

**DIVERSITÄT KONKRET
HANDREICHUNG FÜR DAS LEHREN
UND LERNEN AN HOCHSCHULEN**



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

**Zum Verhältnis von sozialer
Normorientierung und Diversität
in der Hochschullehre –
oder anders: Um wen geht es
in der Hochschullehre?**

SVEN OLESCHKO

Impressum

Diversität konkret

Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen

Herausgeber:

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen.

Redaktion:

Ute Klammer, Nicole Auferkorte-Michaelis,
Katja Restel

Postanschrift der Redaktion:

Keetmanstraße 3-9, 47058 Duisburg

Telefon:

0203 – 379 7724, Telefax: 0203 – 379 2210

E-Mail:

prodiversitaet@uni-due.de

Internet:

www.uni-due.de

ISSN:

2198-2473



Namensnennung – keine Bearbeitung

Gestaltung:

Adam Schröder, Werbekollegen Werbeagentur, Krefeld

Bildnachweise:

Titel= shutterstock

KomDiM:

Das „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management

in Studium und Lehre an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen“ (KomDiM)

ist ein Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule Köln



Offen im Denken



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11083A gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

1.	EINLEITUNG	5
2.	THEORETISCHER HINTERGRUND	6
3.	WER IST NORMSTUDENT	7
4.	WAS BEDEUTEN ABWEICHUNGEN VON EIGENEN EINSTELLUNGEN?	11
5.	WAS BEDEUTET HOCHSCHULLEHRE IN HETROGENEN LERNGRUPPEN	13
6.	AUSBLICK	17
7.	LITERATUR	19
8.	ÜBER DEN AUTOR	21

1. EINLEITUNG

Studierende an Hochschulen haben die Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems erfolgreich durchlaufen. Allerdings sind die Chancen zu einem Hochschulbesuch sozial ungleich verteilt. Die Bildungsbeteiligung von Arbeiter- und Angestelltenkinder sowohl an Gymnasien als auch an Universitäten stagniere (vgl. Hradil 2006: 159ff.). Damit erreichen vor allem Studienberechtigte die Universität, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft positiv diskriminiert sein können. Schüler/innen und Schüler aus weniger privilegierten sozialen Milieus haben dabei die entscheidenden Gelenkstellen im Schulsystem nicht erfolgreich durchlaufen können und sind somit schon an früheren Übergängen dem nicht-gymnasialen Bildungspfad zugeführt worden. Die Platzierungsfunktion des Bildungssystems selektiert somit Gruppen von Schüler/innen aufgrund ihrer schulischen Leistung, die stark an die soziale Herkunft gebunden ist.

Vorstellungen über Studierende in universitären Lehrveranstaltungen folgen dem Ergebnis dieser schulischen Selektion. Es existiert bei Studierenden und Lehrenden eine Normvorstellung vom Studienberechtigten, die sozialisationsbedingt erworben ist. Dabei impliziert der Ausdruck der Berechtigung bereits, dass die universitäre Bildung ein Privileg darstellt und somit nicht allen zu Teil werden kann. Dieses Privileg wird in der Regel mit einer meritokratischen Leistungsorientierung begründet. Wer die in der Schule geforderte Leistung erbringt, ist berechtigt, die Hochschule zu besuchen und somit in eine der Leistung und dem Verdienst entsprechende Bevölkerungsschicht einzutreten.

Dabei ist evident, dass Studierende wie andere soziale Gruppen als heterogen charakterisiert werden können (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006: 68; Banscheraus & Himpele 2011: 95). Laut Schönborn (2011: 17), resultiere die Vielfalt der Studierenden aufgrund der verschiedenen Regionen, Nationen, Kulturkreisen und gesellschaftlichen Schichten, aus denen diese entstammen. Diversität als Querschnittsbegriff hebt hervor, dass Vielfalt in allen sozialen Gruppen die Normalität ist. Dennoch haben sich bestimmte Normvorstellungen durchgesetzt, die als dominant zu bezeichnen sind. Hier kann das Passungsverhältnis zwischen wahrgenommener Vielfalt und erwarteter Norm im Lehrenden selbst ein implizites Selektionsprinzip sein.

Diese Besonderheit der Normvorstellung in der Hochschullehre soll sich in diesem Beitrag anhand von drei Leitfragen angenommen werden:

- Wer ist der Normstudierende?
- Was bedeuten Abweichungen von eigenen Einstellungen?
- Was bedeutet Hochschullehre in heterogenen Lerngruppen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird ein theoretischer Hintergrund mit Arbeiten aus der Bildungssoziologie aufgebaut, der eine Folie für die Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten erlaubt. Anschließend werden im Ausblick offene Fragen diskutiert und Forschungsdesiderata aufgezeigt. Der Beitrag versteht sich aufgrund fehlender empirischer Evidenz als Diskussion einiger als bedeutsam erachteter Punkte zum hier skizzierten Thema.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND

Mit dem Besuch einer Hochschule und der zuvor erworbenen Hochschulzugangsberechtigung haben sich Studierende im Wettbewerb um ein hohes Bildungszertifikat bereits gegen andere Gruppen durchgesetzt, indem sie die Selektionsmechanismen des deutschen Bildungssystems an zentralen Gelenkstellen (Übergang Grundschule zur weiterführenden Schule und Übergang Oberstufe zur Hochschule) erfolgreich überwunden haben. Im Sekundar-I-Schulsystem kann eine soziale Öffnung hinsichtlich des Übergangs von Grund- zu Realschule seit der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren konstatiert werden (allerdings auch eine Steigerung der sozialen Homogenität an Hauptschulen), wohingegen die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschule zugenommen habe (vgl. Becker 2011: 98). Damit hat sich die soziale Schließung von der sekundären in die tertiäre Bildung verschoben, der Weg zu einem Hochschulstudium ist also trotz Bildungsexpansion weiterhin ungleich verteilt. Übergänge im Bildungssystem sind für die Beschreibung und Erklärung von sozialer Ungleichheit geeignet, da „[d]urch die institutionelle Struktur des Bildungssystems

und die geltenden Übergangsregelungen Zeitpunkte und leistungsbezogene Voraussetzungen für den Übergang zu nächsthöheren Bildungsstufen festgelegt“ (Bornkessel & Kuhnen 2012: 50) werden. Bildungswege und -entscheidungen, damit also auch der Übergang von Schule in Hochschule, lassen sich in der soziologischen/sozialwissenschaftlichen Forschung „um zwei Pole und Kontrahenten gruppieren, die entweder eine Variante des Rational-Choice-Ansatzes präferieren oder aber die Bedeutung der soziokulturellen Mechanismen betonen“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006: 57).

Watermann & Maaz (2006: 231) fassen unter Rückgriff auf unterschiedliche Studien zusammen, dass die soziale Herkunft auch beim Hochschulübergang wirksam sei. Dies zeige sich unter anderem im Wahlverhalten von bildungsfernen und bildungsnahen Studienberechtigten bezüglich eines Hochschulstudiums und einer Berufsausbildung (vgl. Reimer 2013: 406). Eine Berufsausbildung werde von Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien häufiger gewählt als von denen aus bildungsnahen Familien. Für den Besuch allgemeinbildender Gymnasien im Vergleich zu berufsbildenden Gymnasien (am Beispiel Baden-Württembergs) zeigen Watermann & Maaz (2006: 245) für die Eltern der Lernenden einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Bildungsniveaus auf.

3. WER IST NORMSTUDENT?

Wiezorek & Pardo-Puhmann (2013: 202) weisen in ihrer Arbeit auf die Verwendung von Begriffen wie Armut, Bildungsferne und Erziehungsfähigkeit in Bildungsstudien und Bildungsberichterstattung hin, aus welchen „subsumtionslogisch aus spezifischen sozialstrukturellen Merkmalen pauschale Aussagen über die familiäre (risikobehaftete) Erziehungs- und Bildungspraxis abgeleitet“ werden. Diese Implikation käme dann auch in pädagogischen Leitvorstellungen zum Ausdruck (vgl. ebd.: 203). Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006) arbeiten in ihrer Untersuchung zu studentischen Milieus soziale Unterschiede im System Hochschule bei Studierenden der Sozialwissenschaften heraus. Dabei verstehen sie Bildungsentscheidungen und -prozesse „als Ergebnisse oder Stationen des Zusammenwirkens von milieu- und habitus-spezifischen Schemata und Praktiken mit den Anforderungen und Spielregeln des konkreten Handlungsfeldes“ (ebd.: 57).

Die Untersuchung von Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006: 65) basiert auf 20 Gruppenwerkstätten mit jeweils fünf bis acht Studierenden, wodurch insgesamt 139 Studierende sozialwissenschaftlicher Fächer befragt werden konnten, und ist um 15 lebensgeschichtliche Einzelinterviews ergänzt. Gegenstand der Untersuchung ist „nicht die gesamte Alltagspraxis der Studierenden (...) Im Vordergrund stehen die im akademischen Feld und im Studium erkennbaren Praktiken und Bewertungen. Die Bildung der Studierendentypen erfolgt deshalb vor allem auf der Grundlage dieser auf das Studium bezogenen Strategien und Muster“ (ebd.: 66).

Eine Einteilung der Studierendentypen erfolgt durch die Platzierung zu oberen, mittleren und unteren Milieus im sozialen Raum. Die Autoren weisen aber darauf hin, dass die gehobenen Milieus stärker vertreten seien als die unteren (vgl. ebd.: 68). Insgesamt wurden neun Studierendentypen aus der Analyse gewonnen: im oberen Milieu Exklusive, Kompetenz- und Leistungsdistinguierte, kritische Intellektuelle, im mittleren Milieu Prestigeorientierte, Aufstiegsorientierte, Effizienzorientierte, Ganzheitliche, individuelle Selbstfinder und im unteren Milieu Bildungsunsichere.

