

Der Umgang von Soziologie-Professor_innen mit Habitus-Struktur-Konflikten

Eine praxeologisch-empirische Rekonstruktion

Stephanie Knuth

Für die Persistenz sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten im deutschen Hochschulwesen sind soziale Selektionseffekte von zentraler Bedeutung. Eine Erklärung hierfür ist, dass Studierende aus nicht akademisch gebildeten Familien verstärkt in Konflikte mit der »legitimen Kultur« (Möller 2016: 291) der Hochschule geraten. Im Unterschied zu ihren Kommiliton_innen aus akademischen Familien sind sie meist unsicherer und weniger gelassen im Umgang mit den hochschulischen Konventionen und den Wissenschaftler_innen (ebd.). Sie neigen dazu, die Anforderungen falsch einzuschätzen und sich diesen nicht gewachsen zu fühlen (vgl. Spiegler 2015: 75). Inhaltliche Studieninteressen geraten durch das Erleben von Bildung als »Zwang zur Selbstveränderung« in den Hintergrund. So müssen »intensive Fremdheitserfahrungen« verarbeitet werden, um lernen zu können (Bülow-Schramm 2016: 63). In der sozialwissenschaftlichen Forschung finden sich zahlreiche Untersuchungen zu Passungsproblemen von Studierenden ohne akademischen Hintergrund.¹ Dagegen besteht bisher wenig empirisches Wissen darüber, »wie Hochschullehrende Verteilungs- und Chancengerechtigkeit affirmieren oder delegitimieren« (Rheinländer 2015: 54), und es sind Forschungsdesiderate gerade auch in Bezug auf die Lehrenden in sozialwissenschaftlichen Fächern auszumachen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich dieser

1 So zum Beispiel Dahrendorf 1965; Haas 1999; Lange-Vester 2004; 2007. Auch in jüngster Zeit geraten neben ethnischen und geschlechtlichen Ungleichheiten wieder Ungleichheitsdimensionen der sozialen Herkunft stärker in den Blick. So hat beispielsweise die Sektion Bildung und Erziehung ihre Jahrestagung 2015 zum Thema »Passungsverhältnisse im Bildungssystem – Beiträge zur theoretischen und empirischen Systematisierung einer Forschungsheuristik« durchgeführt.

Beitrag damit, wie Lehrende in ihrer Lehrorientierung den skizzierten Passungsproblemen begegnen. Ich stelle dar, welche Orientierungen die Lehrpraxis von Soziologie-Professor_innen im Umgang mit Habitus-Struktur-Konflikten von Studierenden bestimmen. Dabei beziehe ich mich auf das Konzept der »Habitus-Struktur-Reflexivität« von Lars Schmitt (2010), das den theoretischen Referenzrahmen der Rekonstruktion bildet (vgl. ausführlich Knuth 2018). Soziologielehrende sind hier von Interesse, da aufgrund ihres Wissens um sozialstrukturelle Faktoren der Ungleichheit sowie ihrer Kenntnis der zum soziologischen Kanon zählenden Kulturosoziologie von Pierre Bourdieu (1992; Bourdieu, Passeron 2007) zu vermuten ist, dass sie eher ein Problembewusstsein für soziale Ungleichheiten im Hochschulbildungsprozess aufweisen als beispielsweise ihre Kolleg_innen aus den MINT-Fächern. Außerdem habe ich die Statusgruppe der Professor_innen gewählt, weil diese eine Schlüsselfunktion hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten für Studierende innehat und somit von zentraler Bedeutung für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten sein kann (vgl. Rheinländer, Fischer 2016: 307).

Die Untersuchung ist in dem noch recht jungen Forschungsfeld der ungleichheitssensiblen Hochschullehre zu verorten. Ungleichheitssensible Hochschullehre ist darauf ausgerichtet, eine reflexive Lehrkultur zu schaffen, die auf dem »sozialstaatlich-normativen Ziel des sozialen Ausgleichs« (Rheinländer 2015: 63) basiert. Die ungleichheits- und bildungssoziologische Forschung untersucht überwiegend Einstellungen zur Heterogenität. Bislang wenig erforscht sind »die Mentalitäten, habituelle individuelle Unterschiede, Präferenzen oder affektiv-bewertende Merkmale [...] sowie das berufliche Selbstverständnis von Hochschullehrenden« (ebd.: 54). Dahinterliegende Ungleichheitsverhältnisse werden in den meist professionsunspezifischen Befunden selten in den Fokus genommen (ebd.: 55).

Ungleichheiten, die aus Leistungsunterschieden resultieren, werden von der Mehrzahl der Lehrenden für gerechtfertigt gehalten. Eine Erklärung hierfür besteht in der Affirmation der meritokratischen Ideologie (zum Beispiel Rheinländer 2014: 267). In der Forschungsliteratur zeigt sich eine dichotomisierende Unterteilung in aktive, »sehr engagierte«, »brillierende« Studierende und passive Studierende, die sich »nicht vorbereit(en)« und »den Seminarinhalten lauschen« (Schulze et al. 2015: 171; vgl. auch Rheinländer 2014; 2015). Der Großteil der Lehrenden sieht die Verantwortung für ein erfolgreiches Studium bei den Studierenden oder delegiert diese an (außer-)hochschulische Institutionen (vgl. Rheinländer 2014: 272). Peter Alheit konstatiert für die Soziologie einen ambivalenten Fachhabitus, der einen »sozial

konnotierten Exzellenz-Bias« reproduziert: Das angestrengte Bemühen um institutionelle Anerkennung mit einem »Prestige-Sog zur Exklusivität« konterkariert die gesellschaftspolitische Offenheit des Faches und trägt zu »Double-bind-Botschaften« für nicht-traditionell Studierende bei – im Sinne von: »Ihr seid willkommen, aber bitte nicht so, wie ihr euch gebt« (Alheit 2016: 36, 40).

Theoretischer Referenzrahmen und Forschungsheuristik

Mit Bezug auf die Sozioanalyse Bourdieus erforscht Schmitt Habitus-Struktur-Konflikte von weniger privilegierten Studierenden. Zu diesen kommt es, wenn ein Habitus auf »ein ihm relativ fremdes Feld trifft« (Schmitt 2014: 203). Habitus-Struktur-Konflikte sind meistens in Form von Ängsten und Zweifeln auszumachen, die sich in einer defizitären Selbstbeschreibung äußern können. Schmitt geht es um Habitus-Struktur-Reflexivität in der Lehrtätigkeit, er fordert ein verstärktes »Nachdenken über Habitus-Struktur-Konstellationen sowie deren Vermittlung« (ebd. 2016: 167).

In Anlehnung an den Habitus-Struktur-Konflikt-Ansatz unterscheide ich zwischen einer habitus-, strukturorientierten Problembearbeitung und einer habitus-, strukturorientierten Problemverschiebung. »Problembearbeitung« meint den Umgang der Lehrenden mit Habitus-Struktur-Konflikten. Unter »Problemverschiebung« verstehe ich den Verweis auf hochschulische sowie außerhochschulische Institutionen. Mit dieser Differenzierung habe ich untersucht, ob sich Tendenzen in eine der beiden Richtungen abzeichnen und wie die Problemorientierung erfolgt, ob eher habitus- oder strukturbezogen. Unter Bezug auf erkenntnistheoretischer Prämissen der Dokumentarischen Methode habe ich herausgearbeitet, ob sich eine habitus-struktur-reflexive Orientierung bei den Interviewten ausmachen lässt.

Habitus-Struktur-Reflexivität wäre dann gegeben, wenn die Lehrenden einen Zusammenhang zwischen den kommunikativen Äußerungen und dem konjunktiven Erfahrungsfundus der Studierenden ergründen (Radvan 2010: 101).

Wenn die Lehrperson hingegen die Selbstbeschreibung des oder der Studierenden übernimmt, ist darin eine affirmierende Haltung zu dieser Selbstbeschreibung zu sehen, womit auf der Ebene des objektiven Sinngehalts verblieben wird (ebd.).

Ein nicht vorhandenes Problemverständnis ist dann der Fall, wenn die Selbstbeschreibungen der Studierenden abgelehnt und eigene Definitionen oder Generalisierungen konstruiert werden, die nicht auf den Erfahrungsraum der Studierenden rekurrieren (ebd.: 102).

Empirische Basis

Die den Fällen gemeinsamen aber auch unterschiedlichen Sinnkonstruktionen stelle ich im folgenden Kapitel vor. Die Typenbildung verbleibt auf sinngenetischer Ebene, da für die soziogenetische Typenbildung die Fallzahl zu gering ist. Über die sozialen Zusammenhänge der Umgangsorientierungen habe ich daher lediglich Annahmen getroffen.

Die empirische Basis bilden Leitfadeninterviews mit vier Soziologie-Professorinnen und -Professoren hessischer Universitäten aus der Theoretischen Soziologie und der qualitativen Sozialforschung. Im Fokus standen die Einstellungen der Professorinnen und Professoren zu den Studierenden. In der Leitfadententwicklung wurde mit einem dreischrittigen Vorgehen sichergestellt, dass den Lehrenden eine reflexive Sicht auf Passungsprobleme nicht aufgedrängt wird, sie sich aber zu dieser Problematik verhalten müssen. Erst in einem letzten Schritt wurde die mit Habitus-Struktur-Konflikten oft einhergehende defizitäre Selbstbeschreibung dargestellt und die mit Schmitt geteilte Perspektive auf soziale Ungleichheitskonflikte als etwas soziologisch Thematisierbares offenkundig gemacht.

Vorstellung der befragten Professorinnen und Professoren

Herr Malik² ist ein über sechzig Jahre alter Professor und – wie er selbst sagt – aus der Oberschicht kommend. In seinen Ausführungen stehen die sich am Seminarsgeschehen aktiv beteiligenden Studierenden im Vordergrund.

Professor Vogt kommt aus einem dem Facharbeiter_innenmilieu zuzurechnenden Elternhaus. Bei den Studierenden nimmt er eine bewertende Unterscheidung zwischen Soziologie- und Philosophiestudierenden vor.

Professorin Diaz ist unter fünfzig Jahre und hat einen bildungsbürgerlichen Hintergrund. Ihre Ausführungen sind vor allem durch das Spannungs-

2 Die Namen der interviewten Personen wurden geändert.

verhältnis geprägt, den Anforderungen zu entsprechen, die die hohen Studierendenzahlen mit sich bringen, und zugleich auf die einzelnen Studierenden eingehen zu können.

Frau Wolf ist eine Professorin von unter fünfzig Jahren. Sie kommt aus einer Familie, die dem Fachangestelltenmilieu resp. kleinbürgerlichen Milieu zuzuordnen ist. In ihrer Lehrauffassung geht es ihr darum, den Studierenden gerecht werden zu können.

Sinnkonstruktionen von Soziologie-Professor_innen im Horizont von Habitus-Struktur-Reflexivität

Obwohl die Lehrenden größtenteils Problembewusstsein aufweisen, geht damit nicht zugleich auch ein Problemverständnis für Habitus-Struktur-Konflikte einher. In den rekonstruierten Orientierungsrahmen zeigt sich, dass eine strukturbezogene Problemorientierung weitaus seltener anzutreffen ist als eine habitusorientierte Problembearbeitung und -verschiebung. In dieser Umgangsorientierung wird zumeist eine affirmative Haltung zur defizitären Selbstbeschreibung der Studierenden eingenommen.

Wenn man von den fallspezifischen Besonderheiten abstrahiert, lassen sich eine *elitäre* und eine *rekonstruktive* Grundhaltung ausmachen. Obwohl die konträren Haltungen einander innerhalb eines Orientierungsrahmens abschließen (Radvan 2010: 111), sollen in der Betrachtung einer Grundhaltung auch die Überschneidungen mit der jeweils anderen Beachtung finden.

Elitäre Grundhaltung

»Das ist ein Seminar, wo ich mindestens zwei oder drei Leute habe, die im Thema bleiben. Das reicht mir, also ich habe da so ein Kriterium, eigentlich wie an Musikhochschulen, wenn ich Einen auf die Bühne der Mailänder Scala bringe, dann habe ich meine Pflicht und Schuldigkeit getan. Also ich habe im Grunde eine Elitenvorstellung von Studenten, die sozusagen dann durch eine Veranstaltung mitlaufen, und ich sehe an denen, wie sie reifen, ich sehe an denen, wie sie die *pave* für andere machen, das ist auch nicht unwichtig, dass, sagen wir mal, die übrigen Studenten an diesen Studenten sehen, Mensch da kann man was lernen und da kann man an sich arbeiten; ich muss das ein oder andere lesen.« (Malik)

Vor allem die Umgangsorientierung von Herrn Malik weist eine elitäre Grundhaltung auf. Mit seiner »Elitevorstellung« von Studierenden fühlt er sich für das Mitkommen der »Anderen« nicht verantwortlich. Vielmehr sollen sich die »übrigen« Studierenden an den am Lehrgeschehen aktiv beteiligenden Studierenden orientieren. Diese stellen für ihn die »besseren« Studierenden dar. Es zeigt sich eine dichotomisierende Beschreibung der Studierenden. Die Verantwortung für ein erfolgreiches Studium obliegt allein den Studierenden, wodurch jene bevorzugt werden, die sich möglichst gut in das akademische Feld integrieren können. Soziale Ausschlussmechanismen bilden aus dieser Perspektive einen integralen Bestandteil der Mitgliedschaftsregeln des akademischen Feldes. In Hinsicht auf das professorale Selbstverständnis von Herrn Malik kann zwar keine distinktive Exklusivitätsvorstellung ausgemacht werden, in seinem Verständnis der Aufgabe und Funktion als Lehrender zeigt sich aber, dass er in seiner Gatekeeper-Rolle die Selektionsfunktion der Hochschule affirmiert, wodurch »ein sozial konnotierter Exzellenz-Bias« (Alheit 2016) reproduziert wird. Herrn Maliks Ausführungen dokumentieren die Konstruktion einer »elitäre[n] Ingroup« (Günther, Koeszegi 2015: 157), an der sich »die übrigen« Studierenden orientieren sollen. Die Gründe für die Leistungsdivergenzen zwischen den Studierenden sind hier nicht von Belang bzw. Herr Malik nimmt diesbezüglich keine suchende, sondern vielmehr eine essentialisierende Haltung ein: »die einen sind [eben; S.K.] blöd und die anderen [...] klug«. Die Argumentation ist losgelöst von den biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen der Studierenden, über die gesprochen wird. Hinsichtlich der defizitären Selbstwahrnehmung problematisiert Herr Malik lediglich die Art der »Selbstdarstellung« und beschreibt sie abwertend als »Selbstexotisierung«. Er hinterfragt nicht, wieso sich manche Studierende so »darstellen«. Es ist folglich davon auszugehen, dass es ihm vornehmlich darum geht, was akademisch angemessen ist. So gehören Unsicherheitszustände in der Wissenschaft zwar dazu, da »alle« sie kennen – »wenn auch in unterschiedlichem Maße« – aber sie passen nicht zur Präsentation der »offiziellen Wahrnehmung« der wissenschaftlichen Persönlichkeit (Engler 2001: 181). Individualisierte Formen sozialer Ungleichheiten werden nicht anerkannt und erhalten keine Legitimation. Eine elitäre Grundhaltung wird auch in Herrn Vogts Ausführungen deutlich. Er betont für Studienfächer, in denen ein hohes Maß an Selbstständigkeit schon zu Studienbeginn vorausgesetzt wird:

»[...] aber da kommt nicht jeder mit zurecht. Man darf nicht unterstellen, dass das für alle das Richtige ist. Ich finde, viele sollte man in die Fachhochschulen schicken, weil da hätten sie also einen sehr gut betreuten Studiengang mit klaren Aufgaben. Ich glaube, da kämen viele besser zurecht.« (Vogt)

Im Gegensatz zu Herrn Malik differenziert Herr Vogt zwischen zwei Lern- bzw. Studierendentypen (Bremer 2004), so zwischen einem zum selbstständigen Studieren fähigen und einem, der stärkerer Anleitung bedarf. Für Letzteren müsste ein verschulter Studiengang angeboten werden. In Herrn Vogts Argumentation zeigt sich implizit eine Art »Arbeitsteilung« zwischen universitärer Lehre und der an den Fachhochschulen (Günther, Koeszegi 2015). Danach sind erstere für eine niveauvolle Bildung zuständig und von den Studierenden wird eine selbstständige Studienorganisation erwartet, während letztere »verschulte« Studiengangsformen anzubieten haben. Herr Vogt ist der Ansicht, die Lösung dieser Problematik sei nicht in seiner Verantwortung oder der der Universität, sondern Aufgabe der Fachhochschulen. Er legitimiert diese Problemverschiebung mit der Ressourcenknappheit der Universität. Obwohl er auf strukturelle Probleme verweist, verbleibt seine Argumentationsweise in einem habitusbezogenen Orientierungsrahmen. Das Problem einer »passiven Haltung« macht er vor allem bei Soziologiestudierenden aus. Er vermutet, dass in der Soziologie Studierende »landen«, die ein Studium eher als Mittel für die Erlangung einer beruflichen Qualifikation aufnehmen und weniger zum selbstständigen Studieren fähig sind als Studierende, die im Hauptfach Philosophie – und nur im Nebenfach Soziologie – studieren. In Herrn Vogts Ausführungen wird eine dichotomisierende Differenzierung der Studierenden nach instrumentellem und intrinsischem Studieninteresse deutlich. Ihm zufolge kann man mit den Philosophiestudierenden Diskussionen auf »hohe[m] intellektuellen Niveau« führen. Hier deutet sich die Präferenz für ein »theoretisches abstrahierendes [...] Vertiefungswissen« (Rheinländer, Fischer 2016: 310) gegenüber anwendungsorientierten Wissensformen an, weshalb Vogt die Philosophiestudierenden implizit vorzieht. Hinsichtlich der Differenzierung von Fähigkeiten und Unfähigkeiten der Studierenden spielt »kontextrelevantes Wissen« (ebd.) eine zentrale Rolle und bekommt damit Anerkennung. Bei den Philosophiestudierenden nimmt Vogt an, dass sie überwiegend dem bildungsbürgerlichen Milieu angehören, problematisiert dabei aber nicht, dass sie aufgrund ihres Herkunftsmilieus die besseren Zugangsvoraussetzungen zu theoretischem Vertie-

fungswissen besitzen. Damit kennzeichnet er die Studierenden als die besseren, die wegen ihres Herkunftsmilieus dem akademischen Habitus eher entsprechen (können).

