

*Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit*

## **Soziale Ungleichheit und Studium**

**Wie soziale und bildungskulturelle Ungleichheit zum Hindernis für Studierende werden kann – mögliche Maßnahmen, diesem Phänomen entgegenzuwirken, unter besonderer Berücksichtigung der geisteswissenschaftlichen Fächer**

### **Abstract**

*Die sozio-kulturelle Herkunft der Studierenden hat einen maßgeblichen Einfluss auf den Studien-erfolg beziehungsweise auf die Gründe für einen Studienabbruch; das belegen aktuelle Studien. Der Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit verfolgt das Ziel, geeignete Maßnahmen zur Minderung der aus der sozialen Ungleichheit entspringenden Studienprobleme zu entwickeln. Das Hauptaugenmerk des Arbeitskreises liegt auf der Sensibilisierung der universitären Lehrkräfte und Beratungsstellen für die bislang unzureichend berücksichtigten sozio-ökonomischen und bildungskulturellen Faktoren, unter besonderer Berücksichtigung der geisteswissenschaftlichen Fächer. Dies sind unter anderem: ungleiche (Allgemein-)Bildungsvoraussetzungen; die Notwendigkeit für einen Teil der Studierenden, ihren Lebensunterhalt und ihr Studium durch Gelegenheitsjobs oder Teilzeit-Erwerbsarbeit zu finanzieren; sowie fehlende Ansprechpartner\*innen mit akademischem Hintergrund im familiären oder freundschaftlichen Umfeld, die bei universitären Problemen zu Rate gezogen werden können. Derlei Faktoren bis hin zu einem Gefühl sozialer Scham bezüglich der eigenen sozio-kulturellen Herkunft können für einen Teil der Studierenden schwerwiegende Hindernisse auf ihrem Weg durch das Studium darstellen. Der Arbeitskreis erarbeitet zudem geeignete diversitätssensible Konzepte, um schon in der Studieneingangsphase die Studierenden dabei zu unterstützen, mögliche Defizite zu erkennen und ihnen praktische Wege aufzuzeigen, damit umzugehen (z. B. durch passende Crashkurse, Peer-to-peer-Angebote oder Unterstützung bei der Studienplanung). Geeignete Maßnahmen können nicht nur die hohen Studienabbruchsquoten reduzieren, sondern auch dabei helfen, Talente zu fördern, die vielleicht sonst unentdeckt geblieben wären. Sicherlich können auch die Geisteswissenschaften von den je spezifischen sozio-kulturellen Erfahrungen dieser Studierenden nachhaltig profitieren.*

### **Inhalt**

Der Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit stellt sich vor .....	2
Soziale Ungleichheit im Bildungssektor .....	3
Der ökonomische Faktor .....	6
Der bildungskulturelle Faktor, die schicht- beziehungsweise milieuspezifische Vernetzung und ihre psychosozialen Wirkungen: unbewusste Selbstselektivität und soziale Scham .....	8
Mögliche Maßnahmen für mehr Bildungsgerechtigkeit .....	10
Kontakt .....	12



## Der Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit stellt sich vor

An der Philosophisch-Historischen Fakultät (Fakultät 9) der Universität Stuttgart gründete sich im Februar 2017 der *Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit*; er trifft sich seither in unregelmäßigen Abständen. Zunächst als offener Gesprächskreis konzipiert, hat er sich im Laufe der letzten Monate zunehmend als institutioneller Ort des Austauschs zum Thema „Auswirkungen der sozialen Ungleichheit im Bildungssektor“ etabliert. Der Bedarf an diesem inzwischen auch in der Öffentlichkeit breit diskutierten Thema schlägt sich hier offensichtlich nieder.<sup>1</sup>

Die sich auf die akademische Bildung auswirkende soziale Ungleichheit hat vielfältige Gründe, in deren Zusammenhang sich verschiedenartige Faktoren überlagern und wechselseitig beeinflussen. Sie sind teils sozio-ökonomisch, teils kulturell bestimmt; teils entspringen sie sozialen und traditionellen Geschlechterrollen beziehungsweise deren Zuschreibungen und teils anderweitigen Marginalisierungsprozessen, wie z. B. solchen, denen Menschen mit Migrationshintergrund oder Menschen mit Handicaps ausgesetzt sind. Die jeweiligen Schwierigkeiten beim Eingang in den akademischen Bildungsbereich, dort Fuß zu fassen und sich zurechtzufinden, sind vielfältig. Zu Teilen ist dies von der Hochschulpolitik auch erkannt und es sind bestimmte Maßnahmen eingeleitet worden.

Jedoch hat dabei ein Faktor bislang wenig Beachtung gefunden, gerade jener Faktor, der schließlich die graduelle Aufteilung zwischen sogenannten „bildungsfernen“ und „bildungsnahen Schichten“ in der Gesellschaft entscheidend reproduziert: die soziale Herkunft.<sup>2</sup> Es werden zwar unter den programmatischen Formeln „Heterogenität in der Lehre“<sup>3</sup> und „Diversität an der Universität“<sup>4</sup> an verschiedenen deutschen Universitäten begrüßenswerter Weise schon seit geraumer Zeit vermehrt verschiedene Fördermaßnahmen entwickelt und installiert, wie etwa für Frauen bezüglich der Gender-Ungerechtigkeit, für Studierende mit Kind, für Menschen mit Handicaps (Inklusion und Barrierefreiheit) und um Menschen mit Migrationshintergrund das Studieren zu erleichtern. Auffallend ist aber, dass das Problem der sozialen Ungleichheit bezüglich der Bildungschancen an den deutschen Universitäten nur selten thematisiert wird.<sup>5</sup> Noch weniger sind realisierte Maßnahmen zu finden, diesem Problem entgegenzuwirken. Eine der wenigen Ausnahmen ist die Initiative *ArbeiterKind.de – Für alle, die als Erste in ihrer Familie studieren*, mit deren baden-württembergischer Regionalkoordination der Arbeitskreis im Sommer 2017 in Kooperation getreten ist.<sup>6</sup> In der Universitätslandschaft könnte die Universität Stuttgart hinsichtlich des dort bislang wenig beachteten Bedarfs an Maßnahmen, die sich der sozialen Herkunftsproblematik widmen, eine Vorreiterrolle einnehmen.

<sup>1</sup> Vgl. Hank, Rainer: *Bildungsaufstieg: Arbeiterkinder in den Hörsaal!* FAZ vom 22.09.2017, <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/bildungsaufstieg-arbeiterkinder-in-den-hoersaal-15202303.html>; letzter Zugriff: 06.12.2017. Vgl. Herbold, Astrid; Reichstetter, Louisa u. Scholz, Anna-Lena: *Soziale Herkunft – Mehr Luft für den Aufstieg*. Zeit Campus vom 24.05.2017, <http://www.zeit.de/2017/22/soziale-herkunft-eltern-bildung-studium>; letzter Zugriff: 06.12.2017.

<sup>2</sup> Wir setzen „bildungsfern“ und „bildungsnah“ im Folgenden in Anführungszeichen, da es sich bei der Form der Bildung, derer man „nah“ oder „fern“ sein kann, um eine sehr spezifische Form handelt, die stark mit der gesellschaftlichen Wertung des Unterschieds von sogenannter „Hochkultur“ gegenüber „niedrigen“ Kulturformen (Alltagskultur, Popkultur etc.) korreliert, eines Unterschieds, der im mitteleuropäischen Kulturkreis tradiert und hegemonial ist. Wir möchten mit den Anführungszeichen den Eindruck vermeiden, dass wir uns diese hierarchisierende Wertung zu Eigen machen. Entsprechend verfahren wir im Text mit „oberen“ und „unteren“ Schichten.

