



THEORIEKARTE
WISSEN UND MACHT

Wissen und Macht an der Universität

aus Katarina Froebus, Susanne Kink-Hampersberger, Iris Mendel, Lisa Scheer, Julia Schubatzky (2021):
Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien

Graz, November 2021



Wissen und Macht an der Universität

Die Erfahrungen, die jemand an der Universität macht, haben nicht nur mit der eigenen gesellschaftlichen Position zu tun, sondern auch mit dem → Feld der Universität: Welche Arten des Sprechens und Wissens werden dort (re-)produziert oder ignoriert? Habitusreflexivität (siehe dazu die ● Theoriekarte Habitusreflexivität) ist mehr als die Reflexion der eigenen Erfahrungen und verlangt auch die Reflexion der historisch entstandenen (Macht-)Logiken jenes Felds – z. B. der Schule oder Universität –, in dem diese Erfahrungen gemacht, anerkannt, abgewertet, ausgeschlossen werden. Der Versuch einer Entmystifizierung des wissenschaftlichen Felds kann befreiend sein und die Bedeutung kritischer Wissenschaft unterstreichen.

Nüchtern betrachtet ist die Universität eine Institution, an der Menschen forschen, lehren und lernen, in der Menschen arbeiten und sich bilden und die Zertifikate vergibt. Dem → aufklärerischen Anspruch nach gehorchen Universität und Wissenschaft dem Prinzip der Vernunft alleine: Wissensansprüche sollen auch gegen andere, religiöse oder politische, Autoritäten formuliert werden und sind unabhängig davon, wer sie formuliert – darin liegt ein → emanzipatorisches Moment. Allerdings machen gesellschaftliche → Machtverhältnisse auch vor den Toren der → Alma Mater nicht halt. Sie beeinflussen, wer überhaupt in welcher Rolle durch ihre Tore tritt und wieder herauskommt, und auch, welches Wissen dort produziert wird. Kurz: Die Universität ist nicht nur ein Feld des Wissens, sondern auch ein Feld der Macht. Daher ist es Zeit, verschiedene Bilder von Universität und Wissenschaft zu hinterfragen.

Die Universität als Elfenbeinturm?

Oft wird die Universität als Elfenbeinturm beschrieben, als exklusiver Ort, der mit dem „richtigen“ Leben wenig zu tun hat und „reines“, neutrales Wissen hervorbringt. Dieses Bild trägt dem Anspruch der Wissenschaft auf Autonomie Rechnung, ist aber insofern irreführend, als es nahelegt, dass die Universität quasi über der Gesellschaft steht und frei von Machtverhältnissen ist. Doch Universität und Wissenschaft waren seit jeher umkämpft und sind immer schon in Abhängigkeit zu Politik, Wirtschaft oder Religion zu sehen. Jahrhundertlang mussten sich die Universitäten und das wissenschaftliche Weltbild gegen die Kirche behaupten – erst 1992 wurde Galileo Galilei von der Kirche offiziell rehabilitiert (vgl. Demirovic, 2015, S. 40). Aktuell werden wissenschaftliches Wissen und Wahrheit als Bezugspunkt für politische Handlungen und Entscheidungen von autoritären Entwicklungen infrage gestellt (vgl. van Dyk, 2017). Stellvertretend sei hier Donald Trump genannt, der als US-Präsident u. a. den Klimawandel leugnete und das Bauchgefühl zum Maßstab für politisches Handeln erklärte. Die Vermischung von Meinungen und Tatsachen sowie das Verbreiten von Fake News ist im Zusammenhang von Digitalisierung und New Social Media zu begreifen. „Postfaktisch“ lautet das Schlagwort, das diese Entwicklungen beschreiben soll und das nicht zufällig von der Gesellschaft für deutsche Sprache 2016 zum Wort des Jahres erklärt wurde. Während der Covid-19-Pandemie scheint sich diese autoritäre, postfaktische Konstellation in einigen Ländern besonders zuzuspitzen. Gleichzeitig ist eine neue öffentliche Präsenz und Bedeutung von Wissenschaft zu verzeichnen. Sie macht wiederum die potenzielle Rolle von Wissenschaft bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme deutlich und das Bild des Elfenbeinturms fraglich.

