pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Pohlenz, Philipp

Disziplinäre Perspektiven: Soziologie/Sozialwissenschaften

Rhein, Rüdiger [Hrsg.]; Wildt, Johannes [Hrsg.]: Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld : transcript 2023, S. 137-155. - (Hochschulbildung: Lehre und Forschung; 5)

Quellenangabe/ Reference:
Pohlenz, Philipp: Disziplinäre Perspektiven: Soziologie/Sozialwissenschaften - In: Rhein, Rüdiger [Hrsg.]; Wildt, Johannes [Hrsg.]: Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld : transcript 2023, S. 137-155 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318711 - DOI: 10.25656/01:31871; 10.14361/9783839461808-008

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318711
https://doi.org/10.25656/01:31871

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Disziplinäre Perspektiven: Soziologie/Sozialwissenschaften

Philipp Pohlenz

Zusammenfassung: *Lehre und Studium haben eine Sozialisationsfunktion im Wissenschaftssystem und zugleich eine Ausbildungsfunktion für die Vorbereitung Studierender auf komplexe, gesellschaftlich relevante Aufgaben. Ihre Organisation und Umsetzung wird dabei durch verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme realisiert. Verschiedene Akteursgruppen mit unterschiedlichen Interessen und Zielen erheben Anspruch auf Deutungshoheiten und verschiedene Sozialformen haben sich im Laufe der Geschichte als Kennzeichen hochschulischer Bildung herausgeformt. Diese und weitere Merkmale von Lehre und Studium machen deutlich, dass diese auch ein Gegenstand der Soziologie sind. Der Beitrag nimmt verschiedene soziologische Perspektiven auf die Hochschule in den Blick und diskutiert sie hinsichtlich ihres Potenzials, die weitere Entwicklung der Hochschuldidaktik zu unterstützen und zu bereichern.*

Schlagworte: *Gesellschaftstheoretische Rahmung, Organisationstheorie, Bildungssoziologie, Professionssoziologie*

1 Einleitung

Akademisches Lehren und Lernen können als soziale Prozesse im Kontext der Wissenschaft verstanden werden, denen eine spezifische Sozialisationsfunktion zukommt. Diese war traditionell auf die soziale Selbstreproduktion des Wissenschaftssystems durch die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses ausgerichtet, nimmt aber zunehmend auch berufsfeldbezogene und außerwissenschaftliche Qualifikationsmöglichkeiten und -erwartungen in den Blick. In einem idealistischen Bild von der Hochschule (bzw. hier insbesondere: von der Universität) sind Studium und Lehre als Ko-Produktion von Wissen durch Lehrende und Lernende charakterisiert. Dieser Prozess wird in einem sozialen System bzw. Subsystem (Wissenschaft) realisiert, bzw. zeichnet sich gerade dadurch aus, dass verschiedene gesellschaftliche Subsysteme, namentlich das Bildungssystem und das Wissenschaftssystem mit ihren je eigenen Logiken involviert sind.

Entsprechend dieser (und weiterer) Interdependenzen der beteiligten gesellschaftlichen Institutionen und Teilsysteme, mit allen Friktionen und Abhängigkeiten, die daraus entstehen, sind akademisches Lehren und Lernen auch ein Gegenstand der Soziologie. Diese ist ihrerseits ausdifferenziert, gemäß unterschiedlicher Erkenntnisinteressen, Paradigmen, Methodologien und Forschungsgegenstände. Mithin bringt die Soziologie auch verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand Lehren und Lernen ein. So beschäftigt sich die Organisationssoziologie mit der Frage nach den Mustern, in denen sich Wissenschaftssysteme (bzw. spezifischer: Hochschulbildungssysteme) organisational verhalten. Die Bildungssoziologie steuert theoretische Perspektiven zur Beantwortung der Frage nach den Determinanten für Bildungserfolg und -misserfolg bei. Diese Frage ist zudem allgemeiner gesprochen eine Frage der soziologischen Ungleichheitsforschung. Die Wissenschaftssoziologie ist ihrerseits u.a. mit Fragen der Kommunikation zwischen der Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt befasst, was zugleich von der Allgemeinen Soziologie mit einem Blick auf soziale Transformationen und Werteverschiebungen sowie den gesellschaftlichen Kontext bei der Beobachtung des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft aufgegriffen wird (Schimank, 2015a). Weniger metatheoretisch wurde bspw. in der Hochschuldidaktik in der letzten Zeit verstärkt die Frage der professionellen Selbstverortung bzw. der Bedingungen professioneller Arbeit von in der hochschuldidaktischen Praxis Tätigen gestellt und dabei auf Arbeiten und Ansätze professionssoziologischer Herkunft zurückgegriffen (z.B. Stolz 2020; vgl. auch Stichweh, 2013).

