

**Chancenungleichheit durch akademisches Register**

Zum Zusammenhang von Bildungsherkunft  
und sprachlicher Passung im Studium

**Masterarbeit**  
zur Erlangung des akademischen Grades  
**Master of Arts (M.A.)**  
im Fach Linguistik

**Humboldt-Universität zu Berlin**  
**Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät**  
**Institut für deutsche Sprache und Linguistik**

**eingereicht von** Alena Baumgärtner

**Erstprüferin:** Prof. Dr. Heike Wiese

**Zweitprüferin:** Prof. Dr. Beate Lütke

**Berlin, den 20.09.2020**

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Motivation .....	1
2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand .....	2
2.1. Soziale Herkunft, Habitus und sprachliche Passung .....	3
2.2. Sprache in akademischen Bildungskontexten als Register .....	14
2.2.1. Varietäten und Register.....	15
2.2.2. Akademische Bildungssprache .....	17
2.2.3. Registererwerb der akademischen Bildungssprache im Studium .....	24
3. Analysen zum Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium .....	31
3.1. Auswertung bildungsbiografischer Interviews mit Studierenden erster Generation des <i>firstgen</i> -Programms hinsichtlich sprachlicher Passung .....	32
3.2. Online-Befragung <i>Sprache im Studium</i> .....	41
3.2.1. Ablauf und Zielgruppe der Befragung .....	43
3.2.2. Konzeption und Aufbau des Fragebogens .....	46
3.2.3. Auswertung der Online-Befragung <i>Sprache im Studium</i> .....	48
4. Diskussion, Fazit und Ausblick .....	56
5. Quellenverzeichnis .....	61
6. Tabellenverzeichnis.....	65
7. Anhang.....	65
7.1. Fragebogen <i>Sprache im Studium</i> .....	65
7.2. Datenschutzerklärung zum Fragebogen <i>Sprache im Studium</i> .....	75

## 1. Einleitung und Motivation

Die Studieneingangsphase geht mit Anforderungen einher, die Studierenden in unterschiedlichem Maße Schwierigkeiten bereiten können. Zu diesen Anforderungen zählt auch der Umgang mit sprachlichen Praktiken, die im akademischen Umfeld üblich und erforderlich sind. Für Studierende mit niedriger Bildungsherkunft belegen erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsstudien in vielen Bereichen erschwerte Studienbedingungen bzw. erhöhte Studienschwierigkeiten (z.B. schlechtere Studienleistungen (Schlücker & Schindler, 2019), Fremdheitsgefühle (Büchler, 2012), Probleme bzgl. der Studienfinanzierung (Bargel, 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016), geringere Studierzufriedenheit (Banscherus et al., 2019), längere Studiedauern (Schmitt, 2010) und höhere Abbruchquoten (Heublein et al., 2017)). Diese Auswirkungen der studentischen Bildungsherkunft auf die Studiensituation werden dabei oft mit einer unzureichenden Passung von herkunftsbedingter Sozialisation und den strukturellen Gegebenheiten der Bildungsinstitution Hochschule ("Habitus-Struktur-Konflikt" (Schmitt, 2010)) in Verbindung gebracht. Inwiefern sich ein solcher Habitus-Struktur-Konflikt auch auf sprachlicher Ebene manifestiert, wurde bislang nicht gezielt wissenschaftlich untersucht. Vor diesem Hintergrund fokussiert sich diese Arbeit auf den Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium.

Sprachliche Passung meint in diesem Zusammenhang das Verhältnis des individuellen sprachlichen Verhaltens zu den sprachlichen Konventionen eines Handlungskontextes (hier die Hochschule). Dieser Begriff ist eng mit dem Habitus-Konzept nach Pierre Bourdieu verknüpft (s. Abschnitt 2.1) und orientiert sich zugleich an wissenschaftlichen Untersuchungen zum Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studiensituation (s. z.B. Heublein et al., 2017, S. 65, Miethe et al, 2014 sowie Lange-Vester & Sander, 2016, S. 160). Forschungsarbeit zur Bedeutung dieses sprachlichen Passungsverhältnisses im Hochschulbereich für akademischen Bildungserfolg ist bislang rar (Menz, 2018, S. 9; Spiegler, 2015, S. 75; Walzebug, 2015, S. 113). Entsprechend soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, die Forschungslücke an dieser Schnittstelle zwischen Linguistik und Sozial- bzw. Erziehungswissenschaften zu schließen (vgl. dazu auch Wisniewski, 2018, S. 592).

Angesichts einer politisch intendierten sozialen Öffnung der deutschen Hochschulen (Buß et al., 2018) ist die Identifikation studienerschwerender Faktoren im Zusammen-

hang mit der Bildungsherkunft der Studierenden von hochschulstrategischer sowie -didaktischer Relevanz. Obwohl herkunftsbedingte Chancenungleichheiten in einem durchlässigen Bildungssystem im Idealfall ausgeglichen werden sollten, zeigen empirische Untersuchungen bislang, „dass das deutsche Bildungssystem überwiegend lediglich ungleiche Startchancen in entsprechend ungleiche Abschlüsse verwandelt“ (King, 2009, S. 85). Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und sprachlicher Passung als Einflussfaktor auf akademischen Bildungserfolg können Bildungsinstitutionen entsprechend als Orientierungspunkte dienen, um Studierende in der Aneignung erforderlicher linguistischer Kompetenzen und Verhaltensmuster zu unterstützen (s. Lange-Vester, 2009, S. 280).

In der Auseinandersetzung mit der Frage nach einem möglichen Zusammenhang von Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium werden zunächst Befunde und theoretische Konzepte dieses Forschungsbereichs zueinander in Beziehung gesetzt (Abschnitt 2). Dabei werden beide Seiten des sprachlichen Passungsverhältnisses im Studium in den Blick genommen: einerseits die individuellen sprachlichen Verhaltensmuster im Kontext der eigenen sozialen Herkunft (Abschnitt 2.1) sowie andererseits die studienbezogenen sprachlichen Anforderungen und Konventionen im akademischen Handlungskontext (Abschnitt 2.2). Im Anschluss an diese Übersicht über den theoretischen Hintergrund sowie den einschlägigen Forschungsstand erfolgen Datenauswertungen zur sprachlichen Passung Studierender unterschiedlicher Bildungsherkunft an der Hochschule. In Abschnitt 3.1 werden Sekundäranalysen von vertiefenden Interviews durchgeführt, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Mentoring- und Empowermentprogramm *firstgen* an der Humboldt-Universität zu Berlin erhoben wurden. Zusammengenommen bilden diese Sekundäranalysen ebenso wie der aufgearbeitete Forschungsstand die konzeptionelle Basis für die Online-Befragung *Sprache im Studium*, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. In Abschnitt 3.3 werden methodische Aspekte und die Ergebnisse der Erhebung dargestellt. Abschließend erfolgt eine Diskussion und verdichtete Zusammenfassung aller Auswertungen (Abschnitt 4).

## 2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Der Fragestellung dieser Arbeit nach dem potentiellen Einfluss von Bildungsherkunft auf sprachliche Passung im Studium ist durch die Kombination der Forschungsgegenstände eine gewisse Interdisziplinarität inhärent. Der Überblick in den folgenden Abschnitten bedient sich dementsprechend sowohl an Literatur und Forschungsbefunden

der Linguistik als auch der Erziehungs- sowie Sozialwissenschaften und berücksichtigt insbesondere auch Texte im Schnittstellenbereich – vor allem aus der Soziolinguistik. Die Interdisziplinarität in der Darstellung des Forschungsstandes sowie auch der gesamten Arbeit birgt die besondere Chance auf neue Erkenntnisse durch die Kombination bereits bestehender Befunde.

Sprachliche Passung im Studium als primärer Forschungsgegenstand dieser Arbeit konstituiert sich aus einem Verhältnis zweier Variablen zueinander: dem individuellen sprachlichen Habitus der Studierenden auf der einen Seite sowie den sprachlichen Strukturen und Anforderungen an der Hochschule auf der anderen. Um sich dem Gegenstand der sprachlichen Passung aus beiden Richtungen zu nähern, ist dieser Abschnitt in zwei Teile untergliedert: Erster Ausgangspunkt ist das Individuum sowie dessen (sprachliches) Handeln, betrachtet in Relation zur Bildungsherkunft und der daraus resultierende Passungsgrad im Hochschulkontext (Abschnitt 2.1). Diese Seite des Passungsverhältnisses wird theoretisch durch das Habitus-Konzept nach Pierre Bourdieu sowie die soziolinguistische Code-Konzeption nach Basil Bernstein gerahmt. Den zweiten Ausgangspunkt (Abschnitt 2.2) bilden die gegebenen sprachlichen Strukturen, die für den Hochschulkontext charakteristisch und konstituierend sind. Als theoretischer Zugang zu diesem Forschungsgegenstand wird die theoretische Konzeptualisierung als Register gewählt (Abschnitt 2.2.1). Dies ermöglicht es wiederum, Bezüge zwischen strukturellen und individuellen Gegebenheiten herzustellen und entsprechende Anforderungen an bzw. Auswirkungen auf die Subjekte abzuleiten (Abschnitt 2.2.3).

### 2.1. Soziale Herkunft, Habitus und sprachliche Passung

Im Falle einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und individuellen Verhaltensweisen drängt sich Bourdieus Habitus-Konzept als theoretische Rahmung geradezu auf. Das erziehungs- und sozialwissenschaftlich breit rezipierte Konzept des Habitus', verbunden mit der Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu, bietet einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die theoretische Fundierung des Forschungsgegenstands dieser Arbeit. Dabei legt der folgende Abschnitt explizit einen Schwerpunkt auf das erklärende Potential der theoretischen Konstrukte hinsichtlich sprachlicher Aspekte.

Nach Bourdieu (2013) konstituiert sich der Habitus einer Person aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, welche maßgeblich durch das soziale Umfeld geprägt

werden (s. auch El-Mafaalani, 2015, S. 71; Lenger et al., 2013). Die Interaktion zwischen Umwelt und Individuum ist dementsprechend durchgehend beeinflusst von angeeigneten Schemata, die sich im Verhalten einer Person manifestieren. Der eigene Habitus ist zum größten Teil unbewusst und bildet sich auf der Grundlage erlebter Praxisformen der sozialen Umgebung, insbesondere in der frühen Phase der Sozialisation (Kindheit und Jugend) heraus (s. Bülow-Schramm & Gerlof, 2004, S. 142). Bourdieu (2013) geht im direkten Kontext des Habitus-Begriffs auch auf sprachliche Handlungen ein. Im „Gesamtkomplex distinktiver Präferenzen“ (Bourdieu, 2013, S. 283) sei Sprache als „Teil-Raum“ (ebd.) zu begreifen und gehöre ebenso zum Habitus einer Person wie andere stilistische und geschmackliche Merkmale. Im Vorwort eines Sammelbands von mehreren Aufsätzen, in denen sich Bourdieu zentral mit Sprache und Sprechen befasst, schreibt Thompson:

*Er [Bourdieu, Anmerkung A.B.] beschreibt den alltäglichen sprachlichen Austausch als situierte Begegnungen zwischen Akteuren mit bestimmten sozial strukturierten Voraussetzungen und Kompetenzen, die bewirken, dass jede sprachliche Interaktion, wie persönlich und unbedeutend sie auch scheinen mag, die Spuren der sozialen Struktur trägt, die sie zum Ausdruck bringt und zugleich reproduzieren hilft. (Thompson, 1990, S. 3)*

Sprachliches Verhalten kann demnach letztlich als Teilbereich bzw. als eine Ausprägung des Habitus verstanden werden. Die Gesamtheit sprachlicher Handlungsmuster umfasst die Art einer Person zu sprechen, die Sprachkompetenzen sowie die Fähigkeit, Sprache an Situationen anpassen zu können (vgl. „Kontextualisierungskompetenz“ bei Morek & Heller (2012)) und wird von Bourdieu (1990, S. 41) auch als *sprachlicher Habitus* bezeichnet (siehe dazu auch Walzebug, 2015, S. 23).

Der Habitus eines Menschen (auch der sprachliche) ist nach Bourdieus Auffassung klassenspezifisch, indem die Handlungsschemata einer sozialen Gruppe einander systematisch ähneln. Überindividuelle Muster entwickeln sich ausgehend von Ähnlichkeiten in Lebenswelt und -bedingungen von Menschen eines sozialen Milieus und können als Bewältigungsstrategien des Alltagsgeschehens gesehen werden (El-Mafaalani, 2015, S. 71). Bewegt sich eine Person im eigenen Herkunftsmilieu, harmonisiert der Habitus für gewöhnlich mit dem sozialen Raum, da eine hohe Schnittmenge an etablierten Praxisformen und Handlungsmustern der agierenden Personen besteht:

*In einem solchen Milieu funktioniert der Habitus »reibungslos«, denn Alle [sic] denken auf eine homologe Weise und verstehen sich entsprechend »spielend«. Handlungssituationen können antizipiert werden und routinierte Muster lassen jede Handlung »natürlich« erscheinen. Demgegenüber verursachen soziale Kontexte, die eine große soziale Distanz zu Entstehungsbedingungen des Habitus [sic] (dem Herkunftsmilieu) aufweisen, Unsicherheit, Unwohlsein oder gar Vermeidungshandeln. (El-Mafaalani, 2015, S. 78)*

Bestehen bedeutende Unterschiede zwischen einem gegebenen sozialen Handlungskontext und den Umgangsformen des eigenen Herkunftsmilieus, können Diskrepanzen zwischen den habituellen Praxisformen einer Person und den Konventionen des Handlungsraums entstehen. Entsprechende Handlungen, als nach außen wahrnehmbare Manifestation des Habitus', passen in einem solchen Fall nicht oder nur teilweise zu den strukturellen Gegebenheiten – dieses Phänomen wird auch unter dem Begriff *Habitus-Struktur-Konflikt* beschrieben und diskutiert (s. z.B. Schmitt, 2010). Eine Konstellation dieser Art wird beispielsweise für Studienanfängerinnen und -anfänger niedriger sozialer Schichten beschrieben, die sich ab Studienbeginn in einem Umfeld bewegen, das stark durch höhere soziale Schichten dominiert und geprägt ist (s. ebd.). Die Kongruenz zwischen persönlichem Habitus und Handlungskontext erstreckt sich auch auf den Teilbereich sprachlicher Verhaltensmuster. Das Verhältnis zwischen dem sprachlichen Habitus und den Sprachkonventionen des sozialen Kontextes wird im Folgenden als *sprachliche Passung* bezeichnet. Diese ist konzeptionell als Kontinuum zu begreifen, wobei der individuelle Passungsgrad graduell variieren kann.

Bourdieu (2013) geht davon aus, dass der Habitus weitgehend stabil ist und sich im Erwachsenenalter nicht oder nur noch geringfügig verändert. Abweichend nimmt El-Mafaalani (2015) an, dass bei dauerhaftem Wechsel der sozialen Bezugsgruppen eine Habitustransformation eintreten kann und etablierte Muster abgeändert oder neue erworben werden können. Transferiert auf den sprachlichen Habitus impliziert dies die Möglichkeit zur Aneignung neuer Sprachroutinen, zusätzlicher sprachlicher Fähigkeiten und Anwendungsweisen sowie deren Variation (auch in Abhängigkeit zum jeweiligen Kontext). Weichen die Sprachkonventionen des umgebenden sozialen Feldes vom eigenen etablierten sprachlichen Habitus ab, kann ein Individuum das sprachliche Verhalten gegebenenfalls variieren oder durch neuerworbene Kompetenzen ergänzen, sodass die sprachlichen Praktiken dem Handlungskontext stärker entsprechen (zur Transformation des sprachlichen Habitus' s. Abschnitt 2.2.3). Auf linguistischer Ebene betrachtet erfolgt demnach gewissermaßen der Erwerb eines (neuen) sprachlichen Registers, indem die Fähigkeit erworben wird, das eigene Sprachverhalten einer konkreten, zuvor ungewohnten Situation anzupassen. Agiert eine Person demnach

häufig, wiederholt oder dauerhaft in einem neuen sozialen Kontext, welcher habituell insbesondere auf sprachlicher Ebene von dem des Herkunftsmilieus abweicht, kann dies zu einer Veränderung des sprachlichen Habitus' in Form einer Erweiterung der persönlichen *register range* (Umfang der sprachlichen Register, die einer Person zur Verfügung stehen (Agha, 2004, S. 24)) führen. Abschnitt 2.2.3 bezieht diesen Gedanken des Registererwerbs als Transformation des sprachlichen Habitus' auf die Situation von Studierenden unterschiedlicher Bildungs- bzw. sozialer Herkunft in der Studieneingangsphase.

Die Schichtspezifität des Habitus' wird häufig mit Chancenungleichheit innerhalb des Bildungssystems in Zusammenhang gebracht. So ist davon auszugehen, dass der Habitus von Lernenden verschiedener sozialer Milieus unterschiedlich kompatibel mit Bildungskontexten ist: „Dementsprechend weisen Schüler/innen in gehobenen sozialen Positionen eher einen schulkonformen Habitus auf. Die Bildungspraxis ihrer Familie steht in einem positiven kulturellen Passungsverhältnis zum schulischen Feld“ (de Moll, 2018, S. 397). Dabei können sich diese Unterschiede in den Voraussetzungen bezüglich der Bildungsteilnahme maßgeblich auf den Bildungsverlauf sowie den -erfolg auswirken (s. z.B. Matschnigg-Peer, 2018). Soziale Herkunft nimmt somit potentiell – vermittelt über den Habitus – Einfluss auf den Bildungserfolg, welcher wiederum die soziale Position einer Person innerhalb der Gesellschaft determiniert.

Gemeinsam mit dem Konzept des Habitus' wird in den Sozial- und Erziehungswissenschaften häufig Bourdieus (1992) Kapitaltheorie im Zusammenhang mit Chancenungleichheit in Bildungskontexten diskutiert (s. z.B. Matschnigg-Peer, 2018; sowie Walzebug, 2015). Für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist hier insbesondere das Konzept des inkorporierten kulturellen Kapitals von Relevanz. Inkorporiertes Kulturkapital kann als Menge kultureller Fähigkeiten bzw. kulturelles Verhalten einer Person verstanden werden (s. Bourdieu, 1992, S. 59). Damit bildet das inkorporierte kulturelle Kapital, bestehend aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, einen Teilbereich des persönlichen Habitus'. Ein Mangel an (insbesondere inkorporiertem kulturellen) Kapital habe eine geringere Chance auf Bildungserfolg zur Folge (vgl. de Moll, 2018, S. 89, sowie Walzebug, 2015, 63f.).

Sprachfähigkeiten und -routinen können als eine Form inkorporierten Kulturkapitals bezeichnet werden, welches den sprachlichen Habitus konstituiert. Dabei wird inkorporiertes kulturelles Kapital maßgeblich durch den Aneignungskontext, in der Regel das Herkunftsmilieu, geprägt (es wird sozusagen innerhalb der Familie vererbt) und



trägt „mehr oder weniger sichtbare Spuren, z.B. die typische Sprechweise einer Klasse oder Region“ (Bourdieu, 1992, S. 57). Aus dem Verständnis von Sprache als inkorporiertes kulturelles Kapital und damit Bestandteil des Habitus' folgt: 1. dass individuelle Sprachpraktiken maßgeblich durch das direkte soziale Umfeld und somit das Herkunftsmilieu geprägt sind; 2. dass sprachliches Verhalten auf (z.T. unbewusste) produzierende Schemata zurückzuführen ist, die über längere Zeiträume angeeignet und inkorporiert wurden, sodass ein Erwerb neuer Sprachroutinen Zeit erfordert und die Anwendung bzw. die Variation zwischen verfügbaren Sprachpraktiken Aufwand bedeuten kann sowie 3. dass der sprachliche Habitus ein Indikator für die soziale Herkunft sein kann und somit gegebenenfalls Konflikte, Fremdheitsgefühle, Ausgrenzung, Benachteiligung oder Stigmatisierung nach sich ziehen kann.

Dieser theoretischen Konzeption des sprachlichen Habitus' sowie der sprachlichen Passung folgt eine Darstellung des Forschungsstandes um den Zusammenhang von Bildungsherkunft, Sprache und Bildungserfolg. Dafür wird zunächst kurz beschrieben, was unter Bildungsherkunft verstanden wird. Im Anschluss wird thematisiert, inwiefern sich die sprachlich kulturellen Praktiken und somit die sprachliche Sozialisation innerhalb der Herkunftsfamilie in Abhängigkeit zur sozialen bzw. Bildungsherkunft unterscheiden. Darauf aufbauend werden Forschungserkenntnisse zum Einfluss der Sprache auf den hochschulischen Bildungserfolg im Kontext ihrer Schichtspezifität dargestellt.

Soziale Herkunft wird unterschiedlich konzeptualisiert und umfasst meist mehrere verschiedene Dimensionen, wie z.B. das Einkommen im Haushalt und die berufliche Stellung des Elternhauses. Die Bildungsherkunft wird in dieser Arbeit als Teilbereich der sozialen Herkunft aufgefasst, wobei entscheidend ist, ob die Eltern einer Person (oder auch die Herkunftsfamilie insgesamt) über einen akademischen Bildungsabschluss verfügen. Während über dieses grundlegende Verständnis des Begriffs im wissenschaftlichen Diskurs weitgehender Konsens besteht, variiert die Terminologie zur Bezeichnung und Abgrenzung von Studierendengruppen auf Grundlage ihrer Bildungsherkunft leicht. Eine begriffliche Unterteilung der Studierenden erfolgt häufig in diejenigen aus akademischem/nichtakademischem Elternhaus (s. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; sowie Büchler, 2012) bzw. mit akademischem/nichtakademischem Familienhintergrund (s. Middendorff et al., 2017b), wobei eine akademische Bildungsherkunft vorliegt, falls mindestens eines der Elternteile einen

akademischen Abschluss (Fachhochschul-, Universitätsabschluss, Promotion) aufweist und eine nichtakademische, wenn kein Elternteil einen Hochschulabschluss absolviert hat. In der Auswertung der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks differenziert das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) noch zusätzlich in niedrige (max. eines der Elternteile hat einen beruflichen Abschluss), mittlere (beide Elternteile haben einen beruflichen, aber keinen Hochschulabschluss), gehobene (eines der Elternteile hat einen Hochschulabschluss) und hohe (beide Elternteile haben einen Hochschulabschluss) Bildungsherkunft (Middendorff et al., 2017a, S. 9f.). Studierende, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben, werden teilweise auch als „Arbeiterkinder“ (gegenüber „Akademikerkindern“) (Büchler, 2012) oder „Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger“ (Bargel, 2007) bezeichnet. Diese Begrifflichkeiten sind im Forschungsfeld umstritten, werden z.T. kritisiert und abgelehnt (vgl. Büchler, 2012, S. 9f.; Spiegler, 2015, S. 72). Eine wertfreiere Bezeichnung unter Vermeidung von Negativ-Semantik (**nicht**akademisch) bietet der Begriff „first generation students“ (Miethe et al., 2014) bzw. „Studierende erster Generation“ (Lange-Vester & Sander, 2016; Urbatsch, 2011). In der vorliegenden Arbeit wird Bildungsherkunft begrifflich als „Studierende aus akademischem Elternhaus“ gegenüber „Studierenden erster Generation“ gefasst und z.T. ergänzend auf das Konstrukt der niedrigen, mittleren, hohen und gehobenen Bildungsherkunft nach Definition des DZHW (Middendorff et al., 2017a) zurückgegriffen.

Im wissenschaftlichen Diskurs um soziale Herkunft, Sprache und Bildungserfolg finden sich häufig Bezüge auf das theoretische Konzept der *soziolinguistischen Codes* nach Bernstein (1960, 1962). Die Theorie des Soziologen wurde auch in der Linguistik breit rezipiert und kontrovers diskutiert (Bock, 2020, S. 310; Halliday, 1995, S. 140f.). Ausgangspunkt für Bernsteins Forschung war die Beobachtung der ungleichen Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft im britischen Schulsystem der 1960er Jahre: „the lower the family in the social scale, the greater the child’s chances of failure“ (Halliday, 1972, S. 87). Verkürzt dargestellt, sieht Bernstein (1962) die Ursache dieser Bildungsungleichheit der Schülerinnen und Schüler in den schichtspezifischen sprachlichen Gewohnheiten der Herkunftsfamilien, die sich durch voneinander abweichende linguistische Merkmale beschreiben lassen. Diese Variationen von sprachlichen Mustern „adopted by speakers of the same language as a result of subcultural variation“ (Halliday, 1995, S. 131) bezeichnet Bernstein als *codes*. Konkret unterscheidet Bernstein (1962) zwischen dem *elaborated*

*code* und dem *restricted code*, wobei Herkunftsfamilien mit höherer sozialer Herkunft sich beider Codes bedienen können, während Kinder niedriger sozialer Herkunft in der Regel auf Letzteren begrenzt blieben (Bernstein, 1960, S. 170; s. auch Morek & Heller, 2012, S. 68). Die beiden Sprachcodes bilden nach Bernsteins Auffassung keine diskreten Kategorien, sondern eher Pole eines Kontinuums mit der Möglichkeit zur graduellen Variation (Halliday, 1995, S. 140). Der *elaborated code* biete der/dem Sprechenden eine größere Auswahl an Ausdrucksmöglichkeiten und zeichne sich gegenüber dem *restricted code* durch eine stärkere Kontextunabhängigkeit und -abstraktion aus (vgl. dazu Bock, 2020, S. 311; sowie Halliday, 1995, S. 129; und Matschnigg-Peer, 2018, S. 16f.). Den *restricted code* beschreibt Bernstein (1962) hingegen als zumeist deskriptiv bzw. narrativ sowie hinsichtlich des lexikalischen Materials eingeschränkt (S. 233f.).

Bernsteins quantitative Analyse sprachlicher Daten von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Schichten einer Studie von 1962 zeigte z.T. signifikante Unterschiede in linguistischen Merkmalen des Materials (z.B. die Häufigkeit von Passivverwendung, Satzgefügen, Adjektiven, Adverbien und Präpositionen).<sup>1</sup> Wachsen Kinder in einer Herkunftsfamilie auf, deren Sprachgebrauch sich auf den *restricted code* beschränke, erwartet Bernstein weitreichende Auswirkungen auf die sprachliche und mentale Entwicklung:

*Such children will experience difficulty in learning to read, in extending their vocabulary, and in learning to use a wide range of formal possibilities for the organisation of verbal meaning; their reading and writing will be slow and will tend to be associated with a concrete, activity-dominated, content; their powers of verbal comprehension will be limited; grammar and syntax will pass them by; the propositions they use will suffer from a large measure of dislocation; their verbal planning function will be restricted; their thinking will tend to be rigid – the number of new relationships available to them will be very limited.* (Bernstein, 1960, S. 164)

Die Beobachtung unterschiedlicher sprachlicher Praktiken in Familien sei auf die beruflichen wie gesellschaftlichen (letztlich sozialen) Positionen zurückzuführen, aus denen verschiedene Ansprüche an die Differenziertheit von Sprache resultieren, sodass sich der sprachliche Habitus entsprechend entwickle (Steinig, 2016, S. 81). Für Menschen niedrigerer sozialer Schichten ergeben sich bedingt durch das berufliche Tätigkeitsfeld vermehrt Handlungskontexte, die keinen (oder einen nur bedingt) elaborierten

---

<sup>1</sup> Die Ergebnisse werden im Detail an dieser Stelle nicht näher dargestellt, da die Repräsentativität aufgrund einer sehr kleinen Datengrundlage aus heutiger Sicht nicht als gegeben angesehen werden kann – die Erwähnung dieser Untersuchung erfolgt mehr zur Darstellung Bernsteins grundlegenden Forschungsinteresses.

