

Technische Universität Dortmund  
Fakultät für Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie

**Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von  
Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance  
akademischer Lehrtätigkeit**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von Christian Johann Schmid  
geboren am 22.06.1978 in Roding

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Wilkesmann  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jens Rowold

Februar 2016

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Forscherrische Zugänge zur managerialen Governance der akademischen Lehre .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Ein kursorischer Forschungsüberblick zu den bisherigen Studien .....</b>	<b>6</b>
2.1	Lehren lohnt sich (nicht)? Zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung von Hochschulen auf die akademische Lehrtätigkeit .....	6
2.2	Ansichtssache Hochschul-Managerialismus – Eine Studie zur Akzeptanz managerialer Hochschulsteuerung .....	7
2.3	Institutionelle (Lehr-)UnternehmerInnen gesucht! – Studien zur managerialen Governance akademischer Lehre in Best-Practice-Fällen .....	9
<b>3</b>	<b>Alles eine soziologische Frage (der Organisation) von Interessen?! .....</b>	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>Die Organisiertheit des Lehr-Habitus – Vom Interesse der ProfessorInnen zu lehren, wie sie lehren .....</b>	<b>14</b>
4.1	Lehrmotivation – Oder: Warum und wozu wird gelehrt? .....	14
4.1.1	Die Selbstbestimmungstheorie der (Lehr-)Motivation .....	15
4.1.2	Die Lehrmotivation als Governance-Indikator .....	18
4.1.3	Eine bourdieusche Rezeption der Selbstbestimmungstheorie .....	19
4.1.4	Intrinsisch motivierte Lehre als interessenfreies Handeln .....	21
4.2	Lehransätze als Lehr-Habitus in sechs Konstruktionsmomenten – Oder: Wie wird gelehrt? .....	29
4.2.1	Die Inkorporationsannahme des Lehr-Habitus .....	33
4.2.2	Die Unbewusstheitsannahme des Lehr-Habitus .....	38
4.2.3	Die Strategieannahme des Lehr-Habitus .....	43
4.2.4	Die Stabilitätsannahme des Lehr-Habitus .....	47
4.2.5	Die Wandlungsannahme des Lehr-Habitus .....	48
4.2.6	Die Manövrierfähigkeitsannahme des Lehr-Habitus .....	54
<b>5</b>	<b>Die Organisierbarkeit des Lehr-Habitus .....</b>	<b>58</b>
5.1	Hochschulen als (organisationales) Feld im (sozialen) Feld der Wissenschaft... ..	60
5.2	Die Organisation interessenfreien Lehrens .....	62
5.3	Hochschulorganisation ‚wider die illusio‘ interessenfreien Lehrens .....	65
5.3.1	Machbarkeits- und Folgeproblematiken selektiver Anreizsteuerung in der akademischen Lehre .....	66
5.3.2	Von der Theorie-imprägnierten Erzeugung ökonomischer Lehr-Habitus .....	67
5.4	Hochschulorganisation ‚pro die illusio‘ interessenfreien Lehrens .....	71
5.4.1	Die unterstützende Organisation des Interesses, überhaupt zu lehren .....	74
5.4.2	Die intervenierende Organisation des Interesses, wie gelehrt wird .....	84

5.5	Für eine Doppelstrategie der Organisation von Habitus-Feld/Feld-Habitus .....	97
<b>6</b>	<b>Interessenfreie Hochschul(organisations)forschung und Hochschulorganisation?!.....</b>	<b>100</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>106</b>
<b>8</b>	<b>Anhang: Auflistung der Einzelbeiträge zur kumulativen Dissertation.....</b>	<b>125</b>

# 1 **Forscherrische Zugänge zur managerialen Governance der akademischen Lehre**

In meiner Dissertation und den dafür zu Grunde liegenden Forschungsprojekten und Veröffentlichungen sind wir folgendem übergeordneten Forschungsinteresse nachgegangen: Welche Einflusspotenziale haben spezifische organisationale Verfasstheiten von Hochschulen auf die konkrete Arbeitserledigung bzw. die ‚Leistungserstellung‘ ihrer ProfessorInnen? Aktivischer als Herausforderung für ein Hochschulmanagement formuliert: Welche Einflusspotenziale haben Hochschulleitungen und -administrationen, um die Lehrtätigkeit an ihren Hochschulen effektiv zu beeinflussen bzw. zu ‚verbessern‘<sup>1</sup>?

Zunächst werden sämtliche Ergebnisse, Erklärungen und Interpretationen zur ‚Steuerung‘ akademischer Lehre aus den insgesamt vier Beiträgen zu dieser kumulativen Dissertation (Wilkesmann / Schmid 2011, Wilkesmann / Schmid 2012b, Schmid / Wilkesmann 2015, Schmid / Lauer 2016) vergegenwärtigt (siehe Kapitel 2). Dies geschieht in einer *Tour de Force*, welche nicht die vertiefte Lektüre der einzelnen Studien ersetzen kann oder soll. Dennoch empfiehlt sich so eine vorbereitende Zusammenschau, um darauf argumentativ und empirisch aufbauend das eigentliche Anliegen dieses Kumulus anzugehen. Dieser soll sich nicht in einer nochmaligen Redundanz dessen erschöpfen, was ohnehin schon in komprimierter Artikel-Form geschrieben steht. Mein Vorhaben ist es vielmehr, alle bis-

---

<sup>1</sup> Ich wähle an dieser Stelle den Begriff ‚verbessern‘, weil es kaum unumstrittene und ausreichend verallgemeinerbare Erkenntnisse darüber gibt, als wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ die Lehre an deutschen Hochschulen tatsächlich zu bewerten ist. Das hat auch damit zu tun, dass es zwar verschiedenartige Kanons von Kennzeichen ‚guter‘ akademischer Lehre gibt (siehe z. B. Rindermann 1999: 137 f.), jedoch keine konsensfähige operationalisierbare Definition bzw. einen (national) vergleichbaren Einheitsstandard zur Erfassung der ‚Qualität der Lehre‘ (siehe auch Lübeck 2009: 8 ff.; Schmid / Lauer 2016: 113 f.). Als OrganisationssoziologInnen ist es nicht unsere ausgewiesene Kompetenz und disziplinäre Zuständigkeit, dieses Definitions-, ‚Defizit‘ durch eigene Ad-hoc-Bewertungen zu kompensieren. Auch wenn es stellenweise so klingen mag, ist es ebenso wenig unser Ansinnen, den Hochschulleitungen zu suggerieren, dass und warum sie sich umfassender und ausdrücklicher (als bisher) einer Verbesserung der akademischen Lehre widmen sollten. Wir fragen uns stattdessen etwas unbestimmter, wie und wo(rüber) die Lehrtätigkeit als prinzipielles Engagement in die Lehre überhaupt beeinflusst werden kann bzw. könnte (siehe hierzu auch Wilkesmann / Schmid 2011: 262 f.; Wilkesmann / Schmid 2012b: 41).

her beforschten und publizierten Studieninhalte und -ergebnisse<sup>2</sup> im zentralen Rückgriff auf die bourdieusche Sozialtheorie konkludierend und pointierend zu reorganisieren. Das übergeordnete Ziel dieser Rekonfigurationsarbeit ist eine Abhandlung zur *Organisiertheit und/oder Organisation von Interessen (bzw. interessenfreiem Handeln)*, welche am speziellen Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit entwickelt wird.

---

<sup>2</sup> Darüber hinaus werden weitere eigene sowie neuere Studien von anderen AutorInnen in die fortlaufende Argumentation mit eingepflegt. Vereinzelt Zusatz-Illustrationen in späteren Abschnitten dieser Arbeit sind Interviews und (quasi-)ethnografischen Beobachtungen aus aktuellen Forschungsarbeiten entnommen, welche zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen und veröffentlicht wurden. Diese können darum vorläufig nur als ‚anekdotische‘ Evidenzen ohne konkretere Quellenangaben angeführt werden.

## **2 Ein kursorischer Forschungsüberblick zu den bisherigen Studien**

### **2.1 Lehren lohnt sich (nicht)? Zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung von Hochschulen auf die akademische Lehrtätigkeit**

Der Ausgangspunkt unserer Studien war ein mehrjähriges Forschungsprojekt, welches durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert wurde<sup>3</sup>. Der Arbeitstitel dieses Forschungsvorhabens war als Frage formuliert: „Unter welchen Bedingungen sind managerial governance und academic self-governance von Hochschulen auf der individuellen Ebene der Lehrenden handlungswirksam?“. Mit den Daten eigens erstellter, deutschlandweit durchgeführter Online-Surveys wurde zunächst untersucht, ob und welche Auswirkungen die Implementierung neuer Management-Instrumente (W-Besoldung; leistungsorientierte Mittelverteilung, kurz: LOM; Zielvereinbarungen und Lehrpreise) gemäß der New Public Management (NPM)-Ideologie auf die akademische Lehrtätigkeit haben (siehe Wilkesmann / Schmid 2011, 2012b). Um eine kurze Antwort darauf zu geben: Diese Maßnahmen einer ‚Verbetriebswirtschaftlichung‘ des Hochschulmanagements nach privatwirtschaftlichem Vorbild haben für ihren Status quo der Umsetzung (noch) keine signifikanten Auswirkungen auf das allgemeine, tatsächliche Lehr-Engagement der ProfessorInnen. Reinterpretiert man dieses empirische Ergebnis theoretisch, dann heißt das, dass die in diesen Management-Tools implizierten (institutionen)ökonomischen Vorstellungen einer organisationalen Verhaltenssteuerung (noch) nicht dazu taugen, die *Lehr*-Tätigkeit von ProfessorInnen im Feld der Wissenschaft adäquat zu beschreiben. ProfessorInnen sind demnach keine egoistisch Nutzen-kalkulierenden Lehrkräfte, deren Lehr-Handeln auf die Maximierung von materiellen Präferenzen (d. h. persönliche Leistungszulagen, leistungsorientierte Vergabe von Sach- und/oder Personalmitteln) abgestellt ist. Die

---

<sup>3</sup> (Förderungsnummer WI 2052/2-1; Förderungszeitraum: 2008 bis 2010; WI 2052/2-2, Förderungszeitraum: 2010-2012)

zu erklärende Varianz ihrer Lehrtätigkeit ist zum Erhebungszeitpunkt ungleich stärker und umfassender durch kultursoziologisch begründbare Variablen aufklärbar (Wilkesmann / Schmid 2011: 272; Wilkesmann / Schmid 2012b: 46 f.), welche auf ansozialisierte Habitualisierungs-Muster (wie z. B. Lehrorientierung, intrinsische Motiviertheit, Geschlecht, Tätigkeit in Privatwirtschaft) sowie deren Reflexion (z. B. Teilnahme an didaktischer Fortbildung, Peer Coaching) verweisen. Es fanden sich aber zugleich erste Anzeichen dafür, dass so eine ‚neo-liberale Hochschul(organisations)reform‘<sup>4</sup> zwar noch keine empirisch eindeutig belastbaren *Handlungsfolgen* zeitigt, jedoch zukünftig stärker ‚ökonomisierende‘ Konditionierungseffekte erwirken könnte. Demgemäß berichten W-besoldete ProfessorInnen von einer signifikant geringeren Ablehnung neuer managerialer Steuerungsinstrumente an Hochschulen als ihre C-besoldeten KollegInnen. Analog dazu stimmen die W-Besoldeten bei der Abfrage ihrer Lehrmotivation eher zu, auch zu lehren, weil sie dazu external durch ihre Deputatsvorschrift veranlasst sowie monetär dafür kompensiert werden (Wilkesmann / Schmid 2011: 270 f.; Wilkesmann / Schmid 2012b: 45 f.). Sehr pointiert könnte man diese Daten als erste Anzeichen dafür werten, dass die Professorenschaft gerade zu dem gemacht wird, was sie jetzt noch nicht ist: ‚Vom Homo academicus zum Homo oeconomicus‘?! (Münch 2011: 94).

## **2.2 Ansichtssache Hochschul-Managerialismus – Eine Studie zur Akzeptanz managerialer Hochschulsteuerung**

(Neben-)Befunde unserer vorangegangenen Studien zur Governance akademischer Lehre, welche auf bereits feststellbare *Einstellungsänderungen* als vermeintliche Folge der ‚Ökonomisierung‘ bzw. ‚Managerialisierung‘ der deutschen Hochschullandschaft hindeuten (Wilkesmann / Schmid 2011, 2012b), haben uns zu weiterführenden Untersuchungen provoziert. In vertiefenden Sekundäranalysen unserer Survey-Befragungsdaten hat sich der Anfangsverdacht einer zunehmen-

---

<sup>4</sup> Inwiefern und warum genau die Hochschulreform in Deutschland als ‚neo-liberal‘ bezeichnet werden kann, ist – je nach Begriffsverständnis – nicht eindeutig klärbar. Für eine – wenn auch politisch geneigte – Kurzabhandlung zur Hochschulreform nach der (politischen) Ideologie des Neoliberalismus siehe Butterwegge (2016).

den ‚Korrumpierung‘ des Wissenschaftshandelns zu Gunsten ökonomischer anstatt wissenschaftlicher (Verwertungs-)Logiken weiter erhärtet (Schmid / Wilkesmann 2015).

Mit einfachen Häufigkeitsauswertungen konnte gezeigt werden, dass Großteile der Professorenschaft kaum oder keine Kenntnisse zum konkreten Umsetzungsstand der managerialen Anreizsysteme an ihren Hochschulen haben. Diese Unkenntnis oder auch Ignoranz ist umso ausgeprägter, je weniger sie potenziell persönlich sowie unmittelbar auf Ebene ihres Lehrstuhls davon betroffen sein könnten (Schmid / Wilkesmann 2015: 62). Anscheinend ist das Interesse an hochschulintern (‚leistungsorientiert‘) zu vergebenden Sach- und Personalmitteln generell noch nicht substanziell genug, so dass diese auch nur theoretisch ihre selektive Anreizwirkung entfalten könnten. Das wäre dann eine *ergänzende* Erklärung zu den Ergebnissen in den vorangegangenen Studien (siehe Wilkesmann / Schmid 2011, 2012b), warum eine nach der institutionenökonomischen Logik gestaltete Hochschulsteuerung keine Auswirkungen auf das Lehrhandeln folgert.

Mit dem geometrischen statistischen Verfahren der Multiplen Korrespondenzanalyse wurde ein differenziertes Lagebild typischer Gruppierungen von BefürworterInnen, Indifferenten und KritikerInnen der Axiomatik managerialer Hochschulsteuerung abgebildet und interpretiert. Vor allem die Lager pro bzw. contra neuen Managerialismus unterscheiden sich hier systematisch und erwartungsgemäß vor allem nach hierarchischer (Höher-)Stellung innerhalb der akademischen Selbstverwaltung, Fachzugehörigkeit, Alter und Besoldungsmodalität (Schmid / Wilkesmann 2015: 68 ff.). Dies entkräftigt die weit verbreitete These, wonach alle WissenschaftlerInnen qua Berufsideologie und Wissenschaftsethos per se wider eine Managementreform an Hochschulen seien.

In abschließenden Regressionsanalysen fanden sich zusätzliche empirische Anlässe dafür, dass es auf Seiten der Professorenschaft durchaus ‚Anfälligkeiten‘ für monetäre Handlungspräferenzen, ‚egoistische‘ Betroffenheitskalküle und eine prinzipielle Des-Illusionierung ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses aufgrund der (neo-liberalen) Hochschulorganisationsreformen gibt. Wir interpretieren die Wirkweise der ‚Managerialisierung‘ der Hochschulorganisation so, dass diese

die – bereits immer schon vorhandenen – ‚quasi-ökonomischen‘ Abwägungen der WissenschaftlerInnen zukünftig noch offensichtlicher und dominanter werden lässt (Schmid / Wilkesmann 2015: 76 ff.). In Kurzform: Die Spielregeln des wissenschaftlichen Feldes ändern sich durch die Intrusion ökonomischer Logiken aus der Privatwirtschaft in die Wissenschaftswelt derart, dass auf Ebene der Individuen eher mit Anpassungs- als Abwehrstrategien zu rechnen ist. Wiederum als eine plakative These formuliert: Man lehrt (und forscht) demnach immer weniger um des ‚taste for science‘ (Merton 1973; zitiert nach Osterloh / Kieser 2015: 312) und immer mehr um der ‚governance by numbers‘ (siehe Heintz 2008) wegen. Sehen wir hier die unaufhaltsam fortschreitende Erzeugung zunehmend managerialisierter Homo academici im Gange?!

### **2.3 Institutionelle (Lehr-)UnternehmerInnen gesucht! – Studien zur managerialen Governance akademischer Lehre in Best-Practice-Fällen**

Im gerade noch andauernden Forschungsprojekt ‚TeachGov – Analyse der Wirkweisen transformationaler Lehr-Governance‘<sup>5</sup>, finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), wurde zuletzt zu eruieren versucht, wie es Hochschulen dennoch – und andersartig als mit selektiven Leistungsanreizen und Leistungscontrolling sowie direktiven Anweisungen („transactional governance“; vgl. hierzu Wilkesmann 2013: 282) – geschafft haben, dass größere Anteile der Professorenschaft ihrer Lehrtätigkeit kritisch-reflektierter, aufwendiger und/oder andersartig nachgehen, als es zuvor der Fall war.

Um dieses Erkenntnisinteresse zu bearbeiten, führten wir eine Serie von ExpertInnen-Interviews mit sämtlichen Stakeholdern und Initiative-Verantwortlichen durch (siehe Schmid / Lauer 2016: 113 ff.), welche uns Aufschlüsse darüber geben sollten, wie an ihren Hochschulen letztendlich ‚preisgekrönte‘ Lehrformate und -programme etabliert werden konnten<sup>6</sup>. Auch hierzu eine

---

<sup>5</sup> (Förderkennzeichen: 01PY13001, Förderungslaufzeit: 2013 bis 2016)

<sup>6</sup> An dieser Stelle empfiehlt sich ein erläuternder Kurzhinweis zur Datenlage in diesem laufenden Forschungsprojekt: Diese gut dokumentierten und in ihrer Erhebung, Auswertung und Interpretation methodisch kontrollierten ExpertInnen-Interviews sind bisher unser primäres Auswer-

Kurzantwort: Sie verdanken ihre Errungenschaften hauptsächlich der Bottom-up-Initiative, Ideengebung, kollegialen Überredungskraft, managerialen Kompetenz sowie Beharrungskraft einzelner ÜberzeugungstäterInnen innerhalb der Professorenschaft. Diese „institutional (teaching) entrepreneurs“ (Schmid / Lauer 2016: 115 ff.) zeichnen idealtypisch Eigenschaften aus, welche vor allem über ihre außeruniversitären Erfahrungen und Kompetenzerwerbe als Top-ManagerInnen in der Privatwirtschaft plausibilisiert werden können. Bei diesen ‚institutionellen (Lehre-)UnternehmerInnen‘ hatten wir es durchgängig mit WiedereinsteigerInnen in die akademische Welt der Hochschulen – mit einer anderen Distanz und fremdreferenziellen Veranlassung zur (kritischen) Reflexion ansonsten unhinterfragter Vorgänge, Routinen und Einstellungen zur akademischen Lehre – zu tun. In ihrem Tatendrang zur Veränderung des Status quo kommt ihnen eine Devianz gegenüber vorherrschenden Präferenzen (v. a. Bevorzugung der Forschung gegenüber Lehre), ein managerialer Schöpfungsdrang, ein Management-Know-how sowie eine ‚unternehmerische‘ Risiko- und Experimentierfreudigkeit zugute, wie sie für ProfessorInnen als Produkt klassischer ‚Schornstein-Karrieren‘ in der Wissenschaft eher untypisch sind. Der Homo oeconomicus, alias Homo managerialis, als Heilsbringer unter den Homines academici?!

---

tungsmaterial. Zur notwendigen Vorbereitung auf die Interviews haben wir aber auch zahlreiche Dokumente (wie z. B. Informationen auf Webseiten, Broschüren zu Lehrinitiativen) umfassend gesichtet. Zusätzlich erkenntnisreich waren auch unsere vereinzelt ‚quasi-ethnografischen‘ Teilnahmen an hochschuldidaktischen Workshops oder sonstigen Veranstaltungen (z. B. ‚Tag der Lehre‘) an den jeweiligen Hochschulen. Diese Vor-Ort-Präsenzen nutzten wir als willkommene Gelegenheiten, um spontan initiierte informelle Feldgespräche mit Rektoratsmitgliedern, ProfessorInnen oder sonstigen Hochschulprofessionellen (z. B. QualitätsmanagerInnen, Evaluationsbeauftragte, StudienkoordinatorInnen) zu führen. Alle diese Eindrücke und Hinterbühnen-Beobachtungen finden ihrerseits immer wieder Eingang in neuen Interviews oder helfen, Kontextualitäten noch umfassender zu begreifen und zu validieren, als es allein die formell anberaumten und aufgenommenen Interviews hergeben.

### **3 Alles eine soziologische Frage (der Organisation) von Interessen?!**

So weit zu einem Kumulus als einer mutwillig holzschnittartigen Zusammenfassung mehrjähriger Anstrengungen, welche als ‚organisationssoziologische Forschung zur (managerialen) Governance von Hochschulen mit besonderem Bezug zur Lehrtätigkeit‘ subsumiert werden können. Darüber hinausgehend gibt es aber mindestens zwei gute Gründe, diese Studien in einem bilanzierenden Nachgang noch einmal aufzuarbeiten. Zum einen könnte es das Ziel sein, in einer übergeordneten Konklusion sämtliche Studieninhalte innerhalb eines kohärenteren sowie zugleich auch expliziter ausformulierten theoretischen Rahmenkonzepts neu zu ordnen und zu verorten. Bestenfalls ergeben sich dadurch organisationssoziologische Verallgemeinerungsprofite durch Denkfiguren, welche zwar am spezifischen Fall entwickelt werden und dennoch darüber hinwegverweisen: eine ‚Soziologie der Organisation von Interessen(freiheit)‘. Zum anderen oder gleichzeitig, und das ist vielleicht noch die interessantere Wendung, verspricht eine soziologische Reinterpretation der in den Einzelstudien vorkommenden Konzepte – welche gerade nicht *soziologischen* Ursprungs sind – (überraschende) Anschlussfähigkeiten, Konvergenzen, Kritiken, Anreicherungsmöglichkeiten sowie eine schlüssigere Gesamtrezeption der Ergebnisse.

Bei erster Annäherung basieren unsere Forschungsarbeiten auf soziologischen Referenzen der Organisations-, Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bei näherer Betrachtung jedoch wird ebenso augenfällig, dass vor allem die Durchführung der Studien zum Teil stark auf Vorarbeiten aus verschiedensten disziplinären und/oder theoretischen Provenienzen sowie thematisch hoch spezialisierter Forschungsgebiete angewiesen war (siehe z. B. Wilkesmann / Schmid 2011: 262-267; Wilkesmann / Schmid 2012b: 41-43; Schmid / Wilkesmann 2015: 74). Wir machten z. B. starke Anleihen bei der psychologischen Motivationsforschung (Selbstbestimmungstheorie der Motivation; Motivation Crowding Theory), übernahmen Überlegungen und Operationalisierungsangebote aus der Organisationspsychologie (z. B. Person-Organization Fit, Arbeitsmotivation) sowie der empirischen Pädagogik.

dagogik bzw. pädagogischen Psychologie (z. B. Teaching Approach, Lehr-Lern-Psychologie).

Jenseits dieses nur scheinbar willkürlichen Eklektizismus von Theorien, Konzepten und Forschungssträngen lassen diese sich durchaus sinnvoll und ertragreich miteinander in Beziehung setzen. Sie eint mitunter mehr, als es sogleich erkenntlich ist und in den jeweiligen Fach-Diskursen dazu thematisiert wird. Organisationstheoretisch neu rekombiniert, erweisen sie sich als alles andere als das, was man als multi-paradigmatisch inkommensurabel (vgl. Kieser 1999: 21 f.) vermuten könnte. Um es an dieser Stelle gleich vorwegzunehmen, sehe ich in der bourdieuschen Sozialtheorie (vgl. hierzu Bourdieu 1998, 2014; Bourdieu / Wacquant 2013; siehe auch Barlösius 2006; Ebrecht / Hillebrandt 2004; Müller 2014; Schwingel 2009) den einen integrationsfähigen Referenzrahmen, der dazu das geeignete (organisations)soziologische Gesamtgerüst zur Verfügung stellt. Dieses lässt sich bereits in den einzelnen Artikeln an verschiedenen Stellen erkennen und aufspüren: einleitend, in methodologischen Beschreibungen und Verfahren, in verschiedenen Hypothesen, oft in Nebensätzen, meistens in den Ergebnisinterpretationen und konkludierenden Bemerkungen. Die große theoretische Klammer, an der ich mich im Folgenden versuche, steht bisher jedoch noch aus. Und dabei wird insbesondere die bourdieusche Konzeption von Habitus(-Feld)-geleiteten *Interessen*<sup>7</sup> (siehe Bourdieu 1998: 137-157; Swedberg 2005: 381-383) eine zentrale Rolle spielen.

Die vorliegende Arbeit unterteilt sich argumentativ in zwei Blöcke (1) der *Organisiertheit* und (2) der *Organisierbarkeit* (oder Organisation) akademischer Lehre. Dazu wird zunächst alle Lehr-Motivation, Lehr-Orientierung und alles Lehr-

---

<sup>7</sup> Um nicht im Detail auf die Genese und unterschiedliche Zentralität des Interessen-(Proto-)Konzepts innerhalb der ‚Allgemeinen Soziologie‘ detailliert eingehen zu müssen, belasse ich es bei einem kurzen Verweis auf Swedberg (2005: 362). Dieser unterscheidet drei Verwendungsweisen des Interesse-Begriffs in der Soziologie: (1) Theorieentwürfe, welche scheinbar damit auskommen, auf Interesse ganz und gar zu verzichten, oder diesem allenfalls nur eine sehr vernachlässigbare Relevanz zugestehen. (2) Dann Theorien, für welche das Interesse die einzige Ursache oder treibende Kraft allen Sozialverhaltens ist. (3) Zuletzt gibt es jene Theoriegebäude, innerhalb derer Interessen von sehr zentraler Bedeutung für die Rekonstruktion sozialer Phänomene sind. In diese letzte Kategorie verortet Swedberg Bourdieus Sozialtheorie. Eine andere Aufarbeitung des Interesse-Begriffs findet bei Münnich (2011) statt, welcher aber erstaunlicherweise in seiner Rezeption Bourdieu fast komplett ausklammert, wohingegen Swedberg Bourdieu als denjenigen soziologischen Theoretiker würdigt, der eine der explizitesten Definitionen von Interesse entwickelt hat.

Handeln als eine feldspezifische Form(ierung) von sozialem Interesse bzw. Interessenfreiheit hinterfragt und als Lehr-Habitus rekonzeptualisiert. Die Rekonstruktion dessen, wie akademische Lehre bereits schon immer sozial organisiert ist, ist nötig, um danach (Praxis-)adäquatere Hinweise zur sozialen Organisierbarkeit des Interesses zu lehren anzubieten, als dies die bereits erwähnten und in unseren Artikeln bereits vielmals problematisierten ‚ökonomischen‘ (Management-) Theorien der Organisation leisten können.

## **4 Die Organisiertheit des Lehr-Habitus – Vom Interesse der ProfessorInnen zu lehren, wie sie lehren**

Um eine praxistheoretisch informierte Revision unserer Ergebnisse zur ‚managerialen Governance von Lehre‘ anzustellen, wird die akademische Lehrtätigkeit zunächst also nach Bourdieu neu gefasst werden: Das Vorhaben ist, jene „Interessen“ (Bourdieu 1998: 143) zu verstehen, *warum* (?) oder *wozu* (?) ProfessorInnen lehren, *wie* (?) sie lehren. Kurz: ihren Lehr-*Habitus* zu rekonstruieren; als den „Grund“ aller Lehraktivitäten der ProfessorInnen, welcher „(...) eine Reihe scheinbar inkohärenter, willkürlicher Verhaltensweisen in eine kohärente Reihe verwandeln läßt, in etwas, das aus einem einzigen Prinzip oder aus einem kohärenten Ensemble von Prinzipien heraus zu verstehen ist“ (Bourdieu 1998: 140).

### **4.1 Lehrmotivation – Oder: Warum und wozu wird gelehrt?**

Was sind aber die Beweggründe von ProfessorInnen, ihrer akademischen Lehrtätigkeit nachzugehen? Die offensichtlich trivialste Antwort darauf wäre: Weil sie es müssen! Je nach Bundesland ist in der jeweiligen Lehrverpflichtungsverordnung (LVV; für einen Überblick siehe HoF 2015) gesetzlich definiert, wie viel Lehre welche Personalkategorie unter welchen Bedingungen an welchem Hochschultyp wöchentlich ableisten muss. Allein diese formal gesetzte Verpflichtung zum Lehren erklärt jedoch kaum irgendetwas über die tatsächliche (informale) Lehrpraxis sowie Einstellungen der ProfessorInnen zur Lehre. Um die Frage nach dem Warum und Wozu des Lehrens differenzierter im Modus einer standardisierten Online-Befragung beantworten zu können, haben wir ein Inventar zur Lehrmotivation entwickelt und erhoben (Wilkesmann / Schmid 2011: 258-260, 264 f.; Wilkesmann / Schmid 2012b: 42, 48-49). Die Operationalisierung der Items basiert auf der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Self Determination Theory, Abk.: SDT; siehe Deci / Ryan 1993, 2000, 2008) sowie deren tätigkeits-spezifischen Ausarbeitungen für Lehraktivitäten (siehe Fernet et al. 2008; Vallerand et al. 1992).

#### 4.1.1 Die Selbstbestimmungstheorie der (Lehr-)Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation differenziert grundsätzlich drei Motivationsarten: Amotivation, extrinsische Motivation und intrinsische Motivation. „Amotiviert“ wird in den Ausführungen zur SDT zwar stellenweise erwähnt, als Sonderfall ‚nicht intentionalen‘ und damit ‚unmotivierten‘ Verhaltens (siehe Deci / Ryan 1993: 224) aber auch weitgehend ausgeklammert. Die intentionalen Handlungen werden im Unterschied zu anderen Motivationstheorien nicht nur nach ihrer einheitlichen Motivationsstärke unterschieden, sondern in *qualitativ* unterschiedliche Formen der Verhaltensregulation aufgeschlüsselt. Je nach Grad der durch die Akteure<sup>8</sup> wahrgenommenen Selbst- bzw. Fremdbestimmung ihres Handelns können die dazugehörigen Motivationstypen in einem Kontinuum zwischen völlig autonomer Selbstbestimmung (intrinsische Motivation) und rein heteronomer Fremdkontrolle (extrinsische Motivation) verortet werden. Ursprünglich exklusiv extrinsisch motiviertes Verhalten kann jedoch nach Prozessen der Internalisierung und Integration in das ‚Selbst-Konzept‘ der Akteure als mehr oder weniger selbstbestimmtes Handeln empfunden werden. Darum wird die extrinsische Motivation in vier weitere Kategorien differenziert: external, introjiziert, identifiziert und integriert (Deci / Ryan 1993: 227-228).

Um auf das Argument der bedingten Erklärungskraft einer formalisierten Lehrverordnung zurückzukommen: Allein die Verpflichtung (extrinsisch motiviert), lehren zu müssen, kann je nach Kontextfaktoren und persönlicher Bedeutungszuschreibung motivational sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Demnach könnte es ProfessorInnen geben, welche absolut unfreiwillig und widerwillig ihrer Lehrverpflichtung nachkommen. Diese lehren allein darum, weil sie dafür monetär kompensiert werden und/oder um negative Sanktionierungen bei Nichterfüllung ihres Lehrauftrages zu vermeiden (externale Verhaltensregulation). Ein idealtypisch völlig intrinsisch motivierter Lehrkörper hingegen würde völlig freiwillig an der Hochschule lehren, auch wenn er das nicht müsste oder wenn er dafür keinerlei Entgelt bekäme. Die Lehrmotivation ist dann allein sein ureigenes Interesse

---

<sup>8</sup> Beim Begriff ‚Akteur‘ wird im Fließtext ausnahmsweise auf die zusätzliche weibliche Form verzichtet, weil es sich hierbei um einen etablierten Fachterminus handelt (vgl. z. B. auch Akteurwerdung), welcher fast ausschließlich auch nur so in der Literatur gebraucht wird. Dasselbe gilt ferner z.B. auch für ‚Professorenschaft‘, ‚Keynote-Speaker‘ oder ‚Habitus-Träger‘.

an der Ausführung genau dieser Tätigkeit selbst und die damit einhergehende Befriedigung eines freudvollen Tuns. Da akademische Lehre aber immer vorge-schrieben ist, Lehrevaluationen oder curriculare Vorgaben bestehen und rund um die Lehre viel administrative Pflichten und daraus resultierende sowie andere Frustrationen auch im Umgang mit den Studierenden entstehen können, ist *völlig selbstbestimmte* (intrinsische) Motivation – theoretisch orthodox interpretiert – an Hochschulen unwahrscheinlich. Hochwahrscheinlich sind aber Stadien identifizierter oder integrierter (extrinsischer) Motivation, wonach Lehre für das Selbstverständnis der Betroffenen von großer Wichtigkeit und Relevanz ist. Sie empfinden ihren Lehrauftrag nicht als lästiges Übel ihres Berufs, sondern sehen ihn als eine Berufung von persönlicher und/oder gesellschaftlicher Relevanz. Für so motivierte akademische Lehrkörper ist es eine Kür und nicht eine Pflicht des WissenschaftlerInnen-Daseins, ihre Studierenden eine Zeit lang auf ihrem Weg der Erziehung, Bildung und Ausbildung begleiten und inspirieren zu dürfen.

Was aber können wir im empirischen Rückgriff auf (Teil-)Ergebnisse unserer Studien zur tatsächlichen Lehrmotivation deutscher ProfessorInnen aussagen? In der Sprache der Motivationstheorie wiederum und gemäß unseren empirischen Ergebnissen (Wilkesmann / Schmid 2012b: 46) sind deutsche ProfessorInnen in ihrer Lehrausübung am allerwenigsten „amotiviert“ ( $\bar{x} < 1,61$ ; 5er-Likert-Skala; 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 5 ‚trifft voll zu‘). Allein die intrinsisch-identifizierte Motivation zu lehren hat einen positiven und auch signifikanten Einfluss darauf, ‚wie viel Arbeitsaufwand‘ die befragten ProfessorInnen in ihre Lehrmethodik investieren und vor allem für ‚wie prinzipiell wichtig‘ sie diese Investition auch halten (siehe Wilkesmann / Schmid 2011: 268-269, 277; Wilkesmann / Schmid 2012b: 43-46, 48; Wilkesmann / Schmid 2014: 7). Ein weiterer Befund ist, dass die ProfessorInnen primär und am deutlichsten ausgeprägt intrinsisch motiviert sind ( $\bar{x} > 4,00$ ; 5er-Likert-Skala von 1 ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 5 ‚trifft voll zu‘). Die Befragten-Gruppen<sup>9</sup> geben zudem an, dass ihre Lehrtätigkeit auch von introjizierter (arithm. Mittelwert  $\bar{x} \sim 3,0$ ) sowie externaler Verhaltensregulation

---

<sup>9</sup> In den zitierten Berechnungen zur Lehrmotivation haben wir die Werte nicht für alle befragten ProfessorInnen insgesamt ausgewiesen. Sie wurden entweder nach Anstellungsmodus (W-, C-Besoldung) und/oder Hochschulzugehörigkeit (Fachhochschulen, Universitäten) mit Gruppen-Mittelwertvergleichen charakterisiert.

( $\bar{x} < 3,0$ ) beeinflusst ist (siehe Wilkesmann / Schmid 2011: 270; Wilkesmann / Schmid 2012b: 46; Wilkesmann / Schmid 2014: 17)<sup>10</sup>. Die externale Lehrmotivation hat dann auch einen erwartbar negativen, jedoch vernachlässigbar schwachen Einfluss darauf, wie sehr sie sich gemäß Selbstauskunft für ihre *Lehr*-Tätigkeit (als Ist-Zustand) tatsächlich engagieren bzw. meinen, ein hohes Engagement in Lehre wäre (als Soll-Zustand) prinzipiell wichtig.

Unsere Diagnosen sprechen damit dafür, dass ProfessorInnen – entgegen jeglicher anekdotischer Evidenz von Einzelfällen (siehe z. B. Kamenz / Wehrle 2007) und sonstigen feuilletonistischen (siehe z. B. Hartung / Wiarda 2008) und/oder studentischen Mutmaßungen (siehe z. B. Kontroverse zur Bewertung von ProfessorInnen im Internetportal meinprof.de 2015) – tatsächlich eher dominant intrinsisch motiviert sind zu lehren<sup>11</sup>. Im theoretischen Folgeschluss ist deren Wahrnehmung zu ihrer Autonomie bzw. Selbstbestimmung in der Lehre noch nicht derart durch den Ausbau der managerialen Governance von Hochschulen ‚korrumpiert‘, so dass sie vorwiegend nur instrumenteller Absichten (z. B. Bezahlung, Lehrdeputat) wegen lehren, welche jenseits des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen. An dieser Stelle sollte noch hinzugefügt werden, dass in Studien intrinsischere im Gegensatz zu eher extrinsischeren Formen des Motiviertseins als anstrebenswert optimale Zustände gewertet werden. Es wird argumentiert, dass selbstbestimmtes (Arbeits-)Verhalten durchweg mit qualitativ hochwertigeren Leistungen sowie vielen anderen wünschenswerten Outcomes (z. B. weniger Krankheitsausfälle, mehr Arbeitszufriedenheit, höheres organisationales

---

<sup>10</sup> Man muss sich dabei *die* Motivation der ProfessorInnen über die verschiedenen Motivationsqualitäten hinweg in der Art eines „Equalizers“ (vgl. hierzu Schimank 2007: 239 f.) vorstellen. Die ProfessorInnen sind nicht entweder intrinsisch oder extrinsisch motiviert, sondern sowohl als auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Des Weiteren impliziert so ein Diagnose-Datum in Durchschnittswerten, als wären die ProfessorInnen immer gleich motiviert. Realiter ändert sich die Motivationslage fortlaufend in Abhängigkeit unterschiedlichster Bedingungsfaktoren, so dass die einzelnen Säulen (oder Schieberegler) des Equalizers unterschiedlich stark oszillieren. Wir müssen uns dann darauf verlassen, dass die von uns durchgeführten Ex-post-Abfragen zur Lehrmotivation (mit spezifiziertem Bezug auf einen bestimmten Typus der Lehrveranstaltung innerhalb eines definierten Zeitraumes) einen einigermaßen reliablen Schätzer der ‚durchschnittlichen‘ Motivationsausprägungen wiedergeben.