Weitere Beispiele ließen sich aufführen. Es zeigt sich hier, dass relevante Grundkategorien der Soziologie für einen forschenden Blick auf Studium und Lehre bemüht werden können: Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Institutionen, Organisation, Interaktion, Sozialisation, Profession und viele mehr. Auffällig ist zugleich, dass die Soziologie in ihren ausdifferenzierten Erscheinungsbildern keine explizite »Zuständigkeit« für die Belange des Hochschulbildungswesens in Anspruch nimmt. Vielmehr liegt in der Bildungssoziologie ein Schwerpunkt auf der schulischen Bildung, die Wissenschaftssoziologie beschäftigt sich eher mit der wissenschaftlichen Forschung als mit der Lehre, in der Organisationssoziologie ist die Hochschule eine von vielen betrachteten Organisationstypen etc.[1]

Dieses Fehlen einer eindeutigen, disziplinär bei der Soziologie anzusiedelnden Perspektive auf Studium und Lehre erklärt sich aus den vielfältigen Nachbarschaften und interdisziplinären Schnittstellen sowie den Ansprüchen anderer disziplinärer Zugänge. Eine enge Verbindung besteht etwa zur (sozialwissenschaftlichen) Hochschulforschung.

---

1 Diese Einschätzung wird ausweislich der Selbstdarstellungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und ihrer einschlägigen Sektionen und damit zugegebenermaßen etwas pauschal getroffen. Der Vollständigkeit halber sei daher erwähnt, dass in der Sektion Wissenschafts- und Technikforschung der DGS ein Arbeitskreis existiert, der sich explizit mit den Schnittstellen der Wissenschafts- und der soziologischen Hochschulforschung beschäftigt (Hamann et al., 2018). In der bildungssoziologischen Forschung gibt es durchaus institutionalisierte Befassungen mit dem akademischen Lernen, etwa in Gestalt des Nationalen Bildungspanels (NEPS), und die organisationswissenschaftliche sowie allgemein-soziologische Beschäftigung mit der Hochschule findet sich zumindest prominent im Werk einzelner Professuren wieder (z.B. Kühl, 2012; Schimank, 2015a).

Diese ist als ein interdisziplinäres Arbeitsfeld zu Hochschulthemen und Hochschulbelangen charakterisiert (Winter & Krempkow, 2013), nicht aber als eigenständige akademische Disziplin zu verstehen, auch wenn mehrheitlich sozialwissenschaftliche Arbeitsweisen und Begriffsrepertoires sowie methodologische Zugänge zum Einsatz kommen. Ähnliches gilt für die Evaluationsforschung. Diese ist als eine angewandte empirische Sozialwissenschaft zu verorten, die im Feld von Hochschullehre u.a. auf die Untersuchung von Gelingensbedingungen von Lehr-/Lernprozessen sowie auf die Evaluation von Interventionen (bspw. zur Einführung neuer Lehr- und Lernsettings) orientiert ist. Es gibt also keine »Bindestrichsoziologie« (wie etwa die Familien-Soziologie oder die Militär-Soziologie), ebenso wenig wie es eine eigenständige (soziologische) Grundlagentheorie der Hochschule gibt. Gerade letzteres wird vielfach als ein Theoriedefizit markiert (Wissenschaftsrat, 2014), nicht etwa der Soziologie, sondern vielmehr der Hochschulforschung, die im Gegensatz zur Soziologie durchaus eine gewisse Zuständigkeit beansprucht, aber eben nicht als institutionalisierte Disziplin gelten kann (s.o.). Diesem Vorwurf wird in der Hochschulforschung an verschiedenen Stellen damit begegnet, dass sie sich aus dem Angebot (nicht nur, aber eben vielfach) der soziologischen Theorie und Epistemologie inspirieren lässt und mittels Theorien soziologischer Provenienz die Hochschule bzw. das Hochschulbildungssystem auf verschiedenen Ebenen in den Blick nimmt, von der Mikroebene individueller Lehr-/Lernverhältnisse, über die Mesoebene der Organisation bis zur Makroebene der Analyse des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft (vgl. Schimank, 2015a; Wilkesmann & Schmidt, 2012; Winter & Krempkow, 2013; Hüther & Krücken, 2018).