Durch die höhere Anzahl an Studierendentypen des gehobenen Milieus wird die in der theoretischen Hinführung dargestellte soziale Selektivität des Hochschulzugangs deutlich. Es kann aber auch unterstellt werden, dass die Normorientierung in der Hochschule durch diese gehobenen Milieus geprägt ist. Damit wird davon ausgegangen, dass der Begriff der Bildungsferne wie Wiezorek & Pardo-Puhmann (2013: 202) es darstellen, im Diskurs „subsumtionslogisch“ genutzt wird und damit „pädagogische Leitvorstellungen“ hervorbringt, welche institutionelle Bildung priorisieren (vgl. ebd.: 212). Diese Priorisierung von institutioneller Bildung sei dabei im gesellschaftlichen Normierungsprozess unreflektiert und trage dadurch zur Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen Ungleichheitsstruktur bei (vgl. ebd.). Demnach weicht bei dieser pädagogischen Leitvorstellung die nicht institutionelle Bildung negativ von dem ab, was selbst als Norm erlebt und somit als zielführend gesetzt wird. Hierdurch entstehen dann Normorientierungen in der Hochschullehre, welche unreflektiert und implizit einen bestimmten Habitus und damit Studierendentypen der oberen Milieus bevorzugt.

Durch diese eben beschriebene pädagogische Leitvorstellung werden verinnerlichte Einteilungen der Welt und ihre Übersetzungen Studierenden zugewiesen und damit Herrschaftsbeziehungen in „zahlreichen vermeintlichen Kleinigkeiten, die aber doch nicht zufällig geschehen, symbolisiert“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006: 58). Es zählt also nicht nur, fachliche Leistungen in der Hochschule zu entwickeln, sondern auch die Spielregeln der Herrschaftsbeziehungen zu kennen. Denn diese wirken unreflektiert und können einen Einfluss auf die Wahrnehmung von fachlicher Leistung haben. Mit der Orientierung an institutioneller Bildung werden beispielsweise andere Arten der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung (berufsbildendes Gymnasium), aber auch informelle Lernsituationen anders bewertet. Darauf machen u.a. Banscherus & Himpele (2011: 96) aufmerksam, wenn sie hinterfragen, welche Anforderungen an Verfahren zur Messung der zeitlichen Belastung von Studierenden genutzt werden. Es wird deutlich, dass es in der Deutungshoheit zwischen mittleren und oberen im Vergleich zu unteren Milieus eine Asymmetrie in den Herrschaftsbeziehungen gibt.

Hierunter zählen demnach auch die Niveaubebatten, die sowohl unter Lehrenden als auch Studierenden geführt werden. Darunter kann die Diskussion um Leistungsanforderungen in der Hochschule verstanden werden und die negative Abweichung von Studierenden von selbst gesetzten Standards. Dies kann dann zu Aussagen führen, Studierende seien für ein Hochschulstudium nicht geeignet, wenn sie den gesetzten Leistungsvorgaben nicht entsprechen können. Ähnlich sind die Abwehrmechanismen von Lehrenden zu verstehen, wahrgenommene Leistungsdefizite von Studierenden nicht aufzugreifen, sondern darauf zu verweisen, dass diese selbst dafür verantwortlich seien, den Anforderungen gerecht zu werden (Meritokratie als Unterrichtsprinzip). Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006:88) verstehen diese Niveaubebatten innerhalb aller Studierendentypen der Oberklasse als Hinweis darauf, dass diese bestrebt seien, sich gegen Studierende aus unteren Milieus abzugrenzen. Sie gewinnen aus ihrer Untersuchung aber auch den Rückschluss, dass diese soziale Ausschließung in invisibler Zusammenarbeit mit bestimmten Typen von Lehrenden geschehe (vgl. ebd.). Bremer (2012: 31) diskutiert in diesem Kontext ebenfalls den Begriff der Bildungsferne und hinterfragt,

wie dieser zu verstehen ist. Denn er zeigt ähnlich wie Wiezorek & Pardo-Puhmann (2013: 302) auf, dass dieser nicht unproblematisch sei. Bildungsferne versteht Bremer als Ferne zur institutionalisierten Bildung und dieser Begriff „kann (und wird) oft so ausgelegt, dass die ‚Ferne‘ von Seiten der Individuen ausgeht. Sie haben demnach ihr Verhältnis zu Bildung nicht geklärt. Das zu tun, wird ihnen quasi als eine Bringschuld auferlegt (...) Von ‚Bildungsferne‘ zu sprechen, ermöglicht es aber, die Perspektive umzudrehen: D.h., die ‚Ferne‘ geht auch von Seiten der Bildungseinrichtungen aus. Sie haben dann ihr Verhältnis zu bestimmten Adressaten und Lernenden nicht geklärt, und dies kann ihnen als Bringschuld auferlegt werden“ (Bremer 2012: 31). Damit versteht Bremer Bildungsdistanz im Sinne einer doppelten Verankerung, die sowohl die Institution als auch das Individuum betreffe.