<sup>3</sup> Vgl. Zervakis, Peter u. Mooraj, Margrit: *Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen*. Zeitschrift für Inklusion (2014, Juni 6); <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222>; letzter Zugriff: 06.12.2017.

<sup>4</sup> Vgl.: Universität Heidelberg: *Diversity an der Universität*; <http://www.uni-heidelberg.de/diversity/>; letzter Zugriff: 06.12.2017.

<sup>5</sup> Ein Anfang zur Thematisierung dieser Probleme ist inzwischen durch die Tagung „Individualisierung von Studienverläufen – Perspektiven für Beratung, Lernen und Lehre“ am 14.-15.02.2018 an der Hochschule Niederrhein in Krefeld gemacht worden.

<sup>6</sup> Seit 2008 setzt sich *ArbeiterKind.de* als deutschlandweit größte Organisation für Studierende der ersten Generation ein. Die spendenfinanzierte Organisation begleitet insbesondere Studierende aus nichtakademischen Familien bei der Studienbewältigung und vernetzt diese zur gegenseitigen Unterstützung und zum Erfahrungsaustausch miteinander; siehe: <http://www.arbeiterkind.de/>.



Der *Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit* hat sich dieses Themas angenommen. Er ist aus pragmatischen Gründen bislang vornehmlich auf die Philosophisch-Historische Fakultät konzentriert und besteht aus einigen ihrer Studiengangsmanager\*innen, ihrer Studienlotsin und den Mitarbeiter\*innen ihres *Geisteswissenschaftlichen Propädeutikums* (GWP) sowie aus einigen Vertreter\*innen der jeweiligen Fachgruppen ihrer Fachdisziplinen. Darüber hinaus sind Mitarbeiter\*innen der *Zentralen Studienberatung* und die Beauftragte für *Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen* beteiligt. Interessierte Studierende und interessiertes Lehrpersonal sind gleichsam herzlich zum Arbeitskreis eingeladen (zur Kontaktaufnahme: siehe letzte Seite).

## Soziale Ungleichheit im Bildungssektor

Eine wachsende Beteiligung an institutionalisierten Bildungsprozessen ist heutzutage ein globales Phänomen. Die stetigen Veränderungen der Berufsfelder haben aufgrund der weltweit miteinander verflochtenen ökonomischen Entwicklungen und aufgrund technologischer Innovationschübe entsprechend Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften. In der Bundesrepublik Deutschland rückten in den letzten Jahrzehnten vor allem Arbeitsfelder in den Mittelpunkt, die eine Höherqualifizierung erforderten.<sup>7</sup> Die berufliche Qualifizierung an Hochschulen trat immer stärker in den Vordergrund. Im Zuge des wachsenden Bewusstseins der politischen und besonders der ökonomischen Notwendigkeit von Bildungsreformen startete in den 1960er-Jahren in der BRD die so genannte „große Bildungsexpansion“.<sup>8</sup> Sie sollte vor allem eine Befriedigung der seitens der Wirtschaft vermehrt nachgefragten höheren Bildungsabschlüsse ermöglichen.<sup>9</sup> Ein weiteres Ziel bestand darin, der Bevölkerung die gleiche, sozialschichtunabhängige Chance auf Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Es sollte also einen leichteren Bildungszugang für die – aus sozio-ökonomischer Sicht – „unten“ stehenden Schichten sowie für die stark marginalisierten sozialen Milieus eröffnen werden (z. B. für die Kinder der damals so genannten „Gastarbeiter“). Die dabei angestoßenen Strukturveränderungen wirken bis heute fort. In der Tat brachte die Bildungsexpansion eine gewisse Demokratisierung des Schul- und Hochschulsystems mit sich. Im Durchschnitt betrachtet, verfügt die Bevölkerung heutzutage zunehmend über mittlere und höhere Bildungsabschlüsse und Qualifikationen: An den Hochschulen studierten 1960 rund sechs Prozent eines Altersjahrgangs, 2004 waren es schon 26 Prozent und 2009 überschritt die Studienanfängerquote die 40-Prozent-Marke. Der Anteil der Frauen nahm im gleichen Zeitraum erheblich zu; inzwischen sind über 50 Prozent der Absolvent\*innen einer Hochschule weiblich.<sup>10</sup>

Die Sozialstruktur der Studierenden hat sich derweil allerdings nicht grundlegend gewandelt: Zwar ist der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund angestiegen und – wie erwähnt – der der Frauen; nach wie vor ist aber die Beteiligung von Studierenden aus „mittleren“ und „oberen“ Schichten um ein Vielfaches höher als diejenige von Studierenden aus den „unteren“ Schichten. Erfreulich ist, dass es inzwischen für Frauen und für Menschen mit Migrationshintergrund gezielte Fördermaßnahmen gibt. Auch für Menschen mit Handicaps wird vieles – wenn auch noch nicht genügend – getan, um ein möglichst barrierefreies Studium zu gewährleisten. Das Bewusstsein, Heterogenität im Studium als Chance zu begreifen, ist gestiegen, wie die Studie

<sup>7</sup> Vgl. Cortina, Kai u. Leschinsky, Achim: *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*. In dies. et al. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 2008: Rowohlt, S. 41.

<sup>8</sup> Vgl. Friedeburg, Ludwig von: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M. 1992: Suhrkamp, S. 343ff.

<sup>9</sup> Vgl. Baumert, Jürgen; Cortina, Kai u. Leschinsky, Achim: *Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen*. In: Cortina, Kai; Leschinsky, Achim et al. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, a.a.O., S. 55.