Der vorliegende Beitrag widmet sich den verschiedenen skizzierten soziologischen Perspektiven auf den Gegenstand Hochschullehre. Er hat zum Ziel, deren Potenziale für die weitere Entwicklung der Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis herauszuarbeiten. Die Vorgehensweise dabei ist, exemplarisch Teilgebiete und Gegenstände der Soziologie und angrenzender, interdisziplinärer Arbeitsfelder, die sich mit akademischem Lehren und Lernen beschäftigen, zu skizzieren und in ihrer Relevanz für die Hochschuldidaktik zu diskutieren. Dabei wird auch auf Spannungsfelder, wie sie sich etwa aus dem Vorliegen verschiedener Erkenntnisinteressen ergeben, eingegangen, und es wird versucht, diese Diversität als eine Ressource aufzufassen sowie Brücken über Gräben zu bauen.

2 Gesellschaftstheoretische Rahmung der Zugänge aus den speziellen Soziologien

Organisationstheoretisch, ungleichheitstheoretisch, bildungssoziologisch oder professionssoziologisch inspirierte Studien zu Lehre und Studium nehmen spezifische Ausschnitte und Aspekte des Geschehens im Bereich der Hochschulbildung in den Blick. Sie produzieren dabei wichtige Erkenntnisse und Evidenzen, die praktische Steuerungsrelevanz hinsichtlich der je betrachteten Anwendungsfelder entfalten können. Für ein vertieftes Verständnis der Spannungsverhältnisse, die die Entwicklung von Hochschulbildungssystemen begleiten, ist nichts desto weniger eine gesellschaftstheoretische Kontextualisierung notwendig (Schimank, 2015a). So legen Universitäten unter einem für moderne Gesellschaften typischen und auf Effizienz und Leistungstransparenz ausge-

richteten Steuerungsparadigma, wie dem New Public Management (Pausits et al., 2014), vermutlich ein anderes organisationales Verhalten an den Tag, als sie es unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen täten, die eher eine soziale Schließung und Fokussierung auf die Selbstreproduktion des Wissenschaftsbetriebs begünstigen. Letzteres war lange Zeit eine gängige Funktionsbeschreibung von akademischer Bildung und wird mittlerweile stärker durch breiter angelegte und berufsbildungsbezogene Qualifikationserwartungen an die Hochschulen abgelöst.

Oben wurde bereits angedeutet, dass Lehre und Studium in einem spezifischen gesellschaftlichen Teilsystem realisiert werden, namentlich der Wissenschaft. Diese ist zwar unterscheidbar von anderen gesellschaftlichen Systemen (z.B. Recht, Wirtschaft) und agiert wie alle gesellschaftlichen Subsysteme gemäß eigenen Wertvorstellungen und Normen, steht zugleich aber in Abhängigkeit zu ihnen. So ist die Wissenschaft abhängig von der Bereitschaft der Gesellschaft, die Aufwände für die Finanzierung der Wissenschaft zu akzeptieren, die Mittel dafür müssen durch staatliche Steuereinnahmen erwirtschaftet werden, was je nach konjunktureller Großwetterlage zu Sparzwängen führt etc. (vgl. auch Schimank, 2015a). Damit ist bereits eine makrotheoretische Perspektive zur Erklärung der Funktionsweise moderner Gesellschaften beschrieben, nämlich eine, die die funktionale Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme sowie deren Eigenlogiken in den Mittelpunkt der Analyse stellt, aber auch die externen Interessengruppen und teilsystemexterne Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der jeweils anderen Systeme als relevant modelliert (Schimank, 2015a). Um beim Beispiel zu bleiben, bedeutet dies, dass zwar die Wissenschaft abhängig von der gesellschaftlichen Bereitschaft ist, sie zu unterhalten (s.o.), umgekehrt besteht aber auch ein gesellschaftliches Interesse an gut ausgebildeten Fachkräften zur Erhaltung der Funktionsfähigkeit und Innovationskraft des Wirtschaftssystems (und letztlich auch an der Selbsterhaltung des Wissenschaftssystems durch Nachwuchsbildung).