Dieses häufig ungeklärte Verhältnis von Bildungsferne bzw. Bildungsnähe findet sich in der Hochschule nicht nur in den pädagogischen Leitvorstellungen des wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Personals, sondern auch auf Seiten der Studierendentypen der oberen Milieus. Denn diese Überzeugungen sind sozialisationsbedingt erworben und gehören damit zum Habitus dieser Milieus. Da verwundert es nicht, dass auch die jungen Studierenden solche Überzeugungen bereits besitzen. Laut Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006: 67) haben sich die sozialen Milieus „über Generationen wie Stammbäume weiter aufgefächert“ und die „jüngeren Milieus zeigen sich als modernisierte Varianten der Mentalitäten bzw. des Habitus der älteren Milieus“.

Für Hochschullehrende gilt im besonderen Maße, dass sie diese milieuspezifischen Überzeugungen und damit auch die impliziten pädagogischen Leitvorstellungen für zielführend halten, da sie in der Regel keine hochschuldidaktische Ausbildung durchlaufen haben, in der sie ihre Einstellungen systematisch hätten hinterfragen können. Damit können sich solche Überzeugungen in der Interakti-

on mit Studierenden ähnlicher Milieus weiter verstärken und festigen. Nach Trautwein (2013: 11) umfassen diese Einstellungen auch atheoretisches, also unhinterfragtes Wissen. Dieses Wissen werde erst in der Reflexion für Lehrende bewusstmäßig. Allerdings ist diese Reflexion für Hochschullehrende nicht zwingend erforderlich, sondern die Fortschreibung solcher Überzeugungen wird durch die bisherige Hochschulpraxis unterstützt.

Eine Professionalisierung von Hochschullehrenden setzt neben fachlichen und wissenschaftlichen Kompetenzen auch die Vermittlungs- und Lehrkompetenz voraus (vgl. Auferkorte-Michaelis; Ladwig & Wirth 2007: 4). Dazu gehört ebenfalls, sich der eigenen Überzeugungen bewusst zu werden und den eigenen Umgang mit Diversität zu hinterfragen.

4. WAS BEDEUTEN ABWEICHUNGEN VON EIGENEN EINSTELLUNGEN?

Wie in Abschnitt 2 ausgeführt, sind die pädagogischen Leitvorstellungen der Lehrenden und damit auch die Normvorstellungen von Anforderungen an Studierende und guter Lehre im System Hochschule durch die eigene soziale Herkunft erworben. Da der Weg zur Hochschule sozial ungleich verteilt ist, ist eine Vielzahl an Normvorstellungen bei Studierenden ebenfalls aus ähnlichen Milieus wie die der Lehrenden (mittlere bis obere Milieus) gewonnen.

Die Passung der durch die Herkunftsmilieus mitgebrachten Bildungszugänge und Bildungsstrategien stellt für Studierende und Lehrende der mittleren bis oberen Milieus kaum eine Herausforderung dar. Studierende der unteren Milieus (die sog. Bildungsunsicheren, die eine kleinere Gruppe bei den Studierendentypen darstellen) sind hingegen nach Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006: 87) stärker im Umgang mit dem Zusammenreffen der Anforderungen des akademischen Feldes und des eigenen Herkunftsmilieus beansprucht. Denn sie kennen in der Regel die in der Hochschule geltenden sozialen Spielregeln nicht und müssen sich mit diesen zu Beginn ihres Studiums neben den Fachhalten zusätzlich auseinandersetzen.

Dabei kann es gerade für diese Studierenden zu sozialen Herausforderungen kommen, die aufgrund einer Ko-Konstruktion des als fehlend markierten oder als abweichend betrachteten eigenen Habitus zu einem selbst gewählten Studienabbruch führen. Dieser kann in bestimmten Fällen nicht leistungsinduziert sein, sondern ist allein über die nicht einzuhaltenden oder erkannten Spielregeln des akademischen Feldes erklärbar. Es zeigt sich auch hier, dass nicht nur der Zugang zur Hochschule, sondern auch das Bestehen in diesem Feld sozial selektiv ist. Dadurch können dann auch Unterschiede in der Wahrnehmung von Studierenden erklärt werden. Aufgrund der fehlenden Kenntnis um die Spielregeln des akademischen Feldes und eines nicht vorhandenen Austauschs darüber „wird das Verhalten der ‚Bildungsunsicheren‘ häufig als Hedonismus, Faulheit oder Desinteresse verkannt“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006: 87).

Für Hochschullehrende scheint es daher sinnvoll, dass sie hinsichtlich der Veränderung von Überzeugungen eine Bewusstmachung für diese Prozesse erfahren, da diese als entscheidend bewertet werden kann (vgl. Trautwein 2013: 6). Die einseitige Argumentation, dass eine Bildungsferne ausschließlich Studierenden zugesprochen werden könne, zeigt, dass Hochschullehrende ihr Verhältnis zu dieser Studierendengruppe nicht geklärt haben oder aber ihren Anteil an der Passung völlig zugunsten ihrer pädagogisch-dominanten Leitvorstellung ausblenden. Es kann weiterhin angenommen werden, dass die Deutungshoheit an Universitäten, aufgrund der sozialen Zusammensetzung und der aus den Herkunftsmilieus mitgebrachten Normvorstellungen, so dominant und konsensfähig ist, dass die Bildungsunsicheren immer selbst für ihr Scheitern oder das Nicht-Einfinden in das akademische Feld verantwortlich gemacht werden. Dabei ist der Umgang mit Diversität nicht nur auf Mainstreammerkmale wie Interkulturalität und Gender zu verengen, sondern es zählt eben auch, sein und das Verhältnis einer Universität zur eigenen und

wahrgenommenen Bildungsferne zu klären. Entscheidend wird somit der Umgang mit Diversität und vor allem mit vom eigenen Habitus abweichenden Verhalten. Hier stellt sich die Frage, wie mit der vorhandenen Vielfalt in der Universität umzugehen ist. Wird aus einer milieuspezifischen pädagogischen Leitvorstellung eine Normorientierung generiert, die Hochschule als sozial exklusiv bestimmt und somit nur für bestimmte soziale Gruppen offen ist? Oder besteht der Anspruch, das mitgebrachte Entwicklungspotenzial aller Studierendengruppen ihren Fähigkeiten entsprechend zu nutzen?

5. WAS BEDEUTET HOCHSCHULLEHRE IN HETEROGENEN LERNGRUPPEN?

Als empirisch evident gilt, dass die Akkulturationsleistung von Studierenden aus mittleren und unteren sozialen Herkunftsgruppen als größer einzuschätzen ist und dass diese häufiger in Zweifel über den eingeschlagenen Bildungsweg geraten (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006: 88). Hier zeigt sich, dass vor allem drei Aspekte als bedeutsam für diese Art der Verunsicherung betrachtet werden müssen: die akademische Sprache, der analytische Zugang und die Rhetorik der wissenschaftlichen Diskurse (vgl. ebd.). Diese Trias stellt vor allem Bildungsaufsteiger vor Herausforderungen, da sie in ihrer bisherigen Sozialisation weniger Kontakte und Gelegenheiten zum Erlernen dieser Aspekte hatten. Die in der Hochschule verwendete Sprache kann damit als zentrales Ungleichheitskriterium im Akkulturationsprozess gelten. Denn diese erhält aufgrund ihrer sozialsymbolischen Funktion eine besondere Bedeutung für den Hochschulbesuch. Die akademische Sprache ist nicht nur ein weiteres zu erlernendes Sprachregister für Bildungsunsichere in formellen Lernsituationen wie Vorlesungen und Seminaren, sondern zugleich ist sie auch Visitenkarte innerhalb informeller Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden. Sprache als Besonderheit eines Bildungssystems ist im aktuellen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit im deutschen Schulsystem Gegenstand erziehungswissenschaftlicher und linguistischer Forschung. Arbeiten aus den 1950/1960er Jahren aus der (Sprach-)

Soziologie werden dabei unterschiedlich anschlussfähig gemacht. Die akademische oder wissenschaftliche Sprache kann als besondere Elaboration der Bildungssprache aufgefasst werden. Die Funktion der Bildungssprache ist bisher in Erziehungs- und Sprachwissenschaft wenig systematisch betrachtet. Bei Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006: 88) finden sich wie oben dargestellt erste Ansätze zur Beschreibung der Funktion von Bildungssprache in der Hochschule aus sozialwissenschaftlicher Perspektive.

Das Beherrschen der Bildungssprache kann als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft und bedeutsam für die persönliche Bildungsbiographie verstanden werden (Berendes et al. 2013: 17). Wenn gesellschaftliche Partizipation an das Beherrschen der Bildungssprache gebunden ist, dann ist deren Vermittlung als Aufgabe der Schule zu verstehen. Bildungssprache hat demnach nicht mehr nur eine kommunikative und epistemische Funktion, sondern sie ist auch „Eintritts- und Visitenkarte“ (vgl. Morek & Heller 2012: 70). Damit umschreiben Morek & Heller die sozialsymbolische Funktion von Bildungssprache und arbeiten diese mit dem Verweis auf einen bildungssprachlichen Interaktionsrahmen genauer aus.

Dieser Interaktionsrahmen ergäbe sich durch Lehreräußerungen und ist damit nicht fachlich indiziert, sondern wird soziostilistisch eingefordert. Durch einen solchen Interaktionsrahmen wird die Perspektive auf die Lern- und Vermittlungsprozesse im Erwerb und auf die Vermittlung von Bildungssprache gerichtet.

Diese Interaktionsrahmen können je nach Schulstandort und Sozialstruktur der Lernenden variieren. Hoadley (2012) zeigt auf, dass sich die Vermittlungsstrategien der Lehrkräfte im Kontext von unterschichts- und mittelschichtsgeprägten Klassen in Südafrika unterscheiden. Sie erkennt differierende Zugänge zu Wissensformen in unterschiedlichen Settings: „So lässt sich im Allgemeinen festhalten, dass im schulischen Kontext der Arbeiterschicht Alltagswissen und kontextabhängige Bedeutung dominieren, während im Kontext der Mittelschicht eine Orientierung auf kontextunabhängiges Schulwissen vorherrscht“ (ebd.: 244).