Sprachgebrauch erfordern, denn „Arbeitsroutinen sind eng an Sprachroutinen gekoppelt“ (Steinig, 2016, S. 84). Der Bildungsstatus sowie die berufliche Position einer Person bilden dementsprechend konzeptionell einen geeigneten Erwartungs- und Orientierungshorizont hinsichtlich sprachlicher Routinen. Da die Herkunftsfamilie in der Regel den primären sprachlichen Handlungskontext für Kinder darstellt, werden Sprachpraktiken sozusagen von Generation zu Generation „vererbt“, sodass eine Prägung des kindlichen sprachlichen Habitus’ durch den sozialen Hintergrund der Eltern erfolgt (Menz, 2018; Steinhoff, 2019, S. 335f.) und die Entwicklung der verfügbaren Sprachgebrauchsweisen in Abhängigkeit zum Spracherwerbskontext potentiell erweitert oder begrenzt wird (Steinig, 2016; Walzebug, 2015, S. 11).

Der Diskurs um Bernsteins Konzeption der soziolinguistischen Codes ähnelt in gewisser Weise der wissenschaftlichen Diskussion um den Begriff der Bildungs- bzw. Schulsprache, die seit den frühen 2000er Jahren geführt wird: Zum einen werden dem elaborierten Code und der Bildungssprache teilweise analoge linguistische Merkmale zugeschrieben – „wie konzeptionelle Schriftlichkeit, Kontextentbundenheit der Kommunikation, sprachliche Explizitheit“ (Bock, 2020, S. 312) – und zum anderen werden beide in einen direkten Bezug zum Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern gesetzt.<sup>2</sup> Auf das Konzept der Bildungssprache sowie die entsprechenden konstituierenden sprachlichen Merkmale geht der Abschnitt 2.2 aus Perspektive der Registerforschung detaillierter ein.

Der kindliche Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen werde durch das sprachliche Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern bedingt, welches verschiedenen Studien zufolge maßgeblich in Abhängigkeit zu ihrem sozialen Status stehe (Steinhoff, 2019, S. 335f.). Einerseits variiere die Quantität des linguistischen Inputs, d.h. Eltern aus höheren sozialen Schichten sprechen häufiger mit ihren Kindern (Hart & Risley, 1995) und verbringen im Durchschnitt mehr Zeit mit Vorlesen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 52; 2020, S. 79) oder anderen musisch-buchkulturellen Praktiken, wie Musizieren oder Hörbücherhören (de Moll, 2018, S. 400). Andererseits bestehen vielfältige qualitative Differenzen; beispielsweise in der Abstraktionsebene und Kontextgebundenheit von Sprache (z.B. durch den Einsatz von Rollenspielen) sowie in Argumentations- und Erklärungsmustern in der Reaktion auf Fragen des Kindes:

---

<sup>2</sup> Für eine Zusammenfassung der wissenschaftlichen Diskussion um Bildungssprache differenziert nach Fachdisziplinen siehe Gogolin & Duarte (2016).

*In Familien aus der sozialen Unterschicht sind längere und anspruchsvolle Frage-Antwort-Sequenzen, in denen kindgerecht erklärt und argumentiert wird, eher seltener zu beobachten. Das Fragen der Kinder wird rascher beendet und eine Kommunikation, die sich nicht auf die konkrete Bewältigung des Alltags (Zähne putzen, Schuhe binden, ‚ordentlich‘ essen), sondern auf erlebte, imaginierte und abstrakte Vorstellungen (Sandmännchen, Engel, Elektrizität) bezieht, wird weniger von den Eltern unterstützt. (Steinig, 2016, S. 84)*

Die Sprachpraktiken in Familien niedriger sozialer Schichten weichen demnach häufig grundlegend von einem abstrakten, kontextentbundenen, verdichteten, konzeptionell schriftlich orientierten sowie spezifischen (also letztlich bildungssprachlichen) Sprachgebrauch ab, sodass Schülerinnen und Schüler niedriger sozialer Herkunft „nicht selten die Bildungssprache ausschließlich in der Schule erfahren“ (Menz, 2018, S. 37). Hinzukommt, dass Tätigkeiten, die keinen unmittelbaren Nutzen aufweisen (z.B. Lesen zum Selbstzweck) in niedrigen sozialen Milieus oft keine Anerkennung entgegengebracht werde, sodass deren Ausführung „weitgehend habituell versperrt“ (El-Mafaalani, 2015, S. 73) sei, obwohl entsprechende Handlungen im Bildungssystem langfristig von Vorteil sein können (vgl. ebd.).

Analog zu Bernsteins (1960) Auflistung möglicher Effekte des *restricted code* auf das kindliche Sprachverhalten, gibt Steinig (2016) eine Übersicht, wie sich das linguistische Ausdrucksvermögen von Kindern höherer sozialer Schichten durch die sprachlichen Praktiken der Herkunftsfamilie von denen niedrigerer unterscheidet:

*auf lexikalisch-semantic Ebene ein umfangreicher, differenzierter und abstrahierter Wortschatz mit einem höheren Anteil an Komposita, Fachbegriffen und niedrigfrequenten Verben, auf syntaktischer Ebene mehr Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, Kohäsionsmittel und Funktionsverbgefüge und auf diskursiver Ebene eine stärkere Orientierung an Formen der Rede und Textsorten (Vortrag, Bericht, Statement) sowie an schriftsprachlichen Konventionen wie Gliederung, Prägnanz und Kohärenz – also auf allen Ebenen der gesprochenen und geschriebenen Sprache ein höheres Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit (Steinig, 2016, S. 88)*

Ein verspäteter Erwerb bildungssprachlicher Ausdrucksformen sei für Personen mit niedriger sozialer Herkunft (z.B. im Rahmen der Schulbildung) bei entsprechendem didaktischem Aufwand zwar möglich – das Erlernen eines abweichenden (sprachlichen) Habitus' hingegen kaum, sodass entsprechendes (sprachliches) Verhalten sozialer Aufsteigerinnen und Aufsteiger einer gewissen Leichtigkeit entbehre und sichtbare Züge der Anstrengung trage (Steinig, 2016, S. 71f, zur Transformation des sprachlichen Habitus' s. Abschnitt 2.2.3).

Im wissenschaftlichen Diskurs um soziolinguistische Codes und Bildungssprache wird das Verhältnis zwischen dem individuellen sprachlichen Habitus und den strukturellen wie inhaltlichen Anforderungen von Bildungsinstitutionen als entscheidender Faktor für

(langfristigen) Bildungserfolg gesehen. Der vorherrschende *restricted code* bzw. die mangelnde Erfahrung mit Bildungssprache führe zu einer systematischen Benachteiligung von Kindern niedriger sozialer Schichten im Schulsystem (Walzebug, 2015, S. 63f.), da die Teilhabe an institutionellen Bildungsprozessen bildungssprachliche Kompetenzen bzw. das Verfügen über den *elaborated code* erfordere (Matschnigg-Peer, 2018, S. 17). Entsprechend seien Schülerinnen und Schüler hoher sozialer Herkunft durch ihre familiäre sprachliche Sozialisation im Vorteil, sodass eine Bildungsungleichheit entstehe:

*Since the school demands a formal language, middle-class children come prepared; they can enter into personal relationship with the teacher and give meaning to their new experience within the context of the old. Working-class children face a discontinuity; their new experiences cannot be referred back to existing principles and generalizations, and hence teacher and pupil tend to disvalue one another.* (Halliday, 1995, S. 128)

Wissenschaftliche (und dabei insbesondere linguistische) Forschung zum Verhältnis der Sprachgewohnheiten der Herkunftsfamilie zu erforderten Sprachpraktiken in Bildungskontexten bezieht sich in erster Linie auf Kinder im frühen Schul-, Schuleintritts- oder frühkindlichen Alter. Erkenntnisse zur schichtspezifischen sprachlichen Passung im Rahmen weiterführender Bildung nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss (bzw. insbesondere im Studium) sind dagegen rar. Der Diskurs ist in diesem Bereich primär durch die Sozial- und Erziehungswissenschaften geprägt, sodass linguistische Aspekte in diesem Zusammenhang tendenziell randständig und auf einer allgemeinen Ebene (oder als vereinzelte Beispiele) thematisiert werden. Die umfassende Befundlage zu den Auswirkungen herkunftsbedingt differenter bildungssprachlicher Fähigkeiten auf den Bildungserfolg im schulischen Bereich legt nahe, dass entsprechende schichtspezifische Unterschiede im Laufe der Schulzeit nicht (immer) ausgeglichen werden können und auch innerhalb der Hochschulbildung weiterhin wirksam sind<sup>3</sup> (Möhring & Bärenfänger, 2018, S. 544). Im Folgenden werden Befunde zusammengefasst, die hinsichtlich eines möglichen Zusammenhangs zwischen Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium Erkenntnispotential aufweisen.

---

<sup>3</sup> Mit zunehmendem Lebensalter nimmt möglicherweise der Einfluss anderer Sozialstrukturen als der Herkunftsfamilie (insbesondere der peers) auf die eigenen Verhaltensmuster zu. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Beschränkung auf Bildungsherkunft als potentiellen Einflussfaktor - Untersuchungen, die sprachliche Passung im Studium unter Berücksichtigung einer differenzierten sprachlichen wie sozialen Biografie und Sozialisation betrachten, wären jedoch sicherlich ein interessantes Forschungsfeld.

Büchler (2012) sieht eine herkunftsbedingte unzureichende sprachliche Passung Studierender erster Generation an der Hochschule als „habituell am schwersten wiegende[n] Nachteil“ (S. 29). Bedingt durch ihre Bildungsherkunft mangle es Studierenden erster Generation an der Erfahrung im Umgang mit dem „wissenschaftlichen Sprachcode“ (Büchler, 2012, S. 30f.), der an Hochschulen vorausgesetzt aber nicht oder nur ungenügend vermittelt werde, sodass die Rezeption und Produktion adäquater Sprache im Studium für diese Studierendengruppe eine ungleich größere Herausforderung darstelle als für Studierende mit akademischem Familienhintergrund (ebd.). Qualitative Untersuchungen zeigen, dass Studierende erster Generation vermehrt Unsicherheiten bezüglich der erforderlichen sprachlichen Umgangsformen im Rahmen von Veranstaltungen, Prüfungen und direkter Kommunikation mit Dozierenden äußern, was in Zusammenhang mit geringerer mündlicher Beteiligung in Seminaren (Davis, 2010, S. 50 ff., Grendel, 2012, S. 110), Prüfungsängsten und -leistungen (Büchler, 2012, S. 31f.) sowie der Meidung von Sprechstundenterminen bei Dozierenden (Büchler, 2012, S. 33) gebracht wird. Lange-Vester (2009) konstatiert, dass die „*Fremdheit gegenüber dem Studium*“ für viele Studierende aus niedrigen bildungsfernen sozialen Milieus „mit einer gewissen *Sprachlosigkeit*“ einhergehe, die in geringer und knapper sprachlicher Beteiligung im Studienkontext resultiere (S. 275). Insgesamt seien die studienbezogenen sprachlichen Anforderungen (hier explizit wissenschaftliche Diskussionen sowie schriftliche und mündliche Prüfungsleistungen) für Studierende erster Generation eine weit größere Belastung als für diejenigen mit akademischem Familienhintergrund (Büchler, 2012, S. 31; s. auch Lange-Vester & Sander, 2016, S. 149). Dabei bestehe eine Verbindung zwischen dem Sprachgebrauch und der grundlegenden Herangehensweise an das Hochschulstudium: Studierende niedriger sozialer Milieus „sprechen eine andere Sprache und sie gehen ihr Studium weniger abstrakt und theoretisch an, eher konkret und praxisnah“ (Lange-Vester, 2009, S. 275). Solche Forschungsbefunde deuten demnach auf eine (graduell variierende) unzureichende sprachliche Passung Studierender erster Generation an der Hochschule hin, sodass die Bewältigung des Studiums für diese Studierendengruppe die Transformation des sprachlichen Habitus' (zu Habitustransformation s. El-Mafaalani, 2017) erforderlich macht. Die Forschungsergebnisse von Schlücker & Schindler (2019) belegen, dass Studierende erster Generation häufiger Ausdrucksschwierigkeiten und Probleme haben, sich im Studium mündlich zu präsentieren (z.B. in Form von Referaten oder mündlichen Prüfungen). Diese sprachlichen Differenzen

in Abhängigkeit zur Bildungsherkunft wurden sowohl für Bachelor- als auch für Masterstudierende nachgewiesen, wobei zwar eine Angleichung hinsichtlich der Ausdrucksfähigkeit im Studienverlauf erfolge, dabei allerdings „signifikante Unterschiede auch im fortgeschrittenen Masterstudium erhalten“ blieben (Schlücker & Schindler, 2019, S. 250). Den Befunden zufolge bestehe darüber hinaus eine signifikante negative Korrelation zwischen geringer sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Studiennoten (Schlücker & Schindler, 2019, S. 262), also letztlich eine Verbindung zwischen Bildungsherkunft, sprachlichen Faktoren und akademischem Bildungserfolg.

## 2.2. Sprache in akademischen Bildungskontexten als Register

Im vorangegangenen Abschnitt wurde aufgezeigt, dass die Passung zwischen dem eigenen sprachlichen Habitus und den Sprachpraktiken an der Hochschule abhängig von der Bildungsherkunft der Studierenden variiert. Dabei lag der Fokus bislang primär auf einer Seite des Passungsverhältnisses: dem individuellen sprachlichen Habitus der Studierenden, welcher durch den Sprachgebrauch der Herkunftsfamilie geprägt ist. Dem gegenüber stehen die sprachlichen Praktiken, die konstitutiv für den Handlungskontext Hochschule sind und als Orientierungsrahmen für sprachliches Verhalten in diesem Bereich gesehen werden können. Um dieses sprachliche Subsystem als Gegenstand greifbar zu machen, wird hier hochschulassoziierte Sprache als sprachliches *Register* betrachtet.

Als Basis für weiterführende Aspekte wird zunächst eine mögliche theoretische Konzeptualisierung von Registern und sprachlichen Varietäten dargestellt – im Wesentlichen orientiert an den Auffassungen von Biber & Conrad (2009, 2019), welche etwa seit den 1990er Jahren den wissenschaftlichen Diskurs in diesem Forschungsbereich prägen (Dittmar, 2004, S. 220f.). In Abschnitt 2.2.2 wird anschließend thematisiert, ob und inwiefern *akademische Bildungssprache* als (Makro-)Register gefasst und abgegrenzt werden kann. Abschnitt 2.2.3 spannt wiederum den Bogen vom umgebenden sprachlichen System zu den Studierenden und deren individuellem Sprachgebrauch. Die Sichtweise auf hochschulischen Sprachgebrauch als Register impliziert, dass sich Studienanfängerinnen und -anfänger mit Eintritt in das soziale Handlungsfeld Hochschule in der Studieneingangsphase die sprachlichen Umgangsformen des neuen Umfeldes zunächst aneignen müssen (*Registererwerb*). Der Abschnitt 2.2.3 beschäftigt sich in erster Linie mit der Frage, inwiefern die Bildungsherkunft der Studierenden diesen Registererwerb beeinflusst.



### 2.2.1. Varietäten und Register

Die theoretischen Konstruktionen, Begriffsbestimmungen und -abgrenzungen von sprachlicher Variation sind heterogen und zum Teil widersprüchlich – zumindest herrscht im Forschungsfeld weitgehender Konsens bezüglich der Uneinheitlichkeit verwendeter Begrifflichkeiten (s. Biber & Conrad, 2019, S. 21; Felder, 2016, S. 43; Lee, 2001, S. 37; Sinner, 2013, S. 141). Mit Bezug auf Biber & Conrad (2009, 2019) werden *Register* in dieser Arbeit als Aspekte intra-individueller Variation verstanden, die durch den situativen und funktionellen Kontext beeinflusst werden (vgl. auch "situationsbedingte Varietät" bei Lewandowski, 2010, S. 68). Abweichend davon nimmt der Begriff *Varietät* eine andere Perspektive auf sprachliche Variation ein:

*Varietät im Vergleich dazu blickt „von oben“ vom Standpunkt der Gesamtsprache auf Sub- oder Teilsprachen, die durch spezifische, systematisch vorkommende Varianten bestimmt werden. (Felder, 2016, S. 43)*

Sprachvarietäten werden hier verstanden als „Subsysteme in einem sprachlichen Gesamtsystem“ (Felder, 2016, S. 9), denen gewisse soziale und situative Charakteristika gemein sind (Biber & Conrad, 2019, S. 5), während Register „systematisch vorkommende Sprachvariantenbündel (...) [sind], die einem Individuum gemäß seiner sozialen Rolle in einer bestimmten Äußerungssituation in Form eines Repertoires zur Verfügung stehen“ (Felder, 2016, S. 44). Dies impliziert, dass man über ein Register potentiell verfügen kann; man kann es sich aneignen und es ggf. (bewusst) einsetzen. Eine Varietät ist hingegen die theoretische Konzeptualisierung von Texten auf Grundlage einer Schnittmenge von linguistischen Eigenschaften, die sich aus dem Kontext ergeben.

Die Abgrenzungen zwischen Varietäten sind umstritten und werden unterschiedlich gehandhabt. Eine mögliche Modellierung bietet die Unterteilung in diatopische Varietäten (gebunden an geographische Gebiete; auch bezeichnet als: *Dialekte*, *Regiolekte*), diastratische Varietäten (gebunden an soziale Gruppen; auch bezeichnet als „Soziolekte“ (Lewandowski, 2010), „soziale Dialekte“ (Dittmar, 2004; Halliday, 1972), und „codal variation“ (Matthiessen, 2019)) sowie diaphasische Varietäten (an Situation gebunden; auch bezeichnet als: „Register“, „diatypic variation“ (Halliday, 1995)) (Sinner, 2013, S. 27). Für das Forschungsinteresse in der vorliegenden Arbeit sind lediglich situations- und sozialbedingte Varietäten von Relevanz. Da beide Sprachvarietäten in direktem Bezug zur Forschungsfrage dieser Arbeit stehen, ist eine klare, detaillierte terminologische und konzeptionelle Trennung an dieser Stelle erforderlich.

Ein *Soziolekt* wird hier in Anlehnung an die Definition nach Lewandowski (2010) als sozialbedingte Varietät aufgefasst, die durch Sprecherinnen und Sprecher einer bestimmten sozialen Gruppe, Schicht oder Subkultur gesprochen wird (S. 61). Varietäten dieser Art entstehen durch die regelmäßige Kommunikation innerhalb der sozialen Gruppe und sind von einer gewissen Stabilität gekennzeichnet (ebd.). Häufige Bezugsvariablen sozialbedingter Varietäten sind Alter, Geschlecht und soziale Schicht der Sprechenden (Dittmar, 2004, S. 219), wobei Letztere in dieser Arbeit von zentraler Bedeutung ist. In Abschnitt 2.1 wurde bereits die Annahme erläutert, dass das sprachliche Verhalten von Personen unterschiedlicher sozialer Milieus bzw. insbesondere verschiedener Bildungsgrade systematisch variiert. Die sprachliche Sozialisation von Personen unterschiedlicher Bildungsherkunft verläuft demnach im Kontext differenter Varietäten: Der Sprachgebrauch in Familien, deren Mitglieder akademisch gebildet sind, ist durch linguistische Merkmale abgrenzbar von dem in Familien ohne akademische Bildung. Systematische Differenzen im sprachlichen Habitus (s. Abschnitt 2.1) in Abhängigkeit zur Bildungsherkunft beruhen demzufolge auf unterschiedlichen sozialbedingten Varietäten in der sprachlichen Sozialisation.

Im Kontrast dazu wird die sprachliche Variation im konzeptionellen Rahmen von Registern, wie bereits beschrieben, durch den situativen Kontext bedingt. Jede/r Sprecher/in verfügt über ein Repertoire an mehreren Registern („register range“ (Agha, 2004, S. 24)), die jeweils entweder unbewusst angeeignet oder bewusst erlernt werden (s. Felder, 2016, S. 45). Die Kompetenz innerhalb der einzelnen verfügbaren Register kann dabei variieren, d.h. Sprecherinnen und Sprecher können nicht jedes Register ihres Repertoires gleich flüssig oder umfangreich verwenden (Agha, 2004, S. 23). Die Fähigkeit, durch zielgerichtete Anpassung der linguistischen Eigenschaften der eigenen Sprachproduktion an den kommunikativen und situativen Kontext zwischen verschiedenen Registern schnell und bewusst zu wechseln, wird als *Registerflexibilität* bezeichnet (s. Qin & Uccelli, 2020; Ravid & Tolchinsky, 2002; vgl. auch „Kontextualisierungskompetenz“ bei Morek & Heller, 2012).

Register können durch sprachliche Sozialisationsprozesse prinzipiell über die gesamte Lebensspanne erworben und erweitert werden (s. Agha, 2004, S. 28; Halliday, 1972, S. 66). Die Zugänglichkeit einzelner Register ist allerdings nicht für alle Individuen einer Sprecherinnen- und Sprechergemeinschaft gleichermaßen gegeben: Agha (2004, S. 29) weist darauf hin, dass sprachliche Register eng mit sozialen Praktiken verbunden sind, die soziale Gruppen konstituieren und voneinander abgrenzen. Dadurch sei

der Erwerb bestimmter Register nicht allen Personen in gleichem Maße möglich, was zu Differenzen bezüglich der individuellen Registerkompetenzen sowie auf systemischer Ebene zu sozialen Reproduktionsmechanismen führe. In welchem Umfang und Grad eine Person über ein Register verfüge, ist demzufolge auch abhängig von non- bzw. metalinguistischen Faktoren.

Auch wenn sozialbedingte und situative Sprachvariation hier begrifflich bzw. theoretisch voneinander getrennt wurden, ist davon auszugehen, dass in der sprachlichen Realität Verschränkungen, Wechselwirkungen und Überlagerungen beider Phänomene bestehen. Die Forschungsfrage dieser Arbeit setzt an eben dieser Stelle an, indem der herkunftsbedingte sprachliche Habitus (sozialbedingte Variation) in Relation zur akademischen Bildungssprache als Register (situationsbedingte Variation) gesetzt wird. (Linguistische) Studien, die speziell das Verhältnis dieser beiden Formen von Variation untersuchen, bilden laut Biber & Conrad (2019, S. 267) eine Forschungslücke (siehe auch Lewandowski, 2010, S. 77).

#### 2.2.2. Akademische Bildungssprache

Der Darstellung theoretischer Konzeptionalisierungen von sprachlicher Variation in Abschnitt 2.2.1 folgt in diesem Abschnitt die Einordnung und Abgrenzung von akademischer Bildungssprache als Register. Akademische Bildungssprache stellt dabei eine Seite des linguistischen Passungsverhältnisses dar, welches im Rahmen dieser Arbeit von zentralem Interesse ist: Um der Frage nachgehen zu können, ob das sprachliche Verhalten von Studierenden mit dem Handlungskontext Hochschule kompatibel ist, muss auch skizziert werden, welche Eigenschaften und Merkmale den Sprachgebrauch in diesem Kontext kennzeichnen bzw. welche sprachlichen Praktiken ein Studium erfordert. Zu diesem Zweck wird im Folgenden erläutert, was hier unter dem Begriff der akademischen Bildungssprache verstanden wird und wie dieses Register von anderen abzugrenzen ist. In diesem Zusammenhang wird außerdem thematisiert, welche konkreten Formen sprachlicher Interaktion (im Sinne von Subregistern) dem Makroregister akademischer Bildungssprache zugeordnet werden können. Des Weiteren bietet dieser Abschnitt einen Überblick über linguistische Merkmale und Eigenschaften, die akademischer Bildungssprache in einschlägiger wissenschaftlicher Literatur zugeschrieben werden.

Unter akademischer Bildungssprache werden hier sprachliche Praktiken subsumiert, die in akademischen Bildungskontexten situiert sind. Als Varietät<sup>4</sup> konzeptualisiert entspräche dies einer gesamtheitlichen Gruppierung von Texten (medial schriftlicher wie mündlicher), die im Rahmen hochschulischer Bildung produziert und rezipiert werden und aufgrund ihres übergeordneten gemeinsamen situativen Kontextes (Institution Hochschule) gewisse Merkmale teilen. Zur Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage dieser Arbeit eignet sich jedoch insbesondere der Zugang aus der Registerperspektive: Sieht man akademische Bildungssprache als potentiell verfügbare linguistische Ressourcen, die im Falle eines erfolgreichen Erwerbsprozesses zu einer hohen sprachlichen Passung im Studium führen und dadurch den akademischen Bildungserfolg gegebenenfalls positiv beeinflussen, weitet dies den Blick auf diese Form sprachlicher Variation über die Beschreibung sprachlich stilistischer Eigenschaften hinaus. Vor diesem Hintergrund wurde bewusst die Terminologie „sprachliche Praktiken“ aus dem Konzept bildungssprachlicher Praktiken nach Morek & Heller (2019) übernommen. Morek & Heller (2019) weiten den Begriff der Bildungssprache (für den schulischen Kontext) auf gewisse Anforderungsdimensionen aus, die mit dem Einsatz von Bildungssprache einhergehen:

*Erstens muss erkannt werden, was für eine Praktik in einem bestimmten Gesprächs- oder Aufgabenkontext explizit oder implizit gefordert ist (Kontextualisierung). Zweitens müssen fachliche Sachverhalte und Zusammenhänge kohärent und der jeweiligen Gattung gemäß dargestellt und verknüpft werden (Vertextung). Drittens schließlich müssen spezifische (sprachliche) Formen (z.B. Lexik, Syntax, Gestik, Prosodie) gewählt werden, über die eine Praktik überhaupt erst realisiert und in ihrer Funktion und Struktur für den Rezipienten erkennbar gemacht wird (Markierung). (Morek & Heller, 2019, S. 2)*

Diese Anforderungen an adäquate situative Sprachvariation können als Registerkompetenzen verstanden werden und verdeutlichen die potentielle Vielschichtigkeit von Registerforschung.

Der wissenschaftliche Diskurs um den Begriff der *Bildungssprache* bezieht sich in erster Linie auf Sprache in schulischen Bildungskontexten<sup>5</sup> (s. z.B. Gogolin & Duarte, 2016), ist aber grundsätzlich nicht auf die Schule als Bildungsinstitution begrenzt.