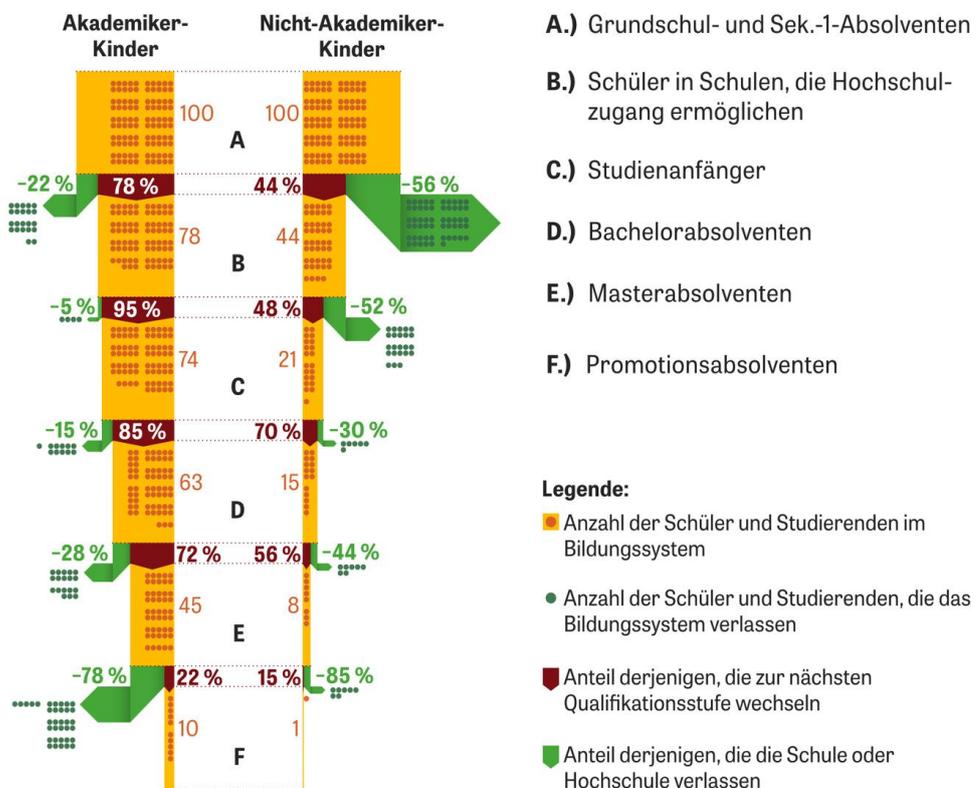
<sup>10</sup> Vgl. Geißler, Rainer: *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden 2011: VS, S. 275. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildungsbericht 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld 2010: Bertelsmann, S. 5ff.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildungsbericht 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld 2012: Bertelsmann, S. 5ff. u. S. 136. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildungsbericht 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2016: Bertelsmann, S. 5ff.

„Vielfalt als Chance“ von Regine Richter deutlich macht.<sup>11</sup> Und dennoch erfährt die soziale Ungleichheit bezüglich der ökonomischen Ausgangslage sowie hinsichtlich der Bildungsherkunft der Studierenden nur wenig Berücksichtigung in der Hochschuldidaktik und in der Bildungspolitik. Dies gilt es nachzuholen.

Deutlich zeigt sich diejenige Ungleichheit, die mit der sozialen Bildungsherkunft zusammenhängt, wenn man den Durchlauf der Absolvent\*innen verschiedener Bildungseinrichtungen betrachtet und dabei den Unterschied von denen aus akademisch mit denen aus nicht-akademisch geprägten Haushalten vergleicht (siehe Grafik).<sup>12</sup> Dabei zeigt sich ein sogenannter „Bildungstrichter“, der auf der Seite der Nichtakademikerkinder deutlich selektiver wirkt als auf der Seite der Akademikerkinder. Blickt man hierbei auf den Hochschulbereich, dann zeigt sich folgendes: Im Jahr 2017 fingen 74 Prozent der Akademikerkinder ein Studium an, während nur 21 Prozent der Kinder aus nichtakademischen Haushalten zu studieren begannen; und nur ein Prozent der Nichtakademikerkinder haben promoviert, während es bei den Akademikerkindern 10 Prozent waren.<sup>13</sup>

Die Studie „Höhere Chancen durch höhere Bildung?“ des *Stifterverbands*, die in Kooperation mit *McKinsey* durchgeführt und 2017 veröffentlicht wurde, kommt diesbezüglich zu folgendem Ergebnis:

Beunruhigendes und wertvolles intellektuelles Potenzial verschenkendes Merkmal des deutschen Bildungssystems ist nach wie vor eine die Chancenungleichheit zementierende soziale Selektion, die bislang durch den sogenannten Bildungstrichter veranschaulicht wurde.<sup>14</sup>



Quelle: Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Briedis et al. (2014), Berufswunsch Wissenschaft, Kooperationsprojekt Absolventenstudien 2016, Nationaler Bildungsbericht 2016, Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, Statistisches Bundesamt, Hochschulbildungsreport 2017 ©ZEIT-Grafik

<sup>11</sup> Vgl. Richter, Regine: *Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen*. In: dies., Baatz, Christine u. Fausel, Andrea (Hg.): *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, Band 9/2, Tübingen 2013.

<sup>12</sup> Vgl. Herbold, Astrid; Reichstetter, Louisa u. Scholz, Anna-Lena: *Mehr Luft für den Aufstieg*, a.a.O. – Die Bildungsherkunft der Studierenden noch etwas differenzierter aufgeschlüsselt, aber im Wesentlichen mit vergleichbarem Befund: Vgl. Middendorff, Elke; ApolinarSKI, Beate et al.: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. S. 26f.; [http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21\\_hauptbericht.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf); letzter Zugriff: 08.09.2017.

<sup>13</sup> Diese Zahlen sind in den vergangenen Jahren relativ stabil geblieben. Zum Vergleich: Im Jahr 2007 begannen 83 Prozent der Akademikerkinder und 23 Prozent Nichtakademikerkinder ein Studium (vgl. Brake, Anna u. Büchner, Peter: *Bildung und soziale Ungleichheit*. Stuttgart 2012: Kohlhammer, S. 157).

<sup>14</sup> Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.) in Kooperation mit McKinsey & Company, Inc.: *Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/18*. Essen 2017: Edition Stifterverband, S. 11.



Julia Klier, die diese Studie mitbetreut hat, betont gegenüber der *Zeit*:

Ein akademischer Abschluss ist nicht für alle gleich erstrebenswert, und natürlich muss nicht jeder promovieren. Aber die familiäre Herkunft sollte nicht das Kriterium sein, das darüber entscheidet.<sup>15</sup>

Lisa Becker kommentiert diese Selektion im Bildungsbereich folgendermaßen:

Ein Kind aus einem Akademikerhaushalt studiert fast immer, ein Kind aus einem Arbeiterhaushalt selten. Sogar die Wahl des Studienfaches ist schichtspezifisch. So findet man unter Medizin- und Jurastudenten kaum Arbeiterkinder, aber relativ viele in den Ingenieurwissenschaften, Geisteswissenschaften und dem Bereich soziale Arbeit.<sup>16</sup>

Insofern scheinen diese letztgenannten – auch an der Universität Stuttgart stärker vertretenen – Studienbereiche zwar sozial durchlässiger zu sein. Betrachtet man aber die Studienabbruchsquoten im Vergleich zu den Absolvent\*innen, dann zeigen sich analoge schichtspezifische Differenzen; diese betreffen nun auch die Studienfächer der Ingenieurwissenschaften, der Geisteswissenschaften und der Sozialen Arbeit.

