkt, um einen sicheren Abschluss zu ermöglichen.

Die letzte forschungsethische Überlegung, die ich hier anführen möchte, ist die Bestrebung in der vorliegenden Masterthesis, die Reproduktion von Stereotypen zu vermeiden. Der Erkenntnisgewinn beruht auf den Erzählungen der Interviewpartner*innen und Literatur gestützter Untermauerung. Geschilderte Herausforderungen sind auf strukturelle, systemische, gesellschaftliche oder individuelle Gegebenheiten zurückzuführen und stehen in keinem mittelbaren Zusammenhang mit dem gewählten Merkmal Migrationsbiografie (vgl. Sprung 2015:15f.)

6.3.2 Forschungsprozess und methodische Reflexion: Armutsbetroffene Studierende

Eva Katharina Mantler

Die gewonnen Erkenntnisse dieses Themenschwerpunktes beruhen auf fünf Interviews mit armutsbetroffenen Studierenden. Nachdem das Erkenntnisinteresse und in späterer Folge die Subforschungsfragen formuliert waren, versuchten mein Forschungsteam und ich einen geeigneten Leitfaden zu erstellen, welcher unsere forschungsleitenden Fragestellungen beantworten konnte. Als dieser erstellt war und ein Probeinterview durch zwei Kolleginnen durchgeführt wurde, kam es zur Suche nach geeigneten Interviewpartner*innen. Hierbei war es wichtig, dass sich die Personen selbst zum für sie passenden Schwerpunkt zuordneten (Studierende mit Kind, Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende). Es zeigte sich, dass sich die Suche nach der unterrepräsentierten Gruppe *armutsbetroffene Studierende* im Vergleich zu den anderen Gruppen als schwieriger darstellte. Während sich bei den Kolleginnen zeitnah Interviewpartner*innen gefunden hatten, brauchte es beim Thema studentischer Armut mehrere Ausschreibungen. Rückblickend vermute ich den stigmatisierenden Charakter von Armut in unserer Gesellschaft als möglichen Grund für die längere Suche. In der Ausschreibung, welche einerseits auf Facebook und andererseits durch eine Aussendung an die FHs passierte, wurde das Erkenntnisinteresse mit dem Armutsbegriff beschrieben. Es wurde – kurz gesagt - geschrieben, dass von Armut betroffene Menschen gesucht werden. Die Beschreibung des Forschungsprojektes mit dem Armutsbegriff und nicht mit Umschreibungen wie etwa *Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten*, hat die ohnehin stigmatisierende Wirkung von finanziellen

Problemlagen vermutlich zusätzlich erschwert. Denn Scham ist ein zentrales Gefühl beim Thema Armut (vgl. Schoneville 2017:31). Dass es jedoch Studierende mit sehr großen finanziellen Problemen in Österreich gibt, zeigt die Statistik (vgl. Unger et al. 2020:419).

Die Interviewpartner*innen konnten schließlich sowohl über Facebookgruppen als auch über den Mailverteiler der Fachhochschulen gefunden werden. Die Studierenden berichteten in den Interviews über ihre Erfahrungen im Bachelorstudium, wobei es nicht vorgegeben war, dass sich die Erhebungen nur auf den Bachelorstudiengang beziehen sollten. Lediglich eine interviewte Person bezog sich in ihren Schilderungen manchmal auf den zum damaligen Zeitpunkt absolvierten Masterlehrgang. Darüber hinaus fanden alle Befragungen auf Wunsch der Interviewpartner*innen online über Zoom statt. Die Interviewzeiten selbst variierten. Während das kürzeste Interview rund 40 Minuten dauerte, nahm das längste fast 90 Minuten in Anspruch. Im Schnitt dauerte die Erhebung eine Stunde pro Person. Die unterschiedlichen Interviewzeiten haben sich ergeben, weil die Befragungen, obwohl ein Leitfaden vorlag, einen teils narrativen Charakter hatten. Es wurde eine narrative Einstiegsfrage gestellt und versucht, die Personen selbst sprechen zu lassen. Erst nach ihren eigenen Schilderungen wurde nachgefragt, um die im Leitfaden festgehaltenen Teilfragen zu beantworten. Das Interview folgte somit eher dem natürlichen Erzählfluss der Studierenden als der Reihenfolge im Leitfaden. Während der Befragung und auch zum Schluss versuchte ich zu überprüfen, ob die wesentlichen Punkte erwähnt wurden. Durch den Erzählfluss der Studierenden wurde bereits viel vorweggenommen, weshalb eine stetige Überprüfung des Leitfadens erforderlich war. Dies war für mich auch deshalb wichtig, weil ich es möglichst vermeiden wollte eine Frage, die die interviewte Person in ihren Schilderungen bereits beantwortet hatte, noch einmal zu stellen, um der Person nicht das Gefühl zu vermitteln, unaufmerksam zu sein. Wenn mich etwas näher interessiert hat, habe ich genauer nachgefragt, jedoch möglichst so, dass die Studierenden merkten, dass ich den ersten Teil ihrer Antwort mitbekommen habe. Aufgrund der Tatsache, dass das Thema Armut häufig einen stigmatisierenden Charakter hat, war es mir umso wichtiger möglichst aufmerksam zu sein und nicht konsequent der Reihenfolge des Leitfadens zu folgen.

Nach den Erhebungen wurde das Datenmaterial mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Diese Auswertungsmethode weist Ähnlichkeiten zur Inhaltsanalyse nach Mayring auf. Das Forschungsteam hat sich geschlossen für die Analyse nach Kuckartz entschieden, weil diese – im Vergleich zu Mayring – näher am Gesagten der interviewten Menschen arbeitet. Die Auswertung und die Zuordnung des Kategoriensystems findet direkt am Transkript statt, nicht auf paraphrasierten Inhalten, wie dies bei Mayring der Fall ist (vgl. Kuckartz 2018:42 / Mayring 2008:14). Da mein Thema ein sensibles und vulnerables sein kann und Forschung durch die Perspektive der Forscher*innen beeinflusst werden kann (vgl. Buchna 2019:223), erschien es mir sinnvoller, den Zwischenschritt des Paraphrasierens nicht durchzuführen, um der Bemühung nach möglichst richtigen Darstellungen der interviewten Studierenden gerecht zu werden. Zur Auswertung wurde die Software MAXQDA verwendet. Die Sprache in den ausgewählten direkten Zitaten der Studierenden im Ergebnisteil wurde zur besseren Verständlichkeit auf hochdeutsch übersetzt. Diese Entscheidung wurde getroffen, weil die Glättung der Sprache den Kontext oder den Inhalt des Gesagten in dieser Forschung nicht beeinflusst.

Im Zuge der Ergebnisdarstellung wurde immer offensichtlicher, dass das Thema sehr mit der sozialen Herkunft von Menschen verknüpft ist, da Bildungschancen noch zu einem hohen Anteil davon abhängen, ob die eigenen Eltern einen hohen oder niedrigen Bildungsabschluss aufweisen (vgl. Unger et al. 2020:129,131). Die Frage nach der Bildungsherkunft wurde jedoch nicht gesondert eruiert, sondern von manchen Interviewten ohne explizites Nachfragen erwähnt. Dies kann darauf hindeuten, dass Aspekte, welche, ohne Bestandteil des Leitfadens zu sein, beschrieben wurden, eine besondere Wichtigkeit für die jeweiligen Betroffenen hatten. Dies ist auch der Grund, weshalb die Ergebnisse und Aussagen der Befragten nach Themen und nicht nach Quantitäten sortiert und dargestellt wurden. Wenn beispielsweise spezifische Herausforderungen nur von einzelnen Personen angesprochen wurden, so wurden diese auch dann dargestellt, wenn nicht alle Interviewten das Thema aufgegriffen haben. Hinzu kommt, dass manche Betroffenen inhaltlich weitaus mehr erzählten als andere und die Interviewlängen variierten.

Forschungsethische Überlegungen

Dass Scham in einem Zusammenhang mit Armut stehen kann, wurde weiter oben bereits erwähnt. Dieser Zusammenhang lässt sich laut Mayer et al. (vgl. 2018:209) dann durchbrechen, wenn Betroffene zunehmend als Expert*innen ihrer eigenen Situation auftreten und als wichtig anerkannt werden (vgl. ebd.). Dies versuchte ich mit meiner persönlichen Haltung zum Thema und zu den befragten Studierenden umzusetzen. Es war mir wichtig, dass die Befragten nicht das Gefühl einer Machtasymmetrie vermittelt bekommen. Denn mir war bewusst, dass die Interviewten von mir lediglich wussten, dass ich im Masterstudiengang Soziale Arbeit in St. Pölten studiere, sie wussten jedoch nicht, welche soziale Herkunft ich habe. Dies erfordert Vertrauen, weshalb ich in der vorliegenden Arbeit bemüht war, möglichst sorgsam und sensibel mit den erhobenen Daten umzugehen.

In Anbetracht dessen, dass es sich um eine qualitative Forschung mit Einzelfällen handelt, war die adäquate Sprache zur Darstellung der Daten wichtig. Wie stelle ich meine Ergebnisse sprachlich dar? Welche Interpretationen treffe ich und wie drücke ich diese aus? Ich versuchte meine Behauptungen als solche sprachlich zu markieren und wann immer es mir sinnvoll erschien, diese mit Literatur zu untermauern. Das Potenzial der Arbeit mit Einzelfällen ist, dass Problemlagen gut verdeutlicht und sichtbar gemacht werden können. Jedoch muss bedacht werden, dass Einzelfälle den Blick auch einengen können, da die Gefahr von Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen besteht. Dies könnte beispielsweise dann der Fall sein, wenn Alleinerziehende zum Stereotyp für Armut stilisiert werden. Um Stereotypisierungen vorzubeugen, braucht es eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, um andere Fälle mit ähnlichen Merkmalen nicht als dieselben wie diese hier zu bewerten beziehungsweise Menschen mit anderen Merkmalen nicht ihre Armutserfahrung abzusprechen. Armut hat mehrere Gesichter, Facetten und Betroffenheiten. Dies sollte beim Lesen dieses Themenschwerpunktes mitbedacht werden.

6.3.3 Forschungsprozess: Studierende mit Kind

Barbara Krebelder und Nesrin Yildirim

Dieses Subkapitel dient der Darstellung des Forschungsprozesses, wobei zu Beginn Transparenz im Hinblick auf die gemeinsamen Forschungsüberlegungen der Autorinnen des Themas „Studierende mit Kind" hergestellt werden soll. Ebenso wird auf die Festlegung der Art und Anzahl der Interviewpartner*innen sowie das Probeinterview zur Überprüfung des Interviewleitfadens Bezug genommen. Daran anschließend erfolgt die konkrete Schilderung der Vorgehensweise und die methodische Reflexion durch die beiden Verfasserinnen selbst.

Nach den Recherchen zum Thema „Studieren mit Kind" erschien es bedeutend, sowohl studierende Väter und Mütter in Partnerschaft als auch Alleinerzieher*innen in die Befragung miteinzubeziehen, um die diversen Erfahrungen aufgreifen und untersuchen zu können. Dabei stand einerseits der Geschlechteraspekt im Fokus der Betrachtung, der in Subforschungsfrage d) (siehe Kapitel 6.1 Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung) aufgegriffen wird. Durch diese Fragestellung sollen Differenzen hinsichtlich der gender-politischen Perspektive beleuchtet werden, um soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft bzw. im Hochschulsystem aufzuzeigen. Es besteht nicht die Intention, einen Vergleich aus essentialistischer Perspektive herzustellen. Andererseits sollte auch die spezielle Situation von alleinerziehenden Studierenden, deren Bedürfnisse intensiver eingeschätzt wurden, näher in den Blick genommen werden. In Anbetracht dieser Überlegung wurde die Anzahl der Interviewpartner*innen auf zwei studierende Väter, zwei studierende Mütter sowie zwei alleinerziehende Studierende festgelegt, wobei jede Interviewerin (abgesehen vom Probeinterview) eine Mutter, einen Vater und eine Alleinerziehende befragte.

Für die Suche nach passenden Interviewteilnehmer*innen wurde gemeinsam mit den Kolleginnen Angelika Koller und Eva Mantler ein E-Mail verfasst, indem potenzielle Teilnehmer*innen eingeladen wurden, mit einer der Kolleginnen in Kontakt zu treten. Dabei wurde den Studierenden selbst überlassen, welcher der Kategorien (Studierende mit Migrationsbiografie, armutsbetroffene Studierende, Studierende mit Kind) sie sich selbst am ehesten zuordnen würden. Die Sekretariate der Fachhochschulen in Wien, St. Pölten, Linz und Salzburg wurden um die Verteilung der Nachricht an die Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge der Sozialen Arbeit gebeten. Innerhalb kürzester Zeit meldeten sich etliche Mütter und Väter, sodass einige in Evidenz gehalten wurden und einigen abgesagt werden musste. Die Teilnehmer*innen wurden nach dem Prinzip „First come, first serve" ausgewählt, um die Ergebnisse nicht zu beeinflussen. Dabei meldeten sich auf Anhieb zwei Mütter in Partnerschaft der FH St. Pölten, 2 Väter in Partnerschaft der FH Salzburg sowie eine alleinerziehende Mutter der FH St. Pölten. Dies hat zur Folge, dass im Rahmen des Themas Studierende mit Kind hauptsächlich auf die Fachhochschulen St. Pölten und Salzburg Bezug genommen wird. Ein Großteil der Ergebnisse bzw. Lösungsvorschläge lässt sich jedoch (mit einigen Ausnahmen) auf die gesamte österreichische Fachhochschullandschaft anwenden. Auf die Durchführung der Befragung wird im Anschluss unter „Vorgehensweise" näher eingegangen.

Der Interviewleitfaden für die qualitative Befragung wurde in Zusammenarbeit mit den Kolleginnen der anderen Themenschwerpunkte und in Anlehnung an die Subforschungsfragen entwickelt. Zudem wurde eine narrative Einstiegsfrage gewählt, mit welcher erfragt wurde, wie das Studium mit Kind von den Eltern erlebt wird oder wurde. Ergänzend wurde ein leitfadengestützter Fragebogen als Hilfsmittel herangezogen. Laut Flick (vgl. 2016:113ff) kann von problemzentrierten Interviews gesprochen werden, da ein gesellschaftliches Problem im Zentrum der Befragung stand. Die Funktionalität des Fragebogens sowie die Notwendigkeit einzelner Fragenbereiche wurde mittels Probeinterview überprüft. Dabei fungierte Barbara Krebelder als Interviewerin und Nesrin Yildirim als Interviewteilnehmerin. An dieser Stelle kann nicht unerwähnt bleiben, dass die beiden Autorinnen aufgrund ihrer Rolle als studierende Mütter zugleich Betroffene sind, wie nachfolgend reflektiert wird. Durch die Transkription und Auswertung der erhobenen Daten sowie deren Rückbezüglichkeit zu den Forschungsfragen konnte der Fragebogen validiert werden, welcher als Basis für alle Folgeinterviews herangezogen wurde. Auch das Probeinterview konnte in die Datensammlung aufgenommen werden, da der Fragebogen nur geringfügig adaptiert werden musste. Wie die Forscherinnen explizit vorgegangen sind, wird nachstehend geklärt.

Vorgehensweise

Barbara Krebelder

Wie obenstehend bereits erwähnt führte ich als Interviewerin eine Befragung mit meiner Kollegin Nesrin Yildirim durch. Mithilfe der Daten konnte der gemeinsam erstellte Leitfaden überprüft und validiert werden. Das Probeinterview wurde im Juni 2021 durchgeführt, wobei die weitere Befragung eines Vaters sowie einer Mutter im August erfolgte. Anfang des Jahres 2022 entschied ich mich, noch eine weitere Ausschreibung nach einer alleinerziehenden Interviewteilnehmerin zu verfassen, da bis zu diesem Zeitpunkt nur eine Interviewte im Rahmen der Untersuchung von Studierenden mit Kind das Attribut alleinerziehend aufwies. Die Anfrage wurde erneut via E-Mail-Verteiler versendet. Da zuerst eine alleinerziehende Studierende der FH St. Pölten mit mir in Kontakt trat, wurde diese, ohne einer weiteren Selektion anhand spezifischer Details zur Person, als Interviewpartnerin ausgewählt. Das Interview fand im April 2022 statt. Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt, wie nachfolgend aufgegriffen und reflektiert wird.

Für die Transkription wurden einige gemeinsame Regelungen – wie unter 6.2.4 ersichtlich – festgelegt. Die einheitliche Vorgehensweise bei der Transkription war für uns als Teilgruppe vor allem auch deshalb bedeutend, weil wir die Interviews zwar getrennt transkribierten und allesamt anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2018) auswerteten, die Verschriftlichung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse jedoch thematisch untereinander aufteilten und somit auf die Interviews der Kollegin zugreifen können mussten. Diesbezüglich und auch darüber hinaus waren dichte Absprachen, etliche Treffen sowie die lückenlose Kommunikation miteinander und

Information untereinander grundlegend. Die Auswertung wurde mithilfe der Software MAXQDA (vgl. Verbi GmbH 1995-2022) vorgenommen. Diese erwies sich besonders hinsichtlich der Möglichkeit, Daten nach Kategorien oder Subkodierungen getrennt tabellarisch darstellen zu können, als vorteilhaft. Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse erfolgte die Beantwortung der Forschungsfragen sowie die Überlegungen zu den Schlussfolgerungen in Zusammenarbeit.

Methodische Reflexion

Barbara Krebelder

Die Themenwahl resultierte aus meiner eigenen Erfahrung als studierende Mutter im Bachelor- sowie Masterstudiengang der Sozialen Arbeit an der FH Linz und der FH St. Pölten. Trotz meines als unterstützend erlebten Umfeldes nahm und nehme ich das Studium neben den haushälterischen und mütterlichen Pflichten gegenüber meiner mittlerweile 15-jährigen Tochter, einer Teilzeiterwerbsarbeit als Sozialarbeitende und der ehrenamtlichen Tätigkeit als Erwachsenenvertreterin als große Herausforderung wahr. Nicht selten kam in mir die Frage auf, wie andere studierende Elternteile die Vereinbarkeit aller Lebensbereiche bewerkstelligen und ein Studium ohne gesundheitliche Folgen absolvieren können, da sich mein Stresslevel in den letzten Jahren als beachtlich hoch erwies. Vor diesem Hintergrund war es mir ein persönliches Anliegen, diese Thematik näher zu beforschen und viel mehr noch, durch diese Masterthesis und die Auseinandersetzung mit möglichen Lösungsvorschlägen eine Veränderung anzuregen, die Studierende mit Kind im Hinblick auf die Entscheidung für ein Studium und den Verbleib im Studium fördert. Mit Blick auf meine eigene Rolle als studierende Mutter ist mir der subjektive Bezug zur Thematik bewusst. Forschungsvorhaben bedürfen der Unabhängigkeit, die verlangt, „bestmögliche Objektivität und Unparteilichkeit im gesamten Forschungsprozess“ zu gewährleisten (BMBWF 2020b:12). Um meinerseits „Objektivität“ im wissenschaftlichen Prozess zu erreichen, erschien mir die Reflexion meiner Rolle und Erfahrungen bedeutend. Des Weiteren versuchte ich meine wissenschaftliche Neugierde und demnach das Interesse an den individuellen Erfahrungen der Befragten in den Fokus meiner Betrachtung zu stellen. Zudem geht man im Rahmen qualitativer Forschung ohnehin davon aus, „dass eine vollkommene Ausschaltung der Subjektivität der Forschenden nicht möglich ist“ (Baur / Blasius 2014:47).

Wie unter meiner Vorgehensweise beschrieben, führte ich die Interviews mit den studierenden Eltern telefonisch durch. Dies brachte verschiedene Vor- und Nachteile mit sich. Vorteile waren beispielsweise die Zeitersparnis für die Interviewpartner*innen, das gänzlich verhinderte Ansteckungsrisiko mit dem Corona-Virus und die örtliche Unabhängigkeit von mir als Interviewerin sowie den Eltern als Befragte. Zudem erhöhte das rein auditive Gespräch die Anonymität der Interviews. Außerdem waren kurzfristige zeitliche Änderungen durch die Interviewteilnehmer*innen unproblematisch. Nachteile waren die fehlende Mimik und Gestik, die somit nicht in die Auswertung miteinbezogen werden konnten. Deshalb wurde besonders auf akustische Signale geachtet wie Intonation, Lautstärke oder Sprechpausen, welche von mir dokumentiert wurden.

Auch bei der Transkription gab es zwei Besonderheiten, die einer Begründung bedürfen. Einerseits haben wir als Forschungsgruppe beschlossen, im Dialekt der befragten Personen zu transkribieren. Zur besseren Verständlichkeit wurden Aussagen, die als direkte Zitate in der Darstellung der Ergebnisse wiedergegeben wurden, in die hochdeutsche Sprache übersetzt. Um eine Verfälschung der Aussagen zu vermeiden, wurden kaum übersetzbare Dialektausdrücke beibehalten und deren Bedeutung sinngemäß in Klammern erklärt. Da meine Kollegin und ich auch Studierende mit Kind sowie Migrationsbiografie interviewten und die sprachlichen Fertigkeiten der Untersuchungsteilnehmer*innen keinen relevanten Fokus bei der Thematik Studieren mit Kind darstellen, wurden andererseits grammatikalische Fehler sowie Wortwiederholungen richtiggestellt bzw. ausgespart. Dies erschien uns bedeutend, um die Interviewpartner*innen nicht auf ihre mangelnden Sprachkenntnisse zu reduzieren.

Der letzte Punkt widmet sich der Begründung der angewandten Qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (vgl. 2018), die hier im Vergleich zu jener nach Mayring (vgl. 2015) erläutert wird. Im Gegensatz zu Mayring (vgl. ebd.), welcher sich für die Paraphrasierung von Textstellen ausspricht, erlaubt Kuckartz (2018) die Arbeit am Originalmaterial, was mir sinnhaft erscheint, damit die eigentliche Aussage einer Textstelle beibehalten wird. Des Weiteren erwies sich die Arbeit nach den Regeln der QI nach Mayring im Rahmen meiner Bachelorarbeit als herausfordernd, obwohl die QI an sich als nützliches Instrument fungierte, um das Datenmaterial auszuwerten. Als problematisch stellte sich zudem heraus, dass Mayring (vgl. 2015) im Auswertungsprozess keine Veränderung oder Erweiterung des Kategoriensystems zulässt, während sich das Arbeiten nach Kuckartz (vgl. 2018) dahingehend flexibler gestaltet. Deshalb schätze ich die Zirkularität des Forschungsprozesses, wie sie in der QI nach Kuckartz Anwendung findet (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist für diese Masterthesis die Kontextualisierung der Interviews wichtig, wie beispielsweise die Bezeichnung der elterlichen Rolle oder auch die betreffende Fachhochschule oder generell, was in welchem Zusammenhang gesagt wurde. Demnach verblieb Kuckartz (vgl. ebd.) als die richtige Wahl für die Auswertung des Datenmaterials von Studierenden mit Kind.

Vorgehensweise

Nesrin Yildirim

Im oberen Abschnitt wurde bereits erwähnt, dass meine Kollegin Barbara Krebelder, Mutter von einem Mädchen und Studierende des Masterlehrganges Soziale Arbeit an der FH St. Pölten, ein Interview mit mir führte, wobei ich als interviewte Person wirkte. Dabei ging es um ein Probeinterview, das im Juni stattfand, dessen Intention die Überprüfung und Validierung des erstellten Leitfadens war. Die Kontaktdaten für die weiteren Interviews, bei denen ich als Interviewende wirkte, bekam ich von meinen Kolleginnen, Angelika Koller und Barbara Krebelder. Die Interviews mit einer alleinstehenden Mutter, einer Mutter in Partnerschaft und einem Vater, fanden im August 2021 statt. Am Anfang der Forschung hatte ich vor, insgesamt vier Interviews zu halten, damit ich mehr Datenmaterial für die Forschung habe. Nach meinem dritten Interview war genügend Datenmaterial vorhanden, sodass die Subfragen damit beantwortet

werden konnten, weshalb ich ein viertes Interview als nicht notwendig erachtete. Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner*innen erfolgte bei beiden Müttern über eine Nachricht im Messenger und bei dem Vater per E-Mail. Hier wurde erfragt, an welchem Ort und zu welcher Uhrzeit ich das Interview durchführen konnte. Um zeit- und ortsungebunden zu sein, haben sich die Interviewten entschieden, sich über das Programm Teams zu unterhalten. Die Interviews wurden mit der Applikation „Diktiergerät Pro“ von zwei Mobiltelefonen aufgezeichnet, um jeglichen Datenverlust zu vermeiden. Sobald diese Audiodateien auf dem Laptop gespeichert waren, wurden sie aus den Mobiltelefonen entfernt, damit diese nicht von einem Dritten angehört werden können.

Die Transkription der Audiodateien erfolgten nach den „Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung“ nach Kuckartz (vgl. 2018:167), die bereits in Kapitel 6.2.4 beschrieben wurden. Für die Auswertung der Daten wendeten wir die Methode der Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz an. Ausschlaggebend für die Kategorisierung der Daten war der Interviewleitfaden, in dem die Kategorien schon vor der Auswertung festgelegt und im Auswertungsprozess erweitert wurden. Für eine zügige Auswertung der Daten verwendeten wir in der Forschungsgruppe die Software MAXQDA, mit welcher qualitative Daten und Texte computerunterstützt analysiert werden können. Eine thematische Abgrenzung zwischen meiner Kollegin Barbara Krebelder, die sich den Ressourcen und Lösungsideen widmete, und mir, die ich mich den Herausforderungen zuwendete, erfolgte unmittelbar nach der Auswertung aller Interviews bezüglich der Forschung „Studierende mit Kind“.

Während der Verschriftlichung der Arbeit war ein lückenloser Austausch mit der Kollegin, Barbara Krebelder, unvermeidbar. Die Aufteilung des theoretischen Teils innerhalb der Forschungsgruppe fand bereits im Laufe der Recherchearbeiten statt.

Methodische Reflexion

Nesrin Yildirim

Im Laufe der Diskussionen im Forschungslabor kamen verschiedene Themen zur Auswahl. Ich traf meine Entscheidung aufgrund meiner Mutterschaft von drei liebevollen Kindern das Thema „Studierende mit Kind” zu bearbeiten. Meine Absicht war es, der Öffentlichkeit zu zeigen, vor welchen Herausforderungen Mütter stehen bzw. welche Ressourcen erforderlich sind, um diese zu bewältigen. Die möglichen Lösungsansätze sollen dazu dienen, Veränderungen in der Hochschulpolitik anzuregen, damit ein Studium auch für die betroffene Studierendengruppe unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte wie Familie und Beruf ohne negative Folgen psychisch und finanziell durchführbar ist. Diese Masterarbeit soll auch für zukünftige Studieninteressierte der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen als wichtige Informationsquelle für den Studiengang und für Finanzierungsmöglichkeiten fungieren.

Besonders aufregend fand ich mein erstes Interview, bei dem ich nicht die Interviewerin, sondern die Befragte war. Es gab mir den Raum, offen über jene Dinge zu sprechen, die mich im Laufe meines Studiums belastet hatten. Zudem war es sehr beeindruckend, über welche Ressourcen ich verfügte, die mir vorher nicht bewusst waren.

Für die Interviews war es mir wichtig, die Eltern im Vorfeld selbst über Zeit und Ort entscheiden zu lassen, damit sie Räume schaffen konnten, in denen sie ungestört von familiären oder studienbezogenen Verpflichtungen interviewt werden konnten. Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, entschieden sich alle zu einem Teams-Meeting. Ausschlaggebend waren hier unter anderem die hohen Infektionszahlen durch Covid19. Die Interviews fanden zu einer späten Tageszeit statt, als die Kinder bereits im Bett waren.

7 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Studierende mit Migrationsbiografie

Angelika Koller

Im folgenden Teil der Masterthesis werden die Ergebnisse der Auswertung vier geführter Interviews mit Menschen mit Migrationsbiografie dargestellt und unter Bezugnahme auf Theorien und Forschung diskutiert. Kapitel 7.1 umfasst die beschriebenen Herausforderungen am Weg zum Studium der Interviewpartner*innen. Anschließend werden die Herausforderungen, welchen die befragten Personen während der Studienzeit entgegentraten, in Kapitel 7.2 erläutert. Dabei sollen Ausschließungsprozesse und die strukturelle Reproduktion von Rassismen innerhalb des Fachhochschulsystems erkannt und sichtbar werden. Nach der Darstellung der Hürden werden die positiven Wahrnehmungen der ehemaligen Studierenden unter dem Begriff Ressourcen angeführt, erneut erfolgt eine zeitliche Aufteilung der Kapitel: Ressourcen, die am Weg zum Studium unterstützten, werden in Kapitel 7.3 beschrieben, auf jene während des Studiums wird in Kapitel 7.4 Bezug genommen. Die Interpretation, Diskussion und literaturgestützte Untermauerung der Analyse schließt der Ergebnisdarstellung in den jeweiligen Kapiteln an.

Der abweichende Umfang und die uneinheitliche Häufigkeit der jeweiligen Bezugnahme auf unterschiedliche Interviewpartner*innen kann den Ergebnissen zufolge auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen und damit einhergehende Privilegien und Benachteiligungen zurückgeführt werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden ausgewählte Eckdaten der Interpartner*innen in Form einer Tabelle angeführt:

	I1	**I2**	**I3**	**I4**
Geschlecht	w	w	m	m
Alter Studienbeginn	21a	27a	31a	
Migrations-biografie	2. Generation	2. Generation	1. Generation	1. Generation
Erstsprache Deutsch/andere	Deutsch	Deutsch	andere	andere
Fluchterfahrung	nein	nein	nein	ja
BIPoC[3]	ja	nein	ja	ja
Ausbildungsort Soziale Arbeit	FH Campus Wien	FH Salzburg	FH St. Pölten	X

Tabelle 3: Personenbezogene Eckdaten der Interviewpartner*innen I1-I4

[3] Der Begriff BIPoC bezieht sich auf Schwarze, Indigene und People of Color, um Schwarze und indigene Identitäten sichtbar zu machen und antischwarzem Rassismus entgegenzuwirken (vgl. Universität zu Köln 2022). BIPoC ist eine politische Selbstbezeichnung.

Zwei der Interviewpartner*innen (I1, I2) werden weiblich, die anderen beiden (I3, I4) männlich gelesen. Alle vier befragten Personen weisen Migrationsbiografien auf, zwei Personen (I1, I2) sind Migrant*innen zweiter Generation (siehe dazu Kapitel 2.3), zwei Personen (I3, I4) wurden nicht in Österreich geboren und haben Deutsch nicht als Erstsprache erlernt. Ein Interviewpartner (I4) spricht zudem von Fluchterfahrung, seit 2014 lebt er in Österreich. Drei der befragten Personen zählen zu der Gruppe BIPoCs und gehören der weißen Mehrheitsgesellschaft nicht an. Die Interviews wurden mit (ehemaligen) Absolvierenden des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der FH Campus Wien, der FH Salzburg und der FH St. Pölten geführt. Um Anonymität ausreichend gewährleisten zu können, wird – entsprechend einer Bitte eines Interviewpartners (I4) – die besuchte Fachhochschule nicht genannt.

7.1 Herausforderungen am Weg zum Studium

Im vorliegenden Kapitel werden jene Herausforderungen, die Interviewpartner*innen aufgrund ihrer Migrationsbiografie am Weg zum Studium Soziale Arbeit wahrnahmen beziehungsweise auf diese zurückführten, aufgegriffen. Nachdem der Aspekte mangelnder Orientierung am Weg zum Studiengang auf die Entscheidung, Soziale Arbeit zu studieren in Kapitel 7.1.1 beschrieben wird, wird in Kapitel 7.1.2 auf das Aufnahmeverfahren Bezug genommen. Mit der Darstellung des Einflusses der persönlichen Einschätzung der Chancen für die Aufnahme in den Studiengang Soziale Arbeit der Interviewpartner*innen schließt die Schilderung der Herausforderung auf dem Weg zum Studium. Wie den folgenden Kapiteln zu entnehmen ist, sind Herausforderungen unter anderem auch dem Sprachverständnis bedingt. Weil bestehende Sprachbarrieren von den befragten Studiereden jedoch auch während des Studiums als wesentliche Herausforderung verortet werden, wird dieser Aspekt erst spezifisch im anschließenden Kapitel 7.2.1 bearbeitet.

7.1.1 Fehlende Orientierung am Weg zum Studiengang Soziale Arbeit

Die Relevanz der Orientierung im Studiengang am Weg zum Studium wird in den Interviews in erster Linie von den beiden befragten Personen mit Migrationsbiografie erster Generation erläutert (vgl. I3:56-61 / I4:371; 492-500). Eine der beiden Personen hatte die Intention, Soziale Arbeit zu studieren, bereits vor der Ankunft in Österreich, das Studium Soziologie an der Universität Wien wurde jedoch vorgezogen (vgl. I3:29). Ausschlaggebend für den direkten Weg zur Universität statt zur Fachhochschule war Schilderungen zufolge unter anderem die verpasste Bewerbungsfrist für das Aufnahmeverfahren an der Fachhochschule: „Nur als ich nach Österreich kam, ich habe keine Sprache gesprochen, bin ich zu spät auch für dieses Assessment […].“ (I3:33-34) Die auch während des Studiums als Hürde verortete mangelnde Sprachkompetenz der Interviewpartner*innen mit Migrationsbiografie erster Generation soll in Kapitel 7.2.1 detaillierter aufgegriffen werden. Neben der Sprachbarriere wählte der befragte Studierende auch aufgrund der verpassten Frist für das Bewerbungsverfahren an der Fachhochschule, die dem Inskriptionszeitraum für Studiengänge an der Universität voraus geht, die Alternative, Soziologie an der Universität zu studieren. „Und dann, es

war natürlich auch, wo ich mich beworben habe bei der Uni Wien, dann haben sie gesagt: „Yes, Sie können studieren bei uns. Allerdings für Soziologie aufgrund deiner Matura oder Kolleg es fehlen diese Fächer." (I3:66-68) Die Grundvoraussetzungen für ein Studium an der Universität für Menschen mit Migrationsbiografie wurden damit nachvollziehbar kommuniziert, fehlende Voraussetzungen konnten nachgeholt werden. Bei der Inskription zum Bachelor-Studiengang Soziologie wurden fehlende Qualifikationen gelistet: „dann musste ich Mathe, Englisch, Geschichte und Deutsch[4] [nachholen] und in Wien sie haben den Studienlehrgang der Wiener Universitäten. Und so steigt man auch direkt in die Uni." (I3:68-70) Die Möglichkeit, fehlende Voraussetzung direkt in Intensivkursen[5] an der Universität zu erfüllen, empfand der befragte Studierende als Erleichterung (vgl. I3:71). Seinen Schilderungen zufolge nahm er dieses Angebot als unterstützend, vorbereitend und infolgedessen positiv wahr. An diese Erfahrung knüpft er an und schätzt ein freiwilliges Angebot, Kompetenzen nachzuholen oder zu stärken, als sinnvolles Vorbereitungstool für Fachhochschulen ein:

> „Und dieses System, wenn es auch an der FH gäbe, vielleicht wär schon geholfen. (…) weil ich mache mich vertraut mit dem Studium und ich weiß, okay, wenn es Vorbereitung gibt, dass ich in der FH einsteigen kann (…) dann bin ich schon vertraut und bis zum Studium habe ich viel gewonnen. (…) Einfach mit den verschiedenen Themen, aber auch sprachlich dann im Bezug auf das Studium" (I3:70-76).

Der Vorschlag umfasst sowohl inhaltliche als auch sprachliche Vorbereitung auf das Studium und richtet sich aufgrund der inkludierten sprachlichen Kompetenzförderung gezielt an Menschen, die sprachliches Verständnis als Herausforderung wahrnehmen. Die Idee des Studierenden, sich bereits vor dem Studienbeginn mit Inhalten auseinanderzusetzen und sich mit dem Studium vertraut zu machen, legt nahe, dass die Person – möglicherweise mitunter aufgrund der Migrationsbiografie – wenig Berührungspunkte mit Sozialer Arbeit in Österreich und dem entsprechenden Studiengang hatte. Der Orientierungsphase wird als Migrant*in hoher Stellenwert zugeschrieben. Die Differenzierung des Weges zum Studium an der Universität und an der Fachhochschule und die vorangehende Inskription an der Universität legen nahe, dass der Bewerbungsprozess im Bachelor-Studiengang Soziologie verständlicher empfunden wurde als das Verfahren an der Fachhochschule zum Studiengang Soziale Arbeit. Zwar wurden auch auf diesem Weg Hürden wahrgenommen, fehlende Voraussetzungen konnten jedoch durch universitäre Angebote direkt erfüllt werden.

Der befragte Studierende mit Fluchterfahrung geht im Gespräch konkreter auf das mangelnde Wissen über den Studiengang Soziale Arbeit ein: Seiner Annahme zufolge sei die Profession und die Ausbildung unter geflüchteten Menschen wenig bekannt: „…aber viele Geflüchtete wissen nicht, was Soziale Arbeit bedeutet. Die denken, Soziologie oder so." (I4:373-374) Wissen zum Studiengang verbreite sich unter anderem über virtuelle soziale Plattformen wie Facebook (vgl. I4:493). Der befragte Studierende

[4] Können einzelne Gegenstände im Zuge der Nostrifizierung nicht nachgewiesen werden, können Zusatzprüfungen abgelegt und Voraussetzungen damit geschaffen werden (vgl. BMBWF o.A.a).

[5] Recherchen zufolge spricht der Studierende dabei von der mit sechs Wiener Universitäten kooperierende studienvorbereitende Einrichtung für internationale Studierende OeAD (Agentur für Bildung und Internationalisierung), an der Intensivkurse zur Vorbereitung auf Ergänzungsprüfungen, die von Universitäten vorgeschrieben werden, absolviert werden können (vgl. OeAD-GmbH o.A.).

selbst beantwortet viele Fragen zum Studium von geflüchteten Menschen in diversen Gruppen, schätzt die Chancen der Aufnahme für viele der Personen, die virtuell um Unterstützung baten, jedoch gering ein (siehe dazu auch Kapitel 7.1.2). In erster Linie werden Informationen zum Aufnahmeverfahren geteilt. „Viele Geflüchtete, ich bin Mitglied in so viele Facebook-Seiten und Gruppen, die fragen immer, Bachelor-Studium Soziale Arbeit, so viele Geflüchtete. Ich beantworte auch so viele Fragen. Die können die Aufnahmeprüfung nicht schaffen." (I4:492-495) Damit weist die befragte Person auf das fehlende Wissen geflüchteter Menschen zum Studiengang Soziale Arbeit hin und zeigt Wege auf, die gefunden werden, um das verfügbare Wissen unter Peers zu teilen (siehe dazu Kapitel 7.5.3). Die formulierte Einschätzung des Interviewpartners „die können das nicht schaffen" (I4:495) verdeutlicht das fehlende Zutrauen aufgrund des Wissens über Hürden und Herausforderungen für geflüchtete Menschen, zeigt jedoch ebenso eine Differenzierung zur eigenen Person auf: Anzunehmen ist, dass das eigens positiv absolvierte Aufnahmeverfahren auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen (siehe dazu auch Kapitel 7.3.) zu anderen Menschen mit Fluchterfahrung zurückgeführt wird. Zudem geht die Wahrnehmung hervor, dass im sozialen Umfeld geflüchteter Menschen weniger Kontakte zu Personen aus dem sozialen Sektor bestehen, weshalb auf externe, fremde Unterstützung (über Soziale Medien) zurückgegriffen wird.

Diese Analyse untermauert die Aussage, dass Studierende mit Migrationsbiografie höherem Risiko ausgesetzt sind, sich im akademischen Umfeld nicht zurechtzufinden (vgl. Rokitte 2012:32). Wie das geäußerte Bedürfnis des Studierenden der FH St. Pölten, sich bereits im Vorhinein mit Studieninhalten vertraut zu machen annehmen lässt, begleiten Studierende mit Migrationsbiografie häufiger Sorgen, Informationsdefizite nicht kompensieren zu können (vgl. ebd.). Überdies kann eine weiter Beobachtung wahrgenommen werden: Obwohl geflüchtete Menschen im Zuge des Asylverfahrens neben der Rechtsberatung auch Sozialberatung in Anspruch nehmen (können) (vgl. oesterreich.gv.at 2022), ist das Wissen über die Profession der befragten Person zufolge wenig verbreitet (vgl. I4:371). Dies könnte auf die Komplexität und Vielschichtigkeit der Profession zurückzuführen sein: Abweichende Tätigkeitsbereiche in diversen Handlungsfeldern könnten die tatsächliche Zuständigkeit von Sozialarbeiter*innen weniger nachvollziehbar erscheinen lassen. Darüber hinaus führt die Erzählung des geflüchteten Studierenden zu der Annahme, dass sich Soziale Arbeit in jenen Ländern[6], in welchen viele geflüchtete Menschen geboren wurden, anders gestaltet als in Österreich. Diese Annahme wird von der Recherche zu Sozialer Arbeit in Syrien, dem Geburtsland des interviewten Studierenden, die keine konkreten Treffer erzielte, untermauert. Auch die Onlinerecherche zu Bildung im Bereich der Sozialen Arbeit in Syrien zeigte keine Ausbildungsmöglichkeiten auf. Syrien wird nicht in der Liste der Mitglieder der International Federation of Social Workers (IFSW) gelistet, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Profession in Syrien einer anderen Definition und abweichenden ethische Ansprüchen unterliegt (vgl. IFSW 2022). In einem Bericht von „The professional association for social work and social workers" (BASW) wird beschrieben, dass sich die Handlungsmöglichkeiten Sozialer Arbeit in Syrien auf den Bereich der humanitären Hilfe von Hilfsorganisationen begrenzen (vgl. BASW 2013);

[6] Laut den Daten der Statistik Austria (vgl. 2021a) sind die Anteile der gestellten Anträge auf internationalen Schutz gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention bzw. der Gewährung subsidiären Schutz von Menschen aus Syrien (16.261 gestellte Anträge im Jahr 2021) und Afghanistan (8.739 gestellte Anträge im Jahr 2021) am größten.

zurückgeführt wird der enge Handlungsspielraum auf den innerstaatlichen Konflikt (vgl. ebd). Die Wahrnehmung des befragten Studierenden, geflüchtete Menschen hätten oft keine konkrete Vorstellung über den Tätigkeitsbereich Sozialer Arbeit, könnte somit mit fehlenden Berührungspunkten mit der Profession im Herkunftsland begründet werden. Mit dieser fehlenden Vorstellung könnte mitunter erklärt werden, dass die befragte Person die einzige Person mit Fluchthintergrund im Studiengang an der entsprechenden Fachhochschule ist (vgl. I4:276). Das Einholen von Informationen zum Studium geflüchteter Menschen über virtuelle Räume wie Facebook könnte mit der Niederschwelligkeit sozialer Plattformen erklärt werden (siehe dazu auch Kapitel 7.5.3). Mit Fluchterfahrung geht Angewiesenheit auf externe Hilfe und (virtuelle) Vernetzung einher, die das Nutzen dieser Plattformen fördert (vgl. Stiglmayer 2019).

Die Schilderungen der Interviewpartner*innen verdeutlichen die auf diverse Aspekte zurückzuführende Herausforderung, am Weg zum Studium Orientierung zu finden, notwendige Informationen einzuholen und sich mit dem Studium vertraut zu machen. Im Anschluss soll nun das Aufnahmeverfahren zum Studiengang Soziale Arbeit als Hürde aufgegriffen und Aspekte, die für Menschen mit Migrationsbiografie zusätzlich herausfordernd wirken, erläutert werden.

7.1.2 Aufnahmeverfahren als Herausforderung am Weg zum Studium

Das Aufnahmeverfahren zum Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit wird auf mehreren Ebenen herausfordernd beschrieben: Die Interviewpartnerin der FH Salzburg benennt die Hürde als „dreigliedrig“ (I2:61) und schildert das Bewerbungsschreiben, das Gruppen- und das Einzelgespräch als Teil des Aufnahmeprozesses (vgl. I2:60-64 / vgl. dazu auch FH Salzburg GmbH 2022). Das Verfahren wird als „hochschwellig” wahrgenommen: „I find scho, dass es hochschwellig war.“ (I2:64-65) Die Aufnahme der Interviewpartnerin in den Studiengang erfolgte nach dem zweiten Bewerbungsantritt (vgl. I2:59). Neben der „Hochschwelligkeit” merkt die Studierende auch an, die Kommunikation nach außen betreffend vorausgesetzte Erfahrungen habe entmutigende Auswirkung im Bewerbungsprozess erzielt (vgl. I2:484 / siehe auch Kapitel 7.5.3). Über diese Aspekte hinaus werden, wie auch im Interview mit der Studierenden der Fachhochschule Wien, keine detaillierteren Herausforderungen zum Aufnahmeverfahren beschrieben. Relevant erscheint nun die Gegenüberstellung der Interviews mit jenen der beiden Interviewpartner*innen mit nicht-deutscher Erstsprache. Wie anschließend erläutert, zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere sprachliche Hürden als Herausforderung im Bewerbungsprozess wahrgenommen werden (vgl. I3/I4).

Wie auch die Interviewpartnerin der Fachhochschule Salzburg schildert der Studierende mit Fluchterfahrung Herausforderungen durch Einzel- und Gruppengespräche, jedoch auch durch eine theoretische Prüfung (vgl. I4:72). Die Vorbereitung auf diese Prüfung wird als großer zeitlicher (Mehr-)Aufwand beschrieben (vgl. I4:61-66). Für das Aufnahmeverfahren an einer Fachhochschule mussten mehrere wissenschaftliche Masterarbeiten gelesen werden.

> „Das war natürlich frustrierend für mich. Und ja, ich hab gesagt, ich versuche. Ich hab alles ausgedruckt. Zweihundertfünfzig Seiten. Das waren viele Masterarbeiten, Bachelorarbeiten und so. Und dann nur zwanzig Fragen am Ende. Ja, ich hab versucht, alles zu machen. Die Prüfung war damals ja nur Deutsch und etwas auf Englisch […]. Hab dann Absage bekommen. Im zweiten Jahr auch dasselbe“ (I4:68-74).

Die Menge an zu lesender Literatur behinderte die Person trotz intensiver Bemühungen und ausreichender Vorbereitung auf die Prüfung. Das Verständnis der Inhalte erforderte aufgrund der sprachlichen Barriere zusätzliche intensive Auseinandersetzung, insbesondere wissenschaftliches Sprachverständnis wurde als zusätzliche Erschwernis wahrgenommen. Als positiven Vergleich nennt der Studierende das Verfahren an einer anderen Fachhochschule: gegensätzlich der Voraussetzung wissenschaftliche Arbeiten zu lesen, wurde Wissen zu politischen, historischen und strukturellen Gegebenheiten in Österreich überprüft (vgl. I4:77-78). „Das kann man schaffen.“ (I4:80) Die Vorbereitung auf diese Art der Prüfung nahm die befragte Person folglich als weniger anspruchsvoll und überfordernd, viel mehr als schaffbar wahr. Die Gegenüberstellung der beiden Aufnahmeprozesse lässt annehmen, dass die Vorbereitung durch die vorausgesetzte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Arbeiten als größere Belastung empfunden wurde. Trotz dieses Vergleichs wurde auch jene Vorbereitung auf die Überprüfung der Kenntnisse zu österreichischen Gegebenheiten – wie folgend beschrieben – als Hürde wahrgenommen: Obgleich diese Prüfungsform weniger herausfordernd beschrieben wird, benennt die befragte Person ohne konkrete Rückfrage auch über die sprachlichen Differenzen hinaus konkrete Unterschiede im Aufnahmeverfahren für Bewerber*innen mit und ohne Migrationsbiografie: „So viel Geschichte. Aber ja genau, das war auch so Fragen über Neutralität, Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg und so. Und du weißt [lacht], also ich bin kein Österreicher. Ich musste viel lesen.“ (I4:90-92) Anhand der exemplarischen Aufzählung der inhaltlichen Fragen zur Neutralität Österreichs und der historischen Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg in Zuge des Bewerbungsverfahrens stellt er die abweichenden Ausgangsbedingungen von Bewerber*innen mit Migrationsbiografie erster Generation und in Österreich geborenen und sozialisierten Bewerber*innen gegenüber. Diesen Ergebnissen zufolge nimmt der Interviewpartner erschwerte Aufnahmebedingungen und längere Vorbereitungszeit für Bewerber*innen mit Migrationsbiografie wahr.

Auch das Gruppen-Assessment wird von dem befragten Studierenden in erster Linie aufgrund der sprachlichen Barriere als Herausforderung beschrieben (vgl. I4:196-201): zwar konnten Sprachkompetenzen aufgrund von Deutschkursen und beruflichen Dolmetsch-Erfahrungen auf Sprachniveau B2 vorgewiesen werden (vgl. I4:114), jedoch fanden die Gespräche innerhalb der Gruppe in verschiedenen deutschen Dialekten statt, die das Verständnis des Austauschs blockierten:

> „Und die Zeit war sehr kurz, wir haben auch Gruppengespräch damals gemacht. Die haben so viel Dialekt geredet, ich hab g a r nichts verstanden, was die geredet haben. Nur Dialekt, nur Dialekt. Ich hab das nicht verstanden, aber trotzdem hab ich an der Diskussion teilgenommen. Wurde dann abgelehnt […])“ (I4:196-201).

Das mangelnde inhaltliche Verständnis der Diskussion aufgrund der unterschiedlichen Dialekte der Bewerber*innen führte anzunehmend somit dazu, dass – trotz der Bemühung sich weiterhin am Austausch zu beteiligen – persönliche Kompetenzen nicht ausreichend unter Beweis gestellt werden konnten. Damit zeigt der Interviewpartner

einen weiteren erschwerenden Aspekt für Menschen mit Migrationsbiografie nicht-deutscher Erstsprache auf.

Im Einzelgespräch mit den Lektor*innen der Fachhochschule musste der Befragte sensible Fragen zu seiner Rolle als geflüchteter Mensch in diversen Szenarien beantworten (vgl. I4:219). Er schildert die Vermutung, damit auf die Probe gestellt worden zu sein, Ziel war das Auslösen seiner Reaktion auf provozierende Fragen:

> „Da haben mich einige Fragen provoziert, auch. Weil die Reaktion, die wollten schauen, was ich sage. Der Lektor war eigentlich sehr lieb, ich glaub, der hat sich für mich sehr gut, sehr viel eingesetzt. Aber die wollten einfach schauen. Hat mir gesagt […]: Wenn ein Mann von FPÖ zu dir kommt und sagt ‚Alle Flüchtlinge raus', was sagst du? Ja, solche Fragen das ganze Gespräch. Mal schauen, wie ich reagiere oder so. […] Und ich weiß, in der Sozialen Arbeit […] bekommt man so viele Sachen so" (I4:218-228).

Die Fragen wurden von der Person nicht als übergriffig wahrgenommen, sondern darauf zurückgeführt, dass Sozialarbeiter*innen in ihrem Berufsfeld Anfeindungen und Provokationen ausgesetzt sein können. Geschilderte Erfahrungen von Sozialarbeiter*innen zu „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit" (Unger 2019:87) im Berufsfeld untermauern dieses Phänomen (vgl. ebd.) Die Datenlage zeigt, dass Sozialarbeiter*innen mit Migrationshintergrund dem größten Risiko ausgesetzt sind, auf Abwertung und Ablehnung zu stoßen (vgl. ebd.:199). Abwertung kann durch Formen der physischen und psychischen Gewalt ausgeübt werden, Ablehnung beispielsweise durch Verweigerung der Beratung oder eines Händedrucks (vgl. ebd.:200). Wesentlich erscheint die Erkenntnis, dass große Unsicherheit der Befragten im Umgang mit Anfeindungen und Ablehnung bestehen, meist intuitiv reagiert wird und selten Sanktionen gesetzt werden, etwa aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses und der Machtposition von Sozialarbeiter*innen (vgl. ebd.). Ebenso wird aufgezeigt, dass den Erhebungen zufolge immer auf Anfeindungen reagiert wird und das Ignorieren dieser nicht in Betracht gezogen wird (vgl. ebd.:201). Auf Grundlage dieser Resultate ist das Stellen provokant wahrgenommener Fragen im Bewerbungsverfahren (vgl. I4:218) darauf zurückzuführen, dass Sozialarbeiter*innen mit Migrationsbiografie in Relation häufiger Anfeindungen ausgesetzt sind und die Kompetenz, gekonnt – wenn auch intuitiv – zu reagieren und darauf einzugehen somit als ausschlaggebend für professionelles Auftreten gilt. Möglicherweise soll die Austestung der Reaktion eine Schutzfunktion darstellen, um scheinbar vulnerable Personen in einem geschützten Raum mit Provokation zu konfrontieren und die Reflexion der Entscheidung für das Studium und das Berufsfeld anregen. Zudem ist anzunehmen, dass die gestellten Fragen der Einschätzung der Bewerber*innen dienen und die Entscheidung über das Bewerbungsverfahren beeinflussen.

Der Interviewpartner führt darüber hinaus nicht nur Überlegungen zum Aufnahmeprozess selbst an, er äußert auch eine Vermutung über die Folgen von negativ beurteilten Bewerbungen für Menschen mit Fluchterfahrung. Die Bewerbung zum Aufnahmeverfahren muss in manchen Fällen, wie auch bei drei der befragten Interviewpartner*innen (vgl. I2/I3/I4), über mehrere Jahre in Folge erfolgen, um ausreichend Punkte zur Aufnahme zu erreichen. Der Aspekt der Zeitplanung von geflüchteten Menschen wirke dem mehrmaligen Antreten jedoch entgegen.

> „Ich glaub viele Geflüchtete haben das versucht, das weiß ich schon. Aber nach dem ersten Versuch sie werden das nicht noch einmal machen. Weil Geflüchtete, die möchten auch nicht mehr so viel Zeit verschwenden. Die versuchen zum Beispiel irgendwelche Studium zu beginnen in Wien. […] Die wollten Soziale Arbeit studieren. Also ich kenne viele. Ich kenne auch viele Bekannte und Freunde [sic!], die haben das probiert und ist nicht gegangen“ (I4:502-507).

Die Zeit zwischen den Bewerbungsverfahren wird von der Person als verschwendet bewertet. Die Möglichkeit, sich mehrmals für das Studium zu bewerben, wird als Privileg beschrieben, nicht alle können die Lebensplanung dementsprechend gestalten. Eine erneute Bewerbung muss leistbar und mit der persönlichen (beruflichen) Situation vereinbar sein. Kann dies nicht gewährt werden, werden alternative Bildungswege gewählt (vgl. I4:502-507). Die weniger flexible zeitliche Einteilung führt der Befragte auch auf die Dauer des Asylverfahrens zurück: Die Entscheidung den Aufenthaltstitel zu erhalten kann Jahre in Anspruch nehmen, in welchen keine Ausbildungen und/oder berufliche Tätigkeiten[7] ausgeübt werden können (vgl. I4:504ff). Anschließend mehrere Jahre bis zum Antritt des Studiums einzuplanen, sei in der individuellen Lebensplanung oft nicht möglich oder erwünscht.

Abschließend sollen die geschilderten Erkenntnisse des vorliegenden Kapitels unter dem Aspekt der Reproduktion von Diskriminierung und möglichem Veränderungsbedarf seitens der Fachhochschulen betrachtet werden. Aufgezeigt wurden zusätzliche Hürden in den mehrgliedrigen Aufnahmeverfahren für Menschen mit Migrationsbiografie. Sprachliche Aspekte, die Überprüfung spezifischen kulturellen Wissens, bewusst herbeigeführte Provokation und gruppendynamische Entwicklungen sind wesentliche Aspekte, die als Erschwernis wahrgenommen wurden. Die erläuterten Herausforderungen im Zuge des Aufnahmeverfahrens, des wahrgenommenen Mehraufwands und der Chancen für Bewerber*innen mit Migrationsbiografie weisen Parallelen zu Annahmen von Füchslbauer und Hofer auf (2021). Kritisiert werden rassistische Gesellschaftsstrukturen, die auch im Hochschulsystem und damit an Fachhochschulen verankert sind (vgl. ebd.). Die in Relation zur österreichischen Bevölkerungszusammensetzung geringe Diversität von Studierenden mit Migrationsbiografie wird auf strukturelle und institutionelle Ausschlüsse von Migrant*innen zurückgeführt (vgl. Kalpaka 2015:237 zit. n. Füchslbauer/Hofer 2021:68): Aufnahmekriterien benachteiligen Bewerber*innen mit Migrationsbiografie durch vorausgesetzte Schulabschlüsse, Sprachkompetenzen und Wissen über das Hochschulsystem (vgl. Füchslbauer/Hofer 2021:69). Vorschriften, Kriterien oder Verfahren werden nicht immer als benachteiligend wahrgenommen, stellen jedoch mittelbare Diskriminierung dar (vgl. Gamolla 2010:62 zit. n. Füchslbauer/Hofer 2021:68). Die Ergebnisse treffen darauf nur bedingt zu: Der befragte Studierende scheint das Aufnahmeverfahren aufgrund der sprachlichen Barriere als diskriminierend wahrgenommen zu haben. Dieser Auffassung könnte ein Reflexionsprozess und Aneignung von Kompetenz im Bereich Antirassismus vorangegangen sein.

In Übereinstimmung mit den vorliegenden Erkenntnissen wird auf den bestehenden Veränderungsbedarf, bedingt durch benachteiligende Faktoren wie sprachliche

[7] Die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit von Menschen im Asylverfahren setzt eine Beschäftigungsbewilligung, die nur unter gewissen Voraussetzungen vom AMS ausgestellt wird, voraus (vgl. AMS 2022).

Anforderungen, auch von Kalpaka (2015) hingewiesen. Die gleichen Anforderungen trotz ungleicher Ausgangsbasis zu hinterfragen, sei ein notwendiger Schritt, um institutionellem Rassismus an Fachhochschulen entgegenzuwirken (vgl. Kalpaka 2015:236 zit. n. Füchslbauer/Hofer 2021:69).

7.1.3 Einschätzung geringer Chancen für die Aufnahme im Studiengang Soziale Arbeit

Das Vertrauen in die eignen Kompetenzen und in die Bewältigungsfähigkeit nahm, wie im vorliegenden Subkapitel aufgegriffen wird, Einfluss auf den Weg zum Studium der befragten Personen. Der persönliche Vergleich zu nicht-migrantischen Studierenden und Bewerber*innen verringerte das Selbstvertrauen, insbesondere für jene befragten Personen mit nichtdeutscher Erstsprache. Deutlich wird dies beispielsweise anhand der Schilderung des Weges zum Studium des geflüchteten Studierenden: Kurz vor dem Antritt zum Aufnahmeverfahren wurde er vor die Wahl zwischen einem Beschäftigungsverhältnis und der Bewerbung für das Studiums gestellt (vgl. I4:159). Die angebotene Stelle hätte mit einem Vollzeitstudium nicht vereinbart werden können, der berufsbegleitende Studienwahl standen jedoch folgende Überlegungen entgegen:

> „U n d ich kenne mich gut. Ich hab (.) die Stelle schon abgelehnt, weil ich Sozialarbeit studieren will. Das ist eine, wie sagt man, verantwortungsvolle Entscheidung, das ist nicht so einfach, nein zu sagen. […] aber du weißt, berufsbegleitend weniger Studenten [sic!], weniger Chance. Deshalb hab ich berufsbegleitend nicht beworben, das war nur Vollzeit“ (I4:161-170).

Trotz des Bestrebens nach dem Beschäftigungsverhältnis in der Einrichtung wurde das Angebot abgelehnt, die berufsbegleitende Studienform wurde aufgrund der eigens zugeschriebenen Chancen zur Aufnahme nicht in Betracht gezogen. Die Hürde der Aufnahme zur berufsbegleitenden Form wurde größer eingeschätzt. Auch die Wahl der Fachhochschule wurde neben den zuvor beschriebenen Unterschieden im Aufnahmeverfahren anhand der Bewerber*innenanzahl und den damit eigens errechneten Chancen getroffen: „Das kann man schaffen. Und die Studenten [sic!], die Bewerber [sic!] glaub ich waren damals vierhundert oder fünfhundert maximal. Das sind nicht so viel. In [Bundesland] waren tausend, mehr als eintausend.“ (I4:80-82) Diese Aussage untermauert die Annahme, dass fehlendes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten handlungsleitenden Einfluss auf dem Weg zum Studium nimmt. Möglicherweise führt der auch in Kapitel 7.1.2 beschriebene Grad der Frustration durch das Aufnahmeverfahren und den Vergleich mit anderen dazu, sich gegen das Studium zu entscheiden. Die Bemessung und Einschätzung der persönlichen Kompetenzen in Relation zum Auftreten anderer scheint maßgeblichen Einfluss am Weg zur Bewerbung zu tragen.

Zwei der befragten Personen, jene mit Deutsch als Erstsprache, äußerten im Gespräch die Vermutung einer Quotenregelung und führten die persönliche Aufnahme an der Fachhochschule unter anderem auf die Migrationsbiografie zurück (vgl. I1:444-460 / I2:89-95). Teilweise wird die Begrüßung von Bewerbungen für den Studiengang von Menschen mit Migrationsbiografie seitens der Fachhochschulen offen kommuniziert (vgl. I2:91), geäußerte Annahmen damit verstärkt. Die Wahrnehmung wird von einer befragten Person als „positive Diskriminierung“ (I2:89) beschrieben. Mit der Wahrnehmung einer positiven Diskriminierung geht das Risiko einher, den eigenen

Kompetenzen weniger Wert beizumessen und die Aufnahme nicht auf das persönliche Auftreten und die gezeigten Fähigkeiten zurückzuführen.

Die starke Homogenität in Bezug auf Rassismus- und Migrationserfahrung in der Lehre und der in Relation betrachtet hohen Heterogenität im sozialen Bereich (insbesondere im Handlungsfeld Migration) wird unter anderem auch auf das fehlende Berufsgesetz zurückgeführt (vgl. Füchselbauer/Hofer 2021:68): Das fehlende Berufsgesetz ermögliche es, in gewissen Feldern ohne spezifische Ausbildung und formale Qualifikation beschäftigt zu sein (vgl. ebd.). Ein Problem wird in der Entwertung durch die geringere Entlohnung der zur Verfügung gestellten Arbeitskraft und des Erfahrungswissens der Personen verortet (vgl. ebd.). Schlussfolgernd wirken mehrere Aspekte für Menschen mit Migrationsbiografie ineinander, die die Entscheidung gegen das Studium bestärken können: Gemindertes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgrund des Vergleichs mit Studierenden, die den beschriebenen Herausforderungen nicht entgegentreten und das Risiko, das Aufnahmeverfahren mehrere Male bestreiten zu müssen (siehe dazu Kapitel 7.1.2), könnte den Weg zum Studium erschweren. In Verbindung mit fehlender Flexibilität der Lebensplangestaltung und der Möglichkeit ohne entsprechende Qualifikation zu arbeiten (vgl. ebd.), geht das Risiko einher, sich von der Idee des Studienantritts abzuwenden.

7.2 Herausforderungen im Studium

Anschließend an die bereits geschilderten Herausforderungen am Weg zum Studium folgt nun die Erläuterung jener Herausforderungen, welchen die Interviewpartner*innen während des Studiums selbst entgegentreten mussten. Beginnend werden in Kapitel 7.2.1 Hürden durch fehlendes Sprachverständnis aufgegriffen, dessen Auswirkungen verkürzt auch schon in den vorangegangenen Kapiteln (bspw. Kapitel 7.1.2) thematisiert wurden. Kapitel 7.2.2 wird der Einbezug migrationsbiografischer Erlebnisse in der theoretischen Auseinandersetzung im Zuge der Lehrveranstaltungen diskutiert. Abschließend wird die fehlende curriculare Verankerung von Antirassismus in Kapitel 7.2.3 aufgegriffen und begründet, wieso diese für die sozialarbeiterische Praxis von Relevanz ist.

7.2.1 Fehlendes Sprachverständnis

In zwei der geführten Interviews (vgl. I3/I4) werden sprachbedingte Herausforderungen sowohl im Kontext zwischenmenschlicher Begegnungen als auch hinsichtlich der Lehrveranstaltungen und wissenschaftlicher Arbeiten formuliert. Beide Interviewpartner*innen sind Personen mit nichtdeutscher Erstsprache und erwarben deutsche Sprachkenntnisse erst nach der Ankunft in Österreich. Folglich wird auf die breitgefächerten Aspekte, die von den Studierenden als sprachbedingte Erschwernis wahrgenommen werden, eingegangen.

Die Vielzahl an Fachbegriffen in der Sozialen Arbeit beschreibt die befragte Person mit Fluchterfahrung als wesentliche Belastung im Studium (vgl. I4:282). Diese zusätzliche Hürde veranlasst den Befragten dazu, Vergleiche zu anderen Studierenden zu ziehen

und die erschwerte Situation zu benennen: „Also für mich ist auch ganz andere [Anm.: Zeitaufwand], nicht wie andere Studenten [sic!]. […] Für mich ist immer Doppelarbeit." (I4:414-415) Damit grenzt er sich von Kolleg*innen ab und betont den zeitlichen Mehraufwand, der mit der Sprachbarriere einhergeht. Der beschriebene Mehraufwand wird mit der Bezugnahme auf die Lehrveranstaltung „Recht" untermauert: Er lese und schreibe langsam und brauche mehr Zeit, um Inhalte zu verstehen (vgl. I4:417). Die Textmenge, die für die Lehrveranstaltung bearbeitet werden musste, wurde als „Katastrophe" (I4:422) wahrgenommen. „Das war urschwierig. Viele Begriffe, die ähnlich sind." (I4:424) Das Verständnis über die Bedeutung und Verwendung dieser Begriffe setzte intensive Auseinandersetzung, insbesondere das Lesen von Fachliteratur voraus (vgl. I4:279-283). Exemplarisch wird die Fachzeitschrift SIO angeführt, die dem Studierenden von der Studiengangsleitung selbst nahegelegt wurde. Der Studiengangsleitung wird eine unterstützende Rolle zugeschrieben, Einzelgespräche und persönliche Rückfragen wurden angeboten.

> „Dann war ich bei ihm [Anm.: bei der Studiengangsleitung] im Büro, hat mir gesagt: Du bist hier der einzige Student, der kein Deutsch-Muttersprachler ist. Von Anfang an, ich sag dir, es gibt hier so viele Seminare, so viel zu lesen […]. Hat mir dann auch die SIO-Zeitschriften gegeben, drei oder vier: ‚Hier, du kannst das lesen, auch zuhause, es gibt so viel Begriffe.' Aber er hat recht, so viele neue Begriffe, das war schlimm" (I4:275-281).

Die Studiengangsleitung wies die befragte Person explizit auf die persönliche Rolle als einziger Studierender mit nichtdeutscher Erstsprache hin, möglicherweise um die Gewichtung der zusätzlichen Herausforderung zu untermauern. Dieser Hinweis wird von der Person bestätigt und bekräftigt, die zahlreichen, bisher unbekannten Fachbegriffe bedingten die Notwendigkeit der Vertiefung in Fachliteratur. Das individuelle Gesprächsangebot der Studiengangsleitung lässt spezifisches Interesse an der Absolvierung des Studiums von der befragten Person seitens der Fachhochschule annehmen. Durch Literaturempfehlungen und Gesprächsangebote wurden Bemühungen angestrebt, die zusätzlichen Herausforderungen zu mildern und den Mehraufwand für Personen mit Migrationsbiografie effektiv und effizient zu gestalten (vgl. I4:275f-281). Diese Bemühungen könnten einerseits auf ein Bestreben der Fachhochschule, die Anzahl der Absolvent*innen mit Fluchterfahrung, Migrationsbiografie oder nichtdeutscher Erstsprache zu erhöhen zurückzuführen sein, lässt sich jedoch auch anhand der ressourcentechnischen Möglichkeiten aufgrund der geringen Anzahl migrantischer Studierender in der entsprechenden Hochschule erklären (vgl. I4:276-277).

Hingegen unterscheiden sich die Schilderungen des Interviewpartners der FH St. Pölten, der ein Semester aufgrund einer nicht positiv abgeschlossenen Lehrveranstaltung wiederholen musste. Dadurch verlängerte sich die Studienzeit um Jahr (vgl. I3:104). Die negativ beurteilte Leistung führt der ehemalige Student jedoch nicht auf theoretische Kompetenzen zurück, sondern weist auf strukturelle Missstände hin. Durch die abweichende Ausgangsbasis der Studierenden, diverse Berufserfahrungen und Sprachkenntnisse könnten Dozent*innen – insbesondere in der berufsbegleitenden Studienform – nicht ausreichend auf spezifische Bedürfnisse Rücksicht nehmen:

> „Weil aufgrund, dass jeder [sich!] im Studium verschiedene Niveau von Sprache, aber auch verschiedene Berufsspaten, vor allem berufsbegleitend, es war so, manchmal dann die

> Professoren [sic!] haben nicht wahrnehmen können, ob die Person gerade mit der Sprache klarkommt“ (I3:95-98).

Über das Verständnis der Inhalte in den Lehrveranstaltungen und das Verfassen von schriftlichen Arbeiten hinaus werden außerdem sprachliche Herausforderungen im Zuge der kommissionellen Prüfung, die der Wiederholung des Semesters voraus ging, beschrieben. „[…] da musste ich nur aufgrund dieser kommissionellen Prüfung, wo ich ganz genau weiß, da war mehr oder weniger von Sprache her, dass ich durchgeflogen bin und nicht von Wissen, oder dass ich was nicht gewusst hab“ (I3:105-107). Insbesondere in Hinsicht auf das sprachliche Verständnis konnte auf diverse Bedürfnisse während des Studiums dem Empfinden des Studierenden zufolge nicht ausreichend eingegangen werden. Die befragte Person nahm im Zuge der Lehrveranstaltungen Zeitdruck wahr, das Verständnis der Inhalte war teilweise eingeschränkt. Der Rückführung der nicht bestandenen kommissionellen Prüfung auf die bestehende Sprachbarriere scheint einem persönlichen Reflexionsprozess vorauszugehen: Möglicherweise bestanden Zweifel an den eigenen (theoretischen) Kompetenzen, erst im Laufe der Auseinandersetzung wurde der Zusammenhang zwischen den bestehenden systematischen Herausforderungen und den nicht positiv abgeschlossenen Teilleistungen erkannt. An diese Annahme schließt die Erzählung einer positiven Erfahrung des Interviewpartners nach dem Wiederholen des Studienjahres, die den Studierenden erkennen ließ, dass er das Potenzial aufwies, den Anforderungen des Studiums gerecht zu werden, weil er entsprechende Unterstützung im Seminar erhielt: „Ja, erste Bachelorarbeit war super, also ich werde die Dozentin nie vergessen. (…) Die is echt cool. Und die hat wirklich für mich [Anm.: Unterstützung] zur Verfügung gestellt. Und nicht nur für mich, für die ganze Gruppe.“ (I3:161-170) Die Erzählung des Interviewpartners der FH St. Pölten verdeutlicht damit den positiven Einfluss, den ausreichend individuelle Unterstützung auf den Studienerfolg der Studierenden trotz bestehender sprachlicher Herausforderungen nehmen kann.

Die beiden geschilderten Wahrnehmungen der Studierenden (vgl. I3/I4) lassen unterschiedliches Ausmaß an individueller Unterstützung von Dozent*innen an unterschiedlichen Fachhochschulen und auch in den einzelnen Seminaren annehmen: während der Interviewpartner mit Fluchterfahrung von individuellen Gesprächsangeboten seitens der Studiengangsleitung berichtet (vgl. I4:275-281), spricht der Interviewpartner der FH St. Pölten von seinem Empfinden, in einer Lehrveranstaltung nicht ausreichend in seinen Bedürfnissen wahrgenommen worden zu sein (vgl. I3:95-98). Unter Anbetracht der Tatsache, dass die geflüchtete Person im Zuge der Erzählung erwähnt, der einzige Student nichtdeutscher Erstsprache im Studiengang gewesen zu sein (vgl. I4:277) und der Studierende an der FH St. Pölten von unterschiedlichen Sprachniveaus seiner Studienkolleg*innen (vgl. I3:95-96) scheint die Anzahl der Studierenden, die eine Sprachbarriere vorweisen für das Ausmaß möglicher individueller Unterstützung relevant. Anzumerken ist dabei, dass die positive Erfahrung des Studierenden der FH St. Pölten in einem Seminar stattfand, in dem die Studiengruppe getrennt und demzufolge eine geringere Anzahl an Student*innen in der Lehrveranstaltung waren (vgl. I3:165). Möglichkeiten, individuelle Unterstützung anzubieten, scheinen in Zusammenhang zu verfügbaren Ressourcen und der Höhe der Anzahl jener Studierenden mit Unterstützungsbedarf zu stehen.

Neben der erschwerten Aneignung theoretischer Kompetenzen werden auch gruppendynamische Entwicklungen aufgrund des abweichenden Sprachverständnisses, mitunter auch aufgrund kultureller Verschiedenheiten beschrieben: ein Dozent habe im Zuge einer Lehrveranstaltung von einem traditionellen Spiel berichtet, das der Studierende nicht kannte:

> „[…] ich fühle mich wie alle Studenten [sic!], außer wenn zum Beispiel Dialekt geredet wird. Einfach aus [Bundesland], ein Lektor sagt irgendwas mit Kindheit, ein österreichisches Spiel zum Beispiel aus Kindheit, das kenn ich nicht. Und die haben gelacht und ich hab nicht verstanden. Dann muss ich fragen. Das ist bisschen peinlich“ (I4:327-332).

Der Studierende beschreibt zwei miteinander verbundene Aspekte, die als Exklusionsmechanismus wahrgenommen werden: zum einen hebt er das durch die gesprochenen Dialekte verminderte Sprachverständnis hervor, zum anderen scheinen Kultur, Tradition und Gewohnheiten („irgendwas mit Kindheit“) die Beteiligung am Gespräch zu hemmen. Emotion, Humor und Gruppendynamik scheinen wesentlich für das Wohlbefinden im Studium. Der Studierende spricht von Scham, ausgelöst durch die Notwendigkeit der Rückfragen, um den Anschluss im Gespräch zu wahren. Anzunehmen ist daher, dass fehlendes gegenseitiges Verständnis und fehlende Mitsprache(-möglichkeiten) geringere Teilhabe in den Lehrveranstaltungen bedingen.

Wie bereits die Ergebnisse der Auswertung belastender Faktoren am Weg zum Studium aufzeigten, stellt das Sprechen diverser Dialekte auch während des Studiums eine zusätzliche Belastung für eine der befragten Personen dar. Neben der dadurch beeinflussten Gruppendynamik haben Dialekte wesentliche Auswirkung auf das Verständnis der vermittelten Inhalte im Zuge der Lehrveranstaltungen. „Also Dialekt ist ein großes Problem. (…) einmal, das war im ersten Semester, eine Lektorin aus Wien, die redet wienerisch. (…) Sie hat dann gemerkt, dass ich das nicht verstanden hab. Sie hat das erklärt (…).“ (I4:339-345) Klare, verständliche Kommunikation bedingt Aufmerksamkeit und Rücksicht der Dozent*innen auf die individuellen (Sprach-) Barrieren von Studierenden. Der Interviewte berichtet exemplarisch von einem weiteren Erlebnis, um die sprachliche Herausforderung und die notwendige Unterstützung durch Lektor*innen zu untermauern:

> „[…] ein paar Mal hat er [Anm.: die Studiengangsleitung] auch ein, wie heißt das Wort, der hat ein Wort gesagt, das war Dialekt von Niederösterreich. […] Hat gesagt: ‚[Anrede] hast du das verstanden?‘ Wie auch? Wir müssen dann ihn fragen. Er ist extra zu mir gekommen nachher, nach der Lehrveranstaltung und hat sich bei mir entschuldigt [lachend] ‚ich hab was gesagt, das ist Dialekt.‘ Das war echt super von ihm. Aber trotzdem, es gibt immer Herausforderungen, weißt du?“ (I4:433-438).

Der Studierende drückt Wertschätzung gegenüber der Studiengangsleitung aufgrund der Wahrnehmung der Erschwernis aus. Die Gewährung individueller Rücksichtnahme scheint jedoch ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen Lektor*innen und Studierenden vorauszusetzen wie die Anrede beim Vornamen und das Du-Wort in der Erzählung annehmen lässt. Der Vortragende konnte das Sprachniveau einschätzen und – rückwirkend – Verständnis artikulieren. Der Studierende fühlte sich in seinen Bedürfnissen wahrgenommen. Dieses Verhältnis jedoch lässt annehmen, dass diese Art der Rücksichtnahme nicht von allen Dozent*innen ermöglicht werden kann und

Informationen, werden diese nicht durch eigenständige Rückfragen der Studierenden („*Wir müssen dann ihn fragen*“) eingeholt, diesen teilweise verwehrt bleiben. Überdies führt der Studierende aus, dass Inhalte der Vorlesung nicht ausreichend verarbeitet werden können, inhaltliches Verständnis setze intensive Auseinandersetzung mit den Skripten voraus. Das gehemmte Sprachverständnis, bedingt durch Dialekte, kann damit zu zeitlichem Mehraufwand für Studierende mit nichtdeutscher Erstsprache führen.

Ein weiterer sprachbedingter Aspekt geht aus den Interviews hervor: Das Sprachniveau, insbesondere das wissenschaftliche Sprachverständnis bedingt Unterstützung der Mitstudierenden (vgl. I4:386). Die Unterstützung gestaltete sich unter anderem durch das Korrekturlesen von Hausarbeiten, als Beispiel wird auch die englische Übersetzung des Abstracts durch Studienkolleg*innen angeführt. „‚Einige schreiben mir privat: [Anrede], falls du was nicht verstehst, einfach schreib das, oder so.‘ Weil es is schwierig. […] Deshalb muss ich immer nachfragen.“(I4:391-394) Die angebotene Unterstützung wird von der befragten Person angenommen, weiter führt er jedoch aus, dass auch die zeitlichen Ressourcen der Mitstudierenden und damit das Ausmaß der möglichen Unterstützung begrenzt ist (vgl. I4:394). Diese Erkenntnisse untermauern den Bedarf an Unterstützung aufgrund diverser Ausgangsbedingungen und bestehende Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Anforderungen, die für Studierende mit Migrationsbiografie einhergehen können (vgl. Brandl et al.:12). Studienergebnisse zeigen begleitende Sorgen auf, Prüfungen und Klausuren nicht positiv absolvieren zu können und dem zeitlichen Anspruch nicht gerecht werden zu können (Meinhardt / Zittlau 2009:140; zit. n. Brandl et al.:12). Überschneidungen zu diesen Ergebnissen sind sowohl in der Wahrnehmung der persönlichen Erschwernis zu erkennen: negative Leistungsbeurteilungen werden in erster Linie mit dem Sprachverständnis begründet (I3:105-107)., weshalb Sorge besteht, Leistung nicht entsprechend erbringen zu können. Auch der zeitliche Mehraufwand, den Studierende der Studie zufolge als belastend wahrnehmen, kann durch die empfundene „Doppelarbeit“ (I4:415) bekräftigt werden.

Die Berichte über die überwiegend einseitige Unterstützung von Mitstudierenden lässt ein unausgeglichenes Abhängigkeitsverhältnis migrantischer Studierender gegenüber nicht-migrantischer Studierender annehmen. Diesem Abhängigkeitsverhältnis könnte im Zuge der Lehrveranstaltungen methodisch entgegengewirkt werden: Durch den verstärkten Einsatz von Peer-Reviews als Teil der Hausarbeiten könnten alle Studierenden, unabhängig ihrer Ausgangsbasis, gegenseitiges Feedback einholen. Peer-Reviews stellen eine Methode schriftlicher oder mündlicher Rückmeldung dar, in welcher Studierende sowohl in der Rolle der Autor*innen als auch als Kommentator*innen fungieren. Dieser wechselseitige Prozess wurde als besonders lernförderlich erachtet: Reflexion wird aktiviert, die Kompetenz, Rückmeldung zu geben und anzunehmen erlernt und gefördert (vgl. Nicol/Thomson/Breslin 2014:102). Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass das Geben von Feedback durch die notwendige Auseinandersetzung mit Bewertungs- und Qualitätskriterien als ebenso wertvoll wie der Erhalt von Feedback anerkannt wird (vgl. ebd.:120). Diese Kompetenzen seien grundlegende Fähigkeiten von Hochschulabsolvent*innen (vgl. ebd.:102). Feedback von Mitstudierenden sei insbesondere aufgrund der vertrauteren und verständlicheren Sprache nachhaltig und wirksam (vgl. ebd.:103). Die Argumentationslinie der Studie zufolge sind Peer-Reviews somit eine bereichernde Methode für alle Studierenden und eine Möglichkeit, das beschriebene Abhängigkeitsverhältnis hin zu einer

wechselseitigen Qualitätssteigerung der Hausarbeiten zu transformieren. Auch die Universität Wien empfiehlt den Einsatz der Peer-Review Methode und führt auf der Website Aspekte des „Mehrwerts“ sowohl für Lehrende als auch für Studierende an (vgl. Universität Wien 2017).

7.2.2 Migrationsbiografische Erfahrungen als Teil des Studiums

Die Auseinandersetzung mit sozial- und gesellschaftspolitischen Themen im Studium wird von den interviewten Personen positiv wahrgenommen. Insbesondere Themenbereiche wie Flucht und Rassismuserfahrungen zu bearbeiten, wird als Bereicherung empfunden (I3:374-375). Der Diskussion in den Lehrveranstaltungen wird hohe Relevanz für den sozialarbeiterischen Alltag zugeschrieben, weshalb die Thematik im weiteren Teil der Arbeit erneut aufgegriffen werden soll.

Trotz der an sich positiven Wahrnehmung der Auseinandersetzung äußert der Interviewpartner der FH St. Pölten die Kritik am Ausmaß dieser: Teilweise würde in den Lehrveranstaltungen zu wenig Bezug auf gegenwärtige Gegebenheiten hergestellt werden und im Ermessen einzelner Dozent*innen liegen (vgl. I3:380). Die befragte Person nimmt insbesondere den Studiengang Soziale Arbeit als geeigneten Studiengang wahr, um sozial- und gesellschaftspolitische Themen aufzugreifen und an theoretische Bezüge anzuknüpfen: „[…] manche gesellschaftlichen, politischen Themen, die wirklich wichtig, grade eben im Studium, wo man auf manche Vorlesungen aufbauen könnte […]” (I3:377-379) Der Verknüpfung von Theorie und praktischen (biografischen) Erfahrungen schreibt der ehemalige Studierende hohe Relevanz für die persönliche professionelle Entwicklung zu, zugleich können Studierende durch die Anknüpfungspunkte und Erfahrungen voneinander lernen und auf das Erkennen und Hinterfragen sozialer Problemlagen sensibilisiert werden. Eigene Erfahrungen konnte der ehemalige Studierende teilweise in seinen Hausarbeiten einbringen:

> „Ich hatte mal eine Arbeit geschrieben zum Thema Identität, Rassismus beziehungsweise Racial Profiling, was alles passiert und ich hätte vielleicht gewünscht, dass mache Professoren [sich!] mit mir geredet hätten: ‚Hey, das ist bei dir. Ist es sehr stark gespürt, in dem, was du geschrieben hast? Können wir das mal in der Klasse diskutieren, damit wir auch wissen, wie’s wirklich geht?‘" (I3:389-393).

Die Identifikation mit gewissen sozialen Problemlagen weckt das Bedürfnis nach der Auseinandersetzung bzw. der Bearbeitung dieser im Zuge der Lehrveranstaltungen und den Hausarbeiten. Dabei äußert die befragte Person auch den Wunsch, die Auseinandersetzung nicht mit der Abgabe der Hausarbeiten enden zu lassen, sondern gemeinsam in der Studiengruppe zu bearbeiten. Das Bedürfnis lässt annehmen, dass sich die befragte Person als betroffener Experte im Bereich Rassismus und Antirassismus wahrnimmt und den gegenseitigen Austausch als Bereicherung für alle Studierenden einschätzen würde. Diese Annahme wird auch durch den im Zuge des Interviews geäußerten Wunsch, wiederkehrende rassistische Übergriffe zu besprechen, untermauert: Der befragte Studierende berichtet von Erlebnissen in einem Park und dem Anliegen, diese im Zuge der Lehrveranstaltungen zu reflektieren:

> „Im Bezug in der Klasse, diese Erfahrung will ich einfach […] teilen, dass die Kollegen [sic!] wissen, okay, in Zukunft, […] wie reagiere ich? Oder wie kann ich dieser Person sagen: ‚Hey, ich kenne so ein Beispiel, aber der hat damals das oder das gesagt oder gemacht und konnte das überwinden'" (I3:411-415).

Der Studierende schreibt dem eigenen Erfahrungswissen hohen Stellenwert zu und formuliert das Bedürfnis, dieses mit Studienkolleg*innen zu teilen. Hinter diesem Bedürfnis scheinen die Absicht und die wahrgenommene Notwendigkeit zu stehen, die Sensibilität von Sozialarbeiter*innen oder Mitmenschen rassistischen Übergriffen gegenüber zu erhöhen, um diese abzufedern, zur Reduktion dieser beizutragen und ein sicheres Umfeld für Betroffene bieten zu können. Eigene Strategien sollen geteilt werden, um Belastungen für andere abwenden zu können.

Wird die Auseinandersetzung mit sensiblen gesellschaftspolitischen Themen gefördert, liegt die Verantwortung den Schilderungen der befragten Personen zufolge jedoch auch bei den Fachhochschulen, die Möglichkeit einer professionellen Distanz und Raum zur Abgrenzung sicherzustellen (vgl. I3:612-613). Die Erzählung der befragten Person untermauert die Notwendigkeit, diese Expertise durch biografische Erlebnisse in eigenem Ermessen einbringen zu können. Neben den Themen Rassismus und Antirassismus werden persönliche Kompetenzen (Wissen und Sensibilität) aufgrund biografischer Ereignisse auch im Bereich Armut und Exklusion wahrgenommen. Die theoretische Auseinandersetzung mit diesen Themen wurde im Studium – im Gegensatz zur Auseinandersetzung mit rassistischen Übergriffen und dem Bedürfnis, diese zu vertiefen – von der befragten Person vermieden.

> „[…] wo ich dieses Projekt Armut nicht gewählt habe. Wo wir, beim Seminar, ich kann das und ich will das nicht, weil ich würde viel Persönliches preisgeben, und das möchte ich nicht in meiner Bachelorarbeit, sondern das kann ich wenn dann irgendwann mit Leute reden. Also ich weiß von Armut, was Armut heißt" (I3:613-616).

Zwar werden Diskussionen innerhalb der Studiengruppe und das Verfassen von Hausarbeiten über rassistische Übergriffe als bereichernd erlebt, das Bachelor-Projekt zum Thema „Armut" wurde aufgrund direkter Armutsbetroffenheit jedoch nicht gewählt. Fehlende Abgrenzungsmöglichkeiten innerhalb des Seminars und die Sorge, viele persönliche Ereignisse offenlegen zu müssen, bekräftigten die getroffene Wahl. Die abweichende Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Armut im Gegensatz zu Rassismus könnte mit zeitlichen und geografischen Gegebenheiten erklärt werden. (Extreme) Armut wurde im Geburtsland erfahren, rassistische Übergriffe hingegen liegen weniger lang zurück und erfolgten in Österreich. Möglicherweise nimmt der Studierende erhöhten Handlungsbedarf in der Sozialen Arbeit gegen Rassismus wahr oder schätzt den Mehrwert des gegenseitigen Austausches mit Studienkolleg*innen und des Teilens seiner Expertise und Erfahrungen insbesondere im Wirken gegen Rassismus.

Auch der interviewte Studierende mit Fluchterfahrung berichtet von notwendig zugelassener und ermöglichter Abgrenzung zu gewissen Themen im Studium. Regelmäßige Konfrontation betreffend die persönliche Einstellung, beispielsweise gegenüber Migrationspolitik, wurde als negativ erlebt.

> „Einmal sind wir unten getroffen, wir waren unten an der FH, Rauchpause. Und eine Studentin, sie haben Politik oder so ein Thema aufgemacht und haben gesagt ‚Ja, aber

> nicht alle FPÖler sind rechtsextrem. […] sie wollen immer nur diese, sie hat nur diese Thema aufgemacht, weil sie mich gesehen hat. Ich mag dieses Thema wirklich überhaupt nicht, wirklich. Ich will über Politik nicht reden. Du weißt, zum Beispiel das FPÖ-Programm wegen Geflüchteter gegen den Islam oder so, ich hab nix geredet“ (I4:318-323).

Die Konfrontation mit gewissen Themen sieht der Studierende in seiner Rolle als migrantischer Studierender begründet. Die teilweise abweichende politische Meinung löst Rechtfertigungsdruck aus, der zu tendenzieller Vermeidung politischer Diskussion zu führen scheint. Diese Vermeidung könnte ein Unwohlsein im Studium verursachen. Zusätzliche Hürden könnten durch fehlende Teilhabe an Diskussionen im Zuge der Lehrveranstaltungen entstehen, reduzierte Mitarbeit negativen Einfluss auf die Benotung nehmen. Das angeführte Beispiel scheint eine Provokation gegenüber dem Studierenden zu sein, ein Versuch, eine Reaktion auszulösen. Dies wirft die Frage auf, wie rechten Erscheinungsformen (wie rechts orientierten Aussagen bis hin zu Anfeindungen) in Fachhochschulen begegnet werden soll. Peps Gutsche (2022) legt professionsethische Handlungsempfehlungen nahe, die sich an Hochschulangehörige aus der Lehre und der Verwaltung richten. Zum einen gilt es, rechtes und diskriminierendes Verhalten und Äußerungen wahrzunehmen und sensibel darauf geschult zu sein (vgl. Gutsche 2022:468). Als Beispiel sensibilitätsfördernder, hochschuldidaktischer Maßnahmen werden Informationsveranstaltungen und Argumentationstrainings für Lehrende gelistet und die curriculare Verankerung vom Umgang mit rassistischen Übergriffen innerhalb des Studiums gefordert (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit mit externen (Beratungs-)Stellen durch Seminare, Workshops und Angebote zur Unterstützung bei rassistischer Gewalt empfohlen (vgl. ebd.:470). Die Entwicklung eines demokratischen Leitbildes der Hochschule, das nicht im „Widerspruch zur Freiheit der Lehre und Wissenschaft“ (ebd.:472) steht, könnte Sicherheit im Umgang mit rechten Erscheinungsformen bieten und der Wahrung menschenrechtlicher Positionen im Studiengang dienen. Nicht zuletzt wird die Einführung von Beschwerde-, Monitoring und Dokumentationsstellen genannt, um entsprechend auf rassistische Übergriffe reagieren zu können (vgl. ebd.). Die Umsetzung dieser Handlungsempfehlungen könnte derartigen Provokationen, die der Studierende als unangenehm empfand, entgegenwirken. Finden Diskussionen in einem sicheren Raum mit entsprechenden Maßnahmen statt, könnte die Teilhabe des Studierenden durch zugelassene Meinungsäußerung verstärkt ermöglicht und der Rechtfertigungsdruck verringert werden.

7.2.3 Fehlende curriculare Verankerung von Rassismus und Antirassismus

Rassismus und Antirassismus, beide Begriffe erfordern den der Interviewpartnerin der FH Campus Wien zufolge intensive Auseinandersetzung, insbesondere im Studiengang Soziale Arbeit (vgl. I1:283). In einem Berufsfeld mit intensivem Kontakt zu vulnerablen Personengruppen ist unbedingte Sensibilität geboten (vgl. I1:409). Die Einschätzung des Mehrwerts durch Schilderungen Betroffener und dem Austausch und der Diskussion von Erfahrungen unter Studienkolleg*innen wurde in Kapitel 7.2.2 bereits aufgegriffen. Die tatsächliche theoretische Auseinandersetzung mit Rassismus und Antirassismus fand im Zuge der Lehrveranstaltungen zwei der befragten Personen (vgl. I1/I2) zufolge unzureichend statt: So berichtet eine der Interviewpartnerin zwar von „drei, vier Fächer[n] […] mit [Schwerpunkt] Diversität und Intersektionalität“ (I2:346) an der Fachhochschule

Salzburg. Unter dem Titel „Gender, Migration und Transkultur“ sieht das Curriculum der Fachhochschule Salzburg im übergeordneten Modul „Diversity und Intersektionalität“ eine Lehrveranstaltung im Ausmaß von 3 ECTS vor, in der die Auseinandersetzung mit Lebenssituationen von Menschen mit Migrationsbiografie (selbstreflexiv) stattfinden soll (vgl. FH Salzburg 2022j). Die Frage nach antirassistischer Bezugnahme beantwortet sie jedoch mit „Hmm – ehrlich gesagt weiß ich’s gar nicht mehr so.“ (I2:352) Wurden entsprechende Inhalte vermittelt, kann demzufolge angenommen werden, dass die Beschäftigung in den Seminaren nicht tiefgreifend gestaltet wurde. Möglicherweise war die Intensität aufgrund der begrenzten ECTS und der darin ebenso vorgesehenen Auseinandersetzung mit Gender Studies, Frauen- und Geschlechterforschung, feministischen Ansätzen, Gay/Lesbian Studies, Queer-Theorie und Masculinities Studies zu gering (vgl. FH Salzburg 2022j). Auch die Begriffe Rassismus und Antirassismus finden sich in der Lehrveranstaltung nicht wieder (vgl. ebd.).

Untermauert wird die (zurückliegende) fehlende Verankerung im Curriculum des Studiengangs Soziale Arbeit an der Fachhochschule Wien von einer weiteren Befragten: „[…] Rassismus oder antirassistische Arbeit […], ja es is eigentlich gar nicht im Stundenplan vorgekommen.“ (I1:230-232) Eingangs schilderte die ehemalige Studierende die Erwartungshaltung an die Profession, ethische Grundhaltungen zu diskutieren und gesellschaftliche Entwicklungen zu reflektieren als entscheidender Beweggrund für die Bewerbung (siehe dazu auch Kapitel 7.3.1). Die im Curriculum festgelegten Inhalte des Studiengangs jedoch entsprechen der Erwartungshaltung der Person nur bedingt:

> „[…] ich find das einfach total absurd, dass wir halt irgendwie über eben, keine Ahnung, Chancengerechtigkeit oder was weiß ich was lernen, wo wir halt irgendwie drüber reden, aber halt nicht über Antirassismus und wie wir, also was für eine wichtige, oder was für eine arge Machtposition wir dann halt auch oft haben“ (I1:632-636).

