



universität
wien

DISSERTATION

Eingesessene Ordnungen und eingesetzte
Arbeits/Kräfte.

Eine Ethnografie zur „politischen Ökonomie des Körpers“
an der Universität.

Verfasserin

Mag. Herta Nöbauer

Angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl: A 092 307
Dissertationsgebiet: Kultur- und Sozialanthropologie
Betreuer: O.Univ.-Prof. Dr. Andre Gingrich

DANKSAGUNG

Wissenschaftliche Produktion ist ein methodischer sowie sozialer und kultureller Prozess. Methodisch sowie sozial betrachtet hätte ich die vorliegende Studie ohne die Bereitschaft von sechs Frauen und Männern, mir Einblicke in ihr Arbeiten und Leben als UniversitätslektorInnen zu gewähren, nicht durchführen können. Unter Wahrung ihrer Anonymität will ich daher zunächst einen speziellen Dank an Boris Artmann, Laura Fabian, Peter Kaufert, Aisha Muhammad, Wolfgang Schneider sowie Christine Ulbrich für ihr Mitwirken als beforschte Subjekte aussprechen.

Einen wesentlichen Bestandteil des sozialen Prozesses macht der inhaltliche Austausch mit FachkollegInnen aus. Die vielfältige Bezugnahme aufeinander ist für wissenschaftliches Arbeiten nicht nur unabdingbar, sondern war und ist mir stets ein intellektuelles und soziales Vergnügen. So boten selbstverständlich auch für das Entstehen meiner Dissertationsschrift die sich über Jahre erstreckenden Gespräche mit Studien- und ArbeitskollegInnen sowie fachkundigen FreundInnen außerordentlich wichtige Standortbestimmungen. Namentlich möchte ich an dieser Stelle danken:

Meinem Dissertationsbetreuer Andre Gingrich für die Offenheit meinem Forschungsthema gegenüber sowie für konzeptuelle und methodische Klärungsgespräche und sein abschließendes bereicherndes fachkritisches Feedback zu meiner Studie. Darüber hinaus danke ich ihm für sein soziales Verständnis für die erschwerten Bedingungen, die mich aufgrund meiner beruflichen Mehrfachstätigkeiten über meine Dissertationsjahre hinweg begleiteten.

Meinen FreundInnen und zugleich KollegInnen Sabine Strasser, Gertraud Seiser und Bernhard Hadolt danke ich für ihre großartige fachkundige Unterstützung, die sie mir mit ihren stets motivierenden und kritischen Rückmeldungen zu den verschiedenen Kapiteln, mit dem zur Verfügung gestellten Quellenmaterial sowie durch die Auseinandersetzung mit spezifischen Denkschritten in meiner Dissertationsarbeit gaben. Meiner Freundin Andrea Köck und Kollegin Ursula Wagner bin ich außerordentlich dankbar

dafür, dass sie mir mit ihrem lektorierenden und redigierenden Feedback tatkräftig und verlässlich zur Seite standen.

Wichtige Unterstützung in Form von alltagspraktischem sowie sozialem und emotionalem Beistand – kombiniert mit so manchen fachlichen Gesprächen – erhielt ich während der Dissertationsjahre zusätzlich zu den bereits genannten FreundInnen von meiner Familie sowie von Gül Akkiliç, Eyal Ben-Ari, Ingeborg Habereeder, Horst Hermann, Ba Song Nguyen, Ba Toan Ngyuen und Martina Steiner. Ihnen und Dagmar Delfs, die mir mit ihrer außergewöhnlich kompetenten körpertherapeutischen Behandlung durch die vergangenen Jahre meines Sitzmarathons half, gilt mein töchterlicher sowie schwesterlicher und freundschaftlicher Dank.

Marianne Oppel danke ich für die Formatierungsarbeiten meiner Dissertationsschrift sowie Fatih Aydoğdu für die grafische Gestaltung der statistischen Abbildungen zu Universitätslehrenden an der Universität Wien.

Einen überaus bereichernden Rahmen für meine Lern- und Austauschprozesse stellten nicht zuletzt institutionelle Einrichtungen dar. Im Gender Kolleg der Universität Wien sowie in Erasmus-Lehrveranstaltungen am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie und auf den Konferenzen der European Association of Social Anthropologists hatte ich die Möglichkeit, mich eingehend und kritisch mit inter-/disziplinären Perspektiven meiner Studie auseinanderzusetzen. In meinen eigenen universitären Lehrveranstaltungen wiederum erhielt ich wichtige Denkipulse von Studierenden. Die vielfältigen Erfahrungen, die ich in meiner langjährigen Tätigkeit in der heutigen Abteilung Frauenförderung und Gleichstellung der Universität Wien sammeln konnte, erlaubten mir Einblicke in lokale, nationale und internationale universitäre Prozesse und Praktiken, die ich im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht bekommen hätte können. Zum Ende meiner Dissertation ermöglichte mir schließlich die Universität Wien im Rahmen des Erasmus Teaching Exchange – Programms, die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie an der Middle East Technical University zu präsentieren und mit Lehrenden und Studierenden zu diskutieren. Thomas Fillitz und Sabine Strasser danke ich in diesem Zusammenhang ganz besonders für ihre Unterstützung bei der Realisierung meines Erasmus-Aufenthalts.

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	1
EINLEITUNG	7
1. ABSCHNITT:	
ETHNOGRAFISCHE SPUREN DES INSTITUTIONELLEN KÖRPERS	15
Kapitel 1: Im Feld der Disziplin(en): Methodische Reflexionen	17
1. Einleitung.....	17
2. Anthropologie als/und Disziplin.....	19
3. Zur Konstruktion des Forschungsfeldes.....	22
3.1. Auf den Spuren des institutionellen und individuellen Körpers	23
3.2. Die Methode der Spurensuche	24
3.3. Der Körper als Feld: „ <i>Reflexive embodiment</i> “	37
Kapitel 2: „Körper“ und „Universität“: Eine Beziehung mit disziplinären Leerstellen	42
1. „Körperspuren“ und „ <i>embodied spaces</i> “	43
2. Der Körper im Kontext der Universität	45
2.1. Der Körper als „Wissensmodus in der Anthropologie“	46
2.2. Der Körper an der Universität als beforschtes Feld/Objekt	46
2.3. Der Körper von WissenschaftlerInnen als explizites und implizites Thema	47
2.4. Der Körper als beforschtes Feld/Objekt in Institutionen und Organisationen	47
3. Die Universität: Zwischen Lokalismus und Globalismus.....	48
3.1. Gouvernmentalitätsstudien	51
3.2. Sozialkritische Studien	52
3.3. Studien zu kulturellen Praktiken und Vorstellungen	53
Kapitel 3: Externe Lehrende: Vom nationalen „Generationen“-Problem zum „globalen akademischen Proletariat“	55
1. Historische Piktuationen im Kontext Österreichs	56
2. „Status des Besonderen“: Definitorische Eingrenzung	59
3. Lokale Verhältnisse in Zahlen.....	63
4. Vom „Geschlecht“ von Lehrbeauftragten	67
4.1. Macht-Dynamiken zwischen Männlichkeiten	70
5. Das „Akademikerproblem“: Ein Problem der Generationen oder der sozialen Klasse?	71
6. „Globales akademisches Proletariat“	74
Zusammenfassung	77

Kapitel 4: Sitzen – Stehen – Gehen: Der Triangel großer Kontinuitäten im universitären Raum	79
1. Einleitung.....	79
2. Sitzen, Stehen und Gehen als Organisationsattribute.....	80
3. Das Sitzen auf Stühlen: Kontinuitäten und Brüche einer eingesessenen universitären Ordnung	82
3.1. Die turbulente Geschichte des Sitzens auf Sesseln	85
3.2. Sitzen als kulturspezifische (akademische) Körpertechnik	88
3.3. Sitzen als Disziplinartechnik	93
3.4. Sitzen als institutionelle Territorial- und Distinktionsgeste	100
3.5. Sitzen als Individualisierungsgeste	113
Zusammenfassung	122

2. ABSCHNITT:

ETHNOGRAFISCHE SPUREN DER INDIVIDUELLEN KÖRPER

125

Einleitung.....	127
-----------------	-----

Kapitel 5: Mag.^a Aisha Muhammad: Selbst-Ermächtigung für Minderheiten und

Marginalisierte	129
-----------------------	-----

1. Zwischen politischen, sozialen und kulturellen Umwälzungen: Zum Erfahrungshintergrund	129
1.1. „Gewidmet meiner Tochter Aisha“: Bildung und Meinungsfreiheit als zentrale Werte	129
1.2. An einer islamischen Universität: Krankheit und Poesie gegen Vorschriften und Überwachung	130
1.3. In einem neuen Land: Bilder und Bücher als (nachträgliche) Luftbrücke.....	133
2. Verkörperungsformen des Externenstatus.....	134
2.1. „Das ist really headache!“: Die Fortsetzung des Kampfes gegen die Unsicherheit unter anderen Bedingungen.....	134
2.2. „Ich brauche kein Prestige, ich brauche Geld!“: Der Traum von einem normalen, sicheren Leben in einem anderen Land	136
2.3. Über Scham und Moral: Haltungen zu Geld.....	137
2.4. Wenn die Worte (nicht mehr) im Hals stecken bleiben: Erfahrungen mit der Ignoranz von kulturspezifischer Namensgebung und mit Rassismus	139
2.5. „Ich baue an einer neuen Identität“: Der Traum vom schlanken Körper als Erfolgsstory im Westen?.....	141
2.6. Der virtuelle Raum	144
3. „Ihr seid die Zukunft dieses Landes!“: Von der Ermächtigung des Selbst und des Kollektivs in Aisha Muhammads Lehre	145
3.1. (Nicht nur) „gefügige“ Körper: Die universitäre Ordnung des Körpers in Zeit und Raum	145
3.2. „Menschlichkeit“ als Methode – „Self-Empowerment“ als Ziel	149
3.3. Globalisierung als Konsumtion und „implizite Differenzen“	151
3.4. Soziale und körperliche Praktiken der Selbst-Ermächtigung	158
Zusammenfassung	165

Kapitel 6: Mag. ^a Laura Fabian: „Auf der Bühne der Lehre das postmoderne Selbst auffächern“	168
1. Zwischen Ländern und Identitäten: Soziale Erfahrungen	168
1.1. Örtliche und soziale Mobilität	168
1.2. Multiple Verletzbarkeit	169
1.3. Die Kontrolle zurück gewinnen: Ein gesundes und ein ruhigeres Leben mit dem Dokortitel führen können?	171
2. Verkörperungsformen des Externenstatus.....	172
2.1. Pendeln zwischen entfernten Orten: Fragmentierung und Pluralisierung des beruflichen und persönlichen Lebens	172
2.2. In-between: Selbstbestimmte Freiräume	174
2.3. Sitzende Mobilität und die Einsamkeit im virtuellen Raum	176
2.4. Soziales Wissen und Netzwerke	178
3. „Diese alte Institution singen“: Laura Fabians Inszenierung auf der Theaterbühne der Lehre	179
3.1. (Nicht nur) „gefügbige“ Körper: Die universitäre Ordnung in Zeit und Raum.....	179
3.2. „Ich dirigiere gerne“: Inszenierung des Selbst und direkte Kommunikation mit den Studierenden.....	181
3.3. „Nicht kippen lassen“: Was ist eine gelungene Performance?	182
3.4. Performance von Status, Geschlecht und nationaler Herkunft	188
3.5. Körperkontrolle und Stärkung des Selbst	192
Zusammenfassung	194
Kapitel 7: Mag. Peter Kaufert: „Gute Mischlösungen zwischen verschiedenen Bereichen finden“	196
1. Hin- und Herpendeln zwischen Milieus: Soziale Erfahrungen	196
1.1. Wechselnde Rollen und soziale Identitäten	196
1.2. Vom Scheitern an Konventionen: Hin- und Her-Pendeln zwischen sozial unterschiedlichen Milieus	197
1.3. „Das richtige Gespür haben“: Vom sicheren Umgang mit uneindeutigen Identitäten	198
1.4. „Sich nicht auf eins einlassen können“: Unsicherheiten aufgrund eines psychologisierenden Diskurses	199
1.5. „Es ist nichts Lebensbedrohliches“: Krankheit in Zeiten der Flexibilisierung von Arbeit	200
2. Verkörperungsformen des Externenstatus	201
2.1. „Eine gute Mischlösung“: Die Lust an der Vielfalt von beruflichen Rollen, Funktionen und Statusformen	201
2.2. „An der Corporate Identity partizipieren, aber dem Lehrkörper nicht angehören“: Die Fortsetzung der absichernden „Mischform“	204
2.3. Flexible Dramaturgien	207
3. Zwischen „Durchmischungen“ und Grenzziehungen: Peter Kaufert in der Lehre	209
3.1. (Nicht nur) „gefügbige“ Körper: Die universitäre Ordnung in Raum und Zeit	209
3.2. Sitzen mit einem groß gewachsenen Körper: Zur Performance von Status, Maskulinität und sozialer Distanz	211
3.3. Co-Teacher Mag. ^a Dr. ⁱⁿ Christine Ulbrich: Zur „teilnehmenden Beobachtung einer lernenden Lehrenden“	212

3.4. Erfolgsrezept: „Lustvolles“ mit „Trockenem“ mischen	215
3.5. Brüchige Disziplin.....	216
3.6. Siezen als „Disziplingeschichte“: Respektvoller Abstand und Schutz vor Grenzüberschreitungen	219
Zusammenfassung	222
 Kapitel 8: Mag. Dr. Boris Artmann: „Schlausein und selbstbestimmte Freiräume entdecken“	226
1. „Zwischen mehreren Häusern aufwachsen“: Zum sozialen Hintergrund	226
2. Verkörperungsformen des Externenstatus.....	227
2.1. Von der Entdeckung von „Niemandsländern“ im universitären Disziplinarraum.....	227
2.2. Diskontinuitäten von Freiheiten: Ungleiche Produktionsbedingungen und persönliche Einschränkungen	229
2.3. Fragmentierte akademische Identitäten zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung.....	231
2.4. Die Arbeit am geschlechtlichen Körper	235
2.5. Flexibilität und Mobilität: Neue Ökonomien von Zeit und Raum	238
3. „Alles nur (mehr) Performance!“: Improvisation und die Kunst der Wiederholung in der Lehre von Boris Artmann	240
3.1. (Nicht nur) „gefügige“ Körper: Die zeitliche und räumliche Ordnung	240
3.2. Jenseits von Disziplin: Soziales und körperliches Wohlergehen.....	243
3.3. „Sei vorsichtig, was du sagst!“: Zur Performance des Status.....	245
3.4. „Olfaktorische Probleme“: Geruch als soziale Grenzziehung	247
3.5. Eine schlaue Performance: „Standardschmähs und Kabarett“	249
Zusammenfassung	253
 3. ABSCHNITT: DIE MULTIPLLEN VERFLECHTUNGEN DES KÖRPERS	255
 Kapitel 9: Schlussfolgerung: Zur Ethnografie einer „politischen Ökonomie des Körpers“ an der Universität	257
1. Ökonomische Ebene	258
2. Individuelle Ebene (der eigene Körper)	260
3. Strukturelle Ebene	263
4. Soziale Ebene	266
 Kapitel 10: Resümee	269
1. „Universität“ und „Körper“ im Kontext „spätmoderner Unsicherheit“	269
2. Von der Arbeit am und mit dem Körper: Resümee zur „politischen Ökonomie des Körpers“ an der Universität	272
 LITERATURVERZEICHNIS	279
ANHANG	301
ZUSAMMENFASSUNG	303
WISSENSCHAFTLICHE BIOGRAFIE	305

EINLEITUNG

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem Körper an der Universität und insbesondere von Universitätslehrenden. Mich interessiert der „Lehrkörper“, wie er zusammengesetzt ist und was ihn ausmacht. Dies ist insofern von aktueller Relevanz, als der universitären Lehre die ihr gebührende Anerkennung vorenthalten bleibt: Aufgrund organisatorischer Änderungen wird sie von der Partnerin Forschung zunehmend getrennt, wobei der Forschung ein wichtigerer Status zugesprochen wird. Doch es ist gerade die Lehre, die die Universität von anderen wissenschaftlichen Einrichtungen unterscheidet und über die sich die Universität erst legitimiert, indem sie Studierende ausbildet. Die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden ist die Grundlage jeder Universität, obwohl dies gerade von politischen und universitären EntscheidungsträgerInnen manchmal vergessen zu werden scheint. Die damit verbundenen strukturellen Benachteiligungen und Unsicherheiten stellen ein zentrales Thema dieser Arbeit dar.

Zuerst geht es jedoch darum, wie Universitätslehrende zu solchen „gemacht“ werden. Fachspezifische Legitimierungen sowie soziale und körperliche Prozesse sind dabei im Einsatz. Mich interessiert der Körper in diesem Prozess, im Besonderen der materielle Körper: Wie greift die Institution mit disziplinären Praktiken und körperlicher Routine auf den Körper zu? Wie wird der Körper im Raum geordnet? Welchen Platz – und wie viel davon – darf er beanspruchen? Welche Gesten sind erlaubt, welche verboten? Wo verlaufen die Grenzen des Körpers? Wie verletzbar sind sie? Wie wird der Körper zu einem „Universitäts- und Wissenschaftskörper“? Wie wird er als „Identitätsträger“ und als Arbeitskraft eingesetzt?

Diese der Institution Universität impliziten Lektionen sind oft mächtiger als bewusst eingesetzte Instruktionen und Lernprozesse. Sie wirken umso effektiver, als Studierende und Universitätslehrende bzw. WissenschaftlerInnen durch universitäre Disziplin darin trainiert werden, sich vom eigenen Körper zu distanzieren: Schließlich lernen sie, die Aufmerksamkeit auf den vom Körper scheinbar losgelösten Intellekt sowie die Schrift und die Diskurse zu richten (vgl. Carozzi 2005). Während also eifrig studiert und

gelehrt wird, kommt ein „geheimer Lehr-/Lernplan“ zum Einsatz, in dem der Körper eine zentrale Rolle spielt: als Zielscheibe der institutionellen Körperpolitik sowie als Ort gelebter universitärer Ordnungen und Strukturen. Disziplin sorgt dafür, dass der Körper für die Institution nützlich, fügsam und funktionstüchtig wird (vgl. Foucault 1976a; 1976b; 1989). Universitäre Gewohnheiten und Rituale machen ihn zum performativen Ort von Distinktionen und kulturspezifischen Ordnungen. „Geschlecht“ ist dabei ein entscheidendes Strukturierungsmerkmal und untrennbarer Teil des performativen Körpers (West and Zimmerman 1987; Butler 1990; Morris 1995; Trethewey 1999). Auf dem Schleichweg der „strukturierten“ körperlichen Gewohnheiten setzt sich die Institution mit ihren sozialen und kulturellen Distinktionen in den Körpern fest und wird dadurch erst zur gelebten Institution (vgl. Bourdieu 1987; 1998).

Die Institution Universität hat so gesehen ein ambivalentes Verhältnis zum Körper der in ihr Tätigen: Einerseits soll er möglichst unauffällig, unthematisiert und diszipliniert sein, damit er seine Funktion erfüllen kann, die in wirtschaftlicher Nützlichkeit und politischer Fügsamkeit besteht. Andererseits sollen alltägliche und besondere Rituale – etwa die Bedächtigkeit der Gesten bei Vorträgen oder der Talar bei akademischen Feiern – den Körper zum sichtbaren „universitären Identitätsträger“ machen. Für „ungehorsame“, „abweichende“ und unkontrollierbare Körper ist scheinbar kein Platz. Sie sind für ein reibungsloses Funktionieren von institutionellen Machtverhältnissen ein Risiko. Trifft das immer zu?

Die von Foucault aufgezeigte institutionelle Kontrolle sowie die von Bourdieu analysierten universitären Alltagspraktiken ebenso wie die feministische Kritik an der universitären Geschlechterhierarchie stellen einen nicht hoch genug zu schätzenden Beitrag zum Verständnis universitärer Körperordnungen dar. Dennoch werden mit dem Wissenscorpus, den die genannten Ansätze zur Verfügung stellen und auf den die zahlreichen Studien zur Universität zurück greifen, die Körper jener, die an der Universität tätig sind, bisher nicht ausreichend erfasst. Dies liegt – mit Ausnahme der feministischen Ansätze – zum einen in einer Neigung, die Universität als strukturell homogen darzustellen. Zum anderen werden die Bedingungen, denen die Körper von Lehrenden bzw. WissenschaftlerInnen in spätmodernen und spätkapitalistischen Zusammenhängen ausgesetzt sind, nicht hinreichend berücksichtigt. Um Martin (1992) zu paraphrasieren, nehmen sie den Übergang von einem „alten“, d.h. disziplinären sowie ritualisierten Körpermodell zu einem „neuen“, d.h. kommodifizierten und

„flexiblen Körper“ von WissenschaftlerInnen nicht entsprechend in den Blick. Diesem Übergang oder der Gleichzeitigkeit von verschiedenen Körpermodellen im universitären Kontext widmet sich die vorliegende Studie.

Zunehmend mehr WissenschaftlerInnen sehen sich mit unsicheren und prekären Arbeitsverhältnissen und einer unsicheren beruflichen und sozialen Zukunft konfrontiert. Dies trifft für die von mir beforschten Lehrbeauftragten der Universität Wien ebenfalls – und spezifisch – zu: Ihre Arbeitsverhältnisse sind jeweils nur auf ein Semester befristet; sie führen über eigenständig eingeworbene Finanzmittel befristete Forschungsprojekte durch und müssen häufig zusätzliche Jobs übernehmen, um ihre Existenz bestreiten zu können. Die (externen) LektorInnen sind RepräsentantInnen von Unsicherheit unter spätmodernen Bedingungen und den hierbei entstandenen „Risikobiografien“ und einer „Selbst-Kultur“ (Beck 1986; Beck and Beck-Gernsheim 2002). Erscheinen „Risikobiografien“ für Individuen gerade noch kontrollierbar und kalkulierbar (Beck and Beck-Gernsheim 2002: 48), bleibt aber in diesem Ansatz ungeklärt, welche Bedeutung in Hinblick darauf dem Körper von in Unsicherheit lebenden WissenschaftlerInnen zukommt. Die Frage nach dem Körper ist dabei umso relevanter, als aus sozial- und kulturanthropologischer Perspektive der Körper für die Idee des Individuums sowie das „eigene Selbst“, das die systemischen Widersprüche der gesellschaftlichen Individualisierung biografisch lösen soll, konstituierend ist. Die Anerkennung der grundlegenden Bedeutung des materiellen Körpers muss, so meine Argumentation, auch für die individualisierte Gesellschaft eingelöst werden. Im Spezifischen muss der materielle Körper in/an der individualisierten Universität in den Fokus genommen werden, in der das „Streben nach Bildung und Autonomie des Individuums [Hervorhebung H.N.] durch Wissenschaft vollzogen“ wird, wie das im österreichischen Universitätsgesetz 2002 als gesellschaftliche Aufgabe der Universität definiert ist (Sebök 2003: 33).

Was und wie tun LektorInnen bzw. WissenschaftlerInnen bei Unsicherheit – jener Unsicherheit, die an Individualisierung gekoppelt ist? Was wird dabei mit ihren Körpern gemacht und was machen sie mit ihm? Wie kontrollieren sie Unsicherheit mittels ihres Körpers? Das sind die Thematiken der vorliegenden Studie.

Ich gehe von der Annahme aus, dass der Körper in Umgebungen von beruflicher, sozialer und ökonomischer Unsicherheit ein wichtiger Ort für die Herstellung von Sicherheit ist. In seiner Funktion als Arbeitskraft und Ware auf dem unsicheren und kompetitiven Arbeitsmarkt der Wissenschaft sind die Kontrolle, Stärkung und Perfektionierung des Körpers umso bedeutender (Frykman 1998; Kirschner and Martin 1999; Moore 1999b; Shilling 2003). Gleichzeitig müssen auch die Grenzen des Körpers eingemahnt werden, denn nicht nur seine Existenz, sondern auch seine Kontrollierbarkeit und seine Arbeitskraft sind begrenzt. Dies wiederum rückt die Frage nahe, ob und inwieweit universitäre Disziplin, Routine sowie spezifische Rituale und Symbole trotz der strukturellen Benachteiligung von Lehrbeauftragten auch für deren Körper stärkende oder absichernde Dimensionen bereitstellen bzw. LektorInnen solche für sich „herausholen“.

In der vorliegenden Studie verfolge ich körperliche Spuren an der Universität Wien und insbesondere von vier ausgewählten Lehrbeauftragten (Frauen und Männer). Vor dem Hintergrund der bereits genannten Thematiken gehe ich der Frage nach, wie sich das Verhältnis zwischen institutionellen und individuellen Körpern im Kontext von Unsicherheit darstellt. Das Ziel, das ich dabei verfolge, ist eine Ethnografie einer „politischen Ökonomie des Körpers“ (Foucault 1976a) im Kontext einer unsicheren und individualisierten Universität.

Wie ich meine Spurensuche strukturiere, will ich im Folgenden näher beschreiben:

Die Studie ist in drei Abschnitte gegliedert. Der 1. Abschnitt gibt den Weg wieder, den ich für die Annäherung an den institutionellen Körper wählte:

Zunächst stelle ich in Kapitel 1 die methodische Vorgehensweise vor. Neben den Reflexionen über meinen Weg zum Forschungsthema sowie über die Sozial- und Kulturanthropologie als Disziplin beschreibe ich darin die Konstruktion des Forschungsfeldes „Universität und Körper“ sowie das Bild der „Körperspuren“. Ausführlich gehe ich dann auf den vierstufigen Methodenmix ein, den ich für meine Ethnografie angewendet habe. Die Literaturrecherche, die Auswahl der LektorInnen, die teilnehmende Beobachtung sowie die Interviews werden dabei im Detail präsentiert. Abgerundet wird der methodische Beitrag von einer Reflexion über meine „Zwischen-Position“ als Feldforscher-

rin, die davon geprägt war, dass ich – ohne dass ich darüber Kontrolle gehabt hätte – für die beforschten LektorInnen zum Projektionsfeld der universitären Disziplinen wurde.

An die Methode schließt in Kapitel 2 ein Überblick über die für das Forschungsfeld „Körper und Universität“ relevanten theoretischen Ansätze und Studien an. Nachdem ich vorerst körperanthropologische Ideen und Ansätze vorstelle, die für meine Spurensuche zur Orientierung dienen, diskutiere ich danach anhand einer strukturierten Zusammenschau aus ausgewählten Studien deren Perspektiven und Forschungslücken. Dadurch grenze ich den Kontext des Feldes ein, in dem meine Studie steht.

Kapitel 3 widmet sich einer ausführlichen, historisch eingebetteten Beschreibung des Forschungsfeldes „Externe Lehrende“ im Kontext Österreichs und der Universität Wien. Dazu gehören: Die zwei im Forschungszeitraum relevanten Universitätsgesetze (UOG 1993 sowie UG 2002); die Recherche von quantitativen Daten von Lehrbeauftragten sowie die Interpretation der Zahlengrafiken in Hinblick auf das Verhältnis zwischen den relevanten sozial- und kulturwissenschaftlichen Fachdisziplinen, zwischen internen und externen Lehrenden sowie zwischen Frauen und Männern; nicht zuletzt machen die Diskussionen der Lehrbeauftragten über ihre strukturellen und universitätspolitischen Positionen sowie die ökonomisch unsichere Situation einen wichtigen Bestandteil der Feldbeschreibung aus. Erweitert wird sie durch eine hierzulande bisher nur marginale Berücksichtigung von aktuellen internationalen Diskursen und Reflexionen zum „globalen akademischen Proletariat“.

Um institutionelle Körperspuren ethnografisch greifbar zu machen, steige ich im darauf folgenden Kapitel 4 mit den Körpertechniken Sitzen, Stehen und Gehen in die Universität ein, um die universitären Räume und Körperordnungen zu analysieren. Mit dem von Mauss ([1935]1997) inspirierten körpertechnischen Dreieck – und insbesondere dem Sitzen auf dem Sessel – zeige ich die vielfältigen Bedeutungen des Körpers zur Absicherung universitärer Ordnungen sowie von universitären Sicherheiten auf. Anhand von vier Techniken bzw. Gesten des Sitzens – Sitzen als kulturspezifische Körpertechnik, als Disziplinartechnik, als Territorial- und Distinktionsgeste, und schließlich als Individualisierungsgeste – werden universitäre Besonderheiten und über die Universität hinaus reichende kulturspezifische Vorstellungen über den Körper und das Individuum in westlichen Gesellschaftskontexten analysiert. Aus der Perspektive

von LektorInnen führen die körpertechnischen Spuren zu Brüchen, denn LektorInnen haben kein Recht auf ein Arbeitszimmer oder einen Sessel, den sie „ihr Eigen“ nennen könnten. Dies lenkt das Augenmerk umso mehr zum einen auf den Hörsaal, den sie temporär „zu ihrem“ machen können, und zum anderen auf das, „was sie haben“, nämlich ihren Körper.

Dem individuellen Körper widme ich mich im 2. Abschnitt. Er stellt die empirisch aufgebaute Ethnografie der „politischen Ökonomie des Körpers“ im universitären Kontext dar und besteht aus vier Fallstudien, die ich den Kapiteln 5 bis 8 präsentiere und analysiere.

Die Fallstudien basieren auf meiner teilnehmenden Beobachtung und den Interviews. Aus der Perspektive von zwei Lektorinnen und zwei Lektoren zeige ich vier Erfahrungs- und Handlungsmuster im Zusammenhang mit Unsicherheit auf: in Kapitel 5 das von Mag.^a Aisha Muhammad; in Kapitel 6 jenes von Mag.^a Laura Fabian; Kapitel 7 widmet sich dem Muster von Mag. Peter Kaufert und Kapitel 8 jenem von Mag. Dr. Boris Artmann.

Entlang der dreiteiligen Erzählstruktur von sozialen Hintergründen und Erfahrungen, von strukturellen Verkörperungsformen des Externenstatus und vom Geschehen im Hörsaal stelle ich ihre Erfahrungen von Unsicherheit vor. Zum einen interessiert dabei, welche körperlichen Dimensionen „Sicherheit“ herstellen und was körperlich stärkt; zum anderen, welche Dimensionen von Unsicherheit mit welchen körperlichen Mitteln und Taktiken kontrolliert werden können – oder auch nicht. Dass es im Hörsaal (und darüber hinaus) für die LektorInnen immer um die Absicherung ihres Status, Rufs und Jobs geht, ist nahe liegend und lenkt den Fokus umso mehr auf ihren Körper als Arbeitskraft.

Eine Zusammenschau der Studie präsentiere ich schließlich im 3. Abschnitt. Während die einzelnen Fallstudien vielseitige Dimensionen von Unsicherheit und Kontrolle offen legen, die nicht im Körper oder nahe an ihm, sondern „weiter weg“ vom ihm sind, arbeite ich zunächst im zusammenfassenden Vergleich der Fallstudien in Kapitel 9 ausschließlich die körperlichen Dimensionen heraus, um daraus zentrale Themen einer Ethnografie der „politischen Ökonomie des Körpers“ im universitären Kontext von spätmoderner Unsicherheit abzuleiten. Auf vier Ebenen – der ökonomischen, der

individuellen, der strukturellen sowie der sozialen – zeige ich körperliche Dimensionen im Umgang mit Unsicherheit auf.

In der Schlussfolgerung greife ich in Kapitel 10 nochmals meine Annahme sowie Fragestellung und meine theoretische Kontextualisierung auf und verbinde sie mit den Ergebnissen meiner empirischen Untersuchung.

1. ABSCHNITT:

ETHNOGRAFISCHE SPUREN DES INSTITUTIONELLEN KÖRPERS

Kapitel 1

Im Feld der Disziplin(en): Methodische Reflexionen

„Anthropologists have become the working-class of Cultural Studies movement.“
(Sahlins 2002: 77)

1. Einleitung

Seit zehn Jahren bildet die „Universität Wien“ einen meiner Forschungsschwerpunkte. Fast ebenso lange ist sie aufgrund meiner Tätigkeit als Lehrbeauftragte sowie in der universitären Organisationspraxis Teil meines Lebens.¹ „*Shifting personal positions*“ (Haraway 1988) und „*shifting contexts*“ (Strathern 1995) kennzeichnen meine multiplen Identitäten und Verortungen auf unsicheren Arbeitsstellen im universitären Feld.

Neben einer Reihe von soziokulturellen sowie strukturellen und ökonomischen Faktoren, die mich jahrelang vorrangig beschäftigten, begann ich mich zunehmend für die Bedeutung von bisher noch weniger beforschten Prozessen nonverbaler Macht sowie derjenigen des Körpers im universitären Bereich zu interessieren. Dieses Interesse steht wiederum in engem Zusammenhang mit einem weiteren thematischen Fokus in meiner Forschung und Lehre: der Sozialanthropologie des Körpers. Wie ich bereits im Einleitungskapitel darlegte, drängte sich mir nach der thematischen „Karriere des Körpers“ (Csordas 1999) in den Sozial- und Kulturwissenschaften, die in den späteren 1990er Jahren ihren Höhepunkt erreicht hatte, zunehmend die Frage nach dem Körper von WissenschaftlerInnen auf. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Kommodifizierungsprozesse des Körpers durch gesellschaftliche Prozesse der Spätmoderne, die von WissenschaftlerInnen mit geradezu großer Faszination studiert wurden und werden, und nach vielen Gesprächen mit befreundeten KollegInnen über ihre körperlichen Erfahrungen als WissenschaftlerInnen wollte ich genauer wissen, wie es um den Körper von Wissen-

¹ Vgl. Nöbauer (1997; 2002; 2004; 2008); Fuchs, Nöbauer und Zuckerhut (1998); Nöbauer und Zuckerhut (2002; 2003); Hadolt and Nöbauer (2004); Nöbauer, Genetti und Schlögl (2005); Nöbauer und Genetti (2006); Nöbauer and Genetti (2008).

schafterInnen in der Spätmoderne bestellt ist. Ich verknüpfe demnach in dieser vorliegenden Arbeit die beiden großen thematischen Felder Universität und Körper miteinander.

Die beiden Bereiche werden in der Anthropologie bisher nicht hinreichend zusammengeführt.² Während vor allem aktuellere Studien das universitäre Feld hauptsächlich aus der Perspektive von Governmentalität diskutieren, lassen sie die Auswirkungen, die neue Formen der Kontrolle auf die Körper von universitären Individuen haben, eher unberücksichtigt. Andererseits beziehen körperspezifische anthropologische Analysen die Universität kaum in die von ihnen untersuchten Forschungsfelder mit ein, obwohl die Universität vor dem Hintergrund globaler Veränderungsprozesse auch in der Anthropologie wachsendes Forschungsinteresse erfährt.

Mein Blick richtet sich auf die Universität in ihren vielfältigen und meist über lange zeitliche Prozesse entstandenen körperlichen Ausdrucksformen sowie gleichzeitig auf konkrete Menschen mit lebendigen Körpern, die unter gegenwärtigen Bedingungen spätmoderner Prozesse – berufliche Unsicherheit ist hierbei charakteristisch – an der Universität lehren und lernen. Zwei Achsen sind demnach in meiner Studie wesentlich: 1. Die zeitliche – ausgedrückt in institutioneller (*longue durée*) und individueller Zeitlichkeit; und 2. die soziale – verkörpert in Individuen und ihrer Stellung in der Institution.

Eine Institution wie die Universität ist Foucault (1976a; 1976b) zufolge immer ein geschlossenes Disziplinsystem. Doch war und ist die Universität trotz ihres Festungs- und Elfenbeinturmcharakters nie eine durchgängig abgeschlossene „Einheit“. Übergeordnete soziale und kulturelle Prozesse spiegeln sich – zusammen mit den zumeist vorrangig behandelten politischen und ökonomischen – in der einen oder anderen Weise stets auch in einer Universität und werden über Lehrende und Studierende konkret verkörpert.

Wie ich mein Forschungsfeld, das sich über diachrone und synchrone Dimensionen aufspannt, kreierte und dieses in einen fachlich-disziplinären Rahmen einbaue, will ich in den nächsten Schritten darstellen.

² Details siehe in Kap. 2.

2. Anthropologie als/und Disziplin

Forschen und schreiben als Anthropologin findet – besonders im Rahmen einer Dissertation – innerhalb des universitären Disziplinsystems und seiner historisch gewachsenen fachspezifischen Abgrenzungen und Kanonisierungen statt, die vor dem Hintergrund eines institutionalisierten „Streits der Fakultäten“³ entstanden sind.

Die Frage nach der Verortung des Faches im Feld der Fakultäten und Disziplinen sowie ihres Arbeitsfeldes ist für die Sozial- und Kulturanthropologie genauso so wie für jede andere universitäre Disziplin eine grundsätzliche und identitätsstiftende – und deshalb als Prozess von Herausforderungen, Konfrontationen und Legitimationen zu verstehen. Innerhalb der Universität Wien ist sie der sozialwissenschaftlichen Fakultät zugeordnet und sozialwissenschaftlichen Methoden verpflichtet. Qualitative Methoden des Vergleichs zählen zu ihren wichtigsten Arbeitsmethoden, wobei hierbei ein neuer Pluralismus von qualitativen Vergleichsmethoden hervorzuheben ist (Gingrich and Fox 2002).

Die Räume, welche die Anthropologie von diesem disziplinären und methodischen Platz aus beforstet(e), gaben im Laufe der fachlichen Geschichte reichlich Grund und Anlass für politische, epistemologische und methodologische Kritik. Spätestens seit Lévi-Strauss wird aber der spezifischen Beziehung zwischen „Beobachtenden und Beobachteten“ Vorrang vor Konstruktionen der räumlich weit entfernten und abgegrenzten Beforschten zugestanden (Peirano 1998). Neue Konzeptionen des Verhältnisses zwischen „*self and other*“ (Strathern 1987) rückten somit ins Zentrum des disziplinären Selbstverständnisses. Diskussionen darüber führten vor dem Hintergrund der Kritik an der traditionellen Teilung zwischen „field“ (das Forschungsfeld in räumlich weit entfernten Gesellschaften) und „home“ (das Forschungsfeld in der eigenen Gesellschaft) ganz speziell in den feministischen und postkolonialen Ansätzen schließlich zu einem Wechsel von einem territorialen zu einem stellungsbezogenen Verständnis des Forschungsfeldes; die daraus resultierenden Bedeutungen von Positionen und Verortungen

³ In der 1798 erschienen Originalschrift „Der Streit der Fakultäten“ handelt Kant das traditionelle hierarchische Verhältnis zwischen den drei „oberen“ Fakultäten Theologie, Jura und Medizin und der „unteren“ Fakultät Philosophie ab. Dabei kehrte er in revolutionärer Weise die Hierarchie um, indem er ausschließlich der Philosophischen Fakultät die uneingeschränkte Freiheit der Forschung und Lehre zuspricht sowie die Fähigkeit zur Kritik an der Epistemologie der eigenen und der anderen Fakultäten (Kant [1798]2005).

spiegeln sich etwa in Begriffen wie „*situated knowledge*“ (Haraway 1988; Moore 1994) oder „*social, cultural and political locations*“ (Gupta and Ferguson 1997).

So kann Ethnografie vieles bedeuten, meint allerdings insbesondere seit der „Krise der Repräsentation“ primär die strategische Positionierung im Feld sowie bei der Interpretation und Darstellung der Beforschten. Innerhalb der Anthropologie wird Ethnografie aber ebenso häufig wie heftig kritisiert (vgl. Abu-Lughod 1990; 1991; Gupta and Ferguson 1992; 1997). Doch trotz aller Kritik daran kann allerdings ein minimales Konsensverständnis in jenem anstrebenswerten Versuch gesehen werden, eine andere Lebenswelt zu verstehen, indem man das Selbst – so viel davon wie möglich – als Instrument des Wissens verwendet. Das ganze Selbst betritt dabei physisch und auf jede andere Art den Raum jener Welt, den die/der ForscherIn zu verstehen sucht (Ortner 2006).

Wenn das Verhältnis zwischen „*self and other*“ die konzeptuelle Basis für das zu befor- schende Feld ist, unterscheidet sich anthropologische Feldforschung in modernen Orga- nisationen im Prinzip auch nicht von jener auf einer Insel in Melanesien (Moeran 2007). Intensive teilnehmende Beobachtung, ein umfassendes Verständnis, Sensibilität für den Kontext, eine längere Forschungsdauer und ein völliges soziales Eintauchen gelten da- her auch für die Ethnografie von Organisationen als Ideale (ebd.; vgl. auch Sluka and Robben 2007) und Methoden des Vergleichs als das analytische Werkzeug dafür (vgl. Gingrich and Fox 2002). In welchem Ausmaß jeder einzelne dieser Aspekte in die Pra- xis umgesetzt werden kann, hängt hier wie dort von jenen vielfältigen Bedingungen ab, unter denen sich AnthropologInnen im Feld (be)finden.

Meine Feldforschung an der Universität entspricht weder einem in der Anthropologie traditionell praktizierten „*studying down*“ von – in einem jeweils spezifischen gesell- schaftlichen Kontext – weniger mächtigen Menschen noch einem diesem entgegen ge- setzten „*studying up*“ (Nader 1972), sondern einem „*studying sideways*“ (Hannerz 1996; 2004). Diese zuletzt genannte Forschungsperspektive ist von Ähnlichkeiten des beruflichen Milieus zwischen Forscherin und Beforschten gekennzeichnet, wobei diese Ähnlichkeiten immer auch von Spannung, Ambivalenz und Reflexivität geprägt sind. Wie auf den nächsten Seiten deutlich wird, bestehen die Ähnlichkeiten und Spannungen aufgrund unserer sozial- und kulturwissenschaftlichen Positionen im wissenschaftlichen Feld und der beruflich unsicheren Stellen als LektorInnen und Drittmittelangestellte.

Disziplin und Wissenschaftskultur

Alle wissenschaftlichen Fächer sind Teil des traditionellen universitären Disziplinsystems, das sich als abgeschlossene Einheit mit in sich rigiden Segmentierungslinien, geschlossenen disziplinären Subeinheiten und Wissensformen sowie Legitimierungen ausschließlich über eigenes Zunftdenken identifiziert. Neben diesen auf traditioneller Disziplin aufbauenden Kontrollformen ist die Universität heute auch ein neues „Kontrollsystem“, mit dem neue transversale und flexible Grenzziehungen Hand in Hand gehen (Høstaker and Vabø 2008). Einerseits ist sie dabei mit neuen Formen der Kontrolle von außen konfrontiert, andererseits verlagert sie neue Kontrollformen in das neue universitäre Organisationsschema hinein. Diese neuen Kontrollformen sind vertikal ausgerichtet, breiten sich aber gleichzeitig auch lateral aus und verlagern sich schließlich in die Individuen hinein (Dale 2005).

Innerhalb des Disziplinsystems der Universität Wien sind die in meiner Studie präsentierten LektorInnen und ausgewählten Lehrveranstaltungen in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern verortet, wobei ich mein Fach, die Sozial- und Kulturanthropologie in die Studie nicht eingeschlossen habe. Gemäß dem UOG 1993 waren sie der Geisteswissenschaftlichen Fakultät sowie der Human- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät zugeordnet. Aufgrund der Umstrukturierung der Fakultäten im UG 2002 entstanden aus den beiden genannten Fakultäten fünf neue.⁴

Während der universitären Organisation vielfältige „Kulturen“ zugesprochen werden – so wird neben dem geläufigen Begriff Organisationskultur an der Universität Wien neuerdings etwa eine „Anordnungskultur“ von einer „Vereinbarungskultur“ und einer „Kontrollkultur“ unterschieden⁵ –, korrespondieren mit den disziplinären Grenz-

⁴ Statistische Details dazu siehe Kap. 3.

⁵ Anlässlich der Informationsveranstaltung „Das Jahresgespräch“, die am 29.4.2008 im Kleinen Festsaal der Universität Wien stattfand, benutzte der Rektor, Georg Winckler, in seiner Begrüßungsrede mehrfach und auf verschiedene Weise den „Kultur“-Begriff. So betonte er, dass für die Universität Wien anstatt der alten „Anordnungskultur“, die die „Beamtenuniversität“ kennzeichnete, nun eine neue „Vereinbarungskultur“ gelte, die aus „einer Gemeinschaft von gemeinsam Leistenden“ bestehe. Er beendete seine Rede mit den an die MitarbeiterInnen gerichteten Worten: „Helfen Sie uns, diese neue Kultur umzusetzen!“. In seiner daran anschließenden Rede betonte der Vorsitzende des nicht-wissenschaftlichen Betriebsrats, Alfred Müller, dass die Universität auch eine „Kontrollkultur“ brauche, innerhalb derer die reale Umsetzung des Jahresgesprächs für MitarbeiterInnen auch überprüft würde.

ziehungen unterschiedliche Wissenschaftskulturen. Unterschiedliche Ideen, Epistemologien sowie soziale Praktiken und Habitusformen führen besonders zwischen den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zum einen und den naturwissenschaftlich-technischen zum anderen zu einer oft als unüberbrückbar gesehenen oder konstruierten Trennlinie (Snow 1959). Die sozial- und kulturwissenschaftliche Beforschung der zuerst genannten „soft sciences“ muss deswegen auch von jener der zweit genannten „hard sciences“⁶ oder des Vergleichs der beiden unterschieden werden. Der besagte Unterschied zwischen den zwei „großen“ Wissenschaftskulturen ist kein symmetrischer, sondern von einer universitäts- und wissenschaftspolitischen Hierarchisierung zugunsten der Natur- und Technik-Wissenschaften gekennzeichnet. Ebenfalls einen vergleichsweise schwächeren Status hat innerhalb der Anthropologie und ihrer Subdisziplinen die Erforschung der „soft sciences“, während die Anthropology of Science inzwischen eine etablierte Subdisziplin ist. Diese Hierarchie überrascht insofern, als die Wissensproduktion und -reproduktion auch „des Eigenen“, d.h. der sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächer keine „natürliche“ Angelegenheit ist und ihre Beforschung aufschlussreiche Einblicke in deren soziokulturelle Konstruktion liefert. Die hier präsentierte Studie stellt deshalb auch ein Schreiben gegen multiple dominante Formen der Wissensproduktion dar.

3. Zur Konstruktion des Forschungsfeldes

Ich versuche in dieser Studie die Bedeutung von körperlichen Dimensionen im universitären Kontext zu verstehen. Obwohl die Universität eine Institution ist, in deren Zentrum das schriftliche Wissen steht, können ihre oralen und nonverbalen Wissensformen weder ignoriert noch von den schriftlichen losgelöst betrachtet werden. Vielmehr muss von einem Überlappen des Schriftlichen mit dem Mündlichen und Nonverbalen (Goody 1987) gesprochen werden. Doch nicht nur die „kleinen“ und die „großen Traditionen“ (Redfield 1955) der Universität sind gleichzeitig im Einsatz, sondern auch neue(re) lo-

Wichtig zu erwähnen ist im Zusammenhang mit dem Jahresgespräch für MitarbeiterInnen, dass Externe Lehrbeauftragte kein Recht auf dieses haben. Sie sind demnach nicht Teil der „Vereinbarungskultur“. Welcher „Kultur“ gehören sie dann an?, lässt sich dann fragen.

⁶ Zu einem ausgezeichneten Überblick über die Science Studies in der Anthropologie siehe Franklin (1995).

kale und überlokale kulturelle Prozesse und Praktiken, die sich ihrerseits wieder mit dem universitär Gewohnten bzw. ihrer Routine und Disziplin vermischen.

3.1. Auf den Spuren des institutionellen und individuellen Körpers

Das Bild der Körperspuren⁷ leitete meinen Forschungsweg.⁸ So wie der Körper immer Subjekt und Objekt zugleich ist, werden Spuren mit dem Körper und an/in den Körpern gezogen. Die Spuren sind physisch, materiell und symbolisch. In die Institution stieg ich mit den Körpertechniken Sitzen, Stehen und Gehen ein. Ihre Spuren führten zu institutionellen Raum- und Körperordnungen. Individuelle Körperspuren kamen aus den Handlungen und Erfahrungen, die LektorInnen außerhalb der Universität bzw. institutionellen Kontrolle mach(t)en, aber zu ihrer Inszenierung, Kontrolle oder Stärkung bzw. Schwächung sowie Selbstkontrolle als Lehrende einsetzten.

Spuren erzeugen vielfältige Landschaften, Räume und Felder. Dadurch wird der Körper selbst zu einem „Feld“ (vgl. Nast 1998), und werden umgekehrt Räume verkörpert und einverleibt (Low 2003; Low and Lawrence-Zúniga 2003). Weder Spuren noch die durch sie geschaffenen Räume müssen aber notwendigerweise zusammenhängen. Sie machen allerdings Kontinuitäten und Diskontinuitäten universitärer Ordnungen ebenso wie (Zu-) Ordnungen der Körper von Universitätslehrenden und Studierenden sowie Distinktionen und habituelle Ordnungen sichtbar und fassbar.

Für eine Differenzierung des Verständnisses von „Spuren“ nahm ich die englische Sprache zu Hilfe, die mir gute Impulse lieferte.⁹ „Spuren“ sind zunächst Linien und Stränge (*traces*). Sie sind weiters Markierungen (*marks*) und hinterlassen Abdrücke und Eindrücke; sie sind Stempel, Kennzeichnung und Erkennungszeichen zugleich. Fährten, Schienen und Gleise (*tracks*) bilden ebenfalls Spuren. Fußabdrücke (*footsteps*)

⁷ Den Begriff „Körperspuren“ verwendet auch Bette (2005) in seinem gleichnamigen Buch. In seiner auf der Zivilisationstheorie Norbert Elias' aufbauenden systemtheoretischen Analyse des Körpers in der fortgeschrittenen Moderne verwendet er „Körperspuren“ in einem semantischen Verständnis. „Körperspuren“ signalisiert bei ihm einerseits „Spuren, die am Körper durch die Gesellschaft hinterlassen werden“ und andererseits aber auch, „dass der Körper selbst Spuren in der Gesellschaft hinterlässt.“ (ebd.: 16).

⁸ Weitere Details dazu siehe Kap. 2.

⁹ Der Grund, warum ich dafür die englische Sprache auswählte, war ein zweifacher: Zum einen hatte ich geplant, im Rahmen einer Konferenz einen englischsprachigen Vortrag aus meiner Dissertation zu halten; zum anderen erklärte ich einem englischsprachigen befreundeten Anthropologen meine Spurensuche.

hinterlassen Spuren. In Überbleibseln (*vestigis*) sind Spuren von etwas hinterlassen oder zu finden. Etwas kann so gesehen Spuren von etwas Körperlichem enthalten. Spuren werden gezogen, hinterlassen und gesichert. Sie können auch verwischt und gefälscht werden. Immer wird durch Spuren etwas markiert. Sie verlieren sich und können etwas verraten. Und nicht zuletzt kann im Deutschen das Verb Spuren die Bedeutung von Gehorchen einnehmen – und gerade diese letzte Bedeutung prägt den universitären Disziplinarraum entscheidend.

Ein Explizitmachen von institutionellen sowie individuellen körperlichen Spuren kennzeichnet demnach meine Forschung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sowie ausgewählte externe Lektorinnen und Lektoren aus den Sozial- und Kulturwissenschaften¹⁰ der Universität Wien geben dem Feld eine zeitliche, räumliche sowie soziale und strukturelle Verortung; gleichzeitig erzeugt aber erst der Prozess der Spurensuche das körperliche Feld.

Ausgehend von der Thematik meiner Studie, was und wie LektorInnen tun, war die Forschungsfrage: Wie ist das Verhältnis zwischen institutionellen und individuellen Körperspuren? Was ist daraus ablesbar?

3.2. Die Methode der Spurensuche

Ich verwendete einen Methodenmix, um das Forschungsfeld im Sinne einer „dichten Beschreibung“ (Geertz 1983) von nonverbalen, oralen und schriftlichen Dimensionen fassen zu können. Diese ethnografische Haltung zu einem Verstehen durch Reichhaltigkeit, Text und Detail impliziert genauso sehr eine theoretische wie moralische Positionalität; sie ist ein konstruktiver und interpretativer Modus. Nicht zuletzt ist sie ein körperlicher Prozess in Raum und Zeit (Ortner 2006).

Neben einer ausführlichen Literaturrecherche bildeten die teilnehmende Beobachtung in Lehrveranstaltungen der beforschten LektorInnen einschließlich zahlreicher informeller Settings und Gespräche, leitfadenstrukturierte Interviews mit sechs ausgewählten

¹⁰ Ausgenommen in meiner Studie sind KollegInnen aus dem eigenen Fach. Damit sollten methodologische und soziale Problemfelder vermieden werden, die für mich als Forscherin durch die zu große soziale Nähe zum „Eigenen“ hervorgerufen hätten werden können.

LektorInnen sowie mit einer Körper- bzw. Physiotherapeutin, weiters die Analyse von diversen schriftlichen Dokumenten zum Kontext der Universität Wien und von zwei deutsch- und englischsprachigen elektronischen Diskussionslisten sowie schließlich das Sammeln und die Interpretation von quantitativen Daten zur personellen Situation von externen und internen Lehrenden an den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fakultäten der Universität Wien die methodischen Zugänge für meine Feldforschung. Zu erwähnen ist schließlich auch mein über zehn Jahre hinweg angeeignetes implizites und explizites Wissen über die Universität, das an mehreren Stellen dieser Arbeit immer wieder einfließt.

Auf die konkreten methodischen Schritte will ich nun im Detail eingehen:

1. Literaturrecherche (Schriftliche Spuren)

Meine Literaturrecherche setzt sich aus vier thematischen Strängen zusammen: Erstens, frühere und aktuelle anthropologische sowie sozial- und kulturwissenschaftliche wissenschaftliche Studien zur Universität (einschließlich zur Geschichte der Universität); zweitens, thematisch relevante Studien aus dem groß gewachsenen Bereich der Anthropologie des Körpers – die beiden schließen selbstverständlich feministische Ansätze ein; drittens, thematisch relevante Literatur aus der Organisationsanthropologie und last but not least, viertens, Literatur zur kulturellen Alltagsgeschichte im Kontext Europas.

2. Teilnehmende Beobachtung (Nonverbale, orale, materielle und leibliche Spuren)

Für die Erforschung körperlicher Spuren der Universität sowie von LektorInnen ist die teilnehmende Beobachtung die am besten geeignete und am meisten versprechende Herangehensweise.

In ihrem historischen „*master narrative*“ beansprucht die Anthropologie die teilnehmende Beobachtung als ihr charakteristisches methodisches Werkzeug, dessen Anfänge bis in die 1880er Jahre zurück reichen (vgl. Stocking 1983)¹¹. Trotz wiederholter Kritik

¹¹ So begann Franz Boas, der aus Deutschland stammende Begründer der US-amerikanischen Kultur-anthropologie und einer der bedeutendsten Vertreter des Faches im 20. Jahrhundert, seine „*ethnographic fieldwork*“ bereits in den frühen 1880er Jahren (ebd.). Geht man allerdings anstatt der Praxis von der ersten Verwendung des Begriffs „*participant observation*“ aus, kann die Soziologie diesen bereits seit dem Jahr 1924 nachweisen. Während der Begriff in

an der teilnehmenden Beobachtung als scheinbar unstrukturierte Methode erweist sich ihre deutliche Stärke insbesondere dort, wo nonverbales Verhalten und Alltagspraktiken beforscht und deren Sinnzusammenhänge analysiert werden; oder anders formuliert, wo systematische Forschung mittels Fragebogen und künstlich konstruierten Gesprächssituationen alltägliche Lebenswirklichkeiten und „*tacit knowledge*“ nicht erschließen kann (vgl. Bloch 1998; Spittler 2001).

Für meine Erforschung von universitären Raumordnungen mit ihren materiellen und körpertechnischen Bedingungen und Gewohnheiten trifft dies in besonderer Weise zu. Teilnehmen und Beobachten impliziert alle menschlichen Sinne und Fähigkeiten. In der gängigen Rezeption des Verständnisses von teilnehmender Beobachtung dominiert meistens der Sehsinn, der zum Schauen sowie gezielten Beobachten und zum Lesen eingesetzt wird. Nicht minder wichtig sind aber das Zuhören bei Gesprächen und Vorträgen sowie das Horchen auf Geräusche und akustische Umgebungen. Mein Hörsinn machte mich somit zur „teilnehmenden ZuhörerIn“ (Martin 1990¹²), von der ein differenzierendes „ethnografisches Ohr“ verlangt wurde. Das Schnüffeln nach Spuren wiederum verlangte von mir nicht nur eine gewisse gesunde Skepsis dem Gesagten oder Geschriebenen gegenüber, sondern auch eine bewusst riechende (körperliche und symbolische) Nase, die mir Bedeutungsdimensionen des Riechens und des Geruchs im universitären Umfeld eröffnete.

Den Fokus meiner teilnehmenden Beobachtung bildeten fünf Lehrveranstaltungen einschließlich der Zeitspannen vor Beginn und nach Ende einer Lehrveranstaltung, in denen ich jeweils ein Semester lang Feldforschung unternahm: in drei Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2001/02 (demnach im UOG 1993) und in zwei im Sommersemester 2004 (im UG 2002). Aufgrund der Implementierung des neuen Universitätsgesetzes 2002 im Jänner 2004, mit dem die österreichischen Universitäten von teilrechtsfähigen Einrichtungen des Bundes zu autonomen, vollrechtsfähigen juristischen Personen des öffentlichen Rechts wurden, bewegt sich meine Studie zwischen und in zwei unterschiedlichen organisationsrechtlichen Rahmenbedingungen:

der Anthropologie stets Malinowski zugeschrieben wird, verwendete ihn dieser selbst nie, sondern erstmals die US-amerikanische Anthropologin Florence Kluckhohn im Jahr 1940. Drei Jahre nach ihr übernahm Audrey Richards in ihrem Nachruf auf Malinowski den Begriff „*participant observation*“ für seine Feldforschungspraxis (Spittler 2001: 2).

¹² Im englischen Original bei Martin (1990: 70) als „*participant auditors*“ bezeichnet.

dem Universitäts-Organisationsrecht 1993 (UOG 1993) sowie dem Universitätsgesetz 2002 (UG 2002).¹³

Zur teilnehmenden Beobachtung in den Lehrveranstaltungen kamen sechs weitere Bereiche dazu: Die teilnehmende Beobachtung bei wissenschaftlichen Veranstaltungen, bei denen einige der von mir beforschten LektorInnen Vorträge hielten (im SoSe 2002 und SoSe 2004). Ein dritter Bereich, in dem ich viel mehr beobachtende Teilnahme (Moeran 2007) als teilnehmende Beobachtung durchführte, waren zahlreiche informelle Treffen mit den LektorInnen und teilweise mit Studierenden. Beobachtend nahm ich viertens bei Treffen und Veranstaltungen der IG Externe LektorInnen und Freie WissenschaftlerInnen teil sowie darüber hinaus an einem zweitägigen körperspezifischen Workshop mit dem Titel „Körper-Sprechen-Denken. Drama und Trauma weiblicher Verhaltensmuster“, der im Wintersemester 2001/02 an der Universität Wien stattfand. Der sechste Bereich schließlich waren diverse Informationsveranstaltungen an der Universität Wien.

Auf der Suche nach den wenig sichtbaren Lehrenden

Keine/r der LektorInnen, die ich für meine Feldforschung anfragte, war mir zu Beginn meiner Forschung bekannt. Ich recherchierte sie über das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien und kontaktierte alle zuerst per E-Mail. In diesem Schreiben stellte ich mich persönlich und mein Forschungsanliegen vor. Nach einer positiven Antwort kontaktierte ich in einem nächsten Schritt die LektorInnen telefonisch, um mit ihnen Details zu vereinbaren.

Die E-Mail-Adressen der externen LektorInnen ausfindig zu machen, war im Jahr 2001 – gemäß UOG 1993 waren LektorInnen damals noch keine Angestellten der Universität Wien, sondern freie DienstnehmerInnen – teilweise hürdenreich, weil externe LektorInnen und ihre elektronischen Adressen auf den jeweiligen Instituts-Homepages sehr häufig nicht oder nicht entsprechend gut sichtbar gemacht wurden. Dies sollte sich erst im Rahmen des UG 2002 zumindest in Hinblick auf die elektronische Erfassung und Erreichbarkeit verbessern. Eine ganze Reihe von den von

¹³ Details zu den unterschiedlichen Bedingungen und zu den Auswirkungen des jeweiligen Universitätsgesetzes siehe Kap. 3.

mir kontaktierten LektorInnen hatten zu jenem Zeitpunkt noch keinen E-Mail-Account der Universität Wien.

Jenseits dieser universitäts-organisatorisch bedingten Hürde zeigten jene LektorInnen, die ich erreichte, ein großes Interesse, an meiner Studie mitzuwirken. Ja, die Tatsache, dass sie als Lehrbeauftragte im Mittelpunkt meiner Studie stehen, verstanden sie bereits als wichtige symbolische Anerkennung. Absagen von LektorInnen erhielt ich ausschließlich aufgrund ihres Zeitmangels.

Zur Auswahl der LektorInnen und Lehrveranstaltungen

Bei der Auswahl der LektorInnen war ein symmetrisches Geschlechterverhältnis zwischen Lektorinnen und Lektoren zentral, weil die Kategorie Geschlecht eine wichtige Vergleichsdimension in meiner Studie bildet.¹⁴

Für die Lehrveranstaltungen war ein ähnlicher Lehrveranstaltungs-Typus ein wichtiges Auswahlkriterium: Die hier (re)präsentierten Lehrveranstaltungen hatten demnach alle einen interaktiven Charakter und setzten spezifische Aufnahme- und Teilnahmebedingungen für die Studierenden voraus.

Für die Präsentation der Fallstudien wählte ich schließlich vier Lehrveranstaltungen bzw. zwei Lehrveranstaltungsleiterinnen und zwei Lehrveranstaltungsleiter aus. Die Lehrerfahrung der LehrveranstaltungsleiterInnen liegt zwischen drei und sieben Jahren. Die zusätzliche spezifische Rolle einer relativ neu einsteigenden Co-Teacher in der Lehrveranstaltung eines Lektors aus diesem Sample fließt in dessen Fallanalyse ein.

¹⁴ Zu Beginn war in meinem Forschungsdesign auch eine gleichmäßige Repräsentanz von formalen Qualifizierungen der LektorInnen ein bedeutendes Auswahlkriterium. Schnell stellte sich allerdings heraus, dass ich aufgrund der eingeschränkten Erreichbarkeit bzw. Verfügbarkeit von LektorInnen flexibel auf die Auswahl des Personen-Samples zu reagieren hatte. Nach ersten Gesprächen mit den LektorInnen wurde zudem auch bald deutlich, dass der formale Qualifizierungsgrad in der sozialen Praxis der Lehre nicht unbedingt die gleich wichtige Bedeutung wie in offiziellen institutionellen Diskursen hat und darüber hinaus nicht unbedingt in einem direktem Zusammenhang mit der Erfahrung bzw. Erfahrungsdauer in der Lehre steht. Dies spiegelt sich auch in der Entgeltung von Lehraufträgen, die unabhängig von der formalen Qualifizierung, sondern abhängig vom Lehrveranstaltungstypus und dem Lehrbudget ist.

In der Reihenfolge der Präsentation in Kapitel 5 bis 8 sind dies:

1. Mag.^a Aisha Muhammad: Sie ist ihrer politischen Selbstbezeichnung zufolge eine Schwarze Frau. Als feministische Muslima ist sie die einzige hier vorgestellte Lehrende mit Migrationserfahrungen zwischen Sudan und Österreich. Sie war zum Zeitpunkt meiner Feldforschung im Sommersemester 2004 (UG 2002) seit drei Jahren (also bereits im UOG 1993) Lehrbeauftragte an der Universität Wien sowie seit einigen Jahren als freie Forscherin und in NGO-Projekten tätig. Außerdem war sie zum damaligen Zeitpunkt als einzige der von mir untersuchten LektorInnen verheiratet und Mutter von zwei Kindern; sie lebte mit ihrer Familie in Wien.
2. Mag.^a Laura Fabian: Sie ist eine weiße feministische Lektorin mit Queer-Identität und Migrations- und wissenschaftlichen Mobilitätserfahrungen zwischen Deutschland und Österreich. Zum Zeitpunkt meiner Feldforschung im Wintersemester 2001/02 (UOG 1993) war sie seit drei Jahren Lehrbeauftragte an der Universität Wien (und war das auch danach im UG 2002) sowie seit einigen Jahren Drittmittelforscherin. Sie lebte zu jenem Zeitpunkt als Single in einer Stadt in Deutschland.
3. Mag. Peter Kaufert: Er ist ein weißer Lektor, der hauptberuflich im außeruniversitären Bildungsbereich und Wissenschaftsmanagement tätig ist. Er war zum Zeitpunkt meiner Feldforschung im Wintersemester 2001/02 (UOG 1993) seit drei Jahren Lehrbeauftragter an der Universität Wien (und auch danach im UG 2002). Er war damals Vater von zwei Kindern und lebte mit ihnen und seiner Lebenspartnerin in Wien.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine Ulbrich: Sie ist eine weiße Frau, die hauptberuflich im Archivwesen außerhalb der Universität beschäftigt ist. Sie war zum Zeitpunkt meiner Feldforschung im Wintersemester 2001/02 (UOG 1993) Co-Teacher in Peter Kauferts Lehrveranstaltung. Obwohl sie im Co-Teaching bereits ein Jahr davor in die universitäre Lehre einstieg, bezeichnete sie sich noch als „beobachtende Teilnehmerin, die lernt zu unterrichten“. Aufgrund ihrer erst kurzen Lehrerfahrung gibt sie spezifische Einblicke in das Erlernen der Lehr-Profession.

4. Mag. Dr. Boris Artmann: Er ist ebenfalls ein weißer Lektor und war zum Zeitpunkt meiner Feldforschung im Wintersemester 2001/02 (UOG 1993) mit

sieben Jahren derjenige mit der längsten Erfahrung in der universitären Lehre (und war auch danach im UG 2002 Lektor). Daneben unterrichtete er damals in Teilzeit bereits seit vielen Jahren zusätzlich an einer Kunsthochschule und war ebenso lange als freier Forscher tätig. Zudem hat er wissenschaftliche Erfahrungen mit internationaler Mobilität.

Die LektorInnen waren zum Zeitpunkt meiner Feldforschung zwischen 36 und 40 Jahre alt; ihr biologisches Alter steht aber dabei in keiner direkten Relation zu ihrer formalen Qualifizierung als WissenschaftlerInnen.

Während der gesamten Feldforschungsperiode führte ich Forschungstagebücher, in denen ich vielfältige Notizen über meine Beobachtungen sowie das mit eigenen Ohren Gehörte festhielt; zu meinen Einträgen zählten weiters Raumskizzen von Instituten und die Sitzordnungen bei den Lehrveranstaltungen. Schließlich notierte ich darin auch Unklarheiten und Fragen, die für mich während des Forschungsprozesses auftauchten.

Die Fallstudien sind ein Analyseergebnis aus der teilnehmenden Beobachtung (mit ihren zahlreichen informellen Gesprächen) und den Interviews sowie der Literatur- und Dokumentenrecherche. Vor allem ging es darin darum, nonverbale sowie orale und schriftliche Dimensionen von institutioneller Disziplin und deren Auswirkungen auf die LektorInnen (und Studierenden) sowie die Handlungs- und Stärkungsmöglichkeiten von LektorInnen aufzuzeigen und zu vergleichen. Institutionelle und individuelle Körperspuren werden dadurch explizit gemacht und die damit verbundenen soziokulturellen Prozesse und Ordnungen analysiert.

Die vier Fallgeschichten strukturierte ich jeweils in drei Abschnitte: nach einer Skizze biografischer Hintergründe der einzelnen LektorInnen folgen Verkörperungsformen des Externenstatus; an diese schließt im dritten Schritt die Inszenierung in der bzw. rund um die Lehrveranstaltung an.

Entlang dieser Struktur wird in jeder Fallgeschichte ein individuelles Erfahrungs- und Handlungsmuster sichtbar gemacht, das charakteristisch dafür ist, wie die/der jeweilige Lektor/in mit den institutionellen Ordnungen sowie mit Unsicherheit und Kontrolle umgeht. Vergleiche mit den anderen präsentierten LektorInnen sind bereits in den jeweiligen Fallanalysen inkludiert, um Unterschiede und Ähnlichkeiten unmittelbar an den relevanten Stellen aufzuzeigen.

3. Interviews

Mit sechs LektorInnen – drei Frauen und drei Männern – führte ich leitfadens- strukturierte Interviews¹⁵ durch; mit vier von ihnen im Wintersemester 2001/02 und mit zwei im Sommersemester 2004. Ich bereitete ein halbstandardisiertes Interview vor, das ich in einem vorausgehenden Interview mit einer Probandin testete. Anhand von acht Fragenkomplexen mit jeweils mehreren detaillierten Fragen ging ich darauf hin in den Interviews den drei relevanten Ebenen von Erfahrungen sowie Praxis/Handlungen und Vorstellungen/Ideen der LektorInnen im Zusammenhang mit der universitären Lehre nach. Die Strukturierung entlang dieser Fragenkomplexe ließ zum einen eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den LektorInnen erwarten; zum anderen versprach sie bei den einzelnen InterviewpartnerInnen aufgrund der drei verschiedenen Ebenen eine mehrdimensionale Auskunft und Vergleichbarkeit zum Thema „Körper von Lehrenden“.

Eine spezielle Bedeutung unter den Fragen hatte das – entweder spontane oder später folgende – Nachfragen mit „Wäre es möglich, dass...“ oder „Was wäre, wenn...“. Damit sollten Grenzen des Erlaubten/Möglichen bzw. institutionelle Variationsmöglichkeiten deutlicher oder überhaupt erst formuliert werden. Diese Fragen stellte ich auch in informellen Feldforschungssituationen.

Bis auf eine Ausnahme dauerten die Interviews zwischen eineinhalb und zwei Stunden; jenes mit Aisha Muhammad war auf zwei Interviewtermine aufgeteilt und dauerte insgesamt dreieinhalb Stunden. Alle LektorInnen wurden bereits bei der Kontaktaufnahme darüber informiert, dass sie in meiner Studie anonymisiert werden.

Bis auf das Interview mit Lektor Boris Artmann, das er aus zeitlichen Gründen in das LektorInnenzimmer seines Instituts verlegte, fanden alle anderen Interviews in Räumlichkeiten außerhalb der Universität statt: mit drei LektorInnen traf ich mich dazu in Cafés oder Restaurants und mit zwei LektorInnen je einmal bei mir und einmal bei Aisha Muhammad zuhause.

Ein weiteres Expertinnen-Interview zum Thema Sitzen¹⁶ führte ich schließlich mit einer Physiotherapeutin, zu deren PatientInnen damals zwar keine der von mir beforschten

¹⁵ Sämtliche Details zu den Interviews und zum Leitfaden für die Fragen im Interview siehe im Anhang.

¹⁶ Siehe Kap. 4.

LektorInnen, aber eine Reihe von anderen, mir teilweise bekannten WissenschaftlerInnen sowie ich selbst zählten.

Die Interviews wurden, nachdem ich die Zustimmung der InterviewpartnerInnen eingeholt hatte, mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und danach transkribiert. Zitate, die ich aus den transkribierten Interviews übernehme, sind im Originalsprachduktus der InterviewpartnerInnen wiedergegeben, weil die verbale Performance von WissenschaftlerInnen selbstverständlich eine wichtige Bedeutungsdimension des Körperlichen ausmacht. Lediglich von Wiederholungen von Satzteilen und Wörtern werden die Zitate bereinigt. Dem Prinzip der möglichst originalgetreuen Wiedergabe der verbalen Performance folge ich auch bei Zitaten, die ich in meiner teilnehmenden Beobachtung hörte und notierte.

Zu allen Interviews verfasste ich unmittelbar nach den Interviews Protokolle.

Auswertung und Interpretation der Interviews

Für die Auswertung der Interviews orientierte ich mich an der Methode der thematischen Kodierung nach Flick (2000). Sie eignet sich speziell für Fallstudien, in denen deren jeweils spezifische thematische Struktur herausgearbeitet wird, sowie ein gruppenspezifischer, d.h. konkret ein geschlechtsspezifischer Vergleich eines fest stehenden Vergleichssamples vorgenommen wird (ebd.: 206f).

Allerdings wendete ich bei meiner Suche nach Körperspuren im transkribierten Text die Kodierungsebenen und -sequenzen nicht im Sinne einer Fallrekonstruktion, sondern einer Fallanalyse an. Dabei habe ich Erfahrungen und Umgangsformen der LektorInnen mit institutioneller Kontrolle sowie ihre Inszenierung im Disziplinarraum explizit gemacht, mit dem von mir in der Feldforschung Gesehenen und Gehörten verglichen und dann unter Bezugnahme von Literatur analysiert.

Zur ersten Orientierung verfasste ich jeweils eine Kurzbeschreibung der Fallgeschichte mit einer Präsentation der Lektorin/des Lektors, einer für sie/ihn typischen Aussage sowie die wichtigsten Themen, die sie/er im Interview angesprochen hat.

In den darauf folgenden Schritten befragte ich den Text nach den relevanten Themen, die die LektorInnen auf den drei Ebenen von Erfahrungen, Handlung/Praxis und Ideen (die in der Interview-Leitfadenstruktur eingebaut waren) zur Sprache brachten. Über die Explikation von den thematischen Wiederholungen, Variationen und Gegensätzen legte

ich das jeweils für eine/n Lektor/in spezifische Muster frei, das die Handlungen in der Lehre mit den Verkörperungsformen des verletzbaren Externenstatus sowie sozialen/biografischen Erfahrungen verbindet. Die jeweils spezifischen habituellen Spuren betrachte ich dabei als kritischen Beitrag zu dem als unbeweglich konzipierten Bourdieu'schen Habitusmodell.

Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den LektorInnen arbeitete ich schließlich anhand der körperlichen Themen, die sich aus den Fragenkomplexen des Leitfadens entwickelten, zusammen mit den Aufzeichnungen aus meiner teilnehmenden Beobachtungen heraus. Besonderheiten institutioneller und individueller Körperspuren werden dadurch explizit gemacht und analysiert. (vgl. Flick 2000: 209f.).

„On front stage“: Das Interview zwischen Selbstinszenierung und Prüfungssituation

Interviews sind eine künstlich konstruierte Gesprächssituation, die als „diskursive Selbstinszenierung“ sowie als „Eindrucksmanagement“, das auf einer „front stage“¹⁷ aufgeführt wird (Goffman [1959]1990; Moeran 2008), zu verstehen sind. Die Aufgabe einer Feldforscherin besteht darin, über das vielfältig erhobene und interpretierte Material Zugang zum „back stage“-Verhalten zu bekommen und zu erschließen.

Den LektorInnen war der Eindruck, den sie in der Interview-Performance hinterlassen, besonders wichtig. Individuelle Variationen von „erfolgreichen Inszenierungen“ stellen sowohl in den Fallanalysen als auch beim Interview ein wichtiges Thema dar.

Sowohl nonverbal als auch verbal wurde das Interview von den LektorInnen als prüfungsähnliche Bühne inszeniert, auf der die Bedeutung der Autorisierung von Sprechpositionen abgehandelt wurde und Fragen gestellt und Antworten gegeben werden. Dabei kristallisierte sich ein Unterschied der Verteilung und Bewertung dieser Positionen in der teilnehmenden Beobachtung und beim Interview heraus. Die Interview-„Bühne“ wurde von den Lektorinnen und Lektoren geschlechtsspezifisch unterschiedlich „bespielt“ bzw. genutzt. So zeigte sich, dass die drei Lektoren meine Sprechposition als fragende Interviewerin anerkannten, während die Lektorinnen auf je unterschiedliche Art dazu tendierten, ihre eigene Sprechposition mehr als Autorität anzuerkennen als

¹⁷ Goffman ([1959]1990) unterscheidet in der Analyse von Alltagssituationen zwischen „front stage“ und „back stage“-Verhalten des Selbst.

meine Position als sprechende bzw. fragende Interviewerin. Als zuhörende Interviewerin allerdings anerkannten auch sie mich.

Zu dieser Unterscheidung zwischen sprechenden und zuhörenden Positionen im Interview kamen Änderungen der Plätze, die die LektorInnen und ich einerseits im Hörsaal und andererseits außerhalb davon einnahmen, hinzu; so wurde mein Platz- und Positionswechsel zwischen teilnehmender Beobachterin und Interviewerin offensichtlich unterschiedlich wahr- und angenommen, weil ich in der teilnehmenden Beobachtung in den Lehrveranstaltungen die Zuhörende und Zuschauende, aber kaum Sprechende war, und dadurch weder den Platz noch die sprechende Position der Lektorinnen herausforderte. Im sozialen Raum der Lehre war ich von meinem Sitzplatz und meiner disziplinierten Haltung her zudem den Studierenden ähnlicher als den Lehrenden.

Alle drei Männer äußerten schon vor Beginn des Interviews, dass sie hoffen, „kluge Antworten“ und „gute Antworten“ geben zu können. Entsprechend hielten sie sich auch in ihren Antworten an meine Fragenstruktur angepasst. Im Vergleich zu meiner Rolle als teilnehmende Beobachterin, in der ich zumindest von Boris Artmann und Peter Kaufert als Repräsentantin des Faches Sozialanthropologie teilweise kritisch und abwertend betrachtet wurde, gestanden mir die drei Lektoren als sprechende und zuhörende Interviewerin eine „autorisierte Position“ bzw. eine „Statuserhöhung“ zu.

Anders als die männlichen Kollegen inszenierten sich hingegen die drei Lektorinnen während des Interviews. So etwa wartete Aisha Muhammad trotz meiner vorausgegangen Information nicht auf meine Einstiegsfrage und begann von sich aus über ihre sozialen und politischen Erfahrungen in ihrem Herkunftsland zu erzählen. Sie war sichtlich und hörbar geübt im Erzählen ihrer Biografie. Im Unterschied zu ihren beiden Kolleginnen zeigte sie außerdem keine Scheu vor dem Aufnahmegerät. Dadurch dass sie vorschnell die Art der Erzählung und der Erzählstruktur vorgab, brachte sie mich als Interviewerin in methodische Bedrängnis. Doch nicht nur in der teilnehmenden Beobachtung hatte ich mich mehrmals für ein flexibles Verhalten zu entscheiden, sondern auch in dieser formellen Gesprächssituation. Die Bereitschaft von Personen, als „Beforschte“ mit mir als Forschende zu kooperieren sowie die Bereitschaft zu Interviews und die Art und Weise der Erzählung von beforschten Subjekten hat eindeutig Vorrang vor der methodischen Disziplinierung – selbst wenn aus disziplinärer Perspektive ein Scheitern nahe gelegt werden könnte.

Laura Fabian wiederum war irritiert, dass ich bestimmte Fragen, die sie als Wissenschaftlerin methodisch erwartet hatte, nicht an sie stellte. Dadurch stellte sie ähnlich wie Aisha Muhammad, wenngleich mit unterschiedlicher Taktik, meine Position als Interviewerin zumindest kurz in Frage. Außerdem fühlte sie sich trotz bzw. wegen unseres offenen und gleichberechtigten informellen Gesprächsklimas, das ansonsten bestand, durch das beim Interview zwischen uns stehende Mikrofon gehemmt, wie sie anmerkte. Ihre verbale Stärke und Selbstsicherheit, die ihre Persönlichkeit charakterisieren, ist daher im Interview abgeschwächt.

Co-Teacher Christine Ulbrich wiederum sprang beim Erzählen im Interview zeitlich und thematisch mehr als die anderen InterviewpartnerInnen umher, sodass nicht nur sie, sondern auch ich Mühe hatte zu erinnern, worüber wir bereits gesprochen hatten oder noch nicht.

Diese unterschiedlichen Erfahrungen machen zum einen die Problematiken von strukturierten Interviews und zum anderen nonverbale und verbale Dimensionen des „*reflexive embodiment*“ (Nast 1998)¹⁸ sichtbar, die mit sozialen und emotionalen Unsicherheiten aufgrund des Platzes und Positionswechsels im wissenschaftlichen-methodischen Setting zusammenhängen. Das ethnografisch so bedeutende Herstellen von möglichst großer sozialer Nähe zu den Beforschten kann demnach in und durch konstruierte Gespräche in Interviews in einen sozialen Widerspruch geraten. Gleichzeitig wird durch die methodische Distanz, die konstruierte Gespräche darstellen, eine analytisch wichtige Distanz zu den Beforschten ermöglicht. Darüber hinaus müssen vor dem Hintergrund der universitären Hierarchie und der Priorität des Sprechens bei Lehrenden die Effekte und Dynamiken berücksichtigt werden, die diese Bedingungen auch in informellen und formalen Gesprächssituationen über die Universität evozieren (können).

Die Strukturierung von Interviews wird zurecht von ein paar AutorInnen kritisch reflektiert (vgl. Matthes 1984), da erstere auf unreflektierten ethnozentrischen Annahmen von linearen Erzählweisen aufbauen, die ihrerseits ein lineares Verständnis von Zeit und biografischen Abläufen voraussetzen. In eine ähnliche Richtung gehend kritisieren auch feministische Sozialwissenschaftlerinnen (vgl. Holstein and Gubrium 1998) die unreflektierte enge Verquickung zwischen empirischen Methoden und Annahmen von line-

¹⁸ Details dazu siehe weiter unten.

ren zeitlichen Prozessen. Sie machen zurecht darauf aufmerksam, dass unterschiedlich gelebte soziale Erfahrungen von Frauen und Männern auch verschiedene Erzähl- und Erinnerungsmodi nach sich ziehen, die bei Frauen aufgrund spezifischer sozialer Kontextualisierung eher zirkular ausgerichtet ist.

Tatsächlich sollte sich später in den Fallanalysen heraus kristallisieren, dass die von mir befragten Lektorinnen andere Erfahrungen und Vorstellungen im Zusammenhang mit Wissenschaft haben als ihre ebenfalls marginalisierten Kollegen.

Darüber hinaus war die nonverbale und informelle Kommunikation zwischen mir als Forscherin und den beforschten Frauen und Männern (unbewusst) von unterschiedlichen Erwartungen an und Vorstellungen über Gesprächssettings geprägt.

4. Analyse von Dokumenten und anderen schriftlichen Repräsentationen (Schriftliche Spuren)

Den vierten methodischen Bereich in meiner Spurensuche stellt die Analyse von universitären Dokumenten sowie einer Reihe von gedruckten und elektronischen Repräsentationformen der Universität Wien und von LektorInnen dar. Organisations- und arbeitsrechtliche Dokumente durchforstete ich ebenso wie die diversen universitären Berichte und Mitteilungen zur Lehre, zu Fortbildungsangeboten für Lehrende und für Gesundheitsangebote für UniversitätsmitarbeiterInnen; Darstellungen auf der Homepage der Universität Wien genauso wie Präsentationen der LektorInnen im virtuellen Raum. Publikationen und Stellungnahmen der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen waren ebenfalls ein wichtiges „Spurenmaterial“.

In zwei ausgewählten elektronischen Diskussionslisten (vgl. Privatarhiv H.N.) verfolgte ich im Zeitraum von 2001 bis 2005 (und weniger fokussiert bis zum Finale der Dissertation) problemspezifische Korrespondenzen zur Situation von externen Lehrenden und prekarierten WissenschaftlerInnen im hiesigen und internationalen Kontext.

5. Sammeln und Interpretation von quantitativen Daten von Universitätslehrenden

Das Sammeln und Interpretieren von quantitativen Daten zu externen und internen LektorInnen bildet den fünften methodischen Arbeitsschritt. Diese Datensätze lagen vor als statistische Publikationen des zuständigen Ministeriums über die Universitäten im

UOG 1993 sowie als Publikationen über die geschlechtsspezifische Datenlage der Universität Wien, welche die heutige Abteilung Frauenförderung und Gleichstellung der Universität Wien sporadisch herausgibt. Darüber hinaus habe ich für die Zeitpunkte, die ab dem UG 2002 für meine Studie relevant sind (Sommer 2004 sowie Sommer 2008), von der Personalabteilung der Universität Wien geschlechtsspezifische Zahlenangaben über externe und interne Lehrende in allen sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern angefordert. Diese gesammelten Daten habe ich interpretiert, sie in drei Grafiken zusammengefasst und in die Darstellung der Geschichte von externen LektorInnen integriert.¹⁹

3.3. Der Körper als Feld: „Reflexive embodiment“

Wenn das Selbst zu einem grundlegenden Wissensinstrument und -modus wird, kann die körperliche Existenz und Involviertheit von AnthropologInnen in der Feldforschung nicht ignoriert werden oder nur nebenbei mitschwingen. Vielmehr braucht diese menschliche Tatsache eine explizite Reflexion und Theoretisierung, wie das eine Reihe von AutorInnen mit diversen Ansätzen vorschlagen (vgl. Nadig 1998; Nast 1998; Spittler 2001). Dies gilt umso mehr, wenn der Körper und Nonverbales der thematische Gegenstand der Erforschung sind. Denn auf dem Weg von der Feldforschung zum Verschriftlichen verschwindet durch disziplinäre Stile des Festhaltens und des Aufmerksamkeitstrainings viel vom angeeigneten und körperlich erfahrenen Wissen.

Während die Anwesenheit bzw. die teilnehmende Beobachtung der Forscherin/des Forschers in der anthropologischen Feldforschung üblicherweise mit der zeitaufwendigen Praxis des „hanging around“, einher geht, war meine teilnehmende Beobachtung in den universitären Lehrveranstaltungen größtenteils von institutioneller und körperlicher Disziplin geprägt: So musste ich die Regeln der Pünktlichkeit und des disziplinierten Sitzens einhalten. Beobachtungen sowie Erfahrungen des gebotenen und unpassenden

¹⁹ Details siehe Kap. 3.

Verhaltens während meiner „dichten Teilnahme“ (Spittler 2001)²⁰ eröffneten mir eine wichtige Spur von institutionalisierter Körperlichkeit.

Ein geeignetes methodisches Modell für meine Reflexionen über die zentrale Bedeutung des Körpers in der Feldforschung fand ich in dem von der feministischen Kulturgeografin Nast (1998) vorgeschlagenen Konzept des „*reflexive embodiment*“.²¹ Nast zufolge ist es erforderlich, während der Feldforschungsprozesse darauf zu achten, wie wir durch unsere Körper und aufgrund unserer körperlichen Materialität lernen. Reflexivität hat dabei weniger mit Introspektion oder Selbstreflexion zu tun, wie das postmoderne Strömungen für anthropologisches Schreiben beanspruchen. Vielmehr sieht Nast darin ein körperliches Mittel und Werkzeug, um im Forschungsfeld körperliche und räumliche Unterschiede auf kreative Weise zu registrieren sowie im Schreibprozess besser zu erinnern. Wenn der Körper theoretisch als Platz bzw. als Feld von Unterschieden betrachtet wird, lernen wir, wie andere uns wahrnehmen und sie uns mittels ihrer Initiativen, Räume, Körper, Vorschriften, Beurteilungen, etc. konstruieren. „*Reflexive embodiment*“ impliziert daher die analytische und soziale Anerkennung dessen, was wir im Feld nicht kontrollieren können, sondern wo uns andere kontrollieren oder etwas vorgeben. Im metaphorischen und materiellen Sinn erlauben wir dadurch unseren Körpern, Plätze für die anderen zu werden; Plätze, an denen auf Unterschiede geantwortet wird und Unterschiede bewältigt werden. Das Zusammenspiel zwischen Platz, sozialem Raum, Körperlichkeit und Materiellem – d.h. zwischen universitärem Raum, Hörsaal, Körpertechniken wie Sitzen, Stehen und Herumgehen, sowie Sitzmöbel und Kleidung und nicht zuletzt Räume und Formen des Sprechens – wurde auf diese Weise für mich als Forscherin zum wichtigen Lernprozess über universitäre Unterschiede und Ähnlichkeiten sowie Zuordnungen.

Die Forscherin als/im Feld der Disziplinen

Ein disziplinäres „Körperfeld der Differenzen“ wurde ich sowohl in der teilnehmenden Beobachtung als auch in den Interviews. Während ich zuvor bereits einige Dimensionen

²⁰ Spittler versteht unter „dichter Teilnahme“ eine Teilnahme, die über die physische hinausgeht, und bei der sich interpretative Teilnahme mit sozialer Nähe paart. Soziale Nähe wiederum bedarf des Erlebens und Miterlebens aller Sinne sowie des körperlichen und emotionalen Spürens (Spittler 2001: 19).

²¹ Nast entwickelte dieses Konzept ausgehend von ihren Feldforschungserfahrungen in der strikt hierarchisch stratifizierten und äußerst auf Disziplin bedachten Gesellschaft der muslimischen Hausa in Nordnigeria.

des „*reflexive embodiment*“ während der Interviews analysierte, will ich nun Dimensionen aus der teilnehmenden Beobachtung diskutieren. Durch provozierende Zuschreibungen, Ermahnungen sowie Erwartungen, die von den beforschten LektorInnen an mich herangetragen oder auf mich projiziert wurden, habe ich etwas über universitäre Distinktionen und Vorstellungen über universitäre Disziplinen erfahren.

So etwa konfrontierte mich Lektor Boris Artmann, der ansonsten stets außerordentlich freundlich und zuvorkommend zu mir war, mit dem folgenden kritischen und gering schätzenden Kommentar zum Fach Sozialanthropologie, nachdem ich den Studierenden den Grund für meine Anwesenheit als teilnehmende Beobachterin in der Lehrveranstaltung erklärt hatte:

„Die Sozialanthropologie hat ja inzwischen mehrere ‚turns‘ hinter sich gebracht. Nach dem Exotischen darf sie nun doch auch das Eigene beforschen. Früher reisten die Anthropologen und -innen immer nur weit weg, und keiner wusste, was sie in der Ferne wirklich getan haben. Endlich habt ihr Gelegenheit zu sehen und mit zu erleben, was eine Anthropologin tut. Sonst sieht man Anthropologen ja nur braun gebrannt zurückkommen.“

Sein Kollege Peter Kaufert, der so wie die anderen hier präsentierten LektorInnen ebenfalls sofort an einer Zusammenarbeit für meine Studie interessiert war, ermahnte mich vor Beginn meiner teilnehmenden Beobachtung in seiner Lehrveranstaltung, dass er „nicht wünsche, dass ich die Studierenden zu Beobachtungsobjekten mache, so wie das Vertreter meines Faches immer gerne getan haben.“ Während seiner Lehrveranstaltungen stellte er mir außerdem ein paar Mal inhaltliche Fragen zu meiner Studie und zu seinem Lehrstoff. Er sprach mich dabei jeweils als „Expertin“ an und machte dadurch meinen spezifischen Status als Feldforscherin explizit. Ein anderes Mal wiederum beschwerte er sich bei mir in einem informellen Gespräch, dass „die Anthropologie ja leider bestimmte Forschungsthemen sehr stark dominiere, so wie das etwa beim Thema Migration der Fall sei“. Er fragte mich daraufhin, ob er meine „Netzwerke anzapfen könne“. Im Unterschied zu Boris Artmann, der aus Perspektive seines Faches die Anthropologie abwertete, sprach Peter Kaufert aus Perspektive seiner Disziplin meinem Fach eine dominante Position zu.

Lektorin Laura Fabian wiederum beendete ihre knappe Erklärung meiner Anwesenheit den Studierenden gegenüber mit dem provokanten Satz: „*Ihr steht ab sofort unter Beobachtung!*“, was sowohl mich als auch die Studierenden sichtlich in unsicheres Verhalten

ten hievt. Einige Studierende verlangten dann auch in der Kaffeepause zurecht ausführlichere Erklärungen für meine Anwesenheit und „das, was ich an ihnen beobachte“. So wie Laura Fabian die Studierenden in der Lehrveranstaltung zwischendurch immer wieder gerne provozierte, tat sie das auch bei meiner Vorstellung als Feldforscherin. Sie forcierte dadurch die Klärung meines Tuns und meines Status als Feldforscherin. In diesem Zusammenhang verlangte sie schon bei unserem ersten informellen Treffen, als ich von ihr die Erlaubnis zur teilnehmenden Beobachtung einholte, eine, wie sie es selber formulierte, Gegengabe von mir. Diese bestand darin, dass ich in ihrem Seminar einen Vortrag zu meiner Studie halten sollte, zu dem es allerdings aus zeitlichen Gründen dann nicht kam. Unsere mehrfachen gegenseitigen Komplimente über bestimmte Kleidungsstücke zeugten von Beginn an von unserem ähnlichen Mode-Geschmack und ähnlichen Vorstellungen über den Einsatz von Geschlechter-Technologien.

Lektorin Aisha Muhammad hingegen legte gar keinen Wert darauf, meine Anwesenheit als Forscherin vor den Studierenden öffentlich zu machen. Erst im Verlauf von informellen Gesprächen deklarierte ich mich vor Studierenden. Da Aisha Muhammad von allen hier präsentierten Lehrenden in der Lehrveranstaltung am stärksten Inter- und Transdisziplinärität vertrat, war nicht nur meine Rolle und Position als anthropologische Feldforscherin, sondern auch das Fach, das ich repräsentiere, während meiner Feldforschung nie ein Thema zwischen uns. Während die disziplinären Unterschiede in unserer Beziehung keine Relevanz hatten, erhielten aber die gesellschaftlichen und strukturellen Differenzen zwischen Schwarzen Frauen und weißen Frauen eine große Bedeutung. So betonte Aisha Muhammad sowohl in der Lehrveranstaltung als auch in der Beziehung mit mir häufig die strukturellen Hierarchien, die im Kontext der Politik und Gesellschaft in Österreich zwischen Schwarzen und weißen Frauen existieren. Und ich reagierte auf diese Feststellung und berechtigte Kritik mit dem Zusatz, dass auch zwischen weißen Frauen große soziale und ökonomische Unterschiede bestehen, die respektiert werden sollen.

Co-Teacher Christine Ulbrich betonte als einzige eine methodische Ähnlichkeit mit mir, womit sie disziplinären Grenzen und Positionen ebenfalls weniger Gewicht beigemessen hat. Sie bezeichnete sich mir gegenüber von Anfang an als „teilnehmende Beobachterin, die lernt zu lehren“. Indem sie die Praxis der teilnehmenden Beobachtung hervor-

hob, die immer ein Lernprozess ist, machte sie nicht nur ihren, sondern auch meinen Status des „Dazwischen“ explizit, den die Feldforscherin grundsätzlich immer hat. Diese „Dazwischen-Position“ habe ich über den Ansatz des „*reflexive embodiment*“ explizit gemacht.

Mit diesem Methodenmix und seinen spezifischen theoretischen Einbettungen ging ich den leiblichen, materiellen und symbolischen Körperspuren der Universität sowie von Lektorinnen und Lektoren nach, um Aussagen über institutionelle und individuelle Ordnungen der Körper und ihre Wechselwirkungen treffen zu können. Die methodischen Überlegungen und der Bezug der Methoden zueinander durchziehen die nachfolgenden Kapitel mit je unterschiedlichen Gewichtungen.

Kapitel 2

„Körper“ und „Universität“:

Eine Beziehung mit disziplinären Leerstellen

„The body is a central entrance to our cultural universe.“
(Lundin and Åkesson 1996: 11).

In diesem Kapitel skizziere ich den theoretischen Kontext, in dem sich meine Studie bewegt. Wie ich bereits in der Einleitung erwähnte, führe ich die zwei Felder „Körper“ und „Universität“ zusammen. Die Recherche über Verbindungen oder Überlappungen dieser beiden Felder in der Anthropologie zeigt bislang noch beträchtliche Leerstellen auf. Zwar erlebte „der Körper“ in der Anthropologie eine theoretisch sowie ethnografisch – und sicherlich auch sozial – vielfältig unterstützte „Karriere“ (Csordas 1999), doch bleibt der Körper von WissenschaftlerInnen oder der Körper an der Universität bislang immer noch marginalisiert.

Weniger lang als auf „den Körper“ kann in der Anthropologie auf „die Universität“ als Forschungsfeld zurückgeblickt werden. Doch gewinnt vor dem Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen und institutionellen Transformationsprozesse auch diese als beforschtes Sujet in der Anthropologie zunehmend an Bedeutung. Körperliche bzw. körperspezifische Bedeutungsdimensionen werden aber in den anthropologischen Studien zur Universität bislang ebenfalls nur marginal behandelt.

Mit der vorliegenden Studie will ich dazu beitragen, die beiden Felder verstärkt zusammenzuführen.

In den nächsten drei Schritten gebe ich zunächst einen Einblick in die von mir verwendete Idee der „Körperspuren“; diesem folgt ein Überblick über körperspezifische und dann über universitätsspezifische Studien. Damit soll der Kontext geklärt werden, aus dem heraus ich die Fragestellung meines Forschungsvorhabens entworfen habe bzw. in den ich meine Studie stelle.

1. „Körperspuren“ und „*embodied spaces*“

Um das Verhältnis zwischen individuellem und institutionellem Körper zu beforschen, verfolge ich „Körperspuren“ an der Universität sowie von LektorInnen. Die Spuren geben über die Bedeutung des Körpers als „*existential ground of culture and self*“ (Csordas 1994) ebenso Auskunft wie als Ziel von sozialen, kulturellen und politischen Prozessen. Demnach zieht der Körper als handelndes Subjekt Spuren und werden umgekehrt am und im Körper soziale sowie institutionelle Spuren hinterlassen und eingraviert.

Spuren führen in verschiedene Räume und Zeiten ebenso wie zu vielfältigen sozialen und individuellen Erfahrungen. Auf meiner anthropologischen Forschungsrouten verfolge ich institutionelle Körperspuren, die – zumeist über eine lange Zeit hinweg – soziale Räume sowie soziokulturelle Ordnungen an der Universität erzeugen. Spuren, die Machtverhältnisse sowie Distinktionen und Kontrolle anzeigen, sind in diesem Zusammenhang zentral. Die Spuren, die an WissenschaftlerInnen hinterlassen werden, ebenso wie jene Spuren, die sie ziehen, erzählen uns über institutionelle Zugriffe sowie über soziale und biografische Erfahrungen. Die körperlichen Spuren von externen Lehrenden, die zwischen Universität und anderen Berufsfeldern oder beruflichen Orten hin- und herwandern, lenken das Augenmerk zum einen auf strukturelle Ungleichheiten und „Raumlosigkeiten“. Zum anderen zeigen sie im Hörsaal die verkörperten Wissensformen sowie diverse Wechselbeziehungen zwischen universitären und außer-universitären Prozessen auf.

Den „Körperspuren“ kommt das Konzept des „*embodied space*“, das die Anthropologinnen Low und Lawrence-Zúniga (2003) entwerfen, entgegen. Ihre Definition von Raum eignet sich gut für eine Übertragung auf den durch Körperspuren erzeugten Raum der universitären Lehre. Der Körper gilt in ihrem Konzept gleichermaßen als physische und biologische Einheit, als gelebte Erfahrung, als Zentrum des Handelns und als Ort des Sprechens und Handelns. „*Embodied space is the location where human experience and consciousness take on material and spatial form. ... a model for understanding the creation of place through spatial orientation, movement and language.*“ (ebd.: 2). Die von mir verfolgten „Körperspuren“ haben konzeptuelle Ähnlichkeiten mit den geometrischen und sozialen Linien, Routen, Wegen und Kreuzungen, mit

denen Menschen Plätze und soziale Räume kreieren (vgl. Low and Lawrence-Zúniga 2003: 56f).

Die Wahrnehmung und Erfahrung des Raums, der vom Körper eingenommen wird, schrumpft oder erweitert sich in Beziehung zu den Gefühlen und dem mentalen Zustand einer Person, ihrem Sinn für das Selbst, und nicht zuletzt in Wechselwirkung mit den sozialen Beziehungen und kulturellen Dispositionen (Low and Lawrence-Zúniga 2003). Wie feministische Ansätze (vgl. Rich 1985; Haraway 1988; Moore 1994) betonen, hat dies auch epistemologische Implikationen; Wissen ist demnach als verortetes, und in Hinblick auf den Körper als Ort, als verkörpertes Wissen zu sehen. Erfahrung kann nicht auf linguistische und kognitive Elemente reduziert werden; die körperliche Praxis wird deshalb zu einem wichtigen Wissensmodus (vgl. Bourdieu 1976; 1999). Mit ihm können Prozesse zwischen Individuum und Kollektiven eingehender nachvollzogen werden (Moore 1994). Im Kontext der Wissenschaft ist zudem relevant, dass der körperliche Wissensmodus auch für die Verschriftlichung von Wissen – und schriftliches Wissen ist ein von der Lebensdauer eines Körpers losgelöstes¹ – eine Rolle spielt.

„Körperspuren“ inkludieren so wie das Raumverständnis von Low und Lawrence-Zúniga vielfältige anthropologische Ideen zum Körper: Körpertechniken gehören ebenso dazu wie architektonische und organisatorische Metaphern des Körpers; desgleichen der Körper als Träger habituellem Dispositionen; der Körper als Medium der Kommunikation; der Körper als Ausdruck von Körpergrenzen, sozialen Grenzziehungen und Positionen; Körpertechnologien der Geschlechterperformanz; und nicht zuletzt stellen institutionelle Kontrolltechnologien sowie individuelle Taktiken im Gebrauch eines Raumes wesentliche Körperspuren dar. (vgl. auch Low and Lawrence-Zúniga 2003: 30ff.)

Einen wichtigen Bestandteil von institutionellen und individuellen „Körperspuren“ an der Universität bilden auch Alltagspraktiken und Gesten wie Applaudieren, Trinken,

¹ So unterscheidet Connerton (1989) zwischen einer „inkorporierten“ und „inskribierten“ Erinnerungsform; während die erste an den lebendigen Körper gebunden ist, wird die zweite vom Körper losgekoppelt und überdauert durch Verschriftlichung einen menschlichen Lebenszyklus. Es ist allerdings das Verdienst feministischer Ansätze, dass sie darauf hingewiesen haben, dass auch im Prozess des Schreibens das verkörperte Wissen bzw. Erfahrung eine entscheidende Rolle spielt. Aus einer anderen Perspektive kritisiert auch die Anthropologin Carozzi (2005) den westlichen wissenschaftlichen Dualismus zwischen Körper und Geist/Intellekt, der auf der Annahme aufbaut, dass Denken und Diskurse nicht körperliche, sondern „geistige“ Tätigkeiten darstellen.

Essen, sich Kleiden und Grüßen. Diese von Gingrich als „implizite Differenzen“ (Kirchner 2001: 39) bezeichneten körpernahen Elemente geben nicht nur Aufschluss über die „kleinen Traditionen“ (Redfield 1955) an der Schriftinstitution Universität, sondern auch über lokale Besonderheiten und globale Prozesse.

Wie ich in Kap. 4 ausführe, darf bei Analysen von körperlichen Prozessen die materielle Kultur nicht außer acht gelassen werden (vgl. Warnier 2001). Wenngleich Low und Lawrence-Zúniga (2003) diese in ihrem nicht Konzept ansprechen, ist die materielle Kultur – dazu zählen Tische und Sessel sowie die Tafel und das Lesepult – für ein Verständnis von Körperprozessen im Hörsaal von erheblicher Relevanz.

Insgesamt verweisen die genannten Ideen auf einige wesentliche Konzepte, mit denen sich die Anthropologie an den Körper annähert und die ich als Anthropologin ins Forschungsfeld mitgetragen habe. Das sind Ansätze zu: Disziplin (vgl. Foucault 1976a; Dyck 2008), Diskurs (vgl. Martin 1987; Foucault 1989), Praxis (vgl. Bourdieu 1976; Sahlins 1976; Reckwitz 2002), Habitus (Bourdieu 1976), Performance (vgl. Turner 1978; Beeman 1993; Schieffelin 1998) sowie *embodiment* (Csordas 1990). Sie werden in meinen ethnografischen Beschreibungen und Analysen immer wieder explizit gemacht.

2. Der Körper im Kontext der Universität

In jeweils spezifischer Weise beziehen sich auch die im nachfolgenden Überblick dargestellten Studien auf die genannten Ansätze. Mit einem kurzen Streifzug durch anthropologische sowie sozial- und kulturwissenschaftliche Studien, die sich mit dem „Körper an der Universität“ bzw. mit der „Körperlichkeit von WissenschaftlerInnen“ beschäftigen, will ich nun den Kontext meiner Studie skizzieren.

Vier thematische Perspektiven auf den Körper sind dabei zu unterscheiden: 1. Der Körper als „Wissensmodus in der Anthropologie“; 2. der Körper an der Universität als beforschtes Feld/Objekt; 3. der Körper von WissenschaftlerInnen als explizites und implizites Thema; und 4. der Körper als beforschtes Feld/Objekt in Institutionen und Organisationen.

2.1. Der Körper als „Wissensmodus in der Anthropologie“

Feministischen und bestimmten Ansätzen einer ebenfalls als kritisch-reflexiv zu bezeichnenden Strömung in der Anthropologie ist es zu verdanken, dass der eigene Körper als Wissensmodus für methodische und ethnografische Reflexionen heute eine bedeutende Stellung zugesprochen bekommt. Körperliche und nonverbale Lernprozesse im Forschungsfeld zum einen sowie das Aufzeigen subtiler Machtbeziehungen – einschließlich der geschlechtsspezifischen – zwischen ForscherInnen und Beforschten bilden für die Berücksichtigung des Körpers wichtige Anlässe (Jackson 1989; Martin 1990; Wikan 1991; Behar 1996; Bloch 1998; Nadig 1998; Nast 1998; Spittler 2001; Brandes 2008). Eine weitere Ausprägung eines reflexiven sozialwissenschaftlichen Ansatzes, in dem habituelle Dispositionen von AnthropologInnen und SozialwissenschaftlerInnen ins Zentrum der Betrachtung rücken, findet sich in Bourdieus Arbeiten (Bourdieu 1987; 1988; 1999).

2.2. Der Körper an der Universität als beforschtes Feld/Objekt

Unter den AnthropologInnen und SozialwissenschaftlerInnen gilt Bourdieu als eine der Schlüsselfiguren in der Erforschung des Körpers im universitären Feld. Mit der kritischen Analyse von sozialen Praktiken sowie Alltagsritualen, habituellen Dispositionen und Distinktionen hat er einen überaus bedeutenden Beitrag zur Analyse von Machtverhältnissen an der Universität geschaffen (Bourdieu 1987; 1988; 1999). Damit hat er unter anderem auch die sozialwissenschaftliche/feministische Hochschulforschung beeinflusst (vgl. Krais 1996; 2000; Beaufays 2003). Die wissenschaftssoziologischen Ansätze der Science Studies wiederum liefern aufschlussreiche Einblicke in die Erzeugung von Wissenschaftskulturen (etwa in Labors) durch diskursive Strategien, technische Artefakte und Netzwerke (vgl. Haraway 1985; Latour and Woolgar 1986; Knorr-Cetina 1983; 2002; Latour 2004). Alltagsrituale, körperliche Praktiken, die Performance sowie spezifische Diskurse, mit denen sich WissenschaftlerInnen identifizieren, stehen bei Stewart (1999), Johnson (2000; 2002), Verger (2003) und Carozzi (2005) im Zentrum ihrer kulturwissen-

schaftlichen Analysen. Basierend auf ethnografischen Studien zeigen schließlich vor allem neuere feministische Studien geschlechtsspezifische Machtverhältnisse und Identitätszuschreibungen in Hörsälen und anderen universitären Settings anhand von Diskurs- und Performanzanalysen auf (Talbert 2000; Baron 2002; Gunnarsson 2002; Münt 2008). Eine gänzlich andere Sicht auf den institutionellen Umgang mit dem Körper stellt der Beitrag von Hadolt und Nöbauer (2004) dar, in dem sie die Geschichte der Institutionalisierung des Themas „Körper“ in Forschung und Lehre am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien skizzieren.

2.3. Der Körper von WissenschaftlerInnen als explizites und implizites Thema

Entweder explizit oder implizit kommen in der dritten Perspektive (geschlechtsspezifische) Körperaspekte von WissenschaftlerInnen zur Sprache. Zum einen geschieht das in Beiträgen, die entweder das lokalspezifische oder globale akademische Feld als Fokus haben (Schaeper 1997; Kraus 2000; Connell and Wood 2002; Beaufays 2003; Lenoir 2006). Im Zusammenhang mit Diskussionen zu „Körper“ und „Kultur“ finden körperspezifische Aspekte von WissenschaftlerInnen oder in wissenschaftlichen Institutionen in anthropologischen Beiträgen ebenfalls kurze Erwähnung (Mauss [1935]1997; Beaman 1997; Humphreys 1997; Brumann 1999). Schließlich verweisen noch Publikationen zur Geschichte des Sitzens (Eickhoff 1993; Baatz 1998; Cranz 1998;) sowie zur Mode (Craik 1994) auf Körpertechniken und den Habitus von WissenschaftlerInnen.

2.4. Der Körper als beforschtes Feld/Objekt in Institutionen und Organisationen

Neben diesen drei genannten Perspektiven spielte schließlich noch eine vierte eine wichtige Wissensquelle für meine Studie; ich bezeichne sie als „Der Körper in Institutionen und Organisationen“. Darin ist zwar nicht die Universität das beforschte Feld, doch stellt der (geschlechtsspezifische) Körper in Institutionen und Organisationen eine wichtige Quelle sowie Orientierung für meine Analyse des Körpers an der Universität

dar. Die kulturelle Performance, Disziplin, flexible Körper, geschlechtsspezifische Technologien sowie vielfältige Formen organisatorischer und individueller Kontrolle sind in dieser Perspektive die wesentlichen Themen (vgl. Foucault 1973; 1976a; 1976b; Goffman [1959]1990; Kunda 1992; Martin 1992; 1994; Henley 1993; Ben-Ari 1997; Lemke 1999; Munro 1999; Trethewey 1999; Freeman 2000; Garrick and Usher 2000; Lemke, Krasman und Bröckling 2000; Parker 2000; Poster 2002; Valentine 2002; Styhre 2004; Dale 2005).

3. Die Universität: Zwischen Lokalismus und Globalismus

Anstatt mit theoretischen Perspektiven will ich das Kapitel zu Universitätsstudien mit einer Feldforschungserfahrung einleiten. Die Geschichte dient als Metapher über die vielfältigen Formen der Organisation von Wissen sowie des Umgangs mit Wissen unter Bedingungen spätmoderner und globaler Prozesse.

Die Universität Wien ist räumlich dezentral angelegt; neben dem historischen Hauptgebäude sowie dem „Neuen Institutsgebäude“ für die Sozialwissenschaften und einem Campus, in dem vorwiegend kulturwissenschaftliche Fächer beheimatet sind, ist sie auf mehrere Universitätsgebäude und Stadtbezirke Wiens verteilt. Dennoch war ein Ort in einem Randbezirk Wiens im Herbst 2001 ein ungewöhnliches Ziel für meine teilnehmende Beobachtung in Lehrveranstaltungen: Die Wiener Gasometer. Lektor Peter Kaufert hielt dort eine Lehrveranstaltung. So wie das manchmal auch andere Universitätslehrende zu tun pflegen, verlegt er ebenfalls den Unterricht gerne mal an andere und ungewöhnliche Orte. Studierende sollen auf diese Weise angeregt werden, „Hemmschwellen und auch die Schallmauern der Universität zu überwinden“, erklärte mir Peter Kaufert. So fuhr ich also an einem frühen Morgen in das damals gerade völlig neu entstandene Einkaufs-, Unterhaltungs- und Wohnzentrum im Südosten Wiens: zu den revitalisierten und umfunktionalisierten Zylinderbauten der Wiener Gasometer. Sie erzählen von einer über 100-jährigen Geschichte der Industrialisierung sowie von einer spätmodernen Urbanisierung. Wo sich früher das größte Gaswerk Europas mit seinen vier Gasbehältern befand, steht nun ein modernes Wohn-, Einkaufs- und Unterhaltungszentrum. Eine sozial gut situierte Schicht lebt dort; sie pflegt einen auf „gute Nachbarschaft“ aus-

gerichteten und zugleich spätmodernen Lebensstil „zwischen eigener Terrasse und ins Haus zugestelltem Sushi-Essen“, wie Peter Kaufert die neue Wohnumgebung beschrieb. Ein beträchtlicher Anteil der dort lebenden Menschen sind Singles, die eine neue Form sozialer Einbettung mit NachbarInnen leben wollen.

In einen der revitalisierten Gasometer übersiedelte kurz davor das Wiener Stadt- und Landesarchiv, das früher im Zentrum der Stadt angesiedelt war. Tags zuvor nannte mir Peter Kaufert in unserem Telefongespräch die genaue Lagebezeichnung des Archivs. Aber vielleicht sei es für mich besser, nicht dorthin zu kommen, schlug er dabei vor. Schließlich sei in den Gasometern alles etwas kompliziert, und das Archiv nicht so einfach zu finden. Diesen Vorschlag empfand ich aber unakzeptabel und ich versicherte ihm, dass ich kommen werde. So stand ich dann am nächsten Morgen vor dem Eingang zum Einkaufstempel und fand mich inmitten eines geschäftigen Treibens: einkaufswillige und konsumgierige Menschen, LieferantInnen, Baustellen, eine laute Geräuschkulisse aus Stimmengewirr und Shopping-Musik, die bereits zur Morgenstunde aus den Lautsprechern in meine Ohren drang. Wo konnte sich an so einem Ort ein wissenschaftliches Archiv versteckt halten? Die Beschreibung, die ich einen Tag zuvor am Telefon erhalten hatte, half mir als Orientierung nicht so recht weiter. Ich überlegte, wer mir eine hilfreiche Auskunft über die Wege durch die Gasometer geben könnte, und tippte auf die Baustellen-Arbeiter vor dem Eingang. Präzise beschrieben sie mir den Weg über Rolltreppen hinauf, durch die Shoppingmall entlang und den Lift Richtung Archiv.

Nach dem lauten Treiben im Konsumtempel erreichte ich schließlich eine Kontrollschranke, durch die ich in das Archiv gelotst wurde. Plötzlich Ruhe, nur leise Walzermusik. Während ich auf den Leiter und die TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltung wartete, betrachtete ich hinter den Glasvitrinen die Ausstellung über das Leben und Schaffen des Wiener Komponisten Joseph Lanner. Er war also der Grund für die dezent gehaltene Walzermusik. Als Peter Kaufert mit den Studierenden eintraf, wechselten wir in einen Vortragssaal: Der Raum hatte keine Fenster und eine Sitzanordnung in einem großen geschlossenen Rechteck. Neben Referaten und Diskussionen bekamen die TeilnehmerInnen dort beeindruckende Exemplare alter Quellen zur Ansicht präsentiert.

Nach Abschluss der Lehrveranstaltung führte uns eine Archivmitarbeiterin in die Lagerstätten der Vergangenheit. Dazu stiegen wir einige Etagen in die unterirdischen Sicher-

heitstrakte hinab. In den tief liegenden Depots, wo Tausende Kartons streng gehütet und systematisiert, aber teilweise verstaubt die Erinnerungen an das historische Wien beherbergen, sprachen alle nur mehr im Flüsterton.

Als wir wieder in der gegenwartsbezogenen „Oberwelt“ angekommen waren, dort, wo die laute Shoppingmall herrscht, verabschiedeten sich alle voneinander. In unserem kurzen Gespräch merkte Peter Kaufert, bevor er wieder in seinen hauptberuflichen Job zurück eilte, an, dass die Gasometer ein äußerst praktischer Ort seien, die Arbeit, Wohnen und Konsum verbinden: *„Nach einem Arbeitstag kann man hier gleich Sushi Essen gehen. Und wenn man hier auch noch wohnen kann, hat man alles an einem Platz. Das ist schon sehr praktisch.“*

Ich nahm anschließend im Erdgeschoss des Konsumtempels in einer Cafeteria Platz, direkt unter einer hoch hinaus ragenden, architektonisch beeindruckenden Kuppel, die aus Glas und Eisen konstruiert ist. Dort schrieb ich bei einer Tasse Kaffee meine Feldnotizen nieder.

Halten wir an den einzelnen Stationen rückblickend noch einmal kurz an und betrachten wir die mit ihnen transportierten Vorstellungen über Wissen und Wissensorganisation. Sie führen uns in verschiedene Räume und Zeiten: Zeichen und Schilder lotsen uns durch den „Nicht-Platz“ (Augé 2006) der lauten, schillernden und von Schnelligkeit gezeichneten postmodernen Shoppingmall hin zu einer elektronisch unterstützten Kontrollschranke. Diese trennt die lauten von den stillen Räumen sowie die Konsumwelt der Gegenwart von den Räumen des gesammelten und systematisierten Wissens aus der Vergangenheit. Letzteres wird in musealen Glasvitrinen dar- und ausgestellt. Fensterlose Räume zeugen vom Desinteresse an der „Welt draußen“. Von dieser Abgeschlossenheit steigen wir weiter hinab in die „Unterwelt“ der lautlosen und gesicherten Tiefspeicher der Archive. Dort scheint die Zeit stehen geblieben zu sein. Weit entfernt und unbemerkt von der lauten „Oberwelt“ liegt die Vergangenheit der Stadt Wien in Tausenden Kartons aneinander gereiht und streng geordnet und harret der Erinnerung oder aber fällt dort dem Vergessen anheim. Von dort unten kommend fühlt sich die Ankunft oben in der lauten und schnellen Gegenwart des Konsums wie ein „Kulturschock“ an.

Drei Möglichkeiten des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen werden in dieser Geschichte symbolisiert. Auf sie will ich nun näher eingehen.

Erstens begegnet uns das Wissen, das als marktgerechte Ware produziert, verkauft und konsumiert wird; als Produkt marktschreierischer Bedingungen wird es nach dem raschem Output und Konsum ebenso schnell wieder vergessen oder als bereits wieder überholt betrachtet. Zweitens erzählt uns die Geschichte, dass Wissen innerhalb eines institutionellen Disziplinrahmens in *face-to-face*-Beziehungen vermittelt und ausgetauscht wird; gemeinsam wird es diskutiert und erarbeitet und soll idealerweise die Zeit beanspruchen, die es zum Verstanden werden und zur kritischen Anwendung braucht. Drittens begegnet uns das Wissen, das über die Lebensdauer menschlicher Organismen hinaus als Schriftkörper in Archiven und Bibliotheken aufbewahrt und gespeichert wird; dieses von vorangegangenen Generationen aufgezeichnete Wissen wartet auf die Sichtbarmachung und Entdeckung durch gegenwärtige und nachfolgende Generationen von Menschen; geduldig kann es auf die Wissensbegierde von Menschen warten.

Alle drei Varianten der Wissensorganisation werden in anthropologischen sowie kultur- und sozialwissenschaftlichen Studien beforscht. Grob können sie in drei theoretische Perspektiven unterteilt werden: 1. Governmentalitätsstudien; 2. Sozialkritische Studien; und 3. Studien zu kulturellen Praktiken und Vorstellungen. Entlang dieser Unterscheidung können drei große Themenschwerpunkte identifiziert werden, die sich selbstverständlich auch überschneiden: Kontrollformen; strukturelle Ungleichheiten; sowie kulturelle Praxis in der Vergangenheit und Gegenwart. Eine „Querschnittsfolie“ bildet dabei bis zu einem gewissen Grad das Thema „Globalisierung“ (vgl. auch Connell and Wood 2002; Bishop 2006).

3.1. Governmentalitätsstudien

Zur ersten Theorieperspektive sind Studien zu zählen, die in direkter oder erweiterter Form von der Foucault'schen Idee zu Governmentalität inspiriert sind. Entsprechend widmen sie sich der Analyse der multiplen Kontrolltechniken, mit denen der Staat und supranationale Institutionen auf die universitäre Organisation einwirken. Vor dem Hintergrund von inter- und supranationalen ökonomischen und strukturellen Prozessen, die in den letzten zehn bis zwanzig Jahren intensiviert wurden, fokussieren diese Studien vornehmlich auf die Auswirkungen der „Flexibilisierungsprozesse“ auf die Organisati-

on der Wissenschaft (vgl. Strathern 1995; Hill and Turpin 1995; Pellert 1999; Frank-Rieser 1999; Fillitz 2000; 2003; Kwiek 2001a; 2001b; Ramirez 2002; Dracklé, Edgar and Schippers 2003; Cloonan 2004; Slaughter and Rhoades 2004; Hannerz 2007; Høstaker and Vabø 2008; Rogler 2008; Wright and Orberg 2008). Die daraus resultierende neue „Managementkultur“ und „*audit culture*“ (Strathern 2000) steht hierbei im Mittelpunkt des Interesses.

Während viele dieser Studien kritische Einblicke in die Auswirkungen der neuen Kontrollregime geben, neigen aber manche auch zu einer Darstellung der Universitäten als „Opfer“ von übergeordneten Prozessen, anstatt sie als Organisation von AkteurInnen mit unterschiedlichen (Macht-)Interessen und „KollaborateurInnen“ des „akademischen Kapitalismus“ (Slaughter and Rhoades 2004) zu begreifen.

Tendenziell wird in dieser Perspektive die universitäre Organisation als sozial homogene Einheit suggeriert. Während sie das schwierige Verhältnis zwischen Universität und Kontrolle „von außen“ analysieren, marginalisieren sie strukturelle Differenzen und Ungleichheiten innerhalb der Universität. Obwohl eine Beschäftigung mit den vielfältigen Formen von Disziplin und Technologien des Selbst gerade bei diesem theoretischen Strang nahe liegend wäre, wird darauf bisher nur geringfügig eingegangen.

3.2. Sozialkritische Studien

Den sozialen und strukturellen Unterschieden und Ungleichheiten innerhalb der Universität widmen sich die sozialkritischen Studien, die ich als zweiten theoretischen Strang identifiziere. Sie nehmen die von Hierarchien und Ungleichheiten gekennzeichneten Bedingungen der Wissensproduktion und –reproduktion innerhalb der Universität ins Visier. In Spezifischen sind es zwei Achsen der Ungleichheit, die dabei im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen: Geschlecht und „Klasse“. Geschlechtsspezifische Analysen stellen seit etwa 30 Jahren einen kontinuierlichen Bestandteil kritischer Studien zur Universität dar (vgl. Schaeper 1997; 2008; Kraus 2000; Zimmermann 2000; Nöbauer 2002; Nöbauer und Zuckerhut 2002; Papuschek und Pastner 2002; Beaufays 2003; Nöbauer, Genetti und Schlögl 2005; Nöbauer und Genetti 2006). Die Kritik an der zunehmenden „Prekarisierung“ und „Proletarisierung“ von WissenschaftlerInnen ist hingegen besonders im letzten Jahrzehnt wieder neu entfacht worden (vgl. Firnberg und

Otruba 1951; Nelson 1997; Interessengemeinschaft Externer LektorInnen und Freier WissenschaftlerInnen 2000; Mann and Nelson Hochenedel 2003; Tomusk 2003; Teeuwen and Hantke 2007). Vielfältige feministische als auch praxeologische (im Sinne Bourdieus) sowie in jüngerer Zeit auch wieder marxistisch beeinflusste Ansätze liefern dabei wichtige Werkzeuge, um Machtverhältnisse an der Universität zu analysieren. Dieser theoretische Strang ist in der etablierten sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung im deutschsprachigen Raum besonders präsent.

Während feministische Studien die vielfältigen Ausschlussmechanismen von Frauen an der Universität analysieren, muss an ihnen bemängelt werden, dass sie dazu neigen, den im „Männlichkeitssystem“ Universität tätigen WissenschaftlerInnen zu einseitige geschlechtliche „Markierungen“ zuzuweisen. Während Frauen darin überwiegend die geschlechtlich „markierten“ sind, werden Männer an der Universität nach wie vor eher als die geschlechtlich „Unmarkierten“ konstruiert. Ebenso bleiben im Unterschied zur anglo-amerikanischen feministischen Hochschulforschung in der deutschsprachigen die sozialen Erfahrungen und Differenzkategorien von ethnischer, nationaler oder schichtspezifischer Herkunft bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Nöbauer und Zuckerhut 2002) bislang marginalisiert; Geschlecht wird eher als singuläre Differenzkategorie behandelt anstatt als relationale und intersektionale.

Die Bedeutung des Körpers oder körperspezifischer Dimensionen wird in sozialkritischen Analysen vor allem im Zusammenhang mit der Geschlechterdifferenz immer wieder thematisiert. Vor allem Analysen zu geschlechtsspezifischen Diskursen sowie zu habituellen Dispositionen und zur Geschlechterperformanz (vgl. Gunnarsson 2002; Münt 2008) führen unmittelbar zu körperlichen Bedeutungsdimensionen.

3.3. Studien zu kulturellen Praktiken und Vorstellungen

Der dritte theoretische Strang schließlich setzt sich aus Studien zusammen, die zum einen die Geschichte der Universitäten² und zum anderen Ideen und kulturelle Praktiken

² Einen wichtigen Stellenwert, der allerdings nicht mit der Fragestellung dieser vorliegenden Arbeit zusammen hängt, nimmt speziell im deutschsprachigen Raum die Erforschung der Geschichte der Universitäten zur Zeit des Nationalsozialismus ein. Die eklatanten Brüche und Leerstellen, die das nationalsozialistische Terrorregime durch die Vertreibung und Ermordung von etablierten und weniger etablierten WissenschaftlerInnen in der Wissensproduktion erzeugt und hinterlassen hat, bilden den Fokus des andauernden Forschungsprozesses zur Geschichte der Universitäten.

an der Universität in der Vergangenheit wie Gegenwart beforschen (vgl. Bourdieu, Passeron and de Saint Martin 1994; Wright 1994; Kraus 1996; Lenhardt 2002; de Ridder-Symoens and Rüegg 2003; Carozzi 2005; Ash 2006; Wernick 2006).

Die historische Perspektive sowie zeitliche Vergleiche erwiesen sich für die Suche nach lang währenden Körperspuren in meiner Studie als fruchtbar.

Trotz ihrer beträchtlichen Unterschiede sind die theoretischen Perspektiven als einander ergänzende Ausschnitte mit spezifischen Schwerpunktsetzungen zu bewerten. Zusammen ergeben sie ein multiperspektivisches Bild von der mächtigen westlichen und globalisierten Institution, die sich über den schriftlichen Wissenskörper definiert. Gleichzeitig bestehen in diesem multiperspektivischen Bild aber Lücken, die zu neuen Blicken auf und Forschungen über die Universität anregen. Mit der Erforschung „des Körpers“ der Universität sowie der Körperlichkeit von Lehrenden im zeitgenössischen Kontext von „Unsicherheiten“ von Lehrenden will ich mit meiner Studie beitragen, die Leerstellen zu verringern.

Die genannten theoretischen Perspektiven auf die Universität weisen auf je spezifische Weise auf eine grundlegende Ambivalenz der Institution Universität hin: einerseits auf ihre Abgeschlossenheit und andererseits auf ihre Durchlässigkeit und Offenheit. So wird durch das Bild vermittelt, dass sich die Universität in der Vergangenheit wie Gegenwart zum einen als relativ unbeweglich und als relativ „geschlossene Festung“ bezeichnen lässt. Zum anderen vermittelt das Bild, dass die Universität gesellschaftliche Verhältnisse abbildet und sie sich stets in einer manchmal mehr, und manchmal weniger herausfordernden Wechselbeziehung mit gesellschaftlichen Prozessen befand und befindet. Universitäten sind so gesehen eine fassbare Verkörperung von gesellschaftlichen Prozessen.

Nachdem ich in diesem Kapitel den theoretischen Kontext skizziert habe, in den ich meine Studie stelle, und dabei die disziplinären Leerstellen in der Beforschung des Körpers an der Universität aufgezeigt habe, leite ich im nächsten Kapitel zur Ethnografie des Feldes der „externen Lehrenden“ über, aus deren Perspektive ich das Verhältnis zwischen institutionellen und individuellen Körpern analysiere.

Kapitel 3

Externe Lehrende: Vom nationalen „Generationen“-Problem zum „globalen akademischen Proletariat“

*„Die ‚Akademikerfrage‘ gehört unstreitig heute
zu den aktuellen Tagesfragen.“
(Firnberg und Otruba 1951: 1)*

Das nächste Kapitel beschreibt das ethnografische Feld von externen Lehrenden. Ausgehend von historischen und gegenwärtigen organisationsrechtlichen Rahmenbedingungen werde ich den strukturellen und sozioökonomischen Kontext beschreiben, in dem die von mir beforschten Lektorinnen und Lektoren tätig sind. Neben quantitativen Vergleichen zwischen internen und externen Lehrenden werde ich die geschlechtsspezifischen Dimensionen bei Lehrbeauftragten aufzeigen sowie diskursive Schwerpunkte im lokalen und nationalen wissenschaftlichen Kontext zur Situation von LektorInnen darstellen. Abschließend werde ich die nationalen Diskussionen zu den unsicheren Arbeitsbedingungen für LektorInnen und freie ForscherInnen mit internationalen Diskussionen über die zunehmende „globale Proletarisierung“ von WissenschaftlerInnen verbinden. Damit soll eine differenzierte Perspektive auf das Verhältnis zwischen Universität, Gesellschaft und Globalisierungsdynamiken, die in anthropologischen Studien zum Hochschulbereich bisher noch marginalisiert ist, eingebracht werden.

In diesem Kapitel wie in allen anderen meiner Studie verwende ich abwechselnd verschiedene Bezeichnungen für die von mir beforschten Lehrenden: Lehrbeauftragte, externe Lehrende, externe LektorInnen, Externe, LektorInnen. Sie sind alle Selbstbezeichnungen, wobei LektorInnen sich am Häufigsten als „externe LektorInnen“ bezeichnen. Die rechtliche Bezeichnung lautet „Lehrbeauftragte“.

1. Historische Piktuationen im Kontext Österreichs

Historische Piktuationen für die Entstehung und Positionierung von externen Lehrenden im Kontext Österreichs wurden erstmals in der pionierhaften Studie „Zwischen Autonomie und Ausgrenzung“ ausgewiesen (Interessensgemeinschaft Externer LektorInnen und Freier WissenschaftlerInnen 2000)¹. Demnach reichen die historischen Wurzeln in spezifische politische und universitäre Prozesse des 19. Jahrhunderts zurück, für die drei Entwicklungslinien besonders relevant sind:

„1. Die Gewährung und verfassungsrechtliche Sicherstellung der „Freiheit“ von Lehre und Forschung

2. Die Entwicklung und (Neu-)Hierarchisierung universitärer Personalkategorien im Zuge der Universitätsreformen des 19. Jahrhunderts

3. Die Entwicklung von Forschung von einer privaten Passion zu einer Profession.“

(IG Studie 2000: 18).

Entscheidend für ein Verständnis des Berufsfeldes von Universitätslehrenden erscheint die damals neue Dreiteilung und Hierarchisierung von Personalkategorien, die als Folge der Einführung der Habilitation im Jahre 1849 entstanden ist. Die eigenständige Lehre war den Professoren² – sie waren die über staatliche Kontrolle „Berufenen“ – sowie den „Privatdozenten“ vorbehalten, wobei letztere den Pool an zu berufenden und wartenden „Nachwuchskräften“ bildeten. Nicht gestattet war sie der dritten Personalkategorie „Wissenschaftliche Hilfskräfte“. Entlohnt für die universitäre Lehre wurden nur die Professoren, während die habilitierten, aber nicht berufenen „Privatdozenten“ dafür entweder gar nicht oder über spezifische Sonderformen honoriert wurden. Beeinflusst von der Humboldt'schen Rhetorik des 19. Jahrhunderts scheinen weiters Professoren, die für die Lehre entlohnt wurden, aber in der Freizeit forschten, durch eine niedrige Lehrverpflichtung für die Forschung freigestellt worden zu sein (ebd.: 19; 20).

Im „Verband der Lektoren“ vertraten in der Ersten Republik SprachlehrerInnen ihre Interessen. Parallel dazu repräsentierte (hauptsächlich während des Ständestaats) der „Akademische Arbeitsdienst“ jene Personen, die – meistens ohne jede Remuneration – wissenschaftliche Hilfsdienste verrichteten. Diese unbezahlten Hilfsdienste galten auch als universitäres Einstiegsszenario. So beschrieb 1936 die Österreichische Hochschul-

¹ Im Folgenden werde ich die Kurzversion „IG Studie“ verwenden.

² Ich übernehme die grammatikalisch männliche Form von der IG Studie (2000).

zeitung deren „wissenschaftlichen Arbeitsdienst“ als „ein geeignetes Mittel, die Berufsnot der Akademikerschaft zu lindern“. (ebd.: 21)

Mit dem Nationalsozialismus wurden 1938 beide Vereinigungen aufgelöst. Auch ihre Geschichte und die ihrer RepräsentantInnen blieb bis heute unaufgearbeitet. Erst 1952 konstituierte sich der „Verband der Lektoren“ neu. Seine Aktivitäten erinnern in mehrerlei Hinsicht an die der externen LektorInnen der Gegenwart: Der Verband stellte Forderungen nach einer Erhöhung der Remuneration, Bezahlung der Vorbereitungszeiten, nach Weiterbildungsmöglichkeiten und notwendigen Sachmitteln. Zu den entscheidenden Forderungen dieser so genannten „Existenzlektoren“ – sie waren vor allem Lehrbeauftragte im Bereich der Sprachausbildung und an den Kunsthochschulen – zählte in den 1950er Jahren die Schaffung von hauptamtlichen LektorInnenstellen. Tatsächlich wurden aber solche von der Politik strukturell nie geschaffen (ebd.).

Erstmals rechtlich erwähnt wurden LektorInnen in Österreich 1953: Im Hochschultaxengesetz wurden die verschiedenen Remunerationskategorien für „besondere“ Lehraufträge definiert, die nicht nur ordentliche und außerordentliche Professoren und Privatdozenten, sondern andere beauftragte Lehrkräfte und Lektoren³ abhalten können. In den Formulierungen – sie sind allesamt in grammatikalisch männlicher Form verfasst! – wird zudem die bereits damals vorhandene Heterogenität von LektorInnen erkennbar. Dasselbe Gesetz regelte weiters die Vergabe der Lehraufträge durch das Bundesministerium für Unterricht.

1983 ging die erste „Lektorenaktion“ über die Bühne: Nach längeren Forderungen des „Verbands der Lektoren“, der als Verein stets auf die Unterstützung entsprechender Interessensvertretungen angewiesen war, wurden für etwa 200 LektorInnen Vertragslehrerplanstellen geschaffen. Doch damit wurde das Problem nicht gelöst, denn die Anzahl an Lehrauftragsstunden und an LektorInnen, die von Lehraufträgen ihre Existenz kümmerlich bestritten, stieg weiter an.

Schließlich wurden 1994 mit Wirkung vom März 1995 unter dem damaligen Wissenschaftsminister Erhard Busek in einer weiteren „Existenz-Lektoren-Aktion“ etwa 670 so genannten „Existenz-Lektoren“ Dienstposten als Vertrags- oder Bundeslehrer bewilligt.

³ Die grammatikalisch männliche Form entstammt dem Original der IG Studie (2000).

Bei dieser Aktion wurde wiederum keine strukturelle Maßnahme, sondern lediglich eine Umschichtung der Kosten vorgenommen (ebd.: 22-26).

Entscheidend an dieser bisher letzten Aktion war, dass zeitgleich eine gesetzliche Obergrenze für Lehraufträge aus einem wissenschaftlichen Fach von maximal sechs Wochenstunden eingeführt wurde. Diese Höchstgrenze für remunerierte Lehraufträge wurde im UOG 1993 verankert.⁴ „ExistenzlektorInnen“ wurden damit zwar gesetzlich abgeschafft, nicht aber die Tatsache, dass Personen von Lehraufträgen ihre prekäre Existenz bestreiten müssen (ebd.: 27). Wie nämlich die Analyseergebnisse der IG Studie (2000) zeigen und mir im Zuge meiner Forschung berichtet wurde, leben manche LektorInnen tatsächlich vom spärlichen Einkommen aus sechs Semesterwochenstunden an Lehraufträgen.

Die Situation für externe Lehrende spitzte sich 1996 erheblich zu, als das „Gehaltsgesetz 1956“ (GehG)⁵ sowie das „Bundesgesetz über die Abgeltung von Lehr- und Prüfungstätigkeiten an Hochschulen 1974“ geändert wurden. Kürzungen der Abgeltung sowie ein „Anreizsystem“ für mehr Lehre für den ohnehin überlasteten universitären „Mittelbau“ hatten eine Reduktion der Lehrauftragskontingente für externe Lehrende zur Folge. Dazu kam, nicht minder drastisch, eine Kürzung der Lehrauftragsentgelte bei externen Lehrenden (vgl. Pechriggl 1996: 15).

Boris Artmann, der von den in meiner Studie präsentierten LektorInnen am längsten als Lektor tätig war bzw. ist, und inzwischen habilitiert ist, erinnert sich an dieses einschneidende Jahr der Verschlechterung seiner persönlichen Situation:

„Wir kriegen also seit 1996 effektiv weniger gezahlt. Also effektiv, ich hab früher immer 5.000.-- Schilling [pro Monat im Semester für einen 2-stündigen Lehrauftrag; Anm. HN] verdient, bis ins Jahr 1996, jetzt verdien' ich 4.100.-- Schilling. Der große Bruch war sicher 1996. Das war sozusagen in einer Situation, wo man sagt, gerade auch hier [auf dem Institut, an dem Boris lehrt; Anm. HN] waren die Externen eine große Gruppe, und es ist immer um Lehraufträge gerauft worden. Aber es hat genug gegeben, es hat einen Konsens gegeben, dass man die Externen hier haben will. 1996 hat sich dann eben die IG gebildet. Das halte ich für ein ganz wichtiges Datum für uns, weil's uns immer noch gibt, weil wir einige zukunftsweisende Projekte gemacht haben und uns da gerade etwas erschlossen haben, was ich ganz toll find. Ja, es war ein Einschnitt, wir haben es nicht geschafft, dass diese Kürzungen zurückgenommen werden.“ (BA: 8).

⁴ Für Lehrveranstaltungen aus einem künstlerischen oder praktischen Fach wurde die Obergrenze mit acht Semesterwochenstunden festgesetzt.

⁵ Bundesgesetz vom 29. Feber 1956 über die Bezüge der Bundesbeamten.

Im Zuge der Universitäts-weiten Protestbewegungen im Jahr 1996 organisierten sich die externen Lehrenden in einem Aktionskomitee, aus dem heraus die von Boris Artmann angesprochene IG, d.h. Interessengemeinschaft externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen gegründet wurde. Diese stellt gegenwärtig eines der wichtigsten informellen Sprachrohre für die überaus heterogen zusammengesetzten LektorInnen sowie „freien“ DrittmittelforscherInnen im Kontext Österreichs dar.

2. „Status des Besonderen“: Definitivische Eingrenzung

Aus organisationsrechtlicher Perspektive sind die externen Lehrenden meiner Studie Lehrbeauftragte gemäß § 30 UOG 93 und gemäß § 100 UG 2002. Gemeinsam ist ihnen in diesem und jenem Organisationsrecht ein zugeschriebener Status des „Besonderen“. Dieser unterscheidet sie jeweils von den anderen Universitätslehrenden des akademischen „Mittelbaus“ dadurch, dass ihr Arbeitsverhältnis für die jeweilige Dauer eines Lehrauftrags bzw. von Lehraufträgen befristet ist. Üblicherweise ist dies ein Semester.⁶ Mit diesem Status sind eine Reihe von Benachteiligungen verbunden.⁷ Waren LektorInnen zu Beginn meiner Forschung im Herbst 2001 den bereits oben genannten gesetzlichen Bestimmungen des Dienstrechts und des UOG 1993 verpflichtet, so wurden sie mit der Implementierung des UG 2002 bzw. der „Autonomie“ der Universitäten per 1. Jänner 2004 privatrechtlich angestellte wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Universität Wien. Eine Ausschreibung der Lehraufträge war weder zuvor noch ist sie derzeit erforderlich. Informelle Beziehungen spielen deshalb eine umso wichtigere Rolle, um einen Lehrauftrag zu erhalten.

Während gemäß UOG 93 das Ausmaß von remunerierten Lehraufträgen für Lehrveranstaltungen aus einem wissenschaftlichen Fach damals wie heute gesetzlich auf sechs Semesterwochenstunden beschränkt war bzw. ist, wurde die Grenze per Betriebsvereinbarung aktuell auf sieben Wochenstunden angehoben⁸. Während meiner teilnehmenden Beobachtung lehrte allerdings niemand der von mir beforschten LektorInnen mehr als vier Stunden pro Semester; ihre Lehraufträge wurden zudem remuneriert – soweit die

⁶ Bei Block-Lehrveranstaltungen gilt nur die Dauer des LV-Blocks.

⁷ Zu den Benachteiligungen siehe weiter unten. Wie ich im empirischen Teil aufzeige, stehen die Benachteiligungen in einem Wechselverhältnis zur Abgrenzung der LektorInnen von der Institution bzw. von „Internen“.

⁸ Mitteilungsblatt v. 2.09.2005 – 38. Stück, Betriebsvereinbarung.

LektorInnen im Kontext des UOG 93 das überhaupt nachvollziehen konnten⁹, wie Peter Kauferts Aussage verdeutlicht:

„Also ab und zu bekomme ich es voll honoriert, das ist dann ganz nett, nicht. Ich glaub, es war aber auch schon einmal, dass ich nur das (Pause, Überlegen) ...wie heißt das ...Kollegengeld¹⁰ oder so ...bekommen hab. Also, wenn man sich das dann ausrechnen würde, wie viel das pro Einheit ausmacht, dann wahrscheinlich so 20 Schilling¹¹ oder so pro Stunde, das ist mit der Vorbereitung gerechnet. Das muss man sich einmal vorstellen.“ (PK: 2)

Die Remuneration eines Lehrauftrags für eine Semesterwochenstunde aus einem wissenschaftlichen Fach (lit.a) betrug im Jahr 2001 1.161,20 € (bzw. bis 31.12.2001 15.978 öS)¹² für ein Semester. Dieser Betrag wurde in jeweils sechs Monatsraten ausbezahlt und schloss – so wie auch heute noch – die Vorbereitungszeit, Sprechstunden, die übliche persönliche und elektronische Betreuung von Studierenden, die laufend anwachsende administrative Arbeit, das Abhalten von vier Prüfungsterminen (im Folgesemester) und die Mitwirkung an Lehr-Evaluationen ein. Prüfungen wurden und werden ab einem sich ebenfalls mehrmals veränderten Anzahllimit bezahlt.¹³ Da eine Lehrereinheit gewöhnlich zwei Wochenstunden ausmacht, verdoppelte sich folglich dieser Betrag und schloss dann – und nur dann! – auch die Versicherungspflicht nach dem Allgemeinen Sozialversicherungsgesetz mit ein.

Für (in meiner Studie nicht repräsentierte) Lehrbeauftragte, die gleichzeitig in einem aktiven öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis stehen, betrug die Remuneration für dieselbe Lehrveranstaltung (lit.a) 960,10 € (bzw. 13.211 öS).¹⁴

Wurde ein Lehrauftrag hingegen nicht als remunerierter erteilt, so gebührte den LektorInnen für die Lehrveranstaltung eine niedrige Abgeltung nach „besonderen gesetzlichen Bestimmungen“¹⁵ gemäß der Lehrveranstaltungs-Abgeltung – so die juristische

⁹ Die ungenügende administrative Nachvollziehbarkeit der Zuordnung zu einer Besoldungskategorie stellte während des UOG 93 für viele LektorInnen ein ernstes Problem dar. Auch in anderen Studien kommt dieses Problem des „Nicht-Wissens“ zum Vorschein (vgl. IG Studie 2000; Nöbauer und Zuckerhut 2002).

¹⁰ Gemeint ist die Abgeltung gemäß des „Kollegengeldes“ bei nicht-remunerierte Lehraufträgen.

¹¹ Da ich das Interview mit Peter Anfang Dezember 2001 führte, rechnete er zu diesem Zeitpunkt noch mit dem Schilling als Währungseinheit. Der Euro wurde in Österreich kurz danach, am 1. Jänner 2002 eingeführt.

¹² Bundesgesetz über die Abgeltung von wissenschaftlichen und künstlerischen Tätigkeiten an Universitäten und Universitäten der Künste §2.(2)

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/personalabteilung/info/pdf/abgg.pdf (14.04.2007).

¹³ Als Orientierungswert gilt, dass Prüfungen erst ab der 31. Prüfung abgegolten werden. Zwischen 31 und 160 Prüfungen beträgt die Abgeltung pro Prüfung € 8 Brutto; dieser Betrag verringert sich mit steigender Prüfungsanzahl ab der 161. Prüfung (Mitteilungsblatt v. 2.09.2005 – 38. Stück).

¹⁴ Vgl. Fußnote 12.

¹⁵ UOG 93 § 30. (6).

Bezeichnung für Peter Kauferts unsichere Darstellung des „Kollegiengeldes“ im obigen Zitat. Mit dieser war keinerlei Versicherungspflicht verknüpft.

Bei keiner dieser Varianten von Lehrbeauftragungen wurde ein Dienstverhältnis begründet.

Mit der Implementierung des neuen Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002) mit Jänner 2004 waren sowohl die LektorInnen als auch ich als Forscherin mit weit reichenden Veränderungsprozessen konfrontiert. Nicht nur änderten sich die arbeitsrechtlichen Bedingungen und Gehaltsschemata, sondern auch die Bezeichnungen für und die Anzahl der Fakultäten, denen die von mir beforschten LektorInnen zuvor gemäß UOG 1993 zugeordnet waren, sowie die Strukturierung der Fakultäten selbst. Anstelle der früheren Studienkommissionen, in denen die Lehrauftragsvergabe entschieden wurde¹⁶, und in denen bis auf Ausnahme der LektorInnen alle Personalkategorien eines jeweiligen Instituts einschließlich der Studierenden formal repräsentiert waren, sind im UG 2002 Studienprogrammleitungen für sämtliche Belange der Lehrorganisation und ihre Qualitätssicherung verantwortlich. Dabei wird die Lehre vom Universitätsmanagement zwar im Humboldt'schen Sinn als mit dem Forschungsbetrieb eng vernetzt dargestellt¹⁷, ist aber seit dem beginnenden Implementierungsprozess der Bologna-Studienarchitektur strukturell vom Bereich der Forschung deutlicher getrennt als zuvor. Sowohl Lehre als auch Forschung sind nun stärker auf die Fakultätsinteressen und die übergeordneten Schwerpunktsetzungen der Universität ausgerichtet.

Besonders entscheidend für die Lehre und ihre Veränderungsprozesse ist in der Gegenwart der so genannte Bologna-Prozess. Mit der ersten Stufe der Implementierung des Bachelor-Studiums geht, so zeigen die weiter unten erwähnten Personalzahlen und Leistungsberichte der Universität Wien (Leistungsbericht 2007), ein erheblicher Ausbau der Lehrangebote und der „flexiblen“ E-Learning gestützten Unterrichtsmethoden sowie ein Anstieg an externen Lehrenden einher. Dass dieser Zuwachs aus Perspektive der externen Lehrenden kritische und prekäre Dimensionen beinhaltet, werde ich ebenfalls weiter unten noch ausführlicher darlegen.

¹⁶ Die formale Betrauung mit einem Lehrauftrag erfolgte durch den Studiendekan auf Vorschlag oder nach Anhörung der jeweiligen Studienkommission.

¹⁷ Vgl. Broschüre Organisationsplan der Universität Wien nach UG 2002: 10.

Das UG 2002 brachte „überaus besondere Rechtsverhältnisse“ (Blimlinger 2007) für LektorInnen, die mit dem neuen Universitätsgesetz formal keine „Externen“ mehr sind, sondern wissenschaftliche MitarbeiterInnen des breit formulierten universitären „Mittelbaus“. Diese „besonderen Rechtsverhältnisse“ inkludieren neben einer Reihe von Benachteiligungen von externen Lehrenden auch gewisse relative Besserstellungen. Mit der neuen so genannten „autonomen“ Organisationsform der Universitäten erhielten Lehrbeauftragte nämlich zunächst das aktive und passive Wahlrecht in den universitären Gremien und sind nun auch im Betriebsrat der Universität Wien repräsentiert. Dies sind grundlegende Rechte von Angestellten, aber Funktionen, die LektorInnen im Unterschied zu den anderen Universitätslehrenden nicht während ihrer Arbeitszeit, sondern „außerhalb“ dieser bzw. in ihrer „Privatzeit“ und damit unbezahlt ausüben müssen. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass an der neuen privatrechtlich organisierten Universität LektorInnen an der Universität Wien als nicht-selbständig Angestellte auch ein 13. bzw. 14. Monatsgehalt als Sonderzahlung erhalten.

Während des Implementierungsprozesses des UG 2002 veränderten sich die Sätze für das Entgelt für externe Lehrende einige Male – eine „Flexibilität“, die auch für meine Recherchen eine Herausforderung darstellte. Dies lässt auf längere universitäre Diskussionsprozesse zum Umgang mit externen Lehrenden als Angestellte der Universität schließen.¹⁸ Ab dem Studienjahr 2004/2005 beträgt das Entgelt für externe Lehrbeauftragte pro Semesterstunde für Lehrveranstaltungen aus einem wissenschaftlichen Fach mit Ausnahme des universitären Sprachunterrichts („LVG 1“) zunächst € 1.120,-¹⁹ bzw. dann € 1.145,80²⁰. Für Lehrbeauftragte, die gleichzeitig in einem aktiven öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis stehen, beträgt es für dieselbe Lehrveranstaltung € 927,-²¹ bzw. € 948,30²².

Auch hier sind alle bereits oben genannten zusätzlichen Arbeiten, die vor, während und nach einer Lehrveranstaltung anfallen, inkludiert. Aber auch neu anfallende organisatorische und administrative Tätigkeiten werden bei diesem Entgelt von LektorInnen ver-

¹⁸ Dazu fanden an der Universität Wien auch Informationsveranstaltungen für LektorInnen statt und viele Diskussionen und Statements seitens der IG Externer LektorInnen und Freie WissenschaftlerInnen.

¹⁹ Mitteilungsblatt Universität Wien v. 5.11.2004. Dies stellt eine Änderung der Neuregelung dar, die zunächst ab dem Sommersemester 2004 gegolten hat. Dieser früheren Version entsprechend war das Entgelt für „lit a“ – Lehrveranstaltungen 1.208,- €.

²⁰ Mitteilungsblatt Universität Wien v. 2.09.2005 – 38. Stück, Betriebsvereinbarung.

²¹ Mitteilungsblatt Universität Wien v. 5.11.2004.

²² Mitteilungsblatt Universität Wien v. 2.09.2005 – 38. Stück, Betriebsvereinbarung.

langt; so etwa die Beteiligung an den diversen Evaluierungsmaßnahmen, zusätzliche Arbeits- und Betreuungszeiten, die mit dem steigenden Einsatz von E-Learning-Lehrveranstaltungen anfallen, etc. Diese in Summe sehr niedrig entgohlenen Tätigkeiten sowie eine Reihe von Benachteiligungen wie etwa die Ausgrenzung von der finanziellen Förderung bei Konferenzteilnahmen sowie bei fremdsprachigen Publikationen oder Übersetzungen und bei Projektanbahnungen, fehlende (adäquate) Arbeitsräume, keine ausreichenden materiellen Ressourcen für Arbeitsmaterialien in der Lehre, etc. veranlassen LektorInnen und die Interessensgemeinschaft zu wiederholten Protesten bzw. Forderungen.

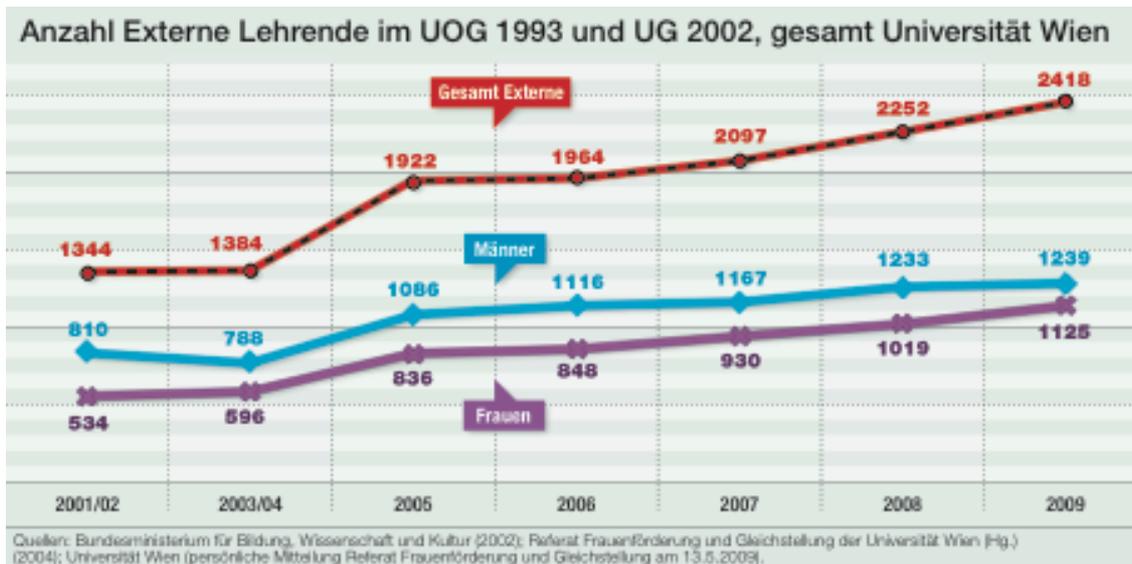
3. Lokale Verhältnisse in Zahlen

Nach der letzten so genannten „Lektorenaktion“ im Jahr 1994 verblieben Österreichweit etwa 5.400 externe LektorInnen, die nicht von der Aktion erfasst wurden (Pechriggl 1996: 16). 1997 waren 5.626 Lehrbeauftragte an den österreichischen Hochschulen tätig, wobei etwa die Hälfte nicht-remunerierte LektorInnen waren; und lediglich etwa ein Drittel waren Frauen (von 1.693 Frauen waren nur 875 remunerierte Lektorinnen) (BMWV 1998: 87). Im Studienjahr 2001/02 (Stand per 1. Dezember 2001) betrug die Anzahl der Lehrbeauftragten ohne Dienstverhältnis zur Universität an allen österreichischen Hochschulen bereits wieder 6.087 Personen – davon mit 1.973 wiederum nur etwa ein Drittel Frauen – (BMBWK 2002: 100) von insgesamt rund 20.700 Personen, die in der universitären Lehre beschäftigt waren (ebd.: 127).²³

An der Universität Wien stieg die Anzahl der Lehrbeauftragten seit 2001 und schnellte seit der Implementierung des UG 2002 in die Höhe, wie die folgende, von mir erstellte Grafik zeigt²⁴:

²³ Zur Kritik am Fehlen von detaillierten Statistiken zu Externen Lehrenden siehe die Unterlage zur „Enquete – Zwischen Autonomie und Ausgrenzung: Zur Lage Externer LektorInnen und Freier WissenschaftlerInnen in Österreich“, die im November 2000 im Kleinen Festsaal der Universität Wien von der IG Externer LektorInnen und Freier WissenschaftlerInnen organisiert wurde.

²⁴ Aufgrund des Frauenförderungsplans der Universität Wien (Mitteilungsblatt XVI, Nr. 121, vom 28.1.2003, Studienjahr 2002/03) wurden während des UOG 93 Lehrbeauftragte nach Geschlecht differenziert in den Datenbroschüren der heutigen Abteilung Frauenförderung und Gleichstellung sichtbar gemacht.



Von seiner kontinuierlichen Seite präsentiert sich in dieser Grafik die Universität im asymmetrischen Geschlechterverhältnis, das auch unter Lehrbeauftragten zugunsten der Männer ausfällt. Trotz dieser bemerkenswerten Größenordnung der LektorInnen, die gegenwärtig rund ein Drittel des gesamten wissenschaftlichen Personals der Universität Wien ausmachen, werden Lektorinnen und Lektoren in den dominanten universitären und medialen Diskursen laufend unsichtbar gehalten oder marginalisiert.

Das personelle Wachstum von LektorInnen korreliert mit dem Anstieg der Studierendenzahlen. Dem aktuellen Leistungsbericht der Universität Wien für das Jahr 2007 zufolge steigerten sich die Aufwendungen für Lehrbeauftragte in den vergangenen Jahren proportional mit der Erhöhung der Studierendenzahlen. Die Mittel der aus dieser Erhöhung resultierenden Steigerung der Studienbeiträge um 2,5 Mio. € bzw. 6,0 % „wurden ausschließlich in die Ausweitung des Lehr- und Prüfungsangebots investiert“ (Leistungsbericht 2007: 104). Oder anders formuliert, „die Steigerung der Kosten für externe Lehre wird aus den gestiegenen Erlösen aus Studienbeiträgen finanziert“ (ebd.: 105), aber nicht aus dem Globalbudget der Universität Wien.²⁵

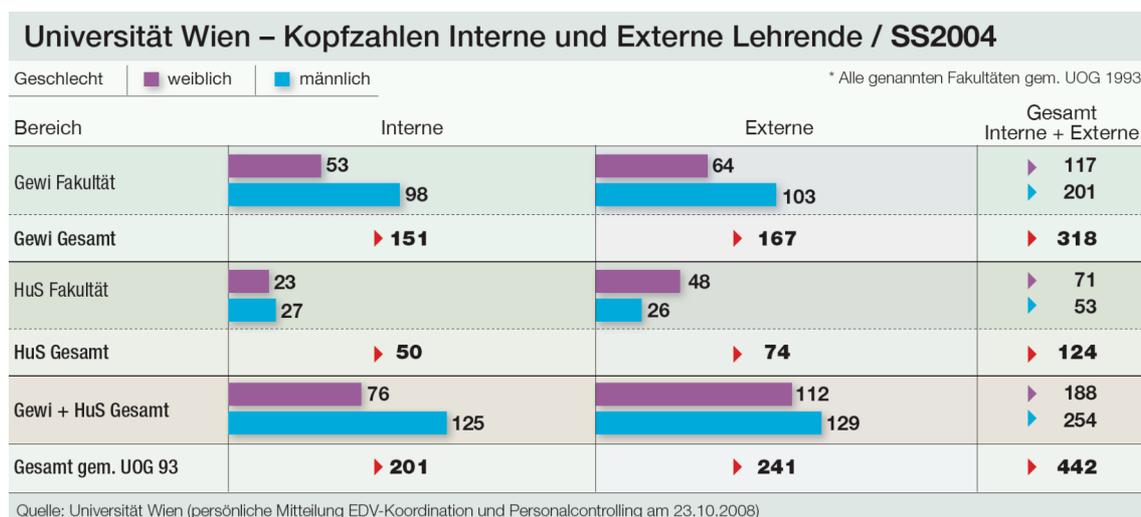
Zu Beginn meiner Feldforschung im Studienjahr 2001/02 repräsentierten externe LektorInnen an der Human- und Sozialwissenschaftlichen sowie der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät (gemäß UOG 93) der Universität Wien die überragende Mehr-

²⁵ Welche Auswirkungen die Abschaffung der Studiengebühren auf den Lehrbetrieb seit dem Sommersemester 2008 und spezifisch auf die Lehrbeauftragten haben wird, ist noch unklar.

heit im Vergleich zum internen Lehrpersonal. Der Frauenanteil unter den LektorInnen war dabei jeweils erheblich niedriger als jener der Männer: An der erst genannten Fakultät waren von 586 LektorInnen 225 Frauen; an der zweiten von 581 LektorInnen 263 Frauen (vgl. Moser, Iber und Fieder 2002: 10f.).

Für das Jahr 2004 stellt sich an den beiden Fakultäten folgendes geschlechtsspezifische Verhältnis zwischen internen und externen Lehrenden dar²⁶:

Während auf der Geisteswissenschaftlichen Fakultät das geschlechtsspezifische Verhältnis bei Internen sowie Externen zugunsten der Männer ausfällt – wobei das Verhältnis zwischen Internen und Externen etwa symmetrisch ist –, sind an der Human- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät fast doppelt so viele externe Frauen wie Männer sowie etwa doppelt so viele externe wie interne Frauen; interne und externe Männer halten sich in etwa die Waage.

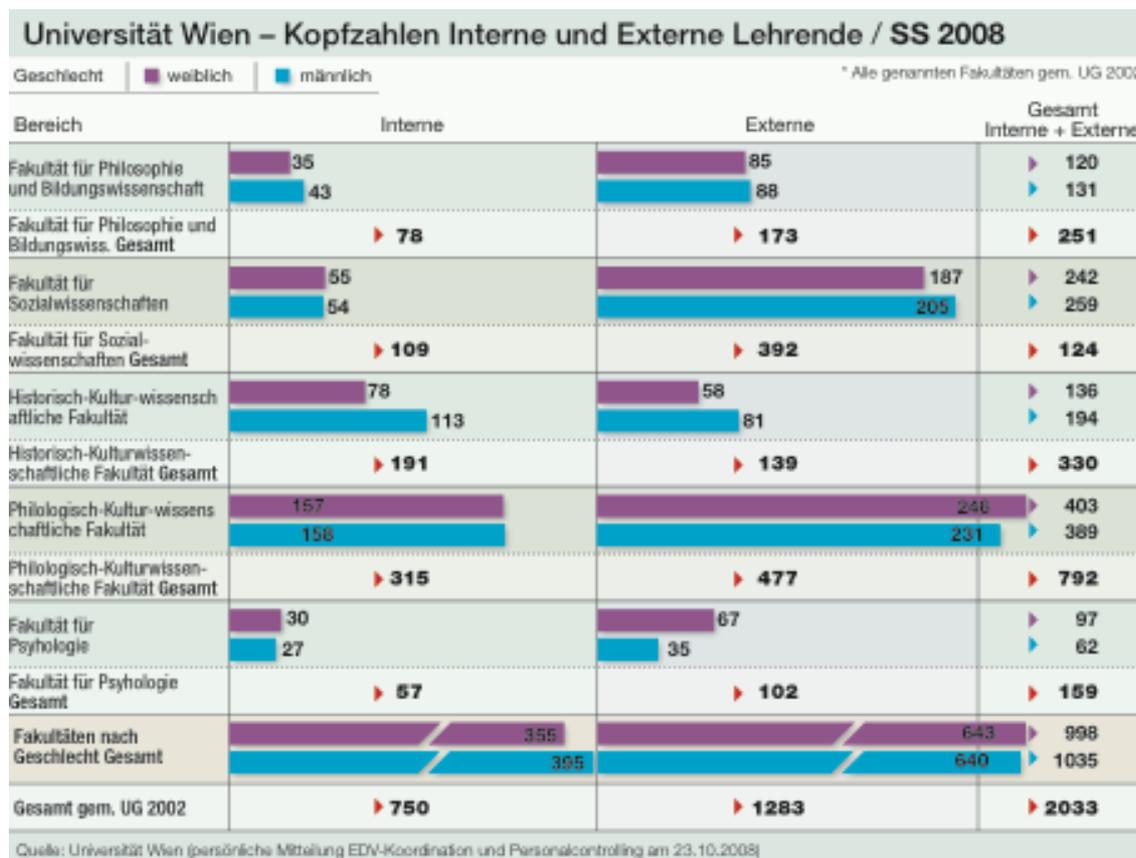


Vier Jahre später, 2008, waren an den neu organisierten Fakultäten im UG 2002 die Lehrbeauftragten um ein Vielfaches angestiegen, wie die nachstehende vergleichende Grafik veranschaulicht:

Bis auf Ausnahme der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät sichern an den anderen vier sozial- und kultur- bzw. geisteswissenschaftlichen Fakultäten zum überwiegenden Teil LektorInnen die Lehre ab. Externe Frauen sind an zwei von fünf Fakultäten im Vergleich zu externen Männern in der Minderzahl: an der Fakultät für Sozialwissenschaften sowie der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät. An der Philologisch-

²⁶ Für die 2004 und 2008 angeführten Kopfzahlen einschließlich der Hinweise zum Berechnungszeitraum danke ich dem Referat EDV-Koordination und Personalcontrolling der Universität Wien.

Kulturwissenschaftlichen Fakultät hingegen, die die größte Anzahl von Lehrbeauftragten aufweist, sind die meisten externen Frauen vorzufinden.



Von den in meiner Studie repräsentierten sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereichen (zwei Fakultäten gemäß UOG 1993 bis 30. September 2004; fünf Fakultäten gemäß UG 2002 ab 1. Oktober 2004) hat zwischen März 2004 und September 2008 an vier Fakultäten die Anzahl von Lehrbeauftragten erheblich zugenommen. Die einzige Ausnahme bildet die Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, wo 2008 dezidiert weniger Lehrbeauftragte als interne Lehrende angestellt waren. Während es zwischen den Fakultäten unterschiedliche Grade der Zunahme an LektorInnen gibt – mit einer besonders auffallenden Position der Fakultät für Sozialwissenschaften –, hat sich die Gesamtanzahl von Lehrbeauftragten in diesen Bereichen im Vergleich zwischen 2004 und 2008 insgesamt mehr als verfünffacht. Dieser Zuwachs geschah freilich vor dem Hintergrund, dass auch die internen Lehrenden um mehr als das Dreifache aufgestockt wurden. Addiert man die Kopfzahlen von internen und externen Lehrenden, sind die Universitätslehrenden an den genannten Fakultäten insgesamt um das Viereinhalbfache in diesem Zeitraum mehr geworden.

Mit Ausnahme der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät ist im Zuge der Implementierung der Bologna-Studienarchitektur die von Lehrbeauftragten durchgeführte Lehre entgegen vieler Befürchtungen seitens der LektorInnen weder abgeschafft noch ersetzbar geworden. Im Gegenteil, stellten externe Lehrende an den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fakultäten bereits im UOG 93 mit Stand Jänner 2002 eine Mehrheit im Vergleich zum internen Lehrpersonal dar²⁷, sind sie im Laufe des UG 2002 in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereichen kopfzahlenmäßig insgesamt um ein Vielfaches angestiegen. Sie sind als Personalkategorie die deutliche Mehrheit unter dem wissenschaftlichen Personal geworden – eine Mehrheit, die allerdings für die Universität unter ungleichen Bedingungen arbeitet sowie von RepräsentantInnen der Institution gerne verschwiegen, marginalisiert oder undifferenziert wahrgenommen wird.

4. Vom „Geschlecht“ von Lehrbeauftragten

Alle drei Grafiken zeigen bei internen sowie externen Lehrenden geschlechtsspezifische Asymmetrien. Während der Frauenanteil unter den ProfessorInnen 2007 gar nur 15,7%²⁸ beträgt, ist der Anteil von Frauen unter den Lehrbeauftragten zwar höher, liegt aber ebenfalls kontinuierlich unter jenem der Männer. Das geschlechtsspezifische Gesamtbild von Lehrenden an der Universität Wien gestaltet sich allerdings auf der Ebene der Fakultäten differenzierter. Waren in den beiden relevanten Fakultäten gemäß UOG 1993 beim internen Lehrpersonal Frauen im Unterschied zu Männern eindeutig in der Minderzahl, so ist 2008 das interne Kopfzahlenverhältnis zwischen den Geschlechtern – dieses sagt allerdings nichts über Positionen aus! – an der Fakultät für Sozialwissenschaften und an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät (gemäß UG 2002) eher ausgeglichen und an der Fakultät für Psychologie zugunsten von Frauen eindeutig höher. Weniger interne Frauen als Männer zählt hingegen die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft und noch wesentlich markanter weniger als die Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.

Die Kopfzahlen der externen Lehrenden an den beiden Fakultäten gemäß UOG 1993 waren 2004 höher als jene der internen Lehrenden; allerdings waren an der einstigen

²⁷ Vgl. Moser, Iber und Fieder 2002: 10f.

²⁸ Vgl. <http://frauenfoerderung.univie.ac.at/weitere-massnahmen/excellentia/> (13.12.2008).

Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät externe Frauen im Vergleich zu externen Männern bei weitem in der Minderzahl. Im Unterschied dazu gab es an der ehemaligen Human- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät doppelt so viele externe Frauen wie Männer. Doch obwohl 2008 an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät (gemäß UG 2002) mehr als dreimal so viele Lehrbeauftragte wie interne Lehrende tätig waren, waren Frauen im Vergleich zu Männern in der Minderzahl. Die signifikante Minderheit an weiblichen Kopffzahlen der Lehrbeauftragten an der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät spiegelt hingegen die asymmetrischen Zahlenverhältnisse der internen Lehrenden. Und während die Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät (gemäß UG 2002) mit ihrem starken Fokus auf Sprachen mehr externe Frauen als Männer sowie die Fakultät für Psychologie fast doppelt so viele Frauen wie Männer unter den Lehrbeauftragten aufweist, existiert 2008 lediglich an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft ein relativ ausgeglichenes Kopffzahlenverhältnis zwischen externen Frauen und Männern.

Bei allen Unterschieden zwischen den genannten Fakultäten gemäß UG 2002 sticht allerdings eine Fakultät deutlicher als jede andere als männlich-dominant bei internen sowie externen Lehrenden und mit einer deutlich auffallenden Mehrheit von Internen vor Externen hervor: die Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. Die Fakultät für Psychologie hingegen hebt sich im Vergleich dazu bei internen und externen Lehrenden als „weiblich markiert“ ab und hat dabei fast doppelt so viele Externe wie Interne.

Die Relationen der Zahlen deuten in mancher Hinsicht auf Übereinstimmungen mit der feministischen Hochschulforschung, der zufolge die universitäre Lehre ein „feminisierter Arbeitsbereich“ mit schlechter Bezahlung und ein vergeschlechtlichtes Feld darstellt (Schaeper 1997), weil die Lehre im Vergleich zur Forschung einen minderen Status zugesprochen erhält. Die von externen Lehrenden durchgeführte Lehre kann aufgrund der strukturellen Benachteiligung der Lehrbeauftragten als ein „doppelt femininisiertes“ Arbeitsfeld bezeichnet werden sowie die Männer unter den Lehrbeauftragten als strukturell und sozial „femininisierte“.

Eine aus den feministischen Studien abgeleitete Hypothese wäre, dass bei zunehmender Trennung von Forschung und Lehre, wie sie wissenschaftspolitisch programmiert ist, mehr Frauen als Männer als Lehrbeauftragte tätig sind bzw. sein würden. Auf die „weiblich“ markierte Fakultät mit dem Fokus auf Sprachen sowie die Fakultät für Psychologie mit dem jeweils höheren Frauenanteil unter Externen trifft die Hypothese zu.

Doch das Geschlechterverhältnis bei der Gesamtanzahl von LektorInnen an der Universität Wien widerspricht der Hypothese. Ebenso wenig trifft die Hypothese der Mehrheit von Frauen unter „Externen“ an den drei anderen sozial- und kulturwissenschaftlichen Fakultäten zu. Vielmehr machen die Zahlenrelationen deutlich, dass zum einen zwischen den Fakultäten und Fächern erhebliche strukturelle und personelle Unterschiede bestehen. Zum anderen verweisen sie darauf, dass davon ausgegangen werden muss, dass Frauen und Männer in einen wachsenden Wettbewerb um mangelnde Stellen und um Lehraufträge getreten sind. Das Gesamtbild lässt die Vermutung zu, dass in Fächern, die nicht eindeutig „weiblich“ markiert sind, der Wettbewerb zugunsten der externen Männer ausfällt. Dies wiederum lässt darauf schließen, dass externe Männer bessere informelle Beziehungen und Netzwerke mit internen Kollegen (oder Kolleginnen) haben als ihre externen Kolleginnen.²⁹ Die Fallanalysen der LektorInnen³⁰ zeigen, dass sie durch informelle und/oder formelle Beziehungen zu Internen Unterstützung und Förderung erhalten haben, diese Beziehungen allerdings jeweils gleichgeschlechtliche waren bzw. sind.

Vor dem Hintergrund der aktuell neu geschaffenen oder entstehenden Kategorien von Lehrenden im deutschsprachigen Raum – dazu zählen etwa „Lecturers“ und die „Lehrprofessuren“ – senden WissenschaftlerInnen warnende Signale hinsichtlich der Gefahr einer geschlechtsspezifischen Verteilung von statusträchtigen und weniger statusträchtigen Stellen aus (vgl. von Trotha, Nassehi und Reichertz 2007). Frauen könnten demnach eher befristete Lehrprofessuren erhalten, während Männer auf unbefristete Professuren berufen werden.

²⁹ Zur Bedeutung von informellen Beziehungen und Netzwerken für die Vergabe von Lehraufträgen siehe die sozialanthropologische Studie von Nöbauer und Zuckerhut (2002).

³⁰ Details siehe Kap. 5-8.

4.1. Macht-Dynamiken zwischen Männlichkeiten

Die Geschlechterordnung wird nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb einer Geschlechterkategorie hergestellt und abgesichert (Moore 1988; 1993; Connell 1995). Im universitären Kontext spielt dabei sowohl die bereits zuvor gezeigte Hierarchie zwischen den geschlechtlich markierten Fächern als auch die Distinktion zwischen internen und externen Lehrenden eine Rolle. Indem die feministische Hochschulforschung den Fokus bislang auf die strukturelle Situation von Frauen legte, tendiert sie dazu, den herrschenden Diskurs, welcher Männer als geschlechtlich „neutral“ und „unmarkiert“ präsentiert, zu übernehmen. Doch Männlichkeiten sind ebenso wenig als statisch, sondern als sozial und systematisch konstruiert, historisch veränderbar, relational und kontextgebunden zu verstehen (Connell 1995). Im Kontext der Universität repräsentieren und verkörpern Männer unter den Lehrbeauftragten „untergeordnete“ und „marginalisierte Männlichkeiten“ (vgl. ebd.). Ein minderer Status, weniger Entscheidungsmacht, geringerer Zugang zu Ressourcen sowie eine niedrige Entgeltung der Lehrtätigkeit im Vergleich zum Status von internen Lehrenden macht sie strukturell zu solchen und rückt sie strukturell nahe an „Feminisierung“.

Die Tatsache, dass Männer an den institutionellen Rändern nicht nur mit Männern, sondern zunehmend mit Frauen konkurrieren müssen, führt (auch) bei Lektoren zu einer Bedrohung ihrer beruflichen Möglichkeiten einerseits und der traditionellen Geschlechterordnung andererseits. Diverse Abgrenzungsstrategien gegen Frauen und Verbündungsstrategien mit Männern sind Handlungen, die zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der traditionellen Geschlechterordnung eingesetzt werden. So reagieren auch externe Lektoren auf die Existenz von Gleichstellungsmaßnahmen manchmal frauenfeindlich oder sehen sich als die „eigentlich Diskriminierten“, wie ich selbst und in Erzählungen von Frauen mehrmals hörte.³¹ Boris Artmann und Peter Kaufert, die beiden Lektoren meiner Studie, äußerten derlei Anfeindungen (in meiner Gegenwart) nicht, sondern wandten mit Selbstverständlichkeit eine geschlechtersensible Sprache an

³¹ Eine nicht seltene Äußerung sowohl von etablierten als auch marginalisierten Männern an der Universität diesbezüglich ist, Frauen würde durch Frauenförderungs- und Gleichstellungsmaßnahmen „so-wieso alles geschenkt“ und Männer seien heutzutage die „wirklich Benachteiligten oder Diskriminierten“.

In diesem Zusammenhang sei auf die sozialanthropologische Diplomarbeit von Ulrike Prattes (2008) hingewiesen, in der sie die Haltungen und Strategien von jungen Männern an der Universität Wien in Bezug auf Feminismus analysiert.

und zeigten eine positive Haltung gegenüber Frauenförderung und Gleichstellung. In ihren sozialen Allianzen verbündeten sie sich aber sehr wohl mit Männern zur Absicherung ihres Status: Peter Kaufert mit einflussreichen und etablierten „Internen“ und Boris Artmann mit Studenten.³² Machtdynamiken unter Männern implizieren stets Anpassungs- und Inkorporationsstrategien „von oben nach unten“ genauso wie „von unten nach oben“; das unausgesprochene Ziel ist die Aufrechterhaltung einer männlich-dominanten und patriarchalen Ordnung (vgl. Demetriou 2001). Dieselbe Ordnung garantiert nämlich, dass Männlichkeiten in „untergeordneten“ Positionen mehr von der „patriarchalen Dividende“ (Connell 1995) profitieren bzw. an ihr mehr teilhaben (können) als ihre Kolleginnen³³. In den dialektischen Prozessen zwischen mächtigen und weniger mächtigen Männern erreichen „untergeordnete“ und „marginalisierte Männlichkeiten“ Handlungsfähigkeit (Connell and Messerschmidt 2005: 847), setzen sie aber aus systemimmanenten Gründen und spezifischen Interessen heraus nicht selten gegen Frauen ein.

5. Das „Akademikerproblem“: Ein Problem der Generation oder der sozialen Klasse?

Während in den Diskursen zu und von externen Lehrenden die Kategorie Geschlecht mit wenigen Ausnahmen (vgl. Nöbauer und Zuckerhut 2002) nur marginal Berücksichtigung findet, nimmt die Bedeutung von „Generation“ und „soziale Klasse“ eine vorrangige Stellung ein. Im Zusammenhang mit den strukturellen und beruflichen „Verhinderungen“, die eine ganze Generation von WissenschaftlerInnen erfährt, wird auch der Begriff „NachwuchswissenschaftlerInnen“ kritisch gesehen und zurück gewiesen. Lange wurde der Status von LektorInnen und DrittmittelforscherInnen als Übergangsphase betrachtet, die in einer etablierten Position im wissenschaftlichen Feld mündet. In Einzelfällen mag das zutreffen, doch für eine Mehrheit besitzt das anthropologische Modell eines „klassischen“ Initiationsprozesses (vgl. Turner 1978; van Gennep 1999) hin zur Professur keine Gültigkeit (mehr). War die berufliche Laufbahn für Frauen immer schon brüchig und von „gläsernen Decken“ gekennzeichnet, so erleben nun auch Män-

³² Details siehe in Kap. 5-8.

³³ Dies vor allem in Form von informellen Strukturen, Zugang zu Netzwerken und symbolischem Kapital.

ner am institutionellen Rand vermehrt die Aussichtslosigkeit auf eine etablierte Position sowie ökonomische und soziale Unsicherheit. Lektor Boris Artmann, der (trotzdem) an seiner Habilitationsschrift arbeitet und international erfahren ist, bringt das mit folgenden Worten zum Ausdruck:

„Wir müssen als Externe, Du musst dir als Externe, wenn Du bei dieser Unigeschichte bleiben willst, gleichzeitig überlegen, ob Du noch irgendwie in die Uni reinkannst oder willst; was für mich zum Beispiel hier völlig chancenlos ist, das weiß ich. Also, hier einen Job zu kriegen, einen fixen Job in Wien, das ist völlig unmöglich!“ (BA: 8).

Doch trotz der beruflichen Unsicherheit sind LektorInnen gerne wissenschaftlich tätig und identifizieren sich gerne mit der Wissenschaft, wie die Fallanalysen aufzeigen. Gleichzeitig sind so wie Boris Artmann eine ganze Reihe von LektorInnen und DrittmittelforscherInnen universitäts- und wissenschaftspolitisch aktiv. Das Diskussionsforum und öffentliche Sprachrohr für ihre durchaus heterogenen Interessen bildet die Interessengemeinschaft externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen, die mehrere Hunderte Mitglieder zählt. Aufgrund des neuen Angestelltenstatus im UG 2002 haben LektorInnen außerdem das Wahl- und Mitbestimmungsrecht in universitären Gremien und im Betriebsrat.

Die strukturell verletzte und in Unsicherheit lebende Generation, der hierzulande inzwischen die nächste unsichere folgt, begann in den 1990er Jahren selbstbewusst und politisiert neue wissenschaftliche Identitäten „zwischen Autonomie und Ausgrenzung“ (IG Studie 2000) zu beanspruchen. Ebenso beforschen sie ihre Wissenspotentiale und unsicheren und prekären Arbeitsbedingungen (vgl. dazu IG Studie 2000; Nöbauer und Zuckerhut 2002; Papouschek und Pastner 2002) sowie ein architektonisches und inhaltliches Konzept für ein WissenschaftlerInnenhaus für das wachsende Segment von freien ForscherInnen zu entwerfen (IG Studie 2001).

Politisches Bewusstsein und strukturell kritische Analysen paaren sich dabei immer wieder mit dem Anspruch auf die Realisierung der Idee der Freiheit und Kreativität im Arbeiten mit den neuen wissenschaftlichen Identitäten (vgl. IG Studie 2000). Dass dabei das Verständnis von individueller „Autonomie“ jenem der universitären „Autonomie“ krass entgegensteht, wird in den Fallanalysen veranschaulicht. Mit dem wachsenden Druck, den die sozialen und ökonomischen unsicheren Bedingungen nach sich ziehen, rückten Ideen über Freiheit und Kreativität im wissenschaftlichen Arbeiten in den ver-

gangenen Jahren zugunsten eines Fokus der Diskussionen auf die sozioökonomischen Bedingungen in den Hintergrund.³⁴

Kaum eine Diskussion oder Veranstaltung kommt seither ohne die Referenz auf den Begriff „Prekariat“ und dem Phänomen der „Prekarisierung“³⁵ aus. Seltener findet stattdessen auch der Begriff „akademisches Proletariat“ (vgl. Pechriggl 1996) Verwendung, um die wachsende soziale Gruppe von Gebildeten zu bezeichnen, die in Not geraten und unzufrieden sind.

In der Vergangenheit und Gegenwart wird diese soziale Gruppe von der Politik und von etablierten WissenschaftsrepräsentantInnen meist als gefährliches soziales und politisches Potenzial wahr genommen oder als „fremd“ und deshalb „gefährlich“ konstruiert. So warnten Angehörige dominanter und privilegierter Gruppen im Zusammenhang mit der Öffnung der Universitäten für Frauen sowie Angehörige von ethnischen Minderheiten und der Arbeiterklasse immer wieder gerne vor der „drohenden Gefahr“ eines „akademischen Proletariats“ (vgl. Firnberg und Otruba 1951; Ash 2006). Eine „Überfremdung der Lehre“ durch externe Lehrende etwa diagnostizierte in den 1990er Jahren ein Professor der Universität Wien (Pechriggl 1996).

In Not geratene und unzufriedene Gebildete sind Bourdieu zufolge ein bedeutender Faktor für soziale und politische Veränderungsprozesse, die in die eine oder andere politische Orientierung gerichtet sein können. So führt er zum einen die Rolle der „Privatdozenten“ als wichtigen Faktor bei der Entstehung des Nationalsozialismus in Deutschland an; zum anderen verweist er auf die international vielfältigen Führungsrollen, die

³⁴ Vgl. dazu die diversen Stellungnahmen der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen auf der Website <http://www.ig-elf.at>.

³⁵ „Prekariat“ gilt als journalistische Neuschöpfung in Anlehnung an den Begriff „Proletariat“, wobei allerdings bei „Prekariat“ kaum von einer Klassenlage gesprochen werden könne. Für „Prekarisierung“ und „Prekariat“ existieren diverse Definitionen. Gemeinsam sind ihnen Beschreibungen von teilweise skandalösen Gehaltssituationen und extreme Selbst- und Fremdausbeutung im akademischen Feld, ein hohes Ausmaß an ökonomischer Unsicherheit sowie fehlende Perspektiven für die Planung einer wissenschaftlichen Laufbahn, bei einer nach wie vor ausgeprägten Identifikation der Betroffenen mit ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit. Prekäre Arbeitsverhältnisse weiten sich mehr und mehr auch außerhalb des wissenschaftlichen Feldes aus und werden für zunehmend mehr Menschen zum Regelfall. (vgl. Seifert 2008, Bericht von der Konferenz „Prekarisierung von Wissenschaft und wissenschaftlichen Arbeitsverhältnissen“ am 11. und 12.1.2008 in Leipzig auf der Website <http://www.univie.ac.at/IG-LektorInnen>, 25.2.2008).

RepräsentantInnen der „*intelligentsia prolétaroides*“ bei großen politisch „links“ orientierten sozialen Bewegungen und Parteien eingenommen haben.³⁶

Mit seinem spezifischen Bezug zu sozialer Klasse wird der Begriff „akademisches Proletariat“ hierzulande aktuell eingesetzt, um die Probleme einer Generation von so genannten NachwuchswissenschaftlerInnen politisch und strukturell kritisch zu diskutieren und öffentlich zu machen; eine Generation von erfahrenen, oft international qualifizierten WissenschaftlerInnen, die politisch „verheizt“ und „systematisch ausgebeutet“³⁷ wird, weil ihr politisch und strukturell die Möglichkeiten zu einer sicheren und planbaren akademischen Laufbahn entzogen wurde. Derlei Bedingungen haben, so stellt ein internationaler Evaluationsbericht fest, in der Gegenwart zu einer „Pauperisierung einer universitären underclass“³⁸ auch an der Universität Wien geführt.

Inzwischen ist allerdings evident, dass die Brüche und Unsicherheiten nicht nur ein Problem einer Generation im hiesigen lokalen und nationalen Kontext sind. Vielmehr zeigen die Debatten außerhalb des deutschsprachigen Raums, dass es sich auch um ein internationales Problem handelt, das politischer Natur ist.

6. „Globales akademisches Proletariat“

Eine Verbindung oder ein Vergleich mit internationalen Diskursen und Phänomenen von externen Lehrenden und unsicher lebenden WissenschaftlerInnen wurde im hiesigen Kontext bisher nur marginal berücksichtigt.³⁹ Dies ist insofern überraschend, als in vielen internationalen universitären Kontexten die Anzahl von *adjunct professors* und *adjunct teachers* – so das englischsprachige Äquivalent von externen Lehrenden – eben-

³⁶ „Vernetzt Euch“: Interview mit Pierre Bourdieu in der WochenZeitung, 11.05.2000 (<http://www.woz.ch>).

³⁷ Siehe dazu den internationalen Report der kombinierten Evaluationskommission, die im Jahr 2001 das Institut für Kultur- und Sozialanthropologie und das Institut für Europäische Ethnologie in Hinblick auf eine Zusammenlegung der beiden Institute untersuchte (Evaluationsreport 2001: 9; 13).

³⁸ Ebda.: 13 (Hervorhebung im Original).

³⁹ Eine Internationalisierung stellt etwa die Veranstaltung „Intellektuelle zwischen Autonomie und Ausbeutung. Zur Prekarität wissenschaftlicher und kultureller Produktion“ dar, die im Dezember 2002 von der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen in Wien organisiert wurde. Im Rahmen dieser Veranstaltung hielt die aus Frankreich stammende Autorin Anne Rambach aus ihrem gemeinsam mit Marine Rambach publizierten Buch „Les intellos précaires“ einen Vortrag über prekarierte Intellektuelle.

falls breit diskutiert wird⁴⁰ (vgl. Mann and Nelson Hochenedel 2003; Teeuwen and Hantke 2007). Strukturell, politisch und ethisch kritische Reflexionen bestimmen auch über die nationalen Grenzen hinaus die Diskussionen: *“If academics can’t understand and implement principles of justice in their own backyard, what does this say about the quality and sincerity of their ethical understanding of the wider world?”* (Mann and Nelson Hochenedel 2003: 121).

Neben dieser grundsätzlichen Frage nach Gerechtigkeit im universitären Feld werden insbesondere in Kontexten der USA sowie von Kanada, Großbritannien und Australien kritische Fragen zur „postmodern“ geprägten akademischen Komplizenschaft mit Wirtschaft und Industrie sowie zum „akademischem Kapitalismus“ aufgeworfen (vgl. Klein 2002; Slaughter and Rhoades 2004). Tendenzen eines „globalen akademischen Proletariats“ sowie eine zunehmende unfreiwillige Arbeitsmigration von WissenschaftlerInnen stellen dabei in den genannten, aber auch in westeuropäischen Kontexten ein wichtiges Thema dar (vgl. Mann and Nelson Hochenedel 2003; Teeuwen and Hantke 2007). In Nordamerika gibt die steigende Anzahl von Teilzeit- und befristet tätigen WissenschaftlerInnen (mit Mehrfachjobs) bei gleichzeitigem Abbau von „*Tenure*“-Positionen⁴¹ an vielen Universitäten Anlass für Sorge und wird in öffentlichen Debatten und wissenschaftlichen Kritiken über die „Proletarisierung“ von WissenschaftlerInnen abgehandelt.

Eine weitere Strömung des Diskurses über das „akademische Proletariat“ kommt aus Kontexten ehemaliger sozialistischer Länder Europas, die in den vergangenen Jahren Mitgliedsstaaten der EU geworden sind. Die schwierigen Bedingungen für wissenschaftliches Arbeiten während und nach der Eingliederung in eine kapitalistische Wirtschaftsordnung sowie in die supranationale Studien- und Forschungsarchitektur geben Anlass zur kritischen Bestandsaufnahme. Die Kritik bezieht sich dabei nicht auf externe Lehrende, die es in jenen Kontexten als soziales Phänomen kaum gibt, sondern auf die prekären Bedingungen, unter denen das Gros der WissenschaftlerInnen arbeitet. Zwar haben die meisten (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen an akademischen bzw. universitären Institutionen eine Stelle, können aber von den sehr niedrigen Gehältern kaum le-

⁴⁰ Vgl. dazu die Diskussionen in der englischsprachigen Diskussionsliste H-ADJUNCT@H-NET.MSU.EDU, in der vorwiegend US-amerikanische und kanadische *adjunct teachers/professors* teilnehmen.

⁴¹ „*Tenure*“-Positionen bezeichnen im anglo-amerikanischen Universitätsmodell unbefristete Stellen bzw. Professuren.

ben.⁴² Diese schwierigen Bedingungen führen etwa in Bulgarien zu Phänomenen wie den „*flying professors*“⁴³, sowie zum „*brain drain*“, mit dem das Land nach der Arbeitsmigration einer ganzen Generation von WissenschaftlerInnen ins Ausland konfrontiert ist (Sretenova 2003).

Sei es, dass der Begriff „(globales) akademisches Proletariat“ als politischer und ideologischer Kampfbegriff oder polemisierend oder umgangssprachlich oder aber, wie in jüngerer Zeit, auch in wissenschaftlich seriösen Analysen Verwendung findet, stets weist er auf die ökonomische und soziale Not von Gebildeten bzw. einer gebildeten Berufsgruppe hin sowie auf einen Diskurswechsel, der von „*culture to class*“⁴⁴ (zurück)führt. Dies gilt auch für die Begriffe „Prekarisierung“ oder „prekarierte Intellektuelle“ (Rambach 2001); „akademische Reservearmee“ (Mann und Nelson Hochenedel 2003); „universitäre Mindestlohnreserve“ oder „Sozialarbeiter des reformierten Universitätssystems“ (vgl. Kaube 2007). Alle machen sie deutlich, dass Bildung, eine der vier wichtigen Kapitalformen im Bourdieu'schen Sinn, kein Garant für Wohlstand oder ausreichendes Einkommen ist. Vielmehr ist die soziale und berufliche Unsicherheit und Not von WissenschaftlerInnen Ausdruck eines politischen (Un)Willens, gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse ernsthaft umzusetzen oder voran zu treiben.

Den Diskursen über das „akademische (globale) Proletariat“ und „akademische Prekariat“ stehen national wie international „neue“ Abgrenzungsdiskurse über wissenschaftliche „Elite“ gegenüber. Den Diskursen entspricht die ungleiche Verteilung öffentlicher Gelder. Dies verweist nicht nur auf die Wechselseitigkeiten zwischen gesellschaftlichen und universitären Ungleichheiten, sondern im speziellen auch darauf, dass das wissenschaftliche Feld ein erweitertes „Kampffeld“ um Ressourcen und Verteilung derselben ist (Bourdieu 1998). Lehrbeauftragte und DrittmittelforscherInnen sind zwar am Rande der Institution, aber gerade deshalb auch „mitten drinnen“ in diesem „Kampffeld“.

⁴² Zur Situation in Baltischen Ländern bzw. in Estland siehe Tomusk (2003); zum Vergleich zwischen post-sozialistischen Ländern sowie zur Situation in Bulgarien siehe Gajdusek, Mayr and Polzer (2006); Sretenova (2003).

⁴³ „*Flying professors*“ werden etwa in Bulgarien die zahlreichen ProfessorInnen genannt, die von ihrem niedrigen Einkommen an der Universität oder Akademie der Wissenschaften nicht leben können und aus diesem Grund zum Unterrichten und Arbeiten zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen im Land herumfliegen. (Persönliche Diskussionen mit KollegInnen der Bulgarischen Akademie der Wissenschaften, die als eine der Partnerinstitutionen im Rahmen des EU-Projekts eumentet beteiligt war, und an dem ich 2007 und 2008 als lokale Projektkoordinatorin arbeitete).

⁴⁴ Ich kehre mit dieser Formulierung den Titel eines Beitrags von Boyne (2002) um, in dem er das Werk Bourdieus würdigt.

Zusammenfassung

Lehrbeauftragte – oder die von ihnen abwechselnd gebrauchten Bezeichnungen externe LektorInnen oder LektorInnen – stellen eine erhebliche und kontinuierlich wachsende Anzahl der an der Universität Wien Lehrenden dar. In manchen Fächern bilden sie sogar eine eindeutige Mehrheit, wie ich anhand von quantitativen Daten und Vergleichen aufgezeigt habe. Entlang von historischen Piktuationen habe ich die politische bzw. organisationsrechtliche und strukturelle Herstellung von Lehrbeauftragten im nationalen Kontext Österreichs nach verfolgt, die bis in die Zeit der Ersten Republik zurückführt. Den Schwerpunkt meiner ethnografischen Beschreibung des Feldes der (externen) LektorInnen bilden die Jahre 2001 bis 2008. Zwei verschiedene Universitätsgesetze – das UOG 1993 sowie das UG 2002 – bestimmten in diesem Zeitrahmen die strukturelle und organisationsrechtliche Situation von Lehrbeauftragten. Die Universitätsrechte schrieben trotz einigen nennenswerten Unterschieden und Bezeichnungsänderungen – seit dem UG 2002 sind die vormals externen Lehrenden bzw. Lehrbeauftragten juristisch keine „externen“ mehr, sondern LektorInnen, die zum wissenschaftlichen Personal („Mittelbau“) gehören – den Lehrbeauftragten dennoch jeweils einen benachteiligten „Status des Besonderen“ zu.

Drei Grafiken zu den quantitativen Verhältnissen zwischen Frauen und Männern unter Lehrbeauftragten sowie zwischen externen und internen Lehrenden und ihren jeweiligen geschlechtsspezifischen Verteilungen an den einstigen und neuen sozial- und kulturwissenschaftlichen Fakultäten bildeten die Ausgangsbasis für meine Analyse der institutionellen Geschlechterordnung bei Lehrbeauftragten. Vor dem Hintergrund der universitären Hierarchie zwischen Fächern sowie zwischen Forschung und Lehre habe ich dabei insbesondere auch (Macht-) Dynamiken zwischen Männlichkeiten aufgezeigt, um damit das in der feministischen Hochschulforschung bislang marginalisierte soziale Geschlecht von Männern in meine Analyse der universitären Geschlechterordnung einzu beziehen.

Nach dem – bisher in Debatten und Analysen eher vernachlässigten – Einblick in geschlechtsspezifische Ordnungen von Lehrbeauftragten habe ich die vorherrschenden Strategien und Diskurse nachgezeichnet, die auf die strukturellen und sozioökonomischen Probleme einer ganzen Generation von (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen Bezug nehmen. Die sich ausbreitende Not von Gebildeten wird darin hauptsächlich unter Bezug-

nahme auf die Begriffe „Prekarisierung“ und „Proletarisierung“ von WissenschaftlerInnen reflektiert und kritisiert. Diese Diskurse aus dem deutschsprachigen und frankophonen Kontext habe ich schließlich mit Diskursen aus anglophonen Kontexten verbunden, die zunehmend um die Entstehung eines „globalen akademischen Proletariats“ kreisen. Mit dieser Perspektive habe ich zum einen eine strukturell differenzierte Perspektive zum universitären Feld eingebracht und zum anderen Dimensionen von Globalisierungsdynamiken aufgezeigt, die in anthropologischen Studien zum universitären Feld bisher marginal behandelt wurden.

Kapitel 4

Sitzen – Stehen – Gehen:

Der Triangel großer Kontinuitäten im universitären Raum

1. Einleitung

Die elementaren Körpertechniken Sitzen, Stehen und Gehen (Mauss [1935]1997) liefern in der universitären Landschaft wesentliche körperliche Spuren. Was erfahren wir über universitäre Gewohnheiten und Ordnungen, wenn wir sie zunächst aus deren Perspektive betrachten? Zweifelsohne teilen Universitätsangehörige diese drei Körpertechniken mit den meisten Menschen und mit vielen Berufsgruppen in westlichen Zusammenhängen, doch gleichzeitig ist der Universität ein spezifisches Sitzen, Stehen und Gehen eigen, das Distinktions- und Habitusformen (im Mauss'schen Sinn) erzeugt und somit die sozialen und kulturellen Räume der Universität entscheidend mitgestaltet und strukturiert. Diese Strukturierungen geschehen insbesondere durch ein spezifisches Verhältnis der Körper mit der materiellen Kultur und einen spezifischen Gebrauch derselben (Warnier 2001). Sessel und Tische sowie Lesepulte bestimmen die Körpertechniken an einem universitären Arbeitsort entscheidend und schließen anderweitige elementare Körpertechniken wie etwa das Liegen während der Arbeit aus. Bei solchen Einverleibungsprozessen spielen aber insgesamt vielfältige Bedeutungsdimensionen und Referenzfelder – so etwa auch symbolische Repräsentationen – eine wichtige Rolle, wie ich im Laufe dieses Kapitels zeigen werde.

Das Sitzen, Stehen und Gehen gehört zusammen mit der materiellen Kultur, den durch biografische Erfahrung einverleibten Wissensformen von Individuen¹ sowie dem Sprechen zu den einen sozialen Raum auf wesentliche Weise prägenden soziokulturellen Dimensionen (vgl. Bourdieu et al. 1994). Das hiermit als „embodied space“ (Low and Lawrence-Zúniga 2003) konzipierte Raummodell betont einen prozessualen Zugang zu Körpern sowie die Einverleibungsprozesse in einem universitären Raum. Ausgehend

¹ Siehe Fallstudien in den Kapiteln 5-8.

von meiner teilnehmenden Beobachtung und beobachtenden Teilnahme (Moeran 2007) liefern die Körpertechniken des Sitzens, Stehens und Gehens einen „hand- und dingfesten“ ethnografischen Einstieg (vgl. auch Crossley 2005; 2007) in meine Analyse von körperlichen Spuren und Prozessen im Kontext der Universität. Selbstredend zeugt ein solcher Zugang von meiner Wertschätzung einer soziologisch geprägten Kulturanalyse. Ich will damit zu einer mir sehr relevant erscheinenden Aktualität des Mauss'schen Ansatzes für Sozial- und Kulturanalysen beitragen.

Der besagte körpertechnische Triangel stellt routinemäßige Abfolgen und entsprechende institutionelle Disziplinierungen und Distinktionen ebenso dar, wie es gewisse Variationsmöglichkeiten erlaubt und von Brüchen erzählt. Allen voran ist es aber ein ganz spezifisches gewohnheitsmäßiges Sitzen – und hauptsächlich das Sitzen –, Stehen und Gehen, das die über eine lange Zeitdauer gewachsenen universitären Raum-/Ordnungen und Distinktionen verkörpert und zugleich absichert. Gleichzeitig verändern aber bestimmte soziale, kulturelle, strukturelle und ökonomische Prozesse körperliche Gewohnheiten und Ordnungsformen. Das wirft die Frage auf, welche spezifischen Aspekte und Einflüsse gemeint sind und welche Wechselwirkungen sie mit der soziokulturellen Ordnung der Universität und der in ihr Lehrenden eingehen.

2. Sitzen, Stehen und Gehen als Organisationsattribute

Übertragen wir die stets soziokulturell determinierten Körpertechniken auf die Körperschaft der Universität bzw. ihre Organisation, so können wir die Universität als eine *sitzende Organisation* beschreiben. Universitätslehrende sitzen in ihren Arbeitszimmern an den jeweiligen Universitätsinstituten. Davon ausgenommen bzw. ausgeschlossen sind Lehrbeauftragte sowie häufig auch DrittmittelforscherInnen. Bei Besprechungen sitzen die Universitätslehrenden ebenfalls. Studierende sitzen in universitären Lehrveranstaltungen (fast) immer. Im Unterschied zu ihnen können Lehrende wählen, ob sie während der Lehrveranstaltungen sitzen, stehen oder herumgehen. In Lehrveranstaltungen mit Diskussionscharakter sitzen die Lehrenden ebenfalls meistens. Alle, Lehrende und Studierende, sitzen, sobald sie sitzen, auf einem Sessel oder Stuhl; nur mehr selten existieren in großen Hörsälen durchgehende Bänke, auf denen Studierende sitzen. Leh-

rende, die in die Institution integriert sind, haben Anspruch auf eigene Arbeitsplätze, an denen sie auf eigenen Sesseln oder Stühlen sitzen. Nicht so Externe Lehrende. Diese können im Unterschied zu den vorher Genannten mit ihren Sesseln und dazugehörigen Tischen Raum und damit Territorium für sich beanspruchen. Auf diese Weise wird ihnen auch (mehr) Kontinuität und Sicherheit gewährt. Das Sitzen wird dann zu einer elementaren Dimension institutioneller Sesshaftigkeit und akademischer Besitzstände. So liegt es nahe, dass sich jene, die auf Dauer oder über längere Perioden einen Sessel ihr Eigen nennen können, auch entsprechend machtvoll durchsetzen können. Mit dem Sitzen auf Sesseln, dem Sesseldesign sowie mit Sitzordnungen werden zudem auf besonders deutliche Weise Statusunterschiede und Distinktionen dar- und hergestellt, wie ich in den Fallanalysen (Kap. 5-8) detailliert aufzeigen werde.

Die Universität ist weiters eine *stehende Organisation*. Oft stehen Lehrende, während sie in einem Hörsaal vortragen. Stehen ermöglicht ein lauterer Sprechen, um von möglichst vielen Studierenden möglichst deutlich gehört werden zu können. Stehen verschafft außerdem einen besseren Überblick über einen Raum und ermöglicht ein besseres Gesehen-Werden. Je größer der Hörsaal und die Anzahl der Studierenden sind, desto eher stehen die Lehrenden bei ihrem Vortrag. In Relation zum Sitzen stellt Stehen außerdem Distinktion dar. Stehend unterscheiden sie sich von den immer sitzenden Studierenden. Gewöhnlich tragen Lehrende vor, indem sie hinter einem Redepult stehen. Dieses dient nicht nur als Ablagefläche für Vorlesungsmanuskripte, sondern bietet auch einen gewissen Schutz vor den ZuhörerInnen und schafft Distanz zu ihnen. Standen früher – d.h. speziell in der Zeitspanne vor zur Implementierung des Bologna-Prozesses – überwiegend nur die etablierten Universitätslehrenden in den großen Hörsälen für die großen Einführungsvorlesungen, so stehen heute zunehmend öfter die weniger etablierten externen Lehrenden als Vortragende in den (Massen-) Lehrveranstaltungen des Bachelor-Curriculums.

Schließlich ist die Universität auch eine *gehende bzw. sich bewegende Organisation*. Das ist sie zunächst, wenn wir sie aus der Perspektive von WissenschaftlerInnen am Rande der Institution bzw. von externen LektorInnen betrachten. Als Lehrende kommen und gehen sie. Sie kommen für eine oder mehrere Lehrveranstaltungen in einem Semester. Nach den Lehrveranstaltungen setzen sie sich nicht in ein eigenes individuelles universitäres Arbeitszimmer, sondern – sofern vorhanden – kurzfristig in ein kollektives

Zimmer, verlassen aber üblicherweise die Universität rasch wieder. Wie WanderarbeiterInnen (vgl. IG Studie 2000) bewegen sie sich zwischen verschiedenen Orten und Arbeitsplätzen. Im Vergleich zur akademischen Sesshaftigkeit repräsentieren sie (prekärer) Nomadentum.

Bewegung kennzeichnet die Universität seit ihrer intensivierten Internationalisierung auch aufgrund des Imperativs der internationalen Mobilität von Lehrenden (und Studierenden). Doch auch im beruflichen Reisen unterscheiden sich Interne und Externe Lehrende. Während die einen Anspruch auf finanzielle Unterstützung und „Rückkehrrechte“ auf einen eigenen Sessel haben, müssen die anderen ohne universitäre Unterstützung zu Konferenzen reisen und haben nach einem längeren Lehraufenthalt im Ausland kein „Rückkehrrecht“ zu einer Stammuniversität.

Auch in den Hörsälen gehen Lehrende herum. Die Bewegungsmöglichkeiten im Hörsaal hängen mit der disziplinären Anordnung von Sesseln und Tischen im Raum zusammen und können dadurch ganz erheblich eingeschränkt werden. Unter entsprechenden Voraussetzungen können die Tische und Sessel, die grundsätzlich zu den beweglichen Möbeln zählen (Hall 2003), in einem Hörsaal umgestellt werden. Und nicht zuletzt stellt das Herumgehen wie das Sitzen und Stehen Distinktion her und dar.

Dem Sitzen kommt von diesen drei Körpertechniken die umfassendste Bedeutung für eine Analyse universitärer Gewohnheiten und Ordnungen zu. Ihm widme ich mich in den folgenden Schritten ausführlicher, wobei das Stehen und Gehen bzw. Bewegen an den entsprechenden Stellen stets mit einfließt.

3. Das Sitzen auf Stühlen: Kontinuitäten und Brüche einer eingesessenen universitären Ordnung

„Eine Institution (...) ist nur dann vollständig und richtig lebensfähig, wenn sie dauerhaft nicht nur in Dingen (...) objektiviert ist, sondern auch in den Leibern, also in den dauerhaften Dispositionen, die diesem Feld zugehörigen Erfordernisse anzuerkennen und zu erfüllen.“
(Bourdieu 1999: 108)

Was tun wir, während wir schreiben, lesen, zuhören? Wir sitzen. Ziemlich sicher sitzen wir dabei auf einem Sessel oder Stuhl. Das Sitzen auf Sesseln oder Stühlen ist eine elementare Alltagspraxis, die sich durch fast alle Bereiche des sozialen Lebens in unserer

Gesellschaft zieht, darunter auch durch den universitären Alltag. Wie sehr gerade Schreiben und Lesen an das Sesselsitzen gebunden sind, wird uns in solchen Momenten drastisch vor Augen geführt, wenn wir etwa aus gesundheitlichen Gründen nicht wie gewohnt sitzen können. Das Sesselsitzen teilen WissenschaftlerInnen bzw. Universitätslehrende und Studierende mit vielen anderen Berufsgruppen und sozialen Bereichen – und das nicht nur in westlichen Kontexten. Gleichzeitig charakterisiert den universitären Raum aber ein ganz spezifisches Sitzen und eine spezifische Sitzordnung, wodurch sie sich wiederum von anderen Sitzenden unterscheiden.

So selbstverständlich und „natürlich“ uns westlichen Menschen diese kulturelle Technik erscheint, so sehr sind dem Sitzen auf Sesseln vielfältige und tief in die individuellen und kollektiven Körper wortwörtlich eingessene Bedeutungsdimensionen und Ordnungen eigen. Das Sitzen auf Sesseln prägt die universitäre Raumordnung ebenso wie die körperliche und mentale Ordnung der sitzenden Individuen. In diesem Kapitel will ich die enge Verbindung zwischen menschlichen Körpern und materieller Kultur näher beleuchten, um daraus Einblicke in soziale und kulturelle Verkörperungsprozesse im universitären Raum zu gewinnen. Tatsächlich „[ist] das große Drama der Verstühlung noch nicht geschrieben, aber ein Quäntchen davon wird hier vorgeführt“, wie das Ivanceanu und Schweikhart (1997: 81) in ihrem radikalen Versuch einer philosophisch-kulturkritischen Rehabilitierung des Körpers zeigen.

Wird auf der einen Seite den Dingen ein soziales Leben zugestanden, wie das Appadurai (1986) ausführt, und werden auf der anderen Seite die menschlichen Körper als Subjekt und “existential ground of culture” konzipiert, wie das Csordas (1990: 5) paradigmatisch formuliert, so erklären diese Ansätze dennoch nicht den prozesshaften Zusammenhang zwischen dem Körper und der materiellen Kultur. Deshalb kritisiert Warnier (2001) aus seiner praxeologischen Perspektive an den Körperansätzen von Mauss, Foucault, Csordas und feministischen Ansätzen zu Recht, dass diese – auch wenn sie Gegenteiliges beanspruchen – den Körper zu einseitig und zu statisch konzipieren, insofern sie ihn mehr oder weniger von der materiellen Kultur entkoppeln. Dadurch, so Warnier, würden weit reichende Aspekte der Formung, Gestaltung und Antriebe der Körper und von *Embodiment* negiert. Zudem gehe eine bedeutende Dimension einer politischen Perspektive auf den Körper verloren.

Meine Analyse des Sitzens auf Sesseln versucht diesen von Warnier eingeforderten Aspekten Rechnung zu tragen. In der prozessbetonten Herangehensweise wird außerdem ersichtlich, dass etablierte Ansätze, mit denen man sich anthropologisch an den Körper annähern kann – das sind Disziplin, Praxis, Performance und Habitus –, als Bedeutungsdimensionen des Sitzens sowohl gleichzeitig als auch abwechselnd auftreten. Entsprechend ist der Raum der universitären Lehre nicht nur ein Disziplinarraum und Distinktionsfeld, sondern auch ein performativer Raum, der zur Theaterbühne² und „Globalisierungs“-Bühne wird. Dabei kommt der Inszenierung (der Idee) des westlichen Individuums und Selbst große Bedeutung zu.

Das Sitzen auf Sesseln oder Stühlen ist wie das Stehen hinter einem Redepult aus körpertechnischer Sicht zunächst als Bewegungslosigkeit zu sehen. In vielen Sprachen, so auch in der deutschen Sprache, hat sich eine geradezu symbiotische oder jedenfalls enge Verbindung zwischen dem Sitzen und seinen daraus abgeleiteten Korrespondenzen entwickelt. Nehmen wir den Körper und das was er tut, ernst, dann sind auch dessen Metaphern bzw. Metaphorisierungen ernst zu nehmen (Merleau-Ponty 1966; Bourdieu 1993). Sitzen vermittelt körperlich und sprachlich Ruhe, Stabilität, Sicherheit, Kontinuität. Gleichzeitig bedeutet es auch Position, Platz, Raum und Territorium einnehmen, und es wird daher mit Besitzen, Besetzen und Sesshaftigkeit in Zusammenhang gebracht (Eickhoff 1993; Cranz 1998).

In meiner folgenden Abhandlung werde ich ausführlich auf vier spezifische Bedeutungszusammenhänge des Sitzens eingehen und sie analysieren. Nach einem *kulturhistorischen Rückblick* beleuchte ich zunächst das Sitzen als *kulturspezifische Körpertechnik* näher, um es dann im nächsten Schritt als *Disziplinartechnik* zu erörtern. Im dritten Schritt wird es einer genaueren Betrachtung als *Territorial-* und *Distinktionsgeste* unterzogen. Im vierten Schritt schließlich wird das Sitzen als Geste vorgestellt, die in enger Verbindung mit der kulturspezifischen Konstruktion des westlichen Individuums – einschließlich seiner hierarchisierten Sinne – zu sehen ist. Ich bezeichne sie als *Individualisierungsgeste*. Selbstverständlich gibt es zwischen diesen genannten Differenzierungen auch eine Reihe von Überschneidungen bzw. könnten manche Aspekte auch jeweils anderen Kategorisierungen zugeordnet werden könnten.

² Vgl. dazu die Theater- und Performance-Perspektive in den Fallstudien von Laura Fabian (Kap. 6) sowie von Boris Artmann (Kap. 8).

Entlang dieser Differenzierungen soll gezeigt werden, wie das Sitzen auf Sesseln oder Stühlen zu Verkörperungsprozessen führt, die wesentlich für die Kontinuität, aber auch die Transformation und Brüchigkeit eingessener universitärer Ordnungen sind.

3.1. Die turbulente Geschichte des Sitzens auf Sesseln

*„The chair offers a glimpse into our collective ideas about status and honor, comfort and order, beauty and efficiency, discipline and relaxation. As our ideas change, so do our chairs“
(Cranz 1998: 15).*

Warum, so fragt Cranz (1998) in ihrer Studie über das Sitzen auf dem Sessel, pflegen wir Menschen, deren Körper anatomisch überhaupt nicht für ein dauerndes Stillsitzen auf Stühlen gebaut sind, dennoch eine derart enge Beziehung mit dem Sessel bzw. Stuhl? Sie kommt zur Schlussfolgerung, dass das Sitzen auf einem Sessel – vor anderen Dimensionen und Funktionen – hauptsächlich ein nonverbaler Prozess ist, über den Menschen von Kindheit an physisch und mental soziale Distinktion lernen. Damit setzt sie eine von Mauss eingeleitete Tradition der Distinktion durch Körpertechniken fort, wobei sie aber im Unterschied zu Mauss mit der Funktion und dem Design des Stuhls auch die materielle Komponente des Sitzens ausführlich behandelt.

Distinktionen, die durch das Sitzen hergestellt werden, existieren sowohl zwischen Gesellschaften als auch innerhalb jeweiliger gesellschaftlicher Kontexte. Für eine Annäherung an diese müssen die wichtigsten Sitzgegenstände wie Sessel bzw. Stuhl, Thron, Hocker, Sitzbank, Sofa, Bett und Matte sozial, kulturell und hinsichtlich des Designs voneinander unterschieden werden (Mauss [1935]1997; Elias 1976; Eickhoff 1993).

Eine anthropologische Geschichte des Sitzens, die im Rahmen eines spezifischen interkulturellen Vergleichs von Schriftinstitutionen angesiedelt wäre, steht bis heute noch aus. Doch verweisen mehrere Quellen darauf, dass in interkulturellen Begegnungen und insbesondere während der Kolonialisierungsära dem Sitzen auf dem Stuhl von westlicher Seite eine ausgesprochen wichtige Bedeutung als Distinktionsmittel und Ausdruck des (vermeintlichen) Fortschritts der westlichen „Zivilisation“ und Bildung zugespro-

chen wurde. Das Sitzen auf Stühlen wurde zu einem wichtigen Symbol für „Verwestlichung“ und Modernisierung (Elias 1976; Braudel 1990; Cranz 1998)³. Auf einer evolutionistischen westlichen Sichtweise basierend wurde das vom Boden oder der Matte abgehobene Sitzen als kultureller Fortschritt betrachtet. Erhöhtes Sitzen wurde zum Synonym für kulturelle und soziale Erhöhung und „Höherbewertung“. Vor diesem Hintergrund wurde das Sitzen auf dem Boden dann auch als kulturelle Gegen-Praxis zu westlicher Hegemonie propagiert und gewählt, wie das etwa in der antikolonialistischen Bewegung in Indien geschah (Cranz 1998)⁴.

In westlichen Gesellschaften hat sich die Praxis des *chair-sitting* (Cranz 1998) erst im Laufe einer konfliktreichen Geschichte von Demokratisierungs- und Modernisierungsprozessen durchgesetzt (Elias 1976; Eickhoff 1993; Cranz 1998). Diese turbulente Geschichte des Sitzens auf Thronen, Stühlen und Sesseln erzählt von Prozessen, in denen zunächst nur aristokratische HerrscherInnen und der Klerus das Privileg hatten, zu thronen oder auf eigens für sie gezimmertem Chorgestühl zu sitzen. *Untertanen* mussten vor der *Obrigkeit* stehen oder knien. Damit wurde die soziale Hierarchie in körperlichen Dimensionen des Oben und des Unten (Bourdieu 1976; 1999) umgekehrt. Gesellschaftlich einschneidende Veränderungen erfuhr das Sitzen auf Sesseln bzw. Stühlen ab der Französischen Revolution. War es zuvor Ausdruck von kaiserlicher und klerikaler Macht, so ist das Sitzen auf Stühlen in Europa von da an säkularisiert und zur Grundhaltung der bürgerlichen Gesellschaft geworden. Die Vorbereitung zur Modernisierung und „Zivilisierung“ des Westens, bei der das Sitzen auf Sesseln eine wesentliche Funktion einnahm (Elias 1976; Braudel 1990), genauso wie ein entscheidender Demokratisierungsschub und eine markante kulturelle Transformation begannen mit der Reformation. Mit der Öffnung der Klöster, die von ihrem historischen hegemonialen Anspruch auf die Dominanz der Wissensproduktion her als Vorläufer der Universitäten und später auch als Konkurrenten zu diesen galten (Gramsci 1996), wurde nach dem Sitzen auf Bänken das Sitzen auf Stühlen langsam für mehrere soziale Gruppen und Schichten Teil ihrer Alltagspraxis. Maßgeblicher Einfluss ging dabei vom Protestantismus aus, der in

³ So interpretierten etwa Medien das lange anhaltende ökonomische Wunder Japans als Erheben vom Boden auf den Stuhl (Cranz 1998: 29). Gleichzeitig wurden aber gerade auch in Japan zahlreiche Möbelstücke rund um die Praktiken des *floor-sitting* entwickelt, die bis heute verwendet werden.

⁴ Während der britischen Kolonialherrschaft wurden etwa in Indien viele Variationen von Körpertechniken des *floor-sitting* entwickelt (Cranz 1998: 224). Dabei hat nachweislich auch Gandhi das Sitzen auf dem Boden gewählt, um auf die Wichtigkeit traditioneller kultureller Praktiken hinzuweisen (ebd.: 29).

seinen Kirchen das Sitzen auf Stühlen für alle Gläubigen einführte. Von dort breitete sich das Sitzen auf Stühlen und Sesseln allmählich in das profane Alltagsleben anderer gesellschaftlicher Bereiche aus.⁵ Bis ins 19. Jahrhundert blieb in euro-amerikanischen⁶ Gesellschaften der Sessel oder Stuhl ein Status- und Distinktionsobjekt, das sich nur Wohlhabendere leisten konnten. Während sich die Stühle in den Wohnungen von gut situierten BürgerInnen rasch vermehrten, benutzten die Ärmeren und Armen noch die Betten oder andere Ersatzgegenstände zum Sitzen. Eine entscheidende Entwicklung wurde im 19. Jahrhundert durch die Industrielle Revolution eingeleitet. Sessel und Stühle wurden als fabrikgefertigte Ware produziert und dadurch billiger und somit für den Großteil der sozialen Schichten in den westlichen Gesellschaften erschwinglich. Wesentlich in diesem Veränderungsprozess des Sitzens ist, dass sich auf dem Weg von einer Agrar- zur Industriegesellschaft die Arbeit selbst folgenreich änderte (Eickhoff 1993; Cranz 1998). Umgekehrt ermöglichten neue Arbeitsbereiche – so etwa die IT-Arbeit – erst sitzende Arbeitsweisen.

Eine weitere spezifische Ausprägung erfuhr das Sitzen auf Stühlen oder Sesseln in der heutigen technologisierten Dienstleistungsgesellschaft. In völlig neuer Form werden wir nun mit den beschleunigten, dabei aber sitzenden Fortbewegungsmöglichkeiten und der im Sitzen stattfindenden Simulation des virtuellen Bewegens und Reisens konfrontiert. Neben den Dingen zur Fortbewegung wie Züge, Autos, Flugzeuge, Fahrräder ermöglichen nun Satellitenfernsehen und das Internet neue Formen des Bewegens und Reisens im Sitzen. Der spätmoderne und digitale Mensch kann so Zeit und Raum verdichten (vgl. Harvey 1989) und dabei sitzen bleiben; er kann vom Boden abheben und dabei sitzen bleiben oder von einer Realität in eine andere reisen, ohne seine Sitzhaltung aufzugeben (Ivanceanu und Schweikhardt 1997).

Zusammengefasst können wir demnach von einer soziokulturell zunehmend enger und intimer werdenden Beziehung zwischen dem westlichen Individuum und erhöhten und

⁵ Auch innerhalb des Adels und Klerus muss die soziale Ordnung des Sitzens und Nicht-Sitzens auf bestimmten Stühlen historisch unterschieden werden. Aber erst der Protestantismus, der die Gleichheit aller Menschen vor Gott betonte, führte das Privileg des Sitzens auf Stühlen für alle ProtestantInnen ein. Danach übernahm auch die Katholische Kirche die Bestuhlung der Kirchen.

⁶ In den USA wurden zwei besondere Varianten des Stuhls erfunden und entwickelt: der Schaukelstuhl und der elektrische Stuhl (Eickhoff 1993).

erhöhenden Sitzgegenständen sprechen (Eickhoff 1993). Aus dieser Beziehung werden auch unterschiedliche Bewertungen anderer Sitzstile und der sie Praktizierenden abgeleitet.

Nach diesem historischen Überblick wende ich mich nun den vier angekündigten spezifischen Bedeutungsdimensionen des Sitzens zu.

3.2. Sitzen als kulturspezifische (akademische) Körpertechnik

„Betrachten wir uns in diesem Augenblick einmal selbst. Alles in uns wird vorgegeben. Ich bin unter Ihnen der Vortragende, Sie erkennen dies an meiner sitzenden Haltung und an meiner Stimme, und Sie hören mir sitzend und ruhig zu. Wir verfügen über eine Reihe erlaubter und unerlaubter, natürlicher und unnatürlicher Haltungen.“ (Mauss [1935]1997: 206).

Mit diesen Worten reflektierte Mauss als einer der ersten AnthropologInnen über die Körpertechniken von WissenschaftlerInnen. Er stellte sie in den Kontext seiner Überlegungen zu den kulturell angeeigneten und variablen Techniken des Körpers, die er als kulturelles Zusammenspiel von Körper und moralischen und intellektuellen Symbolen im Rahmen eines Vortrages in Großbritannien im Jahr 1934 anstellte. Das Mauss'sche Zitat impliziert mehrere interessante Aspekte des kulturspezifisch adäquaten Sitzens. So erscheint es anhand dieser Sätze „kulturell geklärt“ zu sein, welche Körpertechniken im akademischen Kontext (Frankreichs und Großbritanniens) SprecherInnen und ZuhörerInnen einzunehmen haben. Mit großer Wahrscheinlichkeit können wir außerdem davon ausgehen, dass auch eine bestimmte Sitzanordnung in dem Raum, in dem Mauss vortrug, als selbstverständlich galt.

Die kulturelle Prägung der akademischen Körpertechniken und Haltungen⁷, auf die Mauss hier aufmerksam machte, sind Bestandteil der von ihm entwickelten und weithin

⁷ Mit „Haltung“ (*façon*) bezeichnet Mauss den Lebensstil, den *modus*, den *tonus*, die „Manieren“ (Mauss 1997: 209). Bourdieu (1987: 310) meint damit gemeinhin die legitime Art und Weise des Auftretens und Sich-Darstellens. Zu den Haltungen von WissenschaftlerInnen als Ausdruck des Habitus siehe Bourdieu (1987; 1998).

Eine ausführliche und überaus interessante Analyse von Georg Simmels Körpersprache und Haltung während seiner Vorlesungen findet sich bei Stewart (1999). Aus einer anderen Perspektive wiederum beschreibt Lenoir (2006) Bourdieus außergewöhnlichen wissenschaftlichen Habitus.

bekanntem Klassifikation von Techniken⁸ des Körpers.⁹ Das Sitzen betrachtet er darin als eine der elementaren kulturellen Körpertechniken, wobei er zunächst die sitzende Menschheit von der hockenden unterscheidet. In einer weiteren Differenzierung ordnet er es in die Reihe der Techniken des Ausruhens im Erwachsenenalter ein. Das Sitzen auf Bänken unterscheidet er von jenem ohne Bänke und Erhöhungen und das Sitzen auf Stühlen wiederum von jenem ohne Stühle. In der Unterscheidung zwischen Bänken und Stühlen kommt zudem eine Differenz zum Tragen, auf die Mauss nicht eingeht, die aber darin besteht, dass eine Sitzbank Grenzen zwischen den sitzenden Personen auflöst, der Sessel hingegen Grenzen ziehende Vorstellungen zum Ausdruck bringt, worauf ich im vierten Zusammenhang über die Individualisierungsgeste noch zurückkommen werde.

Das Sitzen ohne erhöhende Sitzobjekte findet entweder auf dem Boden, auf Teppichen, auf Polstern oder auf Matten statt. Davon zu unterscheiden ist wiederum das Sitzen mit Tischflächen von jenem ohne Tische.

Entsprechend praktizieren große Teile der Bevölkerung beispielsweise in Asien und Afrika im Vergleich zu jenen in Europa und den USA Kulturtechniken wie Essen, Lesen und Schreiben eher im Sitzen auf dem Boden. Gläubige MuslimInnen, um ein anderes Beispiel zu nennen, verrichten ihre Gebete im Knien oder Sitzen auf den mit Teppichen ausgelegten Böden von Moscheen, während religiöse Menschen in katholischen oder evangelischen Kirchen auf Bänken oder Sesseln sitzend beten.

1. Soziale Klassifikationen des Sitzens

Sowohl beim *chair-sitting* als auch beim *floor-sitting* werden je nach Kontext Unterschiede des Geschlechts, des Status und des Alters aufgeführt (Mauss [1935]1997; Henley 1993; Cranz 1998). Sie variieren historisch und klassenspezifisch, wobei Mauss Klassenspezifika noch kaum berücksichtigte. So sitzen Frauen in zeitgenössischen westlichen Kontexten im Vergleich zu Männern tendenziell eher mit geschlossenen Knien und Füßen auf Sesseln. Die geschlechtsspezifische Art, bestimmte Kleidungsstücke zu tragen – also entweder Kleid oder Hose – und ein von Frauen gesellschaftlich erwartetes

⁸ Mauss leitet seinen Technik-Begriff aus der Trennung der traditionellen Handlungen in Techniken und Riten ab. Er bezeichnet damit eine traditionelle, wirksame Handlung. Technik, Überlieferung und Tradition bedingen dabei einander (1997: 205).

⁹ Eine frühe anthropologische Besprechung von Methoden des Sitzens auf dem Boden im pazifischen Raum findet sich bei Hocart (1927).

„sittenhaftes“ Verhalten spielen bei Sitztechniken eine wichtige Rolle. Die Knie und Füße von sitzenden Männern werden im Vergleich dazu meistens offener und zudem in mehreren Variationen geöffnet gehalten (Henley 1993). Wie beim Sesselsitzen unterscheiden sich auch die Stile der auf dem Boden sitzenden Frauen und Männer. Eine weit verbreitete Sitztechnik von Frauen in westafrikanischen Regionen ist etwa, mit beiden Beinen parallel nach vorne ausgestreckt auf dem Boden zu sitzen. Männer in denselben Kontexten hingegen sitzen vergleichsweise häufiger mit ausgebreiteten Beinen und einem hochgestellten Knie auf dem Boden (ebd.; Cranz 1998).

Mauss misst dem Verhältnis zwischen Körper und Dingen oder Gegenständen lediglich dort Bedeutung zu, wo er auf die geschlechtsspezifischen Stile der *bewegenden* Körper und *sich bewegenden Objekte* eingeht (Mauss [1935]1997: 207; Hervorhebung H.N.), verabsäumt aber einen kritischen Blick auf seine geschlechtsspezifischen Zuschreibungen des Umgangs mit solchen Objekten.¹⁰ Stattdessen bleibt er an dieser Stelle einer statischen und universalistischen Zuschreibung geschlechtsspezifischer Körpertechniken verhaftet.

Neben dem Geschlecht variieren Körpertechniken auch mit zunehmendem Alter. Den markantesten Unterschied bemerkt Mauss dabei in der Fähigkeit von Kindern, sich problemlos nieder zu hocken. Während die meisten Erwachsenen in westlichen Gesellschaften diese Fähigkeit zur Hockstellung mehr oder weniger verlernt (bekommen) haben, beherrschen diese Technik Erwachsene in anderen Gesellschaften weiterhin bestens. Diese Geschicklichkeit ist ein Ergebnis von Erziehung bzw. Übung. Sie ist neben der Nachahmung Mauss zufolge die wichtigste Lernmethode¹¹ für die Überlieferung der kulturspezifischen Körpertechniken, Haltungen und Lebensstile. In diesem Zusammenhang betont er auch die Notwendigkeit der Kontextualisierung der Körpertechniken in traditionellen und wirksamen Handlungen; erst diese würden die sozial erforderlichen Handlungsreihen so ordnen, dass sie zur Gewohnheit bzw. zum Habitus¹² werden und

¹⁰ Mauss führt als Beispiel die Art und Weise an, wie Frauen einen Stein werfen (p. 207). Von feministisch-philosophischer Seite wurde das Ballwerfen als Symbol für Prozesse des *embodiment* in einem Aufsatz, der mit „Throwing like a girl“ (Young 1990) betitelt ist, einer kritischen Analyse unterzogen.

¹¹ Als Beispiel nennt Mauss das Erlernen der kulturspezifischen Verwendung oder Vernachlässigung der rechten und linken Hand (p. 209).

¹² Mauss verwendet anstelle „Gewohnheit“ das lateinische Wort „habitus“, um damit eine Unterscheidung zu „Gewohnheit“, „dem Bestehenden“, „dem Erworbenen“ und der „Fähigkeit“ in dem von Aristoteles geprägten Sinn herzustellen. Mit „Habitus“ bezeichnet Mauss die Techniken und das Werk der individuellen und kollektiven praktischen Vernunft (1997: 202f.). Die Art und Weise seiner Erklärung des

damit Sicherheit liefern. Denn, so Mauss, „*in allen Gesellschaften weiß jeder und muß [sic] jeder wissen und lernen, was er unter allen Umständen tun muß [sic]*“ (Mauss [1935]1997: 218).

Während Mauss das Sitzen (auf Stühlen) noch als eine eindeutige Technik des Ausruhens von Erwachsenen klassifiziert¹³, ist eine solche Sichtweise für heutige gesellschaftliche Erfordernisse in der technologisierten Arbeitswelt eine zu eng gegriffene und würde auch im Falle des Sitzens im Rahmen der universitären Lehre ein völlig verzerrtes Bild dessen, was Studierende und Lehrende tun, vermitteln. Sitzende Studierende und Lehrende sind nicht „passiv“. Wollten wir kurz in dieser dichotomisierenden Terminologie des Funktionalismus verbleiben, so ist dies eine „aktive“ Haltung; im Sitzen denken, lesen, schreiben (tippen) sie und tragen sie vor. Mauss war zu Beginn des 20. Jahrhunderts in seiner Beschreibung der Körpertechniken noch der strukturalen Denkschule verpflichtet und verfolgte eine heute nicht mehr aufrechtzuerhaltende Unterscheidung zwischen Techniken der Aktivität und Passivität. Dennoch ist es sein Verdienst, die kulturell variablen Techniken des Körpers gesammelt und klassifiziert zu haben – wobei er ausdrücklich auch die Körpertechniken in westlichen Gesellschaften¹⁴ mit einbezog – und in diesem Zusammenhang das Habitus-Konzept in die Anthropologie eingeführt zu haben. Zweifelsohne lieferte er als eine/r der ersten AnthropologInnen einen entscheidenden Beitrag zum Aufzeigen der soziokulturellen Bedingtheit des Körpers und der Entstehung eines Habitus. Bereits zu seiner Zeit betonte Mauss, dass eine bestimmte Art sich zu bewegen und zu setzen, stets entsprechende Auswirkungen auf die Formung und Gestaltung des Körpers und die intellektuelle und psychische Formung von Menschen hat. Für die Analysen von zeitgenössischen Modellierungs- und Perfektionierungsprozessen der Körper bekommt er damit neue Relevanz weit über die Sozialwissenschaften hinaus und „*an den Grenzen zwischen den Wissenschaften*“.¹⁵ Erscheint er also aus heutiger Sicht einerseits antiquiert, so erfährt er in der Gegenwart doch neue Aktualität.

Unterschieds zwischen ihm und Aristoteles könnte meines Erachtens auch als „feiner Geschmack“ disziplinärer Distinktion/ierung interpretiert werden.

¹³ Mauss erwähnt in dieser Kategorie von Körpertechniken des Ausruhens auch, dass in vielen Regionen dieser Welt Menschen auch in ganz anderen Positionen ausruhen. So kann das etwa im Stehen auf beiden Beinen sein, in Form des Stützens auf Stelzen oder gar in der Form, auf nur einem Bein zu stehen (Mauss 1997: 213).

¹⁴ Es ist hier anzumerken, dass Mauss zu seiner Zeit nicht von „Gesellschaften“, sondern von „Nationen“ sprach.

¹⁵ Aus anthropologischer Perspektive siehe etwa Lyon (1997); aus soziologischer Perspektive siehe Crossley (2005; 2007); aus den Cultural Studies siehe Craik (1994).

Mauss, den das „Unbekannte an den Grenzen zwischen den Wissenschaften, dort, wo die Professoren ‚sich gegenseitig aufessen‘“ (1997: 199), besonders interessierte, weil dort die dringlichen Probleme angesiedelt sind, betonte immer wieder die Notwendigkeit einer interdisziplinären Betrachtungsweise

Nach dem klassifikatorischen Überblick zu Körpertechniken rücke ich im nächsten Schritt den Sessel als normierenden Gegenstand in den Mittelpunkt.

2. Das Sesselsitzen: Zwischen Distinktion und Normierung

Vom anthropologischen Ansatz der „Proxemics“¹⁶ her betrachtet (Hall 1990; 2003) ist der Sessel bzw. sein stuhlähnliches Äquivalent zu den beweglichen Möbeln zu zählen, wobei diese jeweils kulturspezifisch variabel gehandhabt werden (können).

Zur besonderen Kunst wird die Sitzhaltung durch das gerade Sitzen und das Stillhalten des Körpers auf dem Sessel. Dazu wurde in bestimmten historischen Perioden bei Klein- und Schulkindern häufig körperliche Gewalt angewendet (Ludwig-Uhland Institut 1990).¹⁷ Institutionen wie die Familie, der Kindergarten und die Schule übernehmen in diesem Zurichtungsprozess¹⁸ die zentrale Rolle.

Der Sessel ist ein „idealer“ Gegenstand zur Normierung von Körpern, obwohl er gleichzeitig der Distinktion dient. Normierung erfüllt unter anderem den Zweck einer effektiveren Überwachung und macht dabei den Ausgangspunkt einer Norm zum „Natürlichen“. Nur das von einer Norm „Abweichende“ wird „markiert“ und zum „Anderen“ erklärt. Die vielfältigen Normierungsprozesse sind von Machttechnologien und Herrschaft geprägt (vgl. dazu Foucault 1976a; 1976b; auch Moore 1988 und Mohanty 1988).

Ein Merkmal von industriell gefertigter Massenware von Sesseln, die zur Ausstattung von öffentlichen Einrichtungen und universitären Räumen gehören, ist, dass sie von

des Menschen. Zum inter- und transdisziplinären Ansatz siehe auch die Fallanalyse von Lektorin Aisha Muhammad (Kap. 5).

¹⁶ Der von Hall entwickelte „Proxemics“-Ansatz beschäftigt sich mit dem kulturspezifischen Gebrauch von Raum. Menschen internalisieren Hall zufolge die kulturspezifischen Definitionen und Organisationsweisen von Raum (einschließlich der Körperpositionen in einem Raum und der Abstände zwischen Körpern in einem Raum). Diese nonverbale Kommunikationsform kann zu interkulturellen Kommunikationsproblemen führen.

¹⁷ Hier ist kritisch anzumerken, dass Mauss mit keinem Wort die zentrale Bedeutung der Erziehung und der Übung zum Sitzen auf dem Stuhl bzw. Sessel bei den Techniken der Entwöhnung im Kindesalter hin zum Übergang zur Adoleszenz erwähnt. Dies verwundert aus zwei Gründen umso mehr: Erstens betont er an früherer Stelle die Vorteile des Hockens und bedauert den Verlust der Fähigkeit zum Hocken bei Erwachsenen in westlichen Gesellschaften. Und zweitens ignoriert er, obwohl er die Bedeutung von Objekten für geschlechtsspezifische Körpertechniken erwähnt, an diesem entscheidenden Übergang den Lern- und Verkörperungsprozess, der notwendig ist, um adäquat auf einem Sessel sitzen zu können. Da wo tatsächlich einschneidende Prozesse am und im Körper stattfinden, nagelt Mauss den Körper konzeptuell statisch fest.

¹⁸ Siehe dazu weiter unten.

körperlichen Größen ausgehen, die zur Norm erhoben werden. Üblicherweise ist diese Norm an einem groß gewachsenen männlichen Körper orientiert. Der Körpergröße wird häufig eine Symbolik der Überlegenheit zugeschrieben (Wagner 1999), die vielfache symbolische und strukturelle „Übersetzungen“ und Entsprechungen findet. Allen Körpern, die nicht der Norm entsprechen, werden allerlei Verrenkungen, Hürden und sogar Schmerzen zugemutet.

Genormt ist auch das klassische, unverstellbare Redepult, das als typischer Gegenstand das Stehen in Hörsälen und Veranstaltungsräumen begleitet. Kleineren Körpern von Frauen ist an der Universität offenbar noch immer kein physischer und sozialer Platz zugedacht, kritisierte in diesem Zusammenhang eine renommierte und an Körpergröße eher kleine Professorin der Universität Wien anlässlich eines Vortrags, während sie versuchte, eine für sie passende Stellung seitlich des hohen Redepults zu finden.¹⁹

Eine Alternative für nicht der Norm entsprechende Körper ist, neue und akademisch weniger gewohnte oder konforme Performancestile zu erfinden.

Stilveränderung kann demnach neben kulturellen Einflüssen auch von elementaren körperlichen Bedürfnissen verursacht sein. Dass körperliches Befinden historisch und individuell den Impuls für Veränderungen geben kann, wird häufig zu wenig berücksichtigt (Frykman 1998).²⁰

3.3. Sitzen als Disziplinartechnik

Die Normierung leitet uns auf direktem Weg zur Disziplinierung. Wenn in den Kultur- und Sozialwissenschaften von Disziplin die Rede ist, wird meist Foucault als bedeutendster Autor angeführt. In seinen erhellenden Analysen der Diskurse und diskursiven Praktiken, die zur Disziplin und Überwachung der individuellen und kollektiven Körper beigetragen haben, hat Foucault (1976a; 1992) tatsächlich einen bedeutenden und einflussreichen Beitrag zum Verstehen von Machttechnologien und der Konstruktion des

¹⁹ Eine Abbildung von Hannah Arendt bei einem Vortrag an der FU Berlin aus dem Jahr 1955 zeigt, dass sie hinter einem Redepult steht, das für ihre Körpergröße sichtlich zu hoch ist. Entsprechend hält sie einen Abstand zum Redepult (Holländer 2000: 59).

²⁰ Frykman (1998) macht in seiner Diskussion von Prozessen der Moderne darauf aufmerksam, dass kulturelle Veränderungsprozesse auch auf das körperliche Grundbedürfnis sich zu bewegen oder von etwas fort zu bewegen, zurückzuführen sind.

westlichen Subjekts in der Moderne geleistet. Doch identifiziert Foucault weder die konkrete Herkunft solcher Diskurse (Callewaert 2006) noch hat der von ihm konzipierte diskursive Körper „Fleisch“, wie ihm das T. Turner (1994: 36) aus anthropologischer Perspektive vorwirft. Dies konnte Foucault, der die Sozialwissenschaften und ihre empirischen Werkzeuge verachtete, und dem es um eine geschichtsphilosophische Analyse der Platzierung von Diskursen, aber nicht um die Analyse gelebter sozialer Realitäten ging, auch nicht interessieren (Callewaert 2006).

Anders stellt sich das weniger rezipierte Verständnis von Disziplin bei Mauss dar. In seinem sozialwissenschaftlich geprägten Ansatz geht es nicht um diskursive Erklärungsversuche und darin konstruierte Brüche, wie im Foucault'schen Modell, sondern vielmehr um gesellschaftlich notwendige Funktionen. Der disziplinierte Körper entstammt bei ihm der Notwendigkeit des sozialen Erlernens von funktionierenden Körpertechniken und Körperhaltungen. Imitation und Disziplin bzw. Erziehung und Übung sind zwei gleich wichtige methodische Komponenten im Lernprozess, der immer nur im Rahmen von bestimmten sozialen Beziehungen – insbesondere von Autoritäts- und Prestigebeziehungen – angesiedelt ist.

Im Vergleich der beiden frankophonen Konzepte wäre dem Mauss'schen Disziplinverständnis eine gesellschaftlich positivere Bedeutung und Funktion zuzuschreiben, wobei in seinem Habitus-Konzept nicht das sozial unbewegliche und konservierende Gewicht des Bourdieu'schen Habitus angelegt ist, sondern körperliche bzw. habituelle Veränderung durch kulturelle Einflüsse möglich ist. Zudem scheint mir das Mauss'sche Disziplinverständnis eher im oralen und nonverbalen Bereich angesiedelt zu sein, während das Foucault'sche Konzept vielmehr dem schriftlichen zuzuordnen ist.

So sehr sich die Perspektiven von Foucault und Mauss auf das Verständnis von Disziplin unterscheiden, können sie aber in gewissem Sinne auch als einander ergänzend betrachtet werden. So vollzieht sich Foucault zufolge in der Disziplinargesellschaft die Zurichtung der Menschen über spezifische Machttechnologien zur Überwachung von Individuen und Kollektiven. Spezifische räumliche und zeitliche Strukturierungen bilden wesentliche Voraussetzungen dafür. Das zeitlich festgesetzte Stillsitzen und das gleichzeitige Aufrechtssitzen auf einem Stuhl in einem Raum mit einer spezifischen Anordnung der Sitzmöbel sind für institutionelle körperliche Disziplin wesentlich.

Auf der Ebene von Diskursen traten in der Vergangenheit vor allem Pädagogen und Philosophen²¹ – in der Quellenrezeption scheinen nur Männer auf – dazu an, mit intensiven Debatten und einer schier endlosen Reihe von gewaltvollen Erfindungen die Körper „gerade zu biegen“ und ruhig zu halten.²² Auf dem Stillsitzen als *die* Disziplinierungsmethode schlechthin für eine pädagogische Gewöhnung an die Vorschriften der Vernunft insistierte im 18. Jahrhundert auch der philosophische Schöpfer der „Kritik der reinen Vernunft“, Immanuel Kant, in einer pädagogischen Abhandlung. Kant, der die „reine Vernunft“ von den „wilden“, unkontrollierbaren Affekten und vom Begehren bereinigen musste, bekennt darin, Kinder würden zunächst mit der Absicht in die Schule geschickt, *„damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.“* (Batz 1998: 87 zit. Kant *Über Pädagogik*, A4, Werkausgabe, Bd. 12, S. 698).²³

Das Prinzip des aufrechten Sitzens in der Schule wurde im deutschsprachigen Raum mit der Einführung der Schulpflicht ab dem 18. bzw. frühen 19. Jahrhundert zur erziehungswissenschaftlich definierten „Normhaltung“. Dies ist auch die Ära, die Foucault für die Entstehung der Diskurse zur Disziplinarmacht und – auf diese folgend – der Biomacht darstellt. Dass es mit der Disziplinierung zur „richtigen“ Sitzhaltung um das Durchsetzen bestimmter Ordnungen geht, kann historisch an den unzähligen Diskussionen und hitzigen Debatten, die darüber geführt wurden, belegt werden. Diese mündeten in eine Flut von Literatur, die sich mit dem Zurechtbiegen bzw. in die richtige Form bringen der Körper der SchülerInnen über entsprechend gebaute Sitzobjekte beschäftigte (Ludwig-Uhland-Institut 1990). Nach dem Ende der Grundschulzeit erscheint uns schließlich das „zugerichtete“ Sitzen als „natürlich“, weil es uns zur zweiten Natur geworden ist.

²¹ Anders als die Humanwissenschaften nahm Foucault seine eigene Disziplin, die Philosophie, nicht als Gegenstand in seine kritischen Diskursanalysen auf. Der skandinavische Sozialwissenschaftler Callewaert (2006) wirft Foucault deshalb eine „Doppelspiel-Philosophie“ vor.

²² Ein Blick in die Geschichte der körperlichen Disziplinierungspraktiken, die die Pädagogik erfand, zeugt aus heutiger Sicht von einer ausgeprägten Menschen verachtenden Haltung (vgl. Ludwig-Uhland-Institut 1990).

²³ Die in der Neuzeit und Moderne gepriesene Pädagogik der Vertrocknung des Körpers scheint hier mit Kants Angst vor körpereigenen Sekretionen, insbesondere vor dem Schweiß, zusammenzutreffen. So wird über Kant berichtet, er habe ängstlich und sorgfältig all das vermieden, was Schweiß erregen hätte können (Ivanceanu und Schweikhardt 1997).

In den Disziplinierungsmaßnahmen stecken politische Motive und Absichten. Das trifft für das Sitzen in der Schule und an der Universität besonders zu. Johnson (1993; 2000; 2002) kritisiert es als wichtiges nonverbales Mittel, um im universitären Kontext die Autorität von Lehrpersonen aufrechtzuerhalten, Kreativität zu unterbinden und radikale Ideen in sicheren Schranken zu bewahren. Nicht minder kritisch vertritt Eickhoff (1993) in seiner faszinierend zu lesenden Kulturgeschichte über das Sitzen auf dem Stuhl (in westlichen Kontexten) die These, der Sessel bzw. Stuhl sei ein Sedativum, um eine unterwürfige Bevölkerung zu schaffen, die nicht kritisieren oder politisch aktiv werden soll.

Damit setzen sich beide Autoren konzeptuell nahe neben Foucaults Ansatz der Disziplinarmacht, die „gefügige“ und „nützliche“ Körper schafft. Doch schränken sie ihre Analysen nicht so wie Foucault auf Diskurse ein, sondern setzen bei Körpertechniken im akademischen Kontext (Johnson) und beim Sessel als materiellen Gegenstand an, der mit dem menschlichen Körper zusammenwächst (Eickhoff) und einen *homo sedens* produziert. In ihren Herangehensweisen wird das Sesselsitzen als bedeutende „Technologie des modernen Selbst“ sichtbar, ohne dass sie diese Terminologie benutzen. Dadurch wiederum rücken sie mehr in die Nähe von Warniers (2001) praxeologischen Ansatz der Subjektwerdung durch Technologien des Selbst, die mit der materiellen Kultur verbunden sind.

Der *homo sedens* ist Eickhoff (1993) zufolge in der Moderne sogar zu einem *homo sedativus*²⁴ transformiert. Nach langen Prozessen der Disziplinierung und Demokratisierung des Sitzens auf Sesseln ist der Mensch nun so weit verstuhlt²⁵, dass der Stuhl bzw. Sessel von den allermeisten Bereichen des Denkens und Lebens westlicher Zeitgenossen Besitz ergriffen hat. Mit den Auswirkungen von Muskelverspannung und Atemreduktion wachsen in der Schule die Kinder in den Stuhl hinein. Nach den Schuljahren sind alle, unabhängig davon, was sie danach oder später tun werden, ein *homo sedens* und *homo sedativus*. Im Sitzen auf dem Sessel nimmt in der Schule der Wille der Institution und der Gesellschaft Besitz vom Leib der Einzelnen. Ordnung und Disziplin werden über diese Form des Sitzens von außen nach innen verlegt. „Wenn die Einübung ins Sitzen zu stabileren Leibes- und Sozialstrukturen geführt hat, wird das Sitzen allmählich zum Bedürfnis. Wenn sich die Menschen freiwillig setzen, hat die Gesellschaft über ihre

²⁴ Hergeleitet vom lateinischen Verb *sedate*, das „beruhigen“ bedeutet.

²⁵ Eine doppelte Lesart des Wortes ist hier durchaus empfehlenswert.

einzelnen Glieder gesiegt und sie zu Individuen umgestaltet.“ (Eickhoff 1993: 193). Und *„was bleibt ist die Lust am Sitzen und damit die Lust an der Hemmung sowie das Weitergeben des Befehls an andere, zu sitzen.*“ (ebd.: 190)²⁶

Die universitäre Sitz- und Raumordnung bietet einen besonders großen Wiedererkennungseffekt mit der Schule und ist Teil einer inkorporierten sozialen Erinnerung (Conner-ton 1989). In ihr geschieht die Durchsetzung der gesellschaftlichen und institutionellen Ordnungen bereits ziemlich reibungslos. Sitzen allerdings Studierende einmal nicht entsprechend aufrecht, kommen von Lehrenden rasch disziplinarische Maßnahmen zum Einsatz, wie Beispiele in den Fallanalysen belegen (Kap. 5-8). An dieser Stelle seien zur Veranschaulichung kurz zwei Beispiele angeführt, die nun die Mauss'sche Perspektive auf Disziplin als Technik im Rahmen von hierarchischen Sozialbeziehungen ins Spiel bringen.

Direkte Aufforderungen an Studentinnen zur körperlichen Disziplinierung konnte ich während meiner teilnehmenden Beobachtung in den Lehrveranstaltungen etwa in Ermahnungen und Befehlen wie *„Sitz ordentlich!“* oder *„Sitz gerade!“* von Laura Fabian, einer feministischen Lektorin, hören, als sie von Studentinnen eine aufrechte und selbstbewusste Haltung einforderte. Sie selbst ging dabei im Seminarraum herum und setzte sich lässig auf Tische, während sie den Referaten der Studentinnen zuhörte.

Boris Artmann, ein Lektor, der während seiner Lehrveranstaltung meistens im Sitzen vortrug und dabei gerne „lungernde“ und lässige Sitzhaltungen einnahm, setzte manchmal den erhobenen Zeigefinger als autoritäre Geste ein – manchmal zusätzlich begleitet von den Worten *„Hört zu!“* –, um jene StudentInnen, die den Kopf auf den auf dem Tisch liegenden Arm gelegt hatten, zum aufmerksamen Zuhören aufzufordern.

Studierende dürfen demnach weder „schief lümmelnd“ noch „gekrümmt“ sitzen noch beim Zuhören den Kopf auf den Tisch legen. Sie sollen ruhig und aufmerksam und mit geöffneten Augen zuhören. Wie ich ebenfalls im empirischen Teil noch weiter ausfüh-

²⁶ Dem Prozess von Disziplin als Zurichtung der Körper und Durchsetzung des institutionellen Willens hin zu lustvoller Disziplin der Individuen widmete sich auch der von Noel Dyck geleitete Workshop *„Exploring Regimes of Discipline: Ethnographic and Analytical Inquiries“* im Rahmen der EASA-Konferenz im Jahr 2004 in Wien. Über Foucault hinausgehend wurde dabei versucht, Disziplin als alternatives und bewegliches sozialtheoretisches Konzept anstatt jenem von Habitus zu konstruieren. Mein Vortrag dazu lautete *“Being free, energetic and fit: On techniques of flexible selves in an uncertain academia”*.

ren werde, können derlei Disziplinierungen außerdem nicht losgelöst von geschlechtsspezifischen Körperregimen gesehen werden (Bartky 1988; Bordo 1997).

Grundsätzlich gelten in den meisten westlichen Kontexten aufrechtes Sitzen, geöffnete Augen, die möglichst auf die sprechende Person gerichtet sein sollen, und ein ernster Gesichtsausdruck beim Zuhören als Ausdruck von Aufmerksamkeit und Respekt – das gilt für den universitären Kontext besonders. Zugleich ist die aufrechte Körperhaltung Ausdruck von Herrschaft und Selbstbeherrschung und wird mit Moral verknüpft; sie steht dann für eine Person, die aufrichtig ist (Ludwig-Uhland-Institut 1990).

Derlei Verknüpfungen von körperlichen und mentalen Haltungen mit moralischen Vorstellungen bilden eine wesentliche Dimension von sozialer Ordnung. Disziplin trägt dazu bei.

Sind in unserem westlichen Verständnis die Dominanz des Blicks und die Dauer des Augenkontakts als Aspekte „impliziter Differenzen“²⁷ ebenfalls Teil dieser Ordnung (Henley 1993), empfinden es im Unterschied dazu etwa japanische ZuhörerInnen und SprecherInnen nicht als respektlos oder unhöflich, wenn ZuhörerInnen während eines Vortrags die Augen schließen und sogar für einige Minuten einnicken und den Kopf senken. Im Gegenteil, es gilt als Zeichen höchster Aufmerksamkeit (Payer 2000; Steger 2004). Genauso kann das Vermeiden von Augenkontakt in vielen nicht-westlichen soziokulturellen Kontexten viel eher Respekt (oft vor allem auch zwischen den Geschlechtern) als Respektlosigkeit bedeuten. Und während wir während des Zuhörens eines Vortrags manchmal Zustimmung durch Kopfnicken signalisieren, können Personen im akademischen Kontext Indiens und Bulgariens²⁸ ihre Zustimmung durch Kopfschütteln anstatt mit Kopfnicken signalisieren (Payer 2000).

Universitätslehrende und Studierende gehören demnach zu jenem *homo sedens*, der über sitzende An-/Ordnungen zum „völlig ruhig gestellten, selbst gesteuerten und kontrollierten *homo sedativus* (Eickhoff 1993) transformiert ist. Unabhängig von der Fachdisziplin sitzen sie alle während sie lesen und schreiben und pflegen dabei in sozialer Isolation die Beziehung zu den geschriebenen Worten der „großen Tradition“ (Redfield

²⁷ Die Definition von Gingrich (Kirchner 2001) findet sich in Kap. 2.1.

²⁸ Diese Feststellung beruht auf eigenen Beobachtungen bzw. Erfahrungen in der Kommunikation mit WissenschaftlerInnen aus dem Kontext Bulgariens.

1955). Je nach Fachdisziplinen²⁹ und persönlichen Vorlieben sitzen sie auf Sesseln während sie forschen, vortragen, zuhören und mit anderen diskutieren. Sie bewegen sich in sitzender Weise – sei es in virtueller Simulation im Internetraum oder sei es im Auto, im Zug oder im Flugzeug. Die mitunter hochstilisierte und für viele auch ins Ungewisse führende Mobilität von WissenschaftlerInnen muss also nicht nur in sozialer, sondern auch aus der Perspektive körperlicher Erfahrung von Disziplin differenzierter reflektiert werden.

1. Vom undisziplinierten „gesunden“ Sitzen

*„Niemand, der nicht studiert, würde glauben, wie anstrengend es ist, einen ganzen Tag lang immer nur zu sitzen und zu denken. Das ist echt anstrengend, und macht mich einfach völlig verspannt.“*³⁰ Diese Klage einer Studentin steht stellvertretend für viele Studierende und Lehrende.

Das Sitzen auf dem Stuhl formt die Bewegungsmöglichkeiten des Menschen und seinen Bezug zur Welt. Das drückt sich besonders in den physiologischen Wirkungen des Sitzens auf einem Stuhl aus. Andauerndes diszipliniertes Sitzen hat auf das körperliche Wohlbefinden und die Gesundheit durchaus nachteilige Auswirkungen und verursacht neue „Zivilisationskrankheiten“, zu deren Symptomen Rückenschmerzen, Verspannungskopfschmerzen, Verdauungsprobleme und die durch andauernde Arbeit am Computer entstandene „Maushand“ gehören. Gegen solche gesundheitlichen Beeinträchtigungen empfiehlt eine Physiotherapeutin, zu deren PatientInnen übrigens auch eine ganze Reihe von WissenschaftlerInnen zählen, neben Bewegung ein undiszipliniertes Sitzen: *„Also dieser Zappelphilipp, wie man das früher genannt hat, und der immer verboten wird, ist eigentlich das gesündeste, was man tun kann. Ja, Rumlümmeln, rechts, links, bewegen, das ist das gesündeste und beste, was man beim Sitzen tun kann.“* (E1: 1).

Aus körperlicher Perspektive ist der Tagesablauf für einen Großteil westlicher ZeitgenossInnen zu variationsarm geworden, wie sie fortsetzt:

²⁹ Das aufmerksame „Herumsitzen“ von AnthropologInnen im Feld wird im Fachjargon als „hanging around“ bezeichnet. Derlei körperliche Praktiken unterscheiden sich je nach Feldsituation von jenen in Labors angewandten oder von jenen, die im archäologischen Feld erforderlich sind.

³⁰ Eine Studentin während einer Unterhaltung in der Pause mit anderen Studentinnen und mir.

„Man steht morgens auf und steht kurz beim Waschen. Dann setzt man sich zum Frühstück, dann setzt man sich ins Auto oder in die U-Bahn oder in ein anderes Verkehrsmittel und fährt sitzend in die Arbeit. In der Arbeit setzt man sich wieder hin, kurz unterbrochen von der Mittagspause, dort setzt man sich wieder an den Esstisch und isst; danach setzt man sich wieder an den Arbeitsplatz. Danach setzt man sich in das Fahrzeug, um nach Hause zu kommen. Dann setzt man sich entweder vor den Fernseher oder vor den Computer, und dann gibt es keine Zeit für Bewegung. Und das ist das Problem des Sitzens ...[und fährt lachend fort]...Ich brauche mir also um meine berufliche Zukunft keine Sorgen machen. (ebd.: 4)

Dauerndes Sitzen braucht also Ausgleich über Bewegung.³¹ Dieses Bedürfnis thematisierten auch für die von mir beforschten LektorInnen häufig. Regelmäßiges Joggen, Radfahren und Wandern sind ihre beliebtesten Ausgleichstätigkeiten. Sie sind für sie umso wichtiger, als sie fit bleiben müssen, um entsprechend einsatzfähig im flexiblen und unsicheren Berufsleben bestehen zu können, so ihre einhellige Meinung.³²

Auch „gesunde“ Sitzformen sind eng mit der materiellen Kultur verknüpft. Das bezeugen die einfallsreichen Erfindungen von neuen Sitzobjekten, wie etwa der Balance-Stuhl oder der Sitzball (vgl. auch Ludwig-Uhland-Institut 1990). Diesen wurden im Laufe der vergangenen zwei Jahrzehnte nicht nur gesundheitsfördernde Funktionen, sondern sogar „gesunde“ Eigenschaften zugeschrieben (Cranz 1998). Die Designs dieser neuen Stühle eignen sich geradezu hervorragend zur Dar- und Herstellung „feiner sozialer Unterschiede“ (Bourdieu 1987).

3.4. Sitzen als institutionelle Territorial- und Distinktionsgeste

Während Universitätslehrende das Sitzen auf dem Sessel mit vielen anderen Berufsgruppen teilen, unterscheiden sie sich im Sitzen als Territorial- und Distinktionsgeste von ihnen und auch untereinander auf ganz spezifisch ausgeprägte Weise.

„*Can anyone visiting for the first time guess who the boss is without being told?*“, stellt Cranz (1998: 55) die für meine Studie relevante Frage nach Status und Position im hie-

³¹ Zu viel Sitzen führt etwa auch der islamischen und altgriechischen medizinischen Konzeption der Humoral-Pathologie zufolge zu Krankheit – vor allem zu „Melancholie“ (Ullmann 1978). Besonders die Vier-Säfte-Lehre des 19. Jahrhunderts diagnostizierte bei den Gelehrten jener Zeit häufig „Hypochondrie“, die vornehme Krankheit des sitzend Denkenden. Mit der Zunahme von sitzenden Arbeitsposen wurde diese zu einer klassenlosen Epidemie (Ivanceanu und Schweikhardt 1997).

³² Fittsein hat für LektorInnen auch bedeutende Konnotationen der Selbstkontrolle und stellt einen bedeutenden Aspekt der „Technologien eines flexiblen Selbst“ dar. Siehe dazu Kap. 9.

rarchisch strukturierten universitären Raum. Zwei nonverbale Dimensionen geben sofort Auskunft darüber: Erstens die institutionelle Geografie, d.h. die Auf- und Zuteilung von Gebäuden und Arbeitszimmern sowie die dazu gehörende Ausstattung von Arbeitszimmern; und zweitens die Distinktionen im Hörsaal; sie zeigen sich in der Sitzordnung und dem körperlichen Positionieren von Personen mit unterschiedlichem Status und sozialer Identität (Goffman [1959]1990; Hall 1976; Henley 1993; Bourdieu 1976; Bourdieu et al. 1994; Johnson 2002).

1. Die institutionelle Geografie

Die Universität Wien ist architektonisch dezentral angelegt und erstreckt sich über mehrere Wiener Stadtbezirke. Sie ist mit der Stadt verwoben und soziokulturell in die angrenzenden Wiener Kaffeehäuser hinein erweitert. Ihre dezentrale Platzierung unterscheidet sie von Campus-Universitäten, in denen ein relativ geschlossenes akademisches Sozialleben vorherrscht. Zur Orientierung im Hauptgebäude, das sich im 1. Bezirk befindet, als auch in den vielen anderen Gebäuden, die über mehrere Stadtbezirke verstreut sind, sind auf der Universitäts-Homepage Lagepläne einzusehen. So führte mich auch meine teilnehmende Beobachtung in den Lehrveranstaltungen in mehrere Gebäude der Universität Wien und sogar darüber hinaus³³.

In den Gängen der jeweiligen Universitätsinstitute geben Orientierungspläne einen ersten wichtigen Überblick über die Aufteilung der Zimmer³⁴ sowie darüber, wie Körper an den Instituten „kanalisiert“ werden (Foucault 1976a): Hörsäle und Seminarräume, Zimmer der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, Bibliotheken, PC-Räume, Zimmer für die Studierenden, Zimmer für LektorInnen und GastprofessorInnen, Sitzungszimmer, Küchen und Toiletten strukturieren die Institutsgeografie in bedeutende und weniger bedeutende Räumlichkeiten. Küchen und Toiletten zählen zu letzteren, sind aber für eine körperliche Spurensuche insofern von erheblicher Relevanz, als sie jene Räume darstellen, in denen „kleines“ Essen und Trinken zu- und vorbereitet und konsumiert wird, während die Toiletten die Orte für die Entleerung und Reinigung des Körpers sind. An vielen Instituten herrscht eine Distinktion zwischen

³³ Siehe dazu auch meine ethnografische Beschreibung aus der teilnehmenden Beobachtung in Kap. 2.3.

³⁴ Henley (1993) weist darauf hin, dass die Anordnung und Aufteilung der Zimmer in Unternehmen und Institutionen nicht nur Aussagen über Positionen und damit einher gehende soziale Bewertungen zulässt, sondern auch über Allianzen und soziale Nähe und Distanz der jeweiligen MitarbeiterInnen.

Lehrenden und Studierenden auch über Toiletten, weil nur Lehrende Schlüssel für manche besitzen.

In die Institution integrierte Lehrende besitzen eigene Arbeitszimmer. Das unterscheidet sie unmissverständlich von LektorInnen (und vielen Drittmittelangestellten), denn die haben keine eigenen Zimmer, sondern bestenfalls ein gemeinsames Zimmer. Türschilder mit dem so bedeutenden akademischen Titel vor dem Namen der ZimmerbesitzerInnen und Funktionen kennzeichnen das Territorium der Internen Lehrenden. An allen im Zusammenhang mit meiner teilnehmenden Beobachtung von Relevanz gewesenen Instituten wurden entschieden mehr Zimmer von Professoren als von Professorinnen eingenommen. Die Geografie des materiellen Raums zeigt schon auf den ersten Blick strukturelle Ungleichheiten zwischen Lehrenden und zwischen den Geschlechtern bzw. die starke Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Positionen³⁵ der Universität Wien an.

Arbeitsrechtlich sind diese Besitzansprüche entsprechend verschriftlicht: Mit Ausnahme von Lehrbeauftragten³⁶ und ProjektmitarbeiterInnen³⁷ haben alle Universitätsangehörigen rechtlichen Anspruch auf einen eigenen Arbeitsplatz und je nach vorhandenen Räumlichkeiten und Status auf ein eigenes oder mit KollegInnen geteiltes Arbeitszimmer. Ein Arbeitszimmer ist mit der erforderlichen Arbeits-Infrastruktur ausgestattet. In den „Normen für Arbeitsplätze an der Universität Wien“ (Betriebsnachrichten 03/2006: 1) ist auch das Mindestausmaß an Bodenfläche pro Arbeitsplatz gesetzlich geregelt. Aber *„[s]ehr oft erreichen uns Klagen über nicht adäquate oder sogar überhaupt nicht vorhandene Arbeitsräume/Arbeitsplätze an der Universität“*, gibt der Betriebsrat der Universität Wien zu (ebd.). Klagen, die von MitarbeiterInnen kommen, die vom Anspruch auf einen Arbeitsplatz ausgeschlossen sind, *„wenngleich ihnen natürlich ein Postfach und ein Raum für die Abhaltung von Sprechstunden und mündlichen Prüfungen zur Verfügung gestellt werden muss.“* (ebd.). Über die Raumnot beklagen sich aber auch integrierte Universitätsangehörige. Doch aufgrund der Personalvielfalt plant die Universität auch in Zukunft keine einheitliche Regelung, sondern überlässt dies den jeweiligen organisatorischen Subeinheiten (ebd.).

³⁵ Vgl. <http://frauenfoerderung.univie.ac.at/weitere-massnahmen/excellentia/> (13.12.2008).

³⁶ Auch für Bundes- und ehemalige VertragslehrerInnen gilt dieser gesetzliche Anspruch nicht, soweit sie nicht ausdrücklich für administrative Dienste eingesetzt werden.

³⁷ Das gilt für ProjektmitarbeiterInnen, bei denen dies vertraglich festgelegt wurde.

Entsprechend dieser Platzregelung stellen viele Institute ihren zahlreichen Lehrbeauftragten ein kollektives Arbeitszimmer – oder wie ich einmal in der Feldforschung feststellte, in Ausnahmefällen auch zwei Zimmer – mit einem oder ein paar Computern auf Bürotischen, rollbaren Stühlen davor und Postfächern zur Verfügung. Im Zimmer teilen sich Externe LektorInnen den Studierenden ähnlicher als den anderen Lehrenden.³⁸

LektorInnen wissen zwar bis auf wenige Ausnahmen von der Existenz eines gemeinsamen Zimmers, doch längst nicht alle benutzen es, weil sie es zu unpraktisch zum Arbeiten finden. Manche andere wiederum schätzen es, dass sie dort zwar nicht in Ruhe arbeiten, aber es zumindest als Garderoberraum und für rasche Vorbereitungsaktivitäten verwenden können.

Nur ein einziges Mal wurde ich im Rahmen meiner Interviews in ein LektorInnenzimmer eingeladen; alle anderen fanden in Räumlichkeiten außerhalb der Universität statt. In besagtem Zimmer befand sich neben einer Standardausstattung auch ein mit fahrbaren Rollen ausgestatteter, gepolsterter Schwenkstuhl, der vor dem Computer stand. Boris Artmann, der Lektor, bot mir diesen Stuhl, den er zu mir herüberrollte, mit den Worten an „*Komm, nimm im bequemeren Stuhl Platz.*“ Er selbst setzte sich auf den Holzstuhl. Diese Geste war eine von mehreren Höflichkeitsgesten, die er im Laufe unserer Kontakte zeigte. Doch was er höflich gemeint hatte, war für mich weniger bequem, denn der fahrbare, aber in seiner Höhe nicht verstellbare Stuhl war zu hoch für meine Körpergröße und erforderte von mir während des Interviews laufend gewisse Fußmanöver, um ihn zum Stillstehen bringen zu können. Über die Bequemlichkeit eines genormten Stuhls können Personen verschiedener Körpergröße also unterschiedlicher Auffassung sein.

Als Lektorin habe ich seit vielen Jahren ebenfalls Erfahrung mit einem kollektiven Raum für Lehrbeauftragte am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Klagen und Spannungen, aber auch humorvolle und sarkastische Kommentare seitens der LektorInnen wegen der Raumnot, wegen mangelnder oder nicht funktionierender Computer, mangelndem Druckerpapier, mangelnder Druckertinte, mangelnder Ruhe und Konzent-

³⁸ Weitere Ähnlichkeiten zwischen Studierenden und randständigen LektorInnen siehe auch weiter unten.

rationsmöglichkeit für die Beratungs-, Betreuungs- und Prüfungsgespräche mit den Studierenden sowie für diverse wissenschaftliche und administrative Tätigkeiten gehören zum Alltagsgeschehen. Das Zimmer für LektorInnen ist ein wichtiges Austauschforum. Viele der sich dort aufhaltenden LektorInnen sprechen im Flüsterton miteinander, wenn ein/e andere/r KollegIn gleichzeitig eine Sprechstunde mit Studierenden abhält. Unter solchen räumlichen Bedingungen ist in Gesprächen mit Studierenden keine Vertraulichkeit möglich. Für mündliche Prüfungen weichen manche, aber nicht alle Lehrbeauftragte in andere Zimmer aus, sofern welche frei sind oder verlegen, wie ich das auch in der teilnehmenden Beobachtung erlebte, die Sprechstunde gerne in die Universitäts-Cafeteria oder ins Kaffeehaus nebenan. In jedem Fall müssen LektorInnen erfinderisch und flexibel auf den ihnen nicht zugestandenen Raum agieren und reagieren.

Dem fehlenden Anspruch auf ein eigenes Arbeitszimmer entspricht in anderer Hinsicht der Ausschluss von anderen wichtigen finanziellen Ressourcen wie etwa für Konferenzen – dies ist einer von mehreren institutionellen Widersprüchen, denn Mobilität und Internationalität wird auch von Lehrbeauftragten erwartet.³⁹ Doch ganz im Unterschied zum „Rückkehrrecht“ auf einen universitären Sessel oder Stuhl, das in der propagierten Ära der Mobilität viele Universitätsangehörige (nach wie vor) haben, kennen LektorInnen (und Drittmittelangestellte) lediglich den Zustand des „In-der-Luft-Hängens“ oder „Zwischen-den-Stühlen-Sitzens“, aber keine Sicherheit des Angekommenseins oder der Rückkehr. Institutionell integrierte Lehrende sitzen nicht nur auf eigenen Stühlen, sondern es hat sich auch ein spezielles Besitzverhältnis entwickelt, das mit privilegierten Rechten einher geht, die Sicherheit und Kontinuität garantieren.

Die Zimmer der Internen Lehrenden sind für Studierende im Rahmen von Sprechstunden formal und informell je nach Anliegen geöffnet. Sprechstundenzeiten sind meistens auf den Türschildern sichtbar ausgehängt; in den selbst im Zeitalter des E-Mails häufig immer noch verwendeten „Sprechstundenheften“ (sie liegen entweder in extra Zimmern oder Sekretariaten auf) haben sich Studierende schriftlich dafür anzumelden. Externe Lehrende vereinbaren hingegen Sprechstunden meistens per E-Mail, so wie sie auch per E-Mail die Studierenden in unterschiedlichem Ausmaß zusätzlich, aber ohne institutionelle Anerkennung betreuen.

³⁹ Diese zu meiner Feldforschungszeit noch gültige Regelung wurde inzwischen teilweise aufgehoben. Allgemeine Details dazu siehe Kap. 3.

Lange Warteschlangen von Studierenden bei Sprechstunden und Prüfungen sind bei den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern eher die Norm als Ausnahme. Dabei hat das meist sitzende Warten vor einem Zimmer eine Machtdimension (Bourdieu 1998; Henley 1993), die sich darin äußert, strukturell und persönlich Abhängige warten zu lassen.⁴⁰

In den einzelnen Arbeitszimmern befinden sich als Grundausrüstung ein eigener Sessel und mindestens ein Sessel für Gäste bzw. BesucherInnen⁴¹, ein Schreibtisch bzw. Schreibflächen, Möbelstücke für die Ablage von Büchern, ein Telefon und eine Computer-Anlage. Im Unterschied zu den Zweit- oder Gastsesseln ist der eigene Stuhl üblicherweise mit Rollen bzw. Rädern ausgestattet. Mit diesem fahrbaren Stuhl, der in der westlichen Dienstleistungsgesellschaft ein typisches Büromöbel geworden ist, kann sich eine Person bei den unterschiedlichen Tätigkeiten wie Schreiben, Lesen, Telefonieren, Gespräche führen, im Sitzen hin- und herbewegend verschiedene Arbeitsdinge und -situationen einverleiben.

Von seiner Gestalt her zieht der Sessel bzw. Stuhl sichtbare Grenzen zwischen Personen und *setzt* Distanzen fest. Die auf ihm Sitzenden können ihn auf geradezu perfekte Weise zur Darstellung von Distinktionen benutzen. Die Sitzfläche und der Raum des Stuhls werden zu einem Mikrokosmos für die einzelnen Individuen und machen gleichzeitig die Grenzen der Personen zueinander explizit. Als Gegenstand für Einzelpersonen gebaut, unterscheidet er sich von seinen Grenzziehungen her wesentlich von der kollektiv ausgerichteten Orientierung und den weniger eindeutigen Grenzziehungen, die die Sitzbank – sie war früher auch an Universitäten üblich – oder das Sofa charakterisieren (vgl. Eickhoff 1993).

Wie die deutsche Sprache ausdrückt, haben Sessel und Stühle Besitz von den dauerhaft sitzenden Körpern ergriffen. Davon zeugen unzählige Metaphern (auch in anderen

⁴⁰ Besonders innerhalb der Ordnung der universitären Zeit, innerhalb der Karrieren strukturiert werden, bildet sich eine spezielle „Kunst des Wartenlassens“ von sogenannten NachwuchswissenschaftlerInnen heraus (Bourdieu 1998). Siehe dazu auch eine Analyse universitärer „gravitas“ und „celeritas“ anhand institutionalisierter und nicht-institutionalisierter geschlechtsspezifischer Karrieredynamiken (Nöbauer 2002).

⁴¹ Je höher der Status, je mehr Sessel befinden sich in einem Einzelzimmer, das dann auch entsprechend größer sein muss als andere Arbeitszimmer (Henley 1993; Cranz 1998).

Sprachen), die Hinweise über den Zusammenhang zwischen dem Sitzen auf dem Stuhl und Territorialvorstellungen, sozialen Positionen, Gesetzen und Zeit liefern.

Wir erkennen dies in sprachlichen Ausdrücken wie: Lehrstuhl, Chefsessel, Sitzungen werden einberaumt, Festsetzungen werden getroffen, Vorurteile sitzen tief, MigrantInnen sitzen zwischen den Stühlen, Gesetze werden verabschiedet, juristisch kann ein Recht sogar durch Ersitzung⁴² erworben werden, Personen sitzen auf der Anklagebank, Menschen werden sitzen gelassen, Länder werden besetzt oder in Besitz genommen, Probleme werden ausgesessen, man ist starr vor Entsetzen, besessen von etwas und auf etwas versessen, man hat Besitz und ist sesshaft (vgl. auch Eickhoff 1993).

Analog dazu bezeichnen Menschen in Kontexten des *floor-sitting* Autoritäten oder Führungspositionen häufig mit dem jeweiligen Sitzobjekt. So wurde etwa in China, wo das Knien auf Matten eine Haltung der Würde ausdrückt, Mao Tse-Tung als „Meister der Matte“ bezeichnet (Eickhoff 1993: 245).

Die deutsche Sprache gibt auch mit der organisatorisch inzwischen veralteten, aber in der Alltagspraxis immer noch verwendeten Formulierung „einen Lehrstuhl innehaben“ entsprechend Auskunft über die vielfältigen Dimensionen von Macht, die mit einer Professur an einer Universität einhergehen. Dies dürfte historisch tatsächlich auf materielle und körpertechnische Distinktionen zurückzuführen sein. An den ersten großen europäischen Universitäten des Mittelalters saß nämlich tatsächlich nur die Lehrperson auf einem Stuhl, während die Studierenden zunächst noch auf dem Boden und erst ab dem Spätmittelalter auf Bänken saßen (Verger 2003). Blicken wir über Universitäten im deutschsprachigen Kontext hinaus, begegnet uns der Sessel bzw. Stuhl ebenfalls als Metapher für Rangordnung: „professors hold chairs“ und „departments have chairpersons“. Neben dem Stuhl tritt in der Formulierung „head of the department“ der Kopf⁴³ als weiteres Synonym für Erhöhung und erhöhte Positionen auf. Dieser ist nicht nur der dominierende und allzeit sichtbare Körperteil beim Sitzen hinter einem Tisch, sondern er gilt – gleichsam als „Container“ für das Gehirn und seine Steuerungsprozesse – seit der Moderne als wichtigster Körperteil in den westlichen Vorstellungen über den Kör-

⁴² So ist in Österreich im ABGB im Privatrecht die „Ersitzung“ als Recht, das erworben werden kann, formuliert. Über eine gesetzlich festgelegte „Ersitzungszeit“ kann jemand die Rechte auf bewegliche und unbewegliche Sachen erwerben (Krejci und Pieler 2008/2009: 48).

⁴³ Zur Symbolik des Kopfes als „vornehmstes Organ“ in der Hierarchie der Körperteile siehe Jeggle (1986: 29).

per. So wie sich Statusgleiche untereinander als Gleichgestellte anerkennen (Bourdieu 1998), erkennen sich sprachlich auch der Stuhl und der Kopf als gleichgestellt an.⁴⁴

UniversitätsprofessorInnen sitzen mit einer bestimmten Disposition auf dem Chefsessel und halten eine Position inne („hold a position“).

Im Besitz eines etablierten Status und Habitus kann und darf es dann auch zur Umkehrung in lässige Körperhaltungen kommen (vgl. Turner 1978). In einem Umfeld, das Hierarchie und ein seriöses Erscheinungsbild so außerordentlich betont wie das an der Universität der Fall ist, stellt Lässigkeit umso deutlicher einen mächtigen Status dar.

Wer einen Platz oder Raum sein/ihr Eigen nennen kann, hat einen eigenen Stuhl, dessen Design ebenfalls sozialen Status darstellt. Der berühmte Chefsessel, meistens in schwarzem Leder und mit hoher Lehne ausgestattet, steht demnach nicht nur in den Chefetagen und -zimmern großer Unternehmen oder Firmen, sondern auch in den Zimmern von ProfessorInnen. Er steht meistens hinter einem geräumigen großen Schreibtisch, der für die Studierenden, die in eine Sprechstunde kommen, sofort soziale Distanz und einen bestimmten Status signalisiert.⁴⁵ Wer hingegen so wie externe Lehrende keinen eigenen Raum an der Universität hat, kann auch keinen statusträchtigen Stuhl und soziale Äquivalente für sich beanspruchen.

So wie andere Sprachen legt auch die deutsche Sprache nahe, dass Personen, die sich nicht entscheiden können, „zwischen den Stühlen“ sitzen. Doch diese Assoziation mit einer Auswahlmöglichkeit und freiwilligen Entscheidungsmöglichkeit verzerrt strukturelle Asymmetrien und Benachteiligungen wissenschaftlicher Arbeit und Identitäten. „Zwischen-den-Stühlen-Sitzen“ ist nicht nur eine metaphorische Ausdrucksweise für multiple, so genannte „Bindestrich“-Identitäten geworden, sondern auch eine euphemistische Bezeichnung, die sich über strukturelle und politische Ausgrenzungen hinwegschwindelt.⁴⁶

⁴⁴ Die Formulierung „einem Institut vorstehen“ bzw. „Institutsvorstand“ zeugt ebenfalls von der engen Korrelation zwischen Orientierung am und durch den Körper und den sozialen Übersetzungen (vgl. auch Bourdieu 1976).

⁴⁵ Henley (1993) widmet dem Kult um den Chefsessel, der mitunter abstruse Formen annehmen kann, ein ausführliches humorvoll zu lesendes Kapitel.

⁴⁶ So lautet ein kritischer Aufsatztitel von Alev Korun (2003) über Migrationspolitik und Diversität in Österreich „Nix ‚zwischen den Stühlen‘ – Wir beanspruchen gleich die ganze Couch“.

Der Stuhl ist zwar ein bewegliches Möbel (Hall 1976; 2003), aber durch die enge Beziehung und die Handhabung der auf ihm Sitzenden wird er im universitären Setting zum relativ unbeweglichen und halb-fixierten und fixierten „Ding, das ein soziales Leben hat“ (Appadurai 1986) und zum „Ding, das spricht“ (Gell 1998). Die sitzenden Beziehungen zwischen Sesseln und Personen geben Auskunft über das Einsitzen und Er-sitzen von Ordnungen, Besitz und Rechten. Sie sind alt eingesessene universitäre Ordnungen.

2. *Distinktionen im Hörsaal*

Zum Einstieg in die folgenden ethnografischen Beispiele sitzender Distinktionen sei kurz daran erinnert, dass eine wichtige Ausgangsfrage war, wie Distinktionen nonverbal erkannt werden.

In den Hörsälen sitzen Studierende immer auf Standardsesseln, die vor Standardtischen stehen oder – in großen Hörsälen – auf Standardbankreihen bestehend aus Einzel-Klappsitzflächen. In überfüllten Hörsälen sind sie gezwungen, auf dem Boden zu sitzen.⁴⁷ Lehrende sitzen oder stehen beim Vortragen. Welche der beiden Körpertechniken sie wählen, hängt von der Größe eines Hörsaals, der Beschaffenheit eines Redepulps und nicht zuletzt von persönlichen Vorlieben ab. Eine erste große Distinktion schafft, dass sie im Unterschied zu den Studierenden die Wahlmöglichkeit haben, zu sitzen, zu stehen oder im Hörsaal herum zu gehen.

Eine weitere Distinktion wird explizit, sobald wir einen Hörsaal betreten und beobachten, zu welchen Plätzen es Studierende zieht, noch bevor ein/eine Lehrveranstaltungsleiter/in den Raum betritt. Dazu muss zunächst die Anordnung der Tische und Sessel in den Blick genommen werden. Sie zwingt zusammen mit der universitären Zeitordnung, Anmeldefristen und Ankündigungen im Vorlesungsverzeichnis den Individuen den Ordnungswillen der Institution auf (Foucault 1976a) und garantiert dadurch einen mehr oder weniger gut funktionierenden organisatorischen Ablauf, der sich als universitäre Praxis behauptet hat. Zugleich zielt der universitäre Ordnungswille auf die Her- sowie Darstellung von „kultureller Distanz“ (Bourdieu et al. 1994) ab.

⁴⁷ In den von mir beforschten Lehrveranstaltungen war das allerdings nicht der Fall.

Zwei Varianten von Sitzordnungen sind in einem Hörsaal die gebräuchlichsten: die „frontale“ und die „runde“. Bei der ersten sind die Sitzreihen zur Vorderseite eines Raums, d.h. zur grünen Tafel und zum Redepult hin orientiert. Frontale Sitzreihen sind auf die Autorität einer vorne sprechenden Lehrperson hin ausgerichtet und schränken die Aufmerksamkeit und sinnliche Wahrnehmung der auf solche Weise Sitzenden ein (vgl. ebd.; Johnson 2002).

Die „runde“ Sitzordnung hingegen gilt als die „demokratischere“, weil sie sozial und sinnlich auf alle Anwesenden hin ausgerichtet ist (vgl. Johnson 2002; Cranz 1998). Sie wird gerne bei Lehrveranstaltungstypen mit Diskussionscharakter verwendet und war auch in den Lehrveranstaltungen, in denen ich teilnehmende Beobachtung durchführte, vorrangig.

Der Tafel und dem Redepult kommen zwei bedeutende Anzeigefunktionen zu: Sie geben immer die Vorderseite eines Raums bekannt und zeigen die statusspezifischen Platzierungen an. Im nächsten Schritt werde ich daher näher auf die Bedeutung der Tafel für die universitäre Raumordnung eingehen. Da sie im Unterschied zum Redepult ausnahmslos in allen Hörsälen vorhanden ist, werde ich sie hier favorisiert behandeln.

Die grüne Tafel: Symbol für Schriftkultur und räumliches Orientierungsschild

Zwischen Personen und der Tafel besteht eine stille, aber verbindliche Übereinkunft, gehört die Tafel doch seit der Schulzeit zur Erfahrungs- und Erinnerungswelt der meisten Menschen. Die Tafel ist ein fixiertes oder halb-fixiertes Objekt (vgl. Hall 1976; 1981). Zu ihr gehört die Kreide als Schreibgerät. Erscheinungsbild und Hauptzweck der Tafel sind an der Universität mehr oder weniger ident mit jenen in der Schule. Sogar ihre grüne bis dunkelgrüne Farbe ist kontinuierlich gleich. Der Farbe Grün wird im westlichen Symboldenken und in der Farbpsychologie *Durchsetzungsvermögen*, *Frische*, *Entspannung* und *Ruhe* zugeschrieben.⁴⁸ Diese Form der sinnlichen und symbolischen Beruhigung gemeinsam mit dem Sessel als Sedativum könnte als ein kulturelles „Beruhigungs-Paar“ interpretiert werden, das Teil der disziplinären Ordnung ist, bei der

⁴⁸ Vgl. www-is.informatik.uni-oldenburg.de/~dibo/teaching/pg-mpig/zwischenbericht [2.09.2003].

alle Aufmerksamkeit in eine einzige Richtung gelenkt zu werden hat und dort gehalten werden soll (vgl. auch Carozzi 2005).

Die Tafel strukturiert den Raum nach Statusunterschieden zwischen Studierenden und Lehrenden. Für Studierende stellt nämlich die Zone um die Tafel eine „Meidungszone“⁴⁹ dar, wissen sie doch seit ihrer Schulzeit, dass diese Zone den Lehrenden zugeordnet ist. Nur im Fall von referierenden StudentInnen und mangelnden Sitzplätzen kann deren Grenze vorübergehend überschritten werden.

Die Tafelzone hat durch die neuen Kommunikations- und Präsentationstechniken eine Veränderung erfahren und wird durch sie zu einem gewissen „Nebenschauplatz“ und manchmal sogar zur „Störfläche“. Die neuen Power Point-Präsentationstechniken etwa erfordern nicht nur andere handliche Fertigkeiten, sondern auch andere visuelle und materielle Bedingungen. Weiße oder helle Projektionsflächen und verdunkelte Räume anstatt grüner Schreibfläche und heller Beleuchtung gewähren nun eine optimale Präsentation und Sicht. Aber im Unterschied zu manchen Präsentationen von Studierenden benutzten die von mir beforschten LektorInnen während meiner Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen keine dieser neueren Präsentationstechniken. Dies hängt mit persönlichen Vorlieben für bestimmte Präsentationsstile, mit der technischen Ausstattung der Hörsäle und auch mit der Größe der Hörsäle zusammen. In den vergangenen Jahren sind allerdings die meisten Hörsäle mit den neuen Präsentationstechniken ausgestattet worden. Dies hängt nicht zuletzt auch mit der universitären Förderung und Forcierung des Einsatzes von E-Learning-Methoden zusammen.⁵⁰

Doch trotz der Veränderungen gilt die Tafel weiterhin als ein zentrales Objekt und Symbol für Schriftkultur und die Orientierung im Raum sowie Strukturierung des Raums. Mit ihr überlebt trotz Computer auch die Kreide in ihrer Bedeutung als Schreibgerät. Davon zeugen nicht zuletzt die häufigen Beschwerden von Lehrenden über das Fehlen von Kreiden in den Hörsälen. Knappe und unverteilter Budgetposten wirken sich

⁴⁹ Zum Körper als Symbol für soziale Distanzierung bzw. Meidungsvorschriften und Tabu siehe vor allem auch Douglas ([1966]1993; [1970]1996; 1992).

⁵⁰ Der Einsatz von E-Learning an der Universität Wien war bis zu den frühen 2000er Jahren nur marginal und hat sich durch eine ausgeprägte universitäre Förderungspolitik seit der Implementierung des UG 2002 stark ausgebreitet. Zu den angestiegenen finanziellen Ausgaben der Universität für E-Learning siehe den Leistungsbericht 2007.

im Arbeitsalltag unter anderem nicht nur in mangelndem Drucker- und Kopierpapier, sondern auch in mangelnder Kreide aus. Vielleicht wandert die Kreide in den (Laptop-) Taschen von Lehrenden einfach von Hörsaal zu Hörsaal, vielleicht mit Zwischenstation in den Wohnungen von Lehrenden, und erweitert so den Aktionsradius ihres „sozialen Lebens“?

Geschlechtsspezifische Sitzperformance

Deutlich zu beobachten sind im Hörsaal geschlechtsspezifische Sitzstile. Da sie in den Fallanalysen ohnehin ausführlich zur Sprache kommen, will ich an dieser Stelle zur Veranschaulichung lediglich ein paar Beispiele skizzieren.

So beanspruchten etwa die von mir beforschten Lektoren im Vergleich zu ihren Kolleginnen mehr Sitzplatz für sich. Die Lektorinnen hingegen nahmen mehr Raum durch das Herumgehen in Anspruch.

Lektor Boris Artmann⁵¹ beispielsweise breitete regelmäßig seine mitgebrachten Bücher, Ordner und andere persönliche Gegenstände wie eine Thermosflasche und einen Lippenbalsam links und rechts neben sich aus. Damit markierte er sein über zwei Tische reichendes Territorium, in das sich auch tatsächlich niemand setzte. Obwohl er die Studierenden duzte, drückte er nonverbal soziale Distanz zu ihnen aus.

Sein Kollege Peter Kaufert⁵², der von auffallend großer Körpergröße ist, nahm mehr Raum für sich in Anspruch, indem er seine langen Beine seitlich ausstreckte. Seine persönlichen Gegenstände wie ein Notizblock und ein Handy hingegen, die er regelmäßig auf den Tisch legte, brauchten nur minimalen Platz. Anders als Boris Artmann war er stets auf das korrekte Sieszen der Studierenden bedacht. Sowohl seine Körpersprache als auch seine Anredeform drückten soziale Distanz aus. Auch neben ihm saßen bis auf seine Kollegin nie Studierende. Christine Ulbrich⁵³, die Co-Teacher war, saß indessen ziemlich stillschweigend und nur sehr wenig Platz beanspruchend neben ihm. Der einzige persönliche Gegenstand, den sie auf dem Tisch liegen hatte, war ein elektronischer Kalender.

⁵¹ Details siehe Kap. 8.

⁵² Details siehe Kap. 7.

⁵³ Details siehe Kap. 7.

In ganz anderer Weise wiederum nahmen die Lektorinnen Laura Fabian⁵⁴ und Aisha Muhammad⁵⁵, beide erklärte Feministinnen, den Raum ein, indem sie viel herum gingen. Laura Fabian unterbrach außerdem auch Männer, die zu lange redeten, und schickte die männlichen Studierenden sogar einmal früher in die Pause, weil sie den Unterricht akustisch störten. Desgleichen forderte sie Frauen disziplinierend auf, gerade zu sitzen, lauter und in der grammatikalisch geschlechtsspezifisch korrekten Form von sich zu sprechen. Gleichzeitig benutzte sie die Sesseln und Tische im Hörsaal auf unkonventionelle Weise für ihre Performance.⁵⁶ Aisha Muhammad andererseits unterbrach Studierende disziplinierend in Situationen, in denen sie keine Unterscheidungsformen zwischen weißen und Schwarzen Feministinnen trafen, und stattdessen alle Feministinnen über einen Kamm scherten.

Solche Beispiele verdeutlichen die von Goffman ([1959]1990) und Bourdieu (1987) analysierte „Okkupation“ von Zeit und Raum als entscheidende Aspekte von sozialen Differenzen und Macht. Henley (1993), die sich aus einer feministischen Perspektive ausführlich mit nonverbaler Macht zwischen Männern und Frauen und zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ethnien in den USA beschäftigte, bezeichnet die Körperhaltungen und Sprechzeiten von (weißen) Männern dementsprechend als „ausdehnend“ und „ausbreitend“ in Raum und Zeit und im Unterschied dazu jene von (weißen) Frauen „zusammenschrumpfend“ und „zusammenziehend“. Wie sie allerdings anmerkt, lernen Frauen, die sich oft in feministischen Zusammenhängen bewegen, im Unterschied zu Frauen, die sich vorwiegend nur in von Männern dominierter Umgebung bewegen, eine andere, d.h. unangepasstere und „ausbreitende“ Körpersprache. Sowohl Laura Fabian als auch Aisha Muhammad verkörpern einige der von Henley diskutierten Unterschiede zwischen Frauen. Ihr *Doing Gender* (West and Zimmermann 1987) durchbricht gewohnte geschlechtsspezifische Performancestile und universitäre Ordnungsformen, wobei sie dafür ganz besonders auch Disziplinmaßnahmen bei Studierenden einsetzen. So gesehen widersprechen Laura Fabians und Aisha Muhammads geschlechtsspezifische Praktiken Bourdieus These von der „Komplizenschaft des Körpers“ (Bourdieu 1997), die an einem von ihm zu unbeweglich konzipierten Habitus-Modell aufbaut. Feministisches Bewusstsein ermöglicht sehr wohl ein Durchbrechen von geschlechtsspezi-

⁵⁴ Details siehe Kap. 6.

⁵⁵ Details siehe Kap. 5.

⁵⁶ Siehe dazu ausführlicher in Kap. 6.

fischer Performativität, wenngleich sie mit der Disziplinierung von Studierenden wiederum andere Dimensionen von institutioneller Komplizenschaft eingehen.

Schließlich war in den Hörsälen ein geschlechtsspezifischer Unterschied auch noch akustisch zu bemerken. Die Räume, in denen mehrheitlich Studentinnen anwesend waren, waren von der Geräuschkulisse her auffallend leiser und disziplinierter als der eine Raum mit Studenten als Mehrheit. Entsprechend reagierte Laura Fabian kraft ihres Status und ihrer feministischen Positionierung einmal auf den Lärmpegel, der von Studenten erzeugt wurde, indem sie sie frühzeitig in die Pause schickte.⁵⁷

3.5. Sitzen als Individualisierungsgeste

„Wir haben große Güter zu verteidigen, und mit uns kann diese Idee verschwinden.“
(Mauss [1938]1997: 252; Hervorhebung H.N.)

Im vierten und letzten Schritt meiner analytischen Differenzierung des Sitzens widme ich mich der Beziehung zwischen dem Sitzen auf dem Sessel und der kulturspezifischen Vorstellung über das Individuum. Betrachten wir die Grenzziehungen, die ein Stuhl vorgibt, so setzt er horizontal soziale Abgrenzung fest und führt damit die „kulturelle Distanz“ des universitären Raums (Bourdieu et al. 1994), die schon in der frontalen Sitzordnung im Hörsaal festgestellt wurde, fort. Anders als eine durchgehende Sitzbank, die potenziell gemeinschaftlich ausgerichtet ist und körperlichen Kontakt fördert und erlaubt, zieht der Sessel mit seiner kleinen Sitzfläche klare Grenzen zwischen sozialen Körpern und soll verhindern, dass wir unsere SitznachbarInnen berühren und körperliche Grenzen überschreiten. Gleichzeitig ist eine sitzende Person permanent mit dem Sessel in Berührung und wird dabei hoch gehoben, wenn sie klein gewachsen ist, aber „gesenkt“, wenn sie groß gewachsen ist; im Vergleich zu einer auf dem Boden sitzenden Person wird sie allerdings immer hoch gehoben. Angesichts dieser „sozialen Materialität“ (Dale 2005), die stets sinnliche Dimensionen einschließt, stellt sich mir die Frage, welche Idee vom Individuum es als *Besitz* zu verteidigen gilt, wie das Mauss im obigen Zitat aus seiner Abhandlung zum Konzept der „Person“ nahe legt. Meine nun folgende Argumentation zeigt auf, dass der Sessel ein ideales Objekt ist, um die Idee

⁵⁷ Siehe Kap. 6.

des westlichen Individuums performativ zu verteidigen und letztlich immer wieder mit herzustellen.

1. Vom Individuum, vom Selbst und von der Person: Explizitmachen einer kulturspezifischen Idee

Obwohl ich es in meinem Forschungsumfeld mit intellektuellen ExpertInnen zu tun hatte, die ihren Individualismus bzw. ihre Autonomie in vielerlei Hinsicht betonten⁵⁸ und die gewohnt sind, über sich selbst zu reflektieren, stellte ein empirischer Zugang zum Explizitmachen der Idee des Individuums eine gewisse Herausforderung dar. So rief während der Feldforschung etwa einmal meine spontane Frage, ob an der Universität Leute auch aufeinander und nebeneinander auf einem Sessel sitzen können, Irritation und Lachen hervor, weil das doch deutlich zu sehen sei. Eine präzisere Antwort war es allerdings wert, dass man sich als Externe/r Lehrende/r einen Stuhl dann teilen könne, wenn man nacheinander, aber nicht gleichzeitig miteinander darauf sitzt.

Es ist der Sozial- und Kulturanthropologie zu verdanken, dass sie gezeigt hat, dass das Verständnis von „Individuum“, „Person“ und „Selbst“ in der Form, wie wir es heute in westlichen Gesellschaften pflegen, keineswegs ein universell gültiges ist. Insbesondere ist die „Deckungsgleichheit“ bzw. die scheinbare Ununterscheidbarkeit und Austauschbarkeit von „Person“, „Individuum“ und „Selbst“, die im westlichen Denken üblich geworden ist, im interkulturellen Vergleich nicht verallgemeinerbar (Mauss [1938]1997; Marriott 1976; Dumont 1986[1983]; Strathern 1988, 1992; Cornwall and Lindisfarne 1994; Moore 1994; Carrithers et al. 1997; La Fontaine 1997; Becker 1999; Grubner 2004). Eine Reihe von AnthropologInnen haben – durchaus auch gegensätzliche – Unterscheidungen zwischen Selbst, Individuum und Person vorgeschlagen (Dumont 1991; 1997; Strathern 1988; La Fontaine 1997). Eine kurze Klärung der Begriffe erscheint auch für meine weiteren Analyseschritte eine notwendige Voraussetzung. Als einer der ersten AnthropologInnen hat sich Mauss ([1938]1997) in seinem populären, aber ebenso kritisierten Beitrag über den „Begriff der Person und des Ich“ mit der Geschichte der „Person“ ausführlicher beschäftigt. Er unterscheidet zunächst das Selbst als

⁵⁸ Details siehe in den Fallanalysen (Kap. 5-8).

Individualität, das sich seines Körpers und Geistes bewusst ist, vom sozialen Konzept der Person, das aus juristischen Rechten und moralischer Verantwortung zusammengesetzt ist. Im Laufe einer von Mauss als evolutionistisch und kontinuierlich dargestellten Geschichte wird die Person zu einem immer komplexeren „Kompendium“, das durch den Einfluss des römischen Rechts, des Christentums und bestimmter westlicher philosophischer Modelle im Individuum und Ich gipfelt. Mauss betont, dass dieses Konzept nicht universell gültig ist, bezeichnet es aber als große westliche Errungenschaft, die es zu verteidigen gilt. Bereits in seiner Abhandlung verschwinden die Grenzen zwischen Person und Individuum zunehmend (La Fontaine 1997).

Euro-amerikanische Vorstellungen vom Individuum bauen auf der Annahme einer unteilbaren, ungeteilten⁵⁹ und eindeutig abgrenzbaren Einheit auf, mit der ein/e integrierte/r und souveräne/r, unabhängige/r Akteur/in Gestalt annimmt. Damit verbunden ist die philosophische Konstruktion eines Ich mit einem selbst-reflexiven Bewusstsein, das sich in Abgrenzung zu anderen erkennt. Schließen wir auch nicht-bewusste Aspekte ein, so wird vom „Selbst“ gesprochen. Das „Selbst“ „begründet die engst mögliche *Zuschreibung und Sicherung* welcher Entität auch immer und verweist so auf Identität“ (Prechtl und Burghard 1996: 466; Hervorhebung H.N.). Diese als „Individuum“ bezeichnete Einheit wird als separate, autonome und gleichberechtigte Einheit angenommen. An dieses Verständnis von Identität des Individuums ist auch der individuelle Körper bzw. Leib gebunden. Dem sterblichen menschlichen Wesen, das eine empirisch beobachtbare Einheit ist, wird in westlichen Gesellschaften rechtliche, moralische und soziale Bedeutung verliehen. Diese findet in der „Person“ eine gesellschaftliche Repräsentation (La Fontaine 1997: 124f.).

Ein erster ehrgeiziger Versuch, die moderne Ideologie des Individualismus⁶⁰ in einem breiteren anthropologischen Kontext zu diskutieren, stammt von Dumont (1986[1983]; 1991). Die durchgehende Tendenz, den einzelnen Menschen vor den Gemeinschaften als Akteur zu sehen und rechtlich zu schützen, sieht er als einen für moderne westliche Gesellschaften charakteristischen „Hauptwert“. Neben der Entstehungsgeschichte des Individualismus als dominante Kraft in der westlichen Philosophie analysiert Dumont

⁵⁹ ungeteilt = undivided = in-dividual

⁶⁰ Unter „Individualismus“ versteht Dumont eine Ideologie, die das Individuum im Sinne des unabhängigen, autonomen *moralischen* Seins höher bewertet als das soziale Ganze. Im Gegensatz dazu bewertet eine „holistische Ideologie“ Dumont zufolge das soziale Ganze höher (Dumont 1986: 279).

anhand eines Vergleichs mit einer von ihm als holistisch und hierarchisch konzipierten nicht-modernen Gesellschaft (beispielhaft hierfür steht Indien und das Kastensystem) die Ideen des (vor dem Gesetz) auf Gleichheit aufbauenden Individualismus in modernen westlichen Gesellschaften. Einen Unterschied zwischen individualistischen und holistischen ideologischen Konfigurationen sieht Dumont außerdem in der Art der sozialen Beziehungen: So würde die individualistische Ideologie die Beziehung zwischen Menschen und Dingen höher als jene zwischen Menschen bewerten. Dumonts Ansatz wird unter anderem wegen seiner strukturalistisch geprägten Konstruktion von „Moderne“ und „Tradition“ und seiner Konstruktion eines „Wir“, das sich entschieden von „den Anderen“ unterscheidet, zum Teil zurecht und sogar heftig kritisiert (vgl. etwa Das 1994). Dennoch hat er damit einen bedeutenden Beitrag dahin gehend geleistet, in die anthropologische Methode des Vergleichs die ideologische Konstruktion des Individuums und seine nationalen Varianten⁶¹ mit einzubeziehen. Er fordert AnthropologInnen zurecht auf, über die eigenen Ideen und Vorstellungen (die sie stets in ihre ethnografische Arbeit mitnehmen) zu reflektieren und sie ebenfalls als soziokulturell gewachsene zu „markieren“ – wenngleich aus heutiger Sicht allerdings er selbst diese Reflexionen nicht hinreichend umsetzt.

Ein scharfsinniges Erklärungsmodell, wie Zuschreibung und Sicherung einer Einheit des „Individuums“ historisch vor sich ging, liefert Foucault, und entlarvt sie dabei als diskursiv konstruierte Einheit. Dabei ist die Idee vom Individuum und Subjekt – letzterer Begriff kommt zusätzlich ins historische Spiel – Teil einer umfassenderen Geschichte der Entstehung der modernen Gesellschaft und von Nationen. Sie ist eine äußerst komplexe Konstruktion, die widersprüchliche und paradoxe Aspekte in sich birgt und Brüchigkeiten und Ausschließungen diverser Art aufweist. Daher bedarf es einer ausgeklügelten kulturellen und politischen Anstrengung, um die Kohärenz einer solchen Einheit permanent her- und sicherzustellen. Ein dichtes Set von Machttechnologien und Technologien des Selbst übernimmt diese vielgestaltige Aufgabe.⁶² Das Individuum ist

⁶¹ Interessant in der deutschen nationalen Variante ist die spezifische Bedeutung des Bildungs-Begriffs als sozial integrierende und zugleich nach außen abgrenzende Kategorie in den Diskursen zum Individuum.

⁶² Siehe dazu etwa die aufschlussreiche Studie von Frykman (1996), der den Zusammenhang zwischen der Etablierung des schwedischen Nationalstaates in den 1930er Jahren und der landesweiten Etablierung von körperlicher Gymnastik analysiert.

demnach „*one of the prime effects of power that certain bodies, certain gestures, certain discourses, certain desires, come to be identified and constituted as individuals. (...) The individual which power has constituted is at the same time its vehicle.*” (Lukes 1997: 294 zitiert Foucault 1980: 97; 98; 106).

Im Unterschied zu der im Westen vorherrschenden Idee vom ungeteilten und eindeutig abgegrenzten Individuum wird in anderen Gesellschaften die Person oder das Selbst nicht als ungeteiltes Individuum („in-dividual“), sondern als „dividual“ verstanden (Marriott 1976; Strathern 1988). Dies ist eine Idee von teilbaren und trennbaren und unbegrenzten Personen.⁶³ Sie handelt von Menschen, die durchlässige und verändernde Grenzen haben und die eine konstante Bewegung zwischen verschiedenen Aspekten des sozialen Lebens erfahren (Cornwall and Lindisfarne 1994; Moore 1994).

Als „entgrenzend“ wird das Konzept des Selbst etwa in Zusammenhängen aufgefasst, in denen beispielsweise die Kultivierungsprozesse des Körpers und des Selbst auf andere hin ausgerichtet sind und nicht selbstbezogen und selbstreflexiv auf den eigenen Körper gerichtet werden, so wie das in westlichen Gesellschaften als soziale und individuelle moralische Pflicht angezeigt ist. Vielmehr werden, wie das etwa im Kontext Fidschis nachzuvollziehen ist, die Körper der anderen über gegenseitiges Ernähren und gegenseitigen Nahrungsaustausch kultiviert. Dabei wird untereinander auf das Gewicht und die Appetitänderungen der jeweils anderen geachtet, und nicht auf jene des eigenen Körpers (Becker 1999).

Am Beispiel von Aisha Muhammads Lehrpraktiken und Essensritualen mit Studierenden⁶⁴ werde ich zeigen, dass eine vergleichbare Auffassung des erweiterten Selbst auch im Umfeld von LektorInnen gepflegt wird.

Warniers (2001) Plädoyer für eine Verknüpfung von Körperansätzen mit materieller Kultur folgend betrachte ich die Körpertechniken und symbolischen Repräsentationen des Sitzens auf einem Stuhl als Teil von Technologien des Selbst und von diskursiven Praktiken, die für eben diese Kohäsion des westlichen Individuums sorgen. Ja, das Sitzen auf einem Sessel stellt diese Kohäsion gegenständlich und körperlich unmissver-

⁶³ Aus dem „dividual“-Modell des melanesischen Kontexts leitet Strathern (1988) auch ein neues Geschlechterkonzept ab und entwickelt damit im Zusammenhang ein neues Modell von *Embodiment*. Siehe dazu auch Grubner (2004).

⁶⁴ Siehe Kap. 5.

ständig dar. Es verleiht dem Individuum selbst in der Masse (etwa in einem großen Hörsaal) einen gebührenden individuellen Platz und kann das von Widersprüchlichkeiten und Brüchigkeiten bedrohte Individuum beruhigen, indem es dieses in seiner körperlichen Materialität sichtbar und spürbar auf einer einzelnen abgegrenzten Sitzfläche zusammen hält. Dadurch wird das Individuum ein „Individuum“, ein gleichzeitig durch das Sitzen und Sehen getrenntes Unteilbares (Eickhoff 1993: 169; 245).⁶⁵

Mit dem sitzenden Individuum korrespondiert im universitären Feld auch der hartnäckig *eingesessene* Mythos über den individuellen Erfolg und individuelle Verdienste in einer wissenschaftlichen Karriere. Soziale Beziehungen und fördernde Netzwerke, von denen nach wie vor hauptsächlich Männer in der Wissenschaft profitieren, bleiben in der Performance von Erfolg gerne tabuisiert (Bagilhole and Goode 2001; Nöbauer und Schlögl 2002) oder landen maximal in Dankes-Fußnoten⁶⁶. Im Zeitalter der Flexibilisierung von Arbeitsprozessen und der universitären „Autonomie“ wiederum gesellt sich mit der gesellschaftlichen und organisationsrechtlichen Zielsetzung der Universität, ein „autonomes Individuum“ hervor zu bringen, eine neue weit reichende symbolische Korrespondenz dazu, die im UG 2002⁶⁷ geschrieben steht.

In der vertikalen Ebene hebt also der Sessel das (autonome) Individuum körperlich und symbolisch hoch. Als lange eingesessener kultureller Besitz entfaltet die Idee der „eindeutig abgrenzbaren Einheit“ ihre machtvolle Bedeutung für westliche Individuen, darunter besonders auch Universitätslehrende und Studierende. Nicht nur werden dadurch „nützliche“ Körper (Foucault 1976a) für die Gesellschaft und die Universität geschaffen, sondern gleichzeitig relativ einfach, aber wirkungsvoll zu überwachende Körper.⁶⁸ Dies gelingt umso effektiver, als die sitzenden Körper erfolgreich gelernt haben, freiwillig und gerne auf dem Sessel zu sitzen – jenem Gegenstand, der als Sedativum zur gelungenen Verinnerlichung von Selbstdisziplin beiträgt (vgl. Eickhoff 1993). Damit bekommt der Sessel bzw. das Sitzen auf dem Sessel eine politische Bedeutung.

⁶⁵ Eine andere Übersetzungsmöglichkeit aus dem Lateinischen erlaubt es, das Verb „sehen“ (lat. *videre*) als Ausgangszentrum von „Individuum“ zu sehen. Davon abgeleitet können wir den Begriff „Individuum“ als ein durch Sehen getrenntes Unteilbares verstehen (Eickhoff 1993: 169; 245).

⁶⁶ Eine aufschlussreiche Diskussion über die Bedeutung von Danken und Anerkennung in ethnografischen Texten findet sich bei Ben-Ari (1987).

⁶⁷ Siehe dazu in der Einleitung das Zitat Sebök (2003: 33).

⁶⁸ Siehe dazu auch die Bedeutung der universitären Sitzordnung als Kontrollmittel für die Lektorin Laura Fabian (Kap. 6).

Die Idee des westlichen Individuums wird, so mein zusammenfassendes Argument, über die Selbst-Technologie der „Verinnerlichung“ und den „veräußerlichten“ performativen Akt des Sitzens auf dem Sessel verteidigt und gestützt. Für den universitären Kontext, in dem Disziplin und Selbstdisziplin wesentliche Eigenschaften und Identitätsaspekte darstellen, die zu wissenschaftlichen Erfolg führen sollen, ist das Sesselsitzen in mehrfacher Hinsicht eine äußerst effektive kollektive und individuelle Körperpraxis.

2. Die Hierarchisierung der Sinne

Die Distanzen, die den universitären Raum strukturieren, setzen sich auch in der Hierarchisierung der Sinne fort. Der Sessel bzw. das Sitzen darauf (ver)ordnet nämlich sinnliche Abstände. Ich bin geneigt, in diesem Zusammenhang Entsprechungen zwischen sozialen und sinnlichen Abständen zu behaupten (vgl. Douglas [1966]1993; [1979]1996). Sorgen die Sessel und die Sitzordnung für gebührende Distanzen und berechenbare Nähe zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Positionen und den kulturspezifisch „richtigen“ An- und Abstand, so kontrollieren sie gleichzeitig auch die Sinne des Individuums und zwischen den Individuen.

Bei einer sitzenden lesenden Einzelperson wird die sinnliche Aufmerksamkeit ebenso eingeschränkt wie bei Studierenden, die in frontalen Sitzreihen angeordnet im Hörsaal sitzen (vgl. Johnson 2000; 2003; Carozzi 2005). Beim Lesen und Schreiben (auch auf dem Computer) dominiert der visuelle Sinn vor allen anderen. Die Augen werden auf eine bestimmte Wahrnehmungsform spezialisiert (ebd.). Das Hören wird je nach Tätigkeit und Sitzanordnung entweder zum einschränkenden Zuhören, wie im Fall einer Vorlesung, oder kann, wie beim Schreiben und dem stummen Lesen⁶⁹, überhaupt stark vernachlässigt werden. Der Tastsinn, mit dem wir uns an der Papierqualität eines Buches erfreuen können, verlangt in Verbindung mit der Tastatur des Computers, der zum dauerhaften Partner von WissenschaftlerInnen mutiert ist, neue Aufmerksamkeit und Fertig-

⁶⁹ Ob laut oder leise bzw. stumm gelesen wird, ist ebenfalls vom kulturspezifischen und historischen Kontext abhängig. In westlichen Industriegesellschaften hat sich im Erwachsenenalter das stumme Lesen durchgesetzt, während lautes Lesen in den ersten Grundschuljahren üblich ist. Lautes Lesen, Rezitieren und Zuhören ist etwa in den klassischen islamischen Gelehrten-Kontexten ein wesentliches Charakteristikum der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, wie Messick (1997: 391f.) beschreibt: „The most basic technical term of classical Islamic education meant ‘to read out, read aloud, recite’“. Das laute Lesen ist „the key issue of oralization within reading, as compared with the assumption of silence in the modern English verb ‘to read’“. (ebd.).

keiten der Hand.⁷⁰ Der Geruchssinn ist stark zu vernachlässigen, obwohl er andererseits als „Geschmack“ bildende Kategorie eine zentrale Bedeutung hat⁷¹ und jede kulturspezifische Form der Wahrnehmung entscheidend prägt (Roseman 1990; Howes 2005).⁷² Wird aber ein Geruch als störend oder gar beißend und unerträglich empfunden, tritt der Geruchssinn ganz plötzlich aktiv auf den Plan und veranlasst dann auch im universitären Kontext Lehrende dazu, zu entscheiden, dass eine Person, die zu sehr stinkt, den Raum verlassen muss.⁷³

Anatomisch hebt das Sitzen auf dem Sessel den Kopf und das Denken am stärksten hervor. Das Gewicht des Kopfes wird denn auch von Intellektuellen und WissenschaftlerInnen gleichermaßen mit der gerne vorgeführten Geste unterstrichen, den Kopf oder das Kinn zu stützen. Auch in den Lehrveranstaltungen konnte ich das bei Studierenden und Lehrenden laufend beobachten. Diese Geste gehört unweigerlich zum nachdenklichen Gesicht, das in Intellektuellenkreisen das ist, worauf es ankommt (vgl. Wagner 1999). Damit soll dem Denken eine spezifische Sinnlichkeit verliehen werden.

In der Zivilisationstheorie von Elias (1976) wird die sitzende und denkende Statue zu einem bedeutenden Bild, in dem sich allgemein die gesellschaftlichen Prozesse von Entfremdung und Individualisierung und speziell die Einsamkeit des Lernenden und Denkenden ausdrücken (Kuzmics 1997). Ähnlich betont auch die Anthropologin Carozzi (2005) Rückzug und Einsamkeit sowie die Fokussierung auf Texte als zentrale identitätsstiftende Aspekte von WissenschaftlerInnen.

Den Sinnen werden historisch und kulturspezifisch auch geschlechtsspezifische Aufgabenteilungen zugeschrieben. Im westlichen Kontext wurde bzw. wird durch patriarchal geprägte Traditionen das Denken zumeist als eine männlich konnotierte Aufgabe gesehen. Ihr wurde über viele Jahrhunderte hinweg der weiblich konnotierte Bereich der Emotionen gegenüber gestellt (Seremetakis 1996; Howes 2005). Die (nach)denkende,

⁷⁰ Zur Entwicklung des Zusammenhangs zwischen der Hand, Technik, Sprache und Kunst siehe Leroi-Gourhan (1988).

⁷¹ Davon zeugen etwa der große Industriezweig der Körper-toilette- und Waschartikel und die Parfümindustrie.

⁷² In seinem Vergleich von Marx' Stellung zum Riechen mit jener von Freud kommt Howes (2003) zum Ergebnis, dass Marx zu Beginn seiner Theorienbildung sehr offen für Gerüche und deren Bedeutung war, während Freud eine Aversion dagegen zeigte.

⁷³ Zu „olfaktorischen Problemen“ im Hörsaal siehe Kap. 8.

Kinn stützende Sitzgeste ist sogar zu einem populären künstlerischen Symbol geworden: August Rodin hat diese Körperordnung in seiner Plastik „Der denkende Mensch“ – der männlich ist – künstlerisch fixiert.

Der auf dem Stuhl sitzende denkende Mensch wird somit auch zur Verkörperung des cartesianischen Dualismus von Körper und Geist, von Ratio/Intellekt und Emotion/Gefühl, der seinerseits von vielen AutorInnen kritisch betrachtet wird (Ivanceanu und Schweikhardt 1997; Baatz 1998; Cranz 1998; Johnson 1993; 2000; 2002; Carozzi 2005).

Während die meisten AutorInnen in diesem Zusammenhang die „Unterdrückung“ des Körpers durch den Geist oder – noch häufiger – die dominante Auffassung, das Denken sei nicht körperlich, kritisieren, richtet Eickhoff (1993) seinen Blick auf die mit dem Sitzen verbundenen Folgen für den Geist bzw. den Intellekt. Er gesteht dem Sesselsitzen kulturphilosophisch Prozesse zu, die Geist erweiternde Wirkungen mit sich gebracht und sogar zur Herausbildung des abendländischen Denkens beigetragen hätten. Gleichzeitig transportiert er in seiner Analyse allerdings auch eine homogenisierende und ethnozentrische Sichtweise auf westliche Wissensprozesse.

Der Dualismus per se stellt meines Erachtens nicht das Problem dar, würde er nicht auf einer Hierarchie aufbauen. Die wiederum wird nicht nur ideell, sondern auch über körperliche Zurichtungen *durchgesetzt*, die gewährleisten sollen, dass der „vernünftige“ Geist/Intellekt den „unvernünftigen“ und unkontrollierbaren Körper beherrschen soll.

Diese Herrschaft des Intellekts verteidigt im Sinne des Funktionierens einer Gesellschaft zwar auch Mauss ([1935]1997), doch regt er an, sie differenzierter zu sehen, als sie gemeinhin interpretiert wird. In seiner Betrachtungsweise von Disziplin und Erziehung zum sozialen Gruppenleben erachtet er es als entscheidend, dass die kulturell erzeugten Körpertechniken und körperlichen Bewegungsreihen die notwendige Herrschaft des Bewussten über die (aufsteigenden) Emotionen und das Unbewusstsein *koordinieren* [Hervorhebung H.N.]. Koordinieren ist nicht ident mit Herrschen und eröffnet eine differenziertere Perspektive auf das Verständnis der *Beziehung* zwischen Körper, Geist und Emotionen. Vielmehr fordert Mauss dazu auf, eben die Zusammenhänge zwischen Körpertechniken und kognitiven und intellektuellen und psychischen Fähigkeiten zu

erforschen (Mauss [1935]1997: 220).⁷⁴ Eine Reihe von WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen widmen sich genau der Erforschung dieser Zusammenhänge – sinnvollerweise meistens mit interdisziplinären Herangehensweisen (vgl. etwa Johnson 1993; 2000; 2002; Eickhoff 1993; Lyon 1997). Mauss würde daran höchstwahrscheinlich Gefallen finden.

Das Sitzen auf dem Stuhl verteidigt also zum einen das Individuum performativ und erzeugt zum anderen beim Individuum weit reichende gehorsame und beruhigende Dispositionen und prägt so die Formen des Verhaltens, Empfindens und Denkens ganz wesentlich, wie das abschließende Zitat zusammenfasst: „*In seinen Eigenschaften erweist sich der Stuhl als ein Werkzeug, das gestische und strukturelle Formungen der Menschen über ihre privaten und beruflichen Tätigkeiten hinaus einer allgemeinen Verfassung und Körperordnung zuführt.*“ (Eickhoff 1997: 158).

Zusammenfassung

In den drei elementaren Körpertechniken Sitzen, Stehen und Gehen identifizierte ich eine erste wesentliche universitäre Körperspur; mit ihnen stieg ich in den universitären Raum ein. Bei meiner Fokussierung auf eine Analyse des Sitzens – das Stehen und (Herum-) Gehen flossen an den entscheidenden, d.h. bedeutungsvollen Stellen mit ein – differenzierte ich vier Techniken bzw. Gesten des Sitzens: das Sitzen als kulturspezifische Körpertechnik, als Disziplinarartetechnik, als Territorial- und Distinktionsgeste und schließlich als Individualisierungsgeste. Entlang dieser Unterscheidung habe ich zunächst gezeigt, wie das Sitzen auf dem Sessel in westlichen Kontexten historisch einen turbulenten sozialen, kulturellen und politischen Weg zurück gelegt hat, der speziell in interkulturellen Beziehungen auch hegemoniale Züge aufwies, die durchaus angefochten wurden. Im Zuge dieser langen Geschichte hat das Sitzen auf dem Sessel bis in die Gegenwart eine bemerkenswerte Intensivierung an Bedeutungsdimensionen erfahren. In modernen und spätmodernen Zusammenhängen, die völlig neue sitzende Fortbewe-

⁷⁴ Im Zusammenhang mit den Techniken des Sitzens thematisiert er etwa das zu wenig erforschte Verhältnis zwischen Sitzen und dem Atmen bzw. der Atemreduktion für die Herausbildung bestimmter kognitiver Zustände (Mauss 1997: 220).
Zum Verhältnis zwischen Körpertechniken, Atem und Emotionen siehe etwa den anthropologischen Beitrag von Lyon (1997).

gungsmöglichkeiten hervorbrachten, ist das Sitzen auf einem Stuhl längst nicht mehr nur als Technik des Ausruhens von Erwachsenen zu begreifen, wie das Mauss noch formuliert hat.

Dient das Sitzen immer der Her- und Darstellung von vielfältigen Distinktionen, so ist es als disziplinäre Praxis gerade in Institutionen ein überaus effizientes Mittel zur Kontrolle über andere und das eigene Selbst. Daneben, so argumentierte ich weiters, ist das Sesselsitzen eine geradezu ideale Praxis, die kulturspezifische Idee vom westlichen Individuum und seiner Sinne zu verkörpern und zu verteidigen.

Im universitären Kontext verkörpert die Praxis des Sitzens auf Sesseln in eindrucksvoller Weise langfristig gewachsene und tatsächlich eingesessene und somit abgesicherte Ideen über universitäre Raumordnungen, die bis ins Spätmittelalter zurückzuverfolgen sind (vgl. Verger 2003). Hauptsächlich sind die Räume durch Distinktionen und Praktiken der „kulturellen Distanz“ (Bourdieu et al. 1994) strukturiert. Eine besonders große Distinktion zeigt sich dabei zwischen Internen und Externen Lehrenden. Steht das Sitzen für Kontinuität der universitären Raumordnungen, so macht es bei Externen Lehrenden Brüche sichtbar und zeigt institutionell ungleiche Besitzverhältnisse und Rechte sowie daraus resultierende Un-/Sicherheiten auf. Als Individualisierungsgeste erfüllt das Sitzen weit reichende Dienste bei der Zurichtung des für eine Institution „nützlichen“ und für die neue Wissensgesellschaft erforderlichen „autonomen“ Individuums. Es beruhigt das Individuum in dreifacher Hinsicht: auf dem Sessel sitzend hat das Individuum einen wichtigen Platz zum Ausruhen; gleichzeitig wird es auf einem eindeutigen Platz zusammengehalten und hochgehoben; und schließlich wird es dabei ruhig gestellt, damit es „fügsam“ ist. Zusätzlich leistet das Sitzen auf dem Sessel einen wesentlichen Beitrag bei der Erzeugung der mentalen, intellektuellen und emotionalen Dispositionen. Vor einem jeweils historisch zu begreifenden Hintergrund erzählt das Sitzen auf dem Sessel demnach über umfassendere gesellschaftliche und soziokulturelle Zusammenhänge; es gibt Aufschlüsse über die Wechselwirkungen zwischen der Universität und ihrem Umfeld und ganz speziell auch ihren gesellschaftlichen Funktionen.

Wie LektorInnen mit diesen institutionellen Ordnungen umgehen bzw. sie benutzen, wird in den folgenden Fallanalysen aufgezeigt.

2. ABSCHNITT:

ETHNOGRAFISCHE SPUREN DER INDIVIDUELLEN KÖRPER

Einleitung

In ihrer beeindruckenden Rekonstruktion von Georg Simmels Performance als Privatdozent an der Universität Berlin zeigt Stewart (1999) die Bedeutung von Körper- und Impressionsmanagement für seinen Erfolg als legendärer Vortragender. Was ihn dabei – trotz beträchtlicher historischer Unterschiede – mit LektorInnen von Heute verbindet, ist, dass er aufgrund seiner unsicheren Position die Studierenden von sich überzeugen musste, um seinen Status als Privatdozent, und später als außerordentlicher Professor, abzusichern und zu verbessern. Simmel war ein talentierter und leidenschaftlicher Lehrender – und hoffte inständig auf eine Professur. Er, der ein Vorreiter in der sozialwissenschaftlichen Beforschung von körperlichen Erscheinungsstilen – konkret von Mode – war (Simmel 1895; 1905), setzte Stewarts Recherchen nach nicht nur sein fachspezifisches Wissen, sondern auch seinen Körper gezielt ein, um die (Zu-)HörerInnen anzu ziehen.

Auch die LektorInnen, die ich im nun folgenden 2. Abschnitt zum „Individuellen Körper“ präsentiere, müssen ihren unsicheren Job sowie ihren Status und Ruf absichern. Der Hörsaal und die Beziehungen mit den Studierenden stellen den entscheidenden, weil einzigen universitären Raum dar, in dem diese Absicherung stattfindet. Das Geschehen im und rund um den Hörsaal steht neben den strukturellen und sozialen Erfahrungen im Mittelpunkt der vier Fallstudien von Mag.^a Aisha Muhammad, Mag.^a Laura Fabian, Mag. Peter Kaufert und Mag. Dr. Boris Artmann, die ich in den Kapiteln 5 bis 8 vorstelle und analysiere. Die Fallstudien basieren auf meiner teilnehmenden Beobachtung und den Interviews mit den LektorInnen.

Bevor ich die LeserInnen in den Hörsaal mitnehme, zeige ich in einem ersten Schritt jeweils die sozialen Hintergründe und Erfahrungen der LektorInnen sowie im zweiten Schritt Verkörperungsformen des Externenstatus auf. Entlang dieser dreiteiligen Erzählstruktur werden Dimensionen von sozialer, struktureller und ökonomischer Unsicherheit sowie die vielfältigen körperlichen Spuren, die ich in Kapitel 4 beschrieben habe, besprochen. Jede Fallstudie repräsentiert ein individuelles Erfahrungs- und Handlungsmuster im Zusammenhang mit „Unsicherheit“. Zum einen interessiert, welche Dimensi-

onen von „Unsicherheit“ mit welchem körperlichen Mitteln kontrolliert werden können – oder auch nicht; zum anderen, welche Dimensionen „Sicherheit“ herstellen oder wie der Körper zur Absicherung oder Kontrolle eingesetzt wird, oder was ihn stärkt.

Das Ziel, das ich dabei verfolge, ist auf empirischem Weg das Verhältnis zwischen individuellem und institutionellem Körper fassbar zu machen und eine Ethnografie der „politischen Ökonomie des Körpers“ (Foucault 1976a) an der Universität im Kontext von spätmoderner Unsicherheit zu präsentieren.

Kapitel 5

MAG.^a AISHA MUHAMMAD:

Selbst-Ermächtigung für Minderheiten und Marginalisierte

1. Zwischen politischen, sozialen und kulturellen Umwälzungen:

Zum Erfahrungshintergrund

1.1. *„Gewidmet meiner Tochter Aisha“: Bildung und Meinungsfreiheit als zentrale Werte*

Aisha Muhammad ist 40 Jahre und hat bereits ein äußerst bewegtes und turbulentes Leben hinter sich. Ihre „Risikobiographie“ (Beck and Beck-Gernsheim 2002) ist von Brüchen durch politische Krisen, Verfolgung sowie Migration und von Erfahrungen mit Rassismen und Krankheiten gezeichnet. Dadurch unterscheiden sich ihre Erfahrungen in vielerlei Hinsicht beträchtlich von denen der anderen in dieser Studie präsentierten LektorInnen. In einer Großstadt im Sudan geboren und dort aufgewachsen, lebt sie inzwischen seit mehr als 10 Jahren in Wien. Aisha ist Muslima und eine Schwarze Frau¹; sie ist verheiratet und Mutter von zwei kleinen Kindern. Ihre Muttersprache ist Arabisch – die Sprache, in der sie seit ihrer Migration auch mit der in aller Welt verstreut lebenden Community von ExilsudaneseInnen regen Austausch per Internet pflegt und in der sie neben Deutsch auch mit ihrer hiesigen Familie spricht. Ihr Vater war einst ein höherer Angestellter, für den die Bildung seiner Töchter und ihre Erziehung zu Meinungsfreiheit zentrale Werte waren. Mit Stolz verweist Aisha darauf, dass er in die Bücher, die er ihr schenkte, gerne schrieb „*Gewidmet meiner Tochter Aisha*“ (AM1: 2). Ihre Mutter hingegen hat nie eine Schule besucht, „*ist aber eine sehr bewusste Frau*“, wie Aisha im Interview bekräftigt. In einem Umfeld, das stark vom Anspruch auf Bildung, von der antikolonialistischen Bewegung und von sozialer und kultureller Vielfalt geprägt war, wurde Aisha von ihrer frühen Jugend an zu einer

¹ Der Begriff „Schwarze Frau (en)“ ist eine politische Selbstbezeichnung von Black Feminists und Women of Color (vgl. Hooks 1981; Hill Collins 1991), den auch Aisha für sich beansprucht.

selbstbewussten und politisierten Haltung ermuntert, die ihre Persönlichkeit auch heute wesentlich prägt und auszeichnet.

1.2. An einer islamischen Universität: Krankheit und Poesie gegen Vorschriften und Überwachung

Aisha hatte vor ihrer Migration nach Österreich bereits ein akademisches Studium an einer islamischen Universität im Sudan absolviert. Es wurde in Österreich nicht vollständig anerkannt. Deshalb musste sie hier neue Lehrveranstaltungen absolvieren und eine neue Diplomarbeit verfassen.

Sie besuchte jene Universität nicht aus religiöser Überzeugung, sondern vielmehr aufgrund mangelnder Auswahlmöglichkeiten in dem von ihr angestrebten Fachbereich, wie sie sofort betont. Im Vergleich zu den säkularen Universitäten in ihrem Herkunftsland bedeutete dies, dass neben der von ihr angestrebten journalistischen Fachausbildung auch „*der Islam*“ Pflichtteil des Curriculums war – „*wie eine Art Fächerkombination hier in Österreich*“, erklärt sie (AM2: 3). Mit der Ausbildung an diesem College einher gingen, wie das in vielen Bildungsinstitutionen rund um den Globus der Fall ist, bestimmte Kleidungs Vorschriften. Strikt einzuhalten war von allen Frauen das Tragen des Kopftuchs innerhalb und außerhalb des Campus. Diese Vorschrift hebt Aisha wiederholt hervor, weil sie das Kopftuch sonst nicht trug bzw. trägt und sie das als Zwang erfuhr. Jahre später wird in ihrer Lehrveranstaltung an der Universität Wien das Kopftuch wiederum zu einem emotionalen Diskussionsthema über Identität und die Anerkennung von kulturellen Differenzen in Europa. Doch während Aisha gemeinsam mit den muslimischen StudentInnen für dessen Respektierung und Anerkennung in einem anderen Kontext, wie er hierzulande besteht, plädiert², erlebte sie die Bekleidungs Vorschrift damals als eine körperliche und symbolische Überwachung und Sanktionierung im Namen der Religion. Sie erinnert sich:

„Viele Studentinnen auf der Uni akzeptierten das [die strengen Vorschriften und Zwänge im Namen der Religion], weil sie aus konservativen Familien kommen. Bei mir war das nicht so. Bei uns war es überhaupt keine Diskussion, dass mein Vater als Leiter der Familie uns empfohlen hätte oder uns mit einem >Muss< gesagt hätte, dass wir das Kopftuch tragen

² Dies konnte ich in der teilnehmenden Beobachtung in Aisha Muhammads Lehrveranstaltung mitverfolgen. Ausführlichere Details dazu siehe weiter unten.

müssen, weil wir Muslime sind. Es war ihm wichtig, dass wir beten und fasten und uns höflich benehmen und die anderen gut behandeln. Das waren Prinzipien für ihn. Daher war ich an dieser Universität wirklich schwer krank, psychisch krank. Aber ich musste weiter studieren, weil das wirklich die einzige Fakultät für Journalismus war. Ich hatte damals keine andere Wahl.“ (AM2: 7f.).

Wie dieses Zitat bereits ankündigt, hatten diese Zwänge und Überwachungen für Aisha schwerwiegende Konflikte zur Folge. Ihre vielseitigen politischen und sozialen Aktivitäten für die Selbstermächtigung und Rechte von Frauen waren nämlich den muslimischen Bruderschaften, deren studentischen AnhängerInnen und der islamistisch orientierten Leiterin der Fakultät ein „ständig brennender Dorn im Auge“. Sie wurde wiederholt getadelt und vorgeladen und auch bedroht. Aisha stürzte darüber in heftige Krisen und erkrankte ein paar Mal schwer. Ihre Genesung konnte sie lediglich über einen längeren Aufenthalt im Kreise ihrer Familie bzw. über eine ausreichende Distanz vom islamistisch geprägten universitären Umfeld wieder herstellen.

1. Schreckliche Vorahnungen und „auf die Liste kommen“: Das islamistische Regime und der Tod der persönlichen und beruflichen Träume

Exakt am Ende ihres Studiums kündigte ein nächtlicher Traum einen folgenschweren Bruch mit ihren beruflichen Träumen wie auch insgesamt einen Bruch in ihrem jungen, engagierten und so konfliktreichen Leben an:

„Am [Datum, 1989] habe ich meine letzte Prüfung gemacht. Das war ein Donnerstag. An diesem Tag habe ich so ein komisches, schreckliches Gefühl gehabt. (...). Das war eigentlich ein Freudentag für mich, (...), aber an diesem Tag hat mich überhaupt nichts interessiert. (...). Und in der Nacht habe ich dann geträumt: >In der Straße, in der wir wohnen, sind alle Bäume total nackt. Sie haben keine Blätter mehr, sondern auf den Bäumen sind lauter Schlangen. Und die Schlangen – sie werden immer mehr – haben die gleiche Farbe wie die Uniform des Militärs. Und auf den Straßen fahren lauter Militärautos und Panzer, die größten, die vom Militär immer im Krieg verwendet werden.< Dann bin ich um fünf Uhr früh aufgestanden. Ich war sooo....[Ringt in ihrer Betroffenheit nach Worten]... Ich hatte sooo Angst, total Angst! Meine Freundin hat gefragt: Aisha, was hast du? Ich sagte: Glaube mir, es wird einen Militärputsch geben! Aber sie sagte: Aber bitte, Aisha, du hast doch heute kein Fleisch gegessen, schlaf jetzt weiter! Aber ich konnte nicht mehr schlafen. (...). Und ich wollte dann unbedingt das Radio haben (...). Und dann, es war genau halb sieben Uhr früh, haben wir schon die Militärmusik im Radio gehört. Und dann haben wir alle geweint, so geweint. (...). Und das erste Bild im Fernsehen war das Militär, genau mit den Farben, die ich im Traum an den Schlangen gesehen habe. Und mein Vater hat danach zu mir gesagt: Genau das habe ich früher immer gemeint: Du studierst das [Journalismus], und dann kommt ein Militär, und alle Zeitungen werden eingestellt.“ (AM1: 9f.).

Im Jahr 1989 wurde in Europa großteils euphorisch die Macht der zivilgesellschaftlichen Bewegungen gefeiert, die Mauern zwischen Ost- und Westeuropa zu Fall gebracht haben. Für Aisha war das ebenfalls ein einschneidendes Jahr mit folgenschweren Auswirkungen: Mit einem Militärputsch übernahm damals die islamistische Minderheit³ die politische Macht im Sudan. Ab diesem Zeitpunkt gab es für die überzeugte Feministin und Demokratin keine positiven Aussichten mehr auf eine ihrer Ausbildung gemäße berufliche Zukunft in „*ihrem Land*“. Nicht nur die Zeitungen wurden eingestellt, sondern auch sämtliche Organisationen, die regierungskritisch orientiert und politisch aktiv waren. Unzählige Personen kamen so wie sie auf die „Watchlist“ des autoritären Regimes und standen unter dessen ständiger Überwachung.⁴ „*Alles, alles wurde eingestellt. Alles war auf Eis gelegt. Das Leben war tot!*“ (AM1: 10). Als Resultat wurde Aisha wieder schwer krank und litt unter Depressionen. Das Schreiben von Gedichten⁵ wurde von da an für sie zu einem immer wichtiger werdenden Ausdrucksmittel für ihre Gedanken und Gefühle; und es ist bis heute eine ganz wesentliche kreative Form, gegen die sie zeitweise lähmenden Effekte von Zwängen und Verletzungen anzuschreiben.

Mit ihrem ausgezeichneten Studienabschluss hätte Aisha sowohl das Recht auf einen Job als Universitätslektorin als auch gute Aussichten auf eine journalistische Laufbahn bei einer Zeitung gehabt. Doch bei ihren beruflichen Bewerbungen galt sie in den Augen der regimegetreuen EntscheidungsträgerInnen als „*keine richtige Muslimin*“, „*gegen den Islam*“ gerichtet und „*aufwieglerisch*“ (AM1: 6, 7, 8); und das „*obwohl ich an der Uni immer das Kopftuch getragen habe*“, so Aisha (AM1: 11). Die Einhaltung der islamischen Gebote und der Kleidungs Vorschrift und das Studium des Islam reichten nicht, um in einem politisch repressiven Kontext als „richtige“ Muslimin anerkannt und für einen Job passend angesehen zu werden.

Bildung, das große Gut, das ihr weiteren sozialen Aufstieg und ökonomische Sicherheit garantieren sollte, erwies sich unter den politisch autoritären Zwängen als zunehmend

³ Seit dem Putsch durch General Umar Hasan al-Bashir versucht das Regime mit Unterstützung der aus der Muslimbruderschaft hervorgegangenen „Nationalen Islamischen Front“ von Hasan al-Turabi mit allen Mitteln das Land zu islamisieren (vgl. Schmidinger 2004).

⁴ Atta Al-Battahani, Politikprofessor an der Universität Khartoum, bezeichnet das Regime als „abgespeckte Version der Taliban“. Eine Reihe von Gesetzen sorgt demnach trotz der Möglichkeit für Frauen zu studieren und leitende Positionen einzunehmen, gleichzeitig dafür, dass Personen gezielt und individuell verfolgt werden (Der Standard, 7./8. August 2004: 3).

⁵ Sie schrieb unter dem arabischen Synonym „Frau des Sonnenaufgangs“.

wirkungslos, denn „*egal, wohin ich gegangen bin, ich stand auf der Liste.*“ (AM1: 10).⁶ Von diversen kleinen Jobs bestritt sie noch eine ganze Weile ihre Existenz – bis sie sich schweren Herzens entschied, „ihr Land“ zu verlassen.

1.3. In einem neuen Land: Bilder und Bücher als (nachträgliche) Luftbrücke

Mit der tatkräftigen und großzügigen Unterstützung eines Bekannten konnte Aisha die Möglichkeit realisieren, als Studentin nach Österreich auszuwandern. Dieses Mal hatte sie keine Auswahlmöglichkeit, was die universitäre Fachdisziplin anbelangte und musste inskribieren, wofür gerade ein freier Platz vergeben wurde und was sich mit ihrer bisherigen akademischen Ausbildung nicht deckte. So erlebte Aisha also auch diesbezüglich einen Bruch, den sie allerdings mit einer ausgeprägten inter- und transdisziplinären Herangehensweise an Wissensaneignung und -vermittlung meisterte. Über das neue Land – Österreich – hatte sie, die sich mir gegenüber lachend als „*Frau aus Feuer und Wasser*“⁷ präsentierte, bis dahin lediglich Bilder aus zwei Büchern⁷ im Kopf, die sie besonders durch deren starke Feuersymbolik nachhaltig zu beeindrucken scheinen. Nach großen Zweifeln und Tränen über das Verlassen ihres Landes, ihrer Familie, ihrer FreundInnen und politischen MitstreiterInnen, von denen einige bereits inhaftiert worden waren, flog sie schließlich über Kairo nach Wien. Alleine.

⁶ Aisha wurden bei den Bewerbungen fast ausschließlich Fragen gestellt, die den Islam betreffen, aber kaum Fragen nach ihrer akademischen Fachausbildung.

⁷ Beide Bilder sind vom Feuer geprägt, was in Verbindung mit ihrer Selbstpräsentation als „Frau aus Feuer und Wasser“ von Aisha als bedeutsam dargestellt wird. Das erste Buch war ein Schulbuch aus ihrer Grundschulzeit, in dem die „Geschichte des tapferen Mädchens“ geschrieben stand. In dieser Geschichte kämpft ein namenloses österreichisches Mädchen unter Einsatz von Feuer und einer List gegen die französischen Truppen Napoleons. Das Mädchen wird vom französischen Heer getötet, weshalb das Ende der Geschichte erzählt, dass die ÖsterreicherInnen dieses tapfere Mädchen bis heute nicht vergessen hätten. Entsprechend fragte mich Aisha, ob ich den Namen dieses Mädchens kennen würde, der leider im Arabischen nicht genannt wurde. Doch mir ist diese Geschichte auch nach Recherchen nicht bekannt. Aisha war als Mädchen von diesem tapferen Mädchen sehr beeindruckt. Es war das aller erste Mal, dass sie in diesem Zusammenhang von Österreich gehört hatte.

Das zweite Bild zu Österreich, an das sich Aisha erinnert, lieferte das bis heute politisch und historisch bedeutende Buch „Schwert und Feuer im Sudan. Meine Kämpfe mit den Derwischen, meine Gefangenschaft und Flucht, 1879-1895“ (1899) von Rudolph Slatin. Slatin ist, obwohl er an der Seite Großbritanniens den Sudan mit kolonisierte, ein bis heute im Sudan respektierter und berühmter Österreicher, der im Aufstand gegen den Mahdi und seine Gefolgsleute in den streng islamischen ägyptischen Sudan-Provinzen kämpfte. Aisha erhielt dieses Buch, das wegen seiner „Insider“-Schilderungen über die folgenreiche Auseinandersetzung zwischen dem Islam und der westlichen Welt sowohl in der wissenschaftlichen Fachwelt als auch unter Teilen der sudanesischen Bevölkerung äußerst populär ist, in ihrer Jugendzeit als Leseempfehlung von ihrem Vater.

Die ersten drei Jahre in Wien waren für Aisha außerordentlich hart. Nicht nur war sie zunächst ganz alleine, sondern sie verstand auch die deutsche Sprache nicht. Diese lernte sie allerdings zügig und begann mit Hilfe eines nicht-staatlichen Stipendiums ihr neues Studium an der Universität Wien. Als engagierte und kommunikationsfreudige Person lernte sie auch rasch viele Menschen kennen und baute politisch und kulturell bedeutende lokale und überlokale MigrantInnen-Netzwerke mit auf. Nach Abschluss ihres Diplomstudiums gründete sie eine eigene Familie: Mit dem Geld, das sie aus „*niedrigen Jobs*“ zusammen gekratzt hatte, konnte ihr nunmehriger Ehemann und früherer politischer Mitstreiter nach Österreich nachkommen. Sie wurde einige Zeit später zum ersten Mal auch Mutter. Doch das Leben im neuen Land bleibt in vielerlei Hinsicht weiterhin schwierig und hart, nicht zuletzt auch deshalb, weil Aisha die Hauptverantwortung für die Versorgung ihrer hiesigen Kleinfamilie trägt als auch ihre erweiterte Herkunftsfamilie im Sudan finanziell immer wieder unterstützt.

2. Verkörperungsformen des Externenstatus

2.1. „Das ist really headache!“: Die Fortsetzung des Kampfes gegen die Unsicherheit unter anderen Bedingungen

Aisha ist zum Zeitpunkt unseres Kennenlernens erst seit ein paar Semestern als Universitätslektorin tätig. Nachdem sie sich entschieden hatte, sich für die Dissertation weiter zu qualifizieren, wurde ihr von ihrer Dissertationsbetreuerin die Möglichkeit als Universitätslektorin zu lehren, angeboten – eine Chance, die ihr in ihrem Herkunftsland aus politischen Gründen verwehrt blieb. Ihre Freude über diese Anerkennung war riesig, mischte sich aber mit einer bitteren Erinnerung:

„Ich erinnere mich: An dem Tag, an dem mir diese Lehrveranstaltung angeboten wurde, habe ich geweint. Ich bin sechs Haltestellen zu Fuß gegangen und habe geweint. Geweint, weil ich diese Anerkennung von >meinem Land< erwartet hätte. Das habe ich mir damals gewünscht. (...). Und ich war sehr aufgeregt darüber, dass ich sie hier bekommen habe.“ (AM2: 8).

Wie viele andere LektorInnen lebt auch sie von zeitlich befristeten Projekten als freie Forscherin und von diversen öffentlichen Vorträgen im In- und Ausland. Sie ist zudem in verschiedene NGO-Projekte im MigrantInnen-Umfeld involviert und nutzt diese

Kontakte auch in der inhaltlichen Gestaltung ihrer Lehre.⁸ Und – was für sie besonders wichtig ist – sie schreibt und publiziert weiter Gedichte, nun auch auf Deutsch. Mit diesem Arbeitspuzzle überlebt sie gerade mal, denn auch „im neuen Land“ ist es äußerst schwierig, einen qualifizierten und ihrer Ausbildung entsprechenden, geschweige denn einen sicheren Job zu finden.

Aisha ist daher ständig auf der Suche nach zusätzlichen Einkommensmöglichkeiten, permanent mit Organisieren und Vernetzen mit anderen Personen und Gruppen beschäftigt. Dies drückt sich insbesondere auch durch das Unruhe und Rastlosigkeit vermittelnde häufige Läuten ihres Handys aus – so etwa auch während unserer Interviews und informellen Gesprächssituationen, während ihrer Lehrveranstaltung und sogar während ihrer Vorträge. Sie trägt das Handy stets bei sich – meistens in ihrer Jackentasche – und wirft laufend einen Blick darauf, ob Nachrichten eingegangen sind.

Besonders seit sie nach einer aussichtsreichen Bewerbung – bei der sie die einzige „Schwarze Frau“ war, wie sie betont – eine weitere Absage erhalten hatte, war sie zutiefst enttäuscht, zerknirscht und entmutigt und denkt deshalb wieder ans Weggehen, in ein anderes Land, in dem es bessere Jobmöglichkeiten für sie geben könnte.

„Ich kann mir das überall vorstellen. (...). Ich kann mir zum Beispiel vorstellen, in den Golfstaaten an der Universität zu unterrichten. Die sind unter Anführungszeichen auch >westlich geprägt<. Aber in Österreich kann ich mir jetzt mit der neuen Bildungspolitik nicht mehr vorstellen, dass es für mich etwas Fixes geben wird; ich meine mit einem normalen Gehalt und einem normalen Leben. Das ist für mich mit 40 Jahren ein ständiger Kampf! Das ist so anstrengend! Jedes Mal versuche ich für ein Jahr etwas bewilligt zu bekommen, und bevor dieses Jahr wieder zu Ende geht, muss ich mir wieder Gedanken machen – das ist headache, really headache! Was mache ich dann nächstes Jahr!? Wovon leben wir!?“ (AM2: 8, 9).

Wenn Aisha ihre äußerst anstrengende Situation als „*headache*“ beschreibt, so sind diese tatsächlich als körperliches und soziales Leiden⁹ zu verstehen: Sie leidet immer wieder unter schweren Kopfschmerzen, Migräneanfällen und manchmal auch unter Depressionen. Als Lektorin krankenversichert zu sein und folglich auch den Arztbesuch der Familie nicht bezahlen zu müssen, ist trotz der prekären Situation, in der sie sich befindet, eine wichtige soziale Absicherung und „*zumindest etwas beruhigend*“. Doch all das unter Kontrolle zu bringen und zu halten, stellt ein schwieriges Unterfangen dar.

⁸ Siehe weiter unten.

⁹ Zum Begriff „*Social Suffering*“ siehe Kleinmann, Das and Lock (1997: ix-xxvii).

Durch Sport bzw. Trainieren ihres Körpers hofft sie, ihre chronischen Kopfschmerzen lindern zu können.¹⁰

2.2. „Ich brauche kein Prestige, ich brauche Geld!“: Der Traum von einem normalen, sicheren Leben in einem anderen Land

Obwohl ihre Lehraufträge an der Universität Wien sie nicht aus ihrer ökonomischen Dauerkrise retten können, stellen sie für Aisha doch auch einen guten Rahmen dar, um Prestige aus einer vielerorts angesehenen Universität zu sammeln und gewisse statusbedingte Vorteile daraus zu beziehen. Daneben bildet das für die Dauer eines Lehrauftrags befristete Angestelltenverhältnis ein wichtiges finanzielles Puzzleteil für Aisha.

„Ich habe mir gedacht, wenn ich mit diesen Erfahrungen von der Universität Wien – und die Uni Wien hat ja wirklich einen sehr guten Namen – dorthin [in die Golfstaaten] gehe, kriege ich einen guten Job mit gutem Gehalt. Denn hier in Österreich ist alles auf der Ebene des Prestiges angelegt. Es wird nur darauf geachtet, dass du als Lektorin ein besonderer Mensch mit einem Titel bist. Aber jetzt denke ich mir: So geht das nicht weiter. Ich brauche kein Prestige, ich brauche Geld! Ja, aber das Geld ist hier sehr sehr wenig. Und ohne Geld kannst du dir aber auch kein Prestige weiter schaffen.“ (AM2: 2f).

Trotz der symbolischen Vorteile beklagt Aisha an dieser Stelle zu Recht zwei wesentliche zueinander in Wechselwirkung stehende Formen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit im universitären Feld, das nicht nur auf Universitäten in Österreich beschränkt ist: Zum einen die Kluft zwischen Prestige und Geld bei der Anerkennung der Arbeit von WissenschaftlerInnen – vor allem von jenen in den hierarchisch unteren Rängen. Entsprechend kann ein akademischer Titel weder Aishas existenzielle Nöte noch ihre chronischen Kopfschmerzen lindern. Zum anderen kann symbolisches Kapital nur vermehren, wer auch tatsächlich die ökonomischen Möglichkeiten dazu bzw. aufgrund der Positionen im wissenschaftlichen Feld auch Zugang zum ökonomischen Kapital im selben Feld oder/und anderswo hat (vgl. Bourdieu 1998).¹¹

¹⁰ Details dazu siehe weiter unten.

¹¹ Die hier angesprochene Logik in dem von Bourdieu analysierten akademischen Feld Frankreichs und in seinem Habitus-Konzept lässt sich der Polemik einer Kollegin zufolge in die Alltagssprache so übersetzen: „Wer hat, dem wird gegeben. Wer nicht(s) hat, dem wird auch nichts gegeben.“

Die Bedrohung des Absturzes im Nacken spürend versucht sie in ihrer prekären Lage noch einmal eine Weile durchzuhalten, um vorher doch noch ihre Dissertation abschließen zu können.¹² Mit dem Dokortitel erhofft sie sich ähnlich wie Laura bessere Jobaussichten¹³ und ein „normales“ und sicheres Leben. Deshalb ist Aisha auch bereit, noch einmal zu emigrieren und ihren Traum von einem sichereren Leben an einem neuen Ort anzusiedeln, *„irgendwo, in einem anderen Land, vielleicht in den Golfstaaten“*.

2.3. Über Scham und Moral: Haltungen zu Geld

So wie viele WissenschaftlerInnen schämte sich Aisha in der Vergangenheit, das Thema Geld in Zusammenhang mit ihrer Arbeit anzusprechen. Doch mit den Jahren lernte sie, diese Scham abzulegen und nach der Bezahlung zu fragen, wenn sie angefragt oder eingeladen wird: *„Früher, als ich diese Frage [nach Geld] gestellt habe, habe ich mich wirklich geschämt. Aber mit der Zeit habe ich gelernt, dass es in Österreich und Europa ganz normal ist. Du machst das für etwas, was du kannst.“* (AM2: 1).

Aishas Vorstellung von einer hierzulande gültigen „Normalität“ zu Geldangelegenheiten muss relativiert und differenziert werden. Zum einen sind Österreich und Europa bei weitem nicht die einzigen Regionen, in denen die berufliche Qualifikation ein entscheidendes Kriterium für die Höhe eines Gehalts ist; zum anderen wird aber gerade wissenschaftliche Arbeit oft nicht ausreichend finanziell, sondern stattdessen hauptsächlich symbolisch honoriert. Speziell im wissenschaftlichen Feld existiert ein ausgesprochen hoher Grad an Honorierung von Arbeit und Einsatz mit symbolischem Kapital und auf Basis des Gabentauschs¹⁴.

¹² *„Glaubst du, dass es Sinn macht, das Doktorat zu haben und dass es dann besser geht?“*, fragte Aisha mich. *„Das frage ich mich auch immer wieder...Ich hoffe es zumindest, aber Sicherheit gibt es keine. Ich kenne KollegInnen, denen es seither etwas besser geht, aber auch welche, denen das Doktorat eigentlich zu keiner beruflichen Besserstellung geholfen hat“*, erwiderte ich.

¹³ Aisha und ihre Kollegin Laura Fabian (vgl. Kap. 5) erhoffen sich beide mit dem Dokortitel eine Verbesserung ihres Lebens. Jedoch klingt Aisha aufgrund ihrer Herkunft dabei zweifelnder als ihre Kollegin, die aufgrund ihres familiären Hintergrunds auf andere finanzielle Sicherheiten zurückgreifen kann.

¹⁴ Analysen von (Selbst-)Täuschungen und verdeckten Herrschaftsinteressen, die dem akademischen Gabentausch inhärent sind, finden sich etwa bei Bourdieu (1998); Nöbauer (2002); Hantke (2007).

Dass es wissenschaftlichen Institutionen an Geld mangelt, weil politische EntscheidungsträgerInnen keine ausreichenden Finanzmittel für den tertiären Bildungssektor bzw. für bestimmte Forschungsfelder und noch weniger für die universitäre Lehre bereit stellen (wollen), halten viele WissenschaftlerInnen für eine gesellschaftliche und bildungspolitische Schande. Doch längst nicht alle prekär lebenden LektorInnen und ForscherInnen legen in gleichem Maß wie Aisha die dem Geldmangel anhaftende und individualisierte Scham bzw. das mit diesem belegte Tabu ab. Aisha verweist diese Scham zurecht auf ihren strukturellen und politischen Platz – nicht nur durch ihren politischen und strukturellen Diskurs darüber, sondern auch in ihren Alltagspraktiken als Lektorin.

So machte sie auch in ihrer Lehrveranstaltung die Frage des Geldes bzw. des zu wenig bis nicht vorhandenen Geldes für WissenschaftlerInnen zum Thema, äußerte allerdings mir gegenüber auch Bedenken: Könne sie den Studierenden zumuten, zu erfahren, dass sie entgegen deren Annahmen doch keine gut bezahlte Professorin, sondern eine schlecht bezahlte Lektorin sei? Die finanzielle Realität einer Lektorin sei doch für die StudentInnen keine Motivation, in die Wissenschaft einzusteigen, wobei aber gerade die Motivierung der Studierenden eine wesentliche Aufgabe von Lehrenden sei. Soll man an Wissenschaft interessierte Studierende wider besseres Wissen in existenziell schwierige Lagen hineinschicken?

Dieses Dilemma stets im Hinterkopf bringt Aisha deshalb die moralische Verpflichtung gegenseitiger Unterstützung bei verschiedenen Gelegenheiten zur Sprache und verweist damit im Zusammenhang immer auch auf die notwendige Reflexion über Klassenunterschiede und globale ökonomische Ungleichheiten.

So konnte ich während der teilnehmenden Beobachtung auch mit verfolgen, wie sie beispielsweise die Studierenden zu Geldspenden aufrief, um die Bezahlung eines interessanten Gastvortrags einer frisch gebackenen, aber arbeitslosen Absolventin zu organisieren, obwohl in Lehrveranstaltungen diese Art von Geldspenden völlig unüblich ist.¹⁵

¹⁵ Ergänzt muss hier werden, dass unter vielen LektorInnen eine ungeschriebene moralische Haltung existiert, bei Einladungen von Gastvortragenden (sofern diese aus dem lokalen universitären Umfeld kommen und keine Reisekosten haben) in Lehrveranstaltungen deren Vortrag aus der LektorInnen-eigenen Geldtasche zu bezahlen oder diese gegen gleichwertige Äquivalente zu tauschen. Dass diese „Moral der ökonomischen Anerkennung“ eine starke Bedeutung unter vielen LektorInnen erhalten hat, ist u.a. auch daran erkennbar, dass sie sich entschuldigen, wenn kein Geld für eine Einladung bezahlt werden kann.

Ein paar Monate später erzählte Aisha den Studierenden, dass sie einen bestimmten Job nicht erhalten habe und ein Bleiben für sie nur dann möglich sei, wenn sie endlich regelmäßig ausreichend Geld verdiene. Die Studierenden reagierten darauf mitfühlend, und schlugen laut rufend vor, eine Spendenaktion für Aisha zu initiieren. Auch wenn diese nicht realisiert wurde, und tatsächlich auch keine existenzielle Grundlage für Aisha sein kann, wertete sie diese empathische und solidarische Idee als positive Erfahrung.

In einer ihrer früheren Lehrveranstaltungen, in der sich StudentInnen mit Frauengruppen aus dem ostafrikanischen Raum vernetzten, wurde Geld für die Unterstützung von bestimmten Bildungsangeboten für eben diese Frauen gesammelt. Darüber hinaus schreibt Aisha auch laufend Organisationen im In- und Ausland um Sponsoringgelder an, wenn sie mit StudentInnen außerhalb der universitären Lehrveranstaltung Exkursionen ins Ausland macht, und ist dabei ziemlich erfolgreich.

2.4. Wenn die Worte (nicht mehr) im Hals stecken bleiben: Erfahrungen mit der Ignoranz von kulturspezifischer Namensgebung und mit Rassismus

Aishas Erfahrungen mit der Ignoranz und Arroganz, mit der viele Angehörige der österreichischen Gesellschaft mit den „kleinen“ und „impliziten Differenzen“¹⁶ umgehen, sowie mit Rassismus machen auch vor bzw. an der Universität nicht halt. Obwohl sich gerade die sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächer in besonderem Maße mit Fragen von Hegemonie, Unterrückung und Ausgrenzung beschäftigen, spiegelt sich dieses Interesse bei weitem nicht in den universitären Strukturen, in persönlichen Haltungen und Alltagspraktiken. Aisha reagiert auf solche Erfahrungen von Ignoranz und Rassismen meist verärgert und wütend und versucht sich so gut und deutlich mit Worten zu wehren, wie sie kann. Im schlimmsten Fall kann sie aber auch in eine völlige Antriebslosigkeit und Depression fallen. So versuchten ihr etwa in der Vergangenheit aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe einzelne Personen des

¹⁶ Ich übernehme den Begriff „implizite Differenzen“ von Gingrich (Kirchner 2001: 39). Details siehe Kap. 2.1.

wissenschaftlichen Personals „ihres“ Instituts jegliche wissenschaftliche Kompetenz abzusprechen, ohne auch nur einen einzigen Blick auf die von ihr verfassten Arbeiten geworfen zu haben. Stattdessen wurde sie gefragt, „*wann sie denn wieder gedanke, nach Hause zurück zu fahren*“ (AM2: 3). Angesichts dieser rassistischen Erfahrung blieben Aisha damals die Worte im Hals stecken: Sprachlos und geschockt fuhr sie in ihre Wohnung und fiel in eine wochenlange starke Depression. Erst als sie allmählich über andere Universitätsangehörige und StudienkollegInnen aufbauende Unterstützung kennen lernte, konnte sie sich wieder fangen und fühlte sie sich wieder motiviert, ihre wissenschaftliche Arbeit fortzusetzen.

Auch eine bestimmte Form der Ignoranz ärgert Aisha ganz besonders: Immer wieder wird sie nämlich in offiziellen Schreiben von der Universität und von diversen Ämtern mit „Herr Muhammed“¹⁷ adressiert. Entsprechend häufig ersucht sie um die Richtigstellung ihres Namens und ihrer geschlechtlichen Identität, doch nicht immer mit dem gewünschten Erfolg: „*Ich bitte sie zwar, dass sie beim nächsten Mal darauf achten sollen, dass ich ein weibliches Geschlecht habe, doch trotzdem schreiben sie dann wieder >Herr< – das ist schon unglaublich.*“ (AM2: 14).

Ebenso verärgert reagiert Aisha, wenn die Universität bei den Lehrveranstaltungsankündigungen auf der Homepage „vergisst“, ihren akademischen Titel anzuführen. Solche Auslassungen führten bereits zu Missverständnissen und Irritationen sowie diskriminierenden Aussagen von Studierenden.

„*Und ein anderer Student, er war ein weißer Österreicher, hat zu mir tatsächlich einmal gesagt: >Ich hätte nicht gedacht, dass Sie einen Universitätsabschluss haben<. Da habe ich geantwortet: >Na, dann musst du aber endlich recherchieren, wie in deinem Land die Gesetze für die Universitäten ausschauen.< Daraufhin hat er gemeint, dass auf den Seiten der Uni-Homepage mein Name ohne Titel steht. Und als ich nachgesehen habe, war das wirklich der Fall.*“ (AM2: 14).

Aisha verwehrt sich völlig zu Recht gegen diese diskriminierende Aussage des Studenten und verteidigt nicht minder zurecht ihren akademischen Status. Allerdings muss dazu ergänzt werden, dass in Ausnahmefällen Personen mit entsprechender beruflicher Erfahrung auch ohne akademischen Titel Lehrbeauftragte sein können. Und

¹⁷ Wie es in der arabischen Namensgebung üblich ist, trägt Aisha Muhammad (dies ist das von ihr selbst gewählte Pseudonym für diese Studie) entsprechend der patrilinearen Abstammungsbezeichnung nach ihrem weiblichen Vornamen den Vornamen ihres Vaters und danach oftmals zusätzlich den des Großvaters väterlicherseits.

zumindest im elektronischen „Kommentierten Vorlesungsverzeichnis“ führt die Universität Wien bei allen Lehrenden üblicherweise keine akademischen Titel an.

2.5. „Ich baue an einer neuen Identität“: Der Traum vom schlanken Körper als Erfolgsstory im Westen?

Prekäre Arbeitsverhältnisse machen Aisha krank: „*Ich will und darf mit diesen Fragen, woher ich Geld verdienen könnte, nicht zu sehr beschäftigt sein, weil ich dann krank werde. Wirklich krank.*“ (AM2: 1). Getrieben von der Sorge um die ständige ökonomische Unsicherheit, in der sie und ihre Familien in Wien und im Sudan leben, getrieben von ihren Träumen und Talenten und von deren Verhinderungen durch äußere Bedingungen, getrieben vom dauernden Einsatz und vom überaus starken Willen, „es trotz aller Schwierigkeiten zu schaffen“, leidet sie unter wiederkehrenden Krankheitssymptomen. Während meiner Feldforschungszeit hat sie ein probates Mittel entdeckt, diese Symptome zu lindern und unter Kontrolle zu bekommen: Sie begann regelmäßig in einem Fitnesscenter zu trainieren. Auch das Joggen entdeckte sie zu jener Zeit als wohltuende Methode für sich. Sie erzählte erfreut, dass das von ihr besuchte Fitnesscenter ein besonders günstiges Angebot offeriere, denn Einschreibgebühr und Besuch eines Fitnesscenters sind im allgemeinen eine ziemlich teure Angelegenheit und wären für sie normalerweise nicht leistbar. Sie reagierte begeistert darauf, wie gut ihr das Training täte, das sie zu jener Zeit mehrmals wöchentlich ausübte; insbesondere die Kopfschmerzen und die depressiven Stimmungen würden dadurch seltener und weniger stark auftreten.

Den gesundheitlichen Argumenten voraus gehend hatte sich Aisha auch noch aus einem anderen Grund für das Trainieren entschieden: Sie wollte abnehmen und eine schlankere Figur bekommen. Damit beabsichtigte sie eine Familienangehörige aus dem Sudan, die ihren Besuch in Wien angekündigt hatte, zu überraschen. Aisha war von der Idee fasziniert, nach den vielen Jahren des einander Nicht-Sehens in ihrer neuen Schlankheit auf den ersten Blick von der verwandten Besucherin nicht mehr erkannt zu werden. Doch diese Idee schlank zu werden, fand nicht die gewünschte „erfolgreiche“ Realisierung. Über sich selbst lachend bekannte Aisha, während wir miteinander beim

Essen saßen und es genossen, dass sie einfach gerne isst. Vor allem liebt sie es Fleisch zu essen; Fleisch gilt als etwas Wertvolles und Besonderes für sie, sowohl individuell als auch kulturell. Auch kocht sie sehr gerne – eine Leidenschaft, in deren Genuss auch ich des Öfteren kam. Stolz erzählte sie, dass sie auch traditionell zu kochen weiß. Das lernte sie von ihrer Großmutter, bei der sie früher viel Zeit verbrachte. Wenn sie daher heutzutage für Gäste traditionell kocht, sind diese, so erzählt sie, manchmal überrascht und loben sie dann: „*Na, eine Wissenschaftlerin und hoch gebildete Frau – und trotzdem kannst du das gut.*“ (AM1: 1). Zusätzlich kocht und isst sie manchmal auch gerne mit Studentinnen bei sich zuhause, wie ich später noch beschreibe.

Aus einer anthropologischen feministischen Perspektive interessieren Körpergewicht und Körperformen vor allem in ihren symbolischen, sozialen, kulturellen und politischen Bedeutungen (vgl. Bordo 1990; Counihan and Kaplan 1998; Lundin and Åkesson 1996; Martin 1987; Scheper-Hughes and Lock 1987). Diese erlauben analytische Einsichten in die soziokulturelle Konstruktion von Geschlecht und Geschlechterregime, in Ideen über das Selbst, in Vorstellungen von Reinheit und Unreinheit und in die „politische Anatomie“ (Foucault 1989) westlicher Gesellschaften der Spätmoderne und des Spätkapitalismus.

Wesentlich für eine anthropologische Interpretation von Aishas durchaus lustvoll gemeintem Versuch, „als schlanke Frau nicht mehr wieder erkannt zu werden“, erscheint mir der Zusammenhang mit Identität und deren Transformation zu sein: Wurde Aisha ihren Worten zufolge im Sudan eher als Araberin gesehen, so wird sie hierzulande viel mehr als Afrikanerin betrachtet und identifiziert sich zum Zeitpunkt meiner Forschung auch selbst mehr damit. Entsprechend spricht sie über sich abwechselnd als „*Schwarze Frau*“, als „*(Schwarze) Frau, die aus den Entwicklungsländern kommt*“ und als „*Sudanerin*“. In Wien ist sie mit der Afrikanischen Community und Schwarzen Frauen aus dieser Gemeinschaft eng verbunden. Mit ihnen organisierte sie unter anderem auch Workshops über Schönheitsideale afrikanischer Frauen.

Mollige(re) Körperformen bei Frauen gelten in den Vorstellungen der Afrikanischen Gemeinschaft als schön, genauso wie künstlerisch ausgefeilte Haarflechtechniken und kräftige Farben und farbenfroher Mix bei Kleidung und Schmuck – was auch Aisha

stets stolz zur Schau stellt. Insofern widerspricht eine schlanke Körperform einer solchen Schönheitsvorstellung. Gleichzeitig sind aber auch Körperideale weder biographisch noch gesellschaftlich als fix zu sehen. Ihre Identität verändere sich laufend und sie habe sich, seit sie als Migrantin in Österreich lebt, von einer eher arabischen zu einer eher afrikanischen Frau geändert. Doch aktuell sei auch diese Identität wieder in Veränderung, wobei sie noch nicht wisse, wohin dies sie führen werde.

Vor diesem Hintergrund einer sich immer wieder verändernden Identität erscheint eine schlanke weibliche Körperform, an deren Gestaltung Aisha für eine Weile arbeitete, besonders interessant, stellt eine schlanke Körperform in „westlichen“ Gesellschaften doch ein äußerst bedeutungsgeladenes Ideal dar. Denn schlanke und fitte Körper symbolisieren und verkörpern in westlichen Kontexten Erfolg und die dafür notwendigen Eigenschaften der Selbstkontrolle, Kampfbereitschaft, Selbstbeherrschung, Perfektionismus und Ehrgeiz (Bordo 1990; 1997; Trethewey 1999). Zugleich wird Schlanksein – oder sein Gegenteil, Dicksein – auch zu einer „nach außen“ gestülpten und sichtbaren moralischen Haltung und Eigenschaft. Auf diese Weise wird der von „Innen“ nach „Außen“ gekehrte Körper zum moralischen Referenzfeld und zum moralisierten Schlachtfeld (vgl. ebd.).

Insbesondere für Frauen in männlich dominierten Berufsfeldern gilt das Schlankheitsideal in ganz speziell ausgeprägter Weise als Leitmetapher für ein erfolgreiches Gender-Selbstmanagement (Trethewey 1999). Da Frauen in solchen Berufsumfeldern mit zahllosen gesellschaftlichen und geschlechtsspezifischen Widersprüchen konfrontiert sind, müssen sie anders und wesentlich umfassender als Männer auch mit ihren Körpern – ihrer Körpersprache, ihrer in Kleidung „richtig“ eingehüllten Körperformen und ihrer Rhetorik – beweisen, dass sie die sozial und körperlich „prekären in-between“-Bereiche (ebd.), die durch solche Widersprüche hervorgerufen werden, auch meistern können. Frauen in männlich dominierten Berufswelten sind täglich zu neuen Gratwanderungen gezwungen, bei der die Gefahr, abzustürzen zu können, ständig lauert. Weder dürfen sie innerhalb des geltenden Zweigeschlechtersystems „zu maskulin“ noch „zu feminin“ auftreten.¹⁸ Ein „Zuviel“ oder „Zuwenig“ an „Maskulinität“ oder „Femininität“ kann bereits zu einer nachteiligen oder gar diskriminierenden Bewertung durch andere führen. Die so modifizierten und

¹⁸ Vgl. dazu auch Laura Fabians Inszenierung von „Queer Identität“ in ihrer Lehrveranstaltung (Kap. 6).

ästhetisierten schlanken weiblichen Körper stellen die Meisterung und Selbstdisziplin in jedem Augenblick und weit über berufsspezifische Etiketten hinausgehend dar (Bordo 1990; Counihan and Kaplan 1998; Tretheway 1999).¹⁹ Wollte auch Aisha mit einem neuen schlanken Körper die Meisterung aller Widersprüche, unter denen sie leben muss, (lustvoll) inszenieren, um ihrer Besucherin aus dem Sudan ein „erfolgreiches“ Leben im Westen zu präsentieren? Und wenn der Körper an Identität(skonstruktion) gekoppelt wird, wie das in vielen, wenngleich nicht allen Gesellschaften²⁰ getan wird, und wie das auch Aisha für sich beansprucht, läge dann nicht die Vermutung nahe, dass Aishas neue Identität sich in Richtung einer „europäisch-hybriden“ Frau bewegt?

2.6. Der virtuelle Raum

Ihre multiple Identität lebt Aisha auch im virtuellen Raum. Diesen nutzt sie auf vielfältige und kreative Weise. Einmal mehr spielen dabei ihre Migrationserfahrungen und ihre globale Orientierung eine zentrale Rolle. Per Internet pflegt sie rund um den Globus regen Austausch mit anderen aus dem Sudan stammenden MigrantInnen und ExilantInnen. Auch in der virtuellen Gemeinschaft ist sie als Kämpferin bekannt, und die Menschen erinnern sich an sie: *„Und manchmal fragen sie mich im Internet: Bist du die Aisha von der islamischen Universität? Und ich antworte dann: Ja, ich bin die Aisha. (Aisha lacht herzlich).“* (AM2: 10f.).

Überlokale und transnationale Vernetzungen über das Internet setzt sie auch in ihrer Lehre ein, wie ich im nächsten Kapitel detaillierter zeigen werde. So ermuntert sie beispielsweise die Studierenden, Kontakte zu Frauenorganisationen in afrikanischen Regionen auf zu nehmen und sich mit ihnen themenspezifisch auszutauschen. Aber sie motiviert sie auch, Reisen dort hin zu organisieren, um sich dann auch vor Ort mit ihnen treffen zu können.

¹⁹ Hervorzuheben ist hier vor allem die ausgezeichnete empirische Studie von Tretheway (1999), in der sie überzeugend die Praktiken, Diskurse und strukturellen Zusammenhänge – und teilweise schauerlichen Konsequenzen – darstellt und analysiert, durch die Frauen in der westlichen und meist von Männern dominierten Berufswelt ihre eigenen Körper und die der anderen verstehen, bewerten, positionieren und disziplinieren.

²⁰ Diese Koppelung von Körper an Identität und ein Selbst ist keineswegs universell gültig, wie besonders auch die feministische Anthropologie aufgezeigt hat (vgl. Strathern 1988; Moore 1994; Becker 1998).

Nicht zuletzt ist auch die Repräsentation von Aktivitäten und Texten von ihr im virtuellen Raum von erheblicher Bedeutung.

3. „Ihr seid die Zukunft dieses Landes!“: Von der Ermächtigung des Selbst und des Kollektivs in Aisha Muhammads Lehre

3.1. (Nicht nur) „gefügige“ Körper: Die universitäre Ordnung der Körper in Zeit und Raum

Die (An-)Ordnung der Körper in einem geschlossenen bzw. abgegrenzten Raum und in einem bestimmten Zeitrhythmus ist eine äußerst effektive Disziplinartechnologie, um Individuen und Kollektive zu kontrollieren. Auf diese Weise werden Individuen „gefügig“ und für bestimmte gesellschaftliche Zwecke „nützlich“ gemacht (vgl. Foucault 1976a; 1976b). In diesem Sinne ist jeder universitäre Hörsaal ein institutioneller Disziplinarraum. Wie agiert nun Aisha mit ihren vielfältigen Erfahrungen und spezifischen Ansprüchen in diesem? Und welche soziokulturellen Prozesse und verbalen und nonverbalen Wissensformen treffen dabei zusammen?

1. Von der geduldigen Kontrolle der Zeit

Aisha leitet während meiner teilnehmenden Beobachtung eine zweistündige Lehrveranstaltung mit geschlechtsspezifischen Inhalten vom Typus eines Proseminars. Dieses findet den universitären Gepflogenheiten nach im wöchentlichen Rhythmus statt. Aisha, die sich meist schon vor Beginn der Lehrveranstaltung im Raum aufhält, beginnt die Lehrveranstaltung pünktlich zur vollen Stunde. Sie praktiziert somit nicht das im deutschsprachigen Raum übliche und beliebte „akademische Viertel“, wonach eine Lehrveranstaltung 15 Minuten später als angekündigt beginnt. Im Unterschied etwa zu Boris Artmann, der öfter erheblich überzieht, beendet sie sie auch pünktlich, nachdem sie immer wieder einen kontrollierenden Blick auf ihre Armbanduhr geworfen hat. Nach der Lehrveranstaltung steht sie den Studierenden fast immer für diverse Fragen und Anliegen zur Verfügung. Da sie als Lektorin an der Universität kein eigenes Arbeitszimmer mit eigenem Sessel und Schreibtisch besitzt, bleibt sie auch für ihre

Sprechstunde noch im Hörsaal. Dies ist aber nur ausnahmsweise möglich, solange keine andere Lehrveranstaltung in diesem Raum nachfolgt. Bei den anschließenden Gesprächen mit den Studierenden sitzt sie gerne lässig auf einem Tisch im Hörsaal. Während in Sprechstunden von „Internen“, die ein eigenes Zimmer besitzen, die Möbelstücke – allen voran der Stuhl und der Schreibtisch – meistens vom Status der Lehrperson „erzählen“, und der Schreibtisch zudem häufig als statusträchtige Grenzlinie zwischen Lehrperson und StudentIn fungiert, können LektorInnen wie Aisha nicht auf diese nonverbale Unterstützung des Status und die Abgrenzung durch die Dinge und Objekte zurückgreifen. Für sie ist es vielmehr ihr individueller sozial „markierter“ Körper, der die grundsätzliche Orientierung im Sinne einer „geography closest in“ (Rich 1985) und für soziale und institutionelle Positionen liefert.

Da die Anzahl formal auf 35 TeilnehmerInnen beschränkt war, hatten sich die StudentInnen bereits vor Beginn des Semesters fristgerecht per E-Mail anzumelden. Einzelnen Studierenden, die nicht aus der österreichischen Mehrheitsgesellschaft kommen, gestattete Aisha allerdings auch noch nach Ablauf dieser Frist eine Teilnahme bzw. sprach sie Einzelne sogar auf eine Teilnahme an, sodass letztendlich 40 Studierende – davon mehr als die Hälfte Frauen – am Proseminar teilnahmen.

Wie in fast allen Lehrveranstaltungen kommen einzelne StudentInnen immer wieder zu spät und versuchen durch den engen Raum schlängelnd erfolglos leise zu sein. Ein paar entschuldigen sich, dass sie wegen beruflicher Verpflichtungen nicht regelmäßig teilnehmen können. Eher ungewöhnlich für die universitäre disziplinäre Praxis ist, dass Aisha für die später Kommenden noch einmal ruhig und geduldig die Pflichten, die sie für die Beurteilung zu erfüllen haben, wiederholt: das sind Mitarbeit, Referate und schriftliche Abschlussarbeiten. Kaum jemand verlässt – anders als etwa in den Lehrveranstaltungen von Boris – zwischendurch oder vor dem Ende des Proseminars den Raum.

Methodisch und didaktisch wechseln in Aishas Lehrveranstaltung einander Kleingruppenarbeit, Einzelreferate und Diskussionen ab, die Aisha moderiert. Nach den jeweiligen Referaten, die kaum länger als 20 Minuten dauern, applaudieren die Studierenden stets mit einer an Universitäten des deutschsprachigen Raums kulturspezifischen Geste der Respekterweisung, indem sie mit dem Hand- bzw.

Fingerrücken auf den Tisch klopfen (und nicht etwa mit Händeklatschen). Danach führt Aisha die spezifischen Inhalte näher aus und korrigiert sie. Im Vergleich zu ihren anderen KollegInnen unterbricht Aisha die StudentInnen kaum oder nur sehr selten; wenn sie das allerdings doch tut, dann umso entschiedener und disziplinierender, um sprachliche Verallgemeinerungsformen wie etwa „die Frauen“ zurückzuweisen. Dann interveniert sie etwa laut fragend: „Von welchen Frauen sprichst du?“. Als Schwarze Frau und Feministin ist es ihr ein wichtiges Anliegen, soziokulturelle Differenzierungen, aber ebenso unterschiedliche Feminismen und Rassismen deutlich zu benennen. „StudentInnen müssen darüber ein Bewusstsein bekommen“, erklärt Aisha. Das erfordert und rechtfertigt für sie Unterbrechungen.

2. Die Sitzordnung im Raum

Der Hörsaal, in dem Aishas Lehrveranstaltung stattfindet, fasst von den Sesseln und Tischen her Platz für ca. 40 Personen und ist wie viele Hörsäle aus einer hierzulande gewohnten proxemischen Perspektive (vgl. Hall 1981; 2003) ziemlich eng. Schon vor Beginn der Lehrveranstaltung ersucht Aisha die Studierenden, die zuvor wie üblich in frontalen Reihen angeordneten Tische und Sesseln in Form von zwei geometrisch unterschiedlich gestalteten Blöcken zusammenzustellen. Zusätzlich wird an manchen Tagen vor der grünen Tafel, die üblicherweise die Vorderseite des Raums anzeigt, eine Tischreihe als eine Art Podium für Teampräsentationen aufgestellt. Einzelne Sessel und ein Tisch stehen an der seitlichen und hinteren Wand, wo meistens auch ich als teilnehmende Beobachterin Platz nehme. Indem sie die Sessel und Tische umstellen lässt, bezweckt Aisha, die Studierenden zu einer besseren Kommunikation und mehr Eigeninitiative zu motivieren, wie sie mir erzählt. Während bei der frontalen Sitzordnung die kognitive und sinnliche Aufmerksamkeit auf die vorne stehende Autoritätsperson gerichtet ist²¹, sehen sich bei der von Aisha angeordneten Sitzordnung die Studierenden gegenseitig an und diskutieren mehr und zudem lauter miteinander. Immer wenn die vielen Stimmen zu laut werden, zischt Aisha ein kräftiges „Schsch“, sodass kurzzeitig wieder mehr Ruhe einkehrt.

²¹ Zu Sitzordnungen und deren Bedeutungen siehe Kap. 4.

3. Gehen und Bewegen als Performance von Status

Im Hörsaal werden durch die Ordnung der Körper im Raum und durch die Körpertechniken des Sitzens, Stehens und Gehens soziale Distinktionen sehr deutlich sichtbar. Wer den Platz vor der grünen Tafel einnimmt, vermittelt damit noch ehe sie/er zu sprechen beginnt, dass sie/er die leitende und/oder statushöhere Person im Raum ist (vgl. Goffman [1959]1990; Henley 1993). Doch im Vergleich zu den gängigen Orientierungen im Raum gibt es nach der von Aisha angeordneten Umstellung der Möbel auch den für sie als Lehrende „markierten“ Sitz- und Stehplatz vor der Tafel nicht mehr. Sie geht stattdessen immer im Raum herum. Im Vergleich zu ihr „bewahren“ die anderen drei LektorInnen den für sie vorgesehenen Platz, auch wenn sie ihn nicht permanent benutzen. Aber im Unterschied zu Laura, die im Hörsaal ebenfalls viel herum geht, und für die das Herumgehen und das aufrechte vorne Stehen wichtige Techniken der Raumüberwachung sind, macht sich Aisha nicht viel aus diesem „ihren Platz“. Sie erklärte mir, sie *„mag einfach gerne in Bewegung sein“* und *„mag Bewegen einfach viel lieber als Sitzen“*. Und trotzdem ist ihr Status nonverbal offensichtlich, denn ihre Präferenz des ständigen Herumgehens ist ausschließlich ihr als Leiterin gestattet, den Studierenden hingegen nicht.

Aisha geht in einer aufrechten stolzen, aber lockeren Haltung im Raum herum. Immer wieder wirft sie dabei mit einer lässigen Handbewegung ihre lange, nach afrikanischen Stilen kunstvoll geflochtene dunkle Haarpracht nach hinten.²² Sie kommt durch das Herumgehen im engen Raum den Studierenden – ganz im Unterschied zu den anderen drei LektorInnen – auch physisch wesentlich näher. Das ist für sie nicht weiter störend, so wie das etwa andere Lehrende sehr wohl oft empfinden. Vielmehr sucht sie die soziale Nähe, wie ich gleich anschließend noch näher ausführen werde. Zwischendurch bleibt sie bei den Studierenden oder an der Seitenwand stehen, hört zu oder diskutiert mit ihnen. Will sie sich zwischendurch einmal setzen, muss sie so wie die später kommenden Studierenden ganz „unprivilegiert“ zuerst nach einem freien Sessel oder freien Platz zum Anlehnen an eine Wand suchen.

²² Details zu ihrem Kleidungsstil siehe weiter unten.

3.2. „Menschlichkeit“ als Methode – „Self-Empowerment“ als Ziel

Im Mittelpunkt von Lehre und Forschung stehen für Aisha „Menschlichkeit“ und „menschliche Lebensrealitäten“ – sowohl thematisch als auch methodisch und didaktisch. Nur ein solcher Fokus macht für sie Wissenschaft und damit auch die universitäre Lehre überhaupt erst sinnvoll:

„Ich habe eine Überzeugung, und die ist auch meine Methode: Wenn Wissenschaft mit unserer Menschlichkeit und mit unserem Menschsein nichts zu tun hat, dann hat Wissenschaft für mich keinen Sinn. Sie muss mit unseren Lebensrealitäten etwas zu tun haben. (...). Danach habe ich auch die Themen für meine Forschungen und für die Lehrveranstaltungen gesammelt und ausgewählt.“ (AM2: 2).

Thematisch beschäftigt sich Aisha hauptsächlich mit sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Phänomenen, die zu Gleichheit, Ungleichheit und Gewalt führen. Ihre Erfahrungen als feministisch engagierte Muslimin im Sudan und als Schwarze muslimische Migrantin in Österreich bilden ein wichtiges Motiv dafür. Transdisziplinäre Methoden und vielfältige lokale, überlokale und globale Dynamiken und Beziehungen charakterisieren dem entsprechend auch ihre Lehr-Performance. Wie Aisha diese jeweils einsetzt und benutzt, um für sich und die Studierenden Ermächtigung zu erreichen und auf diese Weise eine für sie überzeugende „sinnvolle Lehre“ gestaltet, werde ich nun anhand von weiteren ethnografischen Dimensionen genauer darstellen.

1. Erweiterungen von Zeit und Raum: Wissen über Ungleichheit in Theorie und Praxis vermitteln

Bereits weiter oben habe ich Aisha als Expertin für vielseitige transdisziplinäre und soziale Vernetzungen vorgestellt und die große Bedeutung, die dabei auch das Internet einnimmt. An dieser Stelle will ich nun ein Beispiel für ihre globale Vernetzung im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit besprechen.

Die disziplinären Vorschriften einer universitären Lehrveranstaltung hinter sich lassend, bietet Aisha in manchen ihrer Lehrveranstaltungen zusätzlich Exkursionen innerhalb Österreichs und sogar ins Ausland an, obwohl diese nicht vorgeschriebener Bestandteil dieser Lehrveranstaltungen sind. Umso wichtiger sind sie ihr im Sinne einer transdisziplinären Vermittlung von Wissen, strebt sie doch damit eine Verbindung von

unterschiedlichen menschlichen Lebensrealitäten und Wissenschaft an. Solche Exkursionen müssen entweder von allen gemeinsam oder von Peer-Gruppen organisiert werden, was auch die finanzielle Organisation einschließt. Auslandsexkursionen werden nach Ablauf eines Semesters durchgeführt und stellen eine ganz besondere Herausforderung dar, nicht zuletzt deshalb, weil sie trans- und internationale Kontakte voraussetzen, aber danach auch weiter gepflegt werden sollen.

So organisierten beispielsweise einige Studentinnen einen regen themenbezogenen Austausch per Internet mit Frauengruppen aus ostafrikanischen Regionen, und Aisha unterstützte sie dabei tatkräftig mit Übersetzungen zwischen Arabisch, Englisch und Deutsch. Ein Jahr danach organisierten die Studentinnen eine Reise in diese Region, um sich auch vor Ort über die Aktivitäten dieser Frauen zu informieren. *„Das hat schon bewiesen, wenn die Menschen etwas miteinander tun wollen, ist die Sprache kein Problem; auch nicht die Hautfarbe, die Religion oder die Herkunft. Wenn die Menschen das wirklich wollen, wenn der Wille da ist.“* (AM2: 9).

Über solche Aktivitäten verschiebt und erweitert Aisha nicht nur die zeitlichen und räumlichen Disziplingrenzen, sondern auch die institutionell-disziplinären Wissensgrenzen. Wissenschaftliches kanonisiertes Wissen wird auf diese Weise mit vielfältigen Wissensformen und Erfahrungen verbunden und hat das Praxis orientierte Kennenlernen von globalen Zusammenhängen und kritisches Reflektieren über diesselben zum Ziel, wie das folgende Zitat zusammenfasst:

„Meine StudentInnen sollen die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis kennen lernen. Wenn wir in einen der ärmsten Staaten dieser Welt fahren, sollen sie direkt erfahren, dass die ärmsten Staaten eine wichtige Rolle für die Stabilität dieser Welt spielen.“ (AM2: 10)

Globalisierung wird im Hörsaal aber auch durch bestimmte Dinge und Konsumwaren aufgeführt, wie ich im nächsten Schritt zeigen werde.

3.3. Globalisierung als Konsumtion und „implizite Differenzen“

1. Coca-Cola, Sprachlexika und Handys: Dinge, die Globalisierung aufführen

Das Trinken von nicht-alkoholischen Getränken ist im Unterschied zum Essen während der Lehrveranstaltungen erlaubt. Beobachtet man die in den vergangenen Jahren stark angestiegene Anzahl von verschiedenen Getränkeflaschen auf den Tischen im Hörsaal, so hat die von einer Wellness-Bewegung forcierte Aufforderung, der Gesundheit wegen viel zu trinken, unübersehbar auch an der Universität Einzug gehalten. Fast scheint es, als hätte das Nuckeln an der Wasserflasche das früher wesentlich häufigere, aber inzwischen in öffentlichen Räumen offiziell verbotene Nuckeln an der Zigarette abgelöst. Während also das Nuckeln als körperliche – und zutiefst menschliche – Geste weiter lebt, ändern sich die Konsummittel, an denen öffentlich genuckelt werden darf. Auch in Aishas Lehrveranstaltung nuckeln viele Studierende an diversen Flaschen. Anders als etwa Boris und Laura, die dem westlichen Wellness-Trend entsprechend Tee oder Wasser aus der von zuhause mitgebrachten Thermosflasche trinken – und die dazu beide gerne Hals freundliche Bonbons lutschen –, trinkt Aisha zwischendurch lieber ab und zu aus einer Flasche Coca-Cola und kaut manchmal gerne Kaugummi. Als wir uns nach einer ihrer Lehrveranstaltungen wie üblich noch miteinander unterhielten, hob sie lachend und mir zu prostend ihre Coca-Cola-Flasche hoch, um dann einen weiteren Schluck daraus zu trinken. *„Ja, ich trinke Cola!“*, kommentierte sie lachend. *„Das ist mir schon aufgefallen“*, erwidere ich ebenfalls lachend, bevor sie etwas widersprüchlich fortfährt: *„Aber ich trinke es nur, weil beim Getränkeautomaten²³ alle anderen Getränke leider schon aus waren. ...Cola gibt es einfach immer und überall, das gibt es auch auf Arabisch.“*

In dieser „Cola-Szene“ amüsierten sich Aisha und ich nicht nur über den alltäglichen Konsum der vielleicht populärsten globalen Konsumware. Nach einigen vorausgehenden Gesprächen über Politik und globale Hegemonien handelten wir mit einem (selbst-)ironischen Ton lachend zugleich auch Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten zwischen politischen und konsumistischen Haltungen ab. Mit dem einschränkenden Verweis auf den Getränkeautomaten rechtfertigte sie mit einem

²³ An der Universität sind in den vergangenen Jahren Getränkeautomaten aufgestellt worden, an denen per Selbstbedienung günstig diverse Trinkflaschen, Kaffee und Tee gekauft werden kann.

bestimmten Ton ihren Coca-Cola-Genuss. Als politisch kritisch denkende und engagierte Schwarze Muslima führt sie, so wie zahllose Menschen, ihrem Körper zwei überaus populäre Genusswaren zu, die als Inbegriff von Globalisierung und „US-amerikanischer Kultur“ stehen und die neben anderen Genussmitteln auch an der Universität bei Automaten und in Buffets selbstverständlich zu kaufen sind: Coca-Cola und Kaugummi²⁴. Beide Konsumgüter genoss sie sichtlich und nicht nur an jenem Tag.

Neben diesen Genussmitteln stellen auch die auf den Tischen liegenden Sprachlexika der Studierenden Globalisierung bzw. internationale Mobilität dar. Türkisch, Spanisch und Englisch ließen sich mehrfach als repräsentierte Sprachen im Hörsaal schon alleine über die Buchdeckel der Lexika erschließen. Immer wieder schlugen manche Studierende in den mitgebrachten Lexika nach – manchmal schüchtern unter dem Tisch –, bevor sie die Hand als Zeichen zum Sprechen erhoben.

An Präsenz wurden die Trinkflaschen mittlerweile vom „Handy“ als Ding, das Globalisierung aufführt, fast schon überholt. Die „Welt draußen“ ist über das Mobiltelefon inzwischen auch im universitären Hörsaal allgegenwärtig. Handys zählen zu jenen spätmodernen „Proxemics“ (Nast and Pile 2002), die im Alltag Verbindungen und Nähe (auch sozial verbotene Nähe²⁵) zwischen Menschen an unterschiedlichen und oft auch weit entfernten Orten herstellen. Dabei haben sich durch die diversen und unterschiedlichen soziokulturellen Gebrauchsstile des Handys in den verschiedenen Regionen der Welt auch unterschiedliche „Handykulturen“²⁶ entwickelt.

Unabhängig von sozialen Schichten und Einkommensklassen ist das Handy für die meisten Menschen in schier unglaublichem Tempo zu einem der wichtigsten Kommunikationsmittel geworden. Immer mehr Menschen wachsen mit dem Handy geradezu zusammen und bilden mit ihm eine körperlich-technologische Einheit. Handys machen Menschen unabhängig von Ort und Zeit fast jederzeit erreichbar und erzeugen aber gerade dadurch auch neue Formen von Abhängigkeit und Kontrolle. Daneben

²⁴ Kaugummi galt insbesondere in den Nachkriegsjahren in Westeuropa als innovativer Inbegriff „amerikanischer Kultur“.

²⁵ Ein Beispiel dafür ist der Einsatz des Mobiltelefons in verbotenen Beziehungen zwischen nicht-verwandten jungen Männern und Frauen im Kontext Saudi-Arabiens und eine hierbei entstehende neue Form von Romantik (Slackman 2008).

²⁶ Eine überaus interessante Dokumentation auf 3sat mit dem Titel „Handykulturen“ – anders telefonieren“ am 8. Jänner 2005 um 18.30 Uhr berichtete über die vielfältigen Verwendungsstile von Handys in verschiedenen Regionen der Welt.

dienen die unzähligen, laufend neu auf dem Markt erscheinenden Designs auch der Performance von „feinen Unterschieden“ zwischen KonsumentInnen.

Über die Mobiltelefone der StudentInnen und von Aisha sind kurzfristig zusätzliche Personen in einer Lehrveranstaltung virtuell präsent, und machen durch störendes Läuten oder Piepsen auf sich aufmerksam, obwohl es üblich ist und eigentlich zur Etikette des „richtigen“ Technologie-Gebrauchs zählt, Handys in bestimmten Situationen auszuschalten. Eine Lehrveranstaltung zählt üblicherweise zu solchen Situationen. Wie es in vielen Lehrveranstaltungen übliche, aber nicht unbedingt gute Praxis ist, schrieben auch in Aishas Lehrveranstaltung einige Studierende – das Handy unter dem Tisch versteckt – das eine oder andere SMS vom Klassenzimmer in die Welt hinaus. Doch im Unterschied zu Aishas Handy klingelte während meiner Anwesenheit kein Handy der Studierenden. Aisha hält sich nicht an die mobile Kommunikations-Etikette, obwohl häufiges Handyläuten eine unruhige Atmosphäre erzeugt, Personen stört und beim Sprechen unterbricht. Doch Aisha muss und will wegen ihrer beiden kleinen Kinder und für andere Kontakte jederzeit gut erreichbar sein. Tatsächlich erlebte ich mehr als einmal mit, dass sie nach einem Anruf sofort nach Ende einer Veranstaltung dringend davon eilen musste, um sich um die Kinder zu kümmern.

2. Hosenanzug, Kopftuch und nackter Bauch: Kleidung als Performance von Globalisierung, Geschlecht und Scham

Dadurch dass sich Aisha in betont aufrechter und dabei lockerer Haltung ständig im Raum herum bewegt – mal steht sie, mal geht sie –, ist auch ihr Körper immer vollständig sichtbar. Hatte sie an der islamischen Universität an den strengen Kleidungs Vorschriften gelitten, so kleidet sie sich hierzulande in farbenfroher eleganter Weise, wobei sie gerne einfarbige Stoffhosen mit elegant geschnittenen und farblich variierenden Jacketts kombiniert. Unter ihren Jacketts leuchten meist farbkraftige und bunte T-Shirts hervor. Die kräftigen Farben und ihre stets äußerst kunstvoll geflochtenen langen dunklen Haare erscheinen als ihr Kennzeichen; sie betont mit diesem Stil ihre flexible arabische-afrikanische Identität. Um ihren Hals schwingt sie manchmal farbkraftige Schals. Bei den Jacketts sind die Taschen wichtig und praktisch zugleich, denn in diese steckt Aisha gerne ihr Handy. Der physische Körper, die materielle Welt der Kleidung und der modernen Kommunikationstechnik sowie die

soziale Welt innerhalb und außerhalb des universitären Raums reihen sich gleichsam in konzentrischen Kreisen angeordnet um Aisha.

Die im universitären Erscheinungsbild eher ungewöhnlich erfrischenden Farben ihrer Kleidung gepaart mit feminin wirkender Eleganz setzt sie fort in den farblich darauf abgestimmten, großen auffallenden Schmuckstücken an ihren Fingern, an den Ohrläppchen, um ihre Handgelenke und um ihren Hals. Dazu hat sie ihre Fingernägel meistens in roten oder rosa Tönen lackiert.²⁷ Sie legt Wert auf Ästhetik und hält mir manchmal voller Freude ihre bunten Schmuckstücke zur Bewunderung vor meine Augen.

Mit flexiblen „Techniken von Femininität“ (Bordo 1990; Trethewey 1999) setzt Aisha, auch wenn sie wie die meisten Frauen an der Universität Hosen trägt, einen Kontrapunkt zu den „unauffälligen“ Standardfarben²⁸ und Stilen, an die sich das Gros der Wissenschaftlerinnen mehr oder weniger anpasst. Sie unterscheidet sich aber nicht nur von den im untersuchten Feld lehrenden Frauen der Mehrheitsgesellschaft in ihrem Erscheinungsbild, sondern auch von den muslimischen Studentinnen in ihrer Lehrveranstaltung, die sich ebenfalls von der Mehrheit, die standardgemäß Jeans und T-Shirts oder Pullover tragen, abheben.

So ist etwa eine junge Frau in buntem Punk gestylt und trägt dazu ein einfarbiges dunkles Kopftuch. Sie setzt sich außerdem nie neben die anderen muslimischen Studentinnen, die stets nebeneinander sitzen und mit langen Mantelkleidern in unauffälligen matten Farben und matt farbigen Kopftüchern gekleidet sind. Selbstbewusst verfechten letztere bei den von weißen Studentinnen initiierten Diskussionen über Unterdrückungsformen von muslimischen Frauen die Bedeutung des Kopftuchs für ihre Identität als Musliminnen in Europa. Die jungen türkisch- und kurdisch-stämmigen Männer, die so wie die wenig anwesenden weißen Studenten im Raum, ausnahmslos in Jeans und Pullovern oder T-Shirts gekleidet sind, nicken dazu. Aisha erklärt ihre unterschiedliche Haltung zum Kopftuch während ihres Studiums im Sudan und im hiesigen europäischen Kontext. Gleichzeitig fordert sie die muslimischen StudentInnen auf, sich konsequent in selbstkritischer Weise auszutauschen, weil auch

²⁷ Aisha erzählte mir stolz, dass sie ihre Fingernägel und Hände gerne mit Henna bemalt, sobald sie in den Sudan reist.

²⁸ Zur Semiotik von Mode, Kleidung und der Farbsymbolik siehe auch Sahlins (1976); zur Bedeutung der Kleidungsfarbe als Distinktionsmittel etwa im Kontext Nordjemens siehe Gingrich (2001).

sie untereinander viele Klischees in den Köpfen hätten, und nicht nur „weiße EuropäerInnen“. Sie erklärt, dass auch sie selbst immer wieder starker Kritik seitens MuslimInnen ausgesetzt war und ist, die ihr die Berechtigung absprechen wollen, über den Islam zu sprechen, weil sie kein Kopftuch trägt.

Zur Performance von Scham(grenzen)

Wurde Scham bereits weiter oben im Zusammenhang mit Geld thematisiert, so werden ganz besonders auch über Kleidungsstile Vorstellungen von Scham und deren historisch veränderliche körperliche Grenzmarkierungen materialisiert und abgehandelt. Sobald unterschiedliche oder konträre Vorstellungen über Schamgrenzen aufeinander treffen, kann rasch eine unangenehme oder beschämende Situation herauf beschworen werden, wie das folgende Ereignis verdeutlichen soll.

Eine trendbewusste weiße Studentin, bekleidet mit bauchfreiem T-Shirt und einer tief sitzenden Hose, die am Hüftansatz den Saum der Unterhose großzügig sichtbar machte, stand während des Referats kurz auf, um sich zum Overheadprojektor vorzubeugen, auf dem sie ihr Thesenblatt vorstellte. Während sie auf selbstverständliche Art ihren nackten Bauch, ihre nackten Lenden und den breiten Ansatz ihrer Unterhose²⁹ präsentierte, sahen sich die muslimischen Studentinnen mit Kopftuch, in deren Nähe ich Platz genommen hatte, offensichtlich geschockt und sehr beschämt gegenseitig an. Sofort senkten sie ihren Kopf und hielten ihre Blicke hinter ihren aufgestützten Händen mehrere Minuten lang auf die Tischfläche vor ihnen gesenkt. Die weiße Studienkollegin hatte sichtlich die Schamgrenzen der muslimischen Kolleginnen überschritten. Während die Mehrheit im Raum, einschließlich Aisha, auf diese „nackten Tatsachen“ nicht reagierte, sahen sich auch die muslimischen Studenten erstaunt darüber gegenseitig an; aber sie schauten im Unterschied zu den muslimischen Frauen nicht weg. Erst als die Studentin, die „zuviel“ Haut zeigte, wieder hinter dem Tisch Platz genommen hatte und dadurch ihre Hautzonen wieder unsichtbar wurden, hoben auch ihre Studienkolleginnen wieder die zuvor gesenkten Blicke.

Obwohl Aisha zu dieser Szene keine Stellungnahme abgab und danach auch mir gegenüber nicht abgeben wollte, ist die Präsentation von nacktem Bauch und sichtbaren

²⁹ In den 1990er Jahren wurde das Zeigen des Ansatzes der Unterhose ein Trend der Jugendkultur, der allerdings Mitte der 2000er bereits wieder als „unmodisch“ galt.

Ansätzen von (Marken-)Unterhosen bei manchen Studierenden für viele Lektorinnen ein wiederkehrendes Diskussionsthema. Nicht nur muslimische Studentinnen, sondern auch Lektorinnen fühlen sich mitunter beschämt über solche Überschreitungen von Schamgrenzen und bekunden eine Verletzung ihres Schamgefühls. So führte ich in den vergangenen Jahren mehrere Male mit Kolleginnen Gespräche darüber, wie „unangenehm“ und „unpassend“ derlei Zurschaustellung von Intimzonen in den Lehrveranstaltungen sei und wie „heikel“ und „schwierig“ es aber sei, StudentInnen darauf anzusprechen. Das „Heikle“ verweist auf sozial sowie theoretisch unausgesprochene und ungeklärte Dimensionen des Körpers an der Universität. Wieviel und welche nackte Haut darf an der Universität gezeigt werden? Wo verlaufen die Tabugrenzen? Wo sind die Grenzen individueller Freiheit? Welche moralischen Vorstellungen klaffen aufeinander? Vielleicht wäre eine deutlich sichtbare nonverbale Geste des beschämten Wegsehens beim nächsten Mal eine passende Geste auch für Lektorinnen?

3. Das Handgeben: „Implizite Differenz“ mit expliziten geschlechtsspezifischen und ethnischen Grenzziehungen

Im Unterschied zur verbal unkommentiert gebliebenen Geste der Beschämung wurde in der Lehrveranstaltung über eine andere Geste laut diskutiert: das Handgeben zum Gruß. Wie ist es im öffentlichen Raum bzw. an der Universität geregelt? Wer gibt wem die Hand zum Gruß? Wer darf, wer darf nicht?

Nachdem eine weiße Studentin in hörbar voreingenommenem Ton Aisha nach „*den patriarchalischen Strukturen im Islam*“ gefragt hatte, leitete Aisha die Frage an die muslimischen StudentInnen zur Beantwortung weiter. Mit selbstbewusster Rhetorik leitete eine von ihnen daraufhin sogleich damit ein, dass es Unterschiede in den Beziehungen zwischen Männern und Frauen im europäischen Islam und in islamischen Ländern gebe. Die Regelung von Geschlechterbeziehungen stellte sie anhand eines konkreten Beispiels dar: So verbiete der Koran, dass sie als muslimische Frau an der Universität – so wie an allen anderen öffentlichen Orten auch – muslimischen Studenten³⁰ die Hand gibt; doch ist sie wegen dieses Verbots keineswegs unterdrückt.³¹

³⁰ Dazu muss ergänzend angemerkt werden, dass damit solche Männer gemeint sind, mit denen Frauen nicht verwandt sind.

Aus ihrer Perspektive betonte sie das geschlechtsspezifische Verbot, obwohl es unter den allermeisten StudentInnen schon lange nicht mehr üblich ist, sich an der Universität die Hand zum Gruß zu reichen, und auch die muslimischen Studentinnen dies meiner Beobachtung nach nie taten.

Tatsächlich begrüßten sich aber die muslimischen Studenten – und nur sie – häufig untereinander per Handschlag, wie ich bei dieser Lehrveranstaltung und mehreren anderen Gelegenheiten mit verfolgen konnte. Diese Geste unter jungen muslimischen Männern, die nicht von ihnen selbst, sondern von jungen muslimischen Frauen thematisiert wurde, macht auf zwei verschiedenen Weisen geschlechtsspezifische Zugehörigkeit zu einer bestimmten minoritären Gemeinschaft sichtbar. Nicht nur werden mit dieser Geste Grenzen zwischen den Geschlechtern, sondern auch Distinktionen zwischen (jungen) Männern und (jungen) Frauen mit jeweils unterschiedlichen ethnischen und religiösen Hintergründen aufgeführt. So erzählen uns derlei vermeintlich kleine Gesten im universitären Hörsaal über soziokulturell spezifische Grenzziehungen und Zugehörigkeiten.

Doch wie so häufig relativierte Aisha kurz darauf auch dieses Verbot und erklärte, dass an der islamischen Universität, an der sie im Sudan studiert hatte, Männer und Frauen einander sehr wohl die Hand zum Gruß reichten. Und fügte unmittelbar daran noch an, sie kenne durch das Studium an jener Universität den Koran sehr gut und habe sich außerhalb der Universität aus einer feministischen Perspektive ausführlich mit unterschiedlichen Interpretationen des Koran beschäftigt. Sie empfehle auch den Studentinnen eine differenzierte und kritische Herangehensweise an religiöse Vorschriften.³² Auf diese Weise würden sie erkennen, dass – so wie auch bei christlichen Bibelinterpretationen – Frauen mit diversen männlichen Vorherrschaften und patriarchalen Traditionen konfrontiert sind.

³¹ In diesem Zusammenhang betonte sie auch, dass die Beziehungen zwischen Frauen und Männern auch „im europäischen Islam“ sehr unterschiedlich seien. Sie wehrte sich zudem vehement gegen „die europäische Sichtweise, dass muslimische Frauen unterdrückt seien“. So sei sie etwa verheiratet, führe den Haushalt und studiere gleichzeitig an der Universität und wolle den Abschluss machen. „Wir haben einfach ein völlig anderes Konzept von Familie. Was ist daran Unterdrückung?“, stellte sie in provokantem Stil die Gegenfrage, stand dann selbstbewusst auf, und zeichnete an die Tafel ein Diagramm mit konzentrischen Kreisen, mit dem sie das islamische Konzept von Familie, die die gesamte Gesellschaft trägt, skizzierte.

³² Bei dieser Gelegenheit empfahl sie den StudentInnen die Lektüre von Fatima Mernissi, einer bedeutenden feministischen Soziologin in Marokko.

Durch die intensive Diskussion über Unterschiede innerhalb des Islam wurde an jenem Tag das eigentliche fachspezifische Thema des Proseminars für eine Weile an den Rand gedrängt. Erst nach einem Blick auf ihre Armbanduhr brach Aisha mit dem Hinweis ab: *„Das ist ein sehr wichtiges Thema, aber wir machen damit ein anderes Mal weiter.“* Auf diese Weise rief sie die universitäre Disziplin der Zeit und des Wissenskanons wieder auf den Plan.

3.4. Soziale und körperliche Praktiken der Selbst-Ermächtigung

1. *„Ihr seid die Zukunft dieses Landes!“: Duzen, freie Meinungsäußerung und „Empowerment“*

Wie Boris und Laura duzt auch Aisha die Studierenden. Doch im Unterschied zu ihren KollegInnen wird Aisha auch umgekehrt von sehr vielen Studierenden geduzt. Das ist ungewöhnlich, weil Duzen „nach oben“ in hierarchischen Beziehungen im Allgemeinen weder üblich noch erlaubt ist. Manche Studierende siezen Aisha deshalb auch weiterhin, obwohl sie alle mit dem Satz auffordert: *„Wir sprechen uns alle mit >Du< an!“* Ihre Präferenz für die in der deutschen Sprache soziale Nähe und informellere Beziehung anzeigende Du-Form begründet sie mir gegenüber so: *„Mit dem >Du< kann ich Studierende viel besser motivieren. Ich mache das sehr bewusst. Wenn du Motivierung erreichen willst, kannst du das machen, dass sich alle mit >Du< anreden; alle sollen sich das >Du< bewusst machen.“*

Dass Aisha auch meine höflich und respektvoll intendierte Anrede per Sie bei unserer ersten Begegnung nicht gefiel, merkte ich sofort an ihrer sich verfinsternden und skeptischen Mimik, zu der sie dann auch sogleich die Erklärung lieferte: *„Mir ist das >Du< viel lieber! Auch weil es in meiner Muttersprache nicht diese Unterscheidung gibt. Bei uns im Sudan sind wir nicht so distanziert wie hier.“* Indem Aisha auf einen kulturspezifischen Unterschied verwies und sich lieber mit diesem identifiziert, leitete sie rasch zum gegenseitigen Du über, das ich zum damaligen Zeitpunkt zunächst aus Höflichkeit in der Feldforschung und später aus sozialer Nähe und Überzeugung heraus akzeptierte.

Gleichzeitig weiß sich Aisha auch zu distanzieren, sobald sie sich respektlos behandelt fühlt: „Für mich ist das >Sie< in der deutschen Sprache immer so ein komisches Distanzgefühl, so viel komische Distanz über ein Pronomen. Ich kann mich auch anders distanzieren. Aber ich kann mich auch distanzieren, wenn zum Beispiel jemand zu mir sagt >Hey Du<.“ (AM2: 10; 11). Unhöflichkeit, Respektlosigkeit ihrem Status gegenüber und rassistische Bemerkungen sind solche Anlässe zur eindeutigen Distanzierung.

Ein solches Beispiel für ihre deutliche Distanzierung von einem Studenten erlebte ich mit, als Aisha sichtlich verärgert die Annahme seiner schriftlichen Seminararbeit verweigerte. Der Grund war, dass dieser auf dem Deckblatt seiner Arbeit ihren Namen als Lehrveranstaltungsleiterin ohne ihren akademischen Grad geschrieben hatte. Erst nach einem längeren Hin und Her an Worten zwischen ihr und dem Studenten akzeptierte sie schließlich ausnahmsweise seine Arbeit, weil er sie überzeugen konnte, dass er ihren Namen ohne Titel von der Universitätshomepage übernommen hatte. Während sie also einerseits das Du vorzieht, stört sie andererseits bei respektlosen Handlungen und vor allem auch bei formalen und schriftlichen Repräsentationen das „Vergessen“ oder Weglassen ihres akademischen Titels erheblich und sie verwehrt sich dagegen konsequent. Sind es zum einen verschiedenartige Konnotationen, die ein Du sprachlich und kulturspezifisch implizieren kann, die hierbei wirken, so rücken dabei für Aisha als Schwarze und muslimische Frau zugleich auch Erfahrungen mit Rassismus und ungleiche Behandlung in den Vordergrund. Ihr Status als Lehrende verleiht ihr allerdings die Macht zur Verweigerung der Annahme der schriftlichen Seminararbeit und zur Zurechtweisung von Studierenden, was sie mit folgenden Worten auf den Punkt bringt:

„Also, da zeige ich dann wirklich, dass ich mich distanzieren. Ich frage sie dann schon, ob sie das auch bei einer weißen Österreicherin vergessen hätten. Und manchmal akzeptiere ich solche Arbeiten einfach überhaupt nicht. Und ein anderer Student, er war ein weißer Österreicher, hat zu mir tatsächlich einmal gesagt: >Ich hätte nicht gedacht, dass Sie einen Universitätsabschluss haben.<“ (AM2: 14).

Aisha versteht sich selbst als Frau mit vielen Ideen, vielen Träumen und einer eigenen Meinung, die sie frei äußern will. Dies ist für sie die Quelle für ihre Selbst-Ermächtigung (*self-empowerment*). Wege zur Selbst-Ermächtigung will sie unbedingt auch den Studierenden vermitteln und erschließen. Sie erachtet es als besonders wichtig,

dass sie lernen, eigene Vorstellungen zu haben und ihre eigene Meinung zu artikulieren. Galt das Einüben kritischen Denkens lange als ein vorrangiges Identitätsmerkmal und Ziel der Sozial- und Kulturwissenschaften, so ist dies vor dem Hintergrund von ökonomischen Nützlichkeiterwartungen an Wissen und einer zunehmenden Konsumhaltung zu Wissen längst nicht mehr selbstverständlich und wird mancherorts inzwischen sogar als „provokant“ und „nicht mehr erwünscht“ abgewertet. Aisha ist sich des „unbequemen“ Potentials, das das Einüben und Artikulieren einer eigenen Meinung für Studierende nach sich ziehen könnte, bewusst. Aber gerade wegen ihrer politischen und strukturellen Erfahrungen und Überzeugungen ist das Vermitteln einer kritischen eigenen Meinung insbesondere an Angehörige von Minderheiten ein umso wichtigeres Anliegen für Aisha.

„Ich kritisiere die StudentInnen immer, die bei einem Referat nie eine eigene Meinung haben und sagen. Ich kritisiere das immer und sage immer: >Du bist die Zukunft dieses Landes! Deines Landes. Egal, ob du hier bleibst oder nicht. Du kannst mit gestalten und mit entscheiden!< Ich meine, die meisten sind ja ÖsterreicherInnen, aber nicht alle. Ich habe sie schon so motiviert, dass ich manchmal Angst um sie habe, (...), wenn sie mit dem ersten harten Stein gestoßen werden, wenn sie in der Realität draußen und auch in der Universität nieder geschlagen werden, also wenn sie mit der harten Realität konfrontiert werden.“ (AM2: 12).

Wie ich mich während der teilnehmenden Beobachtung überzeugen konnte, spricht Aisha tatsächlich Studierende jeglicher Herkunft als AkteurInnen in dieser Gesellschaft und als MitgestalterInnen der (zukünftigen) Gesellschaft an. Immer wieder fragt sie sie um ihre Meinung zu bestimmten Ansätzen oder Diskussionsthemen. Sie fragt besonders auch die auffallend Stillen und Schüchternen unter ihnen, ob sie etwas sagen wollen bzw. was sie denken. Speziell achtet sie dabei auf jene StudentInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. „Du kannst auch auf Englisch sprechen, wenn du etwas sagen möchtest“, ermunterte sie beispielsweise eine schüchtern wirkende Erasmus-Studentin mit spanischer Muttersprache, die dann auf Englisch ihre Sichtweise darlegte – erst zögerlich, dann mutiger. Aisha ist es ein außerordentlich großes Anliegen, Studierende mit Migrationserfahrung auf vielfältige Weise anzusprechen, sie selbst zu Wort kommen zu lassen und ihnen ein Vorbild zu sein. Genauso lädt sie manchmal MigrantInnen in ihre Lehrveranstaltungen für Vorträge ein und unternimmt mit den Studierenden Exkursionen zu migrantischen Einrichtungen im In- und Ausland³³. Das führt dazu, dass Aisha von den Studierenden als „ganz anders“ als die

³³ Siehe dazu weiter oben.

„anderen ProfessorInnen“ gesehen wird. Die Bedeutungsdimensionen dieser Fremd- und Selbstzuschreibung des „Andersseins“ bespreche ich im Folgenden ausführlicher.

2. *„Du bist wirklich eine ganz andere Professorin!“: Nicht hochnäsiger sein als Distinktion*

Wie ich auch in den Fallanalysen der anderen drei LektorInnen spezifisch zur Sprache bringe, ist es üblich, dass die Studierenden die LektorInnen als „ProfessorInnen“ ansprechen, obwohl sie formal keine sind, denn Studierende nehmen Lehrende als homogenes Kollektiv wahr. Zum einen sind StudentInnen die hierarchischen und organisatorischen Unterschiede des wissenschaftlichen Personals der Universität kaum bekannt; zum anderen erwarten Studierende zurecht von allen Lehrenden eine gute Lehre und begleitende Unterstützung. Eine adäquate Betreuung von Studierenden erfordert von LektorInnen aufgrund ihrer strukturell bedingten Benachteiligungen und zeitlichen Begrenzungen ihrer Arbeitsverhältnisse allerdings eine besonders große zeitliche und organisatorische Flexibilität, die sie außerdem in eine emotionale Ambivalenz zwischen Studierenden und Institution bringt.

Deutliche Unterscheidungen bei Lehrenden treffen die Studierenden hingegen in Hinblick auf die individuellen Stile in der Wissensvermittlung, den sozialen Einsatz und die inhaltlichen Interessen und Kompetenzen. Aisha ist in den Augen der Studierenden diesbezüglich *„wirklich eine ganz andere Professorin“*. Ihr „Anderssein“ fasst Aisha so zusammen, dass sie *„die Nase nicht hoch oben trägt wie die meisten Professoren, weil [sie] die StudentInnen wirklich motivier[t]“* (AM2: 11).

Nicht arrogant aufzutreten und die Studierenden ernst zu nehmen und motivierend zu überzeugen, ist in der Tat ein markanter Haltungsunterschied zwischen Lehrenden. Doch darüber hinaus sind in dieser Passage auch geschlechtsspezifische Vorstellungen zu entlarven. Trotz der formalen Statusunterschiede zwischen LektorIn und ProfessorIn (wenn auch nicht aus Sicht der Studierenden) spiegelt dieses Unterscheidungskriterium nämlich auch die in der Hochschulforschung analysierten geschlechtsspezifischen Lehrkulturen und Erwartungen von Studierenden wider (vgl. Schaeper 1997). Demnach wird an Dozentinnen und Professorinnen stärker als an ihre männlichen Kollegen die zusätzliche Erwartung von Emotionalität und sozialer Kompetenz herangetragen, und werden erstere in weitaus größerem Maße für eine helfende, sozialpädagogische, fast

seelsorgerische Zuwendung verantwortlich gemacht. Professorinnen wird die Zuständigkeit für die „Welt der Personen“ zugeschrieben, während Professoren die „Welt der Sachen“ zugeschrieben bekommen (ebd.: 89; 120).

Obwohl ich nicht beabsichtige, derlei geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen seitens Studierender und Lehrender fest zu schreiben, sondern viel mehr auch betonen will, dass es sowohl unter ProfessorInnen als auch unter LektorInnen Differenzen und „Gegenbeispiele“ dazu gibt, will ich damit auf die geschlechtsspezifischen Erwartungen, die Studierende an Lehrende haben und reproduzieren³⁴, hinweisen. Bedauerlicherweise beschäftigen sich damit mit wenigen Ausnahmen (Messner 2000) bisher kaum Studien. Meiner Erfahrung und Kenntnis nach sind die rollen- bzw. geschlechtsspezifischen Erwartungshaltungen von Studierenden an die Lehrenden sehr ausgeprägt, wenngleich oft habituell unbewusst. Geschlechtersensible Lehrende sind dadurch umso mehr zu kritischer Wachsamkeit und Reflexion mit den Studierenden aufgefordert.

Motivierung von Studierenden ist nicht nur für Aisha ein wesentliches Anliegen, sondern muss sowohl bei Lehrenden wie Studierenden zumindest in einem gewissen Ausmaß vorhanden sein, damit Lernen überhaupt stattfinden kann (Schaeper 1997: 105). Aisha motiviert sie ganz speziell über die Herstellung von sozialer Nähe und mit einer Reihe von Ermächtigungsstrategien wie z.B. mit der Aufforderung zur Meinungsäußerung. Motivation ist dabei für sie keine einseitige Angelegenheit. Denn auch sie fühlt sich umgekehrt motiviert, wenn sie von ihnen als Professorin – und das per Du – tituiert wird. Anders als etwa Boris Artmann³⁵, der sich kurz vor seinem Habilitationsabschluss stehend, über akademische Titel (selbst)ironisch belustigt, empfindet Aisha diese Anrede für ihre weiteren akademischen Qualifizierungsschritte und die Realisierung ihrer beruflichen Träume als persönlichen Antrieb. Doch behindern bzw. verhindern verschiedene Umstände die Umsetzung ihrer Vision erheblich, wie sie ernst und humorvoll zugleich anmerkt:

„Aber es ist nicht einfach, in Österreich Professorin zu werden und zu sein, und überhaupt noch schwieriger, als Schwarze Frau Professorin in Österreich zu sein. Da liegst du dann vielleicht

³⁴ Neben den sozialen Kompetenzen erwarten Studierende von lehrenden Frauen auch beim Kleidungsstil „Zusatzqualifikationen“ (vgl. auch Messner 2000).

³⁵ Vgl. Kap. 8.

schon im Grab, dann geht das vielleicht. (Lacht laut). (...). Also, das schreibe ich an die letzte Stelle in meiner Traumliste. (Lachen). Bestenfalls bin ich dann 75 [Jahre alt; Anm. HN], und habe vielleicht [Betonung; Anm. HN] eine Pension. Professoren haben noch immer eine gute Pension, oder? (lacht herzlich).“ (AM2: 11).

3. Essen und Feiern mit Studierenden: Eine lustvolle körperliche und soziale Stärkung

So wie das Trinken ist das Essen ein menschliches Grundbedürfnis. Anders als das Trinken ist aber an Universitäten im österreichischen Kontext während der Lehrveranstaltungen das Essen nicht deklariert erlaubt. Essen ist aber auch nicht deklariert verboten wie beispielsweise an britischen Universitäten, wo das Verbot an Türschildern zu Seminarräumen geschrieben steht³⁶. Soziale Realität hierzulande ist, dass Studierende manchmal heimlich oder versteckt essen, wie ich in spezifischer Form auch in der Analyse der anderen Lehrveranstaltungen zeige. Lehrveranstaltungen, in denen Essen offiziell erlaubt ist, werden als „*Brown Bag Lectures*“³⁷ oder „*Brown Bag Lunch Seminars*“ bezeichnet und sind etwa an vielen US-amerikanischen Universitäten üblich, werden aber neuerdings und ich vermute, im Zuge der Globalisierungsprozesse, ab und zu auch an Universitäten im deutschsprachigen Raum³⁸ angeboten. An der Universität Wien war dies bisher nur äußerst selten der Fall und kam bei meiner teilnehmenden Beobachtung nie vor.

Beim versteckten Essen in Lehrveranstaltungen verzehren Studierende kleinere Speisen wie etwa ein gefülltes Weckerl oder leichter zu kauendes Obst. Das Kauen geht sehr leise und meist unauffällig vor sich. Diejenigen, die essen, sind offensichtlich hungrig. Manchmal, weil sie gerade aus einem Job kommen und keine Zeit fanden, dazwischen das menschliche Grundbedürfnis zu stillen. In Aishas Lehrveranstaltung konnte ich keine essenden Studierenden beobachten, aber sehr wohl in Lehrveranstaltungen der anderen drei hier vorgestellten LektorInnen³⁹ sowie in anderen Lehrveranstaltungen.

³⁶ Persönliche Beobachtung an der Oxford Brookes University im Jahr 2005, wo an Türschildern zu Seminarräumen zu lesen war, dass das Essen im Raum strikt verboten ist.

³⁷ „*Brown Bag Lunch*“-Veranstaltungen werden sowohl an Universitäten als auch in Unternehmen angeboten, hauptsächlich in den USA. Die Studierenden können dabei die – in den USA üblicherweise in braunen Papiertüten eingepackten – selbst mitgebrachten Speisen und Getränke zu sich nehmen (<http://de.wikipedia.org/wiki/Brownbag>; 12.02.2008).

³⁸ So werden etwa an der Universität Innsbruck manchmal „*Brown Bag Lunch Seminare*“ angeboten; an der dortigen Fakultät für Politikwissenschaft und Soziologie beispielsweise im SoSe 2007 (<http://www.uibk.ac.at/gcs/papiere/>; 12.02.2008).

³⁹ So etwa in Laura Fabians Seminar – obwohl gerade sie das als störend empfindet (vgl. Kap. 5).

Außerhalb der Lehrveranstaltung ist Essen für Aisha eine persönlich und sozial äußerst wichtige und genussvolle Angelegenheit, wie ich bereits im Zusammenhang mit ihrer Absicht an Gewicht abzunehmen diskutiert habe. Das schließt auch die sozialen Beziehungen zu Studierenden ein. Manchmal lädt sie Studentinnen zu feierlichen Anlässen zu sich nach Hause ein – vorwiegend jene mit muslimischer Zugehörigkeit und gelegentlich auch Studentinnen aus der Mehrheitsgesellschaft. Dann kocht und isst Aisha mit ihnen gemeinsam. Das Ende des Fastenmonats Ramadan („Fastenbrechen“) etwa bietet für derlei Zusammenkommen einen ganz besonders freudigen Anlass. Kochrezepte werden dann ausgetauscht, diverse Speisen aus den verschiedenen Ländern, aus denen die Frauen kommen, vorbereitet und während des gemeinsamen Essens gegenseitig die dazu spezifischen Speiserituale erzählt. Und es wird viel gelacht. Beim gemeinsamen Kochen, Essen, Trinken und Lachen unter muslimischen Frauen werden soziokulturelle Besonderheiten und Unterschiede zum köstlichen Vergnügen und zum bereichernden Austausch. Einerseits immer Mittel der Distinktion zwischen soziokulturell unterschiedlichen Gruppen oder zwischen den Geschlechtern (Counihan and Kaplan 1998), ist Nahrung und Essen immer auch ein wesentliches Mittel für Austausch und Verbindung zwischen Menschen und für gegenseitige soziale und körperliche Stärkung. Über die Pflege des gemeinsamen körperlichen und emotionalen Wohlergehens wird nicht nur soziale Distanz in Gemeinsamkeit und Freude transformiert, sondern werden auch die Grenzen eines Selbst durchlässig und erweitert und unterschiedliche Vorstellungen über das Selbst sichtbar (vgl. Becker 1999). In Aishas Worten klingt das so:

„Das ist nicht diese Distanzierung >Du bist die Studentin, ich bin die Lektorin<. Das ist etwas Gemeinsames. Und sie haben mir wieder gesagt: >Na, du bist aber wirklich eine ganz andere Professorin!< Und ich habe ihnen gesagt: >Vielleicht hat das alles mit meiner Erfahrung als Migrantin zu tun. Und vielleicht ist es auch deswegen, weil ich ja auch Menschen brauche. Und wenn wir jetzt essen und lachen, bin ich euch näher.<“ (AM2: 11).

Beim gemeinsamen Essen stärken Aisha und die Studentinnen nicht nur ihre individuellen Körper und ihr Selbst mit Nahrung und Freude, sondern auch ihre Beziehungen untereinander und ihre Positionen als Migrantinnen und nicht zuletzt auch Aishas unsichere Position als Lektorin. Darüber hinaus stärkt Aisha damit die muslimische Gemeinschaft bzw. einen Teil von ihr. So wie einige andere der von Aisha zuvor dargestellten Praktiken und Techniken der Ermächtigung – etwa die Anleitungen zur überlokalen und globalen Selbstorganisation der Studierenden und zur Artikulation

der eigenen Meinung – macht auch das gemeinsame Essen deutlich, dass Aisha ihre Identität und ihr Selbst nicht als abgegrenzte und autonome Einheit betrachtet, so wie das das Konzept des westlichen Selbst impliziert und andere LektorInnen das betonen. Im Gegenteil, sie sieht ihr Selbst als Teil der afrikanischen und muslimischen Gemeinschaft. Soziale und politische Vernetzungen sind für sie die Grundlage für kollektive Identität. Das Selbst und die kollektive Identität sind aufs Engste miteinander verbunden, so Aisha.

Zusammenfassung

In der Fallanalyse von Aisha Muhammad habe ich entlang der inhaltlichen Struktur ihrer biografischen Hintergründe, den Verkörperungsformen des Status als externe Lektorin sowie des Geschehens in ihrer Lehrveranstaltung vielfältige soziale, kulturelle und institutionelle Bedeutungsdimensionen des Körpers aufgezeigt. Im Vergleich zu den anderen LektorInnen meiner Studie ist sie die einzige Migrantin, die aus einem nicht-westlichen Land abstammt und die einzige, die verheiratet ist. Ebenfalls als einzige von ihnen hat sie bereits in ihrem Geburtsland, dem Sudan, ein Hochschulstudium an einer islamischen Universität abgeschlossen, das im „neuen Land“, Österreich, nicht anerkannt worden war. In ihrem Herkunftsland und hierzulande ist Aishas wissenschaftlicher Weg immer verbunden mit politischen Aktivitäten als Feministin und überzeugte Kämpferin für demokratische gesellschaftliche Strukturen. Ebenso hat sie ihre Leidenschaft für das Schreiben von Gedichten ins neue Leben in Österreich mitgenommen. Waren ihre turbulenten und schwierigen Erfahrungen im universitären Kontext des Sudan von politischer Überwachung, von strengen Kleidungs Vorschriften, und von Sanktionierung geprägt, so sind es im Kontext Österreichs vor allem ökonomische und strukturelle Probleme, die sich zusammen mit ihren Erfahrungen und ihrer Identität als Migrantin verdichten und zu einem „sozialen Leiden“ führen. Dort wie hier spielt der sie krank machende repressive und diskriminierende Zugriff von außen auf ihren geschlechtsspezifischen Körper eine wesentliche schmerzliche Erfahrungsdimension. Gleichzeitig weiß sie aber ihren Körper zur Überwindung von Krankheiten sowie als gesellschaftlich und geschlechtsspezifisch vieldeutiges Objekt und Subjekt auf lustvolle Weise einzusetzen. Ein selbstbewusster

arabisch-afrikanisch orientierter Erscheinungsstil, das Experimentieren mit ihrer Körperform, ihre Liebe zum gemeinsamen Kochen und Essen mit muslimischen Studentinnen, die Nutzung der neuen Kommunikationstechnologien, lokale und globale Vernetzungen sowie trans- und interdisziplinäre Herangehensweisen an Wissensvermittlung und ein Diskurs der sichtbaren Differenzen sowie der „Ermächtigung“ spielen für ihre Praxis und Performance als Lektorin, eine ebenso zentrale Rolle wie für ihre soziale und strukturelle Stärkung. Der Disziplinarraum wird dadurch unterbrochen und flexibel.

In Aisha Muhammads Lehrveranstaltung führen sie und die Studierenden auf vielfältige Weise kulturelle Globalisierung auf. Gesten sowie Kleidungsstile und Dinge, durch die Zugehörigkeiten und kultur- sowie geschlechtsspezifische Distinktionen ausgedrückt werden, kommt dabei eine wichtige Aufgabe zu. In diesem Zusammenhang tauchen in der Lehrveranstaltung auch drei Dimensionen im Umgang mit Scham auf: in Hinblick auf Geld, auf Hautzonen und die Geste des Handgebens.

Als Migrantin ist Aisha außerdem ein wichtiges Vorbild für StudentInnen aus Minderheitenkontexten, ganz speziell für jene mit muslimischen Hintergründen. „Empowerment“ für sich und für die Studierenden, die Minderheiten angehören, stellen wichtige Ziele in ihrer Lehre dar. Die Motivierung von StudentInnen zur eigenen Meinungsbildung sowie Aishas Bedachtnahme auf soziale Nähe mit den Studierenden sind ein geeignetes Mittel zur kollektiven Ermächtigung und Selbstermächtigung. Diese Praktiken führen zu einer Distinktion, bei der sie von den Studierenden „als ganz andere Professorin“ „geadelt“ wird. Gleichzeitig weiß sie aber ihren Status als Lehrende zur Distanzierung und Zurückweisung von Respektlosigkeit und rassistischen Äußerungen von Studierenden einzusetzen.

So wie sie die StudentInnen versucht zu motivieren und stärken, so braucht umgekehrt auch sie als strukturell „doppelt“ verletzbar Lektorin und Migrantin das motiviert und gestärkt werden durch die Studierenden. Gemeinsames Essen und Feiern vor allem mit muslimischen Studentinnen bietet eine lustvolle Möglichkeit dafür. Diese Haltung ist eng an ihr Verständnis des Selbst gekoppelt, das im Unterschied zu den anderen LektorInnen, die ihre Identität und ihr Selbst als autonom und abgegrenzt verstehen, durchlässig und ein Teil der muslimischen und afrikanischen Gemeinschaft ist.

Aisha Muhammad heute:

Aisha Muhammad hat inzwischen ihre Dissertation an der Universität Wien abgeschlossen, war aber seither nicht mehr als Lektorin an besagter Universität tätig. Sie ist derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer anderen Universität beschäftigt. Nach wie vor ist sie als Schwarze Frau und Feministin politisch engagiert und in einschlägigen öffentlichen und virtuellen Räumen entsprechend präsent.

Kapitel 6

MAG.^a LAURA FABIAN:

„Auf der Bühne der Lehre das postmoderne Selbst auffächern“

1. Zwischen Ländern und Identitäten: Soziale Erfahrungen

1.1. Örtliche und soziale Mobilität

Laura Fabian ist fast 40 Jahre und führt ein Single-Leben. In Deutschland geboren und aufgewachsen, verbrachte sie danach fast die Hälfte ihres Lebens in Wien. Inzwischen lebt sie wieder in einer Großstadt ihres Geburtslandes, die sie aufgrund ihrer kulturellen Offenheit sehr mag. Laura kommt aus einem katholischen Elternhaus, in dem Religion eine außerordentlich wichtige und prägende Rolle gespielt hat. Sie selbst ist allerdings schon seit langem keiner religiösen Gemeinschaft mehr zugehörig. Doch gleichzeitig ist es gerade ihre religiöse Sozialisation¹, die ihr die Muster und Strukturen vieler Mythen, mit denen sie sich als Sozial- und Kulturwissenschaftlerin kritisch auseinandersetzt, sehr vertraut machen, so Laura.

Mit ihrer Familie erlebte sie bereits in frühen Kindheitsjahren häufige Ortswechsel, die durch den Beruf ihres Vaters – er hatte leitende Positionen in der Privatwirtschaft inne – bedingt waren. Auf diese Weise kam sie auch nach Wien. Hier heiratete sie später auch und studierte an der Universität Wien. Als Ehefrau lebte sie ein materiell gut abgesichertes Leben. Allerdings brachten die Scheidung und der Studienabschluss eine äußerst folgenreiche Zäsur mit sich: Zum einen wechselte Laura ihre sexuelle Orientierung und Identität von einer heterosexuellen zu einer lesbischen; zum anderen verließ sie nach all den vielen Jahren Wien als Wohnort und übersiedelte zurück nach Deutschland. Dort arbeitet sie zum Zeitpunkt meiner Feldforschung seit vier Jahren an ihrer Dissertation und von dort aus tritt sie ihre Reisen nach Wien und andere Städte in Österreich an, wo

¹ Vgl. dazu weiter unten auch ihre Verwendung des Wortes „Dreifaltigkeit“ für die Beschreibung der wissenschaftlichen Tätigkeit.

sie als Universitätslektorin tätig ist und Drittmittel finanzierte Forschungsprojekte durchführte. Neben den diversen beruflichen Beziehungen unterhält sie auch enge familiäre und private Beziehungen nach Österreich.

1.2. Multiple Verletzbarkeit

1. Der Verlust von sozialen und epistemologischen Sicherheiten

Wien ist für Laura ein Ort, mit dem sie viele schmerzhaft erinnernde Verbindungen hat. Nicht nur verließ sie mit der Scheidung *„den sicheren Ort an der Seite eines Mannes, der regelmäßig das Geld nach Hause gebracht hat“*, und wechselte diesen konventionellen sozialen Ort gegen ein neues postmodernes Single-Leben. In diesem kann sie die ökonomische Unsicherheit, die Forschungsprojekte und die Lehrtätigkeit mit sich bringen, weil *„nur sporadisch Geld herein kommt“*, zu diesem Zeitpunkt mit einem *„familiären Polster“* abfedern. Zusätzlich gingen und gehen mit der neuen sexuellen Identität² fundamental neue soziale und persönliche Erfahrungen einher. Je nach Kontext bekennt sich Laura offen zu ihrer neuen homosexuellen Identität – so outete sie ihre sexuelle Identität einmal auch den Studierenden gegenüber – und liebt das absichtliche Spiel mit Uneindeutigkeiten von Identitäten. Dazu stützt sie sich auf postmoderne feministische Theorien, denen sie sich ebenfalls als Folge ihrer sozialen und sexuellen Neuorientierung zunehmend stärker verbunden fühlt.

„Ich hab natürlich immer von anderen Theoretikerinnen gehört, also, du lebst in einer Ehe, völlig konventionell, aber eine bestimmte Erfahrung, beispielsweise als lesbische Theoretikerin, hast du nicht. Ich hab mir damals gedacht, ach, lasst mich doch damit in Ruhe oder so. Aber jetzt lebe ich als Lesbe für eine gewisse Zeit und weiß, das ist ein höllischer Unterschied. Der ist nicht erzählbar. Also, immer einfach einen Ort an einer Seite eines Mannes zu haben, oder von dort immer auszugehen, (...) das ist ein grundlegender Unterschied und etwas völlig anderes. Da bietet sich eine Sicherheit, die ich jetzt als Single überhaupt nicht habe, und das schärft auf eine ganz andere Art und Weise den Blick auf die Gesellschaft. Aber das ist ganz schwer vermittelbar und mitzuteilen, wo dieser große Unterschied liegt. (...). Und ich hab das Gefühl, dass der Schritt raus aus den konventionellen Verhältnissen, also meiner Frauenbilder, parallel gelaufen ist mit einer Hinwendung zur postmodernen Theorie. Also raus aus diesen Kategorien, aus diesem Schemadenken, und wirklich diese Schablonen zu durchbrechen.“ (LF: 11).

² Laura verwendete mir gegenüber nie den Begriff „Identität“, was mit ihrer postmodernen feministischen theoretischen Orientierung und der darin artikulierten Zurückweisung der Zuschreibungspraktiken von „weiblicher Identität“ zu begründen ist. Der Begriff „Orientierung“ würde Lauras Bezeichnung von „Ort“ daher näher kommen als „Identität“. In einem unserer Gespräche betonte sie auch ihre Leidenschaft für das Spiel mit Performativität.

Mit der Rückkehr nach Deutschland, einem neuen Lebensstil und einer neuen persönlichen und sozialen Orientierung ging es für Laura endlich wieder aufwärts.

2. Die Verletztheit des Körpers: Elementarer Verlust von Sicherheit und Kontrolle

Nach Abschluss ihres Seminars sitze ich mit Laura in einem Restaurant beim Abendessen. Sie gibt ihrer tiefen Zufriedenheit über die gelungenen Seminartage mit einem tiefen Atemzug Ausdruck: *„Tut das jetzt gut! Ein gutes Essen nach dieser befriedigenden Erschöpfung!“*

In dieser entspannten Situation zeigt Laura plötzlich auf eine Narbe an ihrem Körper: *„Siehst du diesen Schnitt!?“* Diese Geste kündigte Tragisches an und versetzte mich in eine heftige Anspannung. Laura beginnt von ihrer noch nicht sehr lange zurückliegenden schweren Krankheit zu erzählen. Ich bin zutiefst betroffen. Mein Magen schnürt sich zusammen. Sie musste einen chirurgischen Eingriff vornehmen lassen und sich einer Strahlentherapie unterziehen. Die Folgen dieser Therapie waren äußerst tragisch und furchtbar: *„Nach dieser ging es einfach total bergab mit mir. Es war furchtbar! Nichts konnte mich mehr halten. Ich stürzte total ab! Ich hatte überhaupt keine Kraft, keine Energie mehr, gar nichts mehr. Das war der totale Zerfall!“*

Wir schweigen lange und sehen uns nur an. „Ich bin im Feld“ – wie fremd mir das plötzlich klingt, und kann und will auch gar nichts dagegen tun, dass mein Körper heftig zu zittern beginnt. So ist es, unausweichlich: In den zwischenmenschlichen Begegnungen können AnthropologInnen eben auch und ehe sie sich versehen, zu „vulnerable observers“ (Behar 1996)³ werden. Und plötzlich ruft man sich in Erinnerung, dass lebensbedrohliche Krankheitserfahrungen elementare Zäsuren sind, die in wissenschaftlichen Lebensläufen keine Erwähnung und Berücksichtigung finden. Tatsächlich aber beginnen mit ihnen neue persönliche, soziale und zeitliche Ordnungen. Akademische Abschlüsse und Werte rücken dabei (für eine gewisse Zeitdauer) in die hintersten Reihen der wesentlichen Dinge im Leben.

Luras Wut bringt ihr die Sprache zurück. Wut darüber, dass ihre FreundInnen sie damals in dieser Phase des physischen und psychischen Zerfalls belogen hätten; sie hätten

³ vgl. Behars gleichlautender Buchtitel „The Vulnerable Observer. Anthropology that breaks your heart“ (1996).

ihr versichert, sie würde „*gut aussehen, obwohl völlig offensichtlich war, dass ich zerfallen war*“.

Ein weiteres Mal überrascht mich Laura dann, als sie mir sagt, ich sei in der vergangenen gemeinsamen Zeit ein wichtiges Korrektiv für sie geworden. Denn ich hatte ihr, ohne Kenntnis über ihre Erfahrungen gehabt zu haben, gesagt, dass sie voller Kraft und Lebendigkeit ist. In diesem Moment wurde mir klar, dass Laura tatsächlich erst seit kurzer Zeit vom krankheitsbedingten Überlebenskampf ins Leben zurückgekehrt war.

1.3. Die Kontrolle zurück gewinnen: Ein gesundes und ein ruhigeres Leben mit dem Dokortitel führen können?

Laura achtet seit ihrer schweren Krankheit sehr auf ihre Gesundheit, was sie in Sätzen wie „*Ich will und muss jetzt sehr auf sich selber zu schauen*“ und „*Ich will ein ruhigeres Leben führen*“ betont. Der achtsame Umgang mit dem eigenen Körper ist zu einem wichtigen Wert geworden. Diesen äußert sie auch in persönlichen Anmerkungen während des Seminars.⁴

Laura hat aufgehört Zigaretten zu rauchen und trachtet auch danach, sich einigermaßen „gesund“ zu ernähren. Dabei darf aber der sinnliche Genuss nicht zu kurz kommen, ist doch dieser selbst wichtiger Bestandteil für ihr Wohlbefinden. Sie betreibt auch regelmäßig Sport – vor allem läuft sie gerne. Deshalb hat sie die Laufschuhe auch auf ihren Berufsreisen immer mit dabei. Mehrmals betont sie, so als würde sie es sich immer wieder einmal in Erinnerung rufen wollen, dieses neue Lebensziel: „Ruhiger werden“. Doch gerade das ist angesichts der beruflichen Bedingungen schwierig zu realisieren. Mit dem näher rückenden Dokortitel verbindet sie ähnlich wie Aisha Muhammad die Hoffnung auf eine Besserung der beruflichen und persönlichen Situation. Status- und prestigeträchtige Werte des wissenschaftlichen Feldes, wie sie der Dokortitel repräsentiert, und die mit ihm verknüpften Hoffnungen auf berufliche Besserstellung rücken nun wieder in die vorderen Reihen des für Laura Anstrebenswerten. Sie stellen nun sogar einen wichtigen Schritt hin zum herbeigesehnten „ruhigeren“ und „ausgewogeneren“ Leben dar.

⁴ Etwa in Äußerungen wie „*Ich habe nur diesen einen Körper, und danach ist nichts mehr. Deshalb habe ich zu rauchen aufgehört.*“ Oder: „*Ich lebe, weil ich leibe.*“

2. Verkörperungsformen des Externenstatus

2.1. Pendeln zwischen entfernten Orten: Fragmentierung und Pluralisierung des beruflichen und persönlichen Lebens

Welche Umstände führen nun für Laura zu einem unruhigen und unausgeglichen Leben als Wissenschaftlerin? So wie es typisch für wissenschaftlich Arbeitende ist, ist auch Laura Forscherin, Lehrende und reist für wissenschaftliche Vorträge zu Konferenzen oder Tagungen – diese drei Aufgabenfelder repräsentieren für sie die „Dreifaltigkeit der Wissenschaft“⁵:

„Also hier [in Wien] bin ich die Lehrende, also da bin ich Leiterin, da überprüf ich, da bring ich mich ein. Hingegen in [gemeint ist die deutsche Großstadt] ist es ein irrsinnig isolierter Prozess. Also, den wir ja auch alle kennen, wenn wir im Schreiben sind. Aber wo ich wiederum die Erlernende bin. (...). Ich bin jetzt vier Jahre oder so dort, und das hat sich so eingependelt, dass ich dort diese Wühlarbeit mache und hier in Wien eigentlich die Repräsentationsarbeit. Also [die deutsche Stadt] ist eigentlich der Ort, wo ich lebe und bis jetzt auch nicht bemüht bin, dass ich da Vorträge mache oder so was Ähnliches. Ich mein, klar, ich fahr rum für Vorträge, nach Heidelberg oder Freiburg oder so, aber in [der deutschen Großstadt] ist dieser einsame Prozess des Schreibens. Also, noch ist diese Teilung aufrecht und diese Teilung wird sich hoffentlich mit der Diss auch schließen. (...). Also, ich hab das Gefühl, dann als [sie bezeichnet sich an dieser Stelle als Repräsentantin der fachspezifischen Disziplin] fertig zu sein, in einer bestimmten Art und Weise, und das dann an einem Ort zu machen. (...) Also, dass damit was geschlossen wird, auch für mich selbst. Auch, das was ich gestern, glaube ich, dir erzählt hab: Als ich das letzte Mal nach Wien gekommen bin, hab ich gedacht, das muss sich jetzt aufhören mit dem Reisen, also die Art dieser Teilung. Da hab ich das erste Mal das Gefühl gehabt, eine Spaltung! Das muss sich jetzt einmal aufhören.“ (LF: 1, 2).

Mit der Arbeits- und Ortsaufteilung sind auch jeweils unterschiedliche soziale Beziehungen und Lebensstile verbunden. In der deutschen Großstadt, in der Laura seit einigen Jahren lebt, forscht sie und schreibt in relativer Isolation an ihrer Dissertation und an diversen Publikationen. Das soziale Leben dort schränkt sie auf eine bestimmte urbane Szene ein. Als pendelnde Lektorin pflegt sie in Österreich ihre langjährigen Freundschaften, die auch Universitätsangehörige einschließen, und Betreuungs- und Austauschbeziehungen zu Studierenden. Zurück in Deutschland betreut sie die Studierenden und deren Seminararbeiten aber ausschließlich via Internet bzw. E-Mail.

⁵ Dass Laura hier einen christlich-religiösen Begriff verwendet, muss wohl im Zusammenhang mit ihrer früheren katholischen Sozialisation und ihrer jetzigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mythen gesehen werden.

1. Mit dem Dokortitel berufliche Unsicherheit außer Kraft setzen?

Laura reflektiert über ihre anstrengende örtliche Aufspaltung als eine Form des Reifungsprozesses und als „Übergangsphase“, die für „NachwuchswissenschaftlerInnen“ ohne Doktorat charakteristisch sei. Ihrer Auffassung nach sollte dieser Prozess mit der approbierten Dissertation abgeschlossen sein und in einen Job an einem einzigen Arbeitsort münden. Diese traditionell lange gültige Annahme über die Initiationsphasen einer wissenschaftlichen Laufbahn ist allerdings unter den gegenwärtigen strukturellen und ökonomischen Bedingungen nicht mehr aufrecht zu halten – nicht mehr für die Mehrheit, die an der universitären Peripherie⁶ arbeitet und kein „Rückkehrrecht“ auf einen Platz an einer „Stammuniversität“⁷ hat.

Allen institutionellen Veränderungen zum Trotz ist Lauras angestrebtes und zutiefst erhofftes Ziel, als Wissenschaftlerin einen einzigen und sicheren Ort, d.h. eine berufliche Verankerung und eine sichere berufliche Zukunft zu haben. Ihrer Vorstellung nach sollten mit dem akademisch so bedeutungsvollen Dokortitel Spaltungen, Diskontinuitäten und Unsicherheiten ein Ende finden. Dies umso mehr, als sie auch alle anderen „sicheren Orte“ verloren und verlassen hat. Die gewichtige Bedeutung von Titeln im Wissenschaftsbetrieb (vgl. Bourdieu 1987; 1998) und damit verbundene, aber überholte Vorstellungen von Jobsicherheit sind für Laura trotz der veränderten ökonomischen und strukturellen Umstände nach wie vor ein bedeutendes Referenzfeld von Sicherheit. Zwar ist ein Bildungsabschluss keine Garantie mehr für einen (sicheren) Job, doch ist er mehr denn je Voraussetzung, um die sonst drohende Hoffnungslosigkeit abzuwenden (Beck 1986: 147f.). „Sicherheit“ nimmt die Merkmale eines „Zombiebegriffs“⁸ (Beck 2002) an, wobei sie/er eine wichtige Vorstellung zur Bewältigung unsicherer und belastender Verhältnisse ist.

⁶ Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen Zentrum und Peripherie im Kontext der Flexibilisierung des Hochschulsektors siehe Cloonan (2004).

⁷ Die englische Bezeichnung *based at* gibt das wesentlich besser wieder.

⁸ Beck (2002: 203f.) bezeichnet mit „Zombie-Kategorie“ Kategorien wie etwa Familie, Klasse, Nachbarschaft, etc., die „lebende Tote“ sind; d.h. Kategorien, die aufgrund der institutionellen Individualisierung zwar tot sind, mit denen wir aber noch leben.

2.2. *In-between: Selbstbestimmte Freiräume*

Die Aufteilung bzw. Pluralisierung der Arbeitsorte hat für Laura aber auch noch eine weitere Bedeutungsdimension, die der oben gezeichneten widerspricht: Denn gleichzeitig siedelt Laura in den Räumen „dazwischen“ den selbstbestimmten Freiraum an. Diesen bestimmt sie darin, sich eben *nicht* auf einen einzigen institutionellen Ort einlassen zu brauchen, der für sie aus feministischer und randständiger Perspektive noch dazu als „fremder Ort“ empfunden wird. Die Ortsaufteilung hat folglich für sie die positive Implikation, sich von „*all dem institutionellen Kram*“ – damit gemeint sind die institutionellen Machtkämpfe und Berge von bürokratischer Administration im universitären Alltag – distanzieren und dadurch mehr auf ihre eigentlichen wissenschaftlichen Interessen konzentrieren zu können. Externe Lektorin zu sein, stellt deshalb für sie eine „*wohl überlegte*“ Strategie dar,

„im Sinne von eine Anbindung zu haben, die mich aber nicht in die Strukturen hineinführt, und das meine ich jetzt als fremde Orte. (...). Das ist auch meine Scheu, in Institute rein zugehen und mich dort positionieren zu können, um mich mit all diesem Kram auseinandersetzen zu müssen, der jenseits von dem läuft, womit ich mich eigentlich beschäftigen möchte. Also, durch diese Ortsteilung ist das aufgegangen.“ (LF: 2).

Mit der Selbstdarstellung des „*Bestehen auf dem Externen*“ (LF: 3) und nicht „*in die institutionellen Strukturen hinein*“ zu wollen, um selbstbestimmt wissenschaftlich arbeiten zu können, verleiht Laura ihrer externen Position eine positive Konnotation. So widersprüchlich zur vorangegangenen Bedeutung dies erscheint, so sehr entpuppt sie sich gerade in dieser Widersprüchlichkeit doch als „Kind ihrer/unsere Zeit“: Individuelle Selbstbestimmung ist ebenso wie die Pluralisierung von Arbeits- und Lebensorten ein wesentliches Merkmal, das spätmoderne Lebensverhältnisse und soziale Beziehungen einer spätmodernen „Risikogesellschaft“ charakterisiert (Beck 1986; Beck and Gernsheim 2002).

1. „*Ich will kommen, ich will meinen Job machen und ich will wieder gehen*“: *Freischwebende individuelle Autonomie versus institutionelle Autonomie?*

Mit ihrer starken Abgrenzung „vom Institut“ und von Vorstellungen einer kollektiven Identität von Universitätslehrenden präsentiert sich Laura von den von mir befragten LektorInnen am stärksten als autonomes Individuum und frei schwebende Lehrende:

„Ich hab überhaupt nicht das Gefühl, dass ich ein Teil des Lehrkörpers bin. Ich hab dieses Gefühl gar nicht. Also, was mich sehr interessiert hat, war oder ist bis jetzt, meinen Kontakt innerhalb des Institutes, dort, wo ich Lektorin bin, ganz minimal zu halten. So hast du's ja auch erlebt, nicht? Also, ich komm, ich geh durch die Lehrveranstaltung, und ich geh wieder. Und dann gibt es wieder die Kontakte mit Leuten aus dem Institut, die aber außerhalb laufen, und die laufen auch wirklich privat. Da geht es gar nicht darum, auf Institutsebene miteinander umzugehen. Also, ich will kommen, ich will meinen Job machen und ich will wieder gehen, und alles andere interessiert mich überhaupt nicht.“ (LF: 3).

Tatsächlich zeigt sich ihre verbal scharfe Abgrenzung auch nonverbal, wie ich während meiner teilnehmenden Beobachtung erlebte. Sie, die Arbeitsmigrantin, reiste meistens mit dem eigenen Auto an und nächtigte bei Freundinnen oder Verwandten. In den Hörsaal kam sie von draußen im schlichten Wintermantel gekleidet und hängte ihn mangels eines eigenen Raums für LektorInnen dort auf die Garderobehaken neben die Straßenbekleidung der Studierenden. Nach dem Ende der Lehrveranstaltung, an das meistens die Beratungsgespräche mit den Studierenden anschlossen und sich außerdem ihre Fans gerne um sie scharten, schlüpfte sie schließlich wieder in ihren Mantel und verließ schnurstracks das Universitätsgebäude. Manchmal ging sie nach ihren Lehrveranstaltungen gerne gemeinsam mit Studierenden aus, denn die Beziehung zu ihnen ist ihr ein wichtiges Anliegen, während sie zu den InstitutskollegInnen nur sehr lose Kontakte unterhält und deutlich zwischen institutionellen und privaten Beziehungen zu KollegInnen unterscheidet.

Wie bei den meisten hier vorgestellten LektorInnen wird in Lauras Beziehungsgestaltung ganz speziell deutlich, dass die Universität hauptsächlich in der *face-to-face* – Beziehung zu den Studierenden sozial lebendig wird und lediglich zu einem geringeren Ausmaß über kollegiale Beziehungen zum Institut. Klar ersichtlich wird zudem, dass Lauras Selbstbestimmtheit und ihr individualisiertes Selbstverständnis als Lehrende nur in einem scheinbaren Widerspruch zur Universität steht. Tatsächlich bietet nämlich umgekehrt die Universität den LektorInnen kein entsprechendes kollektives Identifikationsangebot. Zudem setzt die Universität auf die Bildung des „autonomen Individuums“, das mit eben solchen unsicheren institutionellen Bedingungen umzugehen lernen soll.

Schwieriger umzusetzen wird dadurch auch eine Teambildung mit einer kollektiven Zielorientierung in den Sozial- und Kulturwissenschaften, was letztere gegenüber den Naturwissenschaften zusätzlich schwächt. Ist Teambildung aufgrund der übermäßig

starken individualistischen Ausrichtung in den Sozial- und Kulturwissenschaften schon für „Interne“ ein sozial und inhaltlich herausfordernder Prozess, so ist die Identifikation mit einem „Institutsteam“ für „Externe“ umso schwieriger zu realisieren, weil es an Gleichheit in den wesentlichen Voraussetzungen für kollektive Identitäten fehlt.

Tatsächlich geht es mehr um ein temporäres Dazupassen⁹ und um beidseitige temporäre Interessen als um Dazugehören und Identität: zum einen für „Externe“ das Interesse, angesichts von steigender Konkurrenz auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt und geänderten globalen institutionellen Gewichtungen eine institutionelle Anbindung zu haben; und zum anderen für das Management der Universität das Interesse, unter neuen ökonomistisch definierten Zielanforderungen möglichst billige wissenschaftliche Arbeitskräfte zukaufen zu können, um die Kosten möglichst niedrig zu halten.¹⁰ Zugleich muss sich ein solches Universitätsmanagement die Kritik gefallen lassen, den „akademischen Kapitalismus“ auch „von innen“ heraus zu forcieren, und nicht nur „Opfer“ „äußerer“ politischer und ökonomischer Entscheidungsprozesse zu sein (Slaughter and Rhoades 2004).

2.3. Sitzende Mobilität und die Einsamkeit im virtuellen Raum

Der virtuelle Raum ist so wie für alle WissenschaftlerInnen auch für Laura ein wichtiger Handlungs- und Repräsentationsraum. Doch trotz manchen bemerkenswerten „Demokratisierungsstrategien“, die sich generell im virtuellen Raum neu entwickelt und ausgebreitet haben, erfahren wir wie von den anderen LektorInnen auch aus Lauras Erzählungen von „Unsichtbarkeiten“, Asymmetrien und Distinktionen im virtuellen Raum. So wird etwa auf den Institutswebsites Lehrbeauftragten – unabhängig von ihrer wissenschaftlichen Leistung – im Vergleich zum jeweiligen „Institutsstaff“ ein bedeutend kleinerer Platz für ihre Repräsentation zugestanden. Um sich virtuell adäquat (re)präsentieren zu können, müssen LektorInnen eigenständig technische und visuelle Gestaltungsmöglichkeiten finden. „Interne“ MitarbeiterInnen hingegen können das an die jeweils dafür verantwortlichen KollegInnen eines Instituts delegieren.

⁹ Vgl. dazu auch die Diskussionen zu „*fitting*“ in der englischsprachigen Mailingliste H-DJUNCT@H-NET.MSU.EDU im Jahr 2008 (Privatarchiv Herta Nöbauer).

¹⁰ Siehe dazu Kap. 3.

Dennoch: Ein Stichwort in der Suchmaschine „Google“ macht Lauras bemerkenswerte Leistungen an fachspezifischen Publikationen sofort sichtbar.

Räumlich von Wien weit distanziert, ist für Laura das Internet auch die erste und wichtigste Informationsquelle über das Institut, an dem sie lehrt und die Universität Wien im allgemeinen. Auf diese Weise verschafft sie sich etwa einen Überblick über den aktuellen Stand von Lehrinhalten, bevor sie einen vagen Vorschlag für die Lehrveranstaltungen formuliert, die sie einzureichen plant.

Ausschreibungsverfahren für die Vergabe von Lehraufträgen sind nicht verpflichtend und wurden während der Jahre des UOG 1993 nur von einzelnen Instituten bzw. werden seit dem UG 2002 nur von einzelnen Studienprogrammleitungen vorgenommen. Eine ausgeprägte informelle Informations- und Vergabepolitik ist daher die Regel und erfordert auch von Laura entsprechende Taktiken. Dennoch betont sie auch in diesem Zusammenhang ihre selbstbestimmte Haltung: Aufgrund ihres „Externseins“ ist sie diejenige, die sich Konzepte möglichst offen halten will. Sie inszeniert sich als Akteurin und nicht als „Opfer“ institutioneller Bedingungen:

„Formal sind das ja immer unendliche Prozesse. Ich weiß ja auch nicht, wann ich das einreiche. Also ich sitz da in [der deutschen Großstadt] und denk mir "Wien, diese konservative Stadt, dieses Institut", und dann schau ich im Internet nach, was denn angeboten wird. Und dann überleg ich mir etwas. Also, das ist so, dass ich dann in so eine Phantasie reinkomme. Und von dort aus schreib ich dann einen Text, den ich dann einreiche, der sehr nebulos ist, weil ich nicht genau weiß, was das organisatorisch alles heißt. Also muss ich es mir offen lassen, weil wenn ich dann, ich weiß nicht wann, drei Monate später oder ein halbes Jahr später das „Ja“ bekomme und hab dann drei Monate später oder so die Lehrveranstaltung.... Ich meine, ich kann ja vorher nicht wissen, was ich da mach, also ich weiß es nicht. Aber das ist auch dieser Punkt des Externen, und den halte ich mir da gerne offen. (LF: 5).

Verspricht das Unterrichten für Laura soziale Nähe, Kontrolle und „*beglückende Ganzheit*“, so droht, zurück in der Trennung der „*wissenschaftlichen Dreifaltigkeit*“¹¹, am Ort des Schreibens, am PC und im virtuellen Raum die soziale Distanz, Einsamkeit, ein partieller Verlust der Kontrolle, mögliche Frustration, aber durchaus auch eine Fortsetzung der Freude über den Austausch wissenschaftlich-leidenschaftlicher Arbeit. Nach dem Seminar bekommt Laura die schriftlichen Seminararbeiten von den Studierenden per E-Mail zugesendet, und korrigiert, kommentiert und benotet sie dann auf elektronischem Weg.

¹¹ Als solche bezeichnet Laura im Interview einmal ihre Dreiteilung der Orte und Tätigkeiten (LF: 10).

„Ja, das ist dieses Entpersonalisierte auf der anderen Seite. Also ich genieß ja diese Situation sehr, diese Intensität, die Kommunikation des Direkten und Intensiven [in der Lehre]. Das liebe ich sehr. Mit den Seminararbeiten tu ich mir immer ein bisschen schwer. Die trudeln dann irgendwann ein, dann sitz ich da, vor dem Computer, kann mich nicht erinnern, weil ich ja dieses komische, also gar kein Namensgedächtnis habe. Und da, wo ich als [Bezeichnung als fachspezifische Wissenschaftlerin] leidenschaftlich an die Dinge rangehe, möchte ich auch gerne so eine Arbeit zurück haben. Und manchmal klappt das. Dann hab ich genau dieses Gefühl ‚Unglaublich, wunderbar, schön!‘ Da liegt eine Inspiration in der Arbeit drin, die ich mitinitiiert hab! Wo ich als Adressatin ganz beglückt bin, und so schreib ich dann auch zurück. Ich mach mir viel Arbeit mit den Seminararbeiten, ich kommentier sie durch, und fordere auch heraus. Natürlich bin ich auch irrsinnig frustriert, wenn ich dann so dünne Arbeiten bekomme, wo ich mir denke ‚Na, waren die überhaupt bei mir in der Lehrveranstaltung?‘ Wo ich das Gefühle hab, das ist eine Arbeit, wie sie in den Grundseminaren angeboten wird. Da kann ich auch wirklich frustriert sein.“ (LF: 7, 8).

Auch aus der räumlichen Entfernung und selbst bei frustrierenden Arbeiten ist Laura bemüht, den Studierenden ein ausführliches Feedback zu geben und die Isolation im Schreiben, die auch die Studierenden erfahren, zu überwinden. Das Feedback wird zu einer Tauschgabe, mit der die wechselseitige Isolation durchbrochen werden soll, *„weil ich weiß, dass ich mich immer wahnsinnig geärgert hab, weil ich nur auf zwei [Arbeiten] ein Feedback bekommen hab und sonst nie. Also, dieses isolierte Arbeiten, das bleibt jetzt weiterhin, nicht. Ich sehe es ja auch bei meinem Schreiben. Das Schreiben ist ein so unendlich einsamer Prozess.“ (LF: 8).*

2.4. Soziales Wissen und Netzwerke

Ganz im Unterschied zu den Unklarheiten im Rahmen des Einreich- und Vergabeprozesses von Lehrbeauftragungen hat Laura ein selbstsicher formuliertes informelles Wissen darüber, worauf es ihrer Erfahrung nach stärker ankommt als auf formale Bedingungen: auf die wissenschaftlich adäquate Performance und den guten Ruf. Sie ist sich ihrer erfolgreichen Performance und ihres guten Rufs als Lektorin bewusst, und setzt das in ihrer Selbstdarstellung gezielt ein. Gleichzeitig sieht sie aber auch die strukturell bedingten Grenzen des guten Rufs bzw. ihrer fachlichen und sozialen Kompetenzen: Denn seitens der Universität müssen auch die für eine qualitätsvolle Lehre erforderlichen finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (können). Doch gerade dieser Aspekt ist unsicher.

„Also ich weiß, ich muss einen bestimmten Ton anschlagen, eine bestimmte Seriosität in meinem Antrag, sodass klar ist, welche Richtung das nimmt. Und ich denke, dass ich an diesem Institut auch den Ruf habe. Es geht, glaub ich, nicht so sehr darum, was ich anbiete. Also darum geht es, glaub ich, nicht so sehr. Ich glaube, dass es stark darum geht, dass ich was anbiete und dass dann die Kapazität frei ist, mich dann dafür zu nehmen. Das ist klar. (LF: 6).

Obwohl Laura betont, sie unterhalte keine nahen sozialen Beziehungen innerhalb jenes Wiener Universitätsinstituts, auf dem sie lehrt, impliziert diese selbstbewusste Aussage doch auch eine gegenteilige Schlussfolgerung. Tatsächlich spielen nämlich die informellen sozialen Praktiken und Beziehungen bei der Lehrauftragsvergabe für externe LektorInnen eine zentrale Rolle. Denn informelles Wissen, informelle Beziehungen und persönliche Abhängigkeiten werden umso bedeutender, je unklarer der Kontext formeller und struktureller Bedingungen gehalten wird (Bourdieu 1998; Nöbauer und Zuckerhut 2002). Laura pflegt zu Angehörigen dieses Instituts gute private Beziehungen außerhalb der Universität, wovon ich mich während der teilnehmenden Beobachtung überzeugen konnte. Die von ihr auf so eindeutige Weise vorgenommene Trennung zwischen sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Universität lässt sich also im Zusammenhang mit der Lehrauftragsvergabe nicht aufrechterhalten. Sie legen vielmehr die Vermutung nahe, dass Laura informell Informationen über die und dann persönliche Unterstützung bei der Lehrauftragsvergabe erhält.

Nach den „Verkörperungsformen des Externen“ aus Lauras Perspektive widme ich mich nun im dritten und letzten Schritt Lauras Inszenierung in der Lehrveranstaltung.

3. „Diese alte Institution singen“: Laura Fabians Inszenierung auf der Theaterbühne der Lehre

3.1. (Nicht nur) „gefügte“ Körper: Die universitäre Ordnung in Zeit und Raum

Die Lehrveranstaltung, die Laura während meiner teilnehmenden Beobachtung leitet, ist ein Seminar mit geschlechtsspezifischen Inhalten. Das Seminar ist zeitlich in einen Block aus einer Vorbesprechung einschließlich der Referatsaufteilung zu Beginn des Semesters und vier ganzen Tagen in der Mitte des Semesters strukturiert. Davon trägt

Laura zwei Tage lang fast ausschließlich vor; die darauf folgenden zwei weiteren Tage moderiert und kommentiert sie die Referate der StudentInnen. Pausen an den einzelnen Tagen gibt es nur sehr eingeschränkt. Wie üblich ist bei einem Seminar für Studierende Anmelde- und Anwesenheitspflicht. Für die Beurteilung der Studierenden bei Seminaren zählt auch in diesem Fall die aktive Mitarbeit, eine mündliche Präsentation und nach dem Ende des Semesters die Abgabe einer schriftlichen Arbeit.

Laura beginnt stets pünktlich am Morgen mit dem Seminar und überzieht zum Abschluss des Seminartages gerne den zeitlichen Rahmen. Nur ganz selten kommen Studierende zu spät zum Seminar; eine Studentin kann jobbedingt einmal erst am Nachmittag kommen.

Wie es für eine Lehrveranstaltung mit Seminarcharakter üblich ist, sind die Tische mit den dazugehörenden Sesseln zumindest teilweise rund bzw. kommunikativ aufgestellt. Auf der vorderen Hälfte des Raums stehen sie in einem halboffenen Kreis und auf der hinteren Hälfte lose und frontal Richtung Tafel. Im hinteren linken Eck nehme ich Platz, weil ich von dort aus das Geschehen gut beobachten kann. An die hintere Wand ist ebenfalls eine Tischreihe gerückt. Die Tafelzone wird von einigen Tischen, die nebeneinander gereiht sind, abgegrenzt, die eine halboffene Front bilden. Hinter dieser halboffenen Tischfront steht Laura an den ersten beiden Tagen zum Vortragen und nehmen an den weiteren zwei Tagen die Studierenden für ihre jeweiligen Präsentationen auf sitzend und stehend Platz.

Der Raum ist zeitgemäß mit dem entsprechenden technischen Equipment für Präsentationen ausgerüstet; einige Studierende verwenden dem entsprechend Laptop und Beamer für Powerpoint-Präsentationen.

Etwa 40 Studierende besuchen das Seminar – was eine inhaltlich intensive Auseinandersetzung eine besonders große Anzahl und für alle Beteiligten eine organisatorisch und inhaltlich anstrengende Herausforderung bedeutet. Der überwiegende Teil davon sind Frauen. Die wenigen Männer haben sich auf die zwei vorderen Sitzecken auf der linken und rechten Seite des Raums aufgeteilt, und sitzen während der Seminartage immer nebeneinander. Obwohl es ansonsten eher unüblich in universitären Hörsälen ist, ist in diesem Hörsaal ausreichend Platz zum Herumgehen der lehrenden Person. Laura

benutzt diesen großzügig, wenn sie in der zweiten Hälfte des Seminars viel herum geht.¹²

3.2. „Ich dirigiere gerne“: Inszenierung des Selbst und direkte Kommunikation mit den Studierenden

Die Lehre ist für Laura der Ort, an dem sie „*direkte und intensive Kommunikation*“ mit den Studierenden leben will und die Isolation vor dem Computer hinter sich lassen kann. Wenn sie die „*Bühne der Lehre*“ betritt, erfährt ihre Ortsaufteilung des wissenschaftlichen Arbeitens eine entscheidende Transformation. Hier kann sie ihr „*ganzes Selbst auffächern*“, d.h. alle ansonst getrennt erfahrenen Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens und ihre Lebenserfahrungen „*wie einen Fächer aufschlagen und ausbreiten*“. Dazu braucht sie keine technischen Präsentationshilfsmittel – und verwendet derlei auch nicht, wenngleich manche Studierende in ihrer Lehrveranstaltung Notebook und Beamer für Präsentationszwecke sehr wohl einsetzen. Sie verlässt sich bei ihrer Performance ganz und gar auf ihre persönlichen Talente, ihr körperliches Kapital und ihre unterschiedlichen Wissensformen, die sie geschickt verbunden einsetzt.

„Es ist eher wie ein Fächer... Was sich da alles auffächert, stell ich als meine Person dar und das spiel ich extrem aus. Also, das ist mir ganz bewusst, dass ich's ganz leicht hab durch meine Sprache, Aussprache. (...). Aber es ist überall ganz gleich: Ich trete auf und ich mach den Mund auf, und es gibt etwas von diesem >Ach, das hätte ich jetzt vielleicht nicht gedacht!< oder so. (...). Das ist ein Punkt, wo ich weiß, dass ich über die Sprache verführen kann. Und ich weiß auch, wie mein Erscheinungsbild ist, das ich auch ausspiele. Also, mein inhaltliches Wissen, das hab ich mir zu Hause anzueignen, aber in die Lehrveranstaltung zu gehen, ist nochmals ein ganz anderer Prozess, wo ich einfach alles ausspiele, wo ich mich als Person einbringe, als Alles. Auch als die, die sich erinnert, wie sie studiert hat, wie es dabei kotzübel langweilig sein konnte, wie ich mich oft verlassen gefühlt hab, weil die da vorne einfach saßen [Hervorhebung HN] und mir irgendwas erzählt haben, und ich mir gedacht hab ‚Na ja bitte, was soll ich machen?‘ (...). Natürlich steh ich auch immer als Feministin und als Frau dort. Und ich bin Lesbe. Ich oute mich, einmal habe ich mich geoutet. Ich spiel natürlich damit, es ist immer ganz nahe (...). Ich spiel's an, und ich versuch's immer wieder zu nehmen. Natürlich will ich, dass sich das auch wieder aufhebt als Idee, aber ich will es als Perspektive geöffnet haben.“ (LF: 4; 5).

Von den vielfältigen Seiten des „Auffächerns“ ihres Selbst in der Lehre konnte ich mich in der Feldforschung hinlänglich überzeugen. Ihr Spiel mit Queer-Identitäten war eben-

¹² Der Raumordnung des traditionellen westlichen Theaters – d.h. der räumlichen Abtrennung zwischen Bühne und Publikum – folgend (Schieffelin 1998) hebt Laura im 2. Teil des Seminars durch ihre Bewegungen im Raum die Trennung zwischen Bühne – nämlich die für die Lehrenden reservierte Zone um die Tafel – und Publikum bzw. Studierende auf.

falls Teil davon, wenn sie Diskussionen etwa folgendermaßen zusätzlich kommentierte:
„Bei Frauenbeziehungen ist nicht alles Friede und Eierkuchen und so, aber sie sind der Anfang des Paradieses.“

Für ihre Inszenierung als Lehrende bietet ihr vor allem das große Interesse am Theater, das sie mit ihrer Mentorin und Freundinnen teilt, ein reichhaltiges Wissensrepertoire. Vor diesem Hintergrund ist es auch nahe liegend, dass sie die Lehre als Bühne und die Studierenden als Publikum und Mitwirkende betrachtet. Umso undenkbarer wäre es aus Sicht der gegenwärtig propagierten „Marktdefinition“ von Wissenschaft für sie, die Studierenden als „KundInnen“ und sich als „Lieferantin eines Service“ für ein bestimmtes Wissen zu konstruieren.

„Ich hab jetzt sehr stark so quasi meine Lehrerin immer dabei. Ich hab ja viel bei [Name der Professorin] studiert. Sie hat mir sehr viel weitergegeben, und zwar immer auf beiden Ebenen: Inhaltlich, das muss stimmen, da muss ich fit sein, ja, da gibt es überhaupt gar nichts dran zu rütteln. Und dann fängt aber dieses andere an. Also wirklich, diese Universität, die so eine alte Institution ist, zu singen wie im Theater, wo mir auch eine Bühne geboten wird, und wo ich natürlich auch ein Publikum bekomme. (...). (LF: 4).

Anders als sie es als Studentin erlebte, kann sie die universitäre Lehre von einer langweiligen und isolierenden zu einer lustvollen und kommunikativen Bühne umgestalten; sie verwendet die Jahrhunderte alte patriarchale Institution zur Inszenierung ihres postmodernen feministischen Selbst. Postmoderne Gegenwart und die *longue durée* der Universität gehen in Lauras Lehrveranstaltung durch sie und in ihr als Person auf eine ganz spezifische Weise eine Koalition ein.

3.3. „Nicht kippen lassen“: Was ist eine gelungene Performance?

Eine gelungene Lehrperformance ist in persönlicher, sozialer und institutioneller Hinsicht etwas Wesentliches. Der „Erfolg“ einer Lehrveranstaltung kann aber je nach Perspektive unterschiedlich verstanden werden.

Persönlich „erkennt“ Laura das Gelingen durch ihr Gefühl der Zufriedenheit und manchmal auch tiefen Freude, die auftreten, wenn im Falle ihres Seminars die Konzentration aller TeilnehmerInnen und die Spannung im Raum von Anfang bis zum Ende des Seminars aufrecht erhalten werden kann. Oder um es in ihren Worten anders zu formulieren, wenn das Seminar „nicht kippt“. Ein Gelingen hat das Entstehen einer studentischen Fangemeinde und von inspirierenden DiskussionspartnerInnen zur Folge, die da-

zu beitragen, dass der gute Ruf entsteht und weiter erzählt wird. Dies wiederum ist zusammen mit anderen informellen Beziehungen an einem Universitätsinstitut wichtig, um den Job als Lehrbeauftragte/r auch für die Zukunft absichern zu können. Darüber hinaus ist eine gelungene Lehrveranstaltung wichtig, um im Rahmen der verpflichtenden formalen Evaluierung der Lehre durch die Studierenden zu bestehen, deren Kriterien allerdings nicht unbedingt mit jenen der Lehrenden und Studierenden übereinstimmen müssen.

Anthropologischen Performance-Ansätzen zufolge erfordert eine Performance, die erfolgreich sein will, grundsätzlich das Überzeugen der Performance-TeilnehmerInnen. Damit sie überzeugt werden können, müssen bestimmte soziokulturelle und insbesondere auch emotionale Identifikationsaspekte angeboten werden (Schieffelin 1998). Sich ausschließlich auf fachspezifische Wissenskompetenz zu stützen, ist demnach kein Garant für eine erfolgreiche Lehrveranstaltung, die auf *face-to-face* – Beziehungen basiert. Vielmehr müssen die Studierenden auf eine multidimensionale Weise überzeugt werden: in darstellerischer, dramaturgischer, emotionaler, sozialer und fachspezifischer Hinsicht. Auch wenn eine umfassende Kombination von allen Aspekten in der universitären Lehre selten der Fall ist, so zeichnet doch erst eine Kombination von mehreren Aspekten und Kompetenzebenen eine entsprechende Qualität von Lehrenden aus (vgl. Schaeper 1997; 2008). Das bekräftigten auch Laura und Studierende in informellen Gesprächen.

So gesehen müssen Studierenden für eine erfolgreiche bzw. gelungene Wissensvermittlung, multiple Bedeutungsdimensionen angeboten werden, mit denen sie sich identifizieren können und wollen. Dass dabei die sozialen und biografischen Erfahrungen und die vielfältigen kulturellen Wissensformen (also der körperliche Wissensmodus, den eine Lehrperson verkörpert) eine bedeutende Rolle spielen, steht aus anthropologischer Sicht außer Frage, wird aber in den standardisierten Lehr-Evaluationsbögen der Universität Wien¹³ nicht berücksichtigt. Darüber hinaus machen die vielfältigen Bedeutungsdimensionen einer *face-to-face*-Interaktion auch die Grenzen der Überzeugungskraft im Einsatz von E-Learning und virtueller Wissensvermittlung als signifikantes Merkmal von Flexibilität einer Institution (vgl. Cloonan 2004) deutlich.

¹³ Ein Beispiel für einen Evaluationsbogen siehe im Anhang.

Auch Lauras Zelebrierung des Selbst und die „intensive Kommunikation“ mit den Studierenden muss deshalb in eine Richtung gelenkt werden, die diesen Ebenen mehr oder weniger gerecht wird. Gelingen und erfolgreich ist ein Seminar für Laura dann, wenn Spannung und Konzentration aufrechterhalten werden können. Dazu dient Laura ein komplexes Wissenskompendium mit verschiedenen Techniken, wie ich weiter unten näher ausführen werde. Mit diesem versucht sie die Studierenden sowohl von sich als auch vom fachlichen Thema zu überzeugen. Und ich will hier gleich anfügen, dass ihr das besonders gut gelingt. Ihr großer studentischer Fankreis bestätigt das, wie ich mich eigenen Ohren und Augen überzeugen konnte, ebenso wie ihr guter Ruf als Lehrende ihr vorausseilt.

Misserfolg bedeutet für Laura das „Kippen“ des Seminars. Ja, „Kippen“ ist das Schlimmste für sie. Ein solches Szenario, das durch das Zusammenbrechen der Spannung und Konzentration im Raum verursacht wird¹⁴, kann starke persönliche und emotionale Turbulenzen verursachen. Für externe Lehrende, die strukturell und persönlich als besonders „verletzlich“ zu sehen sind, kann das im Unterschied zu internen Lehrenden Nachteile für zukünftige Lehrbeauftragungen nach sich ziehen. Soll die Performance gelingen, muss daher die Stimmung und die Energie des Publikums permanent überprüft werden (vgl. Schieffelin 1998), wie das auch Lauras tut. Dazu übt sie verschiedene Techniken der Kontrolle über die Studierenden und der Selbstkontrolle aus, denen ich mich im nächsten Schritt ausführlicher widme.

1. Spannung und Konzentration aufbauen: Kreativität im Disziplinarraum

Um Spannung und Konzentration im Raum aufzubauen und aufrecht erhalten zu können, ist eine bestimmte Dramaturgie notwendig, die ein erhebliches Ausmaß an Kreativität und Disziplin erfordert. Beides betrachtet Laura als Kennzeichen der universitären Lehre, sieht sie diese doch als „*Mischung zwischen Kindergarten und Schule*“, wobei in der Schule ein sehr starker Disziplinierungsprozess vorherrsche und im Kindergarten Kreativität (LF: 3). Obwohl Laura erklärt, dass sie in ihrer Lehrveranstaltung keinen Disziplinierungsprozess anbietet, sondern eine „*kreative Wissensvermittlung, die zu was*

¹⁴ Ein Beispiel dazu folgt weiter unten.

Neuem führt“, werde ich zeigen, dass gerade der universitäre Disziplinarraum eine wesentliche Rahmenbedingung schafft, damit Laura auf kreative Weise Spannung und Konzentration aufbauen kann. Wie sie selbst sagt, kann sie nämlich im institutionellen Disziplinarraum bereits etwas voraussetzen, nämlich ein Publikum, ein bestimmtes institutionell verortetes Wissen und Interesse an ihrem spezifischen Lehrangebot:

Also, ich gehe immer davon aus, dass ein Wissen vorhanden ist. Ich gehe davon aus, dass Interesse besteht, warum in meine Lehrveranstaltung gegangen wird, und das ist der Unterschied zur Schule. Das ist ja nicht verortet, sondern ah, ... [längere Pause, da etwas Verwirrung über ihre Vermischung von „verortet“ und „verordnet“] ... verordnet, nicht verortet. [Pause]. Also, setz ich etwas voraus und setz auf diese Neugier, da setz ich an.“ (LF: 4).

Mit einer dramaturgischen Mischung aus seriöser, charmanter, humorvoller, dominanter und provokanter Performance¹⁵ und klugen Mischungen von verschiedenen Wissensformen bewegt sie sich im Disziplinarraum der Lehre und nimmt ihren Platz als Lehrende ein.

Im Folgenden werde ich anhand einiger Beispiele aufzeigen, in welcher Weise Laura auf verschiedenen Ebenen eine gelungene Performance inszeniert.

Die Sicherheit des Disziplinarraums

Wie ich bereits erwähnte, erwartet der Disziplinarraum Lehrende wie Studierende immer schon, ehe sie Hörsäle oder Seminarräume betreten. Zeitliche Ordnungsstrukturen wie die festgelegte Dauer von Lehrveranstaltungen, von Anmelde- und Prüfungsfristen sowie eine bestimmte Raumanordnung und die Vermittlung von fachspezifischem disziplinärem Wissen können vorausgesetzt werden. Auch Laura kann sich auf diese disziplinäre Ordnung verlassen. Ja, sie betrachtet sie als „natürlich“:

„Also natürlich ist es so, ich steh vorne und alle anderen sitzen und hören mir zu [Hervorhebung H.N.]. Ja, das ist dieser eine Teil. Ich mach ja immer die Zweiteilung, das sind die ersten zwei Tage, in denen ich auf diese Art mein Wissen weitergebe, (...), um eine Basis zu geben. Das läuft bei mir rein über die Sprachebene, also ich verwende keine anderen Mittel wie Bilder oder Video oder so. (...) und da sitzt ja jeder [der Studierenden] mit seinen Alltagserfahrungen drinnen und ich versuche dann mit ihnen den Sprung in das [fachspezifische] Denken. Das versuch ich, ohne eine angestrengte Wissenschaftssprache zu vermitteln.“ (LF: 3, 4).

¹⁵ Schon bei unserem ersten Kennen Lernen in einem Wiener Kaffeehaus erklärte mir Laura: „Ich bin nicht à la 68-er Bewegung und runder Kreis und so, ich bin dominant und fordere heraus.“

1. Die Sitzordnung als Gedächtnisorientierung

Ähnlich wie Aisha Muhammad ist auch Laura die soziale Nähe zu den Studierenden ein großes Anliegen. Doch ihr Engagement für „*die Kommunikation des Direkten und Intensiven*“ in der *face-to-face*-Begegnung mit den Studierenden birgt auch gewisse persönliche Risiken und legt Schwächen offen, wie Laura bekennt. Denn gerade weil für sie soziale Nähe eine so große Bedeutung hat, hat sie auch Angst vor der Anonymität einer Gruppe und ihrem eigenen schlechten Namensgedächtnis. Obwohl Laura die Bedeutung dieser Dimension von Disziplin negiert, verhilft ihr gerade die Sitzordnung zu mehr Kontrolle und Sicherheit, denn sie dient ihr als eine wichtige Gedächtnisorientierung, um sich die Gesichter und Vornamen der Studierenden zu merken.

„...Und ich hab Angst vor der anonymen Gruppe. Es musste nur eine Pause geben, und danach konnte sich jeder woanders hinsetzen...Ach, da hab ich immer gedacht ‚Ich hab schon wieder neue Gesichter im Raum!‘, weil ich ja auch nicht so entspannt war. Meine Schwäche ist beispielsweise das Namensgedächtnis. Das ist so ein Ding mit den Namen und ein heilloses Durcheinander. Ich empfinde das in der Gruppe als Trennscheibe: ich und die anderen; wo ich das Gefühl hatte, ich bin jetzt das Tier im Käfig, das hin und her läuft und irgendwas macht. Ich hab das die ersten Male so ein bisschen wie eine Prüfungssituation erlebt, was ja auch richtig ist.“ (LF: 8).

Unabhängig davon, ob sie die Namen der Studierenden bereits kennt oder nicht, duzt Laura die Studierenden. Wie ich bereits erwähnte, ist Duzen in der deutschen Sprache nicht nur Ausdruck einer sozial nahen oder informellen Beziehung, sondern in der institutionell hierarchischen Konstellation auch von Status-Asymmetrie (Goffman [1959]1990); Henley 1993). Aus eben diesem hierarchischen Grund duzen nur wenige Studierende auch Laura, wie ich in der teilnehmenden Beobachtung mit verfolgen konnte.

Doch tatsächlich sind vorne Stehen sowie Duzen und die Möglichkeit im Raum herumzugehen, sofern es der Platz erlaubt, drei markante Ausdrucksformen des Statusunterschieds von Lehrenden, auf die auch Laura „natürlich“ zurückgreift. Soziale und kulturelle Dynamiken, die im Rahmen des Disziplinarraums ermöglicht werden, beschreibe ich als nächstes.

2. „Der Kontrollgang“: Gehen als Überwachungsstrategie

In der zweiten Hälfte ihres mehrtägigen Seminarblocks, in dem die Studierenden Referate halten und in dem viel und ausführlich diskutiert wird, steht Laura nur mehr selten vorne in der Tafelzone. Vielmehr geht sie nun permanent im Raum herum, bleibt

zwischendurch stehen und setzt sich zum Zuhören in die hinteren Reihen auf die Sessel oder Tische oder auf seitlich stehende Sessel. Das Herumgehen ermöglicht ihr, Kontrolle über den Raum zu bewahren und rechtzeitig zu spüren, „*was sich im Raum tut*“, um dann rechtzeitig eingreifen zu können, damit die „*Konzentration und Aufmerksamkeit im Raum nicht kippt*“.

Um ein „Kippen“ zu verhindern, diszipliniert sie wiederholt das Sprechen und die Körperhaltungen der Studierenden. So fordert sie sie auf, sich vor einem Referat namentlich der Gruppe und ihr vorzustellen, und unterbricht sie sofort, wenn sie darauf vergessen. Zwischendurch fordert Laura sie mit provokanten Äußerungen heraus, wie etwa „*Ihr seid jetzt die kleine autoritäre Zelle, und ihr organisiert das jetzt!*“ und „*Ihr seid Schlapphühner!*“¹⁶ oder „*Ich will von euch verführt werden!*“¹⁷ oder „*Ihr braucht schon wieder Vorschriften!*“¹⁸ Lässt die Aufmerksamkeit der Studierenden bei einem Referat wahrnehmbar nach, interveniert sie, indem sie die jeweiligen ReferentInnen mit einer gewissen Strenge auffordert, bei den anderen nach zu fragen, ob diese denn überhaupt noch anwesend seien.

Aufforderungen und Provokationen wechseln in raschem Tempo mit fachlich präzisen Anleitungen sowie humorvollen Bemerkungen und Lachen ab. Sie kommentiert die Präsentationen der Studierenden auf der inhaltlichen und performativen Ebene eingehend und lobt die Studierenden häufig. Auf diese Weise leitet sie sie sowohl wissenschaftlich als auch soziokulturell an. Mit dem unentwegten Wechsel in der Performance erzeugt Laura Spannung und inszeniert ihre Position als Lektorin, die versteht, alles unter Kontrolle zu haben.

Sie disziplinierte die Körper auch in zeitlicher Hinsicht, indem sie während des Seminarblocks nur wenige und knappe Pausen gestattete und auf diese Weise von sich selbst und den Studierenden – und auch mir – eine ausgeprägte Kontrolle über Körperfunktionen, Ausdauer im Sitzen und in der Konzentration einforderte. Dadurch wird zum einen eine kontinuierliche körperliche Spannung erzeugt und zum anderen ein körperlicher

¹⁶ Der Kontext dazu: Die Studierenden hätten auf Vorschlag von Laura einen gemeinsamen Kinobesuch nach einem Seminartag organisieren sollen, was aber nicht klappte.

¹⁷ Der Kontext dazu: Laura erklärte den Studierenden, dass sie von ihnen in den schriftlichen Seminararbeiten auf eine „wissenschaftlich-leidenschaftliche“ Weise überzeugt werden wolle.

¹⁸ Der Kontext dazu: Einige Studierende fragen, wie eine schriftliche Seminararbeit auszusehen habe.

Grundstein für wissenschaftliches Arbeiten gelegt. So erzählten Studierende in einer Pause, dass sie „*vor lauter Spannung über das, was [Laura] sagt, den dringenden Gang auf das Klosett so lange hinaus schieben, bis sie es wirklich nicht mehr aushalten konnten, weil sie nichts versäumen wollten*¹⁹“.

3.4. Performance von Status, Geschlecht und nationaler Herkunft

Ihren Status und Disziplin setzt Laura insbesondere auch in Hinblick auf eine adäquate geschlechtsspezifische Performance ein. Dabei kommt der sprachlichen Dimension aufgrund ihrer Herkunft aus Deutschland eine erhebliche Bedeutung zu:

„Also, das ist mir ganz bewusst, dass ich’s ganz leicht hab durch meine Aussprache, ja. (...) Ich trete auf und ich mach den Mund auf, und es gibt stets etwas von >Ach, das hätt’ ich jetzt vielleicht nicht gedacht oder so<. Und dabei weiß ich, dass ich über die Sprache sehr verführen kann.“ (LF: 4).

Der spätmodernen sowie fachlich-disziplinären Neigung zur Individualisierung verpflichtet verbindet Laura ihre Aufmerksamkeit erregende Sprachperformance zwar eher mit ihrer Persönlichkeit als ihrer spezifischen örtlichen Sprachsozialisation. Dennoch muss aus anthropologischer Sicht ihre Performance differenzierter, d.h. auch unter Berücksichtigung der spezifischen national gefärbten Sprachsozialisation betrachtet werden.

Eindeutig agiert Laura aus einer feministischen Position heraus, mit der sie ganz besonders die Studentinnen zu einer selbstbewussten Haltung erziehen will. Damit rückt ihre Bedeutung als feministisches Vorbild in den Vordergrund, die die Studentinnen – unter Zuhilfenahme von Disziplin – auf eine „starke“ Rolle an der Universität und außerhalb vorbereitet.

Trägt sie selbst ihren groß gewachsenen Körper in betont gerader Haltung, so erwartet Laura auch von den Studierenden – und ganz besonders von den Frauen – eine gerade Körperhaltung und eine laute Stimme. Sie reagiert auf deren schiefe und gebeugte Körpersprache sowie auf geschlechterunsensible Sprache rasch und unmittelbar – mal streng, mal humorvoll. So forderte sie ein paar Referentinnen auf, sich gerader zu setzen

¹⁹ Dies hörte ich während der teilnehmenden Beobachtung eine Studentin in einem Pausengespräch zu einigen anderen Studentinnen sagen.

und lauter zu sprechen, damit sie von allen gehört und gesehen werden können. Ein anderes Mal korrigierte sie mit strengem Ton eine Referentin, die über sich in der männlich-grammatikalischen Form sprach. Wiederum ein anderes Mal entgegnete sie mit sarkastischem Ton einer abfälligen Bemerkung eines Studenten über das Alter einer Frau in einer gerade diskutierten Textpassage über Sexualität: *„40 hast du gesagt, und schlaff!...Ich hab das gehört. Ich bin auch 40...Na, da stell ich mir jetzt vor, ich bin Professorin und ein junger Mann will Potenz von mir. Dann werden wir sehen, wer potent ist.“* Über diese Umkehrung des Bildes zum Verhältnis zwischen institutioneller Machtposition, Geschlecht, Alter und Sexualität amüsierten sich Laura und viele Studentinnen sichtlich.

1. Wenn Disziplin versagt und „Geschlecht“ zu einer Krise führen kann

Kritisch kann es für Laura werden, sobald männliche Studierende das Geschehen in einer Lehrveranstaltung dominieren. Das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern kann nämlich ihrer Erfahrung als Studentin und Lehrende nach dazu führen, dass ein Seminar „kippt“ und dass sie die Kontrolle über den Verlauf der Lehrveranstaltung verliert. So erinnert sich Laura mit einem *„grauenvollen Gefühl“* an eine Lehrveranstaltung einer Professorin, in der *„die Spannung raus gegangen ist“* und Studenten einen *„großen Lärmpegel [erzeugt haben], sie blödelten herum und redeten viel zu lange und unpassend dahin“* (LF: 10).

Ähnliches drohte aber auch ihr persönlich schon einmal in einer früheren Lehrveranstaltung, doch konnte sie den Verlauf mit gewissen Tricks gerade noch zum Guten wenden. Die besagte Lehrveranstaltung war im ersten Studienabschnitt angesiedelt und behandelte fachspezifische Einführungsthemen, weshalb auch wesentlich mehr männliche Studierende kamen, als sonst in Lehrveranstaltungen mit feministischen Inhalten üblich ist. Naheliegendermaßen führten die Themen auch in feministische Theorien ihres Faches. Da wurden viele Studenten plötzlich sehr unruhig, wie Laura erzählt.

„Sie kommen ja da ganz unschuldig hin und denken, ich mach [die fachspezifischen] Texte als ‚Reinkultur‘, und irgendwann (...) kommen sie dann rein in die feministischen Theorien. Und da hatte ich sehr viele Jungs. Und sehr viele Jungs heißt über ein Drittel. Ja, über ein Drittel Jungs heißt, sie machen eigentlich die Mehrheit in der Repräsentation aus. (...). So, aber das heißt, es gibt einen Spielball darin und über das Thema wird das sehr klar verstanden, dass sie auch die Klappe halten sollen. (...). Bloß, wenn es mehr als ein Drittel ist, ist ihnen das egal. Also, ich hab das Gefühl gehabt, denen ist das egal, (...), die quatschen sich da irgendwie durch, durch eine Endloskette, und ich komm mir da sehr verloren vor. Da hab ich dann am zweiten Tag die erste Pause gemacht und hab sie ein paar Minuten früher in die Pause gelassen. (...) Ich hab

dann Texte verteilt, (...), so ganz heitere (...) und hab die vorlesen lassen, und bin über die Sprache in das Thema Repräsentation rein gegangen und hab dann den Frauen noch einmal über die Repräsentation über die Sprache vermittelt, dass (...) sie mich allein lassen. Was für mich das Beeindruckende war, (...) plötzlich hat es so „Zisch“ und „Aha!“ bei ihnen gemacht. Und das Schöne war, die Jungs haben alle draußen gewartet. Das fand ich beeindruckend. Das fand ich so beeindruckend. Da ist das Seminar komplett aufgegangen, das war wirklich wunderbar. Ab dann ging etwas. Die Jungs standen draußen wie eine kleine neugierige Horde und wollten wissen "Was gab's?". Ja, und ich hab ja dann auch gesagt "Okay, sie können es ihnen auch weiter sagen, es geht nicht um Geheimnisse unter Frauen". Und ab dann ging das, und das war für mich total beeindruckend. (...) Es war wirklich ein kleiner Trick, ja, also das fand ich echt toll.“ (LF: 9).

2. Geschlechterperformance zwischen Charme, Provokation und Subversion

Laura liebt das Spiel mit uneindeutigen Geschlechtergrenzen und Subversion (Butler 1990) und wechselt zwischen „Technologien von Femininität“ (Bordo 1997) und „Maskulinität“. So präsentiert sie sich gerne in legerer-schicker Kleidung. Sie trägt während des Seminars immer Hosen (aber keine Jeans), die sie abwechselnd entweder mit einer klassisch femininen Seidenbluse oder mit einem einfachen sportlichen T-Shirt kombiniert. Ihre Kleidung wird stilistisch jeweils mit den passenden Schuhen – mal flach, mal mit hohen Absätzen – komplettiert. Den Körper unter „selbstverständlicher“ Spannung, aber dabei keineswegs verkrampft, steht und geht sie betont aufrecht im Raum herum. Doch auch mit Anzug, Krawatte und Hut erschien sie schon, wie sie und Studierende mir erzählen. Häufig steckt sie eine Hand seitlich in die Hosentasche. Dies ist eine Geste, die meinen Beobachtungen nach im wissenschaftlichen Bereich fast nur Männer praktizieren und dies insbesondere gerne und häufig, wenn sie im Stehen Vorträge halten.²⁰ Während also Laura die eine Hand seitlich lässig in die Hosentasche steckt, begleitet sie mit der anderen Hand mit wirkungsvollen Gesten ihre Worte.

Diese bewusst eingesetzten Gesten unterstreichen auch ihre Sprachperformance, die sie wie zuvor erwähnt, nicht zuletzt aufgrund ihrer langjährigen sprachlichen Sozialisation in Norddeutschland überhaupt als ihr spezifisches Markenzeichen und als ihre große Stärke betrachtet. Laura spricht mit lauter Stimme, mit der sie problemlos den Raum füllt. Sie wechselt rasch zwischen wissenschaftlich-seriösem Ton, legerem Dialekt mit frechen oder provokanten Ausdrücken, lautem Lachen und disziplinarischen Ermah-

²⁰ Eine Abbildung von Hannah Arendt bei einem Vortrag an der FU Berlin aus dem Jahr 1955 zeigt, dass sie ein Mantelkleid mit Seitentaschen trägt und während des Vortrags ihre Hand ebenfalls in die Seitentasche ihres Kleids steckt. Außerdem zeigt das Foto, dass das Redepult, hinter dem Arendt steht, zu hoch für Arendts Körpergröße ist, und Arendt mit einem entsprechenden Abstand hinter dem Pult zurück tritt (Holländer 2000: 59).

nungen und einer großen und entwaffnenden Portion Charme. Den Charme setzt sie gekonnt ein, um die Provokationen auszugleichen, wie sie bestätigt: „...*Ich gleich das auch immer wieder aus, weil ich mich auch sehr charmant da drin auch anbiete.* (LF: 9).

Laura funktioniert auch die Möbel im Raum zu alternativen Sitz- und Stützgegenständen um. So setzt sie sich in lässig-angespannter Körperhaltung auf Tische, die in der hinteren Hälfte des Raums stehen, und lauscht von dort aus aufmerksam den Präsentationen der StudentInnen, die vorne vor der Tafel stehen oder sitzen. Bei ihrer lauten Stimme könne sie auch von den hinteren Reihen aus nach vorne hin zu den Studierenden den Raum gut füllen und auch auf diese Weise stimmliche Präsenz zeigen, so erzählt mir Laura mit ihrem Theater-spezifischem Wissen. Manchmal stellt sie während des Zuhörens auch ein Bein auf die Sesselsitzfläche und stützt sich dabei lässig wirkend mit ihren Ellenbogen auf das derlei hochgestellte Knie. Oder sie setzt sich rittlings auf einen Sessel und stützt sich mit ihren Ellbogen auf die Sessellehne. Mit diesen für die Universität eher ungewöhnlichen Körpertechniken demonstriert Laura offenkundig Herrschaft über eine Sache und einen Platz bzw. den Raum (vgl. Rexer 1990).

„Verkehrtes“ Sitzen auf einem Sessel entspricht weder den akademischen Gepflogenheiten noch den gesellschaftlich von Frauen erwarteten Körperhaltungen. Derlei unkonventionelle Praktiken deuten die üblichen Funktionen von Objekten um, erzählen darüber, „etwas umzukehren“, etwas völlig anders zu tun, als es Konventionen gebieten. Laura passt sich nicht dem gängigen Verhältnis zur Dingwelt an. Sie verleibt sich das Redepult auf konventionelle, und den Tisch und Sessel auf unkonventionelle Weise ein. Sie tritt den Dingen und Gegenständen im Raum nicht kontinuierlich als Akademikerin mit einem „fügsamen Körper“ entgegen, sondern kehrt sie um, beherrscht sie, benutzt sie. Ihre Techniken des geschlechtlichten Selbst bestehen nicht nur aus Umkehrung und Provokation, sondern beziehen sich auch auf ein Symbolrepertoire, das kulturell üblicherweise mächtigen Männern vorbehalten ist: die (Körper-)Sprache der Herrschaft (vgl. Rexer 1990). Mit diesen Techniken kontrolliert sie die Stimmung des „Publikums“, um jederzeit intervenieren zu können und so eine gelungene Seminar-Performance gestalten zu können (vgl. Schieffelin 1998).

Es ist die Position als Lektorin, die ihr eine wesentliche Grundvoraussetzung für das Herstellen jener Spannung bietet, wie Laura erklärt: *„Diese Position bringt auch einen eigenen Genuss und hat eine Begehrlichkeit, die eine ganz eigene Spannung schafft. (...) Ich habe eine Bewegungsfreiheit, die ich ausnütze.“* (LF: 6).

3.5. Körperkontrolle und Stärkung des Selbst

1. Aufrechtes Stehen und Askese

Vorne Stehen und Vortragen, genauso wie Herumgehen und Sprechen sowie Zuhören und Koordinieren ist anstrengend, weil es andauernde Konzentration auf das gesprochene und nonverbale Geschehen erfordert. Um möglichst lange fit und konzentriert bleiben zu können, wendet Laura spezifische Techniken an. Auch dafür liefert ihr das große Interesse am Theater ein reichhaltiges Wissensrepertoire.

Zunächst sorgen ein stets gerader Rücken und eine gerade Körperhaltung beim Stehen dafür, dass sie länger munter und frisch sein kann, erklärte mir Laura. Eine aufrechte Körperhaltung im Stehen, bei der die Knie den Körper auf die richtige Weise tragen, erleichtere zudem auch ein überdurchschnittlich langes Stehen.

Die zweite wichtige Technik ist Askese. Der „richtige“ Umgang mit Essen und Trinken bzw. die wohl überlegte Enthaltensamkeit während der Seminartage ist für Laura ebenfalls wichtig, um die Spannung und Konzentration aufrecht zu erhalten. Von den Studierenden erwartet sie, dass sie zumindest während der Lehrveranstaltung nichts essen, und kein Verpackungspapier raschelt. Doch wie ich beobachten konnte, schlingen trotzdem einzelne Studierende, die später kommen, sichtlich hungrig das eine und andere Weckerl hinunter – und Laura sagt nichts zu ihnen.

„Ich hab ja Bewegungsfreiheit und hab immer auch diese Präsentation über den Körper, dass ich mit ihm mitgehe. Das ist auch etwas, wo ich mich in der Bewegung halte. Andererseits gibt es immer den Trick, dass ich am ersten Tag kaum was esse. (...) Also, so eine seltsame Askese, das ist wirklich eine Askese, wo dieser mein Körper in eine andere Produktion geht, oder Kapazitäten hat für diese andere Produktion. Das ist so.“ (LF: 6).

Und auf meine Frage, was das bewirke, erklärt Laura:

„So eine Leichtheit, eine wirklich gute Leichtheit. Also ich hab das gemerkt, weil ich jetzt viel weniger esse. Ich hab bei der letzten Lehrveranstaltung viel mehr trinken müssen und viel mehr Kaugummi kauen und so (...). Weil ich hab ja noch dieses Handicap, dass ich zuwenig Flüssig-

keit habe, das ist immer noch [sie wird ganz leise und kaum verständlich] ...eine Folge der Krankheitsbehandlung. (...) Die Konzentration kippt zusammen, die geht flöten, die ist aus dem Raum, wenn eine so knuspelt und auch immer heimlich isst. Das geht auch nicht! Also, ich kam da früher mit der Teetasse und so, das geht einfach nicht. Das stört direkt. (...). Das Merkwürdige ist, ich weiß auch nicht, warum das so ist. Mir ist es nur wichtig, dass ich für mich etwas inszeniere.“ (LF: 6, 7).

Zu einem mitgebrachten Gegenstand zeigt Laura während ihrer Lehrveranstaltungen ein besonders enges Verhältnis: Zur Thermosflasche, die sie stets mit Wasser gefüllt hat. Während seit einigen Jahren die vielen diversen Getränkeflaschen auf den Tischen in den Hörsälen sichtlich boomen, nimmt Laura eine eigene Kanne mit, um daraus zwischendurch immer wieder einen kurzen Schluck zu nehmen. Zwischendurch greift sie auch gerne in eine kleine Box, aus der sie Bonbons holt und dann lutscht. Beides schützt sie vor Austrocknung, so Laura.

Während Laura in der obigen Interviewpassage allerdings nur den ersten Tag als ihren Askese-Tag bezeichnet, konnte ich sie auch an den anderen Seminartagen nicht essen sehen. Selbst beim abendlichen Ausgehen trank sie nur Wasser und Wein. Das entspannende Essen folgt nach dem Seminarende.

2. „Eine befriedigende Satttheit“: Entspannung beim Essen und Lachen

Jede Dramaturgie eines Spannungsaufbaus braucht auch Momente der Entspannung. Lachen und Essen sind zwei wesentliche Entspannungstechniken. Laura, die grundsätzlich humorvoll ist, lacht auch während der Lehrveranstaltung gerne. Gleichzeitig fürchtet sie aber die Möglichkeit des „Kippens“, falls zu viel gelacht wird. Sicherer ist es da schon, die Entspannung erst nach dem Seminarende einzuleiten. Mit der erschöpften Befriedigung über das Gelingen des Seminars kommt auch der Genuss am Essen und die Freude an der befriedigenden Satttheit über das gelungene Seminar.

„Essen gehen, ja! Gutes Essen danach ist ganz wichtig. Ich war ja zum Schluss schon etwas mundfaul. Und ich fand ja die StudentInnen extra entzückend und ich bin immer ganz beglückt, wenn sie so lange aushalten und keine Hektik zum Gehen ausbricht und sie vielleicht denken ‚Na endlich ist die jetzt vorbei‘. Das ist ein irrsinniges Geschenk, ja, da bin ich glücklich! Ich bin jetzt einfach glücklich! Ja. Eine befriedigende Satttheit. Diese Lehrveranstaltung hat geklappt, und ich hab jetzt sehr viel zurückbekommen. Also, das nehm ich mit, und das wirst Du ja auch kennen. (...). Ja, das ist ja das, was ich isoliert denke, und höchstens in Textform auf dem Bildschirm sehe, und Publikationen sind genauso ohne dieses Feedback. Und da [in der Lehre] hab ich's jetzt direkt [das Feedback], und es ist eine ganz schöpferische Phase da drinnen, zu sehen, das geht auf und das geht nicht auf.“ (LF: 7).

Manchmal rundet sie die „befriedigende Satttheit“ mit Studierenden gemeinsam ab, indem sie mit ihnen nach der Lehrveranstaltung in einem Restaurant oder Lokal entspannt und sich mit ihnen über Persönliches und das „Geschehen in Wien“ austauscht.

Zusammenfassung

Entlang der dreistufigen inhaltlichen Struktur zu Laura Fabians „risikobiographischen“ Erfahrungen“ sowie den Verkörperungsformen des Externenstatus und ihrer Inszenierung auf der Theaterbühne der Lehre habe ich Verbindungslinien zwischen Lauras biografischen Erfahrungen und ihrer Position und Performance als Lektorin aufgezeigt. Vielfältige Wissensformen – spezifische soziale Erfahrungen, ihre Krankheitserfahrungen, ihre thematische Beschäftigung mit Mythen, die Aneignung von postmodernen feministischen Theorien sowie eines Theater-spezifischen Wissens – spielen für ihre Inszenierung eine tragende Rolle. Mit diesem einverlebten Wissensmix „*singt sie die alte Institution Universität*“, indem sie sie für ihre Zwecke nutzt: Zum einen inszeniert sie auf der „*Theaterbühne der Lehre*“ auf lustvolle Weise ihr Selbst, um die Isolation, der sie im Dissertations-Schreibprozess ausgesetzt ist, durch die „*intensive Kommunikation*“ in der Lehre zu überwinden. Zum anderen diszipliniert sie die Studierenden – allen voran Frauen, damit sie sie „stark machen“ kann, und überwacht das Geschehen im Raum, um ihren Ruf und Job abzusichern.

Sowohl für die „Auffächerung ihres Selbst“ als auch die Kontrolle bieten ihr – entgegen ihren Behauptungen – die universitäre Disziplin einen wichtigen Rahmen für die Stärkung ihres Status und die Absicherung ihres guten Rufs als feministische Lektorin.

Der eigene Körper – der verletzbare, routinierte, disziplinierte, aber auch der geschlechtlichte – sowie die Kontrolle der Körper der Studierenden sind bei Laura auf enge Weise kombiniert. Sei es, dass es um die Erfahrung der Verletzbarkeit des eigenen Körpers geht oder sei es, dass es um sozial und strukturell verletzbare – und deshalb um das „Starkmachen“ des Körpers geht: Am Körper muss gearbeitet werden, und er muss diszipliniert werden, damit er in persönliche, soziale und institutionelle Vorstellungen und Ordnungen passt – sozusagen „fit“ dafür wird.

Lauras Inszenierung ist (nicht zuletzt aufgrund ihrer familiären Erfahrungen und ihrer kritischen Auseinandersetzung mit religiösen Mythen) von einer christlichen Symbolik gekennzeichnet. Ihre Darstellung von Wissenschaft als „*Dreifaltigkeit*“ von Forschen bzw. Schreiben, Lehren und öffentlichen Auftritten (Konferenzen, Vorträge) zählt ebenso dazu wie ihre körperliche Askese während des Seminars. Nichts zu essen, sondern gleichsam biblisch inspiriert, nur Wasser und Wein zu trinken, stellen körperliche Ausdrucksformen dar.

Neben ihrer fachlichen Expertise und dem „*Begehren, das der Status mit sich bringt*“, setzt sie auf ihr körperliches Kapital und ihren Charme. Bietet das körperliche Kapital zum einen eine Quelle für Selbstsicherheit und soziale Erleichterungen, so ist aber zum anderen gerade der Körper äußerst verletzbar und eine Quelle der Unsicherheit, wie Lauras Erfahrungen aufzeigen. Doch mit der Arbeit am eigenen Körper und mit institutionellen Kräften – so etwa mit dem Dokortitel und einem sicheren Arbeitsort – kann sie ruhiger und gestärkt werden.

Laura Fabian heute:

Laura Fabian hat in den vergangenen Jahren an der Universität Wien nicht als Lektorin unterrichtet. Derzeit verfolgt sie ihre beruflichen Interessen in Deutschland.

Kapitel 7

MAG. PETER KAUFERT: „Gute Mischlösungen zwischen verschiedenen Bereichen finden“

1. Hin- und Herpendeln zwischen Milieus: Soziale Erfahrungen

1.1. Wechselnde Rollen und soziale Identitäten

Peter Kaufert ist fast 40 Jahre alt und lebt gemeinsam mit seiner Lebenspartnerin und zwei Kindern in Wien. Er stammt aus dem Ärztemilieu. In Wien geboren und aufgewachsen, erlebte er als sechsjähriger Junge bereits einen schweren Verlust, als seine Mutter – sie war Zahnärztin – starb. Nach ihrem Tod musste er mit seiner Schwester von der Stadt aufs Land zu seinen verwandten „Zieheltern“ übersiedeln. Sie gehörten dem ländlichen Ärztstand an. Peter erinnert sich detailliert an *die „opponenten Gefühle“*, die dort mit den „*ungeschriebenen Gesetzen*“ des glorifizierten Ärztstandes einhergingen, denen er sich ab seiner Jugendzeit widersetzte. Mit Freunden der Familie, die ebenfalls dem Ärztemilieu angehörten, wurde beim gemeinsamen Essen gerne über das „*Patientengut*“ gesprochen, erinnert sich Peter mit unangenehmen Gefühlen. Da der Arztberuf „*als das eigentliche Menschsein verstanden*“ wurde und als „*der einzige Beruf, der wirklich zählt und wo man wirklich etwas wert ist*“, war es „*immer so ungeschrieben da*“, berichtet Peter, „*dass es sehr geschätzt würde, wenn (...) ich als Thronfolger und allem was hier noch dazu kommt*“ (PK: 9, 10), ihre Nachfolge antreten würde. Gegen diese „*Familiengefühle*“ wollte er sich eine kritische Wissensbasis verschaffen und entschied sich deshalb für „*etwas ganz anderes*“ als Studienfach, nämlich die Kultur- und Sozialwissenschaften.

Wie die anderen LektorInnen in dieser Studie ist auch Peter Kaufert davon überzeugt, dass die Wahl wissenschaftlicher Themen immer mit tiefer gehenden Orientierungen aufgrund eigener Erfahrungen zusammenhängt – wovon seine beruflichen Interessen

zeugen. Trotz seiner Kritik am familiären Habitus bestärken ihn aber genau diese sozialen Erfahrungen und Dispositionen auf seinem beruflichen Weg wiederholt und verhelfen ihm zu jener Sicherheit, die in der weiteren Erzählung sichtbar wird.

1.2. Vom Scheitern an Konventionen: Hin- und Her-Pendeln zwischen sozial unterschiedlichen Milieus

In besonderer Weise zeigt sich Peter von der Beschäftigung mit dem Thema „Konventionen“ fasziniert: davon, wie Menschen mit verschiedenen Rollenerwartungen umgehen – und scheitern. Auch er musste sich damit vertraut machen, stets *„mit einer anderen Sprache zu sprechen“*.

„Und ich glaube, dass ich jetzt, von dem was ich jetzt über meine Biographie erzählt habe, dass ich nämlich von der Stadt aufs Land gekommen bin und da eigentlich auch aus einem anderen sozialen Milieu war, sehr früh auch mit dem zu kämpfen hatte oder mit dem zu tun hatte, mit Rollen umgehen zu lernen und mit verschiedenen Konventionen, Handeln zu lernen. Also, quasi, ich bin jetzt in der einen Gesellschaft und in der muss ich mich irgendwie bewähren, und dann verlasse ich aber mein Elternhaus und gehe hinaus, und im Wirtshaus treffe ich halt Freunde, Freundinnen, die aus ganz anderen Kontexten kommen, wo ich einfach anders sprechen muss. Und das heißt, das war mir eigentlich verwehrt, so eine ganz fixe, so ein fixes Selbstbild zu entwickeln, sondern ich hab mich eher immer so als Spieler gefühlt, der verschiedene Rollen einnehmen kann.“ (PK: 11).

Der Wechsel vom Stadt- zum Landleben und das Hin- und Herbewegen zwischen unterschiedlichen sozialen Schichten, bei dem sich Peter rückblickend als *„Spieler, der mit Rollen spielt“* sieht, wurden zu einer sozialen Bewährungsprobe. Bei seinen ländlichen FreundInnen aus sozial schwächeren und Status-minderen Milieus, die im Unterschied zur areligiösen Haltung seiner Familie außerdem dem ländlichen Katholizismus verpflichtet waren, musste er sich genauso bewähren wie im sozialen Kontext seiner Zieheltern. Das Hin- und Her-Pendeln zwischen unterschiedlichen sozialen Welten erzeugte ein Gefühl der uneindeutigen sozialen Identitäten und unauflösbare Spannungen in ihm.

1.3. „Das richtige Gespür haben“: Vom sicheren Umgang mit uneindeutigen Identitäten

Die Uneindeutigkeit seiner sozialen Identitäten sieht Peter sowohl in Hinblick auf seine Vergangenheit als auch auf seine gegenwärtige berufliche Situation sowohl als Quelle der Sicherheit als auch der Unsicherheit; sie kann ihm Vorteile verschaffen, aber auch Nachteile nach sich ziehen. Und während er den Wechsel zwischen sozial unterschiedlichen Rollen und Milieus einerseits als lustvoll erlebt, birgt dieser andererseits das unangenehme Gefühl in sich, „*nirgends richtig dabei*“ zu sein. Entscheidend ist aber für Peter letztlich der „richtige“ Umgang mit den Anforderungen der jeweiligen Rolle. Dafür braucht man vor allem das „*richtige Gespür*“, so Peter, der davon überzeugt ist, dass er es hat. Dieses flexibel einsetzen zu können, bereitet ihm Spaß, und es verleiht ihm gerade in Verbindung mit seinen mehrfachen beruflichen Standbeinen Sicherheit:

„Wo man eben spüren muss, was ist da zulässig und was ist da nicht so zulässig. Und mir macht das aber auch Spaß, das eben zu können. Es hat auch ein bißl was von dem, mehrere Standbeine zu haben. Also, man ist dann nicht so darauf angewiesen und gefährdet man das eine Standbein, hätte man auch die anderen.“ (PK: 12).

Die jeweiligen sozialen Gesellschaftsspiele und den ihnen eigenen „praktischen Sinn“ bzw. die „Logik der Praxis“ (Bourdieu 1999) zu kennen, erlaubt in der Tat ein soziales „Spielen“¹ mit unterschiedlichen Milieus. Die sprachliche Gewandtheit, das Takt- und Fingerspitzengefühl und die soziale Feinfühligkeit, die er sich in den jeweiligen unterschiedlichen sozialen Milieus seiner Kindheit und Jugendzeit aneignen konnte und musste, lieferten Peter die Grundlage für ein Wissen um den jeweils „zulässigen“ „sozialen Sinn“ und damit verbunden für ein „sicheres Spiel“ (Bourdieu 1999) auch in verschiedenen beruflichen Feldern.

¹ Bourdieu verwendet in seiner Analyse der „Logik der Praxis“ die Begriffe „Gesellschaftsspiele“ und „Spieler“. Ihm zufolge „weiß“ ein Spieler eines Gesellschaftsspiels aufgrund der „Logik der Praxis“ und habitueller Dispositionen um die Effekte, die eine bestimmte Performativität in einem bestimmten sozialen Kontext hat (Bourdieu 1999: 147ff.).

1.4. „Sich nicht auf eins einlassen können“: Unsicherheiten aufgrund eines psychologisierenden Diskurses

Verleiht ihm „das richtige Gespür“ für soziale Umgebungen und ein sozialhistorischer Wissenszugang einerseits Sicherheit, so bereitet ihm ein psychologisierendes Wissensmodell Unsicherheit. Wie viele spätmoderne ZeitgenossInnen interpretiert er nämlich in selbstreflexiver Weise seine Identitäten auch aus einer psychologisierenden Perspektive und gerät ins Zweifeln: *„Obwohl, das spricht ja schon wieder für eine Angst, die dahinter steckt, sich nicht auf eins einlassen zu können. So eine Art Bindungsangst, die dahinter steckt, was deine verschiedenen Identitäten sind.“* (PK: 12f.). Mit Rückgriff auf einen psychologischen Diskurs beweist er eine in westlichen Gesellschaften schichtübergreifend weit verbreitete Annahme über Identitäten. Indem er sich damit identifiziert, kommt er zur Schlussfolgerung, dass hinter uneindeutigen sozialen Identitäten *„Bindungsangst“* stecke.

Dem muss aus einer anthropologischen Perspektive entgegen gehalten werden, dass die Annahme einer eindeutigen Identität einem ethnozentrischen und hegemonialen Diskurs über Identitätskonzeptionen entspringt. Gestützt durch psychologisierende Individualdiskurse werden die sozial existierenden multiplen und hybriden Identitäten sozial und politisch marginalisiert, um der Eindeutigkeit von Identitäten als *„Zombiekategorie“* (Beck 2002: 202-213) weiterhin Vorherrschaft einzuräumen.

Entsprechend rückt auch Peter trotz seiner erwähnten vorteilhaften Erfahrungen mit sozialen Uneindeutigkeiten die gesellschaftlich immer noch vorherrschende Vorstellung über Identität, die eindeutig und klar abgrenzbar sein sollte, in den Vordergrund und spricht ihr größere Wirkungskraft zu. So richtig seine Einschätzung der politisch und gesellschaftlich dominanten Praxis einerseits ist, so eindeutig unterstützt er damit allerdings komplizenartig auch die Vorstellung, dass eindeutige Identitäten erstrebenswerter seien. Trotz seines kultur- und sozialwissenschaftlichen Wissens trägt er außerdem ein Wissen vor, dass ein Individuum die Formen seiner Identitäten losgelöst von strukturellen und sozialen Bedingungen begreifen könne und für ihr *„Gelingen“* individuell verantwortlich sei.

1.5. „Es ist nichts Lebensbedrohliches“: Krankheit in Zeiten der Flexibilisierung von Arbeit

Während meiner Feldforschung wurde ich mit Peters Erfahrungen mit einer Krankheit konfrontiert. Er erklärte mir schon bei unserer telefonischen Vereinbarung, ab wann ich in seiner Lehrveranstaltung teilnehmend beobachten könne, dass er aufgrund einer Operation noch im Krankenstand sei. Ich hörte seine kranke Stimme und war betroffen und verunsichert zugleich. „*Aber es ist nichts Lebensbedrohliches*“, fasste er etwas mechanistisch und funktionalistisch das, was mit ihm geschehen war, zusammen. Er setzte fort, dass er trotz Krankheit ein großes Arbeitspensum zu erledigen habe – egal, ob er im Krankenstand sei oder nicht. „*Dank Handy und E-Mail arbeite ich jetzt zu Hause genauso viel*“, zeigte er sich regelrecht erleichtert über die Möglichkeiten der neuen Kommunikationstechnologien.

Haben diese zum einen ohne Zweifel Vorteile, so führen sie aber zum anderen in flexible Erweiterungen und das Verwischen der Grenzen zwischen Arbeitsplatz und Genesungsraum. Peters Beispiel verweist auf die weit verbreitete Sichtweise des Körpers als funktionierende Maschine. In einer flexiblen Arbeitswelt – wenngleich nicht erst seit dieser – hat der „entfremdete“ Körper nur als Maschine und Ware Platz. Kommodifizierung charakterisiert die Arbeitsbeziehungen gleichermaßen wie die Selbstwahrnehmung vieler Menschen. Die Grenze des Körpers in einem flexiblen System ist offenbar eine lebensbedrohliche Krankheit. Andere Krankheitsgründe oder nicht krankheitsbedingte Gründe, die aber dennoch an leibliche Grenzen führen (etwa tiefe Trauer), geben kaum „Erlaubnis“ zum offiziellen Rückzug.

Doch ist es nicht nur der Funktionalismus der Arbeitswelt, der das Körperbild prägt, sondern auch jener der Schulmedizin und ihres gesellschaftlich hohen Ansehens, wie die folgende Szene verdeutlicht.

Als Peter und ich uns ein paar Wochen später nach seiner Lehrveranstaltung bei einem Kaffee in der völlig verrauchten Universitätscafeteria gegenüberstanden, zeigte er mir auf meine Frage nach seinem Befinden zu meiner Überraschung die Narbe des Operationseingriffs. Ich war sehr betroffen. Er erklärte sehr sachlich, dass der Eingriff notwendig war, weil er dadurch dem Risiko entkommen sei, zu dem das „*Ding*“ in Zukunft

werden hätte können. Zögerlich begann ich später auch von eigenen Krankheitserfahrungen zu erzählen, empfand aber die Raum- und Gesprächsatmosphäre als gewisse Hürde. Die Rollen kehrten sich um. Peter, der Sohn aus einer Arztfamilie, stellte mir sachliche Fragen und ich strengte mich an, möglichst sachlich zu antworten. Er begann die vielen Vorteile der schulmedizinischen Technik zu loben. Dann rief für uns der jeweils andere Job, sodass wir davon eilen mussten.

2. Verkörperungsformen des Externenstatus

2.1. „Eine gute Mischlösung“: Die Lust an der Vielfalt von beruflichen Rollen, Funktionen und Statusformen

Peter hat mehrere berufliche Standbeine; in Kombination bieten sie ihm eine gewisse Sicherheit. Vor dem Hintergrund seines gekonnten „sozialen Spiels“ sind sie auch Spielbeine. Er ist zur Zeit meiner Feldforschung in drei verschiedenen Einrichtungen mit verschiedenen Rollen und Funktionen mit je unterschiedlichem Status tätig. Seine Haupttätigkeit liegt im Wissenschaftsmanagement in einer Einrichtung, die im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und außeruniversitärer Forschung angesiedelt ist. Dort nimmt er eine leitende Funktion wahr und bezieht aus der Vollzeit-Anstellung, die aus finanziellen Gründen allerdings nicht mehr als gesichert gilt, sein Haupteinkommen. Er koordiniert dort die inhaltlichen Schwerpunkte, akquiriert Forschungsprojekte, organisiert Konferenzen, Vorträge, Vortragsreihen, hält selber Vorträge und führt teilweise als „Privatperson“ und teilweise als Repräsentant der Einrichtung Forschungsprojekte durch. Diese Arbeit bereitet Peter Spaß, weil sie sehr vielfältig und kreativ ist und eine „gute Mischlösung“ für ihn darstellt. Aus dieser damals noch relativ gut positionierten, eigenständigen und verantwortungsvollen Tätigkeit entsteht für Peter die günstige Situation, dass er als Lektor einen wichtigen Wissenstransfer von seinem Arbeitsbereich in die Universität und in die Fachhochschule machen kann.

1. Mehrere Stand- und Spielbeine: „Ping-Pong-Effekte“ zwischen Strukturen, Netzwerken und Symbolen

Männliche Netzwerke und informelles Mentoring

Peter ist zum Zeitpunkt unseres Interviews seit drei Jahren Universitätslektor mit dem akademischen Grad eines Magisters und hielt seither regelmäßig eine Lehrveranstaltung pro Semester ab. Daneben ist er neuerdings auch Lektor an einer Fachhochschule. So wie bei vielen LektorInnen wurde ihm sein Einstieg in die universitäre Lehre von informellen Formen des Mentoring ermöglicht. Peter stellt diesen Auswahlprozess als „üblich unter Kollegen“ [sic!] dar:

„... der Einstieg war eigentlich über einen Kollegen, der Professor ist auf [dem genannten Universitätsinstitut] und der mich darauf angesprochen hat, ob wir nicht gemeinsam eine Ringvorlesung machen. Ah, zum [Thema], und das habe ich natürlich freudigst angenommen, also wir waren zu dritt. Und das war irgendwie der Einstieg, also dadurch, wenn man einmal eine Lehrveranstaltung macht, dann ist man ja sozusagen zugelassen als Lektor, und ich habe dann relativ bald begonnen, auch selbständig Veranstaltungen zu machen.“ (PK: 1).

Von der informellen Förderung durch Professoren profitierte Peter auch schon davor als Diplomand, als ein anderer Professor, der sich für Peters damaliges Thema interessierte, ihm eine Finanzierungsmöglichkeit für seine Diplomarbeit anbot.

Peter ist gerne Lektor, kritisiert aber die schlechte Bezahlung, denn diese ist „nicht einmal Zubrot“, und nach ein paar Jahren Lehrerfahrung habe er noch immer keine Logik ausfindig machen können, nach der Lehraufträge entgolten werden.

„Also ab und zu bekomme ich es voll honoriert, das ist dann ganz nett, nicht. Ich glaub, es war aber auch schon einmal, dass ich nur das [Pause, Überlegen]...wie heißt das ...Kollegengeld² oder so ...bekommen hab. Also, wenn man sich das dann ausrechnen würde, wie viel das pro Einheit ausmacht, dann wahrscheinlich so 20 Schilling³ oder so pro Stunde, das ist mit der Vorbereitung gerechnet. Das muss man sich einmal vorstellen.“ (PK: 2).

Dennoch bringt ihm die Lehre so wie allen externen Lehrenden Prestige sowie eine Anbindungsmöglichkeit an die Universität ein. Gerade letztere ist der Hauptgrund, warum die Lehre aus Sicht der externen Lehrenden eine wesentlich wichtigere Bedeutung für

² Gemeint ist das Kollegengeld. Details dazu siehe Kap. 3.

³ Da ich das Interview mit Peter Anfang Dezember 2001 führte, rechnete er zu diesem Zeitpunkt noch mit dem Schilling als Währungseinheit. Der Euro wurde in Österreich kurz danach, am 1. Jänner 2002 eingeführt. Mit der Implementierung des Universitätsgesetzes 2002 im Jahr 2004 wurden an der Universität Wien LektorInnen für die Dauer der Lehrbeauftragung angestellt.

die wissenschaftliche Laufbahn hat als für interne Lehrende (Nöbauer und Zuckerhut 2002)⁴.

Während aber bei Peters damals vergleichsweise noch relativ günstigen existentiellen Umständen die Lehrtätigkeit keine zentrale ökonomische oder versicherungstechnische Bedeutung hat, bietet sie für viele andere LektorInnen sehr wohl ein wichtiges Zusatzeinkommen und die einzige Form der Krankenversicherung. Die ausschließlich symbolische Form der Identifikation mit der universitären Lehre muss sich eine Lektorin/ein Lektor ökonomisch leisten können, so wie das bei Peter der Fall ist.

Wie für viele LektorInnen sind auch für Peter die häufig wechselnden Bedingungen für die Zuordnung zu unterschiedlichen Lehrabgeltungskategorien⁵ und die Höhe des Lehrentgelts nicht immer entsprechend transparent. Das nur schwer nachvollziehbare institutionelle und bürokratische Prozedere erforderte dafür nämlich zusätzliche Information und Zeit. Erst mit den neuen Arbeitsverträgen im Rahmen des UG 2002 haben Lehrbeauftragte eine bessere Nachvollziehbarkeit.

2. *„Wissen in die Universität transferieren können“: Außeruniversitäre Forschung als Absicherung*

Den von ihm geleisteten Wissenstransfer in die universitäre Lehre bringt Peter so wie die meisten LektorInnen selbstbewusst zur Sprache; damit kann er etwas für die Universität leisten. Seine außeruniversitäre wissenschaftlich ausgerichtete Tätigkeit bietet ihm sowohl von den inhaltlichen Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten her als auch von der Kontinuität her mehrere Vorteile für seine Tätigkeiten als Lektor. Über seine Anstellung in der besagten Erwachsenenbildungs-Einrichtung kann er für ihn interessante und wichtige Kontakte in die Universität hinein knüpfen und Netzwerke bilden.

„Diese Themen haben halt Kontinuität und das heißt, ich habe die Möglichkeiten, von meiner Hauptarbeit jetzt an [gemeint ist die Einrichtung], mich intensiv mit diesen Themen zu befassen. Auch jetzt nicht nur, was das Inhaltliche angeht, sondern vor allem auch, was Kontakte angeht, weil ich da regelmäßig in der Lage bin, so Netzwerke zu knüpfen, vor allem auch in die Unis hinein. Und letztlich, was ich da leisten kann, ist nix Anderes als ein Wissenstransfer von meiner hauptamtlichen Arbeit in meine Lehrauftragstätigkeit.“ (PK: 2).

⁴ Interne Lehrende bezeichnen die Lehre als Hindernis für ihre berufliche Laufbahn. Dies steht damit im Zusammenhang, dass im Wissenschaftsbetrieb und für eine wissenschaftliche Karriere Forschung höher bewertet wird als Lehre (Nöbauer und Zuckerhut 2002).

⁵ Siehe dazu Kap. 3.

Daneben profitiert Peter auch von anderen beruflichen Erfahrungen und erweiterten männlichen Netzwerken, in denen seine Interessen mit denen von etablierten Einrichtungen und Kollegen⁶ zusammentreffen – „ein Ping-Pong-Effekt“, wie Peter, der sich als „Spieler“ versteht, diese Mechanismen und Dynamiken bezeichnet. So konnte er durch seine jahrelange Arbeitserfahrung im Rahmen einer anerkannten, und wie er betont, qualitativ hochwertigen Ärzteschrift einen bedeutenden und thematisch vielfältigen Grundstock erarbeiten, der ebenfalls aus einer „bunten Mischung“ bestand. Diesen könne er für die Lehre ebenfalls „ausbeuten“, so Peter.

2.2. „An der Corporate Identity partizipieren, aber dem Lehrkörper nicht angehören“: Die Fortsetzung der absichernden „Mischform“

Dem universitären Lehrkörper fühlt sich Peter nicht angehörig. Gleichzeitig betont er aber einige wichtige Identifizierungsaspekte mit der Institution Universität, die sozialer und symbolischer Natur sind.

Diverse berufliche Kooperationen, Netzwerke und persönliche Kontakte mit FreundInnen und KollegInnen, die Angehörige der Universität sind, stellen eine soziale und informelle Nähe zur Institution her, aber nicht institutionelle Zugehörigkeit bzw. Einbindung. Diesen Unterschied erlebt er zwar deutlich, sieht aber seine soziale „Mischform“ auch in dieser Hinsicht als vorteilhaft:

„Also ein Aspekt ist, dass ich einfach sehr viele Kontakte in die Uni, also jetzt konkret in die Uni Wien hinein hab, und die Leute zum Freundeskreis zählen. Und man tut halt Sachen gemeinsam und so weiter, und ich glaube, dass es für mich dabei sogar recht erlebbar ist, diese Trennung zwischen intern Lehrenden und Externen, also den externen Lektoren. Was für mich stimmig ist, ist also quasi zu diesem äußeren Kreisen dazuzugehören, also könnt' man sagen, ich erleb' das tatsächlich auch so als Mischsituation. Also für mich ist klar, und ich bin auch manchmal froh darüber, nicht zu diesem engsten Kreis gehören zu müssen und in diese Quereilen, von denen ich immer wieder hör, involviert zu sein.“ (PK: 3).

Die Vorteile des „Externen“ sieht er darin, von den universitären Machtkämpfen, die er vom Hörensagen über KollegInnen „drinnen“ kennt, verschont bleiben zu können. Erzählungen und Gerüchte von „Internen“ macht er sich zu Eigen, um sie als Strategie der Abgrenzung und positive Selbstzuschreibung zu verwenden.

⁶ Peter spricht stets von Kollegen in der männlichen Form.

Betont er zum einen seine Abgrenzung gegenüber der Institution, so ist ihm zum anderen die Teilnahme und Teilhabe an der Institution wichtig, weil ihn die Universität doch auch stärkt, und zwar mit einem „symbolischen Potenzmittel“:

„Aber ich bin auf der anderen Seite auch froh, eine gewisse Anbindung zu haben und an der Corporate Identity⁷ zu partizipieren. Ich sag dir ein Beispiel, ah, meine E-Mail-Adresse, die benutzte E-Mail-Adresse der Uni, also die univie.ac.at-Adresse, das öffnet einfach Türen. Das ist so, dass jeder weiß, das ist Universität Wien, und da braucht man dann nicht lang erklären und sich präsentieren und in den Vordergrund stellen, sondern da kommt man einfach ausgestattet mit der, ah, symbolischen Potenz dieses institutionellen Körpers, und kann damit seinen eigenen Körper bestärken.“ (PK: 3).

Zeigte sich an früherer Stelle ein nachteiliger Effekt der Flexibilisierung durch die neuen Kommunikationstechnologien, so eröffnet ihm der virtuelle Raum aber auch neue und vorteilhafte Möglichkeiten der Entgrenzungen, des Platz Machens (de Certeau 1984) und der symbolischen Zugehörigkeit. Die Symbole des virtuellen Raums der Universität unterstützen ihn und bestärken seinen individuellen Körper. Aus eigener Erfahrung kennt Peter den symbolischen Unterschied zwischen der Universität und anderen Einrichtungen der wissenschaftlichen Wissensproduktion. Dezentralisierungen und dadurch zusätzlich entstandene Wissensmodi (Gibbons et al. 1994)⁸ ändern an dieser historisch über eine *longue durée* gewachsenen Symbolkraft der Universität kaum etwas.⁹ Das Internet, im Wissenschaftsbetrieb heutzutage ein unverzichtbares Kommunikations- und Repräsentationsmedium und darüber hinaus Plattform für virtuelle Gemeinschaften, ist auch für Peter zu einem Identifikations- und Legitimierungselement geworden. Eine E-Mail-Adresse einer Universität ist nicht nur Requisite für eine spezifische Performance von WissenschaftlerInnen, sondern gleichzeitig die durch Imagination und Technolo-

⁷ Interessant erscheint mir, dass Peter an dieser Stelle und zu diesem Zeitpunkt – zum Jahresende 2001 – den Management-Begriff „Corporate Identity“ verwendet. Im Unterschied zu den Praktiken und Zielen, die das Management der Universität seit der Implementierung des UG 2002 verfolgt, kann meines Erachtens bei der Universität Wien zum damaligen Zeitpunkt nur von einer sehr schwach ausgebildeten „Corporate Identity“ gesprochen werden.

⁸ Vgl. dazu die von Gibbons et al. (1994) eingeführten Begriffsunterscheidungen „Mode 1“ und „Mode 2“ für traditionelle und neue Modi der Wissensproduktion.

⁹ Aus vielen informellen Gesprächen mit WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Ländern ist mir bekannt, dass die Universität Wien eine große historische Symbolkraft besitzt – so etwa an vielen Universitäten in den USA, im deutschsprachigen und osteuropäischen Raum. Aisha Muhammad spricht ihr ebenfalls eine erhebliche historische und symbolische Bedeutung zu und verweist in diesem Zusammenhang auf das Renommee, das die Universität Wien in den Golfstaaten genießt (vgl. Kap. 5).

gie (vgl. Appadurai 1996)¹⁰ geschaffene kollektive, soziale Tatsache von institutionalisierter Legitimierung und institutionellen Identitäten. So wird die Institution zum „*symbolischen Potenzmittel*“ für Peters individuellen männlichen Körper. Institutionalisierte Körper brauchen sich nicht in dem Maße anstrengen wie nicht institutionalisierte, um sich nach außen hin zu präsentieren und zu legitimieren; sie sind stärker und mächtiger als die individuellen Körper.

Eine universitäre Stelle zu haben, bezeichnet Beaufays (2003) in ihrer scharfsinnigen und überaus erhellenden Analyse darüber, „wie Wissenschaftler gemacht werden“, in diesem Zusammenhang als eines der vorrangigsten Kriterien neben dem Dokortitel, um im wissenschaftlichen Feld und der darin gültigen Anerkennungspraxis überhaupt sichtbar zu werden.

Doch gerade die Stelle und die damit verbundenen materiellen Privilegien und Rechte haben externe Lehrende nicht.¹¹

Neben der grundlegenden Bedeutung der elektronischen Kommunikation für den Arbeits- und Betreuungsalltag aller Lehrenden wurde der Zugang zu universitären E-Mail Accounts als wichtige Form der symbolischen Identifikation mit der Universität zu Beginn des Jahres 2004 – also während der abschließenden intensiven Phase der Implementierungsprozesse des UG 2002 – auch in der elektronischen Diskussionsliste der IG Externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen diskutiert. So kündigte damals das EDV-Zentrum der Universität Wien die Auflösung von E-Mail Accounts von LektorInnen an, die nicht jedes Semester kontinuierlich im Personalstand der Universität aufscheinen. Dagegen erhob sich in Windeseile ein protestierender Aufschrei der LektorInnen, und das mit triftigen Argumenten: 1. werden Lehrveranstaltungen nicht für jedes Semester bewilligt und können – oft aus anderen berufsbedingten Gründen – auch nicht kontinuierlich abgehalten werden; 2. erschwert und verhindert eine ständige An- und Abmeldung von E-Mail Accounts die Kommunikation mit den und die Betreuung der Studierenden, die immer über das formale Ende eines Semesters hinaus reicht; und 3.

¹⁰ Das enge Zusammenwirken von Imagination und neuen Technologien für die Herstellung kollektiver, sozialer Tatsachen in einer von Globalisierungsprozessen geprägten Welt hat insbesondere Appadurai (1996) analysiert.

¹¹ Vgl. Kap. 3.

wird mit der Auflösung von E-Mail Accounts den LektorInnen eine wichtige symbolische Identifikation mit der Universität entzogen.¹²

Mit der Erweiterung von Räumen im virtuellen Bereich hat auch die Repräsentation und Sichtbarkeit auf einer Universitäts-Homepage an symbolischer Bedeutung gewonnen. Im Allgemeinen gewährleistet die Universitäts-Website eine gut sichtbare Repräsentation und unkomplizierte Erreichbarkeit von Personen, die zum „Staff“ gehören. Wie ich in meiner Kontaktaufnahme zu LektorInnen zu Beginn meiner Forschung erfahren musste, gilt dies aber nicht für alle externen Lehrenden.¹³ Ihnen wird von Institutsseite auch virtuell bei weitem nicht der Platz und die technische Unterstützung gewährt, die den Angehörigen der Universität zugestanden werden.

Peter hat deshalb die Eigeninitiative ergriffen und verschafft sich auf einer individuell organisierten Homepage, auf der er ausführlich über seine Arbeiten und Lehrveranstaltungsinhalte informiert, virtuell reichlich Platz. Er hat sich dafür das technologisch erforderliche Wissen angeeignet, das sich „Interne“ nicht notwendigerweise aneignen brauchen, weil das die dafür vorgesehenen universitären ExpertInnen an ihrer Statt übernehmen. Mit derlei „Taktiken des Platz Machens“ (de Certeau 1984) macht er sich zum aktiv Handelnden im virtuellen Raum.

2.3. Flexible Dramaturgien

Ein ständiges Hin- und Herpendeln zwischen verschiedenen Orten, Arbeitsstilen und Organisationsabläufen erfordert ein hohes Maß an körperlicher und mentaler Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit. Existieren zwischen diesen Orten erhebliche Unterschiede im organisatorischen Ablauf, in der Dramaturgie und den Disziplinarformen, sieht Peter das Verbindende in seiner Rolle als Organisator und Moderator von Wissensformen.

„Das ist ein riesiger Unterschied, beginnend mit der Organisation, weil ich auf der Uni auf ein fertiges Schema zurückgreifen kann und auch auf einen gewissen Automatismus der Zuführung

¹² Siehe die Diskussionen und Korrespondenzen in der Mailingliste ig-externe@lists.univie.ac.at im Februar 2004 (Privatarchiv Herta Nöbauer).

¹³ Siehe dazu Kap. 2.

von ZuhörerInnen. Das heißt die Lehrveranstaltung wird angekündigt, und dann kommen einfach Leute. Da weiß man, na, da kommen die Leute, während, wenn ich [an der hauptberuflichen Einrichtung] eine Veranstaltung mache, auch selbst dafür sorgen muss, dass da überhaupt Menschen hinfinden. Das heißt, die ganze PR und so weiter abwickeln muss, und das ist natürlich auch von der ganzen Dramaturgie ganz unterschiedlich. Wobei ich auch sage, auf der Uni hab ich doch mehr so ein fixeres Schema, vom ganzen Ablauf her, begonnen, dass man halt da diese fixen zwei Stundeneinheiten pro Woche hat. Und dann auch über die Art wie Inhalte vermittelt werden und so weiter.“ (PK: 4).

Insgesamt ist der Erfolgsdruck außerhalb der Universität größer als an der Universität, betont Peter. Bietet die Universität ein sicheres Routine- und Disziplin-Schema, sind in seinen anderen Arbeitsbereichen größere Anstrengungen erforderlich, um ein interessantes Publikum zu gewinnen, das „nicht zum Gähnen und Seufzen“ gebracht werden darf, so wie er das als Student öfter an der Universität erlebt hat. Im Unterschied zu den sozialen und symbolischen Erleichterungen und Bestärkungen, die eine Zugehörigkeit zur Institution Universität mit sich bringt, besteht in der Erwachsenenbildung ein größerer Druck, sich innovative und spannende Themen zu überlegen und diese gleichzeitig auch überzeugend und lustvoll zu präsentieren. Diese Anstrengungen findet Peter aber lohnenswert, denn sie erlauben ihm im Unterschied zur universitären Disziplin eine wesentlich größere Variationsbreite und verschaffen ihm ein lustvolles Gefühl, wie er erzählt: *„Aber das hat natürlich schon was Lustvolles, dass man sich überlegen kann, wie mach ich das Design zu einer Veranstaltung oder zu einer Veranstaltungsreihe.“* (PK: 4).

An der Fachhochschule müsse man sich ebenfalls *„schon mehr überlegen, wie man Inhalte präsentiert“*, denn die Studierenden hätten dort *„klarere und anspruchsvollere Erwartungen“* und würden sich *„auch aktiver und mit mehr Zeitdisziplin am Unterricht beteiligen als an der Universität“*. Dafür würden LektorInnen an den Fachhochschulen auch besser bezahlt als an den Universitäten.

Neben dem Unterschied zwischen „lustvoller Eigeninitiative“ in der Erwachsenenbildung und „institutioneller Routine“ genießt Peter in seinem Hauptjob vor allem auch einen besseren Status. Es ist gerade die leitende Funktion und der Status, die ihm Entscheidungsfreiheit für die inhaltliche Gestaltung und die Einladungspolitik erlauben, sodass er sein Tätigkeitsfeld in der Erwachsenenbildung als lustvoll erfährt.

Ein kritischer Blick auf Peters Darstellung der Universität wirft so gesehen die Frage auf, warum es für ihn von Bedeutung ist, auch in Zukunft Universitätslektor zu bleiben. Die Antwort darauf liegt in einer sozialen und kulturellen Sinndimension: ein Universitätslektorat bringt einen beachtlichen „Mehrwert“ bzw. ein gesellschaftlich anerkanntes Prestige ein. Es stärkt ihn mit institutioneller Potenz, die ihm für sein breites Arbeitsfeld und seine soziale Stellung dienlich ist und ihm wie allen Lehrenden Zugänge zu Einrichtungen und bestimmten sozialen Beziehungen erleichtern.

3. Zwischen „Durchmischungen“ und Grenzziehungen: Peter Kaufert in der Lehre

3.1. (Nicht nur) „gefügige“ Körper: Die universitäre Ordnung in Raum und Zeit

Während meiner Feldforschung hält Peter eine Lehrveranstaltung im zweiten Studienabschnitt vom Typus einer Arbeitsgemeinschaft. Sie findet einmal pro Woche im Ausmaß von zwei Stunden statt. Die Präsentation von ausgewählten und entsprechend vorbereiteten Texten seitens der Studierenden und die anschließende Diskussion darüber ist eine übliche Dramaturgie dafür. An diese „trockene“ Routine hält sich auch Peter. Die Mitarbeit und mündliche Präsentation dienen der Leistungsbeurteilung.

Die Lehrveranstaltung findet einmal in Räumlichkeiten eines Archivs außerhalb der Universität¹⁴ und sonst immer in einem kleinen Hörsaal der Universität Wien statt, in dem kaum Tageslicht einfällt. Tische und Sessel sind im universitären Hörsaal in Form eines großen Rechtecks aufgestellt. Sie sind so eng aneinander gereiht, dass absolut kein Spielraum für etwaiges Verrücken bleibt; die ansonsten beweglichen Möbelstücke wie Tische und Sesseln sind dadurch unbeweglich. Die Forderseite, an der ausschließlich Peter und seine Kollegin, eine „lernende Lehrende“¹⁵ sitzen – sie stehen nicht, sondern sitzen immer –, wird wie üblich von der grünen Tafel angezeigt. Ich nehme neben Stu-

¹⁴ Siehe dazu die ethnografische Beschreibung in Kap. 2.2.

¹⁵ Siehe dazu weiter unten.

dierenden auf der schmalen Seite vis à vis jener, auf der die beiden Lehrenden sitzen, Platz.

Die Sitzplätze werden von den etwa 30 Studierenden belegt. Überwiegend nehmen Studentinnen und weniger Studenten teil. Sie sehen in dieser Anordnung einander an, während sie auf ihren Sesseln sitzen und zuhören, schreiben, diskutieren und ihre Referate präsentieren. Anders als etwa in Lauras Seminar, in dem die wenigen Männer immer nebeneinander sitzen, sitzen die Studenten in dieser Lehrveranstaltung einzeln verstreut zwischen den Studentinnen.

1. Sitzen und Frieren zwischen globalen Konsumgütern und lokalen kulturspezifischen Gesten

Der kleine Hörsaal wirkte nicht einladend. Durch die wenigen schmalen Fenster in Fußbodenhöhe strömte kaum Tageslicht hinein. Es war Winter, aber der Raum nur schlecht bis gar nicht beheizt. Studierende, Lehrende und ich saßen deswegen häufig mit den Winterjacken bekleidet in der Lehrveranstaltung. Wir froren! Frieren ist eine ungünstige Voraussetzung für ein neunzig Minuten langes Sitzen, Denken und Konzentrieren. Dieser kalte Seminarraum war aber keine Ausnahme in jenem Semester. So erzählten einige Studierende auch von anderen Seminarräumen, die entweder gar nicht oder nur mangelhaft beheizt wurden, und stellten laut und ironisch die Frage, ob denn die Universität nun wohl für gar nichts mehr Geld hätte, und die Politik die Universitäten nicht nur ausbluten, sondern buchstäblich ausfrieren lasse.

Neben den Schreibutensilien und einigen kopierten Texten und Büchern befanden sich wie üblich auch in Peters Lehrveranstaltung mehrere Flaschen gefüllt mit Mineralwasser, Coca Cola oder anderen Getränken, die die Studierenden mitbrachten, sowie Handys auf den Tischflächen. Entsprechend nuckelten Studierende auch in dieser Lehrveranstaltung immer wieder aus den Flaschen und manche schrieben unter der Tischfläche per Handy SMS-Nachrichten oder lasen eingegangene.

Wie im deutschsprachigen Kontext üblich, klopfen auch in Peters Lehrveranstaltung die ZuhörerInnen mit den Fingerrücken einer Hand auf die Tischfläche, um den Vorträgen von Studierenden und Lehrenden zu applaudieren (vgl. auch Brumann 1999).

3.2. Sitzen mit einem groß gewachsenen Körper: Zur Performance von Status, Maskulinität und sozialer Distanz

Peter saß in den Lehrveranstaltungen so wie es übliche universitäre Praxis ist, immer in der „Tafel-Zone“. Gekleidet war er stets in Jeans (meistens schwarzen) kombiniert mit einfarbigen und dabei manchmal durchaus knallfarbigen Pullover oder Sweat-Shirts und dunklen Lederschuhen. Dunkle Jeans und Lederschuhe zählen heutzutage zu einem weit verbreiteten seriös-sportlich geltenden Kleidungsstil, der zum Standard geworden ist.

Mit einer für viele Männer charakteristischen „ausbreitenden Sitzhaltung“ (Henley 1993) nahm er stets viel Platz ein. Da er außerdem – auch im Sitzen – ein physisch großer Mann ist, brauchten seine langen, seitwärts ausgestreckten oder überkreuzten Beine viel Platz. Beharrlich mit der Haltung eines konzentriert und bedächtig Zuhörenden stützte er dabei gerne seine Stirn oder das Kinn mit seiner Hand oder mit einzelnen Fingern.

Diese Geste wird, wie ich bereits in Kap. 4 diskutiert habe, von WissenschaftlerInnen und Intellektuellen gerne und häufig aufgeführt. Der Gestus des derlei sitzend Denkenden stellt in der Zivilisationstheorie von Norbert Elias, dem auch Peter als Wissenschaftler sehr zugeneigt ist, ein bedeutendes Bild dar, in dem sich die gesellschaftlichen Prozesse von Entfremdung und Individualisierung und die Abgetrenntheit und Einsamkeit des Denkenden, des *homo clausus*, ausdrücken (Kuzmics 1997).

Seine langen Arme hingegen setzte Peter beim Sprechen mit Raum sparenden, nahe am vorderen Oberkörper bleibenden und ruhigen Gesten ein. Ebenso bedächtig schrieb er während der Referate von StudentInnen Notizen auf ein Blatt Papier nieder.

Direkt neben Peter und seiner Kollegin Christine Ulbrich saßen nie Studierende, auch nicht, als die Sitzplätze rar wurden, und neben den beiden noch Platz gewesen wäre. Auf der Tischfläche breitete Peter bis auf einen Notizblock und Kugelschreiber nie Bücher oder persönliche Gegenstände aus, wie das etwa Boris zu tun pflegte. Im Unter-

schied zu Boris grenzte Peter sein Territorium nicht mit mitgebrachten Gegenständen ab, sondern mit seinem groß gewachsenen Körper.

3.3. Co-Teacher Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine Ulbrich: Zur „teilnehmenden Beobachtung einer lernenden Lehrenden“

Zu Peters rechten Seite saß meistens mit einem freien Sitzplatz zwischen ihnen als Abstand seine Kollegin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine Ulbrich. Ihr Kleidungsstil war stets feminin und seriös ausgerichtet: Klassische einfarbige helle Hemdblusen kombinierte sie gerne mit Jeans und eleganten Schuhen mit höheren Absätzen. Ihre mittellangen Haare trug sie offen.

Christine war zu jener Zeit Co-Teacher in zwei Lehrveranstaltungen: In einem Seminar, das ein habilitierter Lektor leitete und in dem sie auch formal im Vorlesungsverzeichnis aufschien, und in der Lehrveranstaltung, die Peter leitete, in der sie aber nicht formal aufschien. Peter hatte sie „zum Mitmachen“ eingeladen, wie mir beide unabhängig voneinander erzählten.

Co-Teaching ist eine durchaus übliche, aber in seiner traditionellen Form zwischen ProfessorInnen und NachwuchswissenschaftlerInnen hierarchisierte Beziehungsform von Lehrenden¹⁶. Doch die Beziehungskonstellation zwischen Peter und Christine war in mehrfacher Hinsicht außergewöhnlich, weil sie informeller Natur war und eine äußerst seltene Umkehrung der akademischen Titel-Hierarchie, die noch dazu geschlechtsspezifisch geprägt war, darstellte: Die Novizin mit dem Titel einer Doktorin lernte bei einem Lehrer mit Magistertitel. Die im Wissenschaftsbetrieb ansonsten so gewichtige Bedeutung von Titeln wird hier unmissverständlich umgekehrt. Da die Titel auch an die Geschlechtsidentitäten von Lehrenden gebunden sind, wird aber dadurch gleichzeitig ein asymmetrisches Geschlechterverhältnis reproduziert: Obwohl eine Frau einen Dokortitel trägt, lernt sie bei einem Mann mit Magistertitel zu lehren. Wäre es möglich, dass ein Mann mit Dokortitel bei einer Frau mit Magistertitel „in die Lehre geht“? Ich konnte kein einziges Beispiel dazu eruieren.

¹⁶ Viele LektorInnen unterrichten vor allem in Lehrveranstaltungen mit einer hohen Anzahl von Studierenden in der Konstellation des Co-Teaching aber auch als gleichgestellte Peers.

Christines informelle Rolle war unklar und irritierte mich zu Beginn. „Was ist ihre Rolle und warum sitzt sie in der Tafelzone?“ Diese Frage beschäftigte mich anfangs umso mehr, weil sie zum einen fleißig Notizen niederschrieb, während Peter moderierte und die StudentInnen referierten, und zum anderen, weil wir von Peter einander nicht vorgestellt wurden. Erst als ich sie etwas später ansprach, erfuhr ich, dass sie eine „lernende Lehrende, die teilnehmende Beobachtung durchführt“, war. Ihre Darstellung faszinierte mich, weil ich ebenfalls als „teilnehmende Beobachterin“ anwesend war. Was meinte sie mit dieser Rollenbezeichnung? War es ein Erklärungsversuch ihrer informellen und relativ wortkargen Rolle? Weder sie noch Peter betrachteten ihr überwiegendes Schweigen bzw. ihre offensichtliche Scheu vor Sprechakten vor einer großen Gruppe als gewöhnlich. Ein paar Mal ließ Peter Bemerkungen darüber fallen, dass sie „recht wenig in der Lehrveranstaltung sprechen würde, obwohl er sie mehrmals zum Sprechen ermuntert habe“. Später erfuhr ich von ihr, dass wir ähnliches taten, wenngleich mit unterschiedlichen Interessen und Zielen. Sie lernte Lehren, indem sie Peter zuhörte, zuschaut und beobachtete, „wie er tut“. Ja, von ihm erhoffte sie sich, viel abschauen und lernen zu können. Christine bewunderte Peter für seine Moderationstalente und nahm ihn dadurch als nachzuahmendes Vorbild.

„Ich steh nicht im Vorlesungsverzeichnis, sondern der Peter hat mich im Sommer darauf angesprochen. Da waren wir einmal weg und er hat mich gefragt, ob ich Lust habe, da mitzumachen. Wobei das Mitmachen mittlerweile sehr stark darauf beschränkt wird zuzuschauen, also ich meine teilnehmende Beobachtung mit ihm mache. Und ich finde, er macht das auch ganz, ja wirklich sehr sehr gut. Ja, und es geht mittlerweile doch auch ein bisschen von meinem Thema weg, das merk ich dann immer wieder, das ist halt so an der Kippe. (...) Ich bin momentan wahrscheinlich mehr quellenkundlich unterwegs, während er halt sehr viel Theoretisches macht.“ (CU: 1).

Gleichzeitig wird durch Christine sichtbar, worin sich die Anforderungen in der Lehre von jenen des Schreibens und Lesens von Texten grundsätzlich unterscheiden, nämlich in der sinnlichen und sozialen Involviertheit und Aufmerksamkeit. Das folgende Zitat klärt darüber auf:

„Ich bin ganz schlecht, das habe ich immer wieder bemerkt, was so Moderationen, Diskussionsleitung betrifft. Also ich kann das zwar in einem Zweiergespräch oder in einer kleinen Gruppe ... aber was ich noch nicht so wirklich gut kann, sind in größeren Gruppen so Abläufe zu steuern oder zu leiten, um auf das Wesentliche wieder zurück zu kommen. Das hängt vielleicht auch damit zusammen, dass ich überhaupt kein verbaler, ah, also oraler Typ bin. Also ich kann schwer zuhören und mich darauf konzentrieren und dann das Wesentliche rausfassen. Ich tue mir immer leichter, wenn ich etwas gelesen habe und etwas Schriftliches habe.“ (CU: 4).

Das Orale und das Geschriebene erfordern von Lehrenden völlig unterschiedliche soziale und „somatic modes of attention“ (Csordas 1993). Während im Lesen von Texten die sinnliche und soziale Abgeschlossenheit dominiert, weil mit den Augen die ganze Aufmerksamkeit auf die gedruckten Worte fokussiert und die übrige Umgebung visuell und auditiv stark vernachlässigt wird (vgl. Carozzi 2005), erfordert das Lehren eine umfassende sinnliche und soziale Präsenz. Die Abgeschlossenheit wird von einer Offenheit abgelöst. Auch wenn viele WissenschaftlerInnen individuelle Präferenzen zwischen diesen beiden Modi haben, so setzen beide doch einen kulturellen Lernprozess voraus, denn *„somatic modes of attention are culturally elaborated ways of attending to and with one’s body in surroundings that include the embodied presence of others.“* (Csordas 1993: 138).

Als teilnehmende Beobachterin begann Christine demnach, sich in einem nonverbalen Lernprozess eine neue Art und Weise der Aufmerksamkeit anzueignen, die das Lehren erfordert. Aus der Perspektive des Lernens in den Konzepten von Praxis und Wahrnehmung (Bourdieu 1999; Csordas 1993) kann sie sich über bestimmte soziale und kulturelle Prozesse daran gewöhnen, Aufmerksamkeiten nachzuahmen und möglicherweise daraus einen eigenen Stil zu basteln. Das Sitzen auf dem für Lehrende vorgesehenen Platz ist dabei ein bedeutender Schritt (vgl. Mauss 1997). Doch brauchen, wie ich bereits betont habe, Lehrende eine umfassende Aufmerksamkeit – sei es im Sitzen, Stehen oder Herumgehen. Das Sprechen und rasche Reagieren auf Gesprochenes, Gehörtes und manchmal nur Gesehenes sind für Lehrende ein wesentlicher Teil dieses kulturellen Zusammenspiels und nicht zuletzt für eine gelungene Lehrveranstaltung.

„Referate sind immer ganz furchtbar. ... Mir fällt es halt leichter, wenn sich ein Gespräch entwickelt, als wenn ich das Gefühl bekomme, ich sitze da vorne und muss jetzt etwas spontan zu etwas sagen, was mir vielleicht erst in drei Minuten einfällt. Das ist schwierig. So gesehen verstehe ich es, wenn dann eine Gruppe nicht so motiviert ist.“ (CU: 6).

Christine beanspruchte in der Lehrveranstaltung auffällig wenig Platz nicht nur als Sprechende. Auf der Tischfläche hatte sie außer einem elektronischen Terminkalender, den sie immer wieder einsah, keine Gegenstände liegen. Hauptberuflich ganztags in einem Archiv beschäftigt, war es für sie wichtig, das rechtzeitige Ende der Lehrveranstaltung immer im Blick zu behalten. Auch mit einer für relativ viele Frauen charakteristischen „zusammengeschrumpften“ Körperhaltung (Henley 1993) nahm sie im Sitzen wenig Raum ein. Vor allem schien die Kälte im Hörsaal ihren Körper zusätzlich zu-

sammen zu ziehen. Nonverbal und verbal war ihre Performance insgesamt sehr konträr zu jener Peters.

3.4. Erfolgsrezept: „Lustvolles“ mit „Trockenem“ mischen

Ich habe bisher das „Durchmischen“ als Sicherheits- und Lustgarant für Peter analysiert. Als Erfolgsrezept setzt er es auch in seinem Lehrstil ein, wie ich nun näher zeigen werde.

Bei seinem Wissenstransfer in die Universität baut Peter auf ein „Durchmischen“ seiner vielfältigen Erfahrungen als Wissensorganisateur und -moderator. Das routinemäßige und von ihm als „trocken“ bezeichnete universitäre Lehrschema mischt er mit „spielerischen“ und „lustvollen“ Elementen von außerhalb. Dabei griff er auch auf Rollenspiele und Übungen mit Körpererfahrung zurück, die bei den Studierenden gut ankamen und die Atmosphäre, die sonst durch die Konzentration auf das Referieren und Zuhören geprägt war, merklich auflockerte, wie ich mit verfolgen konnte. Ein solcher Mix wertet für Peter die universitäre Lehre entscheidend auf.

„Also, im Normalfall mache ich Arbeitsgemeinschaften und das gestehe ich jetzt, das basiert auf dem Abhalten von Referaten, wie du ja mitbekommen hast, und der Diskussion des Referates. Wobei ich schon immer versuch, das zu durchmischen. Also es wird bei mir nie so sein, dass ich quasi in der ersten Stunde die Themen verteil und dann wird bis zur letzten Stunde durchreferiert, sondern da müssen viele Elemente hinein. Das sind also auch die Transfers aus dem großen Bereich der Erwachsenenbildung, ebenso wie wir bei dieser jetzigen Lehrveranstaltung zum Beispiel auch eine Einheit gemacht haben, wo wir Rollenspiele gemacht haben. So Körpererfahrung, Selbstentfremdung vom Körper. Das hat einerseits schon den Zweck, so an dieser eigenen unmittelbaren Erfahrung zu lernen, und was natürlich gerade beim Körper eine zentrale Geschichte ist, und es hat auch den Zweck, das Ganze lustvoll aufzuwerten. Das da halt etwas Spielerisches hineinkommt und die Materie nicht zu trocken wird, na. Oder, ich mach zumindest eine Exkursion, einen Ausflug pro Lehrveranstaltung, also zu irgendeiner Ausstellung oder in irgendein Museum oder was auch immer. (...) Eine Sache zum Beispiel, die ich immer wieder ausprobiert habe, ist zum Beispiel auch, dass ich Studenten bitte, die Moderation zu übernehmen in einer Einheit. Also, wo ein didaktisches Ziel auch wäre, das zum Beispiel mitzuerlernen.“ (PK: 4f.; 6).

Peter will den Studierenden außerdem vermitteln, dass es wichtig ist, räumliche Hemmschwellen zu überwinden. Dazu verlegt er einzelne Lehrveranstaltungseinheiten immer wieder mal an andere nicht-universitäre Orte. So fand etwa eine Lehrveranstaltung in einem der Wiener Gasometer in den Räumlichkeiten des damals neu übersiedelten Wie-

ner Stadt- und Landesarchivs statt.¹⁷ Ein anderes Mal war außerhalb der Unterrichtszeit mit den StudentInnen eine Exkursion in den „Narrenturm“¹⁸ vereinbart. Obwohl sich Peter und die Studierenden in einem längeren Diskussionsprozess endlich auf einen gemeinsamen Termin für diese Exkursion geeinigt hatten, erschien letztlich niemand von ihnen zum vereinbarten Treffpunkt. So warteten Peter und ich eine ganze Weile vergeblich und entschieden dann, stattdessen ein nahe liegendes Kaffeehaus aufzusuchen.

3.5. Brüchige Disziplin

Peters Lehrveranstaltung begann immer „cum tempore“, also mit dem im mitteleuropäischen Raum oft üblichen „akademischen Viertel“. Doch regelmäßig kamen Studierende selbst nach dem „akademischen Viertel“ zu spät und einzelne verließen die Lehrveranstaltung wieder frühzeitig. Durch das Sesselrücken der zu spät Kommenden im noch dazu engen Raum stieg jedes Mal die Lärmkulisse, sodass entweder Peter oder die Studierenden kurz unterbrochen wurden, das Gesagte weniger gut zu hören war und bereits Gesagtes wiederholt werden musste. Peter sprach die Studierenden nicht darauf an, aber beschwerte sich bei mir über deren Undiszipliniertheit:

„Obwohl in dieser jetzigen Lehrveranstaltung ist es so, dass mir die fehlende Disziplin der StudentInnen schon fast ein bisschen zu viel ist. (...) Disziplin in Bezug auf Kommen, wann Kommen, wann Gehen, überhaupt Kommen. Also ich halte das für total wichtig, dass eine Kontinuität da ist und eine Trennlinie und ja, ich halte es auch für wichtig, dass man von Anfang an dabei ist (...) Aber teilweise hat man auch das Gefühl, es ist öffentliche Willkür. Und das war jetzt schon bezeichnend in dieser Fachhochschule; die sind viel jünger und sie sind einfach auch viel disziplinierter und das ist angenehm. Regelmäßig und pünktlich sein hat ja auch sehr viel mit Körper zu tun (...) und ich bin durchaus kein Anhänger von einem Laissez-faire, weil ich einfach überzeugt bin, dass für Produktivsein diese Kontinuität des Dabeiseins notwendig ist.“ (PK: 6f.).

Regelmäßige physische Anwesenheit und Pünktlichkeit erachtet Peter als wesentliche Voraussetzungen für ein produktives Lernen. Auch er ist stets pünktlich. Mehrere Male konnte ich in diesem Zusammenhang etwa beobachten, wie er buchstäblich von draußen kommend, mit Straßenjacke bekleidet und ohne „Übergangsstation“ in einem LektorIn-

¹⁷ Siehe dazu meine ethnografische Beschreibung in Kap. 2.2.

¹⁸ Der so genannte „Narrenturm“ ist das anatomisch-pathologische Museum in Wien. Das Gebäude befindet sich im Areal des ehemaligen Allgemeinen Wiener Krankenhauses. Den Großteil des Areals nimmt heute der Campus der Universität Wien ein.

nenzimmer gerade von seinem anderen Job kommend in großen Schritten zur Lehrveranstaltung eilte, um pünktlich zu sein.

1. Zeit und das „Du“ in schnellen Schritten

Zweimal eilte auch ich knapp in der Zeit die vielen Stockwerke und Treppen des Universitätsgebäudes neben ihm her, und musste wegen meiner wesentlich kleineren Körpergröße mit doppeltem Tempo ausgleichen, was Peter mit langen Schritten einfacher vermochte. Ich war während meiner Feldforschung ebenfalls sehr darauf bedacht, stets pünktlich zu erscheinen, obwohl meine anderweitigen Arbeitsumstände dies manchmal kompliziert machten. Doch auf keinen Fall wollte ich als unpünktliche Forscherin die Lehrveranstaltungen stören.

Als wir nach einigen Wochen meiner teilnehmenden Beobachtung einmal gemeinsam die vielen Stufen im Hauptgebäude der Universität hinauf in den Hörsaal eilten, bot mir Peter das Du-Wort an. Ich empfand die Situation, in der wir uns etwas außer Atem miteinander unterhielten und so zum „Du“ übergangen, zwar als etwas irritierend, fühlte mich aber dadurch nach einem bis dahin zwischen uns gepflogenen formalem Siezen als Feldforscherin mehr akzeptiert als davor. War es das Eilen und das, was es hinsichtlich unserer ähnlichen Job-Bedingungen anzeigte, was in diesem Augenblick mehr soziale Nähe beförderte?

Dass zeitliche Disziplinierung multiple soziale Bedeutungsdimensionen impliziert, wird an spezifischen Alltagspraktiken sichtbar. Darunter sind die Sprechzeit, die jemand beansprucht, und die Wartezeit, die jemand verordnet, gewährt oder erdulden muss, die prägnantesten Ausdrucksformen von Distinktion und Hierarchie (Bourdieu 1998; Henley 1993). Unterschiede aufgrund des Status und des Geschlechts werden auf diese Weise besonders deutlich. Eine häufige Praxis ist, jemanden während des Sprechens zu unterbrechen oder nicht (zu Ende) sprechen zu lassen. Solche Praktiken führen nicht nur zum Ausdehnen von jeweils Mächtigeren, sondern auch zum Verlust von Kontrolle über ihre Zeit bei den weniger Mächtigen.

Peter unterbrach die Studierenden beim Referieren häufig mit Wissensfragen¹⁹. Manchmal führte eine solche Unterbrechung dazu, dass sich für einige Minuten Diskus-

¹⁹ Auch mir stellte Peter zu meiner großen Überraschung zweimal eine fachspezifische Frage „als Experte“, während ich gerade Feldnotizen nieder schrieb.

sionen zwischen einzelnen Studierenden entwickelten, während der/die ReferentIn mit Gesten und Mimiken der Unruhe oder Nervosität auf die Fortsetzung des Referats wartete. Oft verloren die ReferentInnen dadurch die Kontrolle über die von ihr/ihm geplante Redezeit. Aber nicht nur das. Darüber hinaus wurde auch den nachfolgenden RednerInnen Zeit weggenommen, und auch sie gerieten unter Druck. So wie Peter nichts zu den Studierenden wegen ihrer Undiszipliniertheit sagte, schwiegen auch die Studierenden zum Unterbrochenwerden. Diese Stellen machen umso mehr nonverbale Machtprozesse deutlich, in denen es um Kontrolle und Verlust an Kontrolle über die Zeit der anderen und die eigene Zeit geht.

Im Vergleich zu den angeblich disziplinierteren jüngeren Studierenden der Fachhochschule und den älteren ZuhörerInnen in außer-universitären Lehrveranstaltungsreihen, die Peter wiederum lautstark unterbrechen würden, scheinen sich die Studierenden an der Universität in anderen Gewohnheiten im Umgang mit nonverbaler Macht und Disziplin zu üben. Zwar unterbrachen sie Peter als Lehrenden so gut wie nie, doch kam eine Reihe von ihnen regelmäßig zu spät. Obwohl Zuspätkommen verschiedene Gründe haben kann – so etwa Jobs, denen StudentInnen nachgehen müssen – sieht Peter das als teilweise Willkür und Missachtung von universitären Regeln.

Was er als Willkür wahrnimmt, kann aber aus Sicht der Studierenden ebenso als Widerspenstigkeit interpretiert werden. Wie Eberhardt (1990) anhand von Praktiken der Widerspenstigkeit aufzeigt, richten sich diese in zweifacher Hinsicht gegen formale asymmetrische Beziehungen: Zum einen gegen den Einfluss der formellen Kultur auf die eigenen Lebensbedingungen, d.h. gegen personifizierte und verdinglichte Autoritätsbeziehungen; und zum anderen versuchen Widerspenstige ihre Opposition zu Autoritäten nicht zum offenen Konflikt eskalieren zu lassen, und arbeiten daher mit Netz und doppelem Boden (ebd.: 135).

Zeitliche Disziplin ist für Universitätslehrende auch deswegen besonders wichtig, weil daran Verlässlichkeit, das Ansehen und Erfolge und Misserfolge gemessen werden, wie Peter sich lebhaft erinnert:

„Eine Situation, die mir einfällt, eine sehr unangenehme Situation, das war, als wir eine Ringvorlesung zum Thema [Thema] gemacht haben, und die war sehr gut besucht, da waren 120 Leute. Das war eine offene Veranstaltung, also auch über die Uni hinaus, wo sicher auch jedes Mal 40 Außeruniversitäre dabei waren. Und da war einmal die Situation, dass derjenige, der den Vortrag halten hätte sollen, nicht gekommen ist, und er hat sich auch nicht gemeldet und

gar nichts, und wir haben wirklich bis fünf Minuten nach Beginn der Veranstaltung nicht von ihm gewusst, ob er kommt. Und dann haben wir endlich seine Sekretärin erreicht. Die hat gesagt, er ist krank, aber es hat niemand der Mühe wert gefunden, uns das zu sagen. Und da musste man dann – man waren eben in diesem Fall wir, die männlichen, alle männlichen Lehrveranstaltungsleiter – vor diese 120 Leute, der Hörsaal hat 120 Leute gefasst, und mussten denen sagen, also ja, das fällt jetzt aus. An solche Situationen kann ich mich aus meiner eigenen Studienzeit noch erinnern, da hat man halt alles zugemacht und ist gegangen, wenn ein Vortragender nicht gekommen ist. Aber da war für mich dann etwas völlig Unerwartetes ... Da ist dann wirklich ein Krawall ausgebrochen! Also, das waren vor allem die externen Besucher, die gekommen sind. Die haben gesagt: ‚Wir lassen uns das nicht bieten!‘ Und das aber, sagen wir mal, 50 Leute von denen, na, und wir haben dann gesagt: ‚Tut uns leid, wir können auch nichts tun, und das wird nachgeholt.‘ Das war eine sehr unangenehme Geschichte, natürlich. Und man hofft ja immer, dass so eine Veranstaltung nicht abbricht, dass die Leute beim nächsten Mal auch noch kommen. Und so ein Verhalten kann natürlich eine ganze Veranstaltungsreihe zusammen hauen, und das Ansehen auch.“ (PK: 8).

Nicht nur die eigene, sondern auch die Disziplin und Zuverlässigkeit von KollegInnen ist wichtig, um den eigenen Ruf nicht zu gefährden. Doch sowohl Studierende als auch Kollegen nehmen es nicht alle so ernst mit der Disziplin. Die institutionelle Disziplin ist also brüchig – und innerhalb der Institution wird zur mangelnden Disziplin geschwiegen. Auch Peter sagte dazu nichts zu den Studierenden. Doch „jene von Draußen“ nehmen sie nicht wortlos hin. Im Gegenteil, diejenigen außerhalb der Universität – sei es Studierende an den Fachhochschulen oder externe BesucherInnen von universitären Veranstaltungen – fordern etwas ein. Das Bild, das Peter zeichnet, hinterlässt den Eindruck, dass es „Draußen“, außerhalb der Universität fordernder und anspruchsvoller – und anstrengender – als „Draußen“ in der Universität ist.

3.6. Siezen als „Disziplingeschichte“: Respektvoller Abstand und Schutz vor Grenzüberschreitungen

Ist an die zeitliche Disziplin die Kontrolle von Körpern und sozialen Beziehungen gekoppelt, so werden die sozialen Beziehungen gleichzeitig auch über Grenzziehungen bzw. Nähe- und Distanzformen geregelt. Der „passende“ und „stimmige“ Umgang mit sozialer Nähe und Distanz zu Studierenden, aber ebenso zu ProfessorInnen beschäftigt deshalb Peter genauso stark wie die anderen LektorInnen, denn die hierarchischen Beziehungen bergen hinreichend Verunsicherungen und Konfliktstoff in sich. Die adäquate Anredeform war und ist ein wiederkehrendes Thema. Die Frage des Siezens oder Duzens stellt soziale, kulturelle und fachspezifische Identifikationen und Distinktionen

und damit verbundene Grenzziehungen und Hierarchien ganz besonders in den Vordergrund.

So sehr Peter ansonsten gerne „Mischformen“ praktiziert, weil sie ihm eine gewisse Vertrautheit und Sicherheit vermitteln, befürwortet er in der Gestaltung der sozialen Beziehungen zu den Studierenden klare Grenzziehungen über das Siezen. Das Duzen der Studierenden, das manche KollegInnen von ihm präferieren, ruft in ihm Unsicherheiten hervor und kommt deshalb nicht in Frage. Nur die Wahrung der sozialen Distanz sowie auf beiden Seiten für gegenseitigen Respekt und für Schutz vor grenzüberschreitenden Verletzungen. Die Gefahr von Grenzüberschreitungen gehe „von oben nach unten“, weshalb Mächtigere auch eine besondere Verantwortung für die Einhaltung der sozialen Grenzen haben, so Peter. In diesem Zusammenhang erinnert er sich an ein Ereignis aus seiner Diplomandenzeit, das er als ausgesprochen unangenehm und kritisch empfunden hat:

„Ich hab da so ein bezeichnendes Erlebnis, oder eigentlich waren es zwei Erlebnisse, in einem Diplomandenseminar gehabt, wo meine Betreuerin, die ja einigermaßen eine Autorität ausstrahlt, gesagt hat, in normalen Veranstaltungen ist sie per Sie mit uns, aber im Diplomandenseminar sagen wir alle Du zueinander. Und da ist dann zweimal die Situation aufgetaucht mit Studentinnen, die gesagt haben, sie möchten lieber per Sie sein. Weil sie für sie einfach als Autorität da ist, und das können sie nicht verleugnen und man kann das ja nicht ungeschehen machen, und sie tun sich einfach leichter, über diese Schwelle mit dem Sie zu kommen. Also, für mich hat das „Du“ in unserer Sprache schon diese eindeutige Funktion des Persönlicheren. Das „Sie“ zeichnet sich dadurch aus, dass es einen gewissen Schutz bietet vor, ja vor zuviel, jetzt weiß ich nicht, mir fällt der Ausdruck nicht ein, eben [kurze Pause], ja, dass man sich wechselseitig vielleicht zuviel herausnimmt. Ja, das Sie ist also ein bisschen eine Disziplingeschichte (...).“ (PK: 6).

Und während andere LektorInnen nach dem Ende einer Lehrveranstaltung mit Studierenden ein Kaffeehaus oder die Mensa aufsuchen und informell(er) mit ihnen zusammen sitzen und dabei trinken und essen, grenzt sich Peter auch vom „Après Teaching“ ab, so gut es geht.

„Ehrlich gesagt gibt es da relativ wenig. Dass wir drei [gemeint sind er, seine Kollegin Christine und ich] letztens auf einen Kaffee gegangen sind, ist eher eine Ausnahme. Die Christine ist ja keine Studentin, sondern die macht das jetzt quasi mit mir gemeinsam und ich habe sie gebeten teilzunehmen (...) Das Einzige was war, dass wir im letzten Semester, da habe ich eine Lehrveranstaltung zum Thema [hier nennt er das Thema] gemacht und da haben wir als nächste Einheit einen Ausflug in den Böhmisches Prater gemacht. Und der [Name des Freundes], ein Freund von mir, hat uns geführt und da sind wir nachher natürlich dort in einen Biergarten gegangen. Ja. Ich muss sagen, für mich war das selber überraschend, wie ich dann in dieser anderen Rolle war.“ (PK: 7).

Nach einer längeren Pause, die Peter an dieser Stelle einlegte, begann er schließlich auf mein Nachfragen die Rolle, die er als Lektor verkörpert, zu spezifizieren:

„Als Lektor, ja, irgendwie mit dieser Ehrfurcht, die einem entgegengebracht wird, umzugehen und ich weiß jetzt ehrlich nicht, liegt das an mir, bin ich schrecklich? (Pause und Lachen). Nein, nein, das meine ich jetzt, eher nicht ernst. Obwohl ich kann mir schon denken, dass es vielleicht mit dem Maskulinen zu tun hat oder auch mit der Sprache. Ich glaube es hat auch sehr viel mit der Studienrichtung zu tun und meine Vermutung ist, was ich so mit Kolleginnen gesprochen habe, die in anderen Studienrichtungen unterrichten, dass dort weniger Distanz zwischen Lehrenden und Belehrteten herrscht. Und ich glaube, dass in meinem Fach die Kultur doch eine Spur traditioneller ist als in anderen geistes- oder sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Und diese Traditionalität wird sicher auch von einem Teil des Lehrkörpers nach wie vor eingefordert.“ (ebd.)

Die Ehrfurcht der Studierenden beschäftigte Peter über dieses Zitat hinaus, denn er thematisierte sie auch bei ein paar anderen Gelegenheiten. Er spekulierte über mögliche Ursachen und befand, dass Ehrfurcht häufig mit der Maskulinität von Lehrenden zusammenhängt. Damit im Zusammenhang richtete Peter die Frage an mich, ob eine große Körpergröße „abschreckend“ oder distanzierend auf Studierende wirke. Da Peter Wissensfragen auch gerne an mich und nicht nur an die Studierenden stellte, bezog ich mich in meiner Antwort auf Fachliteratur, die einen Zusammenhang zwischen Körpergröße, geschlechtsspezifischen Vorstellungen und ihrer Symbolkraft herstellt (vgl. Henley 1993; Wagner 1999).

Die Beziehung zwischen Ehrfurcht, Maskulinität und Körper(größe) erfordert allerdings eine weitergehende Analyse. Eine wesentliche Dimension von Maskulinität – wie auch von Femininität – ist nämlich der Körper. Mit (kultur-)spezifischen Sprechakten und körperlichen Praktiken führen Menschen innerhalb spezifischer Settings Geschlecht auf und stellen es aufs Neue wieder her (West and Zimmermann 1987; Butler 1990; Morris 1995; Connell 1995).

Die formale Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wird in einem spezifischen institutionellen Setting aufgeführt (vgl. Goffman [1959]1990), das von fachspezifischen Stilen geprägt ist. Ist die Institution Universität strukturell und kulturell schon eine „männlich“ geprägte, so pflegen bestimmte Fachdisziplinen besonders ausgeprägte Traditionen von maskuliner Performance und männlicher Macht. Eine solche Tradition geht auch an der Performance von LektorInnen nicht spurlos vorüber und wird entweder auch von ihnen fortgeführt und/oder sie wird ihnen von Studierenden zugesprochen, weil sie sich an fachspezifische Stile erinnern, sie kennen und können. Autorität hier

und Ehrfurcht bzw. Angst dort sind zwei miteinander in Beziehung stehende Dimensionen in hierarchischen Beziehungen. Wechselseitig sind sie an der Performativität einer autoritären universitären Männlichkeit beteiligt.

An dieser Stelle wird außerdem deutlich, dass die „institutionelle Potenz“ über die symbolische Bestärkung durch eine E-Mail-Adresse hinaus reicht, weil sie geschlechts- und fachspezifische Autorität nicht nur symbolisch darstellt, sondern auch habituell verkörpert. Der Nimbus einer anhaltenden Tradition von Männlichkeit und Autorität, der seinem Fach anhaftet, wird auf Peter übertragen. Doch dass die Studierenden ihm gegenüber Ehrfurcht zeigen, hinterlässt Unbehagen bei ihm. Mit der strengen Einhaltung sozialer Distanz selbst beim „Après-Teaching“ trägt er allerdings zu den „traditionellen“ Erwartungen seiner Fachdisziplin in Hinblick auf die Fortführung von Autorität und Macht des Status bei. Dieses Praktiken des Bewahrens sind auch als wechselseitige Effekte der Macht der Fachdisziplin innerhalb der Positionen der Fakultäten zu verstehen. Peter ist strukturell ein Externer Lehrender mit kulturell vielfältigen Praktiken des „Mischens“, der mit dominanten Ausdrucksformen seiner Fachdisziplin hadert. Dennoch werden gleichzeitig auch Aspekte einer „traditionellen“ fach- und geschlechtsspezifischen Performance sichtbar, denen er sich nicht entzieht.

Zusammenfassung

Soziale, örtliche und berufliche Formen des Hin- und Herpendelns und „Durchmischens“ markieren Peters Erfahrungen und Performance. Diese Pendelbewegung beherrscht er mit dem einverlebten Wissen über die Praxis des stets „richtigen sozialen Spiels“. In Verbindung mit seiner leitenden Funktion im außeruniversitären Bildungsbereich und dem prestigeträchtigen Status als Lehrbeauftragter bereitet ihm das soziale „Spiel“ Lust, Vorteile und eine gewisse Sicherheit. Mit seinen mehreren Standbeinen – sie sind zugleich auch Spielbeine – kann er berufliche Unsicherheiten besser unter Kontrolle halten.

Doch darf das „Durchmischen“ nicht als undifferenzierte Mischung verstanden werden, denn die Grenzziehungen zwischen den kulturellen und sozialen Spielfeldern müssen

auf multiplen Ebenen ständig ausbalanciert werden – und die inkludieren selbstverständlich auch seinen individuellen, sozialen und institutionellen Körper.

Die Identifikation mit einer eindeutigen sozialen sowie institutionellen und fachdisziplinären Zuordnung führt Peter in ein emotionales und soziales Unbehagen, von dem gerade auch seine Maskulinität betroffen ist.

Fühlt Peter sich einerseits in einer ausgeprägten sozialen und organisatorischen Flexibilität „zu Hause“, weil ihm diese vertraut geworden ist, und er sie entsprechend zu kontrollieren gelernt hat, so bereiten ihm andererseits verwischte soziale Grenzziehungen zu den Studierenden, nicht beachtete universitäre Zeitdisziplin und die „Traditionalität“ seiner Fachdisziplin Unbehagen. Die vermeintliche studentische „Willkür“ bei der Missachtung der Zeitdisziplin und der habituell konservierte Nimbus, der seinem Fach anhaftet, liegen außerhalb seiner Kontrollmöglichkeit. Gleichzeitig bieten ihm aber sozial distanzierende Ausdrucksformen wie das Siezen und eine spezifische Sitz- und Sprechperformance die Möglichkeit der Kontrolle der sozialen Beziehungen zu den Studierenden.

Darüber hinaus weiß Peter die Institution Universität für die „Bestärkung“ seines individuell und strukturell verletzbaren maskulinen Körpers gut zu nutzen, damit er sich absichern kann. Neben den guten sozialen Beziehungen zu universitären KollegInnen und der universitären Routine und Disziplin, auf die er sich verlassen kann, und bei der er nicht so viel Energie wie „draußen“ – wo es fordernder und anstrengender zugeht –, aufwenden braucht, kann er auch auf ihre „symbolische Potenz“ zählen. Nicht nur verleiht ihm in dieser Hinsicht der Status eines Lehrbeauftragten in seinem gesamten beruflichen Umfeld Prestige. Auch mit den universitären symbolischen „Potenzmitteln“, die die neuen Kommunikationstechnologien bereitstellen, kann er seinen individuellen und sozialen Körper stärken und sich auch diesbezüglich über einen geringer notwendigen Energieeinsatz freuen.

Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung der neuen Kommunikationstechnologien im wissenschaftlichen Bereich verkörpert Peter damit auch ein Gegen-Beispiel bzw. ein differenziertes Bild zu Behauptungen, nach denen Formen technologischer Neuerungen einen durch Globalisierung bedingten Prozess der „Entmännlichung“ und eine „Krise der Männlichkeit“ darstellen (vgl. Kreisky 2004: 21). Tatsächlich muss nämlich der

Kontext spezifiziert werden und innerhalb des Kontexts die Bedeutung, die Körperlichkeit für Männlichkeiten hat. Der akademische Kontext baut Männlichkeiten nicht auf kraftstrotzenden Körpern auf, wie das in anderen Arbeitsbereichen (etwa in der Industrie) der Fall ist. Zwar müssen die spätmodernen Körper von WissenschaftlerInnen heutzutage fit sein – und das schließt auch ein Erhärten des Körpers im Fitnessstudio nicht aus –, doch identifizieren sich Wissenschaftler nicht mit der muskelbetonten Körperlichkeit von Arbeitern.

Dadurch dass die neuen Kommunikationstechnologien vielmehr ein absolut zentraler Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens sind, nehmen sie auch eine andere Bedeutung für die Konstruktion von Männlichkeiten ein. Wie Peters Beispiel aufzeigt, stärken sie, sobald sie mit einer institutionellen Symbolkraft verknüpft sind, die einer maskulinen Ordnungsstruktur entstammt, strukturell marginalisierte Männlichkeiten und setzen eine Dynamik zwischen Männlichkeiten in Gang. Denn während Peter eine institutionell marginalisierte Männlichkeit verkörpert und ihm die institutionell dominierende Maskulinität Unbehagen bereitet, profitiert er sozial und performativ von letzterer und fällt eine akademische „patriarchale Dividende“ (Connell 1995) auch auf ihn ab.

Über die Kanäle von Disziplin, Routine, institutionelle Maskulinität und neue Kommunikationstechnologien stellt die Institution Universität mehrere Kraft- und Potenzmittel für Peter bereit, die den individuellen Körper zu einem universitären machen und ihn durch eine andere „Ökonomie“ des Energieeinsatzes stärken, weil sich ein institutionell getragener Körper in mehrerlei Hinsicht weniger anstrengen muss als ein nicht-institutioneller.

Gleichzeitig birgt der institutionelle Körper die Gefahr der Erstarrung, des „Austrocknens“ und des Energieraubs durch Machtspiele. Dieser Gefahr kann Peter durch eine Pendelbewegung in ein anderes soziales „Spiel“, in dem er einen anderen sozialen Körper annehmen kann, ausweichen.

Peter Kaufert heute:

Peter Kaufert ist weiterhin in der Erwachsenenbildung tätig, aber nicht mehr in Wien. Er pendelt weiterhin – gegenwärtig zwischen seinem Wohnort Wien und dem neuen Arbeitsort. So wie zuvor nimmt er auch im neuen Job wieder eine leitende Funktion wahr. Nach wie vor führt er den akademischen Grad eines Magisters und ist neben sei-

ner außeruniversitären Position (nicht kontinuierlich) Lehrbeauftragter an der Universität Wien und einer weiteren Universität in Österreich.

Christine Ulbrich heute:

Christine Ulbrich ist hauptberuflich nach wie vor im Archivwesen wissenschaftlich tätig und seit einigen Jahren (nicht kontinuierlich) Lehrbeauftragte an der Universität Wien.

Kapitel 8

MAG. DR. BORIS ARTMANN:

„Schlausein und selbstbestimmte Freiräume entdecken“

1. „Zwischen mehreren Häusern aufwachsen“: Zum sozialen Hintergrund

Boris Artmann ist zum Zeitpunkt meiner Feldforschung Ende Dreißig, lebt alleine und in Wien. Da er nicht nur in Wien geboren wurde, sondern hier auch die meiste Zeit seines bisherigen Lebens verbracht hat, bezeichnet er sich als „*da Urwiener*“, ohne dass er darauf stolz ist, wie er anmerkt. Später allerdings begann er zu Forschungszwecken auch längere Phasen im Ausland zu verbringen. Boris stammt aus dem sozialen Milieu von frei schaffenden Eltern: seine Mutter war im Mode-Kunsth Handwerk tätig, und der Vater war vielseitiger Künstler. Seine Eltern wurden früh geschieden. Als Kind verbrachte er viel Zeit bei seiner Großmutter und ist dadurch „*zwischen mehreren Häusern aufgewachsen*“. So kam es, dass er neben der freigeistigen Haltung seiner getrennten Eltern auch „*den konservativ-katholischen Anteil*“ und „*den Rest des 20. Jahrhunderts*“, den seine Großmutter verkörperte, erlebte. Trotzdem war seine Sozialisation eine säkulare und eröffnete ihm Freiräume, die wahrzunehmen aber gelernt werden musste. Da kam ihm in seiner Mittelschulzeit auch die neue Bildungspolitik der Kreisky-Ära zugute, die ihm unter anderem ermöglichte, sich vom Religionsunterricht befreien zu lassen. Mit großem und beinahe andächtigem leisen Ernst beschreibt Boris sich insgesamt als überzeugten säkularen Menschen, für den Selbstbestimmung und demokratiepolitisches Bewusstsein und Engagement wichtige Orientierungen im Leben sind.

2. Verkörperungsformen des Externenstatus

2.1. Von der Entdeckung von „Niemandsländern“ im universitären Disziplinarraum

Die Erfahrung von Freiräumen war nicht nur in seinen Kindheits- und Jugendjahren prägend, sondern wird für Boris auch in beruflicher Hinsicht zu einem begehrten Ziel. Dabei setzen Freiräume eine bestimmte Schläuheit voraus, um auch tatsächlich wahrgenommen und gut genutzt werden zu können:

„Schau, es gibt zwei Arten von Schläuheit. Wenn man an einer Universität unterrichten will oder wenn man an einer akademischen Institution unterrichten will, dann muss man sehen, wo es eine Forschungslücke gibt. Im Prinzip muss man überhaupt, wenn man etwas publizieren will und sich einen bestimmten Freiraum schaffen will oder überhaupt in einem Freiraum aufwächst, den sozusagen in irgendeiner Form einmal wahrnehmen.“ (BA: 10).

Boris ist zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit vielen Jahren Lektor an der Universität Wien. Im Vergleich zu den anderen hier dargestellten LektorInnen hat er die längste Erfahrung in der universitären Lehre. Dazwischen war und ist er für Studien- und Forschungszwecke immer wieder im englischsprachigen Ausland. Unterrichten ist für ihn längst Routine, die allerdings Schläuheit in Hinblick auf die „Kunst der Wiederholung“ erfordert.¹ Seine wissenschaftliche Laufbahn ist seinen Worten zufolge inhaltlich eine „Nischengeschichte“, eine Arbeit am „Niemandland“ und im „autoritätsfreien Raum“. Immer schon hätten ihn „niemandlandartige Situationen“ interessiert, und so entdeckte er durch einen „Glücksfall“ auch eine „Forschungslücke“ für sich.

„Also, ich hab mich immer schon hingezogen gefühlt zu stark gesellschaftskritischen Bewegungen, (...), und zu antiautoritären gesellschaftskritischen Bewegungen und Beziehungen. Und daher hat mich dann also [die spezifische Periode] begonnen zu interessieren. Jetzt einmal abgesehen davon, dass es forschungsstrategisch gar nicht so schlecht ist, wenn man unabhängig arbeiten will und nicht ständig die Lehrmeinungen des Professors, der Professorin nachkauen will (...). Das ist sozusagen ein Freiraum, den ich mir schon seit Kindheitstagen versucht habe, immer zu schaffen. Und da gibt's sozusagen die zweite Sache, wo man sehen kann, oder wo man sich fragen kann: Woher rührt dieses Interesse? Warum sitzen auch unheimlich viele junge Leute in dieser Veranstaltung? Da kann man also sagen und fragen: Gibt es so etwas wie strukturelle Parallelen?“ (BA: 11).

¹ Details siehe weiter unten.

Seine „Entdeckung“ des im deutschsprachigen Raum wissenschaftlich relativ unerforschten „Niemandlands“ steht in einem breiteren Zusammenhang mit seiner gesellschaftskritischen Haltung. Seine Thematik biete ihm *„mit Sicherheit für die nächsten hundert Jahre ausreichend Stoff“* zum Forschen und Lehren, so Boris. Von niemandem besetztes inhaltliches Territorium und möglichst wenig inhaltliche Disziplinierung durch Autoritäten seien ideale Voraussetzungen für Autonomie und Originalität im Arbeiten. Gleichzeitig kann er daran arbeiten, sich ein Podest zu schaffen, von dem aus er in relativer Freiheit und zugleich in autorisierter Weise sprechen kann. Mit seiner beharrlichen Arbeit und bestimmten Taktiken in einem möglichst *„autoritätsfreien Raum“* kreiert er für sich einen Platz² im wissenschaftlichen Feld, den er zum Zeitpunkt meiner Forschung mit der Arbeit an seiner Habilitationsschrift bekräftigt.

Auch in seiner Haltung gegenüber den Studierenden ist er seinen Worten zufolge bemüht, Freiräume aufzuzeigen. Vor allem kommt es darauf an, den Studierenden Pfade zu zeigen,

„sozusagen Pfadfinder mäßig bestimmte Pfade, die wir unter Umständen auch gegangen sind. Das heißt jetzt aber net, dass die genau unseren Pfaden folgen sollen, nein! Das war früher in der Schulausflugsprofessoralmentalität so. Sondern das heißt, dass sie ihre eigenen Zugänge und Wege finden sollen, sozusagen einmal bestimmte, mehr oder weniger originelle Versuchsvorschläge für bestimmte Problemlagen, die aus irgendwelchen Gründen grad interessant sind, aufzu zeigen.“ (BA: 5).