Diese Erkenntnis ist auch für den Unterricht in Deutschland bedeutsam. Denn es eröffnet sich eine weitere Perspektive auf den Erwerb und die Vermittlung bildungssprachlicher

Fähigkeiten. Wenn Lernende keinen Interaktionsrahmen erfahren, in dem sie authentisch Bildungssprache nutzen lernen können, ist zusätzlich durch die schichtspezifischen Vermittlungsstrategien eine Ungleichheit im erfolgreichen Durchlaufen der Schullaufbahn für Lernende aus niedrigen sozioökonomischen Verhältnissen zu vermuten, da Bildungssprache hier kaum eingefordert wird. Damit kann die Vermittlungsstrategie, die mittelschichtsorientiert ist und bildungssprachliche Fähigkeiten voraussetzt, soziale Disparitäten reproduzieren und verstärken. Diese Interaktionsrahmen verstärken sich im Hochschulkontext aufgrund der stärkeren Orientierung an obere milieuspezifische Normalitätsvorstellungen. Bildungssprache kann somit als querliegendes Sprachregister verstanden werden, welches nicht nur von Bedeutung für Lernende im System Schule ist, sondern auch in höheren Stufen des Bildungssystems entscheidend ist, da hier die kompetente Verwendung implizit vorausgesetzt wird.

Mit der Nicht-Beherrschung des wissenschaftlichen Sprachcodes und dem Fehlen wesentlicher Voraussetzungen für ein Studium schlussfolgern Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2006: 87), dass sich der Studierendentyp der Bildungsunsicheren kaum an Seminaren beteiligen kann und sich dadurch anderen Dingen zuwende. Schönborn (2011: 23) fordert, dass die Berücksichtigung und Wertschätzung von Diversität bei allen Universitätsangehörigen auf allen Ebenen eine Sensibilisierung für und entsprechende Einstellungen zu dieser voraussetzt. Diese Sensibilisierung charakterisiert sie als Prozess und weist darauf hin, dass hierfür ausreichend Zeit benötigt wird. Allerdings bleibt mit dieser eher allgemeinen Forderung die Zielperspektive offen, wie und was genau berücksichtigt und wertgeschätzt werden soll. Denn einen pädagogischen Imperativ zu postulieren, der Vielfalt an sich positiv konnotiert, steht vermutlich außer Frage. Es geht vielmehr darum, Konzepte und Ideen zu entwickeln, wie die mitgebrachte Diversität der Studierenden anerkannt werden kann, ohne dass bestimmte Merkmale diskriminiert werden. Hierzu zählt auch, dass Eigenschaften nicht positiv diskriminiert werden sollten. Denn dadurch wird Diversität als Gesamtkategorie nicht berücksichtigt, sondern auf einzelne Elemente reduziert, die wiederum in eine Fortschreibung und Artikulation dieser führen.

Der Umgang mit Diversität sollte vielmehr in der Lehrkompetenz der Lehrenden als Selbstverständlichkeit verstanden werden, indem Studierenden mit geschaffenen Lernumgebungen ermöglicht wird, dass diese „kontextgebunden, aktiv, situiert und prozessorientiert Wissen erlernen, anwenden und erweitern können“ (Auferkorte-Michaelis; Ladwig & Wirth 2007: 5). Dazu gilt es aber besonders die Bedeutung der akademischen Sprache zu reflektieren und sich möglicher sprachlicher Herausforderungen für Studierende bewusst zu sein. Eine Lehrveranstaltung, die eine Diskussion mit Studierenden ermöglicht, die die akademische Sprache bereits beherrschen, und wiederum anderen die Partizipation aufgrund noch zu erlernender Fähigkeiten zu verweigern, diskriminiert bestimmte Studierendengruppen. Mit der zu erbringenden Akkulturationsleistung sind Studierende neben dem Erlernen von Fachinhalten vor die Aufgabe gestellt, die Spielregeln des akademischen Feldes zu erwerben. Diese kennen hingegen schon einige Studierendentypen und werden in Lehrveranstaltungen dadurch einen anderen Eindruck auf den

Lehrenden haben. Hier können die Studierendentypen auffällig wahrgenommen werden, die sich aufgrund der unzureichenden Kenntnisse dieser Regeln nicht am Spiel des akademischen Feldes beteiligen können. Durch diese Asymmetrie innerhalb der Studierendengruppe kann eine Lehrveranstaltung, die die pädagogischen Leitvorstellungen oberer Milieus implizit voraussetzt für bestimmte Studierendentypen benachteiligend sein. Denn die Akkulturationsleistung wird somit zur Bringschuld der Studierenden. Diese müssen eine Passung von sozialem Herkunftsmilieu und den Regeln des akademischen Feldes selbst herstellen ohne dass ihnen in den meisten Lehrveranstaltungen eine Transparenz hinsichtlich der zu erbringenden Akkulturation begegnet. Damit ist das System Hochschule erneut als sozial selektiv charakterisiert.