Die Lehre von Chancengerechtigkeit ohne die Auseinandersetzung mit Antirassismus wird als widersprüchlich erlebt. Insbesondere das Ausmaß der Machtposition von Sozialarbeiter*innen gegenüber Klient*innen und dessen Bedeutung für den praktischen Alltag sollten der befragten Person zufolge antirassistisch reflektiert werden (vgl. I1:632-636). Zwar waren entsprechende Lehrveranstaltungen in den Curricula vorgesehen, Vertiefung fand jedoch nicht ganzheitlich statt: „Und ich mein wir hatten ein eigenes Seminar zum Handlungsfeld Migration, aber da ist es nie so wirklich um Antirassismus gegangen.“ (I1:642-644) Überwiegend wurden Themen wie Migrationsgeschichte und rechtliche Grundlagen gelehrt, Fokus auf antirassistische Ansätze wurde kaum gelegt:

> „Aber es is jetzt nicht wirklich drum gegangen, okay, in was für einer Position bin ich dann überhaupt? Zum Beispiel, wenn mir jemand gegenübersitzt. Sei es, weiß ich nicht, in welchem Handlungsfeld auch immer. Und was bewirkt auch mein Handeln? Was bewirkt mein sozialarbeiterisches Handeln? Was bewirkt meine Anrede? Was bewirken meine Fragen? All diese Themen“ (I1:654-660).

Die Relevanz einer geschulten, sensibilisierten Begegnung gegenüber Klient*innen in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit wird hervorgehoben. Darüber hinaus betont sie die Auswirkungen fehlender Berührungspunkte zu antirassistischen Ansätzen im

kollegialen Setting: Im beruflichen Alltag nehme sie überwiegend homogene Gruppen von Sozialarbeiter*innen wahr, die – bedingt durch fehlende Diversität und zu geringe Auseinandersetzung mit Antirassismus im Zuge der Ausbildung – über wenig Wissen und dahingehende Sensibilität verfügen:

> „Und dann auch so okay, was bewirkt das für eine Einrichtung, wenn da Leute reinkommen und da arbeiten, nur weiße Annas und Maries und keine Ahnung, halt so, das macht alles was mit einem. Und auch für mich, ich merk halt total, dass da irgendwie oft total schräge Dynamiken rauskommen. Wie zum Beispiel, dass ich dann einmal mit einer Arbeitskollegin voll viel Aufklärungsarbeit geleistet hab“ (I1:662-667).

Die ehemalige Studierende berichtet von der Erfahrung, im beruflichen Alltag selbst – außerhalb ihres Verantwortungsbereiches – Wissen an Kolleg*innen vermittelt zu haben. Fehlende Sensibilität und mangelndes Wissen über die (Zusammen-)Arbeit mit Menschen mit Migrationsbiografie, verstärkt durch die Homogenität im Arbeitsumfeld, bedingten die Notwendigkeit der geleisteten Aufklärung. Mit dem Ausdruck, die homogene Zusammensetzung mache „alles was mit einem“, verdeutlicht sie die Beeinflussung des Wohlbefindens und die Abgrenzung zur Mehrheit durch fehlende Diversität („nur weiße Annas und Maries“) (vgl. I1:664). Nicht immer seien dafür im beruflichen Alltag neben eigentlich vorgesehenen Aufgaben ausreichend „emotionale Kapazitäten“ (I1:676) vorhanden. Dem Bewusstsein über die strukturelle Ebene von Rassismus, über die „kompletten Basics“ (I1:683), wird hohe Notwendigkeit zugeschrieben, im Bereich der Sozialen Arbeit sollte dieses vorausgesetzt sein: „Und irgendwie hat man dann einerseits das Gefühl, okay, du bist eh in so einem Arbeitsfeld, wo eigentlich so viel Awareness dafür da sein sollte, und dann ist es halt selbst teilweise bei den Arbeitskolleg*innen nicht da.“ (I1:687-689). Die Verantwortung, dieses Wissen zu vermitteln, liegt bei den Fachhochschulen; die Förderung von Diversität unter Sozialarbeiter*innen bei den Einrichtungen, um Missständen entgegenzuwirken (vgl. I1:656ff). Diese zuerkannte Verantwortung lässt annehmen, dass Fachhochschulen als geschützte Räume wahrgenommen werden, in welchen antirassistische Diskussionen geführt und Wissen angeeignet werden kann, ohne direkte Konsequenzen auf Klient*innen auszulösen. Die befragte Person tritt Sozialarbeiter*innen mit der Erwartung gegenüber, im Bereich Antirassismus geschult zu sein und sieht die Notwendigkeit einerseits aufgrund der Begegnung mit Klient*innen, andererseits auch aufgrund des Arbeitsklimas unter Kolleg*innen. Die Schilderungen der ehemaligen Studierenden lassen annehmen, dass die Konfrontation mit Kolleg*innen, deren Kompetenzen nicht ausreichend ausgebildet sind, als belastend erlebt wurden und insbesondere durch die Homogenität der Teamzusammensetzung bedingt war. Der Appell, diese Kompetenzen in Fachhochschulen zu festigen scheint als Weg wahrgenommen zu werden, Klient*innen und Sozialarbeiter*innen mit Migrationsbiografie zu entlasten. Wird die Auseinandersetzung mit Rassismus und Antirassismus in den Lehrveranstaltungen – wie vorangegangen in Kapitel 7.2.2 aufgegriffen je nach Ermessen auch unter Einbezug der Erfahrungen von Studierenden mit Migrationsbiografie – gefördert, könnten sensible Umgangsformen vermittelt werden.

Bisher ist die institutionalisierte Verankerung von der Auseinandersetzung mit Rassismus und Antirassismus kaum vorhanden (vgl. Prasad 2020:70). Wie die Interviewpartnerin verdeutlicht, zeigen diverse Dokumentationen und Studien (vgl. z.B. Melter 2006; Textor 2014; Yildiz 2016; Schrathow 2017; Schramkowski/Ihring 2018 zit.

n. Prasad 2020:70), dass sich rassistische Routinen auch in der Praxis Sozialer Arbeit auf institutioneller, struktureller und diskursiver Ebene abbilden. Rückzuführen sind Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen auf institutioneller Ebene, mit welchen Klient*innen konfrontiert werden, unter anderem auf die homogen zusammengesetzten Teams (vgl. ebd.), wie auch die befragt Studierende in ihren Schilderungen (siehe oben: „nur weiße Annas und Maries“) hervorhebt. Diskriminierung auf strukturelle Ebene wird von Prasad (2020) beispielsweise bei der Einstellungspolitik kirchlicher Träger verortet, wenn die Homogenität der beschäftigten Sozialarbeiter*innen in der Ablehnung nicht-christlicher Bewerber*innen begründet liegt (vgl. Prasad 2020:71). Diskursiver Rassismus meint beispielsweise gefilterte Medienpräsenz oder bestimmte Bilder in der Öffentlichkeitsarbeit, um Problemlagen aufzuzeigen (vgl. ebd.). Um diesen „schrägen Dynamiken“ (vgl. I1:666), wie die ehemalige Studierende die Auswirkungen homogener Gruppen in der sozialarbeiterischen Praxis benennt und Rassismuserfahrungen entgegenzuwirken, ist eine rassismuskritische, menschenrechtsbasierte Praxis vonnöten (vgl. Prasad 2020:76). Die Verantwortung, das dafür vorausgesetzte Methodenrepertoire (Öffentlichkeitsarbeit, Lobbyarbeit, strategische Prozessführung, etc.) zu erweitern, liege bei den Fachhochschulen und müsse damit curricular verankert werden (vgl. ebd.:76f.).

Mit der Ausübung der Profession Soziale Arbeit geht das Risiko einher, rassistische Praktiken zu reproduzieren (vgl. Füchslbauer/Hofer 2021:66). Dieses Risiko liegt in der Tatsache der unausgeglichenen Balance zwischen der hohen Anzahl von Sozialarbeiter*innen aus der weißen Mehrheitsgesellschaft und Klient*innen mit Migrationsbiografie begründet (vgl. ebd.). Die Annahme der befragten Studierenden rassistische Strukturen in der Sozialen Arbeit würden sowohl Klient*innen als auch Fachkräfte selbst gesellschaftlich exkludieren, wird von den Autor*innen bestätigt (vgl. ebd.:67). Diese Bestätigung wiederum deutet darauf hin, dass Ausschließungsprozesse auch gegenwärtig noch in der Lehre der Profession stattfinden.

Wie die ehemalige Studierende gegenüber Verantwortlichen an Fachhochschulen urgiert (vgl. I1:363), reflektieren die Autor*innen die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und die Positionierung von Sozialarbeiter*innen. Bezugnehmend auf machtanalytische, (post-)marxistische, diskriminierungskritische und postkoloniale Ansätze wird das Problem der Reproduktion von Rassismus der Profession Sozialer Arbeit und in der Lehre aufgerissen (vgl. ebd.:66). Anknüpfend an die Kritik der befragten Person Antirassismus würde nicht ausreichend an Fachhochschulen gelehrt werden, liegt die Möglichkeit nahe, die angeführten Ansätze – beispielsweise Postkoloniale Theorien nach Castro Varela und Dhawan (2015) – in den Lehrveranstaltungen zu vermitteln und als Diskussionsrahmen anzubieten.

7.3 Ressourcen am Weg zum Studium

In diesem Kapitel sollen nun Ressourcen, welche von den Interviewpartner*innen am Weg zum Studium als unterstützend erlebt wurden, geschildert werden. Zu Beginn werden in Kapitel 7.3.1 migrationsbiografische Erfahrungen der Studierenden erläutert, die unterstützend wahrgenommen wurden. Anschließend folgt in Kapitel 7.3.2 die

Schilderung der Erwartungshaltung einer Interviewpartnerin, die zum Teil in Verbindung mit ihren Erfahrungen steht. In Kapitel 7.3.3 wird erläutert, inwiefern das soziale, berufliche und ehrenamtliche Umfeld der Interviewpartner*innen zur Entscheidung, das Studium anzutreten, beitrug. Der Teil der Arbeit schließt mit der wahrgenommenen Bestärkung durch eine vermutete Quotenregelung im Aufnahmeverfahren, die in Kapitel 7.3.4 aufgegriffen wird.

7.3.1 Migrationsbiografische Erfahrungen als Antrieb der intrinsischen Motivation

In diesem Kapitel wird das Ziel verfolgt, die Ressourcen der Erfahrungen, von welchen die Interviewpartner*innen am Weg zum Studium berichteten, herauszuarbeiten und zu erläutern. Dabei wird dargelegt, welche Rolle die befragten Studierenden der eigenen Biografie für die Studienwahl zuschreiben.

Der Interviewpartner mit Fluchterfahrung flüchtete im Jahr 2014 von Syrien nach Österreich (vgl. I4:36). Die ursprünglich begonnene Ausbildung, Anglistik, konnte – bedingt durch die vorherrschenden Konflikte in Syrien – nicht abgeschlossen werden (vgl. I4:22). Die Absicht Soziale Arbeit zu studieren, war vor der Flucht nicht gegeben (vgl. ebd.). Die durch den Aufenthaltsstatus bedingte Betreuung durch Sozialarbeiter*innen einer Hilfs- und Dienstleistungsorganisation in Österreich zogen erste Berührungspunkte mit der Profession zur Folge (vgl. I4:25). Der Geflüchtete engagierte sich erst ehrenamtlich als Dolmetscher, dies gestaltete sich vom Einsatz bei der Organisation bis hin zu privater Unterstützung von geflüchteten Menschen über virtuelle Plattformen wie Facebook (vgl. I4:29). Die Vernetzung im Sozialbereich weckte das Interesse, auch hauptamtlich tätig zu werden (vgl. I4:32). Die Beweggründe für die Bewerbung im Studiengang Soziale Arbeit können damit unter anderem auf die Flucht- und Migrationsgeschichte selbst zurückgeführt werden. Die Schilderung des Weges zum Studium lässt annehmen, dass die Flucht- bzw. Migrationserfahrung und die persönliche Notlage wesentliche Auswirkung auf die Umorientierung am akademischen Werdegang nahm. Das Interesse, sich Qualifikationen im sozialen Bereich anzueignen, könnte daraus folgend mit der Identifikation mit Personen in prekären Situationen in Verbindung stehen. Das Erkennen und Wahrnehmen gesellschaftlicher Problemlagen bestärkten möglicherweise die intrinsische Motivation für soziales Engagement.

Ähnlich diesen Erzählungen führt auch die befragte Person der Fachhochschule Salzburg (vgl. I2:562-564) das Interesse, Soziale Arbeit zu studieren, auf biografische Erlebnisse zurück. Zwar war die Person selbst nicht auf professionelle Unterstützung angewiesen, lernte die Profession jedoch durch ihre Eltern kennen: „[…] weil ich gemerkt hab, dass meine Eltern teilweise a so Unterstützungsmöglichkeiten gehabt haben. Also NGOs und so. Und da hab i das Gefühl gehabt, das möchte i a gern machen“ (I2:562-564). Darüber hinaus beschreibt sie, auch selbst eine unterstützende Rolle zuhause übernommen zu haben und damit mit Aufgabenbereichen der Sozialen Arbeit, wie das angeführte Beispiel Behördengänge verdeutlicht, vertraut geworden zu sein: „Also i weiß, dass meine [Eltern] teilweise bei Behörden viel Unterstützung gebraucht haben. Da hab i ihnen teilweise geholfen, was so a bissi meine Rolle war“ (I2:570-572). Der eben beschriebene Wunsch aufgrund des Kontakts mit Sozialarbeiter*innen ebenso in diesem Bereich tätig zu werden, zeigt, dass die unterstützende Rolle im Familiensystem

als positiv empfunden wurde. Die ehemalige Studierende selbst begründet die Studienwahl auch mit einer gewissen Identifikation, bestärkt durch das Gefühl einer Minderheit anzugehören: „Also da sicher Identifikation a. Und a irgendwie wissen, so blöd es klingt, so ganz zur Mehrheitsgesellschaft, also i hab da schon immer das Gefühl, so ganz gehör i a ned dazu. So a bissi.“ (I2:604-607) Die Interviewpartner*in drückt damit aus, von positiven Erfahrungen mit der Profession im Beratungskontext der Eltern für die Studienwahl geprägt worden zu sein. Sie identifiziert(e) sich mit einer Minderheit, weshalb das Bedürfnis entstand, sich für Personen in sozialen Problemlagen bzw. benachteiligten Personengruppen zu engagieren. Die Berührungspunkte zur Sozialen Arbeit weckten der Schilderung zufolge die Bestrebungen, sich für andere Menschen einzusetzen und sie zu unterstützen. Die beschriebene Identifikation kann dabei anknüpfend an die Schilderung des geflüchteten Studierenden (I4) betrachtet werden: Teil einer Minderheit (vgl. I2:604) zu sein und soziale Problemlagen aufgrund biografischer Erfahrung nachvollziehen zu können, wirke demzufolge bestärkend auf die Studienwahl Soziale Arbeit.

Von dem Interviewpartner der Fachhochschule St. Pölten werden die Beweggründe nicht direkt in der eigenen Migrationserfahrung, sondern in Kindheitserfahrungen vor der Ankunft in Österreich verortet (vgl. I3:589ff).

> „Ich komme von einer Familie, sehr autoritär und evangelisch. (…) Und in der Gesellschaft, wo ich wohne, es herrscht nur Autorität und Armut, wo ich aufgewachsen bin. (…) Ich habe Gewalt erlebt persönlich und auch in meiner Umgebung. Dann auch die Frauenunterdrückung, das hab ich auch erlebt in meiner Familie, in der Umgebung“ (I3:589-596).

Die Frage nach den Beweggründen zum Studium wird damit einleitend mit politischen, religiösen, familiären und gesellschaftlichen Gegebenheiten beantwortet und von persönlichen Armuts- und Gewalterfahrungen berichtet. Die Konfrontation mit sozialen Problemlagen fand bereits in der frühen Kindheit statt (vgl. ebd.) „Und keiner hat mich als Kind oder als Mensch wahrgenommen oder zugehört.“ (I3:605-606) Die Erzählung der Beweggründe führt er mit der Beschreibung des Gefühls, nicht gehört und wahrgenommen worden zu sein, fort. „Aber hab ich nicht aufgegeben. Und es war nur, okay, ich werden die Chance ergreifen, wenn die kommt. Und hab ich dann viel gearbeitet.“ (I3:610-611) Durch das Erfahren dieser Problemlagen wusste der Studierende damit um die Notwendigkeit, Chancen zu erkennen und zu nutzen. Den Weg zu diesen Chancen beschreibt er als hart erarbeitet, dabei transformierten sich die negativen Erfahrungen zu dem Willen zu studieren und der eigenen Tätigkeit Sinn zuzuschreiben: „In dem Zusammenhang, diese ganzen Jahre und diese Erfahrungen, (…) [wollte ich] was Sinnvolles gefunden, was ich studieren würde und in Zukunft machen will.“ (i3:622-624). Der Studierende schreibt der Profession Soziale Arbeit damit Sinn zu, der die Motivation bedingte, sich beim Studiengang zu bewerben. Aus den negativen Kindheitserinnerungen resultierte damit der Wille, sich für die Bekämpfung gesellschaftspolitischer Problemlagen einzusetzen und zu engagieren. Welche Bedeutungen diese Erfahrungen für das Wohlbefinden im Studium selbst haben, wird in Kapitel 7.2.2 näher betrachtet.

Abschließend soll der migrationsbiografische Einfluss der Studierenden der FH Campus Wien aufgegriffen werden. Wie auch die Interviewpartnerin der FH Salzburg (vgl. I2:562-564) wurde die Studierende vom Einfluss ihrer Eltern geprägt:

> „Ich bin generell sehr politisch sozialisiert durch meine Eltern, insbesondere durch meinen Vater. Das war irgendwie immer, also – ich bin halt einfach auch mit den Worten aufgewachsen, dass ich halt immer härter kämpfen werden muss als alle anderen. Allein wegen meinem Aussehen“ (I1:511-516).

Das persönliche Engagement im sozialen Bereich wird auf politische Sozialisierung (vgl. ebd.) zurückgeführt. Mit dem Ausdruck *kämpfen* zu müssen (vgl. ebd.), wird das Einstehen für eigene Rechte und Rechte anderer symbolisiert, die Notwendigkeit wurde nicht zuletzt aufgrund der Hautfarbe der Studierenden bedingt. Das Bewusstsein der Eltern über mögliche Herausforderungen, welche die Interviewpartnerin aufgrund ihrer Migrationsbiografie entgegentreten könnten, führte zur Bestärkung und Vorbereitung der Tochter durch die Eltern selbst:

> „Meine Eltern sind halt quasi trotz ihren vielen negativen Erfahrungen nicht in die Resignation gegangen, sondern wussten, es ist halt irgendwie wichtig so, ihre Kinder drauf vorzubereiten und sie irgendwie zu mündigen und starken Menschen zu machen, um das halt auch aushalten zu können“ (I1:525-529).

Die Studierende hebt negative Erfahrungen ihrer Eltern hervor und beschreibt die Abweichung von dem eigentlich erwarteten Verhalten, zu resignieren (vgl. ebd.). Die Wortwahl *Resignation* scheint hinsichtlich der eingangs geschilderten Beweggründe, Soziale Arbeit zu studieren, relevant: In Kapitel 7.3.2 wird näher darauf eingegangen, wieso die Studienwahl bewusst von einem Studiengang, in dem Resignation seitens der Studierenden wahrgenommen wurde, abwich und die Bewerbung zum Studiengang Soziale Arbeit bevorzugt wurde (vgl. I1:44-48). Resignation entgegenzuwirken – ob für das Engagement für eigene oder politische Verhältnisse (vgl. I1:526 / I1:47) – scheint wichtig für die Studierende und wird damit als Antrieb am Weg zum Studium Soziale Arbeit verstanden. Die Erzählung impliziert darüber hinaus eine gewisse Selbstzuschreibung von Verantwortung: *politisch sozialisiert* (ebd.) könnte in diesem Kontext die Wahrnehmung eines gewissen Pflichtgefühls oder moralischer Wertvorstellung bedeuten. „Wenn kritische Leute nicht auch dort in Räume gehen, wo’s scheiße rennt, dann wird sich nie was verändern.“ (I1:589-590) Die Studierende sieht sich demzufolge aufgrund ihrer Sozialisierung durch ihre Eltern – bedingt durch die persönliche Migrationsbiografie – in der Verantwortung, mit kritischer Perspektive gesellschaftspolitische Einflussnahme zu üben. Durch die Ausübung Sozialer Arbeit wird diese Einflussnahme im Sinne des Tripelmandats (vgl. Staub-Bernasconi 2007a) der Profession verstanden. Die Erwartungshaltung, die damit einhergehend auch an den Studiengang Soziale Arbeit gelegt wird, soll im folgenden Kapitel 7.3.2 näher aufgegriffen werden.

Der Erkenntnisgewinn durch die Schilderungen (migrations-)biografischer Erfahrungen der Studierenden und deren Einfluss auf die Studienwahl lässt Verknüpfungen zu weiteren Forschungserkenntnissen zu: Eine Studie mit dem Fokus auf die Bedeutung biografischer Erlebnisse für das Professionsverständnis Sozialer Arbeit zufolge waren 90% der zu ihrer politischen Einstellung befragten Personen vom politischen Auftrag

Sozialer Arbeit überzeugt (vgl. Kulke/Schiffert 2018 zit. n. Gerull/Lehnert 2020:128f.). Mit historischem Blick auf die Biografie von Pionier*innen wie Alice Salomon oder Jane Addams wird ein Zusammenhang zwischen Sozialer Arbeit und Frauenbewegungen hergestellt und auf die Aktualität dieses Einflusses verwiesen (vgl. Gerull/Lehnert 2020:129). Diese Prägung des Professionsverständnisses Sozialer Arbeit als politische Profession und die entsprechende Wahrnehmung des politischen Mandats untermauert die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Biografie im Zuge des Studiums. Dass dies an den Fachhochschulen nicht immer entsprechend umgesetzt wird und von den befragten Studierenden teilweise auch die institutions- und gesellschaftsbedingte Reproduktion rassistischer Strukturen wahrgenommen wurde, wurde in Kapitel 7.2.3 aufgegriffen. Selbstreflexive Befragung solle auch helfen, den Berufswunsch im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu betrachten (vgl. ebd.:132). Die Notwendigkeit der Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der Sozialen Arbeit, die auch von der befragten Studierenden erkannt wird, und der Stellenwert dieser für eine Antirassistische Soziale Arbeit wurde auch in den Kapiteln 7.2.2 und 7.2.3 ausgeführt.

7.3.2 Erwartungshaltung an den Studiengang Soziale Arbeit

„Das Wiedererstarken kritischer Stimmen in der Sozialen Arbeit […] bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine politischere Praxis Sozialer Arbeit."
(vgl. Kulke/Schiffert 2018:23 zit. n. Gerull/Lehnert 2020:129)

Dieses Zitat zeigt, welchen Einfluss kritische, reflexive Student*innen und Sozialarbeiter*innen auf die Entwicklung der Profession selbst nehmen. In diesem Kapitel wiederum soll – wie bereits in Kapitel 7.3.1 angeschnitten – die wechselseitige Bedeutung deutlich werden, die politische Praxis Sozialer Arbeit für Personen am Weg zum Studium tragen kann. Dem Studienantritt des Studiengangs Soziale Arbeit gingen den Interviewpartner*innen unterschiedliche Erfahrungen und Wege voraus (siehe dazu ebenso Kapitel 7.3.1). Die befragte Studierende der FH Campus Wien schilderte Negativerfahrungen im Vorstudium, die die Motivation für das Studium an der Fachhochschule bestärkten und damit als Ressource bewertet werden können (vgl. I1:41-44). Durch die wahrgenommene strukturelle und personelle Resignation im Lehramtstudium entstand das Interesse nach einer Ausbildung, in welcher vermeintlich mehr Potenzial besteht, für politische und gesellschaftliche Veränderung einzustehen (vgl. ebd.).

> „[…] bin dann halt irgendwie so im Lehramtstudium aber sehr unglücklich gewesen aufgrund unterschiedlicher Faktoren. Hauptsächlich dann einfach ein Gefühl von Resignation, halt irgendwie auch in Bezug zum Schulsystem, einfach weil ich da auch persönlich viele negative Erfahrungen gemacht hab" (I1:44-48).

Die Interviewpartnerin erklärt den Studienwechsel mit negativen Gefühlen („unglücklich") im Vorstudium (vgl. ebd.). Das gelöste Frustrationsgefühl, bedingt durch strukturelle Gegebenheiten und fehlenden Raum zur Reflexion im Studium, führte zum Abbruch des Vorstudiums (vgl. I1:58). Die Negativerfahrung, basierend auf persönlich erlebten Ereignissen, wurden folglich zur antreibenden Kraft für die Neuorientierung und Bewerbung transformiert. Die befragte Person erkannte das Bedürfnis, in einem Umfeld

tätig zu sein, in welchem keine oder weniger Reproduktion von Klassismus, Rassismus und Sexismus stattfindet.

> „Wo also, […] arge rassistische, sexistische, klassistische, also halt einfach so viele Ebenen da nicht passen. Und das wird auch nicht im Studium [Anm.: Lehramtstudium], also ganz wenig, aber halt es kommt fast gar nicht vor. Dass es halt überhaupt einen Raum gibt, dass Leute dazu kommen, Sachen zu reflektieren“ (I1:112-117).

Die interviewte Person trat der Schilderung zufolge dem Studium Soziale Arbeit mit der Erwartungshaltung entgegen, sowohl festgelegt im Curriculum als auch ausgehend von Studienkolleg*innen und Lektor*innen, Gegebenheiten kritisch zu hinterfragen und sich mit Utopien und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen. Einem Raum, in dem Reflexion ermöglicht und gefördert wird, schreibt die Person in der Auseinandersetzung hohen Stellenwert zu; die Bewerbung zum Studium folgte der Annahme, im Zuge dessen verhältnismäßig mehr Gewichtung auf kritische Reflexion zu legen (vgl. I1:116-117). Diese Erwartungshaltung könnte im Professionsverständnis Sozialer Arbeit, die sich als Menschenrechtsprofession beschreibt und auf den Prinzipien Menschenwürde und sozialer Gerechtigkeit basiert, begründet liegen (vgl. IFSW/IASSW 2004:3-4).

7.3.3 Berührungspunkte zur Sozialen Arbeit im privaten, beruflichen und ehrenamtlichen Umfeld

Nachdem der Einfluss biografischer Erfahrungen bereits in Kapitel 7.3.1 erläutert wurde, sollen prägende Erlebnisse, die als Ressource auf dem Weg zum Studium wahrgenommen wurden, nun auch um das private, berufliche und ehrenamtliche Umfeld ergänzt werden. Zum einen weckte die Vernetzung im sozialen Bereich durch ehrenamtliche Tätigkeit das Interesse des Interviewpartners mit Fluchterfahrung an dem Studium Soziale Arbeit (vgl. I4:32 / siehe dazu auch Kapitel 7.3.1). Darüber hinaus werden gesammelte Vorerfahrungen auch im Hinblick auf den Aufnahmeprozess als Ressource gesehen: Im Zuge des Bewerbungsprozesses konnte die ehrenamtliche Tätigkeit als Dolmetscher in einem Asylheim aufgegriffen werden, dieser Erfahrung wird als maßgeblich unterstützend für eine positive Bewertung eingeschätzt (vgl. I4:211-212). „Ehrenamtlich, und das hilft enorm eigentlich. Weil bei Aufnahmeprüfung und bei Einzelgespräch wurde genau nachgefragt, was ich gemacht habe. G e n a u.“ (I4:217-218). Praxiserfahrungen mussten demzufolge detailliert geschildert werden, ein ausschlaggebender Aspekt für die Aufnahme zum Studium wurde diesen beigemessen. Weil die Person im sozialen Bereich bereits vernetzt war und Erfahrungen vorweisen konnte, wurde die Möglichkeit, berufliches und ehrenamtliches Engagement im Zuge des Bewerbungsprozesses präsentieren zu können, als unterstützend wahrgenommen. Die Bezugnahme auf später geschilderte Phänomene lässt jedoch das Risiko dieser vorausgesetzten Vorerfahrungen für geflüchtete Menschen erkennen: In Kapitel 7.1.2 wurde bereits erläutert, dass im Zuge des Asylverfahrens, das oft Jahre in Anspruch nehmen kann, keine beruflichen Tätigkeiten[8] ausgeübt werden können. Geflüchtete Menschen haben demzufolge geringere zeitliche Ressourcen, für das

[8] Die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit von Menschen im Asylverfahren setzt eine Beschäftigungsbewilligung, die nur unter gewissen Voraussetzungen vom AMS ausgestellt wird, voraus (vgl. AMS 2022).

Aufnahmeverfahren förderliche berufliche Erfahrungen zu sammeln als nicht geflüchtete Menschen; die Möglichkeiten begrenzen sich während des Asylverfahrens auf ehrenamtliche Einsätze. Diese Ausgangsbedingungen bedingen die Annahme niedrigerer Chancen einer positiven Bewertung des Aufnahmeprozesses zum Studiengang Soziale Arbeit.

Die Studierende der FH Campus Wien beschreibt insbesondere das soziale Umfeld als prägender Aspekt: In einer Tanzgruppe in einem Jugendzentrum entstanden durch den Kontakt zu Jugendarbeiter*innen erste Berührungspunkte zur Sozialen Arbeit. Durch diese Erfahrung wurde die Interviewte auf die Profession aufmerksam und in dem entstehenden Wunsch, die Ausbildung zu absolvieren, bestärkt. Mit diesem Austausch erzielte die ehemalige Studierende die Rückmeldung von den Professionist*innen, die Ausbildung sei aufgrund der Charaktereigenschaften und der Vorstellungen der Befragten eine gute Wahl: „Die haben dann so gesagt, ‚Soziale Arbeit, das würde doch voll gut passen zu dir.'" (I1:58-59) Die Interviewpartnerin wurde damit auf das Studium aufmerksam und darüber hinaus in ihrer Überlegung, die Ausbildung anzutreten, bestärkt. Ähnlich erging es dem Studierenden der FH St. Pölten, der durch Kolleg*innen auf die Studienmöglichkeiten an diversen Fachhochschulen aufmerksam gemacht wurde, welche auch die gesetzten Bewerbungsfristen kommunizierten und erklärten (vgl. I3:60). „(…) weil ich hab immer wieder Soziale Arbeit erwähnt, dann hat mir einmal eine Sozialarbeiterin, (…) gesagt: ‚Hey, jetzt es gibt FH Sankt Pölten, FH Wien auch. Und die sind die Zeit, wo du dich bewerben kannst.'" (I3:58-61) Die Bedeutung dieser Unterstützung wird insbesondere in Anbetracht der geschilderten Herausforderung, die in Kapitel 7.1.1 beschrieben wurde: Weil der Studierende (mitunter) die Bewerbungsfrist für den Studiengang Soziale Arbeit verpasste, wurde die Inskription im Studiengang Soziologie vorgezogen (vgl. I3:33-34). Die Unterstützung der Kollegin bot Orientierung im Bewerbungsverfahren und veranlasste den Interviewpartner aufgrund des wahrgenommenen Interesses seinerseits („ich hab immer wieder Soziale Arbeit erwähnt") die fristgerechte Bewerbung.

Nachdem im vorliegenden Kapitel bereits wahrgenommene Ressourcen im Aufnahmeverfahren thematisiert wurden, sollen abschließend nun auch die Quotenregelungen im Bewerbungsprozess als bestärkend für Bewerber*innen mit Migrationsbiografie angeführt werden.

7.3.4 Vermutete Quotenregelung im Aufnahmeverfahren

Eine Bewertung der Chancengerechtigkeit im Aufnahmeverfahren, wie sie in Kapitel 7.3.3 angeführt wurde, wäre wohl unzulänglich, würde die Aufnahme der Studierenden ausschließlich an einheitlichen Voraussetzungen betrachtet werden. So spricht die Interviewpartnerin der Fachhochschule Salzburg von ihrer Annahme einer Quotenregelung im Aufnahmeprozess (vgl. I2:90). An der FH wird die Begrüßung der Bewerbung von Menschen mit Migrationsbiografie intern teilweise kommuniziert: „Wenn man drinnen ist, dann sprichts sich's ein bissi herum. Na, sie nehmen ja sehr gern Migranten [sic!] und so Sachen, ja. (…)". Die eigene Aufnahme in den Studiengang führt sie auf die mögliche Quotenregelung und damit auf die eigene Migrationsbiografie zurück und betitelt diese Vermutung als „positive Diskriminierung" (I2:89). Die

(vermutete) Quotenregelung wurde als Bestärkung im Bewerbungsverfahren wahrgenommen (vgl. I2:99). Auch die Studierende der FH Capus Wien äußert die Vermutung einer Quotenregelung und führt die eigene Aufnahme nach dem ersten Bewerbungsantritt unter anderem auf ihre Migrationsbiografie zurück (vgl. I1:458-465). „Ich bin gleich beim ersten Anlauf ins Studium reingekommen, was halt sehr selten vorkommt." (I1:444-445) Die Studierende zieht damit einen Vergleich zu anderen Bewerber*innen und hebt daran anknüpfend hervor, keine Vorerfahrungen im sozialen Bereich gesammelt zu haben (vgl. I1:446). Diese Erfahrungen sind der Studierenden zufolge prinzipiell jedoch Kriterien, die die Chancen der Aufnahme erhöhen. Die Aufnahme in den Studiengang wird damit nicht als persönlicher Erfolg wahrgenommen, sondern darauf zurückgeführt, mit dem Studienantritt eine gewisse Quote zu erfüllen. Als Maßstab wird die höhere Anzahl an Antritten im Aufnahmeverfahren von Kolleg*innen ohne Migrationsbiografie herangezogen, die Gegenüberstellung bestärkt die Vermutung. Die Annahme wird als Ressource wahrgenommen, legt jedoch auch das Risiko nahe, den eigenen Kompetenzen – wie in Kapitel 7.1.3 beschrieben – weniger Wert beizumessen.

Die Schilderungen der befragten Personen legen somit nahe, dass im Aufnahmeverfahren Empowerment stattfinden kann, wenn Bewerber*innen sich aufgrund ihrer Erfahrungen und Rollen bestärkt fühlen. Empowerment im Bewerbungsverfahren als möglicher Beitrag von Fachhochschulen, Chancenungleichheit bzw. Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken, soll daher erneut in Kapitel 7.5.3 aufgegriffen werden.

7.4 Ressourcen im Studium

Dieser Teil der Arbeit widmet sich nun den Ressourcen, die die Interviewpartner*innen während des Studiums wahrnahmen und als unterstützend für den Studienverlauf und das persönliche Wohlbefinden bewerten. Im ersten Subkapitel, Kapitel 7.4.1 werden Charaktereigenschaften und persönliche Stärken der Studierenden angeführt, die für die Interviewparnter*innen zufolge als relevant für die positive Absolvierung des Studiums gelten. Kapitel 7.4.2 greift den Rahmen an Fachhochschule auf, in dem individuelle Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse und Ausgangsbedingungen seitens der Lektor*innen möglich war. In Kapitel 7.4.3 wird erläutert, weshalb die Vereinbarung gewisser Grundhaltungen und Werte unter Studienkolleg*innen und im Zuge der Diskussionen in Lehrveranstaltungen für Studierende mit Migrationsbiografie eine Ressource im Studium darstellt. Daran schließend wird der Stellenwert von gesellschaftspolitischen Diskussionen, die in Lehrveranstaltungen stattfinden und gefördert werden für die persönliche professionelle Entwicklung, in Kapitel 7.4.4 aufgegriffen. Der Teil der Arbeit endet mit Kapitel 7.4.5, der Erläuterung der Möglichkeit für Studierende, an der Reformierung des Curriculums mitzuwirken, wodurch die curriculare Verankerung von Antirassismus an einer Fachhochschule erreicht werden konnte.

7.4.1 Charaktereigenschaften und persönliche Stärken als Ressource

Empathie, Sensibilität, Durchhaltevermögen, Resilienz, Mut, Geduld und Ausdauer sind Stärken, die sich die Interviewpartner*innen selbst zuschreiben (vgl. I1:375 / I3:461 / I4:477). Diese Eigenschaften werden von den Studierenden unter anderem auf die eigene Migrationsbiografie zurückgeführt, wie nachstehend beschrieben werden soll.
Die befragte Studierende der FH Campus Wien führt beispielsweise aus, innerfamiliär geprägt und sozialisiert worden zu sein, weshalb sie die Fähigkeit entwickelte, Problemlagen empathisch und sensibel zu begegnen: „Durch die Fluchterfahrung von meinen Eltern weiß ich trotzdem, wie es ist, eben nicht viel Geld zu haben, zum Beispiel. Oder […] dass einem gewisse Sachen verwehrt sind, weil man vielleicht die Staatsbürgerschaft nicht hat." (I1:379-382) Die Interviewpartnerin weist damit darauf hin, mit sozialen Problemlagen, welchen geflüchtete Menschen entgegentreten, durch Erzählungen ihrer Eltern konfrontiert worden zu sein und daher ein gewisses Verständnis für damit einhergehende Herausforderungen, Sorgen und Gefühle entwickelt zu haben (vgl. ebd.). Sie erklärt, mit dieser „Awareness" (I1:384) aufgewachsen zu sein. Darüber hinaus zieht sie einen Vergleich zu einer Studienkollegin ohne Migrationsbiografie, um die Sensibilität, die durch die Erfahrungen gebildet wurde, zu untermauern:

> „Als Beispiel fällt mir ein, […] bei materieller Sicherung [Anm.: in einer Lehrveranstaltung] gings um die Mindestsicherung und eine Studierende hat dann […] [gesagt], sie versteht nicht, wie jemand mit achthundert oder neunhundert Euro im Monat nicht auskommt. […] Ich weiß noch ganz genau, wie ich da drinnen gesessen bin und mir gedacht hab: hä?" (I1:385-394).

Die Interviewpartnerin verdeutlicht mit dieser Schilderung die Notwendigkeit für Sozialarbeiter*innen, ein realistisches Gefühl für gesellschaftliche oder strukturelle Gegebenheiten (wie Einschätzungen zu Existenzgrundlagen) zu entwickeln, dieses wurde durch die Erfahrungen gestärkt. Die Studierende führt ihr ausgeprägtes Gefühl auf die bewusste Förderung ihrer Eltern zurück: „Ohne, dass ich jetzt krass prekär aufgewachsen bin, aber trotzdem, da es meinen Eltern wichtig war, mir und meinen Geschwistern zu vermitteln, dass halt eben auch all das, was wir jetzt haben, nicht selbstverständlich ist." (I1:401-404) Die Studierende nimmt die Notwendigkeit damit nicht nur für die Praxis der Sozialen Arbeit wahr, bereits ihre Eltern empfanden die Konfrontation mit gewissen Problemlagen als wichtig.

Mut, Geduld und Wille sind die drei Eigenschaften des Interviewpartners der FH St. Pölten, die er im Zuge des Studiums als bestärkend wahrnahm (vgl. I3:461-465). Die Ausprägung dieser Eigenschaften führt er auf seine Rolle als Migrant zurück: „Den Mut und Wille auch von der Erfahrung, die ich in Österreich am Anfang gemacht habe. Diese Begegnung und diese definierte Gesellschaft: Ihr seid da. Sie müssen uns anpassen. Aber wir wollen nicht unbedingt was zu tun haben." (I3:470-472) Er beschreibt Assimilationserfahrung und Ablehnung seitens der Mehrheitsgesellschaft, die die Ausprägung der Eigenschaften bedingten. Der starke Wille wurde durch das notwendige Durchhaltevermögen und einen gewissen Rechtfertigungsdruck am Weg nach Österreich gestärkt (vgl. I3:480). „Es war meine Entscheidung, nach Österreich zu kommen. Also für mich war ganz klar: ich werde." (I3:481-482) Die Migrationserfahrung

bedingte folglich, sich über den eigenen Willen bewusst zu werden und diesem Willen zu folgen. Dadurch entwickelte der Studierende eine persönliche Stärke.

Der Interviewpartner mit Fluchterfahrung nennt die beiden Stärken Geduld und Ausdauer als persönliche Ressourcen im Studium (vgl. I4:477). Näher führt er aus „immer nachfragen“ (4:477) zu müssen und „intensiv [zu] lernen, immer. [Zu] wiederholen, immer.“ (I4:479) Das Verstehen der Inhalte und Aufträge im Studium setzte somit wiederholende Rückfragen an Studierende und Dozent*innen voraus, der zeitliche Mehraufwand aufgrund der Sprachbarriere bedingte die notwendige Ausdauer, sich intensiv und wiederholend mit den Inhalten der Lehrveranstaltungen auseinanderzusetzen (siehe dazu auch Kapitel 7.2.1).

Die Interviewpartnerin der Fachhochschule Salzburg führt Beständigkeit, ihre ideologische Haltung und ein gewisses Maß an Identifikation mit der Profession und mit Personen in sozialen Problemlagen (siehe dazu auch Kapitel 7.3.1) als persönliche Stärken an, die sie im Studium unterstützten (vgl. I2:395-399). Beständigkeit bedeutet dabei in erster Linie, Durchhaltevermögen aufzuweisen, das Studium trotz bestehender Herausforderungen und Hürden abzuschließen (vgl. ebd.). Darüber hinaus erzählt sie, aufgrund ihrer Migrationsbiografie Zutrauen und Bestärkung durch das gesellschaftliche Umfeld erfahren zu haben. Im gesellschaftlichen Umfeld wurde hohe Kompetenz im Handlungsfeld Migration und in der theoretischen Auseinandersetzung vorausgesetzt bzw. zugeschrieben (vgl. I2:129ff). Dieses Zutrauen wurde von der Befragten als positiv und bestärkend erlebt, das entgegengebrachte Vertrauen förderte das Selbstbewusstsein der Studierenden (vgl. I2:137).

In den Schilderungen wird erkennbar, dass die Stärken, die im Studium als unterstützend wahrgenommen wurden, durchwegs in der eigenen Biografie begründet liegen und damit auch auf die Migrationserfahrung zurückgeführt werden. Diese Stärken konnten genutzt werden, um das Studium trotz der begleitenden Herausforderungen zu bewältigen. Anzunehmen ist, dass die Stärken unter anderem als Reaktion auf rassistische Übergriffe und gesellschaftliche Erwartungshaltungen Wille, Geduld und Mut als Coping-Mechanismen entwickelt wurden, die nun in Stärken transformiert wurden. Folglich steht hinter der Schilderung, dass biografische Ereignisse mitverantwortlich für den Studienerfolg sind. Die Stärken, die Studierende beschreiben, sind nicht nur Kompetenzen, nehmen nicht nur bei der Absolvierung des Studiums, sondern auch im Selbstverständnis der Sozialen Arbeit einen zentralen Platz ein (vgl. Katsivelaris 2012). Überschneidungen dieser selbst zugeschriebenen Charakterstärken und Kompetenzen mit Erkenntnissen weiterer Studien lassen die Potenziale, die mit migrationsbiografischen Erfahrungen in Verbindung stehen können, erkennen (vgl. Sprung 2015:10). Über die angeführten Stärken hinaus werden auch Mehrsprachigkeit, herkunftslandbezogenes und kulturelles Wissen als Potenziale erkannt (vgl. ebd.) Dass diese von den Interviewpartner*innen nicht angeführt wurden, lässt die Annahme zu, dass diese Kompetenzen im Studium nicht unterstützend oder förderlich erlebt wurden und folglich nicht entsprechend entfaltet werden konnten. Die von der Studierenden der Fachhochschule Salzburg beschriebene Erwartungshaltung gegenüber Menschen mit Migrationsbiografie (vgl. I2:129ff) verdeutlicht jedoch das Risiko, das mit der gewonnenen Erkenntnis einhergeht: Die Erwartungshaltung, besondere Kompetenzen aufgrund der eigenen Biografie vorzuweisen, gewisse Stärken zu haben, besonders

empathisch und verständnisvoll zu sein, könnte gesellschaftlichen Druck auf Menschen mit Migrationsbiografie ausüben, in gewissen Bereichen (beispielsweise im Handlungsfeld Migration) tätig zu werden oder bestimmte Aufgaben im jeweiligen Berufsfeld zugeschrieben zu bekommen. Mit diesen Zuschreibungen geht das Risiko einher, auf die Migrationserfahrung reduziert zu werden und einstellungspolitisch häufig nicht für die Arbeit mit Zugehörigen der Mehrheitsgesellschaft angestellt werden (vgl. Füchslbauer/Hofer:73). Demzufolge soll an dieser Stelle betont werden, dass die Erkenntnis auf den Erzählungen der Interviewparnter*innen beruht und keine allgemeine Gültigkeit beansprucht.

7.4.2 Rücksichtnahme auf abweichende Ausgangsbedingungen

In Kapitel 7.2.1 wurden die Herausforderungen, die mit bestehenden Sprachbarrieren im Studium einhergehen, bereits aufgegriffen. Diese Herausforderungen führten dazu, dass individuelle Rücksichtnahme auf unterschiedliche Bedürfnisse und Ausgangsbedingungen von einem der befragten Studierenden unterstützend und damit positiv wahrgenommen wurde (vgl. I4:448-449). Er berichtet von einer besonderen Erfahrung mit einer Dozentin, die die spezifische Rücksichtnahme – insbesondere beim wissenschaftlichen Sprachverständnis und Verfassen von Arbeiten – offen benannte und begründete: „Sie hat mir gesagt, ‚ich mach das nicht so streng mit dir und ich berücksichtige das Semester.‘ Das hat mich super erleichtert.“ (I4:448-449) Überdies hinaus regte sie den Studierenden an, Seminararbeiten Korrekturlesen zu lassen (vgl. ebd.:451). Jedoch betont die befragte Person die Abhängigkeit der Art und des Ausmaßes dieser Unterstützung von der jeweiligen Absicht der Dozent*innen. „Aber das kannst du nicht zu jedem Lektor [sic!] gehen und sowas fragen.“ (I4:449-450). Rücksichtnahme und den Sprachkompetenzen entsprechende Beurteilung werden von Dozent*innen nicht einheitlich umgesetzt und liegen im Ermessen der jeweilig Beauftragten. Deutlich werden die Unterschiede, die ferner auch ressourcentechnisch erklärt werden können, im Vergleich zu den Schilderungen des zweiten Interviewpartners mit nichtdeutscher Erstsprache (siehe dazu auch Kapitel 7.2.1).

Der Schilderung zufolge ist Rücksichtnahme auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen in den Lehrveranstaltungen und im Zuge erbrachter Leistungen möglich, wird jedoch nicht einheitlich umgesetzt. Untermauert wie diese Annahme auch durch die bereits in Kapitel 7.2.1 angeführte Schilderung des Interviewpartners der Fachhochschule St. Pölten, als fehlendes Sprachverständnis die Wiederholung eines Studiensemesters bedingt habe, während er sich in anderen Lehrveranstaltungen in seinen Bedürfnissen wahrgenommen und unterstützt fühlte (vgl. I3:105-107 / I3:160-170). Dies legt nahe, dass die Beurteilung von Leistungen teilweise auch vom Willen der Dozent*innen beeinflusst wird, wodurch Unsicherheiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung entstehen können. Einheitliche Richtlinien im Umgang mit Sprachbarrieren könnte diesen Erscheinungen entgegenwirken. Nicht berücksichtigt wird im Interview die Auffassung dieser Unterstützung durch andere Studierende, die weniger oder keine Rücksichtnahme erfahren. Gruppendynamische Entwicklungen sollten bei einer Vereinheitlichung der Vorgehensweise nicht außer Acht gelassen werden.

7.4.3 Vereinbarung gemeinsamer Grundhaltungen und Werte

In Kapitel 7.3.2 wurde eine gewisse Erwartungshaltung einer befragten Person an den Studiengang als Ressource auf dem Weg zum Studium beschrieben. Die ehemalige Studierende trat dem Studium mit der Annahme entgegen, Inhalte in einer Umgebung, in der gewisse gemeinsame Grundwerte wie Antirassismus, Antisexismus und Antiklassismus vertreten werden, gelehrt zu bekommen (vgl. I1:112-117). Im beruflichen Alltag wie auch im Zuge des Studiums nehme sie es als Entlastung und Bereicherung wahr, mit Personen mit dem „gleichen Mindset" (I1:582) zusammenzuarbeiten. Dass das Entgegenwirken von der Reproduktion von Rassismus als nicht hinreichend wahrgenommen wurde, wurde bereits in Kapitel 7.2.3 ausgeführt. Hingegen wurde die persönliche Haltung der Studienkolleg*innen und Dozent*innen hinsichtlich ähnlicher Grundwerte als Ressource wahrgenommen: „Ich hatte schon das Gefühl, dass die meisten Studis auf jeden Fall sehr viel aufgeschlossener sind." (I1:118-119) Dieses Gefühl von mehr Aufgeschlossenheit und Sensibilität verschiedenen Lebenslagen gegenüber habe sie „von Anfang an" (I1:146) wahrgenommen, begleitete sie damit seit Beginn des Studiums in ihrer Studiengruppe. „(…) man merkt, dass die meisten sehr viel (…) über ihre Aussagen nachdenken [lacht]." (I1:147-148) Sensibilität werde damit an gewisser Vorsicht in der Begegnung und an Reflexionsvermögen gemessen. Das Lachen in der Erzählung könnte darauf hindeuten, dass das Nachdenken über eigene Aussagen grundsätzlich kein außergewöhnliches Verhalten sein sollte, die Studierende dies jedoch – möglichweise aufgrund gegensätzlicher Erfahrungen im Vorstudium (siehe dazu Kapitel 7.3.2) – als nicht selbstverständlich annimmt. Dass ethische Grundsätze während Diskussionen gelten, „ohne dass man sie irgendwie großartig ausführen muss" (I1:144), stellt einen wesentlichen Aspekt für die Qualität des Studiums dar. Trotz bestehender Hierarchien empfand die Studierende den Umgang als wertschätzend und auf Augenhöhe (vgl. I1:159). Kommunikation gestalte sich einfühlsam und den jeweiligen Situationen entsprechend: „Und dass da halt nicht einfach alles so rausgeballert wird, ohne Filter. (…) Und das hat halt auch mit den Persönlichkeiten zu tun, denk ich mal auch einfach, und mit den Erfahrungen." (I1:150-152) Den Umgang miteinander führt die Interviewte neben dem Aspekt „Persönlichkeit" (I1:151) auf das Ausmaß der Berufs- und Lebenserfahrungen der Mitstudierenden zurück (vgl. ebd.:130).

> „Sei es jetzt ein Studium, sei es ein Freiwilliges Soziales Jahr, sei es, keine Ahnung, irgendwo ehrenamtlich mitgearbeitet, whatever. So hat jeder [sic!] irgendwie schon ein gewisses Päckchen an Erfahrungen auch mitgebracht, was das Ganze im Umgang miteinander viel einfacher gemacht hat, weil da einfach gewisse Standards schon klar waren" (I1:134-137).

Den gesammelten Erfahrungen – insbesondere im sozialen Bereich – wird der Wert beigemessen, gewisse Haltungen und Charaktereigenschaften wie Aufgeschlossenheit und Sensibilität anzunehmen (vgl. ebd.). Hier kann eine Relation zu einer weiteren Schilderung der Studierenden hergestellt werden, die bereits in Kapitel 7.2.3 aufgegriffen wurde: Beschrieben wurden von der Studierenden begrenzte „emotionale Kapazitäten" (I1:676) bei der Aufklärungsarbeit von Kolleg*innen im Falle von unzureichenden Kenntnissen im Bereich Rassismus und Antirassismus (hier: im beruflichen Kontext). Den Umgang mit Studienkolleg*innen hingegen, die aufgrund eines gewissen Erfahrungswertes mehr Sensibilität aufweisen, sei „einfacher" (I1:137).

Begründet werden könnte diese unterschiedliche Wahrnehmung, die im Interview nicht in direktem Zusammenhang und zeitlicher Folge geschildert wurde, mit der höheren Bereitschaft und Möglichkeit sich im Zuge der Ausbildung intensiver mit Haltung und Werten auseinanderzusetzen, während die Auseinandersetzung im beruflichen Alltag – möglicherweise ressourcentechnisch begründet – nicht immer im Fokus steht. Erkennbar wird die Notwendigkeit der laufenden Reflexion und Beschäftigung mit persönlichen Grundhaltungen und Werten.

Diese Beobachtung führt zu der Frage, wie gewisse Haltungen der Studierenden von den Fachhochschulen gefördert werden können. In diesem Kontext wird die Notwendigkeit des Zulassens von Meinungsdifferenzen von der Interviewpartnerin betont, jedoch für passenden Raum und Rahmen, in welchen diese ausdiskutiert werden, urgiert (vgl. I1:116). In diesem Kontext soll in Folge auch die Relevanz aktueller gesellschaftspolitischer Bezugnahme für die Studierenden aufgegriffen werden.

7.4.4 (Aktuelle) Gesellschaftspolitische Bezugnahme

Mit der Relevanz gemeinsamer Grundwerte geht infolgedessen auch die Notwendigkeit gruppeninterner Auseinandersetzung mit sozial- und gesellschaftspolitischen Themen einher. Unter anderem wird von einem befragten Studierenden exemplarisch die Beschäftigung mit dem Thema Flucht während des Studiums als „ganz feine Sache“ (I3:375) und damit als bereichernd beschrieben. Die Frage nach Ressourcen im Studium wird konkret mit der entsprechenden Bezugnahme beantwortet: „Hm, ja eigentlich, wir haben viele gesellschaftliche Themen bearbeitet. Die ganze Gesellschaft im Sinne des Politik. Wir haben zwei, drei Krisen in unserem Studium erlebt. Kurz vor dem Studium war zum Beispiel die Flüchtlingswelle.“ (I3:370-372) Die Bereicherung durch die Beschäftigung mit aktuellen politischen Themen wird anhand konkreter Beispiele wie die Fluchtbewegung im Jahr 2015 untermauert. Der ehemalige Studierende beschreibt das Studium als geeigneten Raum, Verknüpfungen zwischen gesellschaftspolitischen Themen und theoretischen Bezügen herzustellen und auf Inhalte entsprechender Vorlesungen aufzubauen (vgl. I3:378-379). Durch diese Anknüpfungspunkte können Studierende dieser Wahrnehmung zufolge voneinander und von (alltags-)politischen Geschehnissen lernen und auf das Erkennen und Hinterfragen sozialer Problemlagen sensibilisiert werden. In Kapitel 7.2.2 wurde bereits aufgegriffen, dass von dem Studierenden die Beschäftigung mit biografischen Erlebnissen (wie die Auseinandersetzung mit Racial Profiling) teilweise positiv wahrgenommen wurde (vgl. I3:389). Dies lässt annehmen, dass die Annäherung an spezifische Themen durch die Herstellung eines nachvollziehbaren Bezugs das Verfassen von Arbeiten und Verstehen der Inhalte der Vorlesungen erleichtert.

Noch deutlicher jedoch als die Erleichterung der Beschäftigung mit gewissen Themen wird der Antrieb beschrieben, den eine der Interviewpartner*innen durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitisch relevanten Themen erfuhr:

> „Und das fand ich auch sehr schön am Studium, dass es halt auch Vortragende gab, die irgendwie sehr darauf plädiert haben, so ‚hey Leute, es reicht nicht, wenn wir uns irgendwie zurücklehnen, sondern wir müssen auch aktiv für unsere Rechte, für unsere Sachen

> einstehen. Und sei es nicht nur für unsere Klient*innen, sondern auch für uns selbst als Sozialarbeiterinnen'" (I1:535-541).

Die Schilderung der Interviewpartnerin über die positiv wahrgenommene Haltung drückt den geäußerten Auftrag der Dozentin an die Studierenden aus: „es reicht nicht (…)" (ebd.) impliziert die Bestärkung Studierender, sich im Sinne des Tripelmandats (vgl. Staub-Bernasconi 2007a) politisch und gesellschaftlich als Sozialarbeiter*in zu engagieren und für Menschenrechte einzustehen. Weil die Studierende die Studienwahl zu Beginn des Interviews mit der Motivation, Missständen auf struktureller und institutioneller Ebene entgegenzuwirken begründete (siehe dazu Kapitel 7.3.1 / 7.3.2), kann diese Haltung der Dozentin als Bestärkung interpretiert werden. Die Studierende wählte den Studienwechsel vom Lehramtstudium hin zum Studiengang Soziale Arbeit bewusst, weil sie wahrgenommener Resignation entgegenwirken und Veränderungswille einer Profession erleben wollte (vgl. I1:46). „Das ist irgendwie durch meine eigene Positionierung etwas, mit dem ich viel anfangen konnte und das ich auch für meine Arbeit beibehalten möchte." (I1:544-546). Die Dozentin trug einen Teil zur Erfüllung der Erwartungshaltung bei. Die Studierende betont ihre eigene Positionierung im Sinne einer ethischen oder politischen Haltung und nimmt die Förderung der Dozentin als Bereicherung für den (späteren) beruflichen Alltag wahr (vgl. ebd.).

Wie auch die Dozentin, von der die Interviewpartnerin erzählte, Studierende aufforderte, für die eigenen Rechte und jene der Klient*innen einzustehen, soll das Tripelmandat Sozialer Arbeit als klare Aufforderung zum aktiven Sich-Einmischen interpretiert werden (vgl. Staub-Bernasconi 2007a / Lutz 2021:12). Damit könne sich Soziale Arbeit als politisch entwerfen, „als Wissenschaft, die nur sich selbst, ihrem Wissen und ihren ethischen Prinzipien verpflichtet ist und sich an der Seite der Menschen sieht, insbesondere derer ohne ‚eigene Stimme', den Vulnerablen." (Lutz 2021:12) Die geschilderten Situationen zeigen die Abhängigkeit des Ausmaßes der Bearbeitung gewisser Themen von den Einstellungen der Dozent*innen auf. So kommuniziert eine der befragten Personen offen die Vermutung, dass die Intensität auch mit dem politischen oder aktivistischen Engagement der Vortragenden in Verbindung steht (vgl. I1:275-276). Die Aufarbeitung von antirassistischen Ansätzen fand sehr begrenzt in der Lehrveranstaltung *Politikwissenschaften* in einem Semester statt, dies läge jedoch der Vermutung nach „hauptsächlich an der Vortragenden, weil die halt einfach auch so sehr politisch war" (I1:275-276). Auch eine weitere befragte Person teilt diese Wahrnehmung: Teilweise hatte er das Gefühl, Lektor*innen verfolgten die strenge Absicht, die vorbereitete Planung der Einheiten auch umzusetzen, statt flexibel auf aktuelle Geschehnisse eingehen zu können (vgl. I3:379). Hingegen nahm er die Aktualität anderer Lehrveranstaltung als große Bereicherung für die professionelle Entwicklung wahr:

> „Und da hab ich zum Beispiel ganz interessant gefunden bei dem Herrn [Name], weil mit dem kannst über alles diskutieren irgendwie. Und das hat gepasst. […] Zum Beispiel, einmal ein Kollegen, hat irgendein Problem, von privat, die mit Arbeit zu tun haben, und dann hat der das gefragt um Erlaubnis, ob wir das mal reden können und schauen, okay, welche Perspektive haben wir? Unabhängig von das, was er geplant hat an dem Tag. Und das ist sehr wertschätzend. Und das hilft so viel, vor allem wir auch als Kollegen, an dem Tag haben wir viel auch gelernt über Austausch über die Situation, was unser Kollege hatte" (vgl. I3:380-389).

Die angeleitete Diskussion mit den Studienkolleg*innen und einem Dozenten wurde demzufolge als perspektivenöffnend für die sozialarbeiterische Praxis erlebt. Zwar wird in diesem Zitat eine konkrete, persönliche Situation eines Studienkollegen exemplarisch herangezogen, geäußert wurde die Textpassage jedoch im Kontext gesellschaftspolitischer Bezugnahme. Hinter dieser Äußerung steht die Absicht, die positiv wahrgenommene Flexibilität des Dozenten und die damit einhergehende Möglichkeit, tagesaktuelle Themen in der Gruppe zu diskutieren, hervorzuheben. Die positive Wahrnehmung beruht auf dem formulierten Interesse, mit dem der Diskussion begegnet wurde.

7.4.5 Partizipation bei der Überarbeitung des Curriculums

Antirassistische Ansätze wurden im Laufe des Studiums, wie in Kapitel 7.2.3 bereits aufgegriffen wurde, nicht bzw. kaum vermittelt. Die Zeitressourcen jener Unterrichtseinheiten, in welchen die Auseinandersetzung vorgesehen war, bezeichnete die Interviewpartnerin der FH Campus Wien als zu knapp bemessen (vgl. I1:263). Unter anderem fand Sensibilisierungsarbeit in Form eines Workshops statt, der positiv von den Studierenden erlebt wurde, dieser jedoch aufgrund der einmaligen Unterrichtseinheit nicht tief genug in die Materie einzutauchen vermochte (vgl. I1:263). Die Durchführung dieses Workshops ließ die Studierende erkennen:

> „auch wenn ich sie [Anm.: die Studienkolleg*innen] immer als sehr [atmet aus] offen […] und mit viel Wissen dahinter erlebt habe […], wie trotzdem bei voll vielen Leuten aus meiner Gruppe einfach wenig Sensibilisierung da ist, irgendwie.“ (I1:237-241)

Das Ausmaß der Kompetenzen wurde im regulären Unterricht nicht erkannt, die befragte Person trat ihren Mitstudierenden wie bereits aufgegriffen mit einer höheren Erwartungshaltung entgegen (siehe Kapitel 7.3.2). Erst die direkte Diskussion offenbarte den tatsächlichen Wissensstand der Kolleg*innen.

> „Das hat es mir dann einfach wieder bewusst gemacht, dass selbst in solchen Gruppen, wo halt eh schon sehr viel Sensibilität für viele Themen da ist, dass halt trotzdem grad Rassismus einfach echt etwas ist, was noch viel zu wenig behandelt wird auf unterschiedlichsten Ebenen“ (I1:248-251).

Die ehemalige Studierende untermauert den Handlungsbedarf im Bereich der Sozialen Arbeit – insbesondere im Ausbildungskontext – rassistischen Positionen durch Sensibilisierungsarbeit entgegenzuwirken. Zwar wurde im Studiengang durchwegs Aufgeschlossenheit (vgl. I1:119) und „gleiches Mindset“ (I1:582), wie in Kapitel 7.3.4 erläutert wurde, wahrgenommen, jedoch bedinge fehlendes Wissen und fehlende theoretische Auseinandersetzung teilweise geringere Sensibilität der Studienkolleg*innen. Ansätze wie Workshops seien wirksam, Studierende hätten davon „profitiert“ (I1:260), müssen jedoch tiefer greifen und in entsprechendem Ausmaß im Curriculum verankert sein. Dahingehende Rückmeldung wurde bereits während des Studiums geäußert und stießen auf Gehör: Die Studierende berichtet davon, bei der Neuerstellung des Curriculums anhand von Befragungen beteiligt gewesen zu sein (vgl. I1:227). „Wir waren grad der letzte Jahrgang im alten Curriculum. U n d wir haben das dann quasi ein bisschen mitbekommen, wie sie eben das Curriculum umschreiben und

[…] unser Jahrgang wurde da auch sehr viel befragt.“ (I1:225-227) Durch diesen Miteinbezug der Studierenden und die entsprechende Rückmeldung wurde ein Schwerpunkt auf rassismuskritisches Arbeiten im Curriculum gesetzt. (vgl. FH Campus Wien o.A.b / siehe dazu auch Kapitel 5.1.1). „Und da hat dann auch entwickelt, dass ein Schwerpunkt irgendwie auch auf Rassismus oder antirassistische Arbeit dazukommt.“ (I1:229-230) Zwar hatte die Änderung im Curriculum keinen direkten Einfluss auf den Studiengang der befragten Person, wurde jedoch in den Folgejahren umgesetzt (vgl. ebd.:225f).

Trotz des fehlenden direkten Einflusses auf das für den Studiengang geltende Curriculum wurden die Partizipationsmöglichkeiten in der Gestaltung positiv erlebt. Dies könnte auf die intrinsische Motivation, für Veränderung einstehen zu wollen, wie sie bereits in Kapitel 7.5.4 beschrieben wurde, zurückzuführen sein.

Das formulierte Anliegen, den Diskurs über Rassismus und Antirassismus und die Sensibilisierung im Kontext der Sozialen Arbeit zu fördern, wirft die Frage auf, wieso dies insbesondere für Studierende mit Migrationsbiografie von Bedeutung ist. Antirassistische Soziale Arbeit versteht sich als Praxisform, auf persönlicher und kollektiver Ebene gegen rassistische Praktiken und Strukturen vorzugehen, indem BIPoC gemeinsam mit weißen Menschen *Allianzen* bilden und sich auf gemeinsame Ziele einigen (vgl. Dominelli 2008:33). Das Einstehen für Gleichberechtigung geht mit dem Verlust von Macht und Privilegien einher, wobei sich weiße Menschen nach wie vor frei für oder gegen Antirassistische Arbeit und Positionen entscheiden können (vgl. ebd.). Detailliertere Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Antirassistischer Sozialer Arbeit erfolgt in Kapitel 7.5.4. Diese Erklärung lässt erkennen, dass ein Vorgehen gegen Rassismus nur dann Erfolge erzielen kann, wenn gemeinsame Bestrebungen bestehen. Das geäußerte Bedürfnis der Studierenden nach mehr Auseinandersetzung mit Antirassismus im Studium ist somit bereits eine antirassistische Handlung, die das Bilden von *Allianzen* erzielt und durch Sensibilisierungsarbeit und Wissenstransfer erstrebt, sodass sich mehr weiße Studierende für Antirassistische Soziale Arbeit entscheiden.

7.5 Lösungsvorschläge der Studierenden

Dieses Kapitel widmet sich nun den Lösungsvorschlägen, die von den Interviewpartner*innen selbst formuliert wurden oder sich aus den Schilderungen der erlebten Herausforderungen und Ressourcen ableiten lassen. Die Darstellung erfolgt unter Bezugnahme auf Kapitel 7.1, 7.2, 7.3 und 7.4 und wird von weiteren Erkenntnissen aus den Interviews ergänzt. An die Reflexion der Leistungsbeurteilung als erster Lösungsvorschlag in Kapitel 7.5.1 knüpfend wird die Idee, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Potenzial wahrzunehmen in Kapitel 7.5.2 angeführt. Kapitel 7.5.3 erläutert die Möglichkeit von Fachhochschulen, potenzielle Bewerber*innen für die Aufnahme in den Studiengang zu bestärken. Anschließend werden in Kapitel 7.5.4 Vorbereitungs- und Vertiefungskurse als unterstützende Maßnahme angeführt. In Kapitel 7.5.5 wird der Begriff Antirassismus erneut aufgegriffen und aufgezeigt, wie antirassistische Soziale Arbeit im Curriculum verankert werden kann. Abschließend soll

in Kapitel 7.5.6 die Relevanz von Vernetzung für den Alltag von Sozialarbeiter*innen mit Migrationsbiografie im Studium und im Beruf aufgezeigt werden.

7.5.1 Reflexion der Leistungsbeurteilung

Anknüpfend an die Schilderungen der Herausforderungen durch unterschiedliches Sprachniveau der Studierenden (siehe dazu auch Kapitel 7.2.1) formuliert die befragte Person der FH St. Pölten den Anspruch an den Studiengang Soziale Arbeit, Grundsätzen der Sozialen Arbeit gerecht zu werden (vgl. I3:104-112). Das Gefühl, in seinen Bedürfnissen und in seinem Unterstützungsbedarf (beispielsweise das beschränkte Verständnis der Inhalte der Lehrveranstaltungen) nicht ausreichend wahrgenommen worden zu sein, wirkt dahingehend verstärkend: „(…) und da hab ich mich gefragt: hey, was wollt ihr jetzt? Ist das wirklich sozial?“ (I3:109-110). Mehr erhoffte Rücksichtnahme hätte unter der Wahrnehmung verschiedener Ausgangsbedingungen, wie der Interviewpartner mit Fluchterfahrung sie erfuhr (siehe dazu auch Kapitel 7.4.2), erfolgen können (vgl. I3:96-98). Statt der negativen Beurteilung einer Lehrveranstaltung aufgrund der sprachlichen Barriere (vgl. I3:287) führt er den Vorschlag einer personenbezogenen Beurteilung und den Einbezug der Ausgangsbasis vor: „Und in diesem Bezug hab ich mir damals schon gewünscht, sie hätten mehr schauen können, wie jetzt wirklich die Situation ist.“ (I3:111-112). Darüber hinaus schlägt die Person die Möglichkeit einer „zweiten Chance“ im Sinne einer alternativen Prüfungsmöglichkeit vor: Werden Prüfungen oder Hausarbeiten aufgrund eines personenbezogenen Merkmals (wie beispielsweise Sprache) nicht bestanden, könnten Studierende gemeinsam mit Dozent*innen andere Wege erarbeiten, das vorausgesetzte Wissen zeigen zu können: „Weil sie können vielleicht sagen: ‚(…) na gut, die Sprache hat nicht funktioniert. Wo können wir Sie unter anderem unterstützen, dass Sie uns wieder überzeugen, dass du wirklich kannst?‘“ (I3:262-264) Die kommissionelle Prüfung[9], auf deren Anspruch alle Studierenden bei negativ beurteilten Leistungen zurückgreifen können, wurde folglich vom Studierenden nicht als „zweite Chance“ wahrgenommen, weil die Prüfungsmodalitäten und damit auch die Herausforderungen dieselben blieben (vgl. ebd.). Der Vorschlag impliziert die Möglichkeit, negativ beurteilte Leistungen durch individuelle Leistungen zu kompensieren. Kann die negative Beurteilung beispielsweise auf eine bestehende Sprachbarriere zurückgeführt werden, könnten alternative Leistungsüberprüfungen neu gedacht werden. Diese Alternativen könnten im Aushandlungsprozess, je nach Möglichkeit und Bedarf der Studierenden und der Fachhochschule, entstehen und sich beispielsweise anhand kultureller Kompetenzen oder dem Planen oder Durchführen von Projekten gemessen werden. Der Studierende spricht von der Möglichkeit, Potenziale trotz der Herausforderung unter Beweis stellen zu können, indem bestehende Kompetenzen gesehen und anerkannt werden (vgl. ebd.). Ähnliche Erkenntnisse, mögliche Potenziale von Menschen mit Migrationsbiografie anzuerkennen, werden auch in der Studie der Arbeiterkammer (vgl. Sprung 2015:10) gelistet. So könnte die Reflexion der Beurteilungskriterien als Reaktion auf ungleiche Ausgangsbedingungen von Menschen mit Migrationsbiografie beispielsweise zur Folge

[9] Die Satzung der FH St. Pölten sieht bei negativer Beurteilung folgende Vorgehensweise vor: § 60. (1) Eine nicht bestandene abschließende Prüfung einer Lehrveranstaltung kann zweimal wiederholt werden, wobei die zweite Wiederholung als kommissionelle Prüfung durchzuführen ist, die mündlich oder schriftlich durchgeführt werden kann.

haben, Prüfungen – je nach Möglichkeit auch erst beim wiederholten Antritt – nach Potenzialen der Studierenden zu gestalten und Aspekte wie Mehrsprachigkeit oder kulturelles Wissen aus dem Herkunftsland, miteinzubeziehen. Damit könnte der Studiengang dem Anspruch, den der Studierende an die Profession Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession stellt („Ist das wirklich sozial?“ I3:110) (vgl. IFSW/IASSW 2005:5), gerechter werden. Exemplarisch soll daher das Erkennen und Fördern von Mehrsprachigkeit als Potenzial im Studium beschrieben und erläutert werden, welche Relevanz diese für den Studienfolg tragen kann.

7.5.2 Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen als Potenzial wahrnehmen

Die Analyse des empirischen Datenmaterials lässt erkennen, dass Sprachbarrieren aufgrund unterschiedlicher Erstsprachen zu Erschwernissen im Studium führten (siehe dazu auch Kapitel 7.2.1). Deutlich wurden jedoch auch die Potenziale durch Mehrsprachigkeit für die sozialarbeiterische Praxis. So war der Studierende vor dem Studienantritt beispielsweise ehrenamtlich als Dolmetscher in einem Quartier für Asylwerbende tätig (vgl. I4:25ff). Der Bedarf an Personen in der Praxis, die interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit vorweisen, sei groß (vgl. Füchselbauer/Hofer 2021:70). Nun liege die Verantwortung bei den Hochschulen, sprachlich-kulturelle Vielfalt als akademische Ressource zu fördern und sie als „kulturelles und soziales Kapitel im Hochschulmilieu wahrzunehmen“ (Mathé 2009 zit. n. Brandl et al. 2012:15). Die Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Bildung (siehe dazu auch Kapitel 3.1) sieht den „weiteren Ausbau der ‚Internationalisierung zu Hause‘“ und damit die curriculare Verankerung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen vor, um Studiengänge diversitätsorientierter zu gestalten (vgl. BMWFW 2017b:24). Ein Vorschlag, Mehrsprachigkeit als Ressource im Zuge des Studiums zu fördern, stelle beispielsweise die Möglichkeit dar, sich im Zuge von Hausarbeiten und Referaten (situations- und fachbedingt) mit dem eigenen Herkunftsland oder Kulturen zu auseinanderzusetzen und darüber hinaus auch international vergleichend zu betrachten (vgl. Burger 2013:45). Mehrsprachigkeit stelle damit eine besondere Ressource dar, weil Bezüge zur Fachliteratur über den deutsch- und englischsprachigen Raum hinaus hergestellt werden können (vgl. ebd.).

7.5.3 Empowerment im Aufnahmeverfahren

Ein Anliegen der Studierenden der Fachhochschule Salzburg ist die Kommunikation seitens der Fachhochschule bezüglich des Aufnahmeverfahrens. Zwar fühlte sie sich aufgrund ihrer Migrationsbiografie und der vermuteten Quotenregelung im Bewerbungsprozess (siehe dazu auch Kapitel 7.1.3) bei der Bewerbung bestärkt, dieser Bewerbung ging jedoch Unsicherheit aufgrund fehlender Erfahrung im Sozialbereich voraus (vgl. I3:233). Das Studium anzutreten sei bereits ein „Jugendtraum“ (I2:216) der Studierenden gewesen, wurde aufgrund des als „hochschwellig” bewerteten Aufnahmeverfahrens am 2. Bildungsweg absolviert:

> „Weil i find, sie machen’s sehr hochschwellig. I find, dass für Maturantinnen und Maturanten extrem abschreckend is. Und i find, dass ma irgendwie die Leute bestärken soll, also sagen

> soll: ‚Wenn ihr's gerne macht, bewerbt euch. Und ihr könnt es auch in jungen Jahren.' Also eher einfach empowernd. Und es war eher das Gegenteil" (I2:474-477).

Die Kommunikation der Fachhochschulen über die Aufnahmeverfahren wird infolgedessen als hinderlich für junge, potenzielle Bewerber*innen wahrgenommen. Darüber hinaus spricht die Interviewpartnerin an, dass diese Kommunikation negative Auswirkung auf den Selbstwert interessierter Personen ohne Erfahrung im Sozialbereich ausübe (vgl. I2:478-479). Inbegriffen ist der Lösungsvorschlag, die Kommunikation nach außen empowernd und einladend zu gestalten, um letztlich auch möglichen Gerüchten („Mah, also, mit neunzehn kommt ma da ned rein." I2:484) entgegenzuwirken. Anzumerken ist hierbei, dass dieser Lösungsvorschlag in keinem direkten Zusammenhang zur Migrationsbiografie der Studierenden steht.

7.5.4 Vorbereitungs- und Vertiefungskurse

Der Interviewpartner der Fachhochschule St. Pölten nahm bereits während der Studienzeit das Bedürfnis nach einer vorangegangenen Vorbereitungsmöglichkeit auf das Studium wahr und schlägt Kurse mit einer Vertiefung der Förderung des Sprachverständnis, insbesondere im wissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Fachbereich für das Studium vor (vgl. I3:114ff). Die Maßnahme wird als Möglichkeit erachtet, Studierende mit Migrationsbiografie bedarfsgerecht zu fördern (vgl. ebd.). Er nimmt die eigene Verantwortung für den persönlichen Studienerfolg zwar wahr, deutet jedoch auf die ungleiche Ausgangslage der Studierenden hin. (vgl. I3:114). Erweiternd wird die Idee ausgeführt, die Studiendauer auf freiwilliger Basis bereits im Vorfeld auf acht statt den vorgesehenen sechs Semestern zu erhöhen, um eine intensive, angeleitete Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Sprachgebrauch zu gewähren:

> „Aber das gesprochene Sprache und wissenschaftliche Sprache ist ja schon ein Unterschied. Da hab ich mir schon immer wieder gewünscht, dass, vielleicht wäre es super, parallel, oder wie gesagt zuvor, wie die Uni quasi: „Was machen diese Fächer oder wir vorbereiten Sie". Von mir aus auch, wenn sie mir sagen: „Sie sind in Sozialer Arbeit. Es gibt die Möglichkeit, dass Sie vier Jahre studieren, aber davor wir beschäftigen uns viel mit der Sprache", dann würde ich sofort machen. Weil das ist der Schlüssel für alles, bis zum Bachelor-Arbeit Schreiben" (I3:114-120).

Hervorgehoben wird die Relevanz des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs für den erfolgreichen Studienverlauf. Der Studierende sieht in diesen Kursen bzw. zusätzlichen Semestern die Möglichkeit, sich sprachlich und inhaltlich vorzubereiten und sich vorab mit Lehrveranstaltungen vertraut zu machen. Erkennbar werden Parallelen zu den Schilderungen des Interviewpartners mit Fluchterfahrung, der die Vielzahl an Fachbegriffen in der Sozialen Arbeit als Herausforderung beschrieb, welcher er mit intensiver Literaturrecherche begegnete (vgl. I4:275ff / siehe dazu auch Kapitel 7.2.1). Rechercheergebnissen zufolge wurde eine ähnliche Maßnahme an der FH Campus Wien gesetzt (siehe dazu auch Kapitel 5.1). In Kooperation mit dem Fonds Soziales Wien wurden Asylwerbende über die Dauer von zwei Semestern in Deutsch- und Inklusionskursen begleitet und auf das reguläre Studium vorbereitet (vgl. FH Campus Wien o.A.a). Neben den Kursen bietet die FH Campus Wien seit dem Jahr 2022 auch Onboarding-Kurse für geflüchtete ukrainischer Staatsbürger*innen an, die Orientierung bei dem Schaffen der geforderten Maßnahme geben könnten (vgl. FH Campus Wien

2022 / siehe dazu ebenso Kapitel 5.1). Der Vorschlag des Studierenden sieht darüber hinaus die studiengangspezifische Vorbereitung vor, die in einem ähnlichen Format stattfinden könnte.

7.5.5 Curriculare Verankerung von Antirassismus

> „Anti-racism is a stepping-stone between racist and non-racist social relations. Anti-racism bridges where we are at - embedded in racist social relations, to our goal of where we want to be – non-racist ones. (…) If racism disappears, anti-racism is unnecessary" (Dominelli 2008:32).

Das Verständnis von Antirassistischer Sozialer Arbeit meint eine Praxisform der Profession, die das Ziel anstrebt, alle Formen von Rassismus durch kollektiven Zusammenschluss und dem Schaffen von Allianzen und Bündnissen zu beenden (vgl. ebd.:33). Ein Lösungsvorschlag, der auf Erkenntnissen von mehreren der vorliegenden Kapitel basiert, ist die curriculare Verankerung von Antirassismus in allen Studiengängen Sozialer Arbeit (vgl. dazu auch Kapitel 7.2.2, 7.2.3, 7.3.2, 7.4.6). So stelle einerseits die Möglichkeit, migrationsbiografische Erfahrungen und Erlebnisse – als konkretes Beispiel werden rassistische Übergriffe und Erfahrungen mit Racial Profiling (vgl. I3:390) genannt – in den Lehrveranstaltungen unter professioneller Anleitung der Dozent*innen mit Studienkolleg*innen zu diskutieren und in Hausarbeiten und Präsentationen aufzugreifen einen Weg dar, Kompetenzen der Studierenden zu fördern und Sensibilität zu steigern. Die Studierende der FH Campus Wien empfindet es als „absurd" (I1:632), über Chancengerechtigkeit zu sprechen, ohne die strukturelle Ebene von Rassismus zu klären (vgl. I1:682), antirassistische Grundlagen zu lehren und lernen und die eigene Machtposition in diesem Kontext nicht zu reflektieren (vgl. 636). Sie schlägt konkrete Reflexionsfragen, die in Lehrveranstaltungen gestellt werden können, vor:

- In welcher Position befinde ich mich als Sozialarbeiter*in, wenn ich einer*einem Klient*in mit Migrationsbiografie gegenübersitze?
- Was könnte mein Handeln bewirken?
- Was könnte meine Anrede bewirken?
- Was könnten meine Fragen im Beratungskontext bewirken? (vgl. I1:657-659)

Wie die Studierende anführt, erfordert die Praktizierung Antirassistischer Sozialer Arbeit ein breites Spektrum von Kenntnissen und Fähigkeiten (vgl. Dominelli 2008:4), die im Zuge der Ausbildung durch curriculare Verankerung gebildet und erweitert werden können. Die Kenntnis über Rassismustheorien, das Verständnis der Dynamik versteckter und offener Formen von Rassismus und die Reflexion der gesellschaftlichen Legitimierung von institutionellem und strukturellem Rassismus innerhalb und außerhalb der Profession stellen wesentliche Aspekte für Antirassistische Soziale Arbeit und damit Anknüpfungspunkte für die Lehre dar (vgl. ebd.).

Um die Auseinandersetzung mit Antirassismus in der Lehre greifbarer zu erläutern, sollen abschließend weitere exemplarische Reflexionsfragen angeführt werden, die anhand theoretischer Bezugnahme von Studierenden und Dozent*innen diskutiert werden können:

- Welche Bedeutung hat struktureller Rassismus für die Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.:35)?
- Was kann selbst dazu beigetragen werden, rassistische Praktiken in der Sozialen Arbeit zu beseitigen (vgl. ebd.)?
- Wie können Sozialarbeiter*innen der Kinder- und Jugendhilfe auf kulturelle Differenzen reagieren und damit umgehen (vgl. ebd.:113)?
- Wie können die Menschenrechte eines 15-jährigen unbegleiteten Flüchtlings (ohne Geburtsurkunde), der die Forderung eines Polizisten nach einer Zahnuntersuchung ablehnt, geschützt werden (ebd.:194)?
- Wie kann eine Muslimin aus Oman in Österreich unterstützt werden, die Sorge um ihre Gesundheit oder ihr Leben aufgrund Drohungen ihrer Familie trägt, weil sie einen nichtmuslimischen Mann heiraten möchte (vgl. ebd.:219)?

Die exemplarische Auswahl der Fragestellungen soll verdeutlichen, dass Antirassistische Soziale Arbeit Kompetenzförderung auf mehreren Ebenen (der Profession selbst, in diversen Handlungsfeldern, kulturelles Wissen, etc.) voraussetzt.

7.5.6 Räume zur Vernetzung

Den Forschungsergebnissen zufolge findet Vernetzung unter Studierenden mit Migrationsbiografie bisher – in virtuellen oder analogen Räumen – stets selbstorganisiert statt (vgl. I1:685, I4:493). Zwar gibt es an Fachhochschulen, wie beispielsweise der Fachhochschule St. Pölten geförderte Vernetzungs- und Beratungsmöglichkeiten wie das Angebot „Peers4You“, durch das unter anderem die Möglichkeit zu (virtuellem) Austausch für Studierende geboten wird (vgl. FH St. Pölten 2020a), konkrete Angebote für Menschen mit Migrationsbiografie wurden in den Interviews jedoch keine genannt. Hingegen ließen Schilderungen zu selbstorganisierten Ansätzen der Vernetzung, die von Studierenden bereits umgesetzt werden, den Mehrwert für bestimmte Fokusgruppen erkennen: So erzählte der geflüchtete Befragte, wie bereits in Kapitel 7.1.1 aufgegriffen, von der Mitgliedschaft in virtuellen Gruppen sozialer Medien, insbesondere der Plattform Facebook, in welchen untereinander Informationen zum Studium geteilt werden (vgl. I4:492-494). „Viele Geflüchtete, ich bin Mitglied in so viele Facebook-Seiten und Gruppen, die fragen immer, Bachelor-Studium Soziale Arbeit, so viele Geflüchtete. Ich beantworte auch so viele Fragen.“ (I4:492-494) Daraus geht hervor, wie insbesondere zu Menschen mit Fluchterfahrung niederschwelliger Zugang gefunden und notwendige Informationen, beispielsweise zum Aufnahmeverfahren und diverse Fristen, geteilt werden können (vgl. ebd.). In einer Studie des Weizbaum Instituts wurde anhand qualitativer Interviews mit syrischen Geflüchteten erhoben, welchen Beitrag Soziale Medien als Informationsquelle für die gesellschaftliche Teilhabe bieten (vgl. Stiglmayer 2019). Das soziale Netzwerk Facebook zählt den Ergebnissen zufolge zu der meistgenutzten und ersten Informationsplattform im Netz (vgl. ebd.) Die Akzeptanz der Informationen, die über Facebook geteilt werden, hänge von Informationseigenschaften wie Komplexität und Eindeutigkeit und von dem Vertrauen in die Informationsquelle ab (vgl. ebd.). Um Vertrauenswürdigkeit gewähren zu können, wird empfohlen, Moderator*innen einzusetzen, relevante Informationen auf mehreren Sprachen zur Verfügung zu stellen und Soziale Medien intensiver zu nutzen, um Informationen

zielgerichtet mit geflüchteten Menschen (bzw. Menschen mit Migrationsbiografie) zu teilen (vgl. ebd.). Die Forschungsergebnisse untermauern damit die Erkenntnis der Relevanz sozialer Netzwerke für Kommunikation und Informationsweitergabe aus dem Interview mit dem geflüchteten Studierenden. Von Fachhochschulen werden Facebook-Gruppen zu verschiedenen Studiengängen und studiengangsübergreifend bereits verwaltet. Die gezielte Informationsweitergabe und Vernetzung mit Menschen mit Migrationsbiografie kann den Ergebnissen zufolge durch Postings in diversen Sprachen, professionellem Community Management in den Gruppen und verstärkter Kommunikation gefördert werden.

Über virtuelle Möglichkeiten, Räume zur Vernetzung zu schaffen, hinaus formuliert die Interviewpartnerin der Fachhochschule Campus Wien den Vorschlag, Vernetzung an den Fachhochschulen selbst zu fördern (vgl. I1:696-701). Der Vorschlag basiert auf positiver Erfahrung mit einer Gruppe, die aus Eigeninitiative gegründet wurde: Um Erfahrungswerte auszutauschen, wurde ein „Stammtisch für Schwarze Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen“ (I1:685) initiiert, diese Treffen werden monatlich organisiert. Den Ursprung dieses Formats führt die Interviewpartnerin auf rassistische Erlebnisse, aber auch auf das fehlende Wissen zu Rassismus und Antirassismus von Kolleg*innen im Zuge von Beruf und Studium und die dahingehende emotionale Belastung (siehe dazu Kapitel 7.2.3) zurück (vgl. 680). Fachhochschulen wird von der Studierenden bei dem Schaffen von weiteren entsprechenden Vernetzungsmöglichkeiten eine tragende Rolle zugeschrieben:

> „Was man vielleicht auf den FHs machen könnte [ist], dass diese Vernetzung einfach schon stattfindet auf der FH. Dass man halt da vielleicht […] Gruppen schafft, dass man da halt irgendwie schon im Studium mit den Leuten raus kommt in der Arbeitswelt und irgendwie auch so darauf zurückgreifen kann. Weil ich glaub das hilft dann einem sehr. Und grad auch, wenn es Berufsanfängerinnen sind“ (I1:697-701).

Die Vernetzung an der Fachhochschule bringe demzufolge den Vorteil, bereits während dem Studium Beziehungen aufzubauen, auf die schon vor dem Eintritt in die Arbeitswelt zurückgegriffen werden kann. Die Relevanz, die die Interviewpartnerin der Vernetzung zuschreibt, kann durch die Wahrnehmung, die ebenso bereits in Kapitel 7.2.3 aufgegriffen wurde, untermauert werden: „Auch im Beruf, also im kollegialen Setting, weil es halt sehr selten eigentlich ist, […] dass man auf Kolleginnen trifft, die auch Migrationsbiografie haben. […] nur weiße Annas und Maries […] das macht alles was mit einem.“ (I1:660-665) Fachhochschulen wird damit eine gewisse Verantwortung zugeschrieben, Absolvent*innen mit Ressourcen auszustatten, um Herausforderungen, bedingt durch die Homogenität in gewissen Handlungsfeldern, gestärkt entgegentreten zu können. Regelmäßiger Austausch untereinander soll beschriebene Frustration verringern und psychosozial entlasten. Überdies hinaus lassen die Schilderungen der befragten Person hinsichtlich der Motivation, das Studium Soziale Arbeit anzutreten (siehe dazu Kapitel 7.3.2) auch vermuten, dass der Austausch in Form eines Stammtisches das Risiko von Resignation und Ohnmachtsgefühlen minimiert und aktivistisches und politisches Engagement, dem die Interviewpartnerin hohen Stellenwert in der Sozialen Arbeit zuschreibt, fördert (vgl. I1:532).

7.6 Beantwortung der Forschungsfragen und Schlussfolgerungen

Im Hinblick auf die Subforschungsfragen zu Studierenden mit Migrationsbiografie sollen die Erkenntnisse der Masterthesis nun komprimiert zusammengefasst und schlussfolgernd erläutert werden.

Den Erkenntnissen der vorliegenden These zufolge weisen die Herausforderungen, welche Studierende mit Migrationsbiografie am Weg zum Studium entgegentreten, je nach Dauer des Aufenthalts in Österreich wesentliche Unterschiede auf: So nimmt die Beantwortung der Frage in den Interviews der studierenden Personen der FH Campus Wien und der FH Salzburg weniger Raum ein (vgl. I1/I2), während der Studierende mit Fluchterfahrung und der Interviewpartner der FH St. Pölten ausführlich über bereits vor dem Studium empfundene Hürden berichten (vgl. I3/I4). Herausforderungen liegen – am Weg zum Studium wie auch während des Studiums – oft in den zur Mehrheitsgesellschaft abweichenden Sprachkompetenzen begründet (siehe dazu Kapitel 7.2.1.). Wesentlichen Stellenwert wird dem Zurechtfinden und der Orientierung am Weg zum Studiengang zugeschrieben: Beide Studierende mit Migrationsbiografie erster Generation führen Hürden an, die sie bei sich selbst – wie gesetzte Fristen und Voraussetzungen – oder auch bei Bekannten, die ebenso Migrationsbiografie oder Fluchterfahrung aufwiesen, wahrnahmen (siehe dazu Kapitel 7.1.1). Die zusätzliche Herausforderung, die im Zuge des Aufnahmeverfahrens für Bewerber*innen mit Migrationsbiografie geschildert wird, wird auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen zurückgeführt: Sprachliche Hürden, darüber hinaus jedoch auch Wissen zu österreichischen Gegebenheiten, das im Bewerbungsprozess vorausgesetzt wird, bedingten zeitlichen Mehraufwand für die Vorbereitung (siehe dazu Kapitel 7.1.2). Unter anderem zogen diese abweichenden Ausgangsbedingungen auch zur Folge, dass die persönlichen Chancen für eine positive Beurteilung im Aufnahmeverfahren als gering eingeschätzt wurden, Einfluss auf die Studiengangswahl (die jeweilige Fachhochschule und die Studienform) ist wahrnehmbar (siehe dazu Kapitel 7.1.3).

Wissenschaftliches Sprachverständnis und dahingehende Anforderungen im Studiengang setzen intensive Auseinandersetzung mit Fachliteratur voraus, das Risiko unausgeglichener Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Studierenden aufgrund des formulierten Unterstützungsbedarfs geht damit einher (siehe dazu Kapitel 7.2.1). Auch gruppenintern werden Exklusionsmechanismen reproduziert, mit abweichendem sprachlichem Niveau wird die Beteiligungsmöglichkeit – nicht zuletzt emotional (Scham, Frust) bedingt – verringert. Ebenso von den beiden Studierenden mit Migrationsbiografie erster Generation wurde der Stellenwert migrationsbiografischer Erfahrungen für das Studium Soziale Arbeit betont: Positiv bewertet wird die geführte Diskussion über Erfahrungen und Erlebnisse mit gesellschaftlichem Mehrwert dann, wenn diese frei zur Wahl steht und in geschütztem Raum unter professioneller Anleitung stattfindet (siehe dazu Kapitel 7.2.2). Weil die Konfrontation nicht immer freiwillig stattfand, wird dieser Aspekt als Herausforderung gewertet (vgl. ebd.). Erkannt wird jedoch die darin erhaltene Ressource, die Diskussionen über gewisse migrationsspezifische Erfahrungen (hinsichtlich der Förderung des Bewusstseins und der Sensibilität der Mitstudierenden) birgt.

Die fehlende curriculare Verankerung von Antirassismus wird in erster Linie von jenen Studierenden mit Migrationsbiografie zweiter Generation thematisiert (vgl. I1/I2). Als Menschenrechtsprofession wird die Auseinandersetzung mit antirassistischen Theorien und die Förderung von Sensibilität im Umgang mit Menschen mit Migrationsbiografie vorausgesetzt (siehe dazu Kapitel 7.2.3 und 7.5.5). Ist die Vertiefung in den Lehrveranstaltungen nicht vorgesehen, werden Menschen mit Migrationsbiografie durch das mangelnde Wissen von Studierenden und Professionist*innen gefordert, unbezahlte Aufklärungsarbeit zu leisten und emotionaler Belastung ausgesetzt zu werden. Als Reaktion auf die Rückmeldung betreffend die fehlende Verankerung von Antirassismus im Curriculum wurden bereits Bestrebungen – beispielsweise der Fachhochschule Wien – umgesetzt, Studierende in die Überarbeitung des Curriculums miteinzubeziehen.