Zur Entwicklung eines gesellschaftstheoretischen Rahmenkonzepts für die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung führt Schimank (2015a) aus, dass die differenzierungstheoretische Perspektive zusätzlich um ungleichheits- und kulturtheoretische Zugänge zu modernen Gesellschaften ergänzt werden müsse und schlägt eine perspektivenintegrative Vorgehensweise bei der Analyse relevanter Probleme der Entwicklung von Hochschulsystemen vor. Dieses Zusammenspiel und seine theoretischen Voraussetzungen sowie empirischen Anschlussfähigkeiten soll hier nicht weiter nachgezeichnet und vertiefend diskutiert werden. Wichtig ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die soziologische Gesellschaftstheorie neben ihren Potenzialen für die Interpretation von Einzelphänomenen im Zusammenhang mit der Wissenschaftssystementwicklung zugleich umfassendere Betrachtungen des gesellschaftlichen Kontextes ermöglicht, in dem sich diese Einzelphänomene jeweils als Analysegegenstände vorfinden.

Zugleich sind natürlich auch die speziellen Zugänge, bspw. der Organisationssoziologie, von allgemeinen oder metatheoretischen Überlegungen inspiriert und entsprechend methodologisch und erkenntnistheoretisch ausgerichtet. Worauf Schimank (2015a) aber hinweist, ist die Notwendigkeit, bei der Interpretation und Nutzung von Einzelbefunden – bspw. zu ungleichheitsrelevanten Aspekten des Bildungszugangs oder zur Reaktion von Hochschulleitungen auf die ihnen in verschiedenen Steuerungsregimes unterschiedlich auferlegte betriebswirtschaftliche Rechenschaftspflicht –

Erklärungsmodelle für Strukturmerkmale moderner Gesellschaften insgesamt im Blick zu behalten, um die Analyseergebnisse zu Einzelphänomenen besser kontextualisieren zu können und Fehlschlüsse in ihrer Interpretation zu vermeiden.

Mit Blick auf die Bedeutung verschiedener disziplinärer Perspektiven für die Entwicklung der Hochschuldidaktik zeigt sich hier vielleicht auch das besondere Potenzial der Soziologie, die in diesem Zusammenhang als Produzentin von metatheoretischem Orientierungswissen aufgefasst werden kann. Blickt man nun in die einzelnen, oben bereits angedeuteten Teilbereiche der Soziologie, lässt sich feststellen, dass dort metatheoretische Argumentationsfiguren, wie sie etwa aus der Differenzierungstheorie stammen, aufgegriffen werden. Dies soll im Folgenden für die Organisationssoziologie, die Soziologie der sozialen (Bildungs-)Ungleichheit sowie für professionssoziologische Ansätze in ihrem jeweiligen Verhältnis zur Hochschuldidaktik diskutiert werden.

3 Hochschule als Organisation

Die Organisationssoziologie hat in den vergangenen Jahrzehnten viele Bilder zur Beschreibung dessen, was die Hochschule ausmacht, geprägt. Diese oszillieren zwischen der Universität als »Mülleimerorganisation« bzw. organisierte Anarchie (Cohen, March & Olsen, 1972), als lose gekoppelte Systeme (Weick, 1976), als Expertenorganisation oder professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1983), als multiple Hybridorganisationen (Kleimann, 2019) oder als Korporative Akteure (Krücken & Meier, 2006), um nur einige zu nennen (vgl. zusammenfassend Kehm, 2012). Sie alle betonen, dass Hochschulen sich in verschiedener Hinsicht von anderen Organisationsformen unterscheiden und dass es sich dabei nicht nur um Unterschiede zwischen verschiedenen Organisationstypen handelt. So wäre die Feststellung, dass sich eine Hochschule als Teil des öffentlichen Dienstes von einem gewinnorientierten, privaten Unternehmen unterscheidet, wenig überraschend. Dass es aber auch deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Organisationsformen innerhalb eines Segments ähnlicher Organisationen gibt, wie etwa zwischen Hochschulen und Ordnungsämtern, die beide öffentliche Dienstleistungen erbringen, macht den Fall der Hochschule als spezifischem Organisationstyp bereits interessanter.

Bei der Frage, was genau die erklärungsbedürftigen Unterschiede ausmacht, lässt sich an der oben bereits angedeuteten Situation anschließen, dass zum einen für Hochschulen generell gilt, dass zwei verschiedene Systemlogiken unter einem gemeinsamen Dach zu einer ›friedlichen Koexistenz‹ finden müssen, namentlich der Wissenschaftsbetrieb und die Verwaltung, und zum anderen, dass die inhaltliche Gestaltung der Hochschulbildung durch die Logiken zweier verschiedener Systeme gesteuert wird, namentlich der des Systems Wissenschaft sowie gleichzeitig derjenigen des (stärker staatlich beaufsichtigten) Bildungssystems.

Die »friedliche Koexistenz« von Wissenschaft und Verwaltung erweist sich immer wieder als fragil, etwa, wenn in der Wahrnehmung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Bürokratieaufwüchse beim Ausfüllen von Formularen zur Abrechnung von Dienstreisen wieder einmal überborden oder die Anforderungen an die Akkreditierung von Studiengängen wieder einmal als vollständig sachfremd und wissenschafts-

feindlich zu markieren sind. Das letztgenannte Beispiel der Akkreditierung, als bürokratische Zumutung, ist zugleich geeignet, die Spannungen zu verstehen, die sich aus der Gleichzeitigkeit wissenschaftlicher und bildungsbürokratischer Ansprüche an die Hochschulbildung ergeben. Warum führen aber diese Spannungsfelder im Bereich der Wissenschaft und der Hochschulbildung regelmäßig zu öffentlich ausgefochtenen Kontroversen, während ähnliche Probleme, die in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes ebenfalls bestehen, zumindest dort, wo Professionelle in Handlungs- und Entscheidungsautonomie agieren müssen, wie etwa in der Justiz, vergleichsweise geräuschlos verhandelt werden? Vermutlich ist dies durch den Prozess zu verstehen, in dem Hochschulen überhaupt erst zu Organisationen geworden sind bzw. zu Organisationen umfunktioniert wurden, nachdem sie ihrem Selbstverständnis gemäß traditionell eher als Institution zu bezeichnen gewesen wären. Dieser Unterschied ist durchaus nicht sophistisch. Vielmehr ist für Organisationen – der organisationssoziologischen Definition nach – kennzeichnend, dass sie einen hierarchischen Aufbau, eine sich daraus ergebende Struktur (die sogenannte Aufbauorganisation) haben sowie ein von den Organisationsmitgliedern geteiltes Ziel oder einen geteilten Zweck. Ferner wird die Organisation durch die Mitgliedschaft derjenigen definiert, die sich ihr zugehörig fühlen, eben weil sie sich entschieden haben, das gemeinsam geteilte Organisationsziel erreichen zu wollen. Die Mitgliedschaft ist wiederum mit der Übernahme von Pflichten verbunden (ebenso wie mit dem Genuss von Rechten), die sich als Aufgaben verstehen lassen, die in Arbeitsteilung und für den Zweck der gemeinsamen Zielerreichung durchgeführt werden, und sie endet typischerweise, wenn sich das Organisationsmitglied in Widerspruch zu den Organisationszielen verhält (vgl. zur Einführung in die Organisationstheorie Kühl, 2011).

Alle diese Merkmale lassen sich durchaus auch auf die Hochschule anwenden. Auch Hochschulen haben einen hierarchischen Aufbau und sind im Inneren durch verschiedene Leitungsebenen gesteuert. Studiengänge werden arbeitsteilig von mehreren Lehrenden durchgeführt und definieren ein Organisationsziel, nämlich wissenschaftlichen Nachwuchs in einer bestimmten akademischen Disziplin auszubilden. Auch bei aller Freiheit, die Lehrende genießen (zumindest, wenn sie im Hauptamt lehren, weil sie nach langen Jahren der Selbstausbeutung und Selbstaufopferung eine unbefristete Stelle erhalten haben), unterliegen sie in der Aufgabenerledigung einer gewissen Aufsicht. Diese wird mittels verschiedener Instrumente, von der studentischen Lehrveranstaltungsevaluation bis zur Lehrverpflichtungsverordnung, wahrgenommen.

Zugleich gibt es eine Reihe von Aspekten, die das Bild von der Hochschule als Organisation stören und sie eher als Institution charakterisieren lassen. Während die Beschreibung dessen, was eine Organisation ausmacht, eher zweckbezogene Aspekte in den Vordergrund stellt, wohnt der Hochschule eine Komponente inne, die für ihre Charakterisierung als Institution, also eine eher wertegetriebene Form der gesellschaftlichen Integration, sprechen. Entsprechend der »Idee der Universität« (Schelsky, 1963) lässt sich der Charakter der Hochschule als gesellschaftlich anerkannte Institution gerade daran ablesen, dass sie als unhinterfragtes und entsprechend sozial etabliertes Konzept eines gewissen Maßes an Unbestimmtheit und Diffusität bedarf (ebd., zit.n. Krücken, 2011, S. 110). Diese Merkmale stehen naturgemäß in einem Spannungsverhältnis zur Lesart von Hochschulen als Organisationen, in der diese auf das Erreichen spezifischer bzw. konkretisierter, wissenschaftlicher, aber auch wissenschaftspolitischer Ziele ausgerich-

tet sind (wie bspw. die Steigerung der Zahl von Absolventinnen und Absolventen, Steigerung des Forschungsoutputs etc.). Die Anerkennung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den zentralen Leistungsbereichen der Wissenschaft speist sich eben nicht aus ihrer Mitgliedschaft in einer bestimmten Hochschule und ihrer Subordination unter spezifische strategische Ziele eines konkreten Hochschulstandortes, sondern vielmehr aus ihrer Zugehörigkeit zu einer überörtlich vernetzten akademischen Community. Auch wenn die Organisation durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen versucht, Anreize für wissenschaftliche Produktivität zu setzen, ist doch die Motivation dafür in den meisten Fällen nicht die Aussicht auf eine Leistungsprämie, sondern auf eine steigende Reputation in der weltumspannenden Wissenschaftsgemeinde. Das Abstrahlen des Glanzes eines gewonnenen Wissenschaftspreises auf die Heimatuniversität ist für den oder die Belohnten selbst bestenfalls ein zusätzlicher glücklicher Umstand, aber nicht das Ziel der eigenen Bemühungen.

Wichtiger als Anreize und Organisationsmitgliedschaft oder gar die Subordination unter strategische Ziele der Organisation, die von ihren verschiedenen Leitungsebenen aufgrund wissenschaftspolitisch begründeter Priorisierungen ausgerufen werden, ist dementsprechend Handlungs- und Entscheidungsautonomie. An genau dieser Stelle entstehen dann typischerweise innerhalb von Hochschulen Konflikte, weil Lehrende, die sich in ihrer Identität als autonome und gemäß disziplinärer Interessen entscheidende Professionelle bedroht fühlen, den Umstand der Bedrohung nicht umstandslos hinnehmen, sondern durch verschiedene Strategien reagieren, um ihre Interessen zu schützen, rangierend von innerer Emigration bis zu eloquent vorgetragener Fundamentalkritik an den Zumutungen der zeitgenössischen Universitätsentwicklung (vgl. Schimank, 2015b).

In den letzten drei Jahrzehnten waren derlei »Zumutungen« im Gewand des Neuen Steuerungsmodells für die Hochschulen besonders spürbar, und es lässt sich an dieser Hochschulsteuerungsreform nachempfinden, welche Konfliktlinien in der Organisationsumwelt Hochschule bestehen. Inspiriert vom Steuerungsparadigma des New Public Management (Pausits et al., 2014; Seyfried & Pohlenz, 2021) wurde die Hochschulautonomie auf der Ebene ihrer Leitungen (bezüglich zu treffender Entscheidungen, bspw. im Bereich der Besetzung von Professuren) gestärkt. Durch gleichzeitige Rechenschaftspflicht und Leistungstransparenz sollte Wettbewerb zwischen Hochschulen sowie im Inneren von Hochschulen stimuliert werden. Daraus, so die Hoffnung, würden sich Profilierungen ergeben, mit denen Hochschulen ihre Stärken ausbauen und ineffiziente Bereiche langfristig »absterben« lassen (Pellert, 2002). Ein Mittel der Leistungstransparenz waren (bzw. sind) Leistungsindikatoren, die jedoch weitgehend auf leicht quantifizierbare Sachverhalte (eingeworbene Drittmittel, publizierte Artikel, Absolventenzahlen) beschränkt sind. Aus der entsprechenden Steuerungslogik ergeben sich zumindest potenziell Konfliktlinien mit dem beschriebenen Selbstverständnis des Wissenschaftsbetriebs als disziplinär vernetzte Gemeinschaft von autonom agierenden Professionellen: Zum einen unterstellen die quantifizierenden Indikatoren eine individuelle Zurechenbarkeit von Leistungen. Diese ist zwar gemäß der Wettbewerbslogik des Steuerungsmusters funktional, trifft aber auf ein Umfeld, welches »hochgradig von Kollaboration und Kooperation abhängig ist« (Seyfried & Pohlenz, 2021, S. 55), ganz ungeachtet des durchaus bestehenden Wettbewerbs in der Wissenschaft, nämlich den um »die beste Idee«. Zum anderen provozieren quantifizierende Indikatoren zumindest

potenziell opportunistische Anpassungseffekte, beispielsweise in Form von Zitationskartellen zur Steigerung der eigenen Sichtbarkeit mittels gegenseitiger Zitation in Gruppen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Paradoxerweise reagieren die Steuerungsebenen auf bereits vermutete derartige Beeinflussungsversuche der Leistungsschau durch immer engmaschigere Kontrollverfahren (bzw. eine stärker ausgeklügelte Indikatorik), so dass die eigentliche Idee der Reform, nämlich Autonomie im Gegenzug für Rechenschaft und Leistungstransparenz zu gewähren, ad absurdum geführt wird. Dieses Phänomen wird in der Organisationstheorie als Principal-Agent-Phänomen oder auch Paradoxon beschrieben. Damit ist gemeint, dass ein Auftraggeber (Prinzipal; hier bspw. eine Hochschulleitung) einem Auftragnehmer (Agent; hier bspw. individuelle Lehrende) einen gewissen Aktionsspielraum zur Erfüllung einer Aufgabe einräumt (hier bspw. die Erfüllung einer Zielvereinbarung). Gleichzeitig ist kennzeichnend, dass es eine Informationsasymmetrie zu Lasten des Prinzipals gibt, der nur begrenzt die Art der Aufgabenerfüllung überwachen kann und dadurch veranlasst ist, das Kontrollregime zu verstärken, um eine zu befürchtende Unehrlichkeit (hier bspw. Beeinflussung von Indikatoren durch Anpassungen an die Belohnungslogik) zu vermeiden. Durch die Verschärfung des Kontrollregimes wird zugleich der Handlungsspielraum des Agenten eingeschränkt und dieser dadurch veranlasst, neue Wege zur Bewahrung der Informationsasymmetrie zu seinen Gunsten zu suchen, weil gerade die Informationsasymmetrie Handlungsspielräume zur Verfolgung eigener Ziele eröffnet (Grossmann & Hart, 1983). In diesem Sinne wird die gewährte Autonomie und (vermeintliche) Selbststeuerung der Hochschulen um den Preis eines institutionalisierten Misstrauens zwischen den verschiedenen Steuerungsebenen erkauft (Seyfried & Pohlenz, 2021). Für die zukünftige Gestaltung von Hochschullehre und Wissenschaft allgemein stellt sich mithin die Frage, wie das organisationale Arrangement bestmöglich gestaltet und Leistungstransparenz frei von verzerrenden Einflussmöglichkeiten umgesetzt werden kann.

Diese Diskussion soll hier nicht vertieft werden, vielmehr steht im Zentrum, was die Hochschuldidaktik mit organisationstheoretischen Überlegungen dieser Art anfangen kann. Diese Frage kann mit Blick auf zwei verschiedene Ebenen diskutiert werden, nämlich zum einen die hochschuldidaktische Forschung und zum anderen die hochschuldidaktische Praxis.

Hochschuldidaktische Forschung befasst sich naturgemäß schwerpunktmäßig mit der Gestaltung von Lehr-/Lernverhältnissen und nimmt Aspekte der Wirksamkeit bestimmter Lehr-/Lernarrangements in den Blick sowie Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung in Studium und Lehre. Zudem richtet sie den forschenden Blick nach innen und beschäftigt sich mit Fragen der Professionalität und bestehender Professionalisierungsdefizite sowie darauf abgestimmter Strategien (z.B. Stolz, 2020). Insofern sie dabei ihrerseits interdisziplinär und multiperspektivisch vorgeht, ist es kaum möglich, den gesamten Korpus hochschuldidaktischer Forschungsthemen und Befunde zu überblicken. Gleichwohl lässt sich vermuten, dass angesichts der schwerpunktmäßigen Befassung mit den genannten Themen eher die Mikroebene des hochschulischen Lehrens und Lernens in den Blick genommen wird. Die beschriebenen Ansätze der Organisationstheorie beziehen sich hingegen weitgehend auf die Mesoebene. Diese ist zwischen der gesellschaftlichen Großstruktur, die mittels gesellschaftlicher Grundla-

gentheorien gefasst wird (Makroebene; vgl. Abschnitt 2) und dem individuellen Handeln in konkreten Lehr-/Lernsettings angesiedelt. Insofern von der Mesoebene des institutionellen und organisationalen Arrangements Wirkungen für die Gestaltung konkreter Lehr-/Lernsettings ausgehen (von der institutionalisierten Belohnungslogik und Anreizstruktur bis zur Frage der Gestaltungsspielräume und des Gestaltungswillens von Hochschulleitungen bei der Institutionalisierung von hochschuldidaktischer Praxis und Forschung), ist es sicher mindestens von Vorteil, wenn nicht unerlässlich, die Schnittstellen der verschiedenen Ebenen theoretisch zu reflektieren und in die Gestaltung des eigenen Ansatzes für die hochschuldidaktische Forschung und in die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten einzubeziehen.

Die hochschuldidaktische Praxis ist vielfach mit Akzeptanzproblemen im Wissenschaftsbetrieb konfrontiert. Eine der Reaktionen darauf ist es, die Reflexion über die eigene Professionalität zu verstärken, was sich als Ursachensuche im eigenen Wirkungskreis interpretieren lässt. Das ist sicher für sich genommen wertvoll, zugleich muss aber gesagt werden, dass eine stärkere Rezeption organisationstheoretischer Überlegungen zu den Besonderheiten der Hochschule Aufschluss darüber geben könnte, dass etwaige Akzeptanzschwierigkeiten des Wissenschaftsbetriebs gegenüber der Hochschuldidaktik und daraus resultierende Abwehrreaktionen sich möglicherweise auch als eine Identitätsbehauptung in Reaktion auf eine wahrgenommene Identitätsbedrohung (Schimank, 2015b) interpretieren lassen. Diese wird ggf. durch eine – ebenfalls wahrgenommene – Einschränkung von Handlungs- und Entscheidungsautonomie ausgelöst, je nachdem, welcher Beratungs- und Forschungsauftrag der Hochschuldidaktik übertragen wurde und mit welchen Eingriffsmöglichkeiten in die Handlungsroutinen der Lehrpraxis sie bei ihrer Institutionalisierung mandatiert wurde oder sich in der Kommunikation mit den Lehrenden selbst mandatiert.

4 Soziologie der sozialen Ungleichheit, Bildungssoziologie und Hochschulentwicklung

Soziale Ungleichheit ist eines der zentralen Schlüsselthemen der Soziologie (z.B. Kreckel, 1992) und zugleich einer ihrer zentralen Begriffe, weil er zur Analyse der Strukturmerkmale von Gesellschaften eingesetzt werden kann (ebd.). Als analytische Kategorie der Sozialwissenschaft wohnt dem Begriff inne, dass er sich nicht (oder zumindest nicht vordringlich) mit normativen Kategorien, wie etwa dem Empfinden von Ungerechtigkeit beschäftigt, auch wenn diese durchaus als das Ergebnis von Ungleichheitsverhältnissen denkbar ist. Ebenfalls werden durch den Begriff der sozialen Ungleichheit keine natürlichen oder religiös sowie ideologisch begründeten Unterschiede zwischen Menschen in den Blick genommen. Auch für diese gilt natürlich, dass sie im Ergebnis zu gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen führen können, wie etwas das Geschlecht in patriarchalischen oder die Hautfarbe in rassistischen Gesellschaftsordnungen. Im Sinne einer analytischen Kategorie beschreibt soziale Ungleichheit im engeren Sinne die »Begünstigung und Bevorrechtigung einiger (und die) Benachteiligung und Diskriminierung anderer« (Kreckel, 1992, S. 15).

Zusätzlich zu dieser ersten Annäherung ist zu betonen, dass bereits durch den Begriff *soziale* Ungleichheit zum Ausdruck gebracht wird, dass diese durch die gesellschaftlichen Umstände hergestellt wird (vgl. Hradil, 2006), mithin auf gesellschaftlich gemachte und daher prinzipiell veränderbare Zustände abhebt. In seiner Definition präzisiert Hradil (2006) weiterhin, dass für das Zustandekommen sozialer Ungleichheit im Sinne unterschiedlich vorteilhafter Lebensbedingungen und unterschiedlich verteilter Zugriffsmöglichkeiten auf gesellschaftlich begehrte und zugleich knappe Ressourcen die Positionen von Menschen im gesellschaftlichen Beziehungsgefüge verantwortlich sind (ebd.). Für die Positionierung von Menschen in der Sozialstruktur hat die Soziologie über die Zeit ein mannigfaltiges Repertoire an Bildern gezeichnet, die den gesellschaftlichen und individuellen Lebensumständen der jeweiligen Epoche zu entsprechen versucht haben: Modelle der Sozialstruktur als Klassen- oder Schichtgesellschaft im Sinne einