

Studium prekär

Günther, Jana

2018

<https://doi.org/10.25595/3612>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Günther, Jana: *Studium prekär*, in: *Femina politica* : Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft, Jg. 27 (2018) Nr: 2, 176–184. DOI: <https://doi.org/10.25595/3612>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v27i2.17>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>

Studium prekär

JANA GÜNTHER

Die aktuellen bundesdeutschen Maßnahmen in Hochschule und Forschung widmen sich nur in Ansätzen der sozialen und arbeitsrechtlichen Dimension. Gerade diese ist aber auf der Folie neuer Anforderungen hinsichtlich der Antidiskriminierungsgesetzgebung (AGG) sowie ganz prinzipieller Forderungen wie dem Schließen von „Gerechtigkeitslücken“, dem Abbau von „Bildungsarmut“ und mehr Chancengleichheit (Allmendinger 2016, 78) ganz wesentlich.

Insbesondere die Exzellenzstrategie, die Bolognareform und der Hochschulpakt dominier(t)en die politischen Diskurse. Stichworte sind hierbei zumeist Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit (Bude 2011, 15) sowie Innovation und Qualitätsentwicklung (BMBF 2018; BMBF n.d.).

Die soziale Dimension von Lehre und Forschung im Bereich der Hochschule wird überwiegend von Interessengruppen – wie Gewerkschaften, Mittelbauinitiativen und verfassten Studierendenschaften – problematisiert. Im Folgenden werden die verschiedenen Diskursstränge der Debatte um die soziale Dimension aufgezeigt und ein Perspektivenwechsel hinsichtlich gerechter Studienfinanzierung diskutiert.

Ausgangslage: „Prekär ist wer?“¹

Innerhalb der letzten Jahre haben sich in der öffentlichen wie akademischen Diskussion zwei spezifische Debattenstränge als besonders öffentlichkeitswirksam erwiesen: Erstens wird die soziale und oftmals als prekär bezeichnete Situation im Bereich Hochschule und Forschung zumeist hinsichtlich der Beschäftigten – insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses – beleuchtet (u.a. de la Riva 2018, 26; Keller 2015a, 136ff.; Klecha/Reimer 2008, 14; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, 125; Lange-Vester 2016, 21ff.; Ullrich/Reitz 2018, 23f.). Dieser Diskursfluchtpunkt erstaunt nicht sonderlich, weil selbiger durchaus als ein Marker der vielbeschworenen „Abstiegsgesellschaft“ (Nachtwey 2016) oder der „Statuspanik“ der „neuen Mitte“ (Bude 2011, 21f.) gedeutet werden kann.

Bildung allein ist nicht mehr zwangsläufig ein Garant für sozialen Aufstieg (Nachtwey 2016, 154). So sind Abschlüsse eben auch eine „Währung, die das Sozialprestige bewerten und als Zugang zu Arbeitsplätzen gehandelt werden“, d.h. auch hier kann es zur Inflation kommen (Collins 2014, 67). Eine immer besser ausgebildete Masse an Menschen konkurriert um „obere Mittelschichtsjobs“ (ebd.). Dies betrifft auch den Hochschulbereich, sowohl die dort unterhalb der Professur Beschäftigten als auch die Studierenden, die in diese Erwerbsarbeitsbereiche drängen. Die Erwerbsarbeitslage des wissenschaftlichen Nachwuchses wird daher ganz zu Recht problematisiert, denn die damit einhergehenden Unsicherheiten hinsichtlich prekärer Biografien und finanzieller Engpässe, die sich durch Erwerbsarbeitsunterbre-

chungen aufgrund der Teilzeitbefristungs- (TzBfG) und Wissenschaftszeitvertragsregelungen (WissZeitVG) auch auf die Sozial- und Rentenversicherung auswirken, bleiben eine ernstzunehmende soziale Herausforderung.