<sup>11</sup> Die Selbsteinschätzung der Lehrmotivation durch die ProfessorInnen muss dabei analytisch von Fremdeinschätzungen ihrer tatsächlichen Motivation, ihres Lehrverhaltens oder ihrer didaktischen ‚Lehrqualität‘ unterschieden werden. So kann es z. B. durchaus sein, dass ProfessorInnen ihrerseits gerne lehren, obwohl dies auf Seiten der Lernenden nicht so eingeschätzt wird.

Commitment, größerer Lehr-Lern-Erfolg) positiv korreliert (siehe z. B. Gagné / Deci 2005 für Arbeitsmotivation; Pelletier / Rocchi 2016 für Lehrmotivation):

*„Taken together, studies in organizations have provided support for the propositions that autonomy-supportive (rather than controlling) work environments and managerial methods promote basic need satisfaction, intrinsic motivation, and full internalization of extrinsic motivation, and that these in turn lead to persistence, effective performance, job satisfaction, positive work attitudes, organizational commitment, and psychological well-being” (Gagné / Deci 2005: 346).*

Soweit das auch im theoretischen Analogieschluss für die Lehr-Lern-Tätigkeit an deutschen Hochschulen gelten kann, sollten Hochschulleitungen den ProfessorInnen – *im Großen und Ganzen* – durch die Gewährleistung möglichst autonomieförderlicher Umgebungen auch weiterhin vertrauensvoll ‚einfach freie Hand lassen‘, anstatt sie mit einem immer dichteren Netz von Evaluationen, Qualitätsmanagement-Maßnahmen, Ratings und Rankings zu überziehen: „(...) there is little managers can do to affect subordinates’ enduring individual differences, so focusing on how to change the environment to promote autonomous extrinsic motivation represents a more fruitful approach“ (Gagné / Ryan 2005: 354).

#### **4.1.2 Die Lehrmotivation als Governance-Indikator**

Im Fokus unserer Organisationsstudien stand allerdings nicht, die Lehrmotivation selbst zu erklären. Letztere war nur eine von vielen anderen vermuteten Einflussgrößen und letztendlich noch nicht einmal die aussagekräftigste. Das Motivationskonzept sollte uns lediglich dabei helfen, das professorale Lehr-Engagement sowie dessen Stellenwert zusätzlich, jenseits bzw. in Konkurrenz zur Wirkungsweise der managerialen Governance in Form leistungsorientierter Mittelallokation an den Hochschulen zu erklären. Die Lehrmotivation in der SDT-Variante ist jedoch nicht nur als ein psychologisches Erklärungsmodell für individuelles Lehrenengagement zu interpretieren, sondern auch als ein zusätzlicher Governance-Indikator zu werten. Gemäß der Theorie-immanenten Logik und den zahlreichen empirischen Ergebnissen der Forschung zur SDT ist eine hohe Ausprägung vor

allem intrinsischer (Lehr-)Motivation unwahrscheinlich, wenn die organisationsinterne Umwelt an den Hochschulen von den ProfessorInnen als kontrollierend und fremdbestimmt erlebt wird. Ein hierzu passender und interessanter Befund ist, dass es in keiner anderen außer der extrinsischen Motiviertheit einen systematischen Unterschied zwischen W- und C-besoldeten ProfessorInnen gibt. Die W-ProfessorInnen geben in genau dieser Dimension ihrer Lehrmotivation an, eher auch zu lehren, weil ‚es von ihnen verlangt wird‘ und ‚sie dafür entlohnt werden‘. Vermutlich kann diese Differenz damit erklärt werden, dass gerade die ‚leistungsorientierte‘ W-Besoldung jener manageriale Governance-Mechanismus ist, welcher als selektiver Anreiz die ProfessorInnen persönlich am direktesten betrifft, ihnen auch am gegenwärtigsten ist und damit am effektivsten eine extrinsische Handlungsorientierung provoziert. Genau dieser Verdacht zur ‚direkteren Betroffenheit‘ von bzw. der ‚besseren Informiertheit‘ über die W-Besoldung im Vergleich zu den anderen Management-Instrumenten deckt sich dann mit unseren späteren Analysen zur Akzeptanz des neuen Hochschulmanagerialismus (siehe Schmid / Wilkesmann 2015: 62 f., 76 f.). W-besoldete ProfessorInnen haben im Vergleich mit den C-besoldeten nicht nur in ihrer Lehrmotivation extrinsischere Präferenzen, sondern zeigen auch eine höhere allgemeine Akzeptanz gegenüber der ‚Axiomatik managerialer Hochschulsteuerung‘ (Schmid / Wilkesmann 2015: 63 ff.).

#### **4.1.3 Eine bourdieusche Rezeption der Selbstbestimmungstheorie**

Worin bestehen jetzt aber die Konvergenzen und rekursiven Anschlussfähigkeiten dieser (sozial-)psychologischen Selbstbestimmungstheorie zur bourdieuschen Sozialtheorie? Beide Theorien eint zunächst einmal, dass sie erratisch intentionsloses oder inkohärent willkürliches (Sozial-)Verhalten zwar kennen und erwähnen, aber dieses zugleich auch aus ihrem wissenschaftlichen Zuständigkeitsbereich ausklammern. Bei Deci und Ryan (1993: 22) ist das zielloses oder unkontrolliertes, d. h. ‚amotiviertes‘ Verhalten. Bei Bourdieu sind das ‚actes gratuits‘ (1998: 140): unmotivierte, d. h. willkürliche und absurde Handlungen ohne nachvollziehbaren Grund.

Beide Theorien haben im Zentrum ihrer axiomatischen Grundlegung die quasi-(sozial)anthropologische Annahme eingebaut, dass jegliches soziale Verhalten prinzipiell Interessen-geleitet sei (siehe Bourdieu 1998: 137-157; Deci 1992<sup>12</sup>). Die zentrale Aufgabe der Soziologie sieht Bourdieu (1998: 143) in einer Rekonstruktion dessen, wie aus einer „biologischen *libido*“ undifferenzierter Triebhaftigkeit eine „spezifische *libido*“ „sozial begründete[r] Interessen“ gemacht wird. Anders formuliert: Kognitive Motivationstheorien implizieren ebenso eine zunächst ungerichtete Vitalität bzw. affektive Triebhaftigkeit und Emotionalität. Nach Prozessen sozialer Konditionierungen und Überformungen entwickeln sich „dispositional interests“ eines Sozialakteurs, sich motivational verstetigt mit bestimmten Aktivitäten beschäftigen zu wollen<sup>13</sup> (Deci 1992: 48-52). Die SDT beschreibt dann, inwiefern in Abhängigkeit von sozialen Umwelten diese Interessen spezifisch so (um)konditioniert werden (können), dass deren Realisierung als unterschiedlich ‚motiviert‘ erlebt wird (bzw. werden kann) (Deci 1992; Deci / Ryan 1993: 229-235).

Beide Theorien verbindet im Besonderen, dass sie zu verstehen bzw. zu erklären versuchen, unter welchen Bedingungen bestimmte Interessen selbstbestimmt bzw. selbstverständlich um ihrer selbst willen vollzogen werden; also nicht darum, um damit instrumentelle bzw. utilitaristische Zwecke zu verfolgen. Bei Deci und Ryan (1993: 226-228) sind dies intrinsische sowie die quasi-intrinsischen Formen external regulierter Verhaltensmotivation. Für Bourdieu stellt sich die Frage: „Ist interessenfreies Verhalten möglich und wenn ja, wie und unter welchen Bedingungen?“ (Bourdieu 1998: 151). *Interessenfrei* meint bei ihm aber nicht, was in der SDT als intentionslos oder amotiviert bezeichnet wird und er in Anleihe am Stoizismus als gleichgültige Ataraxie versteht: das Freisein von jeglichen Interes-

---

<sup>12</sup> Deci (1992) hat die Zentralität des Interesse-Proto-Konzepts in diesem Aufsatz mit dem Titel „The relationship of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective“ explizit thematisiert.

<sup>13</sup> Die dann doch eher psychologische SDT hat insofern ein soziologisches Defizit, als sie einfach bestimmte Interessen annimmt oder als empirisches Datum diagnostiziert. Die ‚sozialisatorischen‘ Entstehungsbedingungen distinkter Interessenbezüge und -inhalte werden jedoch theoretisch ignoriert. Die SDT beantwortet nicht, warum sich bestimmte (Gruppen von) Sozialakteure(n) gerade für bestimmte Tätigkeiten interessieren und für andere nicht. Hierzu weist die bourdieusche Sozialtheorie hingegen Milieu-, Schicht- bzw. Klassensbezüge aus; d. h. qua sozial-kultureller Sozialisation und Position präformierte Interessen(lagen) (zum „Interessehandeln in habitueller Rahmung“ vgl. auch Grotlüschen 2010).

sen<sup>14</sup>. Interesse ist nach Bourdieu das Gegenteil von Indifferenz. Man kann demzufolge an etwas interessiert (also nicht indifferent) und doch frei von ‚Interessen‘ sein (Bourdieu 1998: 141).

#### 4.1.4 Intrinsisch motivierte Lehre als interessenfreies Handeln

Interesse definiert Bourdieu an prominenter Stelle folgendermaßen:

*„Eigentlich sollte das Wort Interesse in einem ersten Sinne genau das bedeuten, was ich unter diesem Begriff der illusio gefaßt habe, also die Tatsache, daß man einem sozialen Spiel zugesteht, daß es wichtig ist, daß, was in ihm geschieht, denen wichtig ist, die in ihm engagiert sind, mit von der Partie sind. Interesse heißt »dabeisein«, teilnehmen, also annehmen, daß das Spiel das Spielen lohnt und daß die Einsätze, die aus dem Mitspielen und durch das Mitspielen entstehen, erstrebenswert sind; es heißt das Spiel anzuerkennen und die Einsätze anzuerkennen“ (Bourdieu 1998: 141).*

Bourdieu verfolgt mit diesem Verständnis von Interessengebundenheit oder sozialer Interessenformierung – von in spezifischen sozialen Feldern sozialisierten Akteuren – eine ‚praxistheoretische Positionierung‘ (Bourdieu 1998: 143-151; Bourdieu / Wacquant 2013: 147 ff.) wider die Grundannahmen ‚ökonomistischer‘ Handlungstheorien. In seinem Aufsatz „Ist interessenfreies Handeln möglich?“ (Bourdieu 1998: 137-156) argumentiert er pointiert gegen eine im Wesentlichen zweifache Reduktion ‚utilitaristischer‘ Epistemologien, wie er sie in Theorien rationaler Wahl bzw. rationaler Entscheidungsfindung identifiziert. Zum einen prangert Bourdieu (1) deren unzulänglich generalisierte Bewusstseitsannahme an, zum anderen (2) die Behauptung des Primats ökonomischer Profit-Kalküle. Diese Axiome werden als transhistorische, anthropologisch invariante Prinzipien des Handelns in seiner eigenen Habitus-Konzeption zwar nicht grundlegend verneint,

---

<sup>14</sup> Bourdieu konnotiert den Begriff Interessenfreiheit unterschiedlich, so dass der jeweilige Konnex die Bedeutung ausmacht. An einer Stelle spricht er von „Interessenfreiheit“ und „Indifferenz“ als Gegensatz zum Begriff „Interesse“ (Bourdieu 1998: 141). An anderen Stellen gebraucht er Interessenfreiheit durchgängig in der von ihm gemeinten Lesart eines Freiseins von berechnenden Kalkülen zu utilitaristisch-ökonomischen Interessen; also (materiellem) Profit- bzw. Gewinnstreben (z. B. Bourdieu 1998: 153).

jedoch als (je hoch) voraussetzungsvoll und/oder als eher unwahrscheinlich sowie empirisch hinterfragbar zurückgewiesen.

Inwiefern die Lehrpraxis von ProfessorInnen eher unbewusst als jederzeit bewusst reflektiert geschieht, wird in einem späteren Abschnitt (siehe 4.2.2 zur Unbewusstheitsannahme des Lehr-Habitus) noch ausführlicher abgehandelt werden. Die schon zitierten Ergebnisse zur Lehrmotivation zumindest entkräften schon einmal das Zweck-Motiv eines ökonomischen Interesses der ProfessorInnen an persönlicher, materieller Gewinnmaximierung. In unseren empirischen Analysen zur Wahrnehmung des betriebswirtschaftlichen Managerialismus an Hochschulen konnte zudem gezeigt werden, dass das Interesse an materiellem Gewinn (Sach- und Personalmittel) insbesondere für die Ausübung der Lehrtätigkeit überhaupt nicht bzw. nur sehr bedingt feststellbar ist. Ein Großteil der ProfessorInnen z. B. ‚weiß gar nicht‘, welche besonderen individuellen Leistungszulagen es für ‚außerordentliches Engagement in Lehre‘ in der W-Besoldung überhaupt gäbe. Diese weitgehende Unkenntnis betrifft ebenso die indikatorenbasierte Verteilung von Sach- und Personalmitteln über die LOM oder auch Zielvereinbarungen (Schmid / Wilkesmann 2015: 61-63). Daher kann man im Umkehrschluss annehmen, dass ‚ökonomische Beweggründe‘ (*noch*) *keine wesentliche* oder *bisher vernachlässigbare* Rolle für die konkrete Ausübung der professoralen Lehrtätigkeit spielen.

Das soll aber auch nicht heißen, dass zukünftig nicht doch eine zunehmende Ökonomisierung des ProfessorInnen-Habitus stattfinden könnte (siehe hierzu Münch 2011: S. 123 ff.). Auch hierfür haben wir erste empirische Verdachtsmomente gefunden (Wilkesmann / Schmid 2015: 77-80). Im Vergleich mit anderen Wissenschaftsbereichen zeigen LebenswissenschaftlerInnen und darunter insbesondere MedizinerInnen jetzt schon eine eindeutig höher ausgeprägte Präferenz für „monetäre Leistungskompensation“. Insgesamt sind jüngere, weibliche, über selektive Anreizsysteme informiertere oder dadurch direkter betroffene ProfessorInnen der managerialen Hochschulsteuerung gegenüber positiver bzw. akzeptierender gestimmt (Schmid / Wilkesmann 2015: 70 f., 76-78). Somit können wir Sozialisierungs- bzw. Konditionierungsmechanismen vermuten, wonach der wissenschaftliche Habitus eines interessenfreien, ‚autotelischen‘ Forschens und Lehrens tendenziell zunehmend von ökonomischen Imperativen überformt bzw. ‚korrump-

piert‘ wird. Das wäre dann eine junge Generation von (Nachwuchs-) WissenschaftlerInnen, in deren Habitus nicht allein die Disposition für ‚interessenfreies‘ Forschen und Lehren gemäß wissenschaftsinterner Logiken (z. B. wissenschaftliche Neugierde, intellektuelle Konkurrenz, Ideeninnovation, Wissenschaftsethik) angelegt ist. Zukünftig erwartbar ist vielmehr eine zusätzlich erwirkte Disposition eines stärker auch managerialen Wissenschafts-Habitus (quasi-)ökonomischer Abwägungen und Strategien<sup>15</sup>:

*„Ihr [Nachwuchsgeneration von WissenschaftlerInnen] Habitus ist nicht der akademische, sondern der manageriale mitsamt seinen Zwängen, aus allem ein Geschäft machen zu müssen, einschließlich seiner selbst, und der damit einhergehenden Dominanz aller Erscheinungsformen des Vermarktetwerdens und der Selbstvermarktung (...). In einer Welt, in der das Denken in ökonomischen Kategorien eine hegemoniale Position erobert hat, erscheint es völlig normal, Wissenschaft und Bildung als Geschäft eines Universitätsunternehmens zu betreiben. Es existiert quasi nur mehr noch der unternehmerische Habitus“ (Münch 2011: 125 f.).*

Stimmt diese Prognose im weiteren Zeitverlauf und kommt es zu einem weiteren Ausbau von Kontroll- bzw. Evaluationssystemen, mittels welcher immer größere Anteile von Personal- und Sachmitteln selektiv und leistungsorientiert variabel verteilt werden, dann lehren ProfessorInnen zukünftig auch stärker nach der Maßgabe einer ‚governance by numbers‘ (siehe Heintz 2008).

Zum Status quo des Wissenschaftssystems lehren die ProfessorInnen aber vorwiegend immer noch, weil es für sie bis dahin inkorporierte und gelebte soziale Realität ist, dies in diesem sozialen Feld der akademischen Wissenschaften (einfach) zu tun. Weil es dazugehört zum ProfessorInnen-Sein (siehe identifiziert und/oder integriert regulierte Verhaltensmotivation). Sie haben es über Jahre oder Jahrzehnte der Lehr-Praxis als wissenschaftliche MitarbeiterInnen und dann ProfessorInnen auch nur so kennen und anzuerkennen gelernt. Kennengelernt

---

<sup>15</sup> Für ein auf Bourdieus Habitus-Feld-Theorie rekurrerendes idealtypisches Stufenmodell der Ökonomisierung sozialer Felder mit illustrativen Bezügen zur Wissenschaft siehe Schimank und Volkmann (2008).

meint dabei eher die Art und Weise, wie sie es tun (siehe hierzu den Abschnitt 4.2 Lehransätze als Lehr-Habitus). Anerkennen soll heißen, dass der Einsatz bzw. Investitionen in Lehraktivitäten an und für sich fraglos sind. Zu lehren wird als ein weitgehend selbstverständlicher und auch ‚funktional‘ dazugehöriger Teil des WissenschaftlerInnenseins an Hochschulen empfunden (siehe auch Hilbrich / Schuster 2014: 79 ff.). Die Motivation zu lehren ist dabei immer eine Habitus-Feld-Funktion „(...) der Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses, zu dem Lehre und Forschung gleichermaßen gehören“ (Bloch et al. 2014: 13). Dabei sei dahingestellt, als wie erstrebenswert und individuell ‚Identitäts-stiftend‘ oder ‚Karriere-relevant‘ das jeweilige Engagement in Lehre bewertet, interpretiert sowie unterschiedlich gekonnt realisiert wird. Es gilt nach wie vor immer noch die „doxa“<sup>16</sup> (Bourdieu 2009: 324 ff.) der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ im wissenschaftlichen Feld. Trotz des Primats der Hauptsache Forschung über die Nebensache Lehre wird daher eine Befreiung von der Lehrverpflichtung oder ein offen bekundeter Unwille zu lehren als ein Stigma der ‚sozialen [Berufs-] Identität‘ (vgl. Goffman 1967: 11 ff.) unter HochschulprofessorInnen diskreditiert. Exemplarisch für die Plausibilität dieser Behauptung ist die kritische Diskussion bzw. die allgemeine Ablehnung der Lehrprofessur als Professur ‚zweiter Klasse‘ (siehe hierzu Hilbrich / Schuster 2014).

Ein für ein bestimmtes soziales Universum bzw. Feld konstitutives Interesse ist also nicht losgelöst von dem zu denken, was Bourdieu den feldspezifischen Habitus nennt (siehe Bourdieu 1998: 152 ff.; vgl. auch Swedberg 2005: 381). Nur im Bezug zu spezifischen Enkulturationsbedingungen und im Abgleich mit den spezifischen Logiken bzw. Doxen eines Feldes kann es Interessen (hier: Interessenfreiheit) geben, welche Präferenzen beschreiben, die auch andere sein können als rein ökonomische. Der ProfessorInnen distinkter und distinktiver Lehr-Habitus ist eine Funktion der An- und Einverleibung ihrer spezifischen Lehr-Erfahrungen, welche am Einzelfall oder für abgrenzbare Kohorten empirisch zunächst als systematisch unterschiedlich diagnostiziert und dann in ihren Entstehungsbedingun-

---

<sup>16</sup> Der bourdieusche Gebrauch des Begriffs Doxa (vgl. Fuchs-Heinritz / König 2005: 201-206) kann in sehr verkürzter Form als Glaubenssatz, als selbstverständlich Gefasstes oder unhinterfragt Selbstverständliches innerhalb einer herrschenden Ordnung eines bestimmten sozialen Raums zusammengefasst werden.

gen je rekonstruiert werden müssen. Die ‚ansozialisierte‘ grundsätzliche Disposition zu lehren<sup>17</sup> ist folglich und lediglich ein quasi-ontologisches Einverständnis des Habitus mit seinem Feld. Es handelt sich um eine stillschweigende Teilnahmenvoraussetzung in Form einer Investition, libido bzw. illusio (Bourdieu 1998: 142), welche ihre Entstehungsbedingungen vergessen hat und zugleich Funktionsvoraussetzung für ausdifferenzierte Felder ist. Der Zugang zum und das Agieren im Feld der Wissenschaft (als eines dieser Felder z. B. neben dem der Wirtschaft, Kunst oder Politik) „(...) setzt eine Suspendierung der Grundannahmen des gewöhnlichen Menschenverstandes und eine *para-doxale* Zustimmung zu einem Ensemble mehr oder weniger radikal neuer Grundannahmen voraus (...)“, die „(...) der gewöhnlichen Erfahrung unbekannt und unverständlich sind“ (Bourdieu 2013: 20):

*„Für jedes Feld ist nämlich die Verfolgung eines spezifischen Ziels charakteristisch, das geeignet ist, alle (und nur die), die über die erforderlichen Einstellungen verfügen (die **libido sciendi** beispielsweise), dazu zu bringen, sich voll und ganz dafür einzusetzen. An der wissenschaftlichen, literarischen, philosophischen usw. **illusio** teilhaben heißt Einsätze ernst nehmen (und manchmal eine Frage von Leben und Tod daraus machen), die, aus der Logik des Spiels selbst hervorgehen, dessen Ernst begründen, mögen sie auch den bisweilen so genannten »Laien« oder in anderen Feldern Engagierten unverständlich bleiben oder als »uninteressant« oder »zwecklos« erscheinen“ (Bourdieu 2013: 20).*

Wie kann man nur so viel Arbeit und Leidenschaft dafür aufbringen, unbedingt irgendwelche (teilweise sehr ‚randständigen‘) Phänomene auf ganz bestimmte Weise erforschen zu wollen? Oder ermüdende (teilweise feindschaftliche) Auseinandersetzungen mit Forscher-KollegInnen ausfechten, weil diese andere Theorien oder Methodologien präferieren? Warum sollte man versucht sein, Studierenden mühevoll unbedingt bestimmte Denkfiguren wie auch immer zu vermitteln?

---

<sup>17</sup> Auch hier gilt, dass zunächst spezifischere Fragen zur didaktischen Lehr-Qualität, dem inferioren Stellenwert der Lehre gegenüber der Forschung oder Konnotationen unkreativ-routinehafter Habitualisierung der Lehrpraxis ausgeklammert werden.

Und zwar insbesondere wenn man dafür im direkten Vergleich mit hochdotierten ManagerInnen, UnternehmerInnen, BeraterInnen, Business Coaches, Keynote-Speakern oder F&E-AbteilungsleiterInnen doch so wenig Geld als Kompensation dafür bekommt? WissenschaftlerInnen gleichen hier viel eher KünstlerInnen oder Literaten und ihrer vorwiegend interessenfreien Handlungslogik einer ‚l’art pour l’art‘ (siehe hierzu auch Bourdieu 1999; Müller 2014: 209 ff.). Abseits sporadisch-episodischer Frustrationen bekennen sich die – in ihren ‚wissenschaftlichen‘ und ‚erzieherischen‘ Bestrebungen engagierten – ProfessorInnen nicht zu einem derartig des-illusionierten Befremden ihres Tuns sowie den Motiven ihres Tuns<sup>18</sup> (vgl. hierzu auch die Analysen bei Schmid / Wilkesmann 2015: 74 f.). Und gerade auch darum funktioniert das Wissenschaftssystem (trotzdem) und nur vergleichsweise wenige LehrstuhlinhaberInnen erwägen ernsthaft einen Exit aus der Hochschule in Richtung einer insgesamt lukrativeren Privatwirtschaft<sup>19</sup>.

Gerade umso weniger Kontrolle, Vorgaben oder Kritik die ProfessorInnen ausgesetzt sind und desto mehr Autonomie sie in ihrer Lehrausübung verspüren, desto weniger Anlässe haben sie, darüber zu rasonieren, warum und wozu sie das überhaupt (noch) machen<sup>20</sup>, und desto eher wird ihnen ermöglicht, quasi-intrinsisch motiviert lehren zu können. Bestenfalls erleben sie sogar idealtypische Situationen eines intrinsisch motivierten „Flow“-Zustandes (vgl. Csikszentmihalyi 1985) des völlig freudvollen Aufgehens in der Lehr-Lern-Interaktion mit ihren Studierenden. Ist der professorale (Lehr-)Habitus an das jeweilige wissenschaftliche (Unter-)Feld der Lehre gut angepasst, dann gibt es eine Art unbewusster bzw. vorreflexiver „ontologischer Komplizität“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 42). Genau diese ist die Voraussetzung für dieses ‚selbstverständliche‘ und ‚mühelose‘

---

<sup>18</sup> Dabei sollte nicht geleugnet werden, dass es doch auch diesen Typ des indifferenten und gleichgültigen „Professor Untat“ (Kamenz / Wehrle 2007) gibt. Genauso wie jene, welche gerade ob ihrer Des-Illusionierung (siehe Schmid / Wilkesmann 2015: 75, 78) daran interessiert sind, die Kräfteverhältnisse in der Wissenschaft umzustürzen. Aber gerade damit erweisen sie den Einsätzen ihre Anerkennung und sind nicht indifferent gegenüber dem, was in ihrer Wissenschaft auf dem Spiel steht (Bourdieu 1998: 142).

<sup>19</sup> Umgekehrt dominieren ‚intrinsische Gründe‘ (z. B. „Weitergabe von Erfahrungswissen“, „freie Interessenwahl“) ‚extrinsische Vorteile‘ (z. B. „gesichertes Lebenseinkommen“) in der Selbstauskunft von *Fachhochschul*professorInnen, warum sie aus der Wirtschaft in das Hochschulsystem gewechselt sind (Schmid / Wilkesmann 2015: 75).

<sup>20</sup> Hinweis: Damit ist keine Reflexion darüber gemeint, *wie* sie das machen.

Verhalten, welches Bourdieu (1998: 143 f.) auch mit dem „Sinn fürs Spiel“ bezeichnet<sup>21</sup>:

*„Was in der **illusio** als Selbstverständlichkeit erlebt wird, erscheint demjenigen, der diese Selbstverständlichkeit nicht teilt, weil er am Spiel nicht beteiligt ist, als Illusion. (...) Gut eingespielte Akteure sind besessen vom Spiel, und sicher um so mehr, je besser sie es beherrschen. Eines der Privilegien, die dazugehören, wenn man in ein Spiel hineingeboren wird, besteht darin, daß man, weil man den Sinn für das Spiel hat, ohne Zynismus auskommt“ (Bourdieu 1998: 143).*

An anderer Stelle wird in einer empirischen Studie zu den Beweggründen und organisationalen Bedingungen akademischer Lehre die Motivationstheorie mit der Idee einer Berufssozialisation zusammengebracht. Bloch und KollegInnen (2014: 164 ff.) entwerfen dazu das hybridisierte Konzept der „intrinsisch-professionellen Motive“ zu lehren. Letzterem wird in einer Befragung von ProfessorInnen eine große Bedeutung zugewiesen. Ohne eine explizite Referenz zu Bourdieu zu machen und ebenfalls ausgehend von der SDT, konkludieren auch sie die von mir zuvor schon geführte Argumentation: „Die Motivation zu lehren resultiert aus der Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses (...). Dieses eignen sich die Lehrenden im Laufe ihrer wissenschaftlichen Sozialisation an“ (Bloch et al. 2014: 13). Solange keine gravierenden Probleme dabei auftreten, lehren die ProfessorInnen einfach, weil es zur fraglosen Selbstverständlichkeit – zur „doxa“ (siehe Bourdieu 2009: 325) oder feldspezifischen „illusio“ – der Teilhabe im wissenschaftlichen Feld gehört: „Die *illusio* gehört nicht zu den expliziten Prinzipien, den Thesen, die man aufstellt und die verteidigt werden, sondern zum Handeln, zur Routine, zu den Dingen, die man halt tut und die man tut, weil es sich gehört

---

<sup>21</sup> Etwas plakativer illustriert: Die in Lehre hoch erfahrenen und ihrem Lehr-Stoff sicheren ProfessorInnen tun sich leicht, kommen ohne großen Vorbereitungsaufwand aus und wirken in ihrer Rolle als Lehrende unangestrengt authentisch. Unerfahrene wissenschaftliche MitarbeiterInnen hingegen kämpfen sich zu weilen bei ihren ersten Gehversuchen in der Lehre – trotz großen Vorbereitungsaufwands und vorab ausgeklügelter didaktischer Vorhaben – mit großer Mühe und Anstrengung durch ihre Seminare. Beide wissen wahrscheinlich nicht wirklich genau, was sie nun konkret jeweils alles falsch oder richtig gemacht haben; und sie müssen es auch nicht unbedingt wissen.

und weil man sie immer getan hat“ (Bourdieu 2013: 129). Nach einer ursprünglichen Verpflichtung zur Lehre und ab einem gewissen Zeitpunkt fortgeschrittener Lernprozesse, der erfolgreichen Bewältigung, Eingewöhnung sowie des Vertrautseins mit den Anforderungen akademischer Lehre tun sie es

*„(...) wie die »rechte Meinung« auf das Rechte »verfällt«, nämlich gewissermaßen ohne zu wissen, wie und warum, so läßt die Koinzidenz von Dispositionen und Position, vom Sinn für das Spiel und dem Spiel selbst, den Akteur tun, was er zu tun hat, ohne daß dies explizit als Ziel formuliert werden müßte, also jenseits von Kalkül und selbst Bewußtsein, jenseits von Diskurs und Darstellung“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 162).*

Und noch einmal abschließend die Frage: Warum und wozu lehren ProfessorInnen? Als bewusst pointierte Konklusion der bourdieuschen Revision der Selbstbestimmungstheorie der Lehrmotivation könnte man knapp antworten: Aus feldspezifischer Interessenfreiheit. Ihnen muss oder sollte gar nicht wirklich allzeit ‚bewusst‘ sein, warum, wozu und wofür sie dies eigentlich machen oder sie es sogar nicht mehr machen sollten<sup>22</sup>. Sie lehren einfach. Das ist nach Bourdieu der Unterschied zwischen praktisch-vernünftigem und bewusst-rationalem Verhalten: „The way Bourdieu sees it, people approach reality through their habitus, which means that they approach it in an instinctive rather than in a conscious manner. People, Bourdieu says, act in a reasonable manner, not in a rational manner“ (Swedberg 2005: 382).

---

<sup>22</sup> Im Unterschied dazu ist es schlichtweg (noch) kaum vorstellbar und wäre für die Hochschulen vermutlich ziemlich dysfunktional, wenn ProfessorInnen eine streng ‚utilitaristische‘ Verwertungsvorstellung zu ihrer Lehrtätigkeit entwickeln würden. Aber genau solche Kalkulationen gibt es in der Privatwirtschaft, wo z. B. Tagessätze, Vortrags- oder Beratungspauschalen zur ‚kostenpflichtigen‘ Weitergabe von unterschiedlich ‚wertvollem‘ Wissen berechnet und angesetzt werden. Da wissen und entscheiden die handelnden Akteure ungleich bewusster als in der Wissenschaft darüber, was ein bestimmter Vortrag oder welche Beratungseinheit wie viel kosten soll, und dokumentieren auch ungleich präziser, welche Arbeitsstunden warum und wozu verbraucht wurden. Würde man diesem Vorbild einer Erwerbsorientierung mit entsprechenden Bezahlungserwartungen ohne personale Qualitätseinbußen nacheifern wollen, dann würden sich größere Anteile der HochschulprofessorInnen zu (Selbst-)bewussteren „ArbeitskraftunternehmerInnen“ (vgl. Pongratz / Voß 2003) transformieren, was dem Hochschulsystem dann aber auch teurer zu stehen kommen sollte.

Aber: Lehren ohne Bewusstsein, d. h. ohne bewusste Reflexion über didaktische Zielvorgaben und/oder Vorgehensweisen und Strategien? Zu lehren und dabei nicht nur *nicht* („bewusst reflektiert“) zu wissen, warum und wozu, sondern auch nicht wie!? Wie das alles ohne jegliche Ironie und Provokation gegenüber auch hoch engagiert Lehrenden zu verstehen ist, welche ihre Lehrtätigkeit durchaus sehr ernst nehmen, wird im nachfolgenden Abschnitt ausgeführt.

## 4.2 Lehransätze als Lehr-Habitus in sechs

### Konstruktionsmomenten – Oder: Wie wird gelehrt?

Bisher wurde unter Bezugnahme auf unsere empirischen Ergebnisse eruiert, *warum* oder *wozu* ProfessorInnen *überhaupt* lehren wollen (oder auch nicht) und daher unterschiedlichen Arbeitsaufwand in ihre Lehrmethodik investieren. Jetzt will ich der Frage nachgehen, welches Interesse (warum) darin besteht, Lehre ‚didaktisch‘ auf eine ganz bestimmte Art und Weise zu praktizieren: Weshalb lehren ProfessorInnen, *wie* sie lehren?

Wie anders als durch Fremdeinschätzungen von Dritten (z. B. studentische Lehrveranstaltungsevaluation, Peer Reviews, ExpertInnen-Audits), teilnehmende ethnografische Beobachtung oder ausführlichen Face-to-Face-Interviews mit den Lehrenden könnte man aber forschersich überhaupt adäquat erfassen, wie ProfessorInnen lehren? Auf unserer Suche nach einem möglichst brauchbaren Indikatoren-Set für den Zweck eines Online-Surveys selbstberichteter Angaben und Einstellungen von ProfessorInnen sind wir auf die pädagogisch-psychologische Lehr-Lern-Forschung zu den „approaches to teaching“ (siehe Kember / Kwan 2002; Martin et al. 2000; Trigwell et al. 1994) gestoßen. Nachdem Trigwell, Prosser und KollegInnen in ersten explorativen, phenomenografischen Studien qualitativ unterschiedliche Lehransätze<sup>23</sup> (approaches to teaching)

---

<sup>23</sup> Braun und Hannover (2008) übersetzen in ihrer deutschen Adaption die „approaches to teaching“ mit „Lehrorientierung“. Ich finde diese Übersetzung mittlerweile nicht mehr so gelungen, da der englische Begriff des „approach“ nicht nur eine *projektive* Orientierung beschreibt, sondern auch Aspekte *vorausgehender* und/oder *gegenwärtiger* Zu-, Heran-, Vorgehens- und Umgangsweisen. Es gibt einen umfangreichen, verworrenen und begrifflich oft wenig trennscharfen Diskurs zu Lehrpraxen, in welchem je nach jeweiliger Epistemologie und forschersich-disziplinärer Schwerpunktsetzung auch von *orientations to teach*, *conceptions to*

in der akademischen Lehre identifizieren konnten, haben sie darauf basierend – im Unterschied zu vergleichbaren Forschungslinien – auch ein entsprechendes Messinstrument zur Einstellungsabfrage entwickelt: das „Approaches to Teaching Inventory“ (ATI). Dieses wurde über viele Follow-up-Studien stetig weiterentwickelt und als Einstellungs-Test optimiert (siehe Trigwell / Prosser 2004; Prosser / Trigwell 2006). Das war dann auch das *forschungspragmatisch* gewichtigste Argument, dieses Inventar in einer von uns ins Deutsche übersetzten und gekürzten Version anzuwenden (siehe Wilkesmann / Schmid 2011: 266-267; Wilkesmann / Schmid 2012b: 42 f., 49 f.; später auch: Wilkesmann / Lauer 2015: 723 ff.).

Die mit dem ATI abgefragten Lehransätze (approaches to teaching) setzen sich aus den zwei Komponenten handlungsbezogener Lehr-*Motive* (motives) bzw. Intentionen (intentions) sowie beobachtbarer Lehr-*Strategien* (strategies) zusammen (Trigwell / Prosser 2004: 413 f.). Diese Begriffe werden aber in keiner Weise detaillierter definiert oder theoretisch verortet. Die Operationalisierung dieser Konstrukte im Fragebogen lässt darauf schließen, dass Strategien dabei eher abbilden, was (wie) getan wird, und die Anwendung bestimmter Strategien von den Intentionen beeinflusst ist (vgl. auch Lübeck 2010: 9). Sowohl die jeweiligen Intentionen als auch die damit assoziierten Strategien zu lehren gründen ihrerseits in übergeordneten Lehrkonzeptionen und -orientierungen (conceptions of teaching, teaching orientations). Ungeachtet theoretischer Verkürzungen, begrifflich-konzeptioneller Unschärfen sowie empirisch teilweise widersprüchlicher oder nur bedingt belastbarer Ergebnisse in der Erforschung von Lehransätzen (vgl. hierzu Lübeck 2009: 35-66) werden mittlerweile zwei Modi des Lehrens postuliert: lehrendenzentriert und lernendenzentriert<sup>24</sup>. Nach mehrfacher Überprüfung der Dimensionalität sowie entsprechender Überarbeitungen wird auch der ATI mittlerweile als zwei-faktorielles Konstrukt interpretiert: ‚lehrendenzentrierte Informationsvermittlung‘ (Information Transmission/Teacher-Focused; ITTF) und ‚studierendenzentrierte Unterstützung des Lernens‘ (Conceptual Change/Student-

---

teach, teaching styles, teaching beliefs, teaching attitudes, teaching paradigms usw. die Rede ist (siehe hierzu Lübeck 2009: 34 ff.).

<sup>24</sup> Auch hier variieren die Bezeichnungen je nach AutorInnen. So liest man auch von „inhaltsorientiertem/lernorientiertem Lehransatz“ (Lübeck 2010: 9 f.) oder „lehrendenfokussierter/studierendenfokussierter Orientierung“ (Braun / Hannover 2008: 278 f.)

