CLASSroom Reflection – Habitusreflexivität als Weg zu einer machtkritischen und diversitätssensiblen Hochschuldidaktik

Lisa Scheer
Susanne Kink-Hampersberger
Iris Mendel

CLASSroom Reflection fokussiert die Reflexion von Klassismus und sozialer Ungleichheit im Lehren und Lernen. Anhand empirischer Beispiele aus dem Projekt „Habitus.Macht.Bildung“ wirft der Beitrag den Blick darauf, wie Lehrende mit der bedeutungsvollen sozialen Kategorisierung Klasse umgehen können: Wie sind Habitus-Struktur-Konflikte, Klassismus und die eigene Verstrickung in Machtverhältnisse an Hochschulen erkennbar? Wie können Lehrende dem begegnen und wie kann eine machtkritische und diversitätssensible Hochschuldidaktik konkret vorgehen?

Gliederung Seite

1. Einleitung: Das Nachdenken über Machtverhältnisse und den eigenen Habitus 2

2. Machtverhältnisse: Beobachtungen und Erklärungen 3

3. Auswirkungen der Machtverhältnisse auf Gefühle und Verhalten der Studierenden 6

4. Implikationen für das Lehren und Lernen 10
4.1 Lehren: Anregungen zur professionellen (Selbst-)Reflexion 10
4.2 Lernen: Anregungen auf Ebene von Lernaktivitäten und -inhalten 14

Einordnung des Beitrags auf der Webseite und für die weitere Nutzung des Loseblattwerks

Signatur: J 3.22
Hauptkapitel J: Organisationsentwicklung und Lehrkultur /
Unterkapitel J 3: Organisations- und Strukturwandel
Die PDF-Fassung des Beitrags finden Sie mit Hilfe dieser Angaben unter *www.nhhl-bibliothek.de*.
Kunden, die das Handbuch als Loseblattwerk nutzen, entnehmen bitte den kompletten Beitrag und fügen ihn unter oben genannten Angaben ein.

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

1. Einleitung: Das Nachdenken über Machtverhältnisse und den eigenen Habitus

Hochschule, Macht und Habitus

Hochschulisches Lehren und Lernen erfolgt nicht in luftleeren Räumen, sondern an Orten und in Konstellationen, die ebenso wie die Gesellschaft von Machtverhältnissen durchzogen sind. Im Aufwachsen innerhalb dieser Machtverhältnisse entsteht auch unser Habitus, also die Art und Weise, wie wir andere Personen und Sachverhalte bewerten, was wir wichtig und richtig finden, welche Erwartungen wir an andere, ein Studium oder die Hochschule haben, wie wir unsere Lehrtätigkeiten verkörpern und praktizieren u.v.m. Habitus, Machtverhältnisse, Regeln und Normen im Feld der Hochschule bedingen, wie wir als Lehrende bzw. Studierende den Hochschulalltag erleben: konfliktreich, herausfordernd, anregend, ermöglichend. Diese Erfahrungen wiederum wecken bestimmte Emotionen: Freude, Angst, Scham, Inspiration. So kann z. B. folgender Eindruck entstehen:

„Studieren ist das komplizierteste und bürokratischste Erlebnis überhaupt.“ (CA, SoSe 2018, Reflexives Schreiben).

In diesem Beitrag folgen weitere solcher Zitate, gemeinsam mit Erkenntnissen und Anregungen aus dem Projekt „Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion“[1]. Die Zitate stammen überwiegend von Studierenden, mit denen wir im Rahmen von Lehrveranstaltungen partizipativ geforscht haben.

Internet-Tipp

Im Projekt entstanden Lernmaterialien als freie Bildungsressourcen (OER), die u.a. unter habitusmachtbildung.uni-graz.at zu finden sind.

[1] Das Projekt wurde von Januar 2019 bis Dezember 2021 am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) finanziert. Ziel des Projekts war es, mithilfe partizipativer und reflexiver Methoden gemeinsam mit Lehramtsstudierenden den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Bildungswege zu erforschen und Materialien zu erstellen, die die Entwicklung von Habitusreflexivität unterstützen.

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

Habitus.Macht.Bildung

Um die für uns als Lehrende oft verborgenen oder nur diffus wahrnehmbaren studentischen Emotionen und Strategien theoretisch untermauern zu können, haben wir im Projekt „Habitus.Macht.Bildung" Bourdieus Habituskonzept (Bourdieu 1992, 1993) herangezogen. Damit lassen sich beispielsweise Studienerfahrungen hinsichtlich der Passgenauigkeit zwischen Habitus und Hochschulanforderungen bzw. -strukturen betrachten. Der Nützlichkeit von Bourdieus Konzepten sowie dem Widerspruch zwischen Habitus und Feld, der sich in Form des Habitus-Struktur-Konflikts (Schmitt 2006, 2015) zeigt, und den Implikationen für das Lehren und Lernen an der Hochschule gehen wir im Beitrag näher auf den Grund.