Problematisch und aufschlussreich zugleich ist das Bild eines Turms aus Elfenbein in Hinblick auf die → kolonialen Machtverhältnisse, in deren Kontext moderne Wissenschaft zu verstehen ist. Denn Elfenbein steht für Naturbeherrschung in Form von Wilderei und kolonialem Handel. Wissenschaft als Elfenbeinturm zu beschreiben wiederholt ungebrochen die in Wissenschaft eingelagerten kolonialen Machtverhältnisse, die → postkolonialen Theoretiker*innen¹ wie Gurminder Bhambra (2009) zufolge konstitutiv für die Entstehung von Aufklärung und moderner Wissenschaft sind. Bhambra argumentiert, dass Aufklärung und moderne Wissenschaft sich nicht → endogen in Europa entwickelt haben, sondern die koloniale Erfahrung seit dem 15. Jahrhundert dabei eine zentrale Rolle gespielt hat: So beruht die Wohlstandsakkumulation auch auf der Ausbeutung von Rohstoffen und der Sklaverei und das aufklärerische Infragestellen bislang dominanter Weltbilder steht im Zusammenhang

¹ Zur Sichtbarmachung vielfältiger Genderidentitäten wird im Text der Genderstern eingesetzt. Wir sind uns bewusst, dass dies für Menschen mit Sehbehinderung oder solche, die das zum ersten Mal sehen, die Lesbarkeit erschweren kann.



mit der „Entdeckung“ der „neuen Welt“. Vor diesem Hintergrund ist die Geschichte der modernen Wissenschaft als in koloniale Machtverhältnisse „verwobene Geschichte“ (Conrad & Randeria, 2002) zu fassen, wobei diese Machtverhältnisse bis heute (nach-)wirken.

Gesellschaftliche Machtverhältnisse zeigen sich sowohl in der Frage, wer überhaupt wissenschaftliches Wissen produziert, lehrt und lernt, als auch in der Frage, was eigentlich als wissenschaftliches Wissen gilt.

Wer arbeitet, lehrt und lernt an der Universität?

Wer arbeitet als Universitätsprofessorin für Maschinenbau, Reinigungskraft, Sekretär oder Universitätsdirektorin? Wer studiert, wer erhält welchen Abschluss und damit Zugang zu bestimmten Positionen?

Einige Zahlen, Daten und Fakten

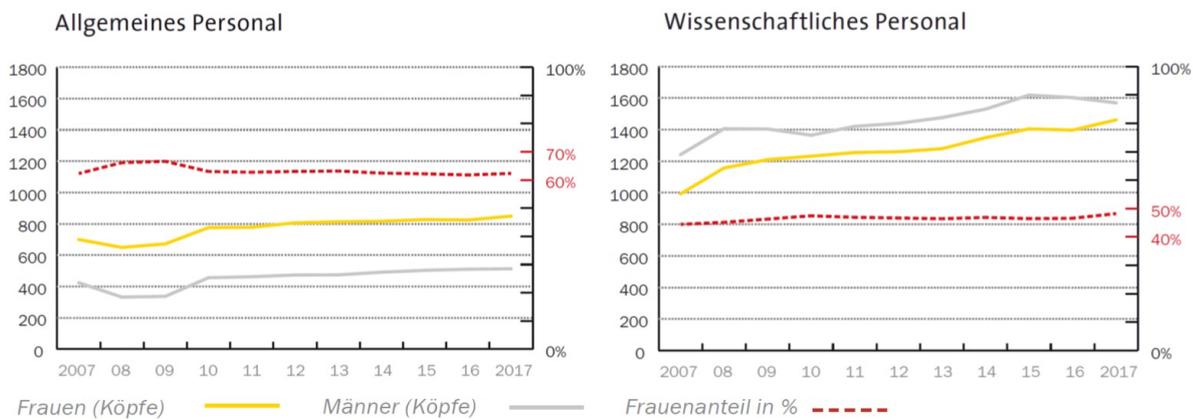


Abbildung 1: Geschlechterverhältnisse bei den Beschäftigten der Universität Graz 2007–2017²

