

Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“¹

Peter Alheit

Zusammenfassung

Studierende auf dem zweiten Bildungsweg haben in der Regel Probleme an der Schwelle zur Universität. Sie betreten gleichsam „fremdes Terrain“. Die Einmündung in die unterschiedlichen Fachkulturen kann freilich problemloser oder komplizierter sein. Verantwortlich dafür sind Studienberater, die für das Fach öffnen oder den Zugang erschweren. Sie agieren gewissermaßen als „Gatekeepers“ (Torwächter) zum Studienfach. Im folgenden Beitrag werden verschiedene Typen des „Gatekeeping“ rekonstruktiv analysiert und die These herausgearbeitet, dass der Fachhabitus der mächtigsten Fächer auf die gesamte Universität ausstrahlt.

Einleitung

Natürlich ist die Rede vom „universitären Habitus“ polemisch. Es gibt nicht *den* Habitus. Wir wissen, dass verschiedene Fachkulturen ihre eigenen habituellen Marotten entwickeln: die Mediziner, die Juristen, die Ökonomen, gewiss auch die Theologen, wahrscheinlich selbst die Pädagogen. Mich interessieren durchaus diese Unterschiede, und ich werde im Laufe dieses Beitrags noch darauf zu sprechen kommen. Aber zunächst will ich an die Pauschalerfahrung einer interessanten Zielgruppe der Studierenden, den sogenannten „nicht-traditionellen Studierenden“², anknüpfen, jenen zu- meist älteren Studenten, die über zweite und dritte Bildungswege zur Universität kommen und diese Einrichtung spontan eher als „fremd“, „realitätsfern“ und „anmaßend“ erfahren (vgl. Alheit/Merrill 2004; Alheit 2005).

Deutsche Universitäten, das ist das Ergebnis unserer international vergleichenden Forschungen³, sind von einer Aura der Exklusivität umgeben – unabhängig davon, was man studiert. Leute, die aus nicht-akademischen Milieus an die Universität kommen, beschleichen Minderwertigkeitsgefühle, wenn sie in Seminaren sitzen. Sie kommen sich „dumm“ vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig. Es scheint tatsächlich ein „universitärer Habitus“ zu sein, eine symbolische Macht des Wissens, die

das merkwürdige Exzellenzgehabt deutscher Universitäten umgibt. Und das unterscheidet sie von dänischen, schwedischen oder finnischen Universitäten, ganz besonders auch von Hochschulen in Großbritannien.

Das heißt übrigens nicht, dass „Non-traditionals“ scheitern müssen. Einige entwickeln – im Foucaultschen Sinn – so erfolgreiche „Technologien des Selbst“, dass sie die Exklusionshürden problemlos nehmen (vgl. Alheit 2005; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). Es bedeutet aber, dass Studieren in Deutschland – und keineswegs nur für die „Non-traditionals“ – zu einer subtilen Herausforderung geworden ist und dass sich dieser Zustand verschärft.

Interessant erscheint allerdings, dass wir hier die „Kulturen“ der Fächer deutlich unterscheiden können. Wenn ich von Fachkulturen spreche, greife ich der Übersichtlichkeit halber auf ein plausibles Konzept von Becher (1987: bes. S. 289) zurück, der die Kategorien „rein“ vs. „angewandt“ und „hart“ vs. „weich“ als heuristische Hilfsmittel zu einer Vier-Felder-Tafel kombiniert hat (s. Abb. 1):

Abb. 1: Vier-Felder-Schema der Fachkulturen (nach Becher 1987)

Kategorien	„hart“	„weich“
„rein“	z. B. Physik, Chemie, Biologie, Mathematik	z. B. Geschichte, Philosophie, Germanistik
„angewandt“	z. B. Maschinenbau, Elektrotechnik	z. B. Sozialwissenschaft, Sozi-alpädagogik etc.

Die *Naturwissenschaften* weisen die Kombination „hart/rein“ auf. Ihre Erkenntnisweise wird als kumulativ, atomistisch, universalistisch, quantitativ, simplifizierend und abstrahierend beschrieben. Das Erkenntnisziel ist die Entdeckung und kausale Erklärung. Ihre Sozialformen gelten als konvergent, eng verknüpft, politisch gut organisiert, kompetitiv und aufgabenorientiert. Der wissenschaftliche Output ist eine hohe Publikationsrate. Als typische Vertreter gelten Physik, Chemie, Biologie und Mathematik.

In der Kombination „weich/rein“ sind die *klassischen Geisteswissenschaften* sowie Teile der Sozialwissenschaften zu finden – mit den Kennzeichen holistisch, idiographisch, fallorientiert, qualitativ und komplizierend. Das Erkenntnisziel ist Verstehen und Interpretation. Die Sozialformen gelten als divergent, individualistisch, lose strukturiert und personenorientiert. Die Publikationsrate ist, verglichen mit den Naturwissenschaften, eher niedrig. Als typische Vertreter gelten Geschichte, Germanistik, Philosophie, aber auch bestimmte Teilgebiete etwa der Soziologie.