Hinsichtlich der Studienabbruchsquoten kommt eine aktuelle Studie des *Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)* insgesamt zum Schluss, dass die

Herkunft aus Elternhäusern, bei denen beide Eltern einen akademischen Abschluss vorweisen können, (...) sich als besonders förderlich für den Studienerfolg (erweist). Unter den Absolventinnen und Absolventen fällt der Anteil derjenigen, deren Eltern beide einen Studienabschluss erworben haben, fast doppelt so hoch aus wie der entsprechende Anteil unter den Studienabbrucherinnen und Studienabbrechern (31 % vs. 17 %).<sup>17</sup>

Diese Missverhältnisse zeigen sich allerdings noch deutlicher, betrachtet man die tatsächlichen Größenverhältnisse bezogen auf die bundesdeutsche Gesamtbevölkerung; denn all diese Studien vergleichen zur Veranschaulichung 100 Akademiker- mit 100 Nichtakademikerkindern. Jedoch gibt es tatsächlich fünfmal mehr Familien, bei denen beide Elternteile nicht studiert haben, gegenüber denjenigen, bei denen mindestens ein Elternteil studiert hat.<sup>18</sup>

Angesichts dieser Zahlen lässt sich behaupten, dass die Hoffnungen der Bildungsexpansion der späten 1960er-Jahre auf eine Verminderung sozialer Ungleichheit und auf Nivellierung von Stratifizierungsmechanismen im Bildungssektor deutlich enttäuscht wurden.<sup>19</sup> Untersuchungen haben ergeben, dass Deutschland nach wie vor eines der Länder mit der höchsten positiven Korrelation von sozio-ökonomischem Hintergrund und Bildungsteilhabe ist. Das heißt, die schichtspezifischen Ungleichheiten bleiben trotz der verstärkten Bemühung um institutionalisierte Chancenverbesserung weitestgehend erhalten.<sup>20</sup>

Woran könnte dieses Scheitern trotz einiger politischer Bemühungen und institutionalisierter Maßnahmen zur Behebung jener Ungleichheit liegen? Ein wesentlicher Grund ist sicherlich der Startnachteil der Studierenden aus den „bildungsfernen Schichten“ gegenüber jenen, die aus den „bildungsnahen Schichten“ stammen. Dieser Startnachteil beim Bildungserwerb ist von den betroffenen Studierenden kaum zu kompensieren. Dies ist sicherlich einer der Gründe, warum die Häufigkeit des Studienabbruchs bei dieser Gruppe der Studierenden entsprechend hoch ist.

<sup>15</sup> Vgl. Herbold, Astrid; Reichstetter, Louisa u. Scholz, Anna-Lena: *Mehr Luft für den Aufstieg*, a.a.O.

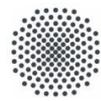
<sup>16</sup> Becker, Lisa: *Die Aufstiegsangst der Arbeiterkinder*. <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/die-aufstiegsangst-der-arbeiterkinder-trotz-bafoeg-sind-sie-an-unis-unterrepraesentiert-13192737.html>; letzter Zugriff: 08.09.2017.

<sup>17</sup> Heublein, Ulrich; Ebert, Julia et al.: *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. Wichtigste Ergebnisse und Handlungsfelder*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, 6/2017, S. 3. Vgl. Heublein, Ulrich; Ebert, Julia et al.: *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit – Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Forum Hochschule 1/2017, S. 59ff.

<sup>18</sup> Vgl. Herbold, Astrid; Reichstetter, Louisa u. Scholz, Anna-Lena: *Soziale Herkunft – Mehr Luft für den Aufstieg*, a.a.O.

<sup>19</sup> Vgl. Urbatsch, Katja: *Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt*. München 2011: Heyne, S. 27ff.

<sup>20</sup> Vgl. Geißler, Rainer: *Die Sozialstruktur Deutschlands*, a.a.O., S. 282ff.; Cortina, Kai u. Leschinsky, Achim: *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*, a.a.O., S. 45; Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildungsbericht 2012*, a.a.O., S. 8.



Drei Ressourcen sind entscheidend, die in ihrer Ermangelung das Studieren erschweren und es im Falle des Vorhandenseins deutlich erleichtern:

1. Die *ökonomische Ressource*, auf die die Studierenden gegebenenfalls zurückgreifen können: Viele der Studierenden aus den marginalisierten oder sozio-ökonomisch schlechter stehenden Gesellschaftsschichten müssen in Ermangelung dieser Ressource neben ihrem Studium noch Geld verdienen, um ihren Lebensunterhalt und ihr Studium finanzieren zu können – und dies kostet Zeit und Energie, die dem Studium fehlen.
2. Die *bildungskulturelle Ressource*: Hierzu zählen Elemente einer „hochkulturellen“ Allgemeinbildung, die vom Elternhaus mitgebracht werden, aber auch Bildungsreisen u. v. m. (insofern ist diese Ressource nicht völlig unabhängig von der ökonomischen). Diese Ressource ist für die geisteswissenschaftlichen Studiengänge besonders relevant; fehlt sie, wird ein Studium in den Geisteswissenschaften deutlich erschwert.
3. Die *Ressource der sozialen Vernetzung in den Bildungszusammenhang hinein*, wie z. B. das Vorhandensein von befreundeten oder bekannten Personen mit entsprechenden Erfahrungen: Solche Personen, die einen akademischen Hintergrund haben, können für Studierende „türöffnend“ wirken; oder sie können zumindest ihre institutionellen oder akademischen Erfahrungen jenen Studierenden weitergeben. Fehlt diese Ressource, dann erschwert dies das „Fußfassen“ im akademischen Bereich. Die betroffenen Studierenden müssen sich dieses Feld selbst erschließen.

Der Soziologe Pierre Bourdieu nennt solche Ressourcen „ökonomisches“, „kulturelles“ und „soziales Kapital“.<sup>21</sup> Unabhängig von den intellektuellen Fähigkeiten der Studierenden sind diese drei Ressourcen – schon bei Studienbeginn, aber genauso im weiteren Verlauf – entscheidende Faktoren, die auf das Studieren einen erheblichen Einfluss ausüben und in ihrer Ermangelung Grund für einen Studienabbruch sein können.

### Der ökonomische Faktor

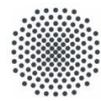
Nach wie vor ist es der ökonomische Faktor, der einer Bildungsgerechtigkeit am vehementesten entgegensteht. Laut einer Studie vom *Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie* (FiBS) brauchen Studierende in Deutschland durchschnittlich ca. 950 Euro monatlich, um Miete, Essen, Bücher, Kommunikation, Körperpflege und Freizeitgestaltung finanzieren zu können.<sup>22</sup> Die Höchsthilfe durch BAföG liegt nach der jüngsten Anhebung bei 735 Euro (Stand: 2017), und längst nicht alle Studierende bekommen diesen Höchstsatz.<sup>23</sup> Das FiBS beanstandet auch, dass die Wohnpauschalen des BAföGs so gut wie nie für die Deckung der tatsächlichen Mietkosten ausreichen und keinesfalls in den beliebten Universitätsstädten.<sup>24</sup> Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass ein Großteil der Studierenden neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Dies kann die volle Konzentration auf das Studium einschränken – auch wenn bisweilen einige berufliche Tätigkeitsfelder positive Synergieeffekte mit dem Studienfach zeitigen. Gemäß einer 2016 durchgeführten repräsentativen Onlineerhebung unter rund 60 000 Studierenden an 248 Hochschulen arbeiteten im Jahr 2016 im Durchschnitt 68 Prozent der Studierenden neben

<sup>21</sup> Vgl. Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur Band 1, Hamburg 2015: VSA, S. 49–79.

<sup>22</sup> Vgl. Dohmen, D.; Cleuvers, B.; Cristóbal, V. u. Laps, J.: *Ermittlung der Lebenshaltungskosten von Studierenden. Eine Studie im Auftrag des Deutschen Studentenwerks*. FiBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin, Juni 2017, S. 34ff.

<sup>23</sup> „Laut statistischem Bundesamt wurden im Jahre 2015 etwa 611 000 Studenten unterstützt, die Durchschnittsförderung lag bei 448 Euro. Vier Fünftel der BAföG-Geförderten geben an, ohne das Geld nicht studieren zu können.“ (Schmoll, Heike: *Warum BAföG nicht ausreicht*. FAZ, 21.05.2017, <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/studentenwerke-zeigen-auf-warum-das-bafoeg-nicht-reicht-15039554.html>; letzter Zugriff: 06.12.2017.)

