

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

Der Herkunft begegnen... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre



**UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN**

Offen im Denken

LARS SCHMITT



Impressum

Diversität konkret

Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen

Herausgeber:

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

Redaktion:

Ute Klammer, Nicole Auferkorte-Michaelis,
Katja Restel, Sarah Winter

Postanschrift der Redaktion: Keetmanstraße 3-9, 47058 Duisburg

Telefon: 0203 – 379 7724, Telefax: 0203 – 379 2210

E-Mail: prodiversitaet@uni-due.de

Internet: www.uni-due.de

ISSN: 2198-2473



Namensnennung – keine Bearbeitung

Gestaltung:

Adam Schröder, Werbekollegen Werbeagentur, Krefeld

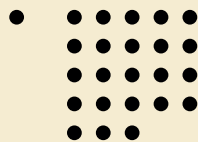
Bildnachweise:

Titel= privat Adam Schröder

KomDiM:

Das „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen“ (KomDiM) ist ein Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule Köln

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Offen im Denken

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

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

| | | |
|----|--|----|
| 1. | BESTELLEN UND ABHOLEN – EIN EINFÜHRENDER PROBLEMAUFRISS | 5 |
| 2. | WER BIN ICH? WAS UMGIBT MICH? HABITUS-STRUKTUR-REFLEXIVITÄT | 6 |
| 3. | HABITUS-STRUKTUR-REFLEXIVITÄT – DIVERSITY, INKLUSION, EMPOWERMENT UND CO | 11 |
| 4. | HABITUS-STRUKTUR-REFLEXIVITÄT IN DER HOCHSCHULLEHRE | |
| | EIN ERFAHRUNGSBASIERTER AUSBLICK | 14 |
| 5. | LITERATUR | 17 |
| 6. | ZUM AUTOR | 19 |

1. „BESTELLEN UND ABHOLEN“ – EIN EINFÜHRENDER PROBLEMAUFRISS

Der Diskurs über die Konstruktion von und den Umgang mit Diversität an Hochschulen ist in vollem Gange, ebenso wie entsprechende Programme, die sich dieser Thematik annehmen. Einigkeit scheint zudem darüber zu herrschen, dass der (Hochschul-) Standort Deutschland es sich aus Gründen sozialer Gerechtigkeit und wegen der Sicherung des Fachkräftebedarfs nicht leisten kann, auf die Bildungspotenziale sogenannter bildungsferner Milieus – als einer von vielen denkbaren Diversity-Dimensionen – zu verzichten (BMBF 2010). Dass diese Studierenden nicht nur „bestellt“, sondern auch „abgeholt“ werden müssen (Schmitt 2010), gehört mittlerweile ebenso zum Wissensbestand. Demzufolge hat sich das Thema „Herkunft“ nicht erledigt, sobald die gewünschten Zielgruppen an die Hochschule gelotst wurden. Das, was sich statistisch auf der Wahrscheinlichkeitsebene darstellen lässt, nämlich dass die Variable „soziale Herkunft“ einen erheblichen Einfluss auf verschiedene Aspekte des Studiums hat (Studierneigung, Studienfachwahl, Beratungsbedarf, Studienabbruchneigung, Auslandsaufenthalt, Aufnahme eines weiterführenden Studiums/einer Promotion etc.), bedeutet für die einzelne Studierende bzw. den einzelnen Studierenden in ihrem/seinem Handlungsvollzug überhaupt nichts. Keine einzige Wahrnehmung, Empfindung oder Handlung ist durch die Herkunft determiniert und damit vorhersagbar. Dennoch erleben Studierende das, was sie an Ressourcen und Dispositionen mitbringen, im Abgleich mit den Strukturen, die sie an der Hochschule vorfinden. Soziale Ungleichheit und soziale Herkunft werden konkret erlebt, denn diese Strukturen sind für unterschiedliche „Mitbringsel“ der Studierenden in unterschiedlicher Weise mehr oder weniger passend bzw. sensibel.

DARAUS ERGEBEN SICH FRAGEN, DIE UND DENEN SICH HOCHSCHULEN STELLEN MÜSSEN:

Wie lassen sich Studierende aus diversen Milieus mit unterschiedlichen geschlechterspezifischen, ethnisierten etc. Sozialisationen und Zuschreibungen adäquat abholen? Was bedeutet adäquates Abholen? Und wie kann dies einerseits stattfinden, ohne Studierende ausschließlich in ihren Gruppenzugehörigkeiten und womöglich -identitäten anzusprechen und damit möglicherweise an einer Klientelisierung, also dem Stiften einer „Problemgruppe“ oder gar an einer Stigmatisierung mitzuwirken? Wie kann eine Defizitorientierung vermieden werden? Wie kann man sich andererseits am Subjekt und dessen Ressourcen orientieren, ohne das Kollektive, Milieuspezifische etc. am Individuellen zu ignorieren? Eine Beantwortung aller Fragen ist im Folgenden sicherlich nicht möglich, dennoch möchte ich mit dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität einen Ansatz präsentieren, mit dem diese Fragen in einen bearbeitbaren Bereich geholt werden können

Dazu wird im folgenden Hauptteil des Beitrags dieses Konzept in seinen Einzelteilen und als Ganzes vorgestellt. Sodann wird ausbuchstabiert, wie es sich zu einschlägigen Debatten um Diversity, Integration/Inklusion, Subjekt- und Ressourcenorientierung bzw. Empowerment verhält. Abschließend werden erfahrungsbasierte Möglichkeiten benannt, wie sich mit diesem Ansatz in der Hochschullehre arbeiten lässt.

2. WER BIN ICH? WAS UMGIBT MICH? HABITUS-STRUKTUR-REFLEXIVITÄT

„Der General steht oben, auf einem Hügel, er hat den Überblick, er sieht alles – das ist der Philosoph, der Sozialphilosoph; er denkt sich Schlachten aus, er beschreibt den Klassenkampf und taucht natürlich nicht in Waterloo auf. Meine Perspektive ist dagegen die von Fabrizio, dem Helden Stendhals aus der »Kartause von Parma«, der nichts sieht, nichts versteht, dem die Kugeln nur so um die Ohren fliegen. Es genügt, sich einmal in die vordersten Linien zu begeben, damit der Blick auf die gesellschaftliche Welt ein grundlegend anderer wird. Natürlich ist die Sicht der Generäle nützlich; ideal wäre es, könnte man beides verbinden: den Überblick des Generals und die einzelne Wahrnehmung des Soldaten im Getümmel“ (Bourdieu 1993: 42f.).