- „Ehemalige HauptschülerInnen (inkl. NMS) sind unter den StudienanfängerInnen deutlich unter repräsentiert.“ (IHS, 2021, S. 4)
- „60% aller bzw. 66% der inländischen Studierenden in Österreich sind → ‚First Generation‘ Studierende. Auch im Vergleich mit anderen europäischen Ländern ist der Anteil der Studierenden mit Eltern, die keine AkademikerInnen sind, relativ hoch. Dennoch sind StudienanfängerInnen, deren Eltern ein höheres Bildungsniveau aufweisen, an den Hochschulen im Vergleich zur inländischen Wohnbevölkerung überrepräsentiert.“ (IHS, 2021, S. 6, Hervorhebungen des Originals gelöscht)
- „Studierende an Kunstuniversitäten geben überdurchschnittlich häufig eine Beeinträchtigung an, v. a. Teilleistungsstörungen, chronisch-somatische und Mehrfachbeeinträchtigungen. Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen weisen die niedrigsten Anteile auf.“ (IHS, 2021, S. 14)
- „Personen mit Migrationshintergrund nehmen in etwa halb so oft ein Studium auf wie Personen ohne Migrationshintergrund. BildungsinländerInnen mit Migrationshintergrund sind großteils aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens (v. a. Bosnien und Herzegowina, Serbien und Kroatien), deutschsprachigen Ländern (insbes. Deutschland) und der Türkei.“ (IHS, 2021, S. 5)

„Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen“, bringt es Maisha-Maureen Auma (2020) auf den Punkt und verweist nicht nur auf den strukturellen Rassismus der Universitäten, sondern auch auf die oft ignorierten

² Die Abbildung stammt aus „ZAHLEN, FAKTEN, ANALYSEN 2018. chancengleichheit an der uni graz“, herausgegeben von der Universität Graz, S. 10. https://static.uni-graz.at/fileadmin/Koordination-Gender/Gleichstellung/Zahlen_Fakten_2018_webdatei.pdf (letzter Zugriff: 25.6.2021).



Voraussetzungen wissenschaftlicher Wissensproduktion. Denn jeder wissenschaftlichen Wissensproduktion liegt ein Herrschaftsmoment zugrunde: die Trennung von körperlicher, geistiger und emotionaler Arbeit. Damit Menschen sich in vermeintlicher „Einsamkeit und Freiheit“ (Humboldt zit. n. Hark, 2005, S. 67) einem Gedanken widmen können, brauchen sie Räume und Materialien, die meist von irgendjemand anderem – oft unter schlechten Arbeitsbedingungen – produziert und erhalten werden. Vor allem aber müssen Wissenschaftler*innen essen, schlafen, wohnen, Zuspruch erhalten, getröstet, gepflegt, erzogen und gebildet worden sein. Kurz: Hinter wissenschaftlicher Wissensproduktion steckt eine Menge an Sorgearbeit, die vor allem von Frauen erledigt wird. Wer putzt die Räume, in denen geforscht, gelehrt und gelernt wird?

Wenn Sorgearbeit als Bedingung von Wissensproduktion in den Blick gerückt werden soll, gilt es, auch über die Säulen der Universität zu schauen: in das Zuhause, in Kindergärten, Schulen, Krankenhäuser, Pflegeeinrichtungen, Psychotherapien usw. Die Frage nach der (meist nicht oder schlecht bezahlten) Sorgearbeit, die notwendig für jede wissenschaftliche Leistung ist – seien es technische Erfindungen, medizinische Entwicklungen, Texte, Ideen oder Gedanken –, rückt vergeschlechtlichte ebenso wie rassifizierte Machtverhältnisse in den Blick. Denn es sind nach wie vor meist Frauen und →BIPoC, die Sorgearbeit leisten.

Neutrales Wissen?

Aufgrund der Vorstellung von Wissenschaft und Universität als Stätten „reinen“ Wissens und als frei von Macht werden sowohl persönliche Diskriminierung als auch diskriminierende (→rassistische, →sexistische, →klassistische, →ableistische) Wissensproduktion oft nicht erkannt. Für feministische Wissenschaftskritiker*innen war dies ein Anstoß, dominante Vorstellungen von wissenschaftlichem Wissen als neutral und machtfrei zu befragen.