Herr Vogt gibt zu verstehen, dass er in seinen Lehrveranstaltungen darauf achtet, jene Studierenden nicht »abzuhängen«, die nicht auf »hohem Niveau« mitdiskutieren können. Dennoch zeigt sich eine Orientierung, die – ähnlich der von Herrn Malik – auf einer elitären Vorstellung von Universität gründet. Die Universität wird als ein Ort verstanden, an dem vor allem Studierende erwünscht sind, die zum selbstständigen Arbeiten fähig sind und die dafür erforderlichen Voraussetzungen bereits mitbringen. Es wird kein reflexiver Bezug auf eine sozialstrukturelle Perspektive der »strukturiert unterschiedliche[n] Selbst« (Schmitt 2010: 19) genommen.

Auch bei Frau Diaz wird deutlich, dass sie Studierende bevorzugt, die sich in der Bewältigung der Studienanforderungen leichttun, jedoch mehr aus einem Effizienz-Grund heraus: »weil diese Studierenden nicht so betreuungsintensiv sind«. Wenngleich sie im Gegensatz zu Herrn Vogt weitergehend argumentiert, dass das Problem der Ressourcenknappheit auf bildungspolitischer Ebene zu verhandeln ist, hebt sie in ihren Ausführungen Problembehebungsstrategien hervor, die sich am Pol einer habitusbezogenen Problemverschiebung verorten lassen. So verweist sie auf das universitäre Schreibzentrum und gibt zu verstehen, dass die Lehrenden aufgrund der hohen Zahl an zu betreuenden Studierenden »die Leute in dem Prozess nicht wirklich unterstützen [können], das muss woanders passieren [und] das kann auch woanders passieren«. Das Herausstellen eines individuellen Förderbedarfs bringt eine Umgangsorientierung mit der Heterogenität der Studierendenschaft zum Ausdruck, die auf Homogenisierung setzt und mit der das Risiko verbunden ist, die bestehende Segregation zu verschärfen (vgl. Bülow-Schramm 2016: 59). Frau Diaz delegiert die Verantwortung an universitäre Beratungsangebote.

Eine affirmative Haltung zu den organisationalen Normalitätserwartungen zeigt sich auch in Frau Wolfs Ausführungen zur Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft aufstiegsorientierter Studierender. Ihr fallen jene Studierenden auf, die unbedingt »nach vorne wollen« und »wirklich an sich [...] arbeiten«. Sie würdigt deren zusätzliche Akkulturationsleistungen, die sie erbringen, um sich in das akademische Feld »ein[z]uarbeiten« (Sander 2014: 23) und darin bestehen zu können. Damit verbunden ist eine dichotomisierende Beschreibung der Studierenden nach extrinsischer (»und nicht nur: ich muss hier meine Leistung erbringen und wie kriege ich das möglichst schnell

über die Bühne») und intrinsischer Studienmotivation. Hier steht vor allem die Kompensation der geringeren Passung einzelner Studierender im Vordergrund und weniger die Reflexion universitärer Mechanismen, die zur systematischen Benachteiligung bestimmter Studierendengruppen beitragen.

Gemeinsam ist allen Professorinnen und Professoren die Erwartungshaltung, dass die Studierenden sich selbst verändern, um studieren zu können. Der Grund ist aber nicht in dem von Alheit ausgemachten ambivalenten Fachhabitus zu sehen,³ sondern in der Vorstellung von einer dem Humboldtschen Idealbild entsprechenden Universität. Damit ist ein Studierendentypus gesetzt, bei dem das Fachinteresse und die Ehre, Teil der akademischen Gemeinschaft zu sein, hohe intrinsische Studienmotivationen darstellen (vgl. Münch 2011: 97, 102f.; vgl. auch Schimank 2010: 57), und in dem die Idee eines sich frei von »sozialen, ökonomischen und konventionellen Notwendigkeiten und Zwängen« entfaltenden Subjektes (Bremer 2004: 196) enthalten ist. Die von der Logik des akademischen Feldes aus gesehenen relevanten Unterscheidungen bezüglich der Wahrnehmung der Studierenden werden so reifiziert und die *illusio* des sozialen Spiels im akademischen Feld selbst nicht in Frage gestellt. Insofern wird eine elitäre akademische Grundhaltung genährt.

Rekonstruktive Grundhaltung

»[...] ich lade die Leute richtig zur Sprechstunde ein und bitte sie zu kommen und dann stelle ich auch solche Fragen, also wenn jemand legasthenisch ist, dann ist das klar, man kann das nicht so werten [...] oder wenn jemand nicht Muttersprachler ist, also vielleicht jemand, der im Seminar nie was gesagt hat und wo [man; S.K.] jetzt irgendwie wirklich denkt, das muss ich jetzt wirklich mal herausfinden [...]. Deswegen muss ich die Leute dann schon persönlich einbestellen und mich dann erkundigen und meistens hört man dann auch ganz aufschlussreiche Geschichten [...].« (Wolf)

Auch wenn Frau Wolfs Argumentation eine starke Orientierung an den universitären Normalitätsvorstellungen aufweist, setzt sie die damit verbundenen Erwartungen nicht als selbstverständlich voraus, sondern berücksichtigt die ungleichen Voraussetzungen. Sie lädt die Studierenden initiativ in ihre Sprechstunde ein, um die Gründe für die Mängel in den Verschriftlichungen

3 Die Interviewten stehen mit ihrem Fachverständnis dem »Minderwertigkeitskomplex« (Willems 2012: 28) der Soziologie vielmehr kritisch gegenüber.

herauszufinden. Im Unterschied zu den anderen Interviewten nimmt Frau Wolf aktiv eine suchende Haltung ein. Sie versucht einen Zusammenhang herzustellen zwischen dem kommunikativen Wissen, das hier die Nichterfüllung institutionell-normativer Anforderungen an wissenschaftliche Textproduktion meint, und dem konjunktiven Erfahrungsfundus, der hier auf soziokulturellen Faktoren fußt.

