

Bildungsreserven nutzen. Plädoyer für die aktive Förderung von Studierenden aus hochschulfernen Milieus am Beispiel der Juristenausbildung

In: Rengier/Hilgendorf (Hrsg.), Festschrift für Wolfgang Heinz zum 70. Geburtstag

A. Einleitung

Das Studium der Rechtswissenschaften hat nach wie vor eine Sonderstellung innerhalb der universitären Ausbildung. Jenseits von Modularisierungen, Anwesenheitspflichten und studienbegleitenden Prüfungen wird, sieht man einmal von der inzwischen eingeführten universitären Schwerpunktbereichsprüfung ab, am Ende des Studiums auf eine externe geblockte Prüfung gesetzt. Anstatt das zu wiederholen und zu verinnerlichen, was an der Universität gelehrt wurde, sind die „Kandidaten“ jedenfalls theoretisch in der Pflicht, sich eigenverantwortlich auf die Prüfung vorzubereiten und das herauszuarbeiten, was den vermeintlichen Prüfungsstoff des staatlichen Examens darstellen wird. Praktisch wird diese Pflicht mehr oder minder erfolgreich in der Regel an kommerzielle Repetitorien delegiert.

Diskussionen über eine Neuordnung der Juristenausbildung werden dabei nicht erst seit Bologna geführt.¹ Schon in den 1960er und 1970er Jahren gab es Reformvorschläge, die auf nicht weniger als auf eine grundlegende Neuordnung der Ausbildung abzielten.² In zahlreichen Bundesländern wurden daraufhin verschiedene Formen der einphasigen Juristenausbildung erprobt.³ Studium und praktische Vorbereitungszeit fielen darin zusammen und durch das Bestehen der Abschlussprüfung wurde die Befähigung zum Richteramt und zum höheren Verwaltungsdienst erworben. Inhaltlich wurde eine engere Einbindung der Sozialwissenschaften angestrebt, was in den Augen mancher Reformgegner einer „sozialistischen Revolution“⁴ gleichkam. Ein Modellversuch fand auch an der nordrhein-westfälischen Universität Bielefeld statt, an der unmittelbar nach der Zeit des „Bielefelder Modells“⁵ Wolfgang Heinz lehrte. Die nordrhein-westfälische Verordnung über die einstufige Juristenausbildung sah eine

¹ Rabe, Der Bologna-Prozess – Phantom oder Realität, AnwBl 2008, 641–643.

² Der Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung kritisierte schon 1962 die „Herrschaft des Repetitors“, „Leerlauf in ganzen Ausbildungsabschnitten des Vorbereitungsdienstes, Diskrepanz zwischen Ausbildung und Ausbildungsabschluß“ und forderte u.a. die Integration von theoretischer und praktischer Ausbildung, die Einführung von Schwerpunktbereichen und die stärkere Einbindung der Sozialwissenschaften in die juristische Ausbildung, Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.), Loccumer Protokolle, 1969, S. 120–133.

³ Grundlage war § 5b DRiG i.d.F. vom 19.04.1972, BGBl. I 1972, S. 714. Vgl. für die Rechtsgrundlagen in den einzelnen Bundesländern die Nachweise bei Voegeli, Einphasige Juristenausbildung. Zur Pathologie der Reform, 1979, S. 1, Fn. 1.

⁴ Vgl. Bull, in: Giehring/Haag/Hoffmann-Riem/Ott (Hrsg.), Juristenausbildung – neu überdacht, 1990, S. 2.

⁵ Verordnung über die einstufige Juristenausbildung vom 26.09.1974, GVBl. NRW 1974, S. 1026.

starke Verzahnung von akademischer und praktischer Ausbildung vor. Die insgesamt auf sechs Jahre und vier Monate angelegte Juristenausbildung bestand aus einem stetigen Wechsel von Praxisphasen und Studienabschnitten, anstatt wie zuvor und heute beide Teile organisatorisch und zeitlich voneinander zu trennen und für beide Phasen eine einzelne Prüfung vorzusehen.

Nachdem keines der Modelle über die Erprobungsstufe hinausging, drehen sich die ausbildungsbezogenen Debatten bis heute im Wesentlichen um leistungs- und prüfungsbezogene Aspekte. Vorrangig werden Fragen nach den Prüfungsinhalten, namentlich nach dessen sinnvoller Eingrenzung, oder der Ausgestaltung des Staatsexamens, aufgeworfen. Dies bringt es mit sich, dass der Blick vor allem auf die Bildungsleistungen der Studierenden gerichtet ist.⁶

Bei der vorwiegend leistungsbezogenen Diskussion ist die Frage nach den Prozessen, die den Weg zur Prüfungsleistung bereiten, weitgehend aus dem Blickwinkel geraten.⁷ Dies mag daran liegen, dass hinsichtlich der Überprüfung der Bildungsleistung weitgehender Konsens darüber zu bestehen scheint, dass dabei die größtmögliche Objektivität gewahrt wird. Die zentralisierte Abschlussprüfung ist anonym, da die Examensklausuren unter ausschließlicher Angabe einer Kennziffer ohne Bekanntgabe des Namens anzufertigen sind.⁸ Der bisherige Werdegang des Prüflings, an der Universität erzielte Notenerfolge oder Kontakte zu Professoren spielen bei der Bewertung der Examensleistungen keine Rolle.