---

<sup>4</sup> Wenn akademische Bildungssprache im weiteren Verlauf als Varietät oder Register bezeichnet wird, ist dies nicht als synonyme Begriffsverwendung oder Inkonsistenz zu verstehen, sondern soll vielmehr verschiedene Facetten des Phänomens abbilden.

<sup>5</sup> Auch unter dem Begriff „Schulsprache“ (s. dazu Morek & Heller, 2012, S. 84f.); für einen historischen Überblick der Verwendung des Begriffs *Bildungssprache* sowie Synonymen siehe Ortner (2009).

Unter Bildungssprache werden die sprachlichen Praktiken verstanden, „die für Bildungskontexte angemessen und in diesen funktional“<sup>6</sup> sind (Gogolin & Duarte, 2016, S. 480). Dabei liegt der Fokus im Verständnis dieses Begriffs zumeist auf dem Prozess der Wissensaneignung und -vermittlung durch Sprache (s. z.B. Feilke, 2019, S. 1; Morek & Heller, 2012, S. 1).

Akademische Bildungssprache wird hier konzeptualisiert als Teilbereich des Registers Bildungssprache, welcher sich auf sprachliche Praktiken im Handlungskontext Hochschule beschränkt.<sup>7</sup> Von schulischer Bildungssprache hebt sich die akademische insbesondere durch ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ab: Die (auch sprachliche) wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Gegenständen des Fachbereichs ist gleichermaßen Inhalt wie Ziel eines Studiums, sodass sprachliche Praktiken im Rahmen des Studiums entsprechend als stetige Aneignungsprozesse von Registerkompetenzen und -wissen gesehen werden können. Dabei ist akademische Bildungssprache vom Register der *Fachsprache*, welche zur Verständigung innerhalb eines bestimmten Fachbereichs sowie zur Repräsentation des Fachbereichs nach außen verwendet wird, ebenso abzugrenzen wie die *Wissenschaftssprache*<sup>8</sup>, die „gewissermaßen den Querschnitt aller wissenschaftlichen Fachsprachen“ darstellt (Möhring & Bärenfänger, 2018, S. 544). Zusammengefasst wird akademische Bildungssprache im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Subregister der akademischen und bildungssprachlichen Makroregister verstanden, welches Schnittstellen mit Wissenschafts- und

---

<sup>6</sup> Dieser Begriffsbestimmung ist natürlich eine gewisse Vagheit inhärent, indem es keine absoluten Kriterien gibt, nach denen Äußerungen als zur akademischen Bildungssprache passend oder unpassend unterteilt werden können. Man kann jedoch von einer Korrelation zwischen Frequenz und Markiertheit ausgehen (Bücking, 2010, S. 42): Korpuslinguistische Untersuchungen zeigen, welche sprachlichen Merkmale in hoher Frequenz auf akademische Bildungssprache zutreffen, sodass abweichende Realisierungsformen mit höherer Wahrscheinlichkeit von Rezipientinnen und Rezipienten als linguistisch markiert bzw. unpassend hinsichtlich des Handlungskontextes wahrgenommen werden. Die Grenzen des Registers akademischer Bildungssprache bleiben in dieser Hinsicht hier zwangsläufig unbestimmt und fluide.

<sup>7</sup> Von der Verwendung der Begriffe *Hochschulsprache* oder *akademische Sprache* wird hier bewusst abgesehen. Unter einem akademischen Register ist potentiell jegliche Form von sprachlicher Praktik zu subsummieren, die im Hochschulkontext situiert ist – eben auch jene außerhalb und unabhängig von Bildungsprozessen. So wäre beispielsweise die Kommunikation zwischen Studierenden und wissenschaftsunterstützendem Personal an Hochschulen (Banscherus et al., 2017) bezüglich Prüfungsangelegenheiten oder der Anerkennung von Leistungsnachweisen zwar Teil hochschulassoziierter Sprachgebrauchs, aber nicht unmittelbar in einen Bildungsprozess integriert. Die Untersuchung sprachlicher Praktiken dieser Art wäre sicherlich interessant, liegt jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit und wird deswegen weitgehend ausgeklammert. Akademische Bildungssprache als zentraler Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist dementsprechend ein Teilbereich des akademischen (Makro-)Registers.

<sup>8</sup> Tatsächlich wird in einschlägiger soziologischer Forschungsliteratur mehrfach der Begriff „Wissenschaftssprache“ (s. Büchler, 2012, S. 29) oder ähnliche Bezeichnungen wie "wissenschaftliche Sprachcodes" (Grendel, 2012, S. 110); "Sprachgebrauch der Wissenschaft" (Lange-Vester & Sander, 2016, S. 149) verwendet, wobei damit zumeist das Register gemeint ist, welches hier als akademische Bildungssprache bezeichnet wird.

Fachsprachen aufweist und zugleich formale Parallelen zur schulischen Bildungssprache zeigt.

Akademische Bildungssprache ist wiederum selbst als Makroregister zu verstehen, das in Subregister differenziert werden kann (vgl. Biber & Conrad, 2019; sowie Matthiessen, 2019, S. 20). Um diese Subregister umfassend bestimmen zu können, bedürfte es einer Identifikation und Beschreibung aller sprachlichen Praktiken, die für ein Hochschulstudium (und letztlich für den akademischen Bildungserfolg) relevant bzw. erforderlich sind. Möhring & Bärenfänger (2018) bemängeln jedoch in diesem Zusammenhang, dass der aktuelle einschlägige Forschungsstand die Studienrealität nicht repräsentativ erfasse, da vermehrt auf schriftliche Textformen (wie Fachartikel, Haus- bzw. Seminararbeiten, Mitschriften) fokussiert werde, während Studien zu mündlichen sprachlichen Praktiken im Hochschulkontext (z.B. Kommunikation in Lehrveranstaltungen, studentische Vorträge, Prüfungsgespräche) im Vergleich unterrepräsentiert seien (S. 547, zur Bedeutung mündlicher bildungssprachlicher Kompetenzen im Studium siehe auch Rahn, 2019, S. 31). Dies erschwere zum einen die Erfassung des Verhältnisses zwischen den vorhandenen Fähigkeiten der Studierenden und den sprachlichen Kompetenzen, die zur Studienbewältigung erforderlich sind sowie zum anderen die Entwicklung didaktischen Materials zur Vermittlung akademisch bildungssprachlichen Registerwissens (Möhring & Bärenfänger, 2018, S. 547).

In einem Überblick über typische Kommunikationssituationen des Hochschulstudiums beschreibt Rahn (2019) recht differenziert die Parameter verschiedener situativer Kontexte von Subregistern akademischer Bildungssprache:

*Zu den typischen universitären Gesprächssituationen gehören verschiedene Lehrveranstaltungen (Seminar, Übung, Laborgespräch), die studentische Gruppenarbeit, die Sprechstunde und das Prüfungsgespräch, im weiteren Sinne auch Beratungen und Gespräche zur Studienorganisation. Hinzu kommt das monologische Sprechen in Referaten, Posterpräsentationen und Projektvorstellungen, das auch interaktive Anteile hat (Anschlussdiskussion, Feedback, Interaktion in Gruppenreferaten). Die Gesprächssituationen unterscheiden sich in Bezug auf den Anteil an monologischem und dialogischem Sprechen (Referat, Gruppenarbeit), den Grad an Fachlichkeit (Seminalgespräch, Studienberatung) die Anzahl der Gesprächsbeteiligten (Einzel-, Gruppengespräch) und das Hierarchieverhältnis (mit/ohne Beteiligung von Lehrenden). (Rahn, 2019, S. 32)*

Wenngleich diese Aufzählung primär auf produktive sprachliche Praktiken fokussiert und rezeptive dabei weitgehend außer Acht lässt, verdeutlicht sie dennoch eindrücklich die Variabilität der verschiedenen Subregister bezüglich ihres situativen Kontextes (für eine beispielhafte Übersicht von Textformen im Hochschulkontext siehe auch

Baumgärtner, 2020, S. 14). Zugleich wird deutlich, dass die Subregister in sich ebenfalls strukturiert sein können (z.B. Sprache in Seminaren > Referate > Präsentation/Anschlussdiskussion/Feedback etc.).

Die Beschreibung und Analyse von Subregistern der akademischen Bildungssprache erfolgt in einschlägiger Forschungsliteratur eher exemplarisch: Beispielsweise konzeptualisieren Biber & Conrad (2019, S. 101f.) die Sprache in *university office hours* als hochschulassoziertes sprachliches Register und untersuchen Texte, die in diesem Kontext produziert wurden, auf ihre linguistischen Eigenschaften. Möhring & Bärenfänger (2018) analysieren hingegen Texte aus Lehrbüchern, die Studierende insbesondere in der Studieneingangsphase zur Aneignung von grundlegenden Studieninhalten rezipieren. Eine allumfassende Übersicht der sprachlichen Anforderungen, die ein Studium an Studierende stellt, kann auch im Rahmen dieser Arbeit nicht entwickelt werden und bedarf weiterer wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dieser Thematik. Welche sprachlichen Praktiken in welcher Frequenz im Rahmen eines Hochschulstudiums erforderlich sind und welche sprachlichen Anforderungen dadurch an die Studierenden gestellt werden, um ihr Studium erfolgreich zu bewältigen, wurde bislang nicht umfassend erhoben. Auch Bärenfänger et al. (2015) sehen diesbezüglich eine „beträchtliche Forschungslücke“ (S. 4) und kritisieren, dass Lehrbücher zur Vermittlung der akademischen Bildungssprache oftmals nicht auf empirischen Befunden, sondern vielmehr auf der Intuition der Verfasserinnen und Verfasser basierten. Der Forschungsstand zum hochschulassozierten Sprachgebrauch bilde weder die relevanten sprachlichen Praktiken vollumfänglich ab, noch werde er fachspezifischen Unterschieden gerecht (s. ebd. S. 3f.). Dabei variierten Sprachgebrauch und sprachliche Anforderungen beträchtlich zwischen den verschiedenen Studienbereichen, sodass Bärenfänger et al. (2015) erhebliche Zweifel an einer fächerübergreifenden Bildungssprache („im Sinne einer ‚für alle relevanten‘ Schnittmenge“ (S.8)) anmelden. Abweichend von dieser Position wird hier am Konzept der akademischen Bildungssprache als Makroregister festgehalten, unter der Prämisse, dass der situative Kontext Hochschule fächerübergreifend gleichbleibend ist und die studienfachbezogene Variabilität in Form von Subregistern konzeptualisiert werden kann. Dennoch sei an dieser Stelle auf die unbestreitbare Notwendigkeit hingewiesen, Untersuchungen zu sprachlichen Praktiken an Hochschulen in den Zusammenhang zum jeweiligen Fachbereich zu setzen und entsprechend zu analysieren.

(Schulische und akademische) Bildungssprache wird in einschlägiger wissenschaftlicher Literatur zum Teil explizit als „Register“ bezeichnet (vgl. Gogolin & Duarte, 2016, S. 484; s. z.B. Rank & Wildemann, 2017, S. 67) oder unter Verwendung anderer Terminologie als solches konzeptualisiert (s. z.B. Rahn, 2019, S. 33; sowie Steinhoff, 2019, S. 345). Ortner (2009) bezeichnet Bildungssprache im Verhältnis zur Alltagssprache als „Ausbauvarietät“ (S. 2228) und impliziert damit den Prozess der Aneignung bildungssprachlicher Register, welcher bei Eintritt in eine Bildungsinstitution initiiert und im Kontext des sprachlichen Umfelds vollzogen wird. Das Konzept der (akademischen) Bildungssprache ist prinzipiell sprachübergreifend und nicht an eine Einzelsprache gekoppelt (Gogolin & Duarte, 2016, S. 486), sodass für die Beschreibung linguistischer Eigenschaften dieser Varietät wissenschaftliche Befunde herangezogen werden können, die sich auf verschiedene Sprachen beziehen.<sup>9</sup>

Bildungssprachliche Register bzw. Varietäten lassen sich von anderen durch lexikalisch-semantische, syntaktische und diskursive Merkmale abgrenzen (siehe Morek & Heller, 2012, S. 73). Linguistische Beschreibungen beziehen sich primär auf medial schriftliche Texte und erfolgen häufig im Vergleich zu einem anderen sprachlichen Register („kontrastive Registeranalyse“ (Biber & Conrad, 2019)). Auf lexikalisch-semantischer Ebene sind bildungssprachliche Register durch eine hohe lexikalische Dichte und Diversität, einen hohen Anteil an Nominalisierungen und Präfixverben (Biber & Conrad, 2019, S. 121; Morek & Heller, 2012, S. 73; Qin & Uccelli, 2020, S. 3) sowie „differenzierende und spezifizierende lexikalische Ausdrücke gekennzeichnet [...], die meist von niedriger Frequenz und abstrakter Natur“ sind (Gogolin & Duarte, 2016, S. 490). Syntaktisch sind bildungssprachliche Äußerungen im Vergleich zu anderen Registern meist komplexer (Qin & Uccelli, 2020, S. 3) und fallen durch häufigen Gebrauch von Passivkonstruktionen auf (Gogolin & Duarte, 2016, S. 491; Morek & Heller, 2012, S. 73). Dies gilt insbesondere für wissenschaftliche Fachartikel (Biber & Conrad, 2019, S. 128). Durch einen hohen Anteil monologischer Formen, eine explizite logische Gliederung sowie stilistische Konventionen wie Sachlichkeit grenzen sich bildungssprachliche Register zudem auch auf diskursiver Ebene ab (Gogolin & Duarte, 2016, S. 491; Morek & Heller, 2012, S. 73; Qin & Uccelli, 2020, S. 3).

---

<sup>9</sup> In der Darstellung des Forschungsstands zur akademischen Bildungssprache in diesem Abschnitt lag bislang ein Schwerpunkt auf Literatur zur deutschen Sprache, da die Daten, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausgewertet werden, an deutschen (und weitestgehend deutschsprachigen) Hochschulen erhoben wurden. In der Annahme einer gewissen Schnittmenge von linguistischen Merkmalen bzw. sprachübergreifender Schemata, werden im Folgenden sowohl Forschungsergebnisse zu den Eigenschaften von deutscher, als auch englischer akademischer Bildungssprache dargestellt.



Biber & Conrad (2019) stellen in ihrer Analyse verschiedener Subregister akademischer Bildungssprache dar, dass ein Mangel an Vertrautheit mit solchen sprachlichen Praktiken im Hochschulkontext Studierenden mitunter Probleme bereite und zu Unsicherheiten führe. In einem Vergleich zwischen Texten in (Studien-)Einführungsbüchern und Fachartikeln verdeutlichen Biber & Conrad (2019), dass die linguistischen Merkmale dieser Textformen ebenso wie die jeweilige Funktion variieren, sodass die Rezeption letzterer für Studierende – insbesondere in der Einstiegsphase des Studiums – eine größere Anforderung darstelle (s. S. 126). Auch der Wechsel zwischen verschiedenen Subregistern akademischer Bildungssprache sowie damit verbunden deren Identifikation und Abgrenzung voneinander kann Studierenden in der Studieneingangsphase zunächst Schwierigkeiten bereiten (s. dazu Rahn, 2019).

Auch wenn akademische Bildungssprache hier explizit als Register konzeptualisiert und von Soziolekten abgegrenzt wurde, bestehen Überschneidungspunkte dieser Konstrukte: Unbestreitbar werden die sprachlichen Umgangsformen im hochschulischen Kontext auch von der Personengruppe geprägt, die die Produzierenden dieses Registers sind – in diesem konkreten Fall letztendlich insbesondere (akademisch) gebildete Sprecherinnen und Sprecher. Als „Träger der Bildungssprache“ bezeichnet Ortner (2009, S. 2228) „diejenigen, die berufsbedingt oder hobbymäßig immer wieder gezwungen sind, längere Texte im Modus der elaborierten Schriftlichkeit zu verfassen oder zu lesen und im Modus der konzeptuellen Schriftlichkeit Gedanken zu entwickeln oder zu rezipieren.“ Diese Zuordnung lässt sich unter Berücksichtigung von medial mündlicher Sprache grundsätzlich ohne weiteres auf alle Personen erweitern, die sprachliche Praktiken im Kontext von (akademischen) Bildungsprozessen ausüben. Der entscheidende Punkt ist in diesem Zusammenhang, dass bestimmte Personen(gruppen) mit dem situativen Kontext der akademischen Bildungssprache wiederholt konfrontiert werden und andere nicht. So ist davon auszugehen, dass hier gewissermaßen ein wechselseitiger Einfluss zwischen Soziolekt und Register besteht. Diese Überlegungen führen zur Frage nach einer grundsätzlichen Zugänglichkeit der (akademischen) Bildungssprache bzw. Ausgrenzungsmechanismen durch sprachliche Register im Allgemeinen. Lewandowski (2010, S. 63) sieht Soziolekte als Mittel der Aus- und Abgrenzung sozialer Gruppen, indem die Terminologie für Außenstehende in Teilen unverständlich ist. Globaler betrachtet, ist die Passfähigkeit des gesamten sprachlichen Verhaltens einer Person zu „den für eine Gruppe konstitutiven bzw. charakteristischen sprachlichen Mustern“ (Sinner, 2013, S. 147) entscheidend für

die Identitätskonstruktion innerhalb einer Gruppenkonstellation bzw. letztendlich für die Möglichkeit der Gruppenzugehörigkeit (ebd.). „Der Gebrauch der Sprache und Diskursstrategien können also Bestandteil des Prozesses der Definition von Gruppen, der Herausbildung von Gruppensolidarität ebenso wie des Ausschlusses aus Gruppen sein.“ (Sinner, 2013, S. 147). Sieht man den Erwerb des akademisch bildungssprachlichen Registers als Schlüssel für die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe akademisch gebildeter Personen, kann eine hohe Diskrepanz zwischen dem individuellen sprachlichen Habitus und dem kontextuell erwarteten sprachlichen Verhalten Ausgrenzungsmechanismen zur Folge haben.

Die Skizzierung akademischer Bildungssprache als Register in diesem Abschnitt wirft weiterführende Fragestellungen auf. Studienanfängerinnen und -anfänger werden im Zuge der Studieneingangsphase mit einem neuen situativen Kontext konfrontiert, der den Erwerb eines neuen Registers – der akademischen Bildungssprache – initiiert. Der folgende Abschnitt wird sich im Wesentlichen damit beschäftigen, ob und inwiefern dieser Aneignungsprozess durch die Bildungsherkunft der Studierenden beeinflusst wird.

### 2.2.3. Registererwerb der akademischen Bildungssprache im Studium

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten beide Seiten des sprachlichen Passungsverhältnisses in akademischen Bildungskontexten (individueller sprachlicher Habitus in Abschnitt 2.1 und akademisch bildungssprachliches Register in Abschnitt 2.2.2) theoretisch konzeptualisiert und durch Forschungsbefunde illustriert wurden, fokussiert dieser Abschnitt auf die Auswirkungen des herkunftsbedingten sprachlichen Habitus' der Studierenden auf den Erwerb des akademisch bildungssprachlichen Registers. Auswirkungen der Bildungsherkunft könnten sich grundlegend manifestieren in 1. dem Verhältnis der studienbedingten sprachlichen Anforderungen zu den sprachlichen Kompetenzen der Studierenden bei Studieneintritt (*Dimension der Kompetenz*) sowie 2. der Relation zwischen sprachlichem Habitus der Studierenden zu kulturell-sprachlichen Konventionen im Sozialraum Hochschule (*Dimension der habituellen Passung und Identität*).

Die Forschungsbefunde zum Einfluss der Bildungs- bzw. sozialen Herkunft auf die linguistischen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern (s. Abschnitt 2.1) eröffnen die Frage nach einem Fortbestand dieser Kompetenzunterschiede über die schulische Laufbahn hinaus. Im Falle einer Differenz in der sprachlichen Kompetenz der Studierenden (z.B. in Form von Wortschatzumfang und -tiefe, Lese- und Schreibfähigkeit) in

Abhängigkeit zur Bildungsherkunft bestünden unterschiedliche Voraussetzungen zu Studienbeginn, die gegebenenfalls Auswirkungen auf die Fähigkeit zur Aneignung neuer sprachlicher Strukturen – hier konkret das akademisch bildungssprachliche Register – zeigen können.

Den Kernbereich des folgenden Abschnitts bildet allerdings die Dimension der habituellen Passung und Identität als Einflussfaktor auf den Erwerb akademischer Bildungssprache im Studium. Insofern sich die sprachlichen Praktiken der Studierenden aus akademischem Elternhaus durch einen höheren Passungsgrad mit den an der Hochschule üblichen auszeichnen, ist dies mit einem geringeren Erwerbsaufwand des akademischen Registers verbunden (vgl. Gogolin & Duarte, 2016). Ein unterschiedlicher Passungsgrad im sprachlichen Habitus hat möglicherweise auch Einfluss auf die persönliche Haltung der Studierenden zum Register (z.B. in Form von bewusster oder unbewusster Ablehnung). Der folgende Abschnitt setzt diese Aspekte in den Kontext einschlägiger Forschungsarbeit und -literatur.

Mit Studienbeginn begeben sich die Studienanfängerinnen und -anfänger in den – in der Regel bislang unbekanntem – Handlungskontext der Hochschule und sehen sich zugleich mit dem Register akademischer Bildungssprache (bzw. dem akademischen Register insgesamt) konfrontiert. Die sprachlichen Praktiken und Handlungsschemata, die in den situativen Kontexten der Subregister akademischer Bildungssprache angemessen sind, werden (im besten Falle) von den Studierenden im Laufe ihres Studiums erlernt und in das eigene linguistische Repertoire (sowie den sprachlichen Habitus) integriert. Wie in Abschnitt 2.1 bereits dargelegt, wird im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend die Meinung vertreten, dass sich ein Mangel an bildungssprachlichen Kompetenzen negativ auf den Bildungserfolg auswirke – die Aneignung der akademischen Bildungssprache kann entsprechend gewissermaßen als kritischer Faktor für akademischen Bildungserfolg betrachtet werden. Zugleich sei allerdings die Fähigkeit zum (insbesondere bildungssprachlichen) Registererwerb nicht für alle Individuen gleich (Gogolin & Duarte, 2016, S. 49). Der soziolinguistische Hintergrund beeinflusse das individuelle Registerrepertoire (und damit die Möglichkeit zum Einsatz kontextadäquater sprachlicher Praktiken) sowie die Kompetenz sich neues Registerwissen aneignen zu können (Ravid & Tolchinsky, 2002, S. 430).

In diesem Abschnitt wird der Einfluss der Bildungsherkunft (als Teilbereich des soziolinguistischen Hintergrunds) auf den individuellen sprachlichen Habitus fokussiert und

der Fragestellung nachgegangen, ob und inwiefern die Bildungsherkunft der Studierenden sich auf die Aneignung der akademischen Bildungssprache auswirkt.

Wissenschaftliche Studien zum Passungsverhältnis zwischen den individuellen linguistischen Ressourcen und den studienbedingten sprachlichen Anforderungen beziehen sich häufig auf Studierende, deren Herkunftssprache(n) nicht der Studiersprache entsprechen (häufig bezeichnet als „Nicht-Muttersprachler“, s. Bärenfänger et al., 2015; Möhring & Bärenfänger, 2018). Der Fokus liegt in diesen Forschungsarbeiten zumeist auf dem Mindestmaß an sprachlichen Fähigkeiten, die benötigt werden, um ein Studium zu absolvieren (im Sinne einer „sprachlichen Studierfähigkeit“ (Wollert & Zschill, 2017)), wobei Schwierigkeiten bezüglich der akademischen Bildungssprache entsprechend auf linguistische Defizite zurückgeführt werden. Bärenfänger et al. (2015) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass die bildungssprachlichen Anforderungen im Hochschulstudium durchaus auch für Studierende eine Herausforderung darstellen, die in der Sprache studieren, die sie in der Kindheit erworben haben (siehe dazu auch Hyland & Shaw, 2016, S. 2). Aktuell besteht eine (mediale und wissenschaftliche) Debatte um einen Mangel an Sprachkompetenzen der Studierenden an deutschen Hochschulen (unabhängig der Herkunftssprache), sodass auch eine größere Bewusstheit um den Bedarf der didaktischen Vermittlung akademischer Bildungssprache entsteht (siehe Regier et al., 2020). Für Kinder im Schulalter belegen wissenschaftliche Studien einen Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und den linguistischen Fähigkeiten (s. Abschnitt 2.1) – ob und inwiefern sprachliche Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit zur Bildungsherkunft im Studium vorliegen, wurde bislang noch nicht umfassend untersucht. Erste Anhaltspunkte bieten jedoch Erhebungen des Projekts *Sprache und Studienerfolg* (SpraStu) der Universitäten Leipzig und Würzburg (Wisniewski, 2018), welche Testergebnisse zu produktiven und rezeptiven Sprachkompetenzniveaus sowie Wortschatzumfang (nicht-muttersprachlicher) Studierender zu Studienbeginn umfassen. Der potentielle Einflussfaktor der Bildungsherkunft steht zwar nicht im Zentrum des Forschungsinteresses dieses Projektes, wurde in der Erhebung aber dennoch berücksichtigt, sodass eine Analyse der Testergebnisse unter diesem Kriterium möglich ist.<sup>10</sup> In der Auswertung wurden die Ergebnisse der Sprachkompetenztests in Relation zur angegebenen Bildungsherkunft der Probandinnen und

---

<sup>10</sup> Die erhobenen Daten zum Sprachkompetenzniveau der ersten beiden Kohorten wurden durch die Projektverantwortlichen für eine Sekundäranalyse im Rahmen dieser Arbeit zur Verfügung gestellt. Vielen Dank an dieser Stelle für die Bereitstellung und Aufbereitung der Daten insbesondere an Frau Dr. Wisniewski.

Probanden gesetzt. Insgesamt ergab diese Datenanalyse <sup>11</sup> kein einheitliches Bild: Die Daten zum produktiven und rezeptiven Wortschatz sowie die Testergebnisse des On-Set (Online-Spracheinstufungstest für Deutsch als Fremdsprache im C-Test-Format des TestDaF-Instituts der Ruhr-Universität Bochum) deuten auf minimal höhere sprachliche Kompetenzen der Studierenden aus akademischem Elternhaus hin. Dem gegenüber stehen jedoch die Ergebnisse der TestDaF-Schreibaufgabe (Test Deutsch als Fremdsprache, aus dem deutschen Sprachtest für die Hochschulzulassung) sowie der ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) Proficiency Tests im Hören und Lesen, die auf geringe Kompetenzdifferenzen zugunsten der Studierenden erster Generation schließen lassen. Grundsätzlich liegen die Testergebnisse beider Studierendengruppen eng beieinander, sodass im Wesentlichen höchstens von kleineren Unterschieden in der Sprachkompetenz in Abhängigkeit zur Bildungsherkunft ausgegangen werden kann.

Hyland & Shaw (2016) gehen davon aus, dass der Erwerb akademischer Bildungssprache erschwert sei, falls sich die sprachlichen Praktiken des eigenen Habitus grundlegend von denen des Zielregisters unterscheiden:

*It is more difficult for learners to acquire academic English if their own set of discourses or 'culture' is less congruent with those of the academy, whether or not some kind of English is their first language (Hyland & Shaw, 2016, S. 5)*

Der Aufwand des Registererwerbs variiert entsprechend mit der sprachlichen Passung der Studierenden zu Studienbeginn: Je größer die Schnittmenge zwischen den erforderlichen sprachlichen Praktiken im Studienkontext und den bereits vorhandenen Handlungsmustern, desto geringer der Erwerbsaufwand. Dabei ist der Deckungsgrad sprachlicher Handlungsmuster gehobener und hoher sozialer Milieus größer als bei niedrigen (vgl. Abschnitt 2.1). Analytische Anhaltspunkte zum sprachlichen Passungsgrad und dem damit verbundenen Aufwand des Registererwerbs für Studierende unterschiedlicher Bildungsherkunft sollen die inhaltsanalytischen Auswertungen vertiefender Interviews mit Studierenden erster Generation aus dem Begleitforschungsprojekt des Empowerment-Programms *firstgen* der Humboldt-Universität zu Berlin (in Abschnitt 3.1) sowie die Ergebnisse der durchgeführten Online-Befragung *Sprache im Studium* (in Abschnitt 3.2) geben.

---

<sup>11</sup> Angesichts verhältnismäßig kleiner Fallzahlen, die sich aus der Verteilung der Bildungsherkunft ergeben, wurden die Daten der Testergebnisse im Rahmen dieser Arbeit lediglich auf rein deskriptiver Ebene ausgewertet, um ggf. deutlich sichtbare Unterschiede abbilden zu können. Auf die Anwendung statistischer Analyseverfahren wurde in diesem Kontext bewusst verzichtet.

Für Studierende erster Generation bedeutet die Aufnahme (und der Abschluss) eines Studiums einen Milieuwechsel – sie sind nun einer anderen sozialen Schicht bzw. einem anderen sozialen Milieu zugehörig als ihre Herkunftsfamilie. Mit diesem sozialen „Mobilitätsprozess“ (Grendel, 2012, S. 33) gehe für gewöhnlich ein *Bezugsgruppenwechsel* einher, indem die eigenen Einstellungen und Handlungen nicht länger (nur) am Herkunftsmilieu ausgerichtet werden (ebd.). Ein Bezugsgruppenwechsel könne zu verschiedenen Zeitpunkten im Bildungsverlauf eintreten und sei dabei abhängig davon, mit welcher sozialen Gruppe sich eine Person identifiziere bzw. Zugehörigkeitsbestrebungen habe (Grendel, 2012, S. 262ff.).

Der Prozess des Bezugsgruppenwechsels impliziert damit auch die Neuorientierung der sprachlichen Verhaltensmuster am neuen sozialen Umfeld (s. auch Halliday, 1972, S. 91), sodass sich der sprachliche Habitus im Studienverlauf potentiell verändert. Man könnte den Erwerb der akademischen Bildungssprache für Studierende erster Generation dementsprechend als Transformation des sprachlichen Habitus' bezeichnen. Wie in Abschnitt 2.1 erwähnt, ist eine Habitustransformation nicht trivial, verläuft nicht immer reibungslos und bedeutet zeitlichen Aufwand:

*Wandlungen des Habitus finden als zähe Auseinandersetzungen statt zwischen den Handlungsmustern einerseits, die zu Routinen verfestigt sind, und den Anforderungen des sozialen Feldes andererseits, die nicht einverleibt sind und zum großen Teil nicht manifest vorliegen.* (Bülow-Schramm & Gerlof, 2004, S. 142; vgl. auch Steinhoff, 2019)

EI-Mafaalani (2015) beschreibt den möglichen Prozess der Habitustransformation (für Studierende erster Generation im Kontext ihres „Bildungsaufstiegs“) in drei Phasen: Irritation, Distanzierung und Stabilisierung (S. 79f.). Innerhalb der ersten Phase nähmen die betreffenden Studierenden die Dissonanz zwischen den eigenen Handlungsmustern und dem Handlungskontext wahr, was dazu führe, dass der eigene Habitus nicht ungestört reproduziert werden könne (*Irritation*) (ebd., S. 79). Die Herausbildung neuer Praktiken sowie Ausrichtung der eigenen Handlungsmuster an einer neuen sozialen Gruppe bezeichnet EI-Mafaalani (2015) als Phase der *Distanzierung* (ebd., S. 80). Die Etablierung des transformierten Habitus' gehe dabei entweder mit einer Ablehnung des Herkunftsmilieus (als biographischer Bruch bzw. Sprung) einher oder „[e]s entwickelt sich eine Praxisform, ein Muster, bei dem Altes und Neues in Beziehung gesetzt werden und Differenzen durch Ausbalancieren bewältigt werden“ (ebd.). Im Rahmen der *Stabilisierungsphase* erfolge dann abschließend – je nach Typ der vorangegangenen Distanzierung – eine erneute Annäherung an das Herkunftsmilieu bzw.

die -familie oder das Verhältnis bleibe nachhaltig belastet (ebd., S.82f.). Der Transformationsprozess hinterlasse dabei Spuren im Habitus, sodass dieser nicht vollständig mit dem von Personen des neuen Bezugsmilieus gleichgesetzt werden könne (ebd., S. 82).

Dieses Konzept der Habitustransformation im Kontext eines „Bildungsaufstiegs“ nach El-Mafaalani (2015) lässt sich auch auf Veränderungen des sprachlichen Habitus' im Rahmen des Studiums transferieren: Im Falle einer geringen sprachlichen Passung nehmen Studierende ggf. Unterschiede zwischen ihrem Sprachgebrauch und dem anderer sprachlicher Akteurinnen und Akteure des Handlungskontextes Hochschule wahr (z.B. im Verhältnis zu anderen Studierenden (insbesondere höherer Semester), Dozentinnen und Dozenten bzw. Professorinnen und Professoren). Die eigenen sprachlichen Praktiken könnten infolgedessen als inadäquat in Relation zum Kontext eingestuft werden, was potentiell zu Unsicherheit, Fremdheitsgefühlen oder sogar Vermeidungsverhalten (geringe sprachliche Beteiligung) führen kann. Es ist davon auszugehen, dass diese Phase der Irritation durch die Studierenden überwunden werden muss, um ein Hochschulstudium erfolgreich abzuschließen. Erfolgt hingegen trotz unzureichender sprachlicher Passung keine Transformation des sprachlichen Habitus', wäre der akademische Bildungsprozess entsprechend mühsam oder würde eventuell sogar abgebrochen werden. Die Irritationsphase wird durch die Aneignung, Erprobung und Internalisierung neuer sprachlicher Praktiken (des akademisch bildungssprachlichen Registers) überwunden. El-Mafaalani (2015) geht davon aus, dass die ursprünglichen Praxisformen in dieser Phase der Distanzierung entweder grundlegend abgelehnt oder mit den neu erworbenen Praktiken innerhalb des Habitus' kombiniert werden. Bezogen auf den Sprachgebrauch würden Studierende entsprechend entweder eine abwertende Haltung gegenüber den sprachlichen Praktiken (bzw. einem Anteil der Praxisformen) entwickeln, die sie vor dem Studium verwendeten und ggf. deren Einsatz vermeiden, oder hingegen den sprachlichen Habitus um die neuen Praktiken erweitern, ohne andere damit abzulösen. In beiden Fällen würde durch den Erwerb der akademischen Bildungssprache eine Transformation des sprachlichen Habitus erfolgen, wobei der erzielte sprachliche Passungsgrad sicherlich graduell variiert.

Die Integration der ursprünglichen und neu erworbenen sprachlichen Praktiken in den sprachlichen Habitus könnte einerseits Auswirkungen auf die Anwendung des akademischen Registers zeigen (das sprachliche Verhalten wäre trotz hinreichendem Passungsgrad wahrnehmbar durch die herkunftsbedingte sprachliche Sozialisierung

gekennzeichnet) sowie andererseits in der Fähigkeit zum Registerwechsel resultieren. Auch Lewandowski (2010) thematisiert diese beiden Szenarien im Zusammenhang mit dem Erwerb sprachlicher Handlungsmuster:

*Many speakers learn two or more dialects<sup>12</sup>, either in succession, dropping the first when they learn the second, or in coordination, switching them according to the context of situation.* (Lewandowski, 2010, S. 77)

Durch eine transformatorische Erweiterung des sprachlichen Habitus<sup>1</sup> verfügen Studierende potentiell über das linguistische Material, um ihr sprachliches Verhalten (bewusst oder unterbewusst) sowohl an den akademischen Handlungskontext als auch an zuvor vertraute Kommunikationssituationen (wie z.B. Gespräche innerhalb der Herkunftsfamilie) anzupassen. In diesem Fall haben Studierende entsprechend die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Registern zu wechseln und die linguistischen Eigenschaften ihres Sprachgebrauchs kontextspezifisch zu variieren (*Registerflexibilität*). Auch wenn der Registererwerb prozessual konzeptualisiert ist und somit grundsätzlich über die gesamte Lebensspanne fortgeführt werden kann, könnte die Stabilisierungsphase des transformierten (sprachlichen) Habitus<sup>1</sup> als Etablierung eines neuen Soziolektivs bzw. soziolinguistischen Codes angesehen werden. Diesem Gedanken folgend besteht für Studierende erster Generation die Möglichkeit, sich entweder selbst im Zuge der Distanzierung vom Herkunftsmilieu fortan ausschließlich mit der sozialen Gruppe akademisch gebildeter Personen zu identifizieren und den herkunftsbedingten Soziolekt soweit wie möglich abzulegen, oder aber (zum anderen,) sich als Mitglied beider sozialer Gruppierungen zu sehen („Leben in zwei Welten“ (Lange-Vester, 2009, S. 276)) und das sprachliche Verhalten in Abhängigkeit zum sozialen Kontext zu variieren. Grundsätzlich kann eine Person mehrere Soziolekte in sich vereinen (Lewandowski, 2010, S. 63f.) und damit auch gewissermaßen über eine „innere Mehrsprachigkeit“ verfügen (Felder, 2016, S. 44). An dieser Stelle besteht demzufolge eine konzeptuelle Überlagerung der Fähigkeit, zwischen verschiedenen Soziolekten bzw. soziolinguistischen Codes wechseln<sup>13</sup> zu können (s. dazu z.B. Halliday, 1972, S. 65) und der Kompetenz der Registerflexibilität (nach der Definition von Qin & Uccelli (2020); s. Abschnitt 2.2.1).

---

<sup>12</sup> Mit dem Begriff ‚dialect‘ bezieht sich Lewandowski hier auf sprecherinnen- und sprecherbedingte sprachliche Variation, als Oberkategorie z.B. von Regiolekt und Soziolekt.

<sup>13</sup> Halliday bezeichnet diesen Vorgang als ‚code-switching‘. Dieser Begriff wird mittlerweile in erster Linie in Forschungsliteratur zu Mehrsprachigkeit, Phänomenen des Sprachkontakts sowie multilingualen Gesellschaften verwendet und bezeichnet für gewöhnlich „the use of more than one language in the course of a single communicative episode“ (Heller, 2010, S. 1). Woolard (2004) geht davon aus, dass Codeswitching nicht nur zwischen verschiedenen Sprachen, sondern auch zwischen Dialekten und Registern auftreten kann (S. 74).



Welchen sozialen Gruppen sich eine Person zugehörig fühlt, steht in engem Zusammenhang mit der Identitätskonstitution – wobei dem persönlichen Sprachgebrauch in diesem Kontext sowohl eine identitätsstiftende als auch sozialsymbolische Funktion zukommt. Es ist davon auszugehen, dass die Aneignung des akademisch bildungssprachlichen Registers vor allem dann erfolgt, wenn sich die Studierenden selbst als (zukünftiges) Mitglied der akademischen Gemeinschaft verstehen und sich mit den zugehörigen „Praktiken und Normen“ identifizieren können (Morek & Heller, 2012, S. 76). Darüber hinaus kennzeichnet der Gebrauch von akademischer Bildungssprache eine Person auch nach außen als Teil der akademischen Gemeinschaft („sozialsymbolische Funktion“ (Morek & Heller, 2012, S. 79)). Mitglied der sozialen Gruppe akademisch gebildeter Personen zu sein und als solches wahrgenommen zu werden, stellt dabei insbesondere für Personen niedriger sozialer Milieus nicht zwangsläufig ein erstrebenswertes Ziel dar (Steinhoff, 2019, S. 337). Sind sprachliche Verhaltensweisen nicht oder nur eingeschränkt mit der eigenen Identität vereinbar, ist deren Aneignung gegebenenfalls erschwert oder gar versperrt (siehe dazu Preece, 2009, 2016). Studienanfängerinnen und -anfänger (ganz gleich welcher Bildungsherkunft) werden das Register der akademischen Bildungssprache entsprechend (nur) dann erwerben und insbesondere langfristig verwenden, wenn sie sich als Teil der akademisch bildungssprachlichen Gemeinschaft verstehen und auch als solches identifiziert werden wollen. Die persönliche Haltung der Studierenden gegenüber dem Sprachgebrauch an der Hochschule wirkt sich demzufolge maßgeblich auf den Registererwerb der akademischen Bildungssprache aus:

*Distanz und Abneigung gegenüber den wissenschaftlichen bzw. sprachlichen Anforderungen resultieren eher in Unzufriedenheit, Angst und persistenter Abgrenzung und nur selten in Bemühungen, sich zu arrangieren und das „Labern“ als sprachlichen Code der Hochschule zu internalisieren (vgl. dazu auch Bublitz 1980: 255, Rauch 1993: 161ff, Theling 1986:92).* (Büchler, 2012, S. 31)

Zusammengefasst ergeben sich insbesondere für Studierende erster Generation, deren sprachliche Passung zum Handlungskontext der Hochschule gering ist, potentielle Schwierigkeiten bezüglich des Erwerbs der akademischen Bildungssprache aufgrund von linguistischen Kompetenzdefiziten, habituellen Hindernissen sowie aus Gründen der Identitätskonstitution.

### 3. Analysen zum Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium

Nach der Darstellung des Forschungsstandes und theoretischer Konzepte in den vorangegangenen Abschnitten erfolgen in diesem Abschnitt Auswertungen von Daten,

die jeweils Erkenntnispotential bezüglich der sprachlichen Passung Studierender erster Generation im Studium aufweisen. Der Abschnitt 3.1 beschäftigt sich mit Interviewdaten Studierender erster Generation, die im Rahmen eines Begleitforschungsprojekts zum Mentoring- und Empowermentprogramm *firstgen* der Humboldt-Universität zu Berlin erhoben wurden und untersucht diese auf sprachliche Aspekte im Kontext der Bildungsherkunft. Während es sich in diesem Fall um Sekundäranalysen eines laufenden Forschungsprojekts handelt, beschäftigt sich Abschnitt 3.2 mit Daten, die in Form einer Online-Befragung im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit erhoben wurden. Die dargestellten einschlägigen theoretischen und empirischen Erkenntnisse in Abschnitt 2 sowie die Ergebnisse der Sekundäranalysen in Abschnitt 3.1 bilden dabei zusammengenommen den konzeptionellen Hintergrund zur Entwicklung der Online-Befragung sowie der Herleitung spezifischer Fragestellungen (vgl. Abschnitt 3.2).

### 3.1. Auswertung bildungsbiografischer Interviews mit Studierenden erster Generation des *firstgen*-Programms hinsichtlich sprachlicher Passung

An der Humboldt-Universität zu Berlin wird ein Mentoring- und Empowermentprogramm für Studierende angeboten, deren Eltern keinen akademischen Abschluss absolviert haben. Das Programm *firstgen* (für „first generation students“) zielt darauf ab, diese Studierenden insbesondere in der Studieneingangsphase unterstützend zu begleiten. Kern des Programms ist das Mentoring, welches die Studierenden erster Generation in einem Tandemmodell mit Studierenden höherer Semester zusammenbringt. Weitere konstituierende Elemente des Programms sind Trainings (z.B. zum wissenschaftlichen Schreiben) und Angebote zum Networking (z.B. regelmäßiger Stammtisch).

Im Zeitraum 10/2016 – 12/2020 wird das Programm *firstgen* durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin wissenschaftlich begleitet. Diese Begleitforschung dient einerseits einer prozessbegleitenden Evaluation als Grundlage zur Programmoptimierung und leistet andererseits einen Beitrag zum Forschungsfeld Studierender erster Generation. Methodisch kombiniert das Forschungsprojekt dabei quantitative mit qualitativen Verfahren: Es erfolgt sowohl eine standardisierte Befragung der Teilnehmenden in Form von Fragebögen als auch Gruppenwerkstätten (mit Mentees und Mentorinnen/Mentoren) und leitfadengestützte Interviews mit Mentees des Programms. Letztere erfolgten in Form eines qualitativen Panels in Zeitabständen

von je etwa einem Jahr, beginnend ab dem Wintersemester 2017/18, mit insgesamt 8 Teilnehmenden des *firstgen*-Programms. Zwei von drei geplanten Interviewwellen wurden zu diesem Zeitpunkt bereits durchgeführt. Das jeweils erste Interview fokussiert inhaltlich auf die (Bildungs-)Biografie der Befragten; die anschließenden Befragungen befassen sich hingegen als problemzentrierte Interviews eher mit der Rolle der Bildungsherkunft im individuellen Studienverlauf. Die Interviews wurden wörtlich transkribiert.

Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Sekundäranalyse der qualitativen Interviews mit *firstgen*-Mentees unter dem Fokus sprachlicher Aspekte. Da sich der inhaltliche Fokus hier von der Datenauswertung im Zuge des Begleitforschungsprojekts unterscheidet, können auf diese Weise neue Erkenntnisse generiert werden. Die Interviewleitfäden für die Befragungen beider Wellen enthielten keine Fragen, die sich konkret auf Sprache bezogen, d.h. Äußerungen zum Themenkomplex Sprache bilden eine Kategorie, die im Rahmen dieser Arbeit induktiv auf Grundlage des Datenmaterials gebildet wurde. Anschließend wurden die gesammelten themenbezogenen Äußerungen wiederum in ausdifferenziertere Kategorien unterteilt, sodass im Folgenden (mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)) Ergebnisse in verdichteter Form wiedergegeben werden können. Die Äußerungen der Studierenden erster Generation<sup>14</sup> werden in der Auswertung in Bezug zum dargestellten Forschungsstand sowie dem Konzept der sprachlichen Passung im Studium (s. Abschnitt 2) gesetzt.

Die befragten Studierenden erster Generation des *firstgen*-Programms thematisierten in den vertiefenden Interviews verschiedene Aspekte von Sprache im hochschulischen Kontext. Der Themenkomplex Sprache wurde dabei nicht durch den Interviewleitfaden fokussiert bzw. evoziert, sondern wurde von den Befragten eigenständig eingebracht. Da sich interviewübergreifend entsprechende Äußerungen finden, ist demnach davon auszugehen, dass die befragten Studierenden dem Aspekt Sprache im Kontext der übergeordneten Interviewthematik Studiensituation und Bildungsherkunft eine gewisse Bedeutung beimessen. Inhaltlich gehen die *firstgen*-Mentees dabei sowohl auf den Sprachgebrauch und die sprachlichen Anforderungen im Studium als auch auf

---

<sup>14</sup> Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass die Teilnehmenden des *firstgen*-Programms ggf. eine Untergruppe der Studierenden erster Generation darstellen, die nicht als repräsentativ für die gesamte Studierendengruppe gesehen werden kann. Z.B. ist davon auszugehen, dass vornehmlich Studierende mit Schwierigkeiten und Problemen bezüglich des Studiums an einem solchen Programm teilnehmen und zudem im Verlauf des Programms ein Problembewusstsein entwickeln.

ihre sprachliche Sozialisation in der Herkunftsfamilie ein. Die Aussagen der Studierenden geben dabei zum Teil Hinweise auf ihre sprachliche Passung im Studium im Zusammenhang mit ihrer Bildungsherkunft.

Mehrere der Befragten sprachen in den vertiefenden Interviews Schwierigkeiten oder Probleme bezüglich sprachlicher Anforderungen in ihrem Studium an. Teilweise wurden Problemlagen direkt benannt, teilweise als Unterstützungsbedarf oder -wunsch ausgedrückt. Häufig beschrieben die Befragten Schwierigkeiten bezüglich wissenschaftlicher Textproduktion; insbesondere die Anfertigung von Hausarbeiten stellte diese Studierenden offenbar vor große Herausforderungen. Thematisiert wurden in diesem Kontext auch das Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Texte sowie Vorträge in Seminaren. FG\_07<sup>15</sup> berichtete im Interview davon, eine Prüfungsleistung in Form einer Hausarbeit aufgrund von Problemen mit der Prüfungsform verschoben zu haben:

*Im 1. Semester hätte ich eine Hausarbeit schreiben müssen, in den Semesterferien, und hatte Klausuren und ich habe alles überhaupt nicht unter einen Hut bekommen und mit der Hausarbeit hatte ich dann/ ja, bin ich total verzweifelt, es wäre die erste gewesen, aber obwohl ich auch ein Semi/ also eine Vorlesung dazu hatte, wusste ich eigentlich gar nicht so richtig, wie ich anfangen soll. Ich hatte keine richtige Struktur, ich habe mich total verrannt. (FG\_07; 2.Welle; Z. 15)*

Viele der befragten Studierenden gaben in den Interviews an, sich mehr Unterstützung hinsichtlich wissenschaftlicher Textproduktion zu wünschen und berichteten darüber, diesen Aspekt im Rahmen des Mentorings zu bearbeiten. Außerdem interessierten sich mehrere der Studierenden für eine Teilnahme an einem Schreibworkshop, welcher im Rahmen des *firstgen*-Programms angeboten wurde. Die ausgedrückten Unsicherheiten der Befragten bezüglich akademischer Bildungssprache sprechen für einen geringen Grad an Vertrautheit mit dieser Art von Sprachgebrauch. Zum Teil wurden Probleme mit dem Register der akademischen Bildungssprache von den Studierenden selbst in Zusammenhang mit ihrer eigenen Bildungsherkunft gebracht. So berichtete FG\_02 über ein Gespräch mit einer Professorin bezüglich Defiziten in der wissenschaftlichen Textproduktion und führt diese dabei auf die eigene Bildungsherkunft zurück:

*Ich habe viele Probleme immer gehabt, was Schreiben und so angeht oder habe sie immer noch. Und dann habe ich mit einer Professorin in einer Sprechstunde von Ethnologie drüber geredet und sie hat mit mir geredet, woran es liegen kann, weil sie irgendwie Sachen bei mir auffallen, die andere nicht haben als Kommilitoninnen. Und dann ging es*

---

<sup>15</sup> Die interviewten *firstgen*-Mentees werden zum Zweck der Anonymisierung mit dem Kürzel FG (First-Gen) sowie einer Zahl angegeben. Bei direkten Zitaten aus den Interviews wird zusätzlich der Erhebungszeitpunkt (1./2. Welle) sowie die Zeile im Transkript angegeben.