<sup>24</sup> Vgl. Dohmen et al.: *Ermittlung der Lebenshaltungskosten von Studierenden*, a.a.O., S. 29.



ihrem Studium; das sind sechs Prozent mehr gegenüber den Angaben einer entsprechenden Erhebung aus dem Jahr 2012.<sup>25</sup>

Wie zu vermuten ist, belegt die Studie, dass Studierende, die aus ökonomisch schlechter gestellten Familien stammen, deutlich mehr an Stunden neben ihrem Studium arbeiten müssen, als besser gestellte Studierende.<sup>26</sup> Dies schlägt sich hinsichtlich der Frage nieder, ob die Finanzierung des eigenen Lebensunterhalts während des Studiums sichergestellt ist. Hierbei unterscheidet sich die Bewertung der finanziellen Situation erheblich in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Herkunftsmilieu. Demnach bewerten die aus den ökonomisch schlechter gestellten Schichten entstammenden Studierenden zu 51 Prozent (2012: 53 Prozent), dass ihre Finanzierungssituation gesichert sei, im Gegensatz zu den 81 Prozent der Studierenden der besser gestellten Herkunftsgruppe (2012: 83 Prozent). Durch die höhere Erwerbstätigkeit und durch höhere Zuwendungen von den Eltern hat sich die finanzielle Lage der Studierenden seit 2012 im Gesamtdurchschnitt zwar geringfügig verbessert; dies liegt aber im Wesentlichen an den höheren Zuwendungen, die die Studierenden aus den ökonomisch besser gestellten Schichten erhalten. Studierende haben jetzt im Mittel 918 Euro monatlich zur Verfügung, 2012 waren es 842 Euro.<sup>27</sup> Allerdings ist hervorzuheben, dass der Kostendruck auf die Studierenden weiterhin zunimmt.

Insbesondere das Wohnen ist in den letzten Jahren sehr viel teurer geworden, ganz besonders auch in Stuttgart. Im Großraum Stuttgart zahlen Studierende im Durchschnitt 340 Euro an Miete, bei vielen sind es sogar 400 Euro oder mehr.<sup>28</sup> Die Miete bleibt der größte Ausgabeposten und dieser erhöht sich rasant. In vielen Hochschulstädten ist es für Studierende immer schwieriger geworden, preisgünstigen Wohnraum zu finden. Somit hängt gerade für die Gruppe aus ökonomisch schlechter gestellten Schichten die Wahl des Studienortes zunehmend von der Möglichkeit ab, eine günstige Wohnung zu finden. Die Wahlfreiheit ist bei ihnen deutlich eingeschränkt. Deshalb beginnen viele von ihnen ein Studium in der Nähe des Elternhauses, um weiter dort wohnen zu können und damit Kosten zu sparen.

Laut der schon benannten DZHW-Studie hängt von der finanziellen Lage der Studierenden entscheidend die Häufigkeit des Studienabbruchs ab:

(F)ür einen erheblichen Teil der Studienabbrecher (ist) die schwierige Absicherung ihres Lebensunterhaltes zumindest ein relevanter Einflussfaktor auf die Entscheidung, das Studium abzubrechen (...). 36 % aller Studienabbrecher verweisen auf entsprechende Probleme, wobei 30 % aller Studienabbrecher mit finanziellen Engpässen zu kämpfen hatten und 23 % aller Studienabbrecher Studium und Erwerbstätigkeit nicht miteinander vereinbaren konnten.<sup>29</sup>

Der ökonomische Faktor wirkt sich also insgesamt sowohl auf die Entscheidung der ökonomisch schlechter gestellten Absolvent\*innen mit Hochschulreife aus, überhaupt ein Studium zu beginnen, als auch auf die Überlegung der entsprechenden Studierenden, ihr Studium zu beenden oder es vielleicht besser abzubrechen, um einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Zudem schränkt dieser die Wahlfreiheit bezüglich der Hochschulorte und dementsprechend auch der Studienfächer ein.

<sup>25</sup> Middendorff, E.; Apolinarski, B. et al.: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*, a.a.O., S. 39.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., S. 62.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 38.

<sup>28</sup> Vgl. Fritsch, Jacqueline: *Der Wohnraum für Studenten ist knapp*. Stuttgarter Zeitung, 17.08.2017; <http://www.stuttgarterzeitung.de/inhalt.studierendenwerk-stuttgart-der-wohnraum-fuer-studenten-ist-knapp.049971e8-1b3d-4035-9820-0477d4ccb9a0.html>; letzter Zugriff: 06.12.2017.

<sup>29</sup> Heublein, Ulrich; Ebert, Julia et al.: *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit – Ursachen des Studienabbruchs*, a.a.O., S. 34.



## Der bildungskulturelle Faktor, die schicht- beziehungsweise milieuspezifische Vernetzung und ihre psychosozialen Wirkungen: unbewusste Selbstselektivität und soziale Scham

Der Faktor der mit ins Studium gebrachten kulturellen Allgemeinbildung ist für Studierende der geisteswissenschaftlichen Fächer besonders relevant; viel bedeutender etwa als für die MINT-Fächer, deren entscheidende Basis häufig die Mathematik darstellt. Während der Mangel an mathematischen Grundlagen etwa in der Studieneingangsphase durch propädeutische Maßnahmen studienorganisatorisch gezielter angegangen werden kann, sind die Defizite in den geisteswissenschaftlichen Fächern nicht nur weniger offensichtlich erkennbar, sondern auch weiter gefächert und fachspezifisch partikularer. Hier müssen Maßnahmen entwickelt werden, die längerfristig wirken und an vielen unterschiedlichen Punkten ansetzen.<sup>30</sup> Denn der Faktor „Zeit“ spielt hierbei eine viel größere Rolle; und dabei kommt auch der ökonomische Faktor wieder ins Spiel: Pierre Bourdieu hebt in diesem Zusammenhang die Tatsache hervor,

dass ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.<sup>31</sup>

Wenn beispielsweise Studierende, die aus Professoren- oder Lehrerhaushalten abstammen, von klein auf mit Literatur umgegangen sind, Museen und Theater besuchten oder Kultur- und Bildungsreisen unternommen haben, dann bringen sie in ihr Studium von vornherein ein entsprechendes „hochkulturell“ geprägtes Allgemeinwissen mit, das in vielen geisteswissenschaftlichen Fächern nach wie vor erforderlich ist und als Grundlage dient. Es bilden sich bei dieser Gruppe entsprechende geistige Fähigkeiten und Kompetenzen schon sehr viel früher aus als bei der Gruppe aus den „bildungsfernen Schichten“, wie etwa eine auf jene Kulturelemente spezialisierte Lesekompetenz und darauf bezogene sprachliche Ausdrucksfähigkeiten, ein entsprechendes Bild- und Symbolverständnis etc. sowie darüber hinaus auch die Verhaltenskonventionen in bestimmten Kontexten (wie im Theater, in der Oper und im Museum). Die asymmetrische Verteilung an nicht schulisch vermittelter Allgemeinbildung und an „hochkulturellem“ Hintergrundwissen sowie den entsprechenden Kompetenzen lässt sich bei den Studierenden selten ausschließlich durch propädeutische Maßnahmen beheben. Die betroffenen Studierenden sind in der Regel auf sich selbst zurückgeworfen, jene kulturellen wie geistesgeschichtlichen Defizite zu erkennen, zu bekämpfen und den Vorsprung, den ihre Kommiliton\*innen mit jenem Bildungshintergrund haben, aufzuholen. Aber das kostet viel Zeit – Zeit, die oft fehlt, wenn noch neben dem Studium gearbeitet werden muss, um dieses überhaupt finanzieren zu können.

Hinzu kommt bei diesen Studierenden die fehlende soziale Vernetzung innerhalb des Bildungswesens. Viele der Studierenden aus den „bildungsfernen Schichten“ haben in ihrem familiären Umfeld niemanden, an dem oder an der sie sich orientieren könnten, hinsichtlich der ihnen noch unbekanntem „neuen Welt“ der Universität. Sie bekommen keine Tipps, die die organisatorische und inhaltliche Bewältigung ihres Studiums erleichtern – und wenn, dann ist dies nur dem Zufall geschuldet, etwa durch befreundete Kommiliton\*innen. Sie haben meist auch niemanden, der oder die beispielsweise für eine notwendige Praktikumsstelle „türöffnend“ wirken könnte.<sup>32</sup> Sie

<sup>30</sup> Siehe: Maßnahmen am Ende des vorliegenden Strategiepapiers und die schon eingeleiteten propädeutischen Formate des Geisteswissenschaftlichen Propädeutikums unter: <http://www.f09.uni-stuttgart.de/propaedeutikum>.

<sup>31</sup> Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*, a.a.O., S. 59. – Ericsson, Krampe und Tesch-Romer vertreten gar die These, dass man ca. 10 000 h Zeit braucht – also einen frühen Einstieg oder ca. zehn Jahre mehr –, um eine Begabung zu entwickeln (vgl. Ericsson, K. A.; Krampe, R. Th. and Tesch-Romer, C.: *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. In: *Psychological Review* 1993, Vol. 100. No. 3, P. 363 - 406.)

<sup>32</sup> Für viele der finanziell schlechter gestellten Studierenden sind freiwillige Praktika, die nach dem Studium den Berufseinstieg erleichtern können, keine Option, wie die aus einer Arbeiterfamilie stammende Literaturstudentin Melanie Schröder deutlich macht: „Die kleinen Verlage und Theater, bei denen ich mich bewarb, hatten allerdings kein Geld, um mich zu bezahlen. Also plante ich, nur für einen Monat ein unbezahltes Praktikum zu absolvieren. Dafür habe ich in meinem Nebenjob fleißig Überstunden angesammelt und Hausarbeiten verschoben. Was mir damals noch nicht klar war: Praktika werden meistens nur in einem Zeitrahmen von drei bis sechs Monaten vergeben. Das war für mich einfach nicht realisierbar. Obendrein hätte ich mit einem monatelangen Praktikum auch wieder meine Regelstudienzeit gefährden können. Somit endete dieser geplante Ausflug ins Berufsleben dann leider damit, dass ich gar kein Praktikum absolviert habe.“ (Schröder, Melanie: *So fühlt sich Uni als Arbeiterkind an – Wenn „Dann studier‘ halt ein bisschen länger“ keine Option ist*. <http://www.jetzt.de/studium/unterschiede-ander-uni-zwischen-arbeiter-und-akademikerkind>, letzter Zugriff: 04.09.2017.)



können auf weniger Vorwissen bezüglich der Universitätsabläufe zurückgreifen, haben oft keine Kenntnis von Fördermöglichkeiten und tun sich entsprechend auch schwerer bei ihrer Findung. Darüber hinaus sind sie oftmals mit weniger Selbstbewusstsein ausgestattet, sich beispielsweise für Praktika zu bewerben oder Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen.

Mit den Faktoren eines Mangels an mitgebrachter kultureller Bildung und an sozialer Vernetzung ist die Problematik des Auftretens *unbewusster Selbstselektivität* und *sozialer Scham* verbunden. Die Studierenden, die aus „bildungsfernen“ Haushalten stammen, empfinden im akademischen Bereich oftmals ein bestimmtes Unbehagen: Ihre Selbstwahrnehmung ist davon geprägt, „zwei verschiedenen Welten anzugehören“,<sup>33</sup> nämlich der unterprivilegierten sozialen Schicht, aus der sie abstammen und dem neuen akademischen Milieu, in das sie eingetreten sind.<sup>34</sup> Studierende, die aus einem Arbeitermilieu entstammen, erleben sich häufig als Fremdkörper an der Universität, bei gleichzeitiger Entfremdung von ihrem Herkunftsmilieu. In einer beeindruckenden Weise hat Melanie Schröder dieses Gefühl beschrieben; sie ist Studentin der Literaturwissenschaften und stammt aus einer Arbeiterfamilie:

Als ich nach Hause in mein kleines Heimatdorf fuhr, fühlte ich mich plötzlich sehr fremd. Bei meinen Eltern und Geschwistern eckte ich nun häufig an, wenn ich sie für fragwürdige politische Stammtischparolen kritisierte. Im Gegenzug dazu verlangten sie, dass ich aufhören sollte, so ‚hochgestochen daherzureden‘. Sie kritisierten meinen angeblich übermäßig angestiegenen Gebrauch von Fremdwörtern und den Versuch über moralphilosophische Thesen zu diskutieren, mit denen sie nichts anfangen konnten. Obwohl man mir daheim mein ‚intellektuelles Gelaber‘ vorwarf, fühlte ich mich paradoxerweise an der Uni oft ebenso fremd. Ich war von meinen Kommilitonen eingeschüchtert, die auf wissenschaftlichem Niveau über Hegel und Kafka diskutierten. Ich hielt mich in diesen Disputen häufig bedeckt, weil ich glaubte, dass jeder an meiner einfachen Aussprache sofort meine grobschlächtige Herkunft erkennen müsste. Wirklich dazugehörig fühlte ich mich nun weder in meinem gewohnten Umfeld noch an der Uni.<sup>35</sup>

Der selbst aus einer Arbeiterfamilie stammende französische Philosoph Didier Eribon, der bezüglich seines akademischen Werdegangs analoge Erfahrungen gemacht hat, führt diesen Konflikt – mit besonderem Blick auf die Familie – zurück auf

den Bruch mit der identischen Rollentradierung, mit der niemals hinterfragten Reproduktion des Vaters durch den Sohn oder der Mutter durch die Tochter. Dieser Bruch macht eine Bindung der Kinder zu ihren Eltern und manchmal auch zu ihren Geschwistern zu etwas Problematischem.<sup>36</sup>

Mit Blick auf die universitäre Welt beschreibt Eribon in der Selbstreflexion seines eigenen akademischen Werdegangs eine doppelte Scham: Er schämte sich seiner sozialen Herkunft und zugleich schämte er sich dieser Scham.<sup>37</sup> Ähnliche Konflikte, die die betroffenen Studierenden in sich selbst austragen, kosten viel Kraft; eine Kraftanstrengung, die zusätzlich zur Anstrengung des Studierens aufgebracht werden muss.