Die Schilderung der Ressourcen lässt die Potenziale, die mit migrationsbiografischen Erfahrungen einhergehen können, erkennen. Prägende Erfahrungen und Erlebnisse werden am Weg zum Studium teilweise in Veränderungswillen und Motivation transformiert, worin auch die Studienwahl Soziale Arbeit begründet liegt (siehe dazu Kapitel 7.3.1 und 7.3.2). Darüber hinaus werden Ressourcen im sozialen, ehrenamtlichen und beruflichen Umfeld verortet, ein begünstigender Faktor durch die Vernetzung mit sozialen Einrichtungen und Berührungspunkten Sozialer Arbeit ist unter anderem das gesammelte Erfahrungswissen, das im Aufnahmeverfahren zum Studium vorausgesetzt wird (siehe dazu Kapitel 7.3.3). Jene selbst zugeschriebenen persönlichen Charakterstärken, die im Studium als unterstützend erlebt werden, liegen teilweise in der Migrationsbiografie verankert (siehe dazu Kapitel 7.4.1). Diesen Stärken wird ausschlaggebender Wert für die Bewältigung der Herausforderung und damit auch des Studiums selbst beigemessen. Wesentlich für das Wohlbefinden im Studium sind vereinbarte Grundwerte und ethische Haltungen der Studierenden und Dozent*innen und die Möglichkeit, aktuelle, gesellschaftspolitische Geschehnisse – auch in Zusammenhang mit der eigenen Biografie – in geschütztem Raum und Rahmen diskutieren zu können. Dahingehenden wird gruppeninternen Diskussionen für das Professionsverständnis für die eigene politische Positionierung und die Wahrnehmung des Tripelmandats Sozialer Arbeit (vgl. Staub-Bernasconi 2007a) hoher Stellenwert zugeschrieben (siehe dazu auch Kapitel 7.4.3 und 7.4.4).

Die empirische Analyse der Herausforderung und Ressourcen von Studierenden mit Migrationsbiografie lässt folgende Bedürfnisse im Studium erkennen: Für Personen mit Migrationsbiografie erster Generation wird in erster Linie Rücksichtnahme und Wahrnehmung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen – insbesondere aufgrund abweichender Sprachkompetenzen – als Bedürfnis formuliert (siehe dazu Kapitel 7.4.2 und 7.5.1). Ein weiteres, sehr spezifisches Bedürfnis eines Interviewpartners, ist die Vermeidung von Dialekten im Zuge des Unterrichts, um Inhalte besser verstehen und nachvollziehen zu können und Beteiligungsmöglichkeiten nicht zu reduzieren (siehe dazu Kapitel 7.2.1). Hinsichtlich der Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen Themen wird das Bedürfnis, die eigene Expertise als betroffene Person in gewissen sozialen Problemlagen einbringen zu können und als Expert*in der persönlichen Situation anerkannt zu werden, formuliert (siehe dazu Kapitel 7.2.2). Ebenso ist es wichtig, den Austausch von Erfahrungen und Konfrontationen mit gewissen Themen einvernehmlich zu gestalten und nicht von (Mit-)Studierenden vorauszusetzen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Antirassismus ist für die Studierenden dahingehend von Relevanz, weil

fehlende Sensibilität und Unwissen der Mitstudierenden auch im beruflichen Alltag Auswirkungen zeigen, einseitige Aufklärungsarbeit vorausgesetzt wird, emotionale Kapazitäten dadurch strapaziert werden und letztendlich auch Sorgen um Klient*innen mit Migrationserfahrungen bestehen, wenn die Ausbildung unzureichend wahrgenommen wird (siehe dazu Kapitel 7.2.3 und 7.5.5). Ein wesentliches Bedürfnis besteht darüber hinaus, wie eben bereits geschildert, in der Vereinbarung gemeinsamer Werte und Grundhaltung im Führen von Diskussionen (siehe dazu Kapitel 7.4.3). Im Zulassen von Meinungsverschiedenheiten wird dabei kein Widerspruch erlebt, wichtig seien jedoch klare Standards in Diskussionen auf Augenhöhe.

Die Verantwortung für strukturelle Anpassung wird der Analyse der erhobenen Daten in erster Linie Fachhochschulen selbst zugeschrieben. Wie der Darstellung der Ergebnisse zu entnehmen ist, führte die vermutete Quotenregelung im Aufnahmeverfahren zu Bestärkung bei der Bewerbung (siehe Kapitel 7.3.4 und 7.5.3). Wird die Absicht von Fachhochschulen, die Anzahl von Studierenden mit Migrationsbiografie zu erhöhen, gezielt und offen kommuniziert, kann dies die Bestärkung von den potentiellen Bewerber*innen fördern. Eine weitere strukturelle Maßnahme, die seitens der Fachhochschulen umgesetzt werden könnte, stellt das Angebot einer alternativen Leistungsüberprüfung dar, wenn negative Beurteilungen auf sprachliche Hindernisse zurückgeführt werden können (siehe dazu Kapitel 7.5.1).

Der Blick auf die erhobene Datenlage lässt erkennen, dass in erster Linie individuelle Unterstützungsangebote durch Dozent*innen oder Studienkolleg*innen unter anderem durch das Angebot, Rückfragen stellen zu können, durch Empfehlungen von Fachliteratur oder durch das Korrekturlesen der Hausarbeiten aufgegriffen wurden (siehe dazu Kapitel 7.2.1 und 7.4.2). Bestehende strukturell verankerte Unterstützungsleistungen wurden weniger thematisiert. Geäußerten Bedürfnisse heben jedoch den Bedarf an expliziten Unterstützungsleistungen für Menschen mit Migrationsbiografie wie Onboarding-Kurse oder Vorbereitungskurse hervor (siehe dazu Kapitel 7.1.1). Rechercheergebnissen zufolge wurden diesbezüglich bereits Maßnahmen gesetzt, die Verantwortungsträger*innen Orientierung für die Planung und Umsetzung ähnlicher Angebote bieten können: Onboarding-Kurse, wie sie für ukrainische Staatsbürger*innen bereits eingeführt wurden, können als mögliche Antwort auf das geäußerte Bedürfnis wahrgenommen werden (vgl. FH Campus Wien 2022).

Die Analyse des empirischen Datenmaterials lässt erkennen, dass in den jeweiligen Interviews – trotz des gleichen Leitfadens für Fragestellungen – unterschiedliche Schwerpunkte von den befragten Personen gelegt wurden. Ohne der konkreten vorangegangenen Bestrebung, die Ergebnisse nach gewissen Merkmalen gegenüberzustellen, werden – wie zu Beginn des Kapitels beschrieben – gewisse Differenzen erkennbar. Die Beobachtung, dass sich Herausforderungen, Ressourcen und Bedürfnisse unter den befragten Studierenden teilweise unterscheiden, ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Menschen mit Migrationsbiografie nicht als homogene Gruppe, sondern als Gruppe mit diversen, einflussnehmenden Merkmalen (z.B. Migrationsbiografie erster und zweiter Generation, Hautfarbe, etc.) verstanden werden können. Bildungsbenachteiligung steht nicht immer in unmittelbaren Zusammenhang mit der Migrationserfahrung, nicht alle Menschen mit Migrationsbiografie sind in gleichem Ausmaß betroffen (vgl. Karakaşoğlu:10).

Intersektionale Verschränkungen mit andern Ungleichheitsdimensionen (vgl. ebd.) – wie Bildungshintergrund der Eltern oder die eben angeführten Merkmale – setzen damit voraus, dass diversitätsfördernde Maßnahmen an Fachhochschulen zielgruppen- und bedürfnisorientiert gesetzt werden.

In der Ergebnisdarstellung wird erkennbar, dass Herausforderungen im Zuge der Anerkennung der Universitätsreife[10], wie sie Rechercheergebnissen zufolge erkannt wurden, vergleichsweise wenig aufgegriffen und thematisiert wurden (siehe dazu Kapitel 3.1.1 und Kapitel 7.1.1). Die selektive Auswahl von Studierenden, die das Studium erfolgreich absolviert haben, schließt die Perspektive anderer am Studium Soziale Arbeit interessierter Personen aus und verdeckt möglicherweise zusätzliche dahingehende Belastungen am Weg zum Studium. Wissenschaftliche Anknüpfungspunkte ergeben sich beispielsweise hinsichtlich der Frage, inwiefern Herausforderungen durch Nostrifizierung zu einer Entscheidung gegen das Studium Soziale Arbeit beitragen und welcher Unterstützungs- und Veränderungsbedarf von jenen Personen wahrgenommen wird. Neben dieser offenen Frage könnte ebenso wissenschaftlich erhoben werden, welche gruppendynamischen Entwicklungen unter Studienkolleg*innen – beispielsweise aufgrund abweichendem Gerechtigkeitsverständnis – mit Anpassungen der Leistungsanforderungen oder dem Angebot alternativer Beurteilungen der Kompetenzen (siehe dazu Kapitel 7.5.1) einhergehen können. Eine weitere Forschungsempfehlung, die abschließend angeführt werden soll, ist die Auseinandersetzung mit dem Aspekt Glaube und Religion im Studium. Um Bildungsungleichheit entgegenzuwirken, kann anknüpfend an die Fragestellung nach Herausforderungen und Bedürfnissen der Frage nachgegangen werden, ob Möglichkeiten, den persönlichen Glauben an Fachhochschulen ausleben zu können (beispielsweise das Einhalten von Gebetszeiten, etc.) als zureichend erlebt werden.

Im Hinblick auf das Bestreben nach der Umsetzung der *Sustainable Development Goals* (siehe dazu Kapitel 4.3) kann resultierend aus der erhobenen Datenlage festgehalten werden, dass in den Handlungsmöglichkeiten von Fachhochschulen wesentliches Potenzial steckt, Maßnahmen gegen Bildungsungleichheit zu setzen. Von den befragten Studierenden selbst wird die Verantwortung der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession wahrgenommen, die Ausbildung diversitätsorientiert, inklusiv, sozial zu entwerfen:

> *„(…) und da hab ich mich gefragt: hey, was wollt ihr jetzt? Ist das wirklich sozial?“*

[10] Die Zulassung zum Studium setzt die allgemeine Universitätsreife und damit die Anerkennung von Reifezeugnissen voraus (vgl. BMBWF o.A.b). Reifezeugnisse sind u.a. ausländische Zeugnisse, Bescheinigungen, Diplome, die in dem Staat, in dem sie ausgestellt wurden, das Recht auf Zulassung zu einem Universitätsstudium vermitteln (vgl. ebd.)

8 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: armutsbetroffene Studierende

Eva Katharina Mantler

Die Grundlage für den vorliegenden Forschungsschwerpunkt *armutsbetroffene Studierende* bilden fünf Interviews, welche mit Studierenden geführt wurden, die sich selbst als finanziell belastet einordnen. Die Inhaltsanalyse des empirischen Materials orientierte sich während der Befragung an den zuvor festgelegten Hauptkategorien *Herausforderungen auf dem Weg zum Studium, Herausforderungen im Studium, Ressourcen auf dem Weg zum Studium, Ressourcen im Studium* und *Lösungsvorschläge der Studierenden*. Das ausgewertete Datenmaterial wird nachfolgend in der beschriebenen Klassifizierung dargelegt, interpretiert und diskutiert. Die unten abgebildete Tabelle stellt die persönlichen Eckdaten der jeweiligen Interviewpartner*innen dar. Die Daten beziehen sich auf die Zeit während des Studiums.

	I5	**I6**	**I7**	**I8**	**I9**
Geschlecht	w	w	w	w	m
Alter bei Studienbeginn	32	29	30	43	27
Betreuungspflichten	J	J, AE	J, AE(teils)	J, AE	N
Ausbildungsort Soziale Arbeit	FH Campus Wien	FH Salzburg	FH OÖ	FH OÖ	FH Campus Wien

Tabelle 4: Persönliche Eckdaten der Interviewpartner*innen I5-I9 (AE=Alleinerziehend)

Das Studieneinstiegsalter der fünf Studierenden lag zwischen 27 und 43 Jahren. Vier der Personen ordneten sich als weiblich, eine als männlich zu. Alle befragten Frauen hatten Betreuungspflichten, zwei waren durchgehend alleinerziehend und eine über einen langen Zeitraum. Zwei der Interviewten studierten an der FH Campus Wien, zwei weitere an der FH OÖ und eine an der FH Salzburg.

8.1 Herausforderungen auf dem Weg zum Studium

Dieser Abschnitt beschreibt jene Herausforderungen, mit denen die Befragten vor Beginn des Studiums konfrontiert waren und die für das Studieren vorbereitet beziehungsweise gelöst werden mussten. Die Ergebnisse lassen sich in die Themenschwerpunkte *Bildungshintergrund*, *Erwerbstätigkeit als Notwendigkeit zur Realisierung des Studiums*, *Finanzielle Barrieren*, *Kinderbetreuungspflichten* und *Soziales Umfeld als Herausforderung* gliedern.

8.1.1 Bildungshintergrund

Das Einstiegsalter der Befragten ins Studium Soziale Arbeit lag zwischen 27 und 47 Jahren (siehe dazu Tabelle 4), da alle Studierenden vor dem Sozialarbeitsstudium entweder ein anderes Studium inskribiert hatten, arbeiteten, oder die Studienberechtigung aufgrund einer fehlenden Matura erst nachholen mussten (vgl. I5:123 / I6:50 / I7:8 / I8:84 / I9:29). Eine der alleinerziehenden Befragten berichtet von ihrer nichtakademischen Grundausbildung, mit der sie mehrere Jahre erwerbstätig war. Der Wunsch für das Studium der Sozialen Arbeit kam ihrer Erzählung nach auf, als sie merkte, dass sie in ihrem bisherigen Beruf keine weiteren Aufstiegschancen hatte. Sie berichtet, dass sie zur Erfüllung der Studienvoraussetzung die Studienberechtigungsprüfung absolvieren musste, was ein Jahr in Anspruch nahm. Dies war laut ihren Aussagen insofern problematisch und herausfordernd, als dass die zeitliche Inanspruchnahme zur Erfüllung der Studienvoraussetzungen und mehrere Bewerbungsversuche an der FH dazu führten, dass sie die Altersgrenze für das Selbsterhalter*innenstipendium überschritt und somit keine finanzielle Unterstützung erhielt (vgl. I8:90-112). Die allgemeine Altersgrenze liegt ab September 2022 bei 33 Jahren, wenn sich die jeweilige Person zuvor vier Jahre selbst erhalten hat. Für jedes weitere volle Selbsterhalter*innen-Jahr erhöht sich die Altersgrenze um maximal fünf Jahre. Vor der Novellierung lag die allgemeine Altersgrenze bei 30 Jahren (vgl. stipendium.at o.A.) Im Gegensatz dazu erzählte eine andere Befragte, deren Lebenslauf Ähnlichkeiten aufwies, da sie ebenso alleinerziehend war, die Studienberechtigung nachholte, wenig finanzielle Ressourcen hatte und viele Jahre zuvor arbeitete, dass sie aufgrund ihres Alters das Selbsterhalter*innenstipendium erhielt (vgl. I7:54-60). Die interviewte Studierende schildert dies wie folgt:

> „[…] Und ich glaube ich habe sieben Jahre gebraucht bis ich das Einkommen erzielt habe, damit ich das Stipendium bekomme, weil ich eben schon 30 war. Also das ist sich irgendwie grad halt ausgegangen“ (I7:67-69).

Das Zitat beschreibt wie das zunehmende Alter eine Rolle spielt, da die Vergabe von finanziellen Unterstützungsleistungen mit Altersbegrenzungen reguliert wird. Diese Problematik wird in Kapitel 8.2 *Herausforderungen im Studium* näher beleuchtet. Ein entscheidender Faktor für den Hochschulzugang, der in vielen Studien belegt wurde und auch im Zuge dieser Forschung bei einer alleinerziehenden Befragten zum Vorschein kam, ist das Vererben von Bildungschancen. Kinder, die in einem Umfeld mit höheren Bildungsabschlüssen aufgewachsen sind, haben eine hohe Wahrscheinlichkeit eine höhere Bildung zu erfahren. Umgekehrt weisen deutlich weniger Menschen aus sozioökonomisch schwachen und bildungsfernen Schichten Hochschulabschlüsse auf (vgl. Unger et al. 2020:122). Die alleinerziehende Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus erreichte zwar den Hochschulabschluss, jedoch unter erschwerten Bedingungen, wie sie selbst schildert. Laut der alleinerziehenden Mutter hatte der geringe Bildungsgrad der Eltern Auswirkungen dahingehend, dass ihr der Besuch eines Gymnasiums und somit die Absolvierung der damit verbundenen Matura verwehrt wurde. Ihrer Schilderung zufolge verließ sie aus diesem Grund in ihrem 17. Lebensjahr das Elternhaus und ermöglichte sich durch eine frühzeitige Erwerbsarbeit und eigene Wohnung ihre Matura (vgl. I6:56-64). Dies erzählt sie ohne gezieltes Nachfragen nach dem Bildungshintergrund der Eltern wie folgt:

> „Ich habe tatsächlich seit meinem 17. Lebensjahr nicht mehr bei meinen Eltern gelebt, sondern bin ausgezogen und habe auch meine eigene Wohnung finanziert. Deshalb habe ich meine Matura. Ich durfte nicht aufs Gymnasium ebenfalls einerseits aus finanziellen Gründen und weil ich einfach aus einer sozusagen bildungsfernen Familie komme. Ich bin auch die Erste, die studiert hat in der Familie“ (I6:56-64).

Das Zitierte ist insofern relevant, als dass die Befragte selbst eine Kausalität zwischen dem Bildungshintergrund ihrer Familie und ihrer erschwerten Situation zur Erreichung der Matura herstellt. Dem Phänomen, dass Personen sehr oft nur das Bildungsniveau ihrer Eltern erreichen, konnte sie somit ausweichen. Trotzdem lassen sich aus ihren Schilderungen Erschwernisse auf ihrem Bildungsweg deuten, welche bei Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern vermutlich weniger häufig aufgetreten wären (vgl. Unger et al. 2020:122).

Die vorherrschende Bildungsvererbung hat zur Folge, dass soziale Ungleichheiten und fehlende Chancengleichheiten reproduziert werden. Die Empirie zeigt auf, dass kein fairer Wettbewerb im Bildungssystem besteht, wodurch vielen Menschen, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Lebenschancen vorenthalten werden. Stattdessen wird durch die bestehenden Bildungsungleichheiten Bildungsarmut von ohnehin benachteiligten Gruppen verstärkt (vgl. Becker / Schuhart 2016:478 / Unger et al. 2020:122). Dass sich die Vererbungsproblematik von Bildungschancen in Österreich seit dem Jahr 2006 bis zur Studierenden-Sozialerhebung 2019 kaum verändert hat, zeigt die Relevanz dieses Problems auf. Die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium zu beginnen, ist für Menschen aus bildungsnahen Familien etwa 2,5-mal so hoch wie für Menschen aus bildungsfernen. Zudem kann das eingangs erwähnte tendenziell höhere Studieneinstiegsalter der Befragten ebenso mit einem niedrigen Bildungsniveau der Eltern gedeutet werden, da dieser Zusammenhang laut Unger et al. besteht (vgl. Unger et al. 2020:129,131).

8.1.2 Erwerbstätigkeit als Notwendigkeit zur Realisierung des Studiums

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Option eines berufsbegleitenden Studiums für ökonomisch schlechter gestellte Menschen von besonderer Bedeutung ist, um das Studieren mit einer Erwerbsarbeit vereinbaren zu können. Eine Interviewte schildert, wie sie ihr Lehramtsstudium wegen der fehlenden Möglichkeit neben dem Studium zu arbeiten, abbrechen musste. Laut der Alleinerziehenden war ein geregeltes Einkommen umso wichtiger, weil sie zu dem Zeitpunkt bereits ihre Tochter hatte. Sie berichtete, dass der Studienentschluss kam, als eine berufsbegleitende Studienform angeboten wurde, nachdem sie bereits einige Jahren in einer Vollzeitarbeitsstelle gearbeitet hatte. Anders wäre eine Realisierung des Studiums nicht möglich gewesen (vgl. I6:71-75). Die berufsbegleitende Form war laut der Mutter obligatorisch, weil die Studienbeihilfe alleine nicht ausgereicht hätte, um die Lebenserhaltungskosten zu decken und die Kinderbetreuung sicherzustellen (vgl. ebd.:84-88).

Bei einer weiteren Befragten verzögerte sich der Einstieg ins Studierendenleben, weil sie zuvor ausreichend Arbeitsjahre sammeln musste, um das Selbsterhalter*innenstipendium gewährt zu bekommen (vgl. I7:14-17). Sie schildert,

dass sie trotz der Stipendienzusage das Arbeitspensum vor Studienantritt erhöhte, um Geld für die erwerbslose Studienzeit anzusparen. Währenddessen musste sie außerdem für die Betreuung ihres Kindes sorgen (vgl. I7:99-102,14-16). Die interviewte Person berichtet dies in ihren eigenen Worten wie folgt:

> „[…] als ich mich dazu entschieden habe bin ich mit den Stunden hinaufgegangen und habe geschaut, dass ich noch ein wenig Geld auf die Seite lege, weil ich gewusst habe dass es dann mit dem Stipendium eben trotzdem knapp wird. […] Und ich habe dann zumindest ich glaube 3000€ oder so auf der Seite gehabt als ich angefangen habe, aber das ist sich überhaupt nicht ausgegangen die ganzen drei Jahre“ (I7:99-108).

Die Schilderungen der Befragten zeigen auf, dass es trotz des Stipendiums zu finanziellen Engpässen kommt, weshalb die Erwerbstätigkeit zur finanziellen Vorbereitung auf das Studium notwendig war.

Bei einem anderen Befragten war das Thema Erwerbsarbeit vor Studienbeginn insofern herausfordernd, als dass eine Arbeitsstelle organisiert werden musste, welche die Lebenserhaltungskosten während der Studienzeit deckte. Der Studierende erzählte, dass er zuvor ein anderes Studium begonnen hatte und in dieser Zeit finanzielle Unterstützung in Form von monatlich 200,00 Euro durch seine Mutter erfuhr. Der Befragte beschreibt des Weiteren, dass seine Mutter wegen ihrer niedrigen Rente nur selbst schwer über die Runden kam und zudem chronisch krank war, weshalb er seine Mutter nicht weiterhin finanziell belasten wollte. Für ihn stand fest, dass das Studium der Sozialen Arbeit nur mithilfe eigener Erwerbsarbeit umsetzbar war (vgl. I9:141-160). Dies beschreibt er wie folgt:

> „Meine Mutter hat jetzt nicht so viel Geld oder so. Meine Mutter ist Rentnerin, hat eine chronische Erkrankung und bekommt eine Rente von 1200 oder sowas. Also jetzt auch nicht so viel. Sie hat mir dann halt eben von ihrem Geld ein bisschen was abgegeben. […] Also ich habe jetzt keine Eltern die jetzt sagen, ja kein Problem bekommst mal 1000€ im Monat. Es waren eher so 200€ und schon mit einem schlechten Gewissen. Genau das treibt ja dann schon irgendwie an. Meine Mutter hat selber wenig Geld und dann habe ich beschlossen, ja ok ich habe auch eine Verantwortung da“ (I9:153-160).

Hier zeigt sich neben den Hürden auch ein Wunsch nach Veränderung, um die Lage der Mutter zu verbessern. Dieser Wunsch wird später in 8.3.1 als intrinsische Motivation auf dem Weg zum Studium behandelt.

8.1.3 Finanzielle Barrieren

Einige der interviewten Personen mussten bereits seit ihrer Schul- und Jugendzeit finanzielle Verantwortung für sich selbst übernehmen (vgl. I6:56f. / I7:175-179). Einerseits, weil ihre Eltern aufgrund der sozioökonomisch prekären Situation keine weiteren Mittel für den Ausbildungsweg ihres Kindes bereitstellen konnten und wollten (vgl. ebd.), und andererseits weil die Befragten zu alleinerziehenden Müttern wurden, wodurch bei einer der Befragten die elterliche Unterstützung wegfiel, wie sie selbst schilderte (vgl. I7:175-179). Es folgte ein Weg, der von Arbeit geprägt war, um den Lebensunterhalt bestreiten zu können (vgl. I6:27-29 / I7:65f.). Die Folge davon war, dass ein Studienbeginn aufgrund der anfänglichen Arbeitsjahre in Verbindung mit den Betreuungspflichten erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich war (vgl. I7:67-69). Eine

der Befragten betonte, dass sich das Selbsterhalter*innenstipendium alterstechnisch „gerade halt ausgegangen“ (I7:69) ist. Wie bereits erwähnt blieb bei einer alleinerziehenden Interviewten, wegen Überschreiten der Altersgrenze, jegliche finanzielle Unterstützung aus (vgl. I6:56-64 / I7:67-69,20-25 / I8:35-38), wie sie im Folgenden verdeutlicht:

> „Finanziell wars eigentlich so, dass schon als die Kleine auf die Welt gekommen ist, bin ich ja direkt aus der Schule gekommen und da habe ich finanziell noch keine Ansprüche gehabt, wie Arbeitslosengeld oder so. Und darum wars eigentlich seit dem immer schon schwierig“ (I7:20-25).

Altersbegrenzungen bei der Vergabe von Förderungen, beispielsweise dem Selbsterhalter*innenstipendium, scheinen problematisch zu sein, wenn man bedenkt, dass insbesondere für Alleinerziehende, die häufig von finanziellen Engpässen betroffen sind (vgl. Zartler et al. 2011:15), ein Studium erst in einem höheren Alter möglich wird und zusätzlich mindestens vier Arbeitsjahre erreicht werden müssen, um das Selbsterhalter*innenstipendium zu erhalten (vgl. stipendium.at o.A.). Viel mehr legt dieser Regulierungsmechanismus den Schluss nahe, dass prekäre Lebensverhältnisse von Menschen umso mehr gefördert und Aufstiegschancen erschwert oder gar verwehrt werden. Im Kapitel 8.2.3 *Finanzielle Unterstützungsleistungen* wird näher auf die Hürden und Beschränkungen der staatlichen Fördergelder eingegangen.

8.1.4 Kinderbetreuungspflichten

Einige der befragten Mütter mussten auf dem Weg zum Studium ihre Kinderbetreuung sicherstellen (vgl. I5:100 / I6:29-31 / I7:87-89). So teilte eine Befragte mit, dass es für eine hinreichende Kinderbetreuung ausschlaggebend war, dass Lehrveranstaltungen so wenig wie möglich abends stattfanden, da dies sonst mit erhöhtem organisatorischem Aufwand verbunden war. Sie berichtet, dass ihr Kind nicht alleine zu Hause bleiben konnte, mit Essen versorgt und schulisch unterstützt werden musste (vgl. I7:329-335). Sie schildert überdies, dass der Zusammenzug mit ihrem Freund in der Kinderbetreuungsfrage Entlastung brachte, da dadurch eine weitere Betreuungsperson zur Verfügung stand (vgl. I7:89f.). Daraus lässt sich ableiten, dass Alleinerziehende Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind, wenn ein Studium in Erwägung gezogen wird.
Einen Punkt, den die vier befragten Mütter gemeinsam hatten, war die eingeschränkte Entscheidungsmöglichkeit des Studienortes wegen der Kinder. Das Studieren war ihnen nur in der Nähe ihres Wohnortes möglich (vgl. I5:200-202 / I6:316-324 / I7:598-601 / I8:51f.). Umso wichtiger scheint es aus diesem Grund, dass inklusive Lehrpläne, etwa in Form eines berufsbegleitenden Studienganges mit Lehrveranstaltungszeiten, die Arbeit und Kinderbetreuung miteinander vereinbaren lassen, flächendeckend angeboten werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass nur jene Menschen, die über das Privileg ausreichender Ressourcen verfügen, unter einfacheren Umständen Ortswechsel für das Studium in Erwägung ziehen. In Kapitel 9 wird der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf die Ressourcen, Herausforderungen und benötigten Lösungsoptionen für Studierende mit Kind gelegt

8.1.5 Soziales Umfeld als Herausforderung

Als nicht zu unterschätzender Faktor hat sich die Positionierung des sozialen Umfeldes auf die Studienentscheidung erwiesen. Besonders verdeutlichen das die Lebensgeschichten von zwei Befragten, die trotz ähnlich schwieriger Startvoraussetzungen ein unterschiedliches Ausmaß an Belastung auf dem Weg zum Studium erlebten. Während in einem Fall die Eltern die Entscheidung für eine Hochschulbildung ablehnten, herrschte in dem anderen das Gegenteil vor (vgl. I6:24-29 / I9:424-426). Die Unterstützung beschreibt der Studierende folgendermaßen: „[…] alle fanden das gut, dass ich das mache […]. Ist ja irgendwie das, was ich machen will und alle haben mich da bestärkt“ (I9:424-426). Im anderen Fall schildert die alleinerziehende Studierende, dass neben der prekären finanziellen Situation und den damit erschwerten Bildungschancen zudem die mentale, elterliche Unterstützung gänzlich fehlte. Die Frau berichtet wie sie bereits seit ihrem 17. Lebensjahr finanziell und mental auf sich alleine gestellt war, weil sie beschloss, ein Gymnasium als Voraussetzung für eine akademische Laufbahn, zu besuchen, was nicht im Interesse der Eltern war (vgl. I6:24-29,56f.,62-64). Als es schließlich zur Studienentscheidung kam, reagierten laut ihrer Aussage ihre Eltern wie folgt:

> „Zu diesem Zeitpunkt dann gar nicht mehr. Dass ich studieren will und werde, das war eigentlich klar als ich minderjährig ausgezogen bin. Und das war dann weder für mich relevant noch hat sich meine Familie dazu geäußert, weil sie da ja schon wussten, dass das jetzt nichts mehr bringt“ (I6:329-332).

Die geschilderte Nicht-Reaktion der Eltern scheint eine belastende Situation darzustellen, da die als Ausdruck von mangelndem Interesse verstanden werden kann. Bei einer weiteren Studierenden mit Betreuungspflichten war das soziale Umfeld insofern herausfordernd als dass es ihr seit dem 18. Lebensjahr keine finanzielle Unterstützung mehr bot, obwohl sie in dieser Lebensphase ein Kind bekam (vgl. I7:10). „[…] ich war seit ich 18 war komplett Selbsterhalter“ (I7:175). Als Grund nannte sie die Ansicht der Familie, „dass man ab einem gewissen Alter für sich selbst sorgt“ (I7:184f.). Auch hier zeigt sich, dass die finanzielle Unterstützung der Eltern bereits in jungen Jahren gänzlich ausblieb. Dies legt die Vermutung nahe, dass die fehlende elterliche Unterstützung in bereits jungen Jahren die Studienentscheidung erschwert oder aber nach hinten verschiebt. Die Wichtigkeit des sozialen Umfelds für armutsbetroffene Studierende als Ressource wird in Kapitel 8.4.4 behandelt.

8.2 Herausforderungen im Studium

Dieses Kapitel thematisiert die Herausforderungen, welche die armutsbetroffenen Studierenden geschildert haben. Es handelt sich dabei um jenen Abschnitt, welcher von den Befragten am meisten thematisiert wurde, was auf eine besondere Relevanz hindeutet. Aus dem Grund wird diesem Abschnitt mehr Raum gegeben.

8.2.1 Erwerbstätigkeit

Erwerbstätigkeit, welcher armutsbetroffene Studierende meist neben dem Studium nachgehen, bringt ein hohes Ausmaß an Belastung mit sich wie die Interviews gezeigt haben. In theoretischen Überlegungen wird davon ausgegangen, dass ein starker Zusammenhang zwischen Armut unter Studierenden und der Erwerbstätigkeit besteht (vgl. Grabher 2019:91). Dabei bestätigt die Studienerhebung die Annahme, dass das Erwerbsausmaß unter Studierenden hoch ist. Dem Bericht zufolge waren im Sommersemester 2019 65% der Studierenden mit einem durchschnittlichen Stundenausmaß von 20,5 Stunden pro Woche erwerbstätig, wobei das Hauptmotiv der Erwerbsarbeit aufgrund finanzieller Notwendigkeit von 74% auf 69% gesunken ist (vgl. Unger et al. 2020:241). Das in der vorliegenden Forschung genannte Motiv für eine Erwerbstätigkeit war bei allen Befragten ausschließlich die finanzielle Notwendigkeit. Vier der Befragten mussten meist während der gesamten Studienzeit oder über einen langen Zeitraum neben dem Studium arbeiten, um sich den Lebensunterhalt zu finanzieren (vgl. I6:529f. / I7:674-676 / I8:516 / I9:57-60) oder um die prekäre Situation, trotz finanzieller Unterstützungsleistungen, für das eigene Kind zu verbessern (vgl. I7:287-289). Das Dilemma bei einer Erwerbstätigkeit war, dass durch die Arbeitsstunden Zeit fehlte, wodurch letztlich das Kind zu kurz kam (vgl. I6:89 / I7:329-303 / I8:116 / I9:230f.). Eine alleinerziehende Mutter schildert ihre Situation wie folgt:

> „[…] ich möchte einen besseren Lebensstandard haben, aber dafür fehlt mir jetzt die Zeit. Ich arbeite jedes Wochenende durch, ich arbeite jeden Tag unter der Woche, entweder für die Schule oder für die Arbeit. Und ich halte es bald echt nicht mehr aus. […] ich hab für die Kleine fast gar keine Zeit mehr […] (I7:329-303).

Aufgrund der Kinderbetreuungspflichten und der Notwendigkeit ausreichend Geld zu verdienen, hatte der Zeitfaktor in vielerlei Hinsicht herausfordernde Auswirkungen, wie später im Kapitel 8.2.4 *Wohlbefinden* aufgezeigt wird. Eine alleinerziehende Interviewte erlebte im Vergleich zu Jüngeren, „[…] die weder berufstätig waren noch sonst irgendwelche familiären Verpflichtungen hatten […] eine andere Form des Studierens“ (I6:115-117), in der das freie Einteilen von beispielsweise Seminararbeiten oder Abschlussarbeiten nicht mehr möglich war. Stattdessen war laut zwei befragten Personen die gesamte Studiendauer hinweg Zeitmanagement gefordert, um die Mehrfachbelastungen und Studienerfordernisse zu bewältigen (vgl. I6:114-118 / I9:182-183). So beschrieb ein Studierender die Hauptbelastungen: „Viele hasteln mit dem Zeitmanagement und mit dem Finanziellen“ (I9:182-183). Starre Strukturen seitens der Fachhochschule verstärkten laut der Interviewten die Problematik zwischen Vereinbarkeit von Arbeit und Studium. So beobachtete eine Studierende häufig wie Kommiliton*innen ihre Arbeit für die Erfüllung von Praktikumsvoraussetzungen aufgeben mussten. Ihrer Ansicht nach sind die zu leistenden Praktikumsstunden zu viel und zu starr geregelt, da dadurch das Nachgehen einer Erwerbsarbeit erschwert wird (vgl. I7:715-719).

All jene, die finanzielle Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch nahmen, befanden sich trotz der Förderungen in einer angespannten Situation (vgl. I6 / I7). Die Problematik bei der Studienbeihilfe war, dass eine Vollzeitarbeit nicht möglich war, was folglich bei einer alleinerziehenden Befragten aufgrund hoher Lebenserhaltungskosten und

Kinderbetreuungspflichten zu Einschränkungen und finanziellen Sorgen führte. Die betroffene Person erzählte, dass sie aufgrund dessen nur im erlaubten Ausmaß während des berufsbegleitenden Studiums arbeitete (vgl. I6:39-44.). Eine andere befragte Mutter, die Bezieherin des Selbsterhalter*innenstipendiums ist, ging ebenso zusätzlich einer Erwerbsarbeit nach, um, wie sie sagt, sich selbst und ihrem Kind ein gutes Leben zu ermöglichen, was wiederum zu zeitlichen Herausforderungen führte. Die Mutter fühlte sich dadurch doppelt benachteiligt, weil jede Person unter Erfüllung der Voraussetzungen, unabhängig vom sozioökonomischen Status, das Stipendium erhält, es jedoch für finanziell schwache Menschen wiederum nicht ausreicht, um eine finanziell weitestgehend sorgenfreie Zeit zu haben (vgl. I7: 329,765-768).

> „[…] im Master hab ich mich dafür entschieden, dass ich eben einer Arbeit nachgehe, damit es finanziell passt, weil ich das nicht mehr ausgehalten hätte den Stress ums Geld. Also das hätte ich mir nicht mehr vorstellen können, dass ich noch mal zwei Jahre so weiterkämpfe. […] Und dann ist man eigentlich wieder in dem Armutsding drinnen. Ich denke da ist man dann doppelt benachteiligt irgendwie“ (I7:288-291,767f.).

Durch die gewählten Worte, wie etwa „weiterkämpfen“ wird ersichtlich wie herausfordernd sich die finanzielle Notlage für armutsbetroffenen Studierende darstellen muss und dass die finanziellen Unterstützungsleistungen für Armutsbetroffene nicht ausreichen. Viel mehr werden Ungleichheiten reproduziert, wie die Befragte selbst mit den Worten der doppelten Benachteiligung beschreibt.

Zwei interviewte Personen berichten, dass sie die Doppelbelastung durch Studium und Arbeit mit konsequentem und zielstrebigem Studieren bewältigten, um möglichst schnell einer regulären Erwerbsarbeit nachgehen zu können und den privaten Verpflichtungen gerecht zu werden. (vgl. I5:137 / I9:236). Als eine weitere Herausforderung, die laut einer befragten Mutter das Arbeiten neben dem Studium erschwerte, wurden FH-spezifische Gründe genannt, die im nächsten Abschnitt näher erläutert werden (vgl. I7:45).

Aufgrund der Datenlage, die aufzeigt, dass Studieren ohne Erwerbsarbeit in vielen Fällen nicht möglich ist, kommt die Frage auf, wieso das hohe Erwerbsausmaß trotz finanzieller Förderungen notwendig ist und andererseits welche Studienbedingungen es braucht, um gangbare Wege zur Vereinbarkeit von Studium und einem sozioökonomisch schwachen Status zu schaffen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Studierende der Belastung nicht standhalten und unter Umständen keinen Hochschulabschluss erreichen. Dabei soll hier erwähnt werden, dass armutsgefährdete Menschen häufig keine Entscheidungsfreiheit darüber haben, ob sie neben dem Studium einen Zuverdienst zur Vergrößerung ihres persönlichen Handlungsspielraumes möchten, sondern dass der Zuverdienst eine Notwendigkeit zur Reduktion der prekären Lage ist (vgl. Schenk 2015:4). Außerdem muss festgehalten werden, dass studentische Armut auf mehreren Ebenen stattfindet und nicht über die üblichen Armutsgrenzen erfasst werden kann. Denn aufgrund der aufgenommenen Erwerbstätigkeit, um Armut zu verhindern, kann es sein, dass die Studierenden nicht einkommensarm sind, aber trotzdem starke Einschränkungen im Vergleich zu Normstudierenden hinnehmen müssen. Im Diskurs über Studienarmut wird zudem oftmals angenommen, dass studentische Armut als ein vorübergehender Lebensabschnitt angesehen werden kann. Dass die Studienabschlüsse aber bei zu hoher zeitlicher Gesamtbelastung zunehmend in die Ferne rücken und die Studienintensität abnimmt, bleibt dabei unberücksichtigt.

Studentische Armut heißt häufig einem Mehr an Arbeit und damit einhergehender Zeitnot und Stressbelastung, oder aber durch weniger Arbeit dem Risiko finanzieller Prekarisierung ausgesetzt zu sein (vgl. Grabher 2019:75f.).

8.2.2 FH-bezogene Herausforderungen

Im Zuge der Datenauswertung wurde sichtbar, dass die Strukturen der Fachhochschulen laut einigen Befragten als starr und herausfordernd erlebt wurden. Eine befragte Mutter zeigt auf, dass verspätete Abgabefristen ungern gesehen wurden oder bereits im Vorhinein nicht möglich waren (vgl. I7:258-261). Ein weiterer Punkt, der von einem Studierenden genannt wurde, waren die „[…] Unmengen Kompensationsarbeiten […], wirklich Unmengen […]“ (I9:251f.), wenn man fehlte. Die befragte Mutter schildert ihre Einschätzungen diesbezüglich wie folgt:

> „Die Rahmenbedingungen sind extremst strikt. Also da gibts überhaupt kein verschieben, du darfst quasi nicht krank sein, weil sonst hast irgendwie schon Probleme und musst lauter Ersatzleistungen machen, und bekommst noch viel mehr Arbeit“ (I7:258-261).

Ein Studierender erzählte wie er die prozentual erlaubte Abwesenheitsmöglichkeit stetig ausnutzte, da er „[…] nicht nur aus arbeiten und studieren bestehen“ (I9:256f.) wollte und wie er den unverhältnismäßig hohen Aufwand an Ersatzarbeiten in Kauf nahm, um durch die Abwesenheit ein Stück weit Erholung und Flexibilität zu spüren. Er schilderte, dass die Abwesenheitsregelung für ihn die einzige Stellschraube war an der er während des Studiums für sein Wohl drehen konnte (vgl. I9:253-260). „Da wo ich halt eben nicht Abstriche machen kann ist eben leider die Arbeit, weil das ist halt das wo es eben ums Finanzielle geht, wo es eben Zwang ist“ (ebd.:258-260).

Eine befragte Mutter empfand die im Studium verpflichtende Studienreise als besonders herausfordernd, weil es laut ihr hierfür seitens der FH, trotz Bekanntgabe ihrer finanziellen Lage, keine Alternativmöglichkeit gab. Sie berichtete, dass sie, um die Reise und somit das Weiterstudieren zu ermöglichen, die günstigste und kürzeste Reise nach Bayern auswählte, Geld auslieh und versuchte eine Kinderbetreuung für den Zeitraum von fünf Tagen zu organisieren (vgl. I7:367-372). Sie sagte: „Hätte ich es mir wirklich aussuchen können, hätte ich ganz eine andere genommen. Das war gescheit schade“ (ebd.:371f.). Die Herausforderung schildert sie wie folgt:

> „Und trotzdem hats dann Sachen gegeben, die mich schon vor gescheite Probleme gestellt haben. Wie zum Beispiel wir haben im Bachelor verpflichtend eine Studienreise machen müssen. Ich habe echt nicht gewusst wie ich das zahlen soll. Das war so ab 700€ aufwärts und ich habe mir gedacht, scheiße das habe ich nicht einmal pro Monat. Ich habe echt nicht gewusst wie ich das machen soll, und habe versucht, dass ich statt der Studienreise was Anderes machen kann, aber das war irgendwie gar nicht möglich. Auf eine hat man mindestens fahren müssen, am besten auf zwei“ (ebd.:123-130).

Es zeigt sich, dass ein kostenintensiver Lehrveranstaltungsinhalt in Form einer Studienreise maßgeblichen finanziellen Einfluss auf die armutsbetroffene Studierende hatte und mit vielen Sorgen verbunden war. Aufgrund der nicht vorhandenen Alternative, die Studienreise durch eine andere Leistung zu ersetzen, wird die Studierende vor ein Ultimatum gestellt. Dies, obwohl sie, wie sie selbst sagt, den zu zahlenden Betrag nicht

einmal pro Monat zur Verfügung hatte. Der sozialarbeiterische professionsethische Wert zur Förderung sozialer Gerechtigkeit und Vielfalt kann hier als nicht erfüllt gedeutet werden (vgl. OBDS 2017:2).

Ein weiteres Problem von dem eine Befragte berichtete, waren die Studienzeiten während des Studiums. So erzählt eine befragte Mutter, dass der „Stundenplan immer anders“ (I7:45) war, was laut ihr die Vereinbarkeit von Beruf, Studium und eventuellen Kinderbetreuungspflichten behinderte Doch nicht nur die Unregelmäßigkeit des Stundenplans, sondern auch die Wahl der Unterrichtszeit und der Präsenztage weckte ihrer Schilderung nach Unverständnis (vgl. ebd.:271-277). Während die befragte Mutter den Wunsch nach Präsenzzeiten äußerte, die sich mit den regulären Schulzeiten von Kindern überwiegend decken, um so laut ihr das Kinderbetreuungsausmaß reduzieren zu können und abends für das Kind da zu sein, war hingegen eine andere alleinerziehende Mutter über die Abendregelung erleichtert (vgl. I6:95-99 / I7:247-253). Als nicht nachvollziehbar wurde von einer interviewten Mutter an der FH St. Pölten eine Regelung im geblockt konzipierten Masterlehrgang empfunden, wo Blockwochen während der Schulsemesterferien stattfanden, wie sie hier schildert: „[…] Jetzt im Master ist genau in den Semesterferien immer Schule. Das war schon letztes Jahr so und dieses Jahr wieder. […] Ich frage mich warum das so sein muss“ (I7.:719-722). Eine weitere alleinerziehende Befragte, die einen langen Anfahrtsweg zur Fachhochschule hatte, berichtete wie belastend besonders kurz andauernde und wenig lehrreiche Präsenzeinheiten waren, weil ihr dadurch hohe Fahrkosten entstanden:

> „Manches Mal haben wir dann nur eine Lehrveranstaltung. […] wenn ich jetzt in Linz wohne, gehe ich da schnell hin und mache das, dann ist das ok, aber wenn ich da jetzt so weit fahren muss, und ich da jetzt 20, 25, 30€ Spritkosten habe, dann erwarte ich mir mindestens eine gescheite Lehrveranstaltung von der ich etwas habe. Und es sind halt einfach Sachen dabei die eh nett und interessant sind, aber wo ich mir dann denke, ja hätte es jetzt auch nicht gebraucht“ (I8:229-237).

Neben der finanziellen Belastung, die der Befragten durch die hohen Fahrtkosten zum Studienort entstehen, lässt sich aus dem Zitat überdies die Kritik an manchen Studieninhalten herauslesen. Es lässt sich annehmen, dass qualitativ hochwertige Studieninhalte in Verbindung mit gut durchdachten Studienzeiten insbesondere für finanziell schwächer gestellte Menschen höhere Wichtigkeit haben könnten, da spätere Weiterbildungen wieder mit Kosten verbunden wären. Die gleiche Person schildert wie sie sich gegen eine verschobene 45-minütige Prüfung, die als einziger Präsenztermin an einem Tag hätte stattfinden sollen, erfolgreich wehren konnte (vgl. I8:262-265). Demgegenüber teilte ein anderer Befragter mit, dass die Rücksichtnahme an der FH fehlte, als die Studierendengruppe den Lehrenden gesammelt rückmeldete, dass sie sich andere Zeiten wünschte (vgl. I9:473-476).

Die im Studium verankerten Pflichtpraktika wurden von zwei Befragten ebenso als Schwierigkeiten genannt. Einer Studentin zufolge war einerseits das geforderte Stundenausmaß und andererseits die Annahme, dass das Langzeitpraktikum in den Sommerferien umzusetzen sei, problematisch. Denn sie erläuterte, dass in den Sommerferien die Kinder zu Hause seien, was laut ihr somit wieder die Problematik der Kinderbetreuung verursachte: „Ja das mit den Praktiken in den Ferien war auch mega herausfordernd. […] Ich verstehe nicht warum man das so legen muss. Was tut man

dann die ganze Zeit mit dem Kind das neun Wochen daheim ist“ (ebd.:225-227,373). Hinzu kam, dass die Praktika im sozialarbeiterischen Bereich zumeist unbezahlt waren, wie eine andere Alleinerziehende anmerkte (vgl. I8:117-119). Die alleinerziehende Mutter schilderte, dass sie sich die unbezahlte Arbeit finanziell nicht leisten konnte, weshalb sie ihre Praktikumswahl lediglich auf die Kinder- und Jugendhilfe beschränkte, das sie wusste, dass die Einrichtung zahlt. Auch örtlich war sie ihrer Erzählung nach auf den kürzesten Fahrtweg angewiesen, was somit ihre Entscheidungsfreiheit minderte (vgl. I8:119-122).

Als herausfordernd wurden von vielen Befragten überdies die Studiengebühren erlebt, die jedes Semester zu begleichen waren. So erzählte eine alleinerziehende Studierende: „Studiengebühren haben halt immer ein Loch hineingerissen alle halbe Jahre“ (I8:304). Ein weiterer Befragter schildert, dass er die bevorstehende Zahlung zuvor durch beispielsweise Rückerstattungen aus der Arbeitnehmer*innenveranlagung oder mit dem Urlaubsgeld vorbereiten musste, da laut ihm das benötigte Geld nicht als Erspartes auf der Seite lag (vgl. I9:271-277). Seine Gedanken zu den Studiengebühren waren folgende: „[Es war] schon immer so ein Batzen Geld, so 400€ die man dann plötzlich zahlen muss. Ich meine mit 1000€ im Monat kann man irgendwie so sein Leben bestreiten, aber mehr halt eben nicht“ (ebd.:278-280). Die Befragten, die ein Selbsterhalter*innenstipendium oder Studienbeihilfe bezogen, wiesen darauf hin, dass die Gebühren im Nachhinein rückerstattet wurden. Sie berichteten aber überdies, dass sie den Betrag trotzdem vorab bezahlen mussten. Die Problematik der Vorabzahlung war laut einer alleinerziehenden Befragten, dass das Geld trotzdem organisiert werden musste und unter Umständen der Kontostand ins Minus rutschte (vgl. I6:349-355 / I7:401-407), wie sich im folgenden Zitat nachlesen lässt:

> „[Die Studiengebühren] war[en] noch voll die finanzielle Herausforderung. Das bekommst du eigentlich übers Stipendium gezahlt, was voll super ist, aber man muss das schon zwei, drei Monate vorher zahlen bevor man das kann bekommt. […] Und wenn du ins Minus gehst, dann zahlst ja für das so viel Gebühren, weil du ins Minus gehst. Dann steigst noch mit einem Minus aus quasi“ (I7:401-407).

Als letzte FH-bezogene Schwierigkeit nannte eine interviewte Mutter den teils verpflichtenden Bücherkauf von den lehrenden Dozent*innen. Sie sprach die Erwartung aus, dass das Lehrmaterial etwa in Form eines Skripts zur Verfügung gestellt werden sollte: „[…] es sollte schon inklusiver sein, dass man das Skript dazu bekommt und dann musst du dir ein Buch um 90€ kaufen oder so“ (I7:147f.).

Es hat sich somit gezeigt, dass es an den Fachhochschulen einige strukturelle Bereiche gibt, die den Studienverbleib für armutsgefährdete Menschen erschweren. Während manche Themen, wie etwa eine angemessene Regelung von Kompensationsarbeiten oder die Zusammenstellung von kostenfreien Lehrmaterialien unmittelbar durch die Lehrenden umgesetzt werden könnten, gibt es andere Bereiche, für die die Fachhochschulen Bereitschaft zur Veränderung zeigen müssen. Lehrmaterialien könnten in Anbetracht dessen, dass an den Fachhochschulen, im Vergleich zu Universitäten, Studiengebühren anfallen, kostenfrei von den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Wenn man sich bei der Gestaltung der Studienzeiten nicht auch an den unterrepräsentierten Gruppen orientiert, werden jene Menschen vom Studium exkludiert, die unter anderem Betreuungspflichten haben und nicht über die nötigen finanziellen

Ressourcen verfügen. Aber auch die wechselnden Studienzeiten wirken exkludierend, weil Menschen mit Mehrfachbelastungen Planungssicherheit brauchen. Kostenintensive Studieninhalte, wie Studienreisen, können zu einer ungewollten Sichtbarwerdung von Armut führen und Schamgefühle unter Armutsbetroffenen begünstigen. Denn Scham ist häufig das Gefühl, mit welchem Armutsbetroffene ihre Situation erleben (vgl. Engel 2017:4). Solange es für verpflichtende und gleichzeitig kostenintensive Inhalte keine Fördermöglichkeiten gibt, werden armutsbetroffene Studierende erneut in ihren Entscheidungsmöglichkeiten eingeschränkt. Es kommt dadurch zu einer unterschwelligen Spaltung in Arme mit wenig Entscheidungsmöglichkeiten und sozioökonomisch besser Gestellte mit Wahlfreiheiten.

8.2.3 Finanzielle Unterstützungsangebote

Die zwei wichtigsten finanziellen Unterstützungsleistungen sind laut den Befragten die Studienbeihilfe und das Selbsterhalter*innenstipendium. Beide befragten Bezieherinnen von staatlichen Unterstützungsleistungen empfinden es als herausfordernd, dass die Hilfen nicht ausreichen, um sozioökonomisch schwachen Personen eine Studienzeit ohne finanzielle Belastungen zu bieten. Die Hilfen wirken laut ihnen zwar entlastend, heben jedoch nicht die finanziellen Einschränkungen während des Studiums ausreichend auf (vgl. I6:39-44 / I7:758-760). Das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit blieb für die alleinerziehende Bezieherin der Studienbeihilfe erforderlich (vgl. I6:39-44). Die finanziellen Hürden, die trotz des Bezuges einer Studienbeihilfe aufkamen erläutert die Alleinerziehende so:

> „Also auch wenn man Studienbeihilfe bezieht ist es nicht möglich sich sozusagen das Leben für sich und das Kind zu finanzieren, weil von 1000 Euro lebt man einfach dann nicht, was so in etwa der Höchstbetrag ist mit einem Kind“ (I6:31-34).

Zudem führt sie an, dass der Lebensstandard durch die Studienbeihilfe eingeschränkt wird, weil eine Einkommenshöchstgrenze für den Zuverdienst besteht. Die interviewte Person erzählt, dass sie aufgrund dieser Regelung während des Studiums keiner Vollzeitarbeit nachgehen konnte und deswegen in finanziell angespannten Verhältnissen studierte (vgl. ebd:39-44). Die Knappheit der Studienbeihilfe, wenn man auf sich alleine gestellt ist, schildert sie wie folgt:

> „[…] weil auch wenn es die Möglichkeit der Studienbeihilfe gibt, ist man mit einer Studienbeihilfe alleine immer finanziell sehr eingeschränkt. […] Ich hatte niemals finanzielle Unterstützung durch irgendjemand anderen außer durch die Studienbeihilfe“ (I6:307f.,343-345).

In diesem Zitat nimmt die Alleinerziehende außerdem auf ihr soziales Umfeld Bezug. Durch ihre Ausdrucksweise mit den Wörtern „niemals“ oder „irgendjemand anderen“ scheint es, als würde ihr das Hervorheben ihrer alleinigen Bewältigung aller finanzieller Hürden wichtig sein. Womöglich möchte die Studierende aufzeigen, was es heißt, wenn man als Ein-Eltern-Familie auf staatliche Fördergelder angewiesen ist und inwieweit diese ausreichen bzw. nicht ausreichen, wenn kein soziales Sicherheitsnetz im Hintergrund besteht. Die Betonung darauf, wie „sehr“ sie finanziell eingeschränkt ist, lässt ein hohes Belastungsausmaß vermuten. Insbesondere auch deswegen, weil sie Alleinerzieherin ist. Alleinerziehende sind laut Empirie mit einem verstärkten

Belastungsausmaß konfrontiert, wozu die alleinige Verantwortung, der stetige Kampf um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die ökonomische Situation und die damit verbundene Zeitnot zählen. Dabei ist die Bewältigung der finanziellen Situation eine der größten Herausforderungen. Häufig sind Alleinerziehende prekären ökonomischen Lagen ausgesetzt, die mit einer hohen Erwerbsaktivität kompensiert werden. Trotz der Tatsache, dass Alleinerziehende ein hohes Ausmaß an Erwerbsarbeit haben, zählen sie zu den am stärksten von Armut gefährdeten Gruppen (vgl. Zartler et al. 2011:15). Die Studie von Heitzmann / Pennerstorfer (2021) setzte sich unter anderem zum Ziel, die Aktualität der Studie von Zartler et al. (2011) zu überprüfen. Es zeigte sich, dass Alleinerziehende nicht nur nach wie vor einem starken Armutsrisiko und einer damit einhergehenden Ausgrenzungsgefährdung ausgesetzt sind, sondern dass die Armutsgefährdung bei diesen Personengruppen in Österreich am Zunehmen ist. Daraus lässt sich ableiten, wie wichtig Fördergelder für Armutsbetroffene und Alleinerziehende sind, da sie in manchen Fällen die einzige Unterstützung sein könnten, um von Armut betroffenen Menschen Aufstiegschancen und Freiheitsmöglichkeiten zu bieten. Diese Vermutung belegen auch die Ergebnisse von Heitzmann / Pennerstorfer (2021). Der Studie zufolge tragen Sozialleistungen und private Transferleistungen[11] zur Reduktion des Armutsrisikos in Ein-Eltern-Haushalten bei (vgl. Heitzmann / Pennerstorfer 2021: 77).

Die alleinerziehende Studentin erzählte des Weiteren, was es für junge Menschen bedeutet, die direkt nach der Schule studieren wollen und auf sich alleine gestellt sind. Ihrer Einschätzung nach würde diese fiktive Person, wenn sie zur Gänze von der Studienbeihilfe und Familienbeihilfe leben müsste, in einem existenzbedrohenden Bereich sein (vgl. ebd.:345-348) Es fällt auf, dass die alleinerziehende Befragte, vermutlich aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte, die Lebensrealitäten anderer Menschen reflektiert und sich hineinfühlt. Sie berücksichtigt junge Studierende, die anders als sie keine Kinderbetreuungspflichten haben und macht deutlich, dass es diese Menschen ohne Unterstützung aus dem sozialen Umfeld, trotz Beihilfen, auch schwer haben. Nichtsdestotrotz zeigt die empirische Datenlage, dass das Ausmaß an Belastung steigt, je mehr Ungleichheitsdimensionen oder Differenzen sich überschneiden. Diese Betrachtungsweise entspricht der intersektionalen Perspektive (vgl. Kaufmann 2015:8). So konnte das Institut für Höhere Studien (IHS) aufzeigen, dass die Bestreitung des Lebensunterhaltes neben dem Studium mit zunehmendem Alter schwieriger wird, wobei besonders häufig Alleinerziehende und jene mit Kleinkindern finanzielle Schwierigkeiten erleben (vgl. Unger et al. 2020:171,248).

Des Weiteren berichtet eine Bezieherin des Selbsterhalter*innenstipendiums, die finanziell auf sich alleine gestellt ist und Kinderbetreuungspflichten hat, von finanziellen Engpässen. Sie erzählt, dass sie im Masterlehrgang beschließt, einer Lohnarbeit nachzugehen, um ihre bisherige prekäre Finanzlage zu ändern und um ihrer Familie ein besseres Leben zu ermöglichen (vgl. I7:284-292). Sie berichtet zudem, dass es für sie deutlich sichtbar war, welche Studienkolleg*innen ein finanziell unterstützendes Umfeld im Hintergrund hatten:

[11] Bei privaten Transferleistungen handelt es sich vor allem um Unterhaltszahlungen (vgl. Heitzmann / Pennerstorfer).

> „[…] ich habe schon einen gescheiten Unterschied gemerkt, ob wer eine Familie im Hintergrund hat, die finanziell für das Studium [...] aufkommt oder nicht. Und das ist schon traurig irgendwie, dass in Österreich Bildung oder Hochschulbildung noch so von dem abhängig ist, ob du reiche Eltern hast“ (ebd.:761-768).

Die Tatsache, dass bereits von außen zu sehen ist, welche Mitstudierenden über ein finanzielles Sicherheitsnetz verfügen oder nicht verfügen, lässt vermuten, dass diese Spaltung negative Gefühle rund um das Thema Armut fördern könnte. Die Interviewte empfindet dies jedenfalls als „traurig“. Dabei ist Scham ein zentrales Gefühl, wenn es um das Erleben von Armut geht, wie im Kapitel *Wohlbefinden* näher erläutert wird. Zudem lässt sich aus dem Zitat eine Kritik an der Vererbung von Bildungschancen herauslesen, die laut Heitzmann / Pennerstorfer (2021) in Österreich ein ausgeprägtes Problem darstellt (vgl. ebd.:78 / siehe dazu Kapitel 8.1.1 *Bildungshintergrund*).

Eine andere alleinerziehende Befragte berichtet, dass ihre Studienzeit besonders deswegen herausfordernd war, weil sie die Altersgrenze für das SES (Selbsterhalter*innenstipendium) überschritt und somit ohne finanzieller Unterstützung studierte. Sie verdeutlichte, dass sie bereits vor ihrem Studienbeginn, und während des Studiums umso mehr, unter finanziellen Engpässen litt. Zudem erzählte sie, dass sie einen 18-jährigen Sohn zu versorgen hatte, der noch zur Schule ging und mit ihr lebte. Laut ihren Aussagen verwehrte ihr das Alter von 43 Jahren trotz vieler absolvierter Arbeitsjahre den finanziell unterstützten Weg einer Hochschulbildung (vgl. I8:463). Sie schildert, dass sie das Studium der Sozialen Arbeit aufgrund der Altersregelung beim SES beinahe nicht begonnen hätte:

> „Und es war ja eigentlich beim ersten Mal wie ich mich beworben habe, da war ich noch vom Alter her so, dass ich das Selbsterhalterstipendium bekommen hätte, und für mich war dann eigentlich klar, na wenn ich das jetzt nicht mehr bekomme, also wenn sie mich jetzt nicht nehmen, dann ist für mich der Zug abgefahren. Weil ich es mir einfach ohne Selbsterhalterstipendium nicht vorstellen kann, dass das schaffbar oder machbar ist. Dann ist es halt so passiert wie befürchtet, dass sie mich halt beim ersten Mal nicht aufgenommen haben“ (I8:32-38).

Als Grund, weshalb sie das Studium mit dem Wissen, keine Förderungen mehr zu erhalten, trotzdem aufgenommen hat, nannte sie: „[…] weil ich beruflich nicht zufrieden war und ich mich weiterentwickeln wollte“ (I8:45). Die Aussagen der befragten Mutter legen die Vermutung nahe, dass die Verwirklichungschancen für Armutsgefährdete deutlich geringer und/oder zudem mit Sorgen verbunden sind. So formulierte die befragte Mutter mit den Worten „dann ist für mich der Zug abgefahren“ eine Aussage, die den Anschein erweckt, als müssten sozioökonomisch schlechter gestellte Menschen stetig abwägen, inwieweit eine gewünschte Entscheidung möglich ist und welche Konsequenzen dies mit sich bringen könnte. Es scheint, als hätte sie von Beginn an gewusst, was sie braucht, um sich trotz der angespannten finanziellen Lage ein Studium zu ermöglichen. Dass sie schließlich ohne das SES zu studieren begonnen hat, wird als Ressource in Kapitel 8.3.2 angeführt. Die befragte Alleinerziehende beschrieb zudem ihr Ärgernis darüber, dass ihr wegen des fehlenden SES auch kein Coronabonus ausbezahlt wurde, wie sie im Folgenden schildert:

> „[…] und dann war es ja wieder so, dass nur die Studenten, die das Selbsterhalterstipendium haben, die bekommen den Coronabonus. Ich bekomme es natürlich nicht, weil ich ja das Stipendium nicht habe, aber trotzdem finanziell eigentlich

> ziemlich, ja wie soll ich sagen, belastet bin. […] Ja da hat es 300€ Coronabonus gegeben für jeden der ein Selbsterhalterstipendium hat. Aber ich habe halt keine reichen Eltern, ich bin auf mich alleine gestellt mit meinem Sohn, und habe es auch nicht bekommen. Das war wieder voll, ja ich möchte nicht sagen frustrierend, aber einfach unfair“ (I8:67-79).

Die dargelegte Situation der befragten Mutter legt die Vermutung nahe, dass die Treffsicherheit in der Vergabe von staatlichen Studienförderungen mit zunehmendem Alter nicht ausreichend sichergestellt ist. Das Szenario der befragten Mutter lässt sich als ein Fall von Altersdiskriminierung deuten, da ihr Alter als alleiniges Kriterium darüber entschied, ob ihr das SES von monatlich maximal 801,00 Euro über die gesamte vorgesehene Studienzeit zustehen würde oder nicht (vgl. AK o.A.). Die Altersgrenze für das SES liegt derzeit bei 38 Jahren überschritten (vgl. stipenidum.at o.A.). Darüber hinaus zeigte sich, dass ihr durch den Status „Nicht-Bezieherin“, aufgrund ihres Alters, auch weitere Hilfen wie der Coronabonus verwehrt blieben. Dies, obwohl sie wie sie selbst beschreibt, finanziell ziemlich belastet ist und zudem alleine für ein Kind zu Sorgen hat (vgl. I8:67-79). Altersdiskriminierung tritt in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen auf und auch der Hochschulbereich scheint davon nicht frei zu sein. Diese Diskriminierungsform ist dann gegeben, wenn die Rechte von Menschen verletzt, ihnen legitime Ansprüche aufgrund ihres Alters nicht zugestanden werden, und wenn es aufgrund dessen zu einer ökonomischen oder sozialen Benachteiligung kommt. Solange Altersbegrenzungen bei der Vergabe von Studienförderungen aufrecht sind, wird die Studienfinanzierung für ältere Menschen zunehmend unsicherer. Ältere Studierende sind damit häufiger einer höheren Gesamtbelastung ausgesetzt, weil die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit im Vergleich zu jüngeren Studierenden höher wird. Dies führt in weiterer Folge zu zeitlich knappen Ressourcen (vgl. Czock et al. 2012:21). Finanziell belastete Studierende scheinen daher häufig vor der Entscheidung zu stehen, entweder durch weniger Erwerbstätigkeit und dem damit verbundenen Gewinn an zeitlichen Ressourcen das Risiko einer Prekarisierung der finanziellen Lage einzugehen oder aber dem Risiko finanzieller Armut zu entgehen, was jedoch einen Verlust der Studienintensität zur Folge hat (vgl. BMBWF 2020a:92f.). Um die finanziellen Engpässe zu kompensieren, müssen ältere Studierende umso mehr arbeiten. Stress und Zeitmangel sind die Konsequenz.

Die vorherrschenden Altersbegrenzungen wirken sich nicht nur auf die Studienförderungen aus, sondern lassen auch häufig studentische Vergünstigungen, beispielsweise für den öffentlichen Verkehr, wegfallen, wie eine andere befragte Mutter beschreibt:

> „[…] mit der Studentenermäßigung zahlt man dann oft die Hälfte oder so. Und dann wären mir die Öffis billiger gekommen als das Auto. Aber dadurch, dass ich über 26 war ist das für mich nicht in Frage gekommen. Und ich habe sogar die Linzer-AG-Linien, dann die Geschäftsführung angeschrieben, habe ihnen meine Situation erklärt und habe wirklich inständig darum gebeten, ob sie da nicht eine Ausnahme machen können, weil ich es mir sonst echt nicht leisten kann. Und ja leider waren die überhaupt nicht verhandlungsbereit“ (I7:426-432).

Die Befragte berichtet, dass die Studierendenermäßigung für die öffentlichen Verkehrsmittel im Linzer Raum lediglich bis zum 26. Lebensjahr gilt (vgl. I7:427-435). Daraus lässt sich ableiten, dass mit zunehmendem Alter nicht nur staatliche Unterstützungsleistungen weniger werden, sondern gleichzeitig erhöhte Fahrtkosten

aufgrund wegfallender Ermäßigungen entstehen. In Anbetracht dessen, dass Spritkosten durch die inflationäre Entwicklung deutlich steigen (vgl. Spinnler 2022), scheint es umso wichtiger zu werden, auch sozioökonomisch schwachen Personen, unabhängig vom Alter, einfache Mobilität zum Studienort zu ermöglichen. Es liegt grundsätzlich die Vermutung nahe, dass in Hinblick auf Verteilungsgerechtigkeit auch die Verkehrspolitik künftig verstärkt soziale Fragen zum Thema machen muss.

Ein anderes Thema, das die befragte Alleinerziehende, die aufgrund ihres Alters kein SES erhielt, thematisierte, war die Bildungskarenz und das Leistungsstipendium. Sie berichtet, dass ihr künftig Bildungskarenz ermöglicht wird. Den Bezug der Bildungskarenz schätzt sie wie folgt ein: „Ich mache halt jetzt dann Bildungskarenz, wo ich natürlich auch ein bisschen Bauchweh habe, weil mir halt Einiges fehlt an Geld. […] 700 Euro bekomme ich weniger. Es ist halt das Arbeitslosengeld“ (I8:116-129). Aus ihrem Kommentar lässt sich herauslesen, dass die Bildungskarenz wieder mit finanziellen Sorgen verbunden ist, da ihr einiges an finanziellen Ressourcen fehlen würde. Es entsteht der Eindruck, als würden die diversen Hilfen, wie etwa die Studienbeihilfe, das SES oder die Bildungskarenz, zwar durchaus Unterstützung bringen, jedoch bei Menschen in finanziell prekären Lagen nicht ausreichen, um eine weitgehende finanzielle Entlastung, ohne das Dilemma von Zeitnot mit Erwerbsarbeit oder ökonomischer Anspannung ohne Erwerbsarbeit, zu bieten.

Außerdem stellte die alleinerziehende Mutter fest, dass sie das Leistungsstipendium als eine unfaire Maßnahme empfindet, wie sie hier schildert:

> „[…] das mit dem Leistungsstipendium [f]inde ich auch relativ unfair, gegenüber mir, oder Menschen wie mir, Alleinerziehende, weil man eh schon so belastet, weil man schon so viel erledigen muss, man hat Kind, man hat Beruf, man hat Studium. […] Und da denke ich mir eigentlich bringe ich voll die Leistung, aber es wird nicht gewürdigt. Ich bringe vielleicht dreimal so viel Leistung und habe dreimal so viel Verantwortungsbereiche, was vielleicht Jüngere nicht haben und die bringen halt das Leistungsstipendium viel leichter zusammen. […] Es ist sowieso fraglich, ich mein wir sind da in der Sozialen Arbeit und es wird voll auf die Leistung getrimmt“ (I8:389-415).

Aus dem Gesagten der befragten Mutter lassen sich Gefühle von Ärgernis und Unverständnis in Bezug auf das Leistungsstipendium deuten. Das Zitat scheint aufzuzeigen, wie wenig sich die Befragte in ihrer Bewältigung aller Verantwortungsbereiche gesehen und geschätzt fühlt. Das Erreichen des Leistungsstipendiums scheint für jene leichter zu sein, die sich aufgrund weniger Verantwortungsbereiche intensiver dem Studium widmen können. Dass eine finanziell belastete Person, die mit Mehrfachbelastungen konfrontiert ist, womöglich während der gesamten Studiendauer ein Mehr an Leistung bringt, wird in der bestehenden Form des Förderprogramms nicht berücksichtigt. Solange die soziale Herkunft in der Beurteilung von Leistung nicht berücksichtigt wird, kann davon ausgegangen werden, dass das Leistungsstipendium jene vermehrt fördert, denen es aufgrund ihrer besseren sozialen und ökonomischen Ausgangslage ermöglicht wird. Diese Deutung lässt sich zu der Unterscheidung zwischen den Begriffen *Gleichbehandlung* und *Gleichstellung* in Beziehung setzen. Während Gleichbehandlung dann erreicht ist, wenn alle Personen die gleichen Voraussetzungen zur Erreichung einer Sache erfüllen müssen, ist Gleichstellung dann gegeben, wenn Menschen trotz ihrer unterschiedlichen

Ausgangslagen Teilhabemöglichkeiten erfahren. Gleichstellung impliziert einen gesellschaftlichen Mehraufwand und ein Mehr an Ressourcen, um ungleiche Verteilungen auszugleichen, sodass alle dieselben Verwirklichungschancen haben (vgl. Prittwitz 2018:161). Das Leistungsstipendium und das Erleben der geringen Verwirklichungsmöglichkeiten durch die befragte Alleinerziehende lässt den Schluss zu, dass es sich bei diesem Förderprogramm um Gleichbehandlung, jedoch nicht um Gleichstellung handelt, da die soziale Herkunft und die bestehenden Mehrfachbelastungen in der Beurteilung der Leistung nicht berücksichtigt werden. Stattdessen liegt ein Voraussetzungsleitfaden vor, der für jede Person gleichberechtigt gilt. Die Unterscheidung der Begrifflichkeiten kann auch insofern relevant sein, als dass die Befragte im Zitat hinterfragt, inwieweit sich diese Art des Leistungsstipendiums mit der Ausbildung beziehungsweise den Werten der Sozialen Arbeit vereinbaren lässt. Denn Soziale Arbeit möchte laut IFSW Menschen befähigen und befreien, um deren Wohlergehen zu fördern (vgl. IFSW 2004:2).

Zwei weitere interviewte Personen bekamen während des Studiums der Sozialen Arbeit keine finanziellen Unterstützungsleistungen. Einer der beiden Studierenden berichtete, dass er als deutscher Staatsbürger bereits in seinem Vorstudium BAFÖG, die deutsche Studienbeihilfe, bezog. Aufgrund dessen bekam er laut seinen Aussagen keine weiteren staatlichen Hilfen im Studium der Sozialen Arbeit (vgl. I9:288-292). Die andere befragte Mutter schilderte, dass ihr Haushaltseinkommen, welches durch ihren Ehemann erwirtschaftet wurde, für die Gewährung von finanziellen Hilfen beim WAFF (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds) zu hoch war. Sie hält fest: „Also ich hätte mich quasi scheiden lassen müssen und dann hätte es eine Unterstützung gegeben, sonst nicht, nein“ (I5:173f.). Sie merkte zudem an, dass sie für andere Fördergelder bereits zu alt war (vgl. ebd.:167). Auch hier beschreibt die Studierende Altersbeschränkungen und Einkommensgrenzen als Ausschlussgrund für Fördergelder. Im Vergleich zu der früher erwähnten Alleinerziehenden, bei der sich die Einkommensgrenze auf ihr eigenes Einkommen bezog, bezieht sich Grenze hier auf das Einkommen des Ehemannes. Dadurch stellt sich die Frage, inwiefern die Miteinbeziehung des Gehaltes von Familienangehörigen in die Berechnung des Anspruches auf Hilfen Abhängigkeitsverhältnisse begünstigt.

Es zeigt sich insgesamt, dass die bestehenden Förderangebote für Studierende nach wie vor mit finanziellen Engpässen verbunden sind. Darüber hinaus unterliegt die Verteilung der Gelder Ungleichheitsstrukturen in Form von Altersdiskriminierungen, die es aufzulösen gilt.

8.2.4 Wohlbefinden

Manche der Befragten betonten im Interview ohne konkretes Nachfragen Themen, die thematisch dem Punkt Wohlbefinden zugeordnet werden können. Es wird daher nur auf jene Interviewte Bezug genommen, die diese Themen im Gespräch anführten.

Armut und Scham

Eine befragte Mutter äußerte im Gespräch über das SES die Sorge, dass sie undankbar wirken würde, wenn sie die Höhe der Auszahlungen kritisieren würde. Sie betont, dass es ohne Stipendium ganz und gar nicht möglich gewesen wäre, schildert jedoch im Anschluss, dass die Bewältigung des Studiums trotz Stipendium sehr schwierig war, wie hier nachzulesen ist: „[…] [J]etzt zu sagen he ich möchte da noch mehr haben, das wäre irgendwie so undankbar […]. Weil ohne dem ginge es ja gar nicht, aber es war schon gescheit knapp“ (I7:757f.). Im weiteren Verlauf des Gesprächs schilderte die Befragte von sich aus erneut: „Ich finde es schon schwer schaffbar trotz 950 Euro, finde ich es trotzdem echt schwer zum Schaffen, wenn man nicht einen Partner hat mit dem man sich auch die Wohnung teilt und alles. […] und Alleinerziehende sind da nochmal benachteiligter finde ich“ (I7:857-861).

Das Gesagte lässt sich als Verharmlosen oder Herunterspielen der eigenen Bedürfnisse oder Erfordernisse deuten. Es scheint, als würde der Befragten die Forderung nach einer Erhöhung des Stipendiums unangenehm sein, obwohl sie als Bezieherin aus sozioökonomisch schwachen Verhältnissen vermutlich gut einschätzen kann, inwieweit die Gelder ausreichen. Der Grund für die Sorge undankbar zu wirken, könnte aus dem Gefühl der Scham entspringen, das häufig mit Armut einhergeht. Das Gefühl der Scham tritt meist dann auf, wenn sich Menschen in einer Lage befinden, die von ihrer gewünschten Lebenslage abweicht (vgl. Schoneville 2017:31).

Die interviewte Person schilderte eine weitere vermutlich schambehaftete Situation. Sie erzählte, dass ihre Tochter den Klassenvorstand für einen Schulausflug um Beihilfe bitten musste, da es hierfür einen Fördertopf gab. Der befragten Mutter zufolge ging es ihrer Tochter in diesem Moment so: „Das war schon gescheit unangenehm für sie“ (I7:350). Womöglich ist das Ansuchen um finanzielle Unterstützung für Armutsbetroffene unangenehm, weil sie dadurch offen legen, in welcher angespannten sozioökonomischen Lage sie sich befinden, was Schamgefühle verstärken könnte.

Bei einem weiteren Befragten war auffällig, dass er an manchen Stellen des Gespräches einerseits seine persönliche Lage verharmloste und darauf hinwies, dass es anderen Studierenden noch schlechter ginge, und andrerseits davon erzählte, dass die Studienzeit eine schwere Zeit war (vgl. I9:220-223,444f.). Als er die Frage, ob er das Studium zwischenzeitlich pausieren musste, verneinte, fügte er folgendes hinzu: „Vielleicht bin ich echt kein gutes Beispiel, merke ich gerade“ (ebd.:212). Danach fuhr er wie folgt fort: „Ich glaube die anderen haben halt eben doch weniger Geld durch die Arbeit, weil die halt eben in anderen Bereichen gearbeitet haben, die noch prekärer und noch schlechter bezahlt waren als meiner oder so“ (ebd.:220-224). Es scheint, als hätte der interviewte Studierende in diesem Moment seine Rolle als geeigneter Interviewpartner hinterfragt. Es liegt die Vermutung nahe, dass er sein Erlebtes weniger anerkannte und sich demnach als nicht passend für das Forschungsprojekt einordnete, weil er sich während des Erzählens an noch schlechter situierten Menschen orientierte. Jedoch sollte es nicht so sein, dass das eigene herausfordernde Erleben weniger wert wird, wenn es andere Menschen vermeintlich schwieriger haben. Es liegt die Vermutung nahe, dass dieses vergleichende Denken dazu führen könnte, dass die Hemmschwelle für das Sprechen über die eigenen Problemlagen steigt. Wills (1981) Haupthypothese

war, dass Menschen sich abwärts vergleichen, um ihr subjektives Wohlbefinden zu erhöhen (vgl. Wills 1981 zit. n. Ingwersen-Matthiesen 2008:10). Ob dies hier der Fall war, lässt sich nur mutmaßen. Jedenfalls skizzierte der befragte Studierende in anderen Teilen des Interviews durchaus seine Überforderung, wie hier nachzulesen ist:

> „[…] [A]ufgrund dieser Doppelbelastung durch Arbeit und halt eben Studienstress und so war ich schon irgendwie zum Teil am, ja verzweifeln würde ich jetzt nicht sagen, aber halt eben sehr überfordert. […] Aber ja, also es könnte schon einfacher sein. Es war jetzt nicht so die leichteste Zeit. Es war eine mega nervige Zeit eigentlich und das waren drei Jahre“ (I9:237-239,444f.).

Hinter dem Vergleichen des Befragten mit Menschen denen es schlechter geht, könnte sich auch ein schamhaftes Gefühl vermuten lassen. Es könnte sein, dass er das Gefühl entwickelte, nicht „gut genug“ für das Forschungsprojekt zu sein, obwohl er sich selbst hierfür meldete, von finanziellen Schwierigkeiten berichtete und auch wichtige Beiträge zum Erkenntnisinteresse geleistet hat.

Laut Mayert et al. (vgl. 2018:196) ist Scham eine moralische Emotion. Dieses Gefühl wurzelt in der angenommenen oder tatsächlichen negativen Beurteilung durch andere Menschen. Diese Empfindung tritt insbesondere dann auf, wenn sich jemand zu einer stigmatisierten Gruppe zugehörig fühlt. Bei Armutsbetroffenen ist dies häufig der Fall, wie die Empirie aufweist (vgl. ebd.). Es zeigt sich, dass Armut mehr bedeutet, als wenig Geld zur Verfügung zu haben. Es bedeutet ebenso existenziellen und sozialen Bedrohungen ausgesetzt zu sein, wozu auch das emotionale Wohlbefinden und die damit verbundene Sichtweise über die eigene Situation zählt. Schamgefühle können dabei das Selbsthilfepotenzial zur Verbesserung der eigenen Lebenslage blockieren (vgl. Salentin 2008:31). Mayert et al. (vgl. 2018:209) behauptet, dass sich der Zusammenhang zwischen Armut und Scham dann durchbrechen lässt, wenn Betroffene zunehmend als Expert*innen ihrer eigenen Situation auftreten und als wichtig anerkannt werden (vgl. ebd.). Dies ist der Anspruch dieser Forschungsarbeit.

Stress

Stress war ein Thema, welches viele Befragten erlebten, sie jedoch unterschiedlich stark in den Gesprächen thematisierten. So sprachen insbesondere zwei befragte Mütter ausführlicher über den Stresspegel und ihre existenziellen Sorgen, die sie aufgrund der Mehrfachbelastungen erlebten (vgl. I7:289-292 / I8:392,220f.). Eine der Mütter erzählte, inwiefern sie mit existenziellen Sorgen konfrontiert war:

> „Und wenn immer das Existenzielle mitschwingt, dann kann man sich gar nicht gescheit auf das normale Leben konzentrieren oder es ist immer etwas anderes im Mittelpunkt, weil das das Wichtigste ist, dass mal das Leben abgesichert ist. […] Und das Finanzielle, was für mich dran das Schwierigste ist, dass es dir nicht mehr aus dem Kopf geht. Irgendwie rennt das den ganzen Tag mit und du überlegst die ganze Zeit wie tu ich jetzt, wie tu ich jetzt, und man kommt einfach auf keine Lösung, weil du nicht mehr Mittel zur Verfügung hast, als du einfach zur Verfügung hast„ (I7:154-157, 387-391).

Es scheint als würde die konstante Anspannung darüber, ob die Existenz gesichert oder nicht gesichert ist, ein hohes Belastungsausmaß bei der Befragten auslösen. Die ständige Ungewissheit darüber, ob die zur Verfügung stehenden Mittel ausreichen

würden, begleiteten die befragte Mutter. Sie berichtete, dass sie nie wusste ob sie den nächsten Monat über die Runden kommen würde, da unerwartete Zahlungen immer eintreten hätten können (vgl. I7:342-345). Die interviewte Studierende war überzeugt, dass sie den finanziellen Stress nicht viel länger ausgehalten hätte, weshalb sie sich im Masterlehrgang für eine Erwerbstätigkeit entschied (vgl. I7:287-291 / siehe dazu auch Kapitel 8.2.1 *Erwerbstätigkeit*). Auch die andere befragte Studierende bestätigte: „[…] [E]s ist halt eine Belastung, die man halt immer mitträgt“ (I8:198). Die Alleinerziehende schilderte, dass sie entweder mit Zeitnot oder finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert war, wie im Folgenden zu lesen ist:

> „Und es gibt immer irgendwelche Probleme. Je mehr man sparen will umso mehr muss man einfach selber machen. Und je mehr man selber machen muss, umso weniger Zeit hat man und umso mehr Stress und unzufrieden wird man“ (I8:218-221).

Aus dem Gesagten lässt sich eine Diskrepanz zwischen mehr finanziellen Mitteln mit wenigen Zeitressourcen oder mehr Zeitressourcen mit wenig finanziellen Mitteln vermuten. Auf diese Problematik wird in Kapitel 8.2.1 *Erwerbstätigkeit* eingegangen. In jedem Fall wird aus dem Zitierten deutlich, dass die finanziellen Engpässe bei den Studierenden chronische Stresserscheinungen auslösen.

<u>Psychische und körperliche Gesundheit</u>

Eine befragte Mutter berichtete von hohen Belastungszuständen aufgrund des erlebten Stresspegels, weshalb hierfür der gesonderte Punkt *psychische und körperliche Gesundheit* eingeführt wird. Hiermit soll eine Differenz zwischen Stress, der zwar belastend ist und ein Gesundheitsrisiko birgt (siehe oben unter *Stress*) und Stress, welcher auf Grundlage des Erzählten bereits als gesundheitsgefährdend gedeutet werden kann, unterschieden werden. Die Interviewte schilderte ihre Lage wie folgt:

> „Ich habe seit drei Jahren glaube ich dauerhaft Verspannungen, aber wirklich ganz arge. Und das ist mittlerweile schon echt belastend. Und ja ich glaube irgendwie schon, dass der ganze Stress irgendwie hier voll mitspielt. Ich habe auch das Gefühl, dass einfach der ganze Stress mal vorbei sein muss damit das wieder gut werden kann. […] Und irgendwie habe ich das Gefühl ich habe jetzt seit fünf Jahren durchgehend extrem negativen Stress. Und irgendwann ist es das nicht mehr wert. […] Ich schaffe es nicht mehr, auch vom Psychischen her echt. Ich bin oft an meine Grenzen [gestoßen] […], also gerade mit dem Geld auch. Ich bin echt froh, wenn das durch ist“ (I7:683-694).

Neben den erwähnten körperlichen und psychischen Beschwerden, von denen die Befragte im oben angeführten Zitat erzählte, berichtete sie über die psychische Gesundheit noch weiter:

> „[…] [I]ch finde gerade wenn es um Stress wegen der Finanzen geht, also wenn man immer Angst haben muss, dass sich das nicht ausgeht, ich finde dass das eine extreme psychische Belastung ist und da echt wenn man das auf Dauer hat, die psychische Gesundheit voll auf dem Spiel steht. Ich hätte das nicht mehr länger so machen können […]“ (I7:671-675).

Die geschilderten herausfordernden Lebenslagen der Befragten lassen vermuten, dass sowohl psychisches als auch körperliches Wohl in einem Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status stehen. Da ein niedriger sozioökonomischer Status bei der

Befragten teilweise existentiellen und chronischen Stress auslöst, ist bei der Untersuchung der Lebensumstände von armutsbetroffenen Studierenden der gesundheitliche Aspekt zu beachten. Auch Studien belegen, dass chronischer Stress ein Risiko für die körperliche Gesundheit und das psychische Wohl darstellt. Dabei konnten Hapke et al. (2013) aufzeigen, dass starke Stressbelastungen mit steigendem sozioökonomischen Status abnehmen (vgl. Hapke et al. 2013:751). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Menschen, die in sozioökonomisch prekären Verhältnissen leben und aufgrund dessen von chronischem Stress betroffen sind, ein erhöhtes Risiko für ihr psychisches als auch physisches Wohl tragen. Bemühungen, um armutsbetroffenen Studierenden eine geringere Stressbelastung während des Studiums zu ermöglichen, würden neben der gesteigerten Studienqualität auch dazu beitragen, deren Gesundheitsrisiko zu senken und deren Wohlbefinden zu schützen.

8.2.5 Lebenserhaltungskosten und Existenzsicherung

Einige der Studierenden berichten von hohen Lebenserhaltungskosten, die für die Existenzsicherung nötig waren (vgl. I6:140-143 / I7:36-39 / I8:525-528). Dazu zählten überwiegend der Bereich Wohnen, Mobilität und die finanzielle Sorge beziehungsweise Vorsorge für die Zukunft. Eine Alleinerziehende schildert, dass sie viele Abstriche machen musste, da das meiste Geld für die Zahlung der Miete gebraucht wurde. Insbesondere ihr Wohnort Salzburg ist ihrer Einschätzung nach von hohen Durchschnittsmieten betroffen. Sie hält fest:

> „[…] bezogen auf das Bundesland Salzburg wo es einfach eine Durchschnittsmiete für Dreizimmerwohnung kalt von 1000 Euro monatlich gibt. Ja, das ist die durchschnittliche Miete. Wenn man dann den Strom und die Kinderbetreuungskosten noch zählt kann man von, wenn man denn seinem Kind ein Kinderzimmer ermöglichen möchte, von Kosten mit mindestens 1300 Euro ausgehen – ohne dass man den Weg zur FH finanziert hat oder den restlichen Lebensunterhalt. […] Also ich habe außerhalb der Stadt gewohnt, weil das etwas günstiger war, in einer durchaus funktionsfähigen Wohnung, die aber einfach baulich dann schon sehr alt war, wo ich jetzt nicht mehr wohnen würde“ (I6:210-220).

Die Befragte zeigt auf, mit welchen Wohnausgaben sie trotz geringer finanzieller Ressourcen monatlich konfrontiert ist. Dabei wird deutlich, welches hohe Ausmaß die Mietkosten laut ihr bereits angenommen haben. Aus ihrem Gesagten und der doppelten Betonung der Durchschnittsmiete lässt sich eine Besorgtheit und Kritik an der Wohnungspolitik ableiten. Außerdem zeigt sich, dass die Alleinerziehende zur Bewältigung ihrer monatlichen Kosten nicht freiwillig einen Wohnort am Stadtrand von Salzburg, in einer baulich veralteten Wohnung bevorzugte, sondern dass ihr sozioökonomischer Status sie dazu veranlasste. Neben den bereits früher dargelegten eingeschränkten Entscheidungsfreiheiten bei der Studienortswahl, beim Nachgehen einer Erwerbstätigkeit und bei der Wahl des Praktikumsortes, scheint es, als würden Armutsbetroffene bei der Wahl des Wohnortes ebenso Begrenzungen erfahren. Diese Begrenzungen können eine ungleiche Verteilung von Bewohnergruppen in Stadtgebieten zur Folge haben, die Häußermann (vgl. 2012:338) als Segregation beschreibt. Dabei werden Haushalte mit wenig finanziellen Ressourcen passiv und unfreiwillig in Bereiche gelenkt, von denen sich die Mehrheitsgesellschaft distanziert, während Haushalte mit besserer Ressourcenausstattung zwischen ihren subjektiv bevorzugten Wohnorten wählen können (vgl. ebd.). Ein Wohnort am Stadtrand könnte

zudem längere Fahrzeiten an die FH und damit einhergehende Fahrtkosten bedeuten. Neben Mobilitätseinschränkungen könnten unfreiwillig gewählte Wohnorte aufgrund langer Fahrtwege und erhöhter Kosten überdies die soziale Teilhabe im Studium vermindern.

Im Vergleich zur befragten Studierenden, die die hohen Mietkosten als Herausforderung erlebt, ist eine andere Alleinerziehende wegen Instandhaltungskosten an ihrem alten Haus, die jederzeit anfallen können, besorgt. Dazu sagt sie:

> „[…] [I]ch wohne halt in einem Haus und ich habe keine Wohnung, sondern eben ein Haus, wo dann oft andere sagen, wow voll super da brauchst keine Miete zahlen, aber die Instandhaltungskosten sind ein Wahnsinn. Und wenn ich mir denke, so wie jetzt die ganzen Naturkatastrophen immer schlimmer werden […], da habe ich dann oft Angst, dass mir halt einfach das Dach wegfliegt oder so. […] [I]ch denke mir oft, ma wenn irgendwas Schlimmes passiert, dann ja, weiß ich nicht was dann ist. Das schaut so aus wie wenn ich je älter ich werde, desto mehr Schulden häufen sich dann an“ (I8:180-191).

Aus den Worten der Alleinerziehenden lassen sich besonders die Sorgen und Ängste über die ungewisse Zukunft deuten. Es wird ersichtlich, wie ausgeprägt sich Studierende in finanziellen prekären Lagen über Themen sorgen, welche nicht unmittelbar mit dem Studium in Verbindung stehen. Es lässt sich schlussfolgern, dass armutsgefährdete Menschen einer hohen Vulnerabilität ausgesetzt sind, wie sich in den Worten der Befragten widerspiegelt. Das Szenario eines größeren Schadens am Haus möchte sie nicht zu Ende formulieren. Stattdessen schildert sie Sorgen darüber, dass das Risiko der Verschuldung mit zunehmendem Alter steigt. Der Grund hierfür könnte der geringe Spielraum, um auf Preisanstiege reagieren zu können, sein. Es scheint, als könnten unvorhergesehene Zahlungen oder aber Preisanstiege die Lebenssituation der Betroffenen unmittelbar verschlechtern, da sie womöglich weniger auf Ersparnisse zurückgreifen können. Die Sorgen der alleinerziehenden Studierenden betreffen zudem klimatische Veränderungen in Form von Naturkatastrophen, die sie finanziell treffen würden. Dies bestätigt die vorherrschende Annahme, dass besonders in Armut lebende Menschen die Folgen des Klimawandels am stärksten zu spüren bekommen (vgl. Bentz-Hölzl 2014:84), was sich wiederum auf die Situation armutsbetroffener Studierender negativ auswirken kann. Denn für die alleinerziehende Studierende könnte eine Zunahme von extremen Wetterphänomenen eine unmittelbare Bedrohung ihrer Wohnsituation bedeuten. Das Thematisieren des anthropogenen Klimawandels in die hier vorliegenden Diskussionen scheint deshalb relevant zu sein, weil dieser zunehmend Fragen der sozialen Gerechtigkeit (vgl. Görg 2013:77) und somit auch für die sozialarbeiterische Profession aufwirft.

Des Weiteren schildert eine Befragte, dass die Pickerl-Überprüfung „echt eine Riesenherausforderung“ (I7:414) war, weil sie in der Studienzeit kaum Erspartes hatte. Die Alleinerziehende, welche mit ihrem Kind alleine in einem eigenen Haus lebte, berichtete zudem von den immer höher werdenden Heizkosten und über die Ratlosigkeit darüber, wie sie künftig die bestehende Ölheizung tauschen solle (vgl. I8:175-179). Auch wenn diese Kosten sich nicht direkt auf das Studium beziehen, so sind es Ausgaben, die getätigt werden müssen, um den nötigen Lebensstandard und in weiterer Folge das Studium aufrechtzuerhalten. Sie bilden die Lebensrealitäten der befragten armutsbetroffenen Studierenden ab. Die Möglichkeit, mobil zu sein, als auch die

Sicherung der eigenen Lebenskosten, sind essentielle Voraussetzungen um ein Studium bewältigen zu können.

8.2.6 Verzicht

Eine weitere Herausforderung, die von vier Befragten genannt wurde, war der Verzicht. Eine interviewte Mutter sagte dazu: „Ja dann eben dass wir viel verzichtet haben. Das habe ich auch extrem herausfordernd gefunden“ (I7:345f.). Dabei schilderten vier interviewte Studierende, dass sie aufgrund der finanziellen Engpässe während der Studienzeit keine Urlaube machen konnten (vgl. I5:95 / I6:221 / I7:120 / I9:188f.). Des Weiteren erzählten manche Studierende von starken Einschränkungen bei materiellen Gütern. Während eine befragte Mutter davon sprach, dass sie auf sämtliche materielle Neuanschaffungen verzichtete und sich Notwendiges, wie etwa Kleidung, an den verschiedensten Feiertagen wünschte, versuchte eine andere alleinerziehende Befragte die aufkommenden Kosten für Neuanschaffungen mit viel Planung zu bewältigen. Dass die Zahlung ungeplanter Neuanschaffungen nicht ohne weiteres möglich war, bestätigten beide Mütter (vgl. I6:231-233 / I7:119-123). Darüber hinaus erzählten manche der Befragten von knappen Zeitressourcen, aufgrund dessen sie einerseits kaum Zeit für sich selbst hatten und andererseits wenig Zeit für die soziale Teilhabe im Studium blieb. Eine alleinerziehende Mutter, die sowohl Betreuungspflichten als auch eine Erwerbstätigkeit hatte, erklärt:

> „Für mich war es nämlich nie möglich sozusagen nach Ende der Lehrveranstaltung noch zu bleiben, um mich mit jemanden zu unterhalten oder Gruppenarbeiten nach Lehrveranstaltungsschluss zu erledigen und so. Weil das hätte wiederum die Kinderbetreuung gesprengt“ (I6:119-122).