Ein anschauliches Beispiel ist die sogenannte „Sonderanthropologie des Weibes“, eine Forschungsrichtung, mit der sich die feministische Wissenschaftshistorikerin Londa Schiebinger (1993) auseinandergesetzt hat. Schiebinger zeigt, wie die Anatomie im 18. Jahrhundert zu einer Disziplin wurde, die dazu diente, unterschiedliche gesellschaftliche Vorstellungen der Geschlechter biologisch zu begründen und legitimieren. So begannen Anatom*innen in dieser Zeit, in ihrer Darstellung zwischen männlichen und weiblichen Skeletten zu unterscheiden – davor war es üblich, ein Skelett für den Menschen zu haben. Nunmehr wurde mitunter versucht, in der Größe des Schädels und Breite des Beckens des weiblichen Skeletts Beweise für die geistige Unterlegenheit von Frauen und der Bestimmung zum Gebären zu „finden“. Die Darstellung des weiblichen Skeletts, die sich damals in Anatomiebüchern durchsetzte, war aus heutiger Sicht falsch, entsprach aber bestimmten Normen und Interessen der Zeit. Heute wird von der Hirnforschung häufig nach Geschlechterunterschieden gesucht, wobei die Ergebnisse umstritten sind (vgl. z. B. Fine, 2012). Ein grundsätzliches Problem liegt im Publikationsbias, der darin besteht, dass jene Forschungen, die Geschlechterunterschiede finden, mehr wissenschaftliche und mediale Aufmerksamkeit erhalten (Schmitz & Höppner, 2014).

Als gesellschaftliches Unterfangen kann Wissenschaft gar nicht außerhalb der Gesellschaft stehen; ebenso wenig können Wissenschaftler*innen gesellschaftliche Normen und Werte an den Toren der Universität abgeben, sondern diese nur immer wieder reflektieren und Verantwortung für ihre Forschung übernehmen. Und es sind schließlich die jeweils konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse, die der Wissenschaft ihre Fragen (Klima, Nachhaltigkeit, Künstliche Intelligenz, Rassismus) und ihre Erkenntniswerkzeuge (Methoden, Technologien, Theorien, →Begriffe) liefern. Wissenschaft kann einen Beitrag dazu leisten, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu verfestigen (wie im Beispiel „Sonderanthropologie des Weibes“), aber auch sie aufzudecken und Probleme zu bearbeiten – sei es durch Umwelttechnologien, medizinische Forschung, die die Behandlung oder Prävention von Krankheiten ermöglicht, oder pädagogische Studien, die bestehende Bildungsungleichheit aufzeigen. Im Sinne einer demokratischen Universität und Wissenschaft ist dabei immer die Frage mitzudenken, wer an der Wissensproduktion wie teilhat, wer nicht, wer Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und Entwicklungen bekommt und wie die Universität den Ansprüchen freien Denkens gerecht werden kann. Beim Beispiel der Medizin bleibend: Welche Forscher*innen forschen wo? Wer und woher sind die Studienteilnehmer*innen, an denen beispielsweise Medikamente erprobt werden? Wieso gehört medizinisches Wissen einem Pharmaun-



ternehmen, wenn darin viel Wissen einfließt, das auch über staatlich finanzierte Schul- und Universitätsbildung sowie unbezahlte Sorgearbeit erworben wurde? Warum sterben so viele Menschen an Krankheiten, die längst heilbar wären?

Die Universität als Unternehmen?

Ein anderes Bild als der Elfenbeinturm, das vor allem im Zuge → neoliberaler Reformen der letzten Jahrzehnte prominent wurde, ist jenes der Universität als Unternehmen. Auch in diesem Bild steckt ein wahres Moment von Wissenschaft, nämlich dass hier Lehrende und Studierende arbeiten und Arbeitskräfte und wissenschaftliches Wissen produzieren. Vor allem im Zusammenhang der aktuellen Wissensgesellschaft – auch als kognitiver Kapitalismus bezeichnet –, die sich durch zunehmende Digitalisierung auszeichnet und in der immaterielle, kreative und affektive Arbeit an Bedeutung gewinnt, spielt Wissen eine zentrale Rolle. Die Unternehmensperspektive entspricht dieser gesellschaftlichen Bedeutung der Universitäten unter marktwirtschaftlichen Prinzipien, wie Wettbewerb und Profit. Sie fasst Wissen und Bildung als Ware und nicht als gesellschaftliches Gut, das möglichst allen zugänglich sein soll (z. B. durch das Aussetzen von Patentrechten auf Medikamente und Impfstoffe). Waren die frühen Universitäten der Neuzeit vorrangig Stätten, in denen klassisches Wissen weitervermittelt und nicht unbedingt neues Wissen produziert wurde (vgl. Connell, 2019, S. 6), ist Innovation heute ein wichtiges Schlagwort – in Bezug auf Finanzierung, Forschungsförderung und Karrieren. Mit betriebswirtschaftlichen Kategorien wie Leistungsbilanzen und Kennzahlen wird der Output – von Studienabschlüssen bis Publikationen – gemessen und Lehrende, Forschende sowie verschiedene Universitäten werden in Konkurrenz gesetzt.

Die an der Universität Lehrenden und Forschenden, die zunehmend befristet angestellt sind, sind angerufen, ihre Wettbewerbsfähigkeit unter Beweis zu stellen und die Finanzierung ihres Arbeitsplatzes durch das Einwerben von Drittmitteln (mitunter von privaten Geldgeber*innen wie Stiftungen oder Firmen, die damit inhaltliche Schwerpunkte setzen können) zu sichern. Das kann dazu führen, dass Forschungsinteressen oder innovative Fragestellungen strategischen Überlegungen der Karriereplanung oder Finanzierungsmöglichkeiten untergeordnet werden. Zudem besteht die Gefahr, dass die Universität ein relativ homogener Ort bleibt, da gerade Menschen, die keinen ökonomischen Rettungsschirm im Hintergrund haben oder Sorgeverantwortung für andere Menschen tragen, unter den Bedingungen der Unsicherheit und Flexibilität aus dem wissenschaftlichen → Feld verschwinden. Es ist fraglich, inwiefern freies wissenschaftliches Denken und die Ansprüche einer demokratischen Universität unter diesen Bedingungen der Ökonomisierung gedeihen können.

Nicht nur Lehrende und Forschende, auch Studierende sind von der neoliberalen Unternehmensperspektive betroffen. Im Zuge der Bolognaform wurden Studien „verschulter“, d. h. individuelle Interessensetzungen und Wahlmöglichkeiten beschränkt, Studienvorgaben und -zeiten strenger definiert, um Planbarkeit und Effizienz zu gewährleisten. Studierende werden als Kund*innen gedacht, die eine Dienstleistung erhalten, nämlich Bildung bzw. Ausbildung. Diese Debatte über die Doppelfunktion der Universitäten von wissenschaftlicher Bildung einerseits und beruflicher Qualifikation andererseits wird bereits seit dem 19. Jahrhundert geführt (vgl. Demirović, 2015, S. 92). Auch wenn bis heute keine Einigkeit darüber herrscht, ob die Universität primär Stätte zweckfreier Bildung und verwertbarer Ausbildung sein soll, wurde in den letzten Jahrzehnten ein zunehmend größeres Augenmerk auf berufliche Verwertbarkeit des Wissens, z. B. in Form eines Abschlusses, gelegt – bei der Ausarbeitung neuer Curricula ist die Frage der „employability“ stets mitzudenken.

Hier stellt sich die Frage, was das für die → Durchlässigkeit und Demokratisierung der Universität bedeutet: Einerseits studieren mehr Menschen als zuvor, andererseits scheint die Bildungsexpansion nicht zu mehr Gleichheit zu führen (siehe dazu die ● Textkarte Bourdieus Theorie vermitteln). Dies umso mehr, als die Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung von Studierenden (sowie Lehrenden und Forschenden aus dem sogenannten Mittelbau), die in der Folge von 1968 an den Universitäten durchgesetzt worden war, zunehmend beschnitten werden. Andererseits hat die neoliberale Organisation des Studiums auch negative Auswirkungen auf die Freiheit des Denkens, die Universitäten doch möglichst gewährleisten soll:



„Die Ängste und Sorgen, die ein enges, verschultes und konkurrenzorientiertes Studium ebenso wie ein unübersichtlicher Arbeitsmarkt erzeugen, blockieren das freie Denken und die Autonomie der Vernunft. Die Orientierung an der Praxis geht allzu leicht in Zensur kritischen Wissens über, wie es die Hochschulen ermöglichen und erarbeiten sollten. Es ist eine eigene positive Qualität, wenn das Wissen sich nicht einfach den Imperativen der Praxis beugt.“