Studierendengruppen sind immer heterogen. Damit kann die Qualität guter Hochschullehre immer auch daran gemessen werden, wie Lehrende mit dieser Vielfalt in Lehrveranstaltungen umgehen. Die Fortschreibung von sozialisationsbedingten, im hochschultypischen Milieu erworbenen Normalitätsvorstellungen

und der Überführung in pädagogische Leitvorgaben kann bestimmte Studierendengruppen benachteiligen. Die Bringschuld obliegt hier nicht allein den Studierenden, die für ihr Lernen selbst verantwortlich gemacht werden, sondern auch den Lehrenden, die ausreichende Lernsituationen und -umgebungen bereitstellen sollten, damit die Studierenden ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. Vermittlungs- und Lehrkompetenz in der Hochschule sollte daher immer auch die implizite Anspruchserwartung hinsichtlich der sprachlichen Performanz in heterogenen Lerngruppen reflektieren. Wird allen Lernenden ermöglicht, eine Lernumgebung wahrzunehmen, in der sie die Spielregeln des akademischen Feldes und den akademischen Sprachcode als transparent erfahren können? Oder wird eine Lehrveranstaltung ausschließlich sozial selektiv für die und mit den Studierendentypen durchgeführt, die der eigenen Anspruchserwartung gerecht werden?

5. AUSBLICK

Die Orientierung der Lehrenden in Lehrveranstaltungen an Hochschulen kann nach Trautwein (2013: 3) als ein Kontinuum zwischen Lehrer/innen-Zentrierung bzw. Inhaltsorientierung und Studierendenzentrierung bzw. Lernorientierung verstanden werden. Dabei markieren die beiden benannten Pole die stärksten Ausprägungen. Aufgrund der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, die stark an die Person der Hochschullehrenden gebunden sind, ist eine starke Inhaltsorientierung in universitären Lehrkontexten zu vermuten. Eine Berücksichtigung der studentischen Diversität wird dann als Verzicht auf Inhalte verstanden. Hier gilt es, sein Verhältnis zur Lehre und zur Profession des Hochschullehrenden zu klären. Denn wenn bekannt ist, dass eine zunehmend größer werdende Gruppe von Studierenden vor Herausforderungen mit den Inhalten u.a. aufgrund der akademischen Sprache steht, dann ist ein Festhalten an der starken Inhaltsorientierung zu hinterfragen. Denn diese kann soziale Ungleichheitsstrukturen verfestigen und aufrechterhalten.

Ein reflektierter Blick auf Studierende und die zentrale Frage, für wen universitäre Lehrveranstaltungen konzipiert sein sollen, lässt den Schluss zu, dass eine stärkere Studierendenzentrierung zur Qualität der eigenen Lehrveranstaltung beiträgt. Hier-

zu ist es aber erforderlich zu wissen, vor welchen Herausforderungen Studierende stehen können. Dazu wäre eine stärkere empirische Forschung wünschenswert, die die Herausforderungen mit der akademischen Sprache aufgreift – ähnlich wie der Diskurs um Bildungssprache in der Schule. Darüber hinaus ist es auch sinnvoll, diagnostische Instrumente zu entwickeln, die die Beurteilung der akademischen Sprachfähigkeit erlauben. Denn bisher erhalten Studierende in der Regel ausschließlich eine Rückmeldung zu ihrer erbrachten (sprachlichen) Leistung durch Lehrende nach summativen Überprüfungen. Hier wäre ein Paradigmenwechsel hin zu einer stärkeren formativ orientierten Hochschullehre wünschenswert, die Studierenden bereits Feedback zu Leistungsständen in Lernsituationen gibt und Möglichkeiten zur weiteren Entwicklung aufzeigen kann. Die bisherige (soziale) Exklusivität der universitären Lehrveranstaltungen und die unreflektierten Normalitätsvorstellungen können sich über die Akkulturationsleistung während des Studiums als veränderter oder bestätigter Habitus bei Studierenden entwickeln. Vor allem bei Studierenden der Lehramtsstudiengänge können mit diesen durch das Studium gewonnenen Normalitätsvorstellungen Fortschreibungen in ihrer eigenen

beruflichen Praxis eingeleitet werden. Denn der Umgang mit Diversität und Inklusion kann aufgrund der pädagogischen Leitvorstellungen der Hochschullehrenden nicht als Aufgabe der eigenen Tätigkeit angesehen sein und somit könnte auch hier die weiter oben ausgeführte Klärung der Bildungsferne für die Tätigkeit in anderen Bildungskontexten (Schule oder Weiterbildung für Erwachsene) postuliert werden.