Nicht nur, aber besonders im Abschnitt über die Implikationen für das Lehren und Lernen richten wir den Blick darauf, wie Lehrende mit Machtverhältnissen und Habitus-Struktur-Konflikten umgehen können. Wir wollen damit nicht den Eindruck erwecken, Lehrende wären allein für den Abbau von sozialer Ungleichheit und hochschulischen Machtverhältnissen zuständig. Um gefestigte Strukturen, die auch außerhalb der Bildungsinstitutionen existieren, zu verändern, ist das Mitwirken und Engagement von vielen notwendig, insbesondere von Entscheidungsträger*innen. Und dennoch sind wir der Meinung, dass eine diversitätssensible und aktivitätszentrierte Hochschuldidaktik Anregungen für ein machtkritisches Miteinander an Hochschulen liefert und den Aufbau von Habitusreflexivität unterstützt.

2. Machtverhältnisse: Beobachtungen und Erklärungen

Statistische Belege

Es gilt als bildungswissenschaftlicher Dauerbefund, dass unser Bildungssystem – und damit auch Hochschulen – von rassistischen, sexistischen und klassistischen Strukturen und Praxen durchzogen ist. Dies manifestiert sich in Statistiken, wie etwa der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung (vgl. Unger et al. 2020):

- Die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme in Österreich ist für Kinder aus bildungsprivilegierten Schichten 2,5-mal höher als für jene aus benachteiligten Schichten (der Wahrscheinlichkeitsfaktor liegt für öffentliche Universitäten bei 3,0 und bei Fachhochschulen bei 1,8).

- Ehemalige Hauptschüler*innen (mittlerweile in Österreich Mittelschule genannt) sind unter den Studienanfänger*innen deutlich unterrepräsentiert.

- Personen mit Migrationshintergrund nehmen in etwa halb so oft ein Studium auf wie Personen ohne Migrationshintergrund.

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

- Alleinerziehende Studierende sehen sich überdurchschnittlich häufig mit finanziellen Problemen konfrontiert (43% vs. 22% über alle Studierenden betrachtet).

Ungleichheit und Diskriminierung im Studienalltag

Auch im Rahmen unseres Projektes zeigt sich, dass die Lebensrealität von Studierenden an der Hochschule immer wieder von unterschiedlichen – sich überschneidenden – Diskriminierungserfahrungen durchzogen ist. So erzählt eine Studierende im Rahmen eines Interviews von folgender Beobachtung:

„In Mathe, muss ich ehrlich sagen, fällt es einem schon ein bisschen auf, dass die Matheprofessoren Männer bevorzugen." (SU3_1, SoSe 2019, Interview)

Nicht nur in den Interviews, sondern auch in einer der Projektlehrveranstaltungen wurde darüber diskutiert, dass weibliche Studierende in Mathematik von manchen Professoren nur als Lehramtsstudierende akzeptiert werden. Für die „richtige" Mathematik hingegen – also das Fachstudium – würden sie sich laut Aussage eines Professors nicht eignen. In dieser Diskussion zeigen sich zwei Aspekte: Erstens scheint das Vorurteil, Frauen seien in Mathematik schlechter als Männer, auch heute noch seine Wirkmacht zu entfalten. Zweitens findet hier Abwertung nicht nur auf Basis des Geschlechts statt, sondern wird mit Eignung und Fachlichkeit verknüpft. Mit dem Hinweis auf die „richtige" Mathematik im Gegensatz zum Lehramtsstudium wird letzteres zur nicht richtigen, d.h. „falschen" Mathematik degradiert. Dieses Nichtrichtig-Sein finden wir im empirischen Projektmaterial immer wieder, wenn Klassismus in Erscheinung tritt:

„Ich habe da eine Professorin gehabt … und sie vertritt die Meinung, dass man, wenn man aus einer Arbeiterfamilie kommt, in die Hauptschule und in ein BORG [Bundesoberstufenrealgymnasium, A. d. A.] gegangen ist, dass man in seinem Leben zu nichts kommt, dass man auch nicht an die Uni kommt, dass man im Prinzip die Chancen auch nicht hat. Das Problem ist an der ganzen Sache, auf mich treffen eigentlich alle drei Kategorien zu. (SU2_03, WiSe 2918/19, Interview)

Klassismus und Kapital

Aber was bedeutet Klassismus eigentlich und warum erfährt die Studierende in unserem Beispiel Diskriminierung?

Definition

„Klassismus ist Ausbeutung, Marginalisierung, Gewalt, Macht und Kulturimperialismus aufgrund der sozialen Herkunft oder Position." (Kemper 2016, S. 6)

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

Die soziale Position von Menschen ergibt sich, mit Bezug auf Bourdieu (1985), aus dem Gefüge im sozialen Raum, der aus unterschiedlichen Spielfeldern – etwa dem Feld der Hochschule – besteht. Wo man in den Feldern positioniert ist und wie man dort handeln kann, wird von der eigenen Kapitalausstattung bestimmt, konkret also davon, wie viel ökonomisches Kapital (Vermögen, Besitz), wie viel kulturelles Kapital (Wissen, Ausdrucksweise, Sprache, Bildungsabschlüsse und -titel, Bücher etc.) und wie viel soziales Kapital (Beziehungen und Netzwerke, „Vitamin B“) man besitzt. Die Ausstattung mit Kapital bestimmt über die Position im sozialen Raum, also auch darüber, ob man zu den privilegierten oder diskriminierten Personen in einem Feld zählt.