Demirović, 2015, S. 110

Den Widerspruch zwischen kritischen Theorien und beruflicher Praxis erleben z. B. Lehrer*innen, die in ihrem Studium zwar von schüler*innenzentriertem Unterricht, individueller und differenzierter Förderung, Kritik an Disziplinarmacht u. a. gehört haben, bei der Umsetzung in der schulischen Praxis aber an Grenzen stoßen. Manche reagieren daher schon im Studium mit einer Abwehr gegen Theorien, die sich nicht reibungslos in die Praxis übersetzen lassen, als wäre das ein Defizit dieser Theorien und nicht der Bedingungen der Praxis (Klassengröße, Arbeitsbelastung, mangelndes Unterstützungspersonal, → segregierendes Schulsystem u. v. m.). Lehramtsstudierende³ beschreiben dieses Spannungsverhältnis folgendermaßen:

Aber Theorie und Praxis sind trotzdem zwei Paar Schuhe. Und wenn ich in die Praxis gehe, hilft mir oft das Theoretische gar nicht. Und wenn ich nie viel Praxis gehabt habe, dann habe ich, glaube ich, im späteren Leben, zumindest in größeren Firmen, ein irrsinniges Problem, weil man oft auf der Uni auch den Acht-Stunden-Tag nicht aushält. Und in der Arbeit hat man oft mehr als acht Stunden und muss wirklich viel dafür geben und besonders auch für später.

Person 3, SoSe 2019, Gruppendiskussion 3

Von der Lehrerausbildung hatte sie mehr erwartet, zumindest eine bessere Vorbereitung auf die Praxis. Alles, was sie bisher gelernt hatte, war theoretisch und für den Unterricht wenig geeignet. Was bringt ihr eine philosophische Theorie, wenn ein Schüler/eine Schülerin sich nicht für ihren Unterricht begeistern kann?

Katze, SoSe 2019, Kollektive Erinnerungsarbeit „Als ich Angst hatte, fachlich nicht kompetent genug zu sein“

Genau im Spannungsverhältnis zu Praxis liegt ein wichtiges Moment von kritischen Theorien: Diese sollen Praxis nämlich nicht nur begreifbar machen („Was ist?“), sondern auch über das Bestehende hinausweisen („Was könnte/sollte anderes sein?“), z. B. eine andere Schule denkbar machen. In diesem Spannungsverhältnis zwischen kritischer Theorie und Praxis bewegen sich Lehrer*innen, auch wenn die sich daraus ergebenden Widersprüche nicht immer leicht auszuhalten sind.

³ Alle Zitate von Studierenden wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen gesammelt, die Teil des Projekts „Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion“ waren. Das Projekt wurde von Jänner 2019 bis Dezember 2021 am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) finanziert. Projektziel war, mithilfe partizipativer Methoden den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Bildungswege von Lehramtsstudierenden zu erforschen und Materialien zu entwickeln, die die Entwicklung von Habitusreflexivität unterstützen.



Eine Ausrichtung des Wissens an einer Praxis, die vorwiegend als ökonomische Verwertbarkeit (am Arbeitsmarkt) gedacht wird, beschränkt kritische Bildung und Forschung ebenso wie sie aus Konkurrenzdruck ergebende Angst fördert; und Angst hemmt die für Lernen und Forschen notwendigen Fragen.

Bei aller wichtigen und notwendigen Kritik an Wissenschaft und Universitäten sind diese als Orte potenziell kritischen Denkens gegen autoritäre Tendenzen und ökonomistische Logiken zu verteidigen.

„Wissenschaft sollte nicht der Praxis unterworfen werden, sondern autonom sein; sie sollte aber auch nicht als zweckfreie, spielerische Muße, als privilegierte Tätigkeit in einem vermeintlich gesellschaftsblinden Elfenbeinturm verstanden werden, sondern dazu beitragen, den Anspruch auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Menschen in einer vernünftigen, freien Gesellschaft zu verwirklichen.“

Demirović, 2015, S. 42



Definitionen

Ableismus, ableistisch	Kommt vom Engl. „able“ und beschreibt Ungleichbehandlung bzw. Diskriminierung wegen körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen/Behinderungen.
Alma Mater	Lateinisch für „gütige, nährenden Mutter“ und eine im deutschsprachigen Raum verwendete Bezeichnung für Universitäten.
Aufklärung	Eine Theorie, die vor allem im 18. Jahrhundert in Europa formuliert wurde und der zufolge alle Menschen gleich, frei und vernunftfähig sind. Traditionelle und religiöse Autoritäten werden abgelehnt, Menschenrechte, wissenschaftliche Rationalität und Individualismus betont; starkes Vertrauen in Bildung, Wissenschaft und gesellschaftlichen Fortschritt. Die Aufklärung steht im Zusammenhang mit der Herausbildung einer bürgerlich-kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung.
Begriff	Begriff ≠ Wort. Während ein Wort den sprachlichen Ausdruck meint, bezieht sich ein Begriff auf den Bedeutungsinhalt. Er enthält Vorstellungen und Wertungen über zentrale Merkmale von Gegenständen oder Phänomenen und ist daher theoretisch „aufgeladen“.
BIPoC	Ein Akronym für Black, Indigenous and People of Color; positive Selbstbezeichnung und Überbegriff für jene Personen, die von rassistischer Diskriminierung betroffen sind.
Durchlässigkeit, durchlässig	Ein System (z. B. das Bildungssystem) oder eine Institution (z. B. die Universität) ist durchlässig, wenn es wenig strukturelle Hindernisse für vertikale Mobilität gibt.
Emanzipation, emanzipatorisch	Befreiung aus Abhängigkeiten und ungleichen Machtverhältnissen (z. B. hierarchischen Geschlechterverhältnissen, Klassenverhältnissen, rassistischen Verhältnissen). Emanzipatorisch ist, was diese Befreiung fördert.
endogen	Von innen, ohne äußere Einwirkungen.
Feld	Ein gesellschaftlicher Teilbereich, z. B. die Universität, mit eigener Logik, eigenen (Handlungs-)Regeln und Zielen. Personen im Feld müssen über die Regeln und Ziele Bescheid wissen, außerdem auch darüber, welcher Einsatz im Spiel ist, und Glauben an den Einsatz haben.
First-Generation-Studierende	Die Ersten in der Familie, die an einer Hochschule studieren.
Klassismus, klassistisch	Beschreibt Diskriminierungen aufgrund der sozialen klassenbezogenen Herkunft, sozioökonomischen Position von Personen (siehe dazu die Übung Begriffsarbeit Klassismus).



Kolonialismus, kolonial	Gewaltvolle Inbesitznahme großer Teile der Welt (Afrika, Asien, Australien, Amerika) durch europäische Länder (Spanien, Portugal, Großbritannien, Frankreich, Niederlande, aber auch Deutschland, Österreich u. a.) seit dem 15. Jahrhundert; ein politisches, ökonomisches sowie diskursives und intellektuelles Herrschafts- und Unterdrückungssystem.
Machtverhältnisse	Miteinander verflochtene Möglichkeiten, etwas zu erreichen und durchzusetzen, auf andere Menschen Einfluss zu nehmen und sich zu organisieren; (ungleiche) Verteilungen von Macht, die in Gruppen, Organisationen bzw. Gesellschaften vorhanden sind.
Neoliberalismus, neoliberal	Politisches und ökonomisches Projekt der Privatisierung öffentlicher Güter, Liberalisierung von Märkten und Flexibilisierung von Arbeits- und Lebensverhältnissen.
Postkolonialismus, postkolonial	Zeitliche Periode nach dem Kolonialismus, aber auch Entkolonialisierung des Denkens: theoretische und politische Positionen, die sich kritisch mit dem Kolonialismus und seine Folgen auseinandersetzen.
Rassismus, rassistisch	Diskriminierung, die auf der Vorstellung von Menschengruppen als genetische bzw. kulturell homogenen Einheiten (daher biologischer bzw. kultureller Rassismus) beruht, die hierarchisch geordnet, also gewertet werden.
Segregierendes Schulsystem	Ein Schulsystem, das bestimmte Gruppen von Schüler*innen (z. B. in Bezug auf Race, soziale Herkunft, Geschlecht) trennt, und zwar explizit (wie in Zeiten der Apartheid in den USA) oder indirekt (beispielsweise durch Schulstandorte in wohlhabenden oder sozial benachteiligten Nachbarschaften oder durch ein mehrgliedriges Schulsystem).
Sexismus, sexistisch	Diskriminierung in Bezug auf Geschlecht in Form von Verknüpfungen von Geschlecht mit Verhaltensweisen (was jemand – nicht – tun soll), Fähigkeiten (was jemand – nicht – kann) und Normen (wie jemand – nicht – sein soll). Sexismus dient dazu, Personen ihren Platz in der Gesellschaft zuzuweisen, z. B. in gewissen Berufen oder hierarchischen Positionen, und Machtasymmetrien zu reproduzieren.