Der Umgang mit Diversität kann nicht die Alleinaufgabe von sonder- oder reformpädagogischen Akteuren sein, sondern die in allen sozialen Gruppen vorhandene Vielfalt sollte als Aufgabe aller Akteure im Bildungssystem verstanden werden. Hierzu wird es aber erforderlich sein, sowohl eigene Einstellungen zu reflektieren, als auch geeignete Möglichkeiten zum Umgang mit Diversität zu entwickeln. Diese Aufgaben werden vor dem Hintergrund des demographischen Wandels in wenigen Jahren eher stärker zu- als abnehmen. Durch die Hochschulrektorenkonferenz ist formuliert, dass die bislang dominierende Gruppe von Studierenden (jung, ledig, vollfinanziert und mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss) um eine stärkere Bildungsbeteiligung von weiterqualifizierungswilligen Berufserfahrenen, Alleinerziehenden, erwerbstätigen Studie-

renden und solchen aus nicht-akademischen Elternhäusern, mit Migrationshintergrund und ausländischen Studierenden erweitert wird (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013: 2). Vielfalt und der Umgang mit dieser wird in der freien Wirtschaft bereits als Strategie begriffen, um erfolgreich am Markt bestehen zu können (vgl. von Hardenberg 2013: 650). Eine ökonomische Perspektive auf Diversity Management zeigt dann auch, dass dies keine Produktionsgröße sei, sondern auf Menschen und deren Umgang miteinander einwirke: Je „höher der Grad ihrer Inklusion in die Unternehmensziele und -strategien, desto größer ist die Wertschöpfung aus allen Potenzialen und Talenten, die sich aus dieser Vielfalt ergeben“ (vgl. ebd.).

Für eine diversitätsorientierte und -gerechte Hochschullehre sollte dies bedeuten, dass die vorhandene Diversität nicht als Veränderung der Studierendenschaft begriffen wird, sondern dass diese schon immer vorhandene Eigenschaft von Studierenden angenommen wird und dass sich Lernumgebungen entwickeln, die eine weniger starke Orientierung an pädagogischen Leitvorstellungen oberer Milieus eingeschrieben haben.

6. LITERATUR

Auferkorte-Michaelis, Nicole / Ladwig, Annette / Wirth, David 2007: Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre, in: *Journal Hochschuldidaktik* (18/2), 4-6.

Banscherus, Ulf / Himpele, Klemens 2011: Studium heute – mehr als Workload und Kreditpunkte?!, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (6/2), 93-98.

Becker, Rolf 2011: Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden.

Berendes, Karin u.a. 2013: Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse, in: *Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*, Münster, 17-41.

Bornkessel, Philipp / Kuhnen, Sebastian U. 2012: Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II, in: *Bornkessel, Philipp / Asdonk, Jupp (Hg.): Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*, Wiesbaden, 47-104.

Bremer, Helmut 2012: „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld, in: *Widmaier, Benedikt / Nonnenmacher, Frank (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*, Schwalbach/Taunus, 27-41.

Hoadley, Ursula 2012: Vermittlungsstrategien und soziale Reproduktion. Ein Analysemodell, in: *Gellert, Uwe / Sertl, Michael (Hg.): Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*, Weinheim, 241-264.

Hochschulrektorenkonferenz 2013: Vielfalt gestalten und Chancen nutzen. Diversität in Studium und Lehre, in: *nexus Impulse für die Praxis* (3), 2-7.

Hradil, Stefan 2006: Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich, Wiesbaden.

Lange-Vester, Andrea / Teiwes-Kügler, Christel 2006: Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus, in: *Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Konstanz, 55-92.

Morek, Miriam/ Heller, Vivien 2012: Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: Zeitschrift für angewandte Linguistik (57), 67-101.

Reimer, David 2013: Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule, in: Becker, Rolf / Schulze, Alexander (Hg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen, Wiesbaden, 405-429.

Schönborn, Anette 2011: Diversity Management an Hochschulen – am Beispiel der Universität Duisburg-Essen, in: KoSi, Kompetenzzentrum der Universität Siegen: Managing diversity, Siegen, 9-27.

Trautwein, Caroline 2013: Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (8/3), 1-14.

Von Hardenberg, Aletta 2013: Controlling von Diversity Management. Vielfalt gewinnt, in: Arbeit und Arbeitsrecht (11/13), 650-652.

Watermann, Rainer / Maaz, Kai 2006: Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe: Institutionelle und individuelle Einflussgrößen, in: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz, 227-263.

Wiezorek, Christine / Pardo-Puhlmann, Margaret 2013: Armut, Bildungsferne, Erziehungsfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen, in: Dietrich, Fabian / Heinrich, Martin / Thieme, Nina (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘, Wiesbaden, 197-214.

7. ÜBER DEN AUTOR



Sven Oleschko

Sven Oleschko ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt ProDaZ in der Fakultät für Geisteswissenschaften/Institut Deutsch als Zweit-/Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. In seiner Lehrtätigkeit ist er in der Lehrerausbildung für die Lehramtsfächer Deutsch, Geschichte und Politik-/Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen tätig und daneben gibt er deutschlandweit Fortbildungen an Schulen, Zentren für schulpraktische Studien und Landesinstituten zum Themenbereich Sprachbildung im Fachunterricht, Durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Schnittpunkt von Soziologie und Linguistik: Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Sprachfähigkeit, Soziologie der Sprache, Sprachbildung in gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächern und kontrastive Sprachbetrachtung. In den Bildungswissenschaften promoviert er zum Thema „Sprachfähigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit und sozialer Herkunft. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Gesellschaftslehreunterrichts“.

Universität Duisburg-Essen

**Zentrum für Hochschul- und
Qualitätsentwicklung
Keetmanstraße 3-9
47058 Duisburg**

www.uni-due.de