Wie bei anderen Machtverhältnissen, beispielsweise Rassismus oder Ableismus, stehen Gesellschaftsmitglieder niemals außerhalb von Klassismus: Wir haben alle damit zu tun, allerdings in unterschiedlicher Art und Weise. Klassismus umfasst Benachteiligungen, Ausschlüsse, Barrieren, Vorurteilsstrukturen und Diskriminierung ebenso wie Bevorzugungen und Privilegierungen aufgrund der sozialen Herkunft bzw. Klasse (Kemper & Weinbach 2009; hooks 2020; Seeck 2022). An der Universität äußert sich das beispielsweise in der Bildungsbenachteiligung von Arbeiter*innenkindern und der Privilegierung von Akademiker*innenkindern, wie auch die vorangegangene Schilderung der Studierenden zeigt.

Normen, Werte, Regeln und Erwartungen

Machtverhältnisse wie Sexismus, Rassismus, Ableismus oder Klassismus wirken zusammen (diese wechselseitige Verschränkung nennt man Intersektionalität) und finden sich z. B. darin wieder,

- was zur Norm gemacht wird (eine entsprechende Aussage wäre „Berufstätige Studierende haben ganz andere Bedürfnisse als die normalen Studierenden.“),
- nach welchen Werten, Maßstäben und Regeln gearbeitet wird (eine entsprechende Aussage wäre „Ausnahmen mache ich normalerweise nicht.“),
- welche Erwartungen mit Rollen, Funktionen und Positionen verknüpft werden (eine entsprechende Aussage wäre „Ein*e Professor*in kennt eigentlich kein Wochenende.“).

Aufgrund der Machtverhältnisse sind bestimmte Personengruppen privilegiert, andere werden marginalisiert und diskriminiert: Wer beginnt überhaupt ein Studium? Wer schließt eines ab? Wer wird als studentische Hilfskraft bzw. Studienassistenz ausgewählt? Wer beginnt eine wissenschaftliche Laufbahn oder erlangt gar eine Professur? Und welche Erfahrungen werden auf diesen Wegen gemacht?

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

Buch-Tipp

Drei Vorschläge aus einer Fülle an Publikationen über Erfahrungen in der Wissenschaft sind Altieri & Hüttner (2020), Beaufaÿs et al. (2012) und Reuter et al. (2020).

Welche Auswirkungen haben Machtverhältnisse auf den Studienalltag und wie kann man als Lehrperson erkennen, ob Studierende von sozialer Ungleichheit betroffen sind?

3. Auswirkungen der Machtverhältnisse auf Gefühle und Verhalten der Studierenden

Emotionen als Ausdruck der Machtverhältnisse

Sichtbar und erkennbar werden die Machtverhältnisse in Emotionen wie auch in Handlungen. Man trifft mitunter auf Studierende, die sich wohl fühlen, aktiv sind, mitarbeiten, Fragen stellen, Freude haben und motiviert sind. Und dann gibt es diejenigen, die Überforderung, Scham, Einsamkeit, Verlorenheit, Zweifel, das Gefühl des Nicht-Verstehens empfinden oder den Eindruck haben, zwischen den Stühlen zu sitzen und nirgendwo so richtig hinzugehören – so ähnlich auch ein Buchtitel von Hannelore Bublitz (1982).

Buch-Tipp

Mehr über (die Angst vor) Scheitern und Scham in explorativen Lernumgebungen finden Sie bei Mucha & Decker (2017).

Susanne Haslinger & Andrea Patek (2007, S. 150f.) erklären dazu: „Ist der eigene Habitus für das soziale Feld, in dem frau/man sich gerade bewegt (z.B. im akademischen Umfeld ‚Universität') nicht ‚richtig' oder ‚angemessen', entsteht in der Regel ein Gefühl, fehl am Platz zu sein und nicht dazuzugehören." Dies klingt in Schilderungen von Studierenden folgendermaßen:

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

„In meinem Studium gab es nicht nur Hochphasen. Vielmehr war der Großteil meiner bisherigen Unikarriere von Selbstzweifel geprägt. Hierbei ist es vorgekommen, dass ich einfach das Gefühl hatte, ich wäre zu blöd für mein Studium. Diese Zweifel waren auch die Ursache für meine zahlreichen Überlegungen, mein Studium aufzugeben und stattdessen einen Lehrberuf zu ergreifen." (FZ, SoSe 2018, Reflexives Schreiben)

„Viele Seminare hat er in den letzten zwei Jahren besucht. Anfangs saß er immer mit Schweißperlen am ganzen Körper in diesen, aus Angst, an den gestellten Forderungen zu zerbrechen." (Geri, SoSe 2019, Kollektive Erinnerungsarbeit „Als ich Angst hatte, fachlich nicht kompetent genug zu sein")

Studentische Reaktionen

Die emotionalen Reaktionen auf erlebte soziale Ungleichheit können zum Rückzug führen. Wenn es nicht zur Selbstselektion kommt, Studierende also nicht von sich aus das Handtuch werfen und eine Lehrveranstaltung nicht abschließen, das Studienfach wechseln oder gar das Studium abbrechen, dann kann es sein, dass sie andere Strategien entwickeln, um den Herausforderungen zu begegnen: Sich-Verbergen, Schweigen, Bluffen, So-tun-als-ob-man-verstünde. „Man zeigt ein kluges, aufmerksames Gesicht und versteckt dahinter die Angst vor einer möglichen Blamage" (Wagner 2007, S. 45). Auch wenn diese Strategien helfen, um aus Sicht der Studierenden gewisse (bedrohliche) Situationen zu überstehen, haben sie die gravierende Folge, dass sie das Mitarbeiten und Fragenstellen verhindern und insgesamt das Lernen blockieren.

