

# Lehrpraktiken, Sozialisation und Selektion im Sozialraum Hochschule

ISABEL STEINHARDT

## Zusammenfassung

Die soziale Ungleichheit im Hochschulsystem nimmt nur sehr langsam ab. Als eine Begründung gilt die Ausrichtung von Hochschulen an einem akademischen Habitus, der andere Habitus ausgrenzt und zu Passungsproblematiken führt. Wie diese Passungsproblematiken aufseiten der Studierenden entstehen ist ein mittlerweile untersuchtes Phänomen. Die Lehrenden und ihre Praktiken als zentraler Part der Lehr-Lern-Interaktion werden kaum betrachtet. Dieser Beitrag zeigt anhand einer Sekundärauswertung von zehn qualitativen Studien Praktiken des Lehrhandelns und der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden auf. Analysiert wurden die Studien im Hinblick auf die Frage wie doing difference stattfindet, also wie durch Lehrpraktiken Studierende kategorisiert werden und welche Selektions- und Ausgrenzungsprozesse dadurch stattfinden. Dabei stütze ich mich auf die abgedruckten Interviewpassagen ebenso wie auf die von den Autorinnen und Autoren gemachten Analysen. Die Lehrpraktiken zeichnen sich durch eine geringe Diversitätssensibilität mit wenig Hilfsangeboten und eine starke Befürwortung von Leistungsorientierung und Selektion aus.

**Schlagerworte:** Lehrpraktiken, Lehrhabitus, Fachhabitus, Selektion, Sozialisation

## Gliederung

1	Einleitung .....	38
2	Sozialisation und Praktiken .....	40
3	Reflexion sozialer Praktiken im Lehrhandeln .....	42
3.1	Einzelne Studierende zum Mitglied der akademischen Gemeinschaft machen .....	43
3.2	Elitevorstellung und Praktik der Nicht-Zuständigkeit .....	44
3.3	Diversity-Orientierung .....	47
4	Schluss .....	49
	Literatur .....	50
	Autorin .....	53

## 1 Einleitung

Universitäten sind träge Institutionen, die sich nur langsam verändern, was zu Reproduktion sozialer Ungleichheit führt, wie sie seit Jahrzehnten an deutschen Universitäten belegt ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Mauermeister, 2022). Dies liegt auch an Rollenmustern und Fachkulturen, die stark selektieren. Selektion zeigt sich auf zwei Ebenen: erstens Selektion aufgrund von Prüfungen, die je nach Fachkultur sehr unterschiedlich gestaltet sind (Huber, 1991); zweitens Selektion über den fachkulturellen Habitus, also die Adressierung einer Nicht-Passung in das jeweilige Fach (Pape et al., 2021; Petrik, 2022; Schmitt, 2010). Starke Selektion können sich Universitäten leisten, wenn die Gesellschaft Chancenungleichheit im Sinne meritokratischer Leistungsorientierung akzeptiert und ein dauerhafter Anstieg der Studierendenzahlen dazu führt, dass Selektion nicht zu Geldeinbußen führen. Beide Aspekte kommen derzeit aufgrund sinkender Studierendenzahlen und einer konstanten durchschnittlichen Studienabbruchquote in 2020 von 35 % in den Bachelorstudiengängen und 20 % in den Masterstudiengängen an deutschen Universitäten (Heublein et al., 2022) ins Wanken.

Den Zusammenhang zwischen Selektion, Selektionspraktiken und Fachkulturen zu betrachten, um soziale Ungleichheit im universitären Feld zu rekonstruieren und zu verstehen, ist nicht neu. In der Hochschulforschung und Hochschuldidaktik ist die Frage nach Sozialisation, Fachhabitus und sozialer Ungleichheit spätestens seit den 1980er-Jahren ein beforschtes Thema (Huber, 2011; Scharlau & Huber, 2019; Szczyrba, 2020). Seitdem wird die Reproduktion sozialer Ungleichheit aufgrund sozialer Herkunft in quantitativen Studien immer wieder bestätigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Isleib, 2019), auch wenn die Durchlässigkeit zugenommen hat und sich entsprechend mehr Studierende der ersten Generation an Hochschulen finden (Miethe, 2017). Gleichwohl zeigt sich, dass Studierende aus weniger privilegierten Herkunftsgruppen wahrscheinlicher ein Studium abbrechen als Studierende aus privilegierten Herkunftsgruppen (Isleib, 2019). Die soziale Herkunft wird meist anhand des Bildungsabschlusses (kulturelles Kapital) der Eltern operationalisiert (Isleib 2019), wodurch die Unterscheidung in akademische und nicht-akademische Herkunft entsteht, und zusätzlich über die berufliche Stellung (ökonomisches Kapital) der Eltern (Mauermeister, 2022). Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern müssen eine höhere Anpassungsleistung an das akademische Feld der Hochschule leisten als Studierende aus akademischen Elternhäusern, da sie nicht an das Wissen der Eltern anknüpfen können und nicht bereits mit den Werten und Normen des hochschulischen Feldes vertraut sind (Schmitt, 2010).

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen dabei weitgehend, dass herkunftsspezifische Unterschiede zu Studienbeginn in relevanten Ressourcen bestehen und Studierende aus Familien mit hohem kulturellen bzw. ökonomischen Kapital beim Übergang in die Universität eine geringere kulturelle Anpassungsleistung erbringen müssen. (Mauermeister, 2022, S. 289)

Studierende aus weniger privilegierten Herkunftsmilieus benötigen entsprechend eine stärkere Begleitung in das akademische Feld, um mit den oftmals ungewohnten Normen, Werten, Artikulationen und Praktiken umgehen zu können, sich also an den sogenannten akademischen Habitus anzupassen, sich diesen anzueignen oder schlicht mit diesem umzugehen. Mit diesen Anforderungen gehen Fachkulturen unterschiedlich um und bieten unterschiedliche Grade der Begleitung für die Sozialisation von Studierenden in das akademische Feld an. Unterschieden wird in einen „inkluisiven“ Fachhabitus, der v. a. von Fächern im Sozialwesen (Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaften etc.) gelebt wird, und einem „exklusiven“ Habitus der naturwissenschaftlichen Fächer (Alheit 2019). Für das Feld der Universitäten konstatiert Alheit (2019), dass der exklusive Habitus der wirkmächtige Habitus ist, da er von den „mächtigen Fächern“ – den Naturwissenschaften – praktiziert wird, die an Universitäten das höhere Prestige besitzen, weshalb dieser Fachhabitus an Universitäten der vorherrschende ist. Die Orientierung an einem exklusiven Habitus erscheint auch – so hart das klingen mag – überaus rational, da damit weniger Arbeit für Lehrende verbunden ist und dadurch mehr Zeit für die Forschung bleibt (Schneijderberg & Götze, 2020). Zudem sehen sich Professorinnen und Professoren als Wissenschaftler:innen mit Fokus auf Forschung, Lehre steht entsprechend nie im Vordergrund (Egger, 2012). Ein inklusiver Habitus ist mit Betreuungsaufwand und hoher sozialer Interaktion verbunden, die sich in Bezug auf die Reputation im derzeitigen System nicht auszahlt.

Hochschulen stehen also vor einem Dilemma: Einerseits findet eine Öffnung für unterrepräsentierte Gruppen statt, wodurch die habituellen Muster der Studierenden diverser werden. Andererseits finden sich fest etablierte Fachkulturen und Lehrpraktiken, die Lehre für Studierende mit bereits akademischem Habitus anbieten und wenig habitussensibel sind (Kergel & Heidkamp, 2019). Aber wie genau sehen diese Lehrpraktiken aus und wie ermöglichen und verunmöglichen sie welchen Studierenden das Studieren? Um dieser Frage nachzugehen habe ich ausgehend von meiner Keynote bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghg) zum Thema „Lehrpraktiken und der Sozialraum Hochschule“ systematisch Forschung zu Lehrpraktiken gesucht und einer Sekundärauswertung unterzogen. Der Fokus lag dabei auf der Analyse, wie doing difference durch Lehrpraktiken entsteht. Der doing difference-Ansatz (Fenstermaker & West, 2002) geht davon aus, dass Unterschiede zwischen Menschen über deren Kategorisierung gemacht (doing) werden und z. B. durch Zuschreibungen oder Anrufungen (Brehm & Petrik, 2022) erfolgen. In der Art und Weise wie Lehre durchgeführt wird, also in den zugrunde liegenden Lehrpraktiken, die nicht mehr reflektiert werden, zeigen sich diese doings, durch die wiederum Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen entstehen bzw. verhindert werden können.

Bevor ich die Analyse der Lehrpraktiken darstelle und aufzeige, welche Studien dazu herangezogen wurden, ordne ich die durchgeführte Analyse theoretisch ein. Hierzu greife ich auf Sozialisationstheorien zurück und erläutere, was genau unter Lehrpraktiken zu verstehen ist.

## 2 Sozialisation und Praktiken

Sozialisation ist das Resultat der Verdichtung und Verfestigung von Erfahrungen (Schneijderberg, 2018), die durch die „Interaktion zwischen individueller Entwicklung und umgebenden sozialen Strukturen“ gemacht werden, „wobei die Persönlichkeit diese Interaktionserfahrungen aktiv und produktiv verarbeitet und sich dabei an Umfeldstrukturen anpassen oder sich von diesen abgrenzen kann“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 146). Die aktive Auseinandersetzung ist notwendig, da Menschen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben (Hurrelmann & Bauer, 2015). Wie die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe gelingt, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen und den Interaktionsmöglichkeiten im sozialen Raum ab (Hurrelmann & Bauer, 2015). Damit einher geht auch, die vorgegebenen Strukturen und insbesondere die im jeweiligen Sozialraum Universität herrschenden Fachkulturen zu inkorporieren. Denn Sozialisation bedeutet auch die herrschenden Strukturen (u. a. Fachkulturen) in der sozialen Interaktion zu erlernen und zu eigenen Praktiken werden zu lassen. Dies erfolgt durch „das Verstehen, Aushandeln und Strukturieren von Individual- und Gemeinschaftserfahrungen [...] Sprache, Rollen, Regeln und Normen in ihrer subjektiven und sozial vermittelten Gestalt kommen hierbei eine wesentliche Funktion zu“ (Grundmann 2016, S. 322). Aufgrund der gemachten Erfahrungen und damit Sozialisation entstehen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die das eigene Handeln und die eigenen Praktiken leiten. Praktiken sind dabei inkorporierte Verhaltensmuster, die, wenn sie erlernt wurden, meist nicht mehr reflektiert, aber implizit weitergegeben werden (Bourdieu, 1976). Praktiken können auch als Sinnstrukturen verstanden werden (Grundmann 2015), die von Mitgliedern derselben Fachkultur verstanden und geteilt werden. Geteilte Praktiken der Fachkulturen sind demnach Routinen, die in den Handlungen der Mitglieder der Fachkulturen umgesetzt und von diesen selten reflektiert und noch seltener infrage gestellt und damit zu implizitem Wissen werden (Schneijderberg, 2018).

Diese impliziten Verhaltensweisen, Annahmen und das implizite Wissen werden im Sozialraum Universität selten explizit an Studierende weitergegeben, obwohl es für deren praktisches Handeln maßgeblich wäre (Huber, 1991). Dadurch sind die Studierenden im Vorteil, die akademisch sozialisiert sind, da diese das implizite Wissen bereits mitbringen, um den Sozialraum Universität zu verstehen, und oftmals Ansprechpersonen im familiären Umfeld haben, die bei Fragen helfen können (Miethe, 2017). Die Enkulturation in Universitäten und damit die Anpassung an die Strukturen ist ungleich verteilt, je nach sozialen Möglichkeiten, die die Studierenden mitbringen (Pape et al., 2021). Studierende eint, dass eine geteilte Wertorientierung in Bezug auf das Studium existiert, also der Fokus auf das klassische Humboldt'sche Ideal, die Persönlichkeitsentwicklung und Orientierung an der Fachlichkeit (Dippelhofer-Stiem, 2017). Von einem grundsätzlichen Passungsproblem von first-generation-Studierenden kann entsprechend nicht ausgegangen werden (Miethe, 2017), ebenso wenig wie von einer pauschal schichtspezifischen Sozialisation (Dippelhofer-Stiem, 2017). Die Anpassung an das akademische Feld wird nicht als Zwang wahrgenommen, sondern zeigt sich als

langsamer Prozess, in dem Entwicklungsaufgaben erfüllt werden. „Habituelle Irritationen und Unterschiede sind nicht auszuschließen, stellen aber nicht das dominante Erleben dar“ (Miethe, 2017, S. 698). Dippelhofer-Stiem (2017) zeigt allerdings auf, dass die soziale Teilhabe, die Interaktionen und der Austausch im Sozialraum Hochschule von Studierenden aus niedrigeren Milieus seltener stattfinden. Tinto (1997) führt hierzu aus, dass es gerade für Studierende, die nicht akademisch sozialisiert sind und damit die impliziten Regeln des Sozialraums Universität nicht kennen, entscheidend ist, möglichst viel Zeit in diesem Sozialraum zu verbringen. Wichtig ist zu verstehen, dass Studienanforderungen nicht nur im akademischen, sondern auch im sozialen Bereich gestellt werden. Deshalb kommt dem „Classroom“ für die Enkulturation in den Sozialraum Universität besondere Bedeutung zu.

The college classroom lies at the center of the educational activity structure of institutions of higher education; the educational encounters that occur therein are a major feature of student educational experience. Indeed, for students who commute to college, especially those who have multiple obligations outside the college, the classroom may be the only place where students and faculty meet, where education in the formal sense is experienced. For those students, in particular, the classroom is the crossroads where the social and the academic meet. If academic and social involvement or integration is to occur, it must occur in the classroom. (Tinto, 1997, S. 600)

Tinto (1997) kommt in seinen Studien zum Studienabbruch zu dem Ergebnis, dass gerade die Eingebundenheit entscheidend ist, um das Studium nicht abzubrechen. Fühlen sich Studierende in Universitäten dauerhaft fremd und fehl am Platz, sind zudem Lernprozesse erschwert und Bildungsprozesse nur schwierig möglich.

Als zentrale Sozialisationsinstanz können Lehrende entscheidend sein, um Studierende bei ihrer Sozialisation in den Sozialraum Universität zu begleiten (Jenert, 2021). Dafür sind aus meiner Sicht zwei Aspekte bedeutend: Erstens bedarf es einer Reflexion der eigenen Sozialisation in Lehre und der eigenen Lehrpraktiken, damit diese nicht zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit führen. Findet diese Reflexion nicht statt, werden die akademischen impliziten Regeln und Praktiken als vorhanden angenommen und die Studierenden unbewusst (und teils auch bewusst) ausselektiert, die diese Regeln und Praktiken nicht kennen bzw. mitbringen. Zweitens müssen implizite Regeln und implizites Wissen expliziert werden. Dazu kann auf den Reflexionen der eigenen Sozialisation aufgebaut werden. Hat diese Reflexion stattgefunden, liegen die Regeln und Praktiken des eigenen Faches sozusagen auf dem Tisch und können dadurch an Studierende offen kommuniziert und dadurch weitergegeben werden. Zentral ist diese Weitergabe in den eigenen Klassenraum einzubinden und nicht an Dritte abzugeben. Denn gerade Studierende mit vielfältigen anderen Aufgaben haben schlicht nicht die Zeit Zusatzangebote zu besuchen oder fühlen sich sogar stigmatisiert, wenn sie aufgefordert werden an ihren Potenzialen zu arbeiten, weil sie genau diese Form vermeintlicher Unzulänglichkeit unbewusst dauerhaft verspüren (Schmitt, 2010). Damit haben Lehrende nicht nur die Aufgabe fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch die Aufgabe Studierende in ihrer Enkulturation in den Sozialraum Universität zu begleiten.

Auf diese Aufgabe sind die meisten Lehrenden allerdings kaum vorbereitet. Denn wie Egger (2012) anmerkt ist die Sozialisation in die Lehre meist unangeleitet, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler werden hineingeworfen, was ein Funktionieren um zu überleben impliziert. Wichtig erscheint sich keine Blöße zu geben und Fehler nicht nach außen dringen zu lassen. Oftmals findet eine Orientierung an Vorbildern oder die Abgrenzung von schlechten Beispielen statt, die selbst erfahren wurden (Szczyrba, 2020). Lehre beruht zu Beginn vor allem auf Intuition. Aufgrund von Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen und aufgrund gemachter Erfahrungen (Klages & Reinders, 2015), wird eine (schon immer vorhandene) „spezifische Lehrkultur tradiert und transportiert“ (Szczyrba, 2020, S. 368). Denn im universitären Alltag mit den vielfältigen Anforderungen bleibt oftmals keine Zeit für systematische Reflexionen des Lehrhandelns oder der Lehrpraktiken, weil der Fokus auf der Forschung liegt (Schneijderberg, 2018).

### 3 Reflexion sozialer Praktiken im Lehrhandeln

In diesem Kapitel möchte ich auf Praktiken des Lehrhandelns und der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden eingehen, die in Forschungsprojekten rekonstruiert wurden. Die Forschungsprojekte hatten dabei unterschiedliche Fokusse, zeigen aber Aspekte der Sozialisation auf und Praktiken des explizit in Fachkulturen Einführens bzw. Praktiken der Differenzierung und Selektion. Diese Forschungsergebnisse ziehe ich heran um zu reflektieren, was Einführungs- und Differenzierungspraktiken für Lehre und Studium bedeuten können und wie dadurch doing difference als Selektions- und Ausgrenzungsmechanismus entsteht bzw. verhindert wird. Der doing difference-Ansatz (Fenstermaker & West, 2002) geht davon aus, dass Unterschiede zwischen Menschen und die Einteilung in Kategorien gemacht (doing) werden und z. B. durch Zuschreibungen oder Anrufungen (Brehm & Petrik, 2022) erfolgen. Ob Studierende als „passend“ für eine bestimmte Fachkultur angesehen werden, liegt entsprechend an den Sinnstrukturen, die von den Mitgliedern ausgehandelt wurden und sich in den Praktiken zeigen. Entsprechend geht doing difference davon aus, dass nicht die Beobachtung von Unterschieden von Menschen, also die Kategorien im Mittelpunkt stehen sollten, sondern die Praktiken des Unterscheidens in bestimmten Feldern und Institutionen untersucht werden sollten.

Bei einer umfassenden Recherche nach Studien über Praktiken des Unterscheidens in Lehr-Lern-Situationen konnte ich insgesamt zehn Beiträge identifizieren, in denen Lehrpraktiken und die Implikationen der Lehrpraktiken für Studierende (meist im Sinne von sozialer Ungleichheit) rekonstruiert wurden (siehe Tab. 1). Einbezogen habe ich in das Suchraster auch Studien, die aus der Perspektive von Studierenden Lehrpraktiken rekonstruieren. Nicht einbezogen wurden Beiträge, die nicht auf eigenem empirischem Material fußen. Als Ergänzung ziehe ich Erkenntnisse aus quantitativen Studien (Dippelhofer-Stiem, 2017; Mauermeister, 2022) und Studien zu sozialer

Ungleichheit in Hochschulen heran, die aber nicht explizit auf Lehrpraktiken fokussieren (El-Mafaalani, 2012; Fereidooni & Zeoli, 2016; Lange-Vester, 2007).

**Tabelle 1:** Kurzüberblick der ausgewerteten Studien zu Lehrpraktiken

Publikation	Sampling	Fokus
Alheit 2009	Vier Expert:inneninterviews mit Professor:innen	Rekonstruktion von Fachkulturen (soziales und kulturelles Kapital) und dessen Auswirkungen auf nicht-traditionelle Studierende
Egger 2012	26 narrativ fokussierte Interviews mit Lehrenden	Sozialisation in die Lehre
Günther & Koeszegi 2015	Eine Gruppendiskussion mit Mathematiklehrenden	Gestaltung akademischer Lehre
Knuth 2021	Vier Leitfadenterviews mit Soziologie-Professor:innen	Reflexivität in Bezug auf den Habitus-Struktur-Konflikt
Pape et al. 2021	55 themenzentrierte, lebensgeschichtlich orientierte Interviews mit Studienabbrecher:innen und Studienzweifelnden	Fachkultur und Studienabbruch bzw. Studienabbruchsneigung
Petrik 2021	Biografisch-narrative Interviews, 1x Promoventin, 1x Professor	Bildungsaufstieg und soziale Integration
Rheinländer 2014	Neun Leitfadenterviews mit Professor:innen	Praktiken sozialer Sensibilität in der Hochschullehre
Schmitt 2015	Keine genauen Angaben	Machtgefälle und Chancenstrukturen
Schulze et al. 2015	Problemzentrierte Interviews mit unterschiedlichen Lehrenden (Anzahl nicht genannt)	Latente Sinnstrukturen der Lehrauffassungen
Ternes et al. 2022	Sechs Autoethnografien	Digitale Lehrpraktiken in den Corona-Semestern

Die identifizierten Studien habe ich im Hinblick auf die Frage ausgewertet, wie doing difference stattfindet. Also wie werden durch Lehrpraktiken Studierende kategorisiert und welche Selektions- und Ausgrenzungsprozesse finden dadurch statt? Dabei stütze ich mich auf die abgedruckten Interviewpassagen ebenso wie auf die von den Autorinnen und Autoren gemachten Analysen.

### 3.1 Einzelne Studierende zum Mitglied der akademischen Gemeinschaft machen

Die erste Lehrpraktik, die ich näher beschreiben möchte, ist die Praktik einzelne Studierende zum Mitglied der akademischen Gemeinschaft zu machen. Zentrales Moment der Praktik ist, dass eine akademisch anerkannte Person (meist Professorin oder Professor) Studierende als Individuum und auf Augenhöhe wahrnimmt und fördert (Petrik 2022). Lehrende schaffen das, indem sie Zutrauen in die Fähigkeiten von Stu-

dierenden vermitteln. Damit einher geht, sich für Studierende Zeit zu nehmen und die Ideen, Bedürfnisse und Herausforderungen ernst zu nehmen und Hilfestellungen zu geben, die implizites Wissen explizit machen und damit die Enkulturation erleichtern.

Er ermuntert sie, sich bei Stipendien zu bewerben, zeigt ihr ‚unsichtbare Optionen‘ auf (beispielsweise sich auch ohne überdurchschnittlich guten Abiturschnitt für finanzielle Unterstützung zu bewerben) und fördert sie in ihrem Bestreben, eine wissenschaftliche Karriere zu verfolgen: ‚Er hat einen da abgeholt, wo man steht. Und man steht irgendwie erstmal so ein bisschen abseits.‘ (Petrik, 2022, S. 94)

Für die Enkulturation in die Universität ist es, gerade für Studierende aus weniger privilegierten Milieus, von großer Bedeutung in dauerhafte Kommunikation und Interaktion zu Lehrenden und hier besonders zu Professorinnen und Professoren, als Gatekeeper für das akademische Feld, zu treten (Mauermeister, 2022). Auch, um eine Absicherung der selbst beschafften Informationen zum Studium zu erhalten, was besonders für first-generation-Studierende von großer Bedeutung ist (Schmitt, 2015). Diese Bedarfe kollidieren an vielen Stellen allerdings mit dem Ideal, dass Studierende v. a. selbstständig lernen und studieren sollen.

Zentral sind Handlungsräume, die durch Lehrende geschaffen werden, in denen sich ausprobiert werden und dadurch das Akademische eingeübt werden kann. Dazu bedarf es individuellen Feedbacks durch Lehrende, was aber selten erfolgt, und wenn, dann als Kritik an Produkten (Petrik 2022). Wie sich zeigt, werden diese Handlungsräume aber überwiegend Studierenden ermöglicht, die eine starke Orientierung an einer Karriere im akademischen Bereich haben und „Universität als Arena der Freiheit und Sicherheit“ (Petrik, 2022, S. 103), als Ort des sich Ausprobierens und der Selbstverwirklichung der eigenen wissenschaftlichen Neugier wahrnehmen. Das Narrativ umdrehend könnte auch angenommen werden, dass ein Bildungsaufstieg vor allem dann gelingt, wenn für Wissenschaft gebrannt und diesem Brennen alles andere untergeordnet wird. Damit einher gehen habituelle Muster von Studierenden, die dieses Brennen artikulieren. Dass Studierende, die diesem Ideal entsprechen, eine Förderung erhalten und als Individuen wahrgenommen werden, erscheint geradezu logisch, da sie als der wissenschaftliche Nachwuchs angesehen werden, als mögliche zukünftige wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Wie Lange-Vester (2007) in ihrer Untersuchung zu Studierendenmilieus herausgearbeitet hat, bringen vor allem Studierende der oberen Milieus diesen Habitus mit. Entsprechend stellt sich die Frage, wie der Umgang dann aber mit Studierenden ist, die diesem Ideal nicht entsprechen.

### **3.2 Elitevorstellung und Praktik der Nicht-Zuständigkeit**

Umfassende Unterstützung erhalten, wie aufgezeigt, Studierende, die dem „Humboldt’schen Ideal“ entsprechen (Knuth 2021). Also solche Studierende, die an Forschung Interesse haben, eigene hohe Bildungsideale formulieren und den Fokus ganz bzw. sehr stark auf das Studium richten, als Möglichkeit der Selbstentfaltung, frei von ökonomischen oder sozialen Zwängen (Brehm & Petrik, 2022). Von Studierenden werden:



[...] bereits (zumindest rudimentär) gefestigte Wissenschaftshaltungen verlangt [...]. Diese beziehen sich vor allem auf die Art und die Organisation im Zugang zum Lernstoff, haben aber auch Auswirkungen auf die prinzipiell geforderten ‚studentischen Tugenden‘ der Ernsthaftigkeit, der Redlichkeit und des Agens des ‚Wissen-Wollens‘. Vor allem in Abgrenzung zum schulischen Lernen werden hier Erwartungsstrukturen betont (in vielen Fällen aber auch nur implizit vorausgesetzt), die den jeweiligen Lehrenden helfen (sollten), ihre Lehr-Räume zu festigen. Dabei wird das Vorhaben der Einheit von Lehre und Forschung in der Regel so begründet, dass die Studierenden die Normen der Lehrenden übernehmen sollten, da diese darüber Bescheid wissen, wie Wissenschaftshandeln organisiert und durchgeführt wird. (Egger, 2012, S. 66)

Zeigen Studierende diese habituellen Muster noch nicht in der Lehr-Lern-Interaktion, wird zumindest erwartet, dass sie sich an diese Erwartungshaltung anpassen (Knuth, 2021) und eine Habitustransformation durchlaufen (El-Mafaalani, 2012). Dabei ist interessant, dass nach Dippelhofer-Stiem (2017) auch Studierende aus weniger privilegierten Milieus diese Werthaltungen, also die Orientierung am Humboldt’schen Ideal mitbringen, es aber in den Handlungen, also in dem *Wie* des studentischen Lebens, Unterschiede gibt.

In Bezug auf die Rolle der Lehrenden zeigt sich, dass bei Lehrenden, die eine Elitevorstellung haben, kaum Praktiken der Unterstützung zu finden sind. Mauermeister führt dazu aus: „Schwierigkeiten im Kontakt mit den Lehrenden können durch die größere Distanz zum akademischen Feld erklärt werden, sie können aber auch als Ausdruck von Ungleichheitsorientierungen Lehrender interpretiert werden.“ (Mauermeister, 2022, S. 287) Zwar gibt es, besonders bei Lehrenden der Sozial- und Erziehungswissenschaften, ein Bewusstsein für habituelle Unterschiede und daraus entstehende Habitus-Struktur-Konflikte (Schmitt 2010), diese münden aber nicht automatisch in entsprechende „Hilfs-Praktiken“. In den Ingenieur- und Naturwissenschaften zeigt sich zudem, so Rheinländer (2014), dass Selektionsprozesse in den ersten Semestern als zweckmäßig angesehen werden, damit nur die Studierenden, die auch wirklich „wollen“, das Studium fortsetzen. Um diese Selektionsprozesse und fehlende „Hilfs-Praktiken“ zu rechtfertigen, kommt es zu defizitären Zu- und Beschreibungen der Studierenden (Knuth, 2021, S. 321) und einer klassifizierenden Dichotomisierung von „Elitestudierenden“ und dem Rest, wobei sich der Rest an der Elite orientieren soll (Knuth, 2021). Diese Einteilung in die Gruppe der Studierenden, die sich engagieren, in Lehrveranstaltungen einbringen und ein inhaltliches Interesse haben, und die Gruppe derjenigen, die passiv, nicht vorbereitet und eine instrumentelle Studienorientierung haben, findet sich in den meisten Studien.

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. (Knuth, 2021, S. 322)

Praktiken der Eliteorientierung bzw. des sich als Nicht-zuständig-Wahrnehmens sind dabei: erstens Diskussion von Themen bzw. Darstellung von Fachthemen auf hohem abstraktem Niveau in Fachsprache, ohne Bezug zu Anwendungswissen und ohne

theoretische Konzepte vereinfacht zu erläutern (Knuth, 2021). Ebenso wird „das Tempo in Vorlesungen nicht an die Bedarfe der Studierenden [angepasst] und wenig Offenheit für Fragen [signalisiert]“ (Pape et al., 2021, S. 111). Zweitens wird die richtige akademische (politisch korrekte) Sprache vorausgesetzt: „Was die betreffenden Studierenden daran störte, war weniger der Inhalt der Korrektur, den sie sich gerne zu eigen machten, als die Tatsache, dass implizit vorausgesetzt wurde, dass jede:r den gleichen Zugang zu politischem Bewusstsein und der entsprechenden Sprache habe.“ (Schmitt 2015, S. 200). Drittens wird vorausgesetzt, dass Studierende selbstständig arbeiten und lernen können sowie zum Anwenden des Gelernten fähig sind (Knuth, 2021, S. 324). Tun sie dies nicht, wird versucht eine Homogenisierung herzustellen, indem auf Institutionen wie z. B. Schreibberatungen verwiesen wird (Knuth, 2021, S. 324). Die Verantwortung wird entsprechend an die Studierenden selbst bzw. Dritte wie Schreibzentren abgegeben, was mit dem „Risiko verbunden ist, die bestehende Segregation zu verschärfen“ (Günther & Koeszegi, 2015; Knuth, 2021).

Besonders herausfordernd für Studierende wird die Eliteorientierung, wenn Lehrende eine „Double blind Botschaft“ (Alheit, 2009, S. 219) senden.

Müller betont ausdrücklich, dass gerade die Soziologie für unkonventionelle Studienkarrieren offen bleiben müsse. Aber es ist doch eine Art sozial konnotierter ‚Exzellenz-Bias‘ zu erahnen. Das aber ist fatal gerade für ‚Non-trationals‘. Sie erleben ein Fachklima voller Double-bind-Botschaften: ‚Ihr seid willkommen, aber bitte nicht so, wie ihr euch gebt.‘ Der Fachhabitus ist gleichsam ‚ambivalent‘. Die gesellschaftspolitische Offenheit des Fachs wird durch das angestrengte Bemühen um institutionelle Anerkennung konterkariert. (Alheit, 2009, S. 219)

Die Elitevorbildung taucht besonders häufig in Fächern mit hohem Numerus Clausus auf, in denen zudem hohe Kompetenzerwartungen an die Studierenden gestellt werden. Alheit (2009) führt das Studierendenbild wie folgt aus: „[...] der hoch intelligente Student, der mit Interesse und Leichtigkeit die erheblichen Anforderungen des Faches bewältigt. Die Dimension des ‚Harten‘ und ‚Reinen‘ hat zweifellos eine männliche Konnotation. Frauen sind in solchen Fächern unterrepräsentiert.“ (S. 218)

Mit der Elitevorbildung geht eine „Leistungsauslese“ einher, die sich vor allem in einer frühen Selektion der Studierenden durch hohen Prüfungsdruck zeigt, als „Bewährungsprobe“, in der Studienabbrüche einkalkuliert sind (Pape et al., 2021, S. 103) und das „Konkurrenzdenken“ befördert, „wonach jede:r selbst den Weg durch das Studium finden muss“ (Pape et al., 2021, S. 111). Vorausgesetzt wird, dass Studierende sich selbstständig Fachinhalte aneignen und eine schnelle Passung zum Studium herstellen, ohne dass dabei eine umfassende Unterstützung erfolgt (Pape et al., 2021; Rheinländer 2014). Zwar ist bewusst, dass für viele Studierende eine praxisnähere Vermittlung von Grundlagen (gerade in den Naturwissenschaften) besser wäre, dies wäre aber betreuungsintensiver und sei deshalb unter den gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen nicht möglich (Rheinländer 2014). Entsprechend müssen die Studierenden die Passung selbst herstellen. Erfolgt diese nicht, werden Studierende als entweder leistungsschwach abgewertet oder als kognitiv nicht in der Lage das Fach zu beherrschen. Damit wird die Verantwortung für den Erwerb der notwendigen Kompetenzen,

aber auch der notwendigen „Spielregeln“ des Studierens allein den Studierenden zugeschrieben (Günther & Koeszegi 2015, S. 156). Dass Kompetenzen etwas sind, bei dem Lehrende Aufbauarbeit leisten können, wird negiert.

Didaktik wird hier als eine Art ‚Verpackung‘ gesehen, die in manchen Kontexten zwar als hilfreich und durchaus als berechtigt angesehen wird, die aber letztlich nichts an der ‚Tatsache‘ ändert, dass die Beherrschung von Stoff und Haltung die wesentlichen Elemente der Lehre sind. Deswegen wird die Entwicklung von Lehrkompetenz auch überaus eng mit der Entwicklung von Wissenschaftskompetenz gesehen. (Egger, 2012, S. 44)

Die damit einhergehende Selektion wird mit der notwendigen Qualität begründet, die in den Prüfungen abgeprüft wird: „Aber meine Verantwortung ist es hier, dass ich dafür Sorge, dass diese Prüfung nur einer besteht, der minimale Kenntnisse und Fähigkeiten auf diesem Gebiet hat. Deswegen bin ich hier engagiert (4:728–731)“ (Schulze et al. 2015, S. 168). Das Qualitätsnarrativ und die damit begründete Selektion wird von Studierenden akzeptiert als „das Erreichen einer persönlichen Grenze“ (Pape et al., 2021, S. 103). Studierende sehen weniger systemische Fehler oder das (didaktische) Versagen der Lehrenden als Gründe für das Scheitern im Studium. Hier kann davon ausgegangen werden, dass das Elitenarrativ von den Studierenden übernommen wird und sie sich selbst als nicht zur Elite gehörend abqualifizieren. Gerade Studierende mit weniger privilegiertem Hintergrund haben oftmals eine Orientierung an praktischen Studieninhalten (Dippelhofer-Stiem) und müssen zu Beginn des Studiums „Durchhaltevermögen“ (Pape et al., 2021, S. 113) zeigen, da die Studieninhalte theoretisch-abstrakt mit wenig Anwendungsbezug vermittelt werden. Dadurch kommt es oftmals zu einer geringen Identifikation mit dem Fach. Da aber gerade die „Identifikation mit dem Fach zu Studienbeginn den größten Einfluss auf die Studienverbleibentscheidung hat“ (Mauermeister, 2022, S. 285), wären Lehrende hier gefordert, ihre Lehre didaktisch anders zu gestalten und auf die Diversität der Studierenden einzugehen. Lehrende sind sich dabei oftmals bewusst, dass sie eigentlich Hilfestellungen leisten müssten, wenn Studierende (noch) keinen akademischen Habitus haben, systematisch finden diese Hilfestellungen allerdings nicht statt (Rheinländer, 2014).

### 3.3 Diversity-Orientierung

Die Orientierung an der Diversität der Studierenden, im Sinne einer Anerkennung von Vielfalt innerhalb der Gesellschaft, die als Potenzial betrachtet wird (Fereidooni & Zeoli, 2016), benötigt einen anderen Blick auf Lehre. Denn Universitätsstudierende aus privilegierten Milieus erwarten Anregungen durch abstrakte Inhalte sowie hohe Freiheitsgrade des selbst Ausprobierens, während Studierende aus niedrigen Milieus eine stärker strukturierte Anleitung, Zuspruch und mehr Praxisbezug benötigen (Pape et al., 2021). Auch Dippelhofer-Stiem (2017) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich Unterschiede vor allem in dem Wunsch des Praxisbezugs in der Lehre zeigen. Lehrende, die eine Fokussierung auf Studierende vollziehen, sehen sich entsprechend der Herausforderung gegenüber, unterschiedlichen Erwartungshaltungen vonseiten der Studierenden gerecht werden zu müssen. Diversity-Orientierung

bedeutet neben den Lehr-Lern-Bedürfnissen auch die sozialen Umstände zu berücksichtigen, also Care-Aufgaben, Behinderung oder andere Verpflichtungen von Studierenden ernst zu nehmen. So verwundert nicht, dass dieses Thema gerade in den Corona-Semestern mehr Aufmerksamkeit erhalten hat, als sich die Frage stellte, welche digitale Ausstattung Studierende eigentlich haben, ob private Lernräume vorhanden sind oder ob eine ausreichende finanzielle Absicherung gegeben ist (Ternes et al., 2022). Um Kenntnis über solche Rahmenbedingungen zu erhalten ist es notwendig eine Vertrauensbasis zu den Studierenden aufzubauen (Alheit 2009), damit diese Informationen geteilt werden. Die Praktiken dahinter sehen entsprechend vertrauensbildende Maßnahmen in Lehrveranstaltungen vor und Absprachen, die darauf abzielen eine intensive Kommunikation aufzubauen. Ternes et al. (2022) beschreiben beispielsweise, dass hierfür Umfragen zu den Erwartungen, Belastungen und Wünschen der Studierenden genutzt werden, um das Lehrhandeln an die Lebenssituation der Studierenden anzupassen oder auch bei Wissenslücken Brückenkurse zu etablieren, also pragmatische Lösungen zu finden (Alheit, 2009). Damit einher geht, die Studierenden als Individuen wahrzunehmen (Ternes et al., 2022).

Um der Diversität der Studierenden gerecht zu werden erscheint es wichtig Sicherheit für die gemeinsame Lehr-Lern-Interaktion herzustellen. Dies zeigt sich in den Handlungen, Anforderungen der Lehrveranstaltung und Prüfung deutlich und transparent zu machen, nachzufragen, wo Probleme liegen, und die Verantwortung für ein gelingendes Studium nicht allein an die Studierenden zu delegieren, sondern sich als Lehrende für eine gelingende Lehrveranstaltung mit verantwortlich zu fühlen (Ternes et al., 2022).

Zu einer diversitätsorientierten Kommunikation gehört auch individuelles Feedback zu geben. Da Studierende oftmals nicht in Sprechstunden kommen, ist schriftliches Feedback, das aber auf die individuellen Fälle eingeht, eine gute Möglichkeit (Ternes et al., 2022). Damit ist gleichsam der schmale Grat angesprochen, wann eine Diversitäts-Orientierung auch in eine Bevormundung bzw. Entmündigung von Studierenden führen kann. Denn Studierende sind keine Schüler:innen mehr, sondern eigenverantwortliche Persönlichkeiten. Wo also liegt der Grat zwischen einer Orientierung an der Diversität der Studierenden und einer „Infantilisierung“:

Und da gibt es also auch in den kleineren Veranstaltungen so Menschen, denen ich von einem Studium abrate, weil sie sich noch wie Schüler benehmen. Da habe ich also schon oft die Krise; auch wenn ich sehe, wie etliche Kollegen sie hier noch in ihrer Unreife unterstützen und alles nachtragen. (I 6, Z. 114–117) (Egger, 2012, S. 67)

Damit stellt sich die zentrale Frage: Was kann in einem Studium vorausgesetzt werden und was sind implizite habituelle Muster, die von Lehrenden angenommen werden, und was implizites Wissen, das nicht expliziert wird? Diese Fragen sind für die einzelnen Fachkulturen spezifisch zu beantworten und lassen sich nur über umfassende Reflexionsprozesse von Lehrenden selbst lösen.

## 4 Schluss

Mit diesem Beitrag möchte ich zwei Aspekte aufzeigen: zum einen, dass Lehrende und hier vor allem Professorinnen und Professoren, als die zentralen Gatekeeper für das eigene Fach, in der eigenen Lehre Stellschrauben haben, um zum Gelingen der Sozialisation von Studierenden in Fachkulturen beizutragen. Besonders für Studierende, die auf kein akademisches Umfeld zurückgreifen können, sind Professorinnen und Professoren zentrale Anlaufstellen, um Enkulturation und damit das erfolgreiche Ankommen im Sozialraum Hochschule zu ermöglichen. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die meisten Studierenden ein intrinsisches Interesse und Motivation an Bildungserfahrungen und dem Studium an sich haben. Allerdings müssen sie als Individuen unterschiedlich adressiert werden, um sie für das Studium auch zu begeistern. Entsprechend müssten sich Lehrende davon verabschieden, dass es nur einen Typus von Studierenden gibt, der für die Passung in das Studium selbst verantwortlich ist. Die Studien zeigen, dass nach wie vor eine Orientierung am „Elitestudierenden“ herrscht, also an Studierenden, die bereits alle Voraussetzungen für ein gelingendes Studium mitbringen, und Selektionsprozesse anhand von Prüfungsleistungen als Qualitätsmerkmal zentral sind. Eine flächendeckende Orientierung, in der Lehre die Studierendeninteressen in den Mittelpunkt zu stellen, findet sich nicht. Damit geht gleichsam *doing difference* einher, da Studierende kategorisiert werden, eben in „Elitestudierende“ und solche, die diesem Anspruch nicht gerecht werden. Mit Studierendenzentrierung sollte aber nicht die weitere Verschulung und Strukturierung des Studiums verwechselt werden, da es den meisten Studierenden (auch jenen aus wenig privilegierten Milieus) darum geht, Bildungsprozesse und Selbstentfaltung zu erfahren (Dippelhofer-Stiem, 2017; Mieth, 2017; Petrik, 2022). Deshalb forderte die Hochschulrektorenkonferenz bereits 2013, dass Noten in den ersten Semestern des Studiums überdacht werden sollten, da diese zu hohen Stressbelastungen und einer erschwerten Enkulturation von Studierenden führen (Mauermeister, 2022). Diese Forderung, die eine stärkere Orientierungsphase zu Beginn des Studiums beinhaltet, ist allerdings kaum umgesetzt worden. Vielmehr zeigt sich überwiegend eine Orientierung an Selektion gerade in den ersten Semestern. Gleichzeitig muss dabei aber auch gewährleistet werden, dass Studium (selbst)reflexive, kritisch denkende und fachlich gut ausgebildete Menschen hervorbringen soll.

Zweitens möchte ich den Aspekt herausstellen, dass gerade Professorinnen und Professoren auch eine Sozialisationsfunktion ihren Mitarbeitenden gegenüber haben. Lehre wird überwiegend durch die Nachahmung von Vorbildern oder implizite Vorgaben durch Arbeitszusammenhänge inkorporiert. Dabei bleibt oftmals wenig Zeit und Möglichkeit zur Reflexion, was aber gewünscht wird (Egger, 2012). Insofern besteht hier die Aufgabe zu reflektieren, welche Lehre Professorinnen und Professoren vorleben und wie in der vorgelebten Rolle eventuell soziale Ungleichheiten im Sinne von unreflektiertem *doing difference* stattfindet. Zudem sollten durch Professorinnen und Professoren Möglichkeitsräume für die Lehrsozialisation in Arbeitskontexten ermög-

licht werden, um ohne Angst vor Fehlern Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können.

Beide Aspekte sind aus diversen Gründen nicht leicht umzusetzen. In vielen Fachkulturen würde mit habituellen Mustern gebrochen werden. Wo ein elitäres Verständnis vorherrscht ist es schwierig diversitätsorientiert zu handeln, da damit ein Geichtsverlust einhergehen kann. Zudem bedeutet diversitätsorientierte Lehre auch eine höhere zeitliche Belastung. In einer Struktur der Massenuniversität, des Drittmittelrennens bei zu geringer Grundfinanzierung und einer Reputationsorientierung auf Forschung scheint das eine utopische Forderung. Gleichwohl kann durch die Veränderung der eigenen Lehrpraktiken, die für die Sozialisation von Studierenden und Mitarbeitende einen Unterschied macht, etwas erreicht werden. Strukturen lassen sich gerade über die Reflexion und graduelle Veränderung von Einzelnen wandeln. Entsprechend wichtig erscheint es mir immer wieder darauf hinzuweisen, wie zentral es ist die eigenen Praktiken zu reflektieren und aus den Reflexionen zu lernen. Die Offenlegung dieser Reflexionen ist dabei kein Makel, sondern eine Bereicherung für die Lehre. Hier kann ich mich den Ausführungen von Schmitt (2015) nur anschließen:

Ich habe in vielen Seminaren die Erfahrung gemacht, dass ein Offenlegen eigener Dynamiken und erlebter Habitus-Struktur-Konstellationen weit entfernt davon ist, die eigene Autorität zu untergraben, sondern das Gegenteil bewirkt. Das eigene Agieren wird dadurch glaubhafter, man selbst kann damit verschiedenen Habitus nicht nur als Role Model, sondern als Habitus- oder besser noch Habitustransformations-Model dienen. Evaluationen dieser Seminare bestätigen unter anderem genau diese Funktion. Erzählt die oder der Lehrende von eigenen Habitustransformationen, kann dies dazu beitragen, den individualisierten Konflikten von Studierenden ein Stück weit den Nimbus des persönlichen Makels zu rauben. (Schmitt 2015, S. 205 f.)

## Literatur

- Alheit, P. (2009). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2009(03), 215–226.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. wbv Publikation.
- Autor:innengruppe AEDiL (2021). Corona-Semester reflektiert Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie. wbv Publikation.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis: Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft (Wiss. Sonderausg., 1. Aufl.). Suhrkamp.
- Brehm, A. & Petrik, F. (2022). „Bleib, wie du bist, auch wenn sie sagen, dass du nichts bist!“ – Methodologische Überlegungen zu Anrufungen, Aneignungen und Transformationen im Kontext von akademischem Habitus. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule: Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 121–136). Beltz Juventa.

- Dippelhofer-Stiem, B. (2017). Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Egger, R. (2012). Ja also gelernt, habe ich das nie. Hochschullehre als informelles Lernsetting. In R. Egger (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Universität: Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf* (S. 35–79). Springer Fachmedien.
- El-Mafaalani, A. (2012). BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Springer VS.
- Fenstermaker, S. & West, C. (Hrsg.) (2002). *Doing Gender, Doing Difference: Inequality, Power, and Institutional Change*. Routledge.
- Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (2016). Managing Diversity – Einleitung. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity* (S. 9–15). Springer Fachmedien.
- Grundmann, M. (2016). Intersubjektivität und Sozialisation. Zur theoretischen und empirischen Bestimmung von Sozialisationspraktiken. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven* (Neuaufgabe, S. 317–346). Walter de Gruyter.
- 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 (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 141–163). Springer Fachmedien.
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief*.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl., S. 417–441). Beltz.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 109–127). Waxmann.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. vollständig überarbeitete Auflage, S. 144–162). Beltz.
- Isleib, S. (2019). Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master: Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen* (S. 307–337). Springer Fachmedien.
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer\*innenbildung. *PraxisforschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(5), Article 5.
- Kergel, D., & Heidkamp, B. (Hrsg.) (2019). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4>.
- Kerres, M. (2020). Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, s42438-020-00130–00137.

- Klages, B. & Reinders, S. (2015). Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Eds.), *Gestaltungsraum Hochschullehre: Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (159–175). Verlag Barbara Budrich.
- Knuth, S. (2021). Der Umgang von Soziologie-Professor\_innen mit Habitus-Struktur-Konflikten: Eine praxeologisch-empirische Rekonstruktion. *Soziologie*, 48(3), 317–335.
- Lange-Vester, A. (2007). Neue Bildungsmilieus an den Universitäten. Das Beispiel der Studierenden in den Sozialwissenschaften. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 56(1), 75–88.
- Mauermeister, S. (2022). *Eingeschrieben und geblieben?* Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 686–707.
- Pape, N., Heil, K., Lange-Vester, A. & Bremer, H. (2021). Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 95–125). Springer Fachmedien.
- Petrik, F. (2022). Becoming Academic – Bildungsaufsteiger\*innen an der Universität. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen* (S. 87–109). Springer Fachmedien.
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247–278). Springer Fachmedien.
- Scharlau, I. & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *Die Hochschullehre*, 5, 315–354.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>.
- Schmitt, L. (2015). Studentische Sozioanalysen und Habitus-Struktur-Reflexivität als Methode der Bottom-Up-Sensibilisierung von Lehrenden und Studierenden. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 197–217). Springer Fachmedien.
- Schneijderberg, C. (2018). *Promovieren in den Sozialwissenschaften*. Springer Fachmedien.
- Schneijderberg, C. & Götze, N. (2020). Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler\*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3949756>.
- Schulze, M., Kondratjuk, M., Pohlentz, P., Rathmann, A., Anacker, J., Flügge, T. & Wendt, C. (2015). Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden: Aus- und Wechselwirkungen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 165–175). Springer Fachmedien.



- Szczyrba, B. (2020). Lehrinnovationen – Fachkulturell tradierte Praktiken im Kontakt mit der Hochschuldidaktik. *die hochschullehre*, 6(24), 367–375.
- Ternes, D., Bernhard, N., Gewinner, I., Goller, A., Lohner, D., König, K., Rówert, R., Steinhardt, I. & Thielsch, A. (2022). Dem eigenen Anspruch auf der Spur. In H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hrsg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre* (S. 400–414). transcript.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.

## Autorin

Steinhardt, Isabel, Prof. Dr., Universität Paderborn, [isabel.steinhardt@upb.de](mailto:isabel.steinhardt@upb.de)