Nicht zuletzt gestaltet sich Lehre und Forschung als Erwerbsarbeitsort immer noch als ein exklusiver Ort bzw. als „geschlossene Gesellschaft“ (Graf 2017), die bestimmte soziale Gruppen – insbesondere ab der Professur – exkludiert (Möller 2013, 341ff., Graf 2017, 10f.), z.B. Menschen mit Migrationsgeschichte, People of Color, mit Behinderung oder chronischer Krankheit, bestimmte soziale Schichten sowie Frauen (mit und ohne Kindern). Diese Fragilität der Erwerbsarbeitsverhältnisse sowie fehlende Diversität beeinflusst denn u.U. auch die Qualität, Inhalte und Innovation von Forschung und Lehre selbst ganz wesentlich.

Letzteres beträfe auch die Studierendenschaft, die ihrerseits und als größte Interessengruppe an den Hochschulen, mit doch ganz eigenen Problemen in Bezug auf soziale Belange zu kämpfen hat. An diesen Gedanken anknüpfend lässt sich ein zweiter Debattenstrang aufzeigen, der sich in den letzten Jahren vermehrt in der Öffentlichkeit – wenngleich nicht mit derselben Konsistenz und politischen Wirkkraft – wiederfindet, nämlich der der sozialen Herkunft der Studierenden. Hierbei wurde viel weniger auf die eigentliche Situation von Studierenden als sozialer Gruppe verwiesen, als darauf, dass besonders Arbeiter_innenkinder in geringerem Maße den Zugang zum Studium finden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 172; Coenen/König 2016, 177ff.; Urbatsch 2011, 22ff.). Andere Studien deuten umfassender darauf hin, dass insbesondere sogenannte „nichttraditionelle Studierende“, d.h. die nicht den Kriterien „25 Jahre alt, ledig, kinderlos, ohne niedrige (Bildungs-) Herkunft, Inländer_in ohne Migrationshintergrund, mit Hochschulzugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg, in Vollzeit studierend und ohne körperliche und geistige Beeinträchtigung“ (Trautwein 2016, 170) entsprechen, mit besonderen Herausforderungen hinsichtlich der Aufnahme und Durchführung eines Studiums konfrontiert werden. Ziel und Zweck müsse es demnach sein, das Studium sozial durchlässiger zu gestalten, um allen gesellschaftliche Teilhabe und Berufschancen zu ermöglichen. Letzteres ist jedoch vor dem Hintergrund des verschärften Wettbewerbs „in der Mitte“ (Münch 2016, 71) zumindest auf der Ebene des Erwerbsarbeitsmarktes illusorisch.

Die gute Nachricht ist: Mit der Zunahme der Studierendenzahl² generell stellt sich auch eine größere Heterogenität der Studierendengruppe ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 172; DGB 2016, 4; Middendorff/Apolinarski/Becker et al. 2017, 27). Für „nichttraditionelle“ Studierende oder studierende Arbeiter_innenkinder stellt sich die Frage der Studienfinanzierung demnach noch einmal dringender als für die sogenannten „traditionellen“ Student_innen, doch legen aktuelle Debatten nah, nicht nur den Zugang, sondern die Lebensphase des Studiums in ihrer sozialen Dimension konsequenter und für die Studierendengruppe als Ganze in den Blick zu nehmen.

Soziale Situation von Studierenden: Armut, Wohnungsnot, Studienkosten

„Lustig“ ist das „Studentenleben“ schon lange nicht mehr (Keller 2017, 18), was insbesondere studentische Interessenvertretungen³ und Gewerkschaften monieren und auf die sich verschärfende Lage für Studierende dezidiert hinweisen (u.a. DGB 2016; fzs 2011; Keller 2015b). Die Erwerbstätigenquote in der Studierendenschaft liegt seit 2016 bei 69% und damit so hoch wie noch nie (Middendorff/Apolinarski/Becker et al. 2017, 60). Innerhalb dieser Gruppe studierender Beschäftigter gehen überdurchschnittlich viele Kinder aus hochschulbildungsfernen Familien einer Erwerbsarbeit nach (ebd., 62). Ein Teil – nämlich 55% – der Studierenden mit „niedriger“ Bildungsherkunft gibt u.a. an, aus Angst vor Verschuldung⁴ keinen BAföG-Antrag zu stellen (Middendorff/Apolinarski/Becker et al. 2017, 55). Generell ist die Rate für Studiendarlehen seit 2012 gestiegen (ebd., 43). Studierende nehmen, um ihren Status als selbige nicht zu gefährden und damit steuerliche, sozial- und krankenversicherungsrelevante Probleme (z.B. Kindergeld oder Familienversicherung der Krankenkasse) zu produzieren, zumeist geringfügige Jobs (450-Euro-Jobs) oder Teilzeitarbeitsverhältnisse (weniger als 20 Stunden) an. Arbeitende Studierende werden allerdings nicht als atypisch oder prekäre Beschäftigte wahrgenommen, da sie sich ihrem Status nach noch in der Ausbildungsphase befinden. Hierbei gilt es zu bedenken, dass dies erstens insgesamt arbeitsmarktpolitische Auswirkungen hat, da Studierende mit anderen Erwerbsarbeitstätigen um Arbeitsplätze konkurrieren. Zweitens hat diese Form der Beschäftigung nur geringen Mehrwert für spätere Sozial- und Rentenleistungen der Studierenden. Drittens verlängert sich aufgrund zunehmender Mobilitäts- und Studienanforderungen (z.B. Auslandsaufenthalte, Praktika) die Studienzeit noch einmal zusätzlich, oder die Qualität des Studiums sinkt für die Studierenden, da sie nicht inhaltlich, sondern effizienz- und zeitorientiert studieren (müssen).

Die Einkünfte – zumeist aus elterlicher Unterstützung und Erwerbsarbeitslohn zusammengesetzt – von Studierenden lagen im Jahr 2016 insgesamt bei rund 860 € (ebd., 39) und damit im Bereich der Armutsgefährdungsgrenze.⁵ In den ostdeutschen Bundesländern sind die Einkünfte noch niedriger als in den meisten westdeutschen (ebd., 40). Unter den Studierenden musste im Jahr 2016 zudem jede_r fünfte mit weniger als 670 € monatlich auskommen (ebd., 41) und gilt damit rein formal als arm. Das hat Folgen: Eine besondere Herausforderung für einen Großteil der Studierenden ist mittlerweile die sich verschärfende Mietsituation in den Hochschulstädten (Mersch 2017, 16f.). Die gestiegene Studierendenzahl bedingt auch einen erhöhten Wettbewerb auf dem Mietmarkt, gleichzeitig wird Wohnraum im urbanen Raum insgesamt knapper (Middendorff/Apolinarski/Becker et al., 2017, 64). Für die wenigen BAföG-Empfänger_innen, die insgesamt nur ca. 18% der Studierenden insgesamt ausmachen (ebd., 52), die den Höchstsatz von 735 € erhalten, ist regulär eine Wohnpauschale von etwa 250 € eingeplant (Pridik 2017), was kaum den durchschnittlichen Mietausgaben in Höhe von 323 € (Middendorff/Apolinarski/Becker et al. 2017, 48)

von Studierenden entspricht.⁶ D.h., ob Berlin, Darmstadt, Dresden oder Kleve: Ein großer Teil der studentischen Einkünfte muss für Mietkosten einkalkuliert, eventuelle wohnliche Übergangslösungen zu Anfang des Studiums müssen zeitlich und finanziell in Kauf genommen, eine Aufnahme von Erwerbsarbeit erwogen und eine Nebenjobsuche organisiert werden, was wiederum zu einem ‚Abrieb‘ in der Studienleistung führen kann. Dies hat in der Folge Effekte auf die Beantragung und/oder Weiterförderung durch das BAföG, Stipendien oder Studiendarlehen. Zwar war es ein Ziel der Bologna-Reform, die Studienzeiten zu verkürzen, jedoch verbleiben durchschnittlich 84,8% länger im BA und ca. 87,2% länger im MA (Buschle/Hähnel 2016, 19), d.h. hier muss hinsichtlich der Finanzier- und Studierbarkeit nachgeforscht und politisch nachjustiert werden.

Die in den einzelnen Bundesländern immer wieder geführten Debatten um die Einführung von Studiengebühren tragen vermutlich zusätzlich zu einer allgemeinen Verunsicherung in der Studierendenschaft bei (Keller 2017, 18). Überhaupt spielen in der öffentlichen Diskussion um Hochschul- und Studienfinanzierung die Kosten für ein Studium eine geringe Rolle: Selbst wenn die Lebenserhaltungskosten nicht als Teil von Studienkosten eingerechnet werden, verbleibt doch ein wesentlicher Anteil an Ausgaben für Verwaltungs- bzw. Immatrikulationsgebühren, Kranken- und Pflegeversicherungsgebühren (ab 25 Jahren ca. 85 € monatlich), Mobilitätskosten (Semestertickets, Auslandsaufenthalte, Sprachkurse, Exkursionen), Arbeitsmittel (Kopien, Bücher, Software usw.)⁷, die Studierende aufbringen müssen. Zwar ermöglichen Online-Ressourcen in Bibliotheken oder virtuelle Kurse den Zugang zu kostenloser Seminarliteratur und notwendigen Programmen, doch auch hier stehen nicht an jedem Studienstandort die gleichen Zugangsmöglichkeiten (Lizenzen) zur Verfügung. Zudem werden eigene oder elterliche Zuzahlungen zu Büchern, die Anschaffungen von Rechnern (Laptop, Tablet) und anderen Lernmitteln sowie ein (mobiler) Internetzugang mittlerweile für ein Studium vorausgesetzt und als gegeben angenommen.

Bedenkt man all diese Punkte und stellt insbesondere den spezifischen Informations- und Beratungsbedarf, der bei Studierenden bei ungefähr 61% liegt (Middendorff/Apolinarski/Becker et al. 2017, 70), die verlängerte Studienphase, die hohe Erwerbstätigenquote und die im Armutsrisikobereich liegenden durchschnittlichen Einkommenswerte in Rechnung, liegt es nahe anzunehmen, dass das Studium eine für viele Studierende durchaus prekäre Lebenslage darstellt. Nicht zuletzt verweisen auch die Abbruchquoten⁸ auf größere Fragilitäten im Hochschulbildungsbereich.

Studienfinanzierung: Leistung und Wettbewerb statt soziale Gerechtigkeit

In der BRD müssen Studierende zumeist auf eine Mischfinanzierung aus elterlicher Unterstützung und Erwerbsarbeit setzen. Nur jede r Achte bezieht (Keller 2017, 18) überhaupt noch BAföG. Ein Teil der Studierenden liegt auch deutlich unter den BAföG-Referenzwerten in Bezug auf Ein- und Ausgaben sowie unter dem Hartz IV-

Satz, wenn Miet- und Heizkosten mit eingerechnet werden. Hier handelt es sich um sogenannte „verdeckte Armut“⁹ (Dohmen/Cleuvers/Cristóbal et al. 2017, 49). Eine letzte Novellierung hinsichtlich der Studienfinanzierung fand für das BAföG 2016 statt, konnte aber den allgemeinen Abwärtstrend nicht stoppen.

Mit dem Ausbau eines Stipendiensystems sollte neben BAföG und Bildungsdarlehensangeboten eine „wichtige Säule in der Studienfinanzierung“ erbaut werden (BMBF 2015). Die Stipendien der Begabtenförderwerke richten sich nach den Vergabe- und Beantragungsregelungen des BAföGs, d.h. auch diese sind an das Einkommen und Vermögen der Eltern und der Studierenden gekoppelt. Dem entgegengesetzt wurde die Konzeption und Einführung des Deutschlandstipendiums 2010, bei welchem insbesondere begabte und leistungsstarke Studierende „unabhängig von sozialer Herkunft“ (BMBF 2017) gefördert werden. Diese Anrufung der Unabhängigkeit sozialer Herkunft suggeriert auf problematische Weise zweierlei. Zum einen gibt es hier eben nicht die Hürde des Einkommens der Eltern beim Förderantrag, und zum anderen wird stark gemacht, dass jede_r – solange die erforderlichen Leistungen erbracht werden – von der Förderung profitieren kann. Bei näherer Betrachtung lassen sich jedoch gleich mehrere Fallstricke erkennen: Erstens beträgt die Förderung lediglich 300 € und ist damit eher als ein Zubrot denn als eine wirkliche Ausfinanzierung zu bewerten. Zweitens zeichnen sich die „Übergangsstellen innerhalb des Hochschulsystems“ immer noch durch „eine fortgesetzte Verzerrung der Teilhabe aus“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 172). Wettbewerbsorientierte Leistungsanforderungen an Studienfinanzierungsmöglichkeiten zu koppeln, meint eben nicht gerechte Bildungschancen für alle Studierenden und bewirkt gleichzeitig soziale Schließungsmomente sowie unsolidarisches Verhalten unter den Studierenden selbst. Drittens beziehen lediglich 25.947 Studierende (ebd.) das Deutschlandstipendium, also verschwindend wenige, bedenkt man die hohen Studierendenanteile in Deutschland (siehe Anmerkung 2).

Insgesamt finanzieren sich nur 5% der Studierenden über Stipendien (Middendorff/Apolinarski/Becker et al. 2017, 43), sodass hier nach wie vor nur von einem „Säulchen“ (Günther 2010, 136) statt einer Säule der Studienförderung gesprochen werden kann. Insgesamt gesehen, ist die bundesdeutsche Studienfinanzierung unzureichend, und die soziale Situation der Studierendenschaft lässt demnach die bereits aufgestellte Behauptung zu, dass es sich bei der Lebensphase des Studiums um eine prekäre handelt.

Bildungspolitik: Aufstiegschance oder sozialpolitischer Puffer?

Nun wurden ‚Lehrjahre‘ ja bekanntlich noch nie als ‚Herr_innenjahre‘ begriffen, definiert man Schule, Ausbildung und Studium als eine in der Lebensbiographie nicht auf Dauer angelegte Phase, deren Früchte man in der darauf folgenden Zeit als Erwerbstätige_r erntet. Doch diese Sichtweise ist problematisch. Wie eingangs erwähnt, legten Forschungsergebnisse immer wieder nahe, dass ein Studium kein

Garant mehr für den Eintritt in den gehobeneren Erwerbsarbeitsmarkt oder gar für sozialen Aufstieg ist. Die Bildungsexpansion stößt damit auf lange Sicht an ihre Grenzen (Münch 2016, 71). Gerade bei der jüngeren Generation hat sich die „typische Erwerbsbiografie“ also „insgesamt verändert“ (Nachtwey 2016, 153). D.h., dass eine sowieso schon verlängerte Ausbildungsphase, die sich prekär gestaltet, von einer ebenfalls prekären Erwerbsarbeitsphase abgelöst wird. Die Bildungsexpansion hat – neben den unbestreitbar gesellschaftlich positiven Effekten (Allmendinger 2016, 78ff.) – demnach auch eine Schattenseite: Die Idee, dass mehr Bildung in einer (wettbewerbsorientierten) Gesellschaft zu mehr Chancengleichheit, mehr Arbeitsplätzen und Wirtschaftskraft führe (Collins 2014, 69), liefert auch die Lösung für das Problem der immer stärker schrumpfenden Anzahl von Mittelschichtsarbeitsplätzen (ebd.): Menschen werden länger in der Bildungssphäre ge- und aus dem Erwerbsarbeitsmarkt herausgehalten (ebd.). Die bewusste politische Forcierung und Reorganisation zu wettbewerbsorientierten und nach privatwirtschaftlichen Maßstäben organisierten Hochschulen führt darüber hinaus nicht nur zu den benannten prekären Erwerbsarbeitsverhältnissen für wissenschaftlichen Nachwuchs und Lehrpersonal generell. Unter dem Druck, Kosten zu sparen, wird die Last der Finanzierung eben auch zunehmend auf die Studierenden und deren Eltern abgewälzt (ebd.).

Abschließend bleibt zu sagen, dass die soziale Lage der Studierenden alarmierend ist. „Prekarität ist überall“ und macht eben auch vor dem Bildungswesen nicht halt (Bourdieu 1998, 96); sie betrifft fast alle Statusgruppen an Hochschulen und Universitäten. Sicherlich nicht abschließend für den Debattenaufschlag hier, doch als Fäden, die wieder aufzunehmen sind, schließe ich mit zwei Gedanken meine Ausführung: Prekäre Lebensverhältnisse beginnen erstens für eine breitere Masse an Menschen schon während der Ausbildungsphase und verstetigen sich unter den aktuellen Bedingungen biografisch. Längere Schul- und Studienphasen haben zudem sozialversicherungspflichtige Auswirkungen durch die atypischen Beschäftigungsverhältnisse während des Studiums, den späteren Eintritt in den regulären Arbeitsmarkt und ebenfalls spätere Familiengründung usw., d.h. Politikfelder wie Sozial-, Bildungs-, Arbeits- und Familienpolitik sind hier eng verzahnt und verhalten sich teilweise gegenläufig zueinander. Zweitens muss die soziale Situation von Studierenden selbst als eine Form prekären Lebens eben auch akademisch wahrgenommen, analysiert und in der Studien- und Lehrplanung¹⁰ viel dezidierter berücksichtigt werden.

Anmerkungen

- 1 Angelehnt an die gleichnamige Forschungsarbeit von Magdalena Freudenschuss [2013] stellt sich auch im Hochschulbereich die Frage, wer gilt als prekär und wer nicht?
- 2 Im Wintersemester 2002/03 sind 1.939.233 Studierende zu verzeichnen, im Wintersemester 2017/18 mit 2.842.224 schon fast eine Million mehr [Statistisches Bundesamt n.d.]
- 3 Die Studierendenschaften hatten auf europäischer Ebene insgesamt einen großen hochschulpolitischen Einfluss darauf, dass die soziale Dimension überhaupt im Bologna-Prozess berücksichtigt wurde (Brändle 2010, 107).

- 4 Die Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) für Studierende besteht i.d.R. zur Hälfte aus einem zinslosen Staatsdarlehen und zur anderen Hälfte aus einem Vollzuschuss.
- 5 In der Armutsforschung wird in der Regel davon ausgegangen, dass die Armutsrisikoschwelle unter 60% des Median aller Nettoäquivalenzeinkommen der Bevölkerung innerhalb des Landes liegen (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017).
- 6 Im Alternativen BAföG-Bericht von 2017 wurde noch von 311 Euro in Westdeutschland und ca. 304 Euro in Ostdeutschland ausgegangen (DGB 2017, 25).
- 7 Die Kosten für Bildung/Lernmittel werden unterschiedlich erfasst, die monatlichen Ausgaben variieren in verschiedenen Berichten zwischen 35 Euro und 98 Euro monatlich (Dohmen/Cleuvers/Cristóbal et al. 2017, 36).
- 8 Im Bachelor liegen diese bei bundesdeutschen Studierenden bei ca. 29% gesamt (Heublein/Ebert/Hutzsch et al. 2017, 263), der Abbruch erfolgt im Durchschnitt nach 4,7 Semestern (ebd., V). Die Abbruchquote in den Masterstudiengängen liegt an den Universitäten bei 15% und an Fachhochschulen bei 19% (ebd., 268f.).
- 9 Von verdeckter Armut wird dann gesprochen, wenn eine Person Anspruch aus Transferleistungen hat, diese aber aus bestimmten Gründen nicht in Anspruch nimmt.
- 10 Für erwerbsarbeitende und/oder erziehende Studierende sind beispielsweise angemessene Lösungen für Teilzeit- oder Abendstudien immer noch selten. Für nachhaltige fachspezifische Konzepte hinsichtlich einer ausgewogenen und professionellen Lehrgestaltung, die Präsenz- und Fernstudiensegmente sinnvoll kombiniert, fehlen m.E. den Lehrkräften – vor dem Hintergrund der oftmals eigenen prekären Erwerbsarbeits- und Qualifikationssituation – die Ressourcen (und teilweise die hochschulinterne Ausstattung).

Literatur

Allmendinger, Jutta, 2016: Mehr Bildung, größere Gleichheit. Bildung ist mehr als eine Magd der Wirtschaft. In: Mau, Steffen/Schöneck, Nadine M. (Hg.): (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Bonn, 74-81.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.

BMBF, n.d.: Der Bologna-Prozess – die Europäische Studienreform. Internet: <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html>.

BMBF, 2015: Mehr als ein Stipendium. Die Angebote der Begabtenförderungswerke. Berlin.

BMBF, 2017: Das Deutschlandstipendium. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Internet: <https://www.bmbf.de/de/das-deutschlandstipendium-881.html> [1.7.2017].

BMBF, 2018: Bologna Prozess betont akademische Freiheit als Voraussetzung eines global attraktiven Europäischen Hochschulraums. Internet: <https://www.bmbf.de/de/bologna-prozess-betont-akademische-freiheit-als-voraussetzung-eines-global-attraktiven-5924.html> [30.7.2018].

Bourdieu, Pierre, 1998: Prekarität ist überall. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz, 96-102.

Brändle, Tobias, 2010: 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden.

Bude, Heinz, 2011: Bildungsangst. Was unsere Gesellschaft spaltet. München.

Buschle, Nicole/**Hähnel**, Sascha, 2016: Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden.

Coenen, Cara/**König**, Evamarie, 2016: Ohne Netz und doppelten Boden: Als Studierende der ersten Generation an die Uni. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. 25 (1), 177-182.

Collins, Randall, 2014: Das Ende der Mittelschichtarbeit: Keine weiteren Auswege. In: Wallerstein, Immanuel Maurice/Collins, Randall/Mann, Michael/Derluguian, Georgi/Calhoun, Craig (Hg.): Stirbt der Kapitalismus? Fünf Szenarien für das 21. Jahrhundert. Frankfurt/M., 49-88.

DGB, 2016: Alternativer BAföG-Bericht. Berlin. Internet: <http://jugend.dgb.de/meldungen/studium/++co++3698a746-ed4a-11e6-81e2-525400d8729f> (2.7.2018).

Dohmen, Dieter/**Cleuvers**, Birgitt A./**Cristóbal**, Víctor/**Laps**, Jochen, 2017: Ermittlung der Lebenshaltungskosten von Studierenden. Eine Studie im Auftrag des Deutschen Studentenwerks. Berlin.

fzs, 2011: Soziale Dimension als integraler Bestandteil der Akkreditierung. freier zusammenschluss der studentInnenschaften. Internet: <https://www.fzs.de/2011/08/12/soziale-dimension-als-integraler-bestandteil-der-akkreditierung> (1.7.2018).

Freudenschuss, Magdalena, 2013: Prekär ist wer? Der Prekarisierungsdiskurs als Arena sozialer Kämpfe. Münster.

Graf, Angela, 2017: Die Wissenschaftselite – eine geschlossene Gesellschaft? In: Lessenich, Stephan (Hg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016. Internet: http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/400 (31.7.2018).

Günther, Jana, 2010: Studienfinanzierung light. In: *Femina Politica*. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. 19 (2), 135-140.

Heublein, Ulrich/**Ebert**, Julia/**Hutzsch**, Christopher/**Isleib**, Sören/**König**, Richard/**Richter**, Johanna/**Woisch**, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover.

Keller, Andreas, 2015a: Wissenschaftszeitvertragsgesetz auf dem Prüfstand. In: *Femina Politica*. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. 24 (2), 136-140.

Keller, Andreas, 2015b: Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum Öffentlichen Fachgespräch der Technikfolgenabschätzung im Deutschen Bundestag am Mittwoch, 20. Mai 2015. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden. Ausschussdrucksache 18(18)104 b. Stellungnahme.