Habitus-Struktur-Konflikt

Negative Gefühle treten vor allem zu Beginn eines Studiums auf und insbesondere dann, wenn die Hochschule eine wenig bis gar nicht vertraute Umgebung ist. Studierende treffen auf unbekannte Menschen, nicht vertraute Fachsprachen, komplizierte und bürokratische Strukturen, implizite Normen und unbekannte Regeln. Je nach Passgenauigkeit zwischen dem eigenen Habitus und den Anforderungen und Strukturen der Hochschule gelingt es dabei unterschiedlich gut, mit den neuen Herausforderungen umzugehen. Lars Schmitt (2015, S. 201) etwa führt als Erklärung für unangenehme Gefühle und Erfahrungen den Begriff des Habitus-Struktur-Konflikts ein und beschreibt: „Wenn wir ‚frei' wählen dürfen, suchen wir uns eher solche Situationen, Menschen, Umgebungen aus, die zu dem passen, was wir bereits verinnerlicht haben. ... Schuster, bleib' bei Deinen Leisten, – sonst bekommst Du einen Habitus-Struktur-Konflikt ..."

Rückzug und Selbstselektion

Im Rahmen dieses Habitus-Struktur-Konflikts entsteht bei manchen – insbesondere, wenn sie die ersten in ihrer Familie sind, die eine Hochschule besuchen, – das Gefühl, derart ungeeignet und fehl am Platz zu sein, dass sie sich zurückziehen, den Kontakt zu anderen Studierenden und Lehrenden meiden oder beginnen, sich nach Alternativen zum Studium umzusehen. Bourdieu (2001) spricht in diesem Zusammen-

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

hang von Selbstselektion. Diese Überforderung, das Alleinsein, die Angst und als Folge die Selbstselektion zeigen sich auch in der folgenden Aussage einer Studierenden:

„Der Studentin war ihr [fehlendes; A. d. A.] Vorwissen sehr unangenehm und sie traute sich nicht genauer nachzufragen, da es ihr peinlich war, sich zu blamieren. Sie wusste nicht, ob es anderen Studierenden gleich ging wie ihr, da niemand Fragen stellte. Sie fühlte sich in ihrer Situation komplett alleine. … Leider zog sich ihre Angst, nicht kompetent genug zu sein weiter, und somit wechselte sie das Studium und wählte ein Fach, in welchem sie sich sicherer fühlte.“ (Efeu, SoSe 2019, Kollektive Erinnerungsarbeit „Als ich Angst hatte, fachlich nicht kompetent genug zu sein“)

Das Zitat macht deutlich, dass die „Passung von Habitus und Position“, wie Aladin El-Mafaalani (2012, S. 84) erklärt, im negativen Sinne „als unsichtbare Barriere, als sozialer Schließungsmechanismus, auch in Form von Selbstdiskriminierung, also als Prozess des Sich-Selbst-Ausschließens“ wirken kann.

Aufbegehren? Warum? Kritisieren? Lieber nicht!

Selten werden auf sozialer Ungleichheit beruhende Missstände direkt angesprochen, da sie oft gar nicht als solche erkannt werden, sondern als das wahrgenommen werden, wie die Welt nun einmal funktioniert. Dadurch tendieren Studierende eher dazu, sich den bestehenden Strukturen zu fügen als dagegen aufzubegehren, auch wenn sie von diesen Strukturen benachteiligt werden. Denn das Aufbegehren gegen Regeln und Normen an der Universität bedeutet, sich gegen das „Normale“ und faktisch Gegebene zu stellen, was aber als aggressives und affektbeladenes Verhalten wahrgenommen und abgewertet würde.

Ich finde, auf der Uni werden alle gleich behandelt. Wenn du dich nicht einfügen kannst, kannst du‘s nicht und fertig. (SU2_01, WiSe 2018/19, Interview)

Ich denke sehr, sehr vielen SuS [Schülerinnen und Schülern] geht es in unserem Schulsystem nach wie vor so, dass der einzige Weg, der zu funktionieren scheint, derjenige der Unterwerfung ist. Ich selbst habe auch oft die Erfahrung gemacht – Auflehnung gegen gewisse Abläufe/Systeme/Lehrpersonen aufgebracht und mich manchmal in Schwierigkeiten gebracht. (Mae, WiSe 2018/19, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“)

Symbolische Gewalt

Außerdem wird soziale Ungleichheit hingenommen, weil wir derart in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind und sie uns über den Habitus verinnerlicht haben, dass wir

- uns sozialer Ungleichheit nicht bewusst sind,
- sie als Normalität empfinden oder

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

- uns auch die Mittel fehlen, um etwas zu ändern.