Focused; CCSF) (siehe Prosser / Trigwell 2006: 411, 413). In Kurzform erklärt: Der lehrendenzentrierte Ansatz beschreibt die Intention der Vermittlung vordefinierter Wissensbestände im Modus von Lehr-Strategien, bei welchen den Studierenden lediglich eine passive Empfängerrolle zugewiesen wird. Der studierendenzentrierte Ansatz verfolgt dagegen die Intention der Ko-Konstruktion von Wissensbeständen im Modus von offen-interaktiven Lehr-Strategien, welche die aktive Beteiligung der Studierenden braucht (für etwas ausführlichere Schilderungen siehe z. B. Lübeck 2009:45 ff.; Lübeck 2010: 9 f.; Kember 1997). Alltagsweltlicher illustriert: Lehrendenzentrierte HochschullehrerInnen beschallen in der Art eines ‚Nürnberger Trichters‘ ihre Studierenden monologisierend mit ihrem kanonisierten ‚Lehrstoff‘. Studierendenzentrierte HochschullehrerInnen verstehen sich als Lern-BegleiterInnen und versuchen auf den Wissensbeständen, Bedürfnissen und Befähigungen ihrer Studierenden aufbauend, die Entwicklung von Wissensbeständen und Kompetenzen im intensiven Austausch miteinander zu erarbeiten.

Obwohl die Abfrage der Lehransätze ‚handlungsnah‘ konzeptualisiert sein soll, ist der Schluss auf tatsächliches, realiter zu beobachtendes „Lehrverhalten“ nicht zwingend (siehe Lübeck 2010: 8 f.). Verschiedene ForscherInnen suggerieren jedoch stark, dass die selbstberichteten Lehransätze – in vergleichbar ermöglichenden und eng definierten Lehr-Lern-Kontexten – mit unterscheidbarem Lehrverhalten (z. B. Anwendung bestimmter didaktischer Lehr-Methoden) schwach korrelieren (vgl. hierzu Braun / Hannover 2008; Lübeck 2009: 77 f.).

Die soeben skizzierte Grundlegung und Anwendung des ATI sollte vor allem plausibilisieren, dass wir damit ein Konstrukt haben, welches uns – im Abgleich mit forschungspragmatischen Überlegungen und unter gegebenen Machbarkeitsbedingungen – erlaubt, Diagnosen dazu anzustellen, wie gelehrt wird. Ohne an dieser Stelle noch vertiefender auf die Erforschung von Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lehrverhalten im Detail einzugehen, behaupte ich, dass Lehransätze sinnvoll als Lehr-Habitus reinterpretiert werden können. Vielmehr noch erlaubt so eine theoretische Reformulierung mit Bezugnahme auf das gut ausformulierte Habitus-Konzept, soziologische Defizite von Lehransatz-Konzeptionen besser zu identifizieren oder sogar zu kompensieren.

Der Habitus-Begriff wurde bereits an der einen oder anderen Stelle der bisherigen Argumentation sporadisch gebraucht, um nicht von vorneherein unnötige Redundanzen zu erzeugen. Hier ist jetzt die geeignete Stelle, ihn systematischer auf die Lehrtätigkeit der ProfessorInnen anzuwenden. Die Blaupause für dieses Vorhaben ist die Bestimmung des bourdieuschen Habitus-Begriffs nach Müller (2014: 27-43). Dieser fasst den Habitus in fünf Konstruktionsmomenten zusammen: die Inkorporations-, Unbewusstheits-, Strategie-, Stabilitäts- sowie Wandlungsannahme. In der wahrscheinlich am häufigsten zitierten und umfassendsten Version<sup>25</sup> umschreibt Bourdieu selbst seine Habitus-Konzeption folgendermaßen:

*„Die für einen spezifischen Typus von Umgebungen konstitutiven Strukturen (etwa die eine Klasse charakterisierenden materiellen Existenzbedingungen), die empirisch unter der Form von mit einer sozial strukturierten Umgebung verbundenen Regelmäßigkeiten gefasst werden können, erzeugen **Habitusformen**, d. h. Systeme dauerhafter **Dispositionen**, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv »geregelt« und »regelmäßig« sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zwecke angepaßt sein können, ohne das bewußte Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen, und die, dies alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines »Dirigenten« zu sein“ (Bourdieu 2009: 164 f.).*

Ich werde abschließend noch eine eigene sechste Konnotation hinzufügen: die Manövrierfähigkeitsannahme des (Lehr-)Habitus (siehe Abschnitt 4.2.6).

---

<sup>25</sup> Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Bourdieu sein Habitus-Konzept über Jahrzehnte hinweg weiterentwickelt und in unterschiedlichsten Analysen zu den unterschiedlichsten Feldern und Praxisformen ausformuliert hat. Es ist das „Kernstück seiner Soziologie“ der sozialen Praxis (Krais / Gebauer 2010: 5). Demzufolge haben wir es aber auch mit einem sehr vielseitig gebrauchten sowie leicht variierenden Konzept zu tun, welches forschersich als „sensitizing concept“ (vgl. hierzu Blumer 1954: 7) verstanden werden kann und nicht als definitiv vorab bestimmter, eng definierter Theorie-Begriff.

#### 4.2.1 Die Inkorporationsannahme des Lehr-Habitus

Die Inkorporationsannahme des Habitus verweist auf dessen Entstehungskontext und fragt danach, wie ein bestimmter Habitus zu Stande kommt (siehe hierzu auch Kraus / Gebauer 2010: 61-64). Die Antwort hierzu: Er formiert sich mittels Inkorporierung, d. h. der „(...) Einverleibung von gesellschaftlichen Strukturen über Prozesse der Sozialisation und Erziehung, der Konditionierung und Disziplinierung (...)“ (Müller 2014: 39). Ein zu einem bestimmten sozio-biografischen Zeitpunkt diagnostizierbarer Habitus ist nicht angeboren, sondern im Lebensverlauf erworben. Ein distinktiver Habitus reproduziert eine sozial präformierte, „strukturierte Struktur“ (Bourdieu 1987: 278 f.), bedingt durch distinkte vorangegangene Existenz Erfahrungen. Dominant Habitus-prägend ist die familiäre bzw. herkunftsbedingte Primärsozialisation („generic habitus“); die dabei grundgelegten Dispositionssysteme werden aber in späteren sekundären, tertiären usw. Sozialisationskontexten spezifiziert, modifiziert und/oder erweitert („specific/tertiary habitus“; siehe Wacquant 2014: 6 ff.).

Der Forschung zu den Lehransätzen kann man ein frappierendes Theorie- und Empirie-Defizit diagnostizieren, da diese lediglich reine Momentaufnahmen von Lehrenden-Gruppen zu einem bestimmten Zeitpunkt konstatiert, welche hinsichtlich ihrer Lehransätze in bestimmter Weise variieren (siehe Lübeck 2009: 64). Damit wird ein bis dahin bereits (mehr oder minder robust) formierter Lehr-Habitus erfasst und nichts Genaueres über dessen Genese ausgesagt. Man findet nur hoch sporadische Hinweise; exemplarisch hierfür: „Each academic’s conception of teaching will have formed through *some complex amalgam of influences such as experiences* [...] as a student, departmental and institutional ethos, conventions of the discipline and even the nature of the classroom [Hervorhebungen nicht im Original]“ (Kember 1997: 271).

Es gibt *Querschnitt*-Studien, welche systematische Zusammenhänge zwischen entweder studierenden- oder lehrendenzentrierten Lehransätzen mit bestimmten Zugehörigkeiten zu Fachkulturen oder Disziplinen sowie Geschlecht, Lehrerfahrung, Selbstwirksamkeitserwartung oder Interesse am Thema zeigen (siehe Lübeck 2009: 79-90). Einige der dabei generierten Ergebnisse können sehr vor-

sichtig auf sozialisatorische Prägungsmuster hin interpretiert werden, sind aber aufgrund der lückenhaften sowie disparaten Studien-Designs und vor allem aufgrund fehlender (quasi-)experimenteller Panel-Forschungsdesigns (vgl. Diekmann 2002: 274 ff., 289 ff.) nicht sehr belastbar und daher nur sehr bedingt interpretierbar<sup>26</sup>. Positiv gewendet jedoch sind diese Ergebnisse (v. a. zu Geschlechtsspezifika, Professions- bzw. Fachkulturen) durchaus im Einklang mit den theoretischen Annahmen und Ergebnissen einer Überfülle von Habitus-Feld-Analysen, wie wir sie bereits aus der Organisationssoziologie, der Professionssoziologie, der soziologischen Ungleichheits- und Gender- oder Hochschul-Forschung kennen (siehe z. B. Lenger et al. 2013: 28-30; Ebrecht / Hillebrandt 2004, Müller 2014: 95-342).

Es gibt auch Habitus-Analysen für das Feld der Wissenschaften (z. B. Engler 2001, 2004; Bourdieu 1992a, Zimmermann 2004; Möller 2013; Münch 2011), welche jedoch die Lehrtätigkeit ausblenden und sich eher Fragen ungleicher Karrierechancen, wissenschaftlicher Persönlichkeitswerdung, fachdisziplinärer Status-Hierarchisierungen oder allgemeineren Ökonomisierungstendenzen in den Wissenschaften (mit Bezug auf Forschung) widmen. In grober Orientierung an den gerade erwähnten Habitus-Studien müsste man auch den Sozialisations- und Lernprozessen dessen nachspüren, *warum* Gruppen bestimmter ProfessorInnen *genau so* lehren, *wie* sie lehren. Wie werden unterscheidbare Lehransätze im Vor- ausgang als eine fortlaufende Prägung – in bestimmten Sozialisationskontexten sowie durch welche signifikanten SozialisationsagentInnen beeinflusst – nachge-

---

<sup>26</sup> Es kann z. B. nicht diskriminiert werden zwischen (intra-individuellen) Persönlichkeitsvariablen und (inter-individuellen) Sozialisationsbedingungen oder Kontextvariablen. Ist der gezeigte Lehransatz z. B. das Ergebnis (1) von soziologisch invarianten Persönlichkeitsmerkmalen, (2) einer Sozialisation innerhalb eines bestimmten Fachgebietes oder (3) der hoch situations- oder kontextspezifische Ausdruck bestimmter in bestimmten Disziplinen institutionell bevorzugter Lehrveranstaltungs-Formate? Die Zugehörigkeit zu einer Fachdisziplin kann im Hinblick auf Lehrorientierungen und -ansätze z. B. in eine epistemologische und institutionell-organisatorische Komponente unterschieden werden (vgl. z. B. Becher / Trowler 2001: 41 ff.). Dann stellt sich das Problem, inwiefern eine Lehrphilosophie- oder Lehrorientierung der typische Ausdruck bestimmter Erkenntnisgegenstände und -weisen der Fächer ist und/oder eher das Produkt der in einem Fachbereich jeweils bevorzugten ‚Organisiertheit‘ der Lehre (z. B. spezielle Lehr-Lernumgebungen wie Labors sowie ‚traditionell‘ bevorzugte Lehr- und Prüfungsformate).

ahmt, angeeignet, ausgebildet, neu erworben, wieder abgewandelt oder komplett wieder abgelegt?<sup>27</sup>.

So eine Habitus-Rekonstruktion darf aber nicht – wie die reduktionistische Forschung zu den Lehransätzen – dabei stehen bleiben, allein die kognitiven Komponenten des Lehrenden-Habitus zu erforschen und dabei die affektive und leibliche („conative“) Dimension (siehe Wacquant 2014: 8 f.) der Lehrpraxis zu unterschlagen. Lehransätze (approaches to teaching) beschreiben allein die kognitive Dimension eines spezifischen Lehr-Habitus, nicht aber dessen Expressivität bzw. Stilistik („expressive habitus“; siehe Hallett 2007: 153; Schwalbe / Shay 2014: 170 f.). Die Inkorporationsannahme des Lehr-Habitus ist nach Bourdieu daher ‚radikaler‘ zu verstehen, denn auch Kognitionssysteme sind Dispositionen eines (*Sozial-*)Körpers. Kognition kann nicht außerhalb des Körpers oder ohne Körper stattfinden:

*„Der Habitus als inkorporierte Erfahrung des Subjekts mit der sozialen Welt schlägt sich also nicht nur im Körper nieder, manifestiert sich in den Gesten, in der Körperhaltung und im Körpergebrauch, und der Körper fungiert auch nicht nur als ein Medium, in dem sich der Habitus **ausdrückt**; vielmehr **ist** der Körper als Speicher sozialer Erfahrung wesentlicher Bestandteil des Habitus“* (vgl. Kraus / Gebauer 2010: 75).

Demnach können identische Lehrstrategien in identischen Lehrformaten mit identischem Methoden-Einsatz realiter doch sehr unterschiedlich ‚dramaturgisch‘ realisiert werden. Dabei macht es einen qualitativen Unterschied in der Lehrenden-Studierenden-Interaktion, wie deutlich oder unverständlich jemand spricht; seine inhaltlichen Botschaften gekonnt intoniert oder monoton aneinanderreihet; frei und eloquent vorträgt oder sich starr an einem Skript entlanghangelt; sich souverän oder unsicher durch den Raum bewegt oder vor den Studierenden positioniert; wild gestikuliert oder eher zurückhaltend ausdruckslos bleibt. Das gilt speziell für lernendenzentrierte Lehransätze, bei welchen diese ‚dramaturgische Expressivität‘

---

<sup>27</sup> An dieser Stelle wird vorerst noch nicht problematisiert, ob der ‚Lehr-Habitus‘ ein eindimensionales, relativ Kontext-robustes und damit personengebundenes Konzept beschreibt (siehe hierzu v. a. die Abschnitte 4.2.4 bis 4.2.6).

in Interaktionen unter Anwesenden (siehe hierzu Goffman 1986, 2011) besonders zum Tragen kommt. Sehr eindrücklich ist eine Beobachtung des Unterrichtsgeschehens von Manen (1995), in welcher auch er sich der Bedeutung situierter „körperliche[r] Hexis“ (Bourdieu 2014: 129) bewusst wird:

*„I cannot help but notice how competently she moves around. While I feel, as visitor, somewhat strange and awkward in this place, she moves amongst the tables without bumping into them, turns to her own desk, holds the door for students who enter the room, talks to one student then to another while doing this or that, and I notice how she simultaneously tunes in to the gathering class. Then she gets the attention from the whole group and proceeds with the lesson in a confident and easy manner that is only unremarkable because it seems to require such little effort. She walks about the room, spurs a student on with a quiet gesture, stops here, interrupts there, responds to some commotion or a question, and so forth. Obviously this teacher feels at home in this room, in a way that allows her to act with such confidence and self-forgetful ease. Indeed this teacher is so effective precisely because she can forget herself and completely absorb herself in this situation with her students” (Manen 1995: 11).*

In seinem Versuch, die goffmansche Interaktions- mit der bourdieuschen Praxistheorie zu vermählen, zeigt Hallett (2007) eingängig plausibel auf, wie der Habitus Interaktionssituationen präinformiert. Unter Zuhilfenahme dieses theoretischen Vorschlags könnte man einen spezifischen Lehr-Habitus auch mit Interaktionsstilen der Lehrenden bzw. der *Dramaturgie akademischer Lehr-Lern-Situationen* (vgl. hierzu z. B. Ashwin 2012: 71 ff.; Preves / Stephenson 2009) zusammenbringen:

*„This embodied expressive style is deeply ingrained and not fully conscious (...). Acquired through the life course, it is the equipment that we carry into interactions (...) Embodied cultural capital provides for a range of possibilities, and it is a tool for crafting interac-*

*tions. At the same time, when people are cognizant they can use impression management to accentuate or diminish certain characteristics. However, this cultural capital [corporeal hexis] cannot be discarded because it is embodied, and it is difficult to present an image based on capital that one does not have. To do so is to risk betrayal by unconscious signs given off” (Hallett 2007: 153).*

Zuletzt wissen wir aus der Professions- oder Elitensoziologie, dass es berufsfeldspezifische Habitusformen gibt, ‚sich zu geben‘ und bestimmte Sachen auf eine bestimmte ästhetische Weise durch symbolische Handlungsweisen darzustellen (siehe Pfadenhauer 2009: 8 ff.). Der Verdacht liegt nahe, dass in Analogie dazu auch die fachspezifische oder institutionenbedingte Sozialisation in die Lehre eine bestimmte *Lehr-Ästhetik* bzw. *-Stilistik* prägt. Unsere Forschung zu den „institutional (teaching) entrepreneurs“ (Schmid / Lauer 2016) ließ uns auf Beispiele von ungewöhnlichen, preisgekrönten Lehr-Performern stoßen. Deren Distinguiertheit verdankt sich gerade dem Kontrast zum Habitus des ‚gewöhnlichen Mainstreams‘ ihrer FachkollegInnen. Ihr Herausragen ist sicher nicht allein über ihr didaktisch-methodisches Lehr-Arsenal erklärbar, sondern vielfach auch über die auffallend distinktive Weise, ihre Lehr-Methoden dramaturgisch in Vorlesungen, Seminaren oder Lehr- und Image-Videos zu inszenieren. Die Expressivität des Lehr-Habitus zeigt sich weniger darin, dass bestimmte Gegenstände oder Herangehensweisen verwendet werden, sondern in der Art und Weise, *wie* sie angewendet werden (vgl. Bourdieu 1987: 57 ff.; 120 ff.). Die von uns untersuchten Lehrpreis-Träger zeigen vergleichsweise hohe Lehr-Standards einer möglichst ansprechenden und innovativen Vermittlung von Lehrinhalten gepaart mit großer Inszenierungs- und Medienkompetenz. Dieses Bestreben und Vermögen ist bei ihnen plausiblerweise in Dispositionen zu suchen, welche sie schon vor und/oder abseits ihres Daseins an Hochschulen (z. B. als selbstständige UnternehmerInnen, Top-ManagerInnen oder Technologie-Nerds) ausgebildet und verinnerlicht haben (siehe hierzu die exemplarischen Fall-Vignetten bei Schmid/ Lauer 2016: 116 ff.).

#### 4.2.2 Die Unbewusstheitsannahme des Lehr-Habitus

Die im Habitus-Konzept implizierte Unbewusstheitsannahme besagt zum einen, dass die dem Habitus zugrundeliegenden Dispositionen im Modus einer „stillen Pädagogik“ (Bourdieu 2014: 128) weitgehend unbewusst angeeignet werden. Zum anderen leiten die Dispositionen des Habitus unbewusst geregelte Praxis-Strategien an (siehe hierzu ausführlicher Hilgers 2009; Martens 2011). ‚Unbewusst‘ oder ‚unreflektiert‘ soll aber bei Bourdieu nicht heißen, dass Akteure völlig anstrengungslos, unüberlegt ziellos, gedankenlos oder rein passiv agieren (vgl. Emirbayer / Mische 1998: 976)<sup>28</sup>:

*„Zwar weisen die vom Habitus hervorgebrachten praktischen Handlungen, spezifischen Weisen zu gehen und zu sprechen, wahrzunehmen, die Geschmäcker und Abneigungen alle Merkmale instinktiven Verhaltens und im besonderen des Automatismus auf; aber es ist nicht minder richtig, daß ein Moment partiellen, lückenhaften, diskontinuierlichen Bewußtseins stets den Handlungen und Praktiken einhergeht, sei es in Form jenes Mindestmaßes an Wachsamkeit, das zur Steuerung des Ablaufs der Automatismen unerläßlich ist (...)“ (Bourdieu 2009: 207).*

Der bourdieusche Mensch ist kein willentlich völlig voluntaristisch handelnder Akteur, noch ist er ein „oversozialized man“ (Wrong 1961), sondern ein qua Dispositionssysteme des Habitus operierender ‚Dreiviertelautomat‘ (Bourdieu 1987: 740; vgl. auch Zander 2010), dessen Autopilot-Programmierung der „praktische Sinn“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 40-49) jenseits diskursiven Bewusstseins ist: „Zwischen den Akteuren und der sozialen Welt herrscht ein Verhältnis des vorbewussten, vorsprachlichen Einverständnisses“ (Bourdieu 1998: 144). In ihrem Tun wenden Sozialakteure Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungs-Schemata an, welche in *praktischer Betätigung in* und für die *praktische Beherrschung von Be-*

---

<sup>28</sup> Hier gleicht Bourdieus ‚Handlungsmodell‘ sehr stark dem von Dewey, welches ihm gut bekannt war (siehe hierzu den späteren Abschnitt 4.2.5 zur Wandlungsannahme des Lehr-Habitus). Auch bei Dewey gibt es keine bewusste Handlungsreflexion bzw. teleologische Handlungsmotivation: „(...) goals are embedded in the need to functionally coordinate ourselves and our situations. He stressed that to understand goals as clearly formed and purely cognitive ‚motives‘ of action confuses their role in action” (Cutchin et al. 2008: 162).

tätigkeiten in spezifischen Feldern erworben und nach einem Analogie-Prinzip übertragen werden: „von Praxis auf Praxis“ (Bourdieu 2014: 136). In Dreiviertel ihrer Handlungen brauchen sie daher nicht die Umleitung über „Diskurs und Bewusstsein zu nehmen“ (Bourdieu 2014: 136). Gerade in diesen Aspekten unbewusster Schemata, impliziten (Regel-)Wissens oder non-deklarativen Gedächtnisses ergeben sich umgekehrt wieder Anschlussfähigkeiten hin zur neueren (Neuro-/Sozial-)Psychologie, welche ihrerseits weiter aufschlussreich dafür sein kann, den Habitus-Begriff stärker psychologisch zu fundieren (siehe hierzu Kastl 2004, 2007; Zander 2010, 2013).

Menschen realisieren durchaus die Interessen, welche in ihrem spezifischen Habitus angelegt sind. Selten jedoch verfolgen sie diese bewusst bzw. handeln sie bewusst wider ihre klassen- oder berufsspezifischen Interessen; auch wenn diese ‚von außen‘ betrachtet noch so irrational und/oder sinnlos erscheinen mögen. Bewusstwerdung ist zwar möglich und kann sogar eine im Habitus angelegte Disposition sein, sie ist jedoch per se unwahrscheinlich bzw. nur unter hoch voraussetzungsvollen Bedingungen oder Problemkonstellationen wahrscheinlich (z. B. im Bereich der Wissenschaften)<sup>29</sup>. Die „Logik der Praxis“ (vgl. Barlösius 2006: 32-35) ist nicht die Logik der Logik, genauso wie theoretisches Handeln nicht praktisches Handeln ist: „Folglich sollten wir in den Produktionen des Habitus auch nicht mehr Logik suchen, als tatsächlich in ihm steckt“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 44). So kommt es, dass die pädagogisch-psychologische Forschung in Referenz auf ihre idiosynkratischen Fachtermini behaupten kann, bestimmte Gruppierungen von ProfessorInnen haben ein ‚konstruktivistisches Lehr-Lern-Verständnis‘ bestimmten Inhalts, welche sie mit bestimmten ‚Interaktionsstrategien‘ mehr oder minder effektiv zu verwirklichen im Stande sind. Die beobachteten ProfessorInnen selbst lehren jedoch einfach nach Maßgabe von Erfahrungssedimentationen; d. h. eher sinnlich-spontan. Sie müssen dazu nicht die Theorie

---

<sup>29</sup> WissenschaftlerInnen mögen sich eine ‚theoretische Sicht‘ (siehe Bourdieu 1998: 206-218) auf die Welt mühselig zu eigen machen können. Aber genau darin besteht dann wiederum die Gefahr eines „scholastic fallacy“ (Bourdieu 1998: 207) oder „scholastischen Epistemozentrismus“ (siehe Bourdieu 2013: 65 ff.); d. h., dass die WissenschaftlerInnen versucht sind, *ihren* ‚theoretischen‘ Erkenntnismodus einfach in die Köpfe der Akteure hineinzuverlegen. Damit verkenne sie die ‚praktische‘ Sicht auf die Welt und die ‚praktische‘ Operationsweise derjenigen Sozialakteure, welche in den Feldern und Situationen tatsächlich involviert sind, wie sie es tatsächlich sind.

hinter ihrer angewandten und auch nur gemäß den Anwendungsbedingungen ausgebildeten und ‚funktional‘ angepassten Sozialtechnologie (d. h. praktische Logik, praktischer Sinn) kennen. In ihrer Lehrtätigkeit brauchen sie sich nicht (unbedingt) irgendwelcher pädagogisch-didaktischer Überlegungen bewusst zu sein: „The dispositions of habitus represent informal and practical rather than discursive or conscious forms of knowledge. The practical evaluation and informal mastery of opportunities and constraints occur unconsciously (...)“ (Swartz 2002: 63S [Supplement]).

In der Literatur zu den Lehransätzen findet sich wiederum *keine* explizite theoretische Ausarbeitung dazu, welchen Bewusstseinsgrad die Anwendung bestimmter Lehransätze voraussetzt. Aber auch hierzu lassen sich tendenziöse Aussagen auffindig machen, welche mit der Unbewusstheitsannahme eines Lehr-Habitus konform gehen: „As teaching is central to the role of academics, conceptions of teaching tend to become subsumed into the unconscious“ (Kember 1997: 271). Die Abfrage von Lehransätzen bzw. -konzeptionen (siehe Item-Formulierungen bei Wilkesmann / Schmid 2011: 266) ist zudem *semantisch* so verfasst, dass hierüber eher etwas wesentlich Prinzipielleres oder Routinehafteres abgebildet werden soll als bewusste (Einzel-)Entscheidungsprozesse. Der ATI ist zudem in einer Art konzipiert und optimiert worden, die eine kurze Beantwortung ermöglicht. Die ProfessorInnen sollen sich beim Ausfüllen möglichst, ‚spontan‘ in ihrer eigenen Lehrpraxis selbst verorten können (vgl. Trigwell / Prosser 2004: 415), so dass kein umfangreicheres Nachdenken darüber in Gang gesetzt werden muss, warum sie welche Intentionen (content creation/information transfer) genau mit welchen Strategien (teacher-/student focused) erreichen wollen oder können. Eine solche Survey-Abfrage ist dann immer auch gerade eine Ad-hoc-Veranlassung der Befragten, ihre vorangegangene Lehrpraxis erst einmal kursorisch in ihr Bewusstsein zu hieven. Und zuletzt forciert der hoch restringierende Inhalt von ein paar ‚Einstellungsfragen‘ eine sehr grobe Abstraktion bzw. *Dekontextualisierung* ihrer realen Tätigkeitsausführungen sowie ihres praktischen Bewusstseins dazu<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Man muss sich diesen methodologischen Hinweis einmal vergegenwärtigen dürfen: Die ganze Komplexität eines Lehransatzes oder des Lehrhandelns mit den Bewertungen von ein paar Aussagesätzen in numerischen Relativen von 1 ‚trifft gar nicht zu‘ bis 5 ‚trifft voll zu‘ abbilden zu wollen, ist eine im Grunde ‚grob fahrlässige‘ Abstraktion der natürlichen, empirischen Welt.

In unseren Studien selbst wurde nicht analysiert, *wie (sehr) reflektiert* Lehre ausgeübt wird. Wie schon bei der Lehrmotivation gesagt, gilt auch für den Lehransatz: Dieser sollte nicht selbst erklärt werden, sondern als eine zusätzliche erklärende Variable in unsere Berechnungen eingebaut werden. Jedoch finden sich trotzdem empirische Anhaltspunkte in unseren Analysen, welche eher die Hypothese der Unbewusstheit plausibilisieren. Unter anderem zeigen unsere Befragungen, dass kaum ein kollegialer Diskurs zur Lehre stattfindet und lediglich 17 Prozent unserer Befragten zustimmen, dass es einen ‚regen kollegialen Austausch über die Lehrpraxis‘ unter den ProfessorInnen gibt (Schmid / Lauer 2016: 111). Weiterhin ist mit jeweils circa 20 Prozent aller Befragten die rein numerische Teilnahmequote an hochschuldidaktischen Weiterbildungen oder Peer-Coaching-Angeboten eher gering (Wilkesmann / Schmid 2011: 265). Es sind doch gerade diese – ‚institutionalisierten‘ und von ExpertInnen angeleiteten – Anlässe, welche zur systematischen Bewusstwerdung von ansonsten eher unbewusst praktizierten Lehrkonzeptionen und -ansätzen<sup>31</sup> genutzt werden sollten. Im Umkehrschluss könnte man daher vermuten, dass aufgrund der niedrigen Nachfrage nach diesen Angeboten zur Verbesserung der Lehre auch kein flächendeckender Wille bzw. eine Notwendigkeit zu Lehr-Reflexion seitens der ProfessorInnen gegeben ist. Dabei sei an dieser Stelle noch einmal dahingestellt, inwiefern in diesen Maßnahmen auch eine echte Reflexion stattfindet bzw. das Motiv der Teilnahme ein genuines Interesse demonstriert, Lehrpraxen gründlich zu überdenken und/ oder abändern zu wollen<sup>32</sup>. Auch unsere Untersuchung zu den ‚institutional (teaching) entrepreneurs‘ (Schmid / Lauer 2016) sind hierzu aufschlussreich, weil uns dabei berichtet wurde, wie unüblich es ist, sich als ProfessorIn ernsthaft Gedanken über Lehr-Routinen zu machen bzw. welche Hürden es zu überwinden gilt, die Profes-

---

<sup>31</sup> Hier sollte noch hinzugefügt werden, dass in unserer disproportional geschichteten Stichprobe W-besoldete ProfessorInnen stark überrepräsentiert sind (siehe Wilkesmann / Schmid 2011: 621 f.). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese eher als ihre im Schnitt älteren und Lehre-erfahrenen C-besoldeten KollegInnen bereit sind, diese Angebote anzunehmen.

<sup>32</sup> Anekdotische Evidenzen der quasi-ethnografischen Teilnahme an derartigen Workshops verhärteten den Eindruck, dass eher Lehr-Neulinge an methodischer Anleitung interessiert sind. Viele andere wollen einfach ein Zertifikat für ihre ‚pädagogische Lehreignung‘, um ihr besonderes Lehr-Engagement zu dokumentieren. Sie glauben, dies könnte für zukünftige Neuberufungen vor allem an Fachhochschulen von gewisser Relevanz sein und evtl. den kleinen Unterschied machen. In den Didaktik-Workshops selber wiederum wird offensichtlich, wie relativ unreflektiert auch erfahrene akademische LehrerInnen sind, sobald sie ihre Lehrphilosophien, Lehr-Lernziele und -Methoden etwas konkreter beschreiben, ausführen und begründen sollen.

sorenschaft dahin zu bekommen, ihre Lehrtätigkeit zu *enttabuisieren*. Interessanterweise haben fast alle unserer Best-Practice-Lehrenden eine biografische Vorgeschichte in der freien Privatwirtschaft und gerade dieser ‚manageriale Habitus‘ hat sie bei ihrem Wiedereinstieg in das Feld der Wissenschaften umso deutlicher wahrnehmen lassen und dazu bewegt, sich mit dem Thema Lehre, Lernen und Studierende ernsthaft auseinanderzusetzen<sup>33</sup>. Ihre sonstigen KollegInnen kultivierten hingegen im Gros eine Haltung weitgehend unhinterfragter Routiniertheit und/oder Indifferenz in Bezug auf die Verbesserungswürdigkeit ihrer Lehrpraxen<sup>34</sup>. In der Studie von Bloch und KollegInnen (2014: 184 f.) geben z. B. über die Hälfte der ProfessorInnen an, bestimmte Lehrveranstaltungen mit unverändert-identischen Inhalten zu wiederholen. Laut den Ergebnissen auch anderer Studien zum Hochschullehrerberuf hielten sich 80 Prozent der deutschen ProfessorInnen ohnehin vollkommen für ihre Aufgaben in der Lehre qualifiziert (siehe Lübeck 2009: 69 f.). Auch solche Einschätzungen sind eher dem Unbewusstheits-Argument zuträglich, da es anscheinend kaum eine Dringlichkeit nach einer gründlicheren oder sogar angeleiteten Reflexion über Lehre gibt.

Im Rückbezug auf die vorherige Inkorporationsannahme lehren ProfessorInnen, wie sie lehren, weil sie sich das über Jahre hinweg genau so, mehr unbewusst als bewusst, in praktischer Betätigung angeeignet haben. Für den Fall von allerersten Lehrveranstaltungen konnte Lübeck (2009: 115) feststellen, dass diese Kohorten als Vorbereitungsstrategie vor allem auf vergangene Erfahrungen aus dem eigenen Studium zurückgreifen. Etwas lapidarer formuliert möge man sich ein Entwick-

---

<sup>33</sup> Die Bewusstwerdung des eigenen Habitus ist gerade dann auch wahrscheinlich oder sogar unumgänglich, wenn es zu einer Art „Reproduktionskrise des Habitus“ oder „Hysteresis-Effekt“ kommt (vgl. Barlösius 2006: 86-89). In neuartigen oder unter gewandelten Umständen (z .B. eben der Wechsel von der Privatwirtschaft in das Hochschulsystem) kann der Habitus-Träger mit seinem bisherigen, veralteten und unpassenden Dispositionssystem nicht mehr einfach so selbstverständlich funktionieren und ist daher zur Reflexion und Anpassung provoziert.

<sup>34</sup> Auch hier ist es angebracht, darauf zu verweisen, dass routiniert und indifferent nicht heißen soll, dass die ProfessorInnen sich überhaupt keine Gedanken machen, was sie wie lehren sollen. Eingetübte und unbewusste Routine ist ebenso nicht per se mit ‚schlechter Lehrqualität‘ gleichzusetzen. Dennoch gibt es kleine, jedoch gravierende Unterschiede, wie aktivisch, selbstkritisch und tiefgreifend-bewusst Lehre reflektiert und gestaltet wird. Informiert man sich systematisch über Lehrkonzeptionen, recherchiert und erarbeitet man sich Lehr-Lern-Methoden und sucht freiwillig die kollegiale Einschätzung und Kritik? Geht man dem Feedback studentischer Lehrevaluation eindringlicher nach und nimmt es als willkommenen Anlass zur Optimierung der eigenen Lehre? Oder hinterfragt man seine Lehrpraxis einfach nur ad hoc, assoziativ, hin und wieder, nur basal und dann auch nur bei akuterer Problemsituationen?

lungsmodell der Lehrsozialisation wahrscheinlich folgendermaßen vorstellen: Zuerst ‚ins kalte Wasser geschmissen‘, dann ‚Versuch und Irrtum‘ bei ersten Gehversuchen in der Lehre, fortlaufend als ‚Lernen durch Tun/Erfahrung‘ und in fortgeschrittenen Stadien größerer Lehrerfahrung und Routine nach dem Prinzip ‚und so weiter‘! Es fehlt aber noch ein überzeugendes theoretisches Modell mitsamt schlüssigen und lückenlosen empirischen Erkenntnissen zu einer kontinuierlichen Trajektorie der wissenschaftlichen Sozialisation in die akademische Lehre<sup>35</sup>; einer Lehr-Habitus-Werdung.

### 4.2.3 Die Strategieannahme des Lehr-Habitus

Die Strategieannahme des Lehr-Habitus ist auch nur analytisch von der Unbewusstheitsannahme zu trennen. Sie besagt, dass Akteure obgleich unbewusst, doch immer nur ihren eigenen Interessen folgen. Unter „Strategie“ versteht Bourdieu (2009: 204-227; vgl. auch Schwingel 2009: 96 ff.) nicht naiv finalistisch gedachte, rational bewusst kalkulierte sowie vorab intendierte Handlungsentwürfe, „(...) sondern eine (implizite) Vernünftigkeit der Handlungspläne, wie sie sich ganz selbstverständlich aus dem Habitus des Individuums bzw. der Gruppe und aus der jeweiligen Position in der sozialen Struktur ergibt“ (Fuchs-Heinritz / König 2005: 171). Anstatt zielbewusst in die Zukunft gerichteter sowie auf ihre eigenen Handlungsfolgen hin orientierter Vorab-Strategien ist ‚strategisches‘ Wahrnehmen, Denken und Handeln im Präsens als iterative Vergegenwärtigung vergangener Erfahrungen und Bewertungen zu verstehen<sup>36</sup>: „Anders gesagt, die sozialen Akteure haben »Strategien«, deren Prinzip nur ganz selten eine echte strategische Intention ist“ (Bourdieu 1998: 146). Daher ist im bourdieuschen Gebrauch des Begriffes auch besser von – in den Dispositionen des Habitus gründenden – impliziten *Reproduktions-Strategien* zu sprechen. Ex post diagnostizierte Handlungsabfolgen erscheinen als strategisch beabsichtigt, ohne dass ihnen

---

<sup>35</sup> In einem noch andauernden Teilprojekt eines aktuell beforschten BMBF-Verbundprojekts zu „Trajektorien im akademischen Feld“ (siehe BMBF 2015) wird gerade so ein Vorhaben der Habitus-Rekonstruktion der prozessualen Entwicklungsverläufe von NachwuchswissenschaftlerInnen realisiert. Es wird jedoch nicht ausgewiesen, inwiefern auch hier wieder die Lehre zu Gunsten der Forschung vernachlässigt werden wird.

<sup>36</sup> Siehe hierzu auch die drei (Zeit-)Dimensionen menschlicher Agentur(fähigkeit) bei Emirbayer und Mische (1998).

diese bewusste Absichtlichkeit a priori auch zugrunde liegen musste. Im Konnex mit der Unbewusstheitsannahme tritt ‚bewusste‘ Strategiefähigkeit dann auf, wenn der gewohnte Modus der Reproduktion problematisch bzw. dysfunktional wird und echter Reflexionsbedarf virulent ist.

Martens (2011) unterscheidet in seiner Rezeption der bourdieuschen Intentionen- und Reflexionsbegrifflichkeiten zwischen „basalen“ und „[ausdrücklich] reflektierten“ Intentionen sowie Reflexionen. Ersteres meint die unproblematisch-normale Operationsweise des Habitus, welcher in diesem Sinne immer intentional ist, ohne dabei explizite Zwecke zu verfolgen. Im Unterschied zu praktisch-unbewusster „Protention“ oder antizipierendem Spielsinn sind Strategien im herkömmlichen Sinne – teleologisch ausformulierter und auf einen vordefinierten Erfüllungskontext abzielender Handlungspläne – „reflexiv-bewusste Intentionen oder Projekte“ (Martens 2011: 189), die die Zukunft als *Projekt* setzen (siehe Bourdieu 1998: 146 f.). Man müsste in Bezug auf das Habitus-Konzept, wenn schon, dann von „intention in action“ (mitlaufender Reflexion) im Searleschen Verständnis (Searle 1980; siehe Bourdieu / Wacquant 2013: 39) ausgehen, wo Intention und Aktion in fortlaufend situierter Handlung oder Reaktion inseparabel sind. Es sind wiederum die Dispositionen des Habitus, welche dafür sorgen, dass eine gewisse Selbst-Referenzialität oder beschränkte Potenzialität gegeben ist, welche dann als vereinheitlichte Strategie und/oder Intentionalität gewertet werden kann.

Eine jedoch lediglich für die Lehre an Schulen entwickelte *Praxeologie des Lehrens* (Manen 1995; Roth et al. 2000) problematisiert eindrücklich, wie unwahrscheinlich es ist, dass eine möglichst konkrete, vorab vorgenommene Intention im nachfolgenden Unterrichtsverlauf tatsächlich gemäß dem Vorab-Vorhaben realisiert werden kann. Dennoch ist die situativ-interaktive Unterrichtsgestaltung – mit all ihren unvorhersehbaren Vorfällen, Korrekturhandlungen, aber auch sonstigen Verhaltensminiaturen, welche nicht durch unbestimmt-vage Lehrstrategien oder didaktische Instruktion abgedeckt werden können – auch nicht komplett willkürlich oder völlig kontingent. In ihrem Versuch der theoretischen Entwicklung einer Praxeologie der (Schul-)Lehre konkludieren Roth und KollegInnen: „How do teachers come to act appropriately despite doing so contingently and extemporaneou-

sly? (...) By developing *habitus*“ (Roth et al. 2000: 7 f.). Damit meinen sie, dass alle In-Situ-Improvisationen der Lehre immer durch die Dispositionen eines Lehr-Habitus informiert oder *präformiert* sind; nicht aber determiniert (siehe hierzu auch Abschnitt 4.2.6 zur Manövrierfähigkeitsannahme des Lehr-Habitus).

Die Theorie zu den Lehransätzen gebraucht ebenfalls an sehr zentraler Stelle ihrer axiomatischen Grundlegung die Begrifflichkeiten von Intentionen sowie Strategien, welche auch in den Operationalisierungen des ATI explizit als Subskalen unterschieden werden: „The teachers‘ approaches to teaching were constituted in terms of the strategies they adopt for their teaching, and the intentions underlying the strategies“ (Trigwell / Prosser 2004: 413). In Anbetracht der Problematisierungen von Reflexion, Strategie und Intention bei Bourdieu verwundert es erneut, wie voraussetzungslos Trigwell und Prosser (2004; siehe auch Trigwell et al. 1994) von Intentionen und Strategien sprechen. Sie setzen diese Begriffe ohne weiteren Erklärungsbedarf als selbsterklärende Proto-Konzepte voraus. Das heißt, es gibt keine handlungstheoretischen Referenzen oder sonstige Zusatzbemerkungen, welche genauer erläutern würden, was sie unter diesen Begriffen verstehen wollen. Die sonstige Literatur zu Lehransätzen versteht Intentionen als fundamentale Lehr-Konzeptionen, Lehr-Philosophien, Glaubenssätze (*beliefs*) oder Überzeugungen und die dadurch beeinflussten Lehr-Strategien als deren „beobachtbare Anteile“ auf einer handlungsnäheren Abstraktionsebene (siehe Lübeck 2009: 40 f.): Lehransätze „(...) setzen sich aus lehrebezogenen Intentionen bzw. Motiven und Strategien zusammen und wirken sich auf das Lehrverhalten aus“ (Lübeck 2009: 64).

Die meisten empirischen Forschungen mit dem ATI zeigen, dass bestimmte Intentionen zusammen mit bestimmten Lehrstrategien als Subskalen kongruent zusammenfallen (vgl. Prosser / Trigwell 2006). Auch unser Inventar weist diese Dimensionalitäts-Struktur auf (Wilkesmann / Schmid 2011: 266; für eine konfirmatorische Faktorenanalyse siehe Wilkesmann / Lauer 2015: 126) und diskriminiert eben nicht je deutlich zwischen Intentions- und Strategie-Subskalen. Rein empirisch in den Befragungsdaten gründend interpretiert, müsste man daher beide Konstrukte als inhaltlich gleichbedeutend akzeptieren. Die Unschärfe der Theorie äußert sich hier konsequenterweise in der nicht vorhandenen Trennschärfe des

methodischen Tests. Wie oben argumentiert, kann es auch kaum einen Unterschied zwischen Strategie und Intention geben, da beides in der Lesart des Habitus-Konzepts aufeinander verwiesen ist und in der Logik der gelebten Praxis ohnehin nicht bewusst differenziert wird.

Die empirisch eigentlich interessante, jedoch unterforschte Fragestellung wäre vielmehr, ob vorab diagnostizierte Intentionen und Strategien auch mit dem zu beobachtenden Lehrverhalten in der Lehrsituation (bzw. der Lehr-Praxis) übereinstimmen (siehe Lübeck 2009: 77 f.). Braun und Hannover (2008) z. B. plausibilisieren diesen Zusammenhang, indem sie in Abhängigkeit von Lehransätzen den Gebrauch von bestimmten Methoden der Lehrgestaltung für ein vergleichsweise kleines Sample von PsychologInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen behaupten. Der Modus Operandum des empirisch beobachtbaren Lehr-Habitus in den *praktischen* Anwendungssituationen kann aber nicht verlässlich und erschöpfend genug durch den Versuch einer standardisierten Abfrage dessen Modus Operandi (seines Erzeugungsmodus) prognostiziert werden (vgl. Bourdieu 2009: 164 ff.). Ansonsten liefe man auch hier die bereits problematisierte „(...) Gefahr, die Logik, die man beschreiben möchte, mit Hilfe des Instruments, das man zu ihrer Beschreibung verwendet, zu zerstören“ (Bourdieu 1998: 147). Lehransätze als Lehr-Praxis müssten *letztendlich* ethnografisch in teilnehmender Beobachtung mit angemessen ‚dichteren Beschreibungen‘ rekonstruiert werden. Lehr-Praxis ist eben – und das wurde jetzt bisher schon ausreichend argumentiert – viel mehr, als die hochabstrahierende Erhebung allein *kognitiver Einstellungsmuster* je erfassen und damit auch en détail erklären bzw. vorhersagen könnte<sup>37</sup>:

*„(...) what teachers‘ actions look like is a very different thing from their description a posteriori as embodying such descriptions (...) plans and techniques are abstract representations that do not em-*

---

<sup>37</sup> Eine hohe Zustimmung dazu, dass man sich ‚mit den inhaltlichen Vorstellungen der Studierenden befasst‘, sagt sehr wenig darüber aus, wie das konkret aussehen kann. Auch allein die kategoriale Vorgabe von studierendenzentrierten didaktischen Methoden (siehe Braun / Hannover 2008) teilt uns wenig dazu mit, wie diese Methoden eingesetzt, vermittelt und inszeniert werden. Des Weiteren besteht hier die Gefahr nicht nur der schon erwähnten „scholastic fallacy“ (Bourdieu 1998: 207), sondern auch der „attitudinal fallacy“ (Jerolmack / Kahn 2014): der Inkonsistenz von berichteten kognitiven Einstellungen mit den tatsächlichen Handlungsausführungen.

*body the temporality of lived experience, a temporality always enacted in and as part of praxis“ (Roth et al. 2000: 3 f.).*

Eine Kognitionsabfrage wird dem Habitus – mit all seiner Leiblichkeit sowie der „Unschärfenlogik des praktischen Sinns“ (Bourdieu 2013: 40 ff.) – einfach nicht ausreichend gerecht.

#### **4.2.4 Die Stabilitätsannahme des Lehr-Habitus**

Die Stabilitätsannahme des Habitus besagt, dass in langwierigen (vor allem frühkindlichen) Sozialisationsprozessen die Dispositionen des Habitus ‚Milieu‘-spezifisch geprägt werden, *auf Dauer gestellt sind* und weitgehend stabil bleiben. Der so genannte „Hysteresis-Effekt“ des Habitus (Bourdieu 1987: 238 ff.) besteht dann darin, dass ein einmal etablierter Habitus mitsamt seinen Dispositionen dazu tendiert, auch unter neuen Existenzbedingungen und anderen feldspezifischen Anforderungen veraltete Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata anzuwenden bzw. im iterativen Rückbezug auf Vergangenes fortzuführen: „Bourdieu’s concept of habit suggests that habit-formed behavior tends to sustain and reproduce the social order. Habitus tends to produce actions consistent with previous experience. (...) This gives habitus a conservative force“ (Swartz 2002: 67S). Der Habitus wird so zu einer ‚zweiten Natur‘ und alltagssprachlich paraphrasiert heißt das: Niemand kann so recht aus seiner oder ihrer Haut.

In Lehransatz-Konzeptionen finden sich analoge Beschreibungen, welche ebenso eine Kontinuitätsannahme formulieren: „Bezüglich der Lehransätze schätzen sie [Kember 1997, Kember / Kwan 2002] diese einerseits als vergleichsweise stabil im Sinne eines persönlich präferierten Ansatzes ein“ (Lübeck 2009: 58). Aber auch hier wiederum gibt es nicht nur ein Theorie-, sondern wiederum auch ein Empirie-Defizit anzumerken. Lediglich vereinzelte Studien zum Zusammenhang von Lehrerfahrung und Lehransätzen erlauben eine vorsichtige Interpretation dessen, wie „intraindividuell“ stabil in der Zeit- und Sachdimension – ein einmal ein- bzw. ausgeprägter – Lehransatz ist. In Zusammenschau der spärlich vorhandenen, wenig belastbaren und uneindeutigen Forschungen zu „Lehransatzkarrieren“ kommt Lübeck zu folgender Konklusion, welche die Stabilitätsannahme des Lehr-Habitus plausibilisiert:

*„Die nichtsignifikanten Resultate veranschaulichen allerdings auch, dass keineswegs alle oder auch keine Mehrheit der Lehrenden eine solche Entwicklung [hin zu stärkerer Studierendenorientierung durch Lehrerfahrung] durchläuft, was wiederum auch zu jenen Studien passt, die keine derartigen Unterschiede feststellten“ (Lübeck 2009: 200).*

Auch Wilkesmann und Lauer (2015: 729) können anhand der Daten zu unserem früheren DFG-Projekt für die deutsche Professorenschaft keinen Einfluss von Alter (in Lebensjahren) – als vagen Proxy für akkumulierte Lehrerfahrung – auf die Ausprägung entweder studierenden- noch lehrendenzentrierter Lehransätze finden. Es müssten auch hier Panel-Studien aufgesetzt werden, um die Hypothese der (In-)Stabilität des Lehransatzes im individuellen Zeitverlauf unter Kontrolle von relevanten Kontext- bzw. Erfahrungsvariablen angemessen zu erfassen.

#### **4.2.5 Die Wandlungsannahme des Lehr-Habitus**

Die Stabilitätsannahme besagt zunächst, für sich allein genommen, nur, dass ein einmal verfestigter bzw. ‚fertig‘ ausgebildeter Lehr-Habitus – wobei es noch zu spezifizieren gelte, ab wann man davon sprechen kann – über den Zeitverlauf in dieser Form verbleibt. Darin impliziert ist ein Entwicklungsmodell, in welchem die (den Habitus) *ursprünglich* formierenden Kontextbedingungen entscheidend sind. Die Wandlungsannahme des Habitus stellt dabei eine im Hinblick auf eine ‚hochschuldidaktische‘ Personalentwicklung ungleich interessierende Frage: Unter welchen Bedingungen bzw. mit welchen Maßnahmen kann ein bestehender Lehr-Habitus effizient und effektiv verändert werden?

Hierzu muss die zuvor noch stark gemachte Beharrungskraftigkeit und Kontext-Robustheit des Habitus relativiert werden: „Dennoch ist der Habitus kein Schicksal. Er ist dauerhaft und stabil, aber nicht starr und inflexibel. Vielmehr wandelt sich der Habitus in Abhängigkeit von neuen Erfahrungen, wenn auch nicht total und radikal“ (Müller 2014: 43). Auch wenn die Primärsozialisation in die Lehre eine „Flugbahn“ (Lenger et al. 2013: 26) oder „springboard and matrix“ (Wacquant 2014: 7) für den zukünftigen Lehr-Habitus vorgibt, können verschiedenarti-

ge Einflüsse diese mehr oder minder stark modifizieren. In Bourdieus eigenen Worten:

*„In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt“ (Bourdieu 2013: 207).*

Wie vorhin bereits mit dem Hysteresis-Effekt erwähnt, ist ein wirkmächtiger Anlass für die Wandlung des Habitus der, dass seine aktuellen Anwendungsbedingungen nicht mehr mit seinen vergangenen Erwerbsbedingungen deckungsgleich sind. Das ist im Grunde eine Denkfigur des amerikanischen Pragmatismus (insbesondere Dewey's Konzeption von ‚habits‘), demgegenüber Bourdieu einige Affinitäten hegt (Bourdieu / Wacquant 2013: 155; für ausführlichere Vergleiche beider Ansätze siehe z. B. Schäfer 2012; Cutchin et al. 2008). Gewohnheiten („habits“; siehe Cutchin et al. 2008: 159 f.) bzw. Habitus werden hochwahrscheinlich dann erst abgeändert, wenn sie nicht mehr dazu taugen, *routinemäßig* zu *funktionieren*. In anderen Worten: wenn der alte Habitus unter sich ändernden, neuen oder ihm fremden Bedingungen versagt und krisenhafte Probleme der Alltagsbewältigung aufwirft. Es bleibt aber letztendlich eine empirisch zu beantwortende Fragestellung, welche Phänomene in welcher Ausprägung unter welchen Umständen bei angebbaren Personengruppen welche Habitus-Änderung erwirken können.

Auch die Forschung zu Lehrkonzeptionen hat dieses Problem bereits sehr früh als Herausforderung formuliert: „It, therefore, takes a major perspective transformation to change them [conceptions of teaching]“ (Kember 1997: 271). Es bedürfe „enormer Anstrengungen“, Lehrkonzeptionen zu beeinflussen oder abzuändern (vgl. Lübeck 2009: 58). Da stellt sich lediglich noch die Frage, welche? Studien zu den Lehransätzen fokussieren dabei vor allem lehrebezogene Weiterbildungsangebote – als naheliegende und vermeintlich wirksame Interventionsmöglichkeit –, um Lehrorientierungen und -ansätze zu beeinflussen. Lübeck (2009: 178 f.)

berichtet in ihrer Studie, dass diese Weiterbildungen Unterschiede in der Selbsteinschätzung von Lehrenden im Hinblick auf die Subskalen studierenden- und lehrendenzentrierter Lehransätze bedingen; jedoch keine signifikanten. Norton und KollegInnen (2005) finden keine Unterschiede in der Selbsteinschätzung zu Lehrkonzeptionen und -intentionen zwischen TeilnehmerInnen an einem Trainingsprogramm und der Kontrollgruppe derjenigen, die daran nicht teilgenommen haben. Wilkesmann und Lauer (2015: 728) können zeigen, dass die *freiwillige* Teilnahme an einer ‚mindestens dreitägigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme‘ auch nur an Universitäten (im Gegensatz zu Fachhochschulen) schwach, aber signifikant zu erklären vermag, dass ein weniger lehrendenzentrierter Ansatz behauptet wird; die Studierendenzentrierung bleibt davon jedoch gleichzeitig unbeeinflusst.

In einer anderen Studie von Postareff und Kolleginnen (2007) an der Universität von Helsinki konnte aber ein im Hinblick auf die Wandlungsannahme interessanter Effekt nachgewiesen werden: Der Erfolg einer Einstellungsänderung ist bei ihnen von der Dauer der Teilnahme an den Weiterbildungsmaßnahmen abhängig. Die erwünschten Effekte hin zu einem eher studierendenzentrierteren und zugleich weniger lehrendenzentrierten Lehransatz zeigt sich erst bei TeilnehmerInnen in hoch voraussetzungsvollen Fortgeschrittenen-Modulen (diploma of university teaching). Für diese müssen insgesamt über drei Jahre hinweg Trainings (mit mehr als 100 ECTS-Punkten Arbeitseinsatz) inklusive Praktika, Lehrberichten und Lehrportfolios sowie eigenen Forschungsarbeiten zur Hochschullehre absolviert werden. Dieses Ergebnis spricht ebenfalls dafür, dass es sehr viel Zeiteinsatz braucht, um die Beharrlichkeit eines Lehr-Habitus zu überwinden: „The results of this study imply that approaches to teaching and self-efficacy beliefs change slowly“ (Postareff 2007: 568). Und man sollte noch hinzufügen: Sie ändern sich nicht nur langsam, sondern auch nur unter der Bedingung massiver und vielfältiger Reflexions-Aufforderungen, wie sie für so ein ‚Diplom in Hochschullehre‘ abgeleistet werden müssen.

Auch Bourdieu räumt die Möglichkeit einer selbst-induzierten, willentlich-bewussten Beherrschung des Habitus ein. So eine Emanzipation über das eigene Dispositionssystem – d. h. die Transformation des eigenen Habitus – ist aber nur

um den Preis ständiger, systematischer (Selbst-)Aufklärungsarbeit (vgl. Bourdieu / Wacquant 2013: 170 f.) und unermüdlicher Wiederholung gleich eines sportlichen Drills zu bekommen. Speziell die bourdieusche Soziologie könnte hier als eine Waffe der „Sozioanalyse“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 95 ff.) eingesetzt werden, weil sie dazu verhilft, über die eigenen Existenzbedingungen zu reflektieren; d. h. sich selbst zum Objekt der Erkenntnis zu machen, und damit ein soziologisch-emanzipierendes Bewusstwerden der unbewusst-implizit wirkenden Feldbedingungen auf den eigenen Habitus zu erwirken.

*„Die erste Neigung des Habitus ist schwer zu kontrollieren, aber die reflexive Analyse, die uns lehrt, daß wir selber Teil der Situation einen Teil der Macht geben, die sie über uns hat, ermöglicht es uns, an der Veränderung unserer Wahrnehmung der Situation und damit unserer Reaktion zu arbeiten. (...) Unterbleibt eine Analyse dieser subtilen, über die Dispositionen wirkenden Determinierungen, macht man sich zum Komplizen des unbewußten Agierens der Dispositionen, das selber mit dem Determinismus Hand in Hand geht“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 170 f.).*

Den Willen und/oder die Kompetenz zu so einer reflexiven Analyse kann man aber, wie wir gleich noch einmal sehen werden, für deutsche HochschulprofessorInnen verallgemeinerbar nicht annehmen.

Auch hier setzt sich die Liste methodologischer Warnhinweise zur Interpretation von Ergebnissen der Forschung über Lehransätze fort: Mit solchen Querschnittstudien zu kognitiven Einstellungsmustern können keine Ursache-Wirkung-Kausalitäten angenommen werden, weil es möglicherweise verzerrende Selbstselektionseffekte gibt, wonach sich auch nur solche Probanden einer Weiterbildung freiwillig aussetzen, die ohnehin schon ein kritisches Selbstverständnis bzw. ein Vorinteresse für Hochschullehre mitbringen<sup>38</sup>. Weiterhin wurden in den verfügbaren Studien keine Vorher- und Nachher-Messungen vorgenommen. Bei Gibbs und

---

<sup>38</sup> Das ist zumindest auch die fallbasierte Evidenz, von welcher uns in ExpertInnen-Interviews (siehe Schmid / Lauer 2016: 113 ff.) mit Leitern von hochschuldidaktischen Einrichtungen sowie sonstigen InitiatorInnen und Beteiligten vergleichbarer Workshops, Trainings oder kollegialer Beratung z. B. in ‚professionellen Lehr-/Lern-Gemeinschaften‘ berichtet wurde.

Coffey (2004), welche zumindest dieses Defizit in ihrem Forschungsdesign beachteten, ist dann aber noch unklar, wer genau an den Trainingsprogrammen teilgenommen hat (z. B. Fachdisziplinen, Geschlecht, Lehr-Erfahrung, Motiv der Teilnahme). Diese verweisen zudem (wenn auch nur sporadisch) darauf, dass vor allem LehranfängerInnen und Postgraduates ohne Lehrerfahrung in den von ihnen untersuchten Maßnahmen mitgemacht haben (siehe Gibbs / Coffey 2004: 90). Bei diesen Novizen dürfte der Lehr-Habitus noch ungleich leichter zu beeinflussen sein; zumal er sich in diesem Anfangsstadium noch nicht im Modus praktischer Beherrschung bewähren musste und verfestigt hat. Ein weiterer großer Makel all dieser Studien zur Veränderbarkeit der Lehransätze ist, dass sie nur äußerst grob die Programm-Strukturen und -Inhalte der Weiterbildungen beschreiben; nicht aber detailliert genug, um eine Vorstellung davon zu bekommen, *wie genau* diese Interventionsmaßnahmen ausgestaltet sind. Für eine realistisch-informative Einschätzung von Wirksamkeiten muss man u. a. unbedingt wissen, *welche* Art von Workshops mit *welchen* Maßnahmen *genau* einen Effekt tätigen und welche (warum) auch nicht. Und zu alledem besteht weiterhin das rekurrente Problem, dass von einer Abfrage von (kognitiven) Lehransätzen – nur unter sehr kritischem Vorbehalt – tendenziell auf wirkliche Lehrpraxis geschlussfolgert werden darf.

Summa summarum scheint die empirische Datenlage trotz aller theoretischen und methodologischen Defizite dafür zu sprechen, dass als Intervention nicht vereinzelte Workshops und Beratungstreffen, sondern nur umfangreiche und langwierige Programme einen Wandel des Lehr-Habitus zu bewirken im Stande sind. Es bleibt jedoch die ernüchternde Kenntnis, dass im Allgemeinen kein Interesse der Professorenschaft daran besteht, sich so einer umfangreich angeleiteten Reflexion und Revision des eigenen Lehr-Habitus überhaupt auszusetzen (vgl. Lübeck 2009: 69 f.). Die Lehrenden kennen und nutzen die Angebote ihrer Hochschule zur Weiterbildung und Qualifizierung in der Lehre weitgehend nicht (siehe z. B. eine aktuellere Befragung von Bloch et al. 2014: 204 ff.). Nicht nur, weil sie der Forschung mehr ‚Karriere-definierende‘ Priorität und Zeitkontingente auf Kosten der Lehre einräumen (vgl. Schmid / Lauer 2016: 110 f.) oder weil sie diese Angebote als nicht sinnvoll erachten. Deutsche ProfessorInnen schätzen sich durchweg ganz selbstkritisch als ausreichend qualifiziert ein und sehen erst gar keinen ernsthaft-

ten Bedarf an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen (Bloch et al. 2014: 207). In einer – mit Bourdieu-Referenzen und eigenen Studienergebnissen ausgestatteten – Replik auf die professorale Zurückweisung studentischer Lehrevaluationsergebnisse sowie die ‚unwissenschaftliche‘ Kritik sogar durch HochschulforscherInnen selbst etikettiert Rindermann (2000) dieses Phänomen mit „Selbstobjektivierungsproblem im akademischen Milieu“:

*„Ergebnisse der Lehrevaluationsforschung (...) bleiben den Hochschulakteuren unbekannt bzw. werden marginalisiert, was nicht nur auf »Nicht-Wissen« wegen Desinteresses, fehlender Kompetenz oder anderer Prioritätensetzungen zurückzuführen ist, sondern auch auf eine Einstellung, die durch die Vermeidung der Konfrontation persönlicher Überzeugungen mit Wissenschaft – also Reflexionsverzicht – die eigene Position zu stabilisieren trachtet“ (Rindermann 2000: 123).*

Aufgrund ihrer forscherschen Expertise, aber auch vor dem Hintergrund ihrer ‚hochschulpolitischen‘ Erfahrung zum Stellenwert hochschuldidaktischer Empfehlungen polemisiert Reinmann:

*„Hochschuldidaktik beleidigt die Hochschullehrer! Einem Wissenschaftler zu empfehlen oder gar nahezu legen, was er wie an seiner Lehre anders und besser machen könnte, missachtet seine Expertise und Autonomie. Und wer es doch tut, kann sich sicher sein, der Trivialisierung und Infantilisierung bezichtigt zu werden – mindestens. Hochschuldidaktik wird hier als unzulässige Bevormundung und Instrument wissenschaftsfremder Ansprüche gesehen“ (Reinmann 2012: 2).*

Es kann also kaum erwartet werden, dass ein Wandel des Lehr-Habitus eines Gros der Professorenschaft selbstreflektierend und eigeninitiativ einsetzt; und zwar ohne spürbare exogene Dringlichkeit, Zwänge, persönliche Frustration oder sonstigen erheblicheren Problemdruck.

#### 4.2.6 Die Manövrierfähigkeitsannahme des Lehr-Habitus

Ich möchte zuletzt – in einer Erweiterung der Müllerschen Bestimmung des Habitus (2014: 42) – noch ein sechstes „Moment“ hinzufügen. Ein bestimmter Lehr-Habitus ist nicht nur als eine in der Zeitdimension linear kontinuierliche oder auch diskontinuierliche Entwicklung zu betrachten, wie es die Stabilitäts- und Wandelbarkeitsannahme suggerieren. Vielmehr muss jeder Sozialakteur situativ-kontextspezifisch wahrnehmen, selektieren, reagieren und agieren. Er vergegenwärtigt dazu gleichzeitig Ungleichzeitiges aus einem Dispositions-*Repertoire*, in welchem Erfahrungen zu bzw. mit verschiedenen Dingen (Sachdimension) in unterschiedlichen sozialen Erfahrungskontexten (Sozialdimension) zu bestimmten Zeitabschnitten (Zeitdimension) hinterlegt sind. Man kann dieses Vermögen als Manövrierfähigkeit des Lehr-Habitus bezeichnen, was vielleicht die weniger bedeutungsbesetzte Umschreibung dessen ist, was auch als „Kreativität“, „Flexibilität“ oder „Improvisationsvermögen“ des Habitus (siehe z. B. Dalton 2004; Ebrecht 2004; Schäfer 2012) verhandelt wird. In Anleihe an Emirbayer und Mische soll Manövrierfähigkeit Folgendes heißen:

*„(...) the employment of routines is not mechanically or situationally determined; rather, it requires a process of selection from practical repertoires of habitual activity. While repertoires are limited, they do require a certain degree of maneuverability in order to assure the appropriateness of the response to the situation at hand. (...) As Bourdieu notes, there may be much ingenuity and resourcefulness to the selection of responses from practical repertoires, even when this contributes to the reproduction of a given structure of social relationships” (Emirbayer / Mische 1998: 980).*

In anderen Worten: Ein so gedachter Lehr-Habitus hat nicht zwingend *eine* hochrestringierte Konfiguration, welche sich – wenn überhaupt – durch exogene Zwänge in *eine* andere kontinuierlich abändert oder wandelt. Das Dispositionssystem eines identischen Habitus-Trägers kann mehr oder weniger vielfältig, verschiedenartig oder gar gegensätzlich sein (siehe „Zerrissen- und Gespaltenheit“ des Habitus; Bourdieu / Wacquant 2013: 161; siehe auch Barlösius 2006: 87 f.).

Ein Habitus ist in seiner Anpassung an situationsspezifische Erfordernisse in seinen Potenzialitäten weder (unbedingt) mechanistisch limitiert noch im Hinblick auf seine Form- bzw. Wandelbarkeit (total) situationsanfällig<sup>39</sup>. Als System von Dispositionen bevorratet ein Habitus jedoch gewisse „Virtualitäten“ und „Potentialitäten“, welche dann „(...) *im Verhältnis* zu einer bestimmten Situation manifest“ werden (Bourdieu / Wacquant 2013: 168). Der Habitus ist „kreativ“ und ermöglicht eine situationsadäquate Hervorbringung von Handlungen, welche aber immer auch durch die spezifischen Dispositionen des jeweiligen Habitus begrenzt sind (vgl. Schäfer 2012: 21 f., 26 f.). Mit den durch die Inkorporation sozialer Strukturen einhergehenden Limitationen (der Habitus als strukturierte Struktur) positioniert sich Bourdieu ausdrücklich wider den ‚voluntaristischen Subjektivismus‘ eines Sartre. Ein Sozialakteur hat eine Vorgeschichte von Erfahrungsprägungen, daher kann er gerade nicht als „freischwebende Intelligenz“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 147) bedingungslos schöpferisch kreativ sein.

An anderer Stelle gibt es einen analogen kulturtheoretischen Vorschlag von Swidler (1986: 277), welche die Metapher des „cultural tool-kits“ anbietet, aus dem schöpfend Sozialakteure ihre Handlungs-Strategien zusammensetzen und rekombinieren können. Je nachdem wie gut ausgestattet dieser Werkzeugkasten – als ein Repertoire von Weltanschauungen, Wahrnehmungsweisen, Gewohnheiten, Fähigkeiten und Stilikonen – ist, können daraus (durchaus aktivisch und ‚kulturell kompetent‘) mehr oder weniger variantenreiche und unterschiedliche Handlungsweisen kreierte werden. Dies geschieht aber immer nach Maßgabe der prinzipiell vorhandenen Werkzeuge, so dass bei aller Varianz der Handlungen trotzdem eine gewisse (‚inter-personelle‘) Einheitlichkeit, Konstanz oder Abgestimmtheit dieser Habitus-geleiteten Strategien (vgl. Lenger et al. 2013: 22) von vorneherein absehbar und im Nachhinein rekonstruierbar ist. Man kann somit *einen* distinkten und distinktiven Habitus haben und trotzdem in Praxis – wenn auch bedingt – variantenreich und erfinderisch sein. Der Habitus operiert damit als „*intentionlose Erfindung* der geregelten Improvisation“ (Bourdieu 2009: 179) im Modus einer „generativen [Verhaltens-]Grammatik“ (siehe hierzu Kraus / Gebauer 2010: 31 ff.).

---

<sup>39</sup> Inwiefern die Dispositionen des Habitus auch die interaktionale Aushandlung des ‚situiereten Selbst‘ informieren oder restringieren, habe ich an anderer Stelle ausgeführt (siehe Schmid 2012: 220).

Diese Manövrierfähigkeits- bzw. Kreativitätsannahme des Lehr-Habitus erlaubt eine sinnvolle Revision und Erweiterung der Ausführungen zu den Lehransätzen. In gewohnt unbestimmter Weise verstehen Trigwell und Prosser ihr Konzept des Lehransatzes als „*not characteristic of a person*“ (Trigwell / Prosser 2004: 414) bzw. als „*being contextual or relational*“ (Trigwell / Prosser 2004: 420). Trotz dieser Zurückweisung eines bestimmten Lehransatzes als intra-personell invariantes Charakteristikum wird in sämtlichen Studien untersucht, wie sich ein bestimmter Lehransatz einer Person z. B. aufgrund einer Intervention oder gemäß kontextueller Stimuli dann doch „intra-individuell“ verändern lässt (für einen Überblick hierzu siehe Lübeck 2009: 57 ff.). So eine Annahme eines Vor- und Nachher entkommt dann aber nicht der impliziten Unterstellung, dass es doch so etwas wie einen für eine Person relativ spezifischen oder stabilen Lehransatz geben muss, den man auch in seiner Veränderung messen kann. Allein die Tatsache, dass man Lehransätze als lehrenden- und/oder lernendenzentriert vordefiniert, ergibt eine reduktionistische Dichotomisierung, welche die Behauptung variantenreicher Situationalität konterkariert. Für die Autoren des ATI war es zudem einigermaßen problematisch, ihr ursprünglich bi-polares Konzept zu interpretieren, als herausgefunden wurde, dass die beiden Subskalen der Lehrenden- und Lernendenzentrierung relativ unkorreliert bzw. schwach *positiv* korreliert sind (siehe Braun / Hannover 2008: 279). ProfessorInnen sind also nicht unbedingt stark studierendenorientiert *und* darum zwingenderweise zugleich schwach lernendenorientiert; oder vice versa.

Alle diese theoretisch-konzeptionellen Unstimmigkeiten sowie die inadäquate Methodologie der Erforschung von Lernansätzen ergeben sich nicht, wenn man den Lernansatz als Lehr-Habitus revidiert: als mehr oder minder gut ausgestatteten *didaktischen* Werkzeugkasten (tool-kit), den die Lehrenden situationsadäquat anwenden und variieren können. Dann ist es durchaus denkbar, dass eine bestimmte Lehrperson deutlich dazu neigt bzw. auch nur fähig ist, einen bestimmten Ansatz (eher) zu realisieren, und zwar unabhängig z. B. vom Veranstaltungsformat. Es macht keine Probleme mehr, zu erklären, warum ein – im Vergleich zu einer Frontalvorlesung mit ungleich mehr Freiheitsgraden versehenes – Projektseminar dann trotzdem eher lehrendenzentrierter gestaltet wird. Genauso ist es

sinnfällig, dass eine Lehr-Person, welche über eine ungleich komplexere Lehrphilosophie und ein großes Repertoire unterschiedlicher didaktischer Fähigkeiten und Instrumente verfügt, den lernendenzentrierten Möglichkeiten eines Projektseminars besser entsprechen kann. Oder dass dieselbe Person sogar eine vom Format her eher lehrendenzentrierte Vorlesung studierendenzentrierter performt, als andere KollegInnen das zu tun im Stande sind.

Eine so gedachte Manövrierfähigkeit des Lehr-Habitus qua Dispositionsausstattung muss also nicht losgelöst von einer Behauptung eines ‚persönlichen Habitus‘ relativ kontext-robuster und spezifischer Neigungen, Befähigungen und Beschränkungen gesehen werden<sup>40</sup>, ohne dabei einem bloßen Relationismus oder Kontextualismus zu verfallen. Man kann demnach einen Lehransatz haben, welcher en grosso modo eher entweder lehrenden- oder lernendenzentriert ist oder auch mehr oder weniger lehrenden- und lernendenzentriert; und zwar *relativ unabhängig* von seinen unterschiedlichen Anwendungsbedingungen (für eine detaillierte Darstellung dieser Rahmenbedingungen der Lehrausübung wie z. B. Lehrbelastung des Dozenten, Besuchszahl, Interessiertheit der Studierenden an der Veranstaltung oder Veranstaltungstyp siehe Rindermann 2007). Letzten Endes gilt auch für die Ausprägungen des Lehr-Habitus: Weder Personen- bzw. Gruppeneigenschaften (agency) noch Kontext- bzw. Strukturvariablen (structure) allein (vgl. Fuchs 2001: 26 ff.) erklären erschöpfend einen realiter angewandten Lehransatz in all seiner lebensweltlich-situierten Variation. Alle Theorie hilft nur sehr bedingt, um den Lehr-Habitus im Hinblick auf seine Manövrierbarkeits-Potenziale hin zu beurteilen. Es braucht empirische Bestimmungen; und zwar in Form umfangreicher und langzeitiger Untersuchungsmethoden in (quasi-)experimentellen Panel-Designs<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Auch hier gilt Gleiches wie schon bei der Motivationsabfrage als Fußnote angemerkt: Eine Ex-post-Abfrage verlangt immer eine Abstraktion von konkreten Situationen und kann allenfalls als eine Art Durchschnittswert interpretiert werden. Allein die Laune des Lehrenden aufgrund privater Belastungen, die aktuelle Kooperationsbereitschaft der Studierenden, eine Baustelle vor dem Seminarraum, ein defekter Projektor usw. kann trotz aller Banalität hoch situationspezifisch – wider prinzipielle Absicht – das Lehr-(Lern-)Verhalten signifikant beeinflussen. Eine identische Lehrveranstaltung ein- und derselben Person kann sich von Tag zu Tag, Woche zu Woche oder Semester zu Semester sehr unterschiedlich entwickeln.

<sup>41</sup> Hierzu müsste bei identischen Personen das in ihren Dispositionen angelegte Lehransatz-Repertoire genau diagnostiziert werden. In darauffolgenden Beobachtungen müsste man beobachten, wie sich dieser individuelle didaktische Werkzeugkasten im weiteren Zeitverlauf be-

## 5 Die Organisierbarkeit des Lehr-Habitus

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen zur sozialen *Organisiertheit* der Lehrtätigkeit als *Lehr-Habitus* ist die *Organisation* bzw. *Organisierbarkeit* von akademischer Lehrpraxis mindestens um den bourdieuschen *Feld*-Begriff zu erweitern (für organisationssoziologische Vorschläge hierzu siehe Dederichs / Florian 2004; Emirbayer / Johnson 2008; Hofbauer 1992; Janning 2004, Swartz 2008). Auch im Folgenden soll Bourdieus (Habitus-) *Feld*-Theorie nicht in aller Ausführlichkeit wiedergegeben werden, da diese an vielen anderen Stellen bereits aufbereitet wurde (siehe z. B. Florian 2008, Friedland 2009; Kraus / Gebauer 2010: 53-60; Müller 2014: 72-91; Schwingel 2009: 59-81). Daher nur so viel, wie es für die fortlaufende Argumentation notwendig ist.

Ein Habitus ist nicht losgelöst von dem zu verstehen, was mit *sozialem Feld* bezeichnet wird und im Verlauf der bisherigen Argumentation bereits schon mehrfach angedeutet wurde: „Mit, gegen und durch die verschiedenen Felder hindurch wird der Habitus geformt“ (Barlösius 2006: 90). Damit ist gemeint, dass jedes soziale Feld (oder auch: sozialer Raum) eine quasi-objektive, sozial vorstrukturierte Umgebung darstellt, welche tendenziell unabhängig vom bewussten Willen des einzelnen Akteurs existiert. Diese Felder erzeugen den Habitus, der Handlungsstrategien (d. h. mögliche und unmögliche Praktiken) anleitet und/oder einschränkt (vgl. Bourdieu 2009: 164 ff.; Schwingel 2009: 65 ff.): „Über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis, und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind“ (Bourdieu 2014: 102 f.). Das soziale Feld ist „(...) ein Spiel-Feld, in dem „naturgemäß“ bereits eine bestimmte Definition des *Spiels* und der *Spielregeln* sowie der *Bedingungen der Teilnahme* (d. h. der Aufnahme- und Existenzbedingungen), d. h. der Kriterien der Anerkennung als „*Mitspieler*“ (mit den erforderlichen „Eigenschaften“ bzw. „Einsätzen“)

---

stimmbarer, verschiedenartiger Kontexterfahrungen (z. B. Weiterbildungsmaßnahmen, Wechsel an andere Lehrstühle, sonstige prägende Ereignisse) entwickelt und/oder erweitert. Darüber hinaus müsste man dann auch noch näher untersuchen, ob z. B. dieselben Personen in ihren jeweiligen Entwicklungsstadien in verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten (z. B. Vorlesung, Seminar, Erstsemesterveranstaltungen, großen Hörsälen, kleinen Seminarräumen) anders variierte Ausdrucksformen (kontextspezifisch) hervorbringen oder doch über unterschiedliche Lehrumgebungen hinweg tendenziell invariantes („personenspezifisch“-robustes) Verhalten zeigen.

wirksam ist“ (Hofbauer 1992: 31). Dabei stehen Habitus und Feld in einem dialektischen Verweisungszusammenhang „(...) zwischen der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorität (...)“ (Bourdieu 2009: 164). Feld und Habitus beschreiben in der bourdieuschen Theorie die zwei Existenzweisen des Sozialen, so dass feldspezifische Interessen bzw. Logiken sich im Habitus niederschlagen sowie umgekehrt die Handlungspraxis der Habitus-Träger die Strukturen des Feldes reproduzieren (oder aber auch konterkarieren): „Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure. Und wenn der Habitus ein Verhältnis zu einer sozialen Welt eingeht, deren Produkt er ist, dann bewegt er sich wie ein Fisch im Wasser und die Welt erscheint ihm selbstverständlich“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 161)<sup>42</sup>.

Bourdieu's Feld-Begriff ist in guter soziologischer Tradition differenzierungstheoretisch angelegt, so dass die moderne, ausdifferenzierte Gesellschaft in – relativ voneinander autonome bzw. je unterschiedlich hoch autonome – Teilbereiche sozialer Felder und ihre Unterfelder zergliedert ist: z. B. Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst oder Religion. Diese Teilbereiche unterscheiden sich von jeweils anderen darin, dass sie ihre Eigengesetzlichkeiten ausbilden: eine spezifische Funktionslogik, nach der diese Felder konstituiert sind und mit der sie sich gegen andere Felder abgrenzen (siehe Bourdieu / Wacquant 2013: 124-147). Gemäß diesen (Eigen-)Logiken konditionieren sie dann auch die in diese Felder eintretenden und darin agierenden Habitus-Träger; verlangen von ihnen das nötige „Eintrittsgeld“ und vermitteln ihnen die jeweiligen „Spielregeln“ (Bourdieu 1998: 142): „Was im wissenschaftlichen Feld die Menschen umtreibt und konkurrieren läßt, ist nicht dasselbe, was sie im ökonomischen Feld umtreibt und konkurrieren läßt. (...) es gibt genau so viele Formen von *libido*, genau so viele Arten von „Interesse“, wie es Felder gibt“ (Bourdieu 1998: 149 f.). Und genau diese hoch feldspezifische Präformierung von Interessen bzw. die dazu konstitutiven Prägungsvorgänge – welche hier zuvor noch vom Sozialakteur als Habitus-Träger her rekonstruiert

---

<sup>42</sup> Diese Komplizenschaft oder Konkordanz zwischen Habitus und seinem Feld gilt natürlich und zunächst für den Normalfall eines Passungsverhältnisses zwischen Entstehungsbedingungen und Anwendungsbedingungen. Fallen diese auseinander, haben wir eine Diskonkordanz, welche bereits schon weiter oben mit Zerrissenheit bzw. Krise des Habitus gekennzeichnet wurde.

wurden –, gilt es zu verstehen, um eine „managerial governance“<sup>43</sup> (Schmid / Lauer 2016: 112 f.) akademischer Lehre zu formulieren. Das Feld (hier: die Organisation Hochschule) ist der „(...) zentrale Ausgangspunkt der Analyse sozialer Praxis überhaupt“ (Hofbauer 1992: 31).

## 5.1 Hochschulen als (organisationales) Feld im (sozialen) Feld der Wissenschaft

Die bisher explizierte Erkenntnis darüber (siehe Kapitel 4 zur Organisiertheit des Lehr-Habitus), *warum* und *wozu* ProfessorInnen lehren, *wie* sie lehren, hat dann Konsequenzen für eine realistischere Beantwortung der Frage danach, wie man bestehende Interessen effektiv(er) ‚steuern‘ könnte; d. h. befördern, unterbinden oder umstrukturieren. Und zwar auf eine Art und Weise, welche *nicht*intendierte Effekte einer ‚ökonomischen‘ Steuerung vermeidet, indem sie die Logiken des Feldes und die Dispositionen ihrer Habitus-Träger eben nicht ignoriert. Im Unterschied zur simplifizierenden Logik und Perspektivenverengung des ‚betriebswirtschaftlichen‘ Managements einer Hochschule sind wirksame manageriale Interventionen in die Hochschul-*Organisiertheit* ein ungleich komplexeres und langwierigeres Unternehmen. Es geht hierbei um die Umorganisation von feldspezifischen ‚Spiel- oder Wettbewerbsregeln‘ (Janning 2004: 86) der Hochschulen ‚als Feld im Feld‘ der Wissenschaft. Mit sozialen Feldern wird in der Soziologie üblicherweise dieses analytische Makro-Aggregat assoziiert, welches bei Luhmann auch als soziales System bekannt ist. Emirbayer und Johnson (2008) argumentieren in ihrer Rezeption bzw. Aufarbeitung Bourdieus für eine Organisationssoziologie, dass Organisationen *als* Felder (*in* Feldern) betrachtet werden und entsprechend auch empirisch bestimmt werden sollten (zum „concept of organiza-

---

<sup>43</sup> Im Unterschied zum gängigen Governance-Begriff in der Hochschulforschung und speziell in Absetzung zu „hierarchischer Selbstverwaltung“ (managerial self-governance) (siehe Schimank 2007; de Boer et al. 2007) haben wir eine eigene Definition entwickelt. Damit wollen wir stärker die intervenierende Rolle der Hochschulleitung adressieren: „We prefer to talk about the managerial governance of academics, which we define as all deliberately induced, top-down management interventions to (re-)design, establish, further cultivate or irritate (in)formal organizational arrangements so specified groups of members are (in)directly inclined to share predefined meanings and/or value prescribed preferences that make them commit to designated areas of activity or objectives and (re-/inter-)act in desired behavioural patterns“ (Schmid / Lauer 2016: 112 f.).

tion-as-field“ siehe Emirbayer / Johnson 2008: 22 ff.). Dederichs und Florian (2004: 86 ff.) machen am Beispiel der Transportwirtschaft einen analogen Vorschlag, nachdem es eine Korrespondenz zwischen Wettbewerbs-Positionen von Unternehmen im (ökonomischen) Feld und ihren inter- und intraorganisationalen (d. h. betrieblichen) Governance-Strategien gibt.

Will man das organisationale Geschehen an Hochschulen (als Kräfte- bzw. Kampf-Feld ungleicher Kapitalausstattungen) in der Lesart einer sozialtheoretisch informierten „Organisations-Soziologie der Hochschule“ (Wilkesmann / Schmid 2012a: 11) analysieren, dann geht das nicht ohne Bezugnahme zum (inter)nationalen wissenschaftlichen Feld. Wird diese Organisationsumwelt analytisch ausgeblendet, dann bekäme man kaum mehr als eine soziologisch informierte Management-Theorie der Hochschulorganisation (siehe auch Wilkesmann / Schmid 2012a: 7 ff.). Es trägt nicht oder es ist zu kurz gegriffen, davon auszugehen, dass die Handlungs-Präferenzen der Hochschulmitglieder durch direkte Anweisungen qua hierarchischer Stellung übergeordneter Rektorate (vgl. hierzu „Organisationsmacht“ in Hochschulen bei Krücken / Hüther 2011: 316 ff.) oder durch die Installation selektiver Anreizsysteme zweck- bzw. zielorientiert beeinflusst werden könnten; und zwar möglichst ohne unerwünschte Korrumpierungseffekte zu provozieren (siehe Wilkesmann / Schmid 2011: 271 f.). Es sind gerade diese Management-Trends bzw. „management fads“ (Birnbaum 2001) aus dem Feld der Wirtschaft, welche erstmal ‚scheiterten‘, insofern bzw. in dem Ausmaß, wie sie die wesenhafte Verortung der Hochschulen im Feld der Wissenschaft ignorieren oder verkennen:

*„Im Wissenschaftssystem ist die Teilhabe der Universität viel indirekter. Die Universität forscht und publiziert nicht als Universität; vielmehr partizipiert sie am Wissenschaftssystem nur vermittelt über ihre einzelnen Mitglieder, die im Wissenschaftssystem als einigermaßen autonome Agenten auftreten, für deren Tätigkeit und Erfolg ihre organisatorische Mitgliedschaft in der Universität oft nur eine geringe Bedeutung hat [Hervorhebungen nicht im Original]“ (Stichweh 2005: 125).*

Etwas anders als für Forschung jedoch verhält es sich mit der Organisiertheit und Organisation von akademischer Lehre, denn der alleinige Ort der Lehre ist die jeweilige Hochschule selbst<sup>44</sup>, so dass „(...) im Ausbildungsbereich der Universitäten die Zusammenfassung der Universitätslehrer zur Kollektivität der Verantwortung der Mitglieder einer Organisation dominiert“ (Stichweh 2005: 124 f.).

Nachdem bisher Lehrpraxis als interessenfreies Handeln bereits relativ elaboriert bestimmt wurde, muss in einem letzten Abschnitt der Arbeit nicht weiter beantwortet werden, *ob* interessenfreies Handeln überhaupt möglich ist (Bourdieu 1998: 137). Stattdessen werden Überlegungen formuliert, *wie* interessenfreies Lehr-Handeln ‚praxisadäquat‘ auch nur organisiert bzw. umorganisiert werden kann. Dies geschieht jetzt aber weniger vom Habitus (als vom Feld ‚strukturierter Struktur‘) her, sondern vom Feld (als die den Habitus ‚strukturierende Struktur‘) her gedacht.

## 5.2 Die Organisation interessenfreien Lehrens

Wir wissen bereits, warum die Lehrenden wozu (immer noch) lehren. Ihren Angaben zufolge ist das, was sie hauptsächlich antreibt, überhaupt zu lehren, eine intrinsisch(-professionelle) Motivation: „We may say that it is this intrinsic motivation which makes academics commit themselves to their scholarly activities not as a job but as a vocation, profession and hobby; which sustains them despite deteriorating working conditions and salaries” (Moses / Ramsden 1992: 105). Die Lehrpraxis der ProfessorInnen ist mit anderen Worten tendenziell ‚interessenfrei‘, weil eben kaum um extrinsischer Verhaltensanreize wegen gelehrt wird; d. h. um Motive wegen, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen. Sie lehren in einem Modus *vor*reflektiver und selbstverständlicher Spontaneität, professioneller oder persönlicher Leidenschaft (d. h. ‚libidinösem‘ Engagement). *Paradoxalerweise* kommt dieses interessenfreie Handeln ohne organisationale

---

<sup>44</sup> Die akademische Lehre findet nicht nur ausschließlich an bestimmten Hochschulen unter der Regie der jeweiligen Hochschulleitung und -verwaltung statt; sie wird diesen auch direkter als Organisationseinheit ‚rechenschaftspflichtig‘ gemacht (z. B. durch die Landesministerien). Die Lehrenden selbst wiederum verantworten und rechtfertigen ihre Lehrtätigkeit allein gegenüber Stakeholdern in ihren Hochschulen (z. B. Dekanate, Studierende, Modul-Beauftragte, StudienkorrdinatorInnen, Qualitätsmanagement-Beauftragte); und eben nicht, wie in ihrer Forschungstätigkeit, primär den Scientific Communities.

(Management-)Anstrengung von Seiten der Hochschulleitung aus und erklärt sich allein aus der ‚subtilen Erziehung‘ des Lehr-Habitus durch das wissenschaftliche Feld, in das er schleichend enkulturiert wird. ProfessorInnen wollen, gemäß ihrer Selbstwahrnehmung – qua akademischem Habitus – auch das, was sie letztendlich tun sollen. Dieser automatische Enkulturationsmechanismus erinnert stark an das Ziel eines instrumentell gedachten Organisations-Kultur-Managements: „The ideal employees are those who have internalized the organization’s goals and values – it’s culture – into their cognitive and affective make-up, and therefore no longer require strict and rigid external control” (Kunda 1992: 10). In Anlehnung an Elias‘ kultursoziologische Überlegungen zum ‚sozialen Habitus‘ findet hier eine Inkorporierung sozialer ‚Fremdzwänge‘ in eine Art psychische ‚Selbstzwang-Apparatur‘ statt, durch welche soziale Verhaltensstandards und Erwartungsmuster zur ‚zweiten Natur‘ der Betroffenen habitualisiert werden (zur Parallelität der Habitus-Begriffe bei Bourdieu und Elias siehe Schumacher 2013)<sup>45</sup>. Diese „Informalisierung“ (vgl. Wouters 1999) vormals formalisierter äußerer Veranlassungen oder Zwänge in die Individuen hinein<sup>46</sup> erlaubt dann auch den weitgehenden Verzicht auf Management-Systeme expliziter, exogener Verhaltenskontrollen. Die grundgesetzlich zementierte Autonomie der deutschen Professorenschaft funktioniert dann genau darum, aber „(...) nur, solange es eine intrinsische Motivation gibt, etwas zu tun“ (Interview mit Dirk Kaesler; zitiert nach Hartung 2007: 3).

Diese Gegebenheit intrinsischer Motiviertheit bzw. Interessenfreiheit braucht zwar keine andauernde Kontrolle und explizite Aufforderung, was aber nicht heißt, dass sie ein bedingungsloser Selbstläufer ist. Eine Anfälligkeit für das Funktionieren dieses Systems der ‚Selbstmotivation‘ ist eine ‚gescheiterte‘ Sozialisation in die Wissenschaft oder eine individuelle Des-Illusionierung wider das Forschen und Lehren ‚um ihrer selbst willen‘ (Schmid / Wilkesmann 2015: 74, 80). So kann es vorkommen, dass Teile der Professorenschaft die mühseligen und

---

<sup>45</sup> Forschung und Lehre sind demnach nicht nur leidenschaftlich inspiriert, sondern können in der eliaschen Lesart auch Leiden schaffen. Vor allem diese sozialpsychologischen Aspekte einer zunehmend managerialisierten Professorenschaft sind noch unterforscht (Schmid / Wilkesmann 2015: 89).

<sup>46</sup> Hier lassen sich wiederum Anschlussfähigkeiten oder Analogien zur Internalisierungs- bzw. Integrationsthese extrinsischer Motivation in das Selbst-Konzept in der SDT (siehe Deci / Ryan 1993) erkennen.

oft zermürbenden Anerkennungsgefechte in der Wissenschaft einfach nicht mehr ‚mitspielen‘ wollen oder sich durch Hochschulreformen und sonstige Entwicklungen in ihren Fachschaften oder Fachgemeinden derart in ihrem ursprünglichen Glauben an die Wissenschaftswelt korrumpiert oder benachteiligt fühlen, dass sie gegen die *illutio* des Feldes eine eigene Moral des Ego(zentr)ismus setzen. Eine andere bereits schon erwähnte Gefahr ist dann die Verdrängung intrinsischer Motivation (‚motivation crowding out‘-Effekt; siehe Frey / Jegen 2001) durch die Intrusion fremdreferenzieller Verwertungs-Logiken aus dem ökonomischen in das wissenschaftliche Feld (siehe hierzu Schimank / Volkmann 2008).

Wie in der SDT an entscheidender Stelle benannt, gilt es, organisationale Bedingungen zu schaffen oder zu bewahren, so dass intrinsische Motiviertheit ermöglicht wird bzw. weiterhin begünstigt bleibt: „Intrinsische Verhaltensweisen sind auf die Gefühle der Kompetenzerfahrung und Autonomie angewiesen; gleichzeitig tragen sie zur Entstehung dieser Gefühle bei. Die soziale Umgebung fördert somit das Auftreten intrinsischer Motivation insoweit, als sie die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie unterstützt“ (Deci / Ryan 1993: 230). In bourdieuscher Wendung ist Interessenfreiheit überhaupt nur soziologisch möglich, wenn Habitus, welche zur Interessenfreiheit prädisponiert sind, auf Universen treffen, in denen diese Interessenfreiheit belohnt wird: „Mikrokosmen, die sich auf der Basis einer Umkehrung des Grundgesetzes der ökonomischen Welt konstituieren und in denen das Gesetz des ökonomischen Interesses aufgehoben ist“ (Bourdieu 1998: 154). Und genau diese wertschätzende Belohnung interessenfreien Lehrens wird erstens nicht ausdrücklich vermittelt und/oder zweitens sogar systematisch (ökonomisch) kompromittiert. Im Unterschied zum Prestigege Gewinn durch Forschungsleistung ist ein hohes Engagement in Lehre im Hinblick auf das „symbolische Kapital“ (d. h. die wissenschaftliche Reputation; vgl. Bourdieu 1992a) von ProfessorInnen nicht nur nicht verallgemeinerbar ausweisbar, es wird schlechthin nicht als ‚Karriere-relevante‘ Leistung erkannt oder anerkannt. Kurz und prägnant: „(...) in German academia, only research really counts!“ (Schmid / Lauer 2016: 111).

Insofern verwundert es, dass trotzdem nicht nur allein aus Zwang gelehrt wird. Wahrscheinlich ist ein intrinsisch-professionell motiviertes Engagement in Lehre

trotzdem gegeben, weil es ansozialisiert und inkorporiert ist (Habitus-Feld-Argument), die Lehrtätigkeit selbst immer noch relativ autonom erfolgen kann (Autonomie-Argument) und die eigentlich befriedigende Anerkennung in Form von (Selbst-)Wirksamkeit und Kompetenz (psychologische Bedürfnisse-Argument der SDT) in der Interaktionssituation mit den bzw. durch die Studierenden erfolgt. Autonomie, Wirksamkeit und soziale Eingebundenheit sind gerade die psychologischen Bedürfnisse, welche befriedigt sein müssen, um intrinsisch motiviert sein zu können (siehe Deci / Ryan 1993: 229 ff.).

### **5.3 Hochschulorganisation ,wider die illusio‘ interessensfreien Lehrens**

Interessensfreies Lehren bedarf der organisationalen Protektion der ‚Freiheit des Lehrens‘ von ökonomischen Interessen. Diese Interessensfreiheit kann im negativen Fall dadurch unterminiert werden, indem man die Autonomie (also Freiheit) zu lehren einschränkt und/oder ökonomische Bewertungs-Logiken zur Konditionierung der Lehrtätigkeit etabliert. Die Einführung managerialen Monitorings und selektiver Anreizsysteme an Hochschulen hat dann – wie an einigen Stellen der Argumentation zur sozialen Organisiertheit der Lehre schon erwähnt – langfristig erwartbare Konsequenzen für die Sozialisation des Lehr-Habitus. In einem fortgeschritten ökonomisierten Wissenschaftssystem (ab „Ökonomisierungsstufe drei“; siehe Schimank / Volkmann 2008: 386) wird irgendwann nur und genau so gelehrt, wie Indikatoren-basierte Kennzahlensysteme es suggerieren: Es geht dann nicht mehr allein um wissenschaftsinterne Handlungslogiken mit lediglich der Einschränkung von Kostenberücksichtigung. Dann wird, nach Bourdieu, das ansonsten unwahrscheinliche Menschenbild der ökonomischen Theorie die wahrscheinlichere empirische Realität sogar in der akademischen Welt. Dann gelten schon eher jene Spielregeln (bzw. jene doxa oder illusio) auch für das wissenschaftliche Feld, welche ansonsten – wenn überhaupt – nur für das ökonomische Feld behauptet werden können: echtes Kostenbewusstsein als Muss-Erwartung und materielle Abwägungen zu ‚Gewinn-bringenden‘ oder ‚Gewinn-maximierenden‘ Investitionsstrategien (in Forschung und) Lehre von zunehmend ‚entprofessionalisierten‘ da immer mehr ‚ökonomisierten‘ ProfessorInnen (siehe

hierzu Schimank 2005a; Schimank 2005b; Schmid / Wilkesmann 2015: 78-80; Wilkesmann / Schmid 2011: 271-272).

Lehren als interessenfreie bzw. intrinsisch motivierte ‚Leidenschaft‘ ist dann – aufgrund einer Verdrängung intrinsischer durch extrinsische Motivationsregulation bzw. einer Korrumpierung interessenfreien Lehrens durch ökonomische Imperative (Habitus-Feld-Theorie) – kaum mehr möglich. Derartige Bedingungen verhindern die wünschenswerte Internalisierung und Integration extrinsischer Verhaltensmotive in das Selbst-Konzept. Im Gegenteil: Es werden zukünftige Kohorten von ProfessorInnen so dispositional geprägt, dass sie von vorneherein erst gar keine Krise des Habitus mehr erleben werden, da sie a priori schon die Erwartung hegen, für ihren Arbeitsaufwand in Lehre entsprechend monetär entlohnt zu werden. Überformt man so die bisherige Interessen-Strukturierung (illusio) des wissenschaftlichen Feldes mit Instrumenten ‚betriebswirtschaftlicher Zurichtung‘ der Wissenschaftspraxis, dann vermag man sich damit nur zusätzliche, bisher noch wenig(er) virulente Problematiken einzuhandeln. Einige davon sollen im nächsten Abschnitt in aller Kürze angesprochen werden.

### **5.3.1 Machbarkeits- und Folgeproblematiken selektiver Anreizsteuerung in der akademischen Lehre**

Systeme monetärer Leistungsdiskriminierung haben große Nachteile in ihrer Mach- und Anwendbarkeit (siehe auch Frey / Neckermann 2008: 7 ff.). Sie verlangen nach einer meistens anfänglich schwer unterschätzten Komplexität ihrer Konzeption und Implementierung auch noch fortlaufender Nachjustierung, um *nichtintendierte* Effekte zu korrigieren. Es ist alles andere als einfach und hoch umstritten, die Leistungserstellung an Hochschulen, z. B. als „Produktionsfunktion für die universitäre Lehre“ (Horstkötter 2005), zu erfassen. Auf einem staatlich subventionierten Quasi-Markt allenfalls pseudo-unternehmerischer Hochschulen scheinen die Kosten der Hochschulleistungen nicht vollständig bzw. sinnvoll ‚betriebswirtschaftlich‘ ermittelbar (vgl. Witte 1999: 44 ff.), und somit muss man sich mit einem Input-Output-Modell von Stellenäquivalenten, Sach- und Personalmittelquoten (auf Input-Seite) sowie Setzungen zu als relevant erachteten Leistungs-Indikatoren (auf der Output-Seite) behelfen. Für den Bereich des For-

schungs-Outputs kann man auf bibliometrische Forschungsvorarbeiten und eine bereits vorhandene Akzeptanz<sup>47</sup> derartiger Indikatoren aufbauen; zur Erfassung des Lehrverhaltens gibt es im Vergleich dazu keinen allgemein tolerierten Konsens innerhalb der Professorenschaft (für gängige Kritikpunkte z. B. an der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation siehe Rindermann 1996). Und wie gewichtet man einzelne Aspekte akademischer Arbeit zueinander? Wie bzw. mit wie viel Aufwand (Transaktionskosten) verbunden will man so ein Monitoring bzw. Berichtswesen zur Lehre operativ gestalten? Wie verhindert man dann ein ‚gaming the system‘ (vgl. Rieley 2000) in und durch Hochschulen (Münch / Pechmann 2009: 80 f.) nicht nur für Forschung, sondern auch noch für Lehre? Inwiefern ist so eine ‚governance by numbers‘ (siehe Heintz 2008, 2010) eine ernsthafte Gefahr für Wissenschaftshandeln, indem sie auf Ebene der ProfessorInnen unbeabsichtigte und ungewollte Motivationsverluste, Zielverschiebungen oder Gegenstrategien (siehe Osterloh 2012: 211 ff.) auch für die Lehre provoziert?

### **5.3.2 Von der Theorie-imprägnierten Erzeugung ökonomischer Lehr-Habitus**

Eine hierarchische Überwachung durch eine stärker betriebswirtschaftlich gemanagte Hochschulprofessorenschaft wäre zu alledem auch ein destruktiver, *moralisierender* Generalverdacht gegenüber der Professionsgemeinde der Hochschullehrenden (Wilkesmann / Schmid 2011: 258, 271). Durch ökonomische Theorien der Organisation (vgl. Perrow 1986) informierte Management-Strategien basieren gerade auf der quasi-anthropologischen Annahme, dass die zu steuernden Agenten immer egoistisch bedacht persönliche Leistungsreserven vor(ent)halten; also ‚rational faul‘ sind. Daher müssen sie systematisch kontrolliert und belohnt oder bestraft werden. Das erzeugt aber nicht nur zusätzliche Transaktionskosten einer ohnehin schon ausufernden Hochschulbürokratie, um diese Managementsysteme

---

<sup>47</sup> Diese ‚Akzeptanz‘ von Forschungsindikatoren stützt sich dabei weniger auf ein kritikloses Verständnis für diese Vergleichsmechanismen, sondern ein hinnehmendes Einverständnis damit, dass diese (als symbolisches Kapital) mittlerweile nun mal zu den ‚unumgänglich‘ geltenden Spielregeln des Feldes gehören. Es wird sich zeigen, ob zukünftig vielleicht auch bestimmte Indikatoren für Lehre den Status eines zwar ungeliebten, aber dennoch als gültig hingenommenen Mechanismus zur Reputations-Diskriminierung bekommen können.

zu etablieren und zu operieren, sondern generiert in einer Art selbsterfüllenden Prophezeiung genau diesen Typus des ökonomisch gedachten „competitive self-interested behavior“ (siehe Perrow 1986: 16). Insofern ist die ökonomische Theorie dann nicht einfach ein vielfach kritisierendes reduktionistisches Abbild des Sozialen, sondern *beeinflusst als Theorie die Logik der Praxis* (vgl. hierzu analoge Ausführungen zum ökonomischen Imperialismus bei Schirrmacher 2013) und konditioniert einen Homo oeconomicus, wo er zuvor noch nicht auffällig und verbreitet in Erscheinung trat. In einer Rezeption der bourdieuschen Kritik am Neoliberalismus in *Gegenfeuer* (Bourdieu 2004) paraphrasiert Kaiser (2008) diesen Sachverhalt so: Eine ‚neo-liberale‘ Reform – im vorliegenden Fall die Hochschulorganisationsbinnen-Reform nach Maßgabe der New Public Management-Ideologie (siehe z. B. Deem / Brehony 2007) –

*„(...) gibt sich diesen wissenschaftlichen Anstrich, indem sie sich auf eine ökonomische Theorie – eben den Neoliberalismus – beruft und verleiht sich damit die Fähigkeit, als Theorie wirksam zu werden und nicht als Ideologie. Im Namen dieses zum politischen Aktionsprogramm gewandelten wissenschaftlichen Ansatzes vollzieht sich eine ungeheure politische Arbeit, die darauf zielt, die Betriebsbedingungen der »Theorie«, auf die sie sich gründet, herzustellen“ (Kaiser 2008: 409).*

Nach Perrow (1986: 16 f.) ist so ein Nutzen-kalkulierendes, egoistisches Verhalten vor allem da wahrscheinlich, wo echte Interaktionen minimiert und die Messung individueller Arbeitsleistung (efforts, contributions) sowie die Anhäufung individueller Mehrbeträge und Auszeichnungen (surpluses, awards) gegenüber Kollektivleistungen favorisiert wird. Also da, wo ProfessorInnen Subjekt entpersonalisierter Bewertungs- und Allokationsmechanismen sind und in der hochschulinternen oder -externen Reputationsskala (aufgrund z. B. ihrer Drittmiteleinwerbungen, Zitationshäufigkeiten oder Studierendenzahlen) im direkten Vergleich mit ihren KollegInnen numerisch eingestuft und unterschiedlich wertschätzend behandelt werden.

Die Hervorbringung eines utilitaristischen (Selbst-)Interesses zu lehren führt dann in letzter Konsequenz dazu, dass Lehrpraxis primär oder lediglich darauf abgestimmt ist, bestimmte Kennzahlen (wie z. B. Notendurchschnitt, Drop-out- oder Erstabsolventenquoten, Regelstudienzeit oder die studentische Lehrevaluation) zu erfüllen (vgl. Biester / Flink 2015). Ob dies einer echten, qualitativen Verbesserung des Lehr-(Lern-)Erfolgs gerecht wird, ist fraglich und diskussionswürdig. Es braucht keine ausführlichere Argumentation, um zu verstehen, dass über eine hochabstrakte Katalogisierung der Lehrtätigkeit in Form einiger numerischer Relative (also Indikatoren) allenfalls nahelegen kann, in welche groben Teilbereiche der akademischen Lehre vermehrt Energien investiert und welche vagen Zwecke prinzipiell verfolgt werden sollen. Die Art und Weise (und damit auch die Qualität), wie genau gelehrt wird (siehe Lehransatz), kann mit so einer „Zweckprogrammierung“ (vgl. Kühl 2010c: 8) aber nicht annähernd informativ handlungsorientierend abgebildet werden. Nachdem – abseits anekdotischer Evidenz zum „Professor Untat“ (Kamenz / Wehrle 2007) – noch nicht der generalisierbare Beweis mutwilliger, prinzipieller Arbeitsverweigerung der ProfessorInnen empirisch belastbar geführt werden konnte, ist es doch eher die *Didaktik* der Hochschullehre, welche als stark verbesserungswürdig angeprangert wird<sup>48</sup>.

Hypothetisch kann das prinzipielle Bestreben einer ‚moralischen‘ (Neu-)Ordnung der Forschungs- und Lehrpraxis über betriebswirtschaftlich instrumentalisierte Kennzahlensysteme drei Ausgänge nehmen (vgl. hierzu auch Schmid / Wilkesmann 2015: 57): Entweder die ProfessorInnen reagieren mit (1) stoischer *Indifferenz*, (2) *Reaktanz* in Verbindung mit geschickter hierarchischer „Unterwachung“ (vgl. Kühl 2010a: 10) oder sie zeigen (3) *Akzeptanz* und adaptieren sich. Ein ‚sich darauf Einlassen‘ wiederum kann aus einem tieferen Einverständnis erfolgen (z. B. Motive der Leistungsgerechtigkeit oder -transparenz) oder es ist eine Reaktion eines – mehr oder minder bewusst-strategischen – Trotzverhaltens; ganz nach dem Prinzip: Wenn ihr das so wollt bzw. wenn das jetzt so ist, dann lasst uns nach

---

<sup>48</sup> Fairerweise müsste man auch hier darauf verweisen, dass es hierzu ebenso kaum belastbare Diagnosen gibt, wie weit verbreitet und wie hoch ausgeprägt qualitativ ‚schlechte‘, ‚gute‘ oder ‚exzellente‘ Lehre ist (siehe Schmid / Lauer 2016: 113). Nichtsdestotrotz ist es intuitiv einleuchtend, dass es nur darum gehen kann, allenfalls zu verbessern, wie gelehrt und gelernt wird (*Qualitätsorientierung*), und nicht, wie man Studierende schneller mit weniger Ausfallquoten und besseren Noten durchs Studium schleusen kann (*Quantitätenorientierung*).

diesen neuen Spielregeln spielen<sup>49</sup>! Damit werden automatisch wertrationale Orientierungen der Interessenfreiheit (möglichst ‚gute‘ Lehre zu machen) obsolet gemacht und stattdessen zweckrationale Begehrlichkeiten nach direkter monetärer Kompensation (d. h. Leistungs-Lohn; vgl. hierzu Weller et al. 2007: 173 ff.) geweckt. Letztere können jedoch angesichts der ohnehin knappen Mittel an Hochschulen absehbar nicht langfristig und flächendeckend befriedigt werden. Die Folge ist dann wiederum erst recht eine allgemeine Frustration oder desillusionierende Ernüchterung ob der Hochschulorganisationsreform (Wilkesmann / Schmid 2011: 272; Schmid / Wilkesmann 2015: 73 ff.): „Using money as an incentive is severely restricted when academic institutions are short of funds. (...) Field experiments have demonstrated that one should “pay enough or not pay at all““ (Frey / Neckermann 2008: 7).

Wir sehen also, so einfach so eine ‚governance by numbers‘ zunächst anmuten mag, so weitreichend und wesentlich sind aber auch die *nichterwünschten* und *schwer* kontrollierbaren (Neben-)Folgewirkungen und interdependenten Verkettungen, welche so eine ‚Systemumstellung‘ auszulösen vermag. Es bleibt den Steuerungsinstanzen innerhalb der Hochschulen sowie auf nationaler politischer Ebene vorbehalten zu entscheiden, ob sie diese Entwicklung der ‚Ökonomisierung‘ bzw. ‚Managerialisierung‘ der Hochschulen trotzdem weiter ausbauen und forcieren wollen. Einer der hierzu interessantesten Befunde ist, dass die ‚prinzipielle Akzeptanz des Hochschul-Managerialismus‘ ganz eindeutig und auffallend systematisch trennscharf mit der hierarchischen Stellung innerhalb der akademischen (Selbst-)Verwaltung korreliert (Schmid / Wilkesmann 2015: 67): Die Professorenschaft (inklusive der Dekanate) ist eher noch kritisch, die Rektorate sind dahingehend *eindeutig befürwortend* gestimmt. Ohne jetzt über die genauen Gründe der Befürwortung eines Hochschul-Managerialismus in den Rektoraten spekulieren zu wollen, gilt der Hinweis, dass diese damit in Kauf nehmen müssen, dass der Homo academicus durch quantifizierende Vergleichs- bzw. Wettbewerbsmechanismen (siehe Heintz 2008) durch einen Homo oeconomicus verdrängt wird (siehe Münch 2011: 94-131). Sie haben es dann mit leidenschaftslo-

---

<sup>49</sup> Ein alternatives und zusätzliches Motiv der Anpassung an diese neuen, ‚quantifizierenden‘ Spielregeln mag sicherlich auch darin begründet sein, dass ProfessorInnen sich dem Phänomen der Vermassung der Hochschulbildung (d. h. rapide steigende Studierendenzahlen) ergeben.

sen „ökonomischen Abwägern“ (vgl. Schmid / Wilkesmann 2015: 79 f.) zu tun, welche ihren ‚taste for teaching‘<sup>50</sup> verlieren und nur bzw. nicht mehr tun, wie es in Kennzahlen für sie ausweisbar ist: „What is counted, usually counts“ (Miller 2001: 386; zitiert nach Heintz 2010: 170). Derartige Entwicklungstendenzen, wie sie hier gerade pointiert wurden, sind nicht nur theoretisch plausibel, sondern für den Bereich der Forschung schon gut identifiziert<sup>51</sup> (vgl. hierzu Münch 2011) und sind auch in unseren eigenen Analysen zur Rezeption der Axiomatik des neuen Hochschulmanagerialismus durch die deutsche Professorenschaft erkennbar (Schmid / Wilkesmann 2015).

#### **5.4 Hochschulorganisation ‚pro die illusio‘ interessenfreien Lehrens**

Wurde soeben skizziert, inwiefern bzw. wie die illusio interessenfreien Lehrens durch den ‚neuen Hochschul-Managerialismus‘ („new managerialism“ in higher education“; Deem / Brehony 2005) beeinträchtigt werden kann, so wird im Folgenden der ungleich interessanteren Frage nachgegangen, wie ein Engagement in Lehre, alternativ dazu, be- und gefördert werden könnte. Und zwar in Modi, welche eben möglichst nicht alle diese ‚destruktiven‘, unerwünschten Konsequenzen sowie kaum absehbaren Nebenwirkungen mit sich bringen.

Wie schon mehrmalig erwähnt, ist der Lehr-Habitus nicht losgelöst vom Feld zu denken, in welchem er sich ursprünglich formiert hat und/oder sich weiterhin aktualisiert. Will man den Lehr-Habitus ändern, so heißt das, die *Strukturationsweise* bzw. Kapitalienstruktur des Feldes zu ändern. Es obliegt kaum der Macht der Hochschulleitung einer bestimmten Hochschule oder einzelnen Akteuren innerhalb derer Fachbereiche, die grundsätzlichen Spielregeln des wissenschaftlichen Feldes auszuhebeln, wonach Lehre in Konkurrenz zur Forschung nachrangig behandelt wird (siehe Schmid / Lauer 2016: 110 f.). In dieser sehr „spezifischen Or-

---

<sup>50</sup> Diese Begrifflichkeit wurde in Anspielung auf Robert K. Mertons „taste for science“ (zitiert nach Osterloh / Frey 2010: 14) gewählt.

<sup>51</sup> Für einen sehr umfangreichen Überblick zum aktuellen Forschungsstand sowie zu einer kritischen Diskussion zur Incentivierung der Leistungserstellung an Hochschulen in sämtlichen Hinsichten wird auf die Beiträge bei Welp und Kolleginnen (2015) verwiesen.

ganisation“ (specific organization; Musselin 2007) haben die Hochschulleitungen nicht die „Organisations- und Personalmacht“ (Krücken / Hüther 2011: 312 ff.), um direkte Autorität qua hierarchischer Stellung oder legaler Satzung ihren ProfessorInnen gegenüber geltend zu machen. Dazu kommt, dass sie die Organisiertheit der Wissenschaft über die Scientific oder Epistemic Communities (Stichweh 2005: 125) anerkennen müssen. Sie haben nur beschränkt Einfluss auf wissenschaftliche Karriereverläufe und verteilen vor allem nicht die relevanten Kapitalien, die zur Akkumulation wissenschaftlichen Prestiges bzw. wissenschaftlicher Autorität nötig sind und auch allgemein als erstrebenswert empfunden werden (vgl. hierzu Münch 2011: 75 ff.). Letztere werden ausschließlich von den FachkollegInnen in den jeweiligen Fachgemeinschaften zuerkannt oder auch nicht. Mit anderen Worten: Leitungsorgane an Hochschulen sehen sich daher immer mit einer Steuerungs<sup>ohn</sup>macht konfrontiert, welche sie lediglich und nur bedingt durch ihre „Ressourcenmacht“ (Hüther / Krücken 2013, 2015: 77 ff.; vgl. auch Aljets / Lettkemann 2012) der hochschulinternen (leistungsorientierten) Verteilung von Personal- und Sachmitteln kompensieren können. Unsere Analysen zeigen aber, dass zum momentanen Stand der Implementation diese Ressourcen<sup>52</sup> mitsamt deren Verteilungsmodalitäten von Mehrheiten der ProfessorInnen (noch) komplett ignoriert werden (können) (siehe Schmid / Wilkesmann 2015: 61-63); d. h., sie sind als existenzielle Finanzierungsressource weitgehend irrelevant und als Steuerungsmechanismus daher zahnlos.

Diese soeben diagnostizierte Machtlosigkeit der Hochschulleitungen aufgrund einer nur sehr beschränkten Einflussnahme auf ihre Organisationsmitglieder gilt aber wiederum ungleich weniger für akademische Lehre<sup>53</sup>. Im Unterschied zur Forschung, deren Inhalte und Wert außerhalb der Hochschulen auf Tagungen und Konferenzen sowie in den verschiedenen Veröffentlichungsmedien präsentiert und verhandelt werden, ist der genuine Ort der Lehre die jeweilige Hochschule

---

<sup>52</sup> Hiermit sind vor allem jene Ressourcen gemeint, welche wirklich ‚leistungsorientiert‘ variabel vergeben werden, denn die im Vergleich dazu existenzialere Grundmittelfinanzierung kann normalerweise als prinzipiell gesichert gelten und bestimmt sich ohnehin dominant über Mengkapazitäten (z. B. Anzahl Studierende) und weniger über Leistungsniveaus oder Qualität der Leistungserbringung.

<sup>53</sup> Für gewöhnlich wird in Studien oder theoretischen Abhandlungen zur Hochschulorganisation, welche die manageriale Impotenz der Hochschulleitungen argumentieren, diese Differenz der Organisation von Forschungs- und Lehraktivitäten (tendenziell) unterschlagen.

selbst (siehe Schmid / Lauer 2016: 109; Stichweh 2005: 124 f.). Individuelle Lehre findet ausschließlich an der beschäftigenden Hochschule (als organisationales Feld allein) statt und wird auch nur durch sie und innerhalb ihrer wahrgenommen<sup>54</sup>. Gleichzeitig gibt es keinerlei oder nur wenig Kenntnis und Information darüber, was und wie ProfessorInnen lehren (die Studierenden ausgenommen). Diese Unkenntnis gilt vor allem für die Hochschulleitungen, welche nicht oder nur sporadisch über individuelle Lehrleistungen ihrer ProfessorInnen informiert sind bzw. informiert sein wollen; zumindest solange es keine größeren und potenziell öffentlichkeitswirksamen Probleme gibt. Das hat u. a. damit zu tun, dass wiederum im Unterschied zur Forschung kaum etablierte, standardisierte und messbare Standards (wie z. B. Zitations-Indices, Drittmittelvolumina/-quoten, Anzahl von Vorträgen und Veröffentlichungen, Zugehörigkeit zu renommierten Gemeinschaften, Gesellschaften, Kommissionen und GutachterInnen-Gremien) vorliegen, welche es einigermaßen adäquat und umfassend erlauben würden, auf die *Lehr-Performance* einzelner Lehrenden im Vergleich mit anderen zu schließen<sup>55</sup>: „Other than the students’ in situ reactions and largely ignored student evaluations, teaching is a sacred affair behind closed classroom doors that is shielded from the more crucial collegial criticism“ (Schmid / Lauer 2016: 111).

Trotz alledem und genau darum ist die Hochschule als relevante Organisationsinstanz der Meso- und Mikroebene des wissenschaftlichen Feldes die erste Adresse, wenn es darum geht, der Lehrtätigkeit die Beachtung und das Renommee einzuräumen oder auch einzufordern, welche sie ansonsten nicht erfährt<sup>56</sup>. Unsere

---

<sup>54</sup> Damit unterschlage ich natürlich, dass es doch auch Interessen und Kritiken an akademischer Lehre gibt, welche von außerhalb (z. B. politisches, wirtschaftliches Feld) an die Hochschulen als Organisation (d. h. organisationales Feld im Feld der Wissenschaft) herangetragen werden.

<sup>55</sup> Lediglich in einem einzigen Fall während unserer langjährigen Forschungsarbeiten zur Governance der Lehre konnte ein Hochschul-Rektor unsere obligatorische Frage danach, wie das Rektorat die individuelle Lehr-Performance von ProfessorInnen beobachtet und bewertet, ‚auf Knopfdruck‘ mit einem umfassenden Excel-Benchmarking-Tool zur Erfassung der Lehr-Performance (auf Lehrstuhl-Ebene; mit über einem Dutzend an Einzel-Indikatoren; im Zeitverlauf dokumentiert) aufwarten.

<sup>56</sup> Das gilt auch unter der Berücksichtigung, dass zuletzt über den so genannten „Qualitätspakt Lehre“ massiv Mittel in Gesamthöhe von insgesamt zwei Milliarden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) dafür bereitgestellt wurden, um die Lehre an Hochschulen zu verbessern, oder andere Stiftungen ebenso versuchen auf nationaler Ebene, die wissenschaftliche Währung der Lehre gegenüber der Forschung zu stärken (Schmid / Lauer 2016: 111 f.). Die so verteilten Mittel werden nämlich immer bzw. meistens in enger Kooperation mit der Hochschulleitung sowie -administration angeworben und bei Erfolg durch diese verwaltet.

aktuelle Forschung dazu, wie Hochschulleitungen mit ihrer „managerialen Governance“ (siehe Schmid / Lauer 2016: 112 f.) die Hochschullehr-Praxis ihrer Professorenschaft möglichst effizient und vor allem effektiv – in einem anderen Modus als dem ökonomischer Anreizsteuerung – beeinflussen können, dauert noch an. Dennoch können wir anhand der Erkenntnisse einer Serie von ExpertInnen-Interviews mit Angehörigen von Hochschulen, welche für ihre Bemühungen zur Verbesserung der Lehre als ‚vorbildlich‘ ausgezeichnet wurden (Schmid / Lauer 2016: 113 ff.), bereits erste Aussagen tätigen.

Im Wesentlichen können alle von uns bisher identifizierten Anstrengungen der von uns erforschten ‚Best-Practice‘-Hochschulen in jene unterschieden werden, welche eher *unterstützenden* (v. a. das Warum und Wozu des Lehrens) und in andere, welche eher *intervenierenden Charakter* (v. a. das Wie des Lehrens) haben.

#### **5.4.1 Die unterstützende Organisation des Interesses, überhaupt zu lehren**

Es gibt eine Fülle von unterstützenden Maßnahmen(bündeln), von denen acht in der Anzahl schon an anderer Stelle zusammengetragen und unter dem Begriff einer „teaching supportive culture“ (Paulsen / Feldman 1995: 28 ff.) subsumiert sowie als Führungsauftrag für Hochschuladministrationen definiert wurden. Hochschulleitungsorgane inklusive der Dekanate können demnach in unterschiedlicher Art und Weise das Engagement ihrer ProfessorInnen in Lehre unterstützen, um damit eine (Sub-)Kultur höherer Wertschätzung von Lehre zu etablieren. Egal, wie sie das im Einzelnen konkret machen, sollten sie dabei immer – im Einklang mit den Postulaten einer Selbstbestimmungstheorie der Motivation – darauf achten, dass ihre Maßnahmen nicht als kontrollierend oder top-down befehlend wahrgenommen werden (vgl. Paulsen / Feldman 1995: 39):

*„(...) the management of change [at universities] not so much relies on decisions from the top than on the selective promotion of actions coming from the base. It requires a lot of attention to initiatives, demands and projects expressed at the bottom level, incentives for those initiatives to develop, a capacity to negotiate and reward or reframe the demands in a way compatible with the global project of the university“ (Musselin 2007: 78).*

Das Vorgehen der von uns untersuchten und in ihren Errungenschaften für die akademische Lehre ‚prämierten‘ Hochschulleitungen geht mit den Ausführungen von Musselin konform, indem sie auf die Bottom-up-Initiative vereinzelter HochschullehrerInnen und deren Kooperationsbereitschaft aufsetzen. Letztere kennzeichnet nicht nur ihr individuelles Engagement zur Verbesserung der Lehre, sondern überwiegend zudem ein für das akademische Milieu untypischer, managerialer Habitus:

*„Most rectorates would forward us to these key players, without whom nothing would and/or could have been achieved. We soon grew aware of the vital role of the “institutional entrepreneurs” (...) within these universities who made use of their social skills and resources to significantly impact and push through a redefinition of the status quo ante of academic teaching” (Schmid / Lauer 2016: 115).*

Die ‚Herausforderung‘ der Hochschulleitungen ist es dann ‚lediglich‘, wie gut sie es verstehen, bereits aktive oder potenzielle Initiatoren institutionellen Wandels mitsamt deren Vorarbeiten (für Beispiele hierzu siehe Schmid / Lauer 2016: 116 ff.) zu nutzen, zu bündeln und zu verstärken. Dazu brauchen sie allerdings schon bereitstehende, vorbildliche Lehr-Habitus-Träger und deren ‚unternehmerische‘ (entrepreneurial) Ambitionen, welche sie mit einer „triple s-strategy“ managerialer Hochschulgovernance des „scouting, supporting, scaling“ befördern (siehe Schmid / Lauer 2016: 125 ff.). Letzten Endes ist der spezifische Beitrag der Hochschulleitung der, einer bestimmten Lehr-Praxis und einem bestimmtem Engagement in Lehre institutionell zu mehr kollegialem Ansehen oder Renommee zu verhelfen. Dieser Mechanismus der Durchsetzung einer bestimmten Organisationskultur (hier: Lehr-Kultur) – qua einer Wertschätzung *der Praxis* einer bestimmten Gruppe von Organisationsmitgliedern – wurde bereits als „symbolic power approach to organizational cultures“ bei der Erforschung zum Kultur-Wandel eines Consulting-Unternehmens (Hallett 2003) sowie für Schulen (Hallett 2007) konzeptualisiert:

*„Negotiators, who engage in various practices within the organization (...), are imbued with legitimacy by those who value the practices in which the negotiators engage. This legitimacy can be deployed as symbolic power, the power to define the situation (...). Symbolic power is typically deployed to further entrench the reality that defines as valuable the practices that are the basis of legitimacy“ (Hallett 2003: 133).*

Symbolische Macht ist demnach das Ergebnis eines Prozesses, in welchem bestimmte VerhandlungspartnerInnen aufgrund ihrer ‚vorbildlichen‘ Handlungspraxen von anderen mit Legitimität ausgestattet werden. Legitimität soll hier heißen, dass man in Interaktionssituationen angezeigt bekommt, ob eine alltäglich demonstrierte Praxis innerhalb eines organisationalen Settings als allgemein wertvoll erachtet wird. Goffman bezeichnet dieses interaktionale Ereignis mit ‚Ehrerbietung‘, als die Handlungskomponente, durch die

*„(...) symbolisch die Wertschätzung des Empfängers dem Empfänger regelmäßig übermittelt wird oder die Wertschätzung dessen, wofür dieser Empfänger als Symbol oder Repräsentant gilt. Diese Kennzeichen von Ergebenheit stellen Möglichkeiten dar, wie ein Handelnder seine Beziehung zu einem Empfänger feierlich darstellen und bestätigen kann“ (Goffman 1986: 64).*

Durch ‚Statusrituale‘ (Goffman 1986: 64) – wie z. B. der Vergabe von Lehrpreisen, die Schaffung neuer Positionen zur Repräsentanz akademischer Lehre, Zuwendungen von zusätzlichen Personal- und Sachmitteln für Lehraufgaben und -vorhaben, authentisch-glaubwürdige Erwähnungen in öffentlichen Ansprachen, öffentlichkeitswirksamen Belobigungen, wahrnehmbare Partizipation in Entscheidungsprozessen und vielem mehr – werden die Lehr-Praxis und das Lehr-Commitment einzelner ProfessorInnen vor anderen gewürdigt.

Auch wenn so eine Würdigung oft nur einen Einzel-Adressaten hat, so ist sie doch auch meistens die ‚(...) rituelle Verdichtung dessen, was der jeweilige Preis in einer sozialen Gruppe darstellt und darstellen soll; sie ist von indexikalem Wert. (...) es wird nicht nur ein Einzelner geehrt, sondern die Gemeinschaft aller Leh-

renden in einem Ritual der Selbstvergewisserung über die Sinnhaftigkeit ihres Tuns (...)“ (Wilkesmann / Schmid 2010: 45). Ganz nach dem Motto der Stifterverband-Initiative zum Wettbewerb ‚Exzellente Lehre‘: „Mehr Ehre für die Lehre“ (Stifterverband 2008). Das hilft den Positionierungen derjenigen inferior positionierten Akteure im internen „Kräfte- und Kampffeld“ (vgl. Hofbauer 1992: 34 ff.) der Hochschulen, welche ernsthaft daran interessiert sind, die Verbesserung der Lehre voranzutreiben. Aufgrund all dieser Sichtbarmachung, Anerkennung und Ehrerbietung von kollegialer, aber auch ‚höherer Stelle‘ verfügen sie dann über etwas mehr „symbolisches Kapital“ (vgl. Hofbauer 1992: 40) und damit „symbolische Macht“ bzw. „symbolische Gewalt“ (zum Konzept symbolischer Gewalt bei Bourdieu siehe Moebius / Wetterer 2011), welche ihre ‚individuellen‘ Lehr-Interessen für andere wahrnehmbar und relevanter werden lässt und ihnen damit auch mehr (informelle) Deutungshoheit einräumt. Diese Form der Machtausübung funktioniert dann zusätzlich und/oder jenseits nur beschränkter und formalisierter Personal-, Organisations- oder Ressourcenmacht der Hochschulleitungen:

*“(...) symbolic capital (deference) is a credit that can be deployed as symbolic power. Mystified from social interaction and the other forms of capital, symbolic capital is symbolic power in its potential form, power which is realized in successful efforts to define actions, situations, and events in ways that induce compliance“ (Hallett 2007: 153).*

Gerade akademische Lehre bedarf dieser besonderen *symbolvermittelten* Beachtung und Hervorstellung, weil sie im Unterschied zur Forschung üblicherweise weit irrelevanter für die Positionskämpfe in Hochschulen ist, weitgehend ignoriert oder aufgrund noch nicht etablierter und nicht anerkannter Indikatoren ansonsten kaum anders ‚kapitalisiert‘ werden kann.

Zusammengefasst ist so eine organisationskulturelle Einflussnahme auf das Interesse zu lehren durch das Erkennen von, Bekennen zu und Belobigen vorbildlicher RepräsentantInnen akademischer Lehre in der Regel auch ‚kostengünstiger‘. Auch im Hinblick auf *nichterwünschte* Nebeneffekte ist so ein Organisations-

Lehrkultur-Management ‚homöopathischer‘ als transaktional-direktive Interventionen sowie ungleich ‚kostspieligere‘ Struktureingriffe qua indikatorenbasierter Allokationsmechanismen von Personal- und Sachmitteln. AkademikerInnen tolerieren (noch) keine Bevormundung und Kontrolle durch leistungsorientierte Ressourcenallokation: „Academics appreciate awards“ (Frey / Neckermann 2008; siehe auch Wilkesmann / Schmid 2010). Auch wenn sie weniger ‚direkt-effektiv‘ ist als eine Durchsetzung mit Zwangsmaßnahmen bzw. direktiven Weisungen, funktioniert Organisationsgestaltung oder Organisationswandel am chancenreichsten (d. h. mit weniger Reaktanz) durch Anerkennung (awarding) und nicht durch Verkennung der strukturierten und strukturierenden Verfasstheit des bereits vorfindbaren Feldes und dessen Habitus-Trägern. Der Lehr-Habitus wird am besten dadurch ‚gesteuert‘, indem die Strukturationsverhältnisse und das Positionsgefüge des Feldes derart verändert werden, so dass ein Partikularinteresse an der Verbesserung der Lehre zum allgemeinen Interesse wird:

*„Ohne diese Triebkraft in Gestalt der allgemeinen Anerkennung des Allgemeinen, das heißt ohne die offizielle Anerkennung des Primats der Gruppe und ihrer Interessen über das Individuum und seine Interessen, zu dem sich alle Gruppen schon dadurch bekennen, daß sie sich als Gruppe zu erkennen geben, ist die Entstehung derartiger Universen [in denen das Interesse der Menschen im Allgemeinen liegt] nicht denkbar“ (Bourdieu 1998: 155 f.).*

Andererseits ist der soeben empfohlene Modus eines Kultur-Wandels<sup>57</sup> eine langwierige und ungleich komplexere Herausforderung für die Leitungsorgane. Sie müssen dazu mit viel sozialem Geschick, großem Taktgefühl und ausdauernder Beharrungskraft ihre organisationskulturelle Agenda – in unzähligen informell-inoffiziellen, aber auch formell-offiziellen *Aushandlungsprozessen* (vgl. hierzu auch Fine 1984) – durchstehen. Das erfordert viel Zeitaufwand, Mühe, Empathie sowie Überzeugungskraft und ein Gespür für je angemessen dosierte und gut getimte Durchsetzungsstärke. Unsere Forschung zu den ‚institutional

---

<sup>57</sup> Wandel ist hier vielleicht zu stark formuliert, weil Lehre eben nicht Forschung komplett verdrängen oder gegen Forschung ausgespielt werden soll. Ziel ist es vielmehr, Lehre in ‚realistischer‘ Relation zu Forschung mit mehr allgemeiner Wertschätzung und Aufmerksamkeit zu versehen.

(teaching) entrepreneurs‘ zeigt, dass so ein Führungs- und Verhandlungsgeschick (institutional work) entscheidend ist, um eine Verbesserung der Lehr-Kultur zu erreichen (Schmid / Lauer 2016). Die dazu notwendigen ‚managerialen‘ Befähigungen sind an Hochschulen aber nicht zwingend voraussetzbar. Es gibt keine systematische Personalentwicklung für ‚Führungskräfte‘ bzw. ‚VerantwortungsträgerInnen‘ an Hochschulen. Positionen in Leitungsorganen (Rektorate, Dekanate) sind nicht nur mit schwacher Entscheidungskompetenz ausgestattet (Hochschulen als Demobükratien), sondern scheinen oftmals mit Management-„Dilettanten“ besetzt zu sein (vgl. Kühl 2007: 207). Sie können als ‚Leistungsersteller‘ in einer ‚Profibürokratie‘ (professional bureaucracy; Mintzberg 1980: 333-335) vielleicht Forschungsmeriten vorweisen, haben ‚professionelle‘ Erfahrung in der Koordination von Forschungsprojekten sammeln können oder haben die Gunst allgemeiner kollegialer Toleriertheit, Akzeptiertheit oder sogar Beliebtheit. In keiner Weiser oder kaum aber sind Hochschulleitungen auf ihre ‚Führungsqualitäten‘ hin selektiert, geprüft oder geschult; d. h., inwiefern sie dazu befähigt sind, ganze Forschungsinstitute, Fachbereiche oder Hochschulen in ihren allein personellen und materiellen Ausmaßen (siehe z. B. die durchschnittlichen Größendimensionen für deutsche Hochschulen bei Schmid / Wilkesmann 2015: 85 f.) zu managen. Um einen gewollt pointierten Vergleich anzustellen: Die *Möglichkeit*, einen Professor für Maschinenbau zum Hochschulpräsidenten zu machen, ist fast so, als könnte ein Abteilungsleiter zum Vorsitzenden eines Stahl-Unternehmens avancieren; und zwar von heute auf morgen. Zu den persönlich vorauszusetzenden Management-Kompetenzen kommen dann noch spezifische organisationale Komplikationen, Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten in der Leistungserstellung und -überwachung speziell akademischer Arbeitsprozesse in Hochschulen (siehe Musselin 2007: 69-74; Hüther / Krücken 2016: 155-197).

In Anbetracht all der Ohnmacht, der Unwägbarkeiten und Zumutungen, sich als ‚(vorgesetzte) Führungskraft‘ in Interessenkonflikte an Hochschulen direkt einzuschalten oder für bestimmte Positionierungen ‚persönlich‘ stark bzw. verbindlich zu machen, scheint es schon wieder ‚vernünftig‘ oder ‚entschuldbar opportun‘, nicht als erste Zurechnungs- bzw. Kommunikationsadresse wahrgenommen werden zu wollen. Will man diese hochschul-*interne* Accountability vermeiden,

bleibt man als Hochschulleitung passiv-indifferent und pflegt einen verhaltensbezogenen Führungsstil des „Laissez-faire“ (siehe z. B. Borgmann / Rowold 2013: 190 f.). Mit anderen Worten: Man ignoriert Führungsverantwortung vor allem bei Problemen oder Konflikten zwischen nachrangigen OrganisationsteilnehmerInnen. Dieses Verhalten ist dann ganz getreu dem ungeschriebenen Gesetz des ‚wechselseitigen Nichtangriffspakts‘ zwischen HochschulprofessorInnen (‚non-aggression pact‘; siehe Schimank 2005a: 364). Eine andere oder zusätzliche Möglichkeit der Verschleierung von personalisierter Machtausübung ist die Anwendung *entpersönlicher* und damit auch *entemotionalisierter* Steuerungsmodi, welche über quantifizierende Vergleiche von ‚Zahlen und Quoten‘ geregelt und kommuniziert werden:

*„(...) Quantifizierungen als ein Kommunikationsmedium, das Aussagen mit Objektivität versieht und das vor allem dann zum Einsatz kommt, wenn andere konsensbildende Mechanismen nicht mehr greifen. (...) Der unpersönliche Charakter von Zahlen ver helfe dazu, Argumente mit der Aura des Notwendigen zu versehen, und trage damit dazu bei, Akzeptanz herzustellen“ (Porter 1995; zitiert nach Heintz 2010: 170).*

Aber genau in der bereitwilligen Annahme und Akzeptanz ihrer Mitgestaltungsverantwortung – zur authentisch-tatkräftigen Unterstützung zunächst einzelner Lehr-Vorhaben – haben sich die Dekanate und Hochschulleitungen der von uns untersuchten ‚exzellenten‘ Lehr-Initiativen besonders hervorgetan. Hierzu nur ein paar anekdotische Illustrationen aus Beobachtungen unseres aktuellen Forschungsprojekts ‚TeachGov‘: Da bleibt ein Hochschulrektor den ganzen Tag über bis in die späten Abendstunden vor Ort präsent, wenn der ‚Tag der Lehre‘ vollzogen wird. Da setzt sich der Vize-Rektor (mittlerweile Rektor) selbst in Workshops zur Hochschuldidaktik und macht auch aktiv mit, indem er seine eigenen Lehr-Erfahrungen und -frustrationen preisgibt. Da riskiert ein Dekan einen Sach- und Personalmittelvorschuss von Tausenden von Euro für eine Lehr-Initiative eines Kollegen mit unsicherem Ausgang; auch wenn das innerhalb seines Fachbereichs eine hoch umstrittene Aktion ist. Da moderiert eine ungewöhnlich resiliente Prorektorin vertrackte Interessenkonflikte zwischen ProfessorInnen mit höchstpersön-

lichem Einsatz, um Lehr-Initiativen zu unterstützen. Da bekommt ein Professor von seinem Hochschulpräsidenten eine ausdrückliche und sehr persönliche Dankagung dafür, dass er Drittmittel für Lehre eingeworben hat. Da bewirbt das gesamte Rektorat zusammen mit seinen AntragstellerInnen einen Lehr-Projektantrag, indem sie bei dessen Präsentation vor einer Gutachter-Jury in voller Besetzung mit vor Ort sind, um ihre Unterstützung des Vorhabens zu versichern. Da ist die Vizepräsidentin einer großen Hochschule die federführende Verfasserin eines umfangreichen Antrags, mit welchem erfolgreich erhebliche Drittmittel zur Verbesserung der Lehre eingeworben werden konnten.

Mit diesen und anderen krediblen Aktionen können einer Sub- oder Gegenkultur von in Lehre ambitionierten und sich für Lehre engagierenden ProfessorInnen Wettbewerbsvorteile auf dem internen Reputationsmarkt an Hochschulen übermittelt werden; ein Markt, welcher ansonsten allein über Forschung(sleistung) geregelt ist: „Regardless of whether the teaching culture is the dominant culture or a subordinate subculture (...) the characteristics of a supportive teaching culture are of great importance“ (Paulsen / Feldman 1995: 25).

Die soeben skizzierte symbolische Machtausübung via einer durch Ehrerbietungsakte zuerkannten legitimen Autorität bestimmter Habitus-Träger und ihrer Lehr-Interessen verneint zwar nicht oder verkennt auch nicht, jedoch relativiert die in der Hochschulforschung überwiegende Ansicht der Nicht-Machbarkeit oder zumindest Impotenz von Hochschulentwicklung, -management oder -führung (siehe z. B. Krücken / Hüther 2011; Musselin 2007; Kühl 2007; Stichweh 2005). Ansichten, welche die ‚offensichtliche‘ Organisationsförmigkeit (v. a. die Geltung von Formalitätsstrukturen in Hochschulen) unangemessen überschätzen sowie die Empirie des bisher Gegebenen zu Ungunsten möglicher, aber bisher kaum, nicht oder eben nur vereinzelt genutzter Gestaltungspotenzialitäten überinterpretieren. Das mag doch immer wieder verwundern, wo doch gerade die Organisationssoziologie die Informalität jeglichen Organisierens bzw. interaktionale Aushandlungsbedürftigkeit von Sozialordnungen zu einem ihrer prominentesten Themen überhaupt gemacht hat (für einen Überblick hierzu siehe Groddeck / Wilz 2015). Wenn die prinzipiell verschiedenartig gegebenen Autoritätsquellen (siehe hierzu Wrong 1995: 35 ff.) an Hochschulen nicht kompetent oder entscheidungsmutig

genug zur asymmetrischen Gestaltung von Sozialbeziehungen ausgeschöpft und angewandt werden, dann bedeutet das nicht, dass es diese nicht gibt bzw. geben kann<sup>58</sup>.

Unsere Forschung zur ‚Governance akademischer Lehre‘ hat die Mikro-Ebene symbolvermittelter, situierter Interaktion an Hochschulen lediglich in Interviewausschnitten identifiziert. Eine ethnografische Erforschung von diesen Aushandlungsprozessen zwischen ProfessorInnen, Rektorats- und Dekanatsmitgliedern über die Legitimitätsgeltung hierarchischer Verfügungsrechte in bürokratischen Führungsbeziehungen (vgl. Pongratz 2002) steht für Hochschulen aber noch aus<sup>59</sup>. Dazu braucht es (1) forschersich ein differenzierteres Verständnis sowie (2) organisationsgestalterisch eine subtilere Ausübung von (symbolischer) Macht. In den konkludierenden Worten von Hallett:

*„When people think of power, the inclination is to think about brute force, the control of resources, rewards, and punishments, or a position in hierarchy. However, sociologists have long recognized that power is not always so concrete. Sometimes it is more ethereal and harder to identify. This type of power is **symbolic**: it involves control over meanings and definitions that provide a guide for action. Not as overt or tangible as other forms of power, it is a “gentle, disguised” form of power (Bourdieu 1990: 128), but it is no less important for understanding social order. (...) Habitus, capital, and institutional fields matter, but interactions are the vehicle through which deference is created and deployed as the symbolic power to define actions, situations, and events in ways that induce compliance” (Hallett 2007: 166).*

---

<sup>58</sup> In unserer aktuellen Studie haben wir genau hierzu empirische ‚Gegen-Beweise‘ gefunden, in denen z. B. Dekanatsmitglieder oder Rektoratsmitglieder ihre Amtsvollmachten ausspielten, um auch unliebsame Tatsachen zu schaffen, welche ihre VorgängerInnen aus präventiver Scheu vor möglicher Gegenwehr unangetastet ließen (siehe z. B. Schmid / Lauer 2016: 120).

<sup>59</sup> Der Feldzugang könnte wahrscheinlich nur über (auto-)ethnografische Beschreibungen von in diesen Prozessen involvierten ForscherInnen – im Modus einer verdeckt teilnehmenden Beobachtung – realisiert werden. Keine Hochschulleitung wird wissentlich erlauben, sich so beforschen zu lassen.

Es gibt keinen empirisch belastbaren Grund, so wie es auch naiv wäre, an dieser Stelle die Machbarkeit einer ‚Lehr-Revolution‘ an deutschen Hochschulen zu suggerieren. Lehre kann unter den vorherrschenden Feldbedingungen wissenschaftlicher Konkurrenz ‚pro Forschung/contra Lehre‘ (siehe Bloch et al. 2014; Hilbrich et al. 2014; Schmid / Lauer 2016: 120 ff.; Wosnitza et al. 2014) nur bedingt und langwierig sukzessiv – in Relation zum Primat bzw. im Konnex mit der Forschung – ‚organisational‘ emanzipiert werden. Das soll aber eben nicht heißen, dass so eine Emanzipation, zunächst im Kleinen und ausdauernd verfolgt, überhaupt aussichtslos ist.

Es gibt nicht nur den „Verdrängungswettbewerb von Lehre auf Forschung“ (Schimank 1995), sondern vice versa ebenso von Forschung auf Lehre (siehe z. B. Bloch et al. 2014: 133 ff.). Wie auch immer: „Professors, particularly junior academics, must constantly readjust preferences about how much time and effort to spend on one at the cost of the other“ (Schmid / Lauer 2016: 109). Sind ProfessorInnen gewillt, sich eher in Lehre – auf Kosten der Forschung – *besonders zu engagieren*, d. h. diese „(...) nicht allein routinisiert durchzuführen, sondern als festen und weiterzuentwickelnden Bestandteil der akademischen Tätigkeit aufzufassen“ (Bloch et al. 2014: 135), dann wird die ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ mit dieser umgekehrten Schwerpunktsetzung als eine pathologisch kognitive Dissonanz erlebt; eine „Zerrissenheit des Habitus“ (vgl. Müller 2014: 40 f.) im Stress und Leiden erzeugenden Spannungsfeld konfligierender Erwartungen und Anforderungen durch den Doppelauftrag von Lehre und Forschung. Auch wenn die Lehrleistung in absehbarer Zukunft immer noch ‚Karriereirrelevant‘ bleiben wird, so kann zumindest die symbolisch vermittelte Wertschätzung von Lehrengagement seitens der Hochschulleitung etwaige Frustrationen sozialpsychologisch abbauen helfen (kognitive Dissonanzreduktion). Aus organisationssoziologischer Perspektive obliegt es mir nicht zu bewerten, ob Lehre überhaupt bzw. wie notwendig eine entsprechende Aufwertung braucht. Diese Einschätzungen, Entscheidungen und Stellungnahmen verbleiben bei Hochschuldidaktik-ExpertInnen sowie den ‚politisch‘ relevanten Entscheidungsinstanzen innerhalb der Hochschulen oder externen Interessengruppierungen (wie z. B. Stiftungen, Wirtschaftsverbänden, Wissenschaftsrat, Fachgemeinschaften) sowie

Steuerungsakteuren (z. B. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Landesministerien, Hochschulrat, Rektorate, Dekanate). Dieser Abschnitt sollte in angemessener Kürze lediglich aufzeigen, wie unter Kenntnisnahme der Argumentation zur Organisiertheit akademischer Lehre eine effektive *unterstützende* Organisation des Interesses zu lehren an deutschen Hochschulen – Habitus-Feld-Theorie-geleitet sowie Empirie-unterfüttert – denkbar ist.

#### **5.4.2 Die intervenierende Organisation des Interesses, wie gelehrt wird**

Hochschulleitungen können also eine organisationale Binnenumwelt schaffen, in welcher ProfessorInnen es als (etwas) wünschenswerter und lohnenswerter als zuvor erfahren können, sich mehr und andersartig in Lehre zu engagieren<sup>60</sup>. Durch eine Reihe verschiedener Angebote – wie z. B. hochschuldidaktische Weiterbildung, administrative Unterstützung bei der Prüfungsorganisation, aber auch hilfreichen technischen Support zur Einrichtung und Ausgestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen – hilft man ihnen nicht nur dabei, ihre Lehre effizient zu verbessern, sondern reduziert zugleich unnötige Frustrationen rund um die Lehre. Abgesehen von diesen unterstützenden und anderen wertschätzenden Maßnahmen, welche vor allem bewirken, dass die Professorenschaft sich *überhaupt* der Lehre mehr widmen will, gibt es aber noch Möglichkeiten der eher *intervenierenden* oder *irritierenden Organisation* des Interesses zu lehren. Letztere bewirken dann vor allem, *wie* (anders) gelehrt werden soll oder könnte, indem weniger die Feldbedingungen umgestaltet werden, um den Habitus zu beeinträchtigen (siehe vorigen Abschnitt 5.4.1 zur unterstützenden Organisation des Interesses zu lehren), sondern umgekehrt am Habitus der Lehrenden selbst angesetzt wird.

In diesem Abschnitt zur Organisierbarkeit der Lehre wird daher die Habitus-Feld-Relation eher vom Habitus her konzeptualisiert, obwohl natürlich beide immer im dialektischen Verweisungszusammenhang zueinander gesehen und beachtet werden müssen. Wie also veranlasst man Organisationsmitglieder dazu, ihre Lehr-

---

<sup>60</sup> Das mag dann sogar auf Kosten ihrer Forschungsaktivitäten gehen. ProfessorInnen können unter Berufung auf Artikel 5 Absatz 3 im Grundgesetz (verfassungsgerichtlich garantiert) frei entscheiden, was und wie intensiv sie forschen und lehren wollen (vgl. Hüther / Krücken 2011: 317). Damit hält sie besonders bei Verbeamtung auf Lebenszeit ‚faktisch‘ nichts davon ab, sich ebenso gut mehr in Lehre als in Forschung zu engagieren.

Praxis zu überdenken? Die zuvor skizzierte unterstützende Organisation des Lehr-Interesses folgt einem weniger direkt-intervenierenden Verständnis von Organisationsentwicklung im Modus einer Sogwirkung und/oder setzt ein bereits gegebenes Interesse an der Verbesserung der eigenen Lehrpraxis voraus. Die personale Agentur der ProfessorInnen wird hier vor allem in ihrer „projektiven“ Dimension zu motivieren versucht (siehe hierzu auch Schmid / Lauer 2016: 127): „Projectivity encompasses the imaginative generation by actors of possible future trajectories of action, in which received structures of thought and action may be creatively reconfigured in relation to actors‘ hopes, fears, and desires for the future” (Emirbayer / Mische 1998: 971).

Der Impetus, zukünftig anders handeln zu wollen, muss aber immer auch eine Reflexion bzw. Bewusstwerdung (siehe Unbewusstheitsannahme des Lehr-Habitus in Abschnitt 4.2.2) *provozieren*, welche immer nur in der „projektiv-evaluativen“ Dimension personaler Agentur erfolgen kann: „(...) the capacity of actors to make practical and normative judgements among alternative possible trajectories of action, in response to the emerging demands, dilemmas, and ambiguities of presently evolving situations“ (Emirbayer / Mische 1998: 971). Wie wir schon bei der Stabilitäts- sowie Wandlungsannahme des Lehr-Habitus gesehen haben, ist dem Habitus ein ‚Trägheitsmoment‘, eine ‚konservative Tendenz‘ bzw. der so genannte ‚Hysteresis-Effekt‘ eigen. Demnach ist es eher unwahrscheinlich, dass die ProfessorInnen einfach so ihren Lehr-Habitus hinterfragen und modifizieren, wenn sie nicht mit einer echten Habitus-Krise oder zumindest mit problembehafteten Erlebnissituationen konfrontiert werden; also dann, wenn sie mit ihren bisherigen Routinen („iterative dimension“; siehe Emirbayer / Mische 1998: 971) nicht mehr weitgehend problemlos weiterkommen. Es braucht also einen mehr oder weniger triftigen Anlass, der Habitus-Träger dazu bringt, sich ihrer Habitus bewusst werden zu wollen bzw. zu müssen. Genau dies ist – wie bereits thematisiert – auch die Behauptung der handlungstheoretischen Position des amerikanischen Pragmatismus; insbesondere des Konzepts der „habits“, das John Dewey geprägt hat (siehe Schäfer 2012: 27 ff.). Wie auch bei Bourdieu läuft Handeln demnach so lange weitgehend *nichtreflektiert* ab, ist also routinierte Gewohnheit, bis es zu krisenhaften Störungen im Handlungsablauf kommt. Oder andersherum:

Eine Situation muss erst einmal als problematisch empfunden bzw. als problematisch definiert werden, damit ein Reflexionsprozess einsetzen kann bzw. einsetzt: „As long as our activity glides smoothly along from one thing to another (...) there is no call for reflection“ (Dewey 1978: 189; zitiert nach Schäfer 2012: 30).

In Fortführung der bisherigen Argumentation können wir jetzt fragen, welchen intervenierenden oder irritierenden organisationalen Einfluss Hochschulen darauf ausüben können, dass ihre Professorenschaft sich ihrer Lehrpraxis kritisch-reflektierend bewusst(er) wird<sup>61</sup>. In anderen Worten: Wie kann eine Hochschulleitung erreichen, dass bisher als ‚unproblematisch empfundene‘ Lehre überhaupt individuell problematisiert wird? In unseren Studien zu den ‚institutional (teaching) entrepreneurs‘ (Schmid / Lauer 2016) wurde sehr offensichtlich, dass die analysierten InitiatorInnen gehandelt haben, weil sie ihre Lehrtätigkeit in verschiedener Hinsicht als sehr dysfunktional oder sogar frustrierend erlebt haben. Die Bewusstheit und Krisenhaftigkeit dieses Erlebniszustandes konnte im Wesentlichen damit erklärt werden, dass sie in das Feld der Wissenschaft mit einem Manager-Habitus wiedereingestiegen sind. Also mit einem Habitus, welcher eben andere Formierungsbedingungen kannte als die neuen Anwendungsbedingungen in den Hochschulen. Daraus resultierten dann individuelle Habitus-Krisen als Weggabelung dafür, sich entweder – wie der Mainstream ihrer ‚Schicksals-GefährtInnen‘ – den neuen Umständen anzupassen, sich in Indifferenz zu üben und durch abgeänderte Wahrnehmungs- bzw. Erwartungsstrukturen etwaige kognitive Dissonanzen zu reduzieren (vgl. Festinger 1957) *oder* eben, wie in ihrem Fall, aktiv etwas dagegen zu unternehmen (siehe Fall-Vignetten bei Schmid / Lauer 2016: 116 ff.). Im Fall unserer ‚Lehr-UnternehmerInnen‘ haben wir ‚institutional entrepreneurs‘ (Battilana et al. 2009: 70) vorgefunden, welche mit ihren Bottom-up-Initiativen an ihren Hochschulen eine institutionelle Agenda pro Hochschullehre ergreifen: „Everyone accepts that institutions depend for their existence upon individuals, and it is sometimes possible for individuals to change institutions. This could be described as ‚upward causation‘“ (Hodgson 2007: 107).

---

<sup>61</sup> Das gilt vor allem vor dem Hintergrund, dass wir bereits festgestellt haben, dass die Professorenschaft dies aus eigener Veranlassung heraus gerade nicht tut. Dies ist eben auch der Tatsache geschuldet, dass Lehre ohnehin von weniger Relevanz ist und zudem systematisch organisational ignoriert wird.

Speziell für den Fall von Hochschulen ungleich kontroverser, jedoch auch möglich, ist eine „downward causation“ denkbar: „Institutions are social structures that can involve reconstitutive downward causation, acting to some degree upon individual habits of thought and action“ (Hodgson 2007: 106 f.). An jeder Hochschule gibt es bereits diese ‚Reflexionsagenturen‘, welche stärker dazu genutzt werden könnten bzw. sollten, um Feedback und auch Anleitung dazu zu bekommen, die eigene Lehrtätigkeit zu problematisieren: z. B. studentische Lehrevaluation oder hochschuldidaktische Workshops. Diese Angebote werden aber kaum wahrgenommen bzw. zurückgewiesen, weil keine Dringlichkeit hierzu bei den ProfessorInnen vorherrscht. Also bräuchte es gegebenenfalls einen gewissen ‚organisationalen Zwang‘, um die nicht bestehende Freiwilligkeit einer ausdrücklichen Selbstreflexion oder Bereitschaft zur Teilnahme an diesen Maßnahmen als verbindlich(er), verpflichtend(er) oder unausweichlich(er) zu rahmen. Es müsste hierzu eine Art ‚weicher‘ Zwangsautorität („coercive authority“; siehe Wrong 1995: 41 ff.) angewandt werden. Diese kann natürlich nicht – unter Sanktionsandrohung bei Nichtgehören – in Form einer *befehlsförmigen* Anordnung zu bestimmtem Handeln geltend gemacht werden, sondern muss als eine mehr oder minder starke sowie personalisierte Veranlassung zur Reflexion des Handelns erfolgen. Auch wenn hier nicht die Vorgehensweise einer hierarchisch-befehligen „strong form“ der Intervention ‚von oben herab‘ propagiert werden soll, so finden wir in unseren Fall-Analysen doch immer wieder kontra-intuitive Evidenzen dafür, dass „weaker forms“ (vgl. Hodgson 2007: 109) dieser ‚Druckausübung‘ auch an Hochschulen durchaus ihren gewollten Effekt erzeugen können. Um nur ausschnittsweise einige dieser (managerialen) Intervention anzusprechen, im Folgenden ein paar ausgewählte Beispiele<sup>62</sup>.

Es ist wichtig, vorzuschicken, dass die im Folgenden skizzierte Vorgehensweise nicht als flächendeckende Interventionen erfolgen kann, sondern eher als punktueller Eingriff zu verstehen ist, welcher bei jenen ProfessorInnen angewandt werden kann, die in besonderer Weise ‚negativ aufgefallen sind‘; ganz nach der Devise: Schlimmer geht es ohnehin nicht mehr! In Interviews mit Hochschulrek-

---

<sup>62</sup> Diese Erkenntnisse wurden bisher noch nicht systematisch ausgewertet oder publiziert, was mich an dieser Stelle aber nicht daran hindern soll, sie trotzdem an dieser Stelle zumindest zu erwähnen.

toratsmitgliedern kam zur Sprache, dass bei wiederholten Beschwerden seitens der Studierendenschaft tatsächlich ProfessorInnen zu einem ‚Beratungsgespräch‘ im Rektorat vorgeladen wurden, um sie auf ihre ‚schlechte‘ Lehrpraxis aufmerksam zu machen. In einem Fall wurde ein mehrfach von Studierenden ‚Beschuldigter‘ dazu aufgefordert, die Kritik an ihm erst einmal anzunehmen. Er solle sich darüber hinaus für ein ‚konstruktives Gespräch‘ mit dem Rektorat in *der* Art vorbereiten, dass er mögliche Erklärungsansätze und zugleich auch noch Verbesserungsvorschläge mitbringt. Nach anfänglicher Ego-Verletzung sowie Irritation und Verblüffung darüber, dass seine Lehre überhaupt von der Hochschulleitung so wahr- und ernst genommen wird, sollte sich dieser Professor der Ingenieurwissenschaften – im Nachgang der Unterredungen mit dem Rektorat – als einer der eifrigsten und engagiertesten Akteure der Verbesserung der Lehre an seinem Fachbereich herausstellen.

Mittlerweile wird es auch immer populärer und weitverbreiteter, dass neuberufene ProfessorInnen obligatorisch (d. h. eigentlich verpflichtend) an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilnehmen müssen, sobald sie ihren Lehrauftrag an der neuen Hochschule antreten. Das ist zum einen ganz nach dem bürokratisch-egalisierenden Prinzip einer ‚Fachqualifikation‘ bzw. Dienstfähigkeit (vgl. Weber 1972: 124 ff.), wonach sich kein Organisationsmitglied als ‚persönlich‘ diskriminiert vorkommen muss, weil es für alle gilt und dies ein legitimer Anspruch einer ‚(Profi-)Bürokratie‘ sein kann. Zum anderen wird damit eine ansonsten informale organisationale Erwartung ganz direkt an die formale Mitgliedschaftsregelung gebunden; wenn auch ohne wirksame Möglichkeiten einer negativen Sanktionierung. Die Formalisierung von bisher informalen Erwartungen<sup>63</sup> kann aber einen organisationalen Kultur-Effekt (vgl. Kühl 2010b: 13 f.) haben, den Erwartungsdruck zur Teilnahme an den Maßnahmen steigern und Teilnahmeverweigerung in der Art eines stigmatisierenden Gruppenzwangs (‚peer pressure‘) sichtbar und

---

<sup>63</sup> Formalität und Informalität stehen in einem Wechselverhältnis und nach der Definition von Hallett (2003) ist Organisationskultur die Gesamtheit aller formalen und informalen Aspekte des Organisierens, welche bestimmte Verhaltensweisen fordert, fördert und/oder unterbindet: „Both forms of interaction, formal and informal, generate organizational culture“ (Hallett 2003: 130). In Rückbindung auf Bourdieus Habitus-Konzept ist Organisationskultur nichts anderes als ein distinkter und distinktiver Stil der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata einer abgrenzbaren Organisation (vgl. auch Franzpötter 1997: 62 ff., 98 ff.).

zumindest potenziell be- bzw. einklagbar machen. Den Nachweis oder die Erarbeitung der ‚Lehreignung‘ zur Mitgliedschaftsbedingung einer Hochschule auszuweisen, hat aber auch einen zusätzlichen Enkulturations-Effekt (vgl. Franzpötter 1997: 158 ff., 199 ff.). Beim Organisationseintritt – als „symbolisch-rituellem Vorgang“ (siehe Franzpötter 1997: 161 f.) – ist damit gleich an der ‚Eingangspforte‘ ausgedeutet, dass an dieser Hochschule ‚Lehrqualität‘ eben ernst(er) genommen wird. Inwiefern die *Teilnahme* an diesen – wie speziell ausgestalteten und wie langwierigen – Maßnahmen tatsächlich wünschenswerte Vorher-Nachher-Effekte bewirkt, sei erst einmal dahingestellt und wurde bisher auch noch nicht systematisch untersucht. In einem Interview mit einem Oberingenieur der Elektrotechnik erfuhren wir, dass dessen vorgesetzter Lehrstuhl-Inhaber allen seinen neuen MitarbeiterInnen von vorneherein ‚deutlich und eindringlich‘ zu verstehen gibt, dass ihm die Qualität der akademischen Lehre ‚persönlich sehr wichtig sei‘. Damit knüpft dieser diese spezifische Erwartungshaltung zumindest informal an die Mitgliedschaftsbedingung seines Lehrbereichs.

In einem anderen Fall wurde uns davon berichtet, dass ein *fachbereichsinternes* Lehr-Ranking eingeführt wurde, welches für alle einsehbar ist und dieses sogar als Bewertungsgrundlage für – wenn auch vernachlässigbar relevante, aber doch symbolträchtige – Budget-Zulagen sowie -Kürzungen dient (siehe Schmid / Lauer 2016: 122). Dadurch wird – soweit uns davon berichtet wurde – kein korrumpierender und ruinöser Wettbewerbsmechanismus initiiert, aber zumindest eine *problematisierende Verantwortlichkeit* und *Leistungstransparenz* für diejenigen hergestellt, welche sich bisher im Schutze verschlossener Seminarräume gegen mögliche kollegiale Vergleiche und Kritiken immunisiert haben. Wichtig ist hierbei wahrscheinlich, dass dieser Vergleich von ProfessorInnen nicht vom Rektorat eingefordert wurde, sondern weitgehend selbstbestimmt initiiert und etabliert wurde. Motivationstheoretisch argumentiert liegt daher der *wahrgenommene Ort der Handlungskontrolle* („locus of control/causality“; Deci / Ryan 1993: 224 ff.; siehe auch Ryan / Connell 1989) innerhalb der jeweiligen Fach-Gemeinschaft und nicht bei der Hochschulleitung und Controlling- oder Qualitätssicherungs-Abteilung der Hochschuladministration. Die prinzipielle Inklinationsrichtung, sich freiwillig mit KollegInnen zu vergleichen, ist in den Dispositionen des akademischen

Habitus angelegt; wenn auch (bisher) primär im Hinblick auf die Konkurrenz um *forscherische* Originalität, Errungenschaften, Glaubwürdigkeit und Autorität oder den Umfang der Personal- und Sachmittelausstattung (als symbolisches Kapital) (siehe Fröhlich 2003; Bourdieu 1975)<sup>64</sup>. Diesen doch einigermaßen überraschend ‚positiven‘ Effekt einer Leistungsmessung zur Lehr-Performance an Hochschulen findet man auch in den Studien von Biester und Flink (2015), welche die Effektivität von einem relativ fortgeschrittenen und umfassenden Leistungscontrolling an einer deutschen Universität untersuchten:

*„Even though the question of the effectiveness of performance measurement and evaluation is difficult to answer due to an absence of clearly defined terms, it is obvious from the cited passages that the performance measurement and evaluation system affects the behavior of professors, causes offence and pride as well as conferring local recognition [Hervorhebungen nicht im Original]”*  
(Biester / Flink 2015: 409).

Auch uns wurde davon berichtet, dass diese interne Ranking-Maßnahme unter KollegInnen durchaus positive Tendenzen eines Quasi-Wettbewerbs um Renommee ausgelöst hat, den es vorher nicht gab. Auch hier also ein Anlass, der überhaupt erst einmal geschaffen werden musste, damit die ProfessorInnen sich mit ihrer Lehr-Performance (kritisch) befassen.

Zuletzt hatten wir eine deutsche Hochschule in unserem Sample, welche ihre gesamte Professorenschaft dazu verpflichtet, pro Semester für eine Woche lang ‚projektbasiert‘ zu lehren. Ohne diese Verpflichtung irgendwie als Lehr-Lern-Erfolg bewerten zu wollen oder zu können, ist es zumindest unstrittig, dass die Professorenschaft dieser Hochschule dadurch eindeutig veranlasst, dabei aber auch umfangreich unterstützt wird, sich über ihre Lehr-Didaktik Gedanken zu machen.

Allein die ebenso immer üblichere und ‚salonfähigere‘ Einforderung von umfassenderen Dokumentationen nicht nur zur Forschung, sondern auch zur Lehre in

---

<sup>64</sup> Es wäre interessant, die Auswirkungen der Rezeption neuer Online-Vergleichsmöglichkeiten bzw. der zunehmenden Etablierung und Nutzung von Vergleichs-Metriken – wie sie auf z. B. meinprof.de (für Lehre) oder ‚ResearchGate‘ und ‚Google Scholar‘ (für Lehre) ausgewiesen werden – auf die Professorenschaft zu untersuchen.

Berufungsprozessen (z. B. in Form von Lehrportfolios, Weiterbildungszertifikaten, Ergebnissen aus Lehrevaluationen) sind zwar oft nur wenig aussagekräftige Indizien für die jeweilige Lehr-Performance und meistens auch nicht gewichtig für die tatsächliche Platzierung auf den Berufungslisten; aber es ist zumindest ein weiterer potenzieller Anlass zur Bewusstwerdung über die eigene Lehr-Praxis. Auch hier kommt es letzten Endes darauf an, wie ernst das Kriterium Lehrbefähigung bzw. Lehrkompetenz dann in individuellen Qualifizierungsbestrebungen sowie Berufungsentscheidungen tatsächlich genommen wird. Es gibt Hochschulen, welche angeben, dass sie speziell in Tenure-Verfahren von Junior-ProfessorInnen die Lehrleistung immer stärker berücksichtigt haben wollen; bis hin zu einer 50:50-Gewichtung von Lehr- und Forschungsvermögen.

In einem ganz anders gelagerten Fall ist ein Kollege, welcher keinerlei Interesse daran hatte, die Lehre an seinem Fachbereich mit zu verbessern zu helfen, dadurch ‚konvertiert‘ worden, indem der Dekan ihn schlichtweg von der weiteren Teilnahme an gemeinsamen Sitzungen der kollegialen Beratschlagung zu Lehr-Initiativen ausgeschlossen hat. Damit hat man sich den Konstituens dessen zu Nutze gemacht, wie Bourdieu Interesse definiert, nämlich mit der Einforderung eines Zugeständnisses zur Wichtigkeit eines ‚Spiels‘, aber vor allem der *Teilhabe* an diesem Spiel bzw. des Mitspielens (Bourdieu 1998: 141).

Zuletzt waren die zwingend umzusetzende Bologna-Studiengangreform oder Studiengangakkreditierungen bzw. Qualitätsmanagement-Verpflichtungen exogen aufoktroierte Reflexionsanlässe, die dazu genutzt werden konnten (oder auch nicht), in den Hochschulen eine kritische Diskussion über Lehr-Lern-Inhalte, Lehr-Organisation oder -Qualität anzustoßen. Wie diese Entwicklungschancen von den – an der Optimierung der Lehre interessierten sowie ‚relevanten‘ – Akteuren jeweils realisiert werden konnten, um signifikante Veränderungen bzw. Verbesserungen entscheidend voranzutreiben, variiert stark. Den Narrationen aus den Hochschulen zufolge konnte die Bologna-Reform mitunter als willkommene Opportunitätsstruktur genutzt werden, um bisher latente bzw. weniger als ‚dringlich eingestufte‘ Vorhaben und Anstrengungen explizit zu machen, wichtiger zu nehmen und als notwendigen Prozess zu legitimieren (siehe z. B. Schmid / Lauer 2016: 124).

Ohne diese Auflistung von Fall-Vignetten noch weiter auszuführen, sollte damit lediglich thematisiert werden, dass eine Habitus-Bewusstwerdung – als erster notwendiger Schritt zu dessen Transformation – organisational (top-down) *gerahmt* bzw. veranlasst wird. Nicht so sehr das Design der Maßnahmen selbst erklärt den Erfolg oder Misserfolg dessen, wofür sie eingesetzt werden, als vielmehr die Aushandlungsprozesse zwischen den damit und darin Beschäftigten und Betroffenen. Die Umstellung von Diplom auf Bachelor- und Master-Studiengänge z. B. kann so ‚abgetan‘ werden, dass alte Studieninhalte und -strukturen möglichst ohne größere Überarbeitung und kritische Diskussionen als ein für alle tragbarer Kompromiss einfach in ein ‚neues Korsett‘ gezwängt werden; sie kann aber auch den Anstoß dazu geben, sich aus gegebenem Anlass ernsthaft im lebhaften und selbstkritischen Diskurs mit den KollegInnen neu darüber zu vergewissern, warum was wie (anders) gelehrt werden sollte. Für den Erfolgsfall geht es darum, das *organisational* anzuregen, was Bourdieu mit „Sozioanalyse“ (siehe Bourdieu 1987: 794; Bourdieu / Wacquant 2013: 95-124, 170 f.) meint oder auch „Psychoanalyse des Sozialen“ (Bourdieu 1987: 31) nennt: eine Art soziologische „(...) Selbstanalyse, die es einem ermöglicht, besser zu verstehen, was man ist, indem sie einen die sozialen Bedingungen, die einen zu dem gemacht haben, was man ist, sowie die Stellung begreifen läßt, die man innerhalb der sozialen Welt innehat“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 96). Das Ziel so einer beständigen, systematischen (Selbst-)Aufklärungsarbeit über die eigenen Dispositionen ist eine bewusste Beeinflussung unbewusster verinnerlichter Schemata, um zukünftige Situationen anders wahrnehmen und darin anders (re)agieren zu können.

Im Kontrast zu einer allgemeinen Verweigerungshaltung gegenüber einer Reflexion der eigenen Lehrpraxis ist uns speziell am Beispiel unserer ‚institutional (teaching) entrepreneurs‘ die Wirkweise ihres in der Privatwirtschaft geformten Manager-Habitus aufgefallen (siehe Schmid / Lauer 2016: 116 ff.). Gemäß ihrer dadurch bedingten „anti-institutionellen Disposition“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 96 f.) akzeptieren sie nicht unhinterfragt die ansonsten ‚natürliche‘ Gegebenheit der *illusio* des wissenschaftlichen Feldes bzw. der vorherrschenden „Arbeitsübereinstimmung“ (Goffman 2011: 13). Sie betreiben eine qua Manager-Disposition bedingte Selbstoptimierung durch aktive Feedback-Suche, welche bei exklusiv in

der Wissenschaftswelt sozialisierten ProfessorInnen (mindestens für ihre Lehrtätigkeit) nicht voraussetzt werden kann:

*„In their former management careers, they were habituated to a culture of daily corridor talks, ongoing collegial discussions and intensive exchange of work and/or organization-related narrations. This reticence made them even more suspicious of the attitude of indifference they would experience at their university. No one seemed to seriously care about the alleged core task of this institution: academic teaching. They were bewildered about the “non-confrontational climate” at universities” (Schmid / Lauer 2016: 118).*

Vogel (2014) hat diese Eigenartigkeit in Anleihe an Shulman (1993) mit der akademischen Sozialisation in eine Lehr-Kultur der „pedagogical solitude“ charakterisiert und für eine „realistische Organisationsentwicklung“ am Beispiel einer deutschen Hochschule problematisiert. Ihm zufolge fehle die Selbstverständlichkeit des (informalen) kollegialen Austausches über das eigene professionelle (Lehr-)Handeln, wie es in anderen Berufen üblich sei, und dadurch wird eine kritische Auseinandersetzung über ‚Lehrqualität‘, aber auch ein geteiltes Verständnis zu ‚guter Lehre‘ oder Innovationen in der Lehre systematisch verhindert:

*„They [academics] do all they can to keep cooperation and coordination among them to a minimum thanks to three main strategies. First, they coordinate only when it can not be avoided (...) A second strategy to avoid cooperation consists in being reluctant to provide detailed information about the content of one’s activity. Thirdly, the best way to avoid the intrusion of others is to respect their autonomy, i.e. not to look at or discuss course content (...)“ (Musselin 2007: 71).*

Um die informelle Seite der Lehrkultur und damit Interessenkonstellationen an Hochschule zu verändern, ist es vielleicht nur auf den ersten Anschein hin völlig paradoxal, auch genau solche formalisierte (Struktur-)Änderungen als ‚soziale Tatsachen‘ zu setzen, wie sie beispielhaft gerade skizziert wurden: „An important

issue for leaders [in academia] is to succeed in having influence on the protective territories defined by the formal structures and rules (...)“ (Musselin 2007: 78). Organisationskultur als Informalität, d. h. Interessenfreiheit jenseits formalisierbarer bzw. formalisierter Mitgliedschaftsbedingungen, kann nicht angeordnet werden. Von jenen, denen eine freiwillige oder selbstinitiierte kritische Reflexion des sozialen Eingebettetheits und Agierens (qua Disposition) nicht zu eigen ist (siehe z. B. die Sozialfigur des „autonomous reflexive“ bei Mutch 2007) oder sich sogar dagegen verwehren, müsste so eine Bewusstwerdung ihres Lehr-Habitus dann eben stärker ‚institutionell‘ eingefordert werden.

‚Hochschul-Management‘ muss – in den hier geschilderten Problemlagen zur Governance der Lehre – eben nicht zwingend im Modus eines hilflosen, machtlosen oder unmotivierten ‚Laisser-faire‘ verbleiben. Die in diesem Abschnitt geschilderten Vorgehensweisen widersprechen zum Teil einer orthodoxen und in dieser Arbeit schon oft zitierten Überzeugung, dass Hochschulleitungen keinerlei hierarchisch-managerialen Einfluss auf die Handlungsmuster oder -weisen ihrer ProfessorInnen ausüben könnten; hier die Art und Weise, wie gelehrt wird. Letzteres stimmt aber nur, wenn man ein sehr eng definiertes und reduktionistisches Steuerungsverständnis impliziert, wonach eine Leistungserstellung mit konkretisiertem Inhalt befehligt und genau so auch gehorsam erledigt wird. Damit würde man sicher eine (Ohn-)Macht oder offensichtliche Machtlosigkeit demonstrieren und provozieren, welche auf beiden Seiten der „doppelten Dialektik der Machtausübung“ (siehe Pongratz 2002: 259) maximal ausgeprägt wäre. Befehlsförmige Anordnungen qua hierarchisch legitimierter Verfügungsansprüche allein würden nicht nur keine Anerkennung finden, sondern würden ihrerseits (vielleicht sogar massive) Gegenmacht durch die ProfessorInnen mobilisieren (vgl. hierzu auch Anderson 2008). Es scheint aber auch so, dass allgemein hin unterschätzt wird, welche Machtpotenziale dennoch auch in ‚bürokratisch‘ verfassten Organisationen über eine Vermittlung in *dynamischen Führungsinteraktionen* realisiert werden können (siehe Pongratz 2002); gleichzeitig wird zudem vielleicht überschätzt, welcher – wie ernst zu nehmende – Widerstand tatsächlich aktiviert wird<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Vor allem offen bekundete und breiter formierte Machtangriffe gegen Rektorate oder auch Dekanate, welche als wirklich bestandsgefährdend für Letztere einzuschätzen sind, mögen zwar in

Eine manageriale Governance der Lehre ist machbar und möglich, indem intervenierende Eingriffe vorgenommen werden, um bisherige Verweigerungshaltungen und Unbewusstheiten routinierter Gewohnheiten zielgerichtet zu irritieren. Bewusstmachende Intervention ist da erforderlich, wo ansonsten unbewusst Strukturen durch Erfahrungs-, Nachahmungs- bzw. Mitahmungslernen angeeignet und damit zum Habitus und Interesse werden, welche als ‚nicht nachahmenswert‘ unerwünscht sind. In Anlehnung an Bourdieus Ausführungen über die Notwendigkeit von Regeln wird damit versucht, „(...) das partielle Versagen des Habitus zu regulieren, das heißt die Patzer wiedergutzumachen, die während der Einprägungsaktion geschehen sind, deren Aufgabe es ist, Habitusformen zu erzeugen, die jenseits ausdrücklicher Reglementierung und des institutionalisierten Aufrufs zur Regel geregelte Praktiken und Praxisformen hervorzubringen fähig sind“ (Bourdieu 2009: 215).

Es gibt empirische Beispiele (siehe Schmid / Lauer 2016), die die Wirksamkeit bzw. Machbarkeit einer ‚managerialen Governance‘ der Lehre bezeugen. Warum sind dann aber viele Reformanstrengungen an Hochschulen ohne wirklichen Wandel verblieben: „Weil, selten genug, *ein* Mal diejenigen Kräfte die Oberhand gewonnen haben, die am Status Quo kein Interesse haben konnten?“ (Ortmann 2000: 381). In Bourdieus Theorie werden die Kräfteverhältnisse eines sozialen Feldes durch symbolisch Definitionsmächtige bestimmt (die Orthodoxen), welche daran interessiert sind, die bestehenden Machtverhältnisse (d. h. die als legitim geltende ungleiche Kapitalverteilung) zu ihren Gunsten zu konservieren. Es ist das Machtstreben der *Heterodoxen*, welche mit ihren Wettbewerbsstrategien der Häresie auf Veränderung aus sind (vgl. hierzu Bourdieu 2009: 318 ff.) und welche Veränderung herbeiführen werden, wenn sie sich durchsetzen wollen und können:

*„The achievements made at all the investigated universities were dependent on highly committed and socially skilled actors to bring*

---

seltenen Possen vorgekommen sein, bleiben aber die große Ausnahme. Damit stellt sich eher die Frage, wie sehr man bereit dazu ist, sich als ‚Vorgesetzter‘ an Hochschulen unpopulär zu machen, oder eher konfliktscheuend den Weg des geringen Widerstands präferiert. In Worst-Case-Szenarien, in welchen ProfessorInnen sich ohnehin ihrer Lehraufgabe total verweigern, ‚unakzeptable Lehre‘ praktizieren oder gegen jegliche studentische Kritik immunisieren, wäre eine entschiedene und ausdrückliche Ermahnung durch das Rektorat die vermutlich notwendige Ultima Ratio.

*about change. They are the merit of institutional teaching entrepreneurs who quasi-voluntarily – for whatever reason – took on the personal responsibility for systematic or organizational failures. Although the wording might be unduly exaggerated, it takes some ‘heretic heroism’ to initially step outside the mainstream, possibly or actually stigmatize oneself by openly criticizing the prevailing illuſio of the field: “understood as a fundamental belief in the interest of the game and the value of the stakes which is inherent in that membership” (Bourdieu, 2000, p. 11)” (Schmid / Lauer 2016: 126).*

Eine Änderung der bestehenden Doxa braucht sub- oder gegenkulturelle Deviante, Anti-Heroen oder ‚Banditen‘, die durch ihr abweichendes, utopisches und/oder rebellisches Wahrnehmen, Denken und Handeln bestehende Organisationskulturen aktiv herausfordern oder Alternativen ‚vorleben‘. Der Organisationswissenschaftler Martin Parker liefert hierzu ein umfassendes und eingängiges Werk (Parker 2012), in welchem er die Rolle und subversiven Wirkweisen dieser „out-laws“ für Organisationen und Vorstellungen über das Organisieren facettenreich ausführt: „What we can (and, I think, do) learn from Robin Hood, Jack Sparrow and John Dillinger is that there might be honourable and authentic alternatives. Not worked-through theories, but other ways of making a living without losing your soul. (...) Sometimes these are individuals with integrity and a lucky streak” (Parker 2012: 159). Und sogar im deutschen Hochschulsystem findet man diese Anti-Heroen, denen dann manchmal Unrecht angetan werden kann, wenn sie lediglich als grundlos aggressive, selbststilisierende Zyniker wider das kulturelle Über-Ich der normgerechten ‚Normalos‘ bzw. ‚Realos‘ missverstanden werden. Diese vermeintlichen ‚Enfants terribles‘ können durchaus auch eine ‚Vorbild‘-Funktion dafür haben – jenseits der orthodox-geschlossenen Alternativlosigkeit des Mainstreams –, ihrerseits „konkurrierende Mitmöglichkeiten“ (Bourdieu 2009: 332) anzubieten. Um abschließend einen dieser ‚Rebellen‘, welcher zugleich Mitglied des Rektorats einer ‚forschungsexzellenten‘ deutschen Universitäten war, zu zitieren:

*„You can do much more than you might imagine. (...) We did gymnastic exercises in the lecture hall and all kinds of gimmicks.*

*Filmed it. Uploaded it to YouTube and showed it to our surprised pedagogues, who were like ‘What? You do this with 500 students?’ Of course. Why not? I can’t stand this blocking attitude. (...) I must admit, those things are related to attitude and personality. **However, I still won’t tolerate that negative, refusing attitude. Impossible is nothing**” (interviewee 18, rebel ambassador) [Hervorhebungen nicht im Original]” (Schmid / Lauer 2016: 125).*

Gerade diese ‚AuführerInnen‘ wider die bestehende soziale Ordnung

*„(...) mögen darauf aus sein, die Kräfteverhältnisse in diesem Feld umzustürzen, aber genau damit erweisen sie den Einsätzen ihre Anerkennung, sind sie nicht indifferent. In einem Feld Revolution machen zu wollen heißt, das Wesentliche anzuerkennen, das von diesem Feld stillschweigend vorausgesetzt wird, nämlich daß es wichtig ist, daß das, was dort auf dem Spiel steht, wichtig genug ist, um einem Lust auf Revolution zu machen“ (Bourdieu 1998: 142).*

Und genau darum braucht es – wie es auch unsere Studien attestieren (Schmid / Lauer 2016), keine instrumentellen Opportunisten, Nihilisten oder Anarchisten, sondern ‚interessenfreie‘ *ÜberzeugungstäterInnen* (Schmid / Lauer 2016: 125), um einen als legitim erachtbaren Wandel in der Hochschullehre möglichst herbeiführen zu können.

## **5.5 Für eine Doppelstrategie der Organisation von Habitus-Feld/Feld-Habitus**

Die Argumentation zur ‚unterstützenden‘ und/oder ‚intervenierenden Organisation von Interessen‘ noch einmal zusammengefasst, können im Habitus angelegte Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensveränderungen entweder durch *indirektere* organisationale Feld-Umstrukturierungen oder durch *direktere* Veranlassung einer Habitus-Emanzipation angegangen werden. Jenseits der „Antinomie von objektivistischer Sozialphysik und subjektivistischer Sozialphänomenologie“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 24-34) bedarf es aber beider. „Die meisten Handlungen (...) sind das Produkt des Zusammentreffens von Habitus und Feld, das heißt zweier mehr

oder minder vollständig aufeinander abgestimmter Geschichten“ (Bourdieu 1992b: 115 f.). Auf Bourdieus Habitus-Feld-Konzept rekurrierend, konkludiert Swartz die Bedingungen erfolgswahrscheinlicher Strategien einer ‚globalen arbeitstherapeutischen Intervention‘ analog:

*„Strategies that focus exclusively on changing the habits of individuals or changing the conditions of their living and work environments are doomed to failure. (...) Simply altering the work environment, no matter how radically done, will not contribute significantly to a lasting change in work behavior. Nor will radically changing the individual without corresponding alteration of the environment“ (Swartz 2002: 685).*

Ein durch einen hochschuldidaktischen Workshop ‚erfolgreich‘ aufgeklärter und mit innovativen methodologischen Strategien ausgestatteter Lehrkörper kann jedoch wenig davon in seiner Lehr-Praxis umsetzen, wenn er nicht die dazu nötigen Verwirklichungsbedingungen vorfindet. Eine fehlende, aber notwendige Infrastruktur (z. B. geeignete Seminarraumausstattung, IT-Support) oder auch der Widerstand von StudienkoordinatorInnen oder FachbereichskollegInnen gegenüber innovativen Lehr- und Prüfungsformaten können individuelle Vorhaben entweder jäh beenden oder mehr oder minder stark korrumpieren. Vice versa helfen alle Support-Angebote oder Appelle nichts, wenn sie von den ProfessorInnen nicht genutzt, nicht beachtet oder verschmäht werden. Dasselbe gilt – wie schon zu Anfang dieser Arbeit festgestellt wurde – auch für selektive Anreizsysteme an Hochschulen, deren Ausgestaltungskritik und Implementationsmodi obsolet sind, sofern die damit verbundenen ökonomischen Anreize und deren Vergabekriterien von den meisten ProfessorInnen erst gar nicht als substanziell relevante Quellen der Kapitalverteilung wahrgenommen werden müssen (Schmid / Wilkesmann 2015: 63 ff.). Nichtsdestotrotz kann ein bestehender Habitus der wissenschaftlichen Interessenfreiheit durch derartige ökonomische Strukturzwänge dann trotzdem einen längerfristigen Sozialisationseffekt bewirken. Die Erziehungseffekte des Habitus durch das Feld in der Zeitdimension (als Alters-Kohorten im Querschnitt-Design) lassen genau diese Entwicklungen vermuten. Es ist trügerisch, empirische Momentaufnahmen überzuinterpretieren, wonach der Habitus der

ProfessorInnen eben „(noch) nicht der von Unternehmensmanagern“ (Schmid / Wilkesmann 2015: 74) ist und sie zum Status quo immer noch *eher* reaktant auf den Hochschul-Managerialismus reagieren (Schmid / Wilkesmann 2015: 67 f.).

Auch wenn viele soziologische Analysen am Habitus ansetzen, um die Operationslogik des Feldes zu rekonstruieren oder mitzudenken, ist und bleibt bei Bourdieu das Feld dem Habitus gegenüber dominant und definiert das Allgemeine, wovon das Spezielle vereinzelt abweichen mag:

*„Der Begriff Feld ist dazu da, daran zu erinnern, daß das eigentliche Objekt einer Sozialwissenschaft nicht das Individuum oder der »Autor« ist, auch wenn man ein Feld nur von den Individuen aus konstruieren kann, denn die für die statistische Analyse benötigten Informationen machen sich nun einmal im allgemeinen an einzelnen Individuen oder Institutionen fest. Das Feld muß im Mittelpunkt der Forschungsoperationen stehen“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 138 f.).*

Wir haben aber auch gesehen, welche ‚organisationale Potenz‘ von individuellen Akteuren ausgehen kann, wenn sie es verstehen, ihren ‚devianten Habitus‘ gegenüber dem Mainstream ihrer KollegInnen institutionell durchzusetzen (Schmid / Lauer 2016). Es ist nicht einfach, sich gegen die Anforderungen und Spielregeln eines Feldes zu behaupten, ohne (völlig) diskreditiert oder exkludiert zu werden; und dann wiederum ist es so (im bourdieuschen Sinne) ‚vernünftig‘ komfortabel und mühelos, sich Letzteren einfach anzupassen und zu fügen. Aber auch jeder Versuch, die Verhältnisse ändern zu wollen, kann nicht funktionieren und kann nicht anders, als die Doxa eines Feldes zu *respektieren*.

## 6 Interessenfreie Hochschul(organisations)forschung und Hochschulorganisation?!

Bourdieu fragt sich, ob interessenfreies Handeln möglich sei; und wenn ja, dann unter welchen Bedingungen (Bourdieu 1998). Nachdem in dieser Arbeit abgehandelt wurde, was die Interessen der ProfessorInnen sind zu lehren, will ich mit zwei Fragen abschließen: Ist eine interessenfreie Hochschul(organisations)forschung möglich; und wenn ja, dann unter welchen Erkenntnisbedingungen? Damit verquickt ist die Frage, inwiefern Interessenlagen zur Organisation akademischer Lehre Feld-*intern* differenziert werden müssen; also ob eine *interessenfreie* Organisation des Interesses zu lehren möglich ist.

Die in dieser Arbeit vielzitierte Interessenfreiheit ist nicht nur eine Habitus-Feld-Funktion, sondern auch eine Frage der dann doch auch egoistisch-individuellen *Betroffenheit* im Feld. Als OrganisationsforscherIn ist man üblicherweise nicht auch noch die bzw. der PraktikerIn dessen, was man erforscht. Das wiederum hat Vorteile wie auch Nachteile. Zum einen fällt es in so einer Konstellation leichter, die zu erforschende Praxis jenseits von aller scheinbaren Selbstverständlichkeit und Notwendigkeit des Tuns betrachten zu können. Man erkennt (verborgene) Mechanismen, Macht- bzw. Ungleichheitsverhältnisse, soziale Wirkweisen oder Zusammenhänge, die den in den jeweiligen Feldern und Praxen engagierten Akteuren selbst oft nicht (wirklich) bewusst sind. Gerade darin besteht die kritisch-emanzipatorische Aufklärungsarbeit soziologischer Forschung, wie sie Bourdieu durch sein ganzes Werk hindurch geradezu vorbildlich demonstriert hat. Zum anderen jedoch birgt genau dieselbe Konstellation die nicht unerhebliche Gefahr eines „scholastischen Epizentrismus“ (Bourdieu 2013: 65 ff.). Das meint, dass man als ForscherIn dazu verleitet ist, dem Forschungsfeld und seinen BewohnerInnen eigene *forscherische* Interessen und *theoretische* Sichtweisen aufzuktroyieren. Blumer hat diese Fallstricke in seiner Ausformulierung des „methodologischen Standpunktes des Symbolischen Interaktionismus“ (Blumer 2013: 63-140) identifiziert und angemahnt; aber auch Vorschläge dazu gemacht, wie eine ernsthafte, empirische Hinwendung zur „empirischen sozialen Welt“ durch

das zweistufige Verfahren der Exploration und Inspektion („naturalistische Forschung“) besser gelingen kann. Ansonsten habe

*„(...) er [der Forscher] keine Sicherheit, dass seine Leitvorstellungen von dem Bereich oder der Welt, dass die Probleme, die er für sich aufstellt, dass die Richtlinien, die er setzt, dass die Daten, die er aussucht, dass die Arten von Beziehungen, die er zwischen ihnen vermutet, dass die theoretischen Ansichten, die seine Interpretation leiten, empirisch gültig sind“ (Blumer 2013: 123).*

Es ist vor allem die Methodologie einer teilnehmenden ethnografischen Forschung, welche versucht, diese Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis aufzulösen, indem sie in ihren radikaleren Varianten ein „existenzielles Engagement“ (Honer 2012) in den jeweiligen Lebenswelten seitens der ForscherInnen fordert (siehe hierzu auch Schmid 2015). Auch Bourdieu (1992b: 65) hat sich schon sehr früh in seiner Forscherwerdung gegen mögliche „Verzerrungen der scholastischen Sicht“ gewandt, welche er umso gravierender und in ihren „wissenschaftlichen Auswirkungen ruinöser“ einschätzt, „(...) je weiter die Objekte der Wissenschaft in ihren Lebensbedingungen von den scholastischen Feldern entfernt (...)“ sind. Etwas spezifischer für eine Organisationsforschung reformuliert, haben Splitter und Seidl (2011) die epistemische Diskrepanz zwischen Management-ForscherInnen und Management-Praxis, im Rekurs auf Bourdieus Konzept des ‚scholastischen Trugschlusses‘, durchkonjugiert. Dabei haben sie den Unterschied zwischen situiertem und situativem Involviert-Sein und *theoretischem Distanziert-Sein* virulent gemacht. Letzteres hat Konsequenzen für den Geltungsanspruch einer Verdoppelung sozialer Realität in wissenschaftlicher Wissensproduktion: „Thus, the knowledge generated by scientists is mostly disconnected from the „meaningful“ totality into which practitioners are immersed, situational uniqueness that is characteristic of the tasks practitioners do from time as experienced by practitioners“ (Splitter / Seidl 2011). Diese Feststellung gilt umso mehr, als Bourdieus Interesse-Begriff (Bourdieu 1998: 141) genau auf diese direkte Betroffenheit der ‚libidinösen‘ Teilnahme, dieses ‚mit von der Partie Sein‘ bzw. ‚Dabeisein‘ abstellt.

Für die Hochschulforschung könnte man aber behaupten, dass sie für diese Verzerrungen wenig anfällig sein sollte, denn HochschulforscherInnen, und das ist eine Besonderheit, sind nicht nur forschend, sondern auch praktisch in genau jenen Feldern aktiv, über die sie forschen. Kurz: Sie kennen ihr Forschungsfeld aus nächster Nähe praktischer Erfahrung. Je nach Forschungsinteresse und -gegenstand sind sie mehr oder weniger direkt selbst in das involviert und durch jene Maßnahmen betroffen, welche sie untersuchen. Heißt das aber im Umkehrschluss, dass sie die soeben aufgeworfenen Problematiken nicht signifikant betreffen? Nein. Bourdieu (2013: 65 ff.) konkludiert seine Ausführungen zum „scholastischen Epizentrismus“ folgendermaßen: Uns ForscherInnen trenne schon so vieles von unseren *eigenen praktischen Erfahrungen*. Dazu müsste man dann noch hinzufügen: Umso mehr noch sind wir dann von den Erfahrungen anderer KollegInnen entfernt. Allein die Standortgebundenheit der Anstellung sowie die Erkenntnisvoraussetzungen und -annahmen eines Promovenden in der Organisationssoziologie oder eines W-besoldeten Professors der Soziologie – welche Hochschulforschung betreiben – sind plausiblerweise hoch unterschiedlich von den ‚Lebensbedingungen‘ und ‚Sichtweisen‘ eines C-besoldeten Professors der Ingenieurwissenschaften. Man denke hierbei z. B. nur an die durchschnittliche Sach- und Personalausstattung, typische Karrierewege und -anforderungen, Publikationsstandards, Lehrvoraussetzungen, Stellung in der hochschulinternen Reputationshierarchie, gesellschaftliches Ansehen sowie fachspezifische Epistemologien. Diese *sozialen Distanzen* konnten wir als rechnerisch *euklidische Distanzen* in einem – wenn auch unterkomplexen, jedoch durchaus aussagekräftigen – Bild mit Hilfe der Ergebnisse einer Multiplen Korrespondenzanalyse zu den Einstellungen von deutschen ProfessorInnen zum neuen Hochschul-Managerialismus veranschaulichen (Schmid / Wilkesmann 2015: 69).

Die Professorenschaft sollte ‚praktisch vernünftig‘ daran interessiert sein, möglichst nicht für alle ihre Handlungen rechenschaftspflichtig gemacht zu werden. Sie sollten kein ‚Interesse‘ daran haben, alle ihre Leistungen zusätzlich auch noch umfangreich dokumentieren zu müssen, um diese dann dem diskriminierenden Vergleich mit anderen ProfessorInnen zugänglich zu machen; es sei denn, sie versprechen sich einen individuellen Mehrwert dadurch. Einer der interessantesten

Befunde ist dann wohl der, dass die ‚prinzipielle Akzeptanz des Hochschul-Managerialismus‘ ganz eindeutig und auffallend systematisch trennscharf mit der hierarchischen Stellung innerhalb der akademischen (Selbst-)Verwaltung korreliert (siehe Schmid / Wilkesmann 2015: 67): Im Gegensatz zu den LehrstuhlinhaberInnen sind Mitglieder der Hochschulleitung *eindeutig befürwortend* ‚pro Managerialismus‘ gestimmt. Wie ist das möglich, sofern man davon ausgehen kann, dass RektorInnen bzw. PräsidentInnen von Hochschulen genau dieselbe Sozialisation in die Wissenschaft erfahren haben wie der Rest der Professorenschaft? Es macht anscheinend einen entscheidenden Unterschied, ob man einfach nur vom Management einer Hochschule individuell betroffen ist bzw. kaum oder nicht dadurch in seinen Interessen tangiert wird oder selber ganze Hochschulen managen muss. Es macht einen quantitativen und qualitativen Unterschied, ob man als LehrstuhlinhaberIn seine Partikularinteressen bzw. akademische Interessenfreiheit lediglich der Hochschulleitung gegenüber verteidigen muss oder als Hochschulleitung Steuerungsinteressen und Rechenschaftspflichten – zugleich und vielfach miteinander konfligierend – gegenüber der Gesamtheit aller ProfessorInnen, dem Wissenschaftsministerium und anderen externen Stakeholdern zu behaupten hat.

Trotz aller Verdachtsmomente eines „Selbstobjektivierungsproblems“ (Rindermann 2000) bzw. unzureichender Selbstreflexion der eigenen wissenschaftlichen Praxis (siehe auch Bourdieu 1992b: 50 ff.; Zimmermann 2008) soll das nicht heißen, dass den Erkenntnissen und Einwänden der Hochschulorganisationsforschung das Güte-Siegel der Produktion wissenschaftlich abgesicherten Wissens per se aberkannt werden sollte. Auffallend jedoch ist aber, dass manche Ansichten der (soziologischen) Hochschulforschung wider die ‚Verbetriebswirtschaftlichung der Hochschulen‘ zu Teilen verkennen, dass ihre Kritiken, Einsichten und Ansichten zwar sachlogisch nicht falsch sind, jedoch auch nicht unbedingt deckungsgleich mit denjenigen, welche sie beforschen (vgl. Schmid / Wilkesmann 2015). Die Reproduktion des Alltags an deutschen Hochschulen ist keine Funktion partikularer (soziologischer) Aufgeklärtheit einer Minderheit von HochschulforscherInnen, welche über Bestände von Sonderwissen verfügen. Die allgemeine Praxis bestimmt sich über die angewandte Logik von Mehrheiten, denen ihre Praxis weit weniger *theoretisch* bewusst ist bzw. bewusst sein muss.

Man könnte also behaupten, dass der innerhalb der Hochschulforschung anzutreffende ‚scholastische Epizentrismus‘ zwar nicht die prinzipiellen Problematiken des Feldes ignoriert, manchmal jedoch eine eigene Standortgebundenheit, Betroffenheit oder Nichtbetroffenheit verallgemeinernd hypostasiert. Im Unterschied z. B. zu OrganisationswissenschaftlerInnen, welche privatwirtschaftliche Unternehmen erforschen, sind Hochschul-OrganisationsforscherInnen in einem gewissen Ausmaß dagegen immunisiert, dass ihre ‚scholastische Sicht‘ auf die wissenschaftliche Welt sozusagen ‚welt- oder realitätsfremd‘ sei. Andererseits haben sie genau aufgrund dieser Konstellation des Ineinanderfallens der Funktionen der Forscherin bzw. des Forschers mit der der Praktikerin bzw. des Praktikers nicht nur das Selbstobjektivierungs- bzw. Reflexionsproblem. Genau wie die hierarchisch unterschiedlich verorteten (Steuerungs-)Akteure haben ForscherInnen in diesem ‚sozialen Raum‘ wiederum ganz spezifische ‚Positionen‘; insofern sind forschersiche und/oder hochschul-politische ‚Positionierungen‘ dann entsprechend durch deren Stellungen vorgeprägt: ‚Das Reale ist relational‘ (Bourdieu 1998: 15 ff.).

Wissenschaftlich werden, müssen und können diese Anfälligkeiten für verzerrte Sichtweisen und Standpunkte methodologisch kontrolliert werden. Gerade Bourdieus Forschung zum akademischen Feld (Bourdieu 1992a) und insbesondere seine methodologischen Überlegungen zur ‚Sozioanalyse‘ (siehe Bourdieu 1987: 794; Bourdieu / Wacquant 2013: 95-124., 170 f.) sowie der ‚teilnehmenden Objektivierung‘ (Bourdieu / Wacquant 2013: 279 ff.) sind hierfür gut brauchbare Anleitungen für die Hochschulforschung (siehe auch Zimmermann 2008: 127 ff.). Mit dem Ideal ‚interessenfreien‘ Forschens und Lehrens verhält es sich im Grunde wie mit vielen anderen prominenten Postulaten einer möglichst ‚interessenfreien‘ Sozial-Wissenschaft. Man denke hierbei z. B. an Webers (1982) Forderung zur ‚Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis‘ oder Mertons ‚wissenschaftlichen Ethos‘ (Merton 1942). Abgesehen davon, als für wie angemessen, gerechtfertigt, realistisch und notwendig man diese Forderungen je bewerten mag, wird man ihnen ohnehin nie vollkommen gerecht werden (können). Misst man ihnen jedoch einen zu respektierenden Gültigkeitscharakter zur Handlungsorientierung in der Wissenschaft zu, so sollte man aber ebenso nie mü-

de werden, diese Ideale zumindest anzustreben; und zwar egal, worin die genaue Chance liegt, diese letzten Endes realisieren zu können. Und da ich es selbst nicht besser paraphrasieren könnte, verbleibe ich mit einem abschließenden Zitat Bourdieus:

*„Was ich die **teilnehmende Objektivierung** nenne (...), ist wahrscheinlich die schwierigste Übung überhaupt, weil sie den Bruch mit den tiefsten und am wenigsten bewußten Einverständigkeiten und Überzeugungen erfordert – oft gerade mit denjenigen, die das untersuchte Objekt für den, der es untersucht, »interessant« machen –, mit all dem, was er von seinem Bezug zu dem Objekt, das er erkennen möchte, am wenigsten wissen will. (...). Erst die doppelte Wahrheit, objektiv und subjektiv, macht die vollständige Wahrheit der sozialen Welt aus“ (Bourdieu / Wacquant 2013: 287 ff.).*

## 7 Literaturverzeichnis

- Aljets, Enno / Lettkemann, Eric (2012): Hochschulleitung und Forscher: Von wechselseitiger Nichtbeachtung zu wechselseitiger Abhängigkeit, in: Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (Hrsg.). Hochschule als Organisation, Wiesbaden, S.131–151.
- Anderson, Gina (2008): Mapping academic resistance in the managerial university, in: *Organization* 15, S.251–270.
- Ashwin, Paul (2012): Analysing teaching-learning interactions in higher education: Accounting for structure and agency.
- Barlösius, Eva (2006): Pierre Bourdieu, Frankfurt/Main.
- Battilana, Julie / Leca, Bernard / Boxenbaum, Eva (2009): How actors change institutions: Towards a theory of institutional entrepreneurship, in: *The Academy of Management Annals* 3, S.65–107.
- Becher, Tony / Trowler, Paul (2001): Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines, Philadelphia, PA.
- Biester, Christoph / Flink, Tim (2015): The elusive effectiveness of performance measurement in science: Insights from a German university, in: Welpé, Isabell M. / Wollersheim, Jutta / Ringelhan, Stefanie / Osterloh, Margit (eds.). Incentives and performance, S.397–412.
- Birnbaum, Robert (2001): Management fads in higher education. Where they come from, what they do, why they fail, San Francisco, Calif.
- Bloch, Roland / Lathan, Monique / Mitterle, Alexander (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen, Leipzig.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory?, in: *American Sociological Review* 18, S.3–10.
- Blumer, Herbert (2013): Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation, Berlin.

- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2015) : Überblick zu geförderten Projekten im Rahmen der Förderbekanntmachung "Forschung zu den Karrierebedingungen und Karriereentwicklungen des Wissenschaftlichen Nachwuchses" (FoWiN). [https://www.bmbf.de/files/151104\\_FoWiN-Projekte\\_im\\_Ueberblick\\_%282%29.pdf](https://www.bmbf.de/files/151104_FoWiN-Projekte_im_Ueberblick_%282%29.pdf), letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Boer, Harry de / Enders, Jürgen / Schimank, Uwe (2007): On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany, in: Jansen, Dorothea (ed.). *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, Dordrecht, S.137–154.
- Borgmann, Lars / Rowold, Jens (2013): Personalführung: Verhaltensbezogene Ansätze, in: Rowold, Jens (Hrsg.). *Human Resource Management. Lehrbuch für Bachelor und Master*, Heidelberg, S.187-197.
- Bourdieu, Pierre (1975): The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason, in: *Social Science Information* 14, S.19–47.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf einige Einwände, in: Eder, Klaus (Hrsg.). *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*, Frankfurt am Main, S.395–410.
- Bourdieu, Pierre (1992a): *Homo academicus*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1992b): *Rede und Antwort*, Frankfurt Main.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Gegenfeuer*, Konstanz.

- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2013): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2014): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre / Schmid, Roswitha (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre / Wacquant, Loïc J. D (2013): Reflexive Anthropologie, Frankfurt am Main.
- Braun, Edith / Hannover, Bettina (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden, in: Meyer, Meinert / Prenzel, Manfred / Hellekamps, Stephanie (Hrsg.). Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, S.277–291.
- Brunsson, Nils (1982): The irrationality of action and action rationality: decisions, ideologies and organizational actions, in: Journal of Management Studies 19, S.29–44.
- Butterwegge, Christoph (2016): Globalisierung, Neoliberalismus und (Elite-)Bildung. Rahmenbedingungen für die "Reform" der Hochschulen, <http://www.christophbutterwegge.de/texte/Globalisierung%20und%20Bildung.pdf>, letztes Abrufdatum: 4.01.2016.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen, Stuttgart.
- Cutchin, Malcolm P. / Aldrich, Rebecca M. / Bailliard, Antoine Luc / Coppola, Susan (2008): Action theories for occupational science: The contributions of Dewey and Bourdieu, in: Journal of Occupational Science 15, S.157–165.

- Dalton, Benjamin (2004): Creativity, habit, and the social products of creative action: Revising Joas, incorporating Bourdieu, in: *Sociological Theory* 22, S.603–622.
- Deci, Edward L. (1992): The relationship of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective, in: Renninger, K. Ann / Hidi, Suzanne / Krapp, Andreas (eds.). *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ [etc.], S.43–70.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S.223–238.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, in: *Psychological Inquiry* 11, S.227–268.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (2008): Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health, in: *Canadian Psychology* 49, S.182–185.
- Dederichs, Andrea Maria / Florian, Michael (2004): Felder, Organisationen und Akteure - eine organisationssoziologische Skizze, in: Ebrecht, Jörg / Hillebrandt, Frank (Hrsg.). *Bourdieu's Theorie der Praxis. Aufklärungskraft - Anwendung - Perspektiven*, Wiesbaden, S.69–96.
- Deem, Rosemary / Brehony, Kevin J. (2005): Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education, in: *Oxford Review of Education* 31, S.217–235.
- Dewey, John (1978): *How we think*, in: Boydston, Jo Ann (ed.). *The middle works of John Dewey. 1899-1924*, Carbondale, S.177–365.
- Diekmann, Andreas (2002): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg.
- Ebrecht, Jörg (2004): Die Kreativität der Praxis. Überlegungen zum Wandel von Habitusformationen, in: Ebrecht, Jörg / Hillebrandt, Frank (Hrsg.). *Bourdieu's*

- Theorie der Praxis. Aufklärungskraft - Anwendung - Perspektiven, Wiesbaden, S.225–241.
- Ebrecht, Jörg / Hillebrandt, Frank (Hrsg.) (2004): Bourdieus Theorie der Praxis. Aufklärungskraft - Anwendung - Perspektiven, Wiesbaden.
- Emirbayer, Mustafa / Johnson, Victoria (2008): Bourdieu and Organizational Analysis, in: *Theory and Society* 37, S.1–44.
- Emirbayer, Mustafa / Mische, Ann (1998): What is agency?, in: *American Journal of Sociology* 103, S.962–1023.
- Engler, Stefanie (2001): "In Einsamkeit und Freiheit?". Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz.
- Engler, Stefanie (2004): Von klugen Köpfen und Genies. Zum Selbstverständnis von Professoren, in: Ebrecht, Jörg / Hillebrandt, Frank (Hrsg.). Bourdieus Theorie der Praxis. Aufklärungskraft - Anwendung - Perspektiven, Wiesbaden, S.153–169.
- Fernet, Claude / Senécal, Caroline / Guay, Frédéric / Marsh, Herbert / Dowson, Martin (2008): The Work Tasks Motivation Scale for Teachers. (WTMST), in: *Journal of Career Assessment* 16, S.256–279.
- Festinger, Leon (1957): *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, Calif.
- Fine, Gary Alan (1984): Negotiated orders and organizational culture, in: *Annual Review of Sociology* 10, S.239–262.
- Florian, Michael (2008): Felder und Institutionen. Der soziologische Neo-Institutionalismus und die Perspektiven einer praxistheoretischen Institutionenanalyse, in: *Berliner Journal für Soziologie* 18, S.129–155.
- Franzpötter, Reiner (1997): *Organisationskultur - Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht*, Baden-Baden.
- Frey, Bruno S. / Jegen, Reto (2001): Motivation crowding theory, in: *Journal of Economic Surveys* 15, S.589–611.
- Frey, Bruno S. / Neckermann, Susanne (2008): Academics appreciate awards. A new aspect of incentives in research, Working Paper No.2008 - 32, Zurich.

- Friedland, Roger (2009): The endless fields of Pierre Bourdieu, in: *Organization* 16, S.887–917.
- Fröhlich, Gerhard (2003): Kontrolle durch Konkurrenz und Kritik? Das 'wissenschaftliche Feld' bei Pierre Bourdieu, in: Rehbein, Boike / Saalman, Gernot (Hrsg.). *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen : Probleme und Perspektiven*, Konstanz, S.117-129.
- Fuchs, Stephan (2001): Beyond agency, in: *Sociological Theory* 19, S.24–40.
- Fuchs-Heinritz, Werner / König, Alexandra (2005): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*, Konstanz.
- Gagné, Marylène / Deci, Edward L. (2005): Self-determination theory and work motivation, in: *Journal of Organizational Behavior* 26, S.331–362.
- Gibbs, Graham / Coffey, Martin (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, in: *Active Learning in Higher Education* 5, S.87–100.
- Goffman, Erving (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt am Main.
- Goffman, Erving (1986): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*, Frankfurt am Main.
- Goffman, Erving (2011): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München, Zürich.
- Groddeck, Victoria von / Wilz, Sylvia M. (Hrsg.) (2015): *Formalität und Informalität in Organisationen*, Wiesbaden.
- Grotluschen, Anke (2010): Pragmatische und habituelle Interessebegründung, in: Grotluschen, Anke (Hrsg.). *Erneuerung der Interessetheorie*, S.37-72.
- Hallett, Tim (2003): Symbolic power and organizational culture, in: *Sociological Theory* 21, S.128–149.

- Hallett, Tim (2007): Between deference and distinction: Interaction ritual through symbolic power in an educational institution, in: *Social Psychology Quarterly* 70, S.148–171.
- Hartung, Manuel J. (2007): An der roten Linie, *ZEIT Campus*, <http://www.zeit.de/campus/2007/06/streit-system-uni>, letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Hartung, Manuel J. / Wiarda, Jan-Martin (2008): Faule Profs, faules System, *Zeit Online*, <http://www.zeit.de/campus/2007/01/lehre-faul>, letztes Abrufdatum: 13.12.2015.
- Heintz, Bettina (2008): Governance by Numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik, in: Schuppert, Gunnar Folke (Hrsg.). *Governance von und durch Wissen*, Baden-Baden, S.110–128.
- Heintz, Bettina (2010): Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs, in: *Zeitschrift für Soziologie*, S.162–181.
- Hilbrich, Romy / Schuster, Robert (2014): Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 36, S.70–89.
- Hilgers, Mathieu (2009): Habitus, freedom, and reflexivity, in: *Theory & Psychology* 19, S.728–755.
- Hodgson, Geoffrey M. (2007): Institutions and individuals: Interaction and evolution, in: *Organization Studies* 28, S.95–116.
- HoF (Institut für Hochschulforschung) (2015): Lehrverpflichtungen, <http://www.hof.uni-halle.de/fis/dokumentationen/hochschulsteuerung/lehrverpflichtungen/>, letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Hofbauer, Johanna (1992): Der soziale Raum "Betrieb". Zur Strukturierung der betrieblichen Sozialwelt aus der Sicht der Bourdieuschen Sozialtheorie, Berlin.

- Honer, Anne (2012): Die Bedeutung existenziellen Engagements. in: Schröer, Norbert (Hrsg.). *Lebenswelt und Ethnographie. Beiträge der 3. Fuldaer Feldarbeitstage*, Essen, S.21–29.
- Horstkötter, André (2005): *Eine Produktionsfunktion für die universitäre Lehre*, Münster.
- Hüther, Otto / Krücken, Georg (2013): Hierarchy and power: A conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities, in: *European Journal of Higher Education* 3, S.307–323.
- Hüther, Otto / Krücken, Georg (2016): *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*, Wiesbaden.
- Janning, Frank (2004): Habitus und Organisation. Ertrag der Bourdieuschen Problemformulierungen und alternative Konzeptualisierungsvorschläge, in: Ebrecht, Jörg / Hillebrandt, Frank (Hrsg.). *Bourdieu's Theorie der Praxis. Aufklärungskraft - Anwendung - Perspektiven*, Wiesbaden, S.97–123.
- Jerolmack, C. / Khan, S. (2014): Talk is cheap: Ethnography and the attitudinal fallacy, in: *Sociological Methods & Research* 43, S.178–209.
- Kaiser, Petra (2008): Bourdieus Gegenfeuer. Soziologische Gegenwartsdiagnose im Gewand einer politischen Kampfansage, in: *UTOPIE kreativ*, S.408–423.
- Kamenz, Uwe / Wehrle, Martin (2007): *Professor Untat. Was faul ist hinter den Hochschulkulissen*, Berlin.
- Kastl, Jörg M. (2004): Habitus als non-deklaratives Gedächtnis. Zur Relevanz der neuropsychologischen Gedächtnisforschung für die Soziologie, in: *Sozialer Sinn*, S.195–226.
- Kastl, Jörg M. (2007): Der Habitus und das Unbewusste. Freud, Bourdieu und die neuropsychologische Gedächtnisforschung, in: Günter, Michael / Schraivogel, Peter (Hrsg.). *Sigmund Freud. Die Aktualität des Unbewussten*, Tübingen, S.83–105.

- Kember, David (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, in: *Learning and Instruction* 7, S.255–275.
- Kember, Davis / Kwan, Kam-Por (2002): Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, in: Haṭivah, Nirah / Good-year, Peter (eds.). *Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education*, Dordrecht, Boston, S.219–240.
- Kieser, Alfred (Hrsg.) (1999): *Organisationstheorien*, Stuttgart.
- Krais, Beate / Gebauer, Gunter (2010): *Habitus*, Bielefeld.
- Krücken, Georg / Hüther, Otto (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen, in: *Soziale Welt* 62, S.305–325.
- Kühl, Stefan (2007): Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten? Eine kleine Luhmann- Nacherzählung unter dem Gesichtspunkt der Reformierbarkeit von Universitäten, in: *Verwaltung und Management* 13, S.205–209.
- Kühl, Stefan (2010a): Hierarchien – Die „heilige Ordnung“ der Organisation. Zum Zusammenspiel von „Überwachung von Mitarbeitern“ und „Unterwachung von Vorgesetzten“, [http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan\\_Kuehl/pdf/Hierarchien-Working-Paper-15062010.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Hierarchien-Working-Paper-15062010.pdf), letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Kühl, Stefan (2010b): Informalität und Organisationskultur. Ein Systematisierungsversuch, <http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Informalitat-und-Organisationskultur-Workingpaper-01062010.pdf>, letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Kühl, Stefan (2010c): Die formale Seite der Organisation. Überlegungen zum Konzept der entschiedenen Entscheidungsprämissen, [http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan\\_Kuehl/pdf/Formale-Seite-Workingpaper-1-25052010-endgultig.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Formale-Seite-Workingpaper-1-25052010-endgultig.pdf), letztes Abrufdatum: 8.11.2015.
- Kunda, Gideon (1992): *Engineering culture: Control and commitment in a high-tech corporation. Self and organization: In the shadow of the golden bull*, Philadelphia.

- Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, in: Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hrsg.). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, S.11–41.
- Lübeck, Dietrun (2009): Lehransätze in der Hochschullehre, [http://edocs.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000005893/01\\_Dissertationsschrift\\_DietrunLuebeck.pdf](http://edocs.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf), letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Lübeck, Dietrun (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5, S.7–24.
- Manen, Max van (1995): On the epistemology of reflective practice, <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf>, letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Martens, Wil (2011): Der Akteur: Habitus, Intention und Reflexion. in: Lüdtke, Nico / Matsuzaki, Hironori (Hrsg.). Akteur – Individuum – Subjekt, S.171–198.
- Martin, Elaine / Prosser, Michael / Trigwell, Keith / Ramsden, Paul / Benjamin, Joan (2000): What university teachers teach and how they teach, in: Instructional Science 28, S.387–412.
- meinprof.de (2015). <https://www.meinprof.de/press/clippings>, letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Merton, Robert K (1942): A note on science and democracy, in: Journal of Legal and Political Sociology 1, S.115–126.
- Merton, Robert K. (1973): The sociology of science: Theoretical and empirical investigations.
- Miller, Peter (2001): Governing by numbers: Why calculative practices matter, in: Social Research 68, S.379–396.

- Mintzberg, Henry (1980): Structure in 5's: A synthesis of the research on organization design, in: *Management science* 26, S.322–341.
- Moebius, Stephan / Wetterer, Angelika (2011): Symbolische Gewalt, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 36, S.1–10.
- Möller, Christina (2013): Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger?, in: *Soziale Welt* 64, S.341–360.
- Moses, Ingrid / Ramsden, Paul (1992): Academic values and academic practice in the new universities, in: *Higher Education Research and Development* 11, S.101–118.
- Müller, Hans-Peter (2014): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung, Berlin.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform, Berlin.
- Münch, Richard / Pechmann, Max (2009): Der Kampf um Sichtbarkeit : zur Kolonisierung des wissenschaftsinternen Wettbewerbs durch wissenschaftsexterne Evaluationsverfahren, in: Bogumil, Jörg / Heinze, Rolf G. (Hrsg.). *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Berlin, S.67–92.
- Münnich, Sascha (2011): Interessen und Ideen: Soziologische Kritik einer problematischen Unterscheidung, in: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, S.371–387.
- Musselin, Christine (2007): Are universities specific organizations?, in: Krücken, Georg / Kosmützky, Anna / Torca, Marc (eds.). *Towards a multiversity. Universities between global trends and national traditions*, New Brunswick, London, 63-84.
- Mutch, A. (2007): Reflexivity and the institutional entrepreneur: A historical exploration, in: *Organization Studies* 28, S.1123–1140.
- Norton, Lin / Richardson, John T. E. / Hartley, James / Newstead, Stephen / Mayers, Jenny (2005): Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education, in: *Higher Education* 50, S.537–571.

- Ortmann, Günther (2000): Die Trägheit der Universitäten und die Unwiderstehlichkeit des Wandels. Selbstreferentielle Endlos-Reformen an den Hochschulen, in: Laske, Stephan / Scheytt, Tobias / Meister-Scheytt, Claudia / Scharmer, Claus O. (Hrsg.). Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft, München, S.375–395.
- Osterloh, Margit (2012): 'New Public Management' versus 'Gelehrtenrepublik' - Rankings als Instrument der Qualitätsbeurteilung in der Wissenschaft?, in: Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (Hrsg.). Hochschule als Organisation, Wiesbaden, S.209–221.
- Osterloh, Margit / Frey, Bruno S. (2010): Academic rankings between the "Republic of Science" and "New Public Management", Zürich, [http://www.bsfrey.ch/articles/C\\_583\\_2014.pdf](http://www.bsfrey.ch/articles/C_583_2014.pdf), letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Osterloh, Margit / Kieser, Alfred (2015): Double-blind peer review: How to slaughter a sacred cow, in: Welpé, Isabell M. / Wollersheim, Jutta / Ringelhan, Stefanie / Osterloh, Margit (eds.). Incentives and performance, Cham, S.307–321.
- Parker, Martin (2012): Alternative business. Outlaws, crime and culture, Abingdon, Oxon, New York, NY.
- Paulsen, Michael B. / Feldman, Kenneth A. (1995): Taking teaching seriously. Meeting the challenge of instructional improvement, Washington, DC.
- Pelletier, Luc G. / Rocchi, Meredith (2016): Teachers' motivation in the classroom, in: Liu, Woon Chia / Wang, John C. K. / Ryan, Richard M. (eds.). Building autonomous learners, S.107–127.
- Perrow, Charles (1986): Economic theories of organization, in: Theory and Society 15, S.11–45.
- Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2009): Profession, Habitus und Wandel, Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien.

- Pongratz, Hans J. (2002): Legitimitätsgeltung und Interaktionsstruktur. Die symbolische Repräsentation hierarchischer Verfügungsrechte in Führungsinteraktionen, in: *Zeitschrift für Soziologie* 31, S.255–274.
- Pongratz, Hans J. / Voß, Günter G. (2003): *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*, Berlin.
- Porter, Theodore M. (1995): *Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*, Princeton, N.J.
- Postareff, Liisa / Lindblom-Ylänne, Sari / Nevgi, Anne (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education, in: *Teaching and Teacher Education* 23, S.557–571.
- Preves, S. / Stephenson, D. (2009): The classroom as stage: Impression management in collaborative teaching, in: *Teaching Sociology* 37, S.245–256.
- Prosser, Michael / Trigwell, Keith (2006): Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory, in: *British Journal of Educational Psychology* 76, S.405–419.
- Reinmann, Gabi (2012): Hochschuldidaktik - unbelehrbar?, [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2012/10/Vortrag\\_Hochschuldidaktik\\_Sept20121.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2012/10/Vortrag_Hochschuldidaktik_Sept20121.pdf), letztes Abrufdatum: 27.01.2016.
- Rieley, James B. (2000): Are your employees gaming the system?, in: *National Productivity Review* 19, S.1–6.
- Rindermann, Heiner (1996): Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, S.129–145.
- Rindermann, Heiner (1999): Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden, in: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 23, S.136–156.

- Rindermann, Heiner (2000): Das Selbstobjektivierungsproblem im akademischen Milieu. Forschung an Hochschulen über die Qualität der Lehre an Hochschulen, in: Das Hochschulwesen (HSW) 48, S.74–82.
- Rindermann, Heiner (2007): Der Einfluß von Rahmenbedingungen auf Lehrqualität und Lernerfolg in der Hochschullehre, Magdeburg.
- Roth, Wolff-Michael / Lawless, Daniel / Tobin, Kenneth (2000): Towards a praxeology of teaching, in: Canadian Journal of Education, S.1–15.
- Ryan, Richard M. / Connell, James P. (1989): Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains, in: Journal of Personality and Social Psychology 57, S.749.
- Schäfer, Hilmar (2012): Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus, in: Göttlich, Udo / Kurt, Ronald (Hrsg.). Kreativität und Improvisation, S.17–43.
- Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre, Frankfurt/Main.
- Schimank, Uwe (2005a): ‘New public management’ and the academic profession: Reflections on the German situation, in: Minerva 43, S.361–376.
- Schimank, Uwe (2005b): Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung, in: Klatetzki, Thomas / Tacke, Veronika (Hrsg.). Organisation und Profession, Wiesbaden, S.143–164.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Altrichter, Herbert / Brüsemeister, Thomas. / Wissinger, Jochen. (Hrsg.). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S.231–260.
- Schimank, Uwe / Volkmann, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft, in: Maurer, Andrea (Hrsg.). Handbuch der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden, S.382–393.
- Schirmacher, Frank (2013): Ego. Das Spiel des Lebens, München.

- Schmid, Christian J. (2012): Rockerclubs. Eine post-traditionale Vergemeinschaftungsform unter den Bedingungen der Organisationsgesellschaft. in: Eise-wicht, Paul / Grenz, Tilo / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.). *Techniken der Zugehörigkeit*, Karlsruhe, S.213–237.
- Schmid, Christian J. (2015): Ethnographische Gameness. Reflexionen zu extra-methodologischen Aspekten der Feldarbeit im Rockermilieu. in: Hitzler, Ronald / Gothe, Miriam (Hrsg.). *Ethnographische Erkundungen*, Wiesbaden, S.273–294.
- Schmid, Christian J. / Lauer, Sabine (2016): Institutional (teaching) entrepreneurs wanted! – Considerations on the professoriate’s agentic potency to enhance academic teaching in Germany, in: Leišytė, Liudvika / Wilkesmann, Uwe (eds.). *Organizing academic work in higher education: Teaching, learning, and identities*, New York, London, S.109–131.
- Schmid, Christian J. / Wilkesmann, Uwe (2015): Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 37, S.56–87.
- Schumacher, Florian (2013): Norbert Elias’ „sozialer Habitus“ als Vorläufer des Bourdieu’schen Habitus? Eine vergleichende Analyse, in: Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hrsg.). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, S.131–145.
- Schwalbe, Michael / Shay, Heather (2014): Dramaturgy and dominance, in: McLeod, Jane D. / Lawler, Edward J. / Schwalbe, Michael (eds.). *Handbook of the social psychology of inequality*, Dordrecht, S.170–171.
- Schwingel, Markus (2009): *Pierre Bourdieu zur Einführung*, Hamburg.
- Searle, John R. (1980): The intentionality of intention and action, in: *Cognitive Science* 4, S.47–70.
- Shulman, Lee S. (1993): Teaching as community property. Putting an end to pedagogical solitude, in: *Change* 25, S.6–7.

- Splitter, Violetta / Seidl, David (2011): Does practice-based research on strategy lead to practically relevant knowledge? Implications of a Bourdieusian perspective, in: *The Journal of Applied Behavioral Science* 47, S.98–120.
- Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation, in: Sieg, Ulrich (Hrsg.). *Die Idee der Universität heute*, München.
- Stifterverband (2008): Mehr Ehre für die Lehre, [http://stifterverband.info/veranstaltungen/archiv/2008/2008\\_11\\_10\\_mehr\\_ehre\\_fuer\\_die\\_lehre/index.html](http://stifterverband.info/veranstaltungen/archiv/2008/2008_11_10_mehr_ehre_fuer_die_lehre/index.html), letztes Abrufdatum: 25.11.2015.
- Swartz, David L. (2002): The sociology of habit: The perspective of Pierre Bourdieu, in: *OTJR: Occupation, Participation and Health* 22, S.61S-69S.
- Swartz, David L. (2008): Bringing Bourdieu's master concepts into organizational analysis, in: *Theory and Society* 37, S.45–52.
- Swedberg, Richard (2005): Can there be a sociological concept of interest?, in: *Theory and Society* 34, S.359–390.
- Swidler, Ann (1986): Culture in action: Symbols and strategies, in: *American Sociological Review* 51, S.273–286.
- Trigwell, Keith / Prosser, Michael (2004): Development and use of the approaches to teaching inventory, in: *Educational Psychology Review* 16, S.409–423.
- Trigwell, Keith / Prosser, Michael / Taylor, Philip (1994): Qualitative differences in approaches to teaching first year university science, in: *Higher Education* 27, S.75–84.
- Vallerand, Robert J. / Pelletier, Luc G. / Blais, Marc R. / Briere, Nathalie M. / Senecal, Caroline / Vallieres, Evelyne F. (1992): The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education, in: *Educational and Psychological Measurement* 52, S.1003–1017.
- Vogel, Michael (2014): Addressing pedagogical solitude. A realist evaluation of organisation development at a German higher education institution, University of London.

- Wacquant, L. (2014): Homines in extremis: What fighting scholars teach us about habitus, in: *Body & Society* 20, S.3–17.
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der Verstehenden Soziologie*, Tübingen.
- Weber, Max (1982): Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. in: Winckelmann, Johannes (Hrsg.). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, S.146–214.
- Weller, Ingo / Matiaske, Wenzel / Holtmann, Doris (2007): Leistungsorientierung, Ressourcen und Nachhaltigkeit in öffentlichen Betrieben, in: *Immaterielle Ressourcen: Nachhaltigkeit von Unternehmensführung und Arbeit I* 3, S.173–184.
- Welpel, Isabell M. / Wollersheim, Jutta / Ringelhan, Stefanie / Osterloh, Margit (eds.) (2015): *Incentives and performance. Governance of research organizations*, Cham [etc.].
- Wilkesmann, Uwe (2013): Effects of transactional and transformational governance on academic teaching: Empirical evidence from two types of higher education institutions, in: *Tertiary Education and Management* 19, S.281–300.
- Wilkesmann, Uwe / Lauer, Sabine (2015): What affects the teaching style of German professors? Evidence from two nationwide surveys, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, S.713–736.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? in: Treppe, Peter (Hrsg.). *"Ausgezeichnete Lehre!". Lehrpreise an Universitäten ; Erörterungen, Konzepte, Vergabepaxis*, Münster, S.39–55.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? - Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit, in: *Soziale Welt* 62, S.251–278.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2012a): Organisationssoziologie der Hochschule versus Hochschulorganisationssoziologie, in: Wilkesmann, Uwe /

- Schmid, Christian J. (Hrsg.). Hochschule als Organisation, Wiesbaden, S.7–13.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2012b): The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey, in: *Higher Education* 63, S.33–52.
- Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2014): Intrinsic and internalized modes of teaching motivation, in: *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship* 2, S.6–27.
- Witte, Frank (1999): *Wirtschaftlichkeit in Hochschulen. Ein Finanzmittelverteilungsmodell für Hochschulen auf der Grundlage der Lehr- und Forschungsleistung*, Aachen.
- Wosnitza, Marold / Helker, Kerstin / Lohbeck, Lucas (2014): Teaching goals of early career university teachers in Germany, in: *International Journal of Educational Research* 65, S.90–103.
- Wouters, Cas (1999): *Informalisierung. Norbert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert*, Wiesbaden.
- Wrong, Dennis H. (1961): The oversocialized conception of man in modern sociology, in: *American Sociological Review* 26, S.183–193.
- Wrong, Dennis H. (1995): *Power. Its forms, bases and uses*, New Brunswick [etc.].
- Zander, Michael (2010): Im Schutze der Unbewusstheit. Ansätze zu einer psychologischen Fundierung des Habitusbegriffs im Werk Pierre Bourdieus, in: *Journal für Psychologie* 18, S.1–19.
- Zander, Michael (2013): Unbewusste Schemata: Der Habitus in der Psychologie, in: Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hrsg.). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, S.347–359.
- Zimmermann, Karin (2004): Berufungsspiele des wissenschaftlichen Feldes im Lichte des Konzepts symbolische Gewalt, in: Ebrecht, Jörg / Hillebrandt,

Frank (Hrsg.). Bourdieus Theorie der Praxis. Aufklärungskraft - Anwendung - Perspektiven, Wiesbaden, S.139–151.

## **8 Anhang: Auflistung der Einzelbeiträge zur kumulativen Dissertation**

Im Folgenden sind in chronologischer Reihenfolge die einzelnen Veröffentlichungen zu dieser kumulativen Dissertation in vier Beiträgen aufgelistet:

Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? - Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit., in: *Soziale Welt* 62, S.251–278.

Wilkesmann, Uwe / Schmid, Christian J. (2012): The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey, in: *Higher Education* 63, S.33–52.

Schmid, Christian J. / Wilkesmann, Uwe (2015): Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 37, S.56–87.

Schmid, Christian J. / Lauer, Sabine (2016): Institutional (teaching) entrepreneurs wanted! – Considerations on the professoriate’s agentic potency to enhance academic teaching in Germany, in: *Leišytė, Liudvika / Wilkesmann, Uwe (eds.). Organizing academic work in higher education: Teaching, learning, and identities*, New York, London, S.109–131.