Einer weiteren Studierenden mit Betreuungspflichten ging es ähnlich:

> „Was voll auf der Strecke bleibt irgendwie […] ist das Studentenleben. Also dass man mal fortgeht mit den Anderen oder ja das ist irgendwie auch voll schade, weil man da nie mitkann. Aber genau so stellt man sich das Studieren auch irgendwie vor. Ich […] habe mir das immer auch immer so vorgestellt, dass das eine richtig geile Zeit wird“ (I7:394-399).

Die befragten Mütter schildern, dass die soziale Teilhabe während des Studiums kaum möglich war, obwohl auf Grundlage des Gesagten die Vermutung nahe liegt, dass sie gerne partizipiert hätten. Dass armutsbetroffene Studierende aufgrund von Mehrfachbelastungen weniger Möglichkeiten für intensivere Beziehungen mit Mitstudierenden haben, kann als eine Form der Segregation gedeutet werden. Es kann somit der Schluss gezogen werden, dass jene Studierende, die aufgrund von ökonomischem Druck und Kinderbetreuungspflichten nur ein geringes freies Zeitkontingent haben, neben finanzieller Armut auch von sozialer Armut betroffen sein können. Aber auch der unfreiwillige Verzicht von Konsumgütern kann als eine Form von Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen Leben interpretiert werden. Es handelt sich hierbei um eine notgedrungene Zurückdrängung aus dem gesellschaftlichen und studentischen Leben, um die eigene Existenz zu sichern. Dabei steht Partizipation in einem engen Zusammenhang mit dem menschenrechtlichen Grundsatz der Anerkennung von Vielfalt und Inklusion. Demnach soll jeder Mensch selbstbestimmt und ohne Verpflichtung entscheiden können, inwieweit das Individuum teilhaben möchte (vgl.

Rudolf 2017:10-13). Teilhaben kann als „dazugehören zu, dabei sein in und mitgestalten von politisch verfassten Gemeinwesen und gesellschaftlich begründeten Gemeinschaften von Menschen“ (ebd. 2017:13) verstanden werden. Was die Situation der befragten Studierenden womöglich zusätzlich erschwert, sind die fehlenden Erholungszeiten in Form eines Urlaubes. Dies könnte den erlebten Stress (siehe dazu Kapitel 8.2.4 *Wohlbefinden*) der Befragten verstärken.

In Summe zeigt sich, dass die interviewten Studierenden aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage mit vielen Herausforderungen konfrontiert waren, mit denen sie sich während ihrer Studienzeit arrangieren mussten. Wie sie es schafften, den Mehrfachbelastungen standzuhalten, wird in Kapitel 8.4 *Ressourcen im Studium* dargelegt. Zuvor wird jedoch im nächsten Abschnitt 8.3 aufgezeigt, was den finanziell belasteten Studierenden geholfen hat, um das Studium der Sozialen Arbeit zu beginnen.

8.3 Ressourcen auf dem Weg zum Studium

Im Folgenden werden Ressourcen geschildert, die die Befragten auf dem Weg zum Studium als hilfreich erlebt haben. Dabei ließ sich das Erzählte der Studierenden in die Unterkapitel *Intrinsische Motivation* und *Persönliche Kompetenzen und Stärken* einordnen. Wie in der vorangegangenen Ergebnisdarstellung, wird auch hier je nach Themenschwerpunkt nur auf jene Personen näher eingegangen, welche sich zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt auch äußerten.

8.3.1 Intrinsische Motivation

Bei allen Interviewpartner*innen spielte die eigene Biografie bei der Studienwahl eine entscheidende Rolle. Sie schilderten, dass sie aufgrund ihrer Erlebnisse und des Wissens, was es heißt in prekären Verhältnissen zu leben, ein ausgeprägtes Verständnis für andere Menschen in schwierigen Lebenslagen entwickelten (vgl. I5:285-296 / I6:487-489 / I7:927-931 / I9:545-551). Eine interviewte Mutter nannte zudem als weiteren Grund, dass sie ihre schwierige finanzielle Ausgangslage verbessern wollte und deswegen die akademische Laufbahn einschlug. Bei dem Studium handelte es sich laut ihr um ihre erste Ausbildung (vgl. I7: 282-284,922). Zwei weitere Interviewpartner*innen berichteten, dass sie sich bereits vor ihrer Entscheidung für das Studium der Sozialen Arbeit viel mit sozialarbeiterischen Themen auseinandergesetzt hatten. Dazu schilderte eine alleinerziehende Interviewte folgendes:

> „[…] [M]eine Tochter war in einer Brennpunktvolksschule und ich hatte immer wieder Eltern und Lehrer*innen, teilweise auch Großeltern, die mich gebeten haben doch zwischen der Behörde und der Familie zu vermitteln. Und habe auch sehr häufig in dem Umfeld in dieser Schule mit Kindern im Pflegesystem und mit Kindern aus dem SOS Kinderdorf zu tun gehabt. Und nachdem ich sozusagen immer wieder dazu fast genötigt worden bin (lachen) und mehrmals gefragt worden bin, ob ich denn nicht Pflegemutter werden möchte, vom Jugendamt, habe ich mir gedacht eigentlich wärs doch schlau, wenn ich dann wirklich dieses Studium mache, wenn ich mich sozusagen eh mehr oder weniger die ganze Zeit damit beschäftige“ (I6:435-443).

Dem Zitat zufolge scheint es, als hätten das schulische Umfeld ihrer Tochter und Akteur*innen der Sozialen Arbeit die Kompetenz der Interviewten für einen sozialen Beruf erkannt, weshalb sie ohne entsprechende Ausbildung in Krisensituationen um Hilfe gebeten wurde, was schließlich der Beweggrund für das Studium war. Vermutlich konnte sie ihrem Umfeld aufgrund ihres biografischen Erfahrungsschatzes vermitteln, dass sie das nötige Gespür und Verständnis für bestimmte Notlagen hatte. Auch ein anderer Studierender berichtete, dass er vor seiner Studienwahl mit sozialarbeiterischen Themen konfrontiert war und sich als politisch interessierter Mensch einstufte. Er erzählte von seiner erfüllenden geringfügigen Beschäftigung in einem Übergangswohnhaus für wohnungslose Männer, welcher er durch ein Studium der Sozialen Arbeit intensiver und hauptberuflich nachgehen wollte (vgl. I9:37-40,528-530). Auf die Frage inwieweit seine Biografie für seinen Werdegang bedeutend war, antwortete er:

> „Ich glaube das hängt viel mit meiner Biografie zusammen. […] Wir hatten nie viel Geld und ich glaube […], dass wir halt irgendwie wirklich arm waren. […] Und ich glaube schon, dass es irgendwie ein Vorteil ist, also ich glaube nicht, dass man das muss, um Armut zu verstehen, aber man kann es irgendwie so nachfühlen. Man kommt irgendwie schneller auf die Trichter glaube ich […]. Man merkt das irgendwie schneller. Man merkt wie die Leute so drauf sind, was irgendwie das Problem ist, wenn die so zögern“ (I9:540-551).

Im vorliegenden Zitat reflektiert der Studierende den Zusammenhang zwischen seiner Lebensgeschichte und seiner Empathiefähigkeit, und vermutet eine Kausalität. Es liegt die Vermutung nahe, dass Menschen, die schwierigen Lebenslagen ausgesetzt waren oder sind, eine erhöhte Sensibilität für andere Menschen und ein gesteigertes Einfühlungsvermögen in ähnlichen Bereichen aufweisen. Jedoch wird hiermit nicht angenommen, dass Menschen ohne entsprechender Erfahrung nicht über die genannten Qualitäten verfügen. Vielmehr soll deutlich gemacht werden, welche Ressource die erlebten Erfahrungsschätze von armutsbetroffenen Studierenden für die Profession Soziale Arbeit darstellen können und welche Wichtigkeit die Förderung von Diversität im Studium aufgrund dessen hat.

Eine weitere intrinsische Motivation und somit Ressource auf dem Weg zum Studium, die eine Alleinerziehende schilderte, war der Wunsch, in der Zukunft einer Tätigkeit nachzugehen, die Freude bereitet und möglicher Altersarmut in der Pension vorbeugt (vgl. I8:463-471). Es erweist sich einerseits als positiv, dass sich die Studierende aufgrund ihres Wissens über ein Leben in ärmlichen Verhältnissen vorausschauend sichere Lebensverhältnisse aufbauen möchte. Andererseits kann das Erzählte der alleinerziehenden Befragten auch darauf hinweisen, mit welchen Sorgen armutsgefährdete Studierende konfrontiert sein können. Laut Statistik Austria (2021) liegt die Armutsgefährdung bei alleinstehenden Pensionistinnen bei 26%, während alleinstehende Pensionisten ein Risiko von 15% aufweisen (vgl. Statistik Austria 2021b). Aus dem Grund wird die von der alleinerziehenden Studierenden geschilderte Motivation für das Studium, um vorausschauend möglicher Altersarmut vorzubeugen, als Ressource gedeutet, da Altersarmut in Österreich insbesondere bei Frauen ein reales Risiko darstellt (vgl. ebd. 2021).

Des Weiteren berichtete ein Studierender von seiner finanziell unterstützenden Mutter, die als chronisch kranke Rentnerin selbst nur wenig Geld zur Verfügung hatte. Er

beschrieb, dass ihm die Unterstützung seiner belasteten Mutter ein schlechtes Gewissen verursachte und er sich daher – wie er selbst sagt – in der Verantwortung sah, Soziale Arbeit nur mit eigener Erwerbstätigkeit zu studieren (vgl. I9:153-160). Der Wunsch Verantwortung zu übernehmen und die prekäre Lage eines Familienmitgliedes durch das eigene Handeln zu verbessern, kann ebenso als intrinsische Motivation auf dem Weg zum Studium gedeutet werden.

8.3.2 Persönliche Eigenschaften und Stärken

Eine Eigenschaft, die sich bei einer befragten Alleinerziehenden als besondere Kompetenz erwies, war die Willensstärke, trotz fehlender finanzieller Unterstützungsleistung wegen ihres Alters, das Studium zu beginnen. In Kapitel 8.2.3 *Finanzielle Unterstützungsleistungen* wurde diese Altersdiskriminierung näher beschrieben. Die Interviewte war nach dem Rückschlag aufgrund der fehlenden Gewährung des Selbsterhalter*innenstipendiums und des nicht bestandenen Bewerbungsprozesses überzeugt: „Für mich war dann die Sache gegessen“ (I8:38). Trotz dieser anfänglichen Annahme und ihrer angespannten ökonomischen Situation setzte sie ihren Wunsch nach einer akademischen Laufbahn schließlich um (vgl. I8:45). Dies deutet auf eine persönliche Stärke hin, die es ermöglicht, Belastungen und Niederlagen standzuhalten. Bei anderen armutsbetroffenen Studierenden wurden ähnliche Merkmale während des Studiums beschrieben, die im Abschnitt 8.4 *Ressourcen im Studium* unter *Persönliche Eigenschaften und Stärken* erläutert werden.

8.4 Ressourcen im Studium

In der vorliegenden Arbeit werden neben den Herausforderungen auch die Ressourcen, die armutsgefährdeten Studierende im Studium als hilfreich erlebt haben, untersucht. Die Ergebnisse zu den Ressourcen im Studium werden im Folgenden dargelegt. Auf Basis der Aussagen der jeweiligen Interviewten wurden die Kategorien *FH-bezogene Ressourcen*, *Finanzielle Unterstützungsangebote, Persönliche Eigenschaften und Stärken* und *Soziales Umfeld* formuliert.

8.4.1 FH-bezogene Ressourcen

Neben den bereits geschilderten FH-bezogenen Herausforderungen (siehe dazu 8.2.2), nahmen einige der Befragten FH-spezifische Rahmenbedingungen auch als Ressource wahr. Der rücksichtsvolle Umgang mancher Dozent*innen wurde betont (vgl. I5:217f. / I6:274-276 / I8:270-273 / I9:249-254). Eine Befragte, die den ersten Jahrgang nach der Akademisierung des Studiengangs Soziale Arbeit belegte, berichtete, dass die Anwesenheiten während ihrer Studienzeit nicht streng genommen wurden und dass die Vortragenden zum Großteil sehr rücksichtsvoll waren. Sie begründete dies mit dem Pionierstatus, den der Studiengang Soziale Arbeit in Wien zu der Zeit hatte (vgl. I5:219-227). Grundsätzlich empfanden die interviewten Personen die achtzigprozentige Anwesenheitspflicht an ihren Fachhochschulen als Entlastung (vgl. I7:515-517 / I8:270-272 / I9:249-254). Zwei der Befragten erzählten, dass sie die

Abwesenheitsmöglichkeiten im Laufe der Zeit bewusst in Anspruch nahmen. Eine alleinerziehende Mutter sagte dazu: „[…] [J]a jetzt bin ich schon so frei, dass ich mir das ein bisschen ausrechne“ (I8:271f.). Auch in Hinblick auf die Kinderbetreuung (vgl. I7:520f.) und Erholungszeiten neben Erwerbstätigkeit und Studium (vgl. I9:249-253), wurde die Möglichkeit, zu einem bestimmten Prozentsatz dem Unterricht fernzubleiben, positiv hervorgehoben. Eine befragte Mutter erzählte bezugnehmend auf ihr Bachelorstudium an der FH Linz: „Man muss nicht immer da sein oder wenn man keinen für die Kinderbetreuung hat“ (I7:520f.). Im Gegensatz dazu kritisierte die Mutter die hundertprozentige Anwesenheitspflicht im Masterlehrgang St. Pölten, den sie während des Interviews bereits absolvierte (vgl. ebd.:518).

Ein weiteres Kriterium, das manchen Befragten zufolge für den Verbleib im Studium entscheidend war, war die Regelung der Studienzeiten (vgl. I6:29-31 / I9:512-514). Eine alleinerziehende Studierende der FH Salzburg schätzte die am Abend und gelegentlich am Wochenende stattfindenden Anwesenheitszeiten wie folgt ein:

> „Das ist […] eine der wenigen Möglichkeiten, dass man als alleinerziehende Mutter überhaupt studieren kann. Dass das einerseits finanziell möglich ist und dass das in Hinblick auf Kinderbetreuung möglich ist. Ich glaube deshalb gibt es in Salzburg auch relativ viele Studierende, die einerseits älter sind und andererseits Kinder haben“ (I6:95-99).

Es scheint als würde die studierende Mutter die Wichtigkeit von inklusiven Studienzeiten verdeutlichen, um als Armutsbetroffene und Alleinerziehende studieren zu können. Mit dem berufsbegleitenden Studiengang der FH Salzburg hat sie ihrer Schilderung nach gute Erfahrungen gemacht. Für einen anderen Befragten war die ähnliche Abend- und teils Wochenendregelung im berufsbegleitenden Studiengang an der FH Wien ebenso die einzige Möglichkeit, das Studium mit der notwendigen Erwerbstätigkeit zu vereinbaren (vgl. I9:95-98). Die befragte Mutter, die den Masterlehrgang in St. Pölten besuchte, erzählte wiederum, dass sie das geblockte Unterrichtssystem entlastet. Sie merkte jedoch an, dass sich die Regelung für sie nicht hätten umsetzen lassen, wenn ihr Kind wie im Bachelorstudium noch zehn Jahre alt gewesen wäre (vgl. I7:236-238).

Darüber hinaus sprachen zwei interviewte Studierende über die Rücksichtnahme der Lehrenden (vgl. I6:273-276 / I9:309f.). So erinnerte sich einer der beiden, dass manche Dozent*innen an der FH Wien „schon mal ein Auge zugedrückt haben“ (I9:309f.), wenn es um die Verlängerung einer Frist für einen Abgabetermin ging (vgl. ebd.:309-313). Die andere alleinerziehende Studierende der FH Salzburg schilderte, dass „durchaus die Möglichkeit besteht […], dass darauf Rücksicht genommen wird und eine zusätzliche Abgabefrist dann nochmal verschoben wird […] (I6:273-276). Dass eine Studierende einer anderen Fachhochschule die Rücksichtnahme ganz im Gegenteil einschätzte, ist in Kapitel 8.2.2 *FH-bezogene Herausforderungen* nachzulesen. Positiv vermerkte die alleinerziehende Studierende zudem, dass es für die Abgabe der Masterarbeit drei Abgabemöglichkeiten gab, was ihr eine gute Einteilung zwischen der nötigen Erwerbstätigkeit und dem Studium ermöglichte (vgl. I6:154-157). Außerdem wurde ihr Wunsch nach einer schnellen Benotung, um der Studienbeihilfenbehörde den erforderlichen Erfolgsnachweis vorlegen zu können, ohne Zögern erfüllt (vgl. ebd.: 196-202). Als weitere Ressource nannte sie, dass, mit Ausnahme von Studiengebühren und

ÖH-Beitrag, während der gesamten Studienzeit an der FH Salzburg keine Kosten für Lehrmaterialien anfielen (vgl. ebd.:252f.).

Es lässt sich der Schluss ziehen, dass die Studierenden verschiedene zeitliche Studienmodelle als wertvoll empfinden. Während eine Befragte eine Abendregelung bevorzugt, zieht eine andere ein geblocktes System vor. Nichtsdestotrotz scheint ein Blockwochensystem für Alleinerziehende mit jungen Kindern und finanziellen Engpässen schwer umsetzbar zu sein. Um möglichst vielen Menschen einen Zugang zum Studium der Sozialen Arbeit zu ermöglichen, könnten eine Vielfalt an Studienzeiten in der Hochschullandschaft als Ressource gedeutet werden, da dadurch unterschiedliche Bedürfnisse abgedeckt werden. Diese Vielfalt bezieht sich insbesondere auf berufsbegleitende Studienformen, da die Ergebnisse der Befragungen nahe legen, dass für den Großteil der armutsbetroffenen Studierenden ein Studium ohne berufsbegleitender Option nicht realisierbar gewesen wäre. Es scheint daher wichtig zu sein, dass sich die Gestaltung der Stundenpläne ebenso an unterrepräsentierten Gruppen, wie etwa Armutsbetroffenen, orientiert und nicht an der studierenden Mehrheit. Nur so kann ein inklusiverer Zugang für den Studiengang Soziale Arbeit ermöglicht werden. Des Weiteren lässt sich deuten, dass Bemühungen für mehr Flexibilität im Studium und Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse belasteter Studierender einen wichtigen Beitrag für bessere Studienbedingungen leisten.

8.4.2 Finanzielle Unterstützungsleistungen

Einige der befragten Personen nahmen während des Studiums finanzielle Unterstützungsleistungen in Anspruch. Die Studienbeihilfe, das Selbsterhalter*innenstipendium und die Bildungskarenz erwiesen sich dabei als wichtige finanzielle Unterstützungsangebote, um als armutsbetroffene Person einem Studium nachgehen zu können (vgl. I6:254 / I7:31-33 / I8:342f.). Zwei Befragte merkten positiv an, dass die Studiengebühren als Studienbeihilfenbezieher*in oder als Selbsterhalter*innenstipendiumsbezieher*in rückerstattet werden (vgl. I6:195f. / I7:402). Des Weiteren hält die Bezieherin des SES fest: „[…] [O]hne dem [SES] wäre es sowieso nicht möglich gewesen mit dem Studieren“ (I7:32f.). Die Aussage deutet auf die Wichtigkeit staatlicher Fördergelder hin, da der einkommensschwachen Befragten ohne entsprechende Unterstützung vermutlich ein Studium verwehrt geblieben wäre. Darüber hinaus lässt sich ableiten, dass der Wegfall von Studiengebühren bei Bezug von Fördergeldern ebenso eine entscheidende Entlastung bringt. Die Regelung der Rückerstattung von Studiengebühren scheint deshalb wichtig zu sein, weil in der Empirie die Gefahr einer sozial-selektiven Wirkung durch Studiengebühren diskutiert wird. Es besteht die Annahme, dass Studiengebühren, ohne der Berücksichtigung von vulnerablen Gruppen, einen Rückgang von Studierenden aus einkommensschwachen Haushalten zur Folge haben könnten (vgl. Bruckmeier et al. 2015:12).

Darüber hinaus teilte eine alleinerziehende Studierende mit, dass die einjährige Bildungskarenz die einzige Möglichkeit war, trotz ihres Alters als armutsgefährdete Person finanzielle Unterstützung zu erhalten. Wegen der Altersbegrenzung beim SES wurde ihr der Bezug verwehrt (siehe dazu 8.2.3) (vgl. I8:33-38). Weshalb die Bildungskarenz trotz der geschilderten Sorgen aufgrund des geringen finanziellen

Ausmaßes auch eine Ressource darstellt, schildert sie wie folgt: „Weil es mich so entlastet einfach, weil ich freier bin, ich kann mich auf das Studium mehr konzentrieren. Also das ist schon voll klasse, aber es ist natürlich weniger Geld“ (I8:347-349). Dass die Befragte Bildungskarenz gewährt bekommen hat, ist keine Selbstverständlichkeit, da die Freistellung des Arbeitnehmenden von der Zustimmung des Arbeitgebenden abhängt (vgl. WKO 2022b). Wenn ihr*e Arbeitgeber*in der Freistellung nicht zugestimmt hätte, hätte die Studierende trotz ihrer finanziellen prekären Lage ohne finanzielle Unterstützung in ärmlichen Verhältnissen studieren müssen. Es scheint daher wichtig zu sein, dass Ansprüche auf finanzielle Unterstützungsleistungen im Hochschulstudium nicht von der Gutwilligkeit Anderer abhängen, sondern dass die staatlichen Fördersysteme treffsicher umgesetzt werden.

8.4.3 Persönliche Eigenschaften und Stärken

Die Auswertung der Daten hat gezeigt, dass die persönlichen Eigenschaften und Einstellungen zum Studium einen maßgeblichen Beitrag zur Bewältigung des Studiums leisten. Bei allen Studierenden war auffällig, dass sie eine hohe Zielstrebigkeit aufwiesen. Manche Befragte berichteten, dass ein Studienabbruch trotz der Belastungen nie in Erwägung gezogen wurde (vgl. I5:136f. / I6:186-189). Stattdessen schilderten alle befragten Mütter, dass sie stets versuchten ohne große Verzögerungen zu studieren (vgl. I5:136-138 / I6:134f. / I7:206f. / I8:226). Eine der befragten Mütter vermutet hinter der Zielstrebigkeit folgenden Grund:

> „Wenn du ein gewisses Alter [hast], [d]u hast Familie, du hast einen Haushalt […]. Da bist du sehr getrieben. Du willst das beenden. Du hast nicht mehr die Zeit und du willst auch nicht versagen. Das ist mir aufgefallen bei mir und bei allen anderen Studenten, Studentinnen bei denen das ähnlich war […]. Es ist ein Unterschied ob ich 20 bin und das ganze Studentenleben anfange […]. Dropout war kein Thema, nein. Die vier Jahre ziehst du durch“ (I5:122-137).

Bezogen auf Alleinerziehende fährt sie fort:

> „[D]ie haben wirklich gekämpft […]. [A]ber auch die waren lustigerweise wahnsinnig getrieben und haben geschaut, dass sie so schnell wie möglich beenden. Auch natürlich aus dem heraus, dass du schnell in den Arbeitsalltag reinkannst und dann Geld verdienen kannst“ (ebd.:261-266).

Das Erzählte beschreibt inwiefern es für Menschen mit Kinderbetreuungspflichten keine Option darstellt, einen Studienabbruch oder Verzögerungen in Erwägung zu ziehen. Vielmehr scheint es, dass die Zielstrebigkeit, das konsequente Durchziehen und das fristgerechte Beenden des Studiums insbesondere bei Menschen mit Betreuungspflichten und noch stärker bei Alleinerziehenden, die vermutlich einer höheren finanziellen Belastung ausgesetzt sind, gesteigert ist. Es lässt sich schlussfolgern, dass das Studium zeitnahe abgeschlossen werden muss, um einer Erwerbstätigkeit möglichst schnell nachgehen zu können und somit den privaten Verpflichtungen gerecht zu werden. Denn während des Studierens werden Einkommenseinbußen in Kauf genommen, die ausgeglichen werden müssen.

Eine weitere positive Eigenschaft, von der manche interviewte Studierende berichteten, war die Fähigkeit sich immer wieder vor Augen zu halten, was ein abgeschlossenes Studium künftig bedeuten würde (vgl. I7 / I9). Ein Befragter erklärte dies so: „[Es stand] die Hoffnung im Raum irgendwann bisschen mehr zu verdienen […]. [I]ch habe das so durchgezogen, […] halt eben den Gürtel enger geschnallt“ (I9:190f.,210f.). Eine interviewte Mutter schilderte Ähnliches: „[…] [D]as war für mich irgendwie gerade vom Finanziellen her auch wirklich wichtig […], dass ich weiß wenn ich die Ausbildung fertig habe, dann geht es uns vielleicht mal besser“ (I7:283f.). Obwohl Studieren für Armutsbetroffene eine große Herausforderung sein kann (siehe Kapitel 8.1 und 8.2), studieren viele von ihnen vermutlich mit dem Wissen, dass die Situation nur vorübergehend ist und dass sie nach dem Studienabschluss ein besserer Lebensstandard erwartet.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die befragten Studierenden ein hohes Maß an Organisationsfähigkeit besitzen. So berichteten manche, dass die Anfertigung von To-Do-Listen (vgl. I7:657f.), die Vorbereitung für die Zahlung der Studiengebühren (vgl. I9:272-274) und das Sparen für bevorstehende Zahlungen (vgl. I6:240f. / I7:555f.) wichtig war. Aber auch die Fähigkeit, über einen gewissen Zeitraum sparsam, enthaltsam und eingeschränkt leben zu können, wurde von zwei Müttern als persönliche Ressource genannt (vgl. ebd.).

Neben der geschilderten Zielstrebigkeit und Organisationsfähigkeit der Studierenden, erzählten zwei der Befragten von der Wichtigkeit perfektionistisches Denken abzulegen und stattdessen Prioritäten zu setzen (vgl. I7:670f. / I9:378f.). Während dies bei der ersten befragten Person bedeutete, Haushaltsaufgaben auch einmal liegen lassen zu können und sich unter Umständen von Angehörigen helfen zu lassen, bezog sich der andere auf die Art des Studierens (vgl. I7:669f. / I9:377f.). Der Studierende hob sich mit seiner Einstellung von den anderen Interviewten ab. Im Vergleich zu den anderen hatte er jedoch keine Betreuungspflichten. Seine Einstellung zum Studieren beschrieb er so:

> „[…] Ich hatte jetzt nicht den Anspruch, dass ich der Musterstudent sein muss […]. Und ich glaube das macht schon viel aus, dass man […] nicht so leistungsorientiert denkt. […] Ich habe alle Fristen ausgenutzt. […] Ich glaube so ein bisschen hinsichtlich des Zeitmanagements und des Leistungsdruckes, dass man so ein bisschen den Druck rausnimmt. Und wenn man das kann […], dann fährt man schon einfacher“ (I9:377-393).

Die Vorgehensweise des Studierenden kann als Stärke gedeutet werden, da er ein gesundes Maß zwischen den zur Verfügung stehenden persönlichen Ressourcen und dem Leistungsdruck etabliert. Die Fähigkeit inmitten einer Leistungsgesellschaft auf das eigene Wohl zu achten und sich dem Konkurrenzdenken oder Vergleichen mit anderen Mitstudierenden nicht auszusetzen, scheint eine wichtige Ressource darzustellen. Der Studierende schafft es, im Studium auf sein eigenes Tempo zu achten und nimmt hierfür die Möglichkeit späterer Abgabefristen in Anspruch.

Es zeigt sich, dass Zielstrebigkeit, Selbstorganisation und Willensstärke Qualitäten sind, die bei allen Befragten von Bedeutung sind. Die Studierenden schaffen es, ein Vielfaches an Mehrfachbelastungen auszuhalten und wirken umso selbstbestimmter und organisierter. Die Hoffnung und das Wissen darüber, dass die finanzielle Belastung der Studierenden zeitlich limitiert ist und sich die Lebensumstände nach Beendung des

Studiums voraussichtlich bessern werden, scheint ein wichtiges Kriterium bei der Bewältigung des Studiums zu sein. Die Stärke, die die armutsbetroffenen Student*innen während ihres Studiums an den Tag legen, kann auch als ein hohes Ausmaß an Resilienz gedeutet werden. Es handelt sich hierbei um die Fähigkeit, die psychische Gesundheit trotz widriger Lebensumstände aufrechtzuerhalten (vgl. Lieb et al. 2018:745). Denn obwohl manche Befragte anführten, dass die finanziellen Sorgen auch das psychische Wohl beeinflussten (siehe dazu 8.2.4), hielten alle Befragten den Mehrfachbelastungen stand. Daraus sollte jedoch nicht abgeleitet werden, dass aufgrund der womöglich hohen Resilienz kein Handlungsbedarf besteht. Stattdessen sollten die Studienbedingungen für einkommensschwache Menschen soweit ausreichen, dass existenzielle Sorgen und starker Distress aufgrund der sozioökonomischen Situation erst gar nicht auftreten.

8.4.4 Soziales Umfeld als Ressource

Das soziale Umfeld der Studierenden erwies sich als wichtige Ressource im Studium. Dabei zeigten die Ergebnisse, dass das soziale Umfeld insbesondere finanziell, in Bezug auf die Kinderbetreuung und emotional eine Unterstützung darstellte.

Finanziell

Drei der Befragten berichteten, dass sie durch ihr soziales Umfeld finanzielle Erleichterung erfuhren. Eine Mutter merkte an, dass ein Vollzeitstudium nur deshalb umsetzbar war, weil ihr Mann die finanzielle Hauptlast trug (vgl. I5:71f.). Eine andere Mutter schilderte, dass sie zusammen mit ihrem Lebensgefährten eine Wohnung ihrer Mutter zu einem günstigen Mietzins beziehen durfte, wodurch sich die monatlichen Ausgaben stark reduzierten (vgl. I7:34-36). Sie hielt zudem fest, dass sie nicht wüsste inwieweit ein Studium für sie möglich gewesen wäre, wenn sämtliche Fixkosten alleine zu tragen gewesen wären (vgl. ebd.:858-860). Da Alleinerziehende sämtliche Fixkosten zumeist alleine bewerkstelligen müssen, kann eine starke finanzielle Belastung bei Ein-Eltern-Haushalten angenommen werden. Des Weiteren erzählte ein Studierender, dass ihm seine Mutter zu Beginn des Studiums monatlich rund 200,00 Euro gab (vgl. I9:142f.).

Kinderbetreuung

Neben finanziellen Hilfestellungen erwiesen sich auch Entlastungen in der Kinderbetreuung als wertvoll. Drei befragte Mütter schilderten, dass Angehörige, wie etwa die Eltern, Freunde oder der Partner, gelegentlich die Kinderbetreuung übernahmen (vgl. I5:106-108 / I6:309f. / I7:88-90). So sagte eine Alleinerziehende: „Ich hatte Unterstützungen im Freundeskreis, wenn ich zum Beispiel an den Wochenenden Bedarf an Kinderbetreuung hatte“ (I6:309-311). Neben der dargelegten Entlastung durch Angehörige während der FH-Zeiten, wurden das Alter und die Selbstständigkeit der Kinder von zwei Müttern positiv hervorgehoben. Eine der Mütter sagte dazu:

> „Also ich finde eine Ressource war auch noch, dass meine Tochter voll selbstständig schon ist und schon voll leiwand war mit zehn, was Alleinbleiben angeht. Dass sie selber schon kochen kann, das macht sie zwar jetzt nicht jeden Tag, aber zumindest vielleicht zwei Mal

> in der Woche oder so. Und sie hilft auch im Haushalt mit. Also sie muss auch abwaschen und so, weil sonst ginge es nicht. […] Das ist nicht selbstverständlich“ (I7:649-656).

Es lässt sich annehmen, dass die Unterstützung durch das soziale Umfeld einerseits Kinderbetreuungskosten reduziert und andererseits den studierenden Müttern ein Mehr an Zeit schenkt. Den Zeitgewinn aufgrund ihres selbstständigen Kindes, empfand die soeben zitierte Mutter vermutlich als wertvoll. Eine andere alleinerziehende Studierende kommentierte das Alter ihres Kindes wie folgt: „[…] [I]ch merke, dass das natürlich jetzt schon eine große Erleichterung ist. Er kann alleine daheim bleiben“ (I6:163f.). Auch hier scheint das Alter des Kindes entlastend zu sein, weil es weniger Zeit in Anspruch nimmt. Da armutsbetroffene Studierende neben dem Studium zumeist einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen und sich dadurch ihr Gesamtarbeitspensum erhöht (vgl. Grabher 2012:76), kann zeitliche Entlastung als wichtige Ressource gedeutet werden.

Emotional

Eine besonders große Bedeutung wird dem sozialen Umfeld als emotionale Stütze zugeschrieben. Als wichtige Bezugspersonen nannten manche der Interviewten ihre Freund*innen, Lebenspartner, Geschwister und Eltern (vgl. I7:533f. / I8:359-365 / I9:438f.). Ein Befragter erzählte, dass ihm sein Freundes- und Bekanntenkreis stets Zuspruch schenkte. Aber auch das Wissen darüber, dass die Eltern die Studienentscheidung gut hießen, wurde von ihm als bestärkend beschrieben (vgl. I9:424-427,438). Eine alleinerziehende Studierende wertschätzte neben ihrem neuen Partner auch ihre Arbeitgeberin, da ihr diese Bildungskarenz ermöglichte und ihr in den verschiedensten arbeitsbezogenen Angelegenheiten wohlwollend zur Seite stand (vgl. I8:351-357). Außerdem erzählte sie, dass sie dank ihrer neuen Beziehung nun Entlastung bei den Sorgen bezüglich ihres alten Hauses spürte, wie sie hier schildert:

> „Ich meine es ist nach wie vor, dass das meines ist und meine Kosten, […] aber einfach gemeinsame Geschichten und dann besprechen was ist jetzt gescheiter und was ist nicht gescheit. Also das hat mich ja vorher immer voll belastet, wenn ich einfach nicht weiß was ist jetzt wirklich gescheit. Weil man kann sich nicht einfach überall auskennen“ (ebd.:370-374).

Der zitierte Abschnitt wurde zur Verdeutlichung des Entlastungspotenzials durch nahestehende Menschen ausgewählt, weil die Alleinerziehende in Kapitel 8.2.5 ihre Sorgen und Ängste zum Thema Haus mitteilt, mit denen sie während des Studierens konfrontiert ist. Denn obwohl keine finanzielle Entlastung durch ihren Partner stattfindet, scheint die Tatsache, dass sie einen kümmernden Angehörigen hat, ihr Wohlbefinden zu steigern. Es liegt die Vermutung nahe, dass das Gefühl, in schwierigen Lebenssituationen von Bezugspersonen geschätzt und gehört zu werden, maßgeblichen Einfluss auf das Wohlergehen der Studierenden hat. Dies wird beispielsweise auch in den Worten einer anderen interviewten Mutter sichtbar:

> „Also meine beste Freundin, die war emotional voll eine große Stütze, aber auch mein Lebensgefährte natürlich. […] [G]enerell habe ich deswegen auch das Gefühl, wenn man einen guten familiären Background hat […], dann ist das schon gescheit viel Wert“ (I7:533-540).

Die Befragte weist auf den Wert eines guten familiären Hintergrundes hin. Es ist jedoch nicht nur die Beziehung zur Familie ausschlaggebend, da auch andere nahestehende Menschen wie eine gute Freundin/ein guter Freund oder ein*e Lebenspartner*in ebenso die emotional unterstützende Rolle einnehmen kann. Die befragte Mutter erlebte zudem gute Beziehungen zu manchen ihrer Studienkolleg*innen als hilfreich. Dabei ist anzumerken, dass dies vor der Covid-Pandemie stattfand. Sie sagte:

> „[W]ir waren eine Seminargruppe von 16 Leuten. Und mit denen bin ich extrem zusammengewachsen und auch eine neue, unter Anführungszeichen, beste Freundin seit dem Bachelor, die in der Gruppe war. Und die ist auch Mama. Also die ist mit 16 Mama geworden und irgendwie waren wir voll in der selben Situation und das war echt eine Ressource irgendwie, dass ich so eine Leidensgenossin gehabt habe. Das war total schön“ (I7:462-466).

Das Erzählte der Studierenden legt die Vermutung nahe, dass es sich als hilfreich erweisen kann, wenn man auf Menschen trifft, die sich in einer ähnlichen Lebenslage befinden. Der Grund hierfür könnte erneut der Wunsch nach Verständnis sein, der durch Personen, die ebenso eine gewisse Schwere im Leben erfahren haben, vermutlich vermehrt gegeben ist. Das Aufbauen von Beziehungen zu Mitstudierenden könnte darüber hinaus insofern hilfreich sein, als dass man sich gegenseitig motiviert und bei Fragen, Sorgen und Zweifel eine Ansprechperson hat. Es kann schlussgefolgert werden, dass ein stabiles soziales Umfeld ein großes Potenzial für die mentale Entlastung hat. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, dass es familiäre oder außerfamiliäre Menschen sind, sondern dass die Beziehungen den Studierenden in ihrer finanziellen unsicheren Lage soziale Sicherheit und Halt geben.

Die Empirie bestätigt, dass soziale Unterstützung die Gesundheit und das Wohlbefinden von Menschen beeinflusst. Dabei meint soziale Unterstützung, dass die Person die Bedürfnisse des Anderen erkennt und auf sie eingeht. Häufig findet eine Unterscheidung zwischen instrumenteller und emotionaler Unterstützung statt. Instrumentelle Unterstützung meint praktische Hilfestellungen (vgl. Werth et al. 2020:40). Bei den befragten Studierenden können die Erleichterungen in der Kinderbetreuung und die finanziellen Hilfen durch Angehörige den instrumentellen Unterstützungen zugeordnet werden. Im Gegensatz dazu meint emotionale Unterstützung, dass eine Person einer anderen Trost schenkt, ihr zuhört, sie in den Arm nimmt, Verständnis aufbringt und verlässlich für sie da ist. Diese Form der Unterstützung reduziert nachweislich gesundheitliche Auswirkungen von Stress (vgl. ebd.). Da von Armut betroffene Studierende einem hohen Stresslevel ausgesetzt sind (siehe dazu Kapitel 8.2.4), ist Unterstützung durch ein stabiles soziales Umfeld aufgrund der wissenschaftlichen Datenlage als besonders wertvoll einzuordnen.

Neben den bisher dargelegten Herausforderungen und Ressourcen, wurde im Forschungsprozess auch nach Lösungsideen der Studierenden gefragt. Diese werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

8.5 Lösungsvorschläge der Studierenden

Im Zuge der Interviews sprachen die befragten Studierenden über Lösungsideen und Änderungswünsche, die armutsbetroffenen Studierenden verbesserte Studienbedingungen ermöglichen würden. Dabei konnte im Zuge der Datenauswertung eine Unterscheidung in FH-bezogene Lösungsideen und politische Forderungen erfolgen.

8.5.1 FH-bezogene Lösungsideen

Die armutsbetroffenen Studierenden geben mehrere Änderungswünsche an, die sich an die Fachhochschulen richten. Während manche der Forderungen, wie etwa die Änderungen der Praktikumsbestimmungen, eindeutig den Fachhochschulen zugeordnet werden können, sind die Grenzen zwischen FH-bezogenen und politischen Forderungen betreffend der Studiengebühren fließend. Aus diesem Grund werden die Studiengebühren in beiden Kategorien, mit jeweils einem anderen Schwerpunkt genannt.

<u>Pflichtpraktika</u>

Drei der Interviewpartner*innen sehen in den Bestimmungen der Pflichtpraktika im Studiengang Soziale Arbeit Handlungsbedarf. (vgl. I7:224-228 / I8:444-447 / I9:446-448). Laut den Befragten stellt die Grundproblematik der Praktika die zumeist nicht vorhandene Entlohnung dar (vgl. I7:374f. / I8:118f.). Die dadurch entstehenden Herausforderungen können im Kapitel 8.2.2 nachgelesen werden. Aufgrund der unbezahlten Lohnarbeit in Form der Pflichtpraktika berichten die Studierenden von Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zwischen entlohnter und nicht entlohnter Arbeit. Aus dem Grund fordert eine Alleinerziehende eine grundsätzliche Bezahlung von Praktika:

> „Und das Praktikum sollte generell bezahlt werden […]. Nicht nur in gewissen Stellen, sondern überall, damit man nicht sagen muss, ich mache es jetzt dort weil da bekomme ich ein Geld. Ich finde das gehört einfach generell gezahlt“ (I8:444-447).

Die Entlohnung der zu leistenden Arbeit scheint besonders für armutsbetroffene Studierende wichtig zu sein, da während der Praktikumszeiten keiner entlohnten Arbeit nachgegangen werden kann, was ökonomisch belastete Menschen wiederum am meisten schwächt. Eine andere befragte Mutter berichtet erwähnt neben der Arbeit auch die anfallenden Fahrtkosten zum Praktikumsort, für welche sie ebenso selbst aufkommen musste. Sie meint dazu:

> „Ich finde, dass man für das Praktikum zumindest ein bisschen eine finanzielle Unterstützung bekommen sollte, weil ich bin eine dreiviertel Stunde hingefahren. Allein da habe ich viel mehr Geld gebraucht […]. Ich verstehe nicht warum man da nicht zumindest ein bisschen was dazubekommt“ (I7:373-377).

Die befragte Mutter hält fest, dass zumindest eine geringe Vergütung für das verpflichtende Absolvieren der Praktika angebracht wäre. Es zeigt sich, dass den Studierenden neben der fehlenden Arbeitszeit für eine Lohnarbeit zusätzlich Fahrtkosten

entstehen können. Außerdem kritisiert die Befragte das Ausmaß der zu leistenden Stunden und wünscht sich eine zeitlich freie Gestaltung der Praktikumsumsetzung. Dabei sollten laut ihr keine Langzeitpraktika im Vollzeitausmaß in den Ferienzeiten zu absolvieren sein, da dies zusätzliche Herausforderungen in der Kinderbetreuung und Bewältigung der finanziellen Lage verursacht (vgl. I7: 224-227,715-716). Ein weiterer Interviewpartner wünschte sich zudem eine leichtere Anrechnung von Praktika, wenn die zuvor geleistete Arbeit bereits eine sozialarbeiterische war (I9:446-448).

Es liegt die Vermutung nahe, dass die aufkommenden Änderungswünsche bezüglich der Praktika in der zumeist ausbleibenden Bezahlung wurzeln. Denn würde ein Vollzeitpraktikum entlohnt werden, würde die Problematik des hohen Stundenausmaßes und der Fahrtkosten eine geringere sein sowie die Kritik an der Absolvierung in den Ferienzeiten vermutlich auch geringer ausfallen. Solange die Entlohnung sozialarbeiterischer Praktika nicht die Norm ist, scheinen die Fachhochschulen gefordert zu sein, bessere Bedingungen für die Umsetzung dieser zu schaffen, die Anforderungen flexibler zu gestalten und unter Umständen einen Fördertopf für anfallende Kosten zu etablieren.

Studiengebühren

Die Bezieher*innen des Selbsterhalter*innenstipendiums und der Studienbeihilfe, welche aufgrund der finanziellen Unterstützungsleistungen studiengebührenbefreit sind, sprechen sich gegen die Vorauszahlungspflicht des Studienbeitrages aus. Sie schildern, dass der vorausgezahlte Geldbetrag bis zum Zeitpunkt der Rückerstattung fehlt und daher eine finanzielle Belastungen darstellt (vgl. I6:352-355 / I7:401-405). Stattdessen schlägt eine alleinerziehende Studierende vor, „dass die Vorleistung von fast 400 Euro mit dem ÖH-Beitrag nicht im Voraus geleistet werden muss von Studierenden, sondern wenn die Studienbeihilfenbehörde direkt den Betrag an die FH anweisen würde“ (I6:353-355). Der von der Studierenden vorgeschlagene Lösungsansatz scheint insofern entlastend zu wirken, als dass keine Kosten, auch keine vorübergehenden, auf die Studierenden zurückfallen würden. Die Fachhochschulen scheinen hierbei insofern einen Spielraum zu haben, als dass sie den Betrag von den gebührenbefreiten Studierenden erst gar nicht einheben, sondern sich für direkte Lösungen mit der Behörde einsetzen könnten.

Eine weitere geäußerte Kritik war die Einhebung von Studiengebühren an den meisten Fachhochschulen. Eine alleinerziehende Mutter sagt dazu: „Und da ist ja dann oft gerade an den FHs die Schwierigkeit und auch die Ungleichheit, dass die durchgängig Studiengebühren haben […] (I6:349-351). Die Befragte deutet hiermit auf die ungleiche Regelung von Studiengebühren zwischen Fachhochschulen und Universitäten in Österreich hin. Denn laut Fachhochschulgesetz §2 ist es Fachhochschulen erlaubt von ordentlichen Studierenden einen Höchstbetrag von 363,36 Euro je Semester einzuheben (vgl. FHG 2022:§2(1)), wohingegen Studierende öffentlicher Universitäten unter Einhaltung der vorgesehenen Studienzeit keinen Studienbeitrag zahlen müssen (vgl. StubeiV 2022:§2(2)). Eine andere Alleinerziehende schlug vor, „dass zum Beispiel Alleinerziehende keine Studiengebühren zahlen müssen“ (I8:440f.). Solange Studienförderungen aus politischer Sicht nicht ausreichend inklusiv und entlastend gestaltet sind, könnten Fachhochschulen gesonderte Möglichkeiten zum Erlass oder zur

Reduktion von Studienbeiträgen für finanziell benachteiligte Studierende einführen. Zum jetzigen Zeitpunkt stellen Zitate wie das Folgende die Realität mancher armutsbetroffenen Studierenden dar:

> „Wenn es dann zur Studiengebührenerhebung kommt, dass man da nicht dann irgendwie voll mit Hass sein muss, dass man nicht irgendwie total denkt, oh Gott wo bekomm ich jetzt das Geld her. Also ich glaube das wäre schon so eine Erleichterung, wenn man da finanziell was tut“ (I9:470-473).

Aus dem Gesagten lassen sich die Studiengebühren als eine immer wiederkehrende schwierige Hürde für finanziell benachteiligte Menschen deuten. Dass die Studiengebühren bei Bezügen von Studienförderungen rückerstattet werden, stellt einen ersten Schritt in die richtige Richtung dar. Nichtsdestotrotz zeigen die Ergebnisse, dass die finanziellen Unterstützungsleistungen nicht bei allen ankommen, die sozioökonomisch darauf angewiesen wären, wie später in Kapitel 8.5.2 *politische Forderungen* dargelegt wird.

Fördertopf für Extraausgaben

Aus den Interviews geht hervor, dass sich zwei der Befragten zusätzlich einen Fördertopf an den Fachhochschulen wünschen, der finanzielle Hilfe für sozioökonomisch benachteiligte Studierende ermöglicht. Laut den Befragten sollen diese Hilfen bei Bedarf zumindest einen Teil der anfallenden Kosten für Studienbücher, Studienreisen, Fahrtkosten im Rahmen von Pflichtpraktika und finanzielle Entschädigungen für unbezahlte Praktika abdecken (vgl. I7:867-869 / I9:463f.). Eine der befragten Mütter fasst ihre Forderungen wie folgt zusammen:

> „Für die Extraausgaben für das Studium wie das mit der Studienreise oder den Studienbüchern und so, ich finde da sollte es noch etwas Eigenes geben. Noch eine eigene Beihilfe oder irgendeinen Topf. Aber dass das jedes Mal eine komplette Existenzkrise auslöst, wenn man eine Sache extra braucht, das kann es echt nicht sein“ (I7:747-751).

Die befragte Bezieherin des Selbsterhalter*innenstipendiums zeigt auf, dass Extraausgaben während des Studiums eine große finanzielle Zusatzlast darstellen können. Das Bedürfnis der Befragten nach einem Fördertopf kann als Resultat nicht zu niedriger Studienhilfen gedeutet werden. Denn würden die finanziellen Unterstützungsleistungen ausreichen und bei all jenen Studierenden ankommen, die sozioökonomisch benachteiligt sind, dann würden die Forderungen nach zusätzlichen Geldern für das Studium voraussichtlich abnehmen. Solange Studiengänge der Sozialen Arbeit verpflichtende Lehrveranstaltungsinhalte vorsehen, die über die zu zahlenden Studiengebühren und ÖH-Beiträge hinausgehen, während die Studienförderungen dafür nicht ausreichen, wird die weitere Benachteiligung von armutsgefährdeten Studierenden vermutlich riskiert. Ob den Interviewpartner*innen bewusst war, dass die ÖH einen Sozialfond für sozial bedürftige Studierende anbietet, welcher etwa für studienbezogene Aufwendungen, Fahrtkosten zum Studienort, Kinderbetreuungskosten, Lebenserhaltungskosten sowie für andere entstandene Kosten infolge von Notsituationen einmal jährlich unter Erfüllung der Anspruchsvoraussetzungen in Anspruch genommen werden kann, ist nicht bekannt (vgl. ÖH o.A.). Ob die befragte Mutter jedoch als Bezieherin eines SES zusätzliche Hilfen aus dem Sozialfond

bekommen hätte, ist unklar. Bezieher*innen der Studienbeihilfe entsprechen jedenfalls nur dann den Anspruchsvoraussetzungen, wenn nicht der volle Betrag der Studienbeihilfe bezogen wird (vgl. ebd.). Da der andere Befragte keine staatlichen Hilfen bezog, hätte er womöglich Unterstützung aus dem Sozialfond erhalten. Dass dies im Interview jedoch nicht erwähnt wurde kann darauf hindeuten, dass er über das Bestehen der vorhandenen Hilfen nicht ausreichend informiert wird.

Flexibilität im Studium

Die befragten Studierenden gaben unterschiedliche Erfahrungen in der Rücksichtnahme und Flexibilität in den jeweiligen Fachhochschulen an. Während einerseits die FH Salzburg für ihre individuelle Rücksichtnahme bei Abgabefristen und die Dozent*innen der FH Oberösterreich für ihre Flexibilität gelobt wurden (vgl. I6:273-278, I7:846), behaupteten andererseits zwei Befragte, dass die FH Campus Wien und die FH St. Pölten nur wenig Unterstützung bei individuellen Herausforderungen bieten. Während sich ein Studierender „mit den Zeiten mehr Rücksicht auf Rückmeldungen“ (I9:474) wünschte, forderte eine befragte Mutter, „dass in Sankt Pölten die Rahmenbedingungen gelockert werden, [weil] wenn dann irgendwelche unvorhergesehenen Sachen passieren […] kannst einpacken“ (I7:846-851). Zudem äußerte die befragte Mutter den Wunsch, dass es für teure Lehrveranstaltungsinhalte wie etwa Studienreisen kostengünstige Alternativen zur Erbringung der Leistung gibt (vgl. I7:124-129).

Die Forderungen der Studierenden nach mehr Flexibilität und Rücksichtnahme in den Fachhochschulen scheinen deshalb Relevanz zu haben, weil aufgrund vorgegebener Stundenpläne in den FH-Studienformen wenig Spielraum für Anpassungen an die persönlichen Bedürfnisse und Herausforderungen der Studierenden besteht. Dass Anpassungen und gut durchdachte Studienzeiten essentiell sind, um armutsbetroffenen Studierenden ein Studium und den Studienverbleib zu ermöglichen, wird im Folgenden durch die Wichtigkeit berufsbegleitender Studienformen sichtbar.

Förderung berufsbegleitender Studienformen

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium für armutsbetroffene Studierende ein zentrales Kriterium für den Hochschulzugang darstellt (vgl. I6:356-360 / I7:717f. / I8:246-249 / I9:513f.). So berichten zwei der Befragten, dass für sie ein Studium ohne der berufsbegleitenden Form nicht umsetzbar gewesen wäre (vgl. I6:29-31 /I9:90). Eine Alleinerziehende war überzeugt, dass die wichtigste Voraussetzung für armutsbetroffene Studierende gute Studienzeiten wären, um nebenher einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können (vgl. I6). Sie fordert daher Bemühungen zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf:

> „[…] [W]ie gesagt, ich glaube wenn man Studierenden ermöglicht zu arbeiten, ist das ja eh grundsätzlich eine Belastung, aber es stärkt auch gleichzeitig das System, weil wenn ich 20-30 Stunden arbeite zahle ich Steuern. Wenn man das ermöglichen würde, würden viel mehr Menschen studieren. Und das ist ja der Grund warum in Salzburg so viele der Studierenden um die 30 und noch viel älter sind“ (I6:365-360).

Aus dem Erzählten kann abgeleitet werden, dass berufsbegleitende Studienzeiten flächendeckend angeboten werden sollten, um möglichst vielen Menschen den Zugang

zum Studium zu gewähren. Es würden vermutlich mehr Menschen studieren, die auf eine Erwerbstätigkeit angewiesen sind und die womöglich auch noch Betreuungspflichten oder sonstige Zusatzbelastungen haben. Obwohl die zitierte Befragte den Anschein erweckt, als würde sie sich mit der Belastung, die durch eine Erwerbstätigkeit entsteht, abfinden, sollte eine berufsbegleitende Studiengestaltung, die nicht an die Grenzen der mentalen und zeitlichen Ressourcen geht, in den Lösungsvorschlag miteinbezogen werden.

Es zeigte sich, dass die Interviewpartner*innen unterschiedliche berufsbegleitende zeitliche Studienmodelle bevorzugten (siehe dazu Kapitel 8.4.1). Dies könnte darauf hindeuten, dass mit zunehmenden persönlichen Belastungen die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Personen individuelle beziehungsweise flexiblere Lösungen für die Gestaltung des Curriculums benötigen. Eine befragte Mutter forderte fixe Stundenplanzeiten, da wechselnde Zeiten zusätzlich Barrieren in der Vereinbarkeit von Kinderbetreuungspflichten und Erwerbstätigkeit auslösen würden. Sie fände es hilfreich, „wenn man fixe Tage hätte oder so, ich sag jetzt mal drei Tage, wo FH ist, und an den restlichen Tagen kann man sich dann eine Arbeit ausmachen“ (I7:275).

Es liegt außerdem die Vermutung nahe, dass ein weitestgehend gleichmäßig aufgeteiltes Arbeitspensum im Studium die Bewältigung von Mehrfachbelastungen erleichtert. Eine befragte Mutter hält dazu fest:

> „Also manchmal ist es eh gut aufgeteilt finde ich, aber manchmal ist das auch ein gescheiter Brocken den man zum Abarbeiten hat. Und wenn man dann eben nicht rund um die Uhr Zeit hat finde ich ist das schon manchmal gescheit schwer machbar“ (I7:830-833).

Laut ihr scheint der Arbeitsaufwand im Studium teilweise schlecht aufgeteilt zu sein. Eine gute Verteilung dessen könnte den armutsbetroffenen Studierenden zu einer besseren Planbarkeit und Organisation ihrer Erwerbstätigkeit verhelfen. Außerdem sollten den Befragten zufolge keine Arbeitsaufträge für die Ferien erteilt werden, da dies jene Phase, in welcher eine Erholung der von der Doppelbelastung Arbeit und Studium möglich wäre, verkürzt (vgl. I7:729-732). Einen wertvollen Beitrag zur Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium könnte darüber hinaus ein modularer Aufbau des Studiums leisten. Im Strategiepapier des BMWFW (2017b) wurde die Bedeutung der Modularisierung von Studien hervorgehoben. Es wird angenommen, dass ein modularer Aufbau für erwerbsbegleitende Studierende eine große Ressource darstellen kann, da es zeitliche Einschränkungen und Engpässe abbaut und Studierende den Semesterplan weitestgehend nach ihren eigenen Anforderungen zusammenstellen könnten (vgl. BMWFW 2017b:25).

8.5.2 Politische Forderungen

Die politischen Forderungen der Studierenden betrafen die Anspruchsvoraussetzungen für Fördergelder, die Höhe der Geldleistungen, die Ungleichheit bei Studienermäßigungen und die Studiengebührenregelung an den Fachhochschulen, wie im Folgenden dargelegt wird.

Anspruchsvoraussetzungen von finanziellen Unterstützungsleistungen

Die finanziellen Unterstützungsleistungen haben aufgrund ihrer Altersbeschränkungen eine exkludierende und benachteiligende Wirkung, da sich im Zuge dieser Arbeit zeigte, dass eine der alleinerziehenden Befragten trotz sozialer Bedürftigkeit keine staatliche Unterstützung erhielt (siehe dazu 8.2.3). Sie und eine weitere befragte Mutter fordern die gänzliche Aufhebung von Altersbegrenzungen beim Selbsterhalter*innenstipendium (vgl. I7:823-828 / I8:463). Außerdem sollen laut der Alleinerziehenden einmalige Unterstützungsleistungen, wie etwa der Coronabonus, bei allen ankommen, die es aus finanzieller Sicht brauchen. Eine Koppelung an das SES benachteiligt laut ihr erneut jene, die aufgrund von Altersbeschränkungen keine staatlichen Hilfen bekommen (vgl. I8:67-79). Des Weiteren schildert sie, dass bei Leistungsstipendien die vorhandenen Mehrfachbelastungen Studierender berücksichtigt werden müssen, da ansonsten jene bevorzugt werden, welche es aufgrund geringerer persönlicher Belastungen ohnehin leichter hätten (vgl. ebd.:399-402,460). Die einzige finanzielle Unterstützung, die die Alleinerziehende ihrer Schilderung nach nun für ein Jahr gewährt bekommen hat, ist die Bildungskarenz (vgl. ebd.:358). Dabei scheint es wichtig zu erwähnen, dass es keinen Rechtsanspruch auf Bildungskarenz in Österreich gibt (vgl. WKO 2022b.). Da die Bildungskarenz jedoch als wertvolle Ressource in der Studienbewältigung beschrieben wurde, könnte ein Rechtsanspruch auf Bildungskarenz als ein weiterer Lösungsvorschlag gedeutet werden.

Fördergelder anpassen

Die zwei befragten Bezieherinnen finanzieller Studienhilfen berichten, dass es trotz Bezug des Selbsterhalter*innenstipendiums beziehungsweise der Studienbeihilfe zu finanziellen Engpässen kommt (vgl. I6:344f. / I7:856f.). Außerdem weist eine alleinerziehende Studierende auf die bestehende Einkommensgrenze bei der Studienbeihilfe hin, wodurch es ihr nicht möglich war einer Vollzeitarbeit nachzugehen und sie aufgrund dessen in finanziell angespannten Verhältnissen studieren musste (vgl. I6:39-44,262-265). Aufgrund der näher beschriebenen Schilderungen der Befragten in Kapitel 8.2.3 *Finanzielle Unterstützungsangebote* liegt die Vermutung nahe, dass die Fördergelder nicht ausreichen, um ein Studium möglichst frei von finanziellen Sorgen absolvieren zu können. Was es aus Sicht der ÖH braucht, um Studierende sicher vor Armut zu schützen und welche Veränderungen die 2022 verabschiedete Novellierung des Studienförderungsgesetzes brachte, wurde in Kapitel 5.2 erwähnt. Obwohl die Studierenden von ihren finanziellen Notlagen, den Herausforderungen und der Knappheit von Studienhilfen berichteten, wurde bei der Frage nach den Lösungsvorschlägen keine konkrete Forderung einer Erhöhung der Geldleistungen genannt. Dies könnte die in Kapitel 8.2.4 *Wohlbefinden* formulierte Annahme bestätigen, dass das Thema Armut häufig mit Scham verbunden ist und Bezieher*innen von Hilfen sich bei der Forderung zusätzlicher Gelder gehemmt fühlen. Es kann jedoch auch vermutet werden, dass aufgrund der ausführlichen Darlegung ihrer finanziellen Probleme davon ausgegangen wird, dass dies im Umkehrschluss ein Mehr an Geldern heißt oder dass die Befragten im Gespräch darauf vergessen haben. Da zwei Befragte, trotz des Bezugs von Studienhilfen, über ihre prekären Lagen während des Studiums berichteten, kann jedenfalls vermutet werden, dass die derzeitigen finanziellen Unterstützungsleistungen nicht ausreichen, um Studierende vor Armut zu schützen.

Eine Befragte beschreibt die Wichtigkeit ausreichender staatlicher Unterstützungen so:

> „Und wenn die motiviert sind, dass sie eine Ausbildung machen und man weiß nachher geht es ihnen finanziell dadurch besser und sie brauchen die Hilfen dann nicht mehr, das würde sich ja sogar rentieren. Also der Input zahlt sich dann aus, weil es nachher weniger dann kostet. Und man mehr ins System einzahlt an Steuern und so. Das bekommst eh wieder zurück quasi“ (I7:806-810).

Die Studierende scheint mit ihren Worten darauf hinzuweisen, dass politische Entscheidungsträger mehr Geld für die Unterstützung von Studierenden in die Hand nehmen können und sollen, da die Investitionen zu einem späteren Zeitpunkt in Form von Steuern zurückkommen werden. Vor allem kann aber angenommen werden, dass den Studierenden geholfen wird, sich während der Studienzeit und durch ein abgeschlossenes Studium voraussichtlich auch nach Studienzeit vor Armut zu schützen. Die ausreichende finanzielle Unterstützung Studierender stellt somit ein wichtiges Vehikel dar, um sozial bedürftigen Menschen die Möglichkeit zu geben sich aus ihrer prekären Lage zu befreien.

Studierendenermäßigungen für alle Studierenden

Zwei Interviewpartnerinnen berichteten, dass ihnen aufgrund ihres Alters der Studierendenstatus für Ermäßigungen nicht anerkannt wurde (vgl. I7:827f. / I8:56-58). Eine der beiden sagt dazu: „Und ich verstehe nicht warum die Ermäßigung dann nicht einfach für alle Student*innen gelten kann und es unbedingt so ans Alter gekoppelt sein muss (I7:827f.). Die beiden Studierenden beziehen sich in ihren Schilderungen auf die vorherrschenden Beschränkungen beim öffentlichen Verkehr und bei Sporteinrichtungen (vgl. I7:425-435 / I8:56-58). Es lässt sich jedoch vermuten, dass solche Regulierungen ebenso in Kultureinrichtungen und anderen Konsumorten bestehen. Die Einschränkungen im öffentlichen Verkehr scheinen jedoch die erheblichste finanzielle Auswirkung zu haben, da die Unterschiede zwischen einem Vollpreisticket und einem Studierendenticket groß sein können beziehungsweise die Differenz insbesondere für Armutsbetroffene einen wichtigen Unterschied ausmachen könnte. Es lässt sich darüber hinaus deuten, dass die Vergünstigung öffentlicher Verkehrsmittel für alle Studierende insofern Relevanz hat, als dass es die Mobilität von armutsbetroffenen Studierenden beeinflusst. Einschränkungen dieser Art können Ausgrenzungen, insbesondere im Mobilitätsverhalten der Studierenden, auslösen und sie nur wegen dieses altersdiskriminierenden Merkmals im Alltag finanziell einschränken.

Studiengebührenregelung für Fachhochschulen

Wie bereits in den *FH-bezogenen Lösungsideen* erwähnt, besteht in Österreich die Ungleichheit, dass Fachhochschulen und Universitäten eine unterschiedliche Studiengebührenregelung haben. Den Fachhochschulen ist es laut Fachhochschulgesetz erlaubt, frei darüber zu entscheiden, ob sie den Höchstbetrag von 336,36 Euro pro Semester von den Studierenden einheben (vgl. FHG 2022:§2(1)). Auf diese Ungleichheit machte auch eine interviewte Alleinerziehende aufmerksam (vgl. I6:350f.). Die Einhebung von Studiengebühren an den österreichischen Fachhochschulen ist somit von der Einrichtung selbst abhängig. Mittlerweile hebt der

Großteil der Fachhochschulen Gebühren ein, wobei es nach wie vor Fachhochschulen gibt, die darauf verzichten (siehe dazu Kapitel 5.2). Die Politik könnte durch ein entsprechendes Gesetz regulatorisch eingreifen, sodass Fachhochschulen und Universitäten den gleichen Studienbeitragsregelungen unterworfen sind oder dass bestimmte Gründe für den verpflichtenden Erlass von Studienbeiträgen an Fachhochschulen formuliert werden.

Bemühungen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit sind aufgrund der professionsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit von großer Bedeutung. Soziale Gerechtigkeit und die Achtung der Vielfalt sind Bestandteile dieser Prinzipien (vgl. OBDS 2017:2). Da der Zusammenhang zwischen Nachteilen im Bildungserwerb und einer geringeren Lebensqualität belegt ist (vgl. Stocké 2010:74), ist das Suchen und die Bearbeitung von Lösungsoptionen zur Förderung von Hochschulbildung für Menschen aller Differenzkategorien ein wichtiges Thema für die Soziale Arbeit. In der Bearbeitung von Diversitätsfragen kann zwischen der Mikro-, Meso-, und Makroebene unterschieden werden. Die Mikroebene meint den Lehr- und Lernalltag im Hochschulbetrieb (vgl. Aichinger et al. 2020:10). Die in den Ergebnissen dargelegten Forderungen nach etwa rücksichtsvollen Dozent*innen in Bezug auf die Abgabefristen können der Mikroebene zugeordnet werden. Die Mesoebene bezieht sich auf die Gestaltung der Studiengänge oder Studienprogramme (vgl. ebd.), welche bezogen auf die Ergebnisse die Förderung der Vereinbarkeit zwischen Erwerbstätigkeit und Studium darstellen könnte. Als Makroebene sind die politischen Forderungen und Veränderungen zu verstehen (vgl. ebd.). Um die soziale Herkunft der Studierenden als Benachteiligung im Studium abzubauen, braucht es Veränderungen und Lösungen auf allen drei Ebenen. Die Dozent*innen, die Hochschuleinrichtungen und die Politik sind gefordert, um Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft den Hochschulzugang und ein sozioökonomisch abgesichertes Studium zu fördern.

8.6 Schlussfolgerungen

Eva Katharina Mantler

Die zuvor dargelegten Ergebnisse der qualitativen Analyse zeigen das Erleben studentischer Armut im Studiengang Soziale Arbeit auf. Forschungsleitende Fragestellung war die Untersuchung von Herausforderungen, Ressourcen und Bedürfnissen der Betroffenen. Die Vielzahl der Themen, die in den Gesprächen aufgegriffen wurden, deuten auf die Mehrdimensionalität studentischer Armut hin. Die Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium, die Wichtigkeit berufsbegleitender Studienformen, die soziale Herkunft als Einflussfaktor für eine akademische Laufbahn, der Verzicht, das gesundheitliche Risiko in Bezug auf das psychische und körperliche Wohlbefinden, die Bedeutung und Erschwernisse sozialstaatlicher Transfers, das soziale Umfeld als Ressource, die FHs als unterstützender oder herausfordernder Ort und die persönlichen Stärken wurden in den Interviews angesprochen.

Dies weist darauf hin, dass studentische Armut nicht nur Einkommensarmut bedeutet, da die Einschränkungen auf mehreren Ebenen stattfinden. Studienbezogene Einkommensarmut kann, wie in Kapitel 2.2.2 *Armutsbetroffene Studierende* dargelegt, in Österreich häufig mit dem Nachgehen einer Erwerbsarbeit verhindert werden. Aber die dadurch aufkommenden Belastungen und Auswirkungen sind entscheidend. Die aufgrund unzureichender finanzieller Ressourcen entstehenden Probleme bei der Bewältigung des Studiums werden als Studienarmut bezeichnet, da die Studierenden ihrem Studium nicht die gleiche Zeit widmen können wie jene, die die einschränkenden Erfahrungen nicht machen. Es zeigt sich, dass die resultierende Zeitnot aufgrund von Erwerbstätigkeit, Studium und in manchen Fällen auch Kinderbetreuung, bei den Befragten zu einer hohen Gesamtbelastung führt. Das Belastungsausmaß wurde dabei von manchen als Risiko für die psychische und körperliche Gesundheit eingeschätzt (siehe 8.2.4). Das erhöhte Risiko für Leistungseinbußen oder gar Studienausfälle aufgrund von finanziellem Stress, welches in der Literatur über studentische Armut beschrieben wird (vgl. Hicks 2021:18f.), ist bei den Befragten nicht eingetreten. Die extremste Form der Studienarmut stellt ein Studienabbruch aus finanziellen Gründen dar (vgl. Grabher 2012:125). Dieser konnte ebenso nicht erfasst werden, da lediglich Personen befragt wurden, welche das Studium bereits abgeschlossen hatten oder noch absolvierten.

Die Ergebnisse verdeutlichen überdies, dass die soziale Herkunft und das soziale Umfeld wesentlichen Einfluss darauf haben, wie die Befragten ihr Studium erleben. Die Interdependenz zwischen der Bildungsherkunft der Eltern und dem Risiko als Studierende von Studienarmut betroffen zu sein, ist mehrfach belegt (vgl. Becker / Schuhart 2016:478 / Unger et al. 2020:419). Dies zeigt sich ebenso in den Befragungen, in denen Studierende aufgrund der fehlenden Unterstützung und der niedrigen Bildung der Eltern von erschwerten Ausgangsbedingungen für das Studium berichtet haben (siehe 8.1.1). Im Gegensatz dazu konnte den Ergebnissen zufolge ein stabiles soziales Umfeld, das finanzielle Unterstützung, emotionalen Halt oder Entlastung in der Kinderbetreuung bietet, als wertvolle Ressource armutsbetroffener Studierender gedeutet werden (siehe 8.4.4). Aus den Interviews geht außerdem hervor, dass die Befragten über ein hohes Maß an Organisationsfähigkeit, Willensstärke und Zielstrebigkeit verfügen, um den Mehrfachbelastungen standzuhalten (siehe 8.4.3).

Neben dem privaten Bereich ist es der Hochschulbereich an sich, welcher die interviewten armutsbetroffenen Studierenden fördert oder hemmt. Die Befragten berichten vom Wunsch nach rücksichtsvollen Dozent*innen, angemessenen Kompensationsarbeiten bei Fehlstunden, ausreichenden Abgabefristen und bewältigbaren Lehrveranstaltungsinhalten. In manchen Fällen war die Umsetzung der geforderten Inhalte eine große Herausforderung für die Studierenden. Dies bezog sich auf unbezahlte Pflichtpraktika, die in einem hohen Stundenausmaß und zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studium absolviert werden mussten. Die üblicherweise fehlende Entlohnung von sozialarbeiterischen Praktika verunmöglicht für den vorgegebenen Zeitraum das Nachgehen einer Erwerbstätigkeit bzw. wird dies dadurch erschwert. Dies ist für die armutsbetroffene Personengruppe insofern herausfordernd, als dass sie auf bezahlte Arbeit angewiesen ist, um sich vor Einkommensarmut zu schützen. In den Ergebnissen wurde ebenso von kostenintensiven Lehrveranstaltungsinhalten, wie etwa verpflichtenden Studienreisen, berichtet, die die

finanzielle Bewältigung des Studiums erschwerten. Es zeigte sich, dass die Problematik in den fehlenden Alternativen lag (siehe 8.2.2). Solange Lehrveranstaltungspläne Personen mit finanziellen Schwierigkeiten nicht berücksichtigen und Fördergelder nicht ausreichen oder ankommen, braucht es Alternativen für jene Menschen, die sich die Umsetzung der vorgeschriebenen Inhalte nicht leisten können. Dies könnte, solange keine bezahlten Praktikumsstellen gewährleistet sind, eine teilweise Anrechnung von sozialarbeiterischer Berufserfahrung in Hinblick auf das Stundenausmaß bei Pflichtpraktika sein. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass berufsbegleitende Studienformen teilweise die einzige Möglichkeit zur Absolvierung des Studiums darstellen. Wichtig dabei ist, dass Studienpläne so ausgelegt sind, dass sie der vorherrschenden Realität von erwerbstätigen Studierenden entsprechen. Insbesondere den befragten Alleinerziehenden, die auch einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt sein können (vgl. Zartler et al. 2011:15), waren bedürfnisgerechte Studienzeiten zur Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit, Studium und Kinderbetreuung wichtig (siehe 8.5.1). Aus dem Grund scheint es erforderlich zu sein, dass die Bedürfnisse mehrfach belasteter Studierender, beispielsweise in Form von Erhebungen seitens der FHs, festgehalten werden, um den Studiengang möglichst inklusiv zu gestalten.

Des Weiteren machen die gewonnenen Ergebnisse die Bedeutung staatlicher Studienhilfen deutlich. Während für die befragten Bezieher*innen der Studienbeihilfe oder des Selbsterhalter*innenstipendiums die Umsetzung eines Studiums ohne dieser Leistungen einerseits nicht möglich gewesen wäre, reichten die Gelder andererseits nicht aus, um existenzielle Sorgen gänzlich zu vermeiden. Entweder wurde auf Kosten der verfügbaren Studienzeit einer Erwerbstätigkeit nachgegangen, oder das Erwerbsausmaß für ein Mehr an zur Verfügung stehender Zeit reduziert, wodurch es trotz Selbsterhalter*innenstipendiums zu finanziellen Einschränkungen kam. Eine weitere Problematik, die in der Analyse sichtbar geworden ist, ist die bestehende Altersobergrenze bei den Anspruchsvoraussetzungen für das Selbsterhalter*innenstipendium. In Anbetracht dessen, dass Studierende mit finanziellen Schwierigkeiten häufig ein erhöhtes Studieneinstiegsalter aufweisen (vgl. Unger et al. 2020:429), scheinen Altersbegrenzungen die Chancen für einen Hochschulzugang für bildungsferne Menschen zusätzlich zu schmälern. Darüber hinaus stellt sich die Frage, weshalb Menschen höheren Alters kategorisch nicht mehr förderungswürdig sind. Aber auch die Zahlung der Studiengebühren wird aus Sicht der Studierenden als belastend beschrieben. Zum einen, weil trotz Rückerstattungen von Studienbeiträgen bei Bezug von Studienhilfen die Gebühren vorab bezahlt werden müssen und somit das erforderliche Geld für die Betroffenen vorhanden sein muss, und zum anderen, weil armutsbetroffene Studierende aufgrund ihres erhöhten Alters keinen Anspruch auf Studienhilfen und somit auf die Befreiung von Studiengebühren haben (siehe 8.2.3,8.5.1).

Was die Ergebnisse noch zeigen, ist der Zusammenhang von verminderten Entscheidungsmöglichkeiten und studentischer Armut. Der Analyse zufolge begegnen die Studierenden fortlaufend Situationen, in denen sie aus Kostengründen nicht nach ihren persönlichen Präferenzen entscheiden können. Dies bezieht sich etwa auf die Lage des Wohnortes, die Wahl der Fachhochschule, die Auswahl von möglichst kostengünstigen Studieninhalten, die Wahl der Praktikumsstelle bzw. des Praktikumsortes und auf die Notwendigkeit einer Erwerbsarbeit in einem hohen Ausmaß

nachgehen zu müssen. Mit den teilweise unfreiwilligen Entscheidungen der Studierenden wird beispielsweise versucht, Fahrtkosten zur Praktikumsstelle oder zur FH zu sparen.

Die Förderung von Verwirklichungschancen und Entscheidungsmöglichkeiten stellt einen wichtigen Aspekt in der Reduzierung studentischer Armut dar. Es braucht ausreichende Fördergelder, die dies zulassen und Bemühungen seitens der Fachhochschulen um gute Rahmenbedingungen für die Studierenden zu etablieren. Eine ausreichende Unterstützung armutsbetroffener Studierender sendet das Signal, dass Menschen aus bildungsfernen Schichten gewollt und gebraucht werden. Das Aufwachsen in nichtprivilegierten Verhältnissen kann als große Ressource für die Soziale Arbeit begriffen werden, da diese Menschen aufgrund ihrer persönlichen Erlebnisse bereits über viel Erfahrungswissen und Sensibilität für andere Menschen in ähnlichen Problemlagen verfügen können. Darüber hinaus können Akteur*innen im Hochschulbereich zur Enttabuisierung des Armutsbegriffs beitragen, indem sie studentische Armut als solche benennen und sichtbar machen. Dies ist auch deshalb wichtig, damit politische Entscheidungsträger*innen die Herausforderungen von armutsbetroffenen Studierenden erkennen, um diesen entgegenzutreten und somit auch der vorhandenen Vererbung von Bildungschancen in Österreich entgegenzuwirken. Hochschulen müssen sich selbst als (Re)-Produzentinnen von Bildungsungleichheiten begreifen, um wirksame Veränderung zu erreichen (vgl. Aichinger et al. 2020:360).

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, wie vielschichtig sich das Thema studentische Armut darstellt. Durch die qualitative Vorgehensweise konnten eine Reihe von Aspekten sichtbar gemacht werden, jedoch einzelne Themen, wie etwa das Gesundheitsrisiko oder die Wohnungssituation von armutsbetroffenen Studierenden, nicht näher beleuchtet werden. Es braucht weitere Forschungen, um die Teilaspekte der Ergebnisse aufzugreifen und zu vertiefen. Außerdem braucht es weiterführende Forschung, um studentische Armut sichtbarer zu machen, da der momentane deutschsprachige Forschungsstand die Problemlagen der Studierenden nicht ausreichend abbildet.

9 Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Studierende mit Kind

Barbara Krebelder

	I 10	I 11	I 12	I 13	I 14	I 15	I 16
Geschlecht	w	m	w	w	w	w	m
Alter bei Studienbeginn	34	28	28	28	30	28	32
Kinderbetreuungspflichten	ja, MP	ja, MP	ja, MP	ja, AE	ja, AE	ja, MP	ja, MP
FH Soziale Arbeit	St. Pölten	Salzburg	St. Pölten	St. Pölten	St. Pölten	St. Pölten	Salzburg
Migrationsbiografie	ja	nein	nein	nein	ja	nein	?
Interviewerin	BK	BK	BK	BK	NY	NY	NY

Tabelle 5: Persönliche Eckdaten der Interviewpartner*innen I10 bis I16

Abkürzungen in der Tabelle:
FH… Fachhochschule, AE… Alleinerziehend, MP…Mit Partner*in,
BK… Barbara Krebelder, NY… Nesrin Yildirim, ?...nicht bekannt

9.1 Herausforderungen auf dem Weg zum Studium

Nesrin Yildirim

Die Vereinbarkeit von Studium und Beruf bringt grundsätzlich viele Herausforderungen mit sich. Kombiniert mit der Elternschaft wird das Leben studentischer Eltern noch anspruchsvoller.

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Herausforderungen auf dem Weg zum Studium eingegangen. Hier erzählen studierende Eltern, wie es ihnen vor dem Studium der Sozialen Arbeit gegangen ist und worüber sie sich mehr Gedanken gemacht haben, um Entscheidung für das Studium trotz Kinderbetreuung treffen zu können. Dabei werden Dimensionen wie hochschulbezogene Herausforderungen, finanzielle Herausforderungen, Herausforderungen im sozialen Umfeld, Zugangskriterien sowie Kinderbetreuung näher beleuchtet.

Der zweite Teil dieses Kapitels beleuchtet Herausforderungen, die sich im Laufe des Studiums ergeben. Dazu gehören mangelnde Freizeit, Erwerbsarbeit als Herausforderung, das Studium erschwerende persönliche Eigenschaften, studienbezogene Anforderungen, fehlende Kinderbetreuung, finanzielle Engpässe und Herausforderungen im sozialen Umfeld.

9.1.1 Herausforderndes Aufnahmeverfahren und begrenzte Studienplätze

Um einen Studienplatz an einer Fachhochschule zu erhalten, müssen die Bewerberinnen und Bewerber ein Aufnahmeverfahren durchlaufen, das in den einzelnen Bundesländern individuell gestaltet ist. Im Kapitel „Diversity Management" wird das Bewerbungs- und Zulassungsverfahren etwas ausführlicher behandelt. Dieser Abschnitt befasst sich mit den Herausforderungen, die die studierenden Eltern während des Zulassungsverfahrens erfahren haben.

Der Zugang zum Studiengang Soziale Arbeit scheitert einer Mutter zufolge bereits am Zulassungsverfahren. Als Beispiel wird angegeben, dass es in ihrem sozialen Umfeld drei Personen gibt, die sich bereits zweimal beworben haben, allerdings für das Studium nicht zugelassen wurden. Sie ist der Meinung, dass die Auswahl sowohl in der ersten Stufe in Form eines Motivationsschreibens als auch am Computertest scheitert, wobei sie glaubt, dass der Computertest für ältere Menschen oft eine Herausforderung darstellt (vgl. I12:226:228). Demzufolge geht sie davon aus, dass ihre Freundinnen, die ebenfalls ein Kind haben, vielleicht gerne studiert hätten, dass dies aber für sie nicht mehr möglich ist, weil sie „zu alt" seien (ebd. 280-282).

Eine Interviewpartnerin (I10:74-77) mit drei Kindern erwähnt, dass sie die erste Aufnahmeprüfung an der FH St. Pölten nicht geschafft habe, weshalb sie ein Jahr Bildungswissenschaften studierte. Ihre Intention war, „einfach nicht zuhause sein [...], sondern […] mal reinschnuppern wie das Studienleben ausschaut [...] Dann [hat sie] beim zweiten Mal [...] die Aufnahmeprüfung geschafft und [ist] seit vier Jahren an der FH".

Aus den Interviews ist klar zu erkennen, dass es nicht einfach ist, einen Studienplatz an einer Fachhochschule zu bekommen und die Aufnahmeprüfungen beim ersten Bewerbungszyklus zu bestehen. Diese These wird von einigen interviewten Personen bestätigt, da diese anführen, mehrmals das Aufnahmeverfahren durchlaufen haben zu müssen, um Soziale Arbeit studieren zu können. Allerdings ist es bekannt, dass nur eine gewisse Anzahl an Studienplätzen an den Fachhochschulen zur Verfügung steht, weshalb hier eine Art von Selektierung seitens der FH notwendig ist (vgl. FH Guide:o.A). Nach Haag (vgl. 2020:50) kommt ein Aufnahmeverfahren mit selektiven Tests dann in Frage, wenn es einen Überschuss an Bewerbende gegenüber Studienplätzen gibt, bei denen auch eine leistungsbasierte Auswahl von Bedeutung ist. Es ist aus den Interviews auch zu erkennen, dass ältere Personen oft an Computertests versagen, wobei möglicherweise die berufliche Kompetenz im sozialen Bereich durchaus gegeben wäre, es fehlt jedoch an Wissen und Schnelligkeit am Computer. Konkret wird behauptet, dass es bei den Aufnahmeprüfungen diesbezüglich keine Differenzierung gebe, so dass es für ältere Menschen, die der Computerkenntnisse nicht mächtig sind, schwieriger ist, zugelassen zu werden. Dem wird aber entgegengehalten, dass es bei den Aufnahmeverfahren noch andere Auswahlkriterien gibt und der Computertest nicht allein für das Prüfungsergebnis entscheidend ist. Die Interviews zeigen auch, dass Mütter das Studium beginnen würden, sie jedoch der Annahme sind, zu alt für das Studium zu sein. Hier kann gesagt werden, dass eine Weiterbildung oder der Wechsel zu einem anderen Beruf durch die Meinungen von Menschen aus dem Umfeld beeinflusst werden. Für das

Studium zu alt zu sein, geht dem Wunsch nach Aus- oder Weiterbildung vor, um in die Norm zu passen. Es besteht zwar die allgemeine Ansicht, dass ein bestimmtes Alter nicht überschritten werden sollte, um ein Studium zu beginnen, aber gerade bei der Ausbildung sollte das Alter nicht ausschlaggebend sein. Aus der Studierenden-Sozialerhebung 2019 (2020:177) geht hervor, dass das Durchschnittsalter der studierenden Eltern an der FH bei 38,5 Jahren für Mütter und 37,9 Jahren für Väter liegt, was bedeutet, dass auch viel ältere Studierende ihren Platz an der FH erlangen. Es kann jedoch auch die Annahme getätigt werden, dass man sich in einem höheren Alter als Studierende nicht die Blöße geben darf, zu scheitern, was bei ihnen zu beobachten ist. Trotz des Nichtbestehens der ersten Prüfung und der Aufnahme eines anderen Studienganges wird eine zweite Chance eingeräumt, bei der versucht wird, den Studienplatz an der Fachhochschule zu sichern.

Ein studierender Vater (vgl. I11:296-298) ist der Meinung, dass im Auswahlverfahren von den für die Prüfung zuständigen Lehrbeauftragten der Fachhochschulen darauf geachtet werde, sich ein Bild von der Persönlichkeitsstruktur zu machen, um zu ermitteln, inwieweit die Bewerbende für das Studium der Sozialen Arbeit geeignet sei.

Diese Aussage kann zweideutig sein: Einerseits im negativen Sinne, wobei Kenntnisse und Fähigkeiten zweitrangig sind und es mehr um die Persönlichkeit und Sympathie der Person geht, die sich bewirbt. Andererseits im positiven Sinne, da nur jene Bewerbende in das Studium aufgenommen werden, die auf Grundlage des Aufnahmeverfahrens die Kompetenzen der Sozialen Arbeit bereits besitzen. Es ist auch wahrscheinlich, dass das Vertrauen auf die objektive Betrachtung von Lehrbeauftragten von den Studierenden hinterfragt wird.

Eine Mutter (I12:217-220) sieht die Studienberechtigungsprüfung für die Zulassung zur Fachhochschule von Vorteil, kritisiert aber gleichzeitig die Zugangsvoraussetzungen. Sie ist der Meinung, dass mindestens 50 Prozent der Studierenden in den Jahrgängen bereits einen Hochschulabschluss haben. Sie kritisiert diese Bedingung bzw. die Zugangsvoraussetzungen, indem sie sagt, dass die Gruppen nicht so divers seien, wie sie sein könnten.

Aus der Befragung geht hervor, dass die Studienberechtigungsprüfung im Vergleich zu anderen Formen wie AHS und BHS-Matura als vorteilhafter für die Zulassung zum Studium gesehen wird. Die Studierenden-Sozialerhebung (2020:104) zeigt allerdings, dass in der Vollzeitform 11% und in berufsbegleitende Form mehr als ein Fünftel der Studierenden an den Fachhochschulen die Studienberechtigungsprüfung abgelegt haben, während die Mehrheit der Studienanfänger*innen über eine AHS-Matura und ein Reife- und Diplomzeugnis der BHS verfügt. Höchstwahrscheinlich wird mit dieser Aussage gemeint, dass im Zuge der Studienberechtigung im sozialen Bereich erworbene Kenntnisse sowohl im Zulassungsverfahren, insbesondere bei der Gruppenassessment, wo eine Fallvignette diskutiert wird, sowie im Rahmen des Studiums sehr unterstützend wirken kann. Abgesehen davon kann mit dieser Aussage auch gemeint sein, dass bereits der Weg zum Studium durch verschiedene Faktoren verhindert wird. In Bezug auf das Vorstudium der an den Fachhochschulen Bewerbenden ist kaum Literatur zu finden. Es ist davon auszugehen, dass es Personen, die bereits einen Hochschulabschluss haben und mit dem System einer Hochschule

vertraut sind, leichter fallen kann, einen weiteren Abschluss zu machen. Dadurch entsteht eine Chancenungleichheit zwischen Bewerber*innen, die einen Hochschulabschluss haben und bereits einen Schritt voraus sind, und Studienanfänger*innen.

Eine weitere Herausforderung im Zulassungsverfahren ist die Entscheidung, ob man Vollzeit oder berufsbegleitend studieren möchte.

> „Ich habe bei meiner Bewerbung überlegt, ob ich mich für beide Formen bewerben soll. [...] Ich habe mich nur für Vollzeit beworben, weil ich mir gedacht habe, wenn ich jetzt berufsbegleitend mache, muss ich ja, ich glaube mindestens 20 oder 25 Stunden nebenbei arbeiten auch noch und habe dann quasi die ganzen Lehrveranstaltungen [...], es ist quasi eine Dreifachbelastung dann, wenn ich Kinder, Arbeit und FH. [...] Und auch aus dem Grund, weil [...] man [...] bei der berufsbegleitenden Form schon im Sozialbereich arbeiten sollte. Ich glaube, sonst wird man kaum aufgenommen. [...] [E]s wird gesagt 'Es kann sich jeder bewerben, aber wirklich eine Chance hat man glaube ich nicht, wenn man nicht schon im sozialen Bereich arbeitet.'" (I15:229-240)

Die Studierenden zeigen, dass bereits bei der Bewerbung gut überlegt werden muss, für welche Form sie sich bewerben sollen, damit sie eine Chance haben, zum Studium zugelassen zu werden. Mit dieser Aussage kann aufgezeigt werden, dass sich Studierende auch für jene Studienform bewerben, bei dem keine weiteren Belastungen entstehen. Durch das Vollzeitstudium wird erhofft, das Studium auf eine weniger stressige Art und Weise zu beenden. Es ist anzunehmen, dass viele Studierende den Unterschied zwischen dem berufsbegleitenden und dem Vollzeitstudium nicht kennen und nicht zu den Informationen gelangen, die die Auswahl zwischen den beiden Varianten erleichtern.

9.1.2 Mangelnde Informationen in Bezug auf das Studium

Neben den Zugangskriterien stellten die Anforderungen der Fachhochschulen auf dem Weg zum Studium erhebliche Herausforderungen für die studierenden Eltern dar. Dies sind die Lehrpläne und die mangelnde Information über das Studium.

Vor dem Studium stellten die studierenden Eltern die Lehrpläne zusammen. Auf dieser Basis überlegten sie, an welcher Fachhochschule es möglich ist, neben Familie und Erwerbstätigkeit zu studieren. Eine zweifache Mutter beschreibt, dass sie sich sowohl in Wien als auch in St. Pölten beworben hat. Ausschlaggebend für die Entscheidung, in St. Pölten zu studieren, war der Lehrplan. Es war ihr klar, wie intensiv sie an der FH Wien anwesend sein hätte müssen: „[u]nd das war zehnmal mal pro Semester. Das war jede zweite Woche musst du zu FH kommen und ich habe noch auch gehört von Bekannten, dass du manchmal auch am Wochenende kommen musst [...] zusätzlich du viele Gruppenarbeiten bekommst". (I14:80-85) Das Zusammenstellen der Lehrpläne stellte auch für einen Vater vor (vgl. I16:103-105) „besondere [..] Herausforderungen vor dem Studium".

Es ist zu sehen, dass die Fachhochschulen in Österreich verschiedene Lehrpläne haben, die voneinander stark abweichen. Für Studierende mit Kind ist die Auswahl der passenden Fachhochschule sehr wichtig, um Studium, Beruf und Familie richtig planen

zu können. Die studierenden Mütter haben sich für die Fachhochschule St. Pölten entschieden, da die Bewältigung des Studiums sowie die Organisation der Kinderbetreuung für sie einfacher erschien. Die Blockveranstaltungen unterstützen die Wahl des Studienortes, denn dadurch wird nur an bestimmten Tagen im Monat eine Betreuung für die Kinder benötigt, wodurch Kosten eingespart werden können. Anderenfalls muss mit zusätzlichen Kosten gerechnet werden, was wiederum dazu führen könnte, das Stundenausmaß der Erwerbstätigkeit erhöhen zu müssen. Das könnte bei Studierenden eine Mehrfachbelastung hervorrufen. Die Interviewten sprechen vom Zusammenstellen der Lehrpläne, wobei es nicht bei jeder Fachhochschule leicht ist, vor dem Studium zu den genauen Informationen zu gelangen. Es ist zu erkennen, dass studierende Eltern ein wenig Flexibilität in Bezug auf ihren Beruf und die Kinderbetreuungspflichten benötigen, um das Studium bewerkstelligen zu können. Die Interviewten scheinen überfordert mit der Planung dieser drei Komponenten zu sein.

Neben dem Zusammenstellen der Lehrpläne hatten studierende Eltern Schwierigkeiten beim Auffinden von Informationen. Ein Vater findet den Zugang zu Informationen sehr schwach, insbesondere in Bezug auf Stipendien und Fördermöglichkeiten. Demzufolge betont er, dass grundsätzlich Themen wie Elternkarenz oder Kampagnen bzgl. Familienresort stärker in der Öffentlichkeit präsent sein sollen bzw. hier ein Aufholbedarf besteht. Er begründet die Wichtigkeit der Informationen damit, dass sich Studierende mit Kind vor dem Studium ein Bild über die Möglichkeiten machen können. In weiterer Folge des Interviews ergänzt der Studierende, dass der zeitliche Aufwand, an die richtigen Informationen zu kommen, noch ein zusätzlicher „Stein im Studium" ist (vgl. I11:146-157).

Aus dieser Aussage geht hervor, dass sich die Bewerber*innen mehr Gedanken über Förder- und Finanzierungsmöglichkeiten machen, worin sie keine Erfahrungen haben, als über Studieninhalte, die kaum erwähnt werden. Die größten Schwierigkeiten könnten damit zusammenhängen, dass sie keine sozialen Ressourcen haben, die ihnen bei Fragen außerhalb des Studiums helfen. Die studierenden Eltern haben den Eindruck, dass Informationen, wie z. B. über Finanzierungsmöglichkeiten, kaum vermittelt werden. Daher scheinen die Probleme, die sich für Eltern auf dem Weg zum Studium ergeben, einen völlig anderen Schwerpunkt zu besitzen als bei kinderlosen Studienanwärter*innen.

Eine alleinerziehende Studierende (vgl. I13:314-318) macht darauf aufmerksam, dass die Aufnahme bei der ehemaligen Sozak (Sozialakademie) nur möglich war, wenn jemand Beziehungen hatte. Ihr Argument ergänzt sie mit den fehlenden Informationen, denn sie hatte keine Vorstellung, was Soziale Arbeit eigentlich ist.

9.1.3 Finanzielle Engpässe für die Sicherung des Lebensunterhaltes

Neben der Betreuung sind die Verpflichtungen gegenüber dem Kind auch mit finanziellen Belastungen verbunden. Diese Faktoren potenzieren sich mit der Aufnahme eines Studiums. Bei der Entscheidung für eine akademische Laufbahn müssen daher Studierende mit Kind neben der Familie auch den finanziellen Aspekt berücksichtigen.

Aus den Interviews geht hervor, wie sich die Eltern vor Beginn des Studiums mit dieser Frage auseinandergesetzt haben, was im Folgenden dargestellt wird.