Mögliche Diskussions-/Reflexionsfragen

Im Anschluss an die Lektüre dieser Textkarte könnten Studierende für sich oder im Austausch mit Kommiliton*innen eine oder mehrere der folgenden Fragen bearbeiten.

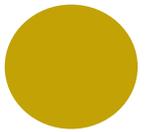
- I. Alma Mater, Elfenbeinturm, Unternehmen – welche anderen Bilder oder Metaphern fallen Ihnen noch für die Universität ein? Welches Beispiel spricht Sie besonders an und warum?**
- II. Worüber können Sie als Studierende*r an der Universität mitbestimmen? Wo wünschen Sie sich mehr Mitsprache und Mitgestaltung?**
- III. Welches Bild haben Sie von sich selbst an der Universität und der Tätigkeit des Studierens? Sind Sie Lernende*r? Kund*in? Ist Studieren für Sie wie eine Arbeit, sind Sie also ein*e Arbeitnehmer*in? Begründen Sie!**
- IV. Wie und was würden Sie gerne studieren? Wie würden Sie sich Ihr Studium wünschen? Was müsste geschehen, damit das möglich ist?**



Mögliche Übungen zur Vertiefung bzw. (Selbst-)Reflexion

Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Habitus-Struktur-Konflikt lässt sich beispielsweise mit folgenden Übungen realisieren:

- Create a Comic
- Gruppendiskussion
- Ich und die Wissenschaft
- Interview
- Kapitalübung
- Klassenreise
- Meme-Generator
- Placemat Diskriminierung
- Reflexion der Bildungsbiografie
- Reflexives Schreiben
- Schreibgespräch zum Lernraum



Verwendete/weiterführende Literatur

Wer dazu noch mehr wissen möchte und dieses Thema vertiefen möchte, könnte hier reinlesen:

Auma, Maisha-Maureen (2020). Struktureller Rassismus an deutschen Hochschulen: „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen“. Interview mit Christoph David Piorkowski, *Tagesspiegel* v. 18.12.2020. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/struktureller-rassismus-an-deutschen-hochschulen-nur-tagsueber-sind-universitaeten-weisse-institutionen/26730214.html> (letzter Zugriff: 26.5.2021).

Bhambra, Gurminder K. (2009). *Rethinking Modernity. Postcolonialism and the Sociological Imagination*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Connell, Raewyn. (2019). *Good University: What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change*. London: Zed Books.

Conrad, Sebastian & Randeria, Shalini (2002). Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In Sebastian Conrad & Shalini Randeria (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 9–49). Frankfurt am Main, New York: Campus.

Costa, Rosa & Mendel, Iris (2018). *Tatsächlich. Feministische Zugänge zu Wissenschaft vermitteln*. Eine Sammlung von Lehrmaterialien. https://genderplanet.univie.ac.at/sites/default/files/docs/lehrbuchTatsaechlich_ZweiteAuflage.pdf (letzter Zugriff: 23.10.2020).

Demirović, Alex (2015). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA.

van Dyk, Silke (2017). Krise der Faktizität? Über Wahrheit und Lüge in der Politik und die Aufgabe der Kritik. *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft*, 47(188), 347–368.

Fine, Cordelia (2012). *Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Frau und Mann*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hark, Sabine (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

IHS (2021). *Die Studierenden-Sozialerhebung 2019 auf einen Blick*. www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden_Sozialerhebung_2019_auf_einen_Blick.pdf (letzter Zugriff: 30.9.2021).

Mendel, Iris (2015). *WiderStandPunkte. Umkämpftes Wissen, feministische Wissenschaftskritik und kritische Sozialwissenschaften*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Schiebinger, Londa (1993). *Schöne Geister. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schmitz, Sigrid & Höppner, Grit (2014). Neurofeminism and feminist neurosciences: a critical review of contemporary brain research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2014.00546/full> (letzter Zugriff: 2.11.2021).



KONTAKT

Universität Graz
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
AB Lehren/Lernen und digitale Transformation
Elisabethstraße 41/EG
8010 Graz



lisa.scheer@uni-graz.at

 habitusmachtbildung.uni-graz.at

November 2021, [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode), <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>