Dass Boris beim Aufzeigen von Denkmöglichkeiten die Studierenden entgegen seiner hier zitierten Aussage aber sehr wohl auch diszipliniert, wird in seiner Lehrperformance deutlich.³ So wie alle an der Universität Tätigen ist auch er der universitären Disziplin und als Lektor zudem strukturellen Ungleichheiten ausgesetzt. Vor diesem Hintergrund hat er entsprechende performative Überzeugungsarbeit an seinem Status als Lektor zu leisten. Im nächsten Schritt will ich aufzeigen, wie er in seinem Bestreben nach Selbstbestimmung mit universitärer Disziplin taktiert und sich mit universitären Zwängen arrangiert.

² Anthropologischen Ansätzen zufolge existiert „Platz“ nicht *per se*, sondern wird erst mit Handlungsweisen, Strategien und Taktiken geschaffen (vgl. Fog Olwig and Hastrup 1997; Low and Lawrence-Zuniga 2003).

³ Siehe dazu weiter unten die Details aus meiner teilnehmenden Beobachtung.

2.2. Diskontinuitäten von Freiheiten: Ungleiche Produktionsbedingungen und persönliche Einschränkungen

Seit vielen Jahren unterrichtet Boris neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit als ausgebildeter Kunsthandwerker auf Werkvertragsbasis an einer künstlerischen Schule. Dieser Job dient zur Absicherung seiner ökonomischen Existenz und trägt zur Realisierung seiner Forschungen im Ausland bzw. seiner internationalen Mobilität bei. Die künstlerisch-manuelle Arbeit verlangt Boris zwar viel Zeit und Energie ab, doch findet er sie ebenso wie sein wissenschaftliches Arbeiten sehr interessant und beglückend. Die verbleibenden Wochentage, Wochenenden und Ferienzeiten sind seiner Arbeit als Wissenschaftler gewidmet.

Sein „*Patchworking*“ ist von unterschiedlichen Arbeitsrhythmen und Organisationsstilen bestimmt, die er möglichst gut koordinieren muss. Derlei Flexibilität und die ökonomisch ungünstigen Bedingungen seiner zwei Berufswelten verlangen ihm ein hohes Maß an Selbstdisziplin ab. Ohne persönliche Einschränkungen geht unter diesen Bedingungen gar nichts, wie Boris dazu betont, denn „*da musst du dich natürlich in allem total einschränken!*“ (BA: 2). Persönliche Einschränkung im alltäglichen Konsumverhalten gehört hier ebenso dazu wie bei der ohnehin seltenen Urlaubsgestaltung.

Die von Boris angesprochenen Einschränkungen müssen neben seinem Teilzeit-Job an der künstlerischen Privatschule mit den institutionellen und arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen für LektorInnen in Beziehung gesetzt werden. So hatten externe Lehrende ab 1996 reale Gehaltskürzungen hinzunehmen⁴. Damals wie heute ist ihr Einkommen niedrig und der Lehrauftrag jeweils auf ein Semester befristet. Zusätzlich schloss die Universität externe LektorInnen früher genauso wie heute von der finanziellen Unterstützung bei beruflichen Reisen aus. Hingegen gesteht sie den internen Universitätslehrenden das Recht auf Beantragung von finanziellen Fördermitteln zu.⁵ Als ein politi-

⁴ Siehe ausführlicher dazu Kap. 3.

⁵ Externe LektorInnen, die als freie WissenschaftlerInnen tätig sind, müssen bzw. können sich bei außeruniversitären akademischen Einrichtungen für eine finanzielle Unterstützung von Konferenzreisen bewerben.

Dieser Tatbestand zeugt auch insofern von einer Nichtanerkennung durch die Universität, als LektorInnen die Ergebnisse ihrer freien Forschungstätigkeit und ihrer internationalen Konferenztätigkeit nicht nur in die Universität einbringen, sondern damit auch erheblich zum internationalen Renommee der Universität Wien beitragen. Siehe dazu auch die seit 2004 wiederkehrenden Diskussionen in der elektronischen Diskussionsliste der IG zum Thema „Wissensbilanz der Universität“ und die dafür er-

scher Mensch engagiert sich Boris in der Interessengemeinschaft externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen⁶. Da er bereits vor 1996 Lektor war, erfuhr Boris die ökonomische und strukturelle Verschlechterung ab 1996 persönlich:

„Wir [LektorInnen] kriegen also seit 1996 effektiv weniger gezahlt. Also effektiv, ich hab früher immer 5.000.-- Schilling⁷ [pro Monat im Semester für einen 2-stündigen Lehrauftrag; Anm. HN] verdient, bis ins Jahr 1996, jetzt verdien' ich 4.100.-- Schilling⁸. Der große Bruch war sicher 1996. Das war sozusagen in einer Situation, wo man sagt, gerade auch hier [auf dem Institut] waren die Externen eine große Gruppe, und es ist immer um Lehraufträge gerauft worden. Aber es hat genug gegeben, es hat einen Konsens gegeben, dass man die Externen hier haben will. 1996 hat sich dann eben die IG gebildet. Das halte ich für ein ganz wichtiges Datum für uns, weil's uns immer noch gibt, weil wir einige zukunftsweisende Projekte gemacht haben und uns da gerade etwas erschlossen haben, was ich ganz toll find. Ja, es war ein Einschnitt, wir haben es nicht geschafft, dass diese Kürzungen zurückgenommen werden. Das heißt auch die Einsicht, die sich jetzt hier unter den Externen und auch bei mir immer mehr breit macht, dass das wirklich ein Job ist, den sie versuchen kaputtzumachen und abzdrehen. Das heißt, wir müssen als Externe, Du musst dir als Externe, wenn Du bei dieser Unigeschichte bleiben willst, gleichzeitig überlegen, ob Du noch irgendwie in die Uni reinkannst oder willst, was für mich zum Beispiel hier völlig chancenlos ist, das weiß ich. Also, hier einen Job zu kriegen, einen fixen Job in Wien, das ist völlig unmöglich! Das streb ich auch nicht unbedingt an. Oder aber Du findest eine andere Organisationsform (...). Ich denke, Perspektiven mäßig hat sich seither sicher das geändert, dass man sagen kann, es gibt keine Zukunft oder sehr wenig Chancen auf eine Zukunft für externe Lehre [Hervorhebungen H.N.]“ (BA: 8).

Das Bild von selbstbestimmten Freiheiten wird hier kompromisslos mit den institutionellen Bedingungen sowie der beruflichen Perspektivenlosigkeit konfrontiert. Ist es eine schlaue (Überlebens-)Taktik von Boris, angesichts der chancenlosen Perspektive auf einen sicheren Job in Wien, einen solchen gar nicht erst anstreben zu wollen, weil es ohnehin kaum Aussicht gibt? Es erscheint ihm klüger zu sein, von vorn herein alternative Laufbahnen für wissenschaftliches Arbeiten anzustreben. Wie viel Unsicherheit trägt eine „prekäre Freiheit“ (Beck and Beck-Gernsheim 2002)? Als externer Lektor und freier Wissenschaftler tätig zu sein, bedeutet nicht nur, fragmentierte Arbeits- und Lebensformen zu praktizieren, sondern permanent mit einem beträchtlichem Maß an Risiko leben lernen zu müssen. Dies ist ein Lebensgefühl, das (mehr oder weniger) abgesicherte Universitätslehrende nicht aus eigener Erfahrung kennen und welches habituelle Unterschiede zwischen Universitätslehrenden erzeugt.

forderlichen Eintragungen in der elektronischen Datenbank Research Activities Documentation (RAD).

⁶ Details dazu siehe Kap. 3.

⁷ Das sind 363,36 € monatlich. Da das Interview kurz vor der Währungsumstellung (Jänner 2002) geführt wurde, rechnet Boris noch in Schilling.

⁸ Das sind 297,96 €; also um 65,40 € weniger pro Monat.

2.3. Fragmentierte akademische Identitäten zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung

Mit seiner professionellen *Patchwork-Identität* am institutionellen Rand stehend sieht sich Boris strukturell und sozial den Studierenden näher stehend als dem „fixen Staff“. Zwar pflegt er gerne Kontakte zu KollegInnen des universitären „Mittelbaus“, aber kaum zu ProfessorInnen. Selbst nach den vielen Jahren Lehrerfahrung auf „seinem“ Institut fühlt er sich nicht zum „Lehrkörper“ dazu gehörig.

„Ich denke, (...) dass auch die Studierenden so fragmentierte Existenzen führen wie wir; dass sie daneben Geld verdienen müssen, dass sie daneben Gott sei Dank und hoffentlich auch ein anderes, ein gesellschaftliches Leben führen, das ich grade in den Jahren zwischen 18 und 25 für enorm wichtig halte, damit sich da eine bestimmte soziale Kompetenz auch auf ganz anderen Ebenen entwickelt.“ (BA: 3).

Wie ich während der teilnehmenden Beobachtung mitverfolgen konnte, erzählte Boris den Studierenden selbstbewusst über externe LektorInnen und die innovativen Wissensformen, die sie aufgrund ihrer vielfältigen Tätigkeitsbereiche und Lebensformen in die Universität hinein tragen und schloss dabei seine eigene „*Patchwork-Identität*“ mit ein.⁹

Angesichts der benachteiligten Position von Externen weist Boris das in der universitären Alltagssprache gerne verwendete Bild des kollektiven „Lehrkörpers“ zurück: *„Ich halte die Fiktion vom Lehrkörper für was ganz Schreckliches, als Körper, als unified body, speaking in one voice oder so, nicht? Also so wie die Metaphorik vom Staat als Körper, nicht? Dass es da Zehen und Scheitel gibt, nicht, und dass das eine Hierarchie impliziert natürlich.“* (BA: 4).

Parallel dazu lehnt er auch an der Privatschule Bestrebungen ab, die in Richtung einer informell und emotionsgebundenen Gemeinschaft gehen: *„Community machen“* sei *„grauenvoll klaustrophobisch“*, solange keine ausreichende institutionelle Basis dafür bestehe (ebd.). Gemeinschaft setzt strukturelle Integration voraus. Hingegen findet er es wichtig, sich für Solidarität mit und kollektive Interessensvertretung von externen Lehrenden einzusetzen.

⁹ Dazu will ich anmerken, dass der Zeitpunkt, zu dem Boris den Unterschied zwischen internen und externen Lehrenden erklärte, unmittelbar kurz nach seiner Vorstellung meiner Person und Rolle war.

1. Akademische Titel: Zum Stärken, aber auch zum Lachen

Die von Boris oben angesprochene hierarchische Struktur der Universität sowie der Unterschied zwischen internen und externen Lehrenden ist den meisten Studierenden genauso wie einer breiten Öffentlichkeit unbekannt. Sie nehmen die Universitätslehrenden viel mehr als homogenes Kollektiv von ProfessorInnen wahr. Deshalb reagierten die Studierenden auf Boris' Erklärung der Unterschiede zunächst erstaunt bis uninteressiert, wie ich in der teilnehmenden Beobachtung mit verfolgen konnte. Boris erklärte die Wahrnehmung der Studierenden so:

„Also es gibt ja immer diese Außenwahrnehmungen, dass du von außen sozusagen als Kollektiv wahrgenommen wirst. Auch meine Studis wissen ja eigentlich nicht, was extern und intern ist, weil eigentlich bin ich ja für sie Professor. (Boris schmunzelt zuerst, beginnt dann zu lachen und setzt lachend fort:). ...Der Heinz Conrads war a a Professa. (Boris und HN lachen gemeinsam laut los). Das Problem is, dass die Jungen nicht mehr alle wissen, wer der Heinz Conrads war. (Boris und HN lachen weiter). Ja, a Professa. (wieder Lachen).“ (BA: 6).

Der gleichen soziologischen Generation (Mannheim 1964) zugehörig erinnerten sich Boris und ich lachend an Heinz Conrads, der einer der populärsten Unterhaltungskünstler im Österreichischen Fernsehen und Rundfunk der 1950er bis 1970er Jahre war. Ihm wurde so wie einer ganzen Reihe von UnterhaltungskünstlerInnen und Personen, die sich für eine bestimmte Konstruktion und Repräsentation der österreichischen Gesellschaft „verdient gemacht“ haben, und ohne dass sie je eine Habilitationsschrift verfasst haben, 1973 der Titel „Professor“ verliehen.¹⁰ Mit Lachen handelten wir eine kulturspezifische Zugangsweise zu Titeln in der österreichischen Gesellschaft ab: zum einen wird dabei Titeln und dem an sie geknüpften Distinktionsgehabe in der Öffentlichkeit große Wichtigkeit zugesprochen; zum anderen kommt es aber gleichzeitig zu einer Inflation von Titeln, indem der Professorentitel großzügig an nicht-habilitierte Personen verliehen wird.¹¹

Die Anwesenheit der Forscherin/des Forschers prägt das Handeln der Beforschten immer direkt oder indirekt mit.

¹⁰ Vgl. <http://aphorismen-archiv.de/C3507.html> (30.8.2009); <http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.c/c678431.htm> (30.8.2009); <http://www.kabarettarchiv.at/Bio/Conrads.htm> (30.8.2009).

¹¹ So wurde im Jahr 2004 etwa auch Karl Moik, der damalige populäre Unterhaltungsmoderator der Sendung „Musikantenstadl“ für seine „Menschen verbindenden Verdienste als musikalischer Botschafter Österreichs“, mit dem Professorentitel geehrt. Entsprechend ätzten manche Medien und Be-

Studierende adressieren die LektorInnen so gut wie immer mit „Herr Professor“ oder „Frau Professor“.¹² Manche LektorInnen korrigieren eine solche Anrede oder weisen sie zurück oder gehen generell mit akademischen Titeln unterschiedlich um, indem sie Titel entsprechend der persönlichen und kulturellen Präferenzen oder des fachspezifischen Performancestils entweder betonen oder weglassen. Während Boris von den meisten Studierenden als Professor angesprochen wird, spricht er über seinen Dokortitel mit einer großen Portion Selbstironie und mit Understatement. Dennoch hat er sich entschieden, sich mit dem Titel eines Universitätsdozenten formal zu qualifizieren und damit seine strukturell marginale Position zu stärken und womöglich abzusichern. Seine ambivalente Haltung zu Titeln entspricht so gesehen jener kulturspezifisch ambivalenten Haltung in der Österreich-spezifischen Öffentlichkeit.

Vielen Studierenden ist die universitäre Hierarchie nicht bekannt, die sich in Titeln, Positionen und Funktionen darstellt. Die Universität setzen sie so wie die Öffentlichkeit gleich mit professoraler Universität. ProfessorInnen haben (Lehr-)Stühle, die sie ihr eigen nennen können und die ihnen Rückkehrrechte, Sicherheit und Privilegien gewähren.¹³ Neben den (Lehr-)Stühlen vergibt die professorale Universität unter bestimmten Erwerbsvorschriften und in Verbindung mit kulturspezifischen Ritualen auch die akademischen Titel. Erworbene akademische Titel bzw. Bildungstitel¹⁴ und verliehene Honorartitel sind gleichermaßen wichtig für die Repräsentation von Prestige und Status. Titel sind Teil eines akademischen Habitus und jener Symbolkraft, mit der individuelle Körper vergrößert und manchmal auch aufgebläht werden.¹⁵ Mit ihnen werden im wis-

rufsorganisationen über die Inflation des Professorentitels in Österreich (vgl. <https://www.press-text.at/pte.mc?pte=040628035-29k>) (14.2.2009).

¹² Vgl. auch die Fallstudien der anderen drei LektorInnen (Kap 5; 6; 7).

¹³ Vgl. Kap. 4.

¹⁴ Bourdieu (1987; 1998) analysiert die Adels- und Bildungstitel als Ausdruck der Distinktion und geht in diesem Zusammenhang auch auf historische Mechanismen der Abwertung von Bildungstitel ein. Demnach zieht etwa eine Femininisierung von Bildungsinstitutionen eine Abwertung von Bildungstitel nach sich. Grundsätzlich „versprechen [Bildungstitel] aus sich heraus und ohne weitere Gewähr eine Kompetenz, die weit über das hinausreicht, was sie gewährleisten sollen“ und mahnen umgekehrt die TitelträgerInnen gleichsam, „die Attribute sich wirklich eigen zu machen, die jene Titel ihnen Status mäßig zuschreiben“ (Bourdieu 1987: 51).

¹⁵ Es gibt Zeugnisse, bei deren Unterschriften dem jeweiligen Namen von Professoren eine ganze Reihe von diesen diversen Titel vorangestellt ist, sodass die Unterschrift fast eine vollständige Zeile auf dem Zeugnisformular einnimmt. So kann mit Recht behauptet werden, dass auch Unterschriften nonverbaler Ausdruck von Macht sind, weil sie auch auf Papier entsprechend viel Raum beanspruchen (vgl. auch Henley 1993).

senschaftlichen Kontext Personen sichtbar und anerkannt (vgl. Bourdieu 1987; 1998; Beaufays 2003). Auf der akademischen Titelleiter stehen Professoren – und wesentlich seltener Professorinnen¹⁶ – ganz oben, wobei unter ProfessorInnen die Differenzen aufgrund des Geschlechts und zusätzlicher Machtattribute und Tauschmöglichkeiten bedingt durch fachspezifische Positionen und Bewertungen der Fachdisziplinen besonderes Gewicht haben (vgl. Bourdieu 1998). Eine weitere Differenzierung kommt auch in der neu geschaffenen und vergleichsweise abgewerteten Kategorie der „Lehrprofessur“ zum Ausdruck. Die Differenzen innerhalb einer durch Titel abgesicherten Position gelten auch für alle weiteren Hierarchieebenen.

In der Alltagspraxis existieren zwischen und innerhalb von Universitäten erhebliche Unterschiede bei der Anrede per Titel. Während an Universitäten mit einem sozial flacheren Hierarchieverständnis (etwa in Skandinavien oder im US-amerikanischen Raum) im allgemeinen die informelle Anrede mit Vornamen vorgezogen wird, präferieren Universitäten mit einem historisch ausgeprägten Sinn für Hierarchie (etwa im deutschsprachigen und frankophonen Raum) die formelle Anrede mit Titel und Nachnamen. Analoge Unterschiede in der Nennung von Titeln sind auch in den Repräsentationsstilen auf Visitenkarten nachzuvollziehen.

2. *„Die formidable Position des Externen“: „Kraft- und Energiesparen“ als Abgrenzungsdiskurs*

Während akademische Titel ein wesentliches symbolisches und institutionelles „Stärkungsmittel“ für Universitätslehrende sind, sind die Titel für die strukturell marginalisierten externen Lehrenden keine ausreichende Sicherheitsquelle, sind die Titel doch an keine adäquate Position geknüpft. Daher brauchen Lehrbeauftragte zusätzliche Möglichkeiten der Kontrolle von Unsicherheit. Boris klettert auf der universitär so bedeutenden Titelleiter empor und identifiziert sich damit mit mächtigen akademischen Statussymbolen. Gleichzeitig sieht er aber einen beträchtlichen Vorteil darin, nicht zum „fixen Staff“ zu gehören. Dadurch kann er vor institutionellen Machtkämpfen verschont bleiben und viel persönliche Kraft für sich bewahren, wie er erklärt: *„Als Externer*

¹⁶ An der Universität Wien betrug der Anteil an Frauen unter den ProfessorInnen zum Zeitpunkt des Interviews mit Boris Artmann nicht einmal 10% (vgl. Moser, Iber und Fieder 2002).

kriegst du's [das was innerhalb eines Instituts läuft] ja nicht wirklich mit. Du bist in der formidablen Position des Externen, und das ist ja, glaub ich, wirklich etwas, was sehr viel Kraft gibt, dass du dem institutsinternen Hickhack entgehen kannst (...)." (BA: 4).

Boris vertritt die Auffassung, dass der universitäre Alltag aufgrund der vielfältigen Machtkämpfe¹⁷ viel Zeit verschwendet und Energie raubt. Mit seinen KollegInnen Laura Fabian und Peter Kaufert teilt er die Überzeugung, dass die Position des „Externseins“ eine „Kraft spendende“ ist. „Kraft oder Energie sparen“ bzw. „Kraft und Energie zu bekommen“ wird dabei zu einer körperlichen Metapher der sozialen Grenzziehung bzw. zu einem körperlichen Abgrenzungsdiskurs der externen von den internen Lehrenden.

Allerdings thematisiert Boris in diesem Zusammenhang nicht, dass die Kraft, die er dadurch bekommt bzw. ihm dadurch bleibt, vordringlich anderweitig, nämlich für den Einsatz in unsicheren Arbeitsfeldern benötigt wird.

2.4. Die Arbeit am geschlechtlichen Körper

Die Vorstellung von „Kraft und Energie sparen bzw. bekommen“ ist als eine Dimension von Boris' Idee von der individuellen Selbstbestimmung zu sehen. Unter spätmodernen unsicheren Bedingungen ist dieser Idee allerdings immer eine widersprüchliche Spannung inhärent. Ein „gesunder“ Lebensstil, die ökonomisch bedingte Einschränkung von Konsum sowie die Arbeit am individuellen Körper – alles Elemente, die Selbstdisziplin verlangen – sollen die die Widersprüche der „prekären Freiheit“ erträglich(er) machen.

Der Arbeit am eigenen Körper kommt bei Boris eine sichtbar große Bedeutung zu. Er legt auf regelmäßigen Sport großen Wert und geht morgens fast täglich laufen, besonders gerne auch vor seinen Lehrveranstaltungen. Im Alltag fährt er stets mit dem Fahrrad. Ebenso achtet er auf „gesunde“ Ernährung und Lebensführung; nicht zu rauchen gehört da für ihn selbstverständlich dazu. Er präsentiert seinen gut trainierten schlanken Körper in sportlich-legerer Kleidung in bunten Farben. Manchmal verändert er seinen

¹⁷ Bourdieu (1998) bezeichnet das universitäre Feld demgemäß als „Kampffeld“.

Haarschnitt und seine Haarfarbe. Mit seinem sportlichen, fitten Körper, seinem flotten und betont aufrechten Gang und seinem bunten Kleidungsstil unterscheidet er sich deutlich von den eher in dunklen Farben und konservativ bis steif gekleideten und manchmal auch geduckt und beschwerlich gehenden etablierten Männern des Instituts, auf dem er unterrichtet. Und so flott wie sein Gang ist, so beweglich zeigt er sich auch im Sitzen auf dem Sessel während seiner Lehrveranstaltung.¹⁸

Boris führt mit seinen Lebens- und Kleidungsstilen zum einen ein unorthodoxes maskulines Geschlecht und zum anderen „feine Unterschiede“ (Bourdieu 1987) von lehrenden Männern auf. Zugleich verkörpert er mit seiner Position und seinen Praktiken als externer Lektor, in der er sich von den gängigen „Spielen männlicher Herrschaft“ (Bourdieu 1997) distanziert, in der universitären Kampfarena eine „untergeordnete Männlichkeit“ (Connell 1995).

1. „Nicht verkatert sein dürfen“: Von der Lust der WissenschaftlerInnen an der Selbstdisziplin

Konzentriertes Lesen und Schreiben von wissenschaftlichen Texten gehört für Boris zu den elementaren Tätigkeiten von WissenschaftlerInnen. Dies ist nur mit einer entsprechenden Körper- und Selbstdisziplin möglich. Die Kombination aus Lesen, Schreiben und Körperdisziplin ist ihm zufolge ein Charakteristikum von allen Universitätslehrenden bzw. WissenschaftlerInnen. Er konkretisiert das folgendermaßen:

„Wenn ich das jemandem erklären würde, also sagen wir einmal, der mit vierzehn aufgehört zu arbeiten, ah, angefangen hat zu arbeiten, aufgehört hat zu arbeiten – das war jetzt eine interessante Fehlleistung –, also aufgehört hat zu studieren und angefangen hat zu arbeiten, dem würde ich sagen: Ja, wir schlafen zwar unter Umständen bis um 11, wenn wir das irgendwie können (lacht vergnügt), dafür arbeiten wir aber dann auch am Abend und am Wochenende, und verkatert können wir schon überhaupt nicht sein. Wir sind hin und wieder schon verkatert, aber das kann man eigentlich nicht machen, weil wir eben dieses große Problem haben, dass wir in den Geistes- und Kulturwissenschaften aus sechs Büchern ein siebentes machen. (...) Ja, ich denk mir, verkatert kann i nix lesen, konzentriert lesen oder schreiben. Ich mein, ich kann verkatert ... eine Werkstatt befehligen, ich muss da nicht körperlich in Form sein. Ich mein, ich kann unter Umständen mit Schnupfen einen wichtigen Autor lesen, aber verkatert is es sehr schwierig, wenn ich ihn mit einem bestimmten Erkenntnisinteresse lesen will.“ (BA: 6).

¹⁸ Siehe dazu weiter unten die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung.

Lehrende bzw. WissenschaftlerInnen können also durchaus einmal länger schlafen, weil sie in einem Zeitrhythmus arbeiten und leben, der weder einer gängigen Strukturierung einer Fünftage-Arbeitswoche noch einer eindeutig getrennten Arbeits- und Freizeit entspricht.¹⁹ Auf gar keinen Fall dürfen sie aber verkatert sein. Ja, um wissenschaftlich tätig sein zu können, ist es notwendig, „*körperlich in Form*“ zu sein. Diese körperliche Voraussetzung ist umso mehr von Nöten, um an der Publikationsperformance und den damit verbundenen ungleichen und harten Wettbewerbsbedingungen des wissenschaftlichen Publikationsmarktes teilnehmen zu können. Jedoch sind nicht nur Geistes- und KulturwissenschaftlerInnen mit dem „Problem“ des häufigen Publizierens konfrontiert, wie das Boris einschränkend darstellt; vielmehr zählen Publikationen zu dem am höchsten bewerteten Performancetil in sämtlichen Fächern – und sollen neuerdings auch hierzulande vorrangig als Artikel in ausgewählten Journals erscheinen, damit Universitäten und WissenschaftlerInnen im wissenschaftlichen Wettbewerb bestehen können.

Aus körpertheoretischer Perspektive interessant ist an Boris' Beschreibung, dass er die dominanten Vorstellungen zurück weist, denen zufolge wissenschaftliche und intellektuelle Arbeit keine körperliche Arbeit sei. Vielmehr präsentiert er seinen Körper und Intellekt als Einheit im Sinne eines „*mindful body*“ (Scheper-Hughes and Lock 1987). Ebenfalls wird in seiner Sicht deutlich, dass der Körper gleichzeitig ein Subjekt und ein Objekt ist, mit dem und an dem gearbeitet wird bzw. werden muss. Im Speziellen muss der Körper als Ware bzw. seine Arbeitskraft entsprechend einsatzbereit sein. Unter flexiblen und unsicheren Arbeitsbedingungen erfordert das eine umso größere Aufmerksamkeit auf einen fitten Körper.

Mit einem besonders genussvollen Schmunzeln erzählt Boris, dass Universitätslehrende „*unter Umständen bis um 11 Uhr schlafen, wenn [sie] das irgendwie können*“ (BA: 6). Damit wird die Selbstdisziplin außer Kraft gesetzt. „Länger schlafen zu können“ wird bei Boris in zweierlei Hinsicht zum Distinktionsmittel: Erstens zeigt es an, dass er im

³⁰ „Freizeit“ ist für WissenschaftlerInnen unabhängig von ihrer Institutionalisierung sowie „flexiblen Arbeitsbedingungen“ ein fließender Begriff. Dies wiederum muss mit dem wissenschaftlichen Ideal von „dauerhafter Einsatzfreude und Leistungsbereitschaft“ und mit der großen Identifizierung mit der Anhäufung von symbolischem Kapital gesehen werden (vgl. Beaufays 2003). Bis auf wenige Ausnahmen lassen sozialwissenschaftliche Studien über den Wissenschaftsbetrieb allerdings unberücksichtigt, dass besonders für WissenschaftlerInnen, die unter prekären Bedingungen arbeiten und leben,

Vergleich zu anderen Berufsgruppen – zumindest manchmal – über seine Zeiteinteilung entscheiden kann. Zweitens verweist es darauf, dass er im Vergleich zu anderen Lehrenden – und hierbei sind speziell Frauen mit Kindern zu nennen – von sozialen Verpflichtungen wie etwa der Sorgepflicht für Kinder oder andere Angehörige entbunden ist.

„Länger schlafen können“ kann schließlich als weiteres körperliches „Stärkungsmittel“ interpretiert werden, das Boris für die „flexiblen“ Arbeitsbedingungen fit hält. In Kombination mit dem Joggen schätzt Boris das ganz besonders, wie seine Beschreibung der Gestaltung des Vormittags seiner Lehrveranstaltungstages deutlich vermittelt:

„Ich hab den Tag der Veranstaltung [gemeint ist die Lehrveranstaltung] eigentlich reserviert. Ich steh halt irgendwann auf und ich mach am Vormittag meistens Sport, ich geh fast jeden Tag laufen. I geh also vorher laufen, und dann setz i mi (...) hin zur Vorbereitung.“ (BA: 7).

Diese körperpraktische Kombination kann als „ausgleichende“ Gegenstrategie zur Disziplinierung der Körper durch institutionelle Zeitregime sowie zu anstrengenden Flexibilisierungsprozessen gesehen werden. Die Selbstdisziplin ist gerade deswegen umso wichtiger.

2.5. Flexibilität und Mobilität: Neue Ökonomien von Zeit und Raum

Neben dem „*institutsinternen Hickhack*“ gelten für Boris auch die universitär geltenden Zeitreglements für die Lehre als energieraubend und nicht zielführend.

„Ich denke, dass das System mit zwei Stunden in der Woche unterrichten – wir haben eh vorhin darüber gesprochen – nicht wirklich zielführend ist. Ich habe gerade nach etlichen Blockseminaren, die ich im Rahmen meiner Veranstaltungen mach, hier so ein eintägiges gemacht. Da krieg ich dann auch immer wieder den Eindruck, dass ich die Leute auf der Universität, dass wir sie ganz ganz viel und besser betreuen könnten, wenn wir intensive Veranstaltungen machen würden. (...). Das heißt, dass ich auf jeden Fall von 90 Minuten, die ich habe, mindestens 20 [Minuten] an Unterrichtszeit verliere, um die Leute wieder reinzubringen. Während ich hingegen in einer Werkstattsituation, wo ich mindestens sechs Stunden unterrichte, also normalerweise von 9 bis 15 Uhr, das mehr oder weniger en suite mache. Da wird zusammen gefrühstückt, da wird besprochen, da kommt sozusagen eine distanzierte, aber trotzdem irgendwie gemeinsame Lebensform raus, die natürlich dann schon auch auf individuelle Bedürfnisse ganz anders eingehen kann. Das ist halt ein Problem in der Massenuniversität.“ (BA: 3).

permanenter Einsatz und kontinuierliche Leistung Grundvoraussetzungen sind, um ihre Arbeit und Existenz zumindest kurzfristig zu „sichern“.

Obwohl die universitäre Zeitdisziplin in keinem ursächlichen Zusammenhang mit der Massenuniversität steht, konstruiert Boris hier einen solchen. Dennoch ist ihm zuzustimmen, dass eine zweistündige Lehrveranstaltung tatsächlich kaum ein tieferes Eingehen auf Inhalte und Diskussionen mit den Studierenden ermöglicht und stattdessen den Konsumcharakter der Wissensvermittlung und -aneignung in den Vordergrund stellt. In geblockten Seminaren hingegen ist, abhängig von der Anzahl der TeilnehmerInnen, ein intensiverer Wissensaustausch und ein konstruktives Anleiten von Studierenden möglich.

Der Sicht von Boris soll aber dennoch ergänzend entgegen gehalten werden, dass Lehrende und Studierende sich bei wöchentlichen Lehrveranstaltungen auf die universitäre Disziplin und Routine verlassen können und sich dadurch in einem gewissen Kontinuum bewegen, bei dem nicht jedes Mal aufs Neue eine längere Anpassung an organisatorische Abläufe verlangt wird. Geblockte Lehrveranstaltungen erfordern dafür stets neue und, so ist anzunehmen, andere körperliche und mentale Anpassungsprozesse.

In der Regel ist eine universitäre Blockveranstaltung tatsächlich keine „gemeinsame Lebensform“, die ein gemeinsames Frühstück inkludiert, wie Boris das im obigen Zitat als Idealform in der Privatschule beschreibt.²⁰ Nur äußerst selten werden hierzulande „*Brown bag*“-Seminare organisiert, die an US-amerikanischen Universitäten üblicher sind.²¹ Eher ist es im hiesigen Kontext so – und das auch bei Boris –, dass bei Seminarblöcken Lehrende und Studierende entweder gemeinsam in der Mensa zu Mittag oder in einem anliegenden Restaurant zu Abend essen.

Ein häufiger Grund für Blocklehrveranstaltungen ist die Mobilität von Lehrenden. Externe Lehrende unterrichten in einem Semester durchaus an mehr als einer Universität und/oder müssen mitunter weite(re) Strecken anreisen.²² Mobilität und flexible Arbeitsprozesse bedingen eine neue Organisation sowie Kompression von Zeit und Raum (Harvey 1990; Martin 1992).

Seine Wochenplanung hat Boris in Schultage und in Universitätstage eingeteilt. Für den Ablauf seiner universitären Unterrichtstage übernimmt er einige Praktiken aus der Pri-

²⁰ Als Ausnahme sind hier etwa Seminare für DiplomandInnen und DissertantInnen zu nennen, die ab und zu in Form von mehrtägigen Klausuren außerhalb der Universitätsgebäude organisiert werden.

²¹ Zu „*Brown bag*“-Seminaren an Universitäten in Österreich und Deutschland siehe Kap. 5.

²² Vgl. dazu Laura Fabian (Kap 6).

vatschule, die an der Universität eher unüblich sind: Während er an der Kunsthochschule den Unterricht mit einem gemeinsamen Frühstück und einer Besprechung mit den Studierenden beginnt, schließt er unmittelbar an seine universitäre Lehrveranstaltung kollektive Sprechstunden in der Universitätsmensa an.²³

Wie die Performance in seiner Lehrveranstaltung gestaltet ist und welche Stärkungsmittel Boris dabei einsetzt, zeige ich im dritten und letzten großen Schritt der Fallanalyse von Boris Artmann.

3. „Alles nur (mehr) Performance!“: Improvisation und die Kunst der Wiederholung in der Lehre von Boris Artmann

3.1. (Nicht nur) „gefügige“ Körper: Die zeitliche und räumliche Ordnung

Boris leitete während meiner teilnehmenden Beobachtung eine Lehrveranstaltung vom Typus eines Seminars. Schon einmal hat er eine Lehrveranstaltung mit einem ähnlichem Inhalt gehalten. Zeitlich strukturierte er das Semester in einer Mischform aus wöchentlich stattfindenden Stunden und einem mehrstündigen Intensivblock.

Das Seminar fand in einem kleinen Raum statt, der für rund 20 Personen Platz bietet. Etwa 10 bis 12 StudentInnen besuchten das Seminar; bis auf zwei Frauen, die nur in den ersten Einheiten des Seminars erschienen sind, waren die anderen Teilnehmer Männer. Die Tische mit den Sesseln waren in einem zur Tafelzone hin offenen „Kreis“ aufgestellt. Vorne standen zwei Tische, die Boris für sich beanspruchte. Ich saß abwechselnd auf der hinteren und seitlichen Seite des großen Sitzrechtecks direkt neben den Studierenden. Der Raum war aufgrund der großen Fenster von Tageslicht durchflutet, war aber während der kalten Jahreszeit nicht immer ausreichend geheizt. Einige Studenten saßen deshalb trotz der dicken Pullover etwas zusammengeschrumpft vor Kälte auf ihren Sesseln.

²³ Details aus der teilnehmenden Beobachtung siehe weiter unten.

Boris nahm stets in der für die Lehrenden reservierten „Tafelzone“ sitzend Platz. Nur ab und zu stand er auf, um Namen oder Begriffe an die Tafel zu schreiben. Ein Herumgehen außerhalb des „Tischkreises“ wäre aufgrund des engen Platzes kaum möglich gewesen. Die Anordnung der Möbel legte fest, wie die Körper zu sitzen haben und schränkte die Bewegungsfreiheit für ihn sichtlich ein. Zu seiner linken und rechten Seite breitete Boris auf der Tischfläche stets einige Gegenstände aus. Mit den mitgebrachten Büchern und Textstapeln, einer Thermosflasche und einem Lippenbalsam „markierte“ er sein Territorium. Niemand setzt sich in dieses hinein. Auf den anderen drei Seiten des großen „Tischrechtecks“ saßen die Studierenden verteilt, manchmal mit einigen leeren Sitzplätzen zwischen ihnen. Die beiden Studentinnen, die, wie schon erwähnt, nur selten anwesend waren, saßen in Türnähe nebeneinander.²⁴

1. Lauter(e) junge Männer

Boris' Seminar unterschied sich von der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Studierenden von den anderen Lehrveranstaltungen nicht nur in quantitativer, sondern auch in disziplinarischer Hinsicht. Wie bei fast allen Lehrveranstaltungen kamen zwar auch bei seiner regelmäßig einige Studierende zu spät; doch rückten sie die Sessel wesentlich lauter zurecht und forderten die bereits Sitzenden auch verbal zum Aufstehen auf, damit sie an ihnen vorbei zu den freien Sesseln gelangen konnten. Die Geräuschkulisse war auch während der Vorträge von Boris und der Referate der Studierenden merklich lauter, als das in Lehrveranstaltungen mit mehrheitlich weiblichen Studierenden zu vernehmen war.²⁵ Einige Studenten gingen während des Unterrichts mehrere Male aus dem Hörsaal und kommen dann wieder laut hörbar zurück. Ein paar Mal roch ich bei meinen Sitznachbarn beim Wiederkommen, dass sie draußen geraucht hatten. Ein anderer Student stand während Boris' Vortrag ab und zu auf und eine Weile an die Wand gelehnt, um sich dann entweder wieder hinzusetzen oder kurz hinaus zu gehen. „*Dieses Verhalten ist ja völlig unüblich*“, meinte Boris später zu mir, „*aber der ist ein nervöses Genie, und braucht das*“.

²⁴ In Lauras Lehrveranstaltung saßen die einzigen zwei männlichen Studenten ebenfalls stets nebeneinander, aber jedes Mal in einem der beiden Eckbereiche zur grünen Tafel hin orientiert.

²⁵ In Lauras Seminar, in dem wesentlich mehr Studierende teilnehmen, herrschte eine deutlich leisere Kulisse.

2. Entgrenzungen und Begrenzungen: Der Kampf um Zeit

Die institutionelle Disziplin nahmen nicht nur einige der jungen Männer nicht besonders ernst, sondern auch Boris nicht, wie seine Überschreitungen des formalen Zeitrahmens von Lehrveranstaltungen zeigten. Dadurch, so behaupte ich, erreichte er einen qualitativ anderen Zugriff auf die Körper der Studierenden als dies über die institutionelle Zeitdisziplin geschieht, und stärkte damit vor allem auch seinen Status als Lehrenden. Was tat er also?

Ähnlich wie Aisha hielt sich Boris gelegentlich schon mehrere Minuten vor Beginn der Lehrveranstaltung im Hörsaal auf und stand den Studierenden aus seinen verschiedenen Lehrveranstaltungen für diverse Anliegen zur Verfügung. Im Unterschied zu den anderen LektorInnen dieser Studie kam er nicht in „*Outdoor*“-Bekleidung in den Hörsaal. Er legte seine Jacke und den Radhelm stets im LektorInnenzimmer ab, wo er manchmal noch Vorbereitungen für die Lehrveranstaltung erledigte. Mehrmals überzog er das formale Ende der Lehrveranstaltung. Eine 20-minütige Überziehung der Zeit kommentierte er den Studierenden gegenüber einmal selbstbewusst mit den Worten: „*Ja, wie immer in den Kultur- und Geisteswissenschaften ist es schwierig, Grenzen zu ziehen.*“

Nicht minder selbstbewusst versuchten umgekehrt auch einzelne Studenten zusätzlich Zeit bzw. eine Zeitüberschreitung für sich zu reklamieren, obwohl das Ende der Lehrveranstaltung angebrochen war. So bestand etwa ein Student lautstark darauf, dass er sein Referat beenden wolle, weil er sich schließlich für den einen Tag vorbereitet hatte und nicht mit Gewissheit sagen konnte, ob er beim nächsten Mal kommen könne. Da Boris einen Referenten vor diesem besagten mehrere Male mit kritischen und lang andauernden Bemerkungen unterbrochen hatte²⁶, konnte der Zeitplan nicht eingehalten werden. Der nachfolgend geplante Referent reagierte auf die Unterbrechungen seines Vorredners durch Boris und das Wartenmüssen sichtlich angespannt, Nägel kauend und brachte Boris gegenüber seinen Unmut brummend, aber deutlich unzufrieden zum Ausdruck. Boris gestattete ihm allerdings keine Überziehung des Zeitrahmens und verträ-

²⁶ Boris kommentierte seine Unterbrechungen bei Referaten den Studierenden gegenüber einmal mit den Worten: „*Ich muss jetzt wieder meine widerliche Unterbrecherrolle einnehmen.*“

stete den Studenten auf das nächste Mal, denn Boris hatte davor bereits seinen eigenen Bedarf nach einigen „zusätzlichen Minuten“ angekündigt.

Über die Zeit von weniger Mächtigen zu verfügen ist Ausdruck von Macht (vgl. auch Bourdieu 1998; 1999; Goffmann [1959]1990; Henley 1993). In der beschriebenen Streitvariante um Zeit wird die Beziehung zwischen jenen, die warten, und jenen, die warten lassen, und die Vereinnahmung von Zeit der anderen für eigene Zwecke und Interessen zur Ausdrucksform von Machtbeziehungen. Nicht nur das Vorrecht auf wiederholtes Unterbrechen, sondern auch jenes auf „zusätzliche Zeit“ nach dem formalen Ende der Lehrveranstaltung drückt eine hierarchische Beziehung aus, in denen Mächtigere aufgrund ihres Status Interessen gegenüber weniger Mächtigen durchsetzen können. Aber neben den Studierenden und ihrer Zeit kontrollierte Boris auch die institutionelle Zeitregelung mit einer eigenen Taktik. Als Status-mächtigerer Sprechender nahm er sich „mehr“ von der Zeit, als formal vorgeschrieben ist, um sich möglichst viel Raum und Zeit anzueignen, wobei er von den Studenten ein längeres Bleiben erwartete. Mit diesem zeitlichen und sozialen Übergriff stellte Boris seine Macht und Kontrolle über die Studierenden und über das institutionelle Zeitregime dar. Er hielt die Fäden der Zeit in seinen Händen.

3.2. Jenseits von Disziplin: Soziales und körperliches Wohlergehen

Der Kampf um Zeit wurde nach der Lehrveranstaltung abgelöst vom gönnerhaften Zugestehen von mehr gemeinsamer Zeit in einem „lockeren“ Setting. Boris bot den Studierenden nach Ende der Lehrveranstaltung relativ regelmäßig²⁷ eine kollektive Sprechstunde in einem informellen Rahmen in der Mensa an. Alle Interessierten konnten daran teilnehmen. Diese Treffen bildeten ein wichtiges Forum für gegenseitiges Kennenlernen und inhaltlichen Austausch. Obwohl er sich im Interview gegen Bestrebungen nach einer „Community“ mit Kollegen aussprach, lag ihm die Pflege der sozialen Beziehungen zu und zwischen den Studierenden sehr am Herzen, weil sein Institut diesbezüglich „Auf- und Nachholbedarf“ hat, so Boris. Die Mensa bietet sich für solche Treffen als

²⁷ „Relativ“ deswegen, weil er manchmal anschließend an die Lehrveranstaltung auch in die Privatschule eilen musste.

besonders geeigneter und kommunikativer Ort an, wie ich miterleben konnte. Dort wurde gemeinsam getrunken, gegessen und in einer informellen Atmosphäre nachgefragt, weiter diskutiert, beraten oder ausgetauscht. Und die zuvor Stillen meldeten sich in dieser Runde ebenfalls zu Wort.

„Ich finde, dass gerade auf unserem Institut – dabei weiß ich nicht, wie’s woanders is – diese soziale Geschichte viel zu wenig gepflegt wird. Dass ma also den Studierenden erstens a Möglichkeit gibt ungezwungen zu reden, ich bin da gar nicht so wichtig. Ich finde, dass ihnen, wenn sie wollen, die Gelegenheit gegeben werden soll, sich nachher noch zusammensetzen und sich irgendwie kennen zu lernen, auf eine ungezwungenere Art, dass man da sozusagen ein soziales Netz aufbauen kann. Und zweitens sollen Leute, die sich in der Veranstaltung nicht trauen (...) sozusagen nachher mi net abpassen müssen, sondern die können dann ruhig raufgehen [in die Mensa] und dann fällt ihnen unter Umständen noch was ein, was sie immer schon fragen wollten und vergessen haben und so weiter. Also, dass da sozusagen ein Feedback auf verschiedenen persönlichen Levels möglich ist, auch untereinander. Und mich interessiert dann auch, wo’s spezielle Kompetenzen gibt. Manchmal sagen sie mir dann nach der Veranstaltung, dass sie was nicht verstanden haben, wo ich ihnen immer sag: ‚Bitte, sagt’s des glei!‘, aber genau des is auf unserem Institut besonders schwierig. (...). Es gibt hier unheimliche inhibitions, unglaubliche Hemmungen, Sprechhemmungen. Und wenn gesprochen wird, dann is es immer gleich irrsinnig aggressiv. (...). Das versuch ich immer zu unterbinden.“ (BA: 7).

In dieser Passage wird ein gewisser Widerspruch von Boris’ Identifikation mit dem „Lehrkörper“ „seines“ Instituts erkennbar. Zwar kritisiert und macht Boris „sein“ Institut für die Sprechhemmungen der Studierenden verantwortlich, schränkt aber das Sprechen von Studierenden in der Lehrveranstaltung unter Einsatz von Disziplinierung durchaus ebenfalls ein oder verhindert es.

Gleichzeitig bietet er aber außerhalb des Disziplinrahmens den Studierenden Möglichkeiten des miteinander Sprechens und für die Gestaltung informellerer sozialer Beziehungen an. In der Mensa darf das körperliche Wohl gepflegt werden. Zwar ist in den Lehrveranstaltungen das Trinken erlaubt – auch Boris nahm immer wieder gerne einen kräftigen Schluck aus seiner mitgebrachten Thermosflasche –, doch das Essen ist unüblich, wenn auch nicht strikt verboten. In Boris’ Lehrveranstaltung beobachtete ich im Unterschied zu Lauras Seminar nie jemand beim Essen. Im informellen Kreis wurden die Grenzziehungen zwischen intellektueller und körperlicher Nahrung aufgehoben.

Mit dieser Form der Beziehungspflege übernimmt Boris eine soziale Rolle, die nicht nur in unserer Gesellschaft insgesamt, sondern auch an der Universität üblicherweise Frauen zugeschrieben wird bzw. von ihnen erwartet wird. Dadurch unterscheidet er sich in

seiner Männlichkeits-Performance nicht nur von Peter Kaufert, sondern zusätzlich auch von den meisten seiner internen Instituts-KollegInnen.

3.3. „Sei vorsichtig, was du sagst!“: Zur Performance des Status

Im Unterschied zu seinem Kollegen Peter Kaufert duzte Boris die Studierenden. Der sprachliche Ausdruck von sozialer Nähe bzw. einer informellen Beziehung stand allerdings in Widerspruch zu seiner Körpersprache, mit der er seinen Sitzplatz in der „Tafelzone“ mit persönlichen Dingen erweiterte und abgrenzte. Die Studierenden siezten ihn „nach oben hinauf“. Manche waren unsicher und wichen mit der Umgehung einer direkten Anrede den von Boris geschaffenen sozialen Unklarheiten aus. Das Duzen „nach unten“, sein „Schmäh“, seine Selbstironie sowie sein Umgang mit der Zeit waren Elemente seiner Performance von Status. Duzend ermahnte er die Studierenden auch gerne mit erhobenem und heftig gestikulierendem Zeigefinger und unterbrach die Referierenden mit Aufforderungen wie *„Sei vorsichtig, was du jetzt sagst!“* oder *„Hör zu, das ist schon wieder eine äußerst gewagte These, die du hier aufstellst!“* Wie seine Kollegin Laura Fabian beklagte Boris dabei manchmal, dass im Gegensatz zu früheren Jahren die StudentInnen *„leider tatsächlich wieder Vorschriften brauchen“*.

1. Besondere soziale Nähe: „Lieblingsschüler“

Mit der Anrede per Du und beim Vornamen lobte er einzelne Studenten manchmal. Mit sichtbarer Freude präsentierte er den Seminarteilnehmern (und mir als Feldforscherin) in diesem Zusammenhang auch zwei „Lieblingsschüler“. Stolz und anerkennend lachend und dabei entweder deren Kompetenz oder Engagement betonend, hob er diese beiden Studenten besonders hervor. Einmal etwa lobte er ausführlich das große Engagement und Organisationstalent des einen Studenten, der gerade Folder für eine interdisziplinäre Veranstaltung verteilte. Ein anderes Mal begrüßte er einen Gast, der Boris in der Lehrveranstaltung überraschend besuchte, ausgesprochen herzlich und stellte ihn den anderen voller Stolz und Freude als *„äußerst begabten Dissertationsstipendiaten“* vor.

Diese Bekundungen von Anerkennung und Wertschätzung gepaart mit ausdrucksstarken Emotionen zeugten von besonderer sozialer Nähe; dies umso mehr als sie mit spontanen Gesten körperlicher Berührung am Arm und am Rücken verbunden waren. Beide Studenten freuten sich sichtlich über die ihnen gezollte Anerkennung, berührten aber nicht hierarchisch „nach oben“ zurück. Während der eine mit den Foldern stolz und lächelnd den Hörsaal wieder verließ, setzte sich der erwähnte Stipendiat in einer betont geraden und Stolz und Zufriedenheit vermittelnden Haltung, das erhobene Kinn gekonnt auf den Handrücken gestützt und mit einem ständigen leichten Lächeln in seinem Gesicht auf einen der vordersten Sitzplätze in die Nähe von Boris. Zuvor Worte und Gesten der besonderen Wertschätzung erhalten, lächelte er Boris kontinuierlich mit Bewunderung an und folgte mit betonter Aufmerksamkeit seinen Ausführungen.

2. „*Doing gender*“²⁸ oder *Gesten der Geschlechterdifferenzen*

Die von mir beobachteten kleinen, aber wirkungsvollen Gesten der Anerkennung und Wertschätzung von jungen Männern legen mikrokosmische Dimensionen von informellen Förderungspraktiken offen, die das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein von „erwählten“ jungen Männern sichtlich stärken. Derlei Distinktion durch Gesten des Lobes und der Anerkennung „von Mann zu Mann“ ergänzt Boris mit der allgemein zugänglichen kollektiven Sprechstunde in der Mensa. Mit meiner eigenen Ausnahme als Feldforscherin kamen in jenem Semester in diese allerdings jeweils nur Männer.

Neben dieser Anerkennung von „Mann zu Mann“ wusste Boris auch die Rhetorik und Diskurse der Geschlechtergleichheit gut einzusetzen. So sprach er in der Lehrveranstaltung und in Gesprächssituationen mit mir stets in selbstverständlicher Weise in einer geschlechtersensiblen Sprache. Ebenso zeigte er sich mir gegenüber bemüht, als Förderer von Studentinnen aufzutreten. Als er bei zwei anderen Gelegenheiten vor bzw. nach der Lehrveranstaltung von einer Studentin zu einem Streitgespräch aufgefordert und einer weiteren, die Dissertandin war, zu einem klärenden Gespräch wegen der von ihm erteilten mittelmäßigen Zeugnisnoten ersucht wurde, war es ihm anschließend ein be-

²⁸ Ich übernehme den Begriff von West and Zimmerman (1987). Sie zeigen in ihrem berühmt gewordenen Aufsatz mit dem gleichnamigen Titel, dass Geschlecht in Interaktionen in alltäglicher Routine verwirklicht wird.

sonderes Anliegen, seine diesbezügliche Ehre zu verteidigen und mir zu erklären, dass „*sie keine guten Arbeiten abgegeben hätten, er aber ansonsten Frauen immer fördere*“.

Mir gegenüber verhielt sich Boris, so wie allen seinen Kolleginnen gegenüber, stets ausgesprochen freundlich und zuvorkommend; seine höflichen Gesten entsprachen denen eines „Kavaliers“. So ließ er mir beispielsweise gerne den Vortritt in einen Raum oder öffnete mit einer entsprechend einladenden Handgeste die Tür zum Vortritt. Während des Interviews bot er mir den statusträchtigeren, aber nur scheinbar „bequemeren“ Stuhl²⁹ zum Sitzen an. Seine aus Höflichkeit, Freundlichkeit und Geschlechterdifferenz komponierte Etikette bildet einen „feinen Unterschied“ im Vergleich zu den meisten Lehrenden seiner Generation.

3.4. „Olfaktorische Probleme“: Geruch als soziale Grenzziehung

Obwohl der Geruchssinn – er gilt als der älteste der menschlichen Sinne – von seinen sozialen und kulturellen Bedeutungen her im Vergleich zu manchen nicht-westlichen Kontexten eine scheinbar geringere Rolle spielt, ist er für soziale Ordnungsvorstellungen, Grenzziehungen und Hygienevorstellungen auch in unseren Breitengraden ein „markierender“ Sinn (Classen, Howes and Synnott 1994; Howes 2005; Hyde 2006). Auch im sozialen Raum einer Lehrveranstaltung werden soziale Grenzen – und damit verbunden Hygienevorstellungen – mit dem Geruchssinn – abgehandelt. Anhand von zwei verschiedenen Beispielen will ich das näher erläutern: Dem Lüften des Hörsaals und dem Umgang mit dem stinkenden Körpergeruch einer außerordentlichen Lehrveranstaltungsbesucherin.

Nach einer Lehrveranstaltung ist die Luft in einem Hörsaal so gut wie immer verbraucht, d.h. im Raum stinkt es für die nachfolgenden BesucherInnen.³⁰ Sofern Fenster zum Öffnen vorhanden sind, lüften die LehrveranstaltungsleiterInnen und/oder Studierenden vor Beginn des Unterrichts daher zunächst immer die Räume. Frischluft bzw.

²⁹ Vgl. Kap. 4.

³⁰ Erwähnenswert erscheint mir dazu, dass der *Anthropology of Senses* zufolge keine differenzierenden sprachlichen Begriffe existieren, die verschiedene Gerüche direkt bezeichnen, sondern nur vergleichende Bezeichnungen (Classen, Howes and Synnott 1994; Howes 2005; Hydes 2006).

ausreichend Sauerstoff fördert eine gute Lernatmosphäre und die Konzentrationsfähigkeit. Während der heißen Sommermonate in meiner Feldforschung wurden die überhitzten und stinkenden Hörsäle wegen der fehlenden Klimaanlage an der Universität Wien oft zu einem Problem sowie Diskussionsthema für Vortragende und ZuhörerInnen.

Boris lüftete vor Beginn seiner Lehrveranstaltung den Hörsaal immer ausgiebig, sofern die Fenster zuvor nicht schon von Studierenden geöffnet wurden. Frischluft war ihm stets wichtig. Bei einer Gelegenheit führten er, während er einleitende Worte zu den Studenten sprach, und ein zu spät gekommener Student einen nonverbalen Streit um das Lüften des Raumes: Der Student, der sichtlich erhitzt ankam, stand einige Male auf, um ein paar Mal hintereinander das Fenster zu öffnen, das Boris kurz darauf immer wieder schloss. Schließlich reichte es Boris, der bereits verärgert wirkte: *„Jetzt ist aber genug gelüftet!“*, und schloss das Fenster endgültig. Der zu spät gekommene und immer noch mit rotem Kopf erhitzte Student hatte zu gehorchen.

Von einem anderen „Geruchsereignis“, an das sich Studenten und andere InstitutskolleInnen von Boris ebenfalls erinnerten, erzählte mir Boris. Eine obdachlose Frau, die *„wirklich sehr intelligent“* war, hatte ihn und ein paar andere Lehrende um Erlaubnis gebeten, als GasthörerIn dabei sein zu dürfen. Er gestattete ihr das für seine Lehrveranstaltung. Als allerdings ihr Körpergeruch bzw. ihr Gestank unerträglich wurde, verbot Boris ihr, noch weiter den Hörsaal zu betreten. *„Das war alles ziemlich unangenehm, auch weil sie darauf richtig aggressiv reagierte. Aber wir hatten wirklich ein ernstes olfaktorisches Problem“*, so Boris. Während das Beispiel aufzeigt, dass bei einer universitären Lehrveranstaltung interessierte Gäste aus der „Gesellschaft draußen“ anwesend sein dürfen und können, verdeutlicht es zugleich auch Abgrenzungs- und Schließungsmechanismen. Klassen- bzw. Bildungsschicht-spezifische Distinktion, sowie damit verbundene Hygienevorstellungen und -möglichkeiten kamen hier zum Ausdruck.

Geruchsprobleme in Hörsälen können darüber hinaus von Turnschuhen verursacht werden. Viele Studierende tragen Turnschuhe – ein Symbol für Beweglichkeit, das im Sitzen getragen wird –; doch in diesem Schuhwerk bildet sich Schweiß bekanntlich besonders stark aus und verursacht nicht selten einen ausgeprägten Gestank.³¹

³¹ Für diesen Hinweis, dem zweifelsohne zuzustimmen ist, danke ich Andre Gingrich.

3.5. Eine schlaue Performance: „Standardschmähs und Kabarett“

Boris kann bereits auf eine langjährige Erfahrung als Lektor zurückgreifen. Er kennt deshalb auch die Tricks und Tücken des Unterrichts gut.

„Für mich wird das immer stärker performativ. Es ist eine Art von sozialem Event, wo einer, der halt ein bissl mehr gelesen hat, über seine Erinnerung an bestimmte Texte spricht. Ob die Erinnerung jetzt in Form von Notizen ist, oder ob die Erinnerung, so wie ich das gerne mach, frei ist und mit Originalzitaten eingeschoben, weil das dann für mich auch eine bestimmte Flexibilität erlaubt, sei dahingestellt.“ (BA: 10).

Mit der langen Erfahrung bekommt für Boris die Lehre einen zunehmenden Routine- und Eventcharakter. Die Wiederholung derselben Basistexte, die über die Jahre einverleibt werden und jederzeit aus der Erinnerung abgerufen werden können, bringt eine neue Herausforderung mit sich: Die Routine soll nicht als langweilig erscheinen, sondern als „lebendige“ Performance, damit die Studierenden erreicht und überzeugt werden können. Mit der Erfahrung kommt aber auch mehr Sicherheit; und genau die eröffnet Improvisationsräume für ein „lebendiges“ Präsentieren. So wird mit den Jahren „Action“ wichtiger als Inhalte, und Improvisationsvermögen wird zu einer neuen Kompetenz: *„Du musst mehr improvisieren, und es schaut sozusagen frischer aus, als es unter Umständen in Wirklichkeit ist.“ (BA: 9).* Entscheidend ist dabei einzig, ob und dass bei den Studierenden etwas „lebendig“ ankommt: *“Es wirkt lebendiger. Es wirkt lebendiger. Es wirkt lebendiger, und Du hast weniger Inhalt, und Du hast sozusagen mehr Action, wenn Du willst.“ (ebd.).*

Das „Recycling von Inhalten“ zieht also einerseits erhebliche Erleichterungen in der Vorbereitung der Lehre nach sich und verleiht Sicherheit in der Lehre; doch andererseits birgt es die Gefahr, in der persönlichen und inhaltlichen Weiterentwicklung stehen zu bleiben, und dadurch unzufrieden zu werden, wie Boris gesteht. Im Grenzgang zwischen der „Wiederverwertung“ des Bekannten und der Herausforderung durch neue Inhalte wird die Art und Weise der Präsentation und der Vermittlung von Wissen zur eigentlichen Kunst. Erst im performativen Charakter der Lehre wird Boris zufolge Improvisation zur eigentlichen Herausforderung.³²

³² Zur Kunst der Wiederholung siehe auch Stewarts (1999) Analyse von Georg Simmels Performance.

„Also, es wird immer einfacher zu unterrichten und es wird gleichzeitig auch immer einfacher, den gleichen Unsinn zu erzählen, und das ist aber auch das Problem. (Lacht). Man muss das so sagen. Ich weiß, ich hab am Anfang einfach viel mehr Vorbereitungszeit gebraucht und war auch einfach unsicherer und bin jetzt sicherer, denke ich mir. Die Arbeit wird einfacher, aber es besteht einfach wirklich die Gefahr, dass Du, wenn Du nicht konsequent jedes Jahr, sagen wir, zumindest eine (...) Veranstaltung ganz neu machst, dass Du einfach die Skripten recyclest, und das halte ich für schlecht. (...). Es ist, glaub ich, diesbezüglich im Wissenschaftsbetrieb wie in den darstellenden Künsten, dass Du auf irgendeinem Schmäh fußt und dass du auf irgendeinem Schmäh festgenagelt wirst, und den musst du a Leben lang erzählen. (...). Also, genau das, denke ich, sind sozusagen auch die Probleme, dass Du einfach Deine Standardschmähs hast und Kabarett abziehst, net, na, is ja ah a Performance. Du machst ja immer eine Performance. Und Du selber entwickelst Dich dabei nicht mehr genügend weiter. Denn es geht ja, Du kannst Dich ja über die Runden retten, Du hast so viele andere Sachen zu tun, des machst jetzt halt noch gschwind, net? Aber das wirklich Schlimme dran ist, es kommt gut an. Je unvorbereiteter Du bist, mir geht's zumindest so, je stärker Du improvisierst, desto mehr haben die Studierenden oft den Eindruck, das ist eine besonders gute Veranstaltung. (Lacht).“ (BA: 10).

Wiederholungen haben ambivalenten Charakter, wie diese Passage nochmals verdeutlicht.

Deutlich wird auch, dass Boris' Verständnis von „Performance“ im Unterschied zu Lauras Auffassung darüber sowie im Unterschied zu anthropologischen Performancekonzepten ein unseriöser Beigeschmack anhaftet. Diesen versucht er von sich, aber den Studierenden zu zuweisen. Action, Schmäh, Kabarett – das sind Aspekte, die Studierende als gut bewerten, nicht aber er. Doch um bei Studierenden „gut anzukommen“ und seinen Ruf und Job als Lektor abzusichern, muss er den Schein wahren und das „Spiel mitspielen“. „Performance“ wird von Boris viel mehr als Schein und Oberfläche dargestellt, dem/der er implizit eine „Wahrheit“ entgegensetzt;³³ „Wahrheit“, das sind die wissenschaftlichen Texte und die seriöse intellektuelle Auseinandersetzung mit ihnen. In der Routine steckt so gesehen auch ein gewisses Täuschungsmanöver.

„So arbeiten wir alle mit den Jahren, so ist es auch einfach, nicht? Dabei besteht halt einfach die Gefahr, dass man Standardtexte, die man jedes Semester verwendet, wiederkaut. Und dann redst halt frei, und dann fällt da irgendwas ein, was Du gut kannst, das mögen's natürlich auch sehr, net? Kennst des? Dann machst halt so zehn Minuten irgendeine Leier, die Du halt rückwärts beten kannst, von mir aus auch verkatert. Ja, das is so. (Lacht).“ (BA: 10).

Wiederholung erlaubt also sogar den ansonsten von allen Lehrenden strikt zu vermeidenden Zustand des „Verkatertsein“, geht es doch dabei um keinen Erkenntnisgewinn

³³ Anthropologische Konzepte kritisieren eben diese hierarchisierte Dichotomie zwischen „Schein“ und „Wahrheit“, auf denen die gängigen westlichen Konzepte von Performance und Theater aufbauen (vgl. Schieffelin 1998).

mehr. Wiederholungen relativieren demnach die an früherer Stelle als eine wesentliche gemeinsame Eigenschaft von Universitätslehrenden identifizierte Selbstdisziplin.

1. Wie eine sitzende Performance „lebendig“ wird

Boris benutzte im Seminar weder technische Hilfsmittel noch neue Präsentationstechniken. Er brauche diese nicht, erklärte er mir. Stattdessen baute er auf die gekonnte Performance von Texten. Eine lebendige Körpersprache im Sitzen und die Art, mit der er sich beim Vorlesen von Zitaten amüsierte, dazu das eine und andere Vorzeigen von Abbildungen aus Büchern, waren für ihn Überzeugungsmittel genug.

Für die Vorbereitung einer wiederholenden Lehrveranstaltung nahm er sich zuhause nach seinem vormittäglichen Sport üblicherweise zwei bis drei Stunden Zeit, um neue Textpassagen für seine Zitate auszuwählen, die er als wichtige Grundlage für seine Performance verwendete. Den Stapel von Büchern und Textkopien hat er von zuhause in die Lehrveranstaltung getragen und breitete ihn neben sich auf der Tischfläche aus. Sitzend hat er vorgetragen und hat zwischendurch laut vorgelesen. Sein Körper war dabei dauernd und lebhaft in Bewegung. Mal breitete er sich über die ganze Tischfläche nach vorne aus, lag mit dem Oberkörper fast auf dem Tisch und richtete sich mit breit gestikulierenden Armen nach vorne zu den Studierenden, als würde er seinen Worten, die die Studierenden erreichen sollten, nachhelfen. Dann wieder sprach er händeringend und die Hände dabei gefaltet zu ihnen. Seine weit nach vor gestreckten Arme erschienen, als wollte er mit ihnen die Studierenden vor und neben sich erreichen und die Worte zu ihnen tragen. Zwischendurch fragte er bei den Studierenden nach: *„Seid's ihr noch bei mir?“* Immer wieder erhob er heftig gestikulierend den autoritären Zeigefinger während des Sprechens, besonders auch dann, wenn er die gerade referierenden Studenten unterbrach. Seine, wie er sie bezeichnete, *„dialogische Methode“*, bei der sich er und die Studierenden im Vortragen und Kommentieren gegenseitig abwechseln sollten, baute nicht selten auf seinen durchaus lang andauernden Unterbrechungen von referierenden Studenten auf, bei denen er ausführliche inhaltliche Kommentare, Korrekturen und amüsante Originalzitate eingeschoben hat. Als er einmal merkte, dass die Referenten darauf nervös und ungeduldig reagierten, rechtfertigte er seine langen Ausführungen damit, dass er *„schon wieder seine widerliche Unterbrecherrolle einnehmen müsse“*. Im nächsten Moment lehnte er den Oberkörper mit den Armen hinter dem Nacken ver-

schränkt entspannt und selbstzufrieden zurück an die Sessellehne. Er wechselte rasch zwischen einer geraden Sitzhaltung, bei der er mit gespreizten Fingern den konzentrierten Kopf an der Stirn stützte, und einer lümmelnden Sitzhaltung; ebenso zwischen ernstesten Interpretationen, provokanten und witzigen Jargonausdrücken, frechen Ermahnungen, Selbstironie und Understatement. Zwischendurch trank er aus seiner Thermosflasche, spielte viel mit seiner Armbanduhr und strich Lippenbalsam auf seine Lippen. Obwohl er saß, war er verbal und nonverbal in ständiger Bewegung. Die neben ihm liegenden Textstapel hatte er einverleibt und aus seiner Erinnerung flexibel abrufbereit. Zu Eigen machte er sich auch die Möbelstücke und den Umgang mit Zeit, wie ich bereits früher diskutierte. Es war unmissverständlich: Von seinem Territorium aus dirigierte und kontrollierte er auf lebendige Art und Weise das soziale und inhaltliche Geschehen im Raum.

2. „Zum Totlachen“: Lateinischer Sprachwitz in der Feldforschung

Lateinkenntnisse waren für die Teilnahme der Studierenden an Boris' Seminar eine Voraussetzung. Er amüsierte sich häufig schmunzelnd und lachend beim lauten Vorlesen von Textpassagen, die entweder in lateinischer oder englischer, aber nur sehr selten in deutscher Sprache verfasst waren. In den fremdsprachigen Texten fühlte er sich sichtlich sicher und wohl. Eine Distinktion der speziellen Art führte er vor, als er einmal eine längere Textpassage auf Latein zitierte. Davor betonte er, dass er diese Fußnoten mühsam zusammengestellt und übersetzt hatte. Er las den lateinischen Text auf eine außerordentlich selbstverständliche Weise, lachte dabei immer wieder amüsiert und kommentierte ihn zwischendurch als besonders witzig und komisch: „*Ich finde das zum Totlachen! Der [Autor] ist wieder erfrischend zweideutig!*“, und merkte dann später zwischendurch an: „*Ja, das ist komplizierter formuliert als heutzutage die SMS*“. Nur zwei bis drei Studenten lächelten zustimmend bzw. lachten kurz mit Boris mit. Die anderen blickten ernst, und, wie ich später von einzelnen erfuhr, nicht alle konnten dem Text folgen.

Ich war überrascht: Wer hätte gedacht, dass ich in meiner Feldforschung dem Lateinischen, der einstigen – und tatsächlich wieder aktualisierten – Sprache für geheimes und elitäres Wissen, in einer solchen Bedeutungsdimension wieder begegnen würde! Ich war beeindruckt vom Zusammentreffen von lebendigen Wissens- und Sprachformen des

Altertums, einer über 600-jährigen Universitätsgeschichte und einer spätmodernen Flexibilität des 21. Jahrhunderts.

Zusammenfassung

In meiner Fallanalyse von Boris Artmann zeigte ich „Freiräume“ als ein bedeutendes biografisches und berufliches Orientierungsmotiv auf. Diese wahrnehmen und nutzen zu können, erfordert seinen Worten zufolge eine bestimmte Schlaueheit. Die Entdeckung eines fachlichen „Niemandlandes“, in dem er relativ frei von universitären Autoritäten seinen Platz begründen und mit den Jahren ausbauen konnte, machte ihn zu einer Autorität in seinem Fachgebiet, wenngleich sich diese nicht in einer abgesicherten universitären Position ausdrückt. Selbstbewusst und mitunter gelassen selbstironisch setzt er seinen Status als Lektor in bestimmenden und autoritären Gesten den Studierenden gegenüber ein, obwohl er behauptet, ihnen Denkpfade und -möglichkeiten eröffnen und nicht aufzwingen zu wollen. Nicht minder disziplinierend bis autoritär setzt er seinen Status im Umgang mit Zeit ein.

Der Anspruch auf individuelle und politische Selbstbestimmung prallt auch bei Boris mit den institutionellen Zwängen und strukturellen Benachteiligungen, die ihm keine Jobsicherheit in Wien bieten, unauflösbar aufeinander. Umso mehr muss er sich als Wissenschaftler mit der Bereitschaft zu internationaler Mobilität in einer alternativen wissenschaftlichen Laufbahn behaupten. Ein Zweitjob und persönliche (Konsum-)Einschränkungen dienen der ökonomischen Absicherung sowie der Mitfinanzierung seiner beruflichen Reisen. Daneben unterstützt das eine oder andere Stipendium seine wissenschaftliche Laufbahn, die auf Unsicherheit und Mobilität aufbaut. Seine alternative mobile Karriere führt ihn als Lektor immer wieder zurück an die Universität Wien.

Boris inszeniert sich nie als „Opfer“, sondern als selbst bestimmt Handelnder. Einschränkung im Konsum sowie Körperdisziplin sind zwei wesentliche Umgangsformen mit unsicheren Bedingungen. Sie bilden zusammen mit einer Reihe von weiteren Elementen eine „körperliche Ökonomie“, die ihn als strukturell verletzbares Individuum stärkt. Dazu gehören: Abgrenzungsstrategien hin zur Institution; „nahrhafte“ Beziehun-

gen mit den Studierenden, mit denen er trinkt und isst; Überschreitungen von institutionellen Disziplingrenzen, die seinen Status hervorheben; der Rückgriff auf institutionell stärkende Symbole wie den angestrebten Titel des Dozenten; sowie seine langjährige Lehrerfahrung.

Boris' Performance von Maskulinität entspricht nicht der dominanten Männlichkeitsvariante seines Faches. Sein Engagement in der Pflege der sozialen Beziehungen mit den Studierenden – die meisten waren Männer – rückt ihn näher an soziale Zuschreibungen und Erwartungen an Frauen. Auch sein sportlich-agiles und farbenfrohes Erscheinungsbild verkörpert eine institutionell unorthodoxe Männlichkeit. Disziplinierende und autoritäre Gesten den Studierenden gegenüber wiederum betonen seinen Status und den „institutionellen Körper“.

Seine Lehre macht jene Freiräume und Sicherheit sichtbar, die aus jahrelanger Erfahrung und Routine entstehen. Die „Kunst der Wiederholung“ wird dabei zur eigentlichen Herausforderung, weil die Studierenden trotz Routine „auf lebendige“ Weise überzeugt werden müssen, damit er seinen Status und Job absichern kann.

Boris Artmann heute:

Boris Artmann ist inzwischen habilitiert und als externer Universitätsdozent immer wieder an der Universität Wien tätig. Hauptberuflich gehört er derzeit als Wissenschaftler in einer leitenden Funktion einer Privatuniversität an. Nach wie vor hält er sich zu Forschungszwecken immer wieder im Ausland auf.

3. ABSCHNITT:

DIE MULTIPLLEN VERFLECHTUNGEN DES KÖRPERS

Kapitel 9

Schlussfolgerung: Zur Ethnografie einer „politischen Ökonomie des Körpers“ an der Universität

Im abschließenden Kapitel nehme ich eine vergleichende Analyse der Fallstudien vor. Während in den Fallstudien vielfältige Erfahrungen von sozialer und beruflicher Unsicherheit sowie von Kontrollmöglichkeiten aufgezeigt wurden, fokussiere ich in diesem Kapitel ausschließlich auf die körperlichen Dimensionen, um damit eine „fokussierte“ Ethnografie einer „politischen Ökonomie des Körpers“ an der Universität heraus zu arbeiten.

Jede der vier Fallstudien zeigt ein Erfahrungs- und Handlungsmuster auf, wie sich die LektorInnen den Weg durch unsichere Umgebungen außerhalb und an der Universität bahnen. Das jeweilige Muster impliziert eine grundlegende Handlungsorientierung, mit der sich die einzelnen LektorInnen identifizieren. Die Bezeichnung für das spezifische Muster leitete ich aus den Interviewanalysen ab und stellte sie als Überschrift jeweils an den Beginn der Fallstudien. Die Muster lauten im Einzelnen:

Bei Mag.^a Aisha Muhammad: „Selbst-Ermächtigung für Minderheiten und Marginalisierte anstreben“;

bei Mag.^a Laura Fabian: „Auf der Bühne der Lehre das postmoderne Selbst auffächern“;

bei Mag. Peter Kaufert: „Gute Mischlösungen zwischen verschiedenen Bereichen finden“;

bei Mag. Dr. Boris Artmann: „Schlau sein und selbstbestimmte Freiräume entdecken“.

Wie ich in den Fallstudien aufgezeigt habe, existieren eine ganze Reihe von Ähnlichkeiten, aber auch erhebliche Unterschiede in den Erfahrungen sowie Praktiken, Erwartungen, Haltungen und Zielen der LektorInnen. Individualismus bzw. Individualisierung zum einen sowie temporäre Verbindungen mit den Studierenden und/oder KollegInnen und politischen MitstreiterInnen zum anderen kennzeichnen ihr soziales Selbstverständnis. Die universitären Ordnungen werden stets ambivalent erlebt: einerseits sind die LektorInnen der strukturellen Marginalisierung und Verletzung

ausgesetzt, doch andererseits können die LektorInnen den universitären Disziplinarraum für ihre eigenen Zwecke durchaus nutzen. Dennoch müssen sie stets ihre Kräfte einsetzen, um die Studierenden nicht nur von ihrer fachlichen, sondern auch von ihrer individuellen Kompetenz zu überzeugen. Es sind die Individuen, die mit ihrem Einsatz und ihrem körperlichen Wissensmodus die strukturelle Unsicherheit auszubalancieren trachten und den Ruf und den Job absichern wollen.

Was und wie sie jeweils tun, um spezifische Erfahrungsdimensionen der „Unsicherheit“ körperlich zu kontrollieren und zu bewältigen, will ich nun entlang von vier Ebenen und daraus abgeleiteten Körper-zentrierten Themen aufzeigen. Dazu zählen: 1. die ökonomische Ebene; 2. die individuelle Ebene; 3. die strukturelle Ebene sowie 4. die soziale Ebene. Manche körperliche Dimensionen sind mehr als einer Ebene zuzuordnen. Entscheidend ist, dass sie aus Perspektive der beforschten Lehrbeauftragten die „politische Ökonomie des Körpers“ an der Universität auf den Punkt bringen.

1. Ökonomische Ebene

Alle vier LektorInnen kennen die Erfahrung von beruflicher und ökonomischer Unsicherheit. Befristete und niedrig entgeltete Lehraufträge, befristete Forschungsprojekte, vor deren Ablauf bereits wieder neue Projektanträge überlegt und eingereicht werden müssen sowie befristete anderweitige Erwerbstätigkeiten sind die Regel. Sich mehrere berufliche Standbeine und Netzwerke aufzubauen ist eine wesentliche Überlebens- und Absicherungsstrategie: *„Also, man ist dann nicht so darauf angewiesen, und gefährdet man das eine Standbein, hätte man auch die andern.“* (PK: 12), formuliert Peter Kaufert es. Er und Boris Artmann sehen im Hin- und Herbewegen zwischen ihren Tätigkeitsfeldern auch befriedigende und lustvolle Elemente. Dies hängt bei Peter Kaufert unter anderem mit dem vergleichsweise guten Status zusammen, den er in seinem außeruniversitären Berufsfeld genießt. Boris Artmann kann auf diese Weise sein Interesse an der Wissenschaft und an der Kunst verfolgen. Doch um überleben zu können, muss er sich *„natürlich in allem total einschränken!“* (BA: 2). Die Gehaltskürzung, der auch er als Lektor 1996 ausgesetzt wurde, bedeutete für ihn deshalb eine zusätzliche Verschlechterung. Laura Fabian

wiederum kann, nachdem sie in der Vergangenheit durch ihren damaligen Ehemann ökonomisch abgesichert war, zum aktuellen Zeitpunkt auf finanzielle Absicherung durch ihre Herkunftsfamilie zählen. Aisha Muhammad hingegen hat eine schwierigere strukturelle sowie soziale und familiäre (Ausgangs-)Position als ihre drei weißen KollegInnen. Während sie bereits in ihrem Herkunftsland Sudan aufgrund politischer Repression in eine aussichtslose berufliche und ökonomische Situation gedrängt worden war, ist ihre wirtschaftliche Situation auch in Österreich sehr schwierig. Durch ihre weitreichenden Netzwerke – hauptsächlich zu anderen MigrantInnen – ist sie zwar immer wieder in Projekten beteiligt, doch ist sie in der prekärsten Lage von allen vier LektorInnen und bringt deshalb am stärksten die Sorge um ihre Zukunft und die ihrer Familie zum Ausdruck: *„Aber in Österreich kann ich mir jetzt mit der neuen Bildungspolitik nicht mehr vorstellen, dass es für mich etwas Fixes geben wird; ich meine, mit einem normalen Gehalt und einem normalen Leben. Das ist für mich mit 40 Jahren ein ständiger Kampf! Das ist so anstrengend! Jedes Mal versuche ich für ein Jahr etwas bewilligt zu bekommen, und bevor dieses Jahr wieder zu Ende geht, muss ich mir wieder Gedanken machen – das ist headache, really headache! Was mache ich dann nächstes Jahr!? Wovon leben wir!?“* (AM2: 8, 9).

Die prekären Arbeitsverhältnisse verursachen ihr chronische Kopfschmerzen und depressive Stimmungen. *„Ich will und darf mit diesen Fragen, woher ich Geld verdienen könnte, nicht zu sehr beschäftigt sein, weil ich dann krank werde. Wirklich krank.“* (AM2: 1). Da ist es *„zumindest etwas beruhigend“*, so Aisha Muhammad, als Lektorin krankenversichert zu sein und den Arztbesuch der Familie nicht bezahlen zu müssen. Sie ist ständig auf der Suche nach einem besser bezahlten und sichereren Job. Doch ihre Bewerbungen verliefen bislang erfolglos – was sie auf ihre Herkunft zurückführt.

→ Zusammengefasst sind die **Themen der körperlichen Dimensionen auf der ökonomischen Ebene:**

Mehrere Standbeine haben
Sich in allem einschränken
Finanzielle Absicherung durch familiäre Herkunft
Ökonomische Bedingungen als Krankheitsursache

2. Individuelle Ebene (der eigene Körper)

Dem individuellen Körper kommt eine besonders gewichtige Bedeutung zu, um die unsicheren Verhältnisse unter Kontrolle zu halten und um sich auf „dem Markt“ bewähren und „verkaufen“ zu können. Dem eigenen Körper widmen alle vier LektorInnen große Aufmerksamkeit. An ihm muss ebenso gearbeitet werden wie in der unsicheren Arbeitswelt. Er muss „innerlich“ und „äußerlich“ gestärkt und in Form gebracht werden, um ihn entsprechend einsatzfähig machen sowie ein „fittes“ und „erfolgreiches“ Erscheinungsbild präsentieren zu können (vgl. auch Kirschner and Martin 1999; Lemke 1999). Nicht nur müssen die LektorInnen *„inhaltlich fit sein, da gibt es überhaupt gar nichts dran zu rütteln“*, wie Laura Fabian das im Fitness-Jargon ausdrückt (LF: 4). Um wissenschaftlich konzentriert tätig sein zu können, ist es Boris Artmann zufolge grundsätzlich notwendig, *„körperlich in Form“* und *„nicht verkatert zu sein“*. Bis auf Peter Kaufert betreiben die LektorInnen mehr oder weniger begeistert regelmäßig Sport, um sich fit zu halten. Joggen steht dabei an erster Stelle. Boris Artmann geht fast täglich laufen – auch vor der Lehrveranstaltung: *„Ich hab den Tag der Veranstaltung [gemeint ist die Lehrveranstaltung] eigentlich reserviert. Ich steh halt irgendwann auf und ich mach am Vormittag meistens Sport, ich geh fast jeden Tag laufen. I geh also vorher laufen, und dann setz i mi (...) hin zur Vorbereitung.“* (BA: 7). Zusätzlich kann er seinen Körper stärken, weil er als Wissenschaftler mitunter länger schlafen kann als andere Berufsgruppen (BA: 6). Auch Laura Fabian hat bei ihren transnationalen Pendelfahrten immer ihre Laufschuhe mit dabei. Aisha Muhammad begann während meiner Feldforschung regelmäßig in einem preisgünstigen Fitnesscenter zu trainieren sowie zu joggen. Dadurch hoffte sie, ihre chronischen Kopfschmerzen lindern zu können. Ein „gesunder“ Lebensstil wird von allen beforschten LektorInnen für wesentlich erachtet. Alle vier sind NichtraucherInnen (geworden) und achten auf „gesunde“ Ernährung. Während Boris Artmann Vegetarier ist, hat für Aisha Muhammad das Essen von Fleisch einen besonders hohen Stellenwert. Die Genussfähigkeit und Lust am Essen sind speziell für die beiden Frauen ein integraler Bestandteil einer „gesunden“ Ernährung. Nach einem „gelungenen“ Seminar, das ebenfalls eine „befriedigende Satttheit“ verschafft, freut sich Laura Fabian auf den verdienten Essens-Genuss: *„Essen gehen, ja! Gutes Essen danach ist ganz wichtig. Ich war ja zum Schluss schon etwas mundfaul. Und ich fand ja die StudentInnen extra*

entzückend und ich bin immer ganz beglückt, wenn sie so lange aushalten und keine Hektik zum Gehen ausbricht (...) Das ist ein irrsinniges Geschenk, ja, da bin ich glücklich! Ich bin jetzt einfach glücklich! Ja. Eine befriedigende Satttheit.“ (LF: 7). Während des Blockseminars praktiziert sie allerdings Askese, um ihre Konzentration zu fördern, denn letztere ist für ein Gelingen des Seminars notwendig. *„Das ist wirklich eine Askese, wo dieser mein Körper in eine andere Produktion geht, oder Kapazitäten hat für diese andere Produktion. Das ist so.“ (LF: 6).*

Eine kommodifizierte Dimension ihres sonstigen Genusses am Essen und ihres Körpers wird auch bei Aisha Muhammad sichtbar. Im Fitnesscenter wollte sie ihren Körper trainieren und gleichzeitig abnehmen. Mit dem schlankeren Körper beabsichtigte sie eine verwandte Besucherin aus dem Sudan zu überraschen, sodass diese sie nicht mehr erkennen würde. Wie ich in der Fallstudie mit feministischen Körperansätzen argumentiert habe, kann ihr Traum vom schlanken Körper als Versuch interpretiert werden, eine „westliche Erfolgstory“ zu verkörpern. Schlanke Körperformen repräsentieren in westlichen Kontexten beruflichen Erfolg sowie ein erfolgreiches „Selbst-Management“ mit den dafür erforderlichen Eigenschaften wie Durchsetzungsfähigkeit und Selbstdisziplin.

In „individuelle“ Form gebracht wird der Körper nicht nur durch Essen und Sport, sondern auch durch Kleidung, wie ich in den Fallstudien im Detail aufgezeigt habe. Sie ist zum einen für die Performance von sozialer und kultureller Identität bzw. Zugehörigkeit wesentlich. Zum anderen ist ein modebewusster, aber „seriös“ wirkender Kleidungsstil für WissenschaftlerInnen, die sich der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Markt stellen müssen und „Erfolg“ verkörpern sollen, eine zunehmend wichtiger werdende körperliche Anforderung (Craik 1994). Kleidung ist Teil des „*doing gender*“ (West and Zimmerman 1987). Der „richtige“ Einsatz der kulturspezifischen „Technologien von Femininitäten“ und „Maskulinitäten“ bildet dabei in Verbindung mit der schlanken Körperform ein entscheidendes Kriterium für die Aufführung eines erfolgreichen „Gender-Management“ (vgl. Bordo 1990; Trethewey 1999).

So ausgeprägt zum einen die Kontrollfähigkeit über den eigenen Körper und die Arbeit an ihm ist, so rasch löst sich die Kontrollierbarkeit des eigenen Körpers auf, sobald oder wenn der Körper (schwer) erkrankt und/oder aufgrund anderer Hautfarbe oder

Erscheinung rassistisch behandelt und dadurch verletzt wird. Drei der vier LektorInnen waren mit Krankheit ihres Körpers und dadurch in unterschiedlichem Ausmaß mit Verlust der Kontrolle über den Körper konfrontiert. An den Folgen einer lebensbedrohlichen Krankheit litt Laura Fabian. Neben dem besonders bedeutungsvollen „gesunden“ Lebensstil waren im Kontext der Universität für sie die Bestätigung von Studierenden sowie von mir wichtig, über ihr „energievolles gutes Aussehen“ eine Unterstützung in ihrem Prozess, die Kontrolle und Selbstsicherheit wieder zurück gewinnen zu können. „Auf sich schauen“ sowie „ein ruhigeres Leben führen“ zu können, bei dem sie beruflich nicht mehr so anstrengend – schon gar nicht mehr transnational – pendeln muss, sondern an einem „einzigem sicheren Ort“ landen könnte, stellen in diesem Zusammenhang grundlegende Wünsche von ihr dar. Mit dem angestrebten Dokortitel erhofft sie sich, Sicherheit finden zu können. Die permanente Anstrengung im „Jobpuzzle“ sowie die Sorgen über die unsichere Zukunft führen bei Aisha Muhammad ebenfalls zu Krankheit. Neben der Arbeit am Körper stellt auch bei ihr der angestrebte Dokortitel sowie die Vision, *„irgendwann vielleicht – noch dazu – eine Schwarze Professorin zu werden und dann Sicherheit und eine gute Pension zu bekommen“* (vgl. AM2: 11) eine Sicherheitsvorstellung dar. Dass die Studierenden sie als „Professorin“ titulieren, empfindet sie als Motivierung, doch „noch durch zu halten“. Doch anders als Laura Fabian hat Aisha Muhammad auch Zweifel, ob der Dokortitel tatsächlich zu mehr Sicherheit führt (vgl. dazu auch Beck 1986). Die Erfahrung von krankmachender Verletzung kennt Aisha Muhammad zudem sowohl durch die politische Repression in ihrem Herkunftsland als auch durch Rassismus in Österreich. Ein wichtiges Mittel, um psychische und strukturelle Verletzung zu überwinden, ist für sie das Schreiben von Gedichten.

Krankheit in Zeiten der Flexibilisierung von Arbeit ist auch bei Peter Kaufert ein Thema. Im Unterschied zu seinen beiden Kolleginnen zeigt er einen der Logik des Marktes angepassten mechanistischen und funktionalistischen Umgang mit seinem kranken Körper. Solange er keine lebensbedrohliche Krankheit habe und im Krankenstand auf die notwendigen Kommunikationstechnologien zum Arbeiten zurück greifen könne, sei es nicht so schlimm, meint er. Obwohl er wegen einer Operation im Krankenstand war, kümmerte er sich für die Zeit um eine Vertretung in der Lehre, weil LektorInnen zu jener Zeit keinen Anspruch auf Krankenstand hatten und ausgefallene Lehrstunden nachgeholt werden mussten. Zudem hatte er während des Krankenstands von zuhause aus ein großes Arbeitspensum zu erledigen.

→ Zusammengefasst lauten die **Themen der körperlichen Dimensionen auf der individuellen Ebene:**

Arbeit am Körper
Fittmachen und Stärken des Körpers
Den Körper in Form bringen sowie Etwas darstellen
Krankheit als Verlust von Kontrolle und Sicherheit
Verletzung durch politische Repression und Rassismus
Funktionalisierung des Körpers bei Krankheit
Dokortitel, Jobsicherheit, Sesshaftigkeit als Sicherheitsvorstellungen

3. Strukturelle Ebene

Mit Ausnahme von Aisha Muhammad kommt bei den beforschten LektorInnen ihre durchgängige Ambivalenz zur Institution Universität und zur Position von Lehrbeauftragten zum Ausdruck. Diese Ambivalenz muss als Spiegelung der strukturellen Marginalisierung und Benachteiligung sowie der relativen Aussichtlosigkeit auf eine sichere Position an der Universität Wien gesehen werden, wie das Zitat von Boris Artmann zeigt: *„Also, hier einen Job zu kriegen, einen fixen Job in Wien, das ist völlig unmöglich! Das streb ich auch nicht unbedingt an. Oder aber du findest eine andere Organisationsform (...). Ich denke, perspektivenmäßig hat sich seither sicher das geändert, dass man sagen kann, es gibt keine Zukunft oder sehr wenig Chancen auf eine Zukunft für externe Lehre.“* (BA: 8).

Niemand fühlt sich zum „Lehrkörper“ dazu gehörend. Einen Fuß drinnen und einen draußen zu haben, finden die drei weißen LektorInnen aber gleichzeitig auch vorteilhaft, denn, so beispielhaft die Sicht von Boris Artmann, *„als Externer kriegst du’s [das was innerhalb eines Instituts läuft] ja nicht wirklich mit. Du bist in der formidablen Position des Externen, und das ist ja, glaub ich, wirklich etwas, was sehr viel Kraft gibt, dass du dem institutsinternen Hickhack entgehen kannst (...).“* (BA: 4). Laura Fabian, die Provokationen mag, spitzt ihre strukturelle Position noch weiter zu: *„Also, ich will*

kommen, ich will meinen Job machen und ich will wieder gehen, und alles andere interessiert mich überhaupt nicht.“ (LF: 3).

„Kraft- und Energiesparen“ wird von den drei genannten als Abgrenzungsdiskurs gegen die Institution und die „Machtquerelen drinnen“ verwendet. Dass sie ihre ganze Kraft für die Bewältigung von unsicheren Bedingungen benötigen, lassen sie unerwähnt, ist aber nahe liegend. Gleichzeitig bietet die Institution Möglichkeiten an, die die LektorInnen als weniger energieaufwendig und schonender erleben, als sie es von den anstrengenden Arbeitsbedingungen „draußen“ kennen. Die Routine des universitären Organisationsablaufs sowie langjähriger Lehrerfahrung sind „schonende“ Erfahrungsdimensionen. Der Vorteil der universitären Organisation ist, dass sie dafür sorgt, dass auf die LektorInnen stets ein „Publikum“ von Studierenden wartet, so der allgemeine Tenor. Hingegen muss außerhalb des universitären Raums mit großem Zeit- und Energieaufwand erst ein Publikum eigenständig organisiert werden. Ein „symbolisches Potenzmittel“ stellt die E-Mail-Adresse der Universität Wien dar, wie Peter Kaufert stellvertretend für viele LektorInnen die große Bedeutung der symbolischen Zugehörigkeit zur Institution beschreibt: „Meine E-Mail-Adresse, die benutzte E-Mail-Adresse der Uni, also die univie.ac.at-Adresse, das öffnet einfach Türen. Das ist so, dass jeder weiß, das ist Universität Wien, und da braucht man dann nicht lang erklären und sich präsentieren und in den Vordergrund stellen, sondern da kommt man einfach ausgestattet mit der symbolischen Potenz dieses institutionellen Körpers, und kann damit seinen eigenen Körper bestärken.“ (PK: 3).

Als weiteres Stärkungsmittel, das die Universität verleiht, gelten in zentraler Weise die akademischen Titel. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil eines akademischen Habitus (vgl. Bourdieu 1987; 1998). Im Unterschied zu ihren beiden Kolleginnen, die einen eigenen Dokortitel als wichtig erachten – wobei Aisha Muhammad gewisse Zweifel an der Nützlichkeit des Dokortitels in Hinblick auf mehr Sicherheit äußert –, zeigen die beiden Lektoren ein distanziertes Verhältnis zu den Titeln. In seiner Position im außeruniversitären Bildungsbereich ist für Peter Kaufert der Magistertitel tatsächlich ausreichend, obwohl er hin und wieder mit einer Dissertation liebäugelt. Boris Artmann andererseits pflegt zwar eine (selbst-)ironische Inszenierung von Titeln, klettert aber auf der Telleiter mit der angestrebten (und inzwischen abgeschlossenen) Habilitation empor, um sich ein autorisiertes Podest für seine fachlichen Interessen zu schaffen. Zweifel und (Selbst-)Ironie zeigen dennoch die Ambivalenz an. Titel können per se zu

keiner Stärkung beitragen, wenn sie an keine integrierte institutionelle Position geknüpft sind. Dies verweist wiederum umso mehr auf die hier analysierte Frage, wie sich Lehrbeauftragte stärken können.

Sicherheit bietet zudem der Hörsaal durch die disziplinäre Sitzordnung sowie die auf „kultureller Distanz“ (Bourdieu et al. 1994) aufbauende räumliche Strukturierung des Hörsaals. Beides sichert den Status einer Lehrperson ab und „markiert“ ihren Platz im Hörsaal, wie das Beispiel von Laura Fabian aufzeigt. Während es für sie „natürlich so“ ist, dass sie zum Vortrag vorne am Pult in der „Tafelzone“ steht, und ihr die sitzenden Studierenden ruhig und aufmerksam zuhören, geht sie auch im Raum herum, um die Stimmung während des Seminars zu kontrollieren. Gleichzeitig liefert die Sitzordnung der Studierenden für sie eine wichtige Orientierung zur Erinnerung an die Namen der Studierenden. Beides, die Kontrolle der Stimmung im Raum sowie das Namensgedächtnis, das für die Herstellung guter sozialer Beziehungen zu den Studierenden Voraussetzung ist, sind für sie entscheidend für einen erfolgreichen Seminarverlauf und damit für die Absicherung ihres guten Rufes und Jobs als Lektorin. „Schonend“ ist die universitäre Routine nicht zuletzt für LektorInnen mit langjähriger Erfahrung, wie das bei Boris Artmann sichtbar wird. Das „*Recycling von Inhalten*“ zieht einerseits erhebliche Erleichterungen in der Vorbereitung der Lehre nach sich und verleiht Sicherheit in der Lehrperformance. Doch andererseits birgt es die Gefahr, in der persönlichen und inhaltlichen Weiterentwicklung stehen zu bleiben, und dadurch unzufrieden zu werden, wie Boris gesteht. Im performativen Charakter wird „Action“ wichtiger als die Inhalte, und Improvisationsvermögen wird zu einer neuen Kompetenz. Entscheidend ist dabei einzig, ob und dass bei den Studierenden etwas „lebendig“ ankommt. Action, Schmähe, Kabarett – das sind Boris Artmann zufolge Aspekte, die die Studierenden als gut bewerten, nicht aber er. Doch um bei Studierenden „gut anzukommen“ und seinen Ruf und Job als Lektor abzusichern, muss er den Schein wahren und das „Spiel mitspielen“.

Während Laura Fabian und ihre beiden Kollegen den Disziplinarraum großzügig für ihre Zwecke nutzen, legt Aisha Muhammad keinen besonderen Wert auf „ihren kulturell distanzierten Platz“ im Hörsaal. Im Gegenteil, sie lässt Tische und Sessel in einer „kommunikativen Konstellation“ umstellen und hat dadurch keinen eigenen Platz mehr. Sie geht und steht stattdessen im engen Raum immer körperlich nahe bei den Studierenden. Dass dies ihrer Auffassung von sozialer Nähe zu den Studierenden entspricht, werde ich im nächsten und letzten Punkt aufzeigen.

Davor will ich noch die **Themen der körperlichen Dimensionen auf der strukturellen Ebene** zusammenfassen:

Kraft- und Energiesparen Sich schonen und sich stärken Status, Ruf und Job absichern
--

4. Soziale Ebene

Die sozialen Beziehungen zwischen den vier LektorInnen und Studierenden weisen ebenfalls eine Reihe von körperlichen Dimensionen auf. Während alle LektorInnen ihren Status benutzen, um in der Lehrveranstaltung die Studierenden in bestimmten Sprechsituationen zu unterbrechen und inhaltlich zu disziplinieren, greifen Boris Artmann und Laura Fabian auch rhetorisch auf die Körper der Studierenden zu, um sie zu lauterem Sprechen und mehr Aufmerksamkeit aufzufordern: „*Sprich lauter!*“ oder „*Seid ihr überhaupt noch da?*“ Mit „*Ihr seid Schlapphühner!*“ provoziert Laura Fabian die Studierenden, nachdem sie die Organisation eines Kinofilms nicht geschafft haben. Im Speziellen setzt sie eine feministisch geprägte Disziplinierung ein, mit der sie Frauen zu selbstbewusstem Auftreten erziehen will. Sie forderte einige Male Frauen auf, eine gerade Körperhaltung einzunehmen und laut zu sprechen, damit sie von allen gesehen und gehört werden können. Eine Referentin korrigierte sie mit strengem Ton, weil sie über sich in der männlich-grammatikalischen Form sprach. Wiederum ein anderes Mal entgegnete sie mit sarkastischem Ton einer abfälligen Bemerkung eines Studenten über das Alter einer Frau in einer gerade diskutierten Textpassage: „*40 hast du gesagt, und schlaff!? ... Ich hab das gehört. Ich bin auch 40 ... Na, da stell ich mir jetzt vor, ich bin Professorin und ein junger Mann will Potenz von mir. Dann werden wir sehen, wer potent ist.*“ Mit ihren provokanten Äußerungen will Laura Fabian das körperlich ausgedrückte Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein von Frauen stärken. Auf eine andere Weise tut das Boris Artmann mit zwei „*ausgewählten Studenten*“. Indem er die jungen Männer ausführlich vor allen lobte, sie anlachte und am Arm berührte, trug er zur Stärkung des Selbstvertrauens seiner „*Liebblingsstudenten*“ bei. In beiden

Situationen werden junge Frauen bzw. junge Männer zu Selbstvertrauen als wichtige Haltung für das Bestehen an der Universität und außerhalb angeleitet; das Bestehen in einer hegemonialen Geschlechterordnung ist dabei impliziert.