Die finanziellen Engpässe beginnen bereits mit der Geburt eines Kindes. Ein 21-jähriger studierender Vater mit AHS-Matura, ohne weitere Berufsausbildung, geriet nach der Geburt seines Kindes in finanzielle Schwierigkeiten. Ihm ging es zu diesem Zeitpunkt nicht vordergründig um ein Studium, sondern um die Sicherung des Lebensunterhalts seiner Familie, weshalb er sich für eine Erwerbstätigkeit und gegen ein Studium entschied (vgl. I11:8-14). Im Vorfeld seines Studiums machte er sich Gedanken darüber, welche Förderungen er bekommt sowie auf welches Stipendium er Anspruch habe (vgl. ebd. 19-22). So gibt beispielsweise eine Mutter an, dass sie die Student*innenbeihilfe aufgrund von Kinderbetreuungspflichten zwar als sehr unterstützend und angemessen empfindet, es aber bestimmte Voraussetzungen gibt, wie z.B. Anspruch nur bis zu einem bestimmten Alter und Selbsterhaltungsfähigkeit durch eine Berufstätigkeit. Sie kritisiert die Voraussetzungen dahingehend, dass die Selbsterhalter*innenstipendien „irgendwie sehr knapp bemessen" sind (vgl. I12:282-286). Sie argumentiert, dass Studierende in der berufsbegleitenden Form des Studiums in der Regel in den Arbeitsmarkt eingebunden sind, stellt aber die Frage, inwieweit die Kinderbetreuung den Eltern den Raum gibt, erwerbstätig zu sein, um die Lebenserhaltungskosten zu decken, wenn sie keine finanzielle Unterstützung wie ein Selbsterhalter*innenstipendium erhalten (vgl. ebd. 233-239).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die studierenden Eltern nach einer AHS-Matura kein Studium aufnehmen können, wenn die finanzielle Absicherung der Familie nicht gewährleistet ist. Daher ist die Erwerbstätigkeit unausweichlich. Mit der Geburt eines Kindes sehen sich Eltern verpflichtet, einem Studium erst dann nachzugehen, wenn es neben der Berufstätigkeit und der Familie ausgeübt werden kann. Buß (2018:29) zufolge arbeiten Studierende, „um sich mehr leisten zu können […] und damit ihren Anforderungen an den Lebensstandard zu erfüllen oder um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen". Den Fokus alleinig auf das Studium zu legen, erschwert zum einen die Kinderbetreuung und zum anderen löst es ohne Erwerbseinkommen finanzielle Engpässe in der Familie aus. Abgesehen davon ist auch zu sehen, dass es schwierig ist, an Informationen zu gelangen, die den Antritt zum Studium möglich. Die Student*innenbeihilfe gibt es zwar, allerdings können die Voraussetzungen zu dieser oftmals nicht erfüllt werden. Diese Voraussetzungen sind im Kapitel 4.1 Studienbezogene Beihilfen näher beschrieben. Daher machen sich Studierende, die neben ihrem Beruf studieren wollen, Sorgen um die finanzielle Abgeltung der durch das Studium benötigte Kinderbetreuung. Die Schwierigkeit liegt darin, so viel wie nötig zu arbeiten, um den täglichen Bedarf decken zu können, denn ohne finanzielle Sicherheit wäre ein Studium für Eltern nicht oder kaum möglich.

Für eine alleinerziehende Studentin (I14:33-34) mit Migrationshintergrund war der finanzielle Aspekt auch ein zentrales Thema, denn für sie war ein Studium direkt nach der Matura nicht möglich. Um ihr Ziel erreichen zu können, war sie nach ihrer Matura gezwungen, eine Erwerbstätigkeit nachzugehen (vgl. ebd. 36-38). Diese Situation erklärt sie wie folgt:

> „Nur finanziell war meine Familie nicht so aufgestellt, dass sie sich das leisten können, also weitere Bildung für mich. Deswegen kam ich hier und hier, ich habe immer noch Sozialarbeit studieren gestrebt, aber ich hatte nie die Ressourcen und irgendwie, nicht die Chance, die Finanzielle so weiter war nicht, weil ich habe nicht gut verdient und eben zwei Kids da. Also die finanzielle Lage war nie so und ich hatte immer auch Ängste 'wie schaffe ich es mit der Kinderbetreuung und so?'" (ebd. 444-450)

Im Gegensatz zu den vorherigen Aussagen erklärt eine andere Mutter, ebenfalls mit Migrationsbiographie, dass zwei Dinge für ihre Entscheidung für das Studium ausschlaggebend waren: Zum einen waren es ihre Kinder, denn „je älter die Kinder werden, desto höher die Kosten" und mit ihrem geringen Einkommen wäre die Deckung der Bedürfnisse künftig nicht möglich gewesen (vgl. I10:49-54). Zum anderen war die ungleiche und ungerechte Behandlung der Angestellten durch die Geschäftsleitung entscheidend (vgl. ebd. 100-109). Ihre Äußerungen decken sich mit der Aussage der anderen Mutter, ebenfalls mit Migrationshintergrund. Sie deutet an, dass sie vor dem Studium als Sozialassistentin „eine billige Arbeitskraft" war und findet, im Vergleich zu den Sozialarbeiter*innen unterbezahlt wurde (vgl. I14:49-52). Sie hat sich auch deshalb für das Studium in St. Pölten entschieden, weil „als alleinerziehende Mutter hast keine Chance sowas zu schaffen in Wien. [...] Da musst du Millionär sein, ja, damit du dir einen Babysitter leisten kannst, weil Familie und Freunde können nicht so viel übernehmen". (I14:87-90)

Konkret wird von den studierenden Eltern gesagt, dass die finanziellen Engpässe nach der Matura das Studium erschweren. Es besteht zwar der Wunsch ein Studium im Anschluss an die Matura zu beginnen, allerdings besteht die Befürchtung, vermehrt in finanziellen Schwierigkeiten zu gelangen. Buß (vgl. 2018:77) macht darauf aufmerksam, dass der Verdienst in der Erwerbstätigkeit ein wichtiger Faktor bei der Studienentscheidung ist. Zusätzlich belasten die Pflegeaufgaben die finanzielle Situation der studierenden Eltern. In Hinblick auf die aktuelle Lage der Familie machen sich Eltern Gedanken über die unmittelbare Zukunft, da die Kinder mit zunehmendem Alter mehr Kosten verursachen. Aufgrund dieser Prognosen sehen die Eltern das Studium als eine Chance, einen besseren Verdienst zu erlangen. Ein motivierender Grund für den Start des Studiums Sozialer Arbeit mag die erlebte Ungleichbehandlung sein, die als Diskriminierung aufgefasst wird, denn die Ethischen Standards der Sozialen Arbeit in Österreich (OBDS 2020:4) zeigen auf, dass „die Fachkräfte der Sozialen Arbeit […] die Pflicht [haben], jegliche Diskriminierung zu unterlassen und der Diskriminierung durch andere entgegenzuwirken."

9.1.4 Kritische und demotivierende Aussagen des sozialen Umfelds

Das soziale Umfeld und die Netzwerke auf verschiedenen Ebenen können von vielen Studierenden als Unterstützung erlebt werden. Sie fördern die Vielfalt der Gedanken und Ideen, sei es bei den Inhalten des Studiums, aber auch bei Aspekten, die beim Studium zu berücksichtigen sind, wie Kinderbetreuung oder Finanzierungsmöglichkeiten. In diesem Abschnitt werden jedoch diejenigen Faktoren des sozialen Umfelds aufgegriffen, die nicht unterstützend, sondern eher belastend auf die studierenden Eltern wirken. Dazu gehören auch demotivierende Verhaltensweisen.

Ein demotivierender Aspekt für eine Mutter mit Migrationshintergrund war die Aussage einer Professorin der Universität Wien (Studiengang Bildungswissenschaften), die betonte, dass Studierende „sich gleich vom Studium abmelden und nach Hause gehen [können], […] wenn Sie die Sprache nicht beherrschen, so nicht richtig beherrschen, grammatikalisch, vom Ausdruck her, von der wirtschaftlichen Schreibweise her." Dabei wurde durch die Lehrbeauftragte Angst bei der Studienbewerberin geschürt (vgl. I10:214-218).

Aus den Aussagen geht hervor, dass im Studium Diskriminierungen in Hinsicht auf die Sprache wahrgenommen wird, wodurch ein negativ konnotiertes Gefühl bei jenen hervorgerufen wird, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, auch wenn Studierende nicht persönlich angesprochen werden. Es ist anzunehmen, dass im Studium sehr viel Wert auf die deutsche Sprache gelegt und keine Akzeptanz gegenüber Studierenden mit einer anderen Muttersprache gezeigt wird. Dadurch ist anzunehmen, dass es den Studierenden erschwert wird, sich einen Einblick in das Studium zu verschaffen. Die Studierenden-Sozialerhebung 2019 (vgl. 2020:71) weist darauf hin, dass in den Jahren 2017/18 und 2018/19 die Zahl der Studienanfänger aus EU-Drittstaaten zurückgegangen ist. In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass der Grund dafür in der Anhebung der geforderten Sprachniveaus für den Hochschulzugang liegen könnte. Im Rahmen der Recherchen konnte nicht ermittelt werden, in welchen Studiengängen und in welchem Ausmaß das Sprachniveau hinaufgesetzt wurde.

Für eine Studentin (I12:292-294) waren es hingegen die Familienmitglieder, die ihr die Freude am Studieren nehmen wollten, denn aus ihrer Familie haben viele die klassische Familienkonstellation vor Augen. Sie stellten ihr die Frage „Was - - das tust du, mit zwei Kindern - - - so wenig verdienen und wie wollt ihr euren Lebensunterhalt finanzieren etc.". Dementsprechend betont eine alleinerziehende Mutter, dass es im sozialen Umfeld stigmatisierend ist, wenn ein Kind länger in der Betreuung bleibt. Sie fühlt sich von ihrem Umfeld überfordert, wenn ihr gesagt wird „Huu, wie kannst du das deinem Kind eigentlich antun?", wenn die Alleinerziehende ihr Kind nach 15 Uhr von der Betreuung abholt. Sie setzt fort, dass von den Frauen erwartet wird, „dass sie am besten Karrierefrauen sind und trotzdem 24 Stunden für die Kinder da und immer frisch gekochtes Essen am Tisch." (vgl. I13:273-280).

Vom sozialen Umfeld wird erwartet, dass die Erziehung der Kinder ausschließlich von der Mutter übernommen wird. Daher wird angenommen, dass ein Studium neben der Familie eine große Belastung für ein Kind darstellen kann. Der Vater wird nicht als Person angesehen, der genauso die Verpflichtungen für Kind übernehmen soll. Die negativen oder beschuldigenden Äußerungen des sozialen Umfelds können die betroffenen Eltern so stark beanspruchen, dass diese zu psychischer Belastung und zu Schuldgefühlen führen.

Es ist im sozialen Umfeld nicht gerne gesehen, dass die Kinder am späten Nachmittag von der Betreuung abgeholt werden können und dass Karriere und Kinder gleichermaßen gut gemeistert werden sollte. Es wird von Frauen erwartet, Karriere und Haushalt in einen perfekten Einklang zu bringen. Leinfellner (vgl. 2014:84) unterstreicht, dass Studierende in ihrem sozialen Umfeld oft mit kritischen Kommentaren „gegenüber dem eigenen Lebensmodell konfrontiert werden", wenn sie sich sowohl für Familie als

auch für eine akademische Karriere entscheiden. Es kann aber auch sein, dass die Meinungen der Familienangehörige teilweise als richtig empfunden werden, weshalb der Wunsch, ein Studium zu beginnen, in den Hintergrund gerückt wird.

Eine weitere Herausforderung für Eltern besteht darin, dass sie vor der Bewerbung für ein Studium überlegen müssen, ob sie Beruf, Familie und Studium miteinander vereinbaren können. Für eine Mutter mit drei Kindern war es schwierig, sich zu einem Studium zu überwinden, insbesondere weil sie ein Kind noch stillte. Hier musste sie sich einerseits um eine Kinderbetreuung kümmern und andererseits auch überlegen, ob das jüngste Kind zu den Vorlesungen mitgenommen werden kann (vgl. I10:149-160).

Auf der einen Seite steht der Wunsch, ein Studium aufzunehmen, auf der anderen die offenen Fragen mit der Kinderbetreuung. Es scheint Unsicherheit in Bezug auf die Mitnahme des Säuglings an die Fachhochschule zu geben, um es beispielsweise stillen zu können. Dibiasi et al. (2016:25) geben beim Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015 an, dass Studierende mit sehr jungen Kindern entweder das Kind in die Hochschule mitnehmen oder diese gar nicht besuchen. Dies kann von der Annahme der Studierenden abhängen, dass es Lehrbeauftragte gibt, die diese Situation akzeptieren, und solche, die damit nicht einverstanden sind.

9.1.5 Schwierigkeiten beim Organisieren von Kinderbetreuung

Das Thema Kinderbetreuung befasst sich mit verschiedenen Aspekten. Dabei müssen studierende Eltern noch vor dem Studium die Herausforderungen berücksichtigen, mit denen sie konfrontiert sind bzw. denen sie künftig im Studium begegnen werden. Dazu gehören Schwierigkeiten bei der Organisation, die Wahl des Studienortes und dem damit verbundenen Pendeln, die fehlende Unterstützung durch die Familie und der Wunsch, Zeit mit dem Kind zu verbringen.

Im Fall einer Mutter, die vor der Geburt ihrer Kinder die Zulassung zum Studium nicht positiv abgeschlossen hatte und dann zwei Kinder bekam, war das Studium kein Thema mehr. Sie hatte damals die Gedanken „ja mit zwei Kindern studieren das schaffst du nie und das kannst nicht und das kannst du vergessen“ (vgl. I15:18-23). Diese Aussage wiederholt die studierende Mutter mit den Worten „du kannst nicht studieren mit zwei Kindern, das geht sich niemals aus, das schaffst du nicht und wie soll das gehen“. (ebd. 146-148)

Es herrscht die Ansicht vor, dass das Studium nur für Personen gedacht ist, die keine Kinder haben und für jene, die finanzielle Unterstützung erhalten oder selbst arbeiten können, um für den Lebensunterhalt zu sorgen. Der Wunsch nach einem Studium wird unterdrückt durch die Pflichten, die erfüllt werden müssen. Es wird von der Gesellschaft verlangt, entweder die Familienplanung zu verschieben oder gar nicht erst mit Kindern zu studieren. Der Kinderwunsch kann jedoch in jungen Jahren erfolgen, sodass eine Verschiebung der Kinder nicht möglich scheint. Gleichzeitig wollen Mütter oder Väter, die studieren wollen, nicht darauf warten, dass die Kinder älter sind, um mit dem Studium zu beginnen. Die interviewte Mutter wiederholt ihre Aussagen mehrmals, indem sie sagt, dass ein Studium mit zwei Kindern nicht möglich sei. Möglicherweise wäre es damals

hilfreich gewesen, wenn sie konkrete Informationen zu finanziellen Fördermöglichkeiten erhalten hätte. Bei privaten Ausbildungsstätten gibt es oft die Möglichkeit, die Kinder während der Veranstaltungen betreuen zu lassen. Solche Möglichkeiten würden auch bei Fachhochschulen schon bereits bei der Entscheidung sowie beim Zugang zum Studium eine enorme Erleichterung darstellen.

Für die Eltern war es nicht nur wichtig, sich auf das Studium vorzubereiten, sondern auch ihre Kinder für die Kinderbetreuung zu sensibilisieren. Ein Vater erklärte seinen Kindern genau, an welchen Tagen bis zu welcher Uhrzeit die Kinder von der Großmutter betreut werden (vgl. I16:105-109). Bei einer Familie, in der beide Elternteile einem Studium nachgehen, berichtet ein studierender Vater (vgl. ebd. 57-62) wie folgt: „Und deswegen war die Überlegung bei mir, ob wir das auch schaffen, wenn wir beide das machen. Sie mit dem Pendeln und das Studium und ich hier in Salzburg um den Kindern und alles mögliche."

Hingegen nimmt eine alleinerziehende Mutter, die in St. Pölten studiert und in einem anderen Bundesland wohnt, das Pendeln auf sich, weil die Strukturen an der FH St. Pölten die Kinderbetreuung leichter organisieren lassen als die Strukturen an der FH in Wien. Sie ist der Meinung, dass an der FH Wien aufgrund des Lehrplans zusätzliche Betreuungsstunden notwendig seien, was für sie finanziell nicht zu bewältigen wäre (vgl. I14:87-90).

Die Studierenden müssen nicht nur die Kinderbetreuung organisieren, sondern auch entscheiden, an welcher Fachhochschule sie studieren wollen, um die Fremdbetreuung möglichst gering zu halten. In den Fällen, in denen beide Elternteile studieren, kann die Planung der Kinderbetreuung sehr komplex und schwierig sein. Die Kinder müssen zunächst darauf vorbereitet werden, zu welchen Zeiten sie von den nahen Angehörigen betreut werden. Die Zeiten für das Pendeln sind zusätzlich zu berücksichtigen. Es ist für die studierenden Elternteile wichtig, so wenig wie möglich fremde Hilfe in Anspruch zu nehmen und die Kinderbetreuung soweit es geht, selbst zu übernehmen. Laut einer Online-Umfrage von ÖGB und AK verzichten Eltern nicht freiwillig auf die Betreuung, sondern unter anderem wegen der Kosten (vgl. Muratovic 2020:o.A). Einige Studierende nehmen das Pendeln zum Studienort in ein anderes Bundesland in Kauf, da die Studienzeiten in einer geblockten Form vorteilhaft für die Kinderbetreuung scheinen. Das würde auch bedeuten, dass einerseits weniger Kosten für die Kinderbetreuung anfallen und andererseits die Eltern nach ihrer Berufstätigkeit außerhalb der Blockwochen für das Kind in unmittelbarer Nähe erreichbar sind.

Eine Mutter ist der Meinung, dass sie während der Abendschule, also vor dem Studium, ihre Kinder vernachlässigt habe, da sie neben der Schule auch 30 Stunden berufstätig war. Sie erzählt über diese Zeit, dass sie sich unter der Woche insgesamt zehn Stunden gesehen haben (vgl. I10:67-74). Ihre Intention war damals in die Arbeitswelt zu kommen und ihre Kinder zu unterstützen und nicht weiter zu studieren (vgl. ebd. 88-90).

Aus dieser Aussage kann die Conclusio gezogen werden, dass die Studierende mit Kind nicht nur unmittelbar vor dem Studium sehr belastet waren, sondern auch schon während der Matura in höheren Schulen, sodass keine weitere Ausbildung an einer

Hochschule in Erwägung gezogen wurde. Es ist wichtig zu sagen, dass eine berufliche Belastung mit den Pflichten der Kinderbetreuung und der Ausbildung sich gehäuft negativ auf die Psyche der betroffenen Personen ausgewirkt haben. Daher ist es notwendig, Eltern bei der Kinderbetreuung sowie in finanziellen Schwierigkeiten zu unterstützen.

9.2 Herausforderung im Studium

Nesrin Yildirim

Studium ist ein Teil des Lebens und die Lebenssituationen von Studierenden sind von unterschiedlichen Herausforderungen geprägt. Für Studierende mit Kindern ist die Planung des Studiums etwas anspruchsvoller als Studierende, die solche Verpflichtungen nicht haben. Berufliche oder familiäre Aufgaben sind zwar nicht unbedingt ein Hindernis für das Studium, sollten aber in den Zielen und Zeitplänen angemessen berücksichtigt werden, damit die Belastungen während des Studiums minimalisiert werden können. So sollte vor der Entscheidung eines Studiums darüber nachgedacht werden, inwieweit es mit Kind bewältigbar ist und welche unterstützenden Netzwerke oder Ansprüche es gibt. In den Interviews wird festgestellt, dass die studierenden Eltern vor dem Studium sowohl auf die materielle Situation als auch die spezifischen Anforderungen der Fachhochschule berücksichtigt haben. Ein wichtiger Aspekt war für die Eltern die Kinderbetreuung, die vor dem Studium organisiert werden muss. Im Folgenden Abschnitt wird auf diese Punkte näher eingegangen.

9.2.1 Zeitmangel durch Familie, Arbeit und Anforderungen des Studiums

Bei der Vereinbarkeit verschiedener Lebensbereiche müssen Studierende mit Kind besonders auf die effektive Nutzung der Zeit achten. Aus den Interviews geht hervor, dass betroffene Studierende meistens mit der zeitlichen Koordination von Studium, Beruf und familiären Verpflichtungen überfordert sind und oft unter Zeitdruck stehen. Der Wunsch der Studierenden ist es, mehr Zeit mit ihren Kindern sowie in der partnerschaftlichen Beziehung zu verbringen, als es möglich ist. Dementsprechend ist der Kontakt zum sozialen Umfeld während des Studiums kaum vorstellbar. Obwohl die studierenden Eltern ihre Zeit effizienter nutzen, haben sie aufgrund der Anforderungen ihres Studiums und ihrer beruflichen Verpflichtungen kaum Gelegenheit, Zeit für sich selbst zu finden.

Eine studierende Mutter mit drei Kindern schildert ihre Lage in Bezug auf die vorhandene Zeit, dass sie sich durch die intensive Aufgabenstellung mit strikten Abgabeterminen der FH unter Druck gesetzt fühle, wodurch sie auch ihre Kinder vernachlässige.

> „Ich würde gerne mit den Kindern mehr Zeit verbringen. Ich würd gern mehr bei ihren Verpflichtungen nachschauen, was müssen sie tun, was ham sie gemacht und was müssen sie wofür noch machen. Und natürlich die FH schränkt das echt viel ein, das Privatleben, das soziale Leben. Es gibt Zeiten, wo das Wetter schön ist und du kannst mit den Kinder nirgendwo hin, einfach weil du eine Arbeit hast, die baldigst abgegeben werden muss.“ (I10:263-268)

Die Studentin gibt auch zu bedenken, dass sie, selbst wenn sie Freizeit hätte, diese nicht genießen kann, weil die Fachhochschule in ihrem Kopf weiterläuft und sie kaum abschalten könne (vgl. ebd. 280-282). Außerdem schildert sie, dass sie in ihrem Bachelorstudiengang kaum Ferien hatte, weil die Zeitspanne zwischen der Nachpräsenzphase des abgeschlossenen Semesters und der Vorpräsenzphase des kommenden Semesters sehr eng gelegen war (vgl. ebd. 287-290). Eine Alleinerziehende gibt in diesem Zusammenhang an, dass sie während des gesamten Studienzeitraums aufgrund der ständigen Arbeit ebenfalls kaum Freizeit hatte (vgl. I14:177-178). Sie meint auch, dass sie in den letzten drei Jahren während des Bachelorstudiums, keinen Urlaub machen konnte, weil sie ihre Urlaubstage für die Präsenzlehrveranstaltungen an der FH heranziehen musste (vgl. ebd. 466-467). Vor allem in den Phasen, in denen Abgaben- und Klausurtermine zusammentreffen, muss viel Freizeit für das Studium geopfert werden (vgl. I15:187-189). Obwohl sie das Gefühl hat, dass sie sich während des Schuljahres keine Ferien gönnen kann, freut sie sich auf den Sommer (vgl. ebd 55-57).

Aus den Interviews ist zu sehen, dass der zeitliche Druck bei den studierenden Eltern während des Studiums an den Fachhochschulen enorm groß ist. Dadurch kann ausgeschlossen werden, dass das Studium, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Studierenden, nicht flexibel gestaltet ist, sondern diese an klare Arbeitsaufträge und Abgabefristen gebunden sind. Buß (vgl. 2018:48) vertritt die Ansicht, dass die Auswirkungen von zeitlichen und psychischen Belastungen durch die Hochschulen im Zusammenhang mit der „Verlängerung des Studiums oder [der] Verschiebung von Prüfungen“ abgemildert werden können. Dadurch kann eventuell bei der Nichterledigung der Arbeiten die Schuldgefühle bei den Studierenden vermieden werden, sodass sie die freie Zeit unbeschwert genießen können.

Neben diesen Aussagen veranschaulicht auch ein männlicher Student den Zeitdruck mit folgender Aussage: „Und, was sicherlich gelitten hat, obwohl wir alles gut gemeistert haben, war die Beziehung einfach zur Partnerschaft an sich. Das heißt mehr Zeit für das, damit ich wieder gestärkt bin. Dann natürlich auch die Zeit mit den Kindern.“ (I16:309-315) Neben der Partnerschaft leiden die freundschaftlichen Beziehungen. Einer studierenden Mutter fällt es schwer, ihre Aufmerksamkeit auf das soziale Umfeld zu lenken. „[Sie] hat oft das Gefühl, [sie] müsste sich irgendwie in drei Teile teilen und der Tag müsste 48 Stunden haben.”(I15:208-209)

Aus diesen Aussagen wird deutlich, dass nicht nur die Unvereinbarkeit von Studium und Familie ein Faktor für den Stress ist, sondern die Ursache auch darin liegt, dass die Fachhochschule einen wichtigen Platz im Leben der Studierenden einnimmt, sodass die Familie und das soziale Umfeld zwangsläufig in den Hintergrund treten. Diese Situation verursacht bei den Studierenden eine psychische Belastung und führt somit zu den Gedanken, nicht genug Präsenz und Aufmerksamkeit für das Kind/die Kinder sowie für die partnerschaftliche Beziehung zu zeigen.

Um mehr Zeit für ihre Kinder zu haben, verschieben die Studierenden die FH-spezifischen Aufgaben auf spätere Tageszeiten. Ein Vater erzählt, dass er meist erst nach 21 Uhr, wenn die Kinder schlafen gehen, die Möglichkeit hat, die Texte zu lesen

oder Arbeiten zu schreiben, weil er durch die Kinder abgelenkt wird (vgl. I16:255-256). Auch eine Alleinerziehende beklagt sich über die Situation, abends oder nachts lernen zu müssen, weil sie tagsüber arbeitet und danach mit ihren Kindern und deren Bedürfnissen beschäftigt ist (vgl. I14:186-187). Diese Aussage wird von einer weiteren Alleinerziehenden bestätigt; es sei kaum möglich, flexibel zu sein (vgl. I13:129). Es werden vermehrt Überlegungen angestellt, wie sich Familie, Beruf und Studium zeitlich vereinbaren lassen (vgl. I15:292-294).

Im Gegensatz zu ihnen selbst, werden Studierende ohne Kind als flexibel, sei es in ihrem Privatleben oder auch im Studium, eingeschätzt:

> „[I]ch habe beobachtet, dass die Studienkollegin die irgendwie Single sind oder einen Freund haben und keine Kinder haben. Die haben natürlich mehrere zeitliche Ressourcen, weil die müssen nicht in der Nacht lernen. Die können auch tagsüber, wenn sie zum Beispiel nicht arbeiten oder am Wochenende lernen und halt Gehirn arbeitet und ist aktiver tagsüber als in der Nacht“. (I14:169-174)

Eine andere Alleinerziehende ärgert sich, wenn sich Studierende ohne Kind beklagen, dass sie viel zu tun und mit dem eigenen Zeitmanagement Schwierigkeiten hätten. Da stellt die Mutter die Frage, „was wollts ihr eigentlich”. Sie merkt es durch die Gruppenchats in den sozialen Netzwerken, dass ihre Mitstudierende in den Ferien produktiver sind als sie selbst. Das sind Zeiten, in denen sie nichts für die FH machen kann, was bei ihr Stress verursacht (vgl. I13:153-160).

Es ist somit festzustellen, dass es mehrere Gemeinsamkeiten unter den Studierenden gibt. Dazu gehört unter anderem, dass sowohl die Mütter als auch die Väter ein Familienleben führen und einer Erwerbstätigkeit nachgehen, die große Teile ihrer Zeit in Anspruch nehmen. Darüber hinaus erwähnen sie, dass es tagsüber kaum möglich ist, Zeit für das Studium zu finden. Ein Grund dafür könnte sein, dass nicht nur die Kinder die Aufmerksamkeit der Eltern brauchen, sondern auch die Eltern das Bedürfnis haben, nach einem anstrengenden Tag sowohl die körperliche als auch die emotionale Nähe der Kinder zu spüren. Um den studienbezogenen Aufgaben nachkommen zu können, müssen Eltern meistens abends oder nachts arbeiten. Nach Buß (vgl. 2018:39) verschärfen sich die Schwierigkeiten mit den Freiräumen für die Fernlehre, wenn Studierende keine ausreichenden Kinderbetreuungsmöglichkeiten haben oder wenn sie alleinerziehend sind und ihnen daher die Unterstützung des Partners fehlt. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Studierenden zu Ruhe kommen bzw. sich erholen können. Es müsste weiters der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Studierenden produktiv (effektiv) sein können.

Darauf eingehend erklärt eine Mutter, dass sie über Wochen hinweg „keine einzige Minute für sich [selbst hat]”, weil sich ihr Alltag so durchstrukturiert hat, dass sie von frühmorgens mit dem Bringen der Kinder zum Kindergarten bis spätabends etwas für die FH zu erledigen hat (vgl. I15:189-193). Studierende mit Kind müssen kontinuierlich arbeiten, damit sie bei unerwarteten Situationen, wie Erkrankung der Kinder, keine Zeit verlieren (vgl. I14:355-358). Der Zeitfaktor nimmt bei einigen Studierenden im letzten Studienjahr eine wichtigere Stellung ein, wenn es darum geht, neben dem Studium das Pflichtpraktikum zu absolvieren (vgl. I16:315-317). Hierzu müssen erwerbstätige

studierende Eltern entweder eine Bildungskarenz in Anspruch nehmen oder zwei Jobs gleichzeitig ausüben (vgl. I11:191, I16:326). Gruppenarbeiten mit Kommiliton*innen stellen eine weitere zeitliche Herausforderung für die studierenden Eltern dar. Diese fallen in der Regel „auf die Vormittage oder Wochenenden oder manchmal auch am Abend, wenn sichs ausgeht, wenn halt die Kinder schlafen". (I13:430-431)

Für eine Mutter, die drei schulpflichtige Kinder hat, ist es auch nicht möglich, Zeit zu finden, um in Ruhe und ungestört an ihren Aufgaben für die Fachhochschule zu arbeiten. Sie begründet diese Aussage damit, dass sie selbst studiert und sie alle vier etwas für die Schule oder für das Studium erbringen müssen (vgl. I10:246-248). Eine andere Mutter stimmt dem zu und erklärt, dass ihr Leben aus Familie und Studium besteht und sie keine Zeit für ihre Hobbys habe (vgl. I12:267-270). Ihre Erwartung war, dass berufsbegleitenden Studierenden mehr Flexibilität in der Zeiteinteilung entgegengebracht werde, allerdings ließ sich im Vergleich zum Vollzeitstudium kein gravierender Unterschied beschreiben (vgl. ebd. 46-50).

Der Zeitmangel, von dem viele Lernende berichten, wird durch Praktika und Gruppenarbeit beeinflusst. Vermutlich finden die Gruppenarbeiten in Zeiten statt, in denen die studierenden Eltern weder an Lehrveranstaltungen teilnehmen noch arbeiten und die Kinder in öffentlichen Einrichtungen betreut werden. Diese Zeiten finden sich verstärkt vormittags, an Wochenenden oder auch abends. Diese Aspekte reduzieren die Zeit so, dass kaum Zeit zur Entspannung bleibt oder die Freizeitinteressen kaum ausgeübt werden können. Daraus resultiert, dass das Studium im Fokus steht und es wird darauf gehofft, dass die Kinder bei den Gruppenarbeiten schlafen, um konzentriert arbeiten zu können. Es wird nicht nur über die Aufgabenstellungen des Studiums geklagt, sondern auch über die Aufgaben der schulpflichtigen Kinder, die wiederum die Eltern im Vergleich zu Studierenden ohne Kind zeitlich belasten. Konkret wird gesagt, dass das Leben der studierenden Elternteile nur aus Familie und Studium besteht und Freizeitaktivitäten gezwungenermaßen außer Acht gelassen werden müssen. Müller et al. (2015:5) betonen, dass studierende Eltern „bewusst Einschränkungen im privaten Bereich in Kauf nehmen", weshalb es notwendig ist, die bisherige Arbeitsteilung innerhalb der Familie neu zu organisieren. Dies kann jedoch zu Rollenkonflikten sowie „begrenzten Freizeit- und Erholungsphasen führen". Um zeitliche Flexibilität im Alltag der studierenden Eltern zu schaffen, kann unter anderem das soziale Umfeld unterstützend eingreifen, indem es Kinderbetreuung anbietet oder die Kinder bei den Hausaufgaben begleitet.

Eine Mutter mit zwei Kindern fasst die Aussagen der befragten Studierenden mit Kind im Zusammenhang mit den zeitlichen Engpässen mit den folgenden Worten zusammen:

> „Ich habe oft das Gefühl, dass ich nichts zu 100 Prozent machen kann. Weiß du wie ich mein. Ich kann mich nicht zu 100 Prozent auf die Kinder konzentrieren. Ich kann mich nicht zu 100 Prozent auf Studium konzentrieren. Ich kann mich nicht zu 100 Prozent auf Freunde oder Freundinnen konzentrieren oder auf meine Beziehung, die ich ja auch noch hab, mit meinem Partner. Und ja, man hat oft das Gefühl, man müsste sich irgendwie in drei Teile teilen und der Tag müsste 48 Stunden haben." (I15:204-209)

Konkret heißt es, dass studierende Eltern grundsätzlich sowohl den hochschulischen als auch den außerhochschulischen Verpflichtungen in vollem Umfang nachkommen

wollen, aber der Mangel an zeitlichen Ressourcen zwingt sie dazu, in allen Bereichen kürzer zu treten. Nachdem ein Kind mehr Aufmerksamkeit der Eltern benötigt und zudem die Aufgaben der Fachhochschule nicht aufgeschoben werden können, ist davon auszugehen, dass die Partnerschaft sowie die Freundschaftsbeziehungen immer mehr in den Hintergrund gedrängt werden.

9.2.2 Belastende Prüfungsmodalitäten und Anwesenheitspflichten an der FH

Im Studium gilt es, neben dem Familienleben auch die Anforderungen der Fachhochschulen zu erfüllen. Diese Anforderungen sind für Studierende mit Kind mit unterschiedlichsten Herausforderungen verbunden. Aus den Interviews geht hervor, dass Mütter und Väter verschieden betroffen sind. Angesprochen werden Punkte wie die Intensität der Aufgaben, die mangelnde Flexibilität bei den Abgabeterminen von Arbeiten und Prüfungen sowie die Vorlesungszeiten und Online-Vorlesungen während der Pandemie. Ein besonderer Aspekt ist die Anwesenheit an der Fachhochschule.

An den Fachhochschulen gibt es bezüglich der Aufgabenstellung, Abgabe der Arbeiten und Prüfungen klare Strukturen und Fristen. Für die Studierenden ist das ein wichtiges Thema, denn eine Studierende beklagt sich, dass diese Abgabetermine der Aufgaben und Prüfungen zu eng bzw. im selben Monat akkumulieren (vgl. I12:23-31). Dadurch lässt sich die fristgerechte Abgabe der Aufgaben, neben Kind und Erwerbstätigkeit, sehr schwer planen (vgl. I13:14-17). Ein Vorschlag einer Studentin ist, dass sich die Arbeitsteilung bzw. Abgabetermine auf das ganze Semester erstreckt anstatt nur auf einen Monat (vgl. I12:38-40). Hilfreich in Hinblick auf die Aufgabenstellungen könnte sein, wenn alle Materialien zum Ende des letzten Semesters oder am Semesteranfang online hochgeladen werden, um genau planen zu können (vgl. ebd. 130-135, 146-148). Es wird über das starre System der FH mit den Abgabeterminen geklagt (vgl. ebd. 119-120). Daher werden die ersten Termine bevorzugt, weil die zweiten Termine immer mit einem gewissen Risiko verbunden sind. Im Falle einer negativen Note muss eine kommissionelle Prüfung ablegt werden, was für die interviewte Personen keine ideale Situation darstellt (vgl. I12:54-57). Abgesehen davon empfindet eine Studentin, dass die Aufgabenstellungen teilweise unklar definiert sind. Hinzu kommt, dass die Arbeitsaufträge teilweise so gestaltet sind, dass der benötigte Aufwand mit den ECTS nicht übereinstimmt (vgl. I10:239-241). Sie beschwert sich, dass kaum Rücksicht auf das soziale Leben, wie Kinder oder Familienleben der Studierenden Rücksicht genommen werde und argumentiert, dass Eltern von der FH kaum berücksichtigt werden (vgl . ebd. 410-413).

Aus den Interviews geht hervor, dass die Aufgabenstellungen mit den entsprechenden Terminvorgaben von den Fachhochschulen durchgesetzt werden und dass es in dieser Hinsicht keine Flexibilität gibt, so dass die Studierenden mit einer kommissionellen Prüfung rechnen müssen, wenn sie diese Anforderungen nicht erfüllen. Die studierenden Eltern nehmen nach Möglichkeit den ersten Termin wahr, damit sie im Falle einer nicht bestandenen Note oder bei Versäumnis des Termins noch eine zweite Chance vor den kommissionellen Prüfungen haben. Diese Einstellung kann auch mit der elterlichen Verantwortung zusammenhängen, denn außergewöhnliche Behinderungen wie der Ausfall der Kinderbetreuung oder die Krankheit eines Kindes können den

Handlungsspielraum der Studierenden einschränken. Durch die Aussagen der interviewten Personen ist auch zu erschließen, dass weder das soziale Umfeld noch das Befinden der studierenden durch die Fachhochschule berücksichtigt werden. Wird die Situation aus Sicht der Lehrbeauftragten betrachtet, so kann davon ausgegangen werden, dass die Vorschriften der Fachhochschulen nicht nur für die Studierenden gelten, sondern auch die Lehrbeauftragten haben bestimmte Regelungen zu befolgen, weshalb sie wenig oder kaum Raum für Toleranz und Akzeptanz geben können.

Grundsätzlich bekommen alle Studierende an den Fachhochschulen zwei Termine vorgegeben, von denen sie einen wahrnehmen müssen. Eine kommissionelle Prüfung kommt zum Beispiel an der Fachhochschule St. Pölten wie folgt zustande:

> „(2) Von den Lehrveranstaltungsleitungen ist ein 2. Abgabetermin in der LV-Beschreibung zu bestimmen. Dieser 2. Abgabetermin gilt als 2. Prüfungstermin im Sinne der Prüfungsordnung. Bei einer ausreichend begründeten Versäumnis des ersten Prüfungstermins gilt der 2. Prüfungstermin als erster. Die Studiengangsleitung ist berechtigt, zusätzliche Prüfungstermine anzusetzen. (3) Bei negativer Beurteilung auch des zweiten oder eines allfällig durch die Studiengangsleitung genehmigten weiteren Prüfungstermins ist in einem Abstand von mindestens 2 Wochen zum letzten Prüfungstermin eine Kommissionelle Prüfung anzusetzen.” (FH St. Pölten 2021:53)

Diese Regelung der Fachhochschulen erzeugt bei den Studierenden ein gewisses Maß an Druck, sodass sie sich gezwungen fühlen, den ersten Termin positiv zu bestehen.

Vom Studiengang Sozialer Arbeit sind auch Gruppenarbeiten gewünscht, allerdings bringen diese für die studierenden Eltern einige Schwierigkeiten mit sich. Hierzu gibt es verschiedene Meinungsäußerungen. Eine Mutter (vgl. I13:454-457) ist nicht begeistert von zufällig eingeteilten Gruppenarbeiten, weil diese im Konvolut bewertet und die Leistungen der Individuen nicht differenziert werden. Sie meint, dass für die Aufgabenstellungen die Gruppenmitglieder ausschlaggebend sind. Für die studierenden Eltern ist hierzu schwierig einen Termin zu finden, an dem alle Teilnehmenden der Gruppe Zeit haben (vgl. I13:461-468). Außerdem bemerkt eine alleinerziehende Mutter, dass bei Gruppenarbeiten zu befürchten ist, dass nicht alle Gruppenmitglieder gleichermaßen gewissenhaft Verantwortung übernehmen (I14:354-355).

Für studierende Eltern ist es eine enorme Herausforderung, die Balance zwischen studienbezogenen und außerschulischen Verpflichtungen während des Studiums zu finden. Daher ist anzunehmen, dass die unerwarteten Gruppenarbeiten für sie eine zusätzliche Belastung darstellen. Wagner (2018:38-39) zufolge können die Herausforderungen bei den Gruppenarbeiten überwunden werden, indem die Studierende Verantwortung übernehmen und in Kooperation geforderte kognitive Kompetenzen zugleich einbringen. Dazu ist „ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit, Empathie oder die Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ notwendig. Auch die interviewten Studierenden empfinden, dass die Kooperation sowie die Übernahme der Verantwortung der Gruppenmitglieder eine besondere Rolle in den Gruppenarbeiten spielen. Es scheint, dass von Kommiliton*innen erwartet wird, dass sie mehr Rücksicht auf andere Studierende nehmen, insbesondere auf Studierende mit Kindern, wenn sie eine Gruppenarbeit zu erledigen haben. Vermutlich kann die Gruppenarbeit eher als Ressource denn als Herausforderung betrachtet werden, wenn die Studierenden die Gruppen selbst finden können.

Zwei Mütter mit Migrationshintergrund sehen sich neben den strukturellen Herausforderungen der Fachhochschule und der Kinderbetreuung auch mit Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Sprache im Studium konfrontiert. Sie sind der Meinung, dass in den Aufgabenstellungen zwar immer auf Stringenz, Grammatik und Ausdruck geachtet wird, die Formalien aber von vielen Studierenden nicht eingehalten werden können. Studierende mit Migrationsbiografien fühlen sich in dieser Hinsicht verstärkt benachteiligt (vgl. I10:318-320, I14:392-395). Deshalb lassen beide Studierenden ihre Arbeiten vor der Abgabe auf sprachlicher Ebene Korrektur lesen (vgl. I10:224, I14:392).

Obwohl das Aufnahmeverfahren bereits Erkenntnisse über Studierende mit Migrationsbiographie auf der sprachlichen Ebene liefert, befürchten sie, dass ihre Sprachkenntnisse zu gering sind. Dabei vermuten sie, dass sie mit Bewerbern mit deutscher Muttersprache nicht mithalten können. Die Fachhochschule St. Pölten (o.A.) schreibt beispielsweise vor, dass Bewerberinnen und Bewerber bei der Aufnahme des Studiums Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 nachweisen müssen, wenn ihre Muttersprache nicht Deutsch ist. Es kann also gesagt werden, dass die Anforderungen der Lehrbeauftragten an die Studierende dementsprechend ausgerichtet sein werden. Die Notwendigkeit, Arbeiten korrigieren zu lassen, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass bei der Beschreibung der Arbeitsaufträge vermehrt auf Stringenz, Grammatik und Ausdruck geachtet wird. Studierende mit Migrationsbiografie, die annehmen, dass sie die Sprache nicht ausreichend beherrschen, sind auf Fremdhilfe in Form von Korrekturlesen angewiesen. Das führt wiederum dazu, dass sie zusätzlich zu den Verpflichtungen gegenüber den Kindern, die einen enormer Zeitdruck bei ihnen hervorruft, auch Zeit für das Korrekturlesen einplanen müssen. Abgesehen davon ist davon auszugehen, dass diese Studierenden für das Verfassen der Arbeiten hinsichtlich des Wortschatzes sowie der wissenschaftlichen Formulierung einen zusätzlichen Zeitaufwand in Kauf nehmen müssen.

Kritisiert wird auch die Anwesenheitspflicht der FH, wo Studierende mit Kindern zur Gänze an der FH St. Pölten nicht anerkannt werden (I10:607-610). Eine Studierende berichtet, dass sie für das Fehlen von 50 Minuten eine Kompensationsarbeit erbringen musste, für die sie etwa zwei Tage brauchte (vgl. ebd. 619-620). „Es is gut und schön 100% anwesend zu sein, aber eben, wir sind Menschen und wir können manchmal nicht selbst bestimmen, dass wir immer an der FH sind, manchmal geht das gar nicht." (vgl. ebd. 621-623). Sie begründet eine erzwungene Abwesenheit von der Fachhochschule etwa mit einer Erkrankung ihrer Kinder, wodurch eine Kompensation entfallen soll, wenn ein ärztliches Attest vorliegt (vgl. ebd. 626-628). Allerdings meint eine Alleinerziehende (vgl. I13:214-216), dass es Lehrveranstaltungen gibt, die nicht kompensierbar sind. Im Falle des Fernbleibens müssen diese Lehrveranstaltungen im darauffolgenden Jahr wiederholt werden. „Und es is halt so, dass man oft das Gefühl hat, dass die Lehrenden viel verlangen – von einem, aber selber nicht bereit sind, das auch zu geben." (ebd. 220-221) Diese Aussage bestätigte eine Mutter, die aufgrund der Schwangerschaft das Semester nicht abschließen konnte. Sie stellt sich die Frage, „wenn sie es ins nächste Semester hineinziehen hätte können, ob sie es nicht abgeschlossen hätte". (I12:171-172) Im Gegensatz zu den Aussagen der Mütter sagt ein Vater, dass ihm oftmals die Kompensationsarbeiten lieber seien, weil er somit in „[s]einem eigenen Tempo

schreiben" und den zeitlichen Druck minimieren könne (vgl. I16:383-388). Eine studierende Mutter berichtet, dass sich ihr Partner, Studierender an einer Universität, durch die Prüfungstermine kaum belastet sah, weil er keine strikten Vorgaben einzuhalten hatte. Er könnte die Prüfungen auf das nächste Semester verschieben (vgl. I12:67-69). Für sie wäre eine Lösung, die Prüfung im darauffolgenden Jahrgang zu absolvieren, wenn das Versäumnis aufgrund eines gesundheitlichen Belanges hervorgerufen ist (vgl. 150-153).

Ein weiterer Aspekt sind die Vorlesungszeiten, die von studierenden Eltern, die die Teilzeitform der Fachhochschule besuchen, als besonders schwierig empfunden werden, da die Kinder manchmal schon schlafen, bevor sie nach Hause kommen (vgl. I14:477-479, I16:136). Im Vergleich zu Wien stellt die berufsbegleitende Form in St. Pölten für eine alleinerziehende Mutter die einzige Form dar, die es ihr ermöglicht, ihr Studium zu absolvieren (vgl. I 73-74). Das Vollzeitstudium ist in Hinblick auf die Anwesenheitspflicht und Kinderbetreuung nicht leichter zu schaffen, denn eine zweifache Mutter berichtet, dass sie „gleich einmal eine Woche“ fehlen muss, wenn sie ihre Kinder aufgrund gesundheitlicher Aspekte nicht in den Kindergarten bringen kann.

Einige Befragte geben an, dass sie die Kompensationsarbeit als viel aufwändiger empfinden als die Anwesenheit an der FH, hingegen bevorzugt ein studierender Vater die Kompensationsarbeiten und ist der Meinung, die Arbeit selbst einteilen zu können, sei für ihn eine passable Lösung. Die Meinungen gehen zwar auseinander, der Konsens scheint aber doch darin zu liegen, dass die Kompensationsarbeiten nicht angemessen sind und Familien auf keinen Fall berücksichtigt werden, wodurch fallweise ein Wiederholen des Semesters unvermeidbar scheint. Es ist von den Studierenden gewünscht, Prüfungen oder offene Lehrveranstaltungen ins nächste Semester mitzunehmen, um kein Studienjahr zu verlieren. Die Fachhochschule sieht allerdings vor, dass die Studierenden das Studium in der Mindeststudienzeit abschließen. Der Großteil der Studierenden der FH kommt somit in Mindeststudienzeiten zu ihren Abschlüssen. Das kann der Grund dafür sein, für die Arbeitsaufträge nur zwei Abgabetermine zu haben, die eingehalten werden müssen, darauf die kommissionelle Prüfung folgt und kein weiterer Abgabetermin. „Sollte das Lehrziel nicht durch eine Kompensationsleistung erreicht werden können, ist die Vorlesung im folgenden Studienjahr zu wiederholen.“ (FH St. Pölten 2021a:o.A.) Studierende, die an der FH studieren wollen, müssen sich dessen bewusst sein. Trotz vorgeschriebener Anwesenheitszeiten muss das Grundbedürfnis der Eltern auch bei ihren Kindern sein zu können, gesehen und respektiert werden. Dies führt zu einer großen Spannung bei der Entscheidung zwischen der Erfüllung der Formalitäten der Fachhochschule und der Anpassung an die Bedürfnisse der Familie.

Eine unangemessene Haltung findet eine Mutter (vgl. I10:593-604) in Bezug auf das Leistungsstipendium. Hier meint sie, dass bei diesem der Fokus auf die Leistung gerichtet wird und nicht auf die Verpflichtungen der Studierenden, die es zu bewerkstelligen gilt. Sie betont, dass Studierende ohne Kind, die zusätzlich fachliche, soziale und finanzielle Ressourcen haben, mit den studierenden Eltern gleichgesetzt werden. „Aber es wird nicht geschaut, [...] wer hat wie viele Hürden überbrücken müssen, damit sie oder diese Person halt diese Leistung geschafft hat. Und dadurch denk ich mir, dass bei Leistungsstipendien echt viel Rücksicht auf die Eltern genommen werden soll.”

Für das Leistungsstipendium werden in einigen Modulhandbüchern, beispielsweise im Modul für „Praxisschwerpunkte und Bezugswissenschaften“ bei der Lehrveranstaltung „Lösen komplexer sozialpolitischer Fälle“ an der Fachhochschule St. Pölten (vgl. 2022b:o.A.) darauf hingewiesen, dass Studierende den ersten Prüfungstermin nutzen müssen, falls ein „Antrag auf Förder-/Leistungsstipendium angedacht ist“. Dadurch sind die studierenden Eltern vermehrt mit zeitlichem Druck konfrontiert. Es ist anzumerken, dass sehr wohl Studierende mit Kind gute Leistungen zeigen können, jedoch müssen sie die Zeitplanung dermaßen strukturiert aufstellen, dass es im Falle der familiären Gegebenheit zu keinerlei Verzögerungen kommt. Bei Gleichstand des Notendurchschnittes entscheiden von der Studiengangsleitung festgelegte Kriterien, beispielsweise die Note der Abschlussprüfung (FH St. Pölten o.A.a:o.A.). Dadurch ist es ersichtlich, dass beim Leistungsstipendium der Notendurchschnitt ausschlaggebend ist und nicht, wie auch aus dem Interview zu entnehmen ist, die außerhochschulischen Herausforderungen.

Weitere Anforderungen von Fachhochschulen, die die Studierenden mit Kind belasten, sind die Praktika, die verpflichtend erbracht werden müssen. Ein Vater, der in berufsbegleitender Form studiert hatte, beschreibt seine Situation wie folgt:

> „Also da habe ich mich eigentlich auch außerhalb des Gesetzes bewegt, weil ich einfach Nachtdienst gehabt habe, irgendwie von 21 Uhr bis 9 Uhr zum Beispiel und im Anschluss aber glaube 30 Stunden, 25 30 Stunden in einer Klinik als klinischer Sozialarbeiter einfach mein Praktikum gemacht habe, gleich im Anschluss.” (I16:317-321)

Eine Mutter ist der Meinung, dass den studierenden Eltern für die Absolvierung von Praktika ein größerer zeitlicher Rahmen zur Verfügung gestellt werden soll als Studierende ohne elterliche Verpflichtungen (vgl. I10:414-417). Laut einer Studentin ist eine Kombination von Studium, Praktikum, Job und Kinderbetreuung schwer schaffbar (vgl. I16:316-327).

Die Praktikumszeiten an den Fachhochschulen sind in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich gehalten. Während im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der FH Salzburg (vgl. FH Salzburg 2022i:o.A.) 375 Stunden an Praktika vorgeschrieben sind, werden an der FH St. Pölten (FH St. Pölten 2021b:3) insgesamt 540 Stunden an Praktika verlangt, davon je 120 Stunden im ersten und fünften oder sechsten Semester und 300 Stunden im dritten Semester. In Zusammenhang mit Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit, neben regulären Lehrveranstaltungen und schriftlichen Abgaben, fördern die Praktika einen enormen Zeitdruck zu Tage. In den Interviews wird vermehrt über die anstrengende Praktikumszeit berichtet, vor allem im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit, worauf im nächsten Unterkapitel näher eingegangen wird.

Eine berufsbegleitend studierende Mutter beschwert sich über die Aufgaben, die aus verschiedenen Gründen in den Ferien erledigt werden müssen.

> „Ich hab drei Jahre Bachelor gemacht und ich kann mich nicht erinnern, dass ich Ferien gehabt habe. Es war irgendwas in den Ferien auch zu machen, weil unsere Vorpräsenzphase beginnt mit 15. August und unser Semester endet mit der ersten – oder mit der zweiten Juliwoche sogar - - da hat man nur vier Wochen Zeit – und wenn man eine

> Arbeit beim zweiten Termin abgeben möchte, ist es vorbei mit diesen vier Wochen. Da hat man überhaupt keine Ferien." (I10:271- 279)

Eine andere Studentin, die die Fachhochschule in Vollzeitform besucht, ist hingegen der Meinung, dass man sich in den Ferien zumindest erholen kann (vgl. I15:227).

Aus den Aussagen wird nicht deutlich, inwieweit studierende Eltern die Ferienzeit auch als solche erleben können. Die unterschiedliche Wahrnehmung der studiumsfreien Zeit kann zum einen von der Form des Studiums, berufsbegleitend oder Vollzeit, abhängen und zum anderen von jenen Arbeiten, die zum ersten Abgabetermin nicht eingebracht wurden. Was den zweiten Punkt betrifft, haben die studierenden Eltern keine andere Wahl, als in den Ferien weiterhin produktiv zu sein. Es kann eine zusätzliche Belastung für sie bedeuten, wenn sie zugleich die Kinderbetreuung alleine übernehmen müssen.

Eine weitere FH-bedingte Herausforderung für eine studierende Mutter war die Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Studium im Zusammenhang mit der Geburt ihres zweiten Kindes, bei der es ausgeschlossen war, das Studium fortzusetzen. Angesichts der zunehmenden Verpflichtungen musste sie ihr Studium für ein Jahr unterbrechen. Sie begründet dieses damit, dass es für sie unmöglich war, den Leistungsnachweis im gewünschten Zeitrahmen mit einem Kind und einem Säugling zu erbringen (vgl. I12:78-81). Sie argumentiert, dass eine Studienunterbrechung an einer Universität nicht notwendig sei, da Universitäten im Vergleich zu Fachhochschulen einen größeren Spielraum in Bezug auf die Fortsetzung des Studiums bieten (vgl. ebd. 91-94). Ihre Studienkolleginnen, die ebenfalls während des Studiums ein Baby bekommen haben, konnten allerdings weiterstudieren. Sie behauptet, dass ihre Kommilitoninnen familiäre Unterstützung hatten, während bei ihr sich „Familie und FH in dem starren Kontext, in dem starren System einfach nicht vereinbaren [lässt]". (ebd. I12:311-314)

Aus diesen Passagen wird deutlich, dass die Frage, ob es den studierenden Müttern noch möglich ist, das Studium an der Fachhochschule nach der Geburt eines Kindes fortzusetzen, von verschiedenen Faktoren abhängt. In erster Linie unterliegen die Studierenden der Fachhochschulen dem Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz - FHG). Aus diesem sind unter anderem folgende Punkte zu beachten:

- § 137. (1) Bei allen Lehrveranstaltungen haben die Studierenden ihre Anwesenheit nachweislich zu bestätigen.
- § 139. (2) Damit eine positive Gesamtbeurteilung gegeben werden kann, muss jede Teilaufgabe positiv sein. Ausnahmen von dieser Regelung dürfen nicht mehr als 20 % der Gesamtnote umfassen und sind vor Beginn der LV im Modulhandbuch zu definieren.

(FH St. Pölten 2021a:49)

Für Vollzeitstudierende beträgt die Anwesenheitspflicht 50 % bei Vorlesungen und mehr als 66% bei den Seminaren und Übungen, während die berufsbegleitend Studierende in vollem Umfang anwesend sein müssen (vgl. ebd.).

Vermutlich ist es schwieriger, diese Kriterien für die Fortsetzung des Studiums zu erfüllen, wenn der Familienzuwachs während des Studiums erfolgt. Vor allem dann, wenn das Kind ausschließlich mit Muttermilch ernährt wird, erscheint es schwierig, eine Fremdbetreuung in Betracht zu ziehen, es sei denn, das Kind wird zum Unterricht gebracht. Allerdings kann es für die Mütter unangenehm sein, wenn ein Kind während seiner Anwesenheit die Lehrveranstaltungen stört. Unklar ist auch, wie die Lehrbeauftragten auf die Kinderbetreuung während der Lehrveranstaltungen oder auf das Fehlen der Studierenden reagieren, wenn die Kindesmutter während der Lehrveranstaltungen vom Kind gebraucht wird, vor allem in den betreuungsintensiven Phasen. Neben diesen Aspekten ist anzunehmen, dass es auch die gesundheitlichen Aspekte der Mütter in den ersten Monaten nach der Entbindung nicht ermöglichen, sich auf die studienbezogenen Anforderungen zu fokussieren, weshalb eine Unterbrechung des Studiums für betroffene Mütter sinnvoller erscheint. Allerdings müssen sie sich damit abfinden, dass „[w]ährend der Unterbrechung […] keine Leistungsnachweise erbracht und keine Bachelor- und Masterarbeiten abgegeben werden [können]“. (ebd. 22) Aus der Befragung geht auch hervor, dass das soziale Umfeld für die Fortsetzung des Studiums besonders wichtig ist. Eine Alternative kann eventuell die Hybrid-Lehre sein, die eine Unterbrechung des Studiums verhindert, indem sie den studierenden Eltern ermöglicht, sich parallel zu den Vorlesungen zu Hause um ihren Nachwuchs zu kümmern.

Die Hybrid-Lehre bzw. die Fernlehre wurde in den Zeiten der Pandemie angeboten, allerdings gibt es diesbezüglich unterschiedliche Meinungsäußerungen. Die Fernlehre war zwar einerseits eine Erleichterung für die studierenden Eltern, jedoch brachte es auch einige Nachteile mit sich. Eine Studentin schildert, dass das Lernen in Anwesenheit der Kinder stressig war (vgl. I14:272-276). Darüber hinaus wird angegeben, dass die Studierenden im Zusammenhang mit der hybriden Lehre unschlüssig waren, wer an dieser teilnehmen kann und wer nicht. Demzufolge war das Organisieren der Kinderbetreuung mit einem gewissen Maß an Schwierigkeiten verbunden (vgl. ebd. 132-134). Eine andere Mutter erlebte die Online-Vorlesungen, die nachmittags stattfanden, als sehr anstrengend, weil die Kinder, beide im Kindergartenalter, die körperliche Nähe der Mutter brauchten. Damit sie ungestört an den Online-Vorlesungen teilnehmen konnte, musste sie sich an die Fachhochschule wenden, um einen Raum für sich zu bekommen, damit sie die Lehre nicht von zu Hause machen muss (vgl. I15:105-113).

Die unerwartete Corona-Pandemie hat in allen Lebensbereichen der Gesellschaft zu einer gewissen Unsicherheit geführt. Vor allem im Zusammenhang mit der Umstellung der Lehrveranstaltungen auf Fernlehre bzw. Hybrid-Lehre - eine außergewöhnliche Situation, sei es mit der Kinderbetreuung oder den räumlichen Gegebenheiten - traf die Studierende unvorbereitet. In Bezug auf diese Umstellung spalteten sich die Meinungen der Studierenden. Während der Pandemie waren auch zu bestimmten Zeiten die Kinder zu Hause. Bei Kindern, die selbstständig ihre Schulaufgaben erledigen können und keine oder wenig Aufgabenbetreuung benötigen, ist eine Erleichterung der studierenden Eltern anzunehmen. Bei weniger selbstständigen oder jüngeren Kindern kann die Kinderbetreuung in den eigenen vier Wänden durch die zu bewältigenden Aufgabenstellungen der FH erschwert werden.

Hieraus lässt sich ableiten, dass von Seiten der FH in Anlehnung an das Fachhochschulgesetz keine Rücksicht darauf genommen wird, ob die studierenden Eltern neben dem Studium weiteren Anforderungen ausgesetzt sind.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Studierende mit Kind für Fachhochschulen allen anderen Studierenden gleichgestellt werden, weshalb bei den Aufgabenstellungen, Abgabetermine und der Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen nicht unterschieden wird, ob ein Kind krank ist oder andere Verpflichtungen anfallen. Die Studierenden sind gleichgestellt, auch wenn die familiären Bedingungen nicht die gleichen sind.

9.2.3 Erwerbsarbeit als Herausforderung im Studium

Nach Erlangung der Berufsreife im Alter von mindestens 18 Jahren kann ein Studium aufgenommen werden. Wenn Studierende auf die finanzielle Unterstützung von nahen Verwandten sowie auf die Familienbeihilfe angewiesen sind, ist es oft unumgänglich, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Diese Situation betrifft vor allem Studierende mit Kindern, bei denen das Einkommen aus der Erwerbstätigkeit sowohl den eigenen Lebensunterhalt als auch den der Kinder abdecken muss.

Gerade als studierender Elternteil ist die Erwerbstätigkeit ein wichtiger Teil des Lebens, die während des Studiums berücksichtigt werden muss. Um den Bedürfnissen ihrer Kinder gerecht zu werden, gilt es für einen Vater, Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung und Studium zu vereinbaren (vgl. I11:25-33). Eine Mutter erzählt, dass eine Erwerbsarbeit für Studierende trotz Selbsterhalter*innenstipendium erforderlich sei (vgl. I11:25-33). Allerdings hat sie sich während des Studiums gegen die Erwerbstätigkeit entschieden. Den erneuten Einstieg ins Berufsleben wurde zum Bachelorabschluss verschoben. Der Grund dafür stellt die Überforderung der Vereinbarkeit der Familie, Beruf und Studium dar (vgl. I12:114-116). Ein weiterer Vater gibt an, dass Studierende bei der Jobsuche mit erschwerten Bedingungen konfrontiert sind, denn die Arbeitsstelle muss das Studium ermöglichen (I16:173-175). Für eine weitere studierende Mutter ist es kaum möglich, Dienstzeiten nach FH-Zeiten anzupassen (vgl. I13:125-132). Zudem erwähnt eine alleinerziehende Mutter (vgl. I14:135-144), dass das Kollidieren von Verantwortungen auf verschiedenen Ebenen eine enorme Spannung auslöste, weshalb sie ihre Dienstzeiten änderte. Sie „wollte mindestens einen Tag [zusätzlich zu den Wochenenden] frei" haben, allerdings war es für die Alleinerziehende mit zwei Kindern und 30 Stunden Arbeit in der Woche und Studium „wirklich viel zu viel". Sie gesteht, dass sie kurz vorm Burnout gestanden sei.

Da die Erwerbstätigkeit einen großen Teil des Alltags einnimmt und Studium und Kinderbetreuung nebenbei laufen, ist es für Studierende unmöglich, sich Zeit für sich selbst zu nehmen. Eine studierende Mutter beschreibt ihre Situation wie folgt:

> „Aber mehr Freizeit, mehr Ressourcen für Gruppenarbeiten, die könnten die Sachen auch einfach verschieben, müssten nicht gleich. Ja, und ich hatte halt keine Freizeit, ja, weil tagsüber bin ich in der Arbeit, am Nachmittag bin ich für meine Kinder da, am Abend in der Nacht lerne ich. Wochenende, ich kann mich nicht hinsetzen oder die hatten auch mehr Entspannung. Ich nicht. Ich bin immer 24 Stunden in, irgendwie im Laufe. (ebd. 184-189)''

Für vollzeitstudierende Mütter ist aufgrund des dichten Lehrplans, wo Lehrveranstaltungen unter der Woche zu verschiedenen Zeiten stattfinden, ausschließlich eine geringfügige Tätigkeit an den Samstagen möglich (vgl. I15:69-70).

Die Erwerbstätigkeit wird von den Befragten als sehr belastend bzw. überfordernd erlebt, weil dadurch nicht nur ein geringes Maß an Zeit für das Studium und für das Familienleben bleibt, sondern die Studierenden auch kaum Zeit für Freizeitgestaltungen haben. Allerdings ist aus den Interviews zu entnehmen, dass die Studierenden aufgrund der elterlichen Pflichten gezwungen sind, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Abgesehen von den finanziellen Anforderungen ist es ein Anliegen der studierenden Eltern, Familie und Studium neben der Arbeit bestmöglich zu vereinbaren. Deshalb ist es für sie notwendig, solche Jobs anzunehmen, bei denen auch die Kinder und das Studium nicht zu kurz kommen. Buß zufolge wird der Einfluss der Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg damit begründet, dass die Zeit, die für die Arbeit aufgewendet wird, nicht mehr für das Studium zur Verfügung steht. Daher geht die berufliche Belastung auf Kosten der Studienzeit, aber auch auf Kosten der Freizeit (vgl. 2018:33).

Die beruflichen Tätigkeiten stellen für manche Studierende eine derartige Belastung dar, dass sie ihre Gesundheit beeinträchtigen. Laut Buß unterliegen Studierende mit einer Wochenarbeitszeit von mehr als 20 Stunden hohen zeitlichen Restriktionen (vgl. ebd.:56). Um den Zeitdruck zu verringern, aber gleichzeitig die finanzielle Stabilität aufrechtzuerhalten, liegt die Vermutung nahe, dass eine Reduzierung der Arbeitszeit sinnvoll ist. Wahrscheinlich entfällt dadurch die Notwendigkeit, Lernaufgaben auf eine spätere Tageszeit zu verschieben. Im Falle des Verzichts auf eine Erwerbstätigkeit ist anzunehmen, dass sich zwar der zeitliche Aufwand verringert, wodurch mehr Zeit für die Familie und für das Studium bleibt, es aber zu finanziellen Engpässen kommt, insbesondere dann, wenn die Studierenden kein Stipendium erhalten.

Für Studenten, die berufstätig sind, stellt die Karriere eine große Herausforderung dar, da es viel Zeit beansprucht. Bedauerlicherweise bieten nicht alle Arbeitgeber Bildungskarenz an, was wiederum das Studium für die Studenten erschwert (vgl. I16:332-337). Eine studierende Mutter (vgl. I14:460-463) schildert, dass es Arbeitsstellen gibt, die ihren Mitarbeiter*innen an bestimmten Tagen bezahlte Bildungsfreistellungen anbieten, damit sie für das Studium keine Urlaubstage in Anspruch nehmen müssen. Allerdings werden derartige Freistellungen nicht von allen Arbeitgeber*innen angeboten, weshalb eine Alleinerziehende für Ihr Studium Urlaubstage konsumieren muss. Die Studentin setzt ihren Fall mit den Worten fort: „ich habe drei Jahre lang keinen Urlaub gemacht, weil ich die alle Urlaubstage für FH verbrauche“. (ebd. 466-467)

Die befragten Personen zeigen, wie unterschiedlich sich die Betriebe in Österreich gegenüber ihren Mitarbeiter*innen verhalten, denn es gibt keine geregelte tageweise Bildungsfreistellungen oder Bildungskarenz für alle berufstätigen Personen, sondern dies hängt von den Unternehmen selbst ab. Nach Angaben der Arbeiterkammer (2022:o.A.) muss sich der Arbeitgeber bereit erklären, die betroffene Person für die Dauer der Bildungskarenz freizustellen. Daher sind die Studierenden auf ihrem Bildungsweg auf die Bestimmungen des jeweiligen Unternehmens angewiesen. Nachdem es bei vielen Studierenden keinen Anspruch auf bezahlte Bildungsfreistellung

gibt, müssen sie auf ihre eigenen Urlaubstage zurückgreifen. Es ist wichtig, dass die Studierenden eine Auszeit nehmen, um sich von stressigen Zeiten zu erholen, aber das System erlaubt es den meisten von ihnen nicht, bezahlten Urlaub zu erhalten, wenn sie diesen brauchen.

Ein berufsbegleitender Student erklärt, dass zusätzlich zur Erwerbstätigkeit das Praktikum im Ausmaß von 300-Stunden sehr belastend war, denn Praktikum, Job und Studium kollidierten mit den Verpflichtungen gegenüber der Familie (vgl. I16:316-327). Während er in der Nacht seinen Hauptberuf ausübte, brachte er tagsüber die vorgeschriebenen Stunden für das Pflichtpraktikum ein. Für einen anderen Vater stellte seine berufliche Tätigkeit während des Bachelorstudiums eine Belastung, weil er täglich zwei Stunden alleine für den Weg zur Arbeit und retour benötigte. Zu dieser Zeit war er Vollzeit angestellt, d.h. acht Stunden am Tag arbeitstätig (vgl. I11:109-110).

Aus diesen Passagen geht hervor, dass die Studierenden mehr als überlastet sind, insbesondere in Korrelation mit der Erwerbstätigkeit und den Praktika. Das Ziel des Studiums sollte es nicht sein, Studierende zu überfordern, sondern für die Berufswelt zu qualifizieren und Erfahrungen zu vermitteln. Betrachtet man die Situation aus einem anderen Blickwinkel, nämlich aus der Perspektive der Fachhochschulen, so ist z.B. aus der Informationsbroschüre der FH St. Pölten Masterstudiengang Soziale Arbeit zu entnehmen, dass „eine berufliche Tätigkeit im Sozial- oder Gesundheitswesen im Ausmaß von max. 25 Wochenstunden […] empfohlen [wird].” Es ist also darauf zu achten, dass den Studierenden die entsprechenden Informationen im Vorfeld zur Verfügung gestellt werden.

9.2.4 Persönliche Hindernisse: Stress, stolze Persönlichkeit, Sprachdefizite

Studieren kann sehr anstrengend sein und gleichzeitig zu einer größeren Belastung führen, wenn es an zeitlichen, finanziellen und sozialen Ressourcen mangelt. Es sind aber nicht nur diese Aspekte, die ein Studium an sich erschweren, sondern es kommen auch persönliche Eigenschaften zum Tragen. Unabhängig von der absoluten Arbeitsbelastung und den Anforderungen an den Fachhochschulen bauen studierende Eltern aufgrund ihrer Persönlichkeit künstliche Hindernisse in ihr Studium ein.

Eine Mutter mit Migrationsbiografie schätzt ihre Sprachkenntnisse als gering ein und findet, dass der Mangel an sprachlichen Kompetenzen zusätzlich zu Kinderbetreuungspflichten ein Stolperstein im Studium ist. Dieser Aspekt zwingt sie dazu, ihre Arbeiten erst dann einzureichen, wenn sie von ihrer Freundin korrigiert werden. Dementsprechend schließt sie jede Arbeit etwa eine Woche vor dem Abgabetermin ab, damit sie noch Zeit zum Korrekturlesen hat, was sie zusätzlich unter zeitlichen Druck setzt (vgl. I10:481-487). Eine andere Mutter erwähnt ebenfalls, dass sie mit der Sprache Schwierigkeiten hat und sie eine Person aus Deutschland an der Seite hat, die ihre Arbeiten für die FH entgeltlich verbessert (vgl. I14:392). Darüber hinaus hatte die Studentin die Erfahrung gemacht, dass sie Texte oder Textpassagen mithilfe von Onlinetools zuerst übersetzen musste, um den Inhalt fassen zu können, vor allem im ersten Semester. Ihre Situation verknüpft sie damit, dass sie seit 10 Jahren in Österreich ist und sie als Migrantin mit Kindern überfordert ist (vgl. ebd. 401-410).

Die weiblichen Befragten mit Migrationsbiografie geben konkret an, dass ihre Sprachkenntnisse im Deutschen, insbesondere im Umgang mit der Fach- und Wissenschaftssprache, nicht so ausgereift sind, sodass die Arbeiten ohne Lektorat nicht abgegeben werden können. Nachdem alle Studierenden das Aufnahmeverfahren durchlaufen haben, in dem unter anderem Sprachkenntnisse überprüft werden, stellt sich hier die Frage, ob die Studierenden mit Migrationsbiografie ihr Sprachniveau nicht unterschätzen. Eine andere Frage ist, inwieweit Arbeiten abgelehnt oder schlechter benotet werden, wenn die Deutschkenntnisse zu gering erscheinen. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden fachlich und wissenschaftlich korrekte Arbeiten abgeben wollen, vor allem deshalb, weil sie von ihrer Diversität nichts preisgeben wollen.

Ein weiteres persönliches Merkmal für eine Studentin ist ihre stolze Persönlichkeit, die dazu geführt hat, keine Ansprüche geltend zu machen. Zudem erzählt sie, dass sie noch nie arbeitslos war und immer alles aus eigenen Kräften erreicht habe. Sie meint, dass sie das erste Studienjahr selbst finanziert hat, allerdings hat sie dafür „hart gearbeitet" (vgl. ebd. 103-106). Damit wird gemeint, dass die Studentin keine Freistellung wie Bildungskarenz oder Bildungsteilzeit in Anspruch genommen hat. Darüber hinaus heißt es auch, dass keine Studienbeihilfe beantragt wurde, obwohl die Anspruchsvoraussetzungen erfüllt wurden. Dies wirft die Frage auf, inwieweit die Persönlichkeit einer Person durch die Inanspruchnahme von Beihilfen negativ beeinflusst wird. Dieses Verhalten ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass Empfänger von Leistungen jeglicher Art, wie Arbeitslosengeld oder Mindestsicherung, davon ausgehen, dass sie in der Gesellschaft nicht willkommen sind. Außerdem betont Sigot (2004:600), dass die Erwerbslosigkeit oftmals als soziale Ausgrenzung erlebt wird und mit „Stigmatisierung, Marginalisierung und Isolation" einhergeht.

Ein weiteres persönliches Merkmal, das manchen Studierenden das Lernen erschwert, ist die leichte Ablenkbarkeit durch die Kinder. Dieses Verhalten war bei vielen Studierenden mit Kindern während der Pandemie zu beobachten. So hatte ein Vater das Bedürfnis nach einem Ruheort (vgl. I16:254-255, 392-398). Eine studierende Mutter nutzte in Rücksprache mit der Studiengangsleitung die von der Fachhochschule bereitgestellten Räumlichkeiten (vgl. I15:111).

Aus diesen Aussagen lässt sich schließen, dass sich Studierende zu Hause kaum auf ihr Studium konzentrieren können, wenn ihre Kinder dabei sind. Das Studium und die Kinderbetreuung im selben Raum verlaufen weniger reibungslos als das Studium in den Räumen der Fachhochschule. Nachdem die Kinder ihre Eltern aufgrund der Erwerbsarbeit und der Präsenzeinheiten an der Fachhochschule nur noch in begrenztem Umfang sehen, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich ziehen wollen. Im Gegensatz dazu kann die Absicht der Eltern darin bestehen, die Aufgaben der Fachhochschulen so schnell wie möglich zu erledigen, damit sie mehr Zeit für ihre Kinder haben.

Ein weiteres Hindernis ist der innerliche Stress, den sich die Studierenden selbst erschaffen: Zum einen denkt eine Alleinerziehende, dass sie den Anforderungen des Studiums nicht nachgehen kann, weil es sich zeitlich nicht ausgehen wird (vgl. I13:162-164), zum anderen meint sie, dass sie ein schlechtes Gewissen hat, wenn sie im Falle

einer Online-Besprechung ihr Kind vor einem Fernseher sitzen lässt. Diese Situation schildert sie „ein bisschen so ein Kampf zwischen, das Studium machen wollen, aber ein schlechtes Gewissen gegenüber [der] Tochter haben". (ebd. 332-337)

Grundsätzlich wollen studierende Eltern ihre Kinder so weit wie möglich von den Anforderungen des Studiums fernhalten, die zunehmend mit Stresssituationen verbunden sind. Insbesondere besteht auch der Wunsch, den elterlichen Pflichten so gut wie möglich nachzukommen und die Kinder altersgerecht zu erziehen. Nachdem die mit den Kindern verbrachte Zeit unzureichend scheint, treten bei den Eltern Schuldgefühle auf, weil sie glauben, nicht ausreichend auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können.

Es wird von einer studierenden Mutter (vgl. ebd. 258-259) gesprochen, wie sich die Kompetenzen, die sie im Bereich Kinder- und Jugendhilfe erworben hat, ihre Sicht auf die Ansprüche der Kinder sensibilisiert habt und sie reflektiert, dass die Kinder an erster Stelle kommen. Im Gegensatz dazu sagt eine andere Mutter (vgl. I13:ebd. 322-328), dass sie „nicht mehr mit Kindern arbeiten möchte [...], dass [sie] nicht bei der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten könnte - - auch, weil [sie es] emotional nicht aushalten würde". (I13:322-328)

Die Aussagen der befragten Personen zeigen, dass nicht nur zeitliche und finanzielle Engpässe das Studium negativ beeinflussen, sondern auch die Inhalte des Studiums. Die während des Studiums erworbenen Kompetenzen führen dazu, dass die Eltern sensibler gegenüber den Bedürfnissen der eigenen Kinder auftreten. Während sich diese Sensibilität einerseits positiv auswirkt, indem nichts über die eigenen Kinder gestellt wird, wirkt sie sich auf der anderen Seite negativ aus, indem bestimmte Handlungsfelder der Sozialen Arbeit für die betroffenen Personen künftig nicht mehr als Betätigungsfeld in Betracht gezogen werden.

9.2.5 Kinderbetreuungspflichten erschweren das Studium

Viele studierende Eltern finden es gut, dass es im Vergleich zum Berufsleben oft mehr Flexibilität gibt, ein Kind während des Studiums zu Hause zu betreuen. Bei den Interviews lässt sich der Trend erkennen, dass für die Betreuung der Kinder zunächst öffentliche Einrichtungen wie Schule, Hort oder Kindergärten in Anspruch genommen werden. Für eine Betreuung, die über die Öffnungszeiten dieser Institutionen hinausgehen, wird meistens familiäre Unterstützung herangezogen.

Für viele scheint gute Elternschaft zu bedeuten, dass sie ihre Kinder möglichst Zuhause betreuen. Zum Beispiel sagt eine alleinerziehende Mutter, dass sie ihren Kindern nicht die Betreuung in Einrichtungen bis am Abend antun möchte, um die Motivation der Kinder für das Schulleben nicht zu vertreiben (vgl. I14:490-491). Im Gegensatz dazu sagt eine andere Mutter, die in einer Partnerschaft lebt und in Vollzeitform studiert, dass sie sich mit ihrem Partner abspricht, der für das Abholen vom Kindergarten zuständig ist, wenn die Studierende einen langen FH-Tag hat. Für sie ist es eine Herausforderung, wenn sie „bis 18 Uhr FH ha[t] und der Kindergarten um 16 Uhr zusperrt". (I15:53-56) Eine weitere Meinung ist, dass das Kind sehr traurig ist, wenn es bis zum Nachmittag im

Kindergarten in Betreuung ist und danach von der Großmutter abgeholt wird (vgl. I13:340-341), „dennoch [ist es] stigmatisierend, wenn man sein Kind lange in Betreuung lässt". (ebd. 274-275)

Es ist zu sehen, dass für die Eltern in erster Linie das Wohl des Kindes im Vordergrund steht. Deshalb wird bei der Betreuung der Kinder in erster Linie Institutionen bevorzugt, allerdings nur in einem bestimmten Ausmaß. Außerhalb der Öffnungszeiten wird bzw. muss auf familiäre Unterstützung zurückgegriffen werden. Die Herausforderungen bestehen auch darin, dass die Lehrveranstaltungen der FH außerhalb der Öffnungszeiten der Einrichtungen liegen. Außerdem ist es noch immer nicht gern gesehen, dass die Kinder erst am späten Nachmittag abgeholt werden. Auch hier haben Eltern mit Schuldgefühlen gegenüber den Kindern und der Betreuungspersonen in beispielsweise Kindergärten zu kämpfen.

Ein Kind in der Tagespflege zu haben, könnte das Zeitmanagement der Eltern erheblich erleichtern, allerdings denken Eltern über Betreuungsregelungen in erster Linie darüber nach, was das Beste für das Kind ist. Die Wahrnehmung des Kindeswohls ist also ein neuer Tatbestand für Eltern. Eltern scheinen das Bedürfnis zu haben, dass sie alle ihre Entscheidungen in Hinblick auf das Kindeswohl treffen.

Eine weitere Herausforderung bei der Betreuung der Kinder ergibt sich durch die räumliche Distanz des Standortes der Fachhochschulen zur Wohnadresse. Eine alleinerziehende Mutter erwähnt, dass es bei ihr auch passierte, dass sie zu einem FH-Block immer zu spät kam, weil kurzfristig das soziale Umfeld ausfiel. Nachdem sie das Kind selber zum Kindergarten gebracht hatte und danach der Weg zur FH St. Pölten auch Zeit in Anspruch nahm, schaffte sie es nicht, rechtzeitig an der FH zu sein (vgl. I13:106). Für eine andere Mutter wäre ein Studium in einem anderen Bundesland nicht möglich, da sie keine zusätzlichen Ressourcen zum Pendeln hat. Sie muss „eben in der Früh auf, die Kinder in den Kindergarten bringen, [sich] fertig machen, Jause herrichten zum Kindergarten." (I15:37-38)

Die meisten interviewten Elternteile bevorzugen das Studium an der FH St. Pölten, da das Organisieren der Kinderbetreuung leichter fällt. Nichtsdestotrotz kann es eine Herausforderung darstellen, wenn das Kind in den Kindergarten gebracht wird, um dann rechtzeitig in den Lehrveranstaltungen zu erscheinen.

Im Vergleich zu den berufsbegleitenden Studienform betont eine Mutter, dass ein Vollzeitstudium durch den unregelmäßigen Lehrplan das Organisieren einer Kinderbetreuung erschwert, warum sie auch von der Vollzeitform auf das berufsbegleitende Studium umgestiegen ist (vgl. I10:169, 178). „Wenn man studieren möchte mit Kind, dann geht das nur berufsbegleitend." (ebd. 183-184) Sie meint auch, dass sie ohne persönliche Ressourcen nicht studieren könnte (vgl. ebd. 194-195). Auch eine berufsbegleitend studierende Mutter muss im Voraus eine Kinderbetreuung organisieren, denn ihre Eltern, die in der Slowakei leben, betreuen ihre Kinder nur während der FH-Blöcke und nicht wenn sie Veranstaltungen in Form der Fernlehre nachzukommen hat (vgl. I14:127-128, 196-198). Für sie war die Organisation insoweit anstrengend, da sie sich stets über die Einreise- und Ausreisebeschränkungen aufgrund

der Corona-Pandemie informieren musste (vgl. I14:239-242). Während eine andere Mutter (vgl. I12:5-8), die während des Studiums ein Kind bekam, pausiert hat, hat ein Vater (vgl. I11:41-43) Elternteilzeit in Anspruch genommen. Ein anderer studierender Vater, dessen Partnerin ebenfalls studiert, hatte für die Betreuung, außer der Großmutter der Kinder, niemanden zur Verfügung (vgl. I16:90). Allerdings erzählt er, dass die Kinder neben der Großmutter auch jedes zweite Wochenende durch den leiblichen Vater betreut werden (vgl. ebd. 249-251). Eine Mutter erwähnt, dass mangelnde Kinderbetreuungen, keinen Partner oder keine Großeltern der Kinder zu haben, einige Gründe sein können, warum Eltern nicht studieren können (vgl. I15:317-319). Sie und ihr Partner sind auf sich gestellt, da die Großeltern der Kinder nur an Wochenenden zur Verfügung stehen (vgl. ebd. 177-179).

Es ist auffallend, dass bei einigen Studierenden das Vollzeitstudium die Kinderbetreuung erschwert, weshalb ein Umstieg auf die berufsbegleitende Form notwendig ist. Die Fernlehre bei der berufsbegleitenden Form wird vermutlich nicht als Zeit angesehen, in der zusätzliche Kinderbetreuung von anderen Personen benötigt wird. Buß meint, dass „der (vorübergehende) Wechsel in ein Teilzeitstudium den Druck auf die Studierenden reduzieren“ kann (vgl. 2018:48).

Die Erwartung ist, alles so zu organisieren, dass die Arbeitsaufträge in Anwesenheit der Kinder zu machen und fristgerecht abgegeben werden können. Ein Studium erfordert mehr als nur die bloße Anwesenheit an der FH. Das soziale Umfeld von den Studierenden erwartet, dass die Studierende so wenig wie möglich eine Fremdbetreuung der Kinder in Anspruch nehmen. Grundsätzlich ist die Kinderbetreuung eine der größten Herausforderungen während des Studiums und ein Absolvieren eines Studiums ohne ausreichende Hilfestellung durch Personen, die die Kinderbetreuung übernehmen können, ist diese Art der Weiter- bzw. Ausbildung nicht möglich.

Die Situation der Kinderbetreuung verschärft sich, wenn das Kind krank ist. So beschreibt eine Mutter in diesem Kontext, dass ein krankes Kind ihr Studienleben massiv beinträchtige, zumal sie auf keine Unterstützung zurückgreifen könne (vgl. I12:38-42, 72-75). Sie hat versucht, die Betreuung innerfamiliär zu regeln, indem sie die Versorgung des Kindes mit dem zweiten Elternteil aufgeteilt habe (vgl. ebd. 109-111). Außerdem ist die Kinderbetreuung nicht nur damit getan, für die Kinder da zu sein, sondern es sind auch andere Verpflichtungen, wie beispielsweise bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Hausaufgaben wurden von einem studierenden Vater nicht verfolgt, weil die Kinder sie grundsätzlich in der Nachmittagsbetreuung erledigen. Die Eltern waren sich jedoch bewusst, dass die Hausaufgaben nicht immer von der Pädagog*innen kontrolliert werden. Neben der schulischen Lernbegleitung müssen die Eltern aber auch Aufgaben wie Vorkochen und Jause vorbereiten übernehmen (vgl. I16:121-126).

Es ist bei der Organisation der Kinderbetreuung auch die Zeit zu berücksichtigen, in der Kinder krank sein und meist nur durch Familienmitglieder betreut werden können. In solchen Situationen ist es möglich, dass sich nicht nur der studierende Elternteil für die Pflege verantwortlich fühlt, sondern auch der andere Elternteil, indem beispielsweise Pflegeurlaub genommen wird. Hier stellt sich auch die Frage, inwieweit eine Pflegestellung von den Arbeitgeber*innen erwünscht ist bzw. zugelassen wird. Auch das

Alter der Kinder während des Studiums ist ein wichtiges Kriterium. Bei schulpflichtigen Kindern kann Unterstützung bei den Hausaufgaben anfallen, die zusätzlich zu eigenen Belangen der Studierenden in deren Zeitplan aufgenommen werden müssen. Die Interviews geben auch wichtige Anhaltspunkte dafür, dass die Kinderbetreuung nicht nur mit der Anwesenheit der Betreuungsperson abgetan ist, sondern dass ebenso Aufgaben wie Vorkochen und dergleichen mehr zu erledigen sind.

Mehrere Mütter haben auch das Alter des Kindes mit der Kinderbetreuung verknüpft. Eine Mutter von einem dreijährigen Kind meint, dass ein großer organisatorischer Aufwand von Nöten sei, denn ihr Kind muss ständig in Betreuung sein (vgl. I12:3-5). Nachdem sie berufsbegleitend studiert, wäre für sie sogar eine von der FH angebotene Kinderbetreuung nicht möglich. Sie gibt an, dass bei kleinen Kindern die Eingewöhnung fehlen würde, aber sinnvoll für die älteren Kinder sein könnte (vgl. ebd. I12:349-350, 352). Eine Mutter erzählt, dass sie ihr Kind gerne in dem Kindergarten unterbringen wollte, der von einer höheren Schule geführt wird, wo auch ihr Partner studierte. Mit dem Umzug kam das nicht in Frage (I12:359-366).

Ein studierender Vater gibt den bisherigen Aussagen eine andere Perspektive.

> „[D]as muss man sich glaube ich schon wirklich lange sehr, sehr gut überlegen, weil es bedeutet nicht Studium in 3 oder 5 Jahren zu schaffen. Das ist ja dann die nächste Überlegung, ob man den Master noch anhängt [...], wenn das Kind [...] 6 Jahre ist und dann ist es elf, dann verliert man schon viel Zeit in der Kinderbetreuung, in der Beziehungsarbeit. Oder bei neugeborenem Kind. Das muss man sich schon bewusstmachen, dass vielleicht die Partner untereinander oder die Familie, das muss man wollen ja. Da wäre klarer die Entscheidung, ob ich das will oder nicht." (I16:434-441)

Das Alter des Kindes während des Studiums spielt eine große Rolle. Während für Kinder im Kindergartenalter nur die Betreuung vor allem während der Lehrveranstaltungszeiten und die Zeiten für das Hinbringen und Abholen im Vordergrund stehen, ist bei Schulkindern zusätzlich die Hausaufgabenbetreuung zu organisieren. Es ist auch davon auszugehen, dass die Teilnahme an Elternsprechtagen und Schulveranstaltungen erwünscht sind.

9.2.6 Studium ist mit zusätzlichen Kosten verbunden

Für studierende Eltern bedeutet es nicht nur die Verpflichtungen gegenüber dem Kind im Zusammenhang mit der Pflege und Betreuung nachzukommen sowie Anforderungen des Studiums zu erfüllen, sondern auch die finanzielle Situation der Familie aufrecht zu halten. Um diesen Aspekt abzudecken, sind Studierende verschiedene Wege gegangen.

Für eine studierende Mutter bedeutet, dass Kinderbetreuungspflichten neben Mangel an zeitlichen und sozialen Ressourcen auch finanzielle Engpässe hervorrufen können, was bei den Studierenden ohne Kinder nicht der Fall ist (vgl. I10:197-198). Die Kinderbetreuung durch externe Einrichtungen wie Kindergarten oder Nachmittagsbetreuung hängt mit finanziellen Aspekten zusammen. Die Kinderbetreuung mit Mittagsessen kostet für eine Mutter mit zwei Kindern etwa 280,00 Euro, wobei sie eine Halbbetreuung in Anspruch nimmt (vgl. I15:243-250).

Nicht nur die Kindergärten in Niederösterreich sind kostenpflichtig, sondern auch die Betreuung in den Schulen in anderen Bundesländern wie beispielsweise in Salzburg. Ein Vater nimmt sowohl in der Volksschule als auch im Gymnasium Kinderbetreuung in Anspruch, die ebenfalls kostenpflichtig sind (vgl. I16:292-300). Hier besteht der Wunsch, dass Studierende mit betreuungspflichtigen Kindern verstärkt finanziell unterstützt werden als andere Studierende. Die Begründung dieser Aussage beruht darauf, dass sie nicht nur Studienkosten zu tragen haben, sondern auch die Unkosten für die schulpflichtigen Kinder bestreiten müssen (vgl. I10:555, 587-589). Im Zusammenhang mit der Schule der Kinder entstehen neben den Betreuungskosten auch Schulkosten, denn das Kind einer Studierenden besucht eine Privatschule, wo sich die Kosten auf mehr als das Doppelte der Familienbeihilfe beläuft. Sie nimmt die finanziellen Schwierigkeiten in Bezug auf Bildung in Kauf, weil sie ihrem Kind eine gute Grundausbildung mit Zukunftsperspektiven ermöglichen möchte (vgl. ebd. 565-571).

Studierende Mütter und Väter geraten in finanzielle Bedrängnis, wenn sie über keine familiären Ressourcen verfügen, und bringen ihre Kinder in Einrichtungen unter, die sowohl Kinderbetreuung als auch Verpflegung gegen Entgelt anbieten. Aus den Interviews geht hervor, dass die Kinderbetreuung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich angeboten wird. Während in Wien die Kinder kostenlos betreut werden, bieten andere Bundesländer wie Niederösterreich und Salzburg nur eine kostenpflichtige Kinderbetreuung an (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2022:o.A., Stadt Salzburg o.A.:11, Stadt Wien o.A.:o.A.). Dennoch nehmen Studierende aufgrund ihrer Verpflichtungen gegenüber ihren Kindern und ihrem Studium sowohl die Kinderbetreuung als auch das Schulgeld für Privatschulen in Kauf, um ihre Kinder bestmöglich betreut und ausgebildet zu wissen.

Neben der Kinderbetreuung und Schulkosten erleben Studierende die Studiengebühren als eine zusätzliche finanzielle Belastung. Für eine Mutter sind „400 Euro nicht wenig", wobei sie erklärt, dass diese Mehrbelastung für andere Studierende keine Herausforderung sein mag (vgl. ebd. 201-203). Bei einer Alleinerziehenden war es finanziell so knapp, dass die Studiengebühren für die ersten zwei Semester von einer Freundin übernommen wurden (vgl. I14:108-110).

Es sind nicht nur Studiengebühren zu entrichten, sondern es besteht auch ein Bedarf an Lektüre, die in den privaten Bibliotheken ihren Platz finden sollen. In diesem Sinne besteht ein Interesse an Handbüchern zur Sozialen Arbeit sowie an fachspezifischen oder bereichsspezifischen Exemplaren. Diese können im breiten Spektrum ihre Anwendung finden. Aufgrund der finanziellen Schieflage können diese kaum oder nur in geringem Umfang angekauft werden. Eine Mutter begründet dies damit, dass sie „auch andere Pflichten, andere Kosten als wie nur FH" hat (vgl. ebd. 426-436). Eine studierende Mutter, die dazu neigte, immer mehr Bücher zu kaufen, musste sich aufgrund ihrer finanziellen Situation zurückhalten (vgl. I14:432-434).

Abgesehen vom Bedarf an Literatur gilt es einen genauen Finanzplan durch die Studierenden aufzustellen, der neben anderen Ausgaben auch die Fahrtkosten umfasst. Hier beschwert sich eine Mutter, dass sie aufgrund ihres Alters keine begünstigte

Studienkarte bekommt. Sie fühlt sich diskriminiert, weil sie „schon halt so alte Studentin" ist, was sie nicht in Ordnung findet (I14:121-123, 262-265).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die finanzielle Belastung nicht nur mit der Kinderbetreuung und den damit verbundenen Kosten zusammenhängt, sondern auch im Kontext des Studiums auftritt. Um an der Fachhochschule einen Studienplatz zu erwerben, müssen die Studierenden im Vergleich zu den Universitäten zusätzliche Studiengebühren bezahlen. Neben dem ÖH-Beitrag von 20,70 Euro müssen Studierende derzeit 363,36 Euro pro Semester an die Fachhochschule entrichten, während dieser Betrag für Drittstaatsangehörige auf 1.500,00 Euro beläuft (vgl. FH St. Pölten 2022b:o.A.). Hier wird die Chancenungleichheit in Bildung deutlich sichtbar. Ein notwendiger Bestandteil des Studiums für die studierenden Eltern ist, genügend Exemplare zu besorgen, die als Grundlage für das Studium dienen und in diversen Aufgaben herangezogen werden können. Hierzu könnte es die finanziell angespannte Situation entlasten, wenn die Studierenden Be- und Vergünstigungen erhalten. Abgesehen davon sind die Eltern auch benachteiligt, wenn sie für die Fahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln keine Student*innenpreise erhalten. Die folgende Abbildung zeigt die Ticketpreise für Studierende:

Ermäßigte Studierende Tickets	Verkaufspreise
Semesterticket (mit Hauptwohnsitz in Wien)	€ 75,-
Online-Ticketshop der Wiener Linien sowie WienMobil App	€ 78,-
Ticketstellen der Wiener Linien	
Semesterticket (Hauptwohnsitz außerhalb von Wien)	
Online-Ticketshop der Wiener Linien sowie WienMobil App	€ 150,-
Ticketstellen der Wiener Linien	€ 156,-
Ferien-Monatskarte (Juli und August)	je € 29,50

Abbildung 2: Ticketpreise - Der Verkehrsverbund (VOR) (2022:o.A.)

Diese Preise gelten ausschließlich für Studierende bis 26 Jahre in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland mit einer gültigen ÖBB Vorteilscard Jugend oder einem gültigen Studierendenausweis.

Eine Studentin ist der Meinung, dass für sie das Studium ohne einem Selbsterhalter*innenstipendium, finanziell nicht möglich gewesen wäre (vgl. I12:Mutter 210-117, 274-278). Finanzielle Engpässe sind für Studierende mit Kindern noch ausgeprägter, wenn sie keine Studienbeihilfe erhalten, weil sie z. B. das Mindestalter für die Beihilfe überschritten oder ihr Studium bereits abgebrochen haben (vgl. I10:231-233. I13:281). Eine alleinerziehende Mutter schildert, dass für sie der Mindestsicherungsbezug nicht in Frage kam, weil sie dem Arbeitsmarkt nicht zur Gänze zur Verfügung gestanden ist (vgl. I13:288-289). Sie finanziert ihr Studium sowie den Unterhalt ihres Kindes durch das Taschengeld, das sie von ihren Eltern bekommt. „[W]ährend dem Studium [...], es reicht zum Leben, aber es ist jetzt nicht - -." (I13:148-

149) Um seine finanziellen Lücken während des Praktikums in einer Behörde, für welches er eine Entschädigung erhielt, zu decken, beschloss ein Vater, die Bildungskarenz zu nutzen. Obwohl er alle Voraussetzungen für die Bildungskarenz erfüllte, musste er beim AMS um seinen Anspruch kämpfen. Er hat das Gefühl, dass ihm das AMS „künstlich Steine in den Weg gelegt“ hat (vgl. I11:190-196).

Konkret wird durch diese Aussagen verdeutlicht, dass Studierende auf finanzielle Beihilfen sowie auf Sozialleistungen angewiesen sind. Um diese Leistungen zu beziehen, müssen sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Während es bei der Selbsterhalter*innenstipendien eine bestimmte Altersgrenze gibt (siehe Kapitel 4.1), müssen Studierende, welche die Mindestsicherung beantragen, arbeitswillig und arbeitsfähig sein. Ein Studium, ob in Teilzeit oder Vollzeit, macht es vielen Studenten schwer, Praktika neben dem Beruf zu absolvieren, weshalb auch berufstätige Studenten zu verschiedenen Mitteln greifen müssen. Es ist jedoch anzumerken, dass Studierende das Sozialrecht kennen sollten, um eine Begründung darlegen zu können, falls ihnen ihre Rechte entzogen werden sollten.

Aus den Interviews ist zu entnehmen, dass die Sicherung des Lebensunterhaltes eine große Herausforderung für Studierende mit Kind darstellt. Dies gilt insbesondere für alleinerziehende Mütter, die neben Beruf und Studium für die Deckelung sämtlicher finanzieller Bedürfnisse ihrer Kinder sorgen müssen. Ohne eine Erwerbstätigkeit, bei der sie entsprechend gut verdienen, können sie leicht in die Armut abrutschen. Für diese Gruppe von Menschen kann ein Studium nicht als Bereicherung, sondern eher als Belastung empfunden werden. Es ist davon auszugehen, dass bei finanziellen Engpässen nicht von Chancengleichheit gesprochen werden kann. Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, kann eine berufliche Tätigkeit im sozialen Bereich eine Bereicherung für das Studium sein. Die Mehrheit der berufstätigen Studierenden an den Wiener Fachhochschulen leistet laut Schlögl und Neubauer (2006) immer oder meistens ihren Beitrag, was eine Bereicherung sowohl für Studierende als auch für Lehrende darstellt (vgl. Schlögl / Neubauer 2006 zit. in Buß 2018:32). Im Gegensatz dazu können die Studierenden das an der Fachhochschule erworbene Wissen und die gesammelten praktischen Erfahrungen gegenseitig vertiefen und verstärken. Abgesehen davon ist zu sagen, dass die Erfahrungen im Bereich der Sozialen Arbeit bei vielen Arbeitsaufträgen der Fachhochschulen wiedergegeben werden. Der Nutzen ist zwar gegeben, allerdings nur sehr gering, da die Arbeitsaufträge trotzdem in schriftlicher Form erteilt werden, die viel Zeit in Anspruch nehmen, und eine mündliche Wiedergabe oft unmöglich erscheint. Neben dem Beruf können die Studierenden auch „*nützliche Fähigkeiten aus ihrer Elternschaft*" für ihr Studium mitnehmen (vgl. ebd.:41).

9.2.7 Verpflichtungen gegenüber dem sozialen Umfeld führen zu Belastungen

Der Alltag der Menschen wird durch ihr soziales Umfeld geprägt, das sowohl positive als auch negative Auswirkungen mit sich bringt. Dies gilt ebenso für Studierende der Sozialen Arbeit, insbesondere für Studierende mit Kind. Während manche Studierende empfindlicher reagieren und bei Schwierigkeiten, Stress und Belastungen Hilfe bei ihrem Umfeld suchen, stellt für andere das soziale Umfeld selbst eine Herausforderung dar.

Eine Mutter berichtet, dass für sie ihr Migrationsbiografie (vgl. I10:208-215) eine große Hürde für die Integration in die Mehrheitsgesellschaft darstellte. Im Zusammenhang mit den fehlenden Kontakten gehörte sie zur Randgruppe, weshalb sie vermehrt sprachliche Defizite hatte. Dieser Aspekt forderte sie im Studium stärker heraus als ihre elterlichen Pflichten. In Bezug auf ihre Kinder denkt sie, dass durch den Stress, der durch mehrere Arbeitsaufträge der FH hervorgerufen wird, das Gefühl hat, ihre Kinder zu vernachlässigen. „Eigentlich tut [es ihr] weh, wenn [sie] viel für die FH machen muss und wenig für die Kinder". (I10:248-251) Des Weiteren betont sie, „egal wie gut man integriert ist, erlebt man Diskriminierung jeden Tag" (I10:572-572). Sie erwähnt, dass sie auch mit Diskriminierungen umgehen muss, mit denen ihre Kinder in den öffentlichen Schulen konfrontiert waren. Sie hat die Entscheidung getroffen, ihre Kinder in eine Privatschule zu schicken, „weil [sie nicht] einfach ein bisschen höher sein möchte, so vom Status her, sondern eben, dass [ihre] Kinder wenig – so wenig wie möglich Diskriminierung mitbekommen." [I10:579-581]

Die Ausführungen machen deutlich, dass Diskriminierung, aus welchen Gründen auch immer, nach wie vor aktuell ist, was bei den Betroffenen neben emotionalen und psychischen Belastungen auch zu sprachlichen Defiziten führen kann. Es wird explizit beschrieben, dass diese Belastung so schwerwiegend ist, dass sie die Belastungen durch elterliche Pflichte während des Studiums übersteigt. Dies hat zur Folge, dass Eltern, die mit Diskriminierung konfrontiert waren/sind, vermutlich das Bedürfnis verspüren, für ihre eigenen Kinder Maßnahmen zu ergreifen, damit diese möglichst verschont bleiben. Als eine Maßnahme wurde der Besuch der Privatschulen von Kindern gesehen, denn es besteht die Annahme, dass sie in öffentlichen Schulen stärker Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sind. Somit ist anzunehmen, dass studierende Eltern zusätzliche finanzielle Hürden in Kauf nehmen, wenn es um den Schutz der Kinder vor negativen Einflüssen aus dem Umfeld geht. Es ist deutlich zu sehen, wie multidimensional die Eltern denken oder reagieren können und dennoch scheint es, als würden sie ihre Kinder vernachlässigen. Sie führen dies auf das große Ausmaß an Arbeitsaufträgen seitens der Fachhochschule zurück.

Für eine studierende Mutter bedeutet eine Großfamilie noch lange nicht, dass sie eine große Unterstützung erhalten. Die Verpflichtung, als Familienmitglied an allen Familienveranstaltungen wie Geburtstagen, Feiern usw. teilzunehmen, kann auch als Belastung empfunden werden. Nach ihrer Auffassung werden die Anforderungen des Studiums unterschätzt. (vgl. I10:634-642). Ein Vater erlebte seine Belastungsgrenze (vgl. I11:45-49) in der Abschlussphase seines Bachelorstudiums, in der er für die Kinder nicht erreichbar bzw. kognitiv nicht erreichbar war, wie er es sich gewünscht hätte. Eine alleinerziehende Mutter wird stetig von ihrem Kind gefragt, ob es mit seiner Mutter zur Fachhochschule kann und bekommt die Antwort, dass es nur zum Abschluss möglich ist (vgl. I13:360-364).

Aus den Aussagen lässt sich ableiten, dass das soziale Umfeld eine Belastung für die studierenden Eltern darstellt, wenn es um die Frage der Zeit sowie um die Frage der Durchführbarkeit geht. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden sehr wohl den Wunsch haben, mit Familienmitgliedern sowie im Freundeskreis zusammenzukommen oder mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen, dass sie aber aufgrund anderer Verpflichtungen in ihren Möglichkeiten eingeschränkt sind. Allerdings stehen die

Ansprüche der Kinder mit der Lernzeit im Wettbewerb, wofür die Studierenden mehr Zeit ohne Unterbrechung benötigen. Die Bestimmung des Prioritätsgrades der Anforderungen steht im Kontext des Rollenverständnisses der Studierenden und des sozialen Umfelds (vgl. Buß 2018:40). Der Grund für die Unterschätzung des Studiums könnte darin liegen, dass diese Familienmitglieder nicht studiert haben und davon ausgehen, dass es sich um einen Schulalltag handelt, der leicht zu bewältigen ist. Vom sozialen Umfeld, insbesondere von den Kindern, wird daher erwartet, dass die studierenden Eltern unabhängig von der Aufgabendichte Zeit für sie zur Verfügung stellen. Der Stress, der im Rahmen des Studiums entsteht, wird vom sozialen Umfeld nicht wahrgenommen.

Eine Mutter betont, dass sie in ihrem Umfeld niemanden hat, der sie unterstützen könnte (vgl. I12:111-112). Sie macht sich auch Gedanken darüber, wie es bei den alleinerziehenden Studierenden funktioniert, „wenn man keine Unterstützung hat von der Familie, wenn man keinen Partner hat, man alleinerziehend ist, arbeiten gehen muss und das Studium schaffen muss - - also irgendwas muss dann irgendwo leiden." (I12:265-267)

Für eine alleinerziehende Mutter ist das soziale Umfeld insofern belastend, als sich zum einen das Kind aufgrund mangelnder Betreuung vernachlässigt fühlt, weil es erst am späten Nachmittag vom Kindergarten abgeholt wird und zum anderen der zweite Elternteil keine Flexibilität zeigt, insbesondere bei FH-Blöcken. Eine Absprache ist von Nöten, allerdings ist es aufgrund der aktuellen Beziehungsverhältnisse nicht möglich (vgl. I13:11-12, 246-248). Abgesehen davon berichtet sie Folgendes über ihre Eltern:

> „[G]leichzeitig ist es bei mir auch ein bissl, dass meine Eltern mir zwar eben am Anfang zugesichert haben, sie unterstützen mich und so - - und das machen sie auch und dennoch is es dann immer so, wenn ich sie brauch ein paar Tage, dass mir das dann irgendwie so kommuniziert wird, als wär das jetzt eine total große Belastung für sie. Und das is natürlich, dann hat ma a schlechtes Gewissen dem Kind gegenüber, dann hat ma a schlechtes Gewissen noch da Mama gegenüber, weil die jetzt aufs Kind aufpassen muss" (I13:402-408)

Konkret bedeutet dies, dass studierende Eltern in Partnerschaft, die keine Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld erhalten, es im Studium schwer haben. Dies wirft die Frage nach der Situation von alleinstehenden Studierenden auf. Für Alleinerziehende ergeben sich Probleme unter anderem dann, wenn die Betreuungsmöglichkeiten unzureichend sind oder die partnerschaftliche Unterstützung wegfällt (Middendorff et al. 2013:487 zit. in Buß 2018:39). Auch wenn man alles gut zu organisieren versucht, scheitert es oft an der Kinderbetreuung. Fehlt das soziale Umfeld, kann davon ausgegangen werden, dass ein Studium neben Berufstätigkeit und Kinderbetreuung nicht mehr zu bewältigen ist. Selbst bei guter Organisation kann es an der Kinderbetreuung häufig scheitern. Dabei können trotz der Vereinbarung mit den eigenen Eltern Schuldgefühle entstehen, wenn die Kinderbetreuung mit der Zeit zu einer Belastung für die Großeltern wird.

> „Find halt diese vielen Anforderungen, dies an Frauen halt einfach gibt – keine jemals gerecht werden kann. [...] Ja, das is so ein Problem – die Anforderungen ans Karriere-Frau sein und Ausbildung machen oder keine Ahnung was, so hoch sind und dass gleichzeitig die Anforderungen an die Care-Arbeit nicht runter gegangen sind. Also eigentlich is nur

> mehr Workload dazugekommen und es wird jetzt halt beides vorausgesetzt irgendwie und das machts halt schwierig zu kombinieren." (I13:382-391)

Andere Personen im sozialen Umfeld, die als herausfordernd erlebt werden, sind Mitstudierende, die in der Gruppenarbeit keine Flexibilität zeigen. Eine Mutter betont in diesem Zusammenhang, dass sie flexibler und produktiver sei als ihre alleinstehenden Kommiliton*innen (vgl. I14:182-183, 334). Die studierende Mutter nennt auch ein Beispiel, bei dem eine Studienkollegin, alleinstehend mit zwei Hunden, bei der Arbeit im Dreier-Team keine inhaltlichen Beiträge übernommen und sich lediglich für die Formatierung zur Verfügung gestellt hatte. Sie rechtfertigte dies damit, dass es ihr nicht gut gehe und sie deprimiert sei. Die Studentin zeigte ihre Wut, als sie merkte, dass auch diese Aufgabe nicht gemäß den Fachhochschulvorlagen und Zitierregeln erfolgte. Hier beruhigte sie die andere Mutter in der Gruppe. Sie betont ausdrücklich, dass bisher niemand auf sie Rücksicht nehmen musste und dass sie ihr Studium aus eigener Kraft bewältigt (vgl. ebd. 343-351).

Es ist daher festzustellen, dass äußere Einflüsse, sei es durch den Druck des sozialen Umfeldes oder die Verantwortungslosigkeit von Kommiliton*innen, einen negativen Einfluss auf die Studierenden während ihres Studiums nehmen können. Über die Rolle der studierenden Mütter heißt es, dass sie neben ihrem Studium auch ihre mütterliche Funktion in vollem Umfang erfüllen müssen, was eine Mehrfachbelastung für die Betroffene bedeuten kann. Darüber hinaus stellen die Kommiliton*innen eine Belastung dar, wenn sie unkollegial und unflexibel gegenüber den anderen sind. Gruppenarbeit ist wohl sehr wichtig für das Studium und auch später für das Berufsleben, allerdings kann eine geringe bzw. gedankenlose Teilhabe auch zu Lasten der anderen gehen.

Während des Studiums war das soziale Umfeld für einen studierenden Vater insofern eine Belastung, wenn die Kinder krank waren und er sich nicht auf die Inhalte des Studiums konzentrieren konnte. Grundsätzlich war er physisch an der Fachhochschule anwesend, aber nicht psychisch. Er meint auch, dass er in außergewöhnlichen Zeiten keine Motivation hatte, um sich Wissen anzueignen, sondern nur anwesend war, um die Anwesenheitsliste zu unterschreiben. Er ergänzte seine Aussage damit, dass es sich nicht um Desinteresse handelte, sondern dies wurde eher durch die äußerlichen Einflüsse hervorgerufen, die er neben dem Studium hatte (vgl. I16:145-154).

Ob im Studium oder auch im Berufsleben, es wird immer Einflüsse geben, die einen daran hindern, konzentriert zu arbeiten. Denn jeder Mensch ist von äußeren Einflüssen wie Krankheit, Trennung und anderen umgeben und reagiert auf unterschiedliche Weise darauf. Die Fachhochschule hat Vorgaben, die ein gewisses Maß an Anwesenheit erfordern. Die Anforderungen müssen erfüllt werden. Es ist beispielsweise an der Fachhochschule St. Pölten bei der berufsbegleitenden Form eine volle Anwesenheitspflicht zu erfüllen.

9.3 Ressourcen auf dem Weg zum Studium

Barbara Krebelder

Neben den zuvor geschilderten Herausforderungen soll folglich der Blick auf die Ressourcen der Befragten gerichtet werden, um ein umfassendes Bild der Situation von Studierenden mit Kind zu generieren. Ebenso wie die Herausforderungen wurden auch die Ressourcen in *die Zeit bis zum Studienantritt* sowie *die Zeit während dem Studium* unterteilt, da in den unterschiedlichen Lebensphasen andere Aspekte als notwendig, sinnvoll oder unterstützend erachtet werden können. Der ersten Kategorie, *Ressourcen auf dem Weg zum Studium,* ist die Frage vorangestellt, welche Faktoren die Interviewten im definierten Zeitraum bis zum Studienantritt als hilfreich erlebt haben. In der vorliegenden Arbeit werden unter Ressourcen sowohl Personen, als auch Eigenschaften, Kompetenzen, Unterstützungsleistungen oder Umstände verstanden, denen eine positive Auswirkung auf die Gesamtsituation zugeschrieben wird. Aus dem empirischen Material konnten Subkategorien gewonnen werden, um die Menge der Daten thematisch aufzuschlüsseln und inhaltlich zu strukturieren. Demnach gliedert sich die Hauptkategorie *Ressourcen auf dem Weg zum Studium* in die *Subkategorien Bildungsweg und Erfahrungswissen*, *Erwerbsarbeit und Arbeitskolleg*innen*, *die intrinsische Motivation der Befragten für das Studium der Sozialen Arbeit*, *das soziale Umfeld als Ressource*, *finanzielle Ressourcen* sowie *FH-bezogene Ressourcen*.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Kategorie *Ressourcen auf dem Weg zum Studium,* entlang der vorgestellten Subkategorien beschrieben. Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse schließen daran an.

9.3.1 Bildungsweg und Erfahrungswissen

Für die Befragten kristallisierte sich erst mit zunehmendem Alter und einer gewissen Lebenserfahrung der Wunsch heraus, in der Sozialen Arbeit tätig zu werden und sich somit auch für ein Studium inskribieren. Diese waren bei Studienbeginn zwischen 28 und 34 Jahre alt (vgl. I10:91,369-374 / I12:187-189 / I14:62-68,517 / I15:11-18 / I16:21-30). So erzählt eine Interviewpartnerin, dass ihr zwar früh bewusst gewesen sei, etwas Soziales arbeiten zu wollen, die konkrete Richtung jedoch erst in den letzten Jahren deutlich wurde.

> „Ich habe immer gewusst, dass ich was mit Menschen machen will […], tatsächlich hat sich das aber erst in den letzten 5 Jahren oder 4 Jahren so richtig manifestiert, dass es in Richtung Soziale Arbeit geht und jetzt wundere ich mich irgendwie, warum ich da nicht schon früher darauf gekommen bin“ (I13:372-377).

Der Weg zum Studium der Sozialen Arbeit gestaltete sich bei den interviewten Personen auf unterschiedliche Art und Weise. Die Studierenden können verschiedene Lehrberufe sowie Fortbildungen, eine HAK- Studienberechtigungsprüfung[12] erlebt, da mit dieser ein

[12] Ab einem Alter von 20 Jahren kann durch das Ablegen einer Studienberechtigungsprüfung (bestehend aus 5 Prüfungen, die sich thematisch am gewählten Studienzweig orientieren) die

späterer Studienbeginn verwirklicht werden konnte (vgl. I16:48f / I12:181). Eine der Interviewten ist überzeugt, dass die Studienberechtigungsprüfung zu einem diverseren Studiengang der Sozialen Arbeit beiträgt, da Personen, die auf dem ersten Bildungsweg keine Matura erworben haben, trotzdem studieren können (vgl. I12:217-223).

Die eigene Lebenserfahrung trug maßgeblich zur Entscheidung, Soziale Arbeit zu studieren, bei. Eine Interviewte erinnert sich, dass sie bereits als Kind „Brot und Milch an Obdachlose verteilt[e]“ und dabei dem Vorbild ihrer Mutter folgte, welche immerzu Personen aus der Nachbarschaft unterstützte (vgl. I14:439-443). Eine weitere Mutter berichtet, dass sie sich ehrenamtlich bereits seit ihrer Kindheit für Menschen mit Migrationsbiografie einsetzte und diese bei diversen Antragstellungen, Behörden- und Arztbesuchen begleitete – aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung als Migrantin (vgl. I10:30-35). Einer der Befragten denkt daran zurück, als er mit Anfang 20 Vater wurde und im Zuge dessen einen Vollzeitjob mit Pendeln, die Beziehung zu seiner Frau und die Betreuung der Kinder zu bewerkstelligen hatte. Heute ist er dankbar für diese Erfahrung und überzeugt, dass sie dazu beitrug, eine andere Perspektive einnehmen und konstruktiv mit den Belastungen des Studiums umgehen zu können (vgl. I11:124-128). Ein gewisses Maß an Lebenserfahrung und damit einhergehender persönlicher Reife schätzen die Befragten als bedeutsam für das Studium der Sozialen Arbeit sowie die Tätigkeit als Sozialarbeitende ein (vgl. I10:38-43 / I11:127f). Einer der Befragten drückt dies wie folgt aus:

> „Andererseits glaube ich auch generell, dass für das Studium Soziale Arbeit eine Lebenserfahrung immens wichtig ist. Ich glaube zwar auch, dass man viel in der Arbeitswelt erlernen kann, wenn man beispielsweise als 18- oder 19-Jähriger oder -Jährige frisch in das Studium hineinschlüpft, aber […] ich glaube es ist ganz wichtig, dass eben die Diversität in dem Studiengang sehr groß ist, weil man einfach untereinander profitieren kann“ (I11:127-132).

Prägende Erfahrungen sowie daraus generiertes Erfahrungswissen werden als Ressource auf dem Weg zum Studium sowie im Studium beschrieben. Während manche durch Erfahrungen bzw. Vorbilder in der Kindheit die soziale Schiene einschlugen, bildete sich bei anderen erst mit zunehmender Lebenserfahrung und nicht selten im Zuge der Elternschaft der Wunsch heraus, im Sozialbereich tätig zu werden. Dies könnte damit einhergehen, dass das Elternsein neue Anforderungen und Erfahrungen mit sich bringt, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit sich selbst erfordern und so das innere Wachstum anregen und zu neuen Einsichten führen, die folglich zu einem Überdenken von Wertvorstellungen, Zielen, Wegen und Entscheidungen führen. Nicht herkömmliche Erfahrungen waren bei der Entscheidung – Soziale Arbeit zu studieren – ausschlaggebend, sondern tiefgreifende persönliche, ebenso wie das Gefühl oder Bewusstsein, anderen helfen zu wollen und zu können, etwas weiterzugeben und Erfüllung darin zu finden. Die Studienberechtigungsprüfung erweist sich dabei als besondere Ressource, die eine spätere Entscheidung für ein Studium realisierbar macht.

Die interviewten Studierenden mit Kind sind bei Studienbeginn durchschnittlich in etwa 30 Jahre alt – was darauf zurückzuführen sein könnte, dass sie einerseits zuvor Kinder

---

Befugnis zu studieren erlangt werden. Die Studienberechtigungsprüfung stellt eine Alternative zur Matura dar, ermöglicht aber ohne entsprechendes Studium im Regelfall keinen beruflichen Aufstieg (vgl. BMBWF 2021).

bekommen haben und daher schon älter sind als ein Großteil der Studienkolleg*innen, andererseits aufgrund der Altersbegrenzung beim Selbsterhalter*innenstipendium (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.), da hier ein gewisses Alter nicht überschritten werden darf, um ein Studium trotz familiärer Pflichten finanzieren zu können.

In Bezug auf das Erfahrungswissen der Studierenden muss hinterfragt werden, inwieweit dieses für die Tätigkeit als Sozialarbeiter*in von Nutzen ist. So ist es beispielsweise in England eine gängige Praxis (unter dem Titel der „Co-Production"), erfahrene Personen, die selbst von einem Problem betroffen waren, in die Planung von Angeboten und Hilfen oder auch in die alltägliche Arbeit miteinzubeziehen (vgl. Utschakowski 2017:14). Dies gründet auf der Annahme, dass tatsächlich nützliche Hilfen erfordern, „die Wissenshoheit der Fachkräfte in Frage zu stellen" (ebd.). Ziel ist es, das Erfahrungswissen als Expertise miteinzubeziehen (vgl. ebd.). Demzufolge kann angenommen werden, dass auch Eltern das eigene Erfahrungswissen in der Praxis als Sozialarbeitende integrieren können – einerseits aufgrund ihrer Erfahrung als Eltern und andererseits durch zahlreiche weitere Lebenserfahrungen, die mitunter aus dem fortgeschrittenen Alter resultieren. Es ist jedoch zu beachten, dass „erst die Reflexion von Erfahrung hilft, zu erkennen und Wissen zu entwickeln" (ebd.:15). Demnach kann das Erfahrungswissen von Eltern eine Ressource in der Sozialen Arbeit darstellen, aber eben nur, wenn dieses durch Reflexion nutzbar gemacht wurde. Sorg (vgl. 2009:29) setzt dem entgegen, dass auf Erfahrungswissen basierendes Handeln bei komplexen Problemlagen nicht ausreicht, sondern wissenschaftlich fundiertes Wissen notwendig macht. Hlawa (vgl. 2020:85) verweist auf Untersuchungsergebnisse von Scherr (vgl. 2002:229-230), der zu dem Schluss kommt, dass Fähigkeiten wie Empathie und Selbstreflexion für die Praxis von besonderer Relevanz sind und nicht die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Forschung. So wird generell die Persönlichkeit bzw. Identität als Arbeitswerkzeug von Sozialarbeitenden verstanden. Thürlemann (vgl. 2020:9) zeigt in ihrer Arbeit auf, dass die Identität eines Menschen unweigerlich von dessen biografischen Erfahrungen abhängig ist. Vielmehr noch steht die Biografie in Wechselwirkung zur Identität eines Menschen (vgl. ebd.). Demzufolge ist die biografische Empirie Teil der Identität von Sozialarbeitenden und somit von entscheidender Bedeutung für die Berufspraxis. Die Anerkennung von Erfahrungswissen als Kompetenz in der Sozialen Arbeit soll hierbei nicht in einem Entweder-oder-Verhältnis zur Wissenschaft verstanden werden. Dass auch fundiertes Wissen erforderlich ist, schließt also keineswegs den Zweck des Erfahrungswissens aus, wodurch beides in der Praxis der Sozialen Arbeit seine Berechtigung erfährt. Besonders im Hinblick auf die Identität, die in Form von Erfahrungen geprägt wird, scheint auch das Erfahrungswissen von Professionist*innen der Sozialen Arbeit einen hohen Stellenwert einzunehmen.

Neben dem Bildungsweg ist auch die bisherige Berufstätigkeit für die Studierenden auf dem Weg zum Studium von Relevanz, worauf im Anschluss näher Bezug genommen wird.

9.3.2 Erwerbsarbeit und Arbeitskolleg*innen

Bei manchen Interviewten gaben Erlebnisse in der bisherigen beruflichen Laufbahn einen entscheidenden Anstoß für den Entschluss, Soziale Arbeit zu studieren. So kamen Studierende, die bereits zuvor im Sozialbereich tätig waren, zu der Schlussfolgerung, dass für eine Anstellung als Sozialarbeitende*r mit entsprechender Entlohnung ein Sozialarbeitsstudium unablässig sei (vgl. I16:24f). So erzählt auch eine Mutter: „Und ich habe dann noch andere Ausbildungen und Fortbildungen gemacht […] und habe dann einfach gesehen, es braucht eine universitäre Ausbildung, wenn ich bleiben will in dem Bereich“ (I12:187-189). Dies wurde auch seitens der Arbeit offen kommuniziert. Die Leitungsperson einer anderen befragten Mutter machte diese darauf aufmerksam, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeit zwar schon Soziale Arbeit mache, aber nicht dafür bezahlt werde und motivierte diese so zum Studieren (vgl. I14:66f). Für eine weitere Interviewpartnerin war das niedrige Lohnniveau der damaligen Beschäftigung als Buchhalterin ausschlaggebend, ein Studium aufzunehmen (vgl. I10:100-107). Generell fällt auf, dass die Befragten ein breites Spektrum an Berufserfahrung in diversen Bereichen aufweisen (vgl. I10:100 / I12:182,185 / I14:10-16,21f / I15:26-28 / I16:11-16,21).

Sowohl positive als auch negative Erfahrungen in punkto Erwerbsarbeit wurden für die Befragten im Hinblick auf die Entscheidung für das Studium der Sozialen Arbeit zur Ressource. Während eine Mutter von der Führungskraft motiviert wurde, die Ausbildung zur Sozialarbeiterin zu absolvieren, waren für andere das niedrige Lohnniveau der vorherigen Beschäftigung oder die veränderten Anforderungen Motivatoren. Es ist erkennbar, dass es auch in beruflicher Hinsicht einen Auslöser oder Anstoß zu studieren gegeben hat, wobei keine Rolle zu spielen scheint, ob dieser als positiv oder negativ wahrgenommen worden ist. Des Weiteren kann vermutet werden, dass diverse berufliche Vorerfahrungen und dabei erworbene Kompetenzen die Diversität im Studium sowie in der Sozialen Arbeit fördern. Zum einen, weil Soziale Arbeit oftmals kreative, unkonventionelle Lösungen erfordert, wobei auf jegliches (Erfahrungs-)Wissen zurückgegriffen werden kann. Zum anderen können gerade negative Erfahrungen – wie beispielsweise ein niedriger Verdienst und damit einhergehende Schwierigkeiten – das Verständnis sowie die Empathie für andere Menschen in herausfordernden Lebenslagen stärken, was in der Sozialen Arbeit ebenso bedeutend ist. Laut de Vignemont und Singer (vgl. 2006, zit n. Margelisch 2014:21) sind unter anderem die eigenen Erfahrungen für die Ausbildung der Fähigkeit zur Empathie von Bedeutung. Dabei können jene Erfahrungen von anderen besser nachempfunden werden, die an die eigenen erinnern (vgl. ebd.). Schlussfolgernd können eigene Erfahrungswerte, die Studierende mit Kind im Zuge der Elternschaft, der Erwerbsarbeit oder anderer bisheriger Herausforderungen ausgebildet haben, im Hinblick auf das Einfühlungsvermögen, einen Nutzen für die spätere Tätigkeit als Sozialarbeitende mit sich bringen, wie zum Beispiel in der Zusammenarbeit mit Klient*innen, die selbst Mütter oder Väter sind. Dem OBDS (vgl. 2020:3) zufolge zählt Empathie zu den Grundwerten von Sozialarbeitenden und ist daher von besonderer Relevanz.

Als weitere Ressource auf dem Weg zum Studium benennen die Befragten die eigene Motivation für das Studium der Sozialen Arbeit, wie nachfolgend dargestellt wird.

9.3.3 Die intrinsische Motivation der Befragten für das Studium der Sozialen Arbeit

Das Eigeninteresse der Studierenden an ausgewählten Themen der Sozialen Arbeit sticht aus den Interviews heraus. So beschäftigten sich die Befragten bereits vor dem Studium mit einschlägigen Inhalten zu Recht, materielle Grundsicherung oder Kinder- und Jugendarbeit, um sich autodidaktisch weiterzubilden, oder besuchten entsprechende Seminare (vgl. I12:187f / I13:103-105 / I14:39-43 / I16:17f). Dabei war die eigene Neugierde ein erheblicher Antrieb, wie sich folgend nachlesen lässt:

> „[…] und ich war immer so neugierig und ich wollte immer halt Soziale Arbeit mehr kennenlernen. Und ich habe wirklich ernsthaft gelernt, ja, immer wenn ich nach der Arbeit nach Hause gekommen bin im Probemonat, ich habe jede Arbeit gelernt. Also, ich habe solche Mappen, Mindestsicherung, Pflegeheimgeschichte und alles“ (I14:39-43).

Die hohe Eigenmotivation erlaubte es den Interviewten sozialarbeiterische Aufgaben zu übernehmen, für die sie zum damaligen Zeitpunkt nicht ausgebildet waren (vgl. I12:182-186 / I14:48-50 / I16:17-23). Eine „soziale Ader“ erkannten die interviewten Eltern bereits früh an sich, auch wenn sich der Berufswunsch, Sozialarbeitende*r zu werden, erst im späteren Verlauf manifestierte (vgl. I10:30-35 / I11:234f / I13:309-314 / I14:442-444 / I15:184f / I16:50). Als persönliche Ressource wurde auch der Wunsch benannt, ein Vorbild für die eigenen Kinder zu sein (vgl. I10:95-98).

Ein soziales Bewusstsein scheint bei den Befragten in der Kindheit verwurzelt zu sein. So wie es den Eltern selbst wichtig ist, in dieser Hinsicht ein Vorbild für ihre Kinder zu sein, erlebten die Studierenden zum Teil auch die eigenen Eltern dahingehend als Idol. Es bleibt die Frage offen, ob die genetische Vererbung oder vielmehr die Erziehung bzw. das Vorleben eines sozialen, gegenseitig wohlwollenden Miteinanders ausschlaggebend ist. Darüber hinaus fällt das hohe Maß an Eigenmotivation der Studierenden auf. Dieses könnte sowohl mit der persönlichen Reife aufgrund des fortgeschrittenen Alters einhergehen als auch damit, dass die Entscheidung für das Studium von den Eltern neben allen anderen Verpflichtungen sehr bewusst getroffen wurde. Dies zeigt sich auch in Bezug auf Studienunterbrechungen (siehe 3.3). Während immerhin mehr als ein Viertel der Studierenden ohne Kind das Studium aus motivationalen Gründen unterbricht, ist dies nur bei einem Sechstel der studierenden Eltern der Fall (vgl. Dibiasi et al. 2016:50). Daraus kann geschlossen werden, dass Eltern im Durchschnitt mehr Motivation für ein Studium aufweisen, als Studierende ohne Kinder.

Neben dem Interesse an der Sozialen Arbeit und einem frühen sozialen Verständnis wurde auch das soziale Umfeld zum Teil als Ressource auf dem Weg zu Studium erlebt. Wer aus dem eigenen sozialen Netzwerk inwiefern von den befragten Studierenden als unterstützend in Erinnerung geblieben ist, wird im Weiteren erläutert.

9.3.4 Das soziale Umfeld als Ressource

Während einige der Befragten im Rahmen der Erwerbsarbeit durch Leitungspersonen den Anstoß zu studieren erhielten (vgl. I10:11-15 / I14:66f,70-73 / I16:24f), wurde für eine Mutter die Sozialarbeiterin der Beratungsstelle, die sie aufsuchte, zur Ressource.

Die Alleinerziehende mit Migrationsbiografie berichtet, dass sie ohne die Zusprache der Beraterin nicht das Zutrauen in sich gehabt hätte, ein Studium in Österreich überhaupt in Betracht zu ziehen, ebenso wie sich für eine Anstellung im Sozialbereich zu bewerben (vgl. I14:16-21). Zusätzlich waren die Gespräche mit den Eltern, wie ein Studium umsetz- und schaffbar wäre, für die Studierende entscheidend (vgl. ebd.:69f). Für eine andere Mutter war bedeutsam, dass ihr der Partner die volle Unterstützung zusicherte und sie zu einem erneuten Bewerbungsversuch motivierte, nachdem der erste gescheitert war und sie ihren Traum, Sozialarbeiterin zu werden, bereits aufgegeben hatte (vgl. I15:18-25). Die Absprache mit der Partnerin war für einen interviewten Vater von Gewicht, besonders weil diese zum damaligen Zeitpunkt ebenfalls studierte. Darüber hinaus benennt er seine Großmutter, die im Vorfeld zustimmte, bei der Kinderbetreuung zu unterstützen, als Ressource (vgl. I16:55-64). Diesbezüglich versichert der Interviewte, „[…] also wir hätten es ohne Großmutter nicht geschafft, nein" (ebd.:98). Bei einem weiteren Befragten stand ebenso die Übereinkunft mit der Lebensgefährtin – bei der Überlegung, ein Studium zu beginnen oder nicht – im Vordergrund. So übernahm der Familienvater die Finanzierung der Familie während der Ausbildungszeit der Frau, in Elternzeit war die Partnerin beim ersten Kind und der Vater beim Zweitgeborenen. Eine passable, funktionale Aufgabenteilung erschien für die beiden dabei essentiell (vgl. I11:37-43). Als „federführend" bei der Wahl für das Studium der Sozialen Arbeit, betitelt der Studierende den Schwiegervater, welcher die soziale Kompetenz des Befragten erkannte und ihn ermutigte, diese Stärke zum Beruf zu machen (vgl. ebd.:233-235). Eine Mutter denkt an die Zeit in der Abendschule zurück, in der sie mit Kolleg*innen dem Vorbild der Lehrenden folgend die eigene Unterschrift mit einem vorangestellten Magistertitel übte. Dies entfachte den Wunsch, beruflich noch mehr zu erreichen (vgl. I10:85-88).

Resümierend können sowohl informelle als auch formelle Personen aus dem sozialen Umfeld der Befragten als Ressource auf dem Weg zum Studium wahrgenommen werden. Ebenso scheinen gewisse Schlüsselerlebnisse einprägsam im Hinblick auf das Studium gewesen zu sein. Die Studierenden profitierten einerseits von der Ermutigung und Motivation durch Nahestehende, andererseits war vor allem die Zusicherung einer Unterstützung auf verschiedenen Ebenen für die Studienzeit bedeutsam. Aus den Daten geht hervor, dass es jeweils zumindest eine Person gab, die an die*den Befragte*n glaubte, ihr*ihm gut zusprach, Unterstützung zusicherte und sie*ihn bestärkte. Dabei scheint es nicht relevant zu sein, ob die Person im familiären Umfeld, in der Arbeit oder eben beispielsweise in einer Beratungsstelle zu verorten ist, sondern vielmehr, dass es überhaupt jemanden gibt, der einem das Zutrauen schenkt, ein Studium trotz aller Hürden schaffen zu können. Neuenschwander und Hartmann (vgl. 2011), untersuchten die Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der Ausbildungswahl. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass einerseits intrinsische Werte wie die „Attraktivität der Arbeit", die „Befriedigung" sowie ein „gutes Arbeitsklima" im Mittelpunkt der Entscheidung stehen (vgl. ebd.:44). Zusätzlich zeigte sich jedoch, dass sich die Jugendlichen von Personen aus dem sozialen Umfeld beraten ließen und nur dann von ihrer primären Berufswahl überzeugt waren, wenn zumindest eine nahestehende Bezugsperson auch hinter dieser Entscheidung stand (vgl. ebd.:43). Helbig et al. (vgl. 2015a:286, zit. n. Stocké 2013) gehen ebenfalls davon aus, dass das soziale Umfeld durch dessen Vorbildfunktion sowie die Weitergabe von Normen auf die Entscheidung für ein Studium Einfluss nehmen. Im Allgemeinen sei der Kontext der Studienberechtigten entscheidend (Reimer 2013, zit. n.

Helbig et al. 2015a:286). Dazu zählt auch, welcher Bildungsweg bislang eingeschlagen wurde und welche Erfahrungen dabei gemacht wurden (vgl. Lörz, i.E., zit. N. Helbig et al. 2015a:286). Als dritten Faktor benennen Helbig et al. (2015b, zit. n. Helbig et al. 2015a:286) die aktuellen regionalen Kontextbedingungen. Dies erinnert an die Situation von Care Leaver*innen, die ebenso berichten, zumindest eine solche Person an der Seite gehabt zu haben. So weisen beispielsweise Harvey et al. (vgl. o.J.:15) in ihrer Untersuchung über Care Leaver*innen, die eine universitäre Ausbildung absolvierten, auf die Notwendigkeit von „Facilitators" hin. Dies lässt sich mit Unterstützer*innen oder Anleiter*innen gleichstellen. Dabei ist die kontinuierliche Fürsorge, die sowohl eine Art Mentoring-Funktion als auch die Unterstützung bei finanziellen Problemen und Fragen sowie Wohnangelegenheiten impliziert, von großer Bedeutung, wie auch das folgende Zitat zeigt: „Provide them with living support, emotional support, mentoring and good people around them that are motivated to help them keep going" (ebd.).

Welche finanziellen Mittel für Studierende mit Kind die Entscheidung für ein Studium ermöglichten oder erleichterten, wird folglich aufgezeigt.

9.3.5 Finanzielle Ressourcen

Einige der Studierenden beschreiben das Selbsterhalter*innenstipendium als große finanzielle Ressource, die ausschlaggebend war, sich für ein Studium entscheiden und es abschließen zu können (vgl. I10:15-18 / I12:210-215 / I14:146f). Ebenso war das Wochenstundenausmaß der Erwerbsarbeit vom Erhalt der Beihilfe abhängig, wie diese Mutter schildert:

> „Ich habe dann im Sommer Selbsterhalterstipendium beantragt und ich habe es bekommen. Und Gott sei Dank, dass es gibt. Und dann habe ich mir gedacht, "oh mein Gott, Gott sei Dank Martina, hast du so viel in Österreich gearbeitet, dass du die Ansprüche hast." […] das Selbsterhalterstipendium hat mir ermöglicht, dass ich die Stunden auf 21 Stunden pro Woche reduzieren konnte, auf drei Tage, stell dir das vor, ein Paradies für mich" (I14:146-154).

Als überdurchschnittlich ordnet ein Vater das eigene Einkommen ein, welches sich aus der Summe des Verdienstes sowie des Stipendienbezuges zusammensetzt (vgl. I11:26-29). Ansparungen als auch die finanzielle Unterstützung seitens der Eltern wurden von einer alleinerziehenden Mutter als finanzielle Ressource im Hinblick auf das bevorstehende Studium angegeben (vgl. I13:133f). Eine weitere Mutter erzählt vom Support durch ihren Lebensgefährten: „Und er [mein Partner] hat gesagt, er unterstützt mich finanziell und auch zeitlich natürlich mit den Kindern, weil es schon eine Herausforderung ist" (I15:24f).

Die Studierenden beschreiben, sich im Vorfeld Gedanken über die finanzielle Absicherung während des Studiums gemacht zu haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern, welche die finanzielle Situation vor dem Studium nicht ausreichend klären können, auch kein Studium in Betracht ziehen. Während die Mütter mit Partner durch das Selbsterhalter*innenstipendium ausreichend abgesichert sind, muss die alleinerziehende Studierende trotz Studienbeihilfe einer Erwerbsarbeit neben dem Studium nachgehen, um den Lebensunterhalt für sich und ihre Kinder aufbringen zu können. Jene Eltern, welche die Voraussetzungen für das Selbsterhalter*innen-

stipendium nicht erfüllen (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.), sind gezwungen auf finanzielle Ressourcen aus dem sozialen Umfeld zurückzugreifen, wobei die Befragten sowohl von deren Partner*innen als auch den eigenen Eltern unterstützt werden. Bourdieu (2005:64) spricht in diesem Zusammenhang vom „sozialen Kapital“:

> „Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes an Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen und symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“.

Ob sich das soziale Umfeld im Hinblick auf die finanzielle Unterstützung studierender Eltern als Ressource erweist bzw. erweisen kann, steht also im Zusammenhang mit den finanziellen Ressourcen (bzw. dem ökonomischen Kapital) des eigenen Netzwerks. Wenngleich das Umfeld in vielerlei Hinsicht als Ressource erachtet werden kann, bedeutet ein großes soziales Netz nicht automatisch, dass genügend ökonomische Ressourcen vorhanden sind, um Studierende zu fördern. Somit kann die Möglichkeit zu studieren, an die eigene finanzielle Situation sowie an die finanziellen Mittel des sozialen Umfeldes gekoppelt sein.

Auch FH-bezogene Aspekte wurden von den Interviewten als Ressource auf dem Weg zum Studium gedeutet, wie im Folgenden ersichtlich wird.

9.3.6 FH-bezogene Ressourcen

Besonders zwei Kriterien erweisen sich als relevant für die Befragten in Bezug auf die Wahl der Fachhochschule – zum einen ist die Nähe zum Wohnort bedeutend, weshalb sich ein Großteil der Interviewpartner*innen lediglich an einer FH beworben oder diese zumindest klar bevorzugt hat (vgl. I16:71-74) und zum anderen wurde die Ausführung der berufsbegleitenden Organisationsform an der Fachhochschule St. Pölten von den studierenden Eltern hoch gelobt (I13:195-199 / I14:70-92). An der FH St. Pölten setzt sich das Studium aus etwa neun Blockwochen, in denen eine Anwesenheitspflicht herrscht, sowie ergänzender Fernlehre pro Studienjahr zusammen (siehe dazu Kapitel 5.3). Besonders für die alleinerziehenden Mütter scheint die Anwesenheitszeit ein unabdingliches Kriterium darzustellen. Für eine aus Wien kommende, alleinerziehende Studentin wäre ein Sozialarbeitsstudium in der Heimatstadt demnach nicht denkbar gewesen.

> „Also grundsätzlich find ich‘s mal super, dass das so in einer geblockten Form ist berufsbegleitend, weil ich deshalb nicht an der FH in Wien hätte studieren können. Also, ich komme aus Wien. Und da ist berufsbegleitend immer am Nachmittag unter der Woche, das wäre halt nicht gegangen“ (I13:195-198).

Daraus lässt sich ableiten, dass gerade die unterschiedlichen Anwesenheitszeiten an den Fachhochschulen innerhalb Österreichs eine Ressource darstellen. Für die Anwesenheitszeiten muss nämlich eine Kinderbetreuung organisierbar sein. Demnach ist/ wäre eine Orientierung an den Kindergarten- und Schulöffnungszeiten für Eltern ein wichtiges Kriterium bei der Wahl der Fachhochschule. Darüber hinaus lassen die Erzählungen der Befragten den Schluss zu, dass für Eltern lediglich wohnortnahe Fachhochschulen in Frage kommen, da sich der Aufwand einer großen Entfernung

zwischen Wohnort und Studienanstalt neben den familiären Verpflichtungen schwer vereinbaren lässt. Spiess und Wrohlich (vgl. 2010, zit. n. Helbig et al. 2015a:290) behaupten darüber hinaus, dass die Mobilitätsbereitschaft für ein Studium gerade auch „bei den unteren Sozialgruppen“ aufgrund sozialer und finanzieller Belange nur eingeschränkt gegeben ist. Dies geht mit der Aussage einer befragten Alleinerzieherin einher, wonach diese neben den Fürsorgepflichten die Fahrtkosten nur schwer bewältigen kann, weshalb eine weitere Entfernung zum Studienort für die Mutter undenkbar wäre.

Die Darstellung der Ergebnisse zeigt auf, dass den Herausforderungen auf dem Weg zum Studium auch Ressourcen gegenüberstehen, welche die Entscheidung für ein Studium der Sozialen Arbeit begünstigten. So werden einige Faktoren als positiv bewertet, ohne welche ein Studium zum Teil als nicht umsetzbar wahrgenommen worden wäre. Diese sind in finanzieller Hinsicht das Selbsterhalter*innenstipendium, die Erwerbsarbeit oder die finanzielle Unterstützung durch Lebensgefährt*innen und Eltern. Im sozialen Umfeld der Befragten stellen die eigenen Partner*innen, die Eltern bzw. Großeltern der Kinder und Freund*innen Ressourcen dar. Auf Seiten der FH sind für Studierende mit Kind sowohl der Studienort als auch die Organisationsform bei der Entscheidung für das Studium besonders bedeutsam.

Es wird zudem deutlich, dass nicht allen Befragten dieselben Bedingungen zu Grunde liegen, da eine Vielzahl an Ressourcen an das Familiensystem von Studierenden mit Kind gekoppelt ist. Dies bestätigt die vorherrschende Annahme, dass der soziale Status nicht selten reproduziert wird. Da nur aktive Studierende mit Kind befragt wurden, muss kritisch reflektiert werden, ob Menschen, die auf diese entsprechenden Ressourcen nicht zurückgreifen können, den Weg zum Studium sowie das Studium selbst überhaupt bewältigen könnten. Es kann angenommen werden, dass studierende Eltern mehr Ressourcen brauchen, um den Alltag mit Kind neben einem Studium und einer oftmals zusätzlichen Erwerbstätigkeit stemmen zu können.

9.4 Ressourcen im Rahmen des Studiums

Eine weitere Kategorie bezieht sich auf die *Ressourcen im Rahmen des Studiums,* wozu jegliche Begebenheiten/ Dinge/ Umstände zählen, die studierende Eltern als förderlich erlebten. Diese Kategorie geht der Frage nach, welche Ressourcen von studierenden Eltern als hilfreich oder essentiell erlebt werden, um ein Studium mit all seinen Herausforderungen – nicht zuletzt resultierend aus der Elternschaft – absolvieren zu können. Auch hierbei unterteilt sich die Hauptkategorie *Ressourcen im Rahmen des Studiums* themenspezifisch in Subkategorien, welche aus dem Datenmaterial gewonnen wurden. Diese sind *Erwerbsarbeit als Ressource im Rahmen des Studiums*, *finanzielle Ressourcen im Rahmen des Studiums*, *das soziale Umfeld als Ressource im Rahmen des Studiums*, *persönliche Eigenschaften und Kompetenzen* und *FH-bezogene Ressourcen im Rahmen des Studiums.* Anschließend erfolgen die Darstellung, Interpretation sowie Diskussion der von Studierenden mit Kind benannten Ressourcen im Rahmen des Studiums.

9.4.1 Erwerbsarbeit als Ressource im Rahmen des Studiums

Die befragten Eltern verfügen zum Teil über diverse berufliche Vorerfahrungen im Sozialbereich. Einige sehen sogar auf eine in etwa zehnjährige berufliche Laufbahn im sozialen Dienstleistungssektor vor Studienbeginn zurück (vgl. I11:185f,202-205 / I14:10-16,21-28,367-369 / I16:14-17,20-22,449f). Diese bewerten sie einerseits für die Aufnahme ins Studium, andererseits aber auch für das Studium selbst als wesentlich. So glaubt zum Beispiel eine Studierende, dass eine gewisse Berufserfahrung in Form eines Praktikums, eines freien sozialen Jahres, eines Zivildienstes oder einer Fixanstellung im Sozialbereich eine Aufnahmevoraussetzung darstellt. Diese wurde nämlich beim ersten Bewerbungsversuch an der FH für Soziale Arbeit ohne vorherige Praxiserfahrung in der Sozialen Arbeit abgelehnt (vgl. I15:29-33). Ein Vater hat das Gefühl, das Belastungsniveau im Studium aufgrund der vorherigen Vollzeitanstellung nicht mehr so intensiv wahrzunehmen (vgl. I11:102-108). Außerdem verändere die Lebenserfahrung – resultierend aus Beruf und Vaterschaft – die Sicht auf die Dinge, weil schon viele herausfordernde Situationen zu bewältigen waren, man sich in andere Elternteile besser hineinversetzen kann oder auch, weil man sich mit Themen wie Erziehung o. Ä. schon intensiver auseinandergesetzt hat (vgl. ebd.:132-136 / I16:207-209). Mithilfe des Praxisbezugs war für eine Studierende die Theorie leichter verstehen- und erlernbar (vgl. I14:379-383). Umgekehrt wird jedoch auch das Studium als Ressource für die derzeitige Tätigkeit beschrieben:

> „Also, ich hatte schon sehr viele Erfahrungen, weil ich in der Krankenhaus Sozialarbeit schon seit neun Jahren […] gearbeitet habe. […] Ich meine, ich habe wirklich nach dem Studium verstanden, das Studium der Sozialen Arbeit brauchst du dazu, eine Sozialarbeiterin zu werden. Weil, ich habe vorher natürlich viel von der Sozialarbeit schon gemacht, aber ich habe das Bewusstsein für […] Gefahrensituationen nicht gehabt, ja. Ich habe es getan, weil ich so eingeschult war, aber Fallverständnis habe ich erst […] nach dem Bachelorstudium gewonnen. Also ich finde, das Bachelorstudium ist sehr wichtig, […] das Studium hat mir viel gegeben und mich viel weiterentwickelt, ja“ (ebd.:367-376).

Zwei Väter sowie eine Mutter gingen für die Dauer des Studiums einer zumindest 20- bis 38-stündigen Erwerbstätigkeit nach (vgl. I11:26f / I14:152f / I16:174-177). Eine alleinerziehende sowie eine in Partnerschaft lebende Mutter arbeiten gelegentlich ein paar Stunden pro Woche (vgl. I13:139-143 / I15:69-71). Die Möglichkeit der Bildungskarenz wurde vereinzelt in Anspruch genommen. Diese bezeichnet ein Vater als „Muss”, um die Pflichtpraktika im Rahmen des Studiums absolvieren zu können (vgl. I11:190f). Für einen weiteren Vater bedeuteten die verpflichtenden Praktika Arbeitswochen im Ausmaß von über 70 Wochenstunden, da der Bildungskarenz vom Arbeitgeber nicht stattgegeben wurde (vgl. I16:316-325,332-334). Arbeitszeiten, die sich mit Studium und Kinderbetreuungspflichten vereinbaren lassen, sowie entgegenkommende Dienstgeber*innen stellen für studierende Eltern eine Ressource oder vielmehr noch eine Notwendigkeit dar, um alle Lebensbereiche miteinander vereinbaren zu können (vgl. I11:169f / I12:77f / I13:139-143 / I16:182-188).

Insgesamt benennen die Interviewteilnehmer*innen etliche Ressourcen im Zusammenhang mit der eigenen Erwerbstätigkeit. Diese sind: die bisherige Berufserfahrung im Sozialbereich, die Vereinbarkeit von Studium und Beruf mit anderen Lebensbereichen wie der Familie, die Bildungskarenz sowie flexible respektive

passende Dienstzeiten. Die Erwerbsarbeit studierender Eltern vor sowie während dem Studium stellt in vielerlei Hinsicht eine Ressource im Studium dar. Während die Befragten das erworbene Praxiswissen für das Studium nutzen können, sind auch Studieninhalte umgehend in die berufliche Praxis übertragbar. Neben tatsächlich generiertem Wissen werden auch sogenannte Soft Skills im Rahmen einer Anstellung erlernt, wovon im Studium ebenso profitiert werden kann. Unter Soft Skills werden arbeitsrelevante Fähigkeiten verstanden, wie zum Beispiel:

> „[…] Kommunikation und Kollaboration vor dem Hintergrund von Diversität (z.B. Interdisziplinarität, Interkulturalität, Alter), kreative Problemlösung, Innovationsfähigkeit, analytisches und kritisches Denken, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Eigenmotivation, selbständiges Arbeiten“ oder auch Motivation und Selbstregulierung (Haberfellner / Sturm 2018:10).

Haberfellner und Sturm (vgl. 2018:53) sind überzeugt, dass der alleinige Abschluss eines Studiums, mitunter aufgrund der hohen Hochschulabsolvent*innenzahlen, nicht mehr ausreicht, sondern Soft Skills auf allen Hierarchieebenen von großer Bedeutung sind. Diesbezüglich kann vermutet werden, dass sich zuvor erworbene Soft Skills studierender Eltern auch auf die Suche nach einer Beschäftigung im Anschluss an das Studium positiv auswirken. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen Studierende mit Kind darüber hinaus mitbringen, wird unter 9.1 näher beleuchtet. So haben die Erwerbstätigen beispielsweise bereits vor dem Studium die Kompetenz ausgebildet, mit hohen Anforderungen fertig zu werden. Es kann aber nicht außer Acht gelassen werden, dass das Nachgehen einer Beschäftigung trotz Studiums oftmals eine Notwendigkeit darstellt und mit teils großen Herausforderungen verbunden ist. Diesbezüglich kamen Unger et al. (vgl. 2020:241) zu dem Ergebnis, dass im Sommersemester 2019 65% aller Student*innen in Österreich einer Erwerbstätigkeit nachgingen. Immerhin 69% davon berichteten, dass dies aufgrund der finanziellen Situation erforderlich sei (vgl. ebd.). Bei Studierenden mit Kind ist ein Anteil von 73% erwerbstätig, wodurch durchschnittlich um 12 Wochenstunden mehr als Studierende ohne Kinder (vgl. Dibiasi et al. 2016:41). Daraus kann geschlossen werden, dass die Notwendigkeit, eine Erwerbstätigkeit auszuüben und somit ein entsprechendes Einkommen zu erzielen, bei studierenden Eltern in noch größerem Ausmaß vorhanden ist. Dies wird ebenso von den Aussagen der befragten Eltern bekräftigt, da Studierende mit Kind mitunter auf die Möglichkeit, eine Bildungskarenz oder -teilzeit in Anspruch nehmen zu können, angewiesen sind, beispielsweise um die Zeit für die verpflichtenden Praktika aufbringen zu können. Aktuell gibt es jedoch keinen Rechtsanspruch auf eine Bildungskarenz, wodurch die jeweiligen Arbeitgeber*innen ihr Einverständnis geben müssen, damit diese beantragt werden kann (vgl. Bundesarbeiterkammer 2022). Können die Zustimmung der Dienstgeber*innen sowie sonstige Nachweise eingebracht werden, wird das Weiterbildungsgeld an die Antragsteller*innen ausbezahlt (vgl. AMS Österreich 2022). Die Höhe des Weiterbildungsgeldes entspricht der Höhe des Arbeitslosengeldanspruchs, wobei wenigstens mit einem Tagesbetrag von 14,53 Euro zu rechnen ist (vgl. ebd.). Schließlich kann der Rechtsanspruch auf Bildungskarenz – gerade für studierende Eltern – unabhängig vom Wohlwollen oder Möglichkeitsraum der Dienstgeber*innen als dringend erforderlich angesehen werden, um die Erwerbstätigkeit, die für die finanzielle Situation studierender Eltern notwendig ist, mit Studium und familiären Pflichten vereinbaren zu können (siehe 9.5.2). Demnach ist die Entscheidung für oder gegen eine Erwerbsarbeit neben dem Studium nicht zuletzt von der finanziellen Situation – also von Einkommen

und Ausgaben von Studierenden mit Kind – abhängig. Nachfolgend wird auf die monetären Faktoren eingegangen, die von den Befragten in der Studienzeit als Ressource angesehen werden.

9.4.2 Finanzielle Ressourcen im Rahmen des Studiums

Die Erwerbsarbeit der Studierenden fungiert zum einen als Haupteinnahmequelle oder aber als Nebenverdienst. Da der Antrag auf Selbsterhalter*innenstipendium bei einem Vater abgelehnt wurde, sah sich dieser gezwungen, das Wochenstundenausmaß seiner Berufstätigkeit auf Vollzeit anzuheben, um den Lebensunterhalt gemeinsam mit der ebenfalls studierenden Lebensgefährtin bestreiten zu können (vgl. I16:173-175). Die Selbsterhalterstipendiumsbezieher*innen berichten, dass sie ein gutes Auskommen mit diesem Einkommen finden. Auf die Frage, ob sie mit der Studienbeihilfe gut abgesichert sei, antwortet eine Studierende: „Gut ist vielleicht zu hochgegriffen, aber es geht sich aus. Also es ist eigentlich schon so, dass ich zufrieden bin“ (I12:214f). Die Interviewte berichtet weiter, dass ein Studium ohne das Selbsterhalter*innenstipendium für sie nicht finanzierbar gewesen wäre (vgl. ebd.:216f). Für studierende Eltern schätzt diese die Lage wie folgt ein:

> „[…] auch die Finanzierung - - wenn man schon im berufsbegleitenden Lehrgang ist, dann arbeitet man in der Regel schon, das heißt, man hat irgendwie schon einen finanziellen Bedarf abzudecken - - und wenn man da ein Stipendium kriegt, dann ist das natürlich einfach auch möglich - - wenn man keinen Anspruch auf ein Stipendium hat, dann muss man das dann irgendwie zusätzlich leisten - - ob sich das dann eine Mutter mit Kindern oder ein Vater mit Kindern noch leisten kann, stell ich jetzt mal in Frage. - - Ja, genau“ (ebd.:233-239).

Für eine Mutter von 3 Kindern hat sich das vorherige Einkommen durch das Stipendium inklusive Kinderzuschläge verdoppelt (vgl. I10:23-26). So erzählt auch ein Vater, welcher das Selbsterhalter*innenstipendium zusätzlich zu seinem Teilzeiteinkommen bezieht, dass er dadurch finanziell „in Rosen gebettet“ sei (vgl. I11:101). Die studierenden Eltern merken positiv an, dass im Rahmen des Stipendienbezuges auch die Studiengebühren übernommen werden (vgl. I14:217). Zudem hat sich die Zuverdienstgrenze von 10.000 auf 15.000 Euro pro Jahr erhöht (vgl. I11:206-210). [Anm.: Für Eltern wurde die Zuverdienstgrenze sogar auf 18.000 Euro per Anno angehoben (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.)].

Als finanziellen Bonus erlebt eine der befragten alleinerziehenden Mütter das Leistungsstipendium, welches sie vergangenes Jahr (2021) für ihre studienbezogenen Leistungen erhielt (vgl. I13:177f). Eine andere Mutter ist allerdings der Ansicht, dass Eltern bezugnehmend auf das Leistungsstipendium zu wenig Berücksichtigung finden, da die Herausforderungen von Studierenden mit und ohne Kind schwer vergleichbar seien und unbeachtet blieben (vgl. I10:593-604).

Für die studierenden Eltern stellt das soziale Umfeld eine zum Teil große finanzielle Ressource dar. Eine Mutter hebt diesbezüglich den „guten“ Verdienst des Partners hervor. Außerdem bewohnt sie mit ihrer Familie kostenfrei ein Stockwerk im Haus der Großmutter, wodurch eine markante Reduktion der Lebenshaltungskosten eine

zusätzliche finanzielle Erleichterung mit sich bringt (vgl. I15:71-77). Jene Alleinerziehende, die erst im zweiten Studienjahr das Selbsterhalter*innenstipendium beantragte, wurde von einer langjährigen Freundin durch die Übernahme der Studiengebühren im 1. sowie 2. Semester finanziell unterstützt (vgl. I14:105-110). Des Weiteren konnte die Studierende durch den Rückgriff auf eine Fahrgemeinschaft die Fahrtkosten auf lediglich 12,00 Euro monatlich verringern (vgl. ebd.:121-126). Eine ebenso alleinerziehende Studentin, bei welcher – aufgrund einer vorherigen Inskription in ein Studium ohne Abschluss – kein Anspruch auf Selbsterhalter*innenstipendium besteht, kann ihre Lebenshaltungskosten durch die Hilfe der Eltern abdecken. Ohne den Support der Eltern wäre ein Studium der Befragten zu Folge *schwer* möglich (vgl. I13:113-117,146-149).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen vor allem drei Gruppen von finanziellen Ressourcen auf: studienbezogene Beilhilfen wie die Studienbeihilfe, das Selbsterhalter*innenstipendium sowie das Leistungsstipendium, das Erwerbseinkommen als auch die finanzielle Unterstützung durch das soziale Umfeld der Studierenden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle befragten Eltern ein Einkommen erzielen müssen, mit dem ein Studium mit Familie leistbar ist. Dabei kommen entweder finanzielle Ressourcen aus dem privaten Umfeld (siehe 9.3.5) oder/und eben staatliche Mittel zum Einsatz. Ist diese Ressource im persönlichen Umfeld – also zumeist bei Eltern oder Partner*innen – nicht vorhanden, so sind Studierende offensichtlich auf staatliche Hilfen angewiesen, um den finanziellen Aufwand eines Studiums mit Kind bewältigen zu können. Diesbezüglich wird das Selbsterhalter*innenstipendium als große Ressource erlebt. Es stellt sich die Frage, inwieweit ein Studium für all jene Eltern, die keinen Anspruch auf Studienbeihilfe haben, realisierbar wäre.

Helbig et al. (2015a:292) vermuten, dass sich die Einführung der Studiengebühren negativ auf die Studienentscheidung von sozial ohnehin schlechter gestellten Personen auswirkt. Im Jahr 2013 kam es zur Wiedereinführung der Studiengebühren an fast allen Fachhochschulen in Österreich (vgl. Hörsaal Advertainment GmbH 2021), wovon auch die Studiengänge der Sozialen Arbeit betroffen sind. Im Hinblick auf das Selbsterhalter*innenstipendium und der damit verbundenen Übernahme der Studiengebühren (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.) stellen diese zumindest für Stipendiumsbezieher*innen keinen Hindernisgrund für ein Studium dar. Zwei der befragten Mütter können ein Studium mit Kind auch ohne Stipendienbezug, dank der finanziellen Mittel des sozialen Umfeldes, finanzieren. Es wurde lediglich ein Vater befragt, der weder auf die finanziellen Ressourcen aus der Familie noch auf den Bezug einer Studienbeihilfe zurückgreifen kann. Dieser berichtet von einem extrem hohen Wochenarbeitspensum und lebt in einer Partnerschaft mit Aufgabenteilung. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass zumindest für Alleinerzieher*innen ein Studium ohne diese finanziellen Ressourcen unmöglich und für Eltern in Partnerschaft schwer möglich ist.

Sind Studierende ohne Stipendienbezug auf familiäre Ressourcen angewiesen, und können nur jene studieren, deren Familien ausreichend finanzielle Mittel besitzen, so kann auf eine Reproduktion des sozialen Status geschlossen werden. Dies bestätigt die vorherrschende Annahme, dass Menschen aus gut situierten Familien bzw. mit hohen Bildungsabschlüssen mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer Hochschule einen

Abschluss erzielen, als solche, deren Familien niedrige Bildungsabschlüsse sowie ein niedriges Einkommen vorweisen können (vgl. BMBWF 2021b). Das BMBWF (ebd.) vertritt den Standpunkt, dass „Heterogenität und Diversität schließlich zur weiteren Qualitätssteigerung in der Lehre und Forschung bei[tragen], von der im Endeffekt alle Studierende [sic!] und Lehrenden profitieren“. Zur Förderung unterrepräsentierter Studierendengruppen, welche *Studierende mit Kleinkindern bzw. Betreuungsbedarf*, *Studierende mit verzögertem Übertritt ins Hochschulsystem* sowie *erwerbstätige Studierende* (BMBWF 2017a:2) umfassen, wurde die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ als Antwort auf den Bologna-Prozess (siehe dazu BMBWF 2022a) beschlossen (vgl. BMBWF 2017a). Diese beinhaltet zahlreiche Maßnahmen, um folgende Kernziele zu erreichen: einen *integrativeren Zugang, Abbruch verhindern* und *Studienerfolg verbessern* sowie *Rahmenbedingungen schaffen und hochschulpolitische Steuerung optimal einsetzen“ (vgl. ebd.:3).* Auch vom BMBWF (vgl. ebd.:2) wurden sowohl Eltern, Erwerbstätige als auch Studierende mit späterem Studienbeginn als im Hochschulsystem unterrepräsentiert benannt, wobei sich manche der befragten Eltern allen drei Gruppierungen zuordnen würden. Zur Veranschaulichung wurden andere Gruppierungen (siehe dazu ebd.), wie Studierende mit Migrationsbiografie (siehe Kapitel 7) oder armutsbetroffene Studierende (siehe Kapitel 8) außer Acht gelassen, die als weitere Dimensionen ebenso zutreffen können. Diese Mehrfachbetroffenheit (siehe 5.4 sowie Kapitel 10) macht deutlich, wie wichtig die Förderung von Studierenden mit Kind im Hinblick auf eine Hochschulbildung ist. Dabei scheint mit dem Dokument (BMBWF 2017b) ein entscheidender Anfang geschaffen zu sein. Um die immer wiederkehrende Reproduktion des sozialen Status zu vermeiden, wäre es neben anderen Schritten von Nöten, Studierende mit Kind durch finanzielle Fördermittel zu supporten. Mögliche Veränderungen das Selbsterhalter*innenstipendium betreffend wären, bei der Auszahlung der Studienbeihilfe lediglich das Familieneinkommen zu berücksichtigen und andere Anspruchsvoraussetzungen außer Acht zu lassen. In Bezug auf das Leistungsstipendium scheint dieses bestenfalls für jene Mütter und Väter erreichbar zu sein, die nicht gezwungen sind, neben dem Studium einer Erwerbsarbeit nachzugehen und sich so auf den Leistungserfolg im Studium konzentrieren können.

Inwiefern das soziale Netzwerk der Befragten über materielle Belange hinausgehend als hilfreich bzw. förderlich wahrgenommen wird, wird im Anschluss thematisiert.

9.4.3 Das soziale Umfeld als Ressource im Rahmen des Studiums

Neben der finanziellen Unterstützung durch Angehörige (siehe 9.4.2) benennen die studierenden Eltern etliche weitere Formen von Hilfe und Beistand durch die Familie, durch Freund*innen oder auch Studienkolleg*innen. Dazu zählt zum Beispiel die Entlastung durch Nahestehende in punkto Kinderbetreuung oder Haushalt, ebenso wie die Unterstützung im Hinblick auf studienbezogene Aufgaben. Familiäre Ressourcen verorten die Befragten sowohl in der Partnerschaft, bei den Eltern, bei den Kindern als auch bei Ex-Partner*n.

Eine studierende Mutter berichtet von einer 50:50 Aufteilung aller Aufgaben rund um Haushalt, Kinder sowie Finanzen mit ihrem Ehemann. Der Partner fungiert zudem als

emotionaler Beistand und gilt für die Mutter generell als wichtige Ressource. Da die Eltern der Eheleute weiter entfernt wohnen, können sie kaum auf Ressourcen aus dem weiteren Familienkreis zurückgreifen. Darüber hinaus kommt eine externe Betreuung auf Grund des jungen Alters der Kinder für die Familie noch nicht in Frage (vgl. I12:242-246,111f). Die Studentin merkt außerdem an, dass die Bewältigung eines Studiums in einer klassischen Familienkonstellation – in welcher die Frau die Hauptverantwortung für Kinderbetreuung und Haushalt trägt – für sie undenkbar wäre:

> „Also, ich persönlich für mich habe jetzt keine Zeit für irgendwelche persönlichen Hobbies oder so, mein Leben besteht jetzt aktuell wirklich aus Familie und Studieren halt – beim (Partner) halt auch noch aus Arbeiten, ja, mit dem finde ich kann man auf eine begrenzte Zeit gut fahren, aber wenn halt jetzt auch noch wäre, dass ich für alles selber verantwortlich wäre und dann noch keinen Partner hätte, der die Kinder mal zwischendurch nehmen kann, dass ich da eine Aufgabe schreiben kann oder für eine Prüfung lernen kann, ich glaub das, also, das wäre für mich nicht möglich“ (ebd.:241-258).

Ähnlich wichtig schätzt ein Vater den Zusammenhalt in der Partnerschaft ein:

> „[…] ich muss natürlich auch dazu sagen, ich habe eine Frau gehabt, die mir immer den Rücken freigehalten hat, also, wenn ich meine Zeiten gebraucht habe, dann habe ich die auch gekriegt, auch wenn‘s geringe Zeiten waren. Aber ich glaube das ist halt auch immer das Zusammenspiel aus der Partnerschaft, also, wie funktioniert es da, welche Freiräume kann man sich da ausmachen, wie ist der Verdienst aufgeteilt, wie fair ist das, bringen beide Teile trotzdem einen annähernd gleichen Teil ein?“ (I11:90-95).

Auch für den Vater ist die gerechte Aufteilung der Aufgaben von hoher Bedeutung für die Absolvierung des Studiums. Trotz der Entfernung zu den eigenen Eltern, kann die Familie gelegentlich auf die Eltern mütterlicherseits als Unterstützung bei der Kinderbetreuung zurückgreifen (vgl. ebd.:162-170).

Eine der interviewten Mütter erzählt von ihrem großen sozialen Umfeld, welches von ihr als wertvolle Ressource, aber teilweise auch als Belastung wahrgenommen wird (vgl. I10:636-638). Ein positiver Aspekt ist, dass sie von Familienangehörigen bei der Kinderbetreuung unterstützt wird (vgl. ebd.:466-471). Besonders dankbar erwähnt die Mutter ihren Ehemann: „[…] ohne seine Hilfe könnt ich gar nicht an das Studium denken. Er ist für mich echt die Hauptperson, die mir das Studieren erleichtert oder die mir das Studieren ermöglicht hat“ (ebd.:500-503). Über den Zusammenhalt in der Partnerschaft hinaus beschreibt die Studierende das Miteinander in der gesamten Kernfamilie als essentiell. So ist zum Beispiel jeden Samstag Familienputztag, an dem sowohl die Eltern als auch deren Kinder gemeinsam die Wohnung reinigen (vgl. ebd.:515f). Darüber hinaus übernehmen die Kinder an manchen Tagen das Kochen (vgl. ebd.:497f). Auch diese Mutter könnte sich das Studieren im Rahmen einer klassischen Familienkonstellation nicht vorstellen:

> „[…] wenn ich in der klassischen Mutterrolle wäre, wie meine Vorgeneration, das wäre undenkbar, unvorstellbar, echt nicht möglich! […] Meine Mama war für den Haushalt zuständig. Putzen, Kochen und so weiter. […] es war einfach von der Gesellschaft so – wie soll ich sagen, ihr zugeschrieben, sie ist zuhause, sie macht den Haushalt. […] bei meiner Generation ist es so, bei mir in der Familie, wir sind zuständig für alles, die Kinder sind zuständig für alles, ich bin zuständig für alles, Papa ist zuständig für alles. Sonst können wir das nicht schaffen, sonst haben wir überhaupt keine Zeit“ (ebd.:519-528).

Ebenso berichtet eine weitere Studierende mit Kind, dass der Partner eine wichtige Ressource in Bezug auf die Kinderbetreuung darstellt. Aufgrund der Leitungsfunktion des Lebensgefährten kann dieser seinen Dienstplan an die Studienzeiten der Mutter anpassen, um die lückenlose Betreuung der Kinder außerhalb der Kindergartenöffnungszeiten zu gewährleisten (vgl. I15:47-54). Da die Eltern der studierenden Mutter noch berufstätig sind, unterstützen diese fallweise am Wochenende, indem sie auf die Kinder aufpassen (vgl. ebd.:56-62). Die Partnerin hebt zudem einen Patchwork-Vater im Hinblick auf die Betreuung der Kinder als größte Ressource hervor (vgl. I16:181f). Ohne die Hilfe der Großmutter der Kinder wäre ein Studium dennoch kaum umsetzbar gewesen (vgl. ebd.:98). Die Familie führt der Vater auch als motivationalen Faktor an: „Aber der nächste Motivationsschub war halt einfach die Familie, dass die gesagt haben, wir schaffen das“ (ebd.:203f).

Sowohl für die Patchwork-Familie als auch für die alleinerziehenden Mütter sind außerdem die Ex-Partner* eine entscheidende Komponente, welche die Kinder an jedem 2. Wochenende betreuen (vgl. ebd.:249f / I14:128 / I13:245-247). Beide Alleinerzieherinnen geben die Eltern als wichtigste Ressource aus dem sozialen Umfeld an, welche die Kinder bei Bedarf vom Kindergarten abholen und im Anschluss betreuen (vgl. I13:113-115 / I14:477-479). Darüber hinaus können die alleinerziehenden Studierenden auch auf Ressourcen im Freundeskreis zurückgreifen (vgl. I13:175f / I14:241f).

Beim Thema Kinderbetreuung dürfen öffentliche Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen nicht unerwähnt bleiben, welche die Versorgung und Betreuung der Kinder an Wochentagen gewährleisten. Die kinderfreien Zeiten nutzen die Eltern für die Erwerbstätigkeit oder studienbezogene Aktivitäten (vgl. I12:353-355 / I13:42-44 / I14:475-477). „Und ich mache natürlich sehr viel an den Vormittagen, wo wir nicht FH haben und die Kinder im Kindergarten sind, weil dann habe ich frei quasi, freie Vormittage, und da schaffe ich halt dann viel für die FH“ (I15:157-159). Ähnlich erzählt eine andere Mutter: „Also, genau! Ich muss die Vormittage echt ‘intensivst’ nutzen und ja, es ist ein straffes Zeitprogramm“ (I13:24f).

Neben der Unterstützung bei der Kinderbetreuung profitieren die Interviewten auch in anderer Hinsicht vom eigenen sozialen Umfeld. So übernehmen zum Beispiel eine befreundete Deutschlehrerin oder andere Freund*innen für eine Mutter mit Migrationsbiografie das Korrekturlesen der FH-Aufgaben: „Ich lasse immer meine Texte korrigieren von Freunden. Ich lasse eine zweite Person drüber lesen, ob das eh so passt ungefähr und dafür zahle ich auch was“ (I10:223-225,345). Eine andere Studentin hat dafür eine externe Person engagiert, da sie diese Ressource im eigenen sozialen Netzwerk nicht verorten kann: „Also, ich habe eine Dame für Korrekturen gefunden, aus Deutschland, aber ich bezahle sie“ (I14:392). (Siehe 9.5.1, Korrekturlesen)

Zu guter Letzt messen studierende Eltern auch den Studienkolleg*innen eine hohe Bedeutung zu. Eine Mutter, die sich aufgrund der Geburt ihres zweiten Kindes gezwungen sah, das Studium zu unterbrechen, betrachtete vor allem die Kolleg*innen aus dem vorherigen Jahrgang als Ressource, da sie bereits in einer fixen Gruppe von Studierenden in ihrer Nähe wohnenden Eltern, Anschluss gefunden hatte (vgl. I12:87-91). Ähnlich beschreibt dies eine andere Studierende:

> „Ich habe da so ein Grüppchen, eigentlich schon seit dem ersten Semester und Gruppenarbeiten teilen wir uns immer untereinander auf, also die machen wir immer miteinander. Da ist auch ein Studienkollege dabei, der auch eine Tochter hat - - also ist da oft auch viel Verständnis von allen Seiten eigentlich da, dass wir halt zum Beispiel später am Abend können, wenn die Mädels im Bett sind oder dass man halt am Wochenende nicht kann […] und wir sind wirklich eine ganz enge Gruppe und die ist auf jeden Fall eine riesengroße Ressource und auch Hilfe. Also, da habe ich auch schon Momente gehabt, wo meine Studienkollegin gesagt hat, „ich mache deinen Teil und bitte konzentriere dich auf dich, schau, dass du das irgendwie…“ wenn halt grad eine schwierige Phase irgendwie war, dass sie dann auch was übernehmen für mich und so“ (I13:430-440).

Eine weitere Befragte berichtet ebenso von einem hohen Maß an Verständnis seitens der Studienkolleg*innen sowie von deren Bereitschaft, sich an die zeitlichen Bedingungen der Mutter anzupassen oder im Notfall sogar Aufgaben für diese zu übernehmen, was sie auch in Anspruch nimmt (vgl. I15:121-132). Eine andere interviewte Mutter möchte nicht, dass sie besonders berücksichtigt wird, weil sie Kinder hat: „Also, bei mir müsste niemand Rücksicht auf mich nehmen“ (I14:352f). Die Alleinerzieherin macht eher gegenteilige Erfahrungen:

> „Ich meine, also natürlich, die (Studienkolleg*innen) hatten mehr Freizeit, die hatten mehrere Ressourcen, um sich zum Beispiel für Gruppenarbeiten zu treffen. Grundsätzlich. Aber die waren nicht flexibel. Bei den Gruppenarbeiten hatte ich letztendlich das Gefühl, dass ich flexibler bin als sie“ (I14:179-182).

Darüber hinaus wurde das gemeinsame Lernen mit Studienkolleg*innen sowie die Psychohygiene mit Freund*innen als Ressource im sozialen Umfeld benannt (vgl. I13:444-448 / I10:475-479).

Diverse Personen aus dem sozialen Netzwerk der interviewten Eltern werden von diesen auf unterschiedliche Weise als Ressource wahrgenommen. Ein Thema, das bei allen interviewten Eltern im Vordergrund steht, ist die Betreuung ihrer Kinder. Wer diesbezüglich inwieweit als Unterstützung fungiert, hängt offensichtlich vom familiären bzw. sozialen Umfeld der Studierenden ab, unter anderem deshalb, weil öffentliche Betreuungseinrichtungen das erforderliche Ausmaß an Kinderbetreuung nicht abdecken können. Während Elternteile in Partnerschaft primär die Lebensgefährt*innen als hilfreich erleben, so sind es bei alleinerziehenden Elternteilen die eigenen Eltern oder der Freundeskreis. Die Ex-Partner* und Väter der Kinder werden nicht als Ressource eingeordnet, übernehmen aber einen Teil der Betreuung und stellen zumindest in dieser Hinsicht eine Unterstützung dar. Sowohl die meisten befragten Elternteile mit Partner*in als auch die alleinerziehenden Mütter benennen die Großeltern der Kinder als zusätzliche und zum Teil als große Ressource in punkto Kinderbetreuung. Für die alleinerziehenden Mütter scheint ein Studium ohne die Unterstützung der eigenen Eltern, zumindest im Hinblick auf die Kinderbetreuung, kaum organisierbar zu sein. Es ist zu vermuten, dass ein Rückgriff auf externe, privat angebotene Kinderbetreuungsmöglichkeiten gerade für Alleinerzieher*innen (und sicherlich auch für den Großteil aller Studierenden in Partnerschaft) aufgrund der Kosten nicht in Frage kommt. Den Aussagen der Befragten zufolge fehlt es zudem an flächendeckenden, leistbaren und wohnortnahen Angeboten, was auf die Notwendigkeit hochschulinterner oder -organisierter Kinderbetreuung schließen lässt.

Darüber hinaus heben alle befragten Elternteile in Partnerschaft die Bedeutung einer gerechten Aufgabenaufteilung rund um Finanzen, Haushalt und Kind also der Care-Arbeit hervor. Keine*r der interviewten Mütter und Väter könnte sich laut eigener Aussage ein Studium ohne gerechte Aufgabenteilung in der Partnerschaft vorstellen. Die Eltern berichten zudem, dass ein Studium mit Kind trotz Aufgabenteilung eine Herausforderung darstellt und diese sogar notwendig ist, um den Studienaufwand bewältigen zu können. Dippelhofer-Stiem (vgl. 2012:420,429) nimmt Bezug auf die Daten des 10. Konstanzer Studierendensurveys, wonach studierende Mütter doppelt so viel Zeit in die Care-Arbeit investieren wie studierende Väter. Dies kann anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigt werden, da die Aufgabenteilung in der Partnerschaft sowohl von den befragten Müttern als auch Vätern als wichtige Voraussetzung im Hinblick auf das Studium angegeben wird. Es stellt sich die Frage, wie sich ein Studium für jene Eltern gestaltet, in deren Beziehung keine Aufgabenteilung herrscht oder die partnerlos sind. Im Umkehrschluss ist ein Studium für Frauen sowie Männer, die alleine die Care-Arbeit übernehmen, schwer umsetzbar oder zumindest mit hohen Anforderungen verbunden. Auch eine Befragte merkt diesbezüglich an, dass Frauen zwar nun auch Karriere machen können, aber alle anderen Aufgaben nicht weniger geworden seien, was auf längere Sicht zur Überforderung der Frau führe. Eggers et al. (vgl. 2021:165f) machen ebenso darauf aufmerksam, dass die familiäre Zuständigkeit für die Care-Arbeit mit der Reproduktion von Benachteiligungen einhergeht und widmen sich weiters der Frage, welche politischen Neuerungen, „die Gleichstellung im Geschlechterverhältnis unterstützen können“ (ebd.). Als diffizil bezeichnen Eggers et al. (vgl. ebd.:167) jedoch den Umstand, dass die gerechte Aufgabenteilung in einer Partnerschaft der Entscheidung der Männer obliegt und somit schwer beeinflussbar sei. Von politischer Seite können folgende Beiträge als förderlich betrachtet werden: Einerseits soll „die Gleichstellung von Frauen in der Erwerbsarbeit erreicht [werden]“, wobei die außerfamiliäre Care-Arbeit z.B. in öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen zu fördern sei (Saraceno / Keck 2011, zit. n. Eggers et al. 2021:166). Andererseits komme auch in Frage, die innerfamiliäre Care-Arbeit zu entlohnen sowie die kollektive Wertschätzung dieser zu unterstützen (vgl. Orloff 1993, zit. n. Eggers et al. 2021:166). Eggers at al. (vgl. 2021:167) erweitern diese Ansätze mit dem Vorschlag des „Flexible Worker-Carer", wobei die Care-Arbeit einer regulären Erwerbsarbeit gleichgesetzt würde und Care-Arbeiter*innen sowohl ein Einkommen beziehen als auch alle damit einhergehenden Sozialleistungen erhalten würden, wie beispielsweise eine Pensions-, Arbeitslosen- und Krankenversicherung. Das Modell bringt den Vorteil mit sich, dass die Notwendigkeit der partnerschaftlichen Aufgabenteilung entfalle bzw. unabhängig davon agiert werden könne und somit der Benachteiligung von Frauen, die Care-Arbeit leisten, entgegenwirken würde.

Mit dieser Idee könnte eine soziale Besserstellung der Care-Arbeiter*innen erreicht werden, jedoch bleibt die Frage offen, wie die gesellschaftliche Anerkennung der familiären Care-Arbeit gesteigert werden kann oder ob diese implizit ist. In Bezug auf Studierende mit Kind würde die Etablierung eines solchen Modells bedeuten, dass Väter sowie Mütter, welche die Care-Arbeit hauptsächlich übernehmen, auch ohne Selbsterhalter*innenstipendium finanziell abgesichert wären. Bei jüngeren Eltern, die vor der Geburt ihres Kindes bzw. vor dem Studium noch keine Erwerbstätigkeit ausgeübt haben, würde die Zeit der Kinderbetreuung als Erwerbszeit angerechnet werden, wodurch der Nachweis der mehrjährigen Selbsterhaltungsfähigkeit als Voraussetzung

für einen Stipendienbezug (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.) zusätzlich gegeben wäre. Den befragten Studierenden zufolge scheint aber nicht die Aufgabenteilung allein wichtig zu sein, sondern vielmehr noch der familiäre Zusammenhalt, dass jemand hinter einem steht, der nicht nur an der Realität des anderen teilhat, sondern die Realität des anderen teilt. Neben der Kinderbetreuung erachten die Befragten auch andere Zuwendungen durch das soziale Umfeld als Ressource, wie beispielsweise Verständnis, Zuspruch, Rücksichtnahme oder die gemeinsame Psychohygiene. Generell kann der emotionalen Unterstützung durch Nahestehende eine hohe Bedeutung zugemessen werden. So erzählen alle Studierenden von einem Menschen, ohne welchen sie das Studium dem eigenen Gefühl nach nicht geschafft oder nicht in Angriff genommen hätten, was den Stellenwert sozialer Beziehungen im Allgemeinen betont (siehe 9.3.4).

Auch Studienkolleg*innen werden in mehrerlei Hinsicht als Ressource wahrgenommen. Dass von Kommiliton*innen für manche der interviewten Eltern Aufgaben mitübernommen werden, zeigt einerseits, dass die Anforderungen eines Studiums von einigen Elternteilen neben den anderen Verpflichtungen als schwer schaffbar wahrgenommen werden, und weist andererseits auf eine gewisse Sonderstellung der Eltern hin. Während eine Mutter darauf Wert legt, keine Extrabehandlung zu bekommen, scheinen andere auch einen gewissen Vorteil aus dieser Position zu ziehen. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass studierende Eltern auf adäquate Unterstützungsformen angewiesen sind, um das Studium selbständig schaffen zu können.

Es konnte aufgezeigt werden, dass ein Studium mit Kind – besonders im Hinblick auf die Kinderbetreuung, aber auch bezüglich anderweitiger Formen der Unterstützung und Begleitung – eine Vielzahl oder zumindest eine hohe Intensität an Ressourcen im sozialen Umfeld erfordert. Demnach kann der Schluss gezogen werden, dass Eltern, die diese sozialen Ressourcen nicht aufweisen, der Zugang zu einem Hochschulstudium mit Kind verwehrt bleibt. Hier könnte man mit dem Ausbau sozialer Netzwerke anschließen – im Hochschulbereich aber auch in Richtung Nachbarschaftshilfe und Gemeinwesen, wo Mitglieder gegenseitig voneinander profitieren können, ähnlich, wie es auch von den befragten Studierenden vorgeschlagen wird. Neben dem sozialen Umfeld tragen auch die persönlichen Ressourcen von Studierenden mit Kind zu einem erfolgreichen Verbleib im Studium bei. Welche Eigenschaften oder Kompetenzen von studierenden Eltern als förderlich oder hilfreich erlebt werden, um den Studienalltag mit all seinen Herausforderungen zu stemmen, wird nachfolgend betrachtet.

9.4.4 Persönliche Eigenschaften und Kompetenzen

Die Studierenden weisen unterschiedliche Stärken und Fähigkeiten auf, die ihnen im Hinblick auf die Bewältigung der Studiensituation wichtig erscheinen. Es sind jedoch auch Gemeinsamkeiten erkennbar, die von fast allen interviewten Elternteilen als relevant eingeordnet werden. Ohne jegliche Vorgabe mehrfach benannt wurden beispielsweise Kompetenzen wie Organisationsfähigkeit, Belastbarkeit, Fleiß oder Ausdauer – auf welche nun näher eingegangen wird.

Die Organisationsfähigkeit wird von den Interviewten differenziert umschrieben. „Also, ich sag eins, Kinder haben oder Familie sein, das ist ein Managementjob. Man ist sehr übersichtlich, strukturiert, organisiert, vorausschauend […]“, stellt ein Vater fest (I16:142-144). Diese Befragte stimmt dem zu: „Also, man muss einfach wirklich sehr, sehr gut organisiert sein. Es muss immer alles gut abgesprochen sein“ (I15:87f). Eine studierende Mutter berichtet, dass es für sie bedeutend ist, früh zu erfahren, was zu tun ist, „weil dann könnte ich jetzt einfach schon besser planen“ (I12:135) oder auch „Unser Kalender ist dicht gedrängt, unsere Familie und Freunde, die staunen immer, wenn man sich anmelden muss, vier Wochen vorher“ (ebd.:324f). Alles früh genug zu planen und Aufgaben so bald wie möglich zu erledigen, ist aus unterschiedlichen Gründen für die studierenden Eltern ein Thema. Den zweiten Abgabetermin zu nutzen, kommt für diese Mutter aufgrund des Stipendienbezuges kaum in Frage: „Und daher habe ich das persönlich halt immer tunlichst vermieden, weil ich das Selbsterhalterstipendium krieg und einfach auf den Leistungserfolg angewiesen bin […]“ (ebd.:58f) oder „also, ich fange jetzt schon mit den Aufgaben an für das 5. Semester – jetzt haben wir, keine Ahnung, Mitte/Ende August“ (ebd.:131f). Für eine Mutter mit Migrationsbiografie ist das frühere Fertigwerden ein Muss, um die Arbeit noch Korrekturlesen lassen zu können: „Ich muss jede Arbeit vielleicht eine Woche früher fertigschreiben, damit meine Freundin Zeit findet und drüber schaut und ich dann erst abgeben kann“ (I10:485f). Eine andere Studierende hat sich die Organisationsfähigkeit durch das Muttersein angeeignet: „Also eben, ich bin sehr ehrgeizig […], gut organisiert und diszipliniert […], früher habe ich immer alles aufgeschoben bis zuletzt […] – das geht mit Kind einfach nicht. […]“ (I13:231-239). Ähnlich handhabt das eine weitere Befragte: „Ich habe eh immer alles selbst geschafft und immer den ersten Abgabetermin in Anspruch genommen“ (I14:283f). Generell ist die Alleinerziehende überzeugt:

> „[…] die Mütter [sind] sehr diszipliniert im Studium, weil wir eben wissen was das ist, eine Verantwortung zu übernehmen und kontinuierlich zu arbeiten. Wir haben nicht so viel Freizeit und wir können uns nicht sagen "Ah, ich mach die Arbeit übermorgen", ja. Wir müssen kontinuierlich arbeiten, damit wir wissen, dass wir es schaffen, weil wir wissen nicht, ob uns morgen unser Kind nicht braucht und dann haben wir viel Zeit verloren.“ (ebd.:353-358).

Auch in punkto Kinderbetreuung war es für die Mutter notwendig, einige Wochen im Voraus zu planen (vgl. ebd.:127f). Ein Vater kümmerte sich rechtzeitig darum, die Option der Bildungskarenz in Anspruch nehmen zu können, um die verpflichtenden Praktika zu absolvieren (vgl. I11:190f). Für eine Alleinerziehende waren die Praktika nur mit langfristiger Organisation umsetzbar: „Ich habe das lange Praktikum zum Beispiel so gemacht, dass ich 300h, also, dass ich über ein halbes Jahr nur einen Tag pro Woche dort war. […] das Praktikum ist eigentlich im dritten Semester angesetzt, aber ich habe es schon im zweiten begonnen“ (I13:80-84).

Zudem scheinen Ehrgeiz, Zielstrebigkeit, Disziplin oder auch Fleiß Attribute der Befragten zu sein. Auf die Frage, welche persönlichen Stärken für die Absolvierung des Studiums hilfreich seien, antwortet eine Studierende: „Meinen Ehrgeiz, das habe ich eh schon erwähnt - - wenn ich etwas begonnen habe, muss ich es auch abschließen“ (I10:392f). Ähnlich benennt das eine andere Mutter: „[…] ich bin sehr ehrgeizig und habe hohe Ansprüche an mich selbst“ (I13:232f). Bei der Alleinerziehenden spiegelt sich der Ehrgeiz auch im Erhalt des Leistungsstipendiums wider (vgl. ebd.:177f). Einer der

befragten Väter spielte in einer belastenden Studienphase mit dem Gedanken, das Studium im 3. Semester abzubrechen, entschied sich aber nicht aufzugeben, womit dieser ebenso Zielstrebigkeit bewies (vgl. I11:58-60). Eine weitere Studierende erkennt sich in diesen Eigenschaften wieder: „Ich bin eine zielorientierte Person. Wenn ich etwas erreichen will, dann bleibe ich dran“ (I14:205f). Im Vergleich zu ihren Studienkolleg*innen ordnet sich die Mutter wie folgt ein: „Also, bei mir war das so, dass ich bei vielem mehr gemacht habe als sie“ (ebd.:334) oder „ich bin wirklich so eine Studentin, die wenn sie frei hat, auch was für die FH tut“ (ebd.:154f). Eine der Befragten erklärt sich ihre Zielstrebigkeit dadurch, „weil dieser Beruf Sozialarbeiterin einfach mein absoluter Traumjob ist und weil ich das unbedingt machen will und mein Herz dafür brennt sozusagen“ (I15:184f).

Einige der interviewten Elternteile führen Belastbarkeit oder auch Leichtigkeit als persönliche Ressource an. Obwohl das Studium neben Erwerbsarbeit und familiären Verpflichtungen von dem Vater phasenweise als Belastung wahrgenommen wurde, hat dieser gerade durch die Vaterschaft gelernt, mit diesen Herausforderungen umzugehen, weil „ich mit meinen 21 Papa geworden bin. Ja, und das natürlich schon 8 Jahre mitgetragen habe und ganz andere Belastungen genommen *(sinngemäß: bewältigt)* habe“ (I11:134f). Eine weitere Interviewte sagt über sich: „Ich glaube, dass ich sehr, sehr belastbar bin […]“ (I15:183). Für einen Vater ist die eigene Gelassenheit (vgl. I16:207) bzw. Leichtigkeit hilfreich: „Na ja, ich habe eine gewisse Leichtigkeit, das heißt, ich nehme verschiedene Sachen nicht immer zu ernst oder versteife mich nicht auf Kleinigkeiten, ich habe da nicht den hohen Anspruch, habe ich schon, aber auf meine Art und Weise“ (ebd.:262-264).

Die individuelle Reife und Erfahrung – einerseits im Hinblick auf die berufliche Praxis, andererseits mit Bezugnahme auf die Elternschaft – bewerten die Befragten außerdem als Ressource (vgl. I11:135f). So erzählt eine studierende Mutter:

> „Jetzt im Studium, glaube ich schon, dass ich bei manchen Dingen schon Vorteile auch habe, einfach durch die Lebenserfahrung, die ich halt habe. Ich bin halt auch schon 29 und Mama von zwei Kindern. Und ja, viele Dinge, die so im Studium auftauchen, sind mir schon geläufig, vor allem auch zum Beispiel fällt mir jetzt ein, vom zweiten Semester die Lehrveranstaltung Materielle Grundsicherung war ganz typisch, wo es halt auch viel um Wochengeld, Kinderbetreuungsgeld geht, Familienbeihilfe oder auch dann Arbeitslosengeld und so weiter“ (I15:332-339).

Des Weiteren profitiert ein Vater im Studium von seinen persönlichen und beruflichen Vorerfahrungen:

> „Und vielleicht ist es halt so, dass man sagt, in verschiedenen Themen- oder Fachbereichen hat man vielleicht einen anderen Blick, einen differenzierten Blick, vielleicht einen erweiterten Blick. […] Würde ich meinen Kommilitonen nicht absprechen, aber vielleicht ist das ein bisschen eine Erleichterung gewesen“ (I16:207-209,215f).

Weitere Stärken der Studierenden sind: sich selbst zurückstellen können (vgl. I12:267-270 / I13:421-426), Freude und Interesse am Studium (vgl. I13:419), Zuverlässigkeit (vgl. ebd.:451f), Reflexionsfähigkeit (vgl. I11:296f / I12:259f), sich selbst sowie „die eigenen Bedürfnisse und die eigenen Grenzen“ gut wahrnehmen können (vgl. I12:306f), eine positive Grundeinstellung und optimistische Sichtweise (vgl. I10:395-397) sowie

Flexibilität (vgl. I15:182). Darüber hinaus wurden positive Aspekte wie leicht zu lernen, gut zu schreiben oder eine gute mündliche Kommunikation benannt. So berichtet ein Vater: „Ich tu mir leicht! Ja, das muss ich schon sagen. Also, ich habe nie Probleme gehabt mit Leistung bringen, mit Schreiben, das liegt mir einfach“ (I11:88f). Ein anderer Studierender berichtet:

> „Und meine Stärke ist, ich glaube ja, die Kommunikation, die Empathie vielleicht. Also, ich kann, glaube ich, gut sprechen, mit Menschen umgehen, ja, Menschenkenntnis oder Menschennähe. Und das hilft dann schon weiter in der Findung von Gruppen, also, bei mündlichen Gesprächseröffnungen, Themen, Präsentationen, also, das sind schon so Vorteile“ (I16:268-272).

Trotz Fleiß und Zielstrebigkeit ist es für die Eltern von großer Bedeutung, eine „gute“ Mutter bzw. ein „guter“ Vater zu sein und sich viel Zeit für die eigenen Kinder zu nehmen (vgl. I11:84 / I12:258-261 / I13:393f / I15:191f).

Es wurden zahlreiche förderliche Fähigkeiten und Kompetenzen benannt, die studierende Eltern unterstützen, das Studium zu bewältigen. Während Eigenschaften wie Organisationsfähigkeit oder Ehrgeiz von nahezu allen Interviewten benannt wurden, stehen sich die Attribute Zielstrebigkeit und Gelassenheit antagonistisch gegenüber. Jede*r scheint jedoch seine ganz individuellen Stärken einzusetzen, um die teils großen Herausforderungen, die ein Studium neben Familie und Beruf mit sich bringt, erfolgreich zu meistern. Im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit als Sozialarbeiter*in, können gerade diverse Eigenschaften in einem Team sowie in der Klient*innen-Arbeit von großem Nutzen sein. Dabei scheint nicht zwangsläufig essentiell, welche charakterlichen Merkmale jemand mitbringt, sondern vielmehr, wie sehr man sich diesen bewusst ist und man diese einzusetzen versteht. Dabei steht die Reflexion der eigenen Haltung und des eigenen Vorgehens stets im Fokus. So verweist auch der OBDS (vgl. 2020:3) im Ethikkodex für Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen auf die *(Selbst)kritische Reflexion* als grundlegenden Wert in der Sozialen Arbeit und erachtet es als wichtig, dass sich Sozialarbeitende ihrer Kompetenzen bzw. derer Limitationen auch gewahr sind (vgl. ebd.:4). Ebenso soll die *Übernahme von Verantwortung* eine Handlungsweise von Fachkräften der Sozialen Arbeit darstellen (vgl. ebd.). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Studierende, die bereits ein Kind haben, im Zuge der Elternschaft gewisse Fähigkeiten angeeignet haben, wie verantwortungsbewusst zu agieren oder eigene Handlungskonzepte z.B. in punkto Kindeserziehung zu überdenken. Demzufolge können bei sozialarbeitsstudierenden Eltern bereits wesentliche Kompetenzen vorausgesetzt werden, mit welchen andere Absolvent*innen eventuell noch nicht vertraut sind. Dippelhofer-Stiem (2012:429) misst Studierenden mit Kind zudem den „Erfahrungsschatz und die Kompetenz [zu], sich in mehreren Umwelten zu bewegen und deren Anforderungen zu bewältigen“. Dies kann durch die vorliegenden Ergebnisse bestätigt werden (siehe 9.4.1).

Dass alle Eltern gewisse Eigenschaften wie zum Beispiel Organisationsfähigkeit aufweisen, könnte mit der Elternschaft selbst einhergehen. Studierende mit Kind schätzen die Fähigkeit nämlich als absolute Notwendigkeit ein, um den Alltag rund um Studium und Kind konstruktiv und effektiv gestalten zu können. Des Weiteren planen die Eltern auch mögliche unvorhersehbare Ereignisse mit ein, die ein Leben mit Kind vermehrt mit sich bringen kann. Dass alle Eltern Disziplin an den Tag legen, könnte

einerseits auf die Reife und Selbständigkeit aufgrund des Alters zurückzuführen sein, es könnte aber auch den Hintergrund haben, dass Eltern gelernt haben, sich selbst zurückzustellen, gewissermaßen zu funktionieren, unabhängig davon, ob es einem Vergnügen bereitet oder notgedrungen erledigt werden muss. Ein weiterer Grund für das disziplinierte Verhalten ist einer Studierenden zufolge das Bewusstsein, dass die finanzielle Absicherung durch das Selbsterhalter*innenstipendium an den Leistungserfolg gekoppelt ist. Sowohl die Organisationsfähigkeit als auch die Disziplin der Eltern scheint mitunter aus einem großen Verantwortungsbewusstsein dem Kind gegenüber zu resultieren – dass dieses versorgt ist, betreut ist und ein gewisses Maß an Sicherheit gewährleistet werden kann. Damit soll nicht behauptet werden, dass Studierende ohne Kind entsprechende Eigenschaften nicht besitzen, sondern vielmehr, dass Eltern diese auf jeden Fall zeigen. Damit können viele der benannten Charakteristika von Studierenden mit Kind nicht nur als Ressource mit Blick auf das Studium, sondern vor allem auch im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit bezeichnet werden. Abschließend soll darauf Bezug genommen werden, welche Ressourcen auf Seiten der Fachhochschulen und Dozent*innen von den Studierenden in Erfahrung gebracht oder genutzt und als hilfreich befunden wurden.

9.4.5 FH-bezogene Ressourcen im Rahmen des Studiums

Die Ergebnisse zeigen sowohl positive Aspekte hinsichtlich der Rahmenbedingungen an den Fachhochschulen im Studiengang Soziale Arbeit, als auch in Bezug auf Dozent*innen, Studiengangsleitung sowie -stellvertretung auf. Dabei wurde vor allem viel Verständnis für die Elternrolle erlebt und die berufsbegleitende Organisationsform an den FHs in St Pölten und Salzburg gelobt. „Also ich muss das Konzept ‚berufsbegleitende Form' von der FH St. Pölten wirklich loben" und „ich sag ehrlich, dass ist die einzige Form, mit welcher ich das Studium schaffen kann", berichtet eine alleinerziehende Studierende bezugnehmend auf die Regelung der Kinderbetreuung im Rahmen des Studiums (I14:91f,72f). Ebenso erlebt das eine weitere Mutter, die an der Fachhochschule St. Pölten studiert:

> „Wenn man studieren möchte mit Kind, dann geht das nur berufsbegleitend" (I10:182f). „Berufsbegleitend sind nur Blockwochen, das heißt, alle drei, vier Wochen hast du eine Blockwoche und da ist es ganz einfach, die Kinderbetreuung zu regeln, weil da kannst du jemanden organisieren diese Woche, fragen, ob wer diese Woche einspringen kann, da ist das leichter" (ebd.:185-188).

Die Studierende war zuerst im Vollzeitstudium inskribiert und bat dann um einen Wechsel auf die berufsbegleitende Organisationsform, was von der Studiengangsleitung umgehend arrangiert wurde, obwohl das Studium bereits begonnen hatte: „Das war möglich, Gott sei Dank! […] Ich habe begonnen und ein Monat später war ich gleich auf berufsbegleitend umgestuft und es ist gleich gegangen, von dem her habe ich es echt hilfreich gefunden" (ebd.:180-182). Für eine alleinerziehende Mutter ist die Organisation der Kinderbetreuung im Hinblick auf die berufsbegleitende Blockform dennoch eine Herausforderung: „Es ist ein sehr großer organisatorischer Aufwand, weil sie natürlich – also meine Tochter – immer betreut sein muss" (I13:3f). Die Studentin kommt jedoch eigentlich aus Wien und hätte sich ein Studium an der Fachhochschule der österreichischen Hauptstadt noch weniger vorstellen können:

> „Also grundsätzlich finde ich es mal super, dass das so in einer geblockten Form ist, berufsbegleitend, weil ich deshalb nicht an der FH in Wien hätte studieren können. Also, ich komme aus Wien. Und da ist berufsbegleitend immer am Nachmittag unter der Woche, das wäre halt nicht gegangen." (ebd.:195-198).

Die berufsbegleitende Organisationsform an der Fachhochschule Salzburg wird von einem studierenden Vater zwar als *familienfreundlich* betitelt (vgl. I16:78f), dennoch würde der Vater sowie eine der befragten Mütter eine flexiblere Zeiteinteilung wie auf einer Universität bevorzugen (vgl. ebd.:408-411 / I12:44-50). Bei der Frage nach Ideen zur Verbesserung der Situation von studierenden Eltern revidiert der Student seine Aussage, indem er anmerkt, dass er sich Anwesenheitszeiten im Rahmen der Kindergarten- und Schulöffnungszeiten wünschen würde (vgl. I16:405-415). Die Lehrveranstaltungen finden nämlich an zwei bis vier Tagen pro Woche immer abends statt. Ebenso muss er jeden zweiten Samstag an die FH (vgl. ebd.:79f). Des Weiteren schätzt eine Studierende die Flexibilität der FH St. Pölten hinsichtlich der zu absolvierenden Praktika, wobei sie diese nach einem nahezu beliebigen Zeitplan machen oder sich von der beruflichen Tätigkeit anrechnen lassen kann (vgl. I13:75-77,87f): „[…] da habe ich das Glück gehabt, dass die [Praktika] von der Zeit her recht flexibel waren. Also, die [Dozent*innen, Studiengangsleitung] waren da sehr cool" (ebd.:71-73). Auch dass man durch die Praktika „hineinschnuppern kann, in verschiedene Bereiche" und somit andere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit im Zuge des Studiums kennenlernen kann als die ohnehin präferierten, wird von einer Studierenden positiv angemerkt (I12:209).

FH-bezogene Ressourcen, die von einzelnen befragten Eltern als hilfreich erachtet werden, sind beispielsweise, dass ein Großteil der zu lesenden Texte kostenfrei zur Verfügung gestellt wird (vgl. I14:226-230), dass wenige Prüfungen abzulegen sind (vgl. I13:36,) oder dass beim Aufnahmeverfahren der FH Salzburg „auf die Persönlichkeitsstruktur sehr geachtet wird" (I11:300). Darüber hinaus erwähnen die Studierenden spezielle Angebote der Fachhochschule St. Pölten wie beispielsweise, dass es einen finanziellen Fördertopf (vgl. I14:233-235) sowie einen „Babyraum" gibt (vgl. ebd.:247).

Besonders hervorgehoben wird von den Interviewten, dass ihnen viel Verständnis für die Elternschaft bzw. die Kinder von Dozent*innen, der Studiengangsleitung sowie -stellvertretung entgegengebracht wurde. So berichten Studierende, dass man die Kinder problemlos mit in die Vorlesung nehmen kann, sowohl an der FH St. Pölten (vgl. I10:160-163, I14:247-250), als auch an der FH Salzburg (vgl. I16:234-237). Ein Vater erzählt: „Also ich muss dazu sagen, die FH Salzburg hat viele Angebote, auch was Kinderbetreuung betrifft, oder auch Möglichkeiten, dass man Kinder im Studiengang, also, in die Vorlesung mitnehmen könnte. Da ist die FH Salzburg sicher auch sehr entgegenkommend" (I11:142-144,147). Ebenfalls Verständnis hatten die Dozent*innen, wenn Studierende wegen der Kinder erst ein wenig später kommen konnten oder früher gehen mussten (vgl. I13:259-263 / I16:132-135). Einer Mutter wurde zudem ein eigener Raum für die Fernlehre an der FH St. Pölten zur Verfügung gestellt:

> „Ja also, das kann ich auf jeden Fall sagen, von Seiten der FH bin ich sehr, sehr dankbar, dass sie mir während der Fernlehrezeit ganz unkompliziert einen Raum zur Verfügung

> gestellt haben, weil das für mich ganz schwer war, die Fernlehre am Nachmittag, da teilzunehmen, weil ja dann meine Kinder vom Kindergarten zu Hause sind. Und ich habe kleine Kinder und die verstehen das nicht, dass die Mama jetzt vier Stunden vor dem PC sitzen muss und eine Vorlesung sich anschauen muss. Ich habe sogar einen eigenen Schlüssel ausgeborgt bekommen“ (I15:103-108,114).

Auch ein Vater nutzte gerne die Ruhe in den Fachhochschulräumlichkeiten, um studienbezogene Aufgaben zu erledigen oder die Bachelorarbeit zu schreiben (vgl. I16:253f). Eine Mutter wurde im Laufe des Studiums schwanger, wobei sie die Bemühungen der Studiengangsleitung und -stellvertretung der FH St. Pölten wie folgt anerkennt:

> „Da war ich dann schon hochschwanger und das hat man auch gleich gesehen und da […] war das irgendwie schon so, dass ich gemerkt habe, „Okay, […] gerade von der Studiengangsleitung – und auch von der -Stellvertretung, habe ich das sehr positiv eigentlich erfahren, dass es eigentlich kein Thema war, ich hätte mit allen Sachen kommen können“ (I12:165-168).

Ebenso sagt ein anderer Studierender aus Salzburg: „Bei uns war die Studiengangsleitung da sehr aufgeschlossen, man hätte auch für alles Lösungen gefunden“ (I11:65f). Des Weiteren erinnern sich die Studierenden der FH St. Pölten, dass die Dozent*innen nachgefragt hätten, wie es den Kindern gehe oder auch, dass ein Dozent die beleidigte Tochter vor dem Homeoffice-Bildschirm nur mit „Wir lieben Kinder“ kommentierte (vgl. I15:309f / I14:284-286). Die Mutter hat in St. Pölten ausschließlich positive Erfahrungen an der Hochschule bezüglich der Kinder gemacht: „Überhaupt kein Problem mit den Kindern. Die waren wirklich sehr rücksichtsvoll. Total! In der Corona Zeit, ich habe da überhaupt nichts Negatives von Seiten der FH erlebt“ (I14:291-293).

Zusammenfassend können die Interviewten von etlichen guten Erfahrungen an den Fachhochschulen im Hinblick auf die Elternschaft berichten. Dabei wird vor allem auf die Rücksichtnahme und das Verständnis von Studiengangsleitung und Dozent*innen Bezug genommen. Bis auf den „Eltern-Kind-Raum" (siehe Kapitel 5.3) werden zwar nur wenige konkrete Angebote für Eltern und deren Kinder benannt, jedoch scheint eine offene Atmosphäre des Wohlwollens – sowohl an der FH St. Pölten als auch an der FH Salzburg – gegenüber Studierenden mit Kind vorherrschend zu sein. Obwohl die mangelnde Flexibilität und die starren Strukturen an den Fachhochschulen von den Eltern mehrfach als Herausforderung angegeben werden, so stellt die Flexibilität seitens der FHs in bestimmten Situationen – wie der Schwangerschaft einer Studierenden, dem spontanen Wechsel in die berufsbegleitende Organisationsform sowie bei der Organisation der Praktika – auch eine große Ressource dar, ohne die ein Studium für die befragten Eltern zum Teil schwer umsetzbar gewesen wäre. Dennoch wurde beispielsweise die notwendige Unterbrechung des Studiums aufgrund der Schwangerschaft von der betreffenden Studierenden kritisch gesehen und auf die mangelnde Flexibilität der FH zurückgeführt (siehe 9.2). Dies könnte darin begründet liegen, dass der Partner der Studierenden sein Studium an einer Universität absolvierte und die Befragte daher einen direkten Vergleich ziehen kann. Ein grundlegender Unterscheidungspunkt zwischen Fachhochschulen und Universitäten ist, dass ein Studium an einer Universität sehr flexibel organisierbar ist, während an Fachhochschulen vorgegebene Strukturen, zum Beispiel in Bezug auf die Gestaltung des Stundenplans oder die Einteilung von Prüfungs- und Abgabeterminen, vorzufinden

sind (siehe dazu FH des BFI Wien o.A.). Wer Soziale Arbeit studieren will, muss sich zwangsläufig für ein Studium an einer Fachhochschule entscheiden. Mehrere Interviewteilnehmer*innen würden laut eigener Aussage einen universitären Studiengang Soziale Arbeit bevorzugen. Jedoch ist dabei zu bedenken, dass Studierende an Fachhochschulen das Studium wesentlich schneller absolvieren als Student*innen an Universitäten (vgl. BMBWF 2020b:100). Während 71% der FH-Studierenden in Vollzeit-Studiengängen das Bachelorstudium in der vorgesehenen Regelstudienzeit schaffen, gelingt dies immerhin noch 55% in den berufsbegleitenden Organisationsformen (vgl. ebd.). Dementgegen können lediglich 6% der Student*innen an Universitäten den Abschluss des Bachelorstudiums innerhalb der Regelstudienzeit nachweisen (vgl. ebd.:98-100). Nach zwei zusätzlichen Semestern schließen an Universitäten 24% der Studierenden das Bakkalaureat ab (vgl. ebd.:100). Demnach kann in Frage gestellt werden, ob ein Studium an einer Universität ohne Unterbrechung schneller abgeschlossen werden würde als mit Unterbrechung an einer Fachhochschule. Unter Betrachtung der einzelnen Spezifika von Fachhochschulen und Universitäten ist ungeklärt, ob ein Universitätsstudiengang der Sozialen Arbeit – wie von den Studierenden gewünscht – einen Vorteil für studierende Eltern darstellen würde. Obwohl der Studienaufwand pro Semester bei einer Ausdehnung der Studiendauer für die Eltern zwar geringer wäre, ist beispielsweise das Selbsterhalter*innenstipendium an den Studienabschluss in der Regelstudienzeit plus einem Toleranzsemester gebunden und die finanzielle Absicherung danach nicht mehr gewährleistet (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.). Somit steht die Flexibilität hinsichtlich der Organisation eines Universitätsstudiums den Strukturen an Fachhochschulen gegenüber, die zwar zum einen als stringent erlebt werden, zum anderen aber ein gewisses Maß an Sicherheit im Hinblick auf einen regulären Studienabschluss mit sich bringen.

Dass Kinder im Notfall mit in die Lehrveranstaltung genommen werden können, ermöglicht es studierenden Eltern beim Ausfall der Kinderbetreuung trotzdem am Unterricht teilzunehmen. Es ist jedoch anzumerken, dass die Eltern präferieren, die Kinder gut betreut zu wissen und sich selbst ablenkungsfrei auf die Studieninhalte konzentrieren zu können. Da sich die Bedürfnisse der Studierendengruppe der Eltern mehr oder minder unterscheiden, scheinen im Allgemeinen nicht nur flexible, sondern vor allem individuelle Lösungen gebraucht zu werden, um von den Eltern als unterstützend wahrgenommen zu werden.

Zuletzt wurden die studierenden Eltern befragt, welche Anpassungen – im Hinblick auf bestehende Herausforderungen und Ressourcen – von ihnen als hilfreich oder notwendig befunden werden, um die Hürden eines Studiums mit Kind zu verringern und den Zugang zum Studiengang Soziale Arbeit sowie den Verbleib im Studium für Eltern zu erleichtern. Die Lösungsideen der Studierenden lassen sich in Anliegen an die Sozialpolitik und Verbesserungsvorschläge bzw. -wünsche an die Fachhochschulen unterteilen und werden nun nachfolgend dargestellt und anschließend interpretiert.

9.5 Lösungsideen der Studierenden

Die Befragten konnten einige Aspekte benennen, die ihnen als Eltern wünschenswert bis sehr wichtig erscheinen. Dabei spielen sowohl finanzielle Faktoren als auch die Rahmenbedingungen im Studium eine besonders große Rolle für die interviewten Mütter und Väter.

9.5.1 FH-bezogene Lösungsideen

Auf Seiten der Fachhochschulen empfinden die Studierenden vor allem Änderungen an den Rahmenbedingungen als relevant, zum Beispiel bezüglich der Anwesenheitspflicht oder der Abgabe- und Prüfungsmodalitäten. Zudem bedarf es den Interviewten zu Folge neuer Angebote, die studierende Eltern bei der Kinderbetreuung, in Form einer Beratung oder durch Kostensenkungen zu unterstützen. Darüber hinaus erscheint es den Befragten wichtig, den Zugang zum Studium Soziale Arbeit für unterrepräsentierte Studierendengruppen zu öffnen und daraus resultierend die Diversität im Studiengang und somit auch in der Sozialen Arbeit selbst zu erhöhen. Diese verschiedenen Aspekte werden im Folgenden näher betrachtet.

Anwesenheitspflicht

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen im Studium sind vorwiegend die Anwesenheitsregelungen sowie Abgabe- und Prüfungsmodalitäten ein Thema. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die 100%ige Anwesenheitspflicht, wobei sich die Eltern diesbezüglich Sonderregelungen erhoffen. Die Studierenden machen darauf aufmerksam, dass sie – zum Beispiel im Falle einer Erkrankung des Kindes – die eigene Anwesenheit im Studium nicht garantieren können (vgl. I10:619-621). Während es in manchen Lehrveranstaltungen die Möglichkeit gibt, die Anwesenheit durch Kompensationsaufgaben auszugleichen, müssen andere im darauffolgenden Jahr wiederholt werden und können somit das Studium verzögern (vgl. I15:267-270). Diesbezüglich sieht eine der Befragten dringenden Veränderungsbedarf:

> „[…] also, es sind manche Sachen, die halt sehr, ja, weiß ich nicht, festgefahren sind, jetzt gerade auch in Bezug auf die Pandemie, weil zum Beispiel, weil sie dieses Semester gemeint haben, es gibt ein paar Lehrveranstaltungen, die sind nicht kompensierbar und die Leute, die dann – jetzt gerade, wo die Zahlen am Rekord, ja, am höchsten halt sind – und sie sagen, wenn man nicht da ist, muss man die Lehrveranstaltung in einem Jahr nachholen. Man kann das nicht kompensieren oder man kann sich nicht in Hybrid-Lehre dazuschalten oder so – das finde ich halt dann immer sehr unflexibel und unfair, weil man kann halt nix dafür, wenn man momentan in Quarantäne ist“ (I13:200-207).

Eine andere Mutter erzählt, welchen Druck die Anwesenheitspflicht in ihr auslöst:

> „Also, das würde mir auch ein bisschen Druck nehmen, wenn ich wüsste, okay, falls die Kinder krank werden und ich wirklich, von mir aus auch gern mit einer ärztlichen Bestätigung oder wie auch immer, könnte ich mir vorstellen, wenn ich wüsste, das wäre kein Problem, wenn es sich vielleicht mal nicht ganz ausgeht. Aber so hat man schon immer den Druck, hoffentlich werden die Kinder nicht krank“ (ebd.:270-274).

Dieser Mutter würde es helfen, die Anwesenheit durch Kompensationsaufgaben ausgleichen zu können. Eine andere Studierende mit Kind erlebte diese Option nicht als optimal:

> „[…] wenn zum Beispiel das Kind krank ist und du musst zu Hause bleiben, das geht nicht an der FH. Dann musst du eine Kompensationsarbeit schreiben und da brauchst du vielleicht zwei-, dreimal so viel Zeit, als wie wenn du an der FH gesessen wärst. Ich habe zum Beispiel 50 Minuten gefehlt an der FH und hab eine Kompensationsarbeit geschrieben für zwei Tage, zwei Tage hab ich gebraucht für 50 Minuten“ (I10:614-618).

Auch weitere der befragten Eltern wünschen sich alternative Anwesenheitsregelungen. Ein Vater sowie eine Mutter schlagen vor, eine Hybrid-Lösung anzubieten, wo Eltern (oder generell Studierende) in Ausnahmesituationen über eine Online-Zuschaltung am Unterricht teilnehmen können (vgl. I14:308-313 / I16:388-392). Die Mutter sagt weiters: „Also, das hat uns die Corona-Situation gezeigt, dass sowas möglich ist und praktikabel ist […]“ (I14:312f).

Für einen an der FH-Salzburg studierenden Vater wäre zudem die Anpassung der Lehrveranstaltungszeiten im berufsbegleitenden Lehrgang an die Öffnungszeiten öffentlicher Kinderbetreuungsstätten von Vorteil. Er gibt zu bedenken, dass er immer genau dann zur FH muss, wenn die Kinder vom Kindergarten oder der Schule Zuhause sind – und zwar von 17:00-21:00 Uhr. (vgl. I16:405-415).

Für die Eltern sind also sowohl die Anpassung der generellen Anwesenheitszeiten an die Öffnungszeiten von öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen als auch die Reduktion der Anwesenheitspflicht wichtige Themen. Den Studierenden zufolge sind mehrere Wege denkbar, wie die Option, ärztliche Bestätigungen vorzulegen oder fehlende Anwesenheiten durch adäquate Aufgaben kompensieren zu können. Ebenso wird die Möglichkeit der Hybridlehre (siehe 3.3), also an Präsenzlehrveranstaltungen online teilnehmen zu können, vorgeschlagen. Auch hierbei können verschiedene Lösungswege eine Erleichterung für studierende Eltern darstellen. Wichtig wäre es jedoch zumindest, dass Eltern zum Beispiel im Falle einer Erkrankung des Kindes keinen Nachteil im Studium zu erwarten haben. Dabei scheinen vor allem unvorhersehbare und nicht steuerbare Aspekte wie eine Erkrankung Druck bei den Eltern zu verursachen, da die eigene Anwesenheit dann nicht gewährleistet werden kann. Selbst wenn ausreichend Ressourcen im sozialen Umfeld vorhanden sind, können diese meist nicht genutzt werden, wenn das Kind krank ist. Dann werden nämlich explizit Mutter und/oder Vater gebraucht. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Anwesenheitspflicht betreffende Sonderregelungen bei unvorhersehbaren Ereignissen bezüglich der Kinder für studierende Eltern eine besonders dringende Veränderung darstellen.

Ferien

Von zwei studierenden Müttern der FH St. Pölten wurde der Wunsch nach arbeitsfreien Ferien benannt. Eine der beiden erlebt das wie folgt:

> „Ich habe drei Jahre Bachelor gemacht und ich kann mich nicht erinnern, dass ich Ferien gehabt habe. […], weil unsere Vorpräsenzphase beginnt mit 15. August und unser

> Semester endet mit der ersten oder mit der zweiten Juliwoche sogar. Da hat man nur vier Wochen Zeit und wenn man eine Arbeit beim zweiten Termin abgeben möchte, ist es vorbei mit diesen vier Wochen. Da hat man überhaupt keine Ferien“ (I10:271-275).

Wichtig findet sie diese, „[…] weil [man] sonst nicht erholt in das nächste Semester einsteigen [kann]. Man ist immer im Prozess und dieser Prozess kommt nicht zum Stillstand. Ich möchte ausschalten, leider geht das nicht“ (ebd.:281-283). Eine andere Mutter nimmt das ähnlich wahr: „[…] also, außer die Sommerferien, da geht’s, aber alles andere – also Semesterferien oder so – na, davon hält die FH irgendwie nicht so viel!“ (I13:55-57).

Es bleibt die Frage offen, ob die Organisation des Studiums Ferien erlaubt und wie sich der Einschub von Ferien bzw. arbeitsfreien Zeiten auf die Studienintensität während des Semesters auswirken würde. Es bleibt anzumerken, dass Ferien üblicherweise in allen (Hoch-)Schulformen integriert sind. Generell scheinen Pausenzeiten gerade für Eltern – die mit der ständigen Mehrfachbelastung Studium und Kind (sowie Erwerbsarbeit) zu kämpfen haben – bedeutsam, um die psychische Gesundheit während des Studiums trotz des hohen Stresslevels aufrechterhalten zu können. Nach Stauder (vgl. 2009:9) stellt Stress eine Ursache für die Ausbildung psychischer Erkrankungen dar. Generell hat Stress einen Einfluss auf 70% aller körperlichen und seelischen Krankheiten (vgl. ebd.:16). Über einen längeren Zeitraum andauernder Stress führt zu einer *Überforderungsreaktion* beim Menschen, welche in eine Erkrankung mündet (vgl. ebd.:15). Als Stressoren gelten beispielsweise hohe „Aufgaben- und Rollenanforderungen“ (ebd.:14). Auch bei Studierenden mit Kind sind vor allem hohe Anforderungen aufgrund der unterschiedlichen Rollen – Studierende, Erwerbstätige, Elternschaft – für die Dauer des Studiums alltäglich. Dabei kommen den Eltern persönliche Eigenschaften wie die Gelassenheit oder Belastbarkeit zu Gute (siehe 9.4.4).

Abgabe- und Prüfungsmodalitäten

Auch hinsichtlich der Abgabe- und Prüfungsmodalitäten wünschen sich die Eltern mehr Flexibilität seitens der FH. Während sich zwei der befragten Mütter eine Ausdehnung der Ferienzeiten wünschen, erhofft sich eine andere Mutter, dass Aufgabenstellungen für das Wintersemester früher – und zwar bereits im Sommer – verfügbar wären, damit sie diese entsprechend planen und vorarbeiten kann:

> „[…] für mich wäre das einfach hilfreich, wenn die Materialien schon online wären […] das sind aus meiner Sicht Sachen, die einfach leicht umsetzbar sind […] wenn man einfach sagt, ‘okay, das Semester endet am 31. Juni und dann stellt man einfach die Sachen online für das nächste Semester […]’. Und das sind einfach Dinge, wo ich das Gefühl habe, da fehlt einfach das Verständnis für Familien“ (I12:133f,147-150,139f).

Außerdem würde es die Mutter zweier Kinder „am Wichtigsten finden, wenn einfach diese Abgabetermine und diese Prüfungen wirklich aufs Semester verteilt wären“ (ebd.:341f). Dass viele Aufgaben in einem kurzen Zeitraum zu erledigen sind, empfindet sie als nicht einfach, besonders wenn beispielsweise die Kinder krank werden (vgl. ebd.:38-41). In diesem Zitat sticht deutlich die häufige Verwendung des Wortes „einfach“ hervor. Dieses könnte sinngemäß zum einen als „leicht“ verstanden werden

und zum anderen verwendet werden, um dem Gesagten Nachdruck zu verleihen. Die Etymologie von „einfach“ verweist ebenso auf die Bedeutung, dass etwas „mühelos zu machen“ oder eben „ganz offensichtlich“ sei (vgl. Pfeifer o.J.). Demnach könnte die Aussage der Studierenden so verstanden werden, dass es wirklich ein Leichtes wäre, die Materialien bereits am Ende eines Semesters für das kommende bereitzustellen. Dabei sollte der Fachhochschule St. Pölten der Mutter zufolge bewusst sein, dass derartige Anpassungen mindestens notwendig sind, um die Bedürfnisse von Studierenden mit Kind zu berücksichtigen.

Den Workload an der FH St. Pölten beschreibt auch eine alleinerziehende Mutter als hoch: „[…] es wird einem keine Pause gegönnt, irgendwie. Die riesige Abgabe und zwei große Prüfungen und dann wollen sie gleich danach noch irgendetwas wieder haben. Also, da denke ich mir schon manchmal, ihr könntet ein bisschen vom Gas runter gehe[n]“ (I13:61-64). Generell fordern die Eltern mehr Flexibilität in Bezug auf Abgabefristen sowie Prüfungstermine (vgl. I10:658-660 / I12:97f / I13:199-201). Eine Mutter macht den Vorschlag, „dass man zwar die Lehrveranstaltungen besuchen muss, aber wenn ich einen Leistungsnachweis habe, wie irgendeine Arbeit schreiben oder irgendeine Prüfung oder so, dass ich das zu einem anderen Zeitpunkt erbringen kann“ (I12:102-104). Dass es lediglich zwei mögliche Abgabetermine gibt, bevor eine kommissionelle Prüfung erforderlich wird, löst in der Studierenden – besonders im Hinblick auf den Leistungserfolg, der für den Bezug des Selbsterhalter*innenstipendiums nachzuweisen ist – Stress aus:

> „Und ja eben - - diese Prüfungsmodalitäten, dass man vielleicht zwei Antritte macht und nicht gleich eine kommissionelle Prüfung hat, wenn es negativ ist […]. Das hat halt irrsinnig Stress erzeugt, weil ich gewusst habe, ich muss beim ersten Abgabetermin abgeben, weil nur dann ist es auch okay, wenn ich es jetzt quasi vielleicht einmal negativ habe - - was jetzt nie passiert ist, aber die Angst ist halt trotzdem immer da“ (ebd.:338-340,60-62).

Das Sozialarbeitsstudium wird von den Eltern als intensiv erlebt. Während gewisse Rahmenbedingungen das Studium vereinfachen, erhöhen andere den Druck auf die Studierenden, wie beispielsweise die Abgabe- und Prüfungsmodalitäten. Die Fachhochschule St. Pölten wirbt, den Befragten zu Folge, mit einer gleichmäßigen Aufteilung aller Aufgaben auf das gesamte Semester, welche die Studierenden jedoch so nicht vorfinden konnten. Einerseits bedarf es also guten Absprachen zwischen den Lehrenden, um den Leistungsaufwand gleichmäßig auf ein Semester zu verteilen, andererseits wünschen sich die Eltern Lockerungen in Bezug auf die Terminisierung von Abgaben und Prüfungen. Inwieweit grundlegende Rahmenbedingungen veränderbar sind, kann hier nicht beurteilt werden. Möglicherweise gäbe es jedoch insoweit Spielraum, als dass Prüfungstermine zumindest in jedem Semester nachholbar und Abgabetermine bei rechtzeitigem Ansuchen (evtl. mit entsprechender Begründung) verschiebbar sind, ohne dass der verpasste Termin als negativer Antritt gewertet wird. Dabei könnten geringfügige Änderungen bereits einen großen Beitrag leisten, um ein Studium mit Kind in dieser Hinsicht als gut schaffbar zu gestalten.

Praktika

Des Weiteren nehmen manche der interviewten Student*innen die verpflichtenden Praktika als Herausforderung wahr, weshalb sie sich auch hier familienfreundliche Lösungen ersehnen. Diesbezüglich kritisiert eine Mutter, dass die elterliche Verantwortung, bei den Rahmenbedingungen der ins Studium integrierten Berufspraktika, gänzlich unbeachtet bleibt:

> „Diese Verantwortungen bleiben unberücksichtigt und wenn zum Beispiel Praktika abgeschlossen werden sollen, dann gilt das für alle zur gleichen Zeit und so weiter. Aber wenn man bedenkt, wenn eine berufstätige Mama zusätzlich noch Praktikum machen muss, dass sie halt mehr Zeit bekommt, auch Papas!“ (I10:413-416).

Ein Vater zieht verschiedene Lösungsweisen in Betracht – eine Reduktion der Stunden, eine finanzielle Vergütung oder das Angebot einer nachmittäglichen Kinderbetreuung, um die Praktika trotz Kinder bewältigen zu können:

> „Von Seiten der FH kann man das wahrscheinlich nicht machen, dass man sagt ‚Menschen mit Familie haben weniger Praktikumsstunden‘. Das glaube ich wäre auch nicht wirklich fair, aber ja, tatsächlich weiß ich nicht wie, denn es sollen alle gleichberechtigt sein und von daher glaube ich, würde es über die finanzielle Schiene funktionieren oder vielleicht Kooperationen, mit Nachmittags-Kinderbetreuung, vielleicht solche Sachen“ (I15:367-372).

Für die Eltern sind unterschiedliche Lösungsweisen vorstellbar. Dass Praktika im Berufsfeld der Sozialen Arbeit bzw. generell im Sozial- und Gesundheitsbereich als fixes Element eines FH-Studiums größtenteils nicht vergütet werden, steht bereits länger in Kritik (vgl. u.a. Ostermann 2021). Ostermann gibt diesbezüglich zu bedenken, dass „Studierende, die nebenbei auch für ihren Unterhalt arbeiten müssen, während der Praktikumsphasen besonders gefordert [sind]“ (ebd.). Mithilfe des zusätzlichen Einkommens wäre für Eltern beispielsweise eine Kinderbetreuung für den Praktikumszeitraum besser leistbar. Des Weiteren stellt die Inanspruchnahme einer Bildungskarenz durch das zusätzliche Einkommen eine eher umsetzbare Option dar. Praktikumsstunden im Rahmen der Berufstätigkeit anzurechnen, scheint eine bereits existente Möglichkeit der Erleichterung zu sein. Dies ist derzeit jedoch nur bei einigen der verpflichtenden Praktika möglich und sollte den Studierenden nach gänzlich angedacht werden. Grundsätzlich soll aber die Sinnhaftigkeit, Notwendigkeit sowie der Nutzen der studienintegrierten Praktika nicht in Frage gestellt werden. Die Chance – wie eine Studierende berichtete – die Praktika auf einen längeren Zeitraum als vorgesehen ausdehnen zu können – wäre auch für andere Studierende mit Kind hilfreich. Für Eltern wäre es sicherlich von Vorteil, über diesen Spielraum in der Gestaltung der Praktika vor Studienbeginn informiert zu werden.

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen sind also zum Teil strukturelle Veränderungen auf Seiten der Fachhochschulen notwendig, um Studierenden mit Kind gerecht werden zu können. Neben der Lockerung der Anwesenheitspflicht und der Möglichkeit die Abwesenheit durch Aufgaben zu kompensieren, erhoffen sich Eltern mehr Flexibilität in Bezug auf die Absolvierung einzelner Praktika sowie bei Abgabe- und Prüfungsterminen. Zusätzlich zu den für alle Eltern relevanten Veränderungen, werden individuelle Lösungen gebraucht, ebenso wie die Bereitschaft von Dozent*innen und

Studiengangsleitungen, bedürfnisorientierte Absprachen und Entscheidungen mit und für studierende Eltern zu treffen. In Anlehnung an ihre bisherigen Erfahrungen im Studium sprechen die Befragten über weitere wünschenswerte Unterstützungsangebote an den Fachhochschulen.

Angebote für studierende Eltern an den Fachhochschulen

Die Eltern sprechen sich dabei einerseits für Möglichkeiten einer FH-internen Kinderbetreuung sowie andererseits für eine FH-Elternberatung aus. Weitere FH-Angebote, die Studierende mit Kind als hilfreich erachten, zielen auf die Senkung spezieller Ausgaben ab, wie beispielsweise von Fahrtkosten sowie Kosten für Korrekturarbeiten oder für Fachliteratur, worauf im Anschluss näher Bezug genommen wird.

Kinderbetreuung

Fast alle der interviewten Elternteile legen den Wunsch nach einer fachhochschulinternen Kinderbetreuung dar (vgl. u.a. I13:297-304 / I15:260-164). Während ein Vater diese vor allem im Rahmen der Praktika als notwendig erachtet (vgl. I16:368-372), zeigt eine Mutter den Bedarf an Kinderbetreuung auch über die Lehrveranstaltungszeiten hinaus auf:

> „Eigentlich würde ich es mir wünschen, dass es an der FH, wie soll ich sagen – einen Raum gibt, wo eine Studentin, eine Angestellte dort ist und auf die Kinder aufpasst. Dann kann ich ohne Gedanken oder den Kopf zuhause zu haben einfach weiterstudieren. […] Aber die Kinderbetreuung soll nicht nur an Tagen, an denen Studierende an der FH sein müssen, sondern auch an Tagen angeboten werden, wo Studierende auch zum Lernen zur FH gehen, zur Bibliothek gehen oder wenn sie irgendwas recherchieren wollen“ (I10:287-290,297-299).

Eine der Befragten hält eine Kinderbetreuung besonders für ältere Kinder und an Wochenenden, wo öffentliche Institutionen nicht verfügbar sind, für sinnvoll (vgl. I12:348-355). Wie sehr sie von einer Kinderbetreuung an der FH profitieren würde, beschreibt eine weitere Mutter wie folgt:

> „Das wäre ein absoluter Traum. Also wenn ich jetzt wirklich träumen darf, ich glaube nicht, dass das irgendwie realisiert wird. Aber wenn es zum Beispiel in der FH sowas wie eine Kinderbetreuung geben würde, das wäre Wahnsinn. Also das würde schon sehr, sehr vieles erleichtern […]. Oh ja, das wäre sicher, also da hätte ich mir bei weitem weniger Gedanken machen müssen, ob ich das alles irgendwie schaffe“ (I15:135-138,143-146).

Um ein Kinderbetreuungsangebot an den Fachhochschulen verwirklichen zu können, schlägt eine der Interviewten eine Kooperation mit einem Kinderbetreuungsverein vor, wodurch eine stunden- oder tageweise Betreuung für mehrere Kinder zu selben Zeit kostengünstig angeboten werden könnte (vgl. I14:242-247).

Dass sich die befragten Eltern unabhängig voneinander einstimmig für eine Kinderbetreuung an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit aussprechen, zeigt den dringenden Bedarf an dieser auf. Diesbezüglich kann die Verantwortung jedoch nicht allein bei den Fachhochschulen liegen, sondern bedarf der finanziellen Förderung von

Bund und Ländern. Der Ausbau von Kinderbetreuungsmöglichkeiten schafft zum einen Arbeitsplätze und ermöglicht zum anderen vielen Müttern und Vätern, Stellen mit flexibleren Dienstzeiten oder einem höheren Wochenstundenausmaß anzunehmen, wodurch sich wiederum die finanzielle Situation von Eltern weiter entlastet und die Arbeitslosigkeit gesenkt werden kann. Für zahlreiche Eltern würde dies ebenso bedeuten, sich für ein Studium entscheiden zu können, unabhängig davon, welche Ressourcen im jeweiligen sozialen Umfeld vorhanden sind. Erst wenn nicht persönliche Ressourcen entscheiden, ob ein Studium für Personen mit Kind umsetzbar ist, kann von einem gleichberechtigten Zugang zum Studium Soziale Arbeit gesprochen werden. Diesbezüglich geht die UDE (Universität Duisburg-Essen) mit gutem Beispiel voran und schuf 15 Tagesbetreuungsplätze für Kleinkinder. Außerdem wurde ein „Feuerwehrfonds" ins Leben gerufen. Dieser stellt eine finanzielle Unterstützung für Studierende mit Kind sowie für an der Hochschule angestellte Eltern dar, um den erhöhten Bedarf an Kinderbetreuung in Abschluss- oder Prüfungsphasen finanziell bewerkstelligen zu können. Zusätzlich ist der Ausbau von Teilzeitstudiengängen geplant, um die Bedürfnisse von Studierenden mit Kind besser zu berücksichtigen (vgl. Klammer / Matuko 2010:115f).

Korrekturlesen

Drei der befragten Mütter und Väter ordnen sich sowohl der Gruppe Studierenden mit Kind als auch Studierenden mit Migrationsbiografie zu. Infolgedessen stellt die Sprache für diese Eltern eine Herausforderung im Studium dar, die erfordert, dass sie – wie bereits erwähnt – jemanden bezahlen, um die einzelnen Aufgaben vor der Abgabe korrigieren zu lassen. Da dies mit einem nicht geringen Zusatzaufwand an Kosten einhergeht, erhoffen sich die Studierenden in dieser Hinsicht die Unterstützung der Fachhochschule. Die Idee zweier Mütter ist es, ehrenamtliche Student*innen oder Peer-Groups zu organisieren, welche das Korrekturlesen zukünftig übernehmen: „[…] ich weiß nicht, ob Peergroups sowas machen – aber ich würde mich freuen, wenn es solche Leute gibt, die mal drüber lesen" (I0:225-227). Die andere Mutter sagt:

> „Aber da wäre es zum Beispiel gut von der FH, wenn sie da irgendwelche ehrenamtlichen Studenten und Studentinnen motivieren kann, damit diese die grammatikalische Korrektur für solche Migrant*innen-Student*innen übernehmen können. Ja, das wäre super" (I14:393-395).

Für einige der befragten Studierenden ist ein Angebot für die Korrektur von Arbeiten essentiell, wobei angemerkt werden muss, dass solch ein Offert nicht nur für Studierende mit Migrationsbiografie, sondern für alle Student*innen eine relevante Ressource darstellen könnte. Neben der Organisation von Ehrenamtlichen oder Peer-Groups, die sich zur Übernahme von Korrekturarbeiten bereit erklären, könnte auch eine Kooperation mit Student*innen der Studienzweige Deutsch, Dolmetsch, Lehramt oder verwandter Fächer eingegangen werden, wodurch diese bereits eine Art Berufserfahrung vorweisen könnten. Hierbei zeigt sich eine Parallele zum Thema „Studierende mit Migrationsbiografie". Ebenso wie Studierende mit Kind (und Migrationsbiografie), äußerten die befragten Studierenden mit Migrationsbiografie (siehe Kapitel 7) ähnliche Lösungsideen und schlugen vor, dass die Korrekturarbeit von Peer-Groups durchgeführt werden soll. Während die Studierenden mit Migrationsbiografie vor

allem das Abhängigkeitsverhältnis zu Studienkolleg*innen bezüglich der Korrekturarbeiten als problematisch benannten, betonen Studierende mit Kind vor allem den finanziellen Mehraufwand. Das Korrekturlesen durch Dritte zeitlich immer mitplanen zu müssen, empfinden beide Parteien als Herausforderung. Dass keine*r der Interviewten mit Migrationsbiografie die finanzielle Komponente von Korrekturarbeiten ansprach, kann einerseits daran liegen, dass diese nicht mit finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert sind und sich diese Extraausgabe besser leisten können als die befragten Eltern mit Migrationsbiografie. Andererseits kann dies dadurch begründet werden, dass Studierende mit Migrationsbiografie ohne Kinder mehr (Frei-)Zeit haben, um Kontakte oder sogar Freundschaften zu Studienkolleg*innen aufzubauen und diese die Korrekturen dann kostenfrei übernehmen. Zweiteres erscheint naheliegend, da die Studierenden mit Migrationsbiografie von der Abhängigkeit von Studienkolleg*innen berichteten. Wichtig hierbei scheint, dass Studierende, die beispielsweise im Hinblick auf den sprachlichen Ausdruck Probleme aufweisen, keine weitere Benachteiligung erfahren, indem sie zusätzlich hohe Kosten für Korrekturen aufwenden müssen. Für ebensolche Ungleichheiten – die auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe basieren – soll mit der vorliegenden Arbeit das Bewusstsein geschaffen werden.

Ermäßigungen für Fachbücher

Einige Studierende sprechen sich zudem für die Möglichkeit, Bücher über die FH billiger zu erwerben, aus (vgl. I14:432-434 / I15:289-292). Eine Mutter bezieht sich dabei auch auf Lehrveranstaltungen an der FH St. Pölten, für welche die Literatur der Dozent*innen verpflichtend um den regulären Einkaufspreis zu erwerben war, da kein Manuskript über den Prüfungsstoff zur Verfügung gestellt wurde. Sie äußert den Wunsch, Bücher über die FH ermäßigt kaufen zu können (vgl. I10:439-453). Sie erklärt weiters, dass ihre finanzielle Lage solche Extraausgaben oftmals nicht zulässt, weshalb Ermäßigungen für entsprechende Fachbücher eine große Unterstützung darstellen würden. Auch bezüglich der Fachbücher könnte mit Kooperationspartner*innen wie Buchhändler*innen für die Fachliteratur des Themenbereichs Soziales eine Win-Win-Situation geschaffen werden, wobei durch ein solches Netzwerk die Verkäufe des Buchhandels gesteigert und die Kosten für Studierende beim Erwerb von Büchern gesenkt werden.

Organisation von Fahrgemeinschaften

Öffentliche Verkehrsunternehmen begünstigen Student*innen bis zu einem Alter von 26 Jahren, weshalb alle der befragten Elternteile bereits von der Ermäßigung ausgenommen sind. Die Fahrtkosten stellten für eine alleinerziehende Mutter eine große Herausforderung dar, die sie – wie bereits geschildert – mithilfe einer Fahrgemeinschaft lösen konnte (vgl. I14:262-267). Darauf bezugnehmend, dass sich die Suche nicht einfach gestaltete, wäre eine Art Plattform für die Vernetzung von Studierenden einer Fachhochschule wünschenswert, auf welcher Personen Fahrgemeinschaften anbieten sowie finden können. Größer gedacht, könnte eine Online-Plattform für den Handel oder Austausch von vielfältigen Dienstleistungen zur Verfügung gestellt werden, wo folglich Mitfahrgelegenheiten, Kinderbetreuung, Korrekturlesen und vieles Weitere angeboten oder getauscht werden kann.

Die befragten Eltern sprechen eine Reihe von Bedürfnissen an, die für sie mit einem zusätzlichen Aufwand an Kosten einhergehen, welche hingegen nur für einzelne der Untersuchungsgruppe wirklich leistbar sind. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass in gewissen Fällen eine höhere finanzielle Unterstützung von Studierenden notwendig ist. Diesbezüglich kann auch die Ausgabe von Sachgutscheinen oder die Übernahme spezieller Kosten hilfreich sein.

FH-Elternberatung

Darüber hinaus wurde das Anliegen nach einer „Andockstelle“ für studierende Eltern formuliert, wo Schwierigkeiten, Herausforderungen und Probleme besprochen und gemeinsam gelöst werden können (vgl. I10:667-673). Neben der Beratung im Hinblick auf private und studienbezogene Thematiken, sollte es auch eine Stelle geben, wo fundierte Informationen zu Inhalten wie „Stipendien, Fördermöglichkeiten, Eltern- oder Bildungskarenz“ eingeholt werden können (vgl. I11:151-159). Letzteres richtet sich jedoch nicht ausschließlich an eine fachhochschulinterne Beratung, sondern ebenso an öffentliche Entscheidungsträger*innen.

Gerade hinsichtlich des großen Organisationsaufwandes, der mit einem Studium mit Kind einhergeht, benötigen (studierende) Eltern zielgerichtete, zuverlässige und lückenlose Informationen zu allen Themenbereichen rund um ein Studium mit Kind. Eine Elternberatung sollte einerseits über finanzielle Fördermöglichkeiten informieren und auf eine breite Palette an Unterstützungsangeboten verweisen können sowie andererseits alle Fragen in Bezug auf die Organisation des Studiums und die Rahmenbedingungen an der jeweiligen Fachhochschule beantworten. Dies ist für Eltern besonders bedeutend, da diese langfristig planen müssen. Dabei sollten die Studienanfänger*innen von den Erfahrungen der Absolvent*innen profitieren können, indem diese ihr spezielles Wissen über Belastungen und Möglichkeiten im Rahmen eines Studiums mit Kind zur Verfügung stellen. Im Hinblick auf die zahlreichen Herausforderungen, mit welchen sich studierende Eltern konfrontiert sehen (siehe 9.1 sowie 9.2), könnte auch die Seelsorge einen wichtigen Stellenwert in einer FH-Elternberatung einnehmen. Es kann vermutet werden, dass sich Eltern eher für ein Studium entscheiden, wenn sie ausreichend über finanzielle und anderweitige Unterstützungsformen aufgeklärt sind. Denn nur dann können sie angemessen beurteilen, ob ein Studium mit Kind für sie organisier- und bewältigbar ist.

Nachfolgend wird auf den Zugang zum Studium der Sozialen Arbeit näher eingegangen. Die Eltern benennen zudem Ideen, wie die Diversität im Studiengang der Sozialen Arbeit gestärkt bzw. gesteigert werden kann. Den Befragten zufolge erscheint es sinnvoll, diesbezüglich beim Aufnahmeprozedere sowie bei der Außenwirkung bzw. Werbung der Fachhochschulen anzusetzen.

Zugang zum Studium Soziale Arbeit

Den Zugang zum Bachelorstudium Soziale Arbeit schätzen die befragten Eltern für unterrepräsentierte Studierendengruppen mit geringer Wahrscheinlichkeit ein, weshalb sie den Studiengang als „nicht so divers“ bewerten (I12:223). So vermutet eine der Befragten, dass Personen, die noch keine feste Anstellung im Sozialbereich nachweisen

können, kaum eine Chance hätten, im berufsbegleitenden Lehrgang aufgenommen zu werden (vgl. I15:235-240). Eine andere Interviewpartnerin beobachtet, dass die Hälfte ihrer Studienkolleg*innen bereits bei der Bewerbung einen anderen Hochschulabschluss hatte. Ihrer Ansicht nach könnte eine Veränderung des Aufnahmeprozederes die Diversität im Studiengang Soziale Arbeit fördern. Die Aufnahme sollte ihr zu Folge nicht von einem Wissenstest abhängig sein, welcher die sozialen Kompetenzen der Bewerber*innen nicht berücksichtigt (vgl. ebd.:220-224). Zudem fühlte sich eine Mutter durch den Studiengang Soziale Arbeit an der FH St. Pölten nicht angesprochen:

> „Da kommen die Eltern überhaupt nicht in Frage! Wir sind alle Studierende, wir sind alle in denselben Topf geschmissen. Auch wenn man zum Beispiel die Website von der FH anschaut, sieht man nur junge Menschen, da sieht man keine Mama, keinen Papa mit Kind, weil eben halt diese Angebote fehlen von der FH." (I10:404-407).

Neben Studierenden mit Kind sollen den Eltern zufolge auch andere unterrepräsentierte Gruppen unterstützt werden, wie beispielsweise Menschen mit Migrationsbiografie (siehe Kapitel 7) oder gehörlose Menschen (siehe dazu Kasser 2022). So sagt eine Mutter:

> „[…] von 49 Personen, ich meine, wir waren zu wenige Migranten und Migrantinnen, meiner Meinung nach im Studium der Sozialen Arbeit, ja. Ich meine so quasi wahre Migranten, die wirklich hier nur ein paar Jahre leben, ja, war ich und eine Person. Die anderen waren, die da geboren sind oder Deutsche" (I14:504-507).

Durch diese Formulierung kommt die Diversität innerhalb der Gruppe der Studierenden mit Migrationsbiografie zum Ausdruck, zwischen welchen die Befragte deutlich zu unterscheiden scheint. Auch Koller (siehe 7.6) kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Herausforderungen von Migrant*innen erster und zweiter Generation beachtlich unterscheiden. Obwohl deutsche Staatsbürger*innen, die ein Studium in Österreich aufnehmen, als Migrant*innen eingeordnet werden, sind diese – im Gegensatz zu Menschen aus anderen Ländern – mit der deutschen Sprache vertraut, wodurch viele Hürden von vornherein wegfallen. Daraus kann geschlossen werden, dass studierende Migrant*innen erster Generation oder kürzlich migrierte Studierende aus nicht-deutschsprachigen Bundesstaaten mehr Ressourcen und Mühen aufbringen müssen, um ein Studium bewältigen zu können. Dies sollte auch bei möglichen Formen der Unterstützung explizit berücksichtigt werden.

Ein Vater macht den Vorschlag, dass man „an Tagen der offenen Tür, dass man da schaut, dass man auch Diversität lebt […], dass man Migranten gezielt anspricht" (I11:248-250). Er begründet dies mit Erfahrungen aus der Praxis:

> „Das ist zum Beispiel was, was mir im Öffentlichen Dienst auch auffällt, dass wir, was Sozialarbeiter betrifft, ganz schlecht aufgestellt sind und das aber ganz viel wert wäre, gerade in den Familien, in denen wir unterwegs sind, wenn man da einfach auch Anschluss hätte, weil man eben wie der Sozialarbeiter oder die Sozialarbeiterin aus der gleichen Community kommt oder irgendwo gleiche Wurzeln hat". Und: „[…] wenn ich nicht dolmetschen müsste, sondern das in der Erstsprache anbieten könnte, wäre das Gold wert […]" (ebd.:250-254,257-259).

Eine Mutter mit Migrationsbiografie gibt hinsichtlich des Zugangs zum Studium für Migrant*innen jedoch Folgendes zu bedenken:

> „Und da habe ich mich gefragt, okay, mehr Migranten können Soziale Arbeit studieren, sie können den Zugang bekommen, aber was ist dann, wenn sie den Abschluss haben? Ich suche seit zweieinhalb Jahren Arbeit und ich finde keine Soziale Arbeit in St. Pölten. Und natürlich, zum Beispiel die sprachlichen Hürden sollen für Menschen mit Migrationshintergrund keine Rolle für das Studium spielen. Und das heißt, sprachliche Barrieren sollen ein bisschen – wie soll ich sagen – verringert werden. Aber andererseits wiederum, wenn sie jemanden aufnehmen, dann sollen diese Personen auch wirklich abschließen können, wenn sie abschließen dann Arbeit finden können“ (I10:543-551).

Dieses Zitat deutet auf etliche Hürden im Studium wie auch nach dem Studium hin, die bei der Aufnahme unterrepräsentierter Studierendengruppen mitgedacht werden müssen. Obwohl die Befragte der deutschen Sprache mächtig ist, berichtet sie von zusätzlichen Herausforderungen wie zum Beispiel beim Verständnis wissenschaftlicher Texte oder der Notwendigkeit, Arbeiten vor der Abgabe Korrektur lesen zu lassen. Außerdem nimmt die Interviewte in dieser Textstelle Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen als Migrantin. Dabei ist die Frustration der Masterstudentin deutlich spürbar, trotz abgeschlossenem Bachelor-Studium keine Arbeit als Sozialarbeiterin zu finden, im Gegensatz zu ihren „nicht-migrantischen“ Studienkolleg*innen. Darauf bezugnehmend stellt sich die Frage, inwieweit sich die Neutralität als Grundhaltung der Profession der Sozialen Arbeit auch auf die Sozialarbeitenden selbst bezieht oder ob sich diese auf die Klientel beschränkt. Diesbezüglich sprechen sich Schmid und Kindler (vgl. 2022:76) für eine „allparteilich-neutrale Positionierung“ der Sozialen Arbeit aus. „Man könnte auch sagen, aus dieser Perspektive sind Sozialarbeitende hauptsächlich gefordert, Brücken zu schlagen, Kommunikation zu ermöglichen, allen Gesellschaftsmitgliedern gleich zu begegnen und diese bei Bedarf zu unterstützen“ (ebd.). Dementgegen scheinen Vorurteile und daraus resultierende Diskriminierungserfahrungen für Sozialarbeitende mit Migrationsbiografie implizit, die neben der Öffnung des Zugangs zum Studium auch die Notwendigkeit der Öffnung der Sozialen Arbeit selbst aufzeigen. Dazu müsste Diversität endlich als die Ressource anerkannt werden, die sie ist, wie untenstehend beispielsweise von Klammer und Matuko (vgl. 2010) näher argumentiert wird.

Bezüglich möglicher Sprachbarrieren stellt ein Vater die Akademisierung der Sozialen Arbeit in Frage (vgl. I11:268-274). Er schlägt *gezielte Förderprogramme, Vorbereitungskurse* sowie eine *Ausbildung zum*zur Sozialarbeitenden ohne Matura* vor (vgl. ebd.:274-279). Ebenso sieht der Interviewte Menschen mit Behinderung oder gehörlose Menschen als wertvolle Ressource und *riesengroße Bereicherung* in der Sozialen Arbeit an. Er macht darauf aufmerksam, dass die Breite der verschiedenen Handlungsfelder zahlreiche Kompetenzen erfordert, die nur durch diverse Sozialarbeiter*innen abgedeckt werden können (vgl. ebd.:282-291). Der Vater ist überzeugt: „[…] wer aus der Sozialen Arbeit kommt und nicht für Diversität ist, der hat das Studium nicht verstanden“ (ebd.:293f).

Den Einschätzungen der Befragten zufolge, sind gewisse Personengruppen wie eben Eltern, Menschen mit Migrationsbiografie, Menschen mit Behinderung und viele weitere im Studiengang Soziale Arbeit heute nur zu einem geringen Prozentsatz vertreten (siehe dazu auch BMBWF 2017b). Dies führen die Interviewteilnehmer*innen unter anderem

auf Hürden im Aufnahmeprozedere zurück. So wird der Wissenstest explizit als problematisch erachtet, bei welchem Allgemeinwissen und mathematisch-analytische Aufgabenstellungen dominieren (siehe dazu Kapitel 5.3). Nach der Ansicht der Befragten sollte die soziale Haltung der Bewerber*innen im Vordergrund stehen, nicht ausschließlich deren rational zu beurteilende Intelligenz. Dass schulisches Wissen gefragt ist, könnte eine Begründung dafür liefern, warum Bewerber*innen, die bereits ein anderes Studium erfolgreich abgeschlossen haben, eine Aufnahme an einer FH mit höherer Wahrscheinlichkeit schaffen. Zudem sind diese bereits mit dem akademischen Habitus vertraut. Im Hinblick auf den Aufnahmetest wäre interessant zu wissen, welche Personengruppen damit eigentlich erreicht oder welche Stärken damit herausgefiltert werden sollen. Es stellt sich weiters die Frage, ob sich eine Neugestaltung des Aufnahmeprozederes positiv auf die Diversität im Studiengang Soziale Arbeit auswirken würde.

Als weiterer Punkt wird von den Eltern die Außenwirkung bzw. Werbung der Fachhochschulen Sozialer Arbeit benannt, da sie sich darin als Studierende mit Kind nicht wiederfinden können. So wünschen sich die Befragten durch die Homepage und durch diverse Vertreter*innen an „Tagen der offenen Tür“ als Eltern direkt angesprochen zu werden, wobei diese Thematik auch zum Erreichen anderer unterrepräsentierter Studierendengruppen von Relevanz ist. Demnach kann die aktuell gelebte Diversität an den Fachhochschulen dazu beitragen, dass sich auch zukünftig diversere Menschen bewerben. Zudem wird erneut ersichtlich (siehe 9.3.4), wie wichtig „role models“, also Rollenvorbilder, sind, die an die eigene Situation anknüpfen können. Jedenfalls erscheint es bedeutsam, dass sich die Studierenden sowie Bewerber*innen durch den Studiengang der Sozialen Arbeit repräsentiert sehen. Darüber hinaus können auch gruppenspezifische Angebote an Fachhochschulen sowie eine Beratung mit entsprechenden Themenschwerpunkten z.B. für ein Studium mit Kind, wie zuvor angeführt, den Zugang zum Studium vereinfachen und die Außenwirkung der Fachhochschulen erweitern.

Es ist ersichtlich, dass die Öffnung des Studiengangs Soziale Arbeit für alle Menschen – unabhängig von der sozialen Gruppierung, der sie sich zuschreiben – noch Potenzial aufweist. Es wird aber auch deutlich, dass bereits kleine Anpassungen große Wirkung zeigen können, wodurch sich dann auch jene Eltern für ein Sozialarbeitsstudium entscheiden könnten, die über keine bestimmten persönlichen Ressourcen z.B. im sozialen Umfeld verfügen. Wie wichtig die Stärkung der Diversität in der Sozialen Arbeit ist, erzählen die Befragten mit Bezugnahme auf die Praxis, wo täglich auf verschiedenartige Weise genau solche Kompetenzen gebraucht werden, die Personen aufgrund ihrer Erfahrung und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe entfaltet haben (siehe 9.4.4). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass jede Gruppenzugehörigkeit spezielle Ressourcen beinhaltet, die vor allem in der Zusammenarbeit mit Menschen aus derselben Gruppe äußerst wertvoll oder sogar unverzichtbar sind. Auch Klammer und Matuko (2010:107) sprechen sich für die Steigerung der Diversität an Hochschulen aus:

> „Wie sich bereits an Hochschulen in den europäischen Nachbarländern zeigt, kann ein neuer, bewusster und wertschätzender Umgang mit Diversität, der diese als Potenzial begreift, als Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung gesehen werden – nicht nur im Hinblick auf das gesellschaftliche Ziel einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit im

> Bildungssystem, sondern auch als Qualitätsmerkmal einer Universität im Hochschulwettbewerb und damit als Beitrag zur Exzellenz“.

Weitere Gründe für die Steigerung der Diversität an den (Fach-)Hochschulen sind: der Fachkräftemangel, die steigende gesellschaftliche Diversität und somit auch jene von Kund*innen und Klientel sowie die Entwicklung der Anzahl von Student*innen, welche darauf schließen lässt, dass Studiengänge nicht mehr voll besetzt werden können (vgl. ebd.:109). Weitere Argumente betreffen die Effektivität von heterogenen Gruppenzusammensetzungen in punkto Kreativität, Innovationskraft, Problemlösungskompetenz, Flexibilität ebenso wie Produktivität, Motivation und Lernbereitschaft (vgl. ebd.:111, in Anlehnung an Cox / Blake 1991:45-56). Es erscheint jedoch auch wichtig, dass neben der Verbesserung von Zugangschancen für unterrepräsentierte Studierendengruppen auch Möglichkeiten geschaffen werden, damit entsprechende Personen ohne das Mehr an Herausforderungen studieren können. Umso mehr soll dieser Teil der Arbeit Wege zur Verbesserung der Studiensituation sowie Zugangschancen von Eltern aufzeigen und einladen, der Sozialen Arbeit auch auf Seite der Sozialarbeitenden die Diversität zu verleihen, die der Profession durch ihre Klientel schon immer innewohnte.

In Bezugnahme auf die Zugangspraxis zur Hochschulbildung fordern Tomic-Hensel und Renner (vgl. 2019:46), dass neben formellen Zertifikaten zukünftig auch informelle Kompetenzen der Bewerber*innen Berücksichtigung finden, da Bildung nicht nur institutionell, sondern auch andernorts vonstattengeht. „Die Herausforderung liegt darin, transparente Modelle anzudenken, die es erlauben, Fähigkeiten, Wissen, Werte und Haltungen zu erfassen, die über die Leistungsdokumentation in Zertifikaten, Zeugnissen, etc. hinausgehen“ (ebd.). Der Studiengang Soziale Arbeit (in Deutschland Sozialpädagogik sowie Soziale Arbeit) ziele neben der Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung auch auf die Persönlichkeitsentwicklung von angehenden Sozialarbeitenden ab, weshalb das Erfahrungswissen der Bewerber*innen im Bewerbungsprozess nicht unbeachtet bleiben könne (vgl. ebd.:47). Ebenso ist in der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ (BMBWF 2017b:23) verankert, dass „Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die von Menschen außerhalb formaler Bildungssysteme in Kursen und am Arbeitsplatz erworben werden, durch Validierung verstärkt sichtbar, im Bildungssystem anschlussfähig und auf dem Arbeitsmarkt verwertbar gemacht werden [sollen]“. Diese Aussagen bekräftigen das Anliegen der befragten Studierenden, persönliche und soziale Kompetenzen im Bewerbungsprozess in den Vordergrund zu stellen. Es ist durchaus bekannt, dass Schüler*innen aus unterprivilegierten Elternhäusern häufig schlechtere Zeugnisnoten aufweisen als sozial besser gestellte Kolleg*innen (vgl. Helbig et al. 2015a:288, zit. n. Quast et al. 2014), wonach bereits benachteiligte Bewerber*innen durch den Fokus auf Zensuren beim Aufnahmeprozedere wieder Benachteiligung erfahren. Zusammenfassend könnte somit die Neugestaltung des Aufnahmeprozederes zur Steigerung der Diversität im Studiengang der Sozialen Arbeit beitragen.

Welche sozialpolitischen Angebote und Leistungen von den befragten Student*innen als notwendig und unterstützend erachtet werden und demnach ausgebaut bzw. erweitert werden sollten, wird nachfolgend dargestellt und diskutiert.

9.5.2 Anliegen an die Sozialpolitik

Sozialpolitisch sind vor allem finanzielle Fördermittel für studierende Eltern sowie eine flächendeckende und kostengünstige Kinderbetreuung wichtige Themen für die Befragten. Im Hinblick auf das Selbsterhalter*innenstipendium müssen zwei Interviewpartner*innen auf die finanzielle Förderung verzichten, da sie zuvor bereits in ein Studium inskribiert waren, ohne dieses abzuschließen. Der Anspruch erlosch, obwohl die beiden zu keiner Zeit eine Studienbeihilfe bezogen hatten (vgl. I:13:120f / I15:64-69). Hierbei sehen die Eltern dringenden Änderungsbedarf. Eine alleinerziehende Mutter spricht sich für einen Stipendienbezug ohne Anspruchsvoraussetzungen für Alleinerzieher*innen aus, da Single-Mütter oder -Väter auf entsprechende Hilfsmittel angewiesen sind, um studieren zu können (vgl. I14:219-225). Diesbezüglich ist kritisch anzumerken, dass das Selbsterhalter*innenstipendium an den Nachweis gebunden ist, den Lebensunterhalt zuvor bereits einige Jahre selbst bestritten zu haben und demnach für eine längere Zeit erwerbstätig gewesen zu sein (vgl. Studienbeihilfenbehörde o.A.). Dabei stellt sich die Frage, ob es nicht auch fair sei, das Stipendium denjenigen Studierenden zu gewähren, die zuvor auch in Form der Lohnsteuer in das Sozialsystem einbezahlt haben. Um Chancengerechtigkeit im Hinblick auf Bildung zu erreichen, erscheint es jedoch notwendig, zumindest alleinerziehende Elternteile, die sich für ein Studium entscheiden, finanziell zu unterstützen.

Auch andere Eltern stimmen für eine spezielle finanzielle Förderung von Studierenden mit Kind – wobei diese nicht an die klassische Studienbeihilfe gebunden sein muss (vgl. I15:299f / I16:359-362). Darüber hinaus ist wenig Verständnis bezüglich der Altersbegrenzung für das Selbsterhalter*innenstipendium gegeben (vgl. u.a. I10:331-335). Eine Mutter gibt zu bedenken, dass ein Alter von 35 Jahren sehr knapp kalkuliert ist, wenn man bereits Berufserfahrung vorweisen kann und Kinder bekommen hat (vgl. I12:280-289). Hinsichtlich finanzieller Fördermöglichkeiten wären auch eine Staffelung der Studiengebühren anhand des Familieneinkommens (vgl. I10:200-205) oder eine Vergünstigung der Fahrtkosten hilfreich für die Eltern (vgl. I14:262-267).

Zudem wünschen sich die Befragten einen Ausbau an Kinderbetreuungsmöglichkeiten. Einerseits wird dahingehend die Situation der Nachmittagsbetreuung in Niederösterreich explizit erwähnt (vgl. I15:243-250), andererseits kann der erhöhte Bedarf an Kinderbetreuung von alleinerziehenden Elternteilen in Österreich aus Sicht der Interviewten nicht als ausreichend gedeckt betrachtet werden (vgl. I14:251-257). Dies impliziert das Anliegen nach einer kostengünstigen und zeitlich flexiblen Kinderbetreuung, die eine tatsächliche Unterstützung für studierende Eltern darstellt.

Zuletzt wurden die hohen Anforderungen an die „Frau von heute“ aufgezeigt, die auf Dauer so nicht bewältigbar sind:

> „Wäre irgendwie fein, wenn da gesellschaftlich ein Wandel stattfinden würde, das ist halt diese Work-Life-Balance, wo halt erwartet wird von Frauen, dass sie am besten Karrierefrauen sind und trotzdem 24 Stunden für die Kinder da und immer frisch gekochtes Essen am Tisch und so. […] Ja, das ist so ein Problem – dass die Anforderungen ans Karriere-Frau sein und Ausbildung machen oder keine Ahnung was, so hoch sind und dass gleichzeitig die Anforderungen an die Care-Arbeit nicht runter gegangen sind. Also eigentlich ist nur mehr Workload dazugekommen und es wird jetzt halt beides

> vorausgesetzt irgendwie und das macht es halt schwierig zu kombinieren“ (I13:274-280,386-390).

Die Studierende spricht an, dass die Care-Arbeit auch heute noch zum Großteil von Frauen geleistet wird, obwohl diese heutzutage ebenso berufstätig oder in Ausbildung sind (siehe 9.4.3). Dies geht der Befragten zufolge mit der ständigen Überforderung von Frauen einher (siehe 9.5.1, Ferien). Es bleibt die Frage offen, wie hierbei ein Umdenken angestoßen werden kann. Möglicherweise können Kampagnen oder Öffentlichkeitsarbeit im Allgemeinen sowie die adäquate Unterstützung von Frauen einen Beitrag zu einer Entwicklung leisten, die Frauen nicht weiter überfordert, sondern ihre Dreifachleistung – Arbeit, Haushalt, Kind (und Studium) – endlich gebührend anerkennt. Damit ist gemeint, dass ein Bewusstsein geschaffen wird, was Frauen heutzutage leisten und infolgedessen auch Aktionen gesetzt werden, welche die Situation von Frauen verbessern bzw. entlasten.

Da die Sozialpolitik mitunter als Hauptakteur im Hinblick auf das Thema Studieren mit Kind betrachtet werden kann, gibt es dreierlei Wege der Unterstützung durch sozialpolitische Entscheidungsträger*innen: durch den Ausbau von Kinderbetreuungsangeboten, in Form einer adäquaten finanziellen Förderung von Familien mit studierendem Elternteil sowie durch vermehrte Öffentlichkeitsarbeit, Projekte und Kampagnen, um ein neues Familienbild zu stärken, bei denen die gerechte Aufteilung aller Aufgaben als Standard gelebt wird. Diesbezüglich bedarf es auch einer neu definierten Männlichkeit, die impliziert, in der Familie sämtliche Verantwortlichkeiten und vor allem auch die Care-Arbeit als liebevolle Väter und Partner* mit zu übernehmen. Diesbezüglich wurde von Eggers et al. (vgl. 2021:167) ein Lösungsvorschlag entworfen, welcher der Mitarbeit der Väter nicht zwangsläufig bedarf, da diese im Hinblick auf die Care-Arbeit schwer ins Boot zu holen seien (Näheres dazu siehe 9.4.3).

Weitere wichtige Adaptierungen betreffen die Abhängigkeit der Bildungskarenz vom Wohlwollen der Dienstgeber*innen sowie die Altersbegrenzung hinsichtlich des Selbsterhalter*innenstipendiums (siehe dazu Studienbeihilfenbehörde o.A.). Wenn ein gleichberechtigter Zugang zu (Hochschul-)Bildung gegeben sein soll, dann bedarf es auch eines chancengleichen Zugangs zu Fördermöglichkeiten für alle Studierenden, unabhängig von deren Dienstnehmer*innen und Alter. Gegenwärtig liegt das Regelpensionsalter bei Männern bei 65 Jahren und bei Frauen, die bis 1963 geboren wurden, bei 60 Jahren und zukünftig ebenso bei 65 Jahren (vgl. AKOÖ 2022a). Demzufolge kann kritisch hinterfragt werden, wieso Menschen ab Vollendung des 38. Lebensjahres als nicht mehr förderwürdig im Hinblick auf eine Ausbildung gelten. Dahingehend machen Klammer und Matuko (vgl. 2010:109) auf den Fachkräftemangel aufmerksam, welcher sich – mitunter bedingt durch die *Alterung der Gesellschaft* – in einigen Berufszweigen bereits niederschlägt. Umso wichtiger ist es, Bildungsangebote für alle Altersgruppen zugänglich zu machen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Dieses ist jedoch nur mit entsprechender finanzieller Förderung zu gewährleisten. Demnach sollte die Altersgrenze als Anspruchsvoraussetzung für das Selbsterhalter*innenstipendium aufgehoben oder zumindest weiter nach oben gesetzt werden. Darüber hinaus soll die Option der Bildungskarenz als Recht für alle Arbeitnehmer*innen festgelegt werden, um die Weiterbildung von Professionist*innen im Allgemeinen zu fördern.

Es ist durchaus auch für die Sozialpolitik lohnenswert, Eltern im Hinblick auf ein Studium zu fördern, da sich der Bildungsstand der Eltern zahlreichen Studien zu folge positiv auf den Bildungsweg, die Gesundheit und die Moral ihrer selbst sowie ihrer Kinder auswirkt. In diesem Zusammenhang untersuchten Janger et al. (vgl. WIFO 2017) die gesellschaftlichen Effekte der Hochschulbildung. Neben Auswirkungen auf der Mikro-Ebene, welche beispielsweise ein gesteigertes Einkommen oder auch breiter gefächerte Möglichkeiten am Arbeitsmarkt umfassen, kann Bildung in vielerlei Hinsicht als Kapital verstanden werden, das durch die Investition von Ressourcen (wie Zeit) erworben wurde und nicht nur den Studierenden selbst, sondern auch der Gesellschaft zu Gute kommt (vgl. ebd.:125). So hat Hochschulbildung positive Effekte auf das Selbstkonzept der Studierenden (vgl. ebd.), ebenso sind Spillover-Effekte (vgl. WIFO 2017:127, zit. n. Moretti 2004) bekannt, wobei „durch Kompetenz und Urteilsvermögen informelle Lernprozesse“ im *sozialen Umfeld* der Studierenden angestoßen werden. Zusätzlich wächst das Sozialkapital (vgl. Bourdieu 2005:64, siehe dazu 9.4.3), welches wiederum für das Netzwerk der Studierenden von Nutzen sein kann (vgl. WIFO 2017:128). Diesbezüglich zeigt eine Auseinandersetzung mit der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) aus Deutschland, dass das soziale Kapital der Eltern, wodurch Kindern „Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden“, das Fundament für eine erfolgreiche schulische Laufbahn der Kinder darstellt (vgl. BMFSFJ 2002:12). Es wird zudem darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder von alleinerziehenden Elternteilen, aufgrund deren zeitlicher und finanzieller Belastung, in Bezug auf das Sozialkapital und somit auf die weitere schulische Entwicklung Benachteiligungen erfahren (vgl. ebd.:20). Besonders prägnant ist die Auswirkung von Bildung auf das *Gesundheitsbewusstsein*, das sich proportional zum Bildungsstand anhebt. Dies impliziert einerseits die Senkung der Kosten im Gesundheitssystem, welche gesamtgesellschaftlich von Relevanz ist, und wirkt sich andererseits positiv auf das *Wohlbefinden*, die *Lebenszufriedenheit* sowie die *Lebenserwartung* der Studentenschaft aus (vgl. WIFO 2017:130-132). Hier ließen sich weitere positive Effekte wie zum Beispiel die verringerte Krankenstanddauer und -häufigkeit vermuten. Darüber hinaus hat Bildung einen positiven Einfluss auf die Kriminalitätsrate, auf das „soziale und politische Engagement“ oder auch auf die Motivation sich weiterzubilden (vgl. ebd.:133-135). Berghammer (vgl. 2022) untersuchte den Zusammenhang von Bildung und dem familiären Zusammenleben. Dabei wurde ersichtlich, dass höher gebildete Personen „erst später im Leben Eltern [werden], der Zeit mit den Kindern dann aber einen höheren Stellenwert ein[räumen]. Mütter sind dennoch eher erwerbstätig“(ebd.). Außerdem scheinen diese generell höhere Ansprüche an die eigene Erziehung ihrer Kinder haben (vgl. ebd..).

Es wurde deutlich, dass Bildung zahlreiche positive Komponenten für Eltern, aber vor allem auch deren Kinder mit sich bringt. Sollen Kinder, im Hinblick auf eine förderliche Sozialisation in Familie und Schule, unterstützt werden, so bedarf es der sozialpolitischen Förderung von Eltern in Bezug auf ein Hochschulstudium. Dabei wurde erneut die Benachteiligung von Kindern aus Ein-Eltern-Familien offenbar, weshalb alleinerziehenden Elternteilen ein besonderer Stellenwert einzuräumen ist. Die Effekte von Bildung wirken sich einerseits auf Studierende und deren Umfeld aus und erzielen andererseits einen gesamtgesellschaftlichen Nutzen, wodurch jede Investition in die Bildung einzelner, auch eine Investition in die Gesellschaft bedeutet.

Werden keine sozialpolitischen und FH-bezogenen Änderungen durchgeführt, kann nicht von einem gleichberechtigten Zugang zum Studium Soziale Arbeit gesprochen werden, da, wie die Ergebnisse zeigen, zahlreiche Ressourcen im sozialen Umfeld notwendig sind, um ein Studium mit Kind bewältigen und organisieren zu können. Demzufolge ist der Zugang zur Hochschulbildung – so wie von Klammer und Matuko (vgl. 2010:108) beschrieben – von Bildungsstand, Einkommen, Herkunft und dem sozialen Status der Eltern abhängig. Dieses Abhängigkeitsverhältnis scheint auch bei erwachsenen Studierenden bestehen zu bleiben und führt zu einer ständigen Reproduktion von Vor- oder Nachteilen im Bildungssystem, die eine weitere Reihe positiver oder negativer Effekte mit sich ziehen.

Heite (2011:54) schreibt der Profession der Sozialen Arbeit die Aufgabe zu, „die Bedürfnisse der von sozialer Ungleichheit betroffenen AdressatInnen gegenüber anderen relevanten Akteuren zu vertreten und wirkmächtig in die politischen Auseinandersetzungen um die Gestaltung des Sozialen einzubringen“ und schlägt zudem vor, „vielfältige Veränderungsmöglichkeiten ohne Veränderungsverpflichtung zu eröffnen“. Diesem Auftrag folgend richten sich die beschriebenen Lösungsvorschläge vor allem an hochschul- und sozialpolitische sowie fachhochschulinterne Entscheidungsträger*innen, um mögliche Wege aufzuzeigen, wie die Diversität im Studiengang Soziale Arbeit und darüber hinaus in der gesamten Hochschulbildung gestärkt werden kann – nicht zuletzt, damit sich die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit zu einer Entscheidung für Bildungsgerechtigkeit entwickeln kann.

9.6 Beantwortung der Forschungsfragen und Schlussfolgerungen

Barbara Krebelder, Nesrin Yildirim

Mit Bezug auf die Darstellung sowie Interpretation und Diskussion der Ergebnisse dient dieses Subkapitel der zusammenfassenden Beantwortung der Subforschungsfragen zu Studierenden mit Kind. Zudem konnten wichtige Erkenntnisse aus den Ergebnissen gewonnen werden, die daran anschließend unter 9.6.2. erläutert werden. Abschließend werden unter 9.6.3 Empfehlungen formuliert, an welche die weitere Forschung anknüpfen kann.

9.6.1 Beantwortung der Subforschungsfragen

Nachfolgend erfolgt die Beantwortung der formulierten Subforschungsfragen zum Thema Studieren mit Kind (siehe 6.1). Dabei wird zuerst auf die Herausforderungen und Ressourcen von studierenden Eltern Bezug genommen (Forschungsfrage 1). Daran anschließend werden die Bedürfnisse der Befragten zusammengefasst dargestellt (Forschungsfrage 2). Die weitere Forschungsfrage (3) widmet sich notwendigen oder hilfreichen FH-bezogenen sowie sozialpolitischen Adaptierungen, wohingegen Forschungsfrage 4 die Unterschiede und Gemeinsamkeiten studierender Mütter und Väter behandelt.

1. *Welchen Herausforderungen begegnen Studierende mit Kind auf dem Weg zum Studium sowie im Studium Sozialer Arbeit und welche Ressourcen erleben sie dabei als hilfreich?*

Nesrin Yildirim

Den Ergebnissen zufolge beginnen die Herausforderungen für studierende Eltern schon beim Zulassungsverfahren, bei welchem es den älteren Bewerber*innen, die sich nach der Familiengründung für ein Studium entschieden haben und nicht mit dem Computer aufgewachsen sind, an Schnelligkeit und Verständnis fehlt. Es wird angegeben, dass die Bewerber*innen schlechte Chancen haben, für das Studium angenommen zu werden, wenn sie in Aufnahmegesprächen, bestehend aus zwei Gesprächen von je zehn Minuten, keinen Eindruck auf die Eignung für die Profession Soziale Arbeit zeigen können. Im Gegensatz dazu kommt aus den Ergebnissen heraus, dass Personen mit bereits abgeschlossenen Hochschulstudien sowie Personen mit beruflichen Erfahrungen aus dem sozialen Bereich bessere Aussichten haben. Die Erfahrungen sammeln sie entweder durch ein freiwilliges soziales Jahr oder üben ehrenamtliche Tätigkeiten im sozialen Bereich. Insbesondere zählt die eigene Migrationsbiografie und die stetige Begleitung von Menschen aus der Bezugsgruppe zu Behörden und Institutionen zu wichtigen Ressourcen im Studium der Sozialen Arbeit (siehe Kapitel 9.1.1).

Die Fachhochschulen der verschiedenen Bundesländer bieten unterschiedliche Lehrpläne an. Die befragten Studierenden weisen darauf hin, sich im Voraus für einen Studienort entscheiden, an dem die Kinderbetreuung einfacher zu organisieren ist und die finanzielle Belastung möglichst geringgehalten wird (siehe Kapitel 9.1.2). In diesem Zusammenhang besteht die Schwierigkeit, Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten wie Bildungskarenz, Bildungsteilzeit oder Studenten*innenbeihilfe und deren Voraussetzungen zu erhalten (siehe Kapitel 9.2.3). Deshalb war es für die befragten Elternteile kaum möglich, einen Finanzplan im Voraus zu erstellen. Aus der Forschung geht hervor, dass einerseits die finanzielle Situation der einkommensschwache Bewerber*innen, andererseits die Personen aus dem näheren Umfeld die Motivation, sich für ein Studium zu entscheiden, fördert (siehe Kapitel 9.1.3).

Von den interviewten Elternteilen wird angegeben, dass das soziale Umfeld bei vielen Bewerber*innen zunächst die Frage aufwirft, wie das Studium und die Pflichten gegenüber dem Kind vereinbart werden können. Dies führt zu einem psychischen Druck auf die Studierenden, noch bevor sie ihr Studium beginnen (siehe Kapitel 9.1.4). Der Hauptkritikpunkt ist laut den Befragten, dass die Kinder bedingt durch das Studium meistens am späten Nachmittag von der Betreuung abgeholt werden, was angeblich der vorherrschenden sozialen Norm widerspricht. Um die Betreuung der Kinder in den Griff zu bekommen, ist für einige Befragte eine gewisse Eingewöhnungszeit des Kindes sowie das finanzielle und zeitliche Organisationstalent der Eltern erforderlich. Für die interviewte Studierende scheint es besonders wichtig zu sein, ihre Kinder eher in der Familie als in einer externen Betreuungseinrichtung betreuen zu lassen. Viele Studierende treffen daher schon vor Beginn des Studiums Vereinbarungen mit den

Großeltern der Kinder oder sprechen sich innerhalb der Partnerschaft detailliert ab (siehe Kapitel 9.2.5).

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass viele berufstätige Eltern Stress und Zeitdruck während des Studiums erleben, weshalb die eigenen Angelegenheiten oftmals zurückgestellt werden. Eine Erholung von stressigen Situationen ist für die Mehrheit der Befragten kaum möglich, weil die Phasen nach und vor der Präsenz an den Fachhochschulen äußerst knapp bemessen sind. Die meisten der befragten Studierenden nutzen die Urlaubstage der Erwerbstätigkeit vor allem für Präsenztage an den Fachhochschulen sowie für Praktika. Aufgrund der elterlichen Verpflichtungen und der Erwerbstätigkeit ist den Ergebnissen zufolge schwierig, Abgabe- und Prüfungstermine sowie die Anwesenheitszeiten einzuhalten, vor allem bei unvorhergesehenen Ereignissen wie der Erkrankung eines Kindes. Nachdem die meisten befragten Eltern tagsüber mit der Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung beschäftigt sind, werden die studienbezogenen Aufgaben oft nachts erledigt. Diese Situation zwingt die interviewte Studierende dazu, so früh wie möglich mit den allfälligen Aufgaben zu beginnen, um nicht in Verzug zu geraten oder die Abgabefristen zu versäumen (siehe Kapitel 9.2.1). Abgesehen davon empfinden befragte Eltern die von den Fachhochschulen geforderte Gruppenarbeiten herausfordernd, wenn vor allem von Kommiliton*innen ohne Elternschaft und ohne Job keine Flexibilität gezeigt wird (siehe Kapitel 9.2.7). Es wird von den studierenden Elternteilen angegeben, dass sie sich ungestört auf die FH fokussieren können, wenn die Kinder schlafen oder morgens, wenn die Kinder im Kindergarten oder in der Schule sind und sie selbst nicht arbeiten müssen (siehe Kapitel 9.2.2). Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, müssen sie die Fähigkeiten eines Managementjobs haben, der den Überblick über viele einzelne Aufgaben behält, Verantwortung übernimmt und nicht nur in schwierigen Situationen spontane Lösungen finden, sondern sich auch auf möglichst viele bzw. unterschiedliche Eventualitäten vorbereitet.

Die Fachhochschule wird von den interviewten Personen als ein striktes System in Bezug auf die Struktur der Arbeiten, Abgabefristen sowie Anwesenheitspflicht und Pflichtpraktika gesehen. Dieses System stellt den Ergebnissen zufolge eine besondere Herausforderung für Studierende mit Migrationsbiografie dar, die ihre Arbeiten vor der Einreichung auf Stringenz, Ausdruck und Grammatik korrigieren lassen, was zusätzlichen Zeitdruck und finanzielle Belastungen mit sich bringt. Die interviewten Studierenden versuchen den ersten Prüfungstermin wahrzunehmen, um einerseits das Risiko von Kommissionsprüfungen zu vermeiden, und andererseits, um von Leistungsstipendien profitieren zu können, bei dem allerdings die Leistung im Vordergrund steht und nicht die Hürden, die sie überwinden müssen, um die gleiche Leistung zu erreichen. Die Befragte zeigen, dass auch die Anwesenheitspflicht mit einem gewissen Druck verbunden ist, vor allem bei Lehrveranstaltungen, die nicht kompensierbar sind und im Falle einer Abwesenheit ein Jahr später nachgeholt werden müssen, was auch eine Verzögerung des Studiums bedeutet. Der Studie zufolge sind Pflichtpraktika für die meisten studierenden Eltern schwer zu bewältigen, da sie manchmal 70 Stunden pro Woche beschäftigt sind (siehe Kapitel 9.2.2). Es besteht die Möglichkeit nach Bildungsfreistellungen oder Bildungskarenz, allerdings werden sie oftmals von allen Arbeitgeber*innen nicht angeboten bzw. genehmigt. Die studierenden Eltern weisen darauf hin, dass sie trotz des Selbsterhalter*innenstipendiums einer

Erwerbstätigkeit nachgehen müssen, um den Lebensunterhalt ihrer Familien bestreiten zu können (siehe Kapitel 9.2.3). Sie fanden es eindeutig schwierig, ihre Arbeitszeiten nach dem Zeitplan der Fachhochschulen zu gestalten. Für die meisten befragten Eltern war eine Verringerung der Wochenarbeitszeit notwendig, um ihr Studium bewältigen zu können, was auch zu einem geringeren Einkommen und damit zu finanziellen Engpässen führt (siehe Kapitel 9.2.6). Nachdem die Fachhochschulen keine Verschiebung von Abgabe- und Prüfungsterminen zulassen, zeigen die Ergebnisse, dass für studierende Mütter eine Babypause fast notwendig, wenn sie während des Studiums Kinder bekommen. Es wird auch behauptet, dass bei einem Vollzeitstudium fast unmöglich, eine Kinderbetreuung zu organisieren, da es wöchentlich einen anderen Lehrplan gibt. Hier ist ein koordiniertes Arbeiten mit den öffentlichen Einrichtungen und dem sozialen Umfelde erwünscht. Während der Pandemie herrschte auch Uneinigkeit bei den Befragten darüber, ob eine Hybrid-Lehre angeboten wird, was einige Studierende vor die Herausforderung stellte, eine Kinderbetreuung zu organisieren bzw. sich in Anwesenheit von Kindern zu konzentrieren (siehe Kapitel 9.2.4).