Diese vielzitierte Aussage des französischen Soziologen Pierre Bourdieu dient gewöhnlich dazu, alle möglichen fragwürdigen Gegenüberstellungen in den Sozialwissenschaften zu thematisieren, etwa jene zwischen Theorie und Empirie oder Struktur und Handlung. Ich verwende dieses Zitat, um auf verschiedene Perspektiven auf soziale Ungleichheit im Studium hinzuweisen. Da gibt es zum einen die statistische Zusammenschau („Hügelperspeve“), die uns darüber aufklärt, welche Aspekte des Studierens in welcher Weise von der sozialen Herkunft beeinflusst sind. Zum anderen existiert die „Getümmelperspektive“ von Studierenden, die sich im Einzelfall weder an die Statistik halten, sondern diese bestenfalls kollektiv erzeugen, noch direkt von deren Kenntnis profitieren würden. Dem einzelnen Soldaten im Getümmel würde der Überblick des Generals gar nichts nützen, er muss versuchen, einem Schwert oder einer Kugel auszuweichen und hat dafür selbst die einschlägigste Perspektive (vgl. Schmitt 2010: 13; 2006: 9).

Menschen haben ihre eigenen Handlungswirklichkeiten, dies gilt auch für im Hochschulbetrieb agierende Personen. Eine Erforschung der Studienstrukturen muss folglich immer an den Wahrnehmungen der beteiligten Akteure ansetzen. Das bedeutet umgekehrt nicht, dass diese völlig freie, autonome Gestalterinnen und Gestalter ihres Lebens sind. Es gibt äußerliche Möglichkeitsräume und Grenzen, wie jene, die sich statistisch in Chancenungleichheiten abbilden lassen. Darüber hinaus gibt es normative Grenzen, die uns in bestimmten Situationen in bestimmten Handlungsfeldern bestimmte Dinge zu tun erlauben und andere nicht. Zudem haben wir mit unserer Biographie, unserem Erfahrungsspeicher verinnerlichte Grenzen und Möglichkeiten. Damit sind die Bourdieuschen Begriffe Sozialraum, Feld und Habitus angesprochen, die im Folgenden kurz erläutert werden, um das Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität verdeutlichen zu können.

SOZIALRAUM – UNGLEICHHEITEN ZUR ABBILDUNG GEBRACHT

Dass die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland eine ist, in der es massive Verteilungs- und Chancenungleichheiten gibt, ist nichts Neues. Diese ungleich verteilten Ressourcen und Chancen lassen sich auf verschiedene Gruppenzugehörigkeiten beziehen. Frauen haben nach wie vor geringere Chancen, vermeintliche Spitzenpositionen in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft zu erlangen als Männer. Sie werden bei gleicher Erwerbstätigkeit nach wie vor deutlich schlechter entlohnt. Kinder aus sogenannten bildungsfernen Milieus nehmen – selbst bei formal gleicher Schulleistung – deutlich seltener ein Studium auf im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus Familien mit akademischer Tradition. So lässt sich Gesellschaft als ein

nach verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten hierarchisierter Raum begreifen, den Pierre Bourdieu als Sozialraum bezeichnet (Bourdieu 1982: 171 ff.). Spannend hierbei ist, dass Ungleichheiten nie direkt als solche sichtbar, sondern auf Symbole als Vermittlungsmedium angewiesen sind. Anhand von Kleidung, Sprache, Körperhaltungen, ausgeübten Sportarten, Wohnorten, Wohnungseinrichtungen, Konsumpräferenzen, kurzum: anhand von allem, was sich unter Lebensstil subsummieren lässt, erkennen wir einerseits soziale Ungleichheit. Andererseits anerkennen wir sie damit ein Stückweit als gerecht, legitim, naturgegeben oder selbst gewählt, weil zumindest theoretisch jede/r die Möglichkeit hätte, sich Symbole anzueignen und zu präsentieren, die für etwas „Besseres“ stehen. Bei oberflächlichem Blick verkennen wir also, dass Symbole eben nicht frei gewählt werden können, sondern, dass diese Wahl von Dispositionen (Habitus) und Ressourcen (Kapital) abhängig ist. Symbole haben also die paradoxe Funktion, dass wir über sie soziale Ungleichheit erstens erkennen, zweitens anerkennen und die hinter ihrer Wahl stehende Chancenungleichheit drittens verkennen. Diese Verschleierung von Macht(verteilungen) über Symbole ist das, was Bourdieu als symbolische Gewalt bezeichnet (Bourdieu/Passeron 1973; Bourdieu 2005).

Sie hat zur Folge, dass gemessen an den vorhandenen Ungleichverteilungen relativ selten kollektiv aufbegehrt und das symbolische Spiel infrage gestellt, sondern stattdessen eher versucht wird, die symbolische Leiter in individuellen Konkurrenzkämpfen nach oben zu klettern, wozu durch Medien vermittelte Diskurse in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft ihr Übriges beitragen („Mein Haus, mein Boot, mein Pferd“, „Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied“). Potenzielle Kon-

flikte um soziale Ungleichheit werden also selten offen als solche ausgetragen, sondern in subtilen, sublimierten, individualisierten Formen, in Konflikten, die hier als Habitus-Struktur-Konflikte bezeichnet werden. Damit sind Diskrepanzen zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern (Habitus) und solchen der Umgebung (Strukturen) gemeint, wie unten noch beschrieben wird (Schmitt 2006; 2010: 17ff.).