Psycholog\*innen von der Universität Mannheim konnten in einer aktuellen Studie zeigen, dass sich die soziale Herkunft maßgeblich auf das Wohlbefinden von Studierenden auswirkt: So

identifizieren sich Nicht-Akademikerkinder an der Universität weniger stark als Akademiker und starten ihr Studium mit deutlich erhöhter Prüfungsangst. Diese bleibt auch im Verlauf des ersten Jahres bestehen und wirkt sich über die Zeit negativ auf ihre Studienzufriedenheit aus. Die Eingangsleistung aller Studienanfänger – gemessen über die Abiturnoten – wurde bei den Analysen

<sup>33</sup> Ebd.

<sup>34</sup> Vgl. Eribon, Didier: *Rückkehr nach Reims*. Berlin 2016: Suhrkamp, S. 12, 25, 93, 98f. Vgl. Urbatsch, Katja: *Ausgebremst*, a.a.O., S. 158ff.

<sup>35</sup> Schröder, Melanie: *So fühlt sich Uni als Arbeiterkind an*, a.a.O.

<sup>36</sup> Eribon, Didier: *Gesellschaft als Urteil. Klassen. Identitäten, Wege*. Berlin 2017: Suhrkamp, S. 88.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S. 70.



berücksichtigt, so dass sich die Ergebnisse nicht durch Unterschiede im tatsächlichen Leistungsniveau erklären lassen.<sup>38</sup>

Dagegen sind

Akademikerkinder, die sich selbst als Akademikerinnen oder Akademiker identifizieren, besser darin, Angstsituationen oder auch Misserfolge an der Universität zu bewältigen und einzuordnen.<sup>39</sup>

Das Stigma der Herkunft, die gefühlte und bisweilen schon erlebte Benachteiligung an der Schule und nun auch in der Universität führen des Weiteren zu einem Phänomen, das in der Sozialpsychologie „unbewusste Selbstselektivität“ genannt wird. Dies bedeutet, dass die Betroffenen trotz teils sehr guter Studierfähigkeit nicht an ihre Kompetenzen glauben und sich etwa freiwillig gegen eine Bewerbung für eine Studienförderung oder eine Promotion entscheiden.

Unbewusste Selbstselektivität und soziale Scham können sich zudem durch die Unkenntnis bestimmter informeller „Codes“ und institutionalisierter Regeln im Hochschulbetrieb verstärken, aber auch durch eine diffuse Ahnung oder vielleicht sogar durch eine klare Wahrnehmung der Tatsache, dass die Kommiliton\*innen aus „bildungsnahen Schichten“ schon von vornherein über ein höheres „kulturelles Kapital“ verfügen als sie selbst. Des Weiteren kann sich die soziale Scham in Zurückhaltung und Schüchternheit äußern und bisweilen sogar zu Autoaggression führen. All dies behindert eine aktive und selbstbewusste Beteiligung in den Seminaren oder am Hochschulleben. Die aufgrund der eigenen sozialen Herkunft erzeugte Scham und das damit verbundene Gefühl des Zu-Kurz-Gekommenseins kann sich allerdings auch in nach außen gerichteten Formen äußern, wie etwa einem sozial-auffälligen Verhalten, einem betont „prolligen“ Auftreten, einer aggressiven Haltung gegenüber dem akademischen Umfeld o. Ä. Beide Formen, die introvertierte schüchterne wie auch die extrovertierte aggressive, können dazu führen, dass gerade diejenigen Studierenden, die von den universitären Beratungsangeboten besonders profitieren würden, diese meiden und gegebenenfalls einen Studienabbruch gegenüber einer Bemühung um Unterstützung durch Beratung oder Fördermaßnahmen vorziehen.

### Mögliche Maßnahmen für mehr Bildungsgerechtigkeit

Die Herausforderungen, die aus all den beschriebenen Problematiken für die universitären Beratungsangebote sowie für die Gestaltung der Studienbedingungen mit Blick auf das Ziel eines „Studiums individueller Geschwindigkeit“ entstehen, sind immens; sie werden bislang noch viel zu wenig reflektiert. Selbstverständlich lässt sich an den Universitäten die enorme Kraft, die die soziale Herkunft ausübt, nicht einfach aufheben; trotzdem liegt es in ihrem Bildungsauftrag, sich aktiv diesem Thema zu stellen. An den Universitäten wirken zwar die schon installierten Mentoring- und Propädeutikamaßnahmen, Sozialberatungen und psychologische Beratungsstellen sowie die von den Studierenden selbst ausgehenden Initiativen der Fachgruppen u. Ä. den beschriebenen, sich im Studium auswirkenden Ungleichheiten ein Stück weit entgegen. Dennoch werden weitere, darüber hinausgehende Maßnahmen notwendig sein. Insbesondere ist eine geschulte und reflektierte Sensibilisierung im Umgang mit den beschriebenen Problemen vonnöten, um zu vermeiden, dass in den Beratungssituationen oder gar durch überhastete Hilfsmaßnahmen eine Stigmatisierung stattfindet; oder dass die ohnehin schon hemmend wirkende soziale Scham gerade durch neu entwickelte Maßnahmen bei den Betroffenen auch noch reproduziert wird.

Um all diese Problematiken an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Stuttgart zu eruieren und ihnen im Rahmen der universitären Lehre und Beratung angemessen zu begegnen, installiert der *Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit* mit seinen Akteur\*innen aus beratenden und studienunterstützenden Institutionen einen forschungsbasierten Erfahrungsaustausch. Sein Ziel ist es, einen Maßnahmenkatalog zu erstellen, der Vorschläge enthält, den erläuterten

<sup>38</sup> Presseinformation der Universität Mannheim vom 05.09.2017. Die Ergebnisse der Studie „Knowing One’s Place; Parental Educational Background Influences Social Identification with Academia, Test Anxiety, and Satisfaction with Studying at University“ ist im August 2017 in der Open Access-Fachzeitschrift *Frontiers in Psychology* erschienen.

<sup>39</sup> Ebd.



Problemen der sozialen Ungleichheit entgegenzuwirken. Es gilt dabei aber zugleich auch, die Chancen der Heterogenität der Studierendenschaft in lehr- und lernpraktischer Hinsicht zu nutzen.<sup>40</sup> Denn man muss sich immer auch bewusst machen, dass die Heterogenität der Perspektiven und die Diversität der ins Studium und in die Forschung eingebrachten Erfahrungen verschiedener Lebensrealitäten gerade für die Geisteswissenschaften einen enormen Gewinn darstellen. Bei allen interpretativen, hermeneutischen, kommunikativen und insgesamt diskursiven Ansätzen und Methoden ist die Perspektivenvielfalt eine Voraussetzung und Bereicherung – sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden.<sup>41</sup> Homogenität bedeutet dagegen Eindimensionalität und letzten Endes eine Stillstellung der Diskurse sowie der Erkenntnisentwicklung, wobei das akademische Milieu Gefahr läuft, sich im schlimmsten Fall beständig nur noch selbst zu reproduzieren. Der universitäre Bildungssektor und insbesondere die Geisteswissenschaften sind somit gut beraten, wenn sie Heterogenität und Diversität konkret fördern und den – bisher vernachlässigten – problematischen Faktoren der sozialen Ungleichheit im Rahmen des universitären Bereichs und mit ihrem entsprechenden Einfluss in der Hochschulpolitik entgegenwirken.

Erste Schritte hierfür sind – teils vom Engagement Einzelner getragen, inzwischen teils durch den *Arbeitskreis Bildung und soziale Ungleichheit* angeregt – schon in Angriff genommen worden:

- *In der Beratung: Koordinationstreffen von Fachstudienberater\*innen, den Studienlots\*innen, Vertreter\*innen der Zentralen Studienberatung und des Studierendenwerks (Sozialberatung) sowie der Schreibwerkstatt, um sich über die jeweiligen Erfahrungen und Probleme auszutauschen und daraus sinnvolle Beratungsstrategien und Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln. Folgende Fragen sind hierbei relevant: Wie können die Studierenden in ihrer Studienplanung besser informiert und unterstützt werden? Welche Alternativen gibt es zum BAföG (z. B. Stiftungen, die studienbegleitende Stipendien anbieten)? Welche Hilfsangebote und Ressourcen stehen den Studierenden in der Fakultät, an der Universität und darüber hinaus zur Verfügung? Wie können die Beratungsangebote niederschwelliger werden? Hinsichtlich einer Inanspruchnahme von Beratung lässt sich die Parole ausgeben, dass Beratung im Studium aufzusuchen, ein Zeichen von Kompetenz ist, nicht ein Ausdruck des Scheiterns.*
- *„Geisteswissenschaftliche Crashkurse“: Von der Fakultät angebotene Workshops und Übungen können helfen, spezifischen Defiziten entgegenzuwirken. Im Sommersemester 2018 werden erstmals Kurse angeboten, die sich unter anderem mit akademischen Lesestrategien (methodisches Lesen) sowie Orthographie und Interpunktion auseinandersetzen. In Zukunft sind auch Kurse zu klassischen Bildungsinhalten, aber auch zu den universitären Umgangsformen und Gepflogenheiten eingeplant. In organisatorischer Hinsicht können solche Crashkurse vom Geisteswissenschaftlichen Propädeutikum betreut werden.*
- *Kooperation mit ArbeiterKind.de: ArbeiterKind.de verfügt über langjährige und wertvolle Erfahrungen im Einsatz mit Studierenden der ersten Generation. Die ehrenamtlichen Mentor\*innen der lokalen Gruppe in Stuttgart können, insbesondere in der Studieneingangsphase, zu Lehr- und Orientierungsveranstaltungen eingeladen werden. Es handelt sich um niedrighschwellige Angebote, wobei die Mentor\*innen als erste Ansprechpersonen für die Studierenden fungieren. Durch eine enge Zusammenarbeit mit der Regionalkoordination in Baden-Württemberg kann die Universität Stuttgart jetzt schon auf diese Angebote hinweisen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, weitere Kooperationsmöglichkeiten zu initiieren, z. B. die Einrichtung einer offenen Sprechstunde, Veranstaltungen zur Studienfinanzierung, Stipendien oder Ähnliches.*

<sup>40</sup> Entsprechend fordert Katja Urbatsch: „Von allen, die an Hochschulen arbeiten, wünsche ich mir, dass sie die vielfältigen Hintergründe und unterschiedlichen Kompetenzen begrüßen und kreativ mit diesen umgehen. Anstatt den befürchteten Qualitätsverlusten wird dies zu einer großen Qualitätssteigerung der Lehre und des Systems Hochschule beitragen.“ (Urbatsch, Katja: *Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt*, a.a.O., S. 215.)

<sup>41</sup> Vgl. Rancière, Jacques: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien 2009: Passagen.



Anschließend an diese schon begonnenen Initiativen schlägt der *Arbeitskreis* folgende Maßnahmen vor:

- *In der Lehre: Es sollten geeignete hochschuldidaktische Weiterbildungen eingerichtet werden, die die Lehrenden darin unterstützen, diejenigen Probleme zu erkennen, die mit der sozialen und kulturellen Heterogenität in den Lehrveranstaltungen zusammenhängen, und die ihnen Mittel an die Hand geben, damit konstruktiv umzugehen. Zudem regt der Arbeitskreis dazu an, wo möglich Lehrangebote zu schaffen, die die Heterogenität der Studierenden sowie ihre spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen in die Lehre einbindet (berufliche Erfahrungen, politisches und soziales Engagement, kultureller Hintergrund).*
- *„Studierende unterstützen Studierende“: Einrichtung von sogenannten Peer-to-peer-Angeboten, in denen Studierende, die nur über wenige oder keine Ansprechpartner\*innen mit akademischem Hintergrund verfügen, von institutionell besser integrierten Studierenden lernen können und unterstützt werden.*
- *Stärkere institutionelle Einbindung von Studierenden: Eine Einbindung von einer größeren Bandbreite an Studierenden in Fachgruppen, studentische und wissenschaftliche Projekte sowie eine häufigere Beschäftigung von Studierenden mit nichtakademischem Hintergrund als Hilfskräfte kann bessere Chancengleichheit fördern.*
- *Weiterentwicklung der Studiengänge: Großer Nutzen zur Verbesserung der Studierbarkeit könnte daraus gezogen werden, wenn die Studiendekan\*innen und Studiengangsmanager\*innen im Zuge der Studiengangsreviews beziehungsweise der Studiengangsplanung die Gründe der Studienabbrüche stärker mit in den Blick nehmen. Aus diesen Erkenntnissen könnte geschlossen werden, zu welchem Zeitpunkt welche Zusatzangebote sinnvoll wären.*
- *Universitätspolitisch: Um dem großen Problem des zeitlichen Drucks entgegenzuwirken, aber auch um heterogene Bildungswege zu ermöglichen, sollte die Universität ein „Studium individueller Geschwindigkeit“ durch gezielte Maßnahmen einführen. Hierzu gehören zunächst Absprachen mit anderen Bildungseinrichtungen und dem BAföG-Amt (finanzielle Absicherung) sowie ein Austausch mit den Beratungsstellen über die Gestaltungsmöglichkeiten etc.*

## Kontakt

### Dr. Claus Baumann

Geisteswissenschaftliches Propädeutikum (GWP) und  
Stuttgarter Lernwerkstätten  
an der Philosophisch-Historischen Fakultät, Universität  
Stuttgart (Fachbereich Philosophie)

E-Mail: [claus.baumann@f09.uni-stuttgart.de](mailto:claus.baumann@f09.uni-stuttgart.de)

### Gitte Lindmaier, M. A.

Studienlotsin  
an der Philosophisch-Historischen Fakultät, Universität  
Stuttgart

E-Mail: [gitte.lindmaier@f09.uni-stuttgart.de](mailto:gitte.lindmaier@f09.uni-stuttgart.de)

### Fabian Dirscherl, M. A.

Studiengangsmanager und Fachstudienberater für  
Linguistik  
am Institut für Linguistik/Germanistik, Universität Stuttgart

E-Mail: [fabian.dirscherl@ling.uni-stuttgart.de](mailto:fabian.dirscherl@ling.uni-stuttgart.de)

### Dr. Yvonne Zimmermann

Studiengangsmanagerin und Fachstudienberaterin für  
Germanistik  
am Institut für Literaturwissenschaft/Neuere deutsche  
Literatur I, Universität Stuttgart

E-Mail: [yvonne.zimmermann@ilw.uni-stuttgart.de](mailto:yvonne.zimmermann@ilw.uni-stuttgart.de)