Für die Kombination „hart/angewandt“ stehen die *technischen Wissenschaften*, die zweckorientiert und pragmatisch, funktional und effektiv, auch heuristisch und quantitativ ausgerichtet sind und in die physikalische Umwelt eingreifen. Ihr Erkenntnisziel ist die Entwicklung und Anwendung von Techniken und Produkten. Sie werden als unternehmerisch und kosmopolitisch beschrieben, rollenorientiert mit beruflichen Normen. Als Ersatz für die Publikationsrate gelten Patente. Typische Vertreter sind Maschinenbau und Elektrotechnik.

Die Kombination „weich/angewandt“ steht schließlich für die *angewandten Sozialwissenschaften*. Sie sind funktionsorientiert und praxisbezogen. Es geht um professionelle Praxis in Interaktionen. Ziel ist die Erstellung von Berichten und Verfahrensplänen. Sie sind nach außen gerichtet, lokal gebunden und zumeist staatsorientiert. Statt Publikationen steht oft Beratungstätigkeit im Vordergrund. Typische Vertreter sind hier Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die lehramtsbezogenen Erziehungswissenschaften, in gewisser Weise auch die Rechtswissenschaft.

Natürlich ist diese Einteilung ein wenig zu grob und klischehaft. Sie erfasst nicht alle Fachkulturen gleichmäßig. Das komplexe Phänomen der medizinischen Fachkultur ist nur schwer in den Feldern zu platzieren. Auch die zunehmende Bedeutung der Wirtschaftswissenschaften geht in dem Schema nicht vollkommen auf. Gleichwohl gibt es uns eine tentative Orientierung, die nun den Zugriff auf Fallpräsentationen erleichtert. Dabei geht es um Experteninterviews mit vier Repräsentanten in jeweils einer der beschriebenen Fachkulturen.⁴ Solche Funktionsträger agieren nicht selten als „Gatekeepers“ (vgl. stellvert. Struck 2001), als Protagonisten der Fächer, die Studierende ermutigen oder abstoßen. Für „Non-traditionals“ sind sie von besonderer Bedeutung.

1. „Hart“ und „rein“: Der „exklusive Habitus“

Professor Schmidt⁵ ist ein hoch renommierter Vertreter der sich strikt naturwissenschaftlich verstehenden Psychologie an einer traditionellen Universität mit historischer Reputation. Er beschreibt seinen wissenschaftlichen Werdegang folgendermaßen:

„Ja, H-Stadt ist so die Endstation eines langen Weges. Ich habe viele andere Professuren vorher schon gehabt. Habe in Hamburg studiert, in Kiel promoviert und habilitiert und bin in Kiel schon Professor für Psychologie gewesen. Habe dann Rufe bekommen nach – an die TH Aachen, dann an die Universität Düsseldorf. Dort hatte ich meinen ersten Lehrstuhl. Dann bin ich wieder nach Aachen berufen worden. Dann hatte ich, äh, äh, hier wiederum einen Lehrstuhl, die Aachener haben mich aber zurückgeholt. Und von da aus bin ich dann, äh, 1982 nach H-Stadt berufen worden. Zwischendurch hatte ich noch mal einen Ruf nach Würzburg, das heißt, also, ich habe vorher schon an einer ganzen Reihe von anderen Universitäten gearbeitet und bin hier sozusagen in H-Stadt hängen geblieben. Das allerdings aus voller Überzeugung. Ja, das ist, äh, so mein Weg.“ [Sch/1]

Erfolgreiche wissenschaftliche Karrieren in einem „reinen“ und „harten“ Fach scheinen einen „langen Weg“ vorauszusetzen. Allerdings sind nicht die Erfahrungen, die auf diesem Weg gemacht werden, von Bedeutung, sondern offenbar die Quantität der Stationen. Unser Protagonist akkumuliert acht Rufe auf eine Professur. Insider wissen, dass dies spätestens nach seinem dritten Ruf nicht nur „intellektuelles“, sondern auch „ökonomisches Kapital“ bedeutet hat. Aber darauf kommt es Herrn Schmidt nicht an. Er wirkt – bei all seinen Reputationen – noch vergleichsweise zurückhaltend. Gewiss, es erscheint ihm wichtig, den dritten Ruf als „ersten Lehrstuhl“ hervorzuheben. Alle folgenden sind selbstverständlich weitere „Lehrstühle“. Die Kokerterie mit dem „hängen bleiben“ am Ende des Segments ist gezieltes Understatement. H-Stadt ist die Krönung seiner überaus erfolgreichen Laufbahn. Hier wird er ein international renommiertes Forschungsinstitut aufbauen und die Zahl der Mitar-

beiter in seinem Fach verdreifachen. Schmidt gewinnt seinen Selbstwert auch keineswegs ausschließlich aus den eigenen Verdiensten. Es ist das Fach selbst, das ihn vor anderen auszeichnet:

„Unser Fach ist sehr begehrt, äh, wir können nur jeden vierten Studenten aufnehmen. Und die sind alle weit über dem Durchschnitt. Man muss naturwissenschaftlich firm sein, äh. Statistik z. B. spielt bei uns eine zentrale Rolle. Grundkenntnisse in Mathematik sind also wichtige Voraussetzungen. Auch die englische Sprache ist bei uns unverzichtbar, weil die meiste Literatur heute in Englisch geschrieben wird. Auch die Deutschen schreiben meistens in Englisch. Das heißt, die Anforderungen an unsere Studenten sind hoch. Wir haben einen Ruf zu verlieren.“ [Sch/6]

Herr Schmidt hat Exklusivitätsphantasien. Seine Idealstudenten gehören zur wissenschaftlichen Elite. Er führt Kriterien ins Feld: „naturwissenschaftlich firm“, „Grundkenntnisse in Mathematik“, „die englische Sprache“. Seine Erfahrungen mit „Non-traditionals“ machen ihn skeptisch, dass gerade Spätstudierende die hohen Anforderungen des Fachs erfüllen können. Als Beleg führt er zwei Beispiele an:

„Ich erinnere mich noch an zwei Damen. Die eine ist, glaube ich, immer noch nicht fertig, die ein überlanges Studium mit wirklich furchtbar, furchtbaren Anstrengungen versucht hat hinzukriegen. Sie wird es wohl letztlich auch schaffen, aber das ist eine furchtbare Quälerei und natürlich mit einem ziemlich, sagen wir mal, unterdurchschnittlichen Zeugnis ... Eine andere hat gerade aufgegeben. Wir haben versucht, sie noch umzustimmen. Sie war relativ weit. Sie hat, äh, eine Diplomarbeit geschrieben, mit der sie nicht zureckkam. Wir haben ihr Hilfestellung gegeben, soweit wir es irgend, irgend überhaupt verantworten konnten. Aber sie hat einfach gesagt, sie wollte diesen, den Stress nicht mehr.“ [Sch/12]

Das Bild der „furchtbaren Quälerei“ deutet zugleich auf die erwünschte Alternative: der hoch intelligente Student, der mit Interesse und Leichtigkeit die erheblichen Anforderungen des Faches bewältigt. Die Dimension des „Harten“ und „Reinen“ hat zweifellos eine männliche Konnotation. Frauen sind in solchen Fächern unterrepräsentiert. Deshalb ist es nicht überraschend, dass Herrn Schmidt „zwei Damen“ einfallen, die an diesen Anforderungen scheitern. Aber selbst der soziale Gestus der „Hilfestellung“ hat eine patriarchale Grundierung und wirkt im Grunde pejorativ.

Professor Schmidt ist ein vehementer Vertreter der Exzellenzinitiative seiner Universität. Er wünscht sich, dass sein Fach demnächst seine Studierenden selbst auswählen kann. „Non-traditionals“ wären dann durchaus willkommen – vorausgesetzt, sie erfüllen alle die Kriterien, die auch an die Elite der Normal-Studierenden angelegt werden. Professor Schmidt interessiert das „Exklusive“.

2. „Weich“ und „rein“: Der „ambivalente Habitus“

Professor Müller ist ein theoretisch orientierter Soziologe an einem renommierten Fachstandort einer klassischen Universität. Seine Karriere ist zweifellos nicht so brillant wie die von Herrn Schmidt. Auch er hat sich verschiedentlich auf „Lehrstühle“ beworben, allerdings ohne Erfolg. Er schreibt das Scheitern seiner Ambitionen der Tatsache zu, dass er, wie er sich ausdrückt, „aus einer linken Ecke kommt“. Allerdings inszeniert er sozusagen eine Alternativkarriere. Er macht sich zur Aufgabe, sein Fach,

das auch wegen seines „linken“ Profils in der traditionellen Universität nur eine Randposition innehat, stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Und das scheint ihm gelungen zu sein:

„Und jetzt ist das so, sagen wir mal, dass unser Fach und unsere Fakultät erstens nicht mehr Außenseiter ist, keine Außenseiterposition mehr hat und zweitens das linke Profil aufgegeben hat. Es ist normaler geworden und deshalb anerkannter.“ [Mü/10]

Man könnte diesen Prozess auch als subtile Anpassung deuten, zumal die Veränderung des Fachprofils auch Auswirkungen auf die Lehre hat. Professor Müller beschreibt, dass die Studierenden früherer Jahre zwar politisch engagierter gewesen seien, aber wissenschaftlich im Grunde unaufgeklärt. Es komme nun darauf an, die wissenschaftlichen Anforderungen zu erhöhen und eine klare „curriculare Struktur“ vorzugeben. Das gelte insbesondere für Studierende auf dem zweiten Bildungsweg, die zwar wichtige Erfahrungen einbrächten, sich aber häufig von diesen Erfahrungen nicht lösen könnten. Deshalb seien vor allem methodische Grundlagen gefragt, aber eben auch intensives Training in soziologischer Theorie. „Soziologie ist nicht Sozialarbeit, auch nicht spontanes politisches Handeln“, sagt Müller, „sie ist eine anspruchsvolle Wissenschaft, die intelligente und verantwortungsbewusste Studierende verlangt.“

Man spürt eine eigenwillig prätentiöse Haltung in diesen Äußerungen. Es ist nicht die selbstverständlich distinktive Exklusivität von Professor Schmidt. Müller betont ausdrücklich, dass gerade die Soziologie für unkonventionelle Studienkarrieren offen bleiben müsse. Aber es ist doch eine Art sozial konnotierter „Exzellenz-Bias“ zu erkennen. Das aber ist fatal gerade für „Non-traditionals“. Sie erleben ein Fachklima voller Double-bind-Botschaften: „Ihr seid willkommen, aber bitte nicht so, wie ihr euch gebt.“ Der Fachhabitus ist gleichsam „ambivalent“. Die gesellschaftspolitische Offenheit des Fachs wird durch das angestrengte Bemühen um institutionelle Anerkennung konterkariert.

3. „Hart“ und „angewandt“: Der „pragmatische Habitus“

Professor Zimmermann ist ein zupackender Mensch. Ihm geht es um die Sache, nicht um seine Person. Bei seiner Selbstpräsentation redet er nicht von seiner Karriere, er entwirft gewissermaßen seine „Welt“:

„Okay, mein Fachgebiet ist hier technische Mechanik. Äh, ich selbst habe Maschinenbau studiert, alle theoretischen Richtungen des Maschinenbaus.“

Der Maschinenbau teilt sich auf in eine ganze Menge Fachrichtungen; und, sagen wir mal, die wichtigsten Sparten des Ingenieurwesens sind auf der einen Seite die Konstruktion, auf der anderen Seite die Berechnung und vielleicht einer dritten Seite die Materialwissenschaft. Und, äh, ich würde eher in die Berechnung fallen mit meinem Fachgebiet – und innerhalb der Berechnung in die theoretischen Grundlagen.“

Die Mechanik ist ein Gebiet aus der Physik, die Physik ist ein Teilgebiet der Naturwissenschaften. Die Naturwissenschaften beschreiben die Natur. Aber die Ingenieurwissenschaften, die beschreiben nicht nur die Natur, sondern verändern irgendwie die Natur. Die Ingenieure bauen Maschinen zum Beispiel und Gebäude, die Maschinenbauingenieure eben Maschinen zu irgendwelchen Zwecken. Und dazu brauchen sie die Prinzipien.“

pien der Physik, insbesondere Prinzipien der Mechanik. Mechanik ist, äh, die Wissenschaft von der Bewegung. Zur Bewegung gehört auch der Sonderfall der Nichtbewegung. Das ist ein Teilgebiet der Mechanik, die so genannte Statik. Äh, die Statik ist ein sehr breites Gebiet, was sehr stark gepflegt und bearbeitet wird von Bauingenieuren – weil, die Gebäude sollten sich möglichst wenig bewegen. Im Maschinenbau dagegen kommt viel mehr Bewegung vor, deswegen interessiert der sich für die so genannte Dynamik, ein weiter gepflegtes Teilgebiet.

Das bedeutet, das Fachgebiet, das ich vertrete, ist sozusagen auf der Mitte, auf der Vermittlerseite zwischen Naturwissenschaften und Ingenieurpraxis.“ [Zi/1f.]

Bei diesem faszinierenden Entwurf der Welt kann man sich einer Assoziation aus Kindertagen nicht entziehen, jenem überzeugenden Ausspruch des Daniel Düsentrieb: „Dem Ingenieur ist nichts zu schwör.“ Und doch hat man bei Herrn Zimmermann nicht den Eindruck, dass er damit seinem Fach einen Exklusivitätsanspruch einräumen wolle. Es geht um „Machbarkeit“ und – interessanterweise – auch um „Pflege“. Diese Metapher (die im Übrigen ja auch eine pädagogische Utopie berührt) drückt Empathie zur Sache aus, eine gewisse Liebe zum Fach, die ihm durchaus einen Teil seiner „Härte“ nimmt.

Vielleicht ist es deshalb kein Zufall, dass Zimmermanns Ausführungen zur Lehre, und namentlich zu Studierenden mit unkonventionellen Bildungswegen, eine ähnliche Disposition erkennen lassen. Zunächst betont er, wie wichtig ihm Studenten seien, die bereits praktische Erfahrungen haben. „Das ist für unser Arbeitsklima eine phantastische Voraussetzung“, stellt er fest. Aber er verschweigt auch nicht, dass diese Gruppe in der Regel erhebliche Wissenslücken, vor allem in Mathematik, mitbringt. Sein Umgang mit diesem Problem ist jedoch weder distinkтив noch prätentiös, sondern pragmatisch: Er etabliert so genannte „Brückenkurse … die“, wie er sagt, „die Lücke überbrücken zwischen Schulausbildung und den Universitätsanforderungen“.

Das Bild der Brücke ist gewiss nicht zufällig gewählt. Sie ist ein zentrales Symbol der Ingenieurkunst, aber die Metapher nimmt auch die von Zimmermann selbst gewählte Funktion der „Vermittlung“ auf: Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis. Hinter diesem „Brückenschlag“ steht keineswegs nur ein fachliches, sondern eben auch ein soziales Projekt. Professor Zimmermann erweist sich also auch als erfolgreicher „Ingenieur in hochschuldidaktischen Fragen“.

4. „Weich“ und „angewandt“: Der „inklusive Habitus“

Der vierte „Gatekeeper“, Herr Graf, ist bezeichnenderweise kein Professor. Er ist nicht einmal promoviert und arbeitet als lehrender Sozialarbeiter an einer Reformuniversität.

„Ich bin von meiner Herkunft her Sozialarbeiter, also Abitur, Sozialarbeit studiert, war einige Jahre Sozialarbeiter, habe als solcher dann Kontakte mit der Hochschule hier gehabt über Projekte mit Studenten, so als Praxisanleiter, und bin über den Weg damals hier in den Reformprozess der Uni gekommen.“ [Gr/1]

Die Formulierung „von meiner Herkunft her Sozialarbeiter“ verweist auf mehr als nur eine professionelle Verortung. Fast könnte man die Aussage als soziale Positi-

onierung lesen. Graf war, wie er betont, „20 Jahre lang Referent für berufspraktische Studien“. Und er identifiziert sich auch in seiner jetzigen Position als „Dekanatsreferent“ noch immer mit dem sozialarbeiterischen „Herkunfts米尔ieu“. Bei der Beschreibung des Berufsfeldes deutet er eine ähnliche Empathie an wie Professor Zimmermann im Ingenieurswesen. Allerdings steht bei ihm nicht „Machbarkeit“ im Vordergrund, sondern „Verantwortung“: „Du musst für diesen Beruf eine gewisse Lebenserfahrung und vor allem Verantwortung mitbringen“, sagt er. Und genau das qualifiziert seiner Meinung nach unkonventionelle Studierende für das Studium. Aber Graf leugnet auch nicht die Probleme dieser Zielgruppe:

„Also, eins der größten Probleme, die wir haben, ist die Schlüsselqualifikation, Texte zu erarbeiten. Das können berufserfahrene Studenten bei uns überhaupt nicht. Und wir haben bis zum Examen damit Schwierigkeiten ... Und das andere ist diese Diffusität. Wir haben ja keine eigene Leitwissenschaft, es gibt nicht die Wissenschaft der sozialen Arbeit, und es gibt einen Kranz von Hilfswissenschaften, den man durch alle Wissenschaften ziehen kann. Jemand, der hier studiert, der wird erst mal völlig verwirrt ... und da ist überhaupt keine Grundlage gelegt, das zu verstehen.“ [Gr/8]

Graf beschreibt die Probleme, aber er lastet sie nicht den Studierenden an, sondern den strukturellen Dilemmata des Fachs, und er entwickelt eine Idee, wie diese Schwierigkeiten zu lösen sind:

„Also, meine These ist ja, ich bin ja aus der Praxis selbst gekommen und ich weiß, dass in der Sozialarbeit und überall da, wo es um Entwicklungen geht, um Bildungsprozesse, dass da die Beziehungen eine wichtige Rolle spielen ... Meine Strategie ist, ich schaffe es, zu den Studierenden eine Beziehung herzustellen, die möglich macht, dass sie einerseits mich auch als Modell akzeptieren und andererseits, dass sie zeigen wollen: ‚Ich kann das auch.‘ Vielleicht hätte man das früher pädagogischen Takt genannt, ich nenn es Beziehungen aufzubauen, und es funktioniert.“ [Gr/12]

„Pädagogischer Takt“ (Herman Nohl) ist eine außergewöhnlich treffende Charakterisierung für einen Habitus, der nur als „inklusiv“ bezeichnet werden kann.

5. Der „Sog“ des universitären Sozialraums

Nun wäre es naheliegend, die vier knapp skizzierten Habituskonfigurationen systematisch zu vergleichen und pädagogisch zu qualifizieren. Aber das macht soziologisch wenig Sinn. Nicht erst seit Bourdieus polemisch-amüsanter Studie über den *Homo academicus* (1988) wissen wir, dass das universitäre Feld einzelne Fachkulturen nicht isoliert, sondern in eine Beziehungsmatrix unterschiedlicher Rankingplätze einbaut. Die Physik und zunehmend die Neurowissenschaften nehmen dabei Spitzenplätze ein, Sozialpädagogik und Sozialarbeit rangieren ziemlich am unteren Ende.