HABITUS – DAS KOLLEKTIVE IM INDIVIDUELLEN

Dass wir besagte Symbole eben nicht völlig frei wählen können, hängt damit zusammen, dass soziale Ungleichheit nicht nur etwas den Menschen Äußerliches ist. Vielmehr verinnerlichen wir das, was uns beim Aufwachsen begegnet. Es wird Teil unserer Identität bzw. unseres Habitus, wie Bourdieu es nennt (etwa Bourdieu 1982: 277ff.). Diese Dinge, Haltungen, Akte, die wir inkorporieren, sind aber wie oben beschrieben nicht neutral, sondern gesellschaftlich bewertet. Durch diese Bewertungen werden Differenzen zu Unterscheidungen (vgl. Papilloud 2003: 9ff.). Es macht einen Unterschied, ob wir in einem Haushalt aufwachsen, in dem Bücher im Regal stehen, die möglicherweise sogar gelesen werden, oder in einer Umgebung, in der der Fernseher dominiert und die Bohrmaschine bereit liegt. Aufbauend auf dem, was wir bereits verinnerlicht haben, integrieren wir neue Erfahrungen und Situationen. So modifiziert und erweitert sich unser Habitus permanent. Wenn wir „frei“ wählen dürfen, suchen wir uns eher solche Situationen, Menschen, Umgebungen aus, die zu dem passen, was wir bereits verinnerlicht haben. Oder um es mit einem abgewandelten Sprichwort zu verdeutlichen: „Schuster, bleib‘ bei Deinen Leisten, sonst bekommst Du einen Habitus-Struktur-Konflikt“ (Schmitt 2010: 25 ff.). Dies ist ein weiterer Grund, warum – gemessen an der 7

vorhandenen Chancenungleichheit – eher selten aufgeehrt wird. Ein Habitus, der unter weniger privilegierten Bedingungen hervorgebracht wurde, ist möglicherweise nicht vertraut damit, eigene Anliegen offensiv nach außen zu tragen, ja es würde ihn vielleicht sogar verletzen.

Habitus ist ein multidimensionales Konzept. In unseren Habitus gehen alle unsere gemachten Erfahrungen ein, also Elemente einer milieu-, geschlechter- usw. -spezifischen Sozialisation. Habitus ist gleichermaßen etwas ganz Individuelles, dennoch sozial Hervorgebrachtes und ein an seine Entstehungskollektive (etwa „kleinbürgerliches Milieu“) rückbindbares Konzept. Ich habe es verglichen mit einer Hundeleine, die man von Geburt an in die Hand gedrückt bekommt. Mit dieser Leine kann man alle möglichen Wege beschreiten, doch sind manche leichter zu gehen, und manche Leinen ähneln sich mehr als andere. Die Leine modifiziert sich permanent beim Gehen. Akteure, die von völlig unterschiedlichen Orten im Sozialraum gestartet sind, können sich an einer Stelle treffen. Sie haben also eine gleiche soziale Lage und einen ähnlichen Status, unterscheiden sich aber in ihren Wegen, ihren Hundeleinen, über die sie mit ihrem Startpunkt stets verbunden sind, kurz: sie unterscheiden sich in ihrem Habitus. Als Beispiel mag das Grundschullehrerpärchen dienen, bei dem „er“, aus einer Arbeiterfamilie stammend, nach seiner Lehre als Maschinenschlosser über den zweiten Bildungsweg ein Studium aufgenommen hat. „Sie“ hingegen wollte in Abgrenzung zu ihren Eltern, die Großunternehmer sind, eher „was Soziales“ machen und hat auch Grundschullehramt studiert. Die beiden haben also die gleiche Lage im Sozialraum und den gleichen Status, aber völlig unterschiedliche Wege

dorthin beschritten. Dies äußert sich auch in gelegentlichen Konflikten, etwa dass sie gerne mal wieder mit ihm ins Theater würde, er sich aber eher für Reparaturen im Haus und Fußball interessiert (Schmitt 2006).

Beide haben sich im Laufe ihres Studiums zwar ein Stück gemeinsame Habitusmodifikation angeeignet, auch wenn sie gemeinsame Erlebnisse, Studienbedingungen etc. aufgrund der bereits vorhandenen unterschiedlichen Habituskerne unterschiedlich bewerten und integrieren werden. Dennoch unterscheiden sie sich, obwohl sie im gleichen Feld in gleicher Position tätig sind, in ihrem Habitus.

FELDER – ORTE SYMBOLISCHER KÄMPFE

Felder sind eigene kleine Universen, die ihre je eigenen Spielregeln haben und Unterschiedliches honorieren bzw. sanktionieren. Was im akademischen Feld der Hochschule als wertvoll, erstrebenswert, selbstverständlich gilt, ist dies im ökonomischen Feld z.B. noch lange nicht, auch wenn Anpassungen des ersteren an das letztere nicht von der Hand zu weisen sind. Dennoch funktionieren Felder nach ähnlichen relationalen Prinzipien. In jedem Feld gibt es Akteure, die qua Habitus besser an das Feld und seine Regeln vorangepasst sind als andere. Es gibt in jedem Feld also jene, die die Strukturen bzw. Gewinnverteilungen gerne unter Verweis auf „die Welt, wie sie nun einmal ist“ erhalten wollen und jene, die auf Veränderung aus sind; jene, die unter gegebenen Bedingungen mit besseren Karten ausgestattet sind, und jene, die unter Suggestion formaler Gleichbehandlung und Chancengleichheit hinterherhecheln. Ich habe dies an folgendem Beispiel verdeutlicht (ebd.: 17f.): eine Frau bewirbt

¹Diese Konstellation sowie die angesprochenen Konflikte entsprechen einer realen Begebenheit, in der ich quasi als Habitusreflexiver Paartherapeut tätig sein konnte.

sich auf eine Soziologie-Professur und wird mit der Begründung „aussortiert“, dass sie nicht in Peerreview-Zeitschriften veröffentlicht hat und somit ihre Qualifikation zu gering sei. Angenommen, dass der Zugang zu solchen Veröffentlichungen nach Herkunft (milieu- und geschlechterspezifisch) ungleich verteilt ist, ergibt sich ein ganz anderes Bild: nämlich, dass sich hinter der Feldregel, die lautet: Qualifikation = Peerreview-Veröffentlichungen, eine Zuweisung nach Gruppenzugehörigkeiten verbirgt. Auch wenn sich die Bewerberin als Soziologin möglicherweise dieses Zusammenhangs bewusst ist, wird und kann sie nicht die Feldregeln ändern, sondern stattdessen doch versuchen, eine entsprechende Veröffentlichung zu erreichen, um beim nächsten Mal „mehr Glück“ zu haben. Die Feldregeln sind definitionsgemäß immer auf der Seite der im Feld Herrschenden und sie repräsentieren immer die Doxa, also das, was legitimer Weise gedacht werden darf. Deshalb wirken dominierte Habitus, die aufbegehren, fast zwangsläufig aggressiv oder intolerant, weil sie dabei das „Normale“, „faktisch Gegebene“ infrage stellen (müssen).