Der Verweis auf die Neutralität der Examensprüfungen verleitet dazu, die im Verlauf der Bildungskarriere herrschenden Bedingungen außer acht zu lassen. Zu beobachten ist stattdessen eine meritokratische Betrachtung des Studienerfolg in Form des Staatsexamens und der zuvor erbrachten Leistungen. Erfolg und Scheitern werden individualisiert, indem ein Studienabbruch, das endgültige Nichtbestehen des Staatsexamens oder ein eher unterdurchschnittliches Abschneiden allein der mangelnden Leistung des Studenten zugeschrieben wird. Der Kandidat war eben zu „faul“, „desinteressiert“ oder schlicht „unbegabt“.

⁶ Hauser/Wendenburg, Das (obere) Ende der Notenskala. Plädoyer für eine Reform des juristischen Benotungswesens, ZRP 2011, 18–21; Bull, Irrtümer über die Juristenausbildung, ZRP 2000, 425–428. Kahrmann, Die Anforderungen an die Jurastudierenden im Laufe der Jahrzehnte, JuS 2009, 92–96; Czernik, Alte Zöpfe – vom Sinn und Unsinn der großen juristischen Staatsprüfung, in: AnwBl 2010, 860; Individuell-leistungsbezogene Prädiktoren für den Studienerfolg herausgearbeitet hat Streng, in: Hermann/Tag (Hrsg.), Die universitäre Juristenausbildung, 1996, S. 32 ff.

⁷ Zu Bildungsprozessen etwa Evangelische Akademie Loccum (Hrsg.), Die Reform der Juristenausbildung auch unter dem Aspekt der gesamtdeutschen Juristenausbildung, 1992; Benke/Hermann/Tag, in: Hermann/Tag (Hrsg.), (o. Fn. 6), S. 88 ff.

⁸ Anders in der mündlichen Prüfung, in der Name und Werdegang des Kandidaten bekannt werden. Zwar ist eine Begünstigung oder Benachteiligung auf Grund vorheriger Kontakte zwischen Prüfling und Prüfer auch hier weitgehend ausgeschlossen, da drei externe Prüfer eingebunden sind. Geschlechtsspezifische und herkunftsbezogene Faktoren dürften aber hier erstmals ins Spiel kommen.

Wir hinterfragen in diesem Beitrag anhand der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, ob und inwiefern der Studienerfolg tatsächlich auf individualisierbaren und in der Hand der Studierenden liegenden Faktoren beruht. Im Ergebnis werden wir zeigen, dass das Phänomen der Studienabbrecher, der scheiternden Examenskandidaten und der „schlechten“ Examensergebnisse vielschichtiger ist und zu einem beachtlichen Teil auf externen Faktoren beruht. Davon ausgehend stellen wir die These auf, dass die Universitäten in der Pflicht sind, gegenwärtig oder in der Vergangenheit erlebter sozialer Benachteiligung ihrer Studierenden entgegen zu wirken.

Wolfgang Heinz hat sich stark in der juristischen Lehre eingesetzt. Unter anderem hat er für neue Lehrmethoden plädiert, indem er sich früh für den Einsatz juristischer Datenbanken und der Einrichtung eines PC-Pools für Studierende ausgesprochen hat. Mit diesem Beitrag möchten wir an das Engagement anknüpfen, mit dem der Jubilar neue Wege in der juristischen Ausbildung beschritten hat.

B. Soziale Herkunft und Studienerfolg

Die 19. Sozialerhebung des Studentenwerkes bestätigt einen nach wie vor starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Hochschulzugang.⁹ Im Jahr 2008 verzichteten 23 % aller Studierberechtigten, von denen mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt, darauf, ein Studium zu beginnen oder gaben an, keine feste Studienabsicht zu haben. Dahingegen verzichteten 35 % der Studierberechtigten, bei denen kein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat, auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums.¹⁰

Das Phänomen, welches sich an der Schwelle zum Hochschulzugang beobachten lässt, steht prototypisch für die dem Übergang zur Hochschule zeitlich vorgelagerten Entscheidungs- und Selektionsmechanismen. Auch bei gleichen individuellen Schulleistungen wirken soziale Herkunftsfaktoren und bestimmen mit darüber, welchen Weg ein Kind an den Schnittstellen zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen einschlägt.¹¹ Mehrfach haben Schulleistungstudien belegt und durch mediale Aufbereitung der Öffentlichkeit vor Augen geführt, dass zwischen der sozialen Herkunft und dem Schulerfolg ein enger Zusammenhang besteht. Konkret zeigt PISA 2006, dass Kinder aus einer hohen Herkunftsschicht auch unter der Kontrolle kognitiver Fähigkeiten und der Lesekompetenz gegenüber Kindern aus Facharbeiterfamilien

⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, 2010, S. III.

¹⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (o. Fn. 9), Bild 3.12, S. 96.

¹¹ *Heine*, Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung, 2010, S. 11.

eine mehr als doppelt so hohe Chance (2,2; PISA 2000: 2,8) haben, ein Gymnasium statt eine Realschule zu besuchen.¹²

Diese auch in ähnlich gelagerten empirischen Untersuchungen (IGLU, TIMSS) bestätigten Ergebnisse belegen die seit den 1960er Jahren innerhalb der Bildungssoziologie vorherrschende Auffassung, wonach die individuelle Leistung als Gradmesser für den Bildungserfolg untauglich ist. Der meritokratische Bildungsbegriff wird als Illusion abgetan, da nachteilige Herkunftsbedingungen innerhalb der Bildungsinstitutionen nicht ausgeglichen werden.¹³

C. Die Auswirkungen sozialer Herkunft auf den Studienerfolg von Jurastudierenden

Die Diskussionen innerhalb der Bildungssoziologie zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen gaben im Jahr 2005 den Anlass zur Entwicklung einer Panelstudie, anhand derer der Einfluss herkunftsbezogener Faktoren auf den Studienerfolg von Jurastudierenden an der Ruhr-Universität Bochum untersucht werden sollte.¹⁴

Überprüft werden sollte zum einen, ob das unter Studierenden¹⁵ und im Ruhrgebiet¹⁶ verbreitete Prädikat der „Arbeiteruni“ nicht nur sozialromantische Konnotation ist, sondern sich auch in einem erhöhten Anteil der „Arbeiterkinder“ unter den Absolventen widerspiegelt. Erstaunlicherweise finden sich in der Gründungsgeschichte der Ruhr-Universität nur wenige Anhaltspunkte dafür, dass als Argument für die in den 1950er Jahren geplante Ruhrgebiets-Universität ins Feld geführt wurde, bildungsfernen Milieus den Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen. Das Hauptanliegen war vielmehr pragmatischer, da die begrenzten Kapazitäten der drei nordrhein-westfälischen Universitäten Münster, Köln und Bonn¹⁷ vor allem im Hinblick auf ingenieurwissenschaftliche Fächer erweitert werden sollten.¹⁸ Der Campus sollte also in Bochum bzw. zunächst in Dortmund gegründet werden, um der Schwerindustrie quali-

¹² PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, 2007, S. 330.

¹³ Vgl. *Geißler*, Bildungschancen und soziale Herkunft, Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2006, S. 40.

¹⁴ Die Untersuchung wurde von *Brigitta Goldberg* konzipiert und gemeinsam mit *Thorsten Berndt* und *Tim Heyne*, Mitarbeiter am Fachbereich Soziologie der Universität Konstanz, durchgeführt, vgl. *Berndt/Heyne/Ruch*, Jurastudium in Bochum. Panelbefragung zu Studienkarrieren mit und ohne Migrationshintergrund, 2009 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-86899>).

¹⁵ Bei einer Umfrage zur Einführung von Studiengebühren tauchte sehr oft der Hinweis auf, die Ruhr-Universität sei doch eine Arbeiteruni, *Voß/Khlavna*, Offen gesagt. Ergebnisse der Auswertung offener Fragen der RUB-Umfrage zur Einführung von Studiengebühren, Bochum 2005, S. 3.

¹⁶ „Gegründet als Arbeiteruni, was sich in der schnörkellosen Architektur zeigt, bevölkert von Professoren ohne Dünkel und ebensolchen Studenten.“, leitet die Westdeutsche Allgemeine Zeitung den Artikel „Etwas langsamer zur Elite“ am 23.10.2007 im Teil „Campus und Karriere“ ein.

¹⁷ Düsseldorf und Aachen erlangten den Universitätsstatus erst nach dem Beschluss zur Gründung der Ruhr-Universität.

¹⁸ Vgl. Zwischenbericht des damaligen Kultusministers *Werner Schütz* an den Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen vom 01.08.1960, Landesarchiv NRW, Abt. Rheinland, NW 122, Nr. 92.

fizierte Ingenieure zur Verfügung zu stellen. Das Ziel, Bildungsreserven zu nutzen, war dabei lediglich ein nicht unerwünschter Nebeneffekt.¹⁹

War die Einbindung breiterer sozialer Schichten jedenfalls nicht das vorrangige Motiv für die Gründung der Ruhr-Universität, so wurde sie doch zur universitären Realität, die sich bis heute fortsetzt. Anfang der 1970er Jahre lag der Anteil an Arbeiterkindern unter den Studierenden bei 16 % (Deutschland gesamt: 11 %).²⁰ Etwa 40 Jahre später, im Wintersemester 2010/2011 stammten 14 % der Studienanfänger an der juristischen Fakultät aus einer niedrigen sozialen Herkunftsschicht, 19 % aus einer mittleren, 31 % aus einer gehobenen und 36 % aus einer hohen sozialen Herkunftsschicht.²¹ Im Vergleich dazu zeigt die 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerkes, dass 43 % der deutschen Jurastudierenden aus einer hohen sozialen Herkunftsschicht stammen.²²

Zumindest unter Studienanfängern zeichnet sich die Bochumer juristische Fakultät demnach durch einen höheren Anteil an „Arbeiterkindern“ aus. Überprüft werden sollte durch die Paneluntersuchung, ob es der Universität gelingt, das Bildungspotenzial von Studierenden aus sozial benachteiligten Milieus auch nachhaltig zu aktivieren, indem diese ihr Studium erfolgreich abschließen.

Auch der Studienverlauf und –erfolg einer anderen, bislang noch nicht erwähnten Gruppe, sollte anhand der Panelstudie nachvollzogen werden. Die Ruhr-Universität Bochum verfügt über einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund, eine Gruppe, die statistisch betrachtet besonders häufig mit sozialer Benachteiligung konfrontiert wird.²³ Die Anzahl an Studierenden mit Migrationshintergrund wird seitens der Universi-

¹⁹ Die Landesplanungsbehörde Nordrhein-Westfalen schrieb in ihrer vierseitigen Stellungnahme zur „Evtl. Errichtung einer 2. Technischen Hochschule“ an den Kultusminister des Landes NRW am 18.03.1958, es spreche für den von der Behörde favorisierten „Ruhrrevier“-Standort Dortmund, dass „eine nahe gelegene Hochschule Begabten aus minderbemittelten Sozialschichten die Möglichkeiten zur Aufnahme des Studiums bieten würde, das aus finanziellen Gründen an einer weiter entfernten Hochschule vielleicht unterbleiben müßte.“, in: Universitätsarchiv Bochum, Landtagsdokumente, fol. 1185.

²⁰ *Stallmann*, Euphorische Jahre. Gründung und Aufbau der Ruhr-Universität Bochum, 2004, S. 220. Der Anteil an Studenten, deren Kinder Angestellte waren, wird mit 40 % im Vergleich zu 30 % angegeben, a.a.O., S. 221.

²¹ Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (Hrsg.), Studierendenmonitoring. Steckbrief Juristische Fakultät, 2011, S. 15. Die Herkunftsgruppen wurden analog der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (o. Fn. 9) nach der beruflichen Stellung, dem höchsten schulischen Abschluss und dem höchsten berufsqualifizierenden Abschluss der Eltern gebildet.

²² Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), (o. Fn. 9), S. 133. Zur Beteiligung der übrigen sozialen Herkunftsgruppen werden keine Angaben gemacht, die Angaben für Studierende in Staatsexamensfächern (ohne Lehramt) zeigen jedoch eine insgesamt geringere Beteiligung hochschulferner Milieus. Der Anteil der niedrigen Herkunftsschicht wird mit 11 % angegeben, eine mittlere soziale Herkunft weisen 17 % und eine gehobene soziale Herkunft 20 % der Staatsexamensstudierenden auf (hohe soziale Herkunft Staatsexamen ohne Lehramt: 52 %), a.a.O., Bild 4.19, S. 133.

²³ Als armutsgefährdet galten im Jahr 2005 28,2 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und 11,6 % der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, Zahlen nach Lebenslagen in Deutschland – Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, BT-Drs. 16/9915, S. 105.

tät nicht erfasst, anhand von Beobachtungen lässt sich jedoch schätzen, dass allein der Anteil Studierender mit türkischer Zuwanderungsgeschichte im Fachbereich Rechtswissenschaften bei etwa 10–20 % liegen dürfte. Hinzu kommen nicht wenige Studierende mit einem arabischen Hintergrund oder einem solchen aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion. Genaue Aussagen über den Erfolg dieser Studierendengruppe ließen sich bislang nicht treffen, jedoch war auffällig, dass der Anteil der augenscheinlich allochthonen Studierenden in den Examssemestern zurück geht.²⁴ Einziger Anhaltspunkt war eine Auswertung der Anfängerklausuren „Kriminologie I“ im Wintersemester 2004, bei der 60 % aller mit 0 Notenpunkten als ungenügend bewerteten Klausuren durch Studierende mit Migrationshintergrund²⁵ angefertigt wurden.

I. Methodik

Die Befragung wurde zum Ende des Wintersemesters 2005/2006 mit finanzieller Unterstützung des Vereins zur Förderung der Rechtswissenschaften Bochum e.V. und dem Dekanat der juristischen Fakultät der Ruhr-Universität durchgeführt. Verwendung fand ein standardisierter Online-Fragebogen,²⁶ zu dem der Zugangslink per Brief und E-Mail an 429 Studierende, die das Jurastudium im Sommersemester 2005 oder im Wintersemester 2005/2006 begonnen hatten, versendet wurde. Zum Ende des Sommersemesters 2008, also etwa zur Mitte des Studiums der Panelteilnehmer, fand eine weitere Befragung statt. Im Frühjahr 2010 wurden die Studierenden erneut angeschrieben, um vor allem Angaben über den Studienverlauf in der Abschlussphase und über die möglicherweise bereits abgelegte Examensprüfung zu erhalten.

Die Grundgesamtheit besteht (bereinigt) aus 427 Studierenden. Davon liegt für insgesamt 297 Personen ein Datensatz vor, was einer vergleichsweise hohen Ausschöpfungsquote von 69,3 % entspricht. Insgesamt haben 296 Personen an der ersten Befragungswelle teilgenommen, 164 Personen haben den Fragenbogen zur zweiten Welle und 111 Personen den zur dritten Welle ausgefüllt. Zum Zeitpunkt der dritten Welle studierten noch 63 Befragte, 38 Befragte haben das erste Staatsexamen erfolgreich absolviert und zehn Personen haben das Studium abgebrochen. Für 86 (29,1 %) Personen kann ein vollständiger Verlauf über alle drei Befragungswellen innerhalb von vier Jahren hergestellt werden, das sind 20,1 % der Grundgesamtheit.

²⁴ Und auch in kommerziellen Repetitorien nicht dem Anteil in den Anfangssemestern zu entsprechen scheint.

²⁵ Da aus nachvollziehbaren Gründen die Klausur nicht mit Fragen zur Migrationsgeschichte der Familie verbunden war, war der methodisch unzulängliche, faktisch jedoch einzig mögliche Weg, die Notenergebnisse nach Nachnamen offensichtlich nicht-deutschen Ursprungs durchzusehen.

²⁶ Verwendet wurde die Befragungssoftware Unipark der Firma Globalpark.

II. Ergebnisse

Wie erwartet weisen die befragten Bochumer Jurastudierenden im Vergleich zur Gesamtheit der deutschen Studierenden mit Staatsexamen als Abschluss (ohne Lehramt) tendenziell eine niedrigere soziale Herkunft auf (vgl. Abbildung 1). Auffallend ist nicht so sehr der Unterschied in der niedrigsten Herkunftsgruppe, sondern die deutlich geringere Anzahl an Personen aus einer hohen Herkunftsgruppe, also aus Akademikerhaushalten mit mindestens einer Person in einer gehobenen beruflichen Stellung. Dies heißt jedoch nicht automatisch, dass es der Ruhr-Universität besser als anderen Universitäten gelingt, Studierberechtigten aus einer mittleren oder niedrigen Herkunftsschicht den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen. Das Ruhrgebiet als Haupteinzugsgebiet der Ruhr-Universität weist einen hohen Anteil an Haushalten mit einer mittleren oder niedrigen sozialen Stellung auf, sodass denkbar ist, dass die Quote der Studierberechtigten aus sozial benachteiligten Schichten, die sich für die Aufnahme eines Hochschulstudiums entscheiden, im Ruhrgebiet ähnlich hoch ausfällt wie im Bundesdurchschnitt.

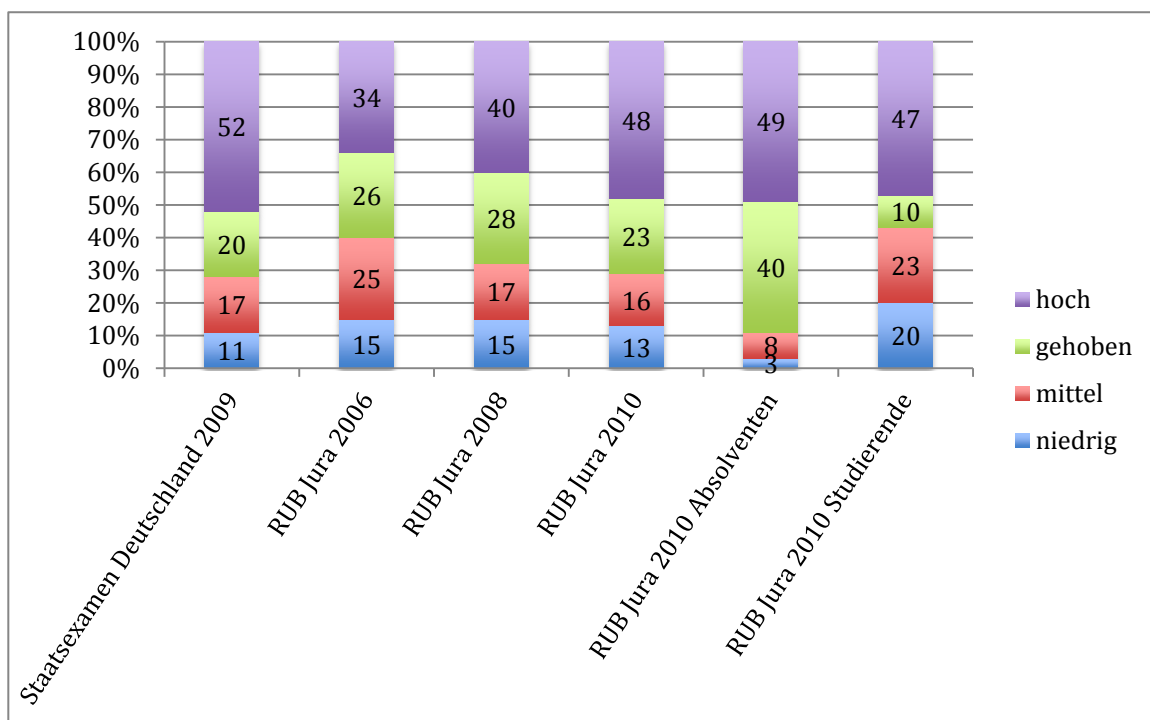


Abbildung 1

Aus dem Längsschnittvergleich lässt sich ein deutlicher Rückgang der Studierenden aus einer mittleren oder niedrigen Herkunftsschicht von insgesamt 40 % zu Beginn des Studiums im Jahr 2006 auf insgesamt nur noch 29 % im Jahr 2010 ablesen, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass diese Studierenden eher das Studium abbrechen (z.B. weil sie Probleme mit der Finanzierung haben). Die Unterschiede sind allerdings trotz der deutlichen zahlenmäßigen

Unterschiede statistisch nicht signifikant, sodass die Annahme einer sozialen Schließung im Verlauf des Jurastudiums dadurch nicht zu belegen ist. Möglich ist auch, dass die Unterschiede Resultat einer „Panelmortalität“ sind, d.h. dass es vor allem Studierende aus einer niedrigeren Herkunftsschicht sind, die an der zweiten und dritten Befragung nicht mehr teilgenommen haben.

Beachtung verdient daher besonders der signifikante Unterschied zwischen den Befragten, die im Jahr 2010, also in der Regel unter Ausnutzung der Freiversuchsregelung,²⁷ das Examen bestanden haben und denjenigen, die zu diesem Zeitpunkt noch studierten. Es fällt auf, dass die Absolventen zu 89 % aus einer gehobenen oder hohen sozialen Herkunftsschicht stammen, wohingegen sich lediglich 57 % der Noch-Studierenden aus diesen Schichten rekrutieren. 20 % der Noch-Studierenden stammen aus einer niedrigen sozialen Herkunftsfamilie, was auf lediglich 3 % der Absolventen zutrifft. Definiert man die Variable Studienerfolg auch durch die Studiengeschwindigkeit, so zeigt sich, dass es Studierenden aus einer höheren Herkunftsgruppe eher gelingt, ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

Da ein schnelles Studium nicht zwangsläufig mit einer guten Examensnote einhergeht, ist von Interesse, welche Faktoren die Abschlussnote der von uns befragten Absolventen beeinflussen. Um dies darzustellen, wurde mittels einer Regressionsanalyse der gleichzeitige Einfluss verschiedener Variablen auf die Examensnote untersucht. Das Modell mit der höchsten Erklärungskraft berücksichtigt als unabhängige Variablen die Abiturnote, das Geschlecht, den Migrationshintergrund, den Besuch eines Repetitoriums und die Höhe der monatlich frei zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel. Dabei stellte sich heraus, dass es die Abiturnote ist, die den höchsten Einfluss auf die Examensnote hat ($B=-2,443$; ²⁸ $p<,001$). Signifikanten Einfluss haben ebenso das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes ($B=1,622$; $p<0,01$) sowie die Höhe der freien finanziellen Mittel während des Studiums ($B=-,004$; $p<0,05$).

Auffallend ist, dass die Variable „soziale Herkunft“ keinen Einfluss innerhalb des Regressionsmodells besitzt. Selbst wenn die soziale Herkunft als einzige unabhängige Variable in das Regressionsmodell aufgenommen wird, ergibt sich kein signifikanter Einfluss. Indem mit einer besseren Abiturnote ein besseres Examensergebnis einhergeht, scheint zunächst das meritokratische und von uns nicht geteilte Bild bestätigt zu werden, wonach es nämlich doch

²⁷ Der Freiversuch ist in Nordrhein-Westfalen grundsätzlich nur dann möglich, wenn eine Anmeldung zum Examen spätestens nach dem achten Fachsemester erfolgt, vgl. § 25 Abs. 1 JAG NRW vom 11.03.2003 (GVBl. NRW 2003, S. 135).

²⁸ Die Examensnote verschlechtert sich mit jeder höheren (=schlechteren) Abiturnote um 2,443 Punkte.

die individuelle Leistungsbereitschaft ist, die den Studienerfolg nährt.²⁹ Indes wäre dieses Bild zu einfach. Unsere Ergebnisse zeigen nämlich auch, dass eine bessere Abiturnote mit einem sozial besser gestellten Elternhaus und einem größeren finanziellen Spielraum einhergeht und bestätigen somit, dass sich hinter Bildungsabschlüssen mehr als die individuelle Leistungserbringung verbirgt. Sie sagen nämlich zugleich etwas aus über die Bedingungen, Chancen und Barrieren, denen der einzelne beim Bildungserwerb unterliegt.³⁰ Da der Hochschulabschluss erst am Ende einer Reihe von Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen steht, ist auf Grund der empirisch hinreichend bestätigten These der Reproduktion von Bildungsungleichheiten³¹ davon auszugehen, dass der in unserer Untersuchung gezeigte Einfluss der Abiturnote lediglich ein Konstrukt ist, welches durch soziodemographische Variablen beeinflusst wird.

Die von uns befragten Absolventen mit Migrationshintergrund erzielten ein besseres Examen als autochthone Examenskandidaten. Der Einfluss ist signifikant, beruht aber lediglich auf den Daten von sechs Absolventen (bei insgesamt 16 MigrantInnen innerhalb der dritten Befragungswelle), sodass die Aussagekraft sehr begrenzt ist. Schon das Examensergebnis eines weiteren Absolventen mit Migrationshintergrund wäre in der Lage, den Regressionskoeffizienten zu verändern. Zudem handelt es sich um eine sehr homogene Gruppe, nämlich ausschließlich um Absolventen mit einer Zuwanderungsgeschichte aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion. Aus der insgesamt an der Bochumer Fakultät sehr stark vertretenen Gruppe der türkischstämmigen Studierenden findet sich keine Person innerhalb der Absolventengruppe. Letztlich lassen sich daher leider kaum Aussagen über den Einfluss des Migrationshintergrund auf die Examensnote treffen.

Der Einfluss der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel deutet darauf hin, dass ein zu großer finanzieller Spielraum zu tendenziell schlechteren Examensergebnissen führt. Dies mag darin begründet liegen, dass eine finanziell angespannte Lage zu einer größeren Konzentration auf das Examen führt, um durch einen guten (oder überhaupt einen) Abschluss die

²⁹ So im Ergebnis *Benke/Hermann/Tag*, in: *Hermann/Tag* (Hrsg.), (o. Fn. 6), S. 96, deren 1992 durchgeführte Absolventenbefragung einen recht starken Einfluss der Abiturnote auf das Examensergebnis ($\beta = ,52$) ergab. Die Autoren weisen auch auf die Bedeutung der sozialen Herkunft hin, a.a.O., S. 90, stellen die Aussagekraft der Abiturnote als Prädiktor jedoch nicht weiter in Frage.

³⁰ *Solga*, in: *Berger/Kahlert* (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 2. Aufl. (2008), S. 32.

³¹ Vgl. *Becker*, in: ders. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2. Aufl. (2011), S. 93 ff.

zwar geringen³², aber immerhin doch regelmäßigen Einkünfte während des Referendariats zur Verfügung zu haben.

III. Schlussfolgerungen

Der starke Einfluss der Abiturnote könnte Anlass zur Resignation sein, da diese nachträglich nicht verbessert werden und eine Universität Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung umgekehrt nur schwer ablehnen kann. Erfolg versprechender ist es jedenfalls, den seitens der Bildungsforschung empirisch belegten Einflüssen der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg dort entgegen zu wirken, wo diese sich negativ auswirken. Auf diese Weise können Bildungsreserven genutzt werden, was sich mittelfristig in einem erhöhten Bildungserfolg niederschlagen kann.

Erfolg kann versprechen, Studierende aktiv zu fördern, um nachteilige Startbedingungen auszugleichen. Eine stärkere Einbindung in den universitären Lern- und Lebensalltag kann helfen, die insbesondere bei Studierenden aus hochschulfernen Schichten auftretenden Unsicherheiten und Ambivalenzen³³ im Umgang mit der neuen Lebenswelt Universität auszugleichen. Die Ergebnisse unserer Paneluntersuchung zeigen jedenfalls, dass Lerngruppen gerade unter den bereits Examinierten verbreitet sind bzw. waren und dass diese sich von Lerngruppen einen erhöhten Lernfortschritt versprechen. Indem derartige Aktivitäten übergreifend für alle Studierende angeboten und möglicherweise auch verpflichtend ausgestaltet werden, würden unerwünschte Stigmatisierungseffekte vermieden.

Der positive Effekt geringer finanzieller Mittel auf den Studienerfolg sollte nicht zu hochschulpolitischem Zynismus führen, indem finanzielle Unterstützungsleistungen herabgesetzt werden, um Studierende zu einem schnellen und konzentrierten Studium zu zwingen. Da davon auszugehen ist, dass der Grat zwischen einer durchaus anspruchsvollen Situation der finanziellen Entbehrungen und einer mit Sorgen um das finanzielle Auskommen belasteten Lage sehr dünn ist, sollten im Gegenteil gerade diejenigen stärker von finanzieller Förderung profitieren, die keine finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus erfahren. Um eine Perpetuierung sozialer Ungleichheiten zu vermeiden, sollte die Abiturnote kein alleiniges Kriterium für finanzielle Förderungen sein, denn gerade gute Abiturienten können in der Regel auf finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus zurück greifen.

E. Fazit

³² Zurzeit 85 % des höchsten (=A13/R1) nach dem Bundesbesoldungsgesetz gewährten Anwärtergrundbetrages, § 1 Abs. 1 S. 3 Rechtsreferendare-Unterhaltsbeihilfenverordnung in der Fassung vom 28.10.2005 (GVBl. NRW 2005, S. 838).

³³ Vgl. die Figur des „Scholarship Boy“ in *Hoggart, The Uses of Literacy*, 6. Aufl. (1967), S. 238–249.

Während die Bildungspartizipation der Kinder von Vätern mit allgemeiner Hochschulreife kaum noch steigerungsfähig erscheint, da „ihr Potential bereits weitgehend ausgeschöpft“ wird,³⁴ legen die eingangs erwähnten Erkenntnisse der Bildungsforschung sowie die Ergebnisse der von uns durchgeführten Studierendenbefragung nahe, dass unter Studienberechtigten aus hochschulfernen Milieus ein bislang nicht vollständig ausgeschöpftes Bildungspotenzial vorhanden ist.

Den vielfach hinter Studierenden aus gehobenen oder hohen Herkunftsschichten zurück bleibenden Bildungserfolg dieser Studierenden aus hochschulfernen Milieus dabei allein auf leistungsbezogenen Faktoren zurückzuführen, erscheint zu kurz gedacht. In den Blick genommen werden müssen vielmehr die mit einer niedrigen sozialen Herkunft einhergehenden strukturellen Barrieren, von der fehlenden finanziellen Sorgenfreiheit und dem fehlenden akademischen Rückhalt im Elternhaus bis hin zu den Unsicherheiten durch das alltägliche Erleben eines Aufeinandertreffens zweier verschiedener Lebenswelten.

Wie strukturelle Barrieren durch verschiedene Lehransätze ausgeglichen werden können, zeigen verschiedene evaluierte Methoden der Hochschuldidaktik. Eine dieser Methoden, durch die Lehrinhalte auf die Bedürfnisse aller Studierenden zugeschnitten vermittelt werden, ist der Einsatz studentischer Lehrkräfte zur Anleitung von Kleingruppenarbeiten. Gerade zu Studienbeginn scheinen Studierende von dieser, an anderen Fakultäten einen Regelfall darstellenden, strukturierten Vermittlung der Lehrinhalte in studentischen Kleingruppen zu profitieren.³⁵ Die Teilnehmenden können so besser an das universitäre Lernen herangeführt werden, was nachhaltige Leistungssteigerungen erwarten lässt. Durch eine zum Teil an Sozialkriterien orientierte Auswahl der studentischen Tutoren kann zudem eine stärkere Einbindung dieser Tutoren in universitäre Abläufe und eine Nachteile ausgleichende finanzielle Förderung erreicht werden. Ein derartiger didaktischer Ansatz wird sicher nicht den inhaltlichen Anforderungen aller juristischen Teilbereiche gerecht, führt aber bei entsprechender Vorbereitung der Tutoren mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Optimierung der Lehrqualität (weil die profes-

³⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, 2007, S. 74.

³⁵ Ein entsprechendes Konzept stellen wir ausführlich vor in: *Feltes/Junge/Ruch*, Großveranstaltungen im Jura-Studium erfolgreich mit Arbeitsgruppen begleiten, Neues Handbuch Hochschullehre, 47. Ergänzungslieferung (2011), E 2.9, S. 1–14. Durchschnittlich haben die Kleingruppenteilnehmer 9,9 Punkte erzielt, wohingegen diejenigen, die an keiner Arbeitsgruppe teilgenommen haben, im Schnitt lediglich 7,5 Notenpunkte erreichten. Der Effekt von Störvariablen wie der möglicherweise höheren Motivation der Arbeitsgruppenteilnehmer wurde durch eine Teilnehmerauswahl nach dem Zufallsprinzip gering zu halten versucht.

soralen Vorlesungen so auf die Nutzerebene transferiert werden) und damit zu einer Verbesserung der Studienzufriedenheit und des Studienerfolgs.

Es ist an der Zeit, darüber nachzudenken, ob durch die tradierten Bildungsprozesse innerhalb der Rechtswissenschaften die vorhandenen Leistungspotenziale unter den Studierenden vollständig ausgeschöpft werden. Wer sich (weiterhin) damit zufrieden gibt, dass einerseits rund die Hälfte der Jurastudierenden zu keinem Studienabschluss gelangt und andererseits von denen, die das Studium abschließen, ein nicht unerheblicher Teil aufgrund der schlechten Abschlussnote nie in einem klassisch-juristischen Beruf arbeiten wird, vergeudet gesellschaftliche Potentiale und trägt dazu bei, dass viele individuelle Lebenskarrieren behindert oder gar zerstört werden.