Keller, Andreas, 2017: Nicht lustig! In: *Erziehung & Wissenschaft*. 69 (12), 18.

Klecha, Stephan/**Reimer**, Melanie, 2008: Wissenschaft als besonderer Arbeitsmarkt Grundtypologien des Umgangs mit unsicherer Beschäftigung beim wissenschaftlichen Personal. In: Klecha, Stephan/Krumbein, Wolfgang (Hg.), 2008: Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden, 13-87.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017: Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.

de La Riva, Miguel, 2018: Unter den Professoren: Die prekäre Universität. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*. 63 (1), 25-28.

Lange-Vester, Andrea, 2016: Zwischen W3 und Hartz IV: Zumutungen prekarisierter Arbeitsbedingungen für den (erziehungs-)wissenschaftlichen Nachwuchs. In: *Erziehungswissenschaft*. 53 (2), 21-29.

Mersch, Britta, 2017: Zimmer frei? Immer seltener. In: *Erziehung & Wissenschaft*. 69 (12), 16-17.

Middendorff, Elke/**Apolinarski**, Beate/**Becker**, Karsten/**Bornkessel**, Philipp/**Brandt**, Tasso/**Heißenberg**, Sonja/**Poskowsky**, Jonas, 2017: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Internet: https://www.bmbf.de/pub/21_Sozialerhebung_2016_Hauptbericht.pdf (7.7.2018).

Möller, Christina, 2013: Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? In: *Soziale Welt*. 64 (4), 314-360.

Münch, Richard, 2016: Mehr Bildung, größere Ungleichheit. Ein Dilemma der Aktivierungspolitik. In: Mau, Steffen/Schöneck, Nadine M. (Hg.): (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten. Bonn, 65-73.

Nachtwey, Oliver, 2016: Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin.

Pridik, Nicola, 2017: BAföG-Bedarf. Höhe der Förderung – Leistungsbedarf. Internet: <https://www.bafög-aktuell.de/bafög/bedarf.html> (1.7.2018).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2017: Armut und soziale Ausgrenzung. Internet: <http://www.amtliche-sozialberichterstattung.de/A2armutsgefaehrdungsschwellen.html> (1.7.2018).

Statistisches Bundesamt, n.d.: Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2017/2018. In: Statista – Das Statistik-Portal. Internet: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> (25.7.2018).

Trautwein, Peggy, 2016: Nichttraditionelle Bildungswege als Aspekt studentischer Heterogenität an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt. In: *Femina Politica*. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. 25 (1), 170-177.

Ullrich, Peter/**Reitz**, Tilmann, 2018: Raus der prekären Mobilität. In: *FORUM Wissenschaft*. 35 (2), 23-24.

Urbatsch, Katja, 2011: Studierende der ersten Generation an deutschen Hochschulen gewinnen und fördern. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. Berlin, 22-26.

Strategien für eine gender- und diversitätssensible Hochschuldidaktik

DAVID KERDEL. BIRTE HEIDKAMP-KERDEL

Aktuelle Formen einer gendersensiblen Hochschuldidaktik sind dem machtanalytischen Turn in diesem Feld zuzurechnen, der eingangs vorgestellt wird. So kann eine Verortung gendersensibler Didaktik innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses geleistet werden. Das einer zeitgemäßen geschlechtersensiblen Hochschuldidaktik zugrundeliegende Genderverständnis lässt sich anhand einer genealogisch orientierten Rekonstruktion der Thematisierung von Gender im hochschulischen Bildungsraum herausarbeiten. Vor dem Hintergrund dieser analytischen Rahmungen werden im folgenden Beitrag Eckpunkte einer gendersensiblen Hochschuldidaktik vorgestellt.

Von der Bologna-Reform zum machtanalytischen Turn in der Hochschuldidaktik

Der hochschuldidaktische Diskurs rückte im Kontext der Bologna-Reform Ende der 1990er Jahre/zu Beginn der 2000er Jahre verstärkt in den Fokus der Hochschul-