*auch irgendwie um firstgen. Und da meint sie, dass es einfach darauf zurückzuführen ist, weil ich ganz viel Formulierungsprobleme habe. Probleme habe mit wissenschaftlichem Formulieren Probleme habe. Oder auch mit Wörtern. Also mir fällt das auf, dass ich ganz viele Wörter nicht kenne, die einfach im Sprachgebrauch anscheinend andere Leute kennen. (FG\_02; 1. Welle; Z. 118)*

Im vorangegangenen Zitat differenziert FG\_02 zwischen Wortschatz- und Formulierungskompetenzen, wobei letztere begrifflich eher vage bleiben. Zusammengenommen weisen Äußerungen anderer Befragter darauf hin, dass sich ggf. bestehende sprachliche Problemlagen auf verschiedene linguistische Ebenen beziehen, wie z.B. Morphologie (Wortschatzumfang und -tiefe) oder die Diskursebene (z.B. Strukturierung von wissenschaftlichen Texten). FG\_03 fasst die eigenen Unsicherheiten mit wissenschaftlicher Textproduktion wie folgt zusammen: „wie organisiert man sich, wie muss die Form sein, wie drückt man sich wissenschaftlich aus“ (FG\_03; 1. Welle; Z. 91). Dieser Verweis durch FG\_03 auf die Kompetenz, sich ‚wissenschaftlich ausdrücken‘ zu können, impliziert die Wahrnehmung eines (abgrenzbaren) sprachlichen Registers sowie die Möglichkeit, sich dieses aneignen zu können. Im Interview mit FG\_02 der 2. Welle wird dieser Aneignungsprozess der akademischen Bildungssprache sowie die damit verbundenen Anstrengungen eindrücklich beschrieben. Aufgrund von Hinweisen von Dozentinnen und Dozenten hinsichtlich bestehender sprachlicher Defizite bemühe sich FG\_02 aktiv um den Erwerb akademisch bildungssprachlicher Kompetenzen und werde dabei durch eine Dozentin unterstützt; beschreibt diesen Prozess jedoch als beschwerlich:

*Ich habe versucht auch mich dann zu VERBESSERN. Mir wurde von manchen Profs in [Studienfach] gesagt, dass mein Schreibstil nicht gut ist. Und meine Betreuerin in der Bachelorarbeit ist total klasse. Und sie WEIß, dass ich auch im firstgen-Programm und so mit war. Das habe ich ihr erzählt. Und dann hat sie immer versucht/ Ich habe dann Texte geschrieben, und sie hat die mir kon/ korrigiert. Total lieb und nett! Hat sehr viel reingesteckt. Also der habe ich sehr viel zu verdanken. Weil sie meinte, dass man bei meinem Schreibstil irgendwie merkt, dass ich mich nicht ausdrücken kann. Ich DENKE das Richtige, aber ich kann es nicht ausdrücken. Und ich habe aber nicht das Gefühl, dass es besser wird. Obwohl sie mir so HILFT und immer KORREKTUREN, und ich ARBEITE dran (FG\_02; 2. Welle; Z. 92)*

In diesem konkreten Fall lag offenbar ein ungünstiges sprachliches Passungsverhältnis zwischen dem sprachlichen Habitus von FG\_02 und den sprachlichen Konventionen akademischer Texte vor, sodass die Anpassung des persönlichen sprachlichen Verhaltens an den Handlungskontext einen herausfordernden Prozess darstellte. Die Verbalisierungen bezüglich sprachlicher Schwierigkeiten in den Interviews insgesamt weisen demnach auf Unsicherheiten im Umgang mit der akademischen Bildungssprache vor dem Hintergrund mangelnder Vertrautheit mit den Sprachgebrauchsweisen

hin und deuten ein Bewusstsein der befragten Studierenden um die Notwendigkeit und den Aufwand des Registererwerbs an. Mehrere Befragte gaben außerdem an, am *first-gen*-Programm insbesondere die Unbeschwertheit und Mühelosigkeit in der Kommunikation mit den anderen Teilnehmenden wertzuschätzen bzw. zu genießen, da die sprachliche Interaktion mit anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen (vor allem aus akademischen Elternhäusern) zum Teil als anstrengend empfunden werde:

*ich wollte andere Leute kennenlernen und in einen Austausch kommen, vielleicht nicht immer nur mit Vokabular reden, was einen ausschließt, (...) Also mir waren die sozialen Kontakte [im firstgen-Programm, Anmerkung A.B.] ganz, ganz wichtig mit so Leuten zu sein, mit denen ich auch mal anders reden kann. Wo man nicht so immer dieses Abgehobene reden muss. (FG\_02; 1. Welle; Z. 131)*

Mehrere der befragten Studierenden sprachen in den vertiefenden Interviews außerdem darüber, sich in Lehrveranstaltungen angesichts des Sprachgebrauchs anderer Studierender sprachlich unterlegen zu fühlen. Rückblickend berichtete FG\_08 (zu diesem Zeitpunkt im 5. Semester) beispielsweise, insbesondere in den ersten Semestern des Studiums die Eloquenz anderer Studierender als einschüchternd empfunden und sich aus diesem Grund selten mündlich beteiligt zu haben:

*Tatsächlich war das Gefühl, dass es vom ersten Semester an Leute gab, die unglaublich eloquent waren und unglaublich oder sind und unglaublich sozusagen mit großem Selbstbewusstsein in so Seminardiskussionen gehen (...). Und das war schon auch, glaube ich, ein Moment der Einschüchterung. Also ich war dann immer so ein bisschen, naja, so ich habe da doch auch immer mal wieder was gesagt, aber doch relativ selten, würde ich sagen. Ja das mache ich auch heute noch von Kurs zu Kurs. (FG\_08; 1. Welle; Z. 49-51)*

Auch FG\_07 beschrieb das Gefühl, sich sprachlich auf einem anderen Kompetenzniveau zu bewegen, als die Kommilitoninnen und Kommilitonen. Dabei schloss FG\_07 von den sprachlichen Kompetenzen auf Differenzen in der Intelligenz und brachte dies in direkte Verbindung mit der Bildungsherkunft der Studierenden:

*Ja also, ich weiß nicht, ich denke manchmal, ich bin überhaupt nicht so schlau wie die [„Akademikerkinder“, Anmerkung A.B.]. Also das, das ist manchmal so der Gedanke, den ich habe. Also ich muss manche Wörter, Fachbegriffe noch nachgucken oder so. Oder manchmal vertue ich mich auch. (FG\_07; 1. Welle; Z. 109-110)*

In mehreren der Interviews finden sich Hinweise darauf, dass die befragten Studierenden erster Generation die eigenen sprachlichen Kompetenzen (z.B. bezüglich des Wortschatzes, der Rezeption wissenschaftlicher Texte, Ausdrucksfähigkeit und Verfügen über Argumentationsmuster in Diskussionen) im Vergleich zu einem Teil der Kommilitoninnen und Kommilitonen geringer einschätzten. Letztlich nahmen die Befragten unterschiedliche sprachliche Passungsgrade wahr, was zum Teil offensichtlich in Vermeidungsverhalten in Form geringerer sprachlicher Beteiligung in Lehrveranstaltungen resultierte. Diese Differenzen führten die befragten Studierenden dabei auf

Unterschiede in der schulischen Bildung, des Lebensalters sowie der Bildungsherkunft zurück – wobei ihnen diese Merkmale der anderen Studierenden sicherlich nur teilweise bekannt waren. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern diese Wahrnehmung sprachlicher Kompetenzdifferenzen im Studium mit der Bildungsherkunft der Studierenden in Verbindung steht; also, ob Aussagen dieser Art für die Gruppe der Studierenden erster Generation charakteristisch sind oder gleichermaßen von Studierenden aus akademischen Elternhäusern getroffen werden würden. Da die Interviews der wissenschaftlichen Begleitforschung des *firstgen*-Programms ausschließlich mit Studierenden erster Generation geführt wurden, geben die vorliegenden Daten darüber keinen Aufschluss. Dieser Aspekt wird jedoch durch Fragestellungen in der Online-Befragung *Sprache im Studium* wieder aufgegriffen (s. Abschnitt 3.2).

Zu Beginn der Interviews der ersten Welle mit den Teilnehmenden des *firstgen*-Programms wurden die Studierenden zunächst gebeten, die eigene (Bildungs-)Biografie eigenständig zu skizzieren und die Schwerpunkte ihrer Darstellung dabei selbst zu wählen. In diesen biografisch narrativen Sequenzen finden sich teilweise auch Äußerungen zur sprachlichen und kulturellen Sozialisation innerhalb der Herkunftsfamilie. Dabei berichteten die Studierenden mehrfach von Differenzerfahrungen im Kontakt mit anderen Familien und stellten dabei die sprachlichen und kulturellen Praktiken der eigenen Herkunftsfamilie wiederholt in Kontrast zum Verhalten akademisch gebildeter Personen dar. So sprach zum Beispiel FG\_02 davon, dass es in der Familie einer Schulfreundin, deren Eltern akademisch gebildet waren, im Gegensatz zur eigenen Herkunftsfamilie üblich war, dass den Kindern vorgelesen wurde und im Haushalt deutlich mehr Bücher vorhanden gewesen seien. Interessanterweise deutete FG\_02 in diesem Zusammenhang auch Differenzen in sprachlichen Handlungsmustern auf der Diskursebene an: Dafür verwies FG\_02 beispielhaft auf eine Situation, in der die akademisch gebildeten Eltern der Freundin einen (eher abstrakten) Begriff erklärten und implizierte dabei, dass solche Situationen in der eigenen Familie offenbar (sprachlich) anderweitig gelöst wurden:

*Das Wohnzimmer [der Familie der Freundin, Anmerkung A.B.] war immer voll mit dicken Büchern. (...) Dann ist das so dämlich, aber so diese Kindheitserinnerungen. Dann habe ich/ kamen wir mal auf die Idee, was ist ein Pädophiler? Wir haben das Wort gehört. (...) Und ihre Mutter hat das so ganz sachlich einfach uns erklärt und dass das was ganz Normales ist. Dass es das gibt und dass das irgendwie eine Art von Krankheit ist und so. Und ja also so diese Sachen hat man so oder dass irgendwie da vorgelesen wurde oder so. Also bei mir in meiner Familie hat man nicht vorgelesen. (FG\_02; 1. Welle; Z. 24-27)*

Mehrere der befragten Studierenden thematisierten in den Interviews, dass es in ihrer Herkunftsfamilie nicht üblich gewesen sei, Bücher vorzulesen und bringen dies wiederholt in Verbindung mit dem Bildungsgrad der Eltern, was kongruent mit den Ergebnissen des Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 79; vgl. Abschnitt 2.1) zum Zusammenhang zwischen der Praktik des Vorlesens und dem elterlichen Bildungsabschluss ist. Zugleich finden sich in zwei Interviews Hinweise darauf, dass die befragten Studierenden sich bereits im Schulalter von diesen sprachlichen Handlungsmustern der Herkunftsfamilie distanzieren. Sowohl FG\_02 als auch FG\_08 beschrieben in den Interviews, bereits im Kindesalter viel selbst gelesen und dabei ein Interesse an Literatur entwickelt zu haben, mit der sich die anderen Familienmitglieder nicht beschäftigten:

*Also ich habe dann irgendwie so mit der Schulzeit irgendwann doch angefangen sehr andere Sachen zu lesen beispielsweise als jetzt meine Mutter lesen würde beispielsweise und also eher so klassischere Literatur und sowas. (FG\_08; 1. Welle; Z. 21)*

Solche Schilderungen können ggf. Anzeichen dafür sein, dass diese Studierenden erster Generation die eigenen sprachlichen Handlungen bereits im Schulalter an den Praktiken anderer sozialer Gruppen als der Herkunftsfamilie orientierten („Bezugsgruppenwechsel“, Grendel (2012)), sodass der sprachliche Habitus entsprechend bereits in dieser Phase anderen Sozialisationseinflüssen unterlag und sich von denen der Herkunftsfamilie unterschied (zur Transformation des sprachlichen Habitus' siehe Abschnitt 2.2.3).

Die Interviews enthalten außerdem Äußerungen, die sich unmittelbar auf den Erwerbsprozess der akademischen Bildungssprache beziehen. In einem Interview der zweiten Welle beschrieb FG\_08 recht direkt den Vorgang des Registererwerbs in Form einer Transformation des sprachlichen Habitus an der eigenen Person. Zu Beginn dieser Darstellung steht die Aussage, dass es für Studierende notwendig sei, die eigenen sprachlichen Praktiken (rezeptive und produktive) dem Handlungskontext der Hochschule anzupassen:

*FG\_08: und dann muss man sich natürlich auch irgendwie innerhalb dieses Raumes Universität orientieren und muss irgendwie sozusagen in der richtigen Form sprechen also oder muss auch in der richtigen Form oder in der angemessenen Form schreiben, also sich irgendwie ausdrücken können und das ist ja auch nichts, was irgendwie vom Himmel fällt in der Regel. (...)*

*I1: (...) Wenn du sagst, es fällt nicht vom Himmel, wie (lachend) kommt es dann?*

*FG\_08: Ja, also das kann natürlich auch gelernt werden, würde ich sagen. Also ich würde behaupten, dass zum Beispiel ich jetzt an meiner Person beobachten kann, dass innerhalb oder im Zuge der Semester sozusagen Wortbeiträge in den Seminaren vielleicht*



*häufiger geworden sind und vielleicht auch oder hoffentlich auch qualitativ (lachend) besser geworden sind. Genau. Also das ist vielleicht jetzt keine sozusagen/ also ich hatte nicht das Gefühl, das AKTIV irgendwie zu lernen, also im Sinne von sich hinzusetzen und da jetzt irgendwas dazu zu lesen, sondern das war eine Art Anpassungsleistung, die man vielleicht vollzieht. (FG\_08; 2. Welle; Z. 23-25)*

FG\_08 charakterisierte den eigenen Erwerb der akademischen Bildungssprache in dieser längeren Interviewpassage (auf Rückfrage) als Aneignungsprozess, welcher sich zeitlich über mehrere Semester erstreckt habe und sozusagen en passant (in Form einer sprachlichen Sozialisation) erfolgte. Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Wahl des Begriffs „Anpassungsleistung“ für den Prozess des Registererwerbs. Zum einen verdeutlicht dieser Ausdruck nochmals, dass FG\_08 sprachliche (An-)Passung als Studienziel interpretiert. Zum anderen impliziert die Bezeichnung als ‚Leistung‘ einen Erwerbsaufwand, welcher für FG\_08 mit der Aneignung des akademisch bildungssprachlichen Registers einherging. Die Textpassage illustriert demzufolge recht eindrücklich das eigene Bewusstsein von FG\_08 um die Aneignung der akademischen Bildungssprache und den damit verbundenen Aufwand. Dabei sind die Schilderungen vereinbar mit der theoretischen Konzeption einer Transformation des sprachlichen Habitus‘, wie in Abschnitt 2.2.3 dargestellt. Auch andere Studierende gaben in den Interviews der zweiten Welle an, dass sich ihr sprachliches Verhalten im Laufe des Studiums verändert habe: Für FG\_02 ergab sich aus dieser Transformation des eigenen (auch sprachlichen) Habitus‘ ein „Spannungsverhältnis“ zwischen der neueren akademischen sozialen Bezugsgruppe und der Herkunftsfamilie:

*aber ich stehe definitiv in so einem/ so mittendrin in so einem SPANNUNGSVERHÄLTNIS. Weil ich zu Hause meine Familie habe. Dann meinen Partner, der aus dem Hintergrund kommt wie ich und auch nicht studiert hat, der arbeitet. Und seine Familie, die genauso sind wie meine Familie, wo ich komplett/ das sind zwei verschiedene Welten. Und ich denke, da inzwischen, hier an der Uni muss ich mich zurechtfinden. Und ich habe gemerkt, dass mein Studium mich SEHR verändert hat. Irgendwie als hät/ also meine REDEART, mein Verhalten, meine Vorstellung, hat sich alles verändert. Und das muss ich in der Familie wieder integrieren, wo ich IMMER total an Fronten stoße. Und dann: Verhalte dich anders! Rede mal anders! Tue nicht so arrogant! (FG\_02; 2.Welle; Z. 129)*

Diese Textpassage lässt darauf schließen, dass sich FG\_02 zum Zeitpunkt dieses Interviews der zweiten Welle im Prozess der (sprachlichen) Habitustransformation befand. Dabei wird deutlich, dass sowohl das akademische als auch das Herkunftsmilieu für FG\_02 soziale Bezugsgruppen darstellen, an denen die eigenen Praktiken orientiert werden. An einer anderen Stelle dieses Interviews gab FG\_02 an, sich durch die neuen Verhaltensweisen stark vom Herkunftsmilieu distanziert zu haben (Phase der Distanzierung im Rahmen der Habitustransformation, vgl. Abschnitt 2.2.3): „also ich

sehe momentan nicht viele Sachen, die ich von meiner Familie noch habe. Das hat sich sehr, sehr viel bei mir verändert, persönlich.“ (FG\_02; 2. Welle; Z. 151) Durch die offenbar große Diskrepanz zwischen den Konventionen der beiden Handlungskontexte („zwei verschiedene Welten“) war die Anwendung der neu erworbenen (sprachlichen) Handlungsmuster für FG\_02 im Rahmen des Herkunftsmilieus scheinbar inadäquat und führte bereits zu Irritationen bzw. ablehnenden Äußerungen der Herkunftsfamilie („Rede mal anders!“). In diesem Interviewausschnitt deutete sich damit bereits an, dass sich FG\_02 der Notwendigkeit bewusst ist, den eigenen Sprachgebrauch in Abhängigkeit zum situativen und sozialen Kontext zu variieren. Eine andere Textpassage desselben Interviews konkretisierte dann diesen Vorgang und die Fähigkeit des bewussten Registerwechsels:

*Das ist das EINZIGE, was ich wirklich noch habe ist, dass ich mich UMSTELLEN kann. Wenn ich dann bei meiner Familie bin, kann ich wieder auf dieses DORFGEREDE machen und so ein bisschen. Aber was ich dann trotzdem nicht bin, das ist Verstellen, aber ich kann es halt noch. (FG\_02; 2. Welle; Z. 151)*

Mit dieser Aussage zeigte FG\_02 ein Bewusstsein für die eigene Variation von Sprache in Abhängigkeit zum situativen und sozialen Kontext und charakterisiert dabei dieses Verhalten als Kompetenz („dass ich mich UMSTELLEN **kann**“; „ich **kann** es halt noch“). Diese Fähigkeit zum (bewussten) Wechsel zwischen verschiedenen Registern und Soziolekten wurde in Abschnitt 2.2.3 der Stabilisierungsphase der Transformation des sprachlichen Habitus' zugeordnet. Zugleich machte FG\_02 in dieser Textpassage deutlich, sich vor dem Hintergrund des transformierten Habitus' nun weniger dem Herkunfts- als dem akademischen Milieu als neuer sozialen Bezugsgruppe zugehörig zu fühlen, indem das eigene sprachliche Verhalten im Handlungskontext der Herkunftsfamilie als „Verstellen“ und nicht mit dem Selbstverständnis vereinbar dargestellt wird („was ich dann trotzdem nicht **bin**“). Zugleich zeigte FG\_02 im Interview eine ablehnende Haltung gegenüber Verhaltensformen, die nach der eigenen Auffassung charakteristisch für den akademischen Kontext sind. Diese wurden von FG\_02 mit ‚Abgehobenheit‘ (im Gegensatz zu Bodenständigkeit) assoziiert, wobei hier offenbar eine Parallele zur Auffassung der Herkunftsfamilie besteht, die der bereits zitierten Interviewpassage zufolge, akademischen Sprachgebrauch mit Arroganz in Verbindung bringen („Tue nicht so arrogant“ (FG\_02; 2.Welle; Z. 12)). Dementsprechend entstand für FG\_02 ein Zwiespalt, indem zwar Veränderungen des eigenen Habitus beobachtet und als notwendig empfunden wurden, die neuen Verhaltensmuster aber scheinbar nur bedingt mit der eigenen Identität vereinbar waren: „also ich will eigentlich nicht den

Habitus annehmen, den der universitäre Kontext mir gibt.“ (FG\_02; 2. Welle; Z. 166). Zusammengenommen illustrieren die Äußerungen von FG\_02 eindrucksvoll: 1. die Manifestation der Distanzierung vom Herkunftsmilieu im Zuge der Habitustransformation auf der sprachlichen Ebene, 2. die Integration neu erworbener Handlungsmuster in den sprachlichen Habitus sowie deren Kombination mit bereits bestehenden Schemata (im Rahmen der Stabilisierungsphase der Habitustransformation) resultieren in der Möglichkeit des bewussten Registerwechsels zwischen verschiedenen Handlungskontexten sowie 3. die Rolle der identitätsstiftenden Funktion von Sprache (hier als förderlicher und hemmender Faktor des Registererwerbs der akademischen Bildungssprache zugleich, vgl. Abschnitt 2.2.3).

Insgesamt weisen die vertiefenden Interviews mit Mentees des *firstgen*-Programms darauf hin, dass sprachliche Passung in der Wahrnehmung dieser Studierenden erster Generation für den eigenen Studienverlauf sowie -erfolg von Bedeutung ist und ungünstige Passungsverhältnisse zum Teil in Studienschwierigkeiten resultieren. Des Weiteren finden sich in den Äußerungen teilweise Hinweise auf ein Bewusstsein der Studierenden um den Prozess des Registererwerbs akademischer Bildungssprache in Form einer Transformation des individuellen sprachlichen Habitus' sowie den damit verbundenen Aufwand. Somit stützen die Auswertungen der Interviews im Wesentlichen die Befunde einschlägiger Forschung (s. insbesondere Böhler, 2012, sowie Lange-Vester, 2009) sowie die theoretischen Konzeptualisierungen, die in Abschnitt 2 dargestellt wurden. Zugleich ergeben sich aus der Analyse der Interviewdaten Fragestellungen, die in der Konzeption der durchgeführten Online-Erhebung zum Zusammenhang von Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium aufgegriffen wurden.

### 3.2. Online-Befragung *Sprache im Studium*

Sowohl der dargestellte Forschungsstand und die theoretischen Konzeptualisierungen zum Themenkomplex Bildungsherkunft und Sprache an der Hochschule (Abschnitt 2) als auch die durchgeführte Sekundäranalyse (Abschnitt 3.1) lassen auf verschiedene Erkenntnisse zur sprachlichen Passung Studierender erster Generation im Studium schließen und eröffnen zugleich Fragestellungen, die bislang nicht wissenschaftlich untersucht wurden. Vor diesem Hintergrund soll die eigenständige Erhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit einerseits bestehende Forschungsbefunde überprüfen und ggf. replizieren sowie andererseits das Phänomen der sprachlichen Passung explizit durch neue Fragestellungen differenzierter beleuchten. Die Erhebung steht dabei

unter der übergeordneten Forschungsfrage, wie Studierende ihre eigene sprachliche Passung im Studium selbst wahrnehmen und fokussiert damit in erster Linie auf die subjektive Eigenwahrnehmung. Ziel der Untersuchung ist die Identifizierung möglicher Anhaltspunkte, die auf ein ungünstiges sprachliches Passungsverhältnis und (ggf. damit verbunden) einen erschwerten Registererwerb der akademischen Bildungssprache für Studierende erster Generation hindeuten.

In der Untersuchung der Auswirkungen von Bildungsherkunft auf das Hochschulstudium überwiegen im deutschsprachigen Raum „qualitative Studien mit kleinen Stichproben, die detailliert Prozesse individuellen Erlebens und Bewältigens in den Blick nehmen.“ (Spiegler, 2015, S. 73 vgl. dazu auch Abschnitt 2.1). Die analysierten vertiefenden Interviews im Rahmen des Begleitforschungsprojekts zum *firstgen*-Programm mit Studierenden erster Generation an der Humboldt-Universität zu Berlin sind ein Beispiel für einen solchen methodischen Zugang (Abschnitt 3.1). Im Kontrast dazu werden Erkenntnisse zum Einfluss der Bildungs- bzw. sozialen Herkunft auf schulische Bildungserfolge und -laufbahnen mehrheitlich aus breiten quantitativen Studien gewonnen (Menz, 2018), deren Forschungsinteresse primär auf Kompetenzdifferenzen der Schülerinnen und Schüler liegt (vgl. Abschnitt 2.1). Die Sprachkompetenztests im Rahmen des Forschungsprojekts SpraStu der Universitäten Leipzig und Würzburg stellen eine Annäherung an diese Art von Studien für den tertiären Bildungsbereich dar (s. Abschnitt 2.2.3). Für die Erhebung zur sprachlichen Passung im Studium im Rahmen dieser Arbeit wurde die Form eines Online-Fragebogens gewählt, wodurch methodisch auf eine Verschränkung dieser beiden benannten Zugänge abgezielt wird. Inhaltlich beziehen sich die Fragestellungen der Online-Erhebung auf die individuelle Wahrnehmung von sprachlichen Praktiken innerhalb des Handlungskontextes der Hochschule. Zugleich ermöglicht die Erhebungsform quantitative Auswertungen und, im Vergleich zu Interviews oder ähnlichen Methoden, potentiell die Befragung einer größeren Probandinnen- und Probandengruppe. Über sprachliche Kompetenzen geben die Antworten der Erhebung dabei keinen Aufschluss; der Fragebogen soll vielmehr den persönlichen Eindruck der befragten Studierenden bezüglich des eigenen Sprachgebrauchs im Hochschulkontext auch in Relation zu (anderen) Trägerinnen und Trägern der akademischen Bildungssprache (Dozentinnen und Dozenten, Kommilitoninnen und Kommilitonen) widerspiegeln. Entsprechende Fragestellungen ermöglichen Rückschlüsse auf das sprachliche Passungsverhältnis zum Hochschulkontext sowie den Prozess des Registererwerbs. Durch Angaben zum Bildungsgrad der Eltern

der befragten Studierenden ist die Untersuchung eines möglichen Einflusses der Bildungsherkunft auf diese Faktoren möglich.

Die Konzeptualisierung von akademischer Bildungssprache als Register (oder Varietät) in Abschnitt 2.2.2 verdeutlicht, dass eine exakte strukturelle Abgrenzung dieser sprachlichen Praktiken ein theoretisches Konstrukt bleibt und Überschneidungen mit anderen Registern/Varietäten bestehen. Für die Studierenden als Handelnde im Hochschulraum ist akademische Bildungssprache „nur als situierte Praktik oder in der Form von Sprachideologien, also subjektiven Theorien (Paul 2003) und Bewertungen situativ angemessenen Sprachgebrauchs erfahrbar.“ (Morek & Heller, 2012, S. 86). Für die Befragung folgt daraus, dass der Gegenstand der akademischen Bildungssprache für die teilnehmenden Studierenden über Fragen zu konkreten Erfahrungen sprachlichen Verhaltens im Hochschulkontext (des eigenen und dem anderer Personen) sowie der Einschätzung zu Angemessenheit und Passung sprachlicher Praktiken im Verhältnis zum Handlungskontext greifbar gemacht werden kann.

Der folgende Abschnitt geht auf den Ablauf und die Zielgruppe der Online-Befragung ein und setzt dabei die Stichprobe der Umfrage zur Grundgesamtheit in Relation.

### 3.2.1. Ablauf und Zielgruppe der Befragung

Die Umfrage mit dem Titel *Sprache im Studium* wurde mit der Software LimeSurvey (ein Werkzeug für die Entwicklung web-basierter Befragungen) erstellt und war für insgesamt vier Wochen (05/2020) zur Beantwortung online zugänglich.<sup>16</sup> Vorab wurde eine Pilottestung (Dörnyei, 2003, S. 63) mit einer kleinen Gruppe von Testpersonen mit anschließender Modifikation des Online-Fragebogens auf Grundlage der Rückmeldungen durchgeführt.

Die Zielgruppe der Befragung wurde auf Studierende beschränkt, die zu diesem Zeitpunkt an der Humboldt-Universität zu Berlin in einem grundständigen Studiengang immatrikuliert waren. Die Begrenzung auf eine Hochschule erfolgte zwecks einer höheren Kontrolle möglicher Einflussfaktoren auf den Untersuchungsgegenstand. Zudem legen die Forschungsbefunde zur Situation von Studierenden erster Generation an der Hochschule (s. Abschnitt 2.1) sowie das Erkenntnisinteresse am Aneignungsprozess der akademischen Bildungssprache im Studium nahe, einen Fokus auf die

---

<sup>16</sup> Um eine übersichtliche Darstellung auf verschiedenen elektronischen Geräten zu gewährleisten, stand der Fragebogen auch in einer Version für mobile Endgeräte zur Verfügung, in der die Antwortoptionen z.T. leicht abgeändert realisiert wurden.

Studieneingangsphase zu legen – vor diesem Hintergrund wurden Studierende im weiterführenden Studium von der Analyse ausgeschlossen.<sup>17</sup>

Die Form der Erhebung als Online-Befragung wurde einerseits vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung dieser Art von Umfragen für Wissenschaft und Forschung (Maurer & Jandura, 2009, S. 61) sowie andererseits aus Gründen der Erreichbarkeit der Zielgruppe sowie die damit verbundene praktische Durchführbarkeit gewählt.<sup>18</sup> Eine Aufforderung sowie der Link zur Teilnahme an der Online-Umfrage wurde per E-Mail an die Fachschaften sowie die Sekretariate aller Studiengänge der Humboldt-Universität zu Berlin mit der Bitte um Weiterleitung (über entsprechende E-Mail-Verteiler) an die Studierenden gesendet. In Ermangelung eines zugänglichen zentralen E-Mail-Verteilers der gesamten Studierendenschaft der Hochschule stellte dieses Vorgehen den Versuch dar, möglichst viele Studierende der anvisierten Zielgruppe zu erreichen. Angesichts der Tatsache, dass die Anmeldung in studiengangsbezogenen E-Mail-Verteilern fakultativ ist und zudem nicht sichergestellt werden kann, ob tatsächlich eine Weiterleitung der Teilnahmeinformationen durch die jeweiligen Verantwortlichen vorgenommen wurde, muss davon ausgegangen werden, dass nicht „alle potenziell zur Grundgesamtheit gehörenden Befragten erreicht werden“ konnten (Maurer & Jandura, 2009, S. 64), sodass die Repräsentativität der Ergebnisse als eingeschränkt zu betrachten ist (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass die Stichprobenziehung aufgrund der Realisierungsform nicht zufällig erfolgen konnte und die Ergebnisse infolgedessen stärker durch Selbstselektion betroffen sein können als bei Offline-Umfragen (vgl. Treiblmaier, 2011, S. 12).

Aus dem Format der Online-Befragung ergeben sich demnach Einschränkungen der Repräsentativität der erhobenen Daten. Ein weiteres Repräsentativitätskriterium ist die Ausschöpfungsquote oder Rücklaufquote, die nicht unter 5% liegen sollte, um die Grundgesamtheit noch repräsentieren zu können und die Ergebnisse nicht systematisch zu verzerren (Maurer & Jandura, 2009, S. 66; Treiblmaier, 2011, S. 14). Nach Bereinigung<sup>19</sup> der Daten umfasst das Sample der durchgeführten Online-Befragung

---

<sup>17</sup> Auch Teilnehmende die angaben bereits im 7. oder einem höheren Hochschulsesemester immatrikuliert zu sein, wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

<sup>18</sup> Eine analoge Form der Befragung, welche die Präsenz der Teilnehmenden erfordern würde (z.B. ein paper and pencil-Test im Rahmen von Lehrveranstaltungen) war im Erhebungszeitraum aufgrund des Präsenznotbetriebs der Humboldt-Universität zu Berlin im Sommersemester 2020 wegen der COVID-19-Pandemie nicht umsetzbar.

<sup>19</sup> Teilnehmende, die gemäß ihrer Angaben nicht der Zielgruppe entsprachen (Studierende im grundständigen Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin, < 7 Hochschulsesemester) oder die Fragen zur eigenen Bildungsherkunft unbeantwortet ließen, wurden von der Analyse ausgeschlossen.

insgesamt 76 Personen. Die Zusammensetzung des Samples wird in Abschnitt 3.2.3 detaillierter dargestellt.

Laut Studierendenstatistik der Humboldt-Universität zu Berlin waren im Sommersemester 2020 insgesamt 19.924 Studierende in grundständigen Studiengängen der Hochschule immatrikuliert, sodass die Ausschöpfungsquote bei 0,38% liegt und die Ergebnisse somit nicht als repräsentativ für die gesamte Gruppe bezeichnet werden können.<sup>20</sup> Da Untersuchungen zur Repräsentativität von Erhebungen zeigen, dass Stichprobenverzerrungen weniger Auswirkungen auf Variablenzusammenhänge zeigen, kann den Ergebnissen dennoch eine gewisse Aussagekraft zugeschrieben werden (Maurer & Jandura, 2009, S. 70). Im Fokus der Analyse steht die Relation zwischen der Variable Bildungsherkunft und den sprachlichen Aspekten der Befragung. Von statistischen Verfahren wie Korrelationstests oder Varianzanalysen wird vor dem Hintergrund der geringen Ausschöpfungsquote der Befragung allerdings abgesehen.

An dieser Stelle sei außerdem kurz darauf hingewiesen, dass die insgesamt geringe Fallzahl zum Teil keine Differenzierungen zulässt, die für die adäquate Analyse ggf. notwendig wären: So erlaubt die Größe des Samples beispielsweise keine Analyse der Variablen im Vergleich zwischen verschiedenen Studienfächern, obwohl davon auszugehen ist, „dass innerhalb der Fächergruppen unterschiedliche disziplinäre Teilbereiche mit spezifischen Praxisformen existieren, die jeweils in unterschiedlicher Weise anschlussfähig an die individuellen Habitusmuster der Studienanfänger\*innen sind“ (Banscherus 2019, S. 5). Mögliche Differenzen in der sprachlichen Passung in Abhängigkeit zum Studienfach bzw. -bereich sind anhand des Samples demnach nicht abzubilden.

Die Bildungsherkunft der befragten Studierenden wird in Anbetracht des Umfangs des Samples in den beiden Kategorien ‚aus akademischem Elternhaus‘ (falls mind. eines der Elternteile über einen akademischen Abschluss verfügt) und ‚Studierende erster Generation‘ (falls keines der Elternteile über einen akademischen Abschluss verfügt)

---

<sup>20</sup> Mögliche Erklärungen für die geringe Ausschöpfungsquote könnten zum einen die allgemeine Situation zum Zeitpunkt der Erhebung sowie die Schwierigkeiten bezüglich der Erreichbarkeit der Studierenden in Ermangelung eines zentralen E-Mail-Verteilers sein: Sowohl die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch die Studierenden der Humboldt-Universität zu Berlin waren in diesem Zeitraum aufgrund des Präsenznotbetriebs der Hochschule im Sommersemester 2020 durch die COVID-19-Pandemie in einer außergewöhnlichen Situation, was möglicherweise in einer geringeren Bereitschaft zur Weiterleitung der Teilnahmeaufforderungen bzw. Teilnahmebereitschaft vor dem Hintergrund einer akuten Mehrbelastung resultierte.

ausgewertet. Diese dualistische Unterteilung ist dabei nicht unproblematisch, da die beiden Studierendengruppen in sich durchaus Heterogenität aufweisen:

*Die große Anzahl von Studien, die Bildungsaufsteiger\_innen mit den übrigen Studierenden vergleicht, legt die Annahme nahe, dass es sich hier um zwei sehr heterogene Gruppen handelt, die in sich relativ homogen sind. Tatsächlich besteht in beiden Gruppen aber beachtliche Varianz. (Spiegler, 2015, S. 74)*

Eine differenziertere Auswertung, z.B. die Unterteilung der Bildungsherkunft in vier Kategorien (niedrig, mittel, gehoben, hoch) wie in Studien des DZHW, (vgl. Abschnitt 2.1) lassen die Fallzahlen der Befragung allerdings nicht zu, sodass in der Analyse nur Vergleiche zwischen den beiden benannten Studierendengruppen gezogen werden.

### 3.2.2. Konzeption und Aufbau des Fragebogens

Der Titel des Online-Fragebogens („Sprache im Studium“) wurde bewusst allgemein formuliert, um zwar das Thema für die Befragten sichtlich einzugrenzen und keine falschen Erwartungen zu wecken, gleichzeitig jedoch das Ziel der Befragung nicht vorab preiszugeben und die Ergebnisse dadurch möglichst wenig zu beeinflussen (vgl. dazu Porst, 2014, S. 36f.). Auf einer Titelseite wurden die Teilnehmenden über den voraussichtlichen zeitlichen Aufwand informiert, der mit der Beantwortung des Fragebogens einhergehe (ca. 10-15 Minuten).<sup>21</sup>

Zunächst wurden den Studierenden einige formale Fragen zum Studium (z.B. Studienfach, Anzahl der Hochschulsemeister) gestellt, um sicherstellen zu können, dass die Befragten der Zielgruppe entsprechen. Diesem Einstieg folgte der zentrale Teil zu sprachlichen Aspekten im Studium in Form geschlossener Fragen; zumeist mit Antwortoptionen auf einer Ordinalskala. Die Ordinalskalen wurden meist auf vier Antwortoptionen aufgeteilt, um zu vermeiden, dass eine mittlere Kategorie als „Fluchtpunkt“ verwendet wird und die Ergebnisse dadurch weniger Aussagekraft aufweisen. Stattdessen wurde die Skala mit der Antwortmöglichkeit „keine Antwort“ ergänzt. Die Skalenpunkte wurden einzeln verbalisiert, um die Interpretation der Antwortoptionen zu konkretisieren – sowohl für die Teilnehmenden in der Beantwortung als auch für die anschließende Analyse (vgl. dazu Porst, 2014, S. 74f.). Den Abschluss der Befragung bildet ein Themenblock zur Demografie der Teilnehmenden, welcher Fragen zum Alter, Geschlecht, Mehrsprachigkeit sowie dem Bildungsgrad der Eltern der Befragten umfasst. Insbesondere die Frage zur Bildungsherkunft der Studierenden wurde gezielt

---

<sup>21</sup> Der komplette Fragebogen mit Begrüßungstext und Datenschutzerklärung befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Abschnitt 7).



am Ende des Fragebogens positioniert, um die Angaben zu sprachlichen Aspekten nicht vorab durch diesen Faktor zu beeinflussen (s. dazu auch Porst, 2014, S. 61). Die insgesamt 14 Fragen zu Sprache im Studium wurden zur Orientierung der Teilnehmenden grob in vier Themenblöcken strukturiert (vgl. Porst, 2014, S. 146f.), allerdings nicht explizit als solche gekennzeichnet. Den Einstieg bilden Fragen zur allgemeinen sprachlichen Beteiligung im Studium, da sowohl die Analyse der *firstgen*-Interviews als auch einschlägige Forschungsbefunde (s. Büchler, 2012, Lange-Vester, 2009) darauf hinweisen, dass diesbezüglich Differenzen nach Bildungsherkunft bestehen (s. Abschnitt 2.1 sowie 3.1). Die anschließenden Fragen beziehen sich darauf, wie die befragten Studierenden das sprachliche Verhalten anderer Trägerinnen und Träger der akademischen Bildungssprache (Dozentinnen und Dozenten; Kommilitoninnen und Kommilitonen) wahrnehmen und diese in Relation zum eigenen Sprachgebrauch setzen. Die Antworten dieses Themenblocks können zum einen Aufschluss über die Vertrautheit der Befragten mit akademischer Bildungssprache und ihrer persönlichen Haltung gegenüber diesem Register geben und zum anderen zeigen, ob Studierende erster Generation häufiger ein Gefühl der sprachlichen Unterlegenheit gegenüber Kommilitoninnen und Kommilitonen empfinden, wie es in den Interviews mit *firstgen*-Mentees verbalisiert wurde (s. Abschnitt 3.1). Im Anschluss wurden die Studierenden zum eigenen Umgang mit akademischer Bildungssprache in Form unterschiedlicher Praxisformen (produktiv schriftlich und mündlich) befragt, um ggf. Unsicherheiten identifizieren zu können und die Anstrengungen in Relation setzen zu können, die für die Befragten mit den sprachlichen Praktiken verbunden sind. Dieser Themenblock enthält drei Fragen, die nur dann über eine Filterführung aktiviert wurden, wenn die Befragten angegeben hatten, im Studium damit bereits Erfahrungen gemacht zu haben. Diese Fragestellungen beziehen sich auf 1. das Halten wissenschaftlicher Vorträge/Referate in Lehrveranstaltungen, 2. das Anfertigen von akademischen Texten (z.B. Hausarbeit) sowie 3. das Schreiben von E-Mails an Dozentinnen und Dozenten. In einem vierten Themenblock wurden die teilnehmenden Studierenden zum Gesamteindruck von Sprache an der Hochschule und ihrer persönlichen sprachlichen Passung befragt.

Im folgenden Abschnitt werden – nach einer Darstellung der Zusammensetzung des Samples — die Ergebnisse der Befragung detailliert dargelegt und auf den Einfluss der Bildungsherkunft der Studierenden untersucht.

### 3.2.3. Auswertung der Online-Befragung *Sprache im Studium*

Nach der Datenbereinigung beläuft sich das Sample der durchgeführten Online-Befragung auf insgesamt 76 Studierende in grundständigen Studiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Gruppe der Teilnehmenden setzt sich zu 37%<sup>22</sup> aus Studierenden erster Generation und 63% Studierender aus akademischem Elternhaus zusammen. Etwas differenzierter unterteilt (analog zur 21. Sozialerhebung des DZHW, s. Abschnitt 2.1) verfügen 9% der Befragten über eine niedrige, 28% über eine mittlere, 25% über eine gehobene sowie 38% über eine hohe Bildungsherkunft. 70% der Teilnehmenden gaben an, sich dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen, 29% dem männlichen. Das Alter der befragten Studierenden liegt im Durchschnitt bei 23 Jahren (Median: 21), wobei die Studierenden erster Generation des Samples durchschnittlich zwei Jahre älter sind (Mittelwert: 24; Md: 22) als diejenigen aus akademischem Elternhaus (MW: 22; Md: 21). Die teilnehmenden Studierenden wurden darum gebeten, Angaben zu der/den Sprache/n zu machen, die in ihrer Familie im Zeitraum ihrer Kindheit und Jugend gesprochen wurde/n. Aus diesen Angaben lässt sich schließen, dass 28% der Befragten mehrsprachig (bei 23% davon ist Deutsch einer der Familiensprachen) und 72% einsprachig (davon 64% Deutsch) aufwuchsen. Auf Grundlage der Angaben zum Studienfach wurden die Teilnehmenden Studienbereichen<sup>23</sup> zugeordnet: Mit 41% bilden die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die größte Fächergruppe innerhalb des Samples. Jeweils etwas unter einem Drittel der befragten Studierenden ist in einem geisteswissenschaftlichen (28%) oder mathematischen/naturwissenschaftlichen (27%) Studienfach immatrikuliert; 3% der Befragten sind anderen Studienbereichen zuzuordnen. Diese Verteilung kann nicht als repräsentativ für die Grundgesamtheit der Studierenden an der Hochschule insgesamt betrachtet werden (vgl. Stabsstelle Qualitätsmanagement, 2017), erscheint in Anbetracht des Forschungsgegenstandes allerdings nicht von Nachteil: Es ist davon auszugehen, dass studienbezogene sprachliche Praktiken in Form von Seminardiskussionen und Rezeption sowie Produktion wissenschaftlicher Texte in geistes-, rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studienbereichen vermutlich eine größere Rolle spielen, als in Studienfächern der Naturwissenschaft oder Mathematik und die Studierenden ersterer Fachbereiche entsprechend häufiger mit Praxisformen konfrontiert sind, die in

---

<sup>22</sup> Aufgrund der geringen Fallzahl werden die Prozentzahlen ohne Nachkommastellen angegeben.

<sup>23</sup> Analog zur Systematisierung des statistischen Bundesamtes (2020).

der Befragung thematisiert werden. Insgesamt studieren 28% der Befragten mit Lehramtsoption – in der Gruppe der Studierenden erster Generation liegt dieser Anteil mit 36% etwas höher als bei den Kommilitoninnen und Kommilitonen aus akademischem Elternhaus (23%).

Die Antworten zur **sprachlichen Beteiligung** im Studium zeigen zum Teil deutliche Differenzen zwischen den teilnehmenden Studierenden unterschiedlicher Bildungsherkunft: Während 43% der befragten Studierenden erster Generation angaben, sich nie oder nur selten an Seminardiskussionen zu beteiligen, traf dies nur auf 6% der Studierenden aus akademischem Elternhaus zu.<sup>24</sup> Passend zu dieser Verteilung stimmten letztere deutlich häufiger der Aussage zu, Diskussionen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen in Lehrveranstaltungen häufig oder immer zu genießen (42%), als die befragten Studierenden erster Generation (22%). Dies lässt auf Auswirkungen der Bildungsherkunft der teilnehmenden Studierenden auf die Wahrnehmung von fachlichen Diskussionen im Hochschulkontext sowie damit verbunden die Partizipation in dieser Art von Kommunikationssituation schließen.

Die Daten zeigen außerdem, dass lediglich die Hälfte der teilnehmenden Studierenden erster Generation in Lehrveranstaltungen Fragen stellen, ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit akademischem Familienhintergrund mit 71% hingegen deutlich häufiger (s. Tabelle 1). Unter den befragten Studierenden erster Generation ist die Internetrecherche mit 86% die meistgenannte Strategie, um studienbezogene inhaltliche Fragen zu klären; Studierende aus akademischem Elternhaus wenden sich zu diesem Zweck in den meisten Fällen an Kommilitoninnen und Kommilitonen (94%). Auch die persönliche Ansprache von Dozentinnen und Dozenten außerhalb der Lehrveranstaltung nutzten Studierende erster Generation seltener zur Fragenklärung (32%) als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit akademischem Familienhintergrund (48%). Diese Daten weisen zusammengenommen darauf hin, dass die Studierenden erster Generation des Samples inhaltliche Fragen seltener in einer Kommunikationssituation mit anderen Akteurinnen und Akteuren des Handlungskontextes Hochschule vis-à-vis stellen, sondern im Vergleich zu Studierenden aus akademischem Elternhaus häufiger auf Verfahren zurückgreifen, die keine oder zumindest keine unmittelbare Kommunikation erfordern: Mit 36% gaben in Relation zu den Studierenden mit akademischem

---

<sup>24</sup> Tatsächlich gab es in der Gruppe der Studierenden aus akademischem Elternhaus keine einzige Nennung von „nie“ in Bezug auf die Beteiligung an Seminardiskussionen.

Familienhintergrund (29%) etwas mehr der befragten Studierenden erster Generation an, Fragen an Dozentinnen und Dozenten per E-Mail zu stellen.

Tabelle 1: Umgang mit Fragen (Mehrfachnennungen möglich); (n=76)

	Studierende aus akademischem Elternhaus	Studierende erster Generation	Gesamt
<b>Wenn ich Fragen zu Studieninhalten habe, ...</b>	%	%	%
wende ich mich an KommilitonInnen.	94	71	86
suche ich im Internet nach Antworten.	71	86	76
stelle ich diese in der Lehrveranstaltung.	71	50	63
spreche ich DozentInnen direkt vor oder nach der Lehrveranstaltung an.	48	32	42
schreibe ich der Dozentin/dem Dozenten eine E-Mail.	29	36	32

Insgesamt deuten die Daten auf eine geringere sprachliche Beteiligung der Studierenden erster Generation in Lehrveranstaltungen der Hochschule im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen hin und bestätigen damit vergleichbare Forschungsbefunde (vgl. Abschnitt 2.1 sowie 3.1). Der Umgang mit Fragen, welcher den Daten zufolge maßgeblich in Abhängigkeit zur Bildungsherkunft steht, kann in gewissem Grade als Vermeidungsverhalten der befragten Studierenden hinsichtlich unmittelbarer Kommunikationssituationen im Handlungskontext der Hochschule interpretiert werden. Die Angaben der Befragten zum Antwortverhalten in Lehrveranstaltungskontexten zeigen ein ähnliches Bild: Insgesamt 43% der teilnehmenden Studierenden erster Generation gaben an, sich häufig oder immer nicht zu trauen, die Antwort auf eine Frage von Dozentinnen oder Dozenten in Lehrveranstaltungen zu nennen, obwohl ihnen diese bekannt sei; auf Studierende aus akademischem Elternhaus traf dies mit 25% im Vergleich deutlich seltener zu.<sup>25</sup>

Die meisten Antworten der Befragten auf die Fragen zur **Wahrnehmung sprachlicher Anforderungen im Studium** zeigen keine oder nur marginale herkunftsbedingte Unterschiede. Die Online-Umfrage bezieht sich in diesem Themenblock sowohl auf rezeptiv mündliche (Rezeption von Vorlesungen) und schriftliche (Lesen von Texten für das Studium) als auch auf produktiv mündliche (Halten von Referaten) und schriftliche

<sup>25</sup> Insgesamt gaben etwa ein Drittel (32%) des Samples an, sich (häufig oder immer) nicht zu trauen Fragen im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu beantworten, obwohl sie die Antwort kennen. Aus pädagogischer Sicht erscheint dieser doch recht hohe Anteil sicherlich problematisch.

(akademische Textproduktion<sup>26</sup>) sprachliche Praktiken im Rahmen des Studiums. Nahezu allen befragten Studierenden bereitete es keine Probleme, den Dozentinnen und Dozenten in Lehrveranstaltungen inhaltlich zu folgen (99% trifft eher zu/trifft voll zu). Insgesamt 23% gaben an, das Zuhören in Lehrveranstaltungen als anstrengend zu empfinden<sup>27</sup> (dies traf auf Studierende erster Generation etwas seltener zu (15%), als auf Studierende aus akademischem Elternhaus (27%)). Von den befragten Studierenden erster Generation gaben 21% an, oft nicht zu verstehen, was gemeint ist, wenn Dozentinnen oder Dozenten in Lehrveranstaltungen Fragen stellen (aus akademischem Elternhaus<sup>28</sup>: 4%). Mehr als ein Drittel der befragten Studierenden insgesamt wünschte sich, dass Dozentinnen und Dozenten in Lehrveranstaltungen weniger komplexe Formulierungen benutzen würden (36%), wobei dieser Wunsch im Vergleich etwas häufiger von Studierenden erster Generation bestätigt wurde (erster Generation 41%; ak. EH: 33%). Fast zwei Drittel der befragten Studierenden (63%) wünschten sich außerdem, dass Texte, die sie im Rahmen ihres Studiums lesen müssen, weniger kompliziert formuliert wären. Diese Angaben verdeutlichen, dass die befragten Studierenden im grundständigen Studium auch unabhängig von ihrer Bildungsherkunft die Rezeption von (schriftlicher und mündlicher) akademischer Bildungssprache durchaus als Anforderung wahrnehmen. Dafür spricht auch, dass es etwa der Hälfte (47%) des Samples lieber wäre, wenn an der Hochschule mehr „Alltagssprache“ verwendet werden würde. Die befragten Studierenden erster Generation stimmten dieser Aussage mit 63% im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aus akademischem Elternhaus (38%) deutlich häufiger zu. Diese Angaben weisen darauf hin, dass akademische Bildungssprache von den Teilnehmenden der Online-Umfrage (und dabei insbesondere von denen ohne akademischen Familienhintergrund) als Register wahrgenommen wird, dessen Rezeption und Produktion mit größerem Aufwand verbunden ist, als eine „Alltagssprache“.

Fast alle der teilnehmenden Studierenden erster Generation der Umfrage schätzten ihren zeitlichen Aufwand, den sie für das Lesen von akademisch bildungssprachlichen Texten aufbringen müssen, als hoch ein (96%; ak. EH: 83%). Über zwei Drittel (69%) der Studierenden erster Generation im Sample gaben zudem an, dass solche Texte

---

<sup>26</sup> Die Daten zur sprachlichen Anforderung der akademischen Textproduktion werden aufgrund sehr geringer Fallzahlen (bedingt durch die Filterführung der Umfrage) und nur marginalen Differenzen zwischen den Studierendengruppen nicht in die Analyse einbezogen.

<sup>27</sup> Angaben mit ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft voll zu‘ zusammengerechnet; gilt für alle weiteren Angaben, falls nicht anders bezeichnet.

<sup>28</sup> Im Folgenden abgekürzt durch ‚ak. EH‘

häufig Begriffe enthalten würden, die ihnen nicht bekannt seien – auf die Studierenden aus akademischem Elternhaus traf dies etwas seltener zu (54%). Diese Angaben sprechen für einen Zusammenhang zwischen dem Aufwand, welcher mit der Rezeption schriftlicher akademischer Bildungssprache einhergeht und der Bildungsherkunft der rezipierenden Studierenden. Obwohl 58% der befragten Studierenden erster Generation angaben, dass ihnen das Halten von wissenschaftlichen Vorträgen in Lehrveranstaltungskontexten leichtfalle (ak. EH: 68%), wünschten sich auch 64% dieser Studierendengruppe mehr Unterstützung in diesem Bereich (ak. EH: 43%).

Auch in den Antworten zur **Vertrautheit mit akademischer Bildungssprache** findet sich ein Einfluss der Bildungsherkunft der Befragten: Während 92% der befragten Studierenden aus akademischem Elternhaus angaben, dass ihnen der Sprachgebrauch von Dozentinnen und Dozenten in Lehrveranstaltungen vertraut sei, stimmten im Vergleich etwas weniger der Studierenden erster Generation (79%) dieser Aussage zu. Für 39% der Studierenden erster Generation im Sample ist die Sprache in Lehrveranstaltungen an der Hochschule sowie in wissenschaftlichen Texten etwas „komplett Neues“ (ak. EH: 29%) und 37% hatten das Gefühl, als müssten sie für das Studium eine neue Sprache erlernen (ak. EH: 29%). Das Register der akademischen Bildungssprache scheint den Studierenden aus akademischem Elternhaus den Daten zufolge etwas vertrauter und der eigene sprachliche Habitus leicht anschlussfähiger zu sein. Zugleich weisen die Werte auf ein gewisses Bewusstsein der Studierenden (unabhängig von ihrer Bildungsherkunft) um den Prozess des Registererwerbs hin. Mit dem Halten von Referaten als sprachliche Praktik sind die meisten der Befragten bereits (z.B. aus der Schulzeit) vertraut (insgesamt: 91%). Studierende erster Generation gaben in der Befragung häufiger an, vor solchen Vorträgen in Lehrveranstaltungen nervös zu sein (88%; ak. EH: 68%), was als Hinweis auf Unsicherheiten in der Umsetzung solcher sprachlichen Handlungen im Hochschulkontext interpretiert werden kann. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Antwortverhalten bezüglich des Umgangs mit wissenschaftlichen/akademischen Texten vor Studieneintritt: Knapp über die Hälfte (53%) der befragten Studierenden erster Generation gab an, bereits vor dem Studium solche Texte<sup>29</sup> gelesen zu haben; von den Studierenden aus akademischem Eltern-

---

<sup>29</sup> Frage 16 des Fragebogens (s. Anhang) im genauen Wortlaut: „Zur Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen wird häufig das Lesen von bestimmten Texten (z.B. Lehrmaterial, Abschnitte in Einführungsbüchern, Fachartikel, etc.) empfohlen oder erwartet.“ Antwortoption: „Ich habe bereits vor dem Studium ähnliche Texte gelesen (z.B. in der Schule).“

haus stimmten hingegen nur 29% dieser Aussage zu. Die Studierenden mit akademischer Bildungsherkunft hatten nach eigenen Angaben entsprechend weniger Vorerfahrung mit der Rezeption schriftlicher akademischer Bildungssprache als diejenigen erster Generation, nahmen jedoch diesbezüglich zugleich weniger Schwierigkeiten wahr (s. Abschnitt zur Wahrnehmung sprachlicher Anforderungen) und empfanden diese zudem seltener als etwas „komplett Neues“. Zum einen legen diese Daten nahe, dass sich ein Anteil der Studierenden erster Generation bereits vor dem Studium aktiv mit akademisch bildungssprachlichen Texten beschäftigte – dies ist mit den Aussagen der *firstgen*-Mentees in den vertiefenden Interviews (s. Abschnitt 3.1) kompatibel, die ein intensives Interesse an (wissenschaftlicher) Literatur bereits in der Schulzeit beschrieben. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Ausrichtung des eigenen sprachlichen Handelns an der sozialen Gruppe akademisch gebildeter Personen (hier in Form der Rezeption entsprechender Texte) für Schülerinnen und Schüler ohne akademisches Elternhaus die Aufnahme eines Hochschulstudiums begünstigt. Zum anderen könnten diese Differenzen darauf hindeuten, dass auch im Falle eines frühzeitigen Bezugsgruppenwechsels im Bildungsverlauf, der sprachliche Habitus von Studierenden erster Generation weniger kompatibel mit dem Register akademischer Bildungssprache ist, als der ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen aus akademischem Elternhaus.

Die Teilnehmenden der Online-Befragung wurden auch um einen **Vergleich des eigenen Sprachgebrauchs mit dem anderer Studierender** gebeten. Insgesamt 79% aller Befragten stimmten zu, dass der Sprachgebrauch der meisten Kommilitoninnen und Kommilitonen dem ihren ähnlich sei. Die teilnehmenden Studierenden erster Generation empfanden dies jedoch etwas seltener (67%) als die Befragten aus akademischem Elternhaus (85%). Entsprechend hatte ein Drittel der Studierenden erster Generation im Sample das Gefühl, ihr eigener Sprachgebrauch unterscheide sich maßgeblich von dem anderer Studierender.

Diese Angaben können in Zusammenhang mit den Forschungsbefunden zu einem erhöhten Fremdheits- und geringerem Zugehörigkeitsgefühl dieser Studierendengruppe an der Hochschule gebracht werden (vgl. Abschnitt 2.1). Vor dem Hintergrund mehrerer Aussagen in den *firstgen*-Interviews, die auf eine defizitäre Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten in Relation zu anderen Studierenden schließen ließen (s. Abschnitt 3.1), wurden die Teilnehmenden der Online-Befragung um eine differen-

zierte Einordnung des Sprachgebrauchs ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen bezüglich verschiedener sprachlicher Eigenschaften gebeten. Die abgefragten Merkmale wurden teilweise aus den Ergebnissen der *firstgen*-Interviews abgeleitet, die darauf hinwiesen, dass diese Interviewteilnehmenden die Sprache anderer Studierender häufig als ausdrucksstärker, wortgewandter und gebildeter als die eigene wahrnahmen. Ergänzend dazu wurden Eigenschaften gewählt, die in einschlägiger Literatur häufig (akademischer) Bildungssprache zugeordnet werden (Komplexität, Präzision und Wissenschaftlichkeit, vgl. Abschnitt 2.2.2). Die Ergebnisse dieses Fragenkomplexes zeigen, dass die befragten Studierenden erster Generation im Vergleich zu den Studierenden mit akademischem Familienhintergrund den Sprachgebrauch ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen (zum Teil deutlich) häufiger als komplexer (erster Generation: 43%; ak. EH: 21%), wortgewandter (39% vs. 23%), präziser (36% vs. 27%), wissenschaftlicher (43% vs. 29%) und auch als gebildeter (32% vs. 13%) bewerteten (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Vergleich des eigenen Sprachgebrauchs mit dem anderer Studierender; (n=76)

Der Sprachgebrauch meiner KommilitonInnen wirkt im Vergleich zu meinem...		Studierende aus akademischem Elternhaus	Studierende erster Generation	Gesamt
		%	%	%
Ausdruck	weniger ausdrucksstark	15	14	14
	ähnlich ausdrucksstark	69	64	67
	ausdrucksstärker	17	21	18
Komplexität	weniger komplex	25	14	21
	ähnlich komplex	54	43	50
	komplexer	21	43	29
Wortgewandtheit	weniger wortgewandt	23	14	20
	ähnlich wortgewandt	54	46	51
	wortgewandter	23	39	29
Präzision	weniger präzise	25	25	25
	ähnlich präzise	48	39	45
	präziser	27	36	30
Wissenschaftlichkeit	weniger wissenschaftlich	27	7	20
	ähnlich wissenschaftlich	44	50	46
	wissenschaftlicher	29	43	34
Bildung	weniger gebildet	4	11	7
	ähnlich gebildet	83	57	74
	gebildeter	13	32	20

Zusammengenommen weisen die Daten auf einen Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und einem Gefühl sprachlicher Unterlegenheit gegenüber anderen Studierenden hin. Dabei ist durchaus eine Verbindung dieser Wahrnehmung sprachlicher Differenzen zur geringeren sprachlichen Beteiligung Studierender erster Generation in hochschulischen Lehrveranstaltungen denkbar. Insgesamt (auch unabhängig von der



Bildungsherkunft) gaben jedoch die meisten der Studierenden (über alle Eigenschaften hinweg) an, dass der Sprachgebrauch ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen dem eigenen ähnele. Interessanterweise wählten die Studierenden aus akademischem Elternhaus diese Antwortoption meist häufiger als die Studierenden erster Generation (z.B. ‚ähnlich gebildet‘ – ak. EH: 83%; erster Generation: 57%). Dass sich die Studierenden erster Generation im Sample zum Teil sprachlich unterlegen fühlten, bedeutet demzufolge nicht, dass sich Studierende mit akademischem Familienhintergrund zwangsläufig häufiger in Überlegenheit wähnten. Vielmehr nahmen diese Studierenden hingegen weniger Unterschiede wahr. Lediglich im Falle des Attributs der Wissenschaftlichkeit gaben Studierende aus akademischem Elternhaus deutlich häufiger an, dass der Sprachgebrauch ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen auf sie weniger wissenschaftlich wirke (ak. EH: 27%; erster Generation: 7%). Ein Viertel dieser Studierendengruppe beurteilte den Sprachgebrauch der anderen Studierenden darüber hinaus als weniger komplex (Studierende erster Generation hingegen nur zu 14%) und 23% als weniger wortgewandt (erster Generation: 14%). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sich Studierende erster Generation gemäß den vorgestellten Ergebnissen zur sprachlichen Beteiligung in Lehrveranstaltungen seltener mündlich einbringen. Es ist demnach wahrscheinlich, dass die Befragten insgesamt die Beurteilung des Sprachgebrauchs verstärkt an Studierenden aus akademischem Elternhaus orientierten, da diese sich in diesem Kontext durch eine stärkere sprachliche Präsenz auszeichnen. Dadurch verglichen sich die Studierenden aus akademischem Elternhaus vermutlich zumeist mit Studierenden gleicher Bildungsherkunft, da die Studierenden erster Generation in Lehrveranstaltungen gewissermaßen sprachlich unterrepräsentiert sind.

Auch die Daten der Erhebung zur **Eigenwahrnehmung der sprachlichen Passung im Studium** zeigen Unterschiede nach der Bildungsherkunft der Befragten: 58% der Studierenden aus akademischem Elternhaus gaben an, häufig oder immer das Gefühl zu haben, sich in Lehrveranstaltungen angemessen auszudrücken – auf Studierende erster Generation traf dies mit insgesamt 44% auf weniger als die Hälfte dieser Studierendengruppe zu. Etwas über einem Viertel (26%) der Studierenden erster Generation im Sample hatten nie oder selten dieses Gefühl. Eine eindeutigere Differenz besteht in der unterschiedlichen Positionierung zu der Aussage „Mein Sprachgebrauch passt an die Hochschule“: Während mit 94% fast alle der Studierenden mit akademischem Familienhintergrund dieser Aussage zustimmten, gab ein Viertel der befragten

Studierenden erster Generation an, dass dies eher nicht zutreffe. Die subjektive Einschätzung des eigenen sprachlichen Passungsverhältnisses zum Hochschulkontext war demnach zwar für die deutliche Mehrheit der befragten Studierenden des Samples positiv (insgesamt 87%), wies jedoch zugleich deutliche Unterschiede in Abhängigkeit zur Bildungsherkunft der Studierenden auf. D.h. von den Studierenden erster Generation wurde das eigene sprachliche Passungsverhältnis bzw. die Angemessenheit des sprachlichen Verhaltens in Relation zum Handlungskontext Hochschule seltener positiv eingeschätzt als von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aus akademischem Elternhaus. 69% der teilnehmenden Studierenden erster Generation gaben in der Befragung darüber hinaus an, dass sie in Lehrveranstaltungen an der Hochschule anders sprechen würden als in ihrer Freizeit; unter den Studierenden mit akademischem Familienhintergrund stimmten etwas weniger (56%) dieser Aussage zu. Dieser Unterschied ist mit der Annahme kompatibel, dass der Registererwerb der akademischen Bildungssprache für die Studierenden erster Generation mit einer Transformation des sprachlichen Habitus einhergeht und dadurch eine (bewusste) situationsbedingte Variation des sprachlichen Verhaltens ermöglicht (vgl. Abschnitt 2.2.3).

#### 4. Diskussion, Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung des möglichen Zusammenhangs zwischen Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium. Dieser Abschnitt fasst die generierten Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage nochmals knapp zusammen, diskutiert und verdichtet die Ergebnisse und gibt außerdem einen Ausblick auf Ansatzpunkte für weitere Forschung in diesem Bereich.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Relation von Sprache und sozialer (bzw. Bildungs-)Herkunft in Abschnitt 2.1 zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen sozialem Milieu und Sprachgebrauchsweisen im Forschungsfeld wenig umstritten ist – ebenso wie daraus folgende Unterschiede in der sprachlichen Passung und Kompetenz von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Bildungsinstitution Schule. Die Darstellung verdeutlicht diesbezüglich jedoch zugleich eine beträchtliche Forschungslücke für den tertiären Bildungssektor. Die wenigen vorgestellten Forschungsbefunde, die Erkenntnispotential über die sprachliche Passung von Studierenden im Kontext ihrer Bildungsherkunft im Studium aufweisen, sind eher vereinzelte Nebenprodukte sozialwissenschaftlicher Studien. In Abschnitt 2.2 wurde aufgezeigt, dass akademische Bildungssprache, im Sinne eines funktionalen Sprachgebrauchs in

akademischen Bildungskontexten, als sprachliches Makroregister konzeptualisiert werden kann und diese Forschungsperspektive das Potential zur differenzierten Betrachtung und Untersuchung des studentischen sprachlichen Verhaltens an der Hochschule birgt. Die Sichtweise auf akademische Bildungssprache als Register ermöglicht einen theoretischen Zugang des Forschungsgegenstandes, welcher Aussagekraft über den studentischen Aneignungsprozess sowie die Identifizierung und Erklärung von damit verbundenen Schwierigkeiten bietet.

Die Sekundäranalyse der vertiefenden Interviews mit *firstgen*-Mentees (Abschnitt 3.1) macht deutlich, dass der Themenkomplex Sprache für die befragten Studierenden erster Generation im Zusammenhang mit der eigenen Studiensituation und dem -verlauf eine bedeutsame Rolle einnimmt und zum Teil Dissonanzen im sprachlichen Passungsverhältnis zum Handlungskontext Hochschule wahrgenommen (teilweise auch reflektiert) wurden. Einige Aussagen der Studierenden lassen zudem zumindest partiell auf ein Vermeidungsverhalten hinsichtlich sprachlicher Interaktion im Hochschulkontext schließen. Mehrere der befragten Studierenden berichteten außerdem darüber, im Laufe des Studiums Veränderungen im eigenen sprachlichen Verhalten zu beobachten, was mit dem Konzept der Transformation des sprachlichen Habitus' (Abschnitt 2.2.3) vereinbar ist. Dabei geben die Ergebnisse dieser Erhebung allerdings keinen Aufschluss über die Situation von Studierenden aus akademischem Elternhaus sowie deren sprachlicher Passung im Studium, da nur Studierende erster Generation in die Befragung einbezogen wurden. Dementsprechend wurde die Online-Erhebung *Sprache im Studium* (Abschnitt 3.2) so gestaltet, dass Angaben zum Sprachverhalten und zur sprachlichen Passung im Studium im direkten Vergleich zwischen Studierenden unterschiedlicher Bildungsherkunft analysiert werden konnten.

Die Ergebnisse der Online-Umfrage *Sprache im Studium* (s. Abschnitt 3.2.3) zeigen zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Angaben der Befragten in Abhängigkeit zu ihrer Bildungsherkunft. So weisen die Daten im Vergleich zwischen den Studiengruppen auf eine geringere sprachliche Beteiligung der Studierenden erster Generation in akademischen Bildungskontexten hin. Außerdem schätzten die befragten Studierenden erster Generation ihr eigenes sprachliches Handeln häufiger als weniger wissenschaftlich, komplex und gebildet ein, als das ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen. Diese defizitäre Sichtweise auf den eigenen Sprachgebrauch im Hochschulkontext zeigt sich ebenfalls in der Auswertung der *firstgen*-Interviews. Auch die Eigenwahrnehmung der sprachlichen Passung war in den Daten der Online-Befragung

eindeutig durch die Bildungsherkunft der Studierenden beeinflusst: Studierende erster Generation hatten deutlich seltener den Eindruck, dass ihr Sprachgebrauch zur Hochschule passe, als die befragten Studierenden aus akademischem Elternhaus.

Wie in Abschnitt 3.2.1 bereits erörtert, ist die Repräsentativität der durchgeführten Online-Erhebung als eingeschränkt zu betrachten. Auch ist die Unterteilung der Studierenden nach ihrer Bildungsherkunft in zwei Gruppen (innerhalb der gesamten Arbeit) aufgrund ihrer internen Heterogenität sicherlich nicht unproblematisch. Wünschenswert wären diesbezüglich groß angelegte Studien, die stärkere Ausdifferenzierungen der Studierendengruppen zuließen. So hätte beispielsweise die Relation zwischen sprachlicher Passung und Bildungsherkunft im Vergleich verschiedener Fachbereiche Erkenntnispotential. Auch eine vergleichende Untersuchung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften gegenüber Universitäten könnte möglicherweise Unterschiede in der sprachlichen Passung aufzeigen, da die sprachlichen Praktiken bzw. die Praxisformen generell an den verschiedenen Hochschulformen mit hoher Wahrscheinlichkeit variieren. Die Auswertungen des einschlägigen Forschungsstandes sowie der vertiefenden *firstgen*-Interviews deuten darüber hinaus auf die Komplexität des sprachlichen Sozialisationsprozesses hin, welcher vor Studienbeginn verläuft. Vor diesem Hintergrund könnte die differenzierte Betrachtung der individuellen sprachlichen Biografie (z.B. sprachliche Bezugspersonen und Orientierungen im Detail), über den Bildungsgrad der Eltern hinaus, zur Identifikation fördernder und hemmender Faktoren im Aneignungsprozess der akademischen Bildungssprache im Studium beitragen.

Die Sekundärauswertungen der Daten zum Sprachkompetenzniveau der Studierenden aus dem Forschungsprojekt SpraStu (s. Abschnitt 2.2.3) legen außerdem nahe, dass solche Testverfahren weniger geeignet sind, um den Einfluss der Bildungsherkunft auf sprachliches Verhalten im Studium zu untersuchen. Der theoretische Zugang über sprachliche Register(kompetenzen) erwies sich hingegen als geeigneter, um Differenzen abbilden zu können. Eine Untersuchung des Erwerbs akademisch bildungssprachlicher Registerkompetenzen im Studienverlauf (in Relation zur Bildungsherkunft) wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise aufschlussreich. Da die Daten der *firstgen*-Interviews sowie der Online-Erhebung in Ansätzen auf ein Bewusstsein der befragten Studierenden erster Generation um die Fähigkeit zur Registerflexibilität hindeuten, wäre ebenfalls die Beschäftigung mit einem möglichen Zusammenhang zwischen dieser Kompetenz und der Bildungsherkunft Studierender interessant. Eine höhere Fähigkeit zur Registerflexibilität könnte wiederum für einige

Berufsbilder nach Studienabschluss von Vorteil sein (z.B. Lehramt, Wissenschaftskommunikation etc.).

Insgesamt deuten die Auswertungen dieser Arbeit auf einen bestehenden Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium hin, welcher durch den individuellen schichtspezifischen sprachlichen Habitus' bedingt wird. Die sprachliche Passung Studierender erster Generation an der Hochschule ist demnach häufig geringer als bei den Studierenden aus akademischem Elternhaus, sodass der Erwerb der akademischen Bildungssprache für erstere nicht selten eine Transformation des sprachlichen Habitus' erfordert. Diese systematische Variation in sprachlicher Passung nach Bildungsherkunft bildet folglich einen Faktor im Komplex erschwerter Studienbedingungen Studierender erster Generation. Ein Zusammenhang zwischen geringer sprachlicher Passung und Forschungsbefunden wie z.B. Fremdheitsgefühlen, geringer Studierzufriedenheit und Neigung zu Studienabbruch bei Studierenden erster Generation (s. Abschnitt 1) sind entsprechend denkbar.

In Anbetracht des dargestellten Forschungsstands in Abschnitt 2.1 kann davon ausgegangen werden, dass die Beherrschung akademisch bildungssprachlicher Praktiken eine wichtige Grundlage für Bildungsteilhabe und -erfolg an der Hochschule ist. Aufgrund einer geringeren sprachlichen Passung ist der Aufwand, der mit der Produktion und Rezeption solcher erforderlichen sprachlichen Praktiken im Hochschulkontext verbunden ist, für die Studierenden erster Generation ungleich höher, sodass Studierende aus akademischem Elternhaus in Bezug auf sprachliche Anforderungen im Studium im Vorteil sind. Es ist also davon auszugehen, dass aus unterschiedlichen sprachlichen Passungsgraden der Studierenden zum Register der akademischen Bildungssprache, bedingt durch ihre Bildungsherkunft, eine Chancenungleichheit hinsichtlich des Bildungserfolgs an der Hochschule resultiert.

Der Zusammenhang zwischen studentischer Bildungsherkunft und sprachlicher Passung im Studium ist dementsprechend im Kontext einer erwünschten Durchlässigkeit des Bildungssystems als kritisch zu betrachten. Vor diesem Hintergrund bedarf es einer größeren Bewusstheit um die Notwendigkeit der didaktischen Vermittlung akademisch bildungssprachlicher Registerkompetenzen an Studierende in der Studieneingangsphase bzw. auch bereits an Schülerinnen und Schüler vor Studienbeginn. Dafür ist die Entwicklung hochschuldidaktischer Ansätze notwendig, die insbesondere Studierende erster Generation in der Aneignung der akademischen

Bildungssprache unterstützen, ohne diese Studierendengruppe dabei zu stigmatisieren. Untersuchungen zur umfassenden Identifizierung sprachlicher Praktiken, die entscheidend für den akademischen Bildungserfolg sind, wären dabei die Grundlage didaktischer Konzeptionen, bilden bislang jedoch eine Forschungslücke. Eine solche Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktik und -forschung könnte somit einen Beitrag leisten, um die Bildungschancen zwischen Studierenden unterschiedlicher Bildungsherkunft gerechter zu verteilen, indem die sprachliche Passung Studierender erster Generation durch gezielte Fördermaßnahmen erhöht wird.

## 5. Quellenverzeichnis

- Agha, A. (2004). Registers of language. In A. Duranti (Hrsg.), *A companion to linguistic anthropology*, Oxford: Blackwell Publishing, 23-45.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Banscherus, U. (2019). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienwahl und die Situation in der Studieneingangsphase. *Bildung und Erziehung*, 72(4), 379-398.
- Banscherus, U., Baumgärtner, A., & Sorge, M. (2019). Studiensituation und soziale Lage von Studierenden im Ruhrgebiet. *Studierendenreport*. Düsseldorf.
- Banscherus, U., Baumgärtner, A., Böhm, U., Golubchikova, O., Schmitt, S., & Wolter, A. (2017). *Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen: Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten*. Study der Hans-Böckler-Stiftung.
- Bärenfänger, O., Lange, D., & Möhring, J. (2015). Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. *Research Papers in Assessment*, Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V. (ITT).
- Bargel, T. (2007). Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen: Barrieren für Bildungsaufsteiger. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 49.
- Baumgärtner, A. (2020). Methodische Zugänge zur Untersuchung akademischer Textproduktion. Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/18452/22315>
- Bernstein, B. (1960). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3(3), 163-176.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and speech*, 5(4), 221-240.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge University Press.
- Biber, D., & Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style*. Cambridge University Press.
- Bock, B. M. (2020). Sprache und kommunikatives Handeln in Bildungsinstitutionen. In T. Niehr, J. Kilian & J. Schiewe (Hrsg.), *Handbuch Sprachkritik*, Springer, 310-318.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2013). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (23. Auflage ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchler, T. (2012). Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium: Expertise im Rahmen des Projektes "Chancengleichheit in der Begabtenförderung" der Hans-Böckler-Stiftung. *Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung*, No. 249.
- Bücking, S. (2010). Zur Interpretation adnominaler Genitive bei nominalisierten Infinitiven im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 29(1), 39-77.
- Bülöw-Schramm, M., & Gerlof, K. (2004). Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle*

- Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, München/Weinheim: Beltz Juventa, 141-158.
- Buß, I., Pohlenz, P., Erbsland, M., & Rahn, P. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In: I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*, Wiesbaden: Springer, 11-29.
- Davis, J. (2010). *The first generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success*. Sterling, Virginia: Stylus.
- de Moll, F. (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus: außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dittmar, N. (2004). Register / Register. In: U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Hrsg.), *Handbook of sociolinguistics / Handbuch der Soziolinguistik*, Berlin & New York: de Gruyter, 216-225.
- El-Mafaalani, A. (2015). Ambivalenzen sozialer Mobilität. In A. Graf, C. Möller & M. Hartmann (Hrsg.), *Bildung - Macht - Eliten: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*, Frankfurt: Campus Verlag, 69-93.
- El-Mafaalani, A. (2017). Transformationen des Habitus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS, 103-127.
- Feilke, H. (2019). Bildungssprache. *Sprache im Fach*, Ludwig-Maximilians-Universität München, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Felder, E. (2016). *Einführung in die Varietätenlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, Berlin/Boston: de Gruyter, 478-499.
- Grendel, T. (2012). *Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Halliday, M. A. K. (1972). *Sociological aspects of semantic change*.
- Halliday, M. A. K. (1995). Language and the theory of codes. In B. Davies, M. W. Apple, F. Close-Thomas, P. Wexler, M. A. K. Halliday, A. Danzig & J. L. Illera, *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*, Greenwood Publishing Group, 127-144.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Heller, M. (2010). *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (48), de Gruyter.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Hyland, K., & Shaw, P. (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Routledge.
- King, V. (2009). „... man gewöhnt sich daran, immer nur sich selber zu loben“. Psychosoziale Anforderungen des Bildungsaufstiegs und der sozialen Mobilität junger Frauen. In T. Iwers-Stelljes & A. C. Wagner (Hrsg.), *Prävention - Intervention - Konfliktlösung*, Wiesbaden: Springer VS, 85-100.



- Lange-Vester, A. (2009). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, 267-285.
- Lange-Vester, A., & Sander, T. (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lee, D. Y. (2001). Genres, registers, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. In B. Kettemann & G. Marko (Hrsg.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*, 245-292.
- Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lewandowski, M. (2010). Sociolects and registers – a contrastive analysis of two kinds of linguistic variation. *Investigationes linguisticae*, 20, 60-79.
- Matschnigg-Peer, S. (2018). *Herkunftsbedingte Bildungsdisparität an der Wiener Grundschule*. Berlin: Logos Berlin.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2019). Register in systemic functional linguistics. *Register Studies*, 1(1), 10-41.
- Maurer, M., & Jandura, O. (2009). Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In N. Jakob, H. Schoen, & T. Zerback (Hrsg.), *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: Springer VS, 61-73.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). München/Weinheim: Beltz Juventa.
- Menz, M. (2018). *Bildung, Lebenswelt und Sprache: Biografische Studie über zwei Jungen vom Elementaralter bis in die Schulzeit*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S., & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen: Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*. Berlin: edition sigma.
- Möhring, J., & Bärenfänger, O. (2018). Hochschulzugangsprüfungen und die Studienrealität: Eine empirische Untersuchung zu Lese- und Wortschatzanforderungen in der Studieneingangsphase. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(4), 540-572.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 67-101.
- Morek, M., & Heller, V. (2019). Bildungssprachliche Praktiken. *Sprache im Fach*, Ludwig-Maximilians-Universität München, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Ortner, H. (2009). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In U. Fix, A. Gardt & J. Knape (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*, Teilband 2, Berlin: de Gruyter 2227-2240.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Preece, S. (2009). *Posh talk. Language and Identity in Higher Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Qin, W., & Uccelli, P. (2020). Beyond linguistic complexity: Assessing register flexibility in EFL writing across contexts. *Assessing Writing*, 45.
- Rahn, S. (2019). Wie spricht man an der Universität? Zur Vermittlung von Sprechkompetenz für das Studium. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 61, 31-36.

- Rank, A., & Wildemann, A. (2017). Bildungssprache im Verhältnis zur kindlichen Sprachentwicklung - eine Bedingung für Individualisierung im Anfangsunterricht. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken*, Jahrbuch Grundschulforschung (21), Wiesbaden: Springer VS, 67-71.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29(2), 417-447.
- Regier, K., Regier, S., & Zellner, M. (2020). Warum Sprachkompetenz? - Eine Reflexion. In K. Regier, S. Regier & M. Zellner (Hrsg.), *Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre*, Wiesbaden: Springer VS, 3-11.
- Schlücker, F. & Schindler, S. (2019). Studienleistung im Bachelor- und Masterstudium. Bedingungsfaktoren und ihr Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Studierenden. In M. Loerz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*. Wiesbaden: Springer VS, 225-272.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sinner, C. (2013). *Varietätenlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Spiegler, T. (2015). Wie viel Sensibilität erfordert die Ungleichheit und wie viel Ungleichheit schafft die Sensibilität? Zur Situation von Bildungsaufsteiger\_innen an Hochschulen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 71-87.
- Stabsstelle Qualitätsmanagement (2017). Studierende nach Studiengängen seit 2014 (2016/17). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen - Fächersystematik. Stand: Wintersemester 2018/2019.
- Steinhoff, T. (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71(1), 327-352.
- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 21, Berlin/Boston: de Gruyter, 68-89.
- Thompson, J. B. (1990). Vorwort. In P. Bourdieu, *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*.
- Treiblmaier, H. (2011). Datenqualität und Validität bei Online-Befragungen. *der markt*, 50(1), 3-18.
- Urbatsch, K. (2011). Studierende der ersten Generation an deutschen Hochschulen gewinnen und fördern. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*, Dossier, Berlin, 22-26.
- Walzebug, A. (2015). *Sprachlich bedingte soziale Ungleichheit. Theoretische und empirische Betrachtungen am Beispiel mathematischer Testaufgaben und ihrer Bearbeitung*, (Vol. 56). Münster: Waxmann.
- Wisniewski, K. (2018). Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(4), 573-597.
- Wollert, M., & Zschill, S. (2017). Sprachliche Studierfähigkeit: ein Konstrukt auf dem Prüfstand. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44(1), 2-17.
- Woolard, K. A. (2004). Codeswitching. In A. Duranti (Hrsg.), *A companion to linguistic anthropology*, Oxford: Blackwell Publishing, 73-94.

## 6. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Umgang mit Fragen; ( $n=76$ ) S. 50

Tabelle 2: Vergleich des eigenen Sprachgebrauchs mit dem anderer Studierender; ( $n=76$ ) S. 54

## 7. Anhang

### 7.1. Fragebogen *Sprache im Studium*

#### **Sprache im Studium**

Herzlich Willkommen zur Umfrage **Sprache im Studium**.

In dieser Befragung geht es um Deine persönliche Sicht auf Sprache an der Hochschule. Du kannst an dieser Umfrage teilnehmen, wenn Du Bachelorstudent/in der Humboldt-Universität zu Berlin bist.

Die Fragen beziehen sich zum Teil konkret auf Situationen im Rahmen von Präsenzlehre. Da diesbezüglich für das Sommersemester 2020 aufgrund des Präsenznotbetriebs der Hochschule entsprechende Aussagen ggf. erschwert oder nicht möglich sind, bitte ich Dich Deine betreffenden Antworten entweder an vorangegangenen Semestern zu orientieren oder die jeweilige Teilfrage auszulassen, wenn Dir eine Beurteilung nicht möglich ist.

Die Beantwortung der Fragen dauert etwa 10-15 Minuten. Vielen Dank, dass Du an der Befragung teilnimmst.

#### **Hinweis zur Teilnahme auf mobilen Endgeräten (insbesondere Smartphones):**

Die Darstellung und Aufteilung der Fragen, ist auf mobilen Geräten ggf. nicht ideal. Wenn Du die Umfrage dennoch auf dem Smartphone durchführen möchtest, verwende bitte alternativ diesen Link: <https://umfrage.hu-berlin.de/index.php/366168?lang=de>

Alena Baumgärtner

Kontakt: [alena.baumgaertner@hu-berlin.de](mailto:alena.baumgaertner@hu-berlin.de)

1	An welcher Hochschule studierst Du? [Dropdown-Menü] <ul style="list-style-type: none"><li>• Humboldt-Universität zu Berlin</li><li>• andere Hochschule</li></ul>
2	In welchem Hochschulsesemester studierst Du aktuell? [offene Eingabe] Hinweis: Anzahl der Semester, die Du insgesamt an einer deutschen Hochschule immatrikuliert bist (inklusive Wechsel und Urlaubssemester).
3	Befindest Du Dich im Bachelor- oder Masterstudium? <ul style="list-style-type: none"><li>• Bachelorstudium</li><li>• Masterstudium</li><li>• Sonstiges</li></ul>

4

### **Studienfach**

Bitte gib Dein Haupt-/Kernfach an. [Dropdown-Menü]

- Deaf Studies
- Islamische Theologie
- Regionalstudien Asien/Afrika
- Skandinavistik/Nordeuropa-Studien
- Amerikanistik
- Archäologie und Kulturgeschichte Nordostafrikas
- Bibliotheks- und Informationswissenschaft
- Deutsch
- Deutsche Literatur
- Englisch
- Europäische Ethnologie
- Evangelische Theologie
- Französisch
- Germanistische Linguistik
- Geschichtswissenschaften
- Griechisch
- Historische Linguistik
- Italienisch
- Katholische Theologie
- Klassische Archäologie
- Kulturwissenschaft
- Kunst- und Bildgeschichte
- Latein
- Philosophie
- Russisch
- Slawische Sprachen und Literaturen
- Spanisch
- Ungarische Literatur und Kultur
- Agrarwissenschaften
- Betriebswirtschaftslehre
- Biologie
- Biophysik
- Chemie
- Gartenbauwissenschaften
- Geographie
- Informatik
- Informationsmanagement und Informationstechnologie
- Informatik, Mathematik und Physik
- Mathematik
- Physik
- Psychologie
- Rehabilitationspädagogik
- Sozialwissenschaften
- Sportwissenschaften
- Volkswirtschaftslehre
- Erziehungswissenschaften

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikwissenschaft</li> <li>• Sonderpädagogik</li> <li>• Wirtschaftspädagogik</li> <li>• Bildung an Grundschulen</li> <li>• Rechtswissenschaft</li> <li>• Sonstiges</li> </ul>
5	<p>Falls Du in einem Kombi-Studiengang studierst, gib hier bitte Dein Zweit-/Nebenfach an. [Dropdown-Menü]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deaf Studies</li> <li>• Islamische Theologie</li> <li>• Regionalstudien Asien/Afrika</li> <li>• Skandinavistik/Nordeuropa-Studien</li> <li>• Amerikanistik</li> <li>• Archäologie und Kulturgeschichte Nordostafrikas</li> <li>• Bibliotheks- und Informationswissenschaft</li> <li>• Deutsch</li> <li>• Deutsche Literatur</li> <li>• Englisch</li> <li>• Europäische Ethnologie</li> <li>• Evangelische Theologie</li> <li>• Französisch</li> <li>• Germanistische Linguistik</li> <li>• Geschichtswissenschaften</li> <li>• Griechisch</li> <li>• Historische Linguistik</li> <li>• Italienisch</li> <li>• Katholische Theologie</li> <li>• Klassische Archäologie</li> <li>• Kulturwissenschaft</li> <li>• Kunst- und Bildgeschichte</li> <li>• Latein</li> <li>• Philosophie</li> <li>• Russisch</li> <li>• Slawische Sprachen und Literaturen</li> <li>• Spanisch</li> <li>• Ungarische Literatur und Kultur</li> <li>• Agrarwissenschaften</li> <li>• Betriebswirtschaftslehre</li> <li>• Biologie</li> <li>• Biophysik</li> <li>• Chemie</li> <li>• Gartenbauwissenschaften</li> <li>• Geographie</li> <li>• Informatik</li> <li>• Informationsmanagement und Informationstechnologie</li> <li>• Informatik, Mathematik und Physik</li> <li>• Mathematik</li> <li>• Physik</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychologie</li> <li>• Rehabilitationspädagogik</li> <li>• Sozialwissenschaften</li> <li>• Sportwissenschaften</li> <li>• Volkswirtschaftslehre</li> <li>• Erziehungswissenschaften</li> <li>• Musikwissenschaft</li> <li>• Sonderpädagogik</li> <li>• Wirtschaftspädagogik</li> <li>• Bildung an Grundschulen</li> <li>• Rechtswissenschaft</li> <li>• kein Zweitfach</li> <li>• Geschlechterstudien/Gender Studies</li> <li>• Arbeitslehre</li> <li>• Politikwissenschaft für das Lehramt</li> <li>• Medienwissenschaft</li> <li>• Sonstiges</li> </ul>																																			
6	Studierst Du mit Lehramtsoption? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>																																			
7	Bitte gib an, in welcher Häufigkeit die folgenden Aussagen auf Dein Verhalten in Lehrveranstaltungen an der Hochschule zutreffen. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%;">nie</th> <th style="width: 10%;">selten</th> <th style="width: 10%;">häufig</th> <th style="width: 10%;">immer</th> <th style="width: 10%;">manchmal</th> <th style="width: 10%;">keine Antwort</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Ich beteilige mich an Seminar-diskussionen.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Ich stelle Fragen.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Ich antworte auf Fragen, die DozentInnen in Lehrveranstaltungen stellen.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Ich mache mir Notizen.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>		nie	selten	häufig	immer	manchmal	keine Antwort	Ich beteilige mich an Seminar-diskussionen.							Ich stelle Fragen.							Ich antworte auf Fragen, die DozentInnen in Lehrveranstaltungen stellen.							Ich mache mir Notizen.						
	nie	selten	häufig	immer	manchmal	keine Antwort																														
Ich beteilige mich an Seminar-diskussionen.																																				
Ich stelle Fragen.																																				
Ich antworte auf Fragen, die DozentInnen in Lehrveranstaltungen stellen.																																				
Ich mache mir Notizen.																																				
8	Bitte gib an, welche der folgenden Aussagen auf Dich zutreffen. <p>Wenn ich Fragen zu Studieninhalten habe...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stelle ich diese in der Lehrveranstaltung.</li> <li>• spreche ich DozentInnen direkt vor oder nach der Lehrveranstaltung an.</li> <li>• wende ich mich an KommilitonInnen.</li> <li>• benutze ich das moodle-Forum.</li> <li>• schreibe ich der Dozentin/dem Dozenten eine E-Mail.</li> <li>• suche ich im Internet nach Antworten.</li> <li>• Sonstiges: [offene Eingabe]</li> </ul>																																			
9	Hast Du bereits mind. eine schriftliche Seminar- oder Prüfungsleistung in Deinem Studium verfasst? (z.B. Hausarbeit, Exposé, Exzerpt) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>																																			

10	Hast Du in Deinem Studium bereits mind. einen Vortrag gehalten? (allein oder in der Gruppe) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja</li> <li>• Nein</li> </ul>																																																						
11	<p>Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Sprache von DozentInnen im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Bitte gib an, inwiefern die Aussagen auf Dich zutreffen.</p> <table border="1" data-bbox="268 450 1388 1413"> <thead> <tr> <th></th> <th>trifft nicht zu</th> <th>trifft eher nicht zu</th> <th>trifft eher zu</th> <th>trifft voll zu</th> <th>keine Antwort</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ich kann den DozentInnen inhaltlich meistens gut folgen.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ich finde es anstrengend, DozentInnen in Lehrveranstaltungen zuzuhören.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ich würde mir wünschen, dass die DozentInnen weniger komplexe Formulierungen benutzen würden.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Diese Art von Sprache ist mir vertraut.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Wenn DozentInnen Fragen stellen, verstehe ich oft nicht, was gemeint ist.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ich würde mich gerne so ausdrücken können, wie meine DozentInnen.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Die Wortgewandtheit von DozentInnen beeindruckt mich.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Die Art, wie DozentInnen sprechen, wirkt auf mich häufig überheblich.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort	Ich kann den DozentInnen inhaltlich meistens gut folgen.						Ich finde es anstrengend, DozentInnen in Lehrveranstaltungen zuzuhören.						Ich würde mir wünschen, dass die DozentInnen weniger komplexe Formulierungen benutzen würden.						Diese Art von Sprache ist mir vertraut.						Wenn DozentInnen Fragen stellen, verstehe ich oft nicht, was gemeint ist.						Ich würde mich gerne so ausdrücken können, wie meine DozentInnen.						Die Wortgewandtheit von DozentInnen beeindruckt mich.						Die Art, wie DozentInnen sprechen, wirkt auf mich häufig überheblich.					
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort																																																		
Ich kann den DozentInnen inhaltlich meistens gut folgen.																																																							
Ich finde es anstrengend, DozentInnen in Lehrveranstaltungen zuzuhören.																																																							
Ich würde mir wünschen, dass die DozentInnen weniger komplexe Formulierungen benutzen würden.																																																							
Diese Art von Sprache ist mir vertraut.																																																							
Wenn DozentInnen Fragen stellen, verstehe ich oft nicht, was gemeint ist.																																																							
Ich würde mich gerne so ausdrücken können, wie meine DozentInnen.																																																							
Die Wortgewandtheit von DozentInnen beeindruckt mich.																																																							
Die Art, wie DozentInnen sprechen, wirkt auf mich häufig überheblich.																																																							
12	<p>Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Sprache Deiner KommilitonInnen im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Bitte gib an, inwiefern die Aussagen zutreffen.</p> <table border="1" data-bbox="268 1525 1388 2033"> <thead> <tr> <th></th> <th>trifft nicht zu</th> <th>trifft eher nicht zu</th> <th>trifft eher zu</th> <th>trifft voll zu</th> <th>keine Antwort</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Für gewöhnlich kann ich den Ausführungen meiner KommilitonInnen gut folgen.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Meine KommilitonInnen drücken sich verständlich aus.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Der Sprachgebrauch der meisten KommilitonInnen ist meinem ähnlich.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Die Wortgewandtheit meiner KommilitonInnen beeindruckt mich.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort	Für gewöhnlich kann ich den Ausführungen meiner KommilitonInnen gut folgen.						Meine KommilitonInnen drücken sich verständlich aus.						Der Sprachgebrauch der meisten KommilitonInnen ist meinem ähnlich.						Die Wortgewandtheit meiner KommilitonInnen beeindruckt mich.																													
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort																																																		
Für gewöhnlich kann ich den Ausführungen meiner KommilitonInnen gut folgen.																																																							
Meine KommilitonInnen drücken sich verständlich aus.																																																							
Der Sprachgebrauch der meisten KommilitonInnen ist meinem ähnlich.																																																							
Die Wortgewandtheit meiner KommilitonInnen beeindruckt mich.																																																							

	Die Art, wie meine KommilitonInnen sprechen, wirkt auf mich häufig überheblich.					
	Ich denke, meine KommilitonInnen kennen mehr Wörter als ich.					
13	<p>Bitte vergleiche gedanklich den Sprachgebrauch Deiner KommilitonInnen mit Deinem eigenen und gib an, welcher Eindruck bezogen auf den jeweiligen Bereich zutrifft. Im Vergleich zu meiner eigenen Sprache, wirkt die meiner KommilitonInnen...</p> <p><b>Ausdruck [Dropdown-Menü]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weniger ausdrucksstark</li> <li>• ähnlich ausdrucksstark</li> <li>• ausdrucksstärker</li> </ul> <p><b>Komplexität [Dropdown-Menü]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weniger komplex</li> <li>• ähnlich komplex</li> <li>• komplexer</li> </ul> <p><b>Wortgewandtheit [Dropdown-Menü]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weniger wortgewandt</li> <li>• ähnlich wortgewandt</li> <li>• wortgewandter</li> </ul> <p><b>Präzision [Dropdown-Menü]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weniger präzise</li> <li>• ähnlich präzise</li> <li>• präziser</li> </ul> <p><b>Wissenschaftlichkeit [Dropdown-Menü]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weniger wissenschaftlich</li> <li>• ähnlich wissenschaftlich</li> <li>• wissenschaftlicher</li> </ul> <p><b>Bildung [Dropdown-Menü]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• weniger gebildet</li> <li>• ähnlich gebildet</li> <li>• gebildeter</li> </ul>					



14	<p>In Lehrveranstaltungen besteht für gewöhnlich die Möglichkeit, sich durch Fragen, Antworten oder Diskussionsbeiträge mündlich zu beteiligen.</p> <p>Bitte gib an, in welcher Häufigkeit die folgenden Aussagen diesbezüglich auf Dich zutreffen.</p>						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="746 376 799 459">nie</th> <th data-bbox="799 376 900 459">selten</th> <th data-bbox="900 376 1000 459">häufig</th> <th data-bbox="1000 376 1101 459">immer</th> <th data-bbox="1101 376 1267 459">manchmal</th> <th data-bbox="1267 376 1394 459">keine Antwort</th> </tr> </thead> </table>	nie	selten	häufig	immer	manchmal	keine Antwort
nie	selten	häufig	immer	manchmal	keine Antwort		
Ich genieße es, in Lehrveranstaltungen mit meinen KommilitonInnen zu diskutieren.							
Bevor ich mich beteilige, formuliere ich im Kopf, was ich sagen werde.							
Ich habe das Gefühl, mich in Lehrveranstaltungen angemessen auszudrücken.							
Obwohl ich die Antwort auf eine Frage kenne, traue ich mich nicht, sie zu nennen.							
In fachlichen Diskussionen fällt es mir leicht, meine Meinung zu formulieren.							
Bevor ich etwas sage, bin ich nervös.							
Wenn ich etwas sage, gebe ich mir besondere Mühe mit der Formulierung.							
15	<p>[Filterfrage: Falls Frage 10 positiv beantwortet wurde.]</p> <p>Du hast angegeben, in Deinem Studium bereits mind. einen Vortrag gehalten zu haben.</p> <p>Bitte gib an, inwiefern folgende Aussagen in Bezug auf Vorträge an der Hochschule auf Dich zutreffen.</p>						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="746 1547 868 1630">trifft nicht zu</th> <th data-bbox="868 1547 1007 1630">trifft eher nicht zu</th> <th data-bbox="1007 1547 1128 1630">trifft eher zu</th> <th data-bbox="1128 1547 1233 1630">trifft voll zu</th> <th data-bbox="1233 1547 1394 1630">keine Antwort</th> </tr> </thead> </table>	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort	
trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort			
Das Halten solcher Vorträge fällt mir leicht.							
Diese Art von Vorträgen ist mir bereits vertraut (z.B. aus der Schulzeit).							
Vor solchen Vorträgen werde ich nervös.							
Ich wünsche mir mehr Unterstützung für das Halten wissenschaftlicher Vorträge.							

16	<p>Zur Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen wird häufig das Lesen von bestimmten Texten (z.B. Lehrmaterial, Abschnitte in Einführungsbüchern, Fachartikel, etc.) empfohlen oder erwartet. Bitte gib an, welche der folgenden Aussagen auf Deinen persönlichen Umgang mit diesen Texten zutreffen.</p>				
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort
Das Lesen dieser Texte fällt mir leicht.					
Ich benötige zum Lesen solcher Texte viel Zeit.					
Ich verstehe diese Texte für gewöhnlich beim ersten Durchlesen.					
Diese Texte enthalten häufig Begriffe, die ich nicht kenne und nicht aus dem Kontext erschließen kann.					
Ich würde mir wünschen, dass solche Texte weniger kompliziert formuliert wären.					
Ich nehme mir diese Texte zum Vorbild für das Schreiben eigener Texte.					
Ich habe bereits vor dem Studium ähnliche Texte gelesen (z.B. in der Schule).					
17	<p>[Filterfrage: Falls Frage 9 positiv beantwortet wurde.]</p> <p>Du hast angegeben, bereits mind. eine schriftliche Seminar- oder Prüfungsleistung verfasst zu haben (z.B. Hausarbeit, Exposé, Exzerpt). Bitte gib an, inwiefern die folgenden Aussagen zum wissenschaftlichen Schreiben auf Dich zutreffen.</p>				
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort
Das Schreiben solcher Texte fällt mir leicht.					
Ich wünsche mir mehr Unterstützung im wissenschaftlichen Schreiben.					
Für das Verfassen solcher Texte benötige ich viel Zeit.					
Wissenschaftliches Schreiben liegt mir.					

18	Im Studium ergeben sich unterschiedliche Gesprächssituationen. Bitte gib an, wie wohl Du Dich fühlst, wenn Du in einer der folgenden Situationen etwas sagst.																																			
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="879 300 954 383">wohl</th> <th data-bbox="954 300 1029 383">eher wohl</th> <th data-bbox="1029 300 1150 383">eher unwohl</th> <th data-bbox="1150 300 1264 383">unwohl</th> <th data-bbox="1264 300 1385 383">keine Antwort</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="879 389 954 434">Vorlesung</td> <td data-bbox="954 389 1029 434"></td> <td data-bbox="1029 389 1150 434"></td> <td data-bbox="1150 389 1264 434"></td> <td data-bbox="1264 389 1385 434"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="879 441 954 486">Seminar</td> <td data-bbox="954 441 1029 486"></td> <td data-bbox="1029 441 1150 486"></td> <td data-bbox="1150 441 1264 486"></td> <td data-bbox="1264 441 1385 486"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="879 492 954 537">Übung/Tutorium</td> <td data-bbox="954 492 1029 537"></td> <td data-bbox="1029 492 1150 537"></td> <td data-bbox="1150 492 1264 537"></td> <td data-bbox="1264 492 1385 537"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="879 544 954 622">Direktes Gespräch mit DozentIn (z.B. in der Sprechstunde)</td> <td data-bbox="954 544 1029 622"></td> <td data-bbox="1029 544 1150 622"></td> <td data-bbox="1150 544 1264 622"></td> <td data-bbox="1264 544 1385 622"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="879 629 954 745">Gespräch mit KommilitonInnen im Rahmen von Lehrveranstaltungen (z.B. Gruppenarbeiten)</td> <td data-bbox="954 629 1029 745"></td> <td data-bbox="1029 629 1150 745"></td> <td data-bbox="1150 629 1264 745"></td> <td data-bbox="1264 629 1385 745"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="879 752 954 831">Gespräch mit KommilitonInnen außerhalb von Lehrveranstaltungen</td> <td data-bbox="954 752 1029 831"></td> <td data-bbox="1029 752 1150 831"></td> <td data-bbox="1150 752 1264 831"></td> <td data-bbox="1264 752 1385 831"></td> </tr> </tbody> </table>	wohl	eher wohl	eher unwohl	unwohl	keine Antwort	Vorlesung					Seminar					Übung/Tutorium					Direktes Gespräch mit DozentIn (z.B. in der Sprechstunde)					Gespräch mit KommilitonInnen im Rahmen von Lehrveranstaltungen (z.B. Gruppenarbeiten)					Gespräch mit KommilitonInnen außerhalb von Lehrveranstaltungen				
wohl	eher wohl	eher unwohl	unwohl	keine Antwort																																
Vorlesung																																				
Seminar																																				
Übung/Tutorium																																				
Direktes Gespräch mit DozentIn (z.B. in der Sprechstunde)																																				
Gespräch mit KommilitonInnen im Rahmen von Lehrveranstaltungen (z.B. Gruppenarbeiten)																																				
Gespräch mit KommilitonInnen außerhalb von Lehrveranstaltungen																																				
19	[Filterfrage: Falls Antwortoption E-Mail in Frage 8 angewählt wurde.]																																			
	<p>Du hast angegeben, DozentInnen Fragen per E-Mail zu schicken. Bitte gib an, inwiefern die folgenden Aussagen in Bezug auf das Verfassen von E-Mails auf Dich zutreffen.</p>																																			
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="751 1023 865 1106">trifft nicht zu</th> <th data-bbox="865 1023 1002 1106">trifft eher nicht zu</th> <th data-bbox="1002 1023 1131 1106">trifft eher zu</th> <th data-bbox="1131 1023 1236 1106">trifft voll zu</th> <th data-bbox="1236 1023 1385 1106">keine Antwort</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="751 1113 865 1191">Das Verfassen solcher E-Mails fällt mir leicht.</td> <td data-bbox="865 1113 1002 1191"></td> <td data-bbox="1002 1113 1131 1191"></td> <td data-bbox="1131 1113 1236 1191"></td> <td data-bbox="1236 1113 1385 1191"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="751 1198 865 1314">E-Mails sind für mich der einfachste Weg, mit DozentInnen in Kontakt zu treten.</td> <td data-bbox="865 1198 1002 1314"></td> <td data-bbox="1002 1198 1131 1314"></td> <td data-bbox="1131 1198 1236 1314"></td> <td data-bbox="1236 1198 1385 1314"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="751 1321 865 1438">Ich bin mir häufig unsicher, wie ich solche E-Mails formulieren soll.</td> <td data-bbox="865 1321 1002 1438"></td> <td data-bbox="1002 1321 1131 1438"></td> <td data-bbox="1131 1321 1236 1438"></td> <td data-bbox="1236 1321 1385 1438"></td> </tr> </tbody> </table>	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort	Das Verfassen solcher E-Mails fällt mir leicht.					E-Mails sind für mich der einfachste Weg, mit DozentInnen in Kontakt zu treten.					Ich bin mir häufig unsicher, wie ich solche E-Mails formulieren soll.																			
trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort																																
Das Verfassen solcher E-Mails fällt mir leicht.																																				
E-Mails sind für mich der einfachste Weg, mit DozentInnen in Kontakt zu treten.																																				
Ich bin mir häufig unsicher, wie ich solche E-Mails formulieren soll.																																				

20	Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Deinen Gesamteindruck von Sprache an der Hochschule. Bitte gib an, inwiefern diese auf Dich zutreffen.					
		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	keine Antwort
	Mein Sprachgebrauch passt an die Hochschule.					
	Die wissenschaftliche Sprache in Texten und Lehrveranstaltungen ist etwas komplett Neues für mich.					
	Es fühlt sich an, als müsste ich für mein Studium eine neue Sprache erlernen.					
	In Lehrveranstaltungen spreche ich anders als in meiner Freizeit.					
	Mir wäre es lieber, wenn an der Hochschule mehr "Alltagssprache" verwendet werden würde.					
21	Welches ist der höchste allgemeinbildende Schulabschluss Deines Vaters/Deiner Mutter?					
				Vater	Mutter	
	allgemeine/fachgebundene Hochschulreife (Abitur)					
	Fachhochschulreife					
	Realschulabschluss, mittlere Reife, 10. Klasse polytechnische Oberschule					
	Haupt-, Volksschulabschluss (mind. 8. Klasse)					
	anderer Schulabschluss					
	hat keinen Schulabschluss					
	weiß ich nicht					
22	Welches ist der höchste berufliche Abschluss Deines Vaters/Deiner Mutter?					
				Vater	Mutter	
	Promotion (Dissertation)					
	Abschluss an einer Universität/Kunsthochschule (inkl. Lehramtsstudium)					
	Fachhochschulabschluss					
	Abschluss an einer Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufsfachakademie, Schule des Gesundheitswesens					
	Lehre bzw. Facharbeiterabschluss, Abschluss an einer Berufsfach-, Handels-, Berufsaufbauschule					
	anderer beruflicher Abschluss					
	hat keine abgeschlossene Berufsausbildung					
weiß ich nicht						
23	Bitte gib Dein Alter an. [offene Eingabe]					

24	Welche Sprachen und/oder Dialekte wurden in Deiner Familie gesprochen, als du aufgewachsen bist? [offene Eingabe]
25	Bitte gib Dein Geschlecht an. <ul style="list-style-type: none"> <li>• weiblich</li> <li>• männlich</li> <li>• Ich möchte mich keinem dieser Geschlechter zuordnen.</li> <li>• Keine Antwort</li> </ul>
26	Möchtest Du zum Thema oder zur Befragung noch etwas anmerken? Dann hast Du hier den Platz dafür: [offene Eingabe]

Vielen Dank für Deine Teilnahme!

## 7.2. Datenschutzerklärung zum Fragebogen *Sprache im Studium*

### Hinweise zum Datenschutz

Sehr geehrte Studierende,  
die Daten der Umfrage *Sprache im Studium* werden im Rahmen einer Masterarbeit am Institut für deutsche Sprache und Linguistik der Humboldt-Universität zu Berlin erhoben. Die Befragung beschäftigt sich mit Wahrnehmung von und Umgang mit Sprache an der Hochschule durch die Studierenden.

**Aus Ihren Antworten kann nicht auf Ihre Identität geschlossen werden. Es werden keine direkt personenbezogenen Daten wie Ihr Name oder Ihre E-Mailadresse im Rahmen der Befragung erhoben.** Es werden soziodemografische, theoretisch personenbeziehbare Daten erhoben. Diese sind nicht mit anderen vorhandenen Daten derart kombinierbar, dass ein Personenbezug hergestellt werden könnte. **Aus der Kombination der abgefragten soziodemografischen Variablen lässt sich kein Personenbezug herstellen.**

Neben den Umfrageantworten werden folgende soziodemografische Daten zu Ihrer Person erhoben: Alter, Geschlecht, schulischer/beruflicher Abschluss Ihrer Eltern, Mehrsprachigkeit. **Mit der Bestätigung dieser Datenschutzhinweise erklären Sie sich ausdrücklich damit einverstanden, dass diese Daten von Ihnen anonym erhoben, gespeichert und anonym ausgewertet werden dürfen.**

Die Daten werden **vertraulich und nur zu wissenschaftlichen Zwecken** verarbeitet. Ihre Daten werden nicht an Dritte weitergegeben. Für die Datenverarbeitung verantwortlich ist: Alena Baumgärtner (alena.baumgaertner@hu-berlin.de). Die Daten werden statistisch ausgewertet und die Ergebnisse in aggregierter Form in Qualifikationsarbeiten (Masterarbeit und ggf. Dissertationsschrift) und wissenschaftlichen Publikationen präsentiert. Die Daten werden gemäß den Empfehlungen der DFG für gute wissenschaftliche Praxis für 10 Jahre aufbewahrt.

**Ihre Einwilligung zur Teilnahme ist freiwillig.** Durch eine Verweigerung bzw. Nichtteilnahme entstehen Ihnen keine Nachteile. Sie können die Umfrage jederzeit abbrechen und beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen. Sie können jederzeit die Löschung aller von Ihnen erhobenen Daten verlangen. Es besteht für Sie Beschwerderecht bei der zuständigen Aufsichtsbehörde.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Alena Baumgärtner, B.A.

E-Mail: alena.baumgaertner@hu-berlin.de