Genau dies bezeichnet Bourdieu als symbolische Gewalt, die insbesondere über das Medium Sprache wirkt. „Machtverhältnisse [werden] durch Symbole unkenntlich gemacht […]. Sie erscheinen als normal, gerecht, verdient." (Schmitt 2006, S. 8). Ein Beispiel für symbolische Gewalt ist die meritokratische Ideologie, der zufolge Positionen in der Gesellschaft nach individuellen Leistungen vergeben werden. Scheitern und Erfolg werden damit zur individuellen Angelegenheit und Machtverhältnisse geraten aus dem Blick. Diese meritokratische Ideologie ist auch an Hochschulen wirksam. Zum einen auf Seite der Studierenden, die den Leistungsmythos und die meritokratische Ideologie etwa folgendermaßen einverleibt haben:

„In dem Fall würde ich einfach vorschlagen, die Aufnahmeprüfungen zu verschärfen. Dann sind die da, die es sich wirklich verdient haben. (AO27, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1)

„Wenn man wirklich auf die Uni gehen will und das schaffen will, dann kann man das auch schaffen." (AK27, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1)

Zum anderen wird diese Ideologie aber auch von Lehrenden reproduziert, etwa in der Vorstellung davon, Studierende gänzlich objektiv und nur nach ihrer individuellen Leistung zu beurteilen. Frances Seeck hält fest, dass „[t]rotz vielfältiger antiklassistischer Bewegungen … Klassismus immer noch unsichtbar [ist]. So hält sich der Mythos, dass wir in Deutschland [oder Österreich, A. d. A.] in einer ‚Leistungsgesellschaft' leben und alle, die ‚hart genug arbeiten', es nach ‚oben' schaffen können." (Seeck 2020, S. 15f.)

Was folgt daraus für Lehren und Lernen?

Wenn symbolische Gewalt zur Verschleierung der Machtverhältnisse beiträgt, was bedeutet dies für das Lehren und Lernen? Wie kann man diesen Machtverhältnissen als Lehrperson auf die Spur kommen und die eigene Verstrickung in ihre Reproduktion reflektieren? Was folgt aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen für die professionelle Entwicklung, (Selbst-)Reflexion und für die Handlungspraxis in der Hochschullehre? Im Folgenden erläutern wir Anregungen, die dazu beitragen können, den eigenen Habitus im Umgang mit Lehren und Lernen stärker zu reflektieren.

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

4. Implikationen für das Lehren und Lernen

Professionelle (Selbst-) Reflexion

Die Vorschläge auf den folgenden Seiten beziehen sich im ersten Abschnitt auf die professionelle (Selbst-)Reflexion, im zweiten Abschnitt auf konkrete Lehr- und Lernaktivitäten. Sie stellen eine Auswahl dar und basieren auf psychologischen, soziologischen und hochschuldidaktischen Erkenntnissen.

4.1 Lehren: Anregungen zur professionellen (Selbst-) Reflexion

1) Habitusreflexivität entwickeln

Habitusreflexivität

Habitusreflexivität umfasst die Reflexion (a) der eigenen Position, (b) der Positionen der anderen, (c) der Logiken und Strukturen des Feldes sowie (d) der gesellschaftlichen Strukturen, die Positionen und Feldlogiken bedingen. Habitusreflexivität bedeutet nicht nur, ein Bewusstsein für die sozialisatorisch entstandenen persönlichen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster zu entwickeln. Sie steht auch dafür, „zu verstehen, dass diese Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster mit dem eigenen gesellschaftlichen Standort in Zusammenhang stehen und damit nicht losgelöst von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen sind“ (Froebus et al. 2021a, S. 2). Zu Habitusreflexivität gehört zudem, über das spezifische Feld, die Hochschule bzw. Universität, und dessen Logiken, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen stehen, nachzudenken. „Wer spricht, lehrt, unterrichtet aus welchen sozialen Positionierungen heraus und wie wirkt sich das auf die Lernenden aus?“, formuliert es Astrid Messerschmidt (2016, S. 62). „Reflexivität umfasst auch, offen zu sein für empirische Ergebnisse der Ungleichheits- und Bildungsforschung und ihre Implikationen für das eigene Lehren und Tun“ (Froebus et al. 2021b, S. 6). Eine der daraus resultierenden Herausforderungen in der Lehre sprechen Dahmen et al. (2017, S. 3) mit folgender Frage an: „Wie können die Lebenshintergründe der Studierenden einbezogen und ernst genommen werden, ohne dass dies zugleich wiederum zu Stereotypisierungen und Stigmatisierung führt?“

2) Von Gender, Queer, Critical Whiteness und Diversity Studies lernen

Gender, Queer, Critical Whiteness und Diversity Studies

Diversity-Kompetenz, diversitätssensible Hochschullehre, Habitusreflexivität: Es kursieren viele Begriffe, die für ähnliche Reflexions- und Handlungsfähigkeiten stehen. Dabei geht es zusammenfassend darum, „durch Wissen und Fähigkeiten reflektiert und professionell mit der sozio-kulturellen Vielfalt von Menschen umzugehen, Diskriminierungen zu erkennen und entgegenzuwirken, Vorurteile abzubauen und ein

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

faires und konstruktives Zusammenarbeiten zu fördern“ (Dahmen et al. 2017, S. 3). Dies verlangt Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen im Zusammenspiel, und zwar von Fachwissen aus den Gender und Diversity Studies über hochschuldidaktisches und gruppendynamisches Methodenwissen bis hin zu Reflexionsfähigkeit über eigene Denk- und Handlungsmuster (vgl. ebd., 3f.). Erkenntnisse aus Gender, Queer, Critical Whiteness, Diversity Studies und vielen anderen Forschungsfeldern fließen in eine Fülle an Trainings, Online-Angeboten, Podcasts, Erklärvideos etc. ein.

Internet-Tipp

Checken Sie die Weiterbildungsangebote an Ihrer Hochschule! Oder absolvieren Sie den frei zugänglichen Online-Kurs „Gut durch den Hochschul-Alltag: diversitätssensibel, vor(ur)teilsbewusst und inklusiv“ (https://imoox.at/course/antibias). Lassen Sie sich von Videos (https://diversitaet.uni-graz.at/de/schon-bekannt/videos/videos-der-awarenesskampagne/) oder Texten (https://infopool.univie.ac.at/startseite/zielgruppen-herausforderungen-chancen) inspirieren und zur (Habitus-)Reflexion anregen.

3) Aus der Lehr-Lern-Forschung lernen

Lehr-Lern-Forschung

„Diversitätsgerecht Lehre zu gestalten bedeutet häufig, dass den Lernenden unterschiedliche Zugänge zum Erwerb von Fachwissen ermöglicht werden, d.h. Lernen gefördert wird. Dazu bedarf es ... der bewussten Auseinandersetzung der Lehrperson mit dem ‚Wie wird was gelernt?‘ und damit zusammenhängend dem ‚Wie kann das auch noch *anders* gelernt werden?‘ Genau diese Auseinandersetzung führt zu einer Planung und Gestaltung von Lehr-Lerninteraktionen, die Studierenden vielfältige Lernwege ermöglicht“ (Linde & Auferkorte-Michaelis 2021, S. 72).

Internet-Tipp

Checken Sie aktuelle Debatten und Standpunkte der (psychologischen) Lehr-Lern-Forschung, z. B. in diesem aufgezeichneten Impulsvortrag (https://www.elearning.uni-jena.de/elt2022) oder in diesem Blogbeitrag (https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/einsatz-von-digitalen-kollaborativen-lernformen).

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

4) Implizite Bias erkennen

Implizite Bias

Auf Ebene der Individuen fließen sexistische, rassistische und klassistische Vorstellungen und Wissensbestände größtenteils als sogenannte implicit biases, also unbewusste Bias, in das Handeln ein. Die Beurteilung und Einschätzung von Personen, denen wir im Alltag begegnen, basiert immer auf ihrer Kategorisierung als Zugehörige bestimmter Gruppen, z.B. Migrant*innen, First-Generation-Studierende, Jugendliche, lesbische Frauen, People of Colour etc. In diese Wahrnehmungsprozesse fließen meist unbewusst kognitive Verzerrungen und Voreingenommenheit hinein, die in weiterer Folge Entscheidungen und Verhalten beeinflussen.

Accent Bias: Für eine Einschätzung der sozialen Herkunft einer Person reicht es, sieben Wörter zu hören (Kraus et al. 2019; mehr dazu unter https://www.anti-bias.eu/biaseffekte/accent-bias-die-macht-von-akzent-und-dialekt/).

Was denken Sie über Studierende, die mit einem starken Dialekt sprechen? Wie beurteilen Sie Personen, die Standarddeutsch sprechen?

Mini-Me-Effekt: Menschen tendieren dazu, Personen zu fördern oder bei Stellenbesetzungen Personen auszuwählen, die ihnen ähnlich sind (Kanter 1977, mehr dazu unter https://www.anti-bias.eu/biaseffekte/der-mini-me-effekt/).

Fördern Sie Studierende, die Ähnlichkeiten mit Ihnen haben? Suchen Sie für Ihre Teams oder Stellenbesetzungen bewusst Personen, die anders sind und eine Ergänzung darstellen?

Fundamentaler Attributionsfehler: Er veranlasst Menschen dazu, den Einfluss von situativen Faktoren und Umwelteinflüssen auf das Verhalten anderer zu unterschätzen und stattdessen den Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren zu überschätzen (Grafeneder et al. 2018, mehr dazu unter https://www.anti-bias.eu/biaseffekte/fundamentaler-attributionsfehler).

Wie interpretieren Sie schlechte Prüfungsleistungen, worauf führen Sie sie zurück? Sprechen Sie Studierenden in missglückten (Prüfungs-)Gesprächen Kompetenzen ab oder haben Sie auch andere Begründungen im Kopf?

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

5) Wissenschaft und Didaktik zusammendenken

Wissenschaftsdidaktik

Die Vermittlung von Wissen ist Teil der Wissenschaft und somit sind dies unweigerlich auch didaktische Fragen (für eine Einführung zur Wissenschaftsdidaktik siehe Reinmann & Rhein 2022). Für Forschende, die auch lehren, verbirgt sich in der wissenschaftsdidaktischen Perspektive das Potenzial, eine neue Perspektive auf Lehre zu gewinnen, nämlich sie als einen Ort wahrzunehmen, an dem auch Wissenschaft betrieben wird. Vom Kommunizieren von Forschung und gemeinsamen Schaffen von wissenschaftlichem Wissen in hochschulischer Lehre wäre es dann ein nicht mehr allzu großer Schritt zur Reflexion und Beforschung dieser Prozesse selbst, z.B. im Hinblick darauf, was die Lehre mit/aus der Wissenschaft macht (für detailliertere Fragen siehe Huber 2018, 38f.). Ein solches Forschen könnte Teil von Lehrprojekten und dem Scholarship of Teaching sein.

6) Lehrprojekte und das Scholarship of Teaching and Learning

Scholarship of Teaching and Learning

Lehrprojekte und das Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) stehen für eine forschende Beschäftigung mit der Lehrpraxis, das Ausprobieren von Neuem, eine verstärkte Reflexion des Tuns und ein Teilen der Erkenntnisse in der wissenschaftlichen Community.

Buch-Tipp

Mehr über SoTL erfahren Sie z. B. bei Huber (2011), viele Beispiele bietet der Sammelband von Huber et al. (2018).

Internet-Tipp

Ihnen wäre eine Podcast-Erklärung des SoTL lieber? Dann hören Sie in das Interview mit Birgit Szczyrba hinein: https://www.e-teaching.org/materialien/podcasts/podcast-2022/wenn-die-eigene-lehre-beforscht-wird-ein-interview-zu-sotl-scholarship-of-teaching-and-learning

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

4.2 Lernen: Anregungen auf Ebene von Lernaktivitäten und -inhalten

1) Studentische Emotionen, Klassismus und Meritokratie zum Thema machen

Emotionen, Meritokratie und Klassismus

Nutzen Sie die Open Educational Resources (OER) aus dem Projekt Habitus.Macht.Bildung (verfügbar unter habitusmachtbildung.uni-graz.at),

- um studentische Emotionen an der Hochschule und deren dahinterliegende Machtverhältnisse (Klassismus, Rassismus, Sexismus, Ageismus etc.) zum Thema zu machen. Besonders gut geeignet sind dafür z. B. die Theoriekarten *Gefühle und Strategien* und *Lernraum gestalten* sowie die Übung *Reflexives Schreiben*.

- Mithilfe der Übungen *Begriffsarbeit Klassismus*, *Klassenreise*, *2 Liter Eistee* und *The danger of a single story* können Sie gemeinsam mit Ihren Studierenden eine Sprache für Klassismus finden, sich über Scham verständigen sowie eine Entlastung in Bezug auf unangenehme Gefühle unterstützen.

- Entlarven und diskutieren Sie gemeinsam mit Ihren Studierenden meritokratische Ideologien und Leistungsmythen. Nutzen Sie hierfür z. B. die Theoriekarten *Wissen und Macht an der Universität* und *Bildung in der meritokratischen Gesellschaft*.

2) Lernaktivitäten, Prüfungsformate und Übungsgelegenheiten

Lernen, Prüfen, Üben

Ermöglichen Sie Studierenden über verschiedene Kanäle und Formate, aktiv zu sein und sich einzubringen. Wer sich in der synchronen Veranstaltung nicht meldet, möchte Gedanken vielleicht auf andere Weise, z.B. schriftlich, teilen. Geben Sie Studierenden die Wahl zwischen unterschiedlichen Prüfungsformaten, etwa einer mündlichen oder schriftlichen Prüfung, einer Open-Book-Prüfung oder einem Essay. Und haben Sie schon einmal drüber nachgedacht, in Ihrer Lehre den Fokus stärker auf das Üben statt auf das Prüfen zu legen?

Buch-Tipp

Anregungen zur Vielfalt an Prüfungsformaten finden Sie z.B. im Sammelband von Gerick et al. (2022).

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

Internet-Tipp

Formulieren Sie unterschiedlich schwierige Aufgaben bzw. Prüfungsfragen und lassen Sie Ihre Studierenden wählen. Warum und wie das geht, erklärt Olivia Vrabl in diesem High-Noon-Vortrag: https://unitube.uni-graz.at/paella/ui/watch.html?id=eb4f155f-27ee-4e1e-a081-0eb6eda12c6f

Gabi Reinmann (2021) plädiert in diesem Online-Vortrag für ein Überdenken der Prüfungskultur und eine Stärkung des akademischen Übens: https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/56203.

3) Feedback zu Lernaktivitäten geben

Feedback für Studierende

Leistungsrückmeldungen, also Feedback auf die Lernaktivitäten der Studierenden, erweisen sich als lernförderlich und effektiv, aber nur, „wenn es sachlich, aufgabenbezogen und verbesserungsorientiert formuliert wird“ (Schneider & Mustafic 2015, S. 133). Lesen Sie z.B. bei Seidl & Metzger (2021) nach, wie Feedback Lernmotivation schafft, wie es funktioniert und effektiv ist.

4) Feedback zu Lernaktivitäten einholen

Feedback von Studierenden

Menschen nutzen unterschiedliche Lernstrategien. Fragen Sie nach, was Ihre Studierenden für einen optimalen Lernprozess brauchen, und machen Sie somit das Lernen explizit zum Thema. Dafür bietet sich eine Fülle an Feedbackinstrumenten und Fragen an – vom Minute Paper bis hin zum Teaching Analysis Poll (Frank et al. 2011, Scheer 2018, Walzik 2009).

In unseren OER findet sich eine Theoriekarte mit dazu passender Übung *Den Lernraum gestalten.* Ausgehend von der Frage „Was ist Lernen?“ kann mit Studierenden besprochen werden, was diese zum Lernen brauchen und wie sie miteinander umgehen und kommunizieren möchten.

Internet-Tipp

Hier gibt eine Kurzvortragsaufzeichnung zum Thema „Feedbackinstrumente in der Lehre“: https://unitube.uni-graz.at/play/7e654665-4176-4dea-910e-7fd12345e288.

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

Literatur

Zugriffsdatum für alle elektronischen Quellen: 3.11.2022

[1] Altieri, R.; Hüttner, B. (Hrsg.) (2020): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Marburg.

[2] Beaufaÿs, S.; Engels, A.; Kahlert, H. (Hrsg.) (2012): Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt/Main.

[3] Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main.

[4] Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur. Hamburg.

[5] Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.

[6] Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik. Hamburg.

[7] Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/Main.

[8] Dahmen, B.; Karaaslan, N.; Aye, M. (2017): Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre: Ein E-Learning-Tool für Hochschullehrende. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 79. Ergänzungslieferung, F 4.6.

[9] Frank, A.; Fröhlich, M.; Lahm, S. (2011): Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3), S. 310-318. https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/354.

[10] Froebus, K.; Kink-Hampersberger, S.; Mendel, I.; Scheer, L.; Schubatzky, J. (2021a): Theoriekarte Habitusreflexivität. Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien. Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/habitusmachtbildung/Habitusreflexivitaet_12_2021.pdf.

[11] Froebus, K.; Kink-Hampersberger, S.; Mendel, I.; Scheer, L.; Schubatzky, J. (2021b): Theoriekarte Habitus und Professionalisierung. Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien. Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/habitusmachtbildung/Habitus_und_Professionalisierung_12_2021.pdf.

[12] Gerick, J.; Sommer, A.; Zimmermann, G. (Hrsg.) (2022): Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre. Münster/New York.

[13] Huber, L. (2011): Scholarship of Teaching and Learning − Forschung zum (eigenen) Lehren. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 51. Ergänzungslieferung, J 1.11.

[14] Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen (HSW), 62 (1+2), S. 22-29.

[15] Huber, L.; Pilniok, A.; Sethe, R.; Szczyrba, B.; Vogel, M. (Hrsg.) (2018): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld.

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

[16] Kemper, A. (2016): Klassismus. Eine Bestandsaufnahme. In: Landesbüro Thüringen, Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Klassismus. Eine Bestandsaufnahme. Erfurt. https://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/12716.pdf.

[17] Kraus, M. W.; Torrez, B.; Park, J. W.; Ghayebi, F. (2019): Evidence for the reproduction of social class in brief speech. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 116 (46), S. 22998–23003. https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1900500116.

[18] Mucha, A.; Decker, C. (2017). (Die Angst vor) Scheitern und Scham in problemorientierten und forschenden Lehr-/Lernszenarien. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 80. Ergänzungslieferung, A 2.10.

[19] Reinmann, G.; Rhein, R. (2022): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung. Bielefeld.

[20] Reuter, J.; Gamper, M.; Möller, C.; Blome, Frerk (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur: Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld.

[21] Scheer, L. (2018): Feedback macht die Lehre besser. DUZ Magazin 01/2018, https://www.duz.de/beitrag/!/id/462/feedback-macht-die-lehre-besser.

[22] Schmitt, L. (2006): Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte: Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten. CCS Working Paper, No. 2, https://www.researchgate.net/publication/279644098.

[23] Schmitt, L. (2015): Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 197–217.

[24] Schneider, M.; Mustafic, M. (Hrsg.) (2015): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin/Heidelberg.

[25] Seidl, T.; Metzger, Ch. (2021): Feedback in der Hochschullehre: Modelle, Wirksamkeit, Maßnahmen. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wiemer, M.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 102. Ergänzungslieferung, A 1.20.

[26] Unger, M.; Binder, D.; Dibiasi, A.; Engleder, J.; Schubert, N.; Terzieva, B.; Thaler, B.; Zaussinger, S.; Zucha, V. (2020): Studierenden-Sozialerhebung 2019; Kernbericht. http://ww2.sozialerhebung.at/index.php/de/.

[27] Walzik, S. (2009): Classroom Assessment Techniques: Informell und individuell das eigene Lehrhandeln verbessern. In: Berendt, B.; Fleischmann, A.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wiemer, M.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 38. Ergänzungslieferung, I 1.11.

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.

Informationen zu den Autorinnen:

Dr. **Lisa Scheer** verbindet soziologische und hochschuldidaktische Perspektiven in ihrer Arbeit im Zentrum für Lehrkompetenz der Universität Graz. Sie beschäftigt sich insbesondere mit Fragen zur diversitätssensiblen Lehre, zu sozialer Ungleichheit und zum reflexiven Lernen.

Kontakt: lisa.scheer@uni-graz.at

Susanne Kink-Hampersberger ist Soziologin und vertritt derzeit die HS-Professur für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Institut für Educational Governance. In ihrer Forschung und Lehre beschäftigt sie sich vor allem mit Themen von Bildung und Ungleichheit, Diversität im Kontext von (Hoch-)Schule, Geschlecht(ersoziologie) und qualitativer Forschung.

Kontakt: susanne.kink@phst.at

Dr. **Iris Mendel** ist Sozialwissenschaftlerin und Philosophin sowie ausgebildete Lehrerin. Sie arbeitet am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz. Ihre Forschungsinteressen sind Bildung und soziale Ungleichheit, feministische Theorien und Care sowie Fragen des Schreibens von Erfahrungen.

Kontakt: iris.mendel@uni-graz.at

Das Recht zur Nutzung dieses PDF liegt bei UB Universität Graz. Jegliche weitere Nutzung ist widerrechtlich.