SYMBOLISCHE GEWALT & HABITUS-STRUKTUR-KONFLIKTE

Dieses Prinzip der symbolischen Gewalt funktioniert in der Gesamtgesellschaft sowie in ihren einzelnen Feldern. Ein Beispiel bzw. ein Bild soll die Wirkweise verdeutlichen. Wenn Kinder eingeschult werden, ist das Kind schon in den Brunnen gefallen bzw. sind die Kinder in unterschiedlich tiefe Brunnen gefallen, je nachdem, wie weit die kulturellen Codes, die sie von zu Hause mitbringen, von jenen entfernt sind, die in der Schule gefordert werden. Was die Schule nun macht, weil sie gerecht sein möchte, ist, dass sie jedem Kind ein gleich langes Seil in den

Brunnen hängt. Dies führt dazu, dass jene Kinder, deren Brunnen nicht so tief ist, das Seil schnappen und herausklettern können. Sie bekommen dann bescheinigt, begabt und/oder fleißig zu sein. Die Kinder jedoch, deren Brunnen sehr tief ist, können das Seil nicht erreichen. Sie bekommen im Gegenzug mangelnde Begabung und/oder Faulheit unterstellt. Die soziale Ungleichheit wird in diesem Beispiel durch die unterschiedlichen Brunnentiefen repräsentiert. Verschleiert wird sie durch die Schule bzw. den Akt des Hineinhängens gleich langer Seile. Dies ist die symbolische Gewalt (ebd.: 13f.).

Soziale Ungleichheit und gegebene Machtverhältnisse werden durch die symbolische Verschleierung reproduziert und potenzielle Konflikte diesbezüglich latent gehalten bzw. in subtile und sublimierte Formen gegossen, etwa in individualisierte Konkurrenzkämpfe oder in individuelles Leiden, wenn ein Habitus auf ein ihm relativ fremdes Feld trifft. Diese Habitus-Struktur-Konflikte werden in der Regel verständlicherweise nicht als etwas Soziales oder gar soziologisch Bearbeitbares wahrgenommen, sondern als individuelles Versagen bzw. als eine psychische Störung. Dies ist gerade im Feld des Studiums, um das es hier geht, einschlägig. Hier gilt nicht nur, dass Studierende, je nachdem aus welchen Milieus sie kommen, mit unterschiedlichen Ressourcen und Dispositionen ausgestattet sind, die für sich genommen im Abgleich mit den vorhandenen Strukturen schon Vor- oder Nachteile mit sich bringen. Vielmehr stellt die Feldfremdheit an sich bereits ein Problem dar.

WAS NÜTZT DIESES WISSEN? HABITUS-STRUKTUR-REFLEXIVITÄT

Was nutzt es aber nun, eine Brille zum Verständnis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der eigenen Verwobenheit in solche Prozesse zur Verfügung zu haben bzw. anderen zur Verfügung zu stellen? Mit einer Brille lassen sich zunächst weder der eigene, schon gar nicht andere Habitus modifizieren – sofern dies überhaupt wünschenswert wäre –, noch können damit Strukturen verändert werden, wie am Beispiel der Professurbewerberin beschrieben.

Wie lassen sich also Habitus-Struktur-Konflikte bearbeiten? Denkbar ist hierbei ein Vorgehen von zwei Seiten. Es lassen sich die Habitus- und die Strukturseite betrachten. Ein Blick auf die Habitusseite ermöglicht es, uns selbst besser zu verstehen und „Verständnis zu haben“, weil wir soziale Ursachen unseres „Versagens“ bzw. unserer Probleme kennen. Dies kann mit dem Erleben von Kohärenz einhergehen. Wir können zudem für andere eher Verständnis aufbringen und dieses Bewusstsein bei anderen anstoßen, damit sie sich und andere besser verstehen. In diesen Fällen wäre die Reflexivität selbst eine Ressource. Ferner kann sie auch dazu führen, Modifikationen auf Seiten der betreffenden Akteure (etwa Studierende, Lehrende) anzustoßen. Diese Modifikationen können sich auf Ressourcen (etwa kulturelles Kapital) der Akteure beziehen und/oder längerfristig auf deren Dispositionen (Habitus).

Wenn Habitus und umgebenden Strukturen zu einer besseren Passung verholfen werden soll, kann aber auch die Strukturseite als Veränderungsgröße in den Blick genommen werden. Lässt sich allgemein die Möglichkeit, die eigene Biographie in das Studium einbringen zu können, als Voraussetzung für ein zufriedenstellendes und gelingendes Studium formulieren, wie psychologische Studien dies tun (Graf/Krischke 2004), kann daraus abgeleitet werden, dass Strukturen so zu gestalten sind, dass sie mehr Habitus die Möglichkeit zum andocken bieten müssen. Dies bedeutet gleichzeitig, dass Studienstrukturen so zu gestalten sind, dass sie sich sensibler für mitgebrachte Ressourcen von Studierenden aus unterschiedlichen Milieus zeigen. Was dies für die Hochschullehre konkret bedeuten kann, soll im abschließenden Teil skizziert werden. Im Folgenden möchte ich den Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität in Beziehung zu Diskursen rund um Diversity, Inklusion, Ressourcen- und Subjektorientierung sowie Empowerment setzen, um die analytische Relevanz und die Fruchtbarkeit für die Veränderung von Studienstrukturen zu untermauern.

3. HABITUS-STRUKTUR-REFLEXIVITÄT – DIVERSITY, INKLUSION, EMPOWERMENT UND CO?

Seit einigen Jahren drehen sich Diskurse um Diversity im Feld der Hochschule nicht mehr nur um mögliche Dimensionen des Begriffes, die auf Gruppenzugehörigkeiten verweisen und Programme, die zu einer quantitativ und qualitativ besseren Beteiligung jener Gruppen führen sollen. Vielmehr ist eine Debatte in Gang gesetzt, die sich um eine analytisch-kritische Einordnung des Begriffes bemüht, läuft er doch zum einen Gefahr, auf ökonomische Ziele einer durch vermeintliche interkulturelle Sensibilität erhöhten Produktivität reduziert zu werden und zum anderen soziale Ungleichheit durch den Verweis auf eine bunte, gleichberechtigte, „individualisierte“ Vielfalt zu verschleiern und dadurch zu reproduzieren. Chantal Munsch klärt demgegenüber mit ihrer Referenz auf die Unterscheidung von Diversity Politics und Diversity Management darüber auf, dass der Diversity-Begriff im Zusammenhang von Diversity Politics sehr wohl in der Lage ist, Differenz und Machtverhältnisse zum Ausdruck zu bringen und dies nicht nur begrenzt auf einzelne Dimensionen, sondern auch mit Blick auf deren Intersektionalität. „Es ist in diesem Sinne nicht nur ein breites Verständnis von Vielfalt, welches die Ansätze von diversity politics prägt, sondern ebenso die Analyse des Zusammenhangs zwischen Vielfalt bzw. Differenz und Macht bzw. sozialer Ungleichheit. Schichtspezifische, ethnische, kulturelle, geschlechterbezogene und andere Unterschiede werden als hierarchisch organisierte analysiert und diese hierarchische Organisation von Vielfalt gilt als zu verändernde“ (Munsch 2010: 27f.).

Dass das Reden von Diversity nicht zwangsläufig ungleichheitsverschleiern muss, zeigt etwa der Beitrag von Helma Lutz (2013), in dem sie nicht nur die Entstehungsgeschichte des Diskurses erzählt, sondern auch Fallstricke thematisiert, die aus der dekonstruktivistisch wohlmeinenden Nicht-Benennung von Ungleichheiten resultieren.

Das Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität kann diese analytisch adäquate Auslegung von Diversity unterstützen, weil es zum einen ermöglicht, verschiedene Gruppenzugehörigkeiten in ihren Machtkonstellationen genauso wie deren Wechselwirkungen zu betrachten (Habitus ist multidimensional) und zum anderen dabei gerade nicht auf Gruppenzugehörigkeiten zu reduzieren, sondern jeweils individuelle Einzelfälle in den Blick zu nehmen. Habitus ist zunächst nichts anders als ein (körperlicher) Speicher höchst individueller Erfahrungen, die aber ihrerseits immer verbunden sind mit den jeweiligen kollektiven Entstehungszusammenhängen und damit Ausdruck gruppentypischer Erfahrungen. Außerdem ermöglicht Habitus-Struktur-Reflexivität, vermeintliche Probleme oder Habitus-Struktur-Konflikte eben nicht (nur) auf der Seite des jeweiligen Habitus/Subjektes anzusiedeln, sondern nach Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Struktur zu fragen. Das heißt eben auch, Studienstrukturen daraufhin befragen zu können, inwieweit sie Passungen mit verschiedenen Habitus ermöglichen.

Ähnlich ist es mit dem Empowermentdiskurs. Auch dieser – mit Fokus auf die eigenen Ressourcen bzw. jene der Klientinnen und Klienten potenzieller Begleitung – erfreut sich großer Beliebtheit. Auf sozialpolitische Diskurszusammenhänge und Folgen des Fokus auf das aktive mit Stärken und Widerstandskraft ausgestattete Subjekt soll hier gar nicht eingegangen werden. Unabhängig davon besteht auch bei Empowermentkonzepten die Gefahr einer doppelten Täuschung, die mit dem Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität entlarvt bzw. aufgelöst werden kann. Norbert Herriger (2010) skizziert vier verschiedene Verständnisse von Empowerment – das politische, das lebensweltliche, das reflexive und

das transitive – und sieht diese in zwei Entwicklungslinien verwirklicht: „Empowerment als kollektiver Prozess der Selbst-Aneignung von politischer Macht“ (ebd.: 18) sowie „Empowerment als professionelles Konzept der Unterstützung von Selbstbestimmung“ (ebd.: 19). In beiden Linien ist der Verweis auf das autonome Subjekt ebenso unübersehbar wie unhinterfragt. Für die kollektive Linie politischer Selbstbemächtigung lässt sich festhalten, dass zahlreiche empirische Forschung dazu existiert, welche Personen Zugang zu sozialen Bewegungen und zivilgesellschaftlichem Engagement haben und wer nicht (Munsch 2010; Schmitt 2007; 2014; Klatt/Walter 2011). Gerade für westliche und v.a. die bundesdeutsche Gesellschaft lässt sich feststellen, dass Bildung bzw. kulturelles Kapital eine bedeutsame Zugangsressource darstellt. Zudem ist zu vermuten, dass hinter sozialen Bewegungen als „gebildetem Gebilde“ nicht nur auf der Ressourcenseite entsprechend kulturelles Kapital steht, sondern auf der Seite der Dispositionen ein entsprechender Habitus (Schmitt 2014). Betrachtet man sich etwa Protestveranstaltungen, bei denen anzunehmen ist, dass die Ressource Bildung bei den meisten Teilnehmenden in hohem Maße vorhanden ist – etwa bei Studierendenprotesten gegen die Einführung von Studiengebühren – sind hier dennoch Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft bzw. habituellen Muster vorzufinden. Der in Bourdieus Terminologie legitime Habitus traut sich eher zu protestieren als einer, dessen Ursprünge in einem unterprivilegierten Milieu zu suchen sind. Studierende mit einer niedrigeren sozialen Herkunft sind hier also trotz gleicher formaler Bildung seltener zu finden als jene, die aus den oberen Milieus der Gesellschaft stammen, und dies ist jenseits studentischer Fachkulturen, die auch unterschiedlich protestfern bzw. -nah sind, feststellbar (Schmitt 2010: 229f.; 2014).

Auf das Empowerment-Konzept in seiner politisch-kollektiven Ausbuchstabierung bezogen bedeutet dies, dass zwar zu Recht von einer Geschichte der Selbstbemächtigung gesprochen werden kann, dass diese Erzählung aber gleichzeitig verschleiert, dass es sich oft um eine Bemächtigung bereits Bemächtigter handelt.

Ähnlich verhält es sich bei der transitiv-individuellen Ausbuchstabierung des Empowermentkonzeptes. Hier erfolgt der Verweis auf das autonome, mit Widerstandsressourcen ausgestattete Subjekt in guter Absicht als „Handlungsermutigung“. Als analytischer Empirieverweis jedoch wird auch hier der Mythos vom autonomen Subjekt aufrechterhalten, weil Möglichkeitsräume und Grenzen dadurch weder auf der Subjekt- noch auf der Strukturseite und schon gar nicht in deren Zusammenspiel benannt werden können. In diesem Sinne kritisiert Ullrich Bauer die subjektivistische Sozialisationsforschung:

„Diese Verlagerung der Forderung nach Autonomie in eine theoretische Konzeption, die jegliches individuelles Handeln als autonomes Handeln ausgibt, erfüllt dann jedoch anstatt der kritischen eine erkenntnishemmende Funktion. Der epistemische Subjektbegriff, die Eventualität und Potenzialität menschlicher Entwicklung, mag für eine emanzipatorische Perspektive von Bedeutung sein. Er verliert jedoch seine Entsprechung in der empirischen Realität. [...] Die informelle Sprachregelung, zumal der IndividualisierungstheoretikerInnen, setzt Struktur und Determination gleich. [...] Der epistemische Subjektbegriff wird von der empirischen Realität abgekoppelt. Er ist einseitig normativ und visiert lediglich einen statistischen Sonderfall, die Eventualität und Potenzialität der individuellen Entwicklung an. Eine emanzipative Perspektive verkehrt sich damit in das

genaue Gegenteil. Sie kann keine strukturellen Einschränkungen mehr benennen, die die Entwicklung individueller Handlungsautonomie der Wahrscheinlichkeit nach hemmen“ (Bauer 2004: 70f).

Das Hineinverlagern einer wünschenswerten in eine empirische Tatsache führt dazu, dass der wünschenswerte Zustand bereits als erreicht wahrgenommen wird bzw. im Subjekt abgebildete Ungleichheiten gar nicht mehr thematisiert werden können.

Mit dem Ansatz der Habitus-Struktur-Reflexivität kann dem begegnet werden, weil er unterschiedliche Passungsverhältnisse in doppelter Hinsicht auf Kollektive zu beziehen vermag, nämlich sowohl auf der Habitus- als auch auf der Strukturseite. Es ließe sich in der Kritik an den wohlmeinend subjektivistischen Ansätzen sogar noch weitergehen mit der Feststellung, dass eine wirkliche Subjekt- und Ressourcenorientierung gar nicht umhin kommt, auch das Kollektive am Individuellen einzubeziehen. Menschen sehen und spüren das Kollektive hinter ihren individuellen Mustern und fühlen sich gerade dann nicht individuell abgeholt, wenn dies wohlmeinend subjektorientiert ignoriert wird.

Für die Praxis bedeutet dies, dass eine Habitus-Struktur-Reflexion ganz individuell spezifische Habitus-Struktur-Konstellationen zu benennen vermag, ohne kollektive Muster zu leugnen oder sie als Defizite zu thematisieren.

Auch die Debatte um Integration und Inklusion kann bereichert werden. Einerseits ermöglicht das Konzept anzudocken an ein soziologisch-systemtheoretisches Verständnis von Inklusion, das alle möglichen Diversity-Dimensionen einschließt. Dieses bedeutet – im Gegensatz zu Integration, wo etwas

„Fremdes“ in etwas „Bestehendes“ sozial integriert werden soll und entsprechende Anpassungen vorzunehmen sind –, dass ein System von allen seinen für die systemische Reproduktion als notwendig erachteten Elementen her gedacht wird (vgl. Luhmann 1994; 1997). Der Inklusionsbegriff hat also den Vorteil, auf das System zu fokussieren. Allerdings besteht auch hier die Gefahr, dass dann alle Elemente als gleich oder beliebig unterschiedlich wahrgenommen werden und gerade der Diversity-Fokus, der nach der Auflösung der Hierarchisierung innerhalb von (und zwischen) Diversity-Dimensionen trachtet, ad absurdum geführt wird. Das Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität ermöglicht es, diesem Problem entgegenzutreten, ohne gleich auf die Schwierigkeiten des Integrations-Ansatzes zurückzufallen, weil Hierarchisierungen und Machtgefälle thematisiert werden können, ohne dabei von vermeintlichen Integrationsdefiziten auf der Habitus-Seite auszugehen.

Doch was kann dieser als Heuristik zu verstehende Ansatz konkret für die Hochschullehre leisten, wo sich doch zunächst weder Strukturen noch Habitus modifizieren lassen, sofern dies überhaupt gewünscht wird?

4. HABITUS-STRUKTUR-REFLEXIVITÄT IN DER HOCHSCHULLEHRE – EIN ERFAHRUNGSBASIERTER AUSBLICK

Mit dem Ansatz lässt sich jenseits von Interventionen zunächst erforschen, was auf der lebensweltlichen Ebene hinter den Statistiken zu finden ist, die etwa soziale Herkunft als einschlägige „unabhängige“ Variable für alle möglichen Dimensionen und Phasen des Studiums beschreiben. Dies ist in Ansätzen zwar geschehen, muss aber anhand je eigener Habitus-Struktur-Konstellationen spezifischer Hochschulen und Studiengänge erfolgen (Schmitt 2010).

Psychologische Studien weisen bereits aus, dass für ein zufriedenstellendes und erfolgreiches Studium im Einklang mit einem gelingenden Erwachsenwerden ein Kohärenzerleben notwendig ist. Das heißt unter anderem auch, die Notwendigkeit, die eigenen Erfahrungen, die eigene Biographie mit in das Studienleben einbringen zu können (Graf/Krischke 2004), das heißt den eigenen Habitus. Hier ist bereits offensichtlich, dass Studienstrukturen nicht so gestaltet sind, dass sie dies jedem Habitus gleichermaßen ermöglichen (können). Menschen, die aus gebildeten Milieus stammen, haben eher die Möglichkeit, sich selbst in den Umgebungsstrukturen wiedererkennen zu können.

Studierende aus bildungsferneren Milieus haben etwa ein noch ausgeprägteres Bedürfnis nach Anerkennung als andere. Für sie bedeutet Anonymität mehr als für ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, dass es schwierig ist als Individuum diese Anerkennung zu erhalten. Anonymität ist zwar auch für Studierende mit akademischem Hintergrund in der Studieneingangsphase ein Problem, aber eher in der Ausdeutung, dass es schwierig ist, Leute kennen zu lernen (Schmitt 2010: 204ff.; vgl. auch Bargel 2007). Überhaupt ist festzustellen, dass Studierende aus bildungsferneren Milieus eher auf autorisierte Personen

angewiesen sind etwa bei der besagten Anerkennungsstiftung, bei der Legitimierung und Einholung von Studieninformationen, sowie möglicherweise auch bei der didaktischen Förderung von Lernprozessen (vgl. Bremer 2004). Helmut Bremer weist auf unterschiedliche Lernstile bezogen auf verschiedene soziale Herkunftsmilieus hin. Selbstgesteuertes Lernen könnte sich als Didaktikform erweisen, die der Bildungsvorstellung und -praxis Studierender aus bürgerlichen bzw. bildungsbürgerlichen Milieus eher entspricht als jener von Studierenden ohne akademische Traditionslinie.

Des Weiteren nehmen letztere ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen tendenziell stärker in Subgruppierungen wahr, bei denen sie nicht zuletzt auf subtile Weise deren vermutetes Privilegiert-Sein thematisieren (Schmitt 2010: 204ff.). Daneben finden sich hier größere Schwierigkeiten, sich für „das Richtige“ zu entscheiden. Auch sind Versuche zu beobachten, sich in unterschiedlichsten Facetten mit den Habitus-Struktur-Konflikten auseinanderzusetzen. Kommt die Anerkennung nicht zu ihr, so versucht eine bestimmte Gruppe von Studierenden sich diese Anerkennung zu holen, indem sie sich – dort, wo es geht – auf Bühnen des Studiums präsentiert, etwa bei Referaten. Rückzugstendenzen sind jedoch ebenso zu beobachten. Des Weiteren wird versucht, ein Stück der alten, vertrauten Milieuherkunftswelt im neuen Studienmilieu wiederzuentdecken. So zeigt sich, dass sich betreffende Studierende gerne mit nicht-akademischem Personal an ihrer Hochschule unterhalten, etwa mit Hausmeistern oder Verwaltungspersonal. Dies ist für sie eine Möglichkeit des Andockens der „neuen Welt“ an die alte, vertraute (ebd.).

²Dies deuten Ergebnisse einer Forschung an, die Studierende im Rahmen des Lehrforschungsprojektes „Der Herkunft begegnen...“ im Sommersemester 2013 an der Fachhochschule Düsseldorf angestellt haben.

„All das muss nicht als Defizit der betreffenden Studierenden wahrgenommen, sondern vielmehr kann gefragt werden, inwieweit Curricula, Didaktik, Prüfungsformen, Räume, Zeiten und Rhythmen anschlussfähiger gestaltet werden könnten. In diesem Zusammenhang wäre nicht nur eine Analyse der Habitus-Struktur-Konstellationen von Bedeutung, sondern damit einhergehend auch eine Sensibilisierung des Hochschulpersonals für diese Zusammenhänge. Ähnlich wie es das Anliegen von Gender Mainstreaming ist, wäre ein Diversity- oder Social Mainstreaming zu etablieren, d.h. eine Kultur, in der sich alle Beteiligten selbstverständlich fragen, was verschiedene Akte der Wahrnehmung, des Fühlens, Handelns und vor allem des Entscheidens für unterschiedliche Habitus bedeuten könnten. Jenseits der Analyse von Habitus-Struktur-Konstellationen und allgemeinen Umgangsweisen mit der Thematik lässt sich fragen, was konkret in der Hochschullehre umgesetzt werden könnte.

Im Rahmen des Lehrforschungsprojektes „Der Herkunft begegnen...“, das ich im Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf umsetzen konnte, wurde Studierenden als eine Teilprüfungsleistung unter mehreren Alternativen die Möglichkeit geboten, eine soziologische Selbstpositionierung vorzunehmen. Das bedeutet, dass Studierende, nachdem sie intensiv mit dem Habitus-Struktur-Konzept vertraut gemacht wurden, ihre Biographie „auf soziologisch“ erzählen. Sie schildern die Berufs- bzw. Bildungsgeschichte ihrer Großeltern, Eltern und den eigenen Weg durch den Sozialraum mit seinen reibungsfreien Etappen, wo Habitus und Umgebungsstrukturen gut zueinander gepasst haben, und seinen Rupturen, also Habitus-Struktur-Konflikten.

Hier hat sich gezeigt, dass nicht nur quantitativ viele Studierende erreicht wurden, sondern dass dies auch qualitativ eine tiefgehende Wirkung hatte. Das Studierendenfeedback war überwältigend. Studierende berichteten, dass nicht nur sie sich selbst dadurch besser verstehen und mehr Verständnis für andere entwickeln könnten, sondern dass sie Situationen besser zu analysieren verstünden und ein Handwerkszeug für ihre spätere berufliche Praxis zur Verfügung hätten.

Was eher als Analyseinstrument gedacht war, entpuppte sich als emanzipatorisches Medium, auf das Bourdieu selbst bereits mehrfach hingewiesen hatte. Er schreibt etwa: „(...) daß diese Art Analyse eine klinische, ja therapeutische Funktion haben könnte: Die Soziologie ist ein höchst machtvolles Instrument der Selbstanalyse, die es einem ermöglicht, besser zu verstehen, was man ist, sowie die Stellung begreifen lässt, die man innerhalb der sozialen Welt innehat. Das ist sicherlich sehr ernüchternd und entspricht nicht der herkömmlichen Auffassung von Soziologie. Die Soziologie kann auch andere, darunter politische, Funktionen aufweisen. Aber über die oben genannte selbstanalytische bin ich mir am sichersten“ (Bourdieu 1992: 223).