Studierende Eltern geben an, dass sie auch mit ihren persönlichen Eigenschaften zu kämpfen haben, die ihnen das Studium erschweren. Hier ist unter anderem die stolze Persönlichkeit zu nennen, durch die kaum soziale Unterstützung geltend gemacht wurde. Den Ergebnissen zufolge müssen Eltern auch Eigenschaften wie Geduld und Konzentrationsfähigkeit aufweisen. Gerade wenn die eigenen Kinder Zuhause sind, können sie leicht abgelenkt bzw. regelmäßig unterbrochen werden. Wenn den Kindern der Fernseher als alternative Mittel zur Unterhaltung angeboten wird oder ihre Bedürfnisse vorübergehend vernachlässigt werden, bekommen sie schlechtes Gewissen. Daher wird von den meisten Erziehungsberechtigten der Nachmittag ausschließlich für die Kinderbetreuung reserviert. Studierende mit Migrationsbiografien geben an, dass sie ihre Arbeit erst nach einer Überprüfung durch eine dritte Person abgeben. Bestimmte Themen, wie z. B. Kindeswohlgefährdung und -missbrauch, verursachen bei den interviewten Eltern größere Emotionen (siehe Kapitel 9.2.7).

Um die Fremdbetreuung der Kinder während des Studiums zu minimieren, spielt den Ergebnissen zufolge die Zusammenarbeit mit dem zweiten Elternteil oder den Großeltern eine wichtige Rolle, insbesondere in Ausnahmefällen wie der Erkrankung der Kinder. Noch komplizierter wird die Situation, wenn die Großeltern selbst berufstätig sind oder im Ausland leben und eigens zu den Fachhochschulzeiten anreisen müssen. In diesem Zusammenhang sind die befragten Eltern gezwungen, diejenigen Fachhochschulen zu besuchen, die sowohl finanziell als auch zeitlich das Pendeln und die Kinderbetreuung ermöglichen. Für sie bedeutet Kinderbetreuung nicht nur, einfach da zu sein, sondern auch, alle elterlichen Pflichten zu erfüllen, z. B. bei den Hausaufgaben zu helfen, was wiederum zu zeitlichen Engpässen angesichts der Verpflichtungen an Fachhochschulen führt. Hier werden vor allem die Lernbegleitungen von Nachmittagsbetreuungen oder der zweite Elternteil herangezogen (siehe 9.2.7).

Finanzielle Engpässe während des Studiums ergeben sich für die Befragte aus einer Kombination verschiedener Gründe. Viele Studierende müssen aufgrund ihres Studiums ihre Wochenarbeitszeit reduzieren oder sogar ihren Job aufgeben, weshalb sie weniger Bezüge erhalten oder auf die Unterstützung naher Verwandter angewiesen sind, denn Sozial- oder Transferleistungen kommen nur in Frage, wenn eine Person dem

Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. Auch für Selbsterhalter*innenstipendium müssen viele Voraussetzungen erfüllt werden und kann daher nicht von allen Eltern beansprucht werden (z.B. Selbsterhalt von vier Jahren vor dem Studium, Altersgrenze), die an den Interviews teilgenommen haben. Weitere Aspekte, die ihre finanzielle Situation erschweren, sind die Studiengebühren an Fachhochschulen (363,36 Euro pro Semester) und die hohen Fahrtkosten zu den Studienorten, die für Studierende über 27 Jahren keineswegs ermäßigt sind. Die Studiengebühren werden im Falle einer Selbsterhalter*innenstipendium von der Studienbeihilfenbehörde übernommen oder es wird die Unterstützung des sozialen Umfeldes erforderlich. Die Fahrtkosten werden oftmals im Rahmen einer Fahrgemeinschaft sehr geringgehalten. Eine weitere finanzielle Herausforderung ist die Kinderbetreuung. Während in Wien wohnende Eltern die Nachmittagsbetreuung und Verpflegung kostenlos ausschöpfen können, stellt dies für andere Interviewte eine zusätzliche finanzielle Belastung dar. Die kostenpflichtige Betreuung wird daher nur zur Hälfte in Anspruch genommen (siehe Kapitel 9.2.6).

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass studierende Eltern sich nicht nur um die Bedürfnisse ihres eigenen Kindes und die Anforderungen des Studiums kümmern müssen, sondern haben auch viele Verpflichtungen gegenüber ihrer (Groß-)Familie. Hier wird darauf geachtet, dass nur an den wesentlichen Ereignissen teilgenommen wird. Die Forschung zeigt auch, dass eine soziale Herausforderung entsteht, wenn der zweite Elternteil fehlt oder nicht zur Flexibilität bereit ist, z.B. in Bezug auf Finanzen oder Kinderbetreuung. Darüber hinaus empfinden die befragten Studierenden Schuldgefühle, weil die Belastung der häufigen Betreuung der Enkelkinder von ihren eigenen Eltern auf sie übertragen wird. Kommiliton*innen erschweren ihnen das Studium, indem sie bei Gruppenarbeiten unflexibel sind, weshalb die Zeiteinteilung schwierig ist. Deshalb wird darauf geachtet, dass möglichst alles selbst durch die Eltern erledigt wird. Aufgrund der Einflüsse des sozialen Umfelds, insbesondere in Bezug auf die vorhandenen Kinder, können sich befragte Eltern nicht ausreichend auf ihr Studium konzentrieren, wo nicht nur das Studium leidet, sondern auch die freundschaftlichen sowie die partnerschaftlichen Beziehungen (siehe Kapitel 9.2.7).

Welche finanziellen, sozialen und persönlichen Bedürfnisse haben Studierende mit Kind im Rahmen des Studiums?

Barbara Krebelder

Bei den befragten Studierenden mit Kind scheint in finanzieller Hinsicht das Bedürfnis im Vordergrund stehen, in der Zeit des Studiums ausreichend abgesichert zu sein und somit den eigenen Lebensunterhalt sowie den der eigenen Familie bestreiten zu können. Dabei stellt das Selbsterhalter*innenstipendium eine besondere Ressource dar, das aufgrund der Anspruchsvoraussetzungen nur von manchen Elternteilen in Anspruch genommen werden kann. Daraus resultiert das Bedürfnis der befragten Eltern, das Selbsterhalter*innenstipendium unabhängig von Alter und nicht abgeschlossenen Vorstudien beziehen zu können. Neben der Studienbeihilfe ist, den Ergebnissen zufolge, das Einkommen aus einer Erwerbstätigkeit oder die finanzielle Unterstützung des sozialen Umfeldes bedeutend. Des Weiteren sollten den Studierenden zufolge elterliche Hürden bei der Vergabe von Leistungsstipendien zukünftig Berücksichtigung finden. Außerdem sollte den erwerbstätigen Studierenden ein Rechtsanspruch auf die Inanspruchnahme einer Bildungskarenz (vgl. Bundesarbeiterkammer 2022) eingeräumt werden und somit nicht länger von der Entscheidung der jeweiligen Dienstgeber*innen abhängig sein. Darüber hinaus haben die interviewten Studierenden den Bedarf gemeldet, ermäßigte Fachbücher der Sozialen Arbeit erwerben zu können, da sie diese für Studium und Praxis als relevant erachten (siehe 9.4.2).

Soziale Bedürfnisse der Interviewten umfassen einerseits Bedürfnisse, die mit dem sozialen Umfeld einhergehen, wie beispielsweise der finanzielle und emotionale Support von Nahestehenden oder die Unterstützung bei der Kinderbetreuung. Dahinter verbirgt sich auch das Bedürfnis der studierenden Eltern, die eigenen Kinder entweder im Kreis der Familie oder in einer gewohnten Umgebung betreut zu wissen. Weitere soziale Bedürfnisse beziehen sich der Untersuchung zufolge auf die Versorgung der eigenen Kinder oder auch auf gesellschaftlich gelebte Normen. Letzteres nimmt auf die Überforderung von Frauen im Allgemeinen Bezug, die neben der Care-Arbeit (und oft auch dem Haushalt) heutzutage zusätzlich erwerbstätig sind oder eben eine Ausbildung absolvieren (siehe 9.4.3). Dies beinhaltet das Bedürfnis nach der Anerkennung und Entlastung von Frauen. Hinsichtlich der eigenen Kinder bedürfen die Studierenden mit Kind einer flexibleren Gestaltung der verpflichtenden Anwesenheitszeiten im Studium, um die Vereinbarkeit von Studium, Familie und Erwerbstätigkeit gewährleisten zu können. Darauf bezugnehmend melden die Eltern den dringenden Bedarf nach Sonderregelungen bei der Anwesenheitspflicht im Falle einer Erkrankung des Kindes sowie nach dem Ausbau flexibler und kostengünstiger Kinderbetreuungsmöglichkeiten (siehe 9.2, 9.4.5).

Aus der empirischen Analyse geht hervor, dass es ein persönliches Bedürfnis der Eltern ist, sowohl Kind(ern) als auch dem Studium (und der Erwerbstätigkeit) gleichermaßen gerecht werden zu können, was die befragten Elternteile angesichts zahlreicher Herausforderungen als quasi unmöglich beschreiben. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit der Erweiterung von Formen der Unterstützung für Studierende mit Kind, wie sie im Folgenden unter Subforschungsfrage 3 detaillierter beantwortet werden. Zum anderen brauchen die interviewten Eltern einen Rückzugsort, wo sie studienbezogene

Aufgaben in Ruhe erledigen können, Zeit für sich selbst und arbeitsfreie Zeiten, um sich zwischen den Semestern erholen zu können. Um ein Studium mit Kind organisieren zu können, ist für die Studierenden mehr Flexibilität bezugnehmend auf Prüfungs- und Abgabemodalitäten, der Anwesenheitszeit und der verpflichtenden Praktika seitens der Fachhochschulen Österreichs von Wichtigkeit. Zu guter Letzt sprechen sich die Eltern für eine Neuerung des Aufnahmeprozederes aus, in dem bis heute ein Wissenstest für die Aufnahme in den Studiengang Soziale Arbeit ausschlaggebend ist. Da gerade bei Eltern die Schulzeit häufig mehrere Jahre zurück liegt, stellt der Wissenstest für einige davon ein Zugangshindernis dar (siehe 9.4.5 sowie 9.2.2).

Welche strukturellen Anpassungen an den Fachhochschulen können Studierende mit Kind unterstützen, ein Studium Sozialer Arbeit ohne erschwerte Bedingungen absolvieren zu können? Welche sozialpolitischen Neuerungen sind für Studierende mit Kind bedeutend?

Barbara Krebelder

Sowohl auf Seiten der Fachhochschulen als auch auf Seiten sozialpolitischer Entscheidungsträger*innen können bereits geringfügige Änderungen eine Unterstützung für studierende Eltern darstellen. Fachhochschulbezogen sind alternative Anwesenheitsregelungen, diesbezügliche Sonderregelungen im Falle einer Erkrankung des Kindes, das Angebot einer Online-Teilnahme an Lehrveranstaltungen oder die Möglichkeit, die fehlende Anwesenheit durch Kompensationsarbeiten auszugleichen, die Anpassung der Lehrveranstaltungszeiten an die Öffnungszeiten öffentlicher Kinderbetreuungseinrichtungen sowie arbeitsfreie Ferien für die Studierenden mit Kind hilfreich (siehe 9.5.2). Darüber hinaus wünschen sich diese, familienfreundliche Lösungen im Hinblick auf die zu leistenden Pflichtpraktika wie beispielsweise eine finanzielle Entschädigung, die Möglichkeit Dienstzeiten als Sozialarbeitende anrechnen lassen zu können oder die Organisation einer gesammelten Nachmittagskinderbetreuung für den Praktikumszeitraum. Außerdem sollen den Befragten zufolge Leistungsnachweise auch im Folgesemester erbracht werden können und Prüfungs- und Abgabemodalitäten im Allgemeinen flexibler gestaltet werden. Zudem ist es für die Eltern hilfreich, dass Aufgabenstellungen früher bereitgestellt werden, um vorarbeiten zu können und dass der Leistungsaufwand gleichmäßig über ein Semester verteilt ist (siehe 9.5.1).

Des Weiteren ist aus Sicht der studierenden Eltern die Etablierung folgender Angebote durch die FH förderlich: fachhochschulinterne oder -organisierte Kinderbetreuung vor allem an Nachmittagen und Wochenenden, ehrenamtliche Studierende oder Peer-Groups, die Korrekturlesearbeiten für Studierende mit sprachlichen Hürden übernehmen, Ermäßigungen für Fachbücher der Sozialen Arbeit, die Bereitstellung einer Online-Plattform, um Fahrgemeinschaften oder andere Dienstleistungen anbieten und finden zu können sowie eine FH-Elternberatung für private und studienbezogene Thematiken, wo außerdem fundierte Informationen zu Inhalten wie zum Beispiel finanziellen Fördermöglichkeiten, der Bildungskarenz, oder Ähnlichem eingeholt werden können (siehe 9.5.1).

Um die Diversität im Studiengang Sozialer Arbeit zu fördern, deuten die Ergebnisse auf das Erfordernis hin, das Aufnahmeprozedere so zu gestalten, dass die sozialen und individuellen Kompetenzen der Bewerber*innen im Mittelpunkt stehen im Gegensatz zu schulisch erworbenem Wissen. Des Weiteren könnten unterrepräsentierte Studierendengruppen wie Eltern in Form gezielter Werbung auf den FH-Homepages oder durch das Leben von Diversität im Rahmen der „Tage der offenen Tür" angesprochen werden. Auch Förderprogramme, Vorbereitungskurse oder Quotenregelungen könnten der Entwicklung eines diversitätsorientierten Studiengangs Sozialer Arbeit zu Gute kommen (siehe 9.5.1).

Sozialpolitisch ist der Ausbau von zeitlich flexiblen sowie kostengünstigen oder -freien Kinderbetreuungsmöglichkeiten für die befragten Studierenden bedeutsam. Außerdem geht aus den Daten hervor, dass Studierende mit Kind und vielmehr noch alleinerziehende Studierende ohne und oft sogar mit erheblichen Ressourcen im sozialen Umfeld auf den Bezug des Selbsterhalter*innenstipendiums angewiesen sind. Um ein Studium für Eltern der Untersuchung zu Folge zu ermöglichen, bedarf es zumindest der Aufhebung oder Verschiebung der Altersbegrenzung. Zusätzlich sollte laut den befragten Eltern der Bezug des Selbsterhalter*innenstipendiums nicht von unabgeschlossenen Vorstudien abhängig sein. Die Staffelung der Studiengebühren anhand des Familieneinkommens und die Zuerkennung eines Rechtsanspruchs auf Bildungskarenz oder -teilzeit für erwerbstätige Studierende wären weitere diversitätsfördernde Maßnahmen. Ebenso deuten die Ergebnisse auf die Überforderung von Müttern hin, welche heutzutage größtenteils neben Care-Arbeit und Haushalt auch berufstätig oder in Ausbildung sind. Auch hierbei kann die Sozialpolitik durch die Schaffung neuer Unterstützungsangebote eine Entlastung der Frau* bewirken. Zudem kann mithilfe von Projekten, Kampagnen oder anderen Formen der Öffentlichkeitsarbeit das gesellschaftliche Bild von gleichberechtigten Partnerschaften als auch die Anerkennung von Frauen gestärkt werden (siehe 9.5.2).

*Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten weisen studierende Mütter und Väter bezugnehmend auf Pflichten in punkto Betreuung und Besorgung des Lebensunterhalts auf? (*Durch diese Fragestellung sollen Differenzen hinsichtlich der gender-politischen Perspektive beleuchtet werden, um soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft aufzudecken. Es ist nicht die Intention einen Vergleich aus essentialistischer Perspektive herzustellen.)*

Barbara Krebelder

Entgegen der vorherrschenden Meinung (siehe 3.3) berichten 5 von 6 Elternteilen in Partnerschaft von einer 50:50 Aufteilung aller Aufgaben. Dabei sind beide Elternteile für die Erwirtschaftung des Einkommens, haushälterische Tätigkeiten sowie die Betreuung des Kindes zuständig. Die Untersuchung zeigt, dass sich sowohl Väter als auch Mütter ein Studium mit Kind ohne die gleichberechtigte Aufgabenteilung nicht vorstellen könnten und den Zusammenhalt in der Partnerschaft auf Augenhöhe schätzen (siehe 9.4.3). Trotzdem fällt auf, dass die befragten Väter ebenso wie eine alleinerziehende Studierende in einem höheren Wochenstundenausmaß erwerbstätig sind, als die interviewten Mütter. Diese sind nämlich zwischen 20 und 40 Stunden wöchentlich angestellt, während die Mütter in Partnerschaft keiner oder einer geringfügigen

Beschäftigung nachgehen (9.4.1 Erwerbsarbeit als Ressource im Rahmen des Studiums).

Studierende Eltern erleben das Studium neben anderen Verpflichtungen als Herausforderung. Demnach sind studierende Alleinerzieher*innen mit noch größeren Herausforderungen konfrontiert, wie auch aus den Daten hervorgeht. Obwohl sich die Eltern in Partnerschaft sowohl bei der Bezugnahme auf die Finanzierung des Lebensunterhalts sowie bei der Betreuung der Kinder auf die Unterstützung der Partner*innen verlassen können, bedürfen diese zusätzlicher Ressourcen wie des Selbsterhalter*innenstipendiums. Besonders im Hinblick auf die Kinderbetreuung sind trotz einer Familienkonstellation, wo beide Elternteile vorhanden sind, zusätzliche Ressourcen im sozialen Umfeld erforderlich. Den alleinerziehenden Müttern zufolge wäre ein Studium ohne die Mithilfe der eigenen Eltern (also der Großeltern der Kinder) bei der Kinderbetreuung völlig undenkbar. Auch in finanzieller Hinsicht sind die Alleinerziehenden den Ergebnissen zufolge auf öffentliche (z.B. Selbsterhalter*innenstipendium) und/oder private finanzielle Ressourcen angewiesen (z.B. durch die eigenen Eltern oder die Unterstützung einer Freundin usw.), um den Lebensunterhalt trotz Studium und Kind bestreiten zu können. Die Rolle der alleinerziehenden Studierenden kommt fast ausschließlich Frauen zu (siehe Kapitel 3.3). Die befragten Alleinerzieher*innen berichten von einer ständigen Überforderung, allen Lebensbereichen gerecht zu werden. Diese tragen die gesamte Verantwortung alleine, während die interviewten Elternteile mit Partner*in die Bedeutung der Partnerschaft, der Absprachen untereinander sowie die gegenseitige Motivation als auch ein emotionales Auffangen hervorheben. Prägnant ist zudem, dass die interviewten alleinerziehenden Mütter die Ex-Partner* kaum als Ressource wahrnehmen, obwohl diese in die Betreuung der Kinder involviert sind. Es ging hervor, dass wenig Flexibilität und Entgegenkommen seitens der Väter erlebt wird, da die Beziehung zwischen den Eltern nach der Trennung eine weitere Herausforderung darstellt. Dies resultiert deren Erzählungen zu Folge aus dem Mangel an Flexibilität und Entgegenkommen seitens der Ex-Partner*, welches sie mit der schwierigen Beziehung zwischen ihnen als Eltern nach der Trennung begründen. Einer der befragten Väter ist nicht der leibliche Vater der Kinder, übernimmt jedoch eine gleichwertige Rolle sowie alle dazugehörigen Pflichten und fühlt sich auch als solcher. Lediglich dieser Patchwork-Vater erlebt den Ex-Partner* seiner Lebensgefährtin als Ressource hinsichtlich der Betreuung der Kinder (siehe 9.4.2 sowie 9.4.3).

Ein markanter Unterschied ist außerdem, dass sich Männer die Eigenschaft der Gelassenheit zuschreiben, während diese von Frauen nicht benannt wurde (siehe 9.4.4). Studierende mit Kind scheinen moderne Familienkonstellationen zu bevorzugen, in welchen die partnerschaftliche Gleichberechtigung großgeschrieben wird. Ein Studium mit Kind stellt für Elternteile in Partnerschaft, aber besonders auch für alleinerziehende Elternteile eine große Herausforderung dar, was die Bedeutung sozialer Ressourcen sowie staatlicher Fördermittel hervorhebt.

9.6.2 Schlussfolgerungen

Barbara Krebelder, Nesrin Yildirim

Folgende Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen (siehe 9.1 bis 9.5) ableiten:

Sowohl die Kinderbetreuung als auch die finanzielle Situation der befragten Studierenden mit Kind, vor allem der Alleinerziehenden, ist nur mit zusätzlichen Ressourcen aus dem sozialen Umfeld sowie aus öffentlicher Hand bewältigbar. Im Umkehrschluss können viele Eltern ohne entsprechende private und öffentliche Ressourcen kein Studium aufnehmen. Wichtige Personen aus dem sozialen Umfeld, die studierende Eltern neben öffentlichen Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen bei der Kinderbetreuung unterstützen, sind vor allem die Partner*innen der Studierenden sowie die Großeltern der Kinder. Als zusätzliche Ressourcen im sozialen Umfeld gelten Freund*innen als auch die Ex-Partner* und Väter der Kinder. Wichtige Einkommensquellen sind einerseits die Erwerbsarbeit der Studierenden, andererseits Fördergelder wie das Selbsterhalter*innenstipendium, das Weiterbildungsgeld im Zuge der Bildungskarenz als auch das einmal jährlich ausbezahlte Leistungsstipendium. Eine besondere finanzielle Ressource stellt auch das Einkommen der Partner*innen, die finanzielle Unterstützung der Eltern und Freund*innen dar. Weiters prägnant ist, dass es bei allen Befragten zumindest eine Person gab, die den Studierenden den entscheidenden Anstoß gab, das Studium der Sozialen Arbeit aufnehmen und schaffen zu können.

Studierende mit Kind, besonders alleinerziehende Elternteile, sind mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, insbesondere die Vereinbarkeit aller Lebensbereiche wie der Erwerbsarbeit, der Familie, der Kinderbetreuung und der Finanzen. Hohe Lebenshaltungskosten existieren unter anderem durch die Notwendigkeit einer größeren Wohnung und den Mehrpersonenhaushalt. Das Selbsterhalter*innenstipendium stellt für die Bezieher*innen eine der größten finanziellen Ressourcen dar. Diesbezügliche Hindernisse sind die Altersbegrenzung sowie die strikten Anspruchsvoraussetzungen. Für Eltern ist dieses laut den Ergebnissen sehr wichtig, um den Lebensunterhalt bestreiten zu können. Die studierenden Elternteile, die das Selbsterhalter*innenstipendium nicht zuerkannt bekommen haben, arbeiten entweder Vollzeit oder müssen große finanzielle Ressourcen im sozialen Umfeld aufweisen, um die Dauer des Studiums finanziell überbrücken zu können.

Alle Eltern besitzen ein hohes Maß an Organisationsfähigkeit und Disziplin, welche sie zum Teil erst durch die Elternschaft ausgebildet haben. Alles effektiv und vorausschauend planen zu können, ist für die Eltern von großer Bedeutung.

Hilfreiche Anpassungen an den Fachhochschulen wären neben der Etablierung einer fachhochschulinternen oder fachhochschulorganisierten Kinderbetreuung Angebote wie eine FH-Elternberatung, die Organisation von Peer-Groups oder Ehrenamtlichen für Korrekturarbeiten, die Bereitstellung einer Online-Plattform für die Fahrgemeinschaften oder auch Ermäßigungen für Fachbücher der Sozialen Arbeit. Darüber hinaus wünschen sich die studierenden Eltern mehr Flexibilität in Bezug auf Prüfungs- und Abgabemodalitäten sowie die Anwesenheitspflicht, diesbezügliche Sonderregelungen bei einer Erkrankung des Kindes, die besondere Berücksichtigung von Eltern oder anderen unterrepräsentierten Gruppen bei der Vergabe von Leistungsstipendien sowie diversitätsfördernde Aufnahmeprozedere.

Notwendige sozialpolitische Änderungen betreffen die Anspruchsvoraussetzungen beim Selbsterhalter*innenstipendium, hier vor allem die Altersbegrenzung, die Ausweitung der Bildungskarenz für alle erwerbstätigen Student*innen, unabhängig von der Entscheidung der Dienstgeber*innen, die Staffelung der Studiengebühren anhand des Familieneinkommens sowie den Ausbau von bundesweiten, flexiblen und kostengünstigen oder kostenfreien Kinderbetreuungsmöglichkeiten. Darüber hinaus soll durch Kampagnen, Projekte oder generell durch Öffentlichkeitsarbeit das Bild einer gleichberechtigten Partnerschaft und somit einer neuen Männlichkeit gestärkt werden, um die weitere Überforderung von Frauen zu verringern und diese mehr zu entlasten. Besonders im Hinblick auf die steigende Anzahl von alleinerziehenden Elternteilen (meist Frauen) bedarf es neuer adäquater Unterstützungsmöglichkeiten, welche die fehlenden Partner*innen gewissermaßen ausgleichen können.

9.6.3 Empfehlungen

Barbara Krebelder, Nesrin Yildirim

Nachfolgend werden einige Empfehlungen ausgesprochen, wie die weitere Forschung an die bestehenden Ergebnisse bzw. thematisch anknüpfen kann und ebenso, welche Fragen in der Praxis noch geklärt werden sollten.

Zum einen könnte in Bezug auf die gerechte Aufteilung der Aufgaben in Partnerschaften, insbesondere der Care-Arbeit, ausfindig gemacht werden, wie in dieser Hinsicht eine gesellschaftliche Veränderung angestoßen werden kann und Männer – sofern dies nötig ist – motiviert werden können, diese zu gleichen Anteilen zu übernehmen. Dabei könnten Väter, in deren Partnerschaft diese Aufteilung bereits gelebt wird, näher in den Blick genommen werden, um bezüglich notwendiger Interventionen auf andere Väter schließen zu können. Zum anderen sollte ein besonderes Augenmerk auf alleinerziehende Elternteile gerichtet werden. Dabei stellt sich die Frage, wie der*die fehlende Partner*in und dessen*deren Unterstützung gewissermaßen ersetzt oder zumindest ergänzt werden kann, um die herausfordernde Lage von Single-Eltern zu entschärfen. Überdies deuten die Ergebnisse darauf hin, dass aktuell das soziale Umfeld einer Person mit Kind entscheidend ist, ob diese studieren kann oder nicht. Um zukünftig zu vermeiden, dass ein Studienantritt für Eltern von sozialen Ressourcen abhängt, müsste herausgefunden werden, welche Maßnahmen Teile des fehlenden sozialen Umfeldes zumindest gewissermaßen ausgleichen können. Des Weiteren bleibt die Frage offen, auf welche Höhe die Zuverdienstgrenze beim Selbsterhalter*innenstipendium angehoben werden müsste, damit sowohl Elternteile in Partnerschaft, als auch alleinerziehende Elternteile ein Auskommen mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln finden. Diesbezüglich könnte erforscht werden, aus welchen Komponenten sich die Ausgaben von studierenden Eltern (und separat Alleinerziehenden) zusammensetzen und auf welche Höhe sich diese belaufen.

Darüber hinaus könnte die weitere Forschung untersuchen, wie sich adaptierte Aufnahmeprozedere auf die Diversität im Studiengang der Sozialen Arbeit auswirken bzw. wie das Prozedere gestaltet werden müsste, um die Diversität im Studiengang zu

erhöhen oder zu fördern. Dabei wäre ein wissenschaftlich angeleiteter Versuch oder eine Art Pilotprojekt empfehlenswert, wo für den Zeitraum der Untersuchung der Wissenstest als (erste) Stufe im Aufnahmeverfahren aufgehoben wird. Zusätzlich sollten Methoden entwickelt werden, wie das Erfahrungswissen der Bewerber*innen im Bewerbungsprozess kenntlich, aber auch vergleichbar gemacht werden kann, damit dieses als Kriterium folglich einen höheren Stellenwert bei der Aufnahme einnimmt. Außerdem bleibt offen, welche Veränderungen speziell an der FH St. Pölten (an welcher der Anteil studierender Eltern geringer ist, als an anderen Hochschulen in Österreich) notwendig sind, um den Zugang zum Studium Soziale Arbeit für Studierende mit Kind und andere unterrepräsentierte Studierendengruppen zu vereinfachen. Dazu liefert Kapitel 9.5.1 bereits richtungsweisende Ideen, die von den befragten Studierenden selbst vorgeschlagen wurden oder auf die, anhand der empirischen Analyse, geschlossen werden konnte. Vorrangig können ein gesteigertes Maß an Flexibilität im Hinblick auf die Rahmenbedingungen im Studium sowie ausreichend Verständnis, für die nicht selten extrem fordernde Situation von studierenden Eltern als kurzfristige Umsetzungsziele berücksichtigt werden, um die Diversität im Studiengang Soziale Arbeit bezugnehmend auf Studierende mit Kind zu fördern und deren Verbleib im Studium zu unterstützen.

10 Fazit

Angelika Koller, Barbara Krebelder, Eva Katharina Mantler, Nesrin Yildirim

Im abschließenden Kapitel der vorliegenden Masterthesis werden Parallelen der Erkenntnisse der drei beforschten Studierendengruppen angeführt und deren Bedeutung erläutert. In den Schlussfolgerungen der jeweiligen Schwerpunktkapitel (siehe 7.6, 8.6, 9.6) wurden die Subforschungsfragen bereits beantwortet und mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung angeführt.

Die Analyse des empirischen Datenmaterials und der Vergleich der gewonnenen Erkenntnisse lässt intersektionelle Überschneidungen erkennen, die ungleiche Bedingungen – zurückführend auf unterschiedliche Ausgangslagen – zur Folge haben. So wurden beispielsweise für die Gruppe der armutsbetroffenen Studierenden auch vier Mütter befragt, Studierende mit Kind hatten zum Teil eine Migrationsbiografie vorzuweisen. Ein Studierender mit Migrationsbiografie war ebenso Vater zweier Kinder, manche der Interviewpartner*innen sprachen von Armutserfahrungen. Die Zuteilung zu Themenschwerpunkten erfolgte durch die persönliche Zuschreibung der Teilnehmenden. Beobachtet werden konnte dabei, dass sich Studierende – trotz vorliegender Armutsbetroffenheit oder finanziellen Schwierigkeiten – eher den Gruppen *Studierende mit Kind* oder *Studierende mit Migrationsbiografie* zuordneten, was auf den nach wie vor bestehenden stigmatisierenden Charakter von Armut hindeuten kann.

Intersektionelle Überschneidungen und die daraus resultierende Mehrfachbelastung von Studierenden ziehen Exklusionsmechanismen aus dem tertiären Bildungssektor bzw. die Erschwernis, das Studium Soziale Arbeit erfolgreich zu absolvieren, nach sich. Dies ist beispielsweise daran erkennbar, dass Studierende finanziellen Schwierigkeiten aufgrund der erschwerten Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit, Studium und Familie weniger entgegenwirken können. Problemlagen bedingen sich gegenseitig, finanzielle Schwierigkeiten setzen Erwerbstätigkeit in höherem Stundenausmaß voraus, wiederum entsteht die Angewiesenheit auf mehr externe Kinderbetreuung. Zusätzliche Kinderbetreuung ist mit finanziellem Aufwand verbunden. Diese Wechselseitigkeit hat zur Folge, dass für das Studium selbst weniger zeitliche Ressourcen zu Verfügung stehen und Erfolgschancen dadurch als geringer eingeschätzt werden können. Verstärkt wird die Herausforderung, wenn zusätzliche Erschwernisse - wie fehlendes sprachliches Verständnis, das zeitlichen Mehraufwand im Studium verursacht - begleitend auftreten. Schlussfolgernd lässt sich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Masterthesis ableiten, dass Mehrfachbelastung wesentlichen Einfluss auf Ungleichheit im Studium nehmen.

Fachhochschulen werden gefordert, zielgruppenspezifische Unterstützungsleistungen wie spezielle Kurse und methodische Gestaltung der Lehrveranstaltungen auszubauen, für die Möglichkeit bezahlter Praktika zu lobbyieren und bedürfnisorientierte Flexibilität in den Lehrveranstaltungen zu ermöglichen, um Exklusionsmechanismen im Studium entgegenzuwirken. Dabei scheint die Miteinbeziehung mehrfachbelasteter Studierender, aufgrund von *Kinderbetreuungspflichten*, *Migrationserfahrungen* oder *Armuts-*

erfahrungen, für eine bedürfnisgerechte Gestaltung des Studienganges entscheidend zu sein. Darüber hinaus haben die Ergebnisse die Wichtigkeit berufsbegleitender Studienformen für *armutsbetroffene Studierende* sowie für *Studierende mit Kind* sichtbar gemacht. Die Verantwortung für gesellschaftliche Akzeptanz von Erwartungen abweichendem Verhalten (bspw. erhöhter Bedarf an Kinderbetreuung) muss durch Bewusstseins- und Öffentlichkeitsarbeit von sozialpolitischen Verantwortungsträger*innen umgesetzt werden. Der Bedarf wird wahrgenommen, Voraussetzungen für gewisse Ansprüche (wie Studienbeihilfe, Bildungskarenz, etc.) zu reformieren und den Lebensrealitäten der Studierenden anzupassen.

Nimmt Soziale Arbeit ihren Auftrag als Menschenrechtsprofession wahr, sind strukturelle Benachteiligungen im Sinne des Tripelmandats (vgl. Staub-Bernasconi 2007) zu analysieren und zu bewerten (vgl. Sauer et al. 2018:105). Mit Bezug auf die Perspektiven einzelner Menschen zeigen Erkenntnisse der vorliegenden Masterthesis zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Profession auf, Bildungsbenachteiligungen zu bekämpfen und damit zur Umsetzung der *Sustainable Development Goals*, insbesondere des Ziels *Hochwertige Bildung* (SDG 4), beizutragen.

Literatur

ACHA – American College Health Association (2018): National College Health Assessment. Silver Spring, MD: American College Health Acssociation.

Aichinger, Regina / Linde, Frank / Auferkorte-Michaelis, Nicole (2020): Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Nr. 3, Jg. 15. Graz: Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria.

AK Wien (o.A.): Selbsterhalter-Stipendium. https://wien.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/studium/Selbsterhalter-Stipendium.html#:~:text=Die%20maximale%20H%C3%B6he%20des%20SelbsterhalterInnenstipendiums,Semesters%20(%E2%80%9EToleranzsemester%E2%80%9C) [06.08.2022].

AK (2022): Bildungskarenz. https://www.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/bildungsfoerderungen/Bildungskarenz.html [16.08.2022].

AKOÖ – Arbeiterkammer Oberösterreich (2022a): Wie hoch ist das Regelpensionsalter? https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitundrecht/pension/pensionskonto/Regelpensionsalter.html [29.07.2022].

AKOÖ - Arbeiterkammer Oberösterreich (2022b): Kindergarten. Kosten. https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/kindergartenundco/Kindergarten.html [26.02.2022].

Amnesty International Deutschland (2017): Glossar für diskriminierungssensible Sprache. https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache [16.08.2022].

AMS - Arbeitsmarktservice (2022): Beschäftigung von Asylwerber_innen. https://www.ams.at/unternehmen/service-zur-personalsuche/beschaeftigung-auslaendischer-arbeitskraefte/beschaeftigung-von-asylwerberinnen-und-asylwerbern [09.08.2022].

AMS Österreich (2022): Häufig gestellte Fragen (FAQ). Fragen zum Weiterbildungsgeld. https://www.ams.at/arbeitsuchende/faq#wien [13.08.2022].

Amt der NÖ Landesregierung (2022): Elternfragen zum Thema Kindergarten. https://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Elternfragen_zum_Thema_Kindergarten.html [16.08.2022].

Andrews, Bernice / Wilding, John M. (2004): The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. In: British Journal of Psychology, Nr. 95, Jg. 2004, 509-521. https://doi.org/10.1348/0007126042369802.

Arens, Markus (2007): Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In: Harring, Marius / Rohlfs, Carsten / Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften,137-154.

BASW (2013): The struggle to practise social work in Syria as the country collapses into war and retribution. https://www.basw.co.uk/media/news/2013/mar/struggle-practise-social-work-syria-country-collapses-war-and-retribution [05.08.2022].

Baur, Nina / Blasius, Jörg (2017): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

Becher, Jutta / Fritz, Harald / Neumaier-Probst, Eva / Scheib-Berten, Antonia (2012): Vereinbarkeit von Studium und Familie. Ansätze an der Medizinischen Fakultät Mannheim. In: GMS – Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 2012, Vol. 29(2).

Becker, Rolf / Schuhart, Claudia (2016): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.*innen): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage, Bern: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 461-487.

Bentz-Hölzl, Janine (2014): Der Weltklimavertrag. Verantwortung der internationalen Gemeinschaft im Kampf gegen den Klimawandel. Dissertation, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Springer Fachmedien Wiesbaden 2014.

Berghammer, Caroline (2022): Wie sich Bildung auf das Familienleben auswirkt. https://scilog.fwf.ac.at/kultur-gesellschaft/15887/wie-sich-bildung-auf-das-familienleben-auswirkt [16.08.2022].

Berner, Heiko / Böhler, Doris / Füchslbauer, Tina / Hofer, Manuela / Kühne, Anne / Messinger, Irene / Riegler, Anna / Tißberger, Martine (Hrsg.*innen) (2021): Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich. 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Blossfeld, Hans-Peter / Blossfeld, Gwendolin Josephine / Blossfeld, Pia Nicoletta (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: Journal for educational research online, 11 (2019), 16-30.

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020a): Bericht > Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2020, Wien.

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020b): Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:91cf68d5-511e-4413-81ed-d71896f16e7c/Praxisleitfaden [18.08.2022].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021a): Studienberechtigungsprüfung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/eb/zb/studbp.html [03.08.2022].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021b): Hochschule & Universität. Studieren in Österreich, Soziale Dimension. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html [13.08.2022].

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021c): Soziale Dimension. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html [18.02.2022].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022a): Der Europäische Hochschulraum – Bologna-Prozess. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160125.html [13.08.2022].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022b): Studienförderung: Erhöhung der Studienbeihilfe um bis zu 12 Prozent. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Studienf%C3%B6rderung/studienbeihilfe_neu.html#:~:text=So%20wird%20insbesondere%20die%20gesetzliche,zu%2010%20Prozent%20erh%C3%B6ht%20wird. [18.05.2022].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.A.a): Bewertung und Nostrifikation ausländischer Zeugnisse. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/nostr.html [24.08.2022]

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.A.b): Universitätsreife. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Anerkennung/Universit%C3%A4tsreife.html [24.08.2022]

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie. Folgerungen aus der PISA-Studie, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

BMWFW - Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017a): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Kurzfassung. Zum Download auf https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html#Anker1 [13.08.2022].

BMWFW - Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017b): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien.

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2022): Agenda 2030 | 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung. SDG 4: Hochwertige Bildung, https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4 [17.05.2022].

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, 2. unveränderte Auflage, Hamburg: VSA-Verlag.

Brandl, Heike / Arslan, Emre / Langelahn, Elke / Riemer, Claudia (2013): Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potentiale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Universität Bielefeld.

Britton, Bruce K. & Tesser, Abraham (1991): Effects of time-management practices on college grades. Journal of Educational Psychology 83 (3), 405–410. In: Buß, Imke. (2018): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Bruckmeier, Kerstin / Fischer, Georg-Benedikt / Wigger, Berthold U. (2015): Studiengebühren in Deutschland: Lehren aus einem gescheiterten Experiment. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, Vol. 16 (Issue 3), 2015, 289-301. https://doi.org/10.1515/pwp-2015-0019. [13.08.2022].

Bruhn, Lars / Homann, Jürgen (2019): Inklusion und Intersektionalität als menschenrechtlicher Anspruch an „Eine Hochschule für Alle“. In: Kergel, David / Heidkamp, Birte (Hrsg.*innen): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 107-118. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4.

Buchna, Jennifer (2019): Reflexion des methodischen Vorgehens. In: Buchna, Jennifer (Hrsg.*in): Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt. Wiesbaden: Springer VS, 223-226.

Buckenleib, Arthur (2021): Intergenerationale Bildungsmobilität in Österreich: eine berufsklassenspezifische Analyse. In: Verwiebe, Roland / Wiesböck, Laura (Hrsg.*innen): Mittelschicht unter Druck. Dynamiken in der österreichischen Mitte, Wiesbaden: Springer Verlag.

Bundesarbeiterkammer (2022): Bildungskarenz. https://www.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/bildungsfoerderungen/Bildungskarenz.html [13.08.2022].

Bundeskanzleramt Österreich (2019): 4. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/ziele-der-agenda-2030/ziel-4-hochwertige-bildung.html [28.05.2022].

Burger, Hannah / Pfaff-Czarnecka, Joanna / Pielage, Patricia (2013): Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts. In: Brandl, Heike / Arslan, Emre / Langelahn, Elke / Riemer, Claudia (Hrsg.*innen): Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potentiale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Universität Bielefeld, S. 37-50.

Buß, Imke. (2018): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorien. Eine kritische Einführung. 2. Auflage, Bielefeld: transcript.

Cornelißen, Waltraud / Fox, Katrin (Hg.innen) (2007): Studieren mit Kind. Die Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft: Lebenssituationen, Maßnahmen und Handlungsperspektiven, 1. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=360Uh0pY960C&oi=fnd&pg=PA137&dq=Studierende+mit+Kindern&ots=qXgGIu6d9f&sig=dMLwSK6uzNIEO5g_qEGPZxlq3U8&redir_esc=y#v=onepage&q=Studierende%20mit%20Kindern&f=false [13.05.2022].

Cox, Taylor H. / Blake, Stacy (1991): Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness. In: Academy of Management Executive, Vol. 5, No. 3/1991, 45-56.

Czock, Heidrun / Donges, Dominik / Heinzelmann, Susanne (2012): Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/endbericht-diskriminierungsfreie-hochschule.pdf [06.08.2022].

Dangl, Oskar (2016): Das Recht auf Bildung als soziales Menschenrecht. Soziales Kapital, Nr. 16, Rubrik Thema, Wien. http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/482/838.pdf [31.05.2022].

Danz, Simone (2020): Diversity und Hochschule – eine vielfaltsfreundliche Hochschule ist möglich. In: Gemeinsam leben, Ausgabe 4, 226-232.

Der Verkehrsverbund (VOR) (2022): Studierende im VOR. https://www.vor.at/fileadmin/CONTENT/Downloads/Folder/VOR_HochschuelerInnenfolder_2022.pdf [22.07.2022].

Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich.

De Vignemont, Frederique / Singer, Tania (2006): The empathic brain: how, when and why? In: Trends in Cognitive Sciences, Band 10, Ausgabe 10, Oktober 2006, 435-441.

Dibiasi, Anna / Kulhanek, Andrea / Brenner, Julia (2016): Studierende mit Kindern. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Studie im Auftrag des BMWFW. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4235/1/100329.pdf [06.12.2021].

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Studierende Eltern: Sozialisationsfelder, soziale Situation und Integration ins Studium. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 4, 2012, 414-431.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2015): Der ‚kleinste gemeinsame Nenner' qualitativer Sozialforschung. In: Kruse, Jan (Hrsg.): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage, Weinheim: Beltz.

Eggers, Thurid / Grages, Christopher / Pfau-Effinger, Birgit (2021): Politiken zur familialen Care-Arbeit und Gleichstellung der Geschlechter – eine theoretische Diskussion. In: Scherger, Simone / Abramowski, Ruth / Hokema, Anna / Dingeldey, Irene / Schäfer, Andrea (Hrsg.*innen): Geschlechterungleichheiten in Arbeit, Familie und Wohlfahrtsstaat. Festschrift für Prof. Dr. Karin Gottschall. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Engel, Susan N. (2017): Shame, Poverty and Development Studies. Faculty of Law, Humanities and the Arts, Papers 3159.
https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4171&context=lhapapers
[28.07.2022].

Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (1952): Die Europäische Menschenrechts-konvention. In der Fassung der Protokolle Nr. 11, 14 und 15 samt Zusatzprotokoll und Protokolle Nr. 1, 4, 6, 7, 12, 13 und 16,
https://www.echr.coe.int/documents/convention_deu.pdf [17.05.2022].

Eurostudent (2015): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators.

FH Burgenland (o.A.): Hochschule und Familie. https://www.fh-burgenland.at/ueber-uns/hochschule-und-familie/ [26.10.2021].

FH Burgenland (o.A.b): Soziale Arbeit. https://www.fh-burgenland.at/studieren/bachelor-studiengaenge/soziale-arbeit/ [20.08.2022].

FH Campus Wien (2022): Solidarität mit der Ukraine. https://www.fh-campuswien.ac.at/die-fh/solidaritaet-mit-der-ukraine.html [17.08.2022].

FH Campus Wien (o.A.a): miteinander.Bildung.leben – Via Sprachkurs zum Studium an der FH Campus Wien. https://www.fh-campuswien.ac.at/die-fh/kaleidoskop/konflikt-und-kooperation/miteinanderbildungleben-via-sprachkurs-zum-studium-an-der-fh-campus-wien.html [17.08.2022].

FH Campus Wien (o.A.b): Soziale Arbeit. Lehrveranstaltungsübersicht. https://www.fh-campuswien.ac.at/studium-weiterbildung/studien-und-lehrgangsangebot/detail/soziale-arbeit-bachelor-vz.html [07.08.2022].

FH Campus Wien (o.A.c): Zentrum für wissenschaftliches Schreiben. https://www.fh-campuswien.ac.at/lehre/zentrum-fuer-wissenschaftliches-schreiben.html#c17431 [03.06.2022].

FH Campus (o.A.d): Förderungen und Stipendien. https://www.fh-campuswien.ac.at/studium-weiterbildung/bewerbung-und-aufnahme/foerderungen-und-stipendien.html [24.08.2022].

FH des BFI Wien (o.A.): FH oder Uni? Was passt besser zu mir? https://www.fh-vie.ac.at/de/seite/studium/fh-oder-uni-was-passt-besser#:~:text=Ein%20Abschluss%20an%20einer%20Fachhochschule,die%20Lehrenden%20meist%20Praktiker%3Ainnen. [14.08.2022].

FHG (2022): Bundesgesetz über Fachhochschulen. § 2 (1). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895 [10.08.2022].

FH Guide (o.A.): Bewerbung und Aufnahme an einer FH. https://www.fachhochschulen.ac.at/r/bewerbung-aufnahme-fh#:~:text=Weil%20es%20an%20Fachhochschulen%20immer,Motivation%20und%20Eignung%20zum%20Studium [10.08.2022].

FH Joanneum (o.A.): Soziale Arbeit. https://www.fh-joanneum.at/soziale-arbeit/bachelor/ [20.08.2022].

FH Kärnten (o.A.): Soziale Arbeit – berufsfreundliches Studium. Bachelor of Arts in Social Sciences. https://www.fh-kaernten.at/studium/gesundheit-soziales-berufsfreundlich/bachelor/soziale-arbeit [20.08.2022].

FH Kuefstein (o.A.): Diversity Management, Inklusion & Familienfreundlichkeit. https://www.fh-kufstein.ac.at/Bewerben/Diversity-Management-Inklusion-Familienfreundlichkeit/Familienfreundliche-Hochschule [26.10.2021].

FH OÖ – Oberösterreich (o.A.a): Kosten. https://www.fh-ooe.at/studieren/kosten/ [20.08.2022].

FH OÖ – Oberösterreich (o.A.b): FAQ Studienbeitrag. https://www.fh-ooe.at/studieren/kosten/faq-studienbeitrag/ [23.08.2022].

FH OÖ – Oberösterreich (o.A.c): Studienplan. Berufsbegleitend. https://www.fh-ooe.at/campus-linz/studiengaenge/bachelor/soziale-arbeit/alle-infos-zum-studium/studienplan-berufsbegleitend/ [20.08.2022].

FH Salzburg (2022a): Akkreditierung & Zertifizierung. https://www.fh-salzburg.ac.at/fhs/die-fh/qualitaet-nachhaltigkeit/akkreditierung-zertifizierung [07.08.2022].

FH Salzburg (2022b): Bewerbung und Aufnahme. Soziale Arbeit (Bachelor). https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/sowi/soziale-arbeit-bachelor/bewerbung-aufnahme [07.08.2022].

FH Salzburg (2022c): Bewerbung und Aufnahme. Soziale Innovation (Master). https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/sowi/soziale-innovation-master/bewerbung-aufnahme [07.08.2022].

FH Salzburg (2022d): Gender & Diversity. Gender & Diversity an der FH Salzburg https://www.fh-salzburg.ac.at/fhs/die-fh/gender-diversity [07.08.2022].

FH Salzburg (2022e): Soziale Arbeit (Bachelor). Menschlichkeit im Fokus. https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/sowi/soziale-arbeit-bachelor [07.08.2022].

FH Salzburg (2022f): Soziale Innovation (Master). Die Welt im Wandel gestalten. https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/sowi/soziale-innovation-master [07.08.2022].

FH Salzburg (2022g): Gebühren und Stipendien. https://www.fh-salzburg.ac.at/info/studieren-beginnen/gebuehren-und-stipendien [17.08.2022].

FH Salzburg (2022h): Karrierewege. Im Bereich #karrierewege stellen wir den beruflichen Werdegang unserer Absolvent*innen vor. https://www.fh-salzburg.ac.at/services/alumni-netzwerk/karrierewege [17.08.2022].

FH Salzburg (2022i): Praktikum & Auslandssemester. https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/sowi/soziale-arbeit-bachelor/praktikum-auslandssemester [15.08.2022].

FH Salzburg (2022j): Curriculum. https://fhstp-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/so201511_fhstp_ac_at/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7Bcfe17222-98ac-48e7-9e5c-588dc8508969%7D&action=edit&wdPid=58ed28ab [24.08.2022]

FH St. Pölten (2020a): Gefühl vermitteln, nicht allein zu sein. https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/gefuehl-vermitteln-nicht-alleine-zu-sein [11.08.2022].

FH St. Pölten (2020b): Modulhandbuch. Bachelor Studiengang Soziale Arbeit Fachhochschule St. Pölten. Modulbereich: Praxisschwerpunkte und Bezugswissenschaften. https://ecampus.fhstp.ac.at/pluginfile.php/650969/mod_resource/content/0/Modulhandbuch_6PUBI_SS20_BB_6.%20Semester.pdf. [15.08.2022].

FH St. Pölten (2021a): Satzung der FH St. Pölten. Satzungsteil 02 – Studium. https://www.fhstp.ac.at/de/mediathek/pdfs/infoblaetter/satzung_teil_2_studienrecht.pdf [15.08.2022].

FH St. Pölten (2021b): Informationen zur berufsbegleitenden Studienform des Bachelor Studiengangs Soziale Arbeit. file:///C:/Users/User/Downloads/Infoblatt-Bachelor-Soziale-Arbeit-berufsbegleitend.pdf [15.08.2022].

FH St. Pölten (2021c): Folder Bachelor Soziale Arbeit. https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales/soziale-arbeit-bachelor [05.08.2022].

FH St. Pölten (2021d): Infoblatt Bachelor Soziale Arbeit berufsbegleitend. Zum Download auf: https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales/soziale-arbeit-bachelor [05.08.2022].

FH St. Pölten (2021e): Ihr Weg zum Bachelor Studiengang Soziale Arbeit an der FH At. Pölten. Folder Aufnahmeverfahren Bachelor Soziale Arbeit. Zum Download auf: https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales/soziale-arbeit-bachelor [06.08.2022].

FH St. Pölten (2022a): Fachliche Zugangsvoraussetzungen Bachelor/Master. https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/bewerbungsinfo/fachliche-zugangsvoraussetzungen-bachelor-master#bachelor [15.08.2022].

FH St. Pölten (2022b): Studienbeitrag/Semester. https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales/soziale-arbeit-master [22.07.2022].

FH St. Pölten (2022c): Kinderbetreuung als Support für Mitarbeiter*innen. Artikel vom 28.07.2022. https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/kinderbetreuung-als-support-fuer-mitarbeiterinnen [19.08.2022].

FH St. Pölten (2022d): 1. Ausschreibung zum Gender & Diversity Award. Artikel vom 30.05.2022. https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/1-ausschreibung-zum-gender-und-diversity-award [19.08.2022].

FH St. Pölten (2022e): Barrierefreiheit am Campus St. Pölten. Artikel vom 18.08.2022. https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/barrierefreiheit-am-campus [19.08.2022].

FH St. Pölten (2022f): Kosten, Studienbeihilfe und Förderungen. Erleichterungen für Bewerber*innen mit ukrainischer Staatsbürgerschaft.

https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/bewerbungsinfo/studienbeitraege-und-kosten-studienbeihilfe-foerderungen [17.08.2022].

FH St. Pölten (o.A.a): Ausschreibung Leistungsstipendien 2021/22. https://www.fhstp.ac.at/de/mediathek/leistungssstipendium-2021-22.pdf. [15.08.2022].

FH St. Pölten (o.A.b): Studium &Weiterbildung. Soziales. Zum Download auf: https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung#tabs_section--channelTopic005 [05.08.2022].

FH St. Pölten (o.A.c): Studium & Weiterbildung. Soziale Arbeit. Masterstudiengang. https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales/soziale-arbeit-master [19.08.2022].

FH Vorarlberg GmbH (2019): Koordinationsstelle für Studieninteressierte aus hochschulfernen Gruppen. https://www.fhv.at/fileadmin/user_upload/fhv/files/studium/service-und-ressourcen/studieren-und-diversitaet/Infoblatt_Fluechtlinge_Deutsch.pdf [03.06.2022].

FH Vorarlberg (2021a): Fehlende Zeugnisse oder unvollständige Dokumente. https://www.fhv.at/studium/service-und-ressourcen/studieren-mit-flucht-und-migrationshintergrund/fehlende-zeugnisse-oder-unvollstaendige-dokumente/ [03.06.2022].

FH Vorarlberg (2021b): Fremdsprachenkurse. https://www.fhv.at/studium/service-und-ressourcen/fremdsprachenkurse/ [03.06.2022].

FH Vorarlberg (2021c): Studieren mit Flucht- und Migrationshintergrund. https://www.fhv.at/studium/service-und-ressourcen/studieren-mit-flucht-und-migrationshintergrund/ [03.06.2022].

FH Vorarlberg (o.A.): Soziale Arbeit berufsbegleitend Bachelor. https://www.fhv.at/studium/soziales/soziale-arbeit-berufsbegleitend-ba/ [20.08.2022].

Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2016): Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge, 3. Auflage, Hamburg: rowohlts enzyklopädie.

Füchslbauer, Tina / Hofer, Manuela (2021): Ausschließungsprozesse und rassistische Praktiken: Soziale Arbeit als Profession in einer weißen Institutionslandschaft. In: Berner, Heiko / Böhler, Doris / Füchslbauer, Tina / Hofer, Manuela / Kühne, Anne / Messinger, Irene / Riegler, Anna / Tißberger, Martine (Hrsg.*innen): Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich, 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 66-78.

Gomolla, Mechthild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hommel, U. / Scherr, A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Weinheim: VS-Verlag, S. 61-93.

Görg, Christoph (2013): Klima – Macht – (Un)Gerechtigkeit. Die Forderung nach Klimagerechtigkeit in der internationalen Politik. In: Geiger, Gunter / van Saan-Klein, Beatrice (Hrsg.*innen): Menschenrechte weltweit – Schöpfung bewahren. Grundlagen einer ethischen Umweltpolitik. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 77-90.

Grabher, Angelika (2012): „Armut unter Studierenden". Diplomarbeit, Universität Wien.

Gutsche, Peps (2022): Rechte Erscheinungsformen als Herausforderungen für Hochschulen der Sozialen Arbeit. In: Gille, Christoph / Jagusch, Birgit / Chehata, Yasmine (Hrsg.*innen): Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Arbeitsfelder – Handlungsmöglichkeiten, 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S.462-475.

Haag, Nora / Thaler, Bianca / Stieger, Alexandra / Unger, Martin / Humpl, Stefan / Mathä, Patrick (Hrsg.*innen) (2020): Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, § 71c, § 71d UG 2002. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

Haberfellner, Regina / Sturm, René (2018): HochschulabsolventInnen und Soft Skills aus Arbeitsmarktperspektive. AMS report, Nr. 134. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/206692/1/1049128206.pdf [13.08.2022].

Hapke, U. / Maske, U.E. / Scheidt-Nave, C. / Schlack, R. / Busch, M.A. (2013): Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland. Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). In: Bundesgesundheitsblatt, 56, 2013, 749-754. https://doi.org/10.1007/s00103-013-1690-9. [13.08.2022].

Harvey, Andrew / McNamara, Patricia / Andrewartha, Lisa / Luckman, Michael (o.J.): Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers. Power-Point Präsentation, La Trobe University, Melbourne.

Hauschildt, Kristina / Gwosc, Christoph / Netz, Nicolai / Mishra, Shweta (2015): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Häußermann, Hartmut (2012): Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen / Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.*innen): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, 383-396.

Heite, Catrin (2011): Anerkennung. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 4. Auflage. München, Basel: Reinhard Verlag.

Heitzmann, Karin / Pennerstorfer, Astrid (2021): Armutsgefährdung und soziale Ausgrenzung von Ein-Eltern-Haushalten in Österreich. Wien: BMSGPK.

Helbig Marcel / Marczuk, Anna / Lörz, Markus / Jähnen, Stefanie (2015a): Wer will studieren, wer nicht und warum? Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren beim Übergang ins Studium. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Nr. 4, 2015, 286-296.

Helbig, Marcel / Jähnen, Stefanie / Marczuk, Anna (2015b): Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme. In: WZB Discussion Paper P2015-001 Berlin.

Helfferich, Cornelia / Hendel-Kramer, Anneliese / Wehner, Nina (2006): Studierende Eltern – Eine Chance für egalitäre Arbeitsteilung? Freiburger FrauenStudien, 18, 51-79. https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3224/fzg.v12i1.05 [13.05.2022].

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hicks, Samantha (2021): Financial Stress in Undergraduate Students. Walden University.

Hlawa, Julia (2020): Empathie und Selbstempathie. Korrelierende Kompetenzen der Sozialen Arbeit. Masterarbeit, Hochschule Mittweida.

Hörsaal Advertainment GmbH (2021): Studiengebühren in Österreich. https://www.studium.at/studiengebuehren [08.06.2022].

IFSW - International Federation of Social Work (2022): IFSW Asia and Pacific. Our members. https://www.ifsw.org/regions/asia-pacific/members/ [05.08.2022].

IFSW (2004): Ethics in Social Work, Satement of Principles. Bern: International Federation of Social Workers and International Association of Schools of Social Work. https://www.ethikdiskurs.de/fileadmin/user_upload/ethikdiskurs/Themen/Berufsethik/Soziale_Arbeit/IASW_Kodex_Englisch_Deutsch2004.pdf [06.08.2022].

IFSW / IASSW – International Federation of Social Work / International Association of Schools of Social Work (2005): Ethik in der Sozialen Arbeit - Darstellung der Prinzipien. https://www.obds.at/wp/wp-content/uploads/2021/03/obds-Ethik-Positionspapier.pdf [01.07.2022].

Ingwersen-Matthiesen, Tina (2008): Emotionale Reaktionen auf den sozialen Vergleich im Kontext von Persönlichkeits- und Situationsbewertungsfaktoren. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.

Karakaşoğlu, Yasemin (2013): Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund. In: Brandl, Heike / Arslan, Emre / Langelahn, Elke / Riemer, Claudia (Hrsg.*innen): Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potentiale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Universität Bielefeld, S. 9-18.

Kaufmann, Margrit E. (2015): Diversity nicht ohne Intersektionalität. „Intersektionelle Diversity Studies“ für die Gestaltung der Diversity Prozesse an Hochschulen. In: Genkova, Petia / Ringeisen, Tobias (Hrsg.*innen): Handbuch Diversity Kompetenz. Perspektiven und Anwendungsfelder. Band 1, 1, Wiesbaden: Springer Wiesbaden, 819-837.

Kaufmann, Margrit E. / Satilmis, Ayla (2018): Hochschulöffnung intersektionell?! – Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von ungleichheitssensiblen Lehr-Lern-Räumen. In: Buß, Imke / Erbsland, Manfred / Rahn, Peter / Pohlenz, Philipp (Hrsg.*innen): Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 215-232. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0.

Kasser, Viktoria (2022): Deafhood und Deaf Gain – zum ersten Mal geHÖRT? Wenn sich hörende Selbstverständlichkeiten und Privilegien auf den Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung auswirken. Masterthesis, FH St. Pölten.

Katsivelaris, Niko (2012): Normalisierung mit Gefühl. Empathie in der Sozialen Arbeit. In: Soziales Kapital. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-studiengänge Soziale Arbeit. Nr. 8. https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/240/373 [14.08.2022].

Kita, Zuzanna (2016): „Ein steiniger Weg“. Studienabbruch und Studienerfolg im Kontext von Herausforderungen des (Studien-)Alltags. Universität Basel, Zürich: Feldegg Medien AG.

Klammer, Ute / Matuko, Bartholomäus J. (2010): Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. In: Der pädagogische Blick, Ausgabe 2, 2010, 106-118.

Krenmayr, Jutta (2008): Studieren mit Kind. Studentinnen zwischen Hörsaal und Kinderzimmer. Diplomarbeit, Universität Wien. In: Buß, Imke. (2018): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Krennerich, Michael (2013): Soziale Menschenrechte. Zwischen Recht und Politik. Band 70, Reihe Politik und Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage, Weinheim Basel: Beltz.

Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (Hg.Innen) (2016): Qualitative Sozialforschung. Online-Material. 6. Auflage, Weinheim Basel: Beltz.

Langthaler, Margarita / Obrovsky, Michael (2018): Globale Entwicklungsziele und ihre nationale Realisierung am Beispiel des SDG 4 – Bildung für alle – in Österreich. ÖFSE Briefing Paper, No. 17, Wien: Austrian Foundation for Development Research (ÖFSE).

Leinfellner, Stefanie (2014): „Ich hatte ein paar mehr Kämpfe auszustehen als mein Mann". Double-Career-Couples auf der Suche nach den Faktoren für gutes Leben und Arbeiten in der Wissenschaft. In: GENDER, Heft 3, 2014, 78-93.

Lieb, K. / Kunzler, A.M. (2018): Resilienz. In: Nervenarzt, 89 (7), 745-746. https://doi.org/10.1007/s00115-018-0543-z.

Lokhande, Mohini / Schu, Cornelia (2021): Ungleiche Bildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. In: Bildungsgerechtigkeit: Teilhabe in allen Lebenslagen? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Nr. 2/2021, 14-23.

Lörz, Markus / Leuze, K (i.E.): Bildungsverläufe im Hochschulbereich. In: Köller, Olaf / Hasselhorn, Marcus / Hesse Friedrich W. / Maaz, Kai / Schrader, Josef / Solga, Heike / Spieß, Christina Katharina / Zimmer, Karin (Hrsg.*innen): Bildungspotenziale in der Bundesrepublik Deutschland.

Lörz, Markus (2019): Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte?. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 22 (Suppl 1), 2019, 101-124. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00885-1.

Lutz, Ronald (2021): Anthropozän und Klimaverwandlung. Skizzen einer „transformativen Sozialen Arbeit". Erscheint in: Paff Tino / Schramkowski Barbara / Lutz, Ronald (Hrsg.*innen): Klimakrise, Sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit; Juventa: Weinheim 2022.

Margelisch, Katja (2014): Empathie in der Psychotherapie. Neuronale Grundlagen und Implikationen für die Praxis, Bachelorarbeit 2011, Universität Bern, Diplomica Verlag GmbH.

Mayert, Andreas / Schendel, Gunther (2018): Armut, Stigmatisierung, Scham und Angst. In: Schäfer, Gerhard et al. (Hrsg.*innen): „Arme habt ihr immer bei euch": Armut und soziale Ausgrenzung wahrnehmen, reduzieren, überwinden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 194-214.

Mayrhofer, Monika (o.A.): Zugang zu Bildung für Asylsuchende und Flüchtlinge aus menschenrechtlicher Perspektive. Schriftreihe des BIM zu den Forderungen des

Refugee Protest Camp. Wien: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte. https://bim.lbg.ac.at/de/schriftenreihe [16.08.2022].

Mayring, Phillip (2008): Neue Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda Michaela (Hrsg.*innen): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7-19.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.

MEDI-KIDS (2017): Gesund und Schmackofatz – regionale und saisonale Gerichte der MEDI-KIDS. 4. Auflage, UMM Universitätsmedizin Mannheim.

Medizinische Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg (2021a): Studium. Highlights, Studieren mit Familie. Studium: UMM Universitätsmedizin Mannheim (uni-heidelberg.de) [01.12.2021].

Medizinische Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg (2021b): Studieren mit Familie. Studieren mit Familie: UMM Universitätsmedizin Mannheim (uni-heidelberg.de) [01.12.2021].

Medizinische Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg (2021c): Nach der Geburt. Nach der Geburt - Universität Heidelberg (uni-heidelberg.de) [01.12.2021].

Medizinische Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg (2021d): Verfügungsfonds. Verfügungsfonds Study Parents. Verfügungsfonds - Universität Heidelberg (uni-heidelberg.de) [01.12.2021].

Medizinische Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg (2021e): Kinderhaus/ Service für Familien. KidsBox. Kinderhaus der Universität Heidelberg - Universität Heidelberg (uni-heidelberg.de) [01.12.2021].

Meinhardt, Rolf / Zittlau, Birgit (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen, Oldenburg: BIS-Verlag.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationsprozessen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.

Middendorff, Elke / Apolinarski, Beate / Poskowsky, Jonas / Kandulla, Maren / Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut der Hochschulforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

In: Buß, Imke. (2018): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Muratovic, Amela (2020): ÖGB. Kinderbetreuung: Kosten für viele Eltern zu hoch. https://www.oegb.at/themen/gleichstellung/kinderbetreuung/kinderbetreuung-kosten-fuer-viele-eltern-zu-hoch. [11.08.2022].

Neuenschwander, Markus P. / Hartmann, Rebekka (2011): Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 04/2011, 41-44.

Nicol, David / Thomson, Avril / Breslin, Caroline (2014): Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. Assessment and Evaluation in Higher Education 39, Nr. 1. S. 102–122. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518 [22.07.2022].

OBDS (2017): Berufsbild der Sozialarbeit. Salzburg: Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit.

OBDS – Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2020): Ethische Standards der Sozialen Arbeit in Österreich. Zum Download auf: https://obds.at/basisdokumente/ [13.08.2022].

oesterreich.gv.at (2022): Beratung und Betreuung für Asylwerber, anerkannte Flüchtlinge sowie Migranten. https://www.oesterreich.gv.at/themen/soziales/armut/2/Seite.1694400.html [12.08.2022].

ÖH (o.A.): Sozialfonds.
https://www.oeh.ac.at/sozialfonds#Wer%20hat%20Anspruch%20auf%20den%20%C3%96H%20Sozialfonds? [10.08.2022].

ÖH (2022): Forderungskatalog. Solidarisch gegen die Teuerung. https://www.oeh.ac.at/sites/default/files/files/articles/forderungskatalog_teuerung_druckversion.pdf [22.08.2022].

ÖH (2021): Studieren mit Kind. Eine Broschüre der Österreichischen Hochschüler_innenschaft. Download unter: https://www.oeh.ac.at/content/studieren-mit-kind [06.12.2021].

ÖH – Österreichische Hochschüler_innenschaft (o.A.a): Referat für ausländische Studierende. https://www.oeh.ac.at/ar [08.06.2022].

ÖH – Österreichische Hochschüler_innenschaft (o.A.b.): Studieren in Österreich. https://www.oeh.ac.at/studieren-%C3%B6sterreich-0 [08.06.2022].

Orloff, Ann S. (1993): Gender and the social right of citizenship: the comparative analysis of gender relations and welfare states. American Sociological Review, Jg. 58, Heft 3, 303–328.

Ostermann, Gudrun (2021): Forderung nach Entlohnung. Widerstand gegen unbezahlte Pflichtpraktika im Gesundheitsbereich. STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H., Artikel vom 14.Juni 2021. https://www.derstandard.at/story/2000127335090/unbezahlte-praktika-im-gesundheits-und-sozialbereich [15.08.2022].

Pfeifer, Wolfgang (o.J.): einfach. Etymologie, DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. https://www.dwds.de/wb/einfach [12.08.2022].

Prasad, Nivedita (2020): Kritik rassistischer Diskriminierung als (ein) Kern menschenrechtsbasierter Sozialer Arbeit. In: Völter, Bettina / Cornel, Heinz / Gahleitner, Silke Birgitta / Voß, Stephan (Hrsg.*innen): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 70-79.

Prittwitz, von Volker (2018): Gleich und frei nach gemeinsam anerkannten Regeln. Bound Vovernance. Theorie der zivilen Moderne. Berlin: Freie Universität Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/23258.2/Prittwitz_GF04012019_v2.pdf?sequence=10 [6.08.2022]

Quast, Heiko / Scheller, Per.cy / Lörz, Markus (2014): Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. In: Forum Hochschule, 9, 2014, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Reimer, David (2013): Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. In: Becker, Rolf / Schulze, Alexander (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden: Springer VS, 405-429.

Rokitte, Rico (2012): Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier 248, Düsseldorf.

Rudolf, Beate (2017): Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In: Diehl, Elke (Hrsg.*in): Teilhabe für alle?!. Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Band 10155, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 13-43.

Rump, Jutta / Buß, Imke / Kaiser, Janina / Schiedhelm, Melanie / Schorat-Waly, Petra (2017): Steckbrief: Studierende mit Familienpflichten. In: Rump, Jutta / Buß, Imke / Kaiser, Janina / Schiedhelm, Melanie / Schorat-Waly, Petra (Hrsg.*innen): Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft. Arbeitspapiere der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Nr. 6.

https://www.hwg-lu.de/fileadmin/user_upload/service/studium-und-lehre/Diversity_Toolbox/Diversity_Toolbox_Dez2017/Familienpflichten_06122017.pdf [13.05.2022].

Salentin, Kurt (2008): Nicht nur zu wenig Geld: Armut, Scham und die Folgen. In: Schande Armut: Stigmatisierung und Beschämung. Dokumentation der 7. Armutskonferenz. Wien: Österreichische Armutskonferenz: Österreichisches Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung, 28-31.

Saraceno, Chiara / Keck, Wolfgang (2011): Towards an integrated approach for the analysis of gender equity in policies supporting paid work and care responsibilities, Demographic Research, Jg. 25, Heft 11, 371–406.

Sauer, Karin E. / Schramkowski, Barbara / Thiessen, Barbara (2018): Migrationsforschung, Disability und Gender Studies als Bezugspunkte einer diversitätsbewussten und menschenrechtsbasierten Sozialen Arbeit. In: Spatscheck, Christian / Steckelberg, Claudia (Hg*innen): Menschenrechte und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie, Buchreihe Theorie, Forschung und Praxis, Band 16, Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 97-108.

Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, Karim / El Meral. (Hrsg.*innen): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127).

Schenk, Martin (2015): Genügsamkeit – die freiwillige und die erzwungene. Vom Unterschied zwischen Hungern und Fasten. https://www.armutskonferenz.at/media/schenk_genuegsamkeit-2015.pdf [27.07.2022].

Scherr, Albert (2002): Das Studium der Sozialen Arbeit als biographisch artikulierte Aneignung eines diffusen Wissensangebotes. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hrsg.*innen): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225-249.

Schlögl, Peter / Neubauer, Barbara (2006): Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitätsund Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. In: Buß, Imke. (2018): Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Schmid, Thomas / Kindler, Tobias (2022): Allparteilich-neutral oder parteilsch-solidarisch? Politische Praxis als Möglichkeit einer professionellen Positionierung in der Sozialen Arbeit. In: Baier, Florian / Borrmann, Stefan / Hefel, Johanna M. / Thiessen, Barbara (Hrsg.*innen): Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit. Theorie, Forschung und

Praxis der Sozialen Arbeit Band 25, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 73-84.

Schoneville, Holger (2017): Armut und Schamgefühle. In: Sozialmagazin, ISSN 0340-8469, Ausgabe 08, 2017, 10 Seiten.

Schramkowski, Barbara / Ihring, Isabelle (2018): Alltagsrassismus. (K)ein Thema für die Soziale Arbeit? In: Blank, Beate / Gögercin, Süleyman / Sauer, Karin E. / Schramkowski, Barbara (Hrsg.*innen): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 279-290.

Schreier, Elisabeth (2019): Soziale Arbeit und Nachhaltige Entwicklung. Perspektiven einer Zusammenführung und praktischen Umsetzung. Bachelorarbeit, Hochschule Merseburg.

Schweiger, Gottfried (2013): Subjektivität in der philosophischen Armutsforschung. In: Gaisbauer, Hemut P. / Kapferer, Elisabeth / Koch, Andreas / Sedmak, Clemens (Hrsg.*innen): Armut und Wissen. Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft. Universität Salzburg: Springer Fachmedien Wiesbaden, 159-176.

Seitz, Klaus (2011): Bildung für alle? Menschenrechte und Bildung in der Weltgesellschaft. In: Steffens, Gerd / Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 95-111.

Sigot, Marion (2004): Integrative Arbeit an der Schnittstelle von Schule und Beruf. In: Knapp, Gerald: Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen in Perspektiven in Österreich. Wien: Hermagoras, 600-613.

Sorg, Richard (2009): Welches Wissenschaftsverständnis braucht die Sozialarbeitswissenschaft? In: Birgmeier, Bernd / Mührel, Eric (Hrsg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Position, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 29-40.

Spiess, Christa Katharina / Wrohlich, Katharina (2010): Does distance determine who attends a university in Germany? In: Economics of Education Review, Vol. 29, No. 3, 470-479.

Spinnler, Thomas (2022): Spritpreise steigen auf Rekordhoch. tagesschau.de, 7.03.2022.
https://www.tagesschau.de/wirtschaft/spritpreise-rekordhoch-oelpreis-benzin-gas-energiepreise-101.html [06.08.2022]

Sprung, Anette (2015): Berufstätige Studierende mit Migrationshintergrund an der FH Technikum Wien. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Artikelnummer 354, 1. Auflage, Wien.

Stadt Salzburg (o.A.): Eltern & Kind Tarife. Förderungen Ermäßigungen Versicherungsleistungen Kinder- und Jugendtarife. https://www.salzburg.gv.at/soziales_/Documents/Publikationen/Eltern-Kind-Tarife.pdf [16.08.2022].

Stadt Wien (o.A.): Beitragsfreier Kindergarten - Förderung für Eltern. https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/foerderungen-eltern/beitragsfreier-kindergarten.html [16.08.2022].

Stadt Wien (2020): Tagesbetreuung und Essen an Ganztagsschulen - Kosten (wien.gv.at). https://www.wien.gv.at/bildung/schulen/tagesbetreuung/betreuungs-essensbeitrag.html [26.02.2022].

Staub-Bernasconi, Silvia (2007a): Vom beruflichen Doppel – zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: SiO – Sozialarbeit in Österreich. 02/07, S. 8–17.

Staub-Bernasconi, Sylvia (2007b): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: Lob-Hüdepohl, Andreas / Lesch, Walter (Hrsg.): Ethik Sozialer Arbeit – ein Handbuch: Ethik in die Einführung der Sozialen Arbeit. Paderborn: UTB / Schöningh, 20-54.

Stauder, Christiane (2009): Stress am Arbeitsplatz als Ursache für psychische Störungen und Suchterkrankungen. Hamburg: Igel-Verlag.

Statistik Austria (2021a): Asyl. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuergerung/asyl [05.08.2022].

Statistik Austria (2021b): Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/gender-statistiken/armuts-oder-ausgrenzungsgefaehrdung [01.08.2022].

Statistik Austria (2017): Wie geht's Österreich? Indikatoren und Analysen. Sonderkapitel UN Agenda 2030 im Kontext von „Wie geht's Österreich?" Wien.

Stein, Margit (2011): Familienfreundlichkeit im Hochschulkontext. Eine empirische Studie zur Familienfreundlichkeit der Fachhochschule Nordhausen, https://www.pedocs.de/volltexte/2011/5016/pdf/Stein_2011_Familienfreundlichkeit_im_Hochschulkontext_D_A.pdf [13.05.2022].

stipendium.at (o.A.): Studienbeihilfe nach Selbsterhalt. https://www.stipendium.at/stipendien/studium-beruf [06.08.2022].

Stocké, Volker (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (Hrsg.*innen):

Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien, 73-94.

Stocké, Volker (2013): Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, Rolf / Schulze, Alexander (Hrsg.): Bildungskontexte, Wiesbaden: Springer, 269-298.

StubeiV (2022): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Studienbeiträge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Studienbeitragsverordnung – StubeiV). § 2 (2). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010724 [10.08.2022].

Studienbeilhilfenbehörde (o.A.): Stipendien. Studienbeihilfe, https://www.stipendium.at/stipendien/studienbeihilfe. [18.05.2022].

studieren-studium.com (2022): Sozialarbeit Bachelor studieren. https://www.studieren-studium.com/studium/studieren/Sozialarbeit-%C3%96sterreich [20.08.2022].

Textor, Markus (2014): Rassismus und Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Studie im Jugendamt. Masterarbeit, Hochschule Esslingen. https://hses.bsz-bw.de/files/242/Rassismus_und_Diskriminierung_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf [06.08.2022].

Thürlemann, Marion (2020): Die Wechselwirkungen zwischen Biografie, Identität und Professionalität im Kontext der Sozialen Arbeit als Disziplin sowie im Zusammenhang mit dem Studium der Sozialen Arbeit. Bachelorarbeit, Ostschweizer Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit, St. Gallen.

Tomic Hensel, Marina / Renner, Patricia (2020): Gelebte Vielfalt in der Hochschule durch eine diversitätsorientierte Zugangspraxis. Anmerkungen zur sozialen Dimension der österreichischen Hochschulpolitik. In: Sozial Extra 1, 2020, 44-48.

Turale, Sue (1998): Living below the poverty line: A phenomenological study of the experiences of student of education at the University of Ballarat. University of Melbourne, Victoria, Australia.

Unger, Hella / Narimani, Petra / M'Bayo Rosaline (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS.

Unger, Martin / Binder, David / Dibiasi, Anna / Engleder, Judith / Schubert, Nina / Terzieva, Berta / Thaler, Bianca / Zaussinger, Sarah / Zucha, Vlasta (2020): Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht, Institut für Höhere Studien, Wien. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5383/1/2020-ihs-report-unger-studierenden-sozialerhebung-2019.pdf [13.05.2022].

Unger, Martin / Schranz, Lena (2020): Studierenden-Sozialerhebung 2019. Tabellenband FH St. Pölten. Institut für Höhere Studien, Wien.

Unger, Thomas (2019): Sozialarbeiter_innen als Ziele gruppenbezogener Anfeindung. In: Soziales Kapital. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-studiengänge Soziale Arbeit. Nr. 21, 2019, S.187-203. http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/606/1111.pdf [08.07.2022].

UniNEtZ-Universitäten und nachhaltige Entwicklungsziele (2021): Verantwortung für nachhaltige Entwicklung. https://www.uninetz.at/ueber-uns [31.05.2022].

United Nations (2015): Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York.
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E [28.05.2022].

Universität zu Köln (2022): Gender Equality & Diversity. BIPoC. https://vielfalt.uni-koeln.de/antidiskriminierung/glossar-diskriminierung-rassismuskritik/bipoc [07.08.2022].

Universität Wien (2017): Peer-Feedback auf schriftliche Arbeiten (Peer-Review). https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/peer-feedback-auf-schriftliche-arbeiten-peer-review/#c188352 [22.07.2022].

Utschakowski, Jörg (2017): Erfahrungswissen. Beteiligung, Teilhabe, Koproduktion. In: SOZIALWirtschaft, Jg. 27, 1/2017, 14-16.

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution der Generalversammlung, https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [17.05.2022].

Volkshilfe (o.A.): volkshilfe. Für ein unbeschwertes Leben. Schulkindbetreuung. https://www.noe-volkshilfe.at/kids/kinderbetreuung/schulkindbetreuung/ [26.02.2022].

Wagner, Katharina (2020): Gruppenarbeit richtig anleiten. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/duz_magazin_0220_s38-41_gruppenarbeit.pdf [15.08.2022].

Werth, Lioba / Seibt, Beate / Mayer, Jennifer (2020): Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse. 2. Auflage, Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53899-9.

WIFO – Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (2017): Wirtschaftliche und gesellschaftliche Effekte von Universitäten. Im Auftrag des BMWFW. https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=60794&mime_type=application/pdf [16.08.2022].

Wintersteiner, Werner (2017): Politische Bildung mit globalem Horizont. In: Parlamentarischer NordSüdDialog, 43. 2-4.

WKO – Wirtschaftskammer Österreich (2022a): Charta der Vielfalt. https://www.wko.at/site/Charta-der-Vielfalt [19.08.2022].

WKO (2022b): Bildungskarenz. Voraussetzungen – Auflösung des Dienstverhältnisses – Weiterbildungsgeld.
https://www.wko.at/service/arbeitsrecht-sozialrecht/Bildungskarenz.html#:~:text=Arbeitnehmer%20zu%20vereinbaren.-,Voraussetzungen,maximal%2012%20Monaten%20vereinbart%20werden. [8.08.2022].

Verbi GmbH (1995-2022): MAXQDA. Die #1-Software für die Qualitative Inhaltsanalyse. https://www.maxqda.de/maxqda-software-fuer-die-qualitative-inhaltsanalyse-3?gclid=Cj0KCQjwxveXBhDDARIsAI0Q0x2vb2tNpfFI4hbwKJZWUwFnaQXjWtmoR2ELrZSwcPqIQmsZEMl5FdQaAlEuEALw_wcB [18.08.2022].

Winkler, Gabriele / Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.

Yildiz, Miriam (2016): Hybride Alltagswelten. Lebensstrategie und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. und 3. Generation aus Migrationsfamilien. Bielefeld: transcript.

Zartler, Ulrike / Beham, Martina / Kromer, Ingrid / Leitgöb, Heinz / Weber, Christoph / Friedl, Petra (2011): Alleinerziehende in Österreich: Lebensbedingungen und Armutsrisiken. Sozialpolitische Studienreihe 7, Wien: ÖGB-Verlag.

Zaussinger, Sarah / Unger, Martin / Thaler, Bianca / Dibiasi, Anna / Grabher, Angelika / Terzieva, Berta / Litofcenko, Julia / Binder, David / Brenner, Julia / Stjepanovic, Sara / Mathä, Patrick / Kulhanek, Andrea (2016): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 2: Studierende, Institut für Höhere Studien, Wien. https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf [09.08.2022].

Daten

I1, Transkript Interview ITV1, erstellt von Angelika Koller, Juli 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I2, Transkript Interview ITV2, erstellt von Angelika Koller, Juli 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I3, Transkript Interview ITV3, erstellt von Angelika Koller, Juli 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I4, Transkript Interview ITV4, erstellt von Angelika Koller, Oktober 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I5, Transkript Interview ITV5, erstellt von Eva Katharina Mantler, Jänner 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I6, Transkript Interview ITV6, erstellt von Eva Katharina Mantler, Jänner 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I7, Transkript Interview ITV7, erstellt von Eva Katharina Mantler, Mai 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I8, Transkript Interview ITV8, erstellt von Eva Katharina Mantler, Mai 2022, Zeilen in 5er-Blöcken nummeriert.

I9, Transkript Interview ITV9, erstellt von Eva Katharina Mantler, November 2021, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

I10 Transkript Probeinterview ITV10, erstellt von Barbara Krebelder, Juni 2021, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

I11 Transkript Interview ITV11, erstellt von Barbara Krebelder, August 2021, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

I12 Transkript Interview ITV12, erstellt von Barbara Krebelder, September 2021, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

I13 Transkript Interview ITV13, erstellt von Barbara Krebelder, April 2022, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

I14 Transkript Interview ITV14, erstellt von Nesrin Yildirim, August 2021, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

I15 Transkript Interview ITV15, erstellt von Nesrin Yildirim, August 2021, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

I16 Transkript Interview ITV16, erstellt von Nesrin Yildirim, August 2021, Zeilen in 5-er Blöcken nummeriert.

ITV1, Interview 1, geführt von Angelika Koller mit einer ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Campus Wien, 20.07.2021, Audiodatei.

ITV2, Interview 2, geführt von Angelika Koller mit einer ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Salzburg, 21.07.2021, Audiodatei.

ITV3, Interview 3, geführt von Angelika Koller mit einem ehemaligen Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, 23.07.2021, Audiodatei.

ITV4, Interview 4, geführt von Angelika Koller mit einem ehemaligen Studierenden, 14.10.2021, Audiodatei.

ITV5, Interview 5, geführt von Eva Katharina Mantler mit einer ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Campus Wien, 08.09.2021, Audiodatei.

ITV6, Interview 6, geführt von Eva Katharina Mantler mit einer ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Salzburg, 17.11.2021, Audiodatei.

ITV7, Interview 7, geführt von Eva Katharina Mantler mit einer ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Oberösterreich, 07.03.2022, Audiodatei.

ITV8, Interview 8, geführt von Eva Katharina Mantler mit einer ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Oberösterreich, 24.05.2022, Audiodatei.

ITV9, Interview 9, geführt von Eva Katharina Mantler mit einem ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Campus Wien, 21.11.2021, Audiodatei.

ITV10, Interview 10, geführt von Barbara Krebelder mit einer Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, 07.06.2021, Audiodatei.

ITV11, Interview 11, geführt von Barbara Krebelder mit einem Studierenden der Fachhochschule Salzburg, 24.08.2021, Audiodatei.

ITV12, Interview 12, geführt von Barbara Krebelder mit einer Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, 26.08.2021, Audiodatei.

ITV13, Interview 13, geführt von Barbara Krebelder mit einer Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, 20.04.2022, Audiodatei.

ITV14, Interview 14, geführt von Nesrin Yildirim mit einer Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, 21.08.2021, Audiodatei.

ITV15, Interview 15, geführt von Nesrin Yildirim mit einer Studierenden der Fachhochschule St. Pölten, 27.08.2021, Audiodatei.

ITV16, Interview 16, geführt von Nesrin Yildirim mit einem ehemaligen Studierenden der Fachhochschule Salzburg, 30.08.2021, Audiodatei.

Abkürzungen

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice
BIPoC	Black, Indigenous, and People of Color
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen
BMWFW	Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft
DaF	Deutsch als Fremdsprache
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
E-MRK	Europäische Menschenrechtskonvention
FH	Fachhochschule
HAK	Handelsakademie
IFSW	International Federation of Social Workers
NGO	Non-governmental Organization
OBDS	Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit
ÖH	Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft, Studierendenverband
QI	Qualitative Inhaltsanalyse
SDG	Sustainable Development Goals
SES	Selbsterhalter*innenstipendium
StudFG	Studienfördergesetz
WIFO	Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung
WKO	Wirtschaftskammer Österreich

Abbildungen

Abbildung 1: SDGs. Sustainable Development Goals. Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030/SDGs. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html [28.05.2022].

Abbildung 2: Ticketpreise - Der Verkehrsverbund (VOR) (2022:o.A.)

Tabellen

Tabelle 1: Wochenstundenaufwand Studierender mit Kindern unter 15 Jahren sowie Studierender ohne Kinder (entnommen aus: Diabiasi et al. 2016:45, bez. auf Zaussinger et al. 2016).

Tabelle 2: Transkriptionsregeln – individuelle Darstellung (vgl. auch Kuckartz 2018:167f)

Tabelle 3: Personenbezogene Eckdaten der Interviewpartner*innen I1-I4

Tabelle 4: persönliche Eckdaten der Interviewpartner*innen I5-I9

Tabelle 5: Persönliche Eckdaten der Interviewpartner*innen I10 bis I16

Anhang

Interview-Leitfaden

Einleitungsfrage: Wenn Sie sich an Ihr Bachelor / Master Studium Soziale Arbeit zurück erinnern, wie war das damals? Ich möchte Sie einladen, einfach mal zu erzählen, was Ihnen dazu einfällt… sollte noch was offen bleiben, frage ich im Anschluss konkreter nach.

Frage nach Herausforderungen

Vor welche Herausforderungen wurden Sie auf dem Weg zum Studium und im Studium Soziale Arbeit gestellt?

- In welchem Alter haben Sie zu studieren begonnen? Und gab es
- da besondere Gründe, warum ein Studium genau jetzt möglich war und früher aufgrund der Situation vielleicht nicht?
- In der Zeit zwischen der Entscheidung, dass sie studieren wollen und dem tatsächlichen Studienbeginn: was waren Dinge die vorher überlegt, entschieden oder organisiert werden mussten, damit das Studium möglich wird? (Finanziell, Matura/ Studienberechtigung, Kinderbetreuung, Arbeit, soziales Umfeld, etc.)
- Herausforderungen auf dem Weg zum und im Studium?
- Haben Sie Unterschiede wahrgenommen, mit welchen Herausforderungen waren Sie als Elternteil, Migrant*in, von Armut betroffene Studierende konfrontiert und andere vielleicht nicht? Was war schwieriger, was gleich schwer? (Zeitliche, finanzielle, soziale Komponente) Können Sie das etwas genauer beschreiben? Gab es beispielsweise Studienunterbrechungen, zeitliche Verzögerungen im Studium
- Haben Sie mit dem Gedanken gespielt das Studium abzubrechen? Wann, was war da? Warum? Wie haben Sie es geschafft weiter zu machen?
- finanzielle Bewältigung von Studiengebühren, Lernmaterialien... zeitliche Bewältigung, höherer Zeitaufwand?: Arbeit nebenbei, Betreuung von Kindern, Sprachliche Barrieren

Frage nach Ressourcen

*Was oder wer hat Sie unterstützt, das Studium beginnen und absolvieren zu können? (persönlichen, sozialen, finanziellen, öffentlichen, politischen, FH-internen, Dozent*innen- oder etwaige andere)*

- Welche Unterstützungs-Angebote gibt es schon, die Sie genutzt haben, für Sie wichtig oder sogar entscheidend waren? Wer oder was hat Ihnen geholfen…?
- Welche Erleichterungen haben Sie aufgrund Ihrer Rolle als Elternteil, Migrant*in, armutsbetroffene Person im Studium Soziale Arbeit und auf dem Weg zum Studium erlebt?

- Unterstützung bekommen? FH-intern z.B. von DozentInnen, durch FH-Strukturen, Kinderbetreuung, fachliche Unterstützung, Entgegenkommen der DozentInnen bei Abgabefristen....
- durch das soziale Umfeld: Finanziell, beim Lernen, Haushalt, Kinderbetreuung, Übersetzen, Verständnis der Inhalte, beim Schreiben etc.... und finanziell: öffentliche Gelder, durch Familie, PartnerInnen…
- Rahmenbedingungen, was war da wichtig: Stundenplan...was war ausschlaggebend für die Wahl des Studienortes...die Wahl der FH?
- Welche persönlichen Ressourcen haben geholfen? à persönliche Stärken, persönliche Schwächen...was hat einem geholfen, das Studium zu schaffen? Charakter, Werte, Einstellungen
- Wie wird das eigene soziale Umfeld in Bezug auf das Studium erlebt? Wie stehen diese dazu? Werden Sie von jemanden unterstützt oder wurden Ihnen Steine in den Weg gelegt?

Frage nach Veränderungen/ Verbesserungen / Unterstützungs-Angeboten / dem eigenen Bedarf /eigenen Bedürfnissen

Was hätten Sie noch gebraucht, um das Studium gut bewältigen zu können?

…auf dem Weg zum Studium
…während des Studiums und
…rund um Ihr Studium?

Wobei haben Sie sich zu wenig unterstützt gefühlt? (finanziell, Betreuung, Unterstützung, sozial, FH-Aufgaben, etc.)

*Was hätten Sie sich von allen Beteiligten (FH, soziales Umfeld, Dozent*innen, Politik, öffentliche Hand, Kolleg*innen etc.) gewünscht? Was soll Ihrer Ansicht nach (dringend) verbessert werden?*

- Was hätte man als unterstützend oder erleichternd erlebt?....was sozial, was finanziell, was von der FH, was privat, sozialpolitisch? (was wird als erster ad hoc und vorrangig benannt? auf Stellenwert schließen?
- Haben Sie sich durch den Studiengang angesprochen gefühlt, durch was? Welche Personengruppen werden davon besonders angesprochen? Wie haben Sie davon erfahren?
- Was muss konkret verbessert werden, dass die Zugänglichkeit erhöht wird für andere Eltern, Menschen mit Migrationshintergrund, armutsbetroffene Studierende?
- Fallen Ihnen noch andere Bedürfnisse / Dinge ein, die für Sie wichtig gewesen wären?

Beweggründe fürs Studium

Was hat Sie dazu bewegt, Soziale Arbeit zu studieren? Spielt Ihre eigene Betroffenheit dabei eine Rolle? …für Ihr Studium und auch für Ihre (zukünftige) Tätigkeit in der Sozialen Arbeit?

- Was waren Ihre Beweggründe fürs Studium Soziale Arbeit? (nachfragen)
- Welche Bedeutung hat Ihre Biographie in Bezug auf Ihre Studienwahl? Welche Möglichkeiten bringt Ihre eigene Geschichte für Sie als Sozialarbeitende*r mit?
- Was haben Sie durch Ihre persönliche Geschichte gelernt, was Sie in der Arbeit als Sozialarbeitende*r nutzen können?

Statistische Angaben zur Person: Geschlecht, Alter

Eidesstattliche Erklärung

ST. PÖLTEN UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

/Soziales /fh/// st.pölten

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Angelika Koller, BA**, geboren am 31.12.1996 in Krems, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

St Pölten, 26.08.2022

Angelika Koller
Unterschrift

ST. PÖLTEN UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

/Soziales /fh/// st.pölten

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Barbara Krebelder, BA**, geboren am 09.07.1987 in Linz, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

St Pölten, 26.08.2022

Barbara Krebelder

Unterschrift

Fachhochschule St. Pölten GmbH, Campus-Platz 1, 3100 St. Pölten, T: +43 (2742) 313 228, F: +43 (2742) 313 228-339, E: csc@fhstp.ac.at, I: www.fhstp.ac.at

ST. PÖLTEN UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

/Soziales /fh/// st.pölten

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Eva Katharina Mantler, BA**, geboren am 16.09.1996 in Tulln an der Donau, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

St Pölten, 26.08.2022

Unterschrift

ST. PÖLTEN UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

/Soziales /fh/// st.pölten

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Nesrin Yildirim, BA**, geboren am 05.03.1983 in Yalvaç, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,

2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

St Pölten, 26.08.2022

Nesrin Yildirim

Unterschrift

Fachhochschule St. Pölten GmbH, Campus-Platz 1, 3100 St. Pölten, T: +43 (2742) 313 228, F: +43 (2742) 313 228-339, E: csc@fhstp.ac.at, I: www.fhstp.ac.at