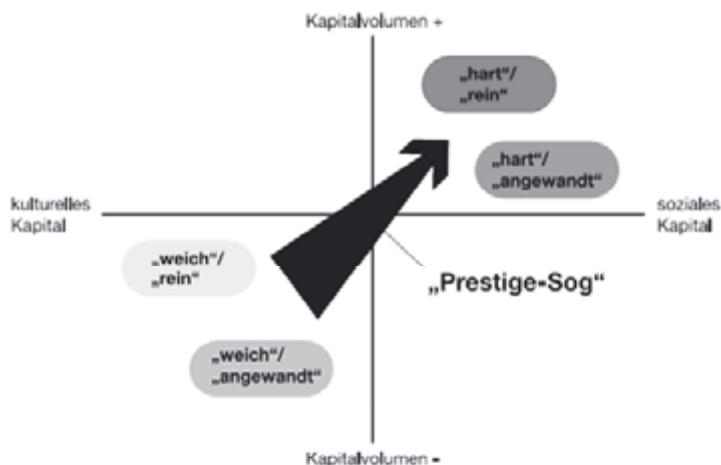
Das heißt, der beschriebene „inklusive Habitus“ eines Gatekeepers im Sozialwesen, der uns wahrscheinlich sympathisch ist, muss vor dem Hintergrund des geringen Fachprestiges als wenig einflussreich qualifiziert werden. Der „exklusive Habitus“ des naturwissenschaftlichen Psychologen dagegen schließt an das Prestige der „mächtigen Fächer“ an und strahlt deshalb auf das gesamte universitäre Feld aus. Wir können diesen Einfluss ausgezeichnet an dem „ambivalenten Habitus“ des Soziologen beo-

bachten, der die gewachsene Anerkennung seines Fachs nur durch Anpassung oder, wie er sich selbst ausdrückt, durch „Normalisierung“, gewinnt.

Wir haben in unseren Expertenbefragungen auch das jeweils vertretene Fach im Raum der universitären Disziplinen platzieren lassen und dabei nach dem „sozialen Kapital“ im Sinne Bourdieus (vgl. stellvertretend Bourdieu 1983), also dem Einfluss des Faches innerhalb der sozialen Arena der Universität, gefragt. Operationalisiert war diese Frage mit der Bitte, das jeweils stärkste und jeweils schwächste Fach im institutionellen Ranking zu nennen und das eigene Fach dazwischen einzuordnen. Wir haben außerdem nach dem „kulturellen Kapital“ des Faches gefragt (vgl. ebenfalls Bourdieu 1983), gleichsam nach dem „intellektuellen Prestige“ im Raum der Universität. Dabei wurde deutlich, dass soziales und kulturelles Kapital im universitären Raum keineswegs identisch sind, sondern in gewissem Sinn sogar Antipoden bilden: Fächer mit hohem intellektuellem Prestige wie etwa die Philosophie oder die Theologie konnten durchaus als Fächer minderen Einflusses qualifiziert werden; und Fächer mit geringerem intellektuellen Prestige wie etwa die Wirtschaftswissenschaften oder die Elektrotechnik schienen auf der Machtebene sehr viel einflussreicher zu sein.

Wenn wir uns unter diesen Aspekten den sozialen Raum der Universität noch einmal bildlich vorstellen und im Anschluss an Bourdieu die symbolischen Kapitale identifizieren, die den Fachkulturen zuzuordnen sind, dann wird aus dem anfänglich präsentierten Vier-Felder-Schema ein bildungs- und machtpolitisch aussagekräftiges Beziehungsmuster, weil die jeweiligen Fachvertreter sich eben im Kontext der anderen Fächer wahrnehmen. Es entsteht also ein Diagramm, in dem die Spannung von zugeschriebenem intellektuellen Prestige („kulturelles Kapital“) und unterstelltem Macht- und Gestaltungseinfluss im universitären Raum („soziales Kapital“) eine Matrix von Einflussphären und Ambitionen erzeugt, die besonders für „nicht-traditionelle Studierende“ schwer durchschaubar ist (s. Abb. 2):

Abb. 2: Der soziale Raum der Fachkulturen



Die „weichen“ Fachkulturen, die durchaus über kulturelles Kapital verfügen, fallen deutlich ab gegenüber den „harten“ Fachkulturen, die nicht nur innerhalb des universitären Feldes entscheidend mehr soziales Kapital besitzen. Auch außeruniversitäre Parameter – etwa die Förderungspolitik der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder die neuen staatlichen Exzellenzinitiativen – unterstützen diesen Segregationsprozess, der nun seinerseits einen „Prestige-Sog“ erzeugt in Richtung des „exklusiven Habitus“, der gleichsam zum „universitären Habitus“ schlechthin avanciert.

Ich will dies abschließend noch an einer empirischen Beobachtung verdeutlichen, die mit der uns interessierenden Zielgruppe der „Non-traditionals“ zu tun hat: an den Einmündungskorridoren in die Fachkulturen, die diese Studierendengruppe bevorzugt (s. Abb. 3). Die methodische Basis dieser Beobachtungen sind mehr als 200 qualitative Interviews mit Studierenden des zweiten oder dritten Bildungsweges in Deutschland, die über ihre spezifischen Studiererfahrungen reflektieren.

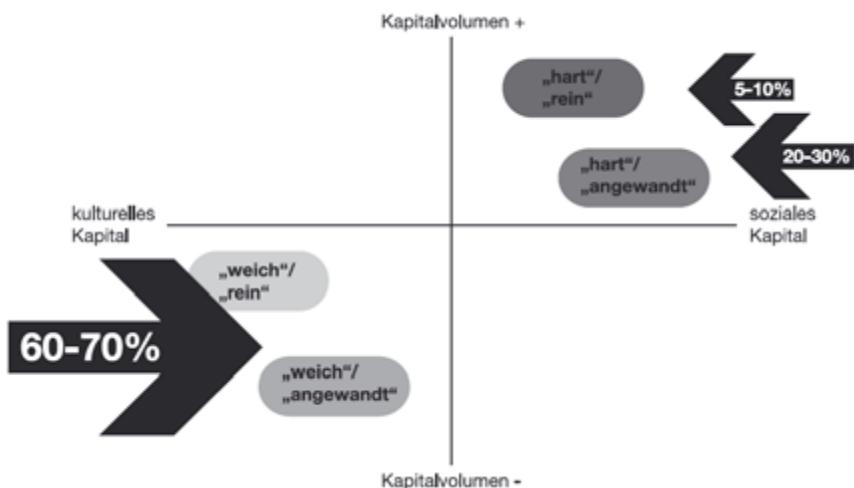
Das Ergebnis ist eine Typologie von „Bewältigungsstrategien“, die zu differenzierten Profilen führt: Wir entdecken einen Typus, den wir „Patchwork-Typus“ genannt haben (vgl. noch einmal Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). „Patchworkers“ sind Leute, die als „Einstiegsvirtuosen“ gelten können. Sie haben in ihrer Berufsbiographie zumeist schon verschiedene Qualifikationsanfänge aufzuweisen, der Studienbeginn gehört dazu. Das Problem ist, dass sie oft ihre erfolgreichen Anfänge abbrechen und durch neue Anfänge ersetzen. Ihnen fehlt biographische Kontinuität und professionelle Reflexion.

Wir entdecken auch den eher klassischen Typus des „Bildungsaufsteigers“. Hier geht es um Studierende mit in der Regel bildungsfremem Herkunfts米尔ieu, die oft über „Paten“ zur akademischen Weiterbildung motiviert worden sind. Das Problem dieser Gruppe ist ein notorisches Minderwertigkeitsgefühl gegenüber dem „Universum der Wissenschaft“. Schon die gehäuften Fremdwörter schüchtern ein. Das fehlende Latein irritiert. Auch im Falle guter Leistungen ist man unsicher, ob das Feedback ernst genommen werden kann. Beide Typen sind „Risikotypen“. Studienabbrüche erscheinen nicht unwahrscheinlich. Und vor allem, beide Typen bevorzugen die „schwachen Fächer“.

Aber es gibt auch die Erfolgreichen. Wir entdecken den Typus des „Karrieristen“. Das sind Leute, die sehr klar ihre akademischen Studien an vorhandene Qualifikationen anschließen: ein Polizist, der Jura studiert z. B., um im Polizeiapparat aufzusteigen; ein engagierter Ingenieur mit Fachhochschullexamen, der die akademische Ausbildung in seinem Feld anstrebt und sehr genau weiß, was er mit diesem Zertifikat erreichen wird.

Dazu gehören aber auch Studierende, die wir „Integrierer“ genannt haben, Menschen, die bewusst etwas in Angriff nehmen, was ihnen nicht „in die Wiege gelegt“ wurde: eine Arzthelferin, die erfolgreich Biologie studiert; ein Maschinenschlosser, der sich Physik zutraut und es schafft. Das Spannende an diesem Typus: Der Kontakt zum Herkunfts米尔ieu bleibt – anders als bei den „Bildungsaufsteigern“ – stabil, festigt sich sogar (vgl. Alheit/Merrill 2004). Sie sind erfolgreich und stellen sich den „starken Fächern“. Aber sie sind in der Minderheit. Die große Zahl der „Non-traditionals“ konzentriert sich auf die prestigeschwachen Fächer (s. Abb. 3):

Abb. 3: Einmündungskorridore der „Non-traditionals“



Überraschend ist dieses Ergebnis gewiss nicht. Die Hoffnung, dass in den „schwachen Fächern“ die Barrieren niedriger und die Anforderungen angemessener sein könnten, erscheint für „Non-traditionals“ verständlich. Provokant ist, dass in dieser Gruppe der Studienerfolg signifikant geringer ausfällt als bei denen, die die harten Fächer wählen. Hier konzentrieren sich die Risikogruppen der „Patchworkers“ und der „Bildungsaufsteiger“, während die erfolgreichen „Karrieristen“ und „Integratorer“ nicht selten in den Prestige-Fächern zu finden sind (vgl. Alheit 2005; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). Als Ursache werden zumal von den Risikogruppen jene irritierenden Double-bind-Botschaften genannt, die uns bei der Analyse des „ambivalenten Habitus“ begegneten. Das heißt, der „Prestige-Sog“ zur Exklusivität beschädigt gerade das Studienklima in den weichen Fächern. Der „universitäre Habitus“ ist offenbar – zumindest hintergründig – ein „ubiquitäres“ Phänomen an deutschen Hochschulen und bedroht besonders Studierende des zweiten Bildungsweges.

Dies alles sind noch keine definitiven Beweise, aber doch Symptome für eine latente symbolische Schließung des deutschen Hochschulsystems. Der Bildungskonsens in Deutschland enthält nicht – wie in Norwegen oder Schweden – die klare Absicht, einen möglichst großen Teil der Bevölkerung wissenschaftlich zu qualifizieren (und dazu gehört selbstverständlich die Offenheit für Spätstudierende), sondern die problematische Tendenz der Selektion einer vergleichsweise schmalen Elite. Der „universitäre Habitus“ – dies ist eine eher skeptische Prognose für das deutsche Hochschulsystem – bleibt extrem distinkтив. Demokratische Öffnungstendenzen werden die Ausnahme sein. Und der Bologna-Prozess scheint diese Tendenz zu verschärfen.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist die überarbeitete und stark erweiterte Fassung eines unveröffentlichten Vortrags auf dem DGfE-Kongress in Frankfurt am Main 2006 mit dem Titel „Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus“.
- 2 Das Label „nicht-traditionelle Studierende“ nimmt Bezug auf die Kategorie des „non-traditional adult student“ der angelsächsischen Länder (Wolter 2002, S. 138 ff.). Ulrich Teichler und André Wolter nehmen folgende Typisierung bzw. Kategorisierung vor. Sie unterscheiden zwischen drei Kriterien für das Attribut des „non-traditional student“ (vgl. auch Wolter 2000): Studierende, die nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind, nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen, und solche, die – nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums – studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende). Eine genaue Abgrenzung lässt sich nach Ansicht von Teichler und Wolter nicht vornehmen, weil manche Studierende in einigen Aspekten als „traditionell“, in anderen dagegen als „nicht-traditionell“ eingestuft werden können (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 72). Zur neueren Entwicklung vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008.
- 3 Das Basisprojekt mit dem Titel „University Adult Access Policies and Practices Across the European Union and their Consequences for the Participation of Non-traditional Adults“, gefördert im TSER-Programm der EU 1999-2003, umfasst eine Vergleichsstudie in sechs europäischen Ländern. Zwei internationale Nachfolgestudien in sieben Ländern (2003-2006 und 2006-2008) und ein laufendes DFG-Projekt erweitern das ursprüngliche Datenkontingent. Die hier vorgestellten Fallrekonstruktionen stammen aus dem DFG-Projekt (Al 144-14/1).
- 4 Wir haben natürlich insgesamt sehr viel mehr Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2002) geführt: in drei internationalen Forschungszyklen ca. 200 Interviews in sieben europäischen Ländern. Die hier präsentierte Auswahl orientiert sich zunächst am Becher-Schema (s. o.), konzentriert sich allerdings aus darstellungstechnischen Gründen auch auf besonders charakteristische Beispiele. Selbstverständlich haben wir auch umfangreiches Datenmaterial über die Studierenden des zweiten und dritten Bildungswegs selbst erhoben (vgl. stellvertretend Alheit/Merrill 2004; Alheit 2005; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008), das bei dem im Folgenden diskutierten Problem allerdings keine zentrale Rolle spielen kann. Die Idee, dass der Übergang in eine „andere Welt des Lernens“ mit Habitus-Konflikten zu tun haben könnte, wird im Übrigen bereits in der prominenten Siegener Studie „Studium und Biographie“, die von Zinnecker, Behnken, Frieberthhäuser, Engler u. a. bearbeitet wurde, überzeugend belegt (vgl. stellvertretend Apel/Engler/Frieberthhäuser/Fuhs/Zinnecker 1995; Engler 1993, 1997; Engler/Frieberthhäuser 1998; vgl. auch Engler/Krais (Hrsg.) 2004).
- 5 Namen und Orte sind anonymisiert.
- 6 Die Notierung dieser Zitate nennt ein Kürzel des anonymisierten Namens und die Seitenzahl im Transkript.

Literatur

- Alheit, P. (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim, 159-172.

- Alheit, P./Merrill, B. (2004): Biography and narratives: Adult returners to learning. In: Osborne, M./Gallacher, J./Crossan, B. (Eds.): *Researching Widening Access to Lifelong Learning. Issues and approaches in international research*, London, New York, 150-162.
- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, H. 4, 577-606.
- Apel, H./Engler, S./Friebertshäuser, B./Fuhs, B./Zinnecker, J. (1995): Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im biographischen Raum. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*. Weinheim, 343-375.
- Becher, T. (1987): The disciplinary shaping of the profession. In: Clark, B.R. (Ed.), *The Academic Profession*. Berkeley, 271-303.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt)*. Göttingen, 183-198.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Frankfurt am Main.
- Engler, S. (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim.
- Engler, S. (1997): Studentische Lebensstile und Geschlecht. In: Krais, B./Dölling, I. (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*. Frankfurt am Main, 309-329.
- Engler, S./Friebertshäuser, B. (1989): Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. In: Hochschulausbildung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung*, H. 3, 131-153.
- Engler, S./Krais, B. (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. *Soziostrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim.
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen, 71-93.
- Struck, O. (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L./Müller, R./Schumann, K. F. (Hrsg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim, 29-54.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: *Die Hochschule*. 13. Jahrgang, Heft 2, 64-80.
- Wolter, A. (2000): Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hrsg.): *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*. London, 48-66.
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen, in: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): *Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Regensburg, 138-152.