Durch diese Selbst- bzw. Strukturanalyse wird nicht nur ein Selbst- und Fremdverstehen initiiert, sondern Studierende erhalten gleichsam die Möglichkeit eines habituellen Kohärenzerlebens und sie werden dadurch nicht nur in ihrer aktuellen Rolle als Studierende von ihrer Umgebung wahrgenommen, sondern als Studierende mit einer Biographie anerkannt. Hervorzuheben ist zudem, dass bei den soziologischen Selbstpositionierungen, in der immerhin ca. 60 Studierende zählenden Großgruppe, eine solidarische Stimmung zu beobachten war. Auch diejenigen, die nicht selbst präsentiert haben, konnten Gemeinsamkeiten zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen entdecken.

Dabei ist klar, dass in unterschiedlichen Studienfachkulturen nicht nur unterschiedliche Lebensstile (vgl. Schölling 2005), sondern auch unterschiedliche Habitus-Struktur-Konstellationen vorzufinden sind, genauso wie sich bereits innerhalb eines Studienfachs unterschiedliche Studientypen zeigen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004). Nichtsdestotrotz könnte diese Methode in intra- oder extracurricularen Begleitmaßnahmen angewandt werden. Überlegungen bezogen auf entsprechend gestaltete Mentoringprogramme existieren bereits (Enggruber 2014).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem Konzept der Habitus-Struktur-Reflexivität eine Heuristik zur Verfügung steht, die es nicht nur ermöglicht, Studierende auf der Kompetenzseite zu stärken, sondern auch Studienstrukturen (darunter auch Lehrende und Verwaltungsangestellte) für die mitgebrachten Ressourcen und Dispositionen der Studierenden zu sensibilisieren. Des Weiteren kann eine entsprechende (Selbst-)Analyse bereits ihrerseits eine emanzipatorische Wirkung entfalten, die sich auch erklären lässt. Außerdem fügt sich das Konzept in ein entsprechendes Verständnis von Diversity ein, das hierarchische Anordnungen vor allem innerhalb ihrer Dimensionen berücksichtigt. Eine Ressourcen- und Subjektorientierung wird dadurch nicht verhindert, sondern erst ermöglicht:

„Indem sie die Entdeckung der Äußerlichkeit im Herzen der Innerlichkeit, der Banalität in der Illusion der Seltenheit, des Gewöhnlichen im Streben nach dem Einzigartigen erzwingt, denunziert die Soziologie nicht nur alle Hochstapelei der narzißtischen Ichbezogenheit. Sie bietet auch das vielleicht einzige Mittel, und sei es auch nur über das Bewußtsein der Determiniertheiten, dazu beizutragen, etwas wie ein Subjekt zu konstituieren, eine Aufgabe, die sonst den Kräften der Welt anheimfällt“ (Bourdieu 1987, 44f.).“
Oder mit den Worten einer Studentin aus dem Lehrforschungsprojekt:

„Ich verstehe vieles aus meinem eigenen Leben viel besser und muss mich jetzt weniger schämen, danke!“

5. LITERATUR

Bargel, Tino 2007: Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 49, Konstanz: AG Hochschulforschung.

Bauer, Ullrich 2004: Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung, in: Geulen, D./Veith, H. (Hg.): Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Stuttgart, 61-91.

BMBF 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.

Bourdieu, Pierre 2005: Die männliche Herrschaft, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre 1993: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre 1992: Rede und Antwort, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1973: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion, Frankfurt a.M.

Bremer, Helmut 2004: Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus, in: Engler, S./Krais, B. (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim/München, 189-213.

Enggruber, Ruth 2014: Habitusreflexives Mentoring – ein Schritt zu inklusiver Hochschulbildung, im Erscheinen.

Graf, Gabriele/Krischke, Norbert R. 2004: Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen, Stuttgart.

Herriger, Norbert 2010: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 4. Aufl., Stuttgart.

Klatt, Johanna/Walter, Franz 2011: Entbehrliche der Bürgergesellschaft? Sozial Benachteiligte und Engagement, Bielefeld: transcript.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2004: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Umfeld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, in: Engler, S./Krais, B. (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim/München, 159-187.

Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zwei Teilbände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas 1994: Inklusion und Exklusion, in: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 15-46.

Lutz, Helma 2013: Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten, in: Bender, Saskia-Fee/Schmidbaur, Marianne/Wolde, Anja (Hg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 13-31.

Munsch, Chantal 2010: Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration, Weinheim/München.

Papilloud, Christian 2003: Bourdieu lesen. Einführen in die Soziologie des Unterschieds, Bielefeld.

Schmitt, Lars 2014: Habitus-Structure-

Conflicts and Social Inequality in Protest Research. Going beyond classical variables of Social Stratification, in: Roose, J. u.a. (Hg.): Of rags and riches – Social Stratification and Social Movements (Arbeitstitel), i.V.

Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmitt, Lars 2007: Soziale Ungleichheit und Protest. Waschen und rasieren im Spiegel von ‚Symbolischer Gewalt‘, in: Forschungsjournal NSB, 20, 1, 34-45.

Schmitt, Lars 2006: Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte. Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten, CCS Working Papers, 2/2006.

Schölling, Markus 2005: Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie, Frankfurt a.M.

6. ZUM AUTOR



Lars Schmitt ist Professor für politische Soziologie am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf. Politische Soziologie besteht für ihn nicht nur aus der Analyse intermediärer Institutionen der politischen Sozialisation, Willensbildung und Interessenvertretung (Soziale Bewegungen, Parteien, Medien etc.). Sie fragt darüber hinaus nach den Zugangsmöglichkeiten zu diesen Institutionen sowie nach Perspektiven, diese zu verbessern und ist deshalb eng mit seinen weiteren Schwerpunkten, nämlich der Erforschung sozialer Ungleichheit, der Bildungs- und der Konfliktsoziologie verknüpft. Mit dem Ansatz der „Habitus-Struktur-Konflikte“ hat er anknüpfend an die Praxeologie Pierre Bourdieus ein Konzept zur Analyse und Bearbeitung von Zugangsmöglichkeiten und -problemen entwickelt.

Universität Duisburg-Essen

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

www.uni-due.de