Es wird deutlich, dass Frau Wolf den Anspruch hat, möglichst vielen Studierenden gerecht zu werden. Insoweit zeigt sich hier eine konträre Grundhaltung zu dem elitären Typ. Ich vermute, dass Frau Wolf vermeiden will, unangemessen zu bewerten, und deshalb diese Initiative zeigt. Sie führt weiter aus, dass es für sie wichtig ist einzuschätzen, ob Fehler aufgrund von Nachlässigkeit entstehen oder ob ein »objektiver Hintergrund« dafür vorliegt. Ihr Verhalten deutet ein Objektivitätsverständnis an, bei dem die Kenntnis der soziokulturellen Hintergründe für die Bewertung relevant ist. Die Einnahme einer rekonstruktiven Haltung erscheint hier als das geeignete Mittel für eine angemessene Bewertung, für die darüber hinaus die individuelle Lage der Studierenden berücksichtigt und anerkannt wird.

Während sich bei Frau Wolf eine strukturbezogene Problemorientierung nur marginal abzeichnet, nimmt diese in der Argumentation von Frau Diaz eine zentralere Rolle ein:

»[...] aber das Grundproblem ist wirklich, dass uns zu viele Studierende zugewiesen werden, dass zu wenig Ressourcen zur Verfügung stehen, zu wenig Lehrpersonal; damit wird halt schon eine Situation geschaffen, in der dann eben auch Studierende untergehen.« (Diaz)

Frau Diaz verdeutlicht, dass die Verantwortung für die Umsetzung einer habitus-struktur-reflexiven Lehre nicht allein bei den Lehrenden zu suchen ist, sondern dass es dabei vielmehr um »Fragen der Grundfinanzierung der Hochschulen« geht. Nach Ansicht von Diaz bedarf es struktureller Veränderungen, die von hochschul- und bildungspolitischen Akteur_innen eingefordert werden müssen. Hier stehen die Strukturprobleme der gegenwärtigen Lehrsituation im Vordergrund. Der Lehralltag wird von ihr als »permanenter Zustand der Überforderung« erlebt. Die Ursache dafür sieht sie in den Umstrukturierungen, die mit dem Bologna-Prozess einhergingen. Wenngleich ihr die Kapazitäten dazu fehlen, hat sie den Anspruch, auf die einzelnen Studierenden einzugehen. Ähnlich wie Frau Wolf betrachtet sie Bewertungskriterien als eine Möglichkeit, auf die individuellen Entwicklungsprozesse von Studierenden einzugehen und diese anzuerkennen. Sie verdeutlicht, dass sie die Weiterentwicklung eines Studenten oder einer Studentin in

der Leistungsbewertung berücksichtigt. Auch Frau Diaz' Ausführungen sind gekennzeichnet durch eine rekonstruktive Grundhaltung, die sich aber weniger durch das Rekurrieren auf die alltagsweltlichen Erfahrungshorizonte der Studierenden ausdrückt als bei Frau Wolf. Die habitus-struktur-reflexive Umgangsorientierung – auch mit dem eigenen privilegierten Herkunftsmilieu – wird besonders deutlich, wenn sie sich auf die Erfahrungen von Freund_innen ohne akademischen Hintergrund bezieht. Dies dokumentiert eher ein interpretatives Erschließen als ein »unmittelbares Verstehen« (Mannheim 1980: 272) des konjunktiven Wissens um Habitus-Struktur-Konflikte.

In Frau Diaz' Orientierung mache ich einen »Untertyp« der rekonstruktiven Haltung aus, der sich durch Ambivalenz auszeichnet. Einerseits nimmt Frau Diaz die Problematik individualisierter Ungleichheitskonflikte wahr, hält sie für wichtig und versucht auf diese Problematik zu reagieren, soweit es die Rahmenbedingungen zulassen. Andererseits hebt sie hervor, dass aufgrund der hohen Zahl an zu betreuenden Studierenden und der begrenzten zeitlichen Kapazitäten eine ungleichheitssensible Lehrpraxis nicht möglich ist. Mit dieser Argumentation rechtfertigt sie ihre Orientierung, dass Habitus-Struktur-Konflikte an anderer Stelle bearbeitet werden müssen. Dabei lässt sie die Deutungshoheit in Form einer Diskurs- und Interaktionsmacht ihres professoralen Status weitgehend außer Acht.⁴ Mir erscheint mithin fraglich, inwiefern sie Handlungsspielräume nicht sieht und deswegen nicht nutzt oder ob diese tatsächlich nicht genutzt werden können. Gleichwohl ist die hier ausgemachte Ambivalenz in einem rekonstruktiven Referenzrahmen zu verorten, in dem Frau Diaz individuelle Handlungsspielräume und die Aufgabe der Umsetzung von mehr Chancengerechtigkeit für wichtig befindet, jedoch eher als Aufgabe der Bildungspolitik versteht.

Ein Moment in Herrn Vogts Orientierung, das für einen habitus-reflexiven Umgang von Bedeutung sein kann, ist in seiner Wahrnehmung der am Seminargeschehen nicht aktiv Teilnehmenden zu sehen. Sofern die Nicht-Beteiligung auch mit »charakterlichen Veranlagung[en]« zusammenhängt, hält er sie für legitim. Er setzt die sich am Seminar weniger aktiv beteiligenden Studierenden nicht per se als defizitär, sondern verdeutlicht, dass diese auch »großes Interesse haben, viel lernen, sehr genau zuhören und oft manchmal sogar bessere Hausarbeiten schreiben« als die mündlich aktiven Studierenden. Herr Vogt hält es nicht für notwendig, didaktische Methoden anzuwenden, nur um eine höhere Beteiligungsquote zu erreichen. Da sich

⁴ Hierbei ist darauf zu verweisen, dass Lehrende und insbesondere Professor_innen zu den »einflussreichsten« Akteur_innen an der Hochschule gehören (Rheinländer 2016: 304).

Studierende ohne akademischen Habitus häufig durch eine auf didaktische Methoden ausgerichtete Lehrorientierung als mangelhaft erleben – eben als »didaktikbedürftig« (Schimank 2010: 53) –, können mit dieser Haltung Habitus erreicht werden, die nach Normalisierung, das heißt nach »Assimilation an die akademische Welt« streben (Boger 2015: 109).

In Herrn Maliks Lehrpraxis stellt Humor ein probates Mittel für eine die Studierenden nicht beschämende Korrekturweise dar. Auch wenn fraglich ist, ob seine humorvoll gemeinte Korrektur immer eine fehlerfreundliche Lernatmosphäre impliziert,⁵ können manche Formen von Humor einer habitus-struktur-reflexiven Lehrorientierung zuträglich sein. Humor ist ein alltägliches Phänomen und ihm ist ein emotionales Moment inhärent, so dass er als »Gegenpol« zur wissenschaftlichen Erkenntnis und Autorität verstanden werden (vgl. ausführlicher Mayer, Suda 2011) und das Bild des professoralen akademischen Habitus brechen kann. Humor kann eine Art Interventionsform in der Lehre sein, die Verbindung und Vertrauen zwischen Studierenden und Lehrenden herstellen und eine wertschätzende und fehlerfreundliche Lern- und Lehratmosphäre begünstigen kann.

Soziale Unterschiede im Umgang mit Habitus-Struktur-Konflikten

Soziale Zusammenhänge im Umgang mit Habitus-Struktur-Konflikten vermute ich hinsichtlich der sozialen Herkunft, der Generation und des Geschlechts.

Bei Herrn Vogt und Frau Wolf, die aus Elternhäusern der unteren/mittleren Mittelschicht kommen, deutet sich eine Habitustransformation an. In Herrn Vogts Argumentationsweise lässt sich ein »Statusabgrenzungseffekt« (Sander 2014: 23) annehmen, der in der De-Thematisierung des mög-

⁵ Herr Malik schildert ein Beispiel aus einer Lehrsituation, in der er den falschen Gebrauch von Termini eines Studierenden korrigiert hat und »alle darüber gelacht [haben]«. Er spricht in seiner Schilderung losgelöst von der Situationsdefinition des Studierenden. Grundsätzlich ist fraglich, ob in einem hierarchischen Verhältnis, wie dem Lehrkontext, tatsächlich ohne Beschämung über Fehler gelacht werden kann. So kann das gemeinsame Lachen über einen Fehler gerade in diesem Kontext als symbolische Distinktion von dem falschen Sprachgebrauch gewertet werden und so bei dem oder der Fehlermachenden ein Schamgefühl auslösen, durch das er oder sie sich als defizitär und als nicht zugehörig erlebt.

lichen Herkunftsmilieus der nicht zum selbstgesteuerten Lernen fähigen Studierenden zur Geltung kommt sowie auch in der Funktion, die die Aneignung philosophischer Theorien für ihn hatte, nämlich Soziologie »auf einem dermaßen [...] hohen intellektuellen Niveau betreiben zu können [...]«. Hierin zeigt sich implizit die von Aufstiegsorientierten empfundene »Hochachtung für akademische Bildung« und die Orientierung »am theoretisch ausgerichteten Leitbild des Typus der Kritischen Intellektuellen« (Lange-Vester 2016: 152). Bei Frau Wolf zeichnet sich eine Habitustransformation im Erfüllen ihres hohen Anspruchs an sich als Lehrende ab: »[...] ich komme immer gut vorbereitet, bis unter die Zähne bewaffnet da an mit Wissen [...]«. Die Annahme einer Habitustransformation kann auch dadurch gestützt werden, dass sie insbesondere Studierende beachtet, die möglicherweise ihrer eigenen Schicht angehören und sich – wie sie – um eine Integration in das akademische Feld bemühen: Es ist zu erahnen, dass es sich bei diesen Studierenden vornehmlich um aufstiegsorientierte handelt, die sich durch ihre Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft (die »wirklich an sich arbeiten«) sowie durch (Über)anpassung an die Feldregeln auszeichnen.

Auch in den Ausführungen von Frau Diaz und Herrn Malik kommt zum Ausdruck, dass sie lieber die Studierenden betreuen, die dem akademischen Habitus eher entsprechen (können). Dies deutet einen Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft an.

Die Vorstellung der Interviewten von Universität ist vor allem von einer Generationen- und Geschlechtsspezifität geprägt.⁶ So versuchen die beiden jüngeren Professorinnen, in ihrer Lehre der Vorstellung von einer inklusiveren Universität gerecht zu werden. Vor dem Hintergrund der Kuhnschen Wissenschaftstheorie, der zufolge ein Paradigmenwechsel innerhalb einer Disziplin vornehmlich durch soziale Faktoren bedingt ist (Kuhn 1967), gehe ich davon aus, dass sich hinsichtlich des »qualitativen Paradigmas«, dem die beiden Professorinnen zuzurechnen sind, eine Geschlechts-, aber vor allem auch eine Generationenspezifität ausmachen lässt. Dieses »Paradigma« zeichnet sich durch (Selbst-)Reflexivität aus, wonach die Reflexion von sozialen Einflüssen in der Wissenschaft ein wesentlicher Bestandteil von valider Erkenntnisproduktion und der *illusio* dieses Teilfeldes inhärent ist. Bei den Professoren steht dagegen die wissenschaftliche Persönlichkeit im Vordergrund,

6 Inwiefern diese nun eher mit einer Geschlechts- oder Generationenspezifität zusammenhängt, lässt sich aufgrund fehlender kontrastierender Fälle nicht bestimmen.

was sich auch in ihrer Umgangsorientierung mit den Studierenden abzeichnet.⁷ Es zeigt sich ein Universitätsverständnis Humboldtscher Prägung, das die wissenschaftliche Persönlichkeit des/der Professor_in »als Elite der Forschenden« konstruiert, die über »einem bloßen Lehrenden steh[t]« (Schimank 2010: 51). Nach dieser *illusio* gehört die soziale Herkunft nicht zur wissenschaftlichen Persönlichkeit, weil sie als eine Einflussgröße zu verstehen ist, die »nicht im wissenschaftlichen Feld generiert wurde, [sondern] »außerhalb« des Feldes« (Engler 2001: 452). Aus dieser Sicht erscheint es plausibel, dass die soziale Herkunft bei den Professoren weitgehend unthematisiert bleibt.

Geschlechtsspezifische Ungleichheitsmechanismen fallen mir vor allem hinsichtlich des unterschiedlichen Auftretens auf. Die Professorinnen wirken in ihrem Verhalten ambitioniert, angestrengt und beflissen, wohingegen sich bei den Professoren Leichtigkeit, Gelassenheit und eine nahezu »stoische« Haltung abzeichnet. Verbunden mit diesen Eigenschaften kann der Professor als sich Zeit nehmender, »vermittelnde[r]« und »gute[r] Freund der Studierenden«, als eine »Vertrauensfigur« erscheinen (Stegmann 2007: 150). Mit dieser »brüderlichen Einstellung« (ebd.) kann es ihm gelingen, unterschiedlichste Habitus abzuholen. Solche Selbstentwürfe können für Professorinnen dagegen zur Schmälerung ihrer »hart erkämpften wissenschaftlichen Autorität« führen (ebd.), sodass die Frauen mehr darauf bedacht sein müssen, ein distanziertes Verhältnis zu den Studierenden zu wahren. Dass sich in den Ausführungen der Professoren »keinerlei Hinweise darauf finden, dass ihr Geschlecht in der Ordnung [des Wissenschaftsfeldes; S.K.] eine Rolle spielen könnte« (Engler 2001: 457), ist genau Ausdruck der beständig vorherrschenden Problematik der *illusio* dieses Feldes. Danach gehört »für die Professoren ihr Geschlecht dermaßen zur Ordnung der Dinge« (ebd.), dass es keiner Ausführungen dazu bedarf. Durch diese *illusio* begünstigt, äußern sich geschlechtsspezifische Ungleichheitsmechanismen bei den Lehrenden – ebenso wie Habitus-Struktur-Konflikte – überwiegend in »subtilen, sublimierten und individualisierten Formen« (Schmitt 2014: 203) und stehen so einer habitussensiblen Lehre entgegen.

7 Insbesondere bei Herrn Malik entsteht das Bild einer durch ein »Meister-Schüler-Verhältnis« (Kühner, Langer, Schweder 2013: 208) geprägten kleinen Ingroup von Studierenden, die sich wie er für »skurrile Fragestellungen«, für »Phänomene, die am Rande der Mainstreamfragestellung liegen«, begeistern können. Ich vermute, dass die von Malik präferierten Studierenden seiner Schicht angehören: Soziologiestudierende mit bildungsbürgerlicher Herkunft wählen »exotischere Themen und Themenfelder«, wobei diese Wahl umso ausgeprägter ist, je höher die soziale Herkunft der Studierenden ist (Bourdieu, Passeron 2007: 26).

Fazit

Hinsichtlich der Umgangsorientierungen mit Habitus-Struktur-Konflikten zeichnet sich bei den untersuchten Soziologie-Professorinnen und –Professoren ein facettenreiches Bild ab. Es reicht von einer gleichgültigen Orientierung gegenüber dem Großteil der Studierenden bis zu ausgeprägtem Verantwortungsbewusstsein für Studierende.

Es zeigt sich, dass auch Soziologie-Professor_innen in ihrer Problemorientierung auf eine Art »Nicht-Zuständigkeit« (Rheinländer 2015: 272) setzen. Diese ist vornehmlich in Form einer Problemverschiebung auszumachen, da mögliche Probleme und Aufgaben in der Lehre an andere hochschulische und außerhochschulische Institutionen delegiert werden. Besonders die interviewten Professoren sehen sich für die Studierenden, die den Anforderungen eines Hochschulstudiums (vermeintlich) nicht gewachsen sind, nicht nur nicht für deren Integration verantwortlich, sondern haben auch kein Verständnis für die Problematik individualisierter Ungleichheitskonflikte. Die Normvorstellungen der erwünschten Studierenden orientieren sich am akademischen Habitus Humboldtscher Prägung. Die eigene privilegierte Position und die sozialen und ökonomischen Zwänge nicht-traditionell Studierender bleiben von dieser Warte aus unthematisiert. Sie treffen Aussagen über Studierende losgelöst von deren Erfahrungsräumen. Damit geht eine dichotomisierende generalisierende Differenzierung der Studierenden einher, mit der Zuschreibungen verbunden sind wie etwa, dass Studierende mit intrinsischem Studieninteresse auf »hohem intellektuellen Niveau« diskutieren können und Studierende mit instrumenteller Studienmotivation eine »passive« Haltung aufweisen. Dass inhaltliche Studieninteressen durch die gestiegenen Leistungsanforderungen konterkariert – und soziale Herkunftseffekte durch diese verstärkt – werden, bleibt dabei weitestgehend unberücksichtigt.

Insofern unterliegt die Annahme, dass Soziologielehrende aufgrund ihres Fachwissens eher ein Problembewusstsein für soziale Ungleichheitskonflikte aufweisen als ihre Kolleg_innen aus den MINT-Fächern einem »Kurzschluß-Paralogismus« (Bourdieu, Wacquant 1996: 100).

Neben der elitären Grundhaltung habe ich eine rekonstruktive Haltung in den Umgangsorientierungen von Soziologie-Professor_innen ausmachen können. In dieser stellen die Lehrenden einen Bezug zu den lebensweltlichen alltagspraktischen Erfahrungen der Studierenden her. Die defizitäre Selbstbeschreibung wird hier nicht per se als solche hingenommen oder gar delegitimiert, sondern deren »Geltungscharakter« (Mannheim 1980: 88) wird

durch die Reflexion der konjunktiven und kommunikativen Dynamiken von Sozialbeziehungen »ein[ge]klammert« (ebd.). Die Lehrenden nehmen andere Setzungen dieser Selbstbildkonstruktion vor. So werten die beiden interviewten Professorinnen Selbstzweifel etwa als Ausdruck eines »Entwicklungsprozesses« und als Zeichen von Selbstreflexivität.⁸ Die Probleme in und mit dem Studium werden von ihnen erkannt sowie der zusätzliche Mehraufwand, den die Feldfremdheit mit sich bringt, anerkannt. Ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein – vor allem auch den Studierenden mit Passungsproblemen gegenüber – kennzeichnen diese Lehrorientierung.

Darüber hinaus bestehen Überschneidungen hinsichtlich der beiden Grundhaltungen, und die Umgangsorientierung erfolgt nie lediglich habitus- oder strukturbezogen. Dabei ist eine strukturbezogene Problemorientierung weitaus seltener anzutreffen. Außerdem wird ersichtlich, dass es kein »habitu-sensibles« Lehrhandeln⁹ per se gibt, sondern Habitus-Struktur-Reflexivität immer relational – bezogen auf ein spezifisches Handlungsfeld, eine bestimmte (Lehr-)Situation und die jeweilige Interaktion zwischen den Akteur_innen – gedacht werden muss. Dabei kommt es auf die persönliche Haltung der Akteur_innen im Feld an, durch die eine habitus-struktur-reflexive Rahmung des Lehrkontextes erst möglich erscheint.

Literatur

- Alheit, P. 2016: Der »universitäre« Habitus im Bologna-Prozess. In A. Lange-Vester, T. Sander (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 25–47.
- Boger, M.-A. 2015: Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds. In K. Rheinländer (Hg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 103–121.

8 Insbesondere Frau Wolf verbleibt in ihrer Argumentationsweise nicht auf der Ebene des objektiven Sinngehalts. Indem sie die defizitäre Selbstbeschreibung nicht übernimmt, sondern Zweifel als Indiz für Selbstreflexivität und Stressresistenz versteht – weil die Studierenden, sich Situationen stellen, die aufgrund ihrer Feldfremdheit für sie »eigentlich total stressig sind« –, erfolgt eine Umdeutung dieser Selbstbeschreibung in eine personale Stärke.

9 Zu erwähnen ist, dass zweifellos »auch [...] die machtsensibelste und fehlerfreundlichste Lehre die existierenden strukturellen Machtungleichheiten nicht ausgleichen [kann]. Diese werden in der Lehrpraxis immer dazu führen, dass manche Positionen verletzbarer sind als andere« (Goel 2016: 45).

- Bohnsack, R. 2013: Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, F. Schumacher (Hg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175–200.
- Bourdieu, P. 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 2007: Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.
- Bremer, H. 2004: Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher Milieus. In S. Engler, B. Kraus (Hg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München: Juventa, 189–213.
- Bülow-Schramm, M. 2016: Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In A. Lange-Vester, T. Sander (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 49–69.
- Eckert, C., Seifried, E., Spinath B. 2015: Heterogenität in der Hochschule aus psychologischer Sicht: Die Rolle der studentischen Eingangsvoraussetzungen für adaptives Lehren. In K. Rheinländer (Hg.), Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 257–274.
- Engler, S. 2001: »In Einsamkeit und Freiheit«? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Goel, U. 2016: Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In AG Lehre (Hg.), Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin, 10–14.
- Günther, E.A., Koeszegi, S.T. 2015: »Das ist aber nicht der akademische Gedanke« – Ansprüche an Lehrende und von Lehrenden einer Technischen Universität. In K. Rheinländer (Hg.), Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 141–163.
- Kaufmann, M., Koch, H. 2015: »Die Lehrenden als Kompliz_innen im forschenden Lernprozess«. Zur Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. In K. Rheinländer (Hg.), Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 219–236.
- Knuth, S. 2018: Der Umgang von Soziologie-Professor_innen mit Habitus-Strukturkonflikten. Eine praxeologisch-empirische Rekonstruktion. Masterarbeit, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

- Krämer, C. 2016: Solidarische Kritik. In AG Lehre (Hg.), Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin, 27–32.
- Kuhn, T.S. 1967: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kühner, A., Langer P., Schweder P. 2013: Reflexion als Verfügung? Fünf Thesen zu den Ambivalenzen des Reflexivitätsanspruchs in qualitativer Forschung und Methodenausbildung. In A. Kühner, P. Langer, P. Schweder (Hg.), Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, 201–209.
- Lange-Vester, A. 2016: Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In A. Lange-Vester, T. Sander (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 143–161.
- Mannheim, K. 1980: Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayer, R., Suda, M. 2011: Humor in der Lehre?! Plädoyer für ein Lächeln im Hörsaal. *Forschung & Lehre*, Band 18, Heft 1, 17–19.
- Möller, C. 2016: Soziale Selektionen vom Studium bis zur Professur. Zur Bedeutung der sozialen Herkunft in universitären Wissenschaftskarrieren. In A. Lange-Vester, T. Sander (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 278–301.
- Münch, R. 2011: Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Radvan, H. 2010: Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rheinländer, K. 2014: Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hg.), Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 9–35.
- Rheinländer, K. 2015: Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In K. Rheinländer (Hg.), Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 47–69.
- Rheinländer, K., Fischer, T. 2016: Ungleichheitsorientierungen von Hochschullehrenden. In A. Lange-Vester, T. Sander (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 303–315.
- Sander, T. 2014: Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In T. Sander (Hg.), Habitusensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 9–35.
- Schimank, U. 2010: Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In Hochschul-Informations-System (Hg.), Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung. Bielefeld: Bertelsmann, 44–61.

- Schmitt, L. 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, L. 2014: Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In T. Sander (Hg.), *Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 67–76.
- Schmitt, L. 2015: Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In K. Rheinländer (Hg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 197–217.
- Schmitt, L., Evertz, S. 2016: Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule. In A. Lange-Vester, T. Sander (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 163–177.
- Schulze, M., Kondratjuk, M., Pohlenz, P., Rathmann, A., Flügge, T., Anacker, J., Wendt, C. 2015: Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden: Aus- und Wechselwirkungen. In K. Rheinländer (Hg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 165–175.
- Spiegler, T. 2015: Wie viel Sensibilität erfordert die Ungleichheit und wie viel Ungleichheit schafft die Sensibilität? Zur Situation von Bildungsaufsteiger_innen an Hochschulen. In K. Rheinländer (Hg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 71–87.
- Stegmann, S. 2007: Herrenzimmer mit Sofa. Professoraler Habitus in universitären Alltagskulturen. *Freiburger GeschlechterStudien*, 13. Jg., Nr. 21: Männer und Geschlecht, 133–158.
- Willems, H. 2012: *Synthetische Soziologie. Idee, Entwurf und Programm*. Wiesbaden: Springer VS.