Um das Bestehen in der Gesellschaft geht es auch bei Aisha Muhammad in ihrer Anleitung der Studierenden. Allerdings verfolgt sie das politische Ziel der Selbst-Ermächtigung sowie der politischen und gesellschaftlichen Partizipation von Studierenden aus Minderheiten-Kontexten. Mit „*Ihr seid die Zukunft des Landes!*“ fordert sie sie immer wieder zur Artikulation der eigenen Meinung sowie zur kritischen Selbstreflexion auf. Für die Universität ungewöhnlich und unüblich, rief sie die Studierenden in ihrer Lehrveranstaltung zu Geldspenden auf, um die Bezahlung eines Gastvortrags einer frisch gebackenen, aber arbeitslosen Absolventin zu organisieren. Mit aufgehaltene[n] Händen sammelte sie von allen TeilnehmerInnen Geld für die vortragende Frau ein.

Nach der Lehrveranstaltung stellen bis auf Peter Kaufert, der eine „sozial stimmige, respektvolle Distanz“ zu den Studierenden pflegt, alle LektorInnen auf informellem Weg eine mehr oder weniger große soziale Nähe zu den Studierenden her. Sie gehen mit den Studierenden in einer entspannteren Atmosphäre gemeinsam essen und/oder trinken. Damit stärken sie sich geistig, körperlich und sozial hinsichtlich ihrer Zukunft als LektorInnen. Boris Artmann trifft sich im Rahmen einer kollektiven Sprechstunde gerne mit den Studierenden in der Mensa. Dort wird gemeinsam getrunken, gegessen und in einer informellen Atmosphäre nachgefragt, weiter diskutiert, beraten oder ausgetauscht. Auch Laura Fabian geht mit einigen StudentInnen abends gerne mal etwas trinken, um Näheres über sie und Neuigkeiten aus Wien zu erfahren.

Eine lustvolle körperliche und soziale Stärkung ist das Essen und Feiern mit Studentinnen für Aisha Muhammad. Manchmal lädt sie Studentinnen – hauptsächlich sind es muslimische Studentinnen – zu feierlichen Anlässen zu sich nach Hause ein. Dann kocht und isst sie mit ihnen gemeinsam. Das Ende des Fastenmonats Ramadan („Fastenbrechen“) etwa bietet für derlei Zusammenkommen einen ganz besonders freudigen Anlass. „*Das ist nicht diese Distanzierung >Du bist die Studentin, ich bin die Lektorin<. Das ist etwas Gemeinsames. Und sie haben mir wieder gesagt: >Na, du bist aber wirklich eine ganz andere Professorin!< ... Und ich habe ihnen gesagt: >Vielleicht hat das alles mit meiner Erfahrung als Migrantin zu tun. Und vielleicht ist es auch deswegen, weil ich ja auch Menschen brauche. Und wenn wir jetzt essen und lachen, bin ich euch näher.<*“ (AM2: 11). Beim gemeinsamen Essen laben sich Aisha

und die Studentinnen nicht nur individuell mit Nahrung und Freude, sondern sie stützen auch ihre Beziehungen untereinander und ihre strukturell verletzbaren Positionen als Migrantinnen. Damit stärkt Aisha auch die muslimische Gemeinschaft, als deren Teil sie sich begreift, und die im Kontext Österreichs einer spezifischen Unsicherheit ausgesetzt ist.

Die **Themen der körperlichen Dimensionen auf der sozialen Ebene** lauten in der Zusammenfassung:

Andere disziplinieren, damit sie stark werden
Andere disziplinieren, um den Status zu betonen und zu sichern
Andere politisch und geschlechtsspezifisch ermächtigen
Sich und andere stärken
Geld sammeln
Den Status, Ruf und Job absichern

Diese Dimensionen zeigen auf, wie die LektorInnen den Körper und seine Kräfte zur ökonomischen Nutzung einsetzen, um sich absichern und stärken können. Im letzten Kapitel stelle ich diese empirischen Ergebnisse in Beziehung zu meiner Forschungsfrage, meiner Annahme sowie meiner theoretischen Kontextualisierung und schließe damit meine Studie ab.

Kapitel 10

Resümee

1. „Universität“ und „Körper“ im Kontext „spätmoderner Unsicherheit“

In meiner Studie kombinierte ich die beiden Forschungsfelder „Universität“ und „Körper“. In diesem Rahmen verfolgte ich körperliche Spuren an der Universität Wien, insbesondere von den dort tätigen Lehrbeauftragten. Das Thema war, was und wie LektorInnen tun, damit sie an der Universität, die für sie von beruflicher Unsicherheit und struktureller Marginalisierung gekennzeichnet ist, bestehen können. Die Frage, die meine Forschung leitete, lautete, wie sich in diesem Zusammenhang das Verhältnis zwischen institutionellem und individuellem Körper darstellt. In einer Ethnografie der „politischen Ökonomie des Körpers“ (Foucault 1976a; 1976b) zeigte ich diese Relation auf.

Ausgehend von den Erfahrungen von vier ausgewählten LektorInnen, die RepräsentantInnen der besagten Unsicherheit sowie Marginalisierung sind, platzierte ich den Körper – der mich in erster Linie als materieller Körper interessierte – im theoretischen Kontext von „spätmoderner Unsicherheit“. Zu den markanten Phänomenen der zuletzt genannten zählen neben den Flexibilisierungs- und Fragmentierungsprozessen kontrollierbare „Risikobiografien“ sowie eine „Kultur des eigenen Lebens“ bzw. „Selbst-Kultur“ (Beck 1986; Beck and Gernsheim 2002). Dabei argumentierte ich, dass der Körper konsequent berücksichtigt werden muss, um die Prozesse spätmoderner Unsicherheit umfassender und zugleich differenzierter verstehen zu können. Umgekehrt musste auch der Körper als ständiger Prozess bzw. als spätmodernes „Projekt“ (Shilling 2003) begriffen werden (können). In der empirischen Umsetzung meiner Argumentation zeigte ich auf, wie soziale und kulturelle sowie institutionelle und ökonomische Prozesse auf den individuellen Körper einwirken und

wie umgekehrt LektorInnen ihren individuellen Körper „bearbeiten“ und einsetzen, um unsichere Bedingungen zu meistern.

Ich ging von der Annahme aus, dass der Körper in Umgebungen von beruflicher, sozialer und ökonomischer Unsicherheit ein wichtiger Ort für die Herstellung von Sicherheit ist. Gleichzeitig mahnte ich die Grenzen des menschlichen Körpers ein. Entsprechend wurde das Aufspüren jener soziokulturellen und insbesondere universitären Ordnungen und Symbole relevant, die angesichts der begrenzten menschlichen Körper- und Arbeitskraft den individuellen Körper mit institutionellen und sozialen Ressourcen stärken und aufwerten sowie ihm Sicherheit vermitteln.

Nachdem ich in meiner Studie zunächst in einer methodischen Reflexion vielfältige Dimensionen meiner Forschungsperspektive des „studying sideways“ (Hannerz 1996; 2004) diskutierte, skizzierte ich daran anschließend theoretische Stränge und Desiderata des „Körpers an der Universität“. Die gelebten „flexiblen Körper“ (Martin 1992; 1994) von strukturell marginalisierten Universitätslehrenden stellten sich dabei als bisher zu wenig berücksichtigt heraus. Danach ging ich zu einer historisch eingebetteten und quantitativ unterstützten Beschreibung des Forschungsfeldes „externe Lehrende“ über. Zum einen wurde hierbei eine politische und strukturelle Fehlentwicklung des Hochschulbereichs in Österreich sichtbar, zum anderen aber auch eine aktuelle globale Ausweitung der „Proletarisierung“ und Prekarisierung von WissenschaftlerInnen. An der Universität Wien waren gegen Ende der 2000er Jahre etwa ein Drittel der Universitätslehrenden Lehrbeauftragte – bei einer signifikanten Steigerung ihrer Anzahl seit der Implementierung des aktuell geltenden Universitätsgesetzes 2002 im Jahr 2004. LektorInnen sind demnach kein „Minderheitenphänomen“, sondern repräsentieren in vielen Fächern sogar eine klare Mehrheit unter den Universitätslehrenden. Strukturelle Marginalisierung, rechtliche Benachteiligung, schlechte Bezahlung, berufliche und ökonomische Unsicherheit sowie berufliche und soziale Fragmentierung ziehen eine ausgeprägte strukturelle und persönliche Verletzbarkeit von Lehrbeauftragten nach sich. Dagegen versuchten LektorInnen mit kritischen (wissenschafts)politischen Positionierungen sowie einer Interessensvertretung ebenso anzutreten wie mit positiv konnotierten Identitätskonstruktionen zum „Externenstatus“ sowie mit den Ideen von individueller Selbstbestimmung und politischer Mitbestimmung. Die Frage danach, ob und wie die unsicheren sowie ungleichen Bedingungen von betroffenen Individuen

gemeistert und kontrolliert werden konnten bzw. können, drängte sich angesichts dieser Bedingungen umso mehr auf.

Um institutionelle Körperspuren ethnografisch greifbar zu machen, analysierte ich die universitären Räume und Ordnungen, die durch die elementaren und dabei aber akademisch spezifischen Körpertechniken Sitzen, Stehen und Gehen erzeugt und geprägt werden. Das von Mauss ([1935]1997) inspirierte körpertechnische Dreieck – insbesondere das Sitzen auf dem Sessel – eignete sich, um aufzuzeigen, wie institutionelle Ordnungen körperlich und symbolisch eingesessen und abgesichert werden. Konkret zeigte ich anhand von vier Dimensionen des Sitzens auf, wie universitäre Ordnungen einverleibt und dadurch lebendig gehalten werden: durch spezifische Körpertechniken; durch das Disziplinsystem; durch räumliche und soziale Distinktionen, die insbesondere Territorial- und Besitzansprüche anzeigen; schließlich noch durch die performative Darstellung und Verteidigung der westlichen Idee vom Individuum. Während die eingesessenen Ordnungen der Institution und ihren integrierten Lehrenden Kontinuität sowie relative Sicherheit verleihen, führten deren Spuren bei Lehrbeauftragten zu Brüchen, weil LektorInnen weder ein Recht auf ein eigenes Arbeitszimmer und einem dazu gehörenden Sessel, den sie „ihr Eigen“ nennen könnten, noch auf damit verbundene Zugänge zu bestimmten Ressourcen haben. Lediglich im Hörsaal gelten die eingesessenen Ordnungen zu einem bestimmten Ausmaß auch für LektorInnen (ausgenommen sind etwa Besitzansprüche und Rückkehrrechte auf eine Stelle).

In den auf teilnehmender Beobachtung und Interviews aufbauenden Fallstudien widmete ich den Körpern von Lehrbeauftragten meine ausführliche ethnografische Aufmerksamkeit. Dazu rückte ich insbesondere die Performance im Hörsaal in den Mittelpunkt meiner Betrachtung. Anhand von vier Fallstudien von jeweils zwei Lektorinnen und zwei Lektoren zeigte ich ihre Erfahrungs- und Handlungsmuster als Lehrende auf. Ich stellte die sozialen und beruflichen Erfahrungen der LektorInnen in Beziehung damit, wie die LektorInnen „mit ihrem Körper tun“, d.h. ihn sowohl als komplexen Wissensmodus als auch als Kapital einsetzen, um das Geschehen im Hörsaal zu gestalten sowie ihren unsicheren Job abzusichern. In einem Vergleich der Fallstudien fasste ich dann die Bandbreite von körperlich bedeutenden Dimensionen des Umgangs mit beruflicher Unsicherheit und Fragmentierung entlang von vier Ebenen – der

ökonomischen, der individuellen, der strukturellen und der sozialen – explizit zusammen.

Als abschließenden Schritt will ich die empirisch zugänglich gemachte „politische Ökonomie des Körpers“ unter Einbeziehung theoretischer Ansätze zum Körper resümieren.

2. Von der Arbeit am und mit dem Körper: Resümee zur „politischen Ökonomie des Körpers“ an der Universität

Die Ergebnisse meiner Studie zeigten, dass die Körper von UniversitätslektorInnen – so wie ich eingangs in meiner Hypothese formuliert hatte – bedeutende, wenngleich begrenzte Orte für das Erzeugen von Sicherheit sowie das Meistern von unsicheren Arbeitsbedingungen sind. Die historisch und soziokulturell spezifische „geography closest“ (vgl. Rich 1985: 9), in der ein Individuum lebt, ist der Körper. Gleichzeitig ist er westlichen Vorstellungen zufolge aufs Engste mit dem Verständnis von „Individuum“ und von „Identität(en)“ verbunden. Im selben Maß wie der Körper performativer Darsteller sozialer Identitäten ist, ist er eine wirkungsvolle, sozial erzeugte Ressource bzw. Kapitalform (vgl. Bourdieu 1987), die den erreichten beruflichen „Erfolg“ verkörpert und umgekehrt zur Erreichung desselben notwendig ist. In der Arbeitswelt sowie in Institutionen ist der Körper eine für ökonomische und politische Zwecke nutzbar gemachte Arbeitskraft. Diese zentralen Bedeutungsdimensionen des Körpers gelten nicht nur für „HandarbeiterInnen“, sondern auch für „KopfarbeiterInnen“, obwohl letztere den Kopf und den in ihm lokalisierten Intellekt gemäß westlichen Denktraditionen gerne vom Körper losgelöst verstehen.

Erhalten Regimes des Kümmerns um den eigenen Körper und um das Selbst in spätmodernen westlichen Gesellschaftskontexten allgemein eine intensiverte Bedeutung (Shilling 2003), so habe ich unter Verweis auf bestehende Forschungsdesiderata im spezifischen jene Regimes bzw. kulturellen Ideen und Praktiken ethnografisch aufgezeigt, die Lehrbeauftragte anwendeten. Dabei wurde deutlich, dass für UniversitätslektorInnen der Körper ein spätmodernes „Projekt“ (ebd.), d.h. ein kontinuierlicher Prozess ist, bei welchem institutionelle Kontrollregimes,

weitere Regimes des Kümmerns um den eigenen Körper und um das Selbst sowie Geschlechterregimes aufeinander treffen. Jene Regimes sowie spezifische kulturelle Ideen und soziale „Markierungen“ werden im Sinne von „körperlichen Kapitalen“ (Waite 2006) wirksam bzw. eingesetzt. Dabei sind jene „körperlichen Kapitale“ als vielfältige Ressourcen zu verstehen, welche die LektorInnen dazu befähigen, ihre Körper(kräfte) zu kontrollieren, zu managen oder zu stärken. Mit anderen Worten ausgedrückt: Der Körper erwies sich als ein „Projekt“, an dem und mit dem (neben anderen vielfältigen beruflichen Projekten) laufend gearbeitet wird, damit LektorInnen berufliche Unsicherheit sowie Fragmentierungen balancieren und meistern können.

Die ethnografischen Dimensionen der „Bearbeitung“ des Körpers wurden auf mehreren zusammenwirkenden Ebenen – namentlich der ökonomischen, der individuellen, der sozialen sowie der strukturellen – aufgezeigt. Aus methodischer Perspektive ist in diesem Zusammenhang hervor zu heben, dass insbesondere die Einsichten auf der individuellen sowie sozialen Ebene zu einem überwiegenden Anteil der Anwendung der Methode der teilnehmenden Beobachtung zu verdanken sind, während ökonomische sowie strukturelle Ergebnisse eher durch die Analyse der Interviews und von schriftlichen Quellen zur Universität gewonnen werden konnten. Die Interpretation der jeweiligen (Be-)Deutungen wiederum verlangte nach einer Bezugsetzung zu anthropologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Theorien.

Vielfältige soziale Erfahrungen sowie spezifische Diskurse, Symbole, kulturelle Praktiken und Vorstellungen dienten den LektorInnen dazu, ihre Körper(kräfte) zu kontrollieren und zu managen. Als wichtige Dynamik in der Ökonomie des Körpers stellte sich dabei jene zwischen „Kontrolle und Entspannung“ (Crawford 1984) heraus.

In ökonomischer Hinsicht sicherten die UniversitätslektorInnen ihren „flexiblen Körper“ (Martin 1992; 1994) mit „mehreren beruflichen Standbeinen“ sowie der notwendigen Fähigkeit zur konsumistischen Einschränkung ab, sofern sie auf keine (ausreichende) familiäre Unterstützung zurückgreifen konnten. Doch um multiple Arbeitsformen und -orte „zusammen zu halten“ sowie „Risikobiografien“ kontrollieren zu können, war eine permanente Anstrengung von Nöten.

Wie meine ethnografischen Ergebnisse deutlich machten, mussten die LektorInnen am eigenen Körper arbeiten, um ihn fit, dazu möglichst schlank, sowie gesund und

gleichzeitig ruhiger zu machen. Nur so konnte und kann der Körper als erfolgreiche Arbeitskraft eingesetzt werden, die – wenngleich nur für eine befristete Dauer – gleichzeitig immer zu einem Arbeitsumfeld dazu passen muss, aber nicht dazu gehören braucht. Die Regime des Kümmerns um den eigenen Körper und das Selbst kamen hierbei in einer kulturell reichhaltigen Palette zum Ausdruck: Sie umfassten die hierzulande stets gegenwärtigen Diskurse und Praktiken zu Gesundheit sowie Fitness, Sport, körperliches Training ebenso wie „Genuss“ und Nahrung. Allgegenwärtig war die hohe Aufmerksamkeit auf einen gesunden Lebensstil mit der „richtigen“ Ernährung, viel Trinken von Wasser, Verzicht auf das Zigarettenrauchen und auf ein Gleichgewicht zwischen „Verausgaben, Bekommen und Schonen“ von Energie. Das in westlichen Breitengraden inzwischen allgemein verbreitete Vergnügen, an Wasserflaschen zu nuckeln (anstatt an Zigaretten), zählte ebenso wie das Trinken aus mitgebrachten Thermoskannen sowie der Genuss am „bewussten“ (aber nicht üppigen) Essen zur stets beliebten Praxis der körperlichen Stärkung und Entspannung – für LektorInnen ebenso wie für Studierende. Während einerseits die „bewusste“ Ernährung hochgehoben wurde, wurde andererseits die Askese lustbetont zelebriert. Letztere versprach eine erhöhte und ausdauernde Konzentration während eines Seminarblocks und erfüllte den Zweck, eine erfolgreiche Lehrveranstaltung halten zu können und den Job abzusichern.

Zur Arbeit am und mit dem Körper gehörte in wesentlicher Weise auch die „richtige“ und „erfolgreiche“ Performance von Geschlecht sowie von Status. Bestimmte Körperhaltungen und -positionen im Raum ebenso wie schlanke Körperformen, spezifische Kleidungsstile sowie Gesten und Sprachperformance spielten dem entsprechend eine herausragende Rolle. Die Wechselwirkungen mit fachspezifischen Traditionen bzw. Wissenskulturen sowie kulturspezifischen Geschlechterregimen (mit den damit verbundenen Vorstellungen zu „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“) wurden in diesem Zusammenhang ebenfalls aufgezeigt. Gleichzeitig mit dem „Geschlecht“ betonten LektorInnen (und Studierende) die Unterschiede aufgrund ihrer ethnischen und nationalen Herkunft und Prägungen – nonverbal genauso wie verbal. Deutlich sichtbar wurde in den Performancestilen der soziale Sinn für Distinktion, durch die sich LektorInnen von üblichen oder dominanten Stilen in den jeweiligen Fächern und von etablierten Universitätsangehörigen abgrenzten.

Meine Analyse zeigte, dass der Körper als sozialer Wissensmodus und als „Identitätsträger“ (Scheper-Hughes and Lock 1987) die Performance der LektorInnen im universitären Disziplinarraum entscheidend prägt. Als solcher beeinflusste er die Sichtweise der LektorInnen davon, was für sie eine „erfolgreiche“ Lehrperformance ist. Dabei waren ihre jeweiligen Auffassungen von „guter“ oder „erfolgreicher“ Lehre nicht (unbedingt) identisch mit institutionellen Evaluationskriterien. Vielmehr verweisen sie auf Erkenntnisse von anthropologischen Performancestudien, in welchen die Bedeutung von soziokulturell geteilten Erfahrungen und Vorstellungen sowie emotionalem Engagement für eine wirkungsvolle Überzeugung von anderen Personen betont wird. Vor diesem Hintergrund dienten die individuellen Wahrnehmungen davon, was eine „erfolgreiche“ und „überzeugende“ Performance ist, den LektorInnen als wichtige Kontrollstrategie zur Absicherung ihres Rufs über die Beziehungen mit den Studierenden sowie in der Folge ihres Jobs.

Einen eigenen Weg durch die Unsicherheit zu finden sowie jenen als „Erfolg des Individuums“ darzustellen und zu verkaufen, ist trotz der institutionell forcierten Standardisierung von Wissensproduktion und -vermittlung eine wesentliche Dimension von spätmoderner Individualisierung, die bei den LektorInnen deutlich zum Ausdruck kam. Während die Universität als „autonome“ Organisation mit bestimmten staatlichen und supranationalen Kontrollregimen konfrontiert wird, die innerhalb der Universität entsprechend delegiert werden, waren und sind die in ihr tätigen Lehrbeauftragten gefordert, ihren individuellen Körper und ihr Selbst mit multiplen Strategien des Mikromanagement (vgl. Waite 2006) zu kontrollieren.

Wie ebenfalls aufgezeigt wurde, hat der individuelle Körper als „Ort von Sicherheit“ Grenzen. Mit den Grenzen und dem Verlust der Körperkraft und -kontrolle konfrontierten (teilweise schwere) Krankheiten sowie „von außen“ kommende soziale Verletzungen. Andauernde berufliche bzw. ökonomische Unsicherheit sowie die Verletzung durch Rassismus bzw. Diskriminierung verursachten aus der Sicht von LektorInnen nicht nur permanente Unruhe, sondern auch physische und psychische Krankheiten. Gleichzeitig verlangten gerade solche Situationen des Verlusts der körperlichen Kontrolle und der Sicherheit die Intensivierung der Beschäftigung mit dem Körper, um ihn wieder gesund und funktionstüchtig machen zu können. Gerade angesichts von Krankheit wurde das Bild vom Körper als Maschine besonders sichtbar.

Ebenso in den Vordergrund traten dabei Sehnsüchte nach beruflicher Sicherheit, Nicht-Fragmentierung und Stabilität. Die Grenzen des Körpers wurden allerdings im Krankheitsfall nicht nur enger und strikter, sondern auch erweitert – zumindest sofern keine lebensbedrohliche Krankheit bestand. Diese Flexibilität der körperlichen Grenzen wurde durch das Mobiltelefon und Internet initiiert, die den Einsatz von Arbeitskraft auch vom Krankenbett aus ermöglichten. Hierbei wurde deutlich, dass die moderne Kommunikationstechnologie die Kommodifizierung des Körpers unterstützt oder sogar forciert, gleichzeitig unter unsicheren Arbeitsbedingungen aber zu einer (vermeintlichen) beruflichen Absicherung beiträgt.

So sehr das Individuum und das „eigene Selbst“ eine Drehscheibe spätmoderner Verhältnisse ist, ist es doch nie „vollständig“, wie das im Konzept der spätmodernen Unsicherheit ausgedrückt ist (Beck 1986; Beck and Beck Gernsheim 2002). Das Individuum braucht daher die Verbindung mit anderen Individuen – dies umso mehr, um „Risikobiografien“ besser meistern zu können. Dass soziale Verbindungen zwischen Individuen auch im Kontext der Arbeitswelt eine zentrale Quelle für absichernde, unterstützende oder entspannende Momente und Erfahrungen darstellen, zeigte meine Studie ausführlich. Aufgrund der Ähnlichkeiten in der Fragmentierung von Arbeits- und Lebensweisen sahen sich die meisten LektorInnen den Studierenden sozial näher als den integrierten Lehr-KollegInnen. Gleichzeitig hatten die LektorInnen jeweils mindestens eine mächtige oder einflussreiche Person aus einem Universitätsinstitut, von der sie beruflich unterstützt und gefördert wurden. Daneben war für einen Lektor auch die politische Verbindung mit der Interessensvertretung der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen von zentraler Bedeutung für gegenseitige Stärkung. Die Beziehungen zu den Studierenden erfüllten für die LektorInnen eine wichtige Funktion bei der Absicherung ihres Status, Rufs und Jobs als Lehrende. Doch neben der institutionell inhärenten Funktionalisierung von sozialen Beziehungen genossen es die LektorInnen ebenso, sich entweder beim gemeinsamen Essen und Trinken nach der Lehrveranstaltung oder beim gemeinsamen Kochen und Feiern mit den Studierenden zu entspannen und austauschen zu können.

Nichtsdestotrotz präsentierten alle LektorInnen ihren Status im Hörsaal sowohl nonverbal als auch verbal ständig – nicht zuletzt, weil der Status von Lehrenden im Hörsaal räumlich und körpertechnisch vorstrukturiert ist. Qua Status, der durch den universitären Disziplinar- und Distinktionsraum abgesichert ist, kontrollierten und

maßregelten LektorInnen die Studierenden, indem sie sie beim Sprechen unterbrachen, sie mit provokanten Äußerungen konfrontierten und Unterrichtszeiten verlängerten. Soziale und strukturelle Erfahrungen sowie politische Haltungen der LektorInnen prägten hierbei ihre Handlungen in einem sichtlich ausgeprägten Maß. So ermahnte eine feministische Lektorin die studierenden Frauen etwa wiederholt zu einer sprachlich lauten, körperlich aufrechten und selbstbewussten Performance, welche Frauen im harten Wettbewerb auf dem männlich dominierten (wissenschaftlichen) Arbeitsmarkt einsetzen müssen (können). Die demokratie- und geschlechtspolitische Ermächtigung von Studierenden sowie das Teilen von Erfahrungen struktureller Marginalisierung war hingegen vor allem unter lehrenden und studierenden MigrantInnen aus muslimischen Kontexten ein vorrangiges Anliegen. Schließlich war ganz im Gegensatz zu den üblichen universitären Gewohnheiten im Umfeld der muslimischen Lektorin das Sammeln und Spenden von Geld für ökonomisch benachteiligte Personen eine selbstverständliche Idee und Praxis.

Auf der strukturellen Ebene schließlich zeigte meine Analyse auf, dass das Verhältnis zwischen Lehrbeauftragten und Institution beidseitig zutiefst von Ambivalenz gekennzeichnet ist. Einerseits marginalisiert die Institution LektorInnen strukturell, braucht sie andererseits aber in zunehmendem Ausmaß als billige Arbeitskräfte für die im Vergleich zur Forschung als „minderwertiger“ geltende universitäre Lehre. Die LektorInnen, für die die Lehre zumeist die einzige Anbindungsform an die Universität darstellt(e) (vgl. auch Nöbauer und Zuckerhut 2002), begegneten ihrer institutionellen Marginalisierung und Ungleichheit sowohl mit individualisierten als auch machtkritischen Abgrenzungsdiskursen: „Individuelle Selbstbestimmung“ und „Energiesparen“ angesichts institutioneller Machtkämpfe bildeten die Referenzen für ihre Abgrenzung von der Institution. Wo allerdings die Universität den LektorInnen einen materiellen Raum (nämlich den Hörsaal) sowie virtuelle und symbolische Ressourcen zur Verfügung stellte, benutzten LektorInnen jene gekonnt. Im Vergleich zu den Anstrengungen, die sie auf dem „freien Markt“ erleben, nahmen die beforschten LektorInnen die universitäre Disziplin und Alltagsroutine in der Lehre als „Kräfte schonend“ sowie die institutionellen Symbole (etwa die E-Mail-Adresse der Universität und akademische Titel) als institutionelle „Potenz“ wahr, mit der sie den individuellen Körper stärken und aufwerten können. Insbesondere von den Lektorinnen wurde der Dokortitel als zukünftiger Garant oder als Motivationsfaktor für berufliche Sicherheit

und Stabilität betrachtet; von den Lektoren hingegen wurde er entweder ironisch oder für sie wenig bedeutend dargestellt. Während der Dokortitel eine absolut zentrale Bedeutung für die institutionelle Sichtbarkeit und fachliche Anerkennung hat, muss allerdings seine gegenwärtige Bedeutung als beruflicher und sozialer Sicherheitsgarant vielmehr im Kontext von spätmodernen „Zombie-Kategorien“ (Beck 2002) befragt werden.

Diese Studie zeigte auf mehreren Ebenen die multiplen Verflechtungen bzw. Wechselwirkungen zwischen dem individuellen und institutionellen Körper an der Universität Wien auf. Sie lieferte einen konkreten und kritischen Einblick in laufende Prozesse des Körpers im Kontext „spätmoderner Unsicherheit“ bzw. was an und mit dem Körper aufgeführt und wie an und mit ihm sowohl individuell als auch sozial und institutionell gearbeitet wird. Die analysierten Prozesse machten die gleichzeitige, aber herausfordernde Existenz eines traditionellen, auf Disziplin aufbauenden Körpermodells sowie eines neuen, auf Flexibilität aufbauenden Körpermodells (Martin 1992; vgl. auch Lemke 1999) deutlich. Die Spannungen und Widersprüche zwischen den beiden Modellen spiegeln sich nicht nur in den einzelnen Individuen sowie zwischen den Individuen und der Universität, sondern auch in der wechselseitigen Beziehung zwischen Individuen, der Institution Universität und der Gesellschaft. Doch ist es gerade die soziale und kulturelle Bedingtheit von Individuen, die es ihnen ermöglicht, selbst unter schwierigen Bedingungen soziale und kulturelle Ressourcen, die die Gesellschaft zu einer spezifischen Zeit anbietet, für sich zu nutzen und umzuformen. Der Körper ist für derlei Prozesse besonders geeignet, wie diese Studie konkretisierte. Als wissenschaftliches Objekt und Subjekt erwies er sich als aussagekräftiges Instrument für eine kritische sozialanthropologische Analyse der Universität im Kontext „spätmoderner Unsicherheit“ sowie für eine kritische Sozialtheorie im Allgemeinen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abu-Lughod, Lila (1990). Can there be a Feminist Ethnography? *Women and Performance: A Journal of Feminist Theory* 5(1): 7-27.
- Abu-Lughod, Lila (1991). Writing against Culture. In: Richard Fox (Ed.), *Recapturing Anthropology. Working in the Present*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, pp. 137-162.
- Appadurai, Arjun (1986). Introduction: Commodities and the Politics of Value. In: Ders. (Ed.), *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, pp. 3-63.
- Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Ash, Mitchell (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education* 41(2): 245-267.
- Augé, Marc (2006). *Non-Places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. Translated by John Howe. London and New York: Verso.
- Baatz, Ursula (1998). Im Sitzen Kultur verkörpern. *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, Nr. 1: 85-87.
- Bagilhole, Barbara and Jacky Goode (2001). The Contradiction of the Myth of Individual Merit, and the Reality of a Patriarchal Support System in Academic Careers: A Feminist Investigation. *European Journal of Women's Studies* 8: 161-180.
- Bartky, Sandra L. (1988). Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power. In: Irene Diamond and Lee Quinby (Eds.), *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*. Boston: Northeastern University Press, pp. 61-86.
- Baron, Bettina (2002). Arguing among Scholars: Female Scientists and their Shaping of Expertise. In: Bettina Baron and Helga Kotthoff (Eds.), *Gender in Interaction. Perspectives on Femininity and Masculinity in Ethnography and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., pp. 211-246.
- Beaufays, Sandra (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2002). *Zombie Categories*. Interview with Ulrich Beck. In: Ulrich Beck and Elisabeth Beck-Gernsheim, *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, pp. 202-213.

Beck, Ulrich and Elisabeth Beck-Gernsheim (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Becker, Anne (1999). *Body, Self, and Society: The View from Fiji*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Behar, Ruth (1996). *The Vulnerable Observer. Anthropology That Breaks Your Heart*. Boston: Beacon Press.

Beeman, William O. (1993). The Anthropology of Theater and Spectacle. *Annual Review of Anthropology* 22: 369-393.

Ben-Ari, Eyal (1987). On Acknowledgements in Ethnographies. *Journal of Anthropological Research* 43(1): 63-84.

Ben-Ari, Eyal (1997). *Body Projects in Japanese Childcare: Culture, Organization and Emotions in a Preschool*. Surrey: Curzon Press.

Bette, Karl-Heinrich (2005). *Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit*. Bielefeld: transcript Verlag.

Bishop, Ryan (2006). The Global University. *Theory, Culture & Society* 23(2-3): 563-566.

Bloch, Maurice (1998). *How We Think They Think. Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*. Boulder: Westview Press.

Bordo, Susan (1990). Reading the Slender Body. In: Mary Jacobus, Evelyn Fox Keller and Sally Shuttleworth (Eds.), *Body/Politics. Women and the Discourses of Science*. New York & London: Routledge, pp. 83-112.

Bordo, Susan (1997). The Body and the Reproduction of Femininity. In: Katie Conboy, Nadia Medina and Sarah Stanbury (Eds.), *Writing on the Body. Female Embodiment and Feminist Theory*. New York: Columbia University Press, pp. 90-110.

Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis, auf der Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1997). Die männliche Herrschaft. In: Irene Dölling und Beate Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 153-230.

Bourdieu, Pierre (1998). *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1999). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron and Monique de Saint Martin (1994). *Academic Discourse. Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*. Stanford: Stanford University Press.

Boyne, Roy (2002). Bourdieu: From Class to Culture. In memoriam Pierre Bourdieu 1930-2002. *Theory, Culture & Society* 19(3): 117-128.

Brandes, Stanley (2008). The Things We Carry. *Men and Masculinities* 11(2): 145-153.

Braudel, Fernand (1990). *Sozialgeschichte des 15.-18. Jahrhunderts. Der Alltag*. Sonderausgabe. München: Kindler Verlag.

Brumann, Christoph (1999). Writing for Culture. Why a Successful Concept Should Not Be Discarded [and Comments and Reply]. Author(s): Christoph Brumann, Lila Abu-Lughod, E.L. Cerroni-Long, Roy D'Andrade, Andre Gingrich, Ulf Hannerz, Andreas Wimmer. *Current Anthropology*, Vol. 40: S1-S27, Supplement: Special Issue: Culture. A Second Chance?

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (1996), Jahrgang 1996, ausgegeben am 31. Juli 1996, 122. Stück.

Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (Hrsg.) (1997). *100 Jahre Frauenstudium. Zur Situation der Frauen an Österreichs Hochschulen*. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Band 6. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr.

Butler, Judith (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.

Callewaert, Staf (2006). Bourdieu, Critic of Foucault. The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy. *Theory, Culture & Society* 23(6): 73-98.

Carrithers, Michael, Steven Collins and Steven Lukes (Eds.) (1997). *The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carozzi, Maria Julia (2005). Talking Minds: The Scholastic Construction of Incorporeal Discourse. *Body & Society* 11(2): 25-39.

- Classen, Constance, David Howes and Anthony Synnott (1994). *Aroma: The Cultural History of Smell*. London and New York: Routledge.
- Cloonan, Martin (2004). Notions of Flexibility in UK Higher Education: Core and Periphery Re-Visited? *Higher Education Quarterly* 58(2/3): 176-197.
- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities. Knowledge, Power and Social Change*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press/Cambridge, Oxford: Polity Press.
- Connell, R.W. and Julian Wood (2002). Globalization and Scientific Labour: Patterns in a Life-history Study of Intellectual Workers in the Periphery. *Journal of Sociology* 38(2): 167-190.
- Connell, R.W. and James W. Messerschmidt (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. *Gender & Society* 19(6): 829-859.
- Connerton, Paul (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cornwall, Andrea and Nancy Lindisfarne (1994). Introduction. In: Dies. (Eds.), *Dislocating Masculinity. Comparative Ethnographies*. London, New York: Routledge, pp. 1-10.
- Counihan, Carole M. and Steven L. Kaplan (Eds.) (1998). *Food and Gender. Identity and Power*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Craik, Jennifer (1994). *The Face of Fashion. Cultural Studies in Fashion*. London and New York: Routledge.
- Cranz, Galen (1998). *The Chair. Rethinking Culture, Body and Design*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Crawford, Robert (1984). A Cultural Account of "Health": Control, Release, and the Social Body. In: McKinlay, John B. (Ed.), *Issues in the Political Economy of Health Care*. London: Tavistock, pp. 60-103.
- Crossley, Nick (2005). Mapping Reflexive Body Techniques: On Body Modification and Maintenance. *Body & Society* 11(1): 1-35.
- Crossley, Nick (2007). Researching Embodiment by way of 'Body Techniques'. *The Sociological Review* 55(1): 80-94.
- Csordas, Thomas J. (1990). "Embodiment as a Paradigm for Anthropology." *Ethos* 18(1): 5-47.
- Csordas, Thomas J. (1993). Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology* 8(2): 135-156.

- Csordas, Thomas J. (Ed.) (1994). *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csordas, Thomas J. (1999). The Body's Career in Anthropology. In: Henrietta L. Moore (Ed.), *Anthropological Theory Today*. Cambridge: Polity Press, pp. 172-205.
- Dale, Karen (2005). Building a Social Materiality: Spatial and Embodied Politics in Organizational Control. *Organization* 12(5): 649-678.
- Das, Veena (1994). The Anthropological Discourse on India: Reason and its Other. In: Robert Borofsky (Ed.), *Assessing Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill, pp. 133-144.
- De Certeau, Michel (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Demetriou, Demetrakis Z. (2001). Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique. *Theory and Society* 30: 337-361.
- De Ridder-Symoens, Hilde and Walter Rüegg (Eds.) (2003). *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages. Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, Mary ([1966]1993). *Purity and Danger: An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*. London and New York: Routledge.
- Douglas, Mary ([1970]1996). *Natural Symbols: Explorations in Cosmology*. With a new Introduction. London and New York: Routledge.
- Douglas, Mary (1992). *Risk and Blame. Essays in Cultural Theory*. London and New York: Routledge.
- Dracklé, Dorle; Iain R. Edgar and Thomas K. Schippers (Eds.) (2003). *Educational Histories of European Social Anthropology*. New York, Oxford: Berghahn.
- Dumont, Louis (1986). *Essays on Individualism. Modern Ideology in Anthropological Perspective*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
(Französisches Original: *Essais sur l'individualisme: Une perspective anthropologique sur L'idéologie moderne*. Paris 1983).
- Dumont, Louis (1991). *Individualismus – Zur Ideologie der Moderne*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Dumont, Louis (1997). A modified View of our Origins: The Christian Beginnings of Modern Individualism. In: Michael Carrithers, Steven Collins and Steven Lukes (Eds.), *The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 93-122.
- Dyck, Noel (Ed.) (2008). *Exploring Regimes of Discipline. The Dynamics of Restraint*. Oxford, New York: Berghahn.

Eberhardt, Axel (1990). Widerspenstigkeit. Oppositionelle Körperstrategien in unteren Sozialschichten. In: Ludwig-Uhland-Institut für empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen (Hrsg.), *Der aufrechte Gang. Zur Symbolik einer Körperhaltung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V., pp. 135-142.

Eickhoff, Hajo (1993). *Himmelsthron und Schaukelstuhl. Die Geschichte des Sitzens*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

Elias, Norbert (1976). *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fillitz, Thomas (2000). Academia. Same Pressures, Same Conditions of Work? In: Marilyn Strathern (Ed.), *Audit Cultures. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. London, New York: Routledge, pp. 236-255.

Fillitz, Thomas (2003). From the Dictate of Theories to the Discourse on Theories: Teaching and Learning Social Anthropology in Austria". In: Dorle Dracklé, Ian R. Edgar and Thomas K. Schippers (Eds.), *Educational Histories of European Social Anthropology*, Vol. 1 (The EASA Series), pp. 102–112.

Firnberg, Hertha und Gustav Otruba (1951). *Die soziale Herkunft der niederösterreichischen Studierenden an Wiener Hochschulen. Der niederösterreichische Arbeiter. Studien zur Sozial- und Wirtschaftsstruktur Niederösterreichs in Vergangenheit und Gegenwart*. Hrsg. v. Kammer für Arbeiter und Angestellte in Niederösterreich. Heft 3, Wien.

Flick, Uwe (2000⁵). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fog Olwig, Karen and Kirsten Hastrup (1997) (Eds). *Siting Culture. The Shifting Anthropological Object*. London, New York: Routledge.

Foucault, Michel (1976a). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1976b). *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1989). *Sexualität und Wahrheit 1. Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992). Leben machen und sterben lassen: Die Geburt des Rassismus. *Bio-Macht. DISS- Texte Nr. 25*, Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg, pp. 27-52.

Frank-Rieser, Edith (1999). Leistungskriterien, Konkurrenz und Teamarbeit. *BUKO Info* Nr. 4/1999.

Franklin, Sarah (1995). Science as Culture, Cultures of Science. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 24: 163-184.

- Freeman, Carla (2000). *High Tech and High Heels in the Global Economy. Women, Work, and Pink-Collar Identities in the Carribean*. Durham: Duke University Press.
- Frykman, Jonas (1996). On the Move. The Struggle for the Body in Sweden in the 1930s. In: C. Nadia Seremetakis (Ed.), *The Senses Still. Perception and Memory as Material Culture in Modernity*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 63- 86.
- Frykman, Jonas (1998). On the Hardening of Men. In: Jonas Frykman, Nadia Seremetakis and Susanne Ewert (Eds.), *Identities in Pain*. Lund: Nordic Academic Press, pp. 126-150.
- Fuchs, Brigitte, Herta Nöbauer und Patricia Zuckerhut (1998). Vom Universalismus zur Differenz. Feminismus und Kulturanthropologie. In: Karl R. Wernhart und Werner Zips (Hrsg.), *Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung*. Wien: Pro-media, pp. 175-194.
- Gajdusek, Martin, Andrea Mayr and Miroslav Polzer (Eds.) (2006). *Science Policy and Human Resources Development in South-Eastern Europe in the Context of European Integration*. Vienna, Austria: Federal Ministry for Education, Science and Culture.
- Geertz, Clifford (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gell, Alfred (1998). *Art and Agency. An Anthropological Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott and Martin Trow (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Gingrich, Andre (1999). *Erkundungen. Themen der ethnologischen Forschung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Gingrich, Andre (2001). Ehre, Raum und Körper. Zur sozialen Konstruktion der Geschlechter im Nordjemen. In: Ulrike Davis-Sulikowski, Hilde Diemberger, Andre Gingrich und Jürg Helbling (Hrsg.), *Körper, Religion und Macht. Sozialanthropologie der Geschlechterbeziehungen*. Frankfurt am Main: Campus, pp. 221-293.
- Gingrich, Andre and Richard G. Fox (Eds.) (2002). *Anthropology, by Comparison*. London and New York: Routledge.
- Goffman, Erving ([1959]1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books Doubleday.
- Goody, Jack (1987). *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gramsci, Antonio ([1932]1996). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Band 7, Heft 12-15. Herausgegeben von Klaus Bochmann. 1. Auflage. Hamburg: Argument Verlag.

Grubner, Barbara Anna (2004). *Gabe und Geschlecht. Versuch einer feministischen Analyse anthropologischer Tauschtheorien unter besonderer Berücksichtigung der Ethnographie des Amazonastieflandes*. Dissertation. Universität Wien.

Gunnarsson, Britt-Louise (2002). Academic Woman in the Male University Field: Communication Practices at Postgraduate Seminars. In: Bettina Baron and Helga Kothoff (Eds.), *Gender in Interaction. Perspectives on Femininity and Masculinity in Ethnography and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., pp. 247-282.

Gupta, Akhil and James Ferguson (1992). Beyond "Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology* 7(1): 6-23.

Gupta, Akhil and James Ferguson (1997). Discipline and Practice: "The Field" as Site, Method, and Location in Anthropology. In: Dies. (Eds.), *Anthropological Location: Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley: University of California Press, pp. 1-46.

Hadolt, Bernhard and Herta Nöbauer (2004). Exploring the Body: Austrian Contributions to an Anthropology of/from the Body. In: Stefan Khittel, Barbara Plankensteiner und Maria Six-Hohenbalken (Eds.), *Contemporary Issues in Socio-Cultural Anthropology. Perspectives and Research Activities from Austria*. Wien, Löcker, pp. 241-267.

Hall, Edward T. (1990). *The Hidden Dimension*. New York et al.: Anchor Books.

Hall, Edward T. (1981). *Beyond Culture*. Garden City, New York: Anchor Books.

Hall, Edward T. (2003). Proxemics. In: Setha M. Low and Denise Lawrence-Zúniga (Eds.), *The Anthropology of Space and Place. Locating Culture*. London: Blackwell Publishers, pp. 51-73.

Hannerz, Ulf (1996). *Transnational Connections. Culture, People, Places*. London and New York: Routledge.

Hannerz, Ulf (2004). *Foreign News. Exploring the World of Foreign Correspondents*. With a Foreword by Anthony T. Carter. Chicago: The Chicago University Press.

Hannerz, Ulf (2007). The Neo-liberal Culture Complex and Universities: A Case for Urgent Anthropology? *Anthropology Today* 23(5): 1-2.

Hantke, Steffen (2007). Academia as a Gift Economy: Adjunct Labour and False Consciousness. In: Rudolphus Teeuwen and Steffen Hantke (Eds.), *Gypsy Scholars, Migrant Teachers and the Global Academic Proletariat. Adjunct Labour in Higher Education*. Amsterdam, New York: Editions Rodopi, pp. 71-78.

Haraway, Donna (1988). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 12: 575-599.

Haraway, Donna (1985). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology and Socialist Feminism in the 1980s. *Socialist Review* 80: 65-108.

- Harvey, David (1990). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Malden and Oxford: Blackwell Publishers.
- Henley, Nancy (1993). *Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hill, Steven and Tim Turpin (1995). Cultures in Collision. The Emergence of a New Localism in Academic Research. In: Marilyn Strathern (Ed.), *Shifting Contexts: Transformations in Anthropological Knowledge*, London, New York: Routledge, pp. 131-152.
- Hill Collins, Patricia (1991). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York and London: Routledge.
- Hocart, A. M. (1927). Methods of Sitting. *Man*, Vol. 27: 99-100.
- Holländer, Katarina (2000). Chronik von Leben und Werk. *du. Die Zeitschrift der Kultur*. Heft Nr. 710, Hannah Arendt. Mut zum Politischen!, pp. 54-61.
- Holstein, James A. and Jaber F. Gubrium (1998). Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice. In: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, pp. 137-157.
- Hooks, Bell (1981). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- Høstaker, Roar and Agnete Vabø (2008). Knowledge, Society, Higher Education and the Society of Control. *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* 1(1): 122-154.
- Howes, David (2005). Introduction: Empires of the Senses. In: Ders. (Ed.), *Empire of the Senses: The Sensual Culture Reader*. Oxford: Berg Publishers, pp. 1-20.
- Humphreys, S.C. (Ed.) (1997). *Cultures of Scholarship*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hyde, Alan (2006). Offensive Bodies. In: Jim Drobnick (Ed.), *The Smell Culture Reader*. Oxford, New York: Berg Publishers, pp. 53-58.
- Interessensgemeinschaft Externer LektorInnen und Freier WissenschaftlerInnen (2000). *Zwischen Autonomie und Ausgrenzung? Zur Bedeutung Externer Lehre und Freier Wissenschaft an österreichischen Universitäten und Hochschulen*. Endbericht des Forschungsprojekts. Wien.
- Interessengemeinschaft externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen (2001). *Machbarkeitsstudie WissenschaftlerInnenhaus*. Endbericht. Wien.
- Ivanceanu, Vintila und Josef Schweikhardt (1997). *ZeroKörper. Der abgeschaffte Mensch*. Wien: Passagen XMedia Verlag.

- Jackson, Michael (1989). *Path Toward a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Enquiry*. Bloomington: University of Indiana Press.
- Janser, Andrea (1993). *Das neue Hochschulrecht. Gesetzestexte, Materialien, Hinweise*. Bearbeitet von Andrea Janser. WUV Universitätsverlag.
- Jeggle, Utz (1986). *Der Kopf des Körpers. Eine volkskundliche Anatomie*. Weinheim, Berlin: Quadriga.
- Johnson, Don Hanlon (1993). *Body, Spirit and Democracy*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Johnson, Don Hanlon (2000). Body Practices and Consciousness: A Neglected Link. *Anthropology of Consciousness* 11(3-4): 40-54.
- Kant, Immanuel ([1798]2005). *Der Streit der Fakultäten*. Anmerkungen und herausgegeben von Piero Giordanetti. Hamburg: Meiner Verlag.
- Kirchner, Irmgard (2001). Eine Frage kleiner Differenzen. Interview mit Andre Gingrich. *Südwind-Magazin* 2: 38-39.
- Kirschner, Suzanne R. and Emily Martin (1999). From Flexible Bodies to Fluid Minds: An Interview with Emily Martin. *Ethos* 27(3): 247-282.
- Klein, Naomi (2002). *No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern*. Sonderausgabe. Riemann: München.
- Kleinman, Arthur; Veena Das and Margaret Lock (1997). Introduction. In: Dies. (Eds.), *Social Suffering*. Berkeley: University of California Press, pp. ix-xxvii.
- Korun, Alev (2003). „Nix ‚zwischen den Stühlen‘ – Wir beanspruchen gleich die ganze Couch“. Diversität in Österreich und Forderungen zum gesellschaftlichen Umgang damit. *STIMME von und für Minderheiten* 49/4.
- Knorr-Cetina, Karin D. (1983). New Developments in Science Studies: The Ethnographic Challenge. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie* 8(2): 153-177.
- Knorr-Cetina, Karin (2002). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krais, Beate (1996). The Academic Disciplines. Social Field and Culture. In: David Sciulli, (Ed.), *Normative Social Action: Cross-National and Historical Approaches*. Greenwich (CT): JAI Press, pp. 93-111.
- Krais, Beate (Hg.) (2000). *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt/New York: Campus.

Krejci, Heinz und Peter Pieler (2008/2009). *Einführung in die Rechtswissenschaften und ihre Methoden. Teil II, Privatrecht*. 14. Auflage. Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.

Kunda, Gideon (1992). *Engineering Culture: Control and Commitment in a High-Tech Corporation*. Philadelphia: Temple University Press.

Kuzmics, Helmut (1997). Individualisierung und Körpererfahrung in der Zivilisationstheorie von N. Elias. Die bürgerliche Rationalität in der frühen Marktgesellschaft am Beispiel von D. Defoes Moll Flanders. In: Elisabeth List und Ernst Fiala (Hg.), *Leib Maschine Bild. Körperdiskurse der Moderne und Postmoderne*. Wien: Passagen, pp. 31-48.

Kwiek, Marek (2001a). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe XVI*, No. 1: 27-39.

Kwiek, Marek (2001b). Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe. *Higher Education in Europe XVI*, No. 3: 399-411.

La Fontaine, J.S. (1997). Person and Individual: Some Anthropological Reflections. In: Michael Carrithers, Steven Collins and Steven Lukes (Eds.), *The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 123-140.

Latour, Bruno (2004). How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society* 10(2-3): 205-229.

Latour, Bruno and Steve Woolgar (1986). *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press.

Lemke, Thomas (1999). The Critique of the Political Economy of Organization as a Genealogy of Power. *International Journal of Political Economy* 29(3): 53-75.

Lemke, Thomas, Susanne Krasman und Ulrich Bröckling (2000). Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einführung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasman und Thomas Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 7-40.

Lenhardt, Gero (2002). Europe and Higher Education between Universalisation and Materialist Particularism. *European Educational Research Journal* 1(2): 274-289.

Lenoir, Remi (2006). Scientific Habitus. Pierre Bourdieu and the Collective Intellectual. *Theory, Culture & Society* 23(6): 25-43.

Leroi-Gourhan, André (1988). *Hand und Wort: Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lock, Margaret (1993). "Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge." *Annual Review of Anthropology* 22: 133-55.

- Low, Setha M. (2003). Embodied Space(s). *Anthropological Theories of Body, Space, and Culture*. *space & culture* 6(1): 9-18.
- Low, Setha M. and Denise Lawrence-Zúniga (2003). Locating Culture. In: Dies. (Eds.), *The Anthropology of Space and Place. Locating Culture*. London: Blackwell Publishers, pp. 1-48.
- Ludwig-Uhland-Institut für empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen (Hrsg.). (1990). *Der aufrechte Gang. Zur Symbolik einer Körperhaltung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V.
- Lukes, Steven (1997). Conclusion. In: Michael Carrithers, Steven Collins and Steven Lukes (Eds.), *The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 282-301.
- Lundin, Susanne and Lynn Åkesson (1996). Introduction. In: (Dies.) (Eds.), *Bodytime. On the Interaction of Body, Identity, and Society*. Lund: Lund University Press, pp. 5-12.
- Lyon, Margot L. (1997). The Material Body, Social Processes and Emotions: 'Techniques of the Body' Revisited. *Body & Society* 3(1): 83-101.
- Mann, Douglas und Heidi Nelson Hochenadel (2003). A Manifesto of the Twenty-First-Century Academic Proletariat in North America. *Journal of Social Philosophy* 34(1): 111-124.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werke. Soziologische Texte*. Bd. 28. Herausgegeben von Kurt H. Wolff. Berlin: Luchterhand.
- Marriott, McKim (1976). *Hindu Transactions: Diversity without Dualism*. In: Bruce Kapferer (Ed.), *Transaction and Meaning. Directions in the Anthropology of Human Issues*. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, pp. 109-142.
- Martin, Emily (1987). *The Woman in the Body. A Cultural Analysis of Reproduction*. Boston, Massachusetts: Beacon Press
- Martin, Emily (1990). Science and Women's Bodies: Forms of Anthropological Knowledge. In: Mary Jacobus, Evelyn Fox Keller and Sally Shuttleworth (Eds.), *Body/Politics. Women and the Discourses of Science*. New York & London: Routledge, pp. 69-82.
- Martin, Emily (1992). The End of the Body? *American Ethnologist* 19(1): 121-140.
- Martin, Emily (1994). *Flexible Bodies: The Role of Immunity in American Culture from the Days of Polio to the Age of AIDS*. Boston: Beacon Press.
- Matthes, Joachim (1984). Über die Arbeit mit lebensgeschichtlichen Erzählungen in einer nicht-westlichen Kultur. In: Martin Kohli und Günther Robert (Hrsg.), *Biographie*

und soziale Wirklichkeit. *Neuere Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, p. 284-295.

Mauss, Marcel ([1935]1997). *Soziologie und Anthropologie 2. Gabentausch; Soziologie und Psychologie; Todesvorstellungen; Körpertechniken; Begriff der Person*. Frankfurt am Main: Fischer. (Französisches Original 1950, Paris: PUF)

Mauss, Marcel ([1938]1997). Eine Kategorie des menschlichen Geistes: Der Begriff der Person und des >Ich<. In: Ders.: *Soziologie und Anthropologie 2*, Frankfurt am Main: Fischer, pp. 221-251.

Merleau-Ponty, Maurice (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.

Messick, Brinkley (1997). Genealogies of Reading and the Scholarly Cultures of Islam. In: S.C. Humphreys (Ed.), *Cultures of Scholarship*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp. 387-412.

Messner, Michael A. (2000). White Guy Habitus in the Classroom. Challenging the Reproduction of Privilege. *Men and Masculinities* 2(4): 457-469.

Moeran, Brian (2007). From Participant Observation to Observant Participation: Anthropology, Fieldwork and Organizational Ethnography. *Creative Encounters Working Papers #2*, Copenhagen Business School, pp. 1-25.

Mohanty, Chandra Talpade (1988). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review* 30: 61-88.

Moore, Henrietta (1988). *Feminism and Anthropology*. Cambridge: Polity Press.

Moore, Henrietta (1993). The Differences Within and the Differences Between. In: Teresa del Valle (Ed.), *Gendered Anthropology*. London: Routledge, pp. 193-204.

Moore, Henrietta L. (1994). *A Passion for Difference. Essays in Anthropology and Gender*. Cambridge: Polity Press.

Moore, Henrietta L. (1999). Whatever Happened to Women and Men? Gender and other Crises in Anthropology. In: Dies. (Ed.), *Anthropological Theory Today*. Cambridge and Oxford: Polity Press, pp. 151-171.

Morris, Rosalind C. (1995). „ALL MADE UP: Performance Theory and the New Anthropology of Sex and Gender.“ *Annual Review of Anthropology* 24: 567-592.

Munro, Roland (1999). The Cultural Performance of Control. *Organization Studies* 20(4): 619-640.

Münst, Agnes Senganata (2008). Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen. Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In: Karin Zimmermann, Marion Kamphans und Sigrid Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven*

- der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 179-196.
- Nader, Laura (1972). Up the Anthropologist – Perspectives gained from Studying Up. In: Dell H. Hymes (Ed.), *Reinventing Anthropology*. New York: Pantheon Books, pp. 284-311.
- Nadig, Maya (1998). „Konstruktion oder sinnliche Erfahrung? Zur Bedeutung der Körpererfahrung im Wahrnehmungsprozess.“ *kea. Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, „Körperbilder-Körperpolitiken“ 11: 195-206.
- Nast, Heidi J.(1998). The Body as „Place“: Reflexivity and Fieldwork in Kano, Nigeria. In: Heidi J. Nast and Steve Pile (Eds.), *Places Through the Body*. London and New York: Routledge, pp. 93-116.
- Nast, Heidi J. and Steve Pile (Eds.) (1998). *Places through the Body*. London and New York: Routledge.
- Nelson, Cary (1997). *Manifesto of a Tenured Radical*. (Cultural Front Series). New York: New York University Press.
- Nöbauer, Herta (1997). Bori - Der Körper spricht. Bori – The Body is Speaking. In: Christine E. Gottschalk-Batschkus, Judith Schuler und Doris Iding (Hg./Eds.), *Frauen und Gesundheit. Women and Health*. Curare Sonderband/Special Volume 11. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, pp. 39-44.
- Nöbauer, Herta (2002). Between ‘Gifts’ and ‘Commodities’: An Anthropological Approach to the Austrian Academic Field. In: Caroline Gerschlager and Monika Mokre (Eds.), *Exchange and Deception: A Feminist Perspective*. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers, pp. 111-131.
- Nöbauer, Herta (2004). Mentoring als politisierte Praxis: Schritte zu einer geschlechtergerechten Universitätskultur. In: Erna Appelt (Hg.), *Karrierenschere. Geschlechterverhältnisse im österreichischen Wissenschaftsbetrieb*. Münster: LIT Verlag, pp. 109-122.
- Nöbauer, Herta (2008). Racialized Gender, Gendered Race, Gendered-Racialized Academia: Female-Jewish Anthropologists in Vienna. In: Esther Hertzog (Ed.), *Life, Death and Sacrifice: Women and Family in the Holocaust*. Jerusalem and New York: Gefen Publishers, pp. 129-159.
- Nöbauer, Herta und Waltraud Schlögl (2002). „Über gläserne Decken hinaus?“ Zum Mentoring-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen an der Universität Wien. In: Universität Wien (Hg.): *Quo Vadis Universität? Perspektiven aus der Sicht der feministischen Theorie und Gender Studies*. Innsbruck et al.: StudienVerlag, pp. 357-366.
- Nöbauer, Herta und Patricia Zuckerhut (2002). *Differenzen. Einschlüsse und Ausschlüsse – Innen und Außen – Universität und Freie Wissenschaft*. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Band 12. Wien: Verlag Österreich.
- Nöbauer, Herta und Patricia Zuckerhut (2003). Differenzen in der Wissenschaft. In: Gertraud Seiser, Julia Czarnowski, Petra Pinkl und Andre Gingrich (Hg.), *Exploratio-*

nen ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UnversitätsabsolventInnen. Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie (WBEA), Bd. 13, Wien: WUV, pp. 57-68.

Nöbauer, Herta, Evi Genetti und Waltraud Schlögl (Hrsg./Eds.) (2005). *Mentoring für Wissenschaftlerinnen. Im Spannungsfeld universitärer Kultur- und Strukturveränderung. Mentoring for Women Academics and Scientists: Questioning Structural and Cultural Change in Academia*. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Band 20. Wien: Verlag Österreich.

Nöbauer, Herta und Evi Genetti (2006). Geschlecht, Organisation und Transformation: Reflexionen über die Grenzen und Potenziale von Mentoring-Programmen für eine universitäre Kultur- und Strukturveränderung. In: Astrid Franzke und Helga Gotzmann (Hg.), *Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen. Strukturelle Ansätze der Implementierung*. Hamburg: LIT Verlag, pp. 67-81.

Nöbauer, Herta und Evi Genetti (Eds.) (2008). *Establishing Mentoring in Europe. Strategies for the Promotion of Women Academics and Researchers*. A Guideline Manual edited by eument-net. Fribourg: eument-net.

Ortner, Sherry B. (2006). Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal. In: Dies.: *Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham and London: Duke University Press, pp. 42-62.

Papouschek, Ulrike und Ulli Pastner (2002). *Wissenschaftlerinnen in der außeruniversitären Forschung*. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Band 13. Wien: Verlag Österreich.

Parker, Martin (2000). *Organizational Culture and Identity. Unity and Division at Work*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Pechriggl, Alice (1996). Das Profil der Externen zwischen vogelfreier Verschubmasse und Kleinhonoratioren. *BUKO-Info* 96/2.

Peirano, Mariza G.S. (1998). When Anthropology is at Home: The Different Contexts of a Single Discipline. *Annual Review of Anthropology* 27: 105-28.

Pellert, Ada (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien, Köln, Graz: Böhlau.

Poster, Winifred R. (2002). Racialism, Sexuality, and Masculinity: Gendering "Global Ethnography" of Workplace. *Social Politics* 9(1): 126-158.

Prattes, Ulrike (2008). *Junge Männer und Feminismus. Ein sozialanthropologischer Blick auf Männlichkeitskonstruktionen im Kontext Österreichs*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Prechtel, Peter und Franz-Peter Burghard (Hrsg.) (1996). *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Ramirez, Francisco O. (2002). Eyes Wide Shut: University, State and Society. *European Educational Research Journal* 1(2): 256-273.

Reckwitz, Andreas (2002): Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory* 5(2): 243-263.

Redfield, Robert (1955). *The Little Community. Viewpoints for the Study of a Human Whole*. Chicago: Chicago University Press.

Rexer, Martin (1990). Rittlings. Zur Ikonographie einer „verkehrten“ Sitzart. In: Ludwig-Uhland-Institut für empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen (Hrsg.), *Der aufrechte Gang. Zur Symbolik einer Körperhaltung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V., pp. 216-221.

Rich, Adrienne (1985). Notes Toward a Politics of Location. In: Myriam Diaz-Diocaretz and Iris M. Zavala (Eds.), *Women, Feminist Identity and Society in the 1980s*. Critical Theory, Vol. 1: John Benjamins Publications Co, pp. 7-19.

Rogler, Christian (2008). *Zum Verhältnis von Märkten, Management und Universitäten. Eine anthropologische Untersuchung der neoliberalen Ökonomisierung der österreichischen Universitäten am Beispiel des Wiener Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie*. Diplomarbeit Universität Wien.

Roseman, Marina (1990). Head, Heart, Odor, and Shadow: The Structure of the Self, the Emotional World, and Ritual Performance among Senoi Temiar. *Ethos* 18(3): 227-250.

Sahlins, Marshall (1976). *Culture and Practical Reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Sahlins, Marshall (2002). *Waiting for Foucault, Still*. Chicago: Prickly Paradigm Press.

Schaeper, Hildegard (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schaeper, Hildegard (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Karin Zimmermann, Marion Kamphans und Sigrid Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 107-213.

Scheper-Hughes, Nancy and Lock; Margaret (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology." *Medical Anthropology Quarterly* 1(1): 6-41.

Schieffelin, Edward L. (1998). Problematizing Performance. In: Felicia Hughes-Freeland (Ed.), *Ritual, Performance, Media*. London & New York, Routledge: pp. 194-207.

Seböck, Martha (Hg.) (2003²). *Universitätsgesetz 2002. Gesetzestext, Materialien, Erläuterungen und Anmerkungen*. 2., erweiterte Auflage. Wien: WUV Universitätsverlag.

Seremetakis, Nadja C. (Ed.). (1996). *The Senses Still. Perception and Memory as Material Culture in Modernity*. Chicago: University of Chicago Press.

Sharma, Ursula (1996). "Bringing the Body back into the (Social) Action. Techniques of the Body and the (Cultural) Imagination." *Social Anthropology* 4(3): 251-63.

Shilling, Chris (2003²). *The Body and Social Theory*. Second Edition. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

Simmel, Georg (1995). Gesamtausgabe. Philosophie der Mode (1905). Die Religion (1906/²1912). Kant und Goethe (1906/³1916). Schopenhauer und Nietzsche (1907). Herausgegeben von Michael Behr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Slaughter, Sheila und Rhoades, Gary (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Sluka, Jeffrey A. and Antonius C.G.M. Robben (2007). Fieldwork in Cultural Anthropology: An Introduction. In: Antonius C.G.M. Robben and Jeffrey A. Sluka (Eds.), *Ethnografic Fieldwork: An Anthropological Reader*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 1-28.

Snow, C.P. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution. The Rede Lecture 1959*. New York: Cambridge University Press.

Spittler, Gert (2001). Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. *Zeitschrift für Ethnologie* 126(1): 1-25.

Sretenova, Nikolina (2003). Scientific Mobility and Brain-drain Issues in the Higher Education Sector in Bulgaria. Research Report No.2 CSLPE, University of Leeds, Symposium on Science Policy, Mobility and Brain Drain, 26-28 July 2003, Leeds, UK, pp. 1-28.

Steger, Brigitte (2004). (K)eine Zeit zum Schlafen?: kulturhistorische und sozialanthropologische Erkundungen japanischer Schlafgewohnheiten. Münster: LIT-Verlag.

Stewart, Janet (1999). Georg Simmel at the Lectern: The Lecture as Embodiment of Text. *Body & Society* 5(4): 1-16.

Stocking, George W. (Ed.) (1983). *Observers Observed. Essays on Ethnographic Fieldwork*. History of Anthropology series, Volume 1. Madison and London: University of Wisconsin Press.

Strathern, Marilyn (1988). *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press.

- Strathern, Marilyn (1987). An Awkward Relationship: The Case of Feminism and Anthropology. *Signs* 12: 276-292.
- Strathern, Marilyn (1992). *Reproducing the Future: Anthropology, Kinship and the new Reproductive Technologies*. Manchester: Manchester University Press.
- Strathern, Marilyn (Ed.) (1995). *Shifting Contexts: Transformations in Anthropological Knowledge*. London, New York: Routledge.
- Strathern, Marilyn (Ed.) (2000). *Audit Cultures. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. London, New York: Routledge.
- Styhre, Alexander (2004). The (Re)embodied Organization: Four Perspectives on the Body in Organizations. *Human Resource Development International* 7(1): 101-116. Online March 08, 2004.
- Talbot, Susan (2000). *Subject to Identity: Knowledge, Sexuality, and Academic Practices in Higher Education*. Albany: State University of New York Press.
- Teeuwen, Rudolphus and Hantke, Steffen (Eds.) (2007). *Gypsy Scholars, Migrant Teachers and the Global Academic Proletariat. Adjunct Labour in Higher Education*. Amsterdam, New York: Editions Rodopi.
- Tomusk, Voldemar (2003). Aristoscientists, Academic Proletariat and Reassembling the Mega-machine: 21st Century Survival Strategies of the Estonian Academia. *International Studies in Sociology of Education* 13(1): 77-100.
- Trethewey, Angela (1999). Disciplined Bodies: Women's Embodied Identities at Work. *Organization Studies* 20(3): 423-450.
- Turner, Terence (1994). Bodies and Anti-Bodies: Flesh and Fetish in Contemporary Social Theory. In: Thomas J. Csordas (Ed.), *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-47.
- Turner, Victor (1978). *Drama, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Ullmann, Manfred (1978). *Islamic Medicine*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Van Gennep, Arnold ([1909]1999). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Aus dem Französischen von Klaus Schomburg und Sylvia M. Schomburg-Scherff. Mit einem Nachwort von Sylvia M. Schomburg-Scherff. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Valentine, Gill (2002). In-corporations: Food, Bodies and Organizations. *Body & Society* 8(2): 1-20.
- Välimaa, Jussi (1998). Culture and Identity in Higher Education Research. *Higher Education* 36(2): 119-138.

Verger, Jacques (2003). Teachers. In: Hilde de Ridder-Symoens and Walther Rüegg (Eds.), *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages. Volume 1*. Chapter 5. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 144-168.

Von Trotha, Trutz, Armin Nassehi und Jo Reichertz (2007). Email-Debatte: „Lehrprofessuren“ und „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“. *Soziologie* 04/2007: 280-293.

Wagner, Wolf (1999). Gesellschaftlicher Wandel und Körperideal. In: Aike Hessel, Michael Geyer und Elmar Brähler (Hrsg.), *Gewinne und Verluste sozialen Wandels. Globalisierung und deutsche Wiedervereinigung aus psychosozialer Sicht*. Opladen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 101-123.

Waite, Louise (2006). *Embodied Working Lives. Work and Life in Maharashtra, India*. Lanham, Oxford: Lexington Books.

Warnier, Jean-Pierre (2001). "A Praxeological Approach to Subjectivation in a Material World." *Journal of Material Culture* 6(1): 5-24.

Wernick, Andrew (2006). University. *Theory, Culture & Society* 23(2-3): 557-579.

West, Candace and Don H. Zimmerman (1987). Doing Gender. *Gender & Society* 1(2): 125-151.

Wikan, Unni (1991). Toward an Experience-Near Anthropology. *Cultural Anthropology* 6(3): 285-305.

Wright, Susan (1994). Culture in Anthropology and Organizational Studies. In: Dies. (Ed.), *Anthropology of Organizations*. London, New York: Routledge, pp. 1-31.

Wright, Susan and Jakob Williams Ørberg (2008). Autonomy and Control: Danish University Reform in the Context of Modern Governance. *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* 1(1): 27-57.

Young, Iris Marion (1990). *Throwing like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington: Indiana University Press.

Zimmermann, Karin (2000). *Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Passfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen*. Berlin: edition sigma.

Quellen aus dem WWW:

1. Wissenschaftliche Texte:

Beeman, William O. (1997). Performance Theory in an Anthropology Program. <http://www.brown.edu/Departments/Anthropology/publications/PerformanceTheory> (7.1.2002).

Blimlinger, Eva (2007). Wenn extern zu intern wird – die besonderen Rechtsverhältnisse. Zur Situation der Lektorinnen und Lektoren an österreichischen Universitäten. <http://www.ig-elf.at/index.php?id=63> (25.10.2008)

Garrick, John and Robin Usher (2000). Flexible Learning, Contemporary Work and Enterprising Selves. *Electronic Journal of Sociology*
<http://www.sociology.org/content/vol005.001/garrick-usher.html> (16.9.2004)

Johnson, Don Hanlon (2002). Sitting, Writing, Listening, Speaking, Yearning: Reflections on Scholar-Shaping Techniques. In: Sherry B. Shapiro and H. Svi Shapiro (Eds.), *Body Movements: Pedagogy, Politics, and Social Change*. Chresskill: Hampton Press.
http://www.donhanlonjohnson.com/newsite/pages/articles_sitting.html (14.12.2008)

Kreisky, Eva (2001). Weltwirtschaft als Kampffeld: Aspekte des Zusammenspiels von Globalismus und Maskulinismus. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, Nr. 2: 137-150.
http://evakreisky.at/onlinetexte/globalismus_kreisky.php. (1.03.2004)

Schmidinger, Thomas (2004). Islamismus und Militärherrschaft im Sudan.
<http://www.contextxxi.at/context/content/view/36/64/> (12.6.2006)

Seifert, Franz (2008). Bericht zur Konferenz „Prekarisierung von Wissenschaft und wissenschaftlichen Arbeitsverhältnissen“ in Leipzig, 11.-12.1.2008.
<http://www.ig-elf.at/index.php?id=51> (16.3.2008)

Simmel, Georg (1905). Philosophie der Mode. In: Reihe Moderne Zeitfragen, herausgegeben von Hans Landsberg, No. 11, Berlin: Pan-Verlag, o. J.
<http://socio.ch/sim/mod05.htm> (18.11.2008)

Simmel, Georg (1895). Zur Psychologie der Mode. Sociologische Studie. *Die Zeit. Wiener Wochenschrift für Politik, Volkswirtschaft, Wissenschaft und Kunst*. 5. Band, Nr. 54: 22-24.
http://www.modetheorie.de/fileadmin/Texte/s/Simmel-Psychologie_Mode_1895.pdf
(18.11.2008)

2. Populärwissenschaftliches und fachspezifische Informationen:

Betriebsrat für wissenschaftliches Personal der Universität Wien (2006). Betriebsratsnachrichten 03/2006.
<http://brwup.univie.ac.at/> (12.3.2007)

“Brownbag” Definition: <http://de.wikipedia.org/wiki/Brownbag> (12.02.2008).

“Brown Bag Lunch“ Seminare an der Universität Innsbruck:
<http://www.uibk.ac.at/gcs/papiere/> (12.02.2008).

Bundesgesetz über die Abgeltung von wissenschaftlichen und künstlerischen Tätigkeiten an Universitäten und Universitäten der Künste.
http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/personalabteilung/info/pdf/abgg.pdf
(14.04.2007).

Farbsymbolik:

www-is.informatik.uni-oldenburg.de/~dibo/teaching/pg-mpig/zwischenbericht
(2.09.2003)

Frauenanteil an der Universität Wien:

<http://frauenfoerderung.univie.ac.at/weitere-massnahmen/excellentia/> (13.12.2008).

Heinz Conrads:

<http://aphorismen-archiv.de/C3507.html> (30.8.2009)

<http://www.aeiou.at/aeiou.encyclop.c/c678431.htm> (30.8.2009)

<http://www.kabarettarchiv.at/Bio/Conrads.htm> (30.8.2009)

Karl Moik:

[https://www.presstext.at/pte.mc?pte=040628035 - 29k](https://www.presstext.at/pte.mc?pte=040628035-29k) (14.2.2009)

Kaube, Jürgen (2007). „Die Lehrsklaven kommen“. FAZ.NET vom 29.1.2007, Nr. 24, p. 35. <http://www.faz.net>. (27.11.2007).

Keller, Stefan und Verena Mühlberger (2000). „Vernetzt Euch“. Interview mit Pierre Bourdieu. WochenZeitung, 11.05.2000.

http://www.woz.ch/wozhomepage/doku/bourdieu/intw_19j00.htm (12.11.2007)

Payer, Margarete (2000). Internationale Kommunikationskulturen. 4. Nonverbale Kommunikation. 2. Gesten, Körperbewegungen, Körperhaltungen und Körperkontakt als Signale. Fassung vom 6. November 2000.

<http://www.payer.de/kommkulturen/kultur042.htm> (10.12.2001)

Hochschul-spezifische Berichte im Kontext Österreichs:

Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (1998). *Frauenbericht 1998*. Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002). *Hochschulbericht 2002*, Band 2. Wien.

IG Externe LektorInnen und Freie WissenschaftlerInnen (2000). Unterlagen zur „Enquete – Zwischen Autonomie und Ausgrenzung: Zur Lage Externer LektorInnen und Freier WissenschaftlerInnen in Österreich“, am 16. November 2000 an der Universität Wien.

IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen (2002). Veranstaltungsfolder zur Veranstaltung „Intellektuelle zwischen Autonomie und Ausbeutung. Zur Prekarität wissenschaftlicher und intellektueller Produktion“ am 6.12.2002 im Campus der Universität Wien. Beilage: Deutschsprachige Zusammenfassung des Vortrags von Anne Rambach zum präsentierten Buch „Anne et Marine Rambach (2001). *Les intellos précaires*. Paris : Édition Fayard.

Institut für Kultur- und Sozialanthropologie (2002). Report der kombinierten Evaluationskommission. Institut für Europäische Ethnologie, Fakultät Geisteswissenschaften, und Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Fakultät Human- und Sozialwissenschaften. Universität Wien.

Moser, Gabriele, Karoline Iber und Martin Fieder (Hg.) (2002). Im Blickpunkt. Zahlen und Daten: Frauen an der Universität. Wien.

Referat Frauenförderung und Gleichstellung der Universität Wien (Hg.) (2004). Hinter den Kulissen. Frauen und Männer an der Universität Wien. Wien.

Referat Frauenförderung und Gleichstellung der Universität Wien (Hg.) (2007). Gender im Fokus. Frauen und Männer an der Universität Wien. Wien.

Universität Wien (2004¹). Der Organisationsplan der Universität Wien nach UG 2002. Wien.

Universität Wien (2008). Leistungsbericht Universität 2007.

Mitteilungsblätter der Universität Wien:

Universität Wien, Mitteilungsblatt XVI, Nr. 121, vom 28.1.2003, Studienjahr 2002/03.

Universität Wien, Mitteilungsblatt Universität Wien v. 5.11.2004

Universität Wien, Mitteilungsblatt Universität Wien v. 2.09.2005 – 38. Stück, Betriebsvereinbarung.

Beiträge aus Tageszeitungen:

Fleck, Christian (2008). „Einzug des Neostalinismus in die Alma Mater?“. *DerStandard*, 11. April 2008: 35.

Slackman, Michael (2008). Love and Tradition Vex Young Saudis. In: *The New York Times/Der Standard*, Monday, May 19, 2008: 1; 3.

Privatarchiv Herta Nöbauer:

Beiträge aus:

Diskussionsliste IG-EXTERNE@LS.UNIVIE.AC.AT

Diskussionsliste H-ADJUNCT@H-NET.MSU.EDU

ANHANG

Leitfaden für Interview mit den LektorInnen:

- I. Können Sie mir erzählen, wie Sie dazu gekommen sind, Lektor/Lektorin zu werden?

Seit wann sind Sie Lektor/in?
Was tun Sie noch?
Woran arbeiten Sie gerade?
Können Sie von der Wissenschaft und Lehre leben?

- II. Wie sind Sie zum Thema Ihrer LV gekommen?

Es gibt Theorien, die auf einen Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Inhalten und eigenen Erfahrungen hinweisen. Wie sehen Sie das?

- III. Was bedeutet für Sie der Ausdruck „Lehrkörper“?

Sehen Sie sich als Teil des Lehrkörpers?
Wer gehört aus Ihrer Sicht dazu? Wer nicht?

- IV. Wie würden Sie jemandem, der/die noch nie auf einer Universität war, den Ablauf Ihrer Lehrveranstaltung beschreiben?

Was ist bei einer LV alles wichtig?
Wer sind die TeilnehmerInnen?
Was tun Sie als Lehrende/r dabei?
Was tun die Studierenden?

- V. Was tun Sie vor der Lehrveranstaltung?

Wie bereiten Sie sich vor?
Welche Erfahrungen sind dafür erforderlich?
Welches Wissen brauchen Sie dafür?
Welches praktische Tun ist dabei erforderlich?

- VI. Was tun Sie nach der Lehrveranstaltung?

- VII. Was hat sich für Sie als Lehrende/r im Laufe der Zeit verändert?

Welche erinnerungswürdigen Ereignisse gibt es für Sie? Welche positiven, welche negativen Ereignisse?
Wenn Sie Ihre LV mit anderen Lehrveranstaltungen vergleichen – z.B. während Ihres Studiums oder mit Ihren eigenen LV –, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten gibt es dabei?

VIII. Jeweils Nachfragen:

Wäre es möglich, dass...
Was wäre, wenn...

Abschluss: Fragen nach biografischen Angaben (sofern nicht schon ohnehin unter Frage II/Detailfrage beantwortet): Alter, soziale Herkunft, etc.

Anonymisierte Interviews wurden durchgeführt mit folgenden UniversitätslektorInnen:

Mag. Dr. Boris Artmann am 28.11.2001 (zitiert im Text als: BA)

Mag. Laura Fabian am 22.11.2001 (zitiert im Text als: LF)

Mag. Peter Kaufert am 7.12.2001 (zitiert im Text als: PK)

Mag. Aisha Muhammad am 27.05.2004 und am 30.6.2004 (zitiert im Text als: AM1 und AM2)

Mag. Dr. Wolfgang Schneider am 12.07.2004 (zitiert im Text als: WS)

Mag. Dr. Christine Ulbrich am 14.01.2002 (zitiert im Text als: CU)

Das anonymisierte Interview mit einer Physiotherapeutin wurde durchgeführt am 20.09.2002 (zitiert im Text als: E1)

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie untersucht aus einer sozialanthropologischen Perspektive die Bedeutung des Körpers an der Universität im Kontext „spätmoderner Unsicherheit“. Zu den markanten Phänomenen der zuletzt genannten zählen neben den Flexibilisierungs- und Fragmentierungsprozessen kontrollierbare „Risikobiografien“ sowie eine „Kultur des eigenen Lebens“ bzw. „Selbst-Kultur“. RepräsentantInnen der besagten Unsicherheit sind strukturell marginalisierte und benachteiligte UniversitätslektorInnen an der Universität Wien. Ich argumentiere, dass der Körper konsequent berücksichtigt werden muss, um die Prozesse spätmoderner Unsicherheit umfassender und zugleich differenzierter verstehen zu können. Umgekehrt muss auch der Körper als ständiger Prozess bzw. als spätmodernes „Projekt“ begriffen werden.

Mit dem Fokus auf Lehrbeauftragte wird der Frage nach dem Verhältnis zwischen dem institutionellen und individuellen Körper unter unsicheren beruflichen Bedingungen nachgegangen und in der Folge eine Ethnografie zur „politischen Ökonomie des Körpers“ an der Universität formuliert.

Ausgehend von der Annahme, dass der Körper in Umgebungen von beruflicher, sozialer und ökonomischer Unsicherheit ein wichtiger Ort für die Herstellung von Sicherheit ist, verfolgt die Studie institutionelle und individuelle Körperspuren, die Sicherheit sowie Unsicherheit bedeuten bzw. verkörpern. Der Umgang der LektorInnen mit beruflicher Unsicherheit sowie die Auswirkungen von spätmodernen Konditionen auf ihre Körper stehen dabei im Mittelpunkt des Interesses.

In der ethnografischen Suche der institutionellen Körperspuren werden anhand des von Mauss inspirierten körpertechnischen Dreiecks Sitzen – Stehen – Gehen universitäre Räume und eingesessene Ordnungen analysiert. Während diese „der Institution“ Kontinuität und relative Stabilität verleihen, führen sie für marginalisierte Universitätslehrende zu Brüchen. Diese Tatsache lenkt die Aufmerksamkeit umso mehr auf das, was LektorInnen „haben“: ihren eigenen Körper sowie den universitären Hörsaal, jener einzige Ort, den sie für die Dauer einer Lehrveranstaltung für sich beanspruchen können.

Anhand von vier Fallanalysen mit jeweils zwei Universitätslektorinnen und -lektoren werden darauf hin individuelle Körperspuren verfolgt. Mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung und mittels Interviews werden Erfahrungen der LektorInnen von bzw. mit Un-/Sicherheit sowie insbesondere körperlich relevante Dimensionen davon aufgezeigt.

Als ethnografische Ergebnisse werden vier Ebenen herauskristallisiert – die ökonomische, die individuelle, die strukturelle sowie die soziale –, welche vielfältige körperliche Dimensionen von beruflicher Unsicherheit aufzeigen.

Die Resultate bestätigen, dass der Körper von UniversitätslektorInnen ein bedeutender, wenngleich begrenzter Ort für das Erzeugen von Sicherheit sowie das Meistern von unsicheren Arbeitsbedingungen ist. Er ist als spätmodernes „Projekt“ zu begreifen, an dem und mit dem (neben anderen beruflichen Projekten) permanent gearbeitet wird, damit berufliche Unsicherheit und Fragmentierungen gemeistert werden können. Institutionelle Kontrollregime, Regime des Kümmerns um den eigenen Körper und um das Selbst sowie Geschlechterregime kommen dabei zusammen mit spezifischen kulturellen Ideen und sozialen „Markierungen“ als „körperliche Kapitale“ zum Einsatz. Sie wirken auf die LektorInnen „von außen“ ein, aber befähigen sie gleichzeitig dazu, ihre Körper damit zu kontrollieren, zu managen oder zu stärken.

WISSENSCHAFTLICHE BIOGRAFIE

1996 Mag. phil. an der Universität Wien (Völkerkunde, Fächerkombination Frauenforschung)

Derzeitige Positionen:

- Universitätslektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien (seit 2000) <http://www.univie.ac.at/ksa/>
- Projektkoordinatorin in der Abteilung Frauenförderung und Gleichstellung der Universität Wien (seit 2001) <http://personalwesen.univie.ac.at/frauenfoerderung/>
- Stv. Vorsitzende der IG externe Lektorinnen und freie WissenschaftlerInnen (seit 2009) <http://www.ig-elf.at/>

Schwerpunkte in Forschung und Lehre:

- Feministische Sozial- und Kulturanthropologie
- Sozialanthropologie des Körpers
- Männlichkeitsforschung
- Hochschulforschung
- Universitäres Mentoring
- Geschichte der Anthropologie (aus geschlechtsspezifischen Perspektiven)
- Akademische und anthropologische Wissensproduktion

Wissenschaftliche Publikationen:

Bücher:

- 2008 *Establishing Mentoring in Europe. Strategies for the promotion of women academics and researchers*. Fribourg: eument-net.
Co-Herausgeberin und Co-Autorin (mit Evi Genetti).
- 2005 *Mentoring für Wissenschaftlerinnen. Im Spannungsfeld universitärer Kultur- und Strukturveränderung. Mentoring for Women Academics and Scientists: Questioning Structural and Cultural Change in Academia*. Wien: Verlag Österreich. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Band 20 (deutsch und englisch).
Co-Herausgeberin und Co-Autorin (mit Evi Genetti und Waltraud Schlögl).
- 2002 *Differenzen. Einschlüsse und Ausschlüsse – Innen und Außen – Universität und freie Wissenschaft*. Wien: Verlag Österreich. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Band 12. (mit Patricia Zuckerhut).

Artikel:

- 2009 Von der Peripherie in den Olymp: Männlichkeitsforschung zwischen persönlichen Erfahrungen und Herrschaftskritik. In: *STIMME von und für Minderheiten*, Nr. 70 „Männlichkeiten“, pp. 4-5.
- 2008 Racialized Gender, Gendered Race, Gendered-Racialized Academia: Female-Jewish Anthropologists in Vienna. In: Esther Hertzog (Ed.), *Life, Death and Sacrifice: Women and Family in the Holocaust*. Jerusalem and New York: Gefen Publishers, pp. 129-159.
- 2006 Racialized Gender, Gendered Race, Gendered-Racialized Academia: Female-Jewish Anthropologists in Vienna. In: Esther Hertzog (Ed.), *Women and Family and the Holocaust*. Beit Itzchak: Otzar Hamishpat, pp. 229-255. (Gekürzte, ins Hebräische übersetzte Version).
- 2005a Im Spannungsfeld universitärer Kultur- und Strukturveränderung. Eine Einleitung. In: Herta Nöbauer, Evi Genetti und Waltraud Schlögl (Hg.), pp. 11-26. (mit Evi Genetti und Waltraud Schlögl).
- 2005b Questioning Structural and Cultural Change in Academia. An introduction. In: Herta Nöbauer, Evi Genetti und Waltraud Schlögl (Hg.), pp. 27-41. (mit Evi Genetti und Waltraud Schlögl).
- 2005c Zwischen “Beschleunigung“ und “Ent-Individualisierung“ von Erfahrung: Mentoring als „politisierte“ Praxis. In: Herta Nöbauer, Evi Genetti und Waltraud Schlögl (Hg.), pp. 163-183. (mit Waltraud Schlögl).
- 2004a Exploring the Body: Austrian Contributions to an Anthropology of/from the Body. In: Stefan Khittel, Barbara Plankensteiner, Maria Six-Hohenbalken (Eds.), *Contemporary Issues in Socio-Cultural Anthropology. Perspectives and Research Activities from Austria*. Vienna: Löcker Verlag, pp. 241-267. (mit Bernhard Hadolt).
- 2004b Mentoring als politisierte Praxis: Schritte zu einer geschlechtergerechten Universitätskultur. In: Erna M. Appelt (Hg.), *Karrierenschere. Geschlechterverhältnisse im österreichischen Wissenschaftsbetrieb*. Münster: LIT Verlag, pp. 109-122.
- 2003a Differenzen in der Wissenschaft. In: Gertraud Seiser, Julia Czarnowski, Petra Pinkl, Andre Gingrich (Hg.), *Explorationen ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen*. Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie (WBEA), Bd. 13, Wien: WUV, pp. 57-68. (mit Patricia Zuckerhut).
- 2003b „Eigentlich brauche ich ja nichts zu tun, diese tüchtigen Frauen fördern sich ja selbst“. Zur Notwendigkeit eines Mentoringprogramms an der Universität Wien. In: Maria Buchmayr, Gabriella Hauch, Gudrun Salmhofer (Hrsg.), *Frauen in die Chefetagen!? Mentoring-Unternehmerinnen-frauenspezifisches Personalmarketing*. Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung, Bd.1. Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag, pp. 57-72. (mit Waltraud Schlögl).
- 2002a Between ‘Gifts’ and ‘Commodities’: An Anthropological Approach to the Austrian Academic Field. In: Caroline Gerschlager and Monika Mokre (Eds.), *Exchange and Deception: A Feminist Perspective*. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers, pp. 111-131.
- 2002b „Über gläserne Decken hinaus?“ Zum Mentoring-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen an der Universität Wien. In: Universität Wien (Hg.), *Quo Vadis Universität? Perspektiven aus der Sicht der feministischen Theorie und*

- Gender Studies*. Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag, pp. 357-366. (mit Waltraud Schlögl).
- 1999 Lokale Differenzierung - Globale Integration. Feministische Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie in Wien. In: Ingvild Birkhan, Elisabeth Mixa, Susanne Rieser, Sabine Strasser (Hrsg.), *Innovationen 1. Standpunkte feministischer Forschung und Lehre*. Wien: Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Band 9/1, pp. 15-39. (mit Astrid Zach, Bärbel Grubner, Patricia Zuckerhut, Sabine Strasser).
- 1998 Vom Universalismus zur Differenz. Feminismus und Kulturanthropologie. In: Karl R. Wernhart und Werner Zips (Hg.), *Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung*. Wien: Promedia, pp. 175-194. (mit Brigitte Fuchs und Patricia Zuckerhut).
- 1997 Bori – Der Körper spricht. Bori – The Body is Speaking. In: Christine E. Gottschalk-Batschkus, Judith Schuler und Doris Iding (Hg./Eds.), *Frauen und Gesundheit. Women and Health*. Curare Sonderband/Special Volume 11. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, pp. 39-44.

Ausgewählte Konferenzbeiträge und wissenschaftliche Vorträge:

- 2009 Vortrag *On the political economy of the body in academia* an der Middle East Technical University (Ankara) im Rahmen der Anthropology Talks – Lecture Series.
- 2008 Vortrag *Continuities and discontinuities of violence: Anthropology, race, and gender in the context of Nazism in Vienna*. Im Rahmen des internationalen Workshops “Questioning and writing violence” an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Wien/Sozialanthropologische Forschungsstelle.
- 2008 Konzeption und Organisation des internationalen Workshop *Studying anthropologists in war and conflict zones: spies and freedom fighters, scholars and advocates*. Im Rahmen der 10. internationalen Konferenz der European Association of Social Anthropologists (EASA) in Ljubljana, Slowenien (mit Esther Hertzog).
- 2008 Vortrag zum Workshop *Framing the topic: Studying anthropologists in war and conflict zones: spies and freedom fighters, scholars and advocates*. Im Rahmen der 10. internationalen Konferenz der European Association of Social Anthropologists (EASA) in Ljubljana, Slowenien.
- 2006 Organisation des Workshops *Konstruktionen, Kontrollen und Krisen von „globalisierten“ und „lokalisierten“ Weiblichkeiten und Männlichkeiten*. Im Rahmen der Tage der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien. (mit Paul Scheibelhofer).
- 2006 Vortrag *Prekäre Freiheiten im Kontext der Universität* im Rahmen der Konferenz "No Guarantees" – Innovative kulturwissenschaftliche Forschung unter unsicheren Bedingungen“, durchgeführt vom IFK – Internationales Zentrum Kulturwissenschaften, Wien.
- 2004 Vortrag *On the Way to Gender Equality? Some considerations of a ‘politicised practice’ in academic mentoring*. Im Rahmen der 4th European Conference on Gender Equality in Higher Education an der Oxford Brookes University (mit Waltraud Schlögl).

- 2004 Vortrag *Being free, energetic and fit: On techniques of flexible selves in an uncertain academia*. Im Rahmen der 8. internationalen Konferenz der European Association of Social Anthropologists (EASA) in Wien.
- 2003 Organisation der 2-tägigen internationalen Konferenz sowie Vortrag *Mentoring – A way to culturally change the University?* an der Universität Wien (mit Waltraud Schlögl).
- 2003 Vortrag *Geschlecht und Alltagspraktiken an der Universität* am Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien.
- 2003 Organisation der internationalen Mentoring-Konferenz *Wozu Mentoring?* an der Universität Wien. (mit Waltraud Schlögl).
- 2002 Vortrag *“Teaching-Intersections“: Towards an Anthropological Perspective on the Cultural Dynamics in Academic Teaching*. Im Rahmen der 7. internationalen Konferenz der European Association of Social Anthropologists (EASA) in Kopenhagen.
- 2001 Vortrag *Vom Geben und Nehmen. Eine sozialanthropologische Analyse der akademischen Tauscharena*. Vortrag im IFF Wien/Historische Anthropologie.
- 2001 Vortrag und Workshopleitung *Was brauchen Frauen? Mentoring für Nachwuchswissenschaftlerinnen*. Im Rahmen des 8. Linzer AbsolventInnentages an der Johannes Kepler Universität Linz. (mit Waltraud Schlögl).
- 2001 Vortrag *Mentoring an der Universität Wien*. Im Rahmen der 6. Österreichischen Wissenschaftlerinnentagung in Graz. (mit Waltraud Schlögl).
- 2000 Vortrag *Identitätspolitik während und nach der NS-Zeit: Eugenie Goldstern - Wissenschaftlerin-Frau-Jüdin*. Im Museum für Volkskunde Wien.
- 2000 Vortrag *Body and Corpus: Reflecting on Concepts for Representation of/in the Academic Field from a Feminist Perspective*. Im Rahmen der 6. internationalen Konferenz der European Association of Social Anthropologists (EASA) in Krakau.
- 2000 Vortrag *Paternalism and Loyalty: Between Deploying Domination and Producing Obedience in the Academic Field*. Im Rahmen der 19th Women's Conference „Women in the Exchange Society“ an der Wirtschaftsuniversität Wien.
- 2000 Vortrag *„Körper“ und „körperliche Prozesse“ in der feministischen Anthropologie*. Am Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien.
- 1999 Vortrag *Lehre und Kulturwissenschaften*. Im Rahmen des Seminars „Exploration ethnologischer Arbeitsfelder“ von Andre Gingrich und Gertraud Seiser.
- 1999 Vortrag *Differenzen. Ein anthropologischer Blick auf österreichische Wissenschaftsstrukturen*. Im Rahmen des Symposiums „Politische Phantasie – Phantasmen der Politik. Zum Verhältnis von Forschung, Bildung, Beschäftigung und sozialer Integration“. Veranstaltet von der ÖH der Universität Wien.
- 1998 Konzeption und Organisation des Workshops *Anthropology of Intellectual Production*. Im Rahmen der 5. internationalen Konferenz der European Association of Social Anthropologists (EASA) in Frankfurt/M. (mit Patricia Zuckerhut).
- 1998 Vortrag im oben genannten EASA-Workshop *Intellectual Production: From Gramsci to feminism*.
- 1994 Organisation der 2-tägigen internationalen Konferenz „Rassismen und Feminismen“ an der Universität Wien. Gemeinsam mit ARGE Wiener Ethnologinnen. Im Rahmen der Vorbereitungen des österr. Nationalkomitees

zur Weltfrauenkonferenz in Beijing 1995. Im Auftrag des BM für Frauenangelegenheiten.

Universitäre Lehrveranstaltungen (wenn nicht anders angeführt, alle an der Universität Wien):

- 2010 (akzeptiert) Nanny Chain and Global Business Men: Zu den multiplen Globalisierungsdynamiken von Arbeitsplatz und Geschlecht.
- 2009 Mentoring als neue Organisationskultur: Studierende fördern Studierende.
- 2009 Sozialanthropologie des Körpers.
- 2009 Studying Masculinities: From the periphery to the Olympus of men's hierarchies.
Middle East Technical University, Ankara, Dept. of Sociology/Anthropology Program MA Studies.
- 2009 Continuities and discontinuities of violence: Anthropology, race, and gender in the context of Nazism in Vienna.
Middle East Technical University, Ankara, Dept. of Sociology/Anthropology Program MA Studies.
- 2009 Migrating masculinities: Krisen und Kontrollen von Männlichkeiten in einer globalisierten Welt.
- 2008 Einführung in die Anthropologie der Genderforschung.
- 2007 Kultur- und Sozialanthropologisches Schreiben.
- 2007 Sozialanthropologie des Körpers.
- 2007 Migrating masculinities: Krisen und Kontrollen von Männlichkeiten in einer globalisierten Welt.
- 2006 Kultur- und Sozialanthropologisches Arbeiten.
- 2006 Einführung in die Anthropologie der Genderforschung.
- 2006 Kultur- und Sozialanthropologisches Arbeiten.
- 2005 Kultur- und Sozialanthropologisches Schreiben.
- 2005 Vom „unmarkierten“ Geschlecht: Männer, Männlichkeiten, Maskulinität.
- 2004 Einführung in die Anthropologie der Genderforschung.
- 2004 Sozialanthropologie des Körpers.
- 2003 Sozialanthropologie des Körpers.
- 2003 Einführung in die Anthropologie der Genderforschung.
- 2003 Leib-Haft-iger Un(i)-Gehorsam. Kontinuitäten und Diskontinuitäten des nonverbalen Lehrplans akademischer Un-/Ordnungen. (Ringvorlesung „Leibes-/Übungen“ des Gender-Kolleg der Universität Wien).
- 2003 Geschlecht und Organisation: Die Herstellung von Geschlecht in der universitären Alltagspraxis.
- 2002 Matriarchatsforschung zwischen Entmythisierung und Remythisierung.
- 2002 Männermenstruation und Phallozentrismus. Zur Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit.
- 2001 Über das Fremde: Frauen, Wilde und andere „Unmenschen“.
- 2001 Die „unsichtbare“ Kultur der Frau.
- 2000 Matriarchatsforschung zwischen Entmythisierung und Remythisierung
- 2000 Männermenstruation und Phallozentrismus. Zur Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit.

Workshops für NachwuchswissenschaftlerInnen:

- 2003 Workshopleitung und -konzeption *Das Berufsbild WissenschaftlerIn*, Universität Salzburg.
- 2003 Workshopleitung und -konzeption *Das Berufsbild WissenschaftlerIn*, Universität Linz.

Tätigkeiten in universitären Gremien:

- 2005-2006 Mitarbeit in diversen Arbeitsgruppen zur Studienplanreform am Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien.
- 2000-2002 Vertreterin und Sprecherin der externen LektorInnen des Instituts für Ethnologie, Sozial- und Kulturanthropologie in der Studienkommission für Völkerkunde.
- 2000-2002 Mitarbeit in diversen Arbeitsgruppen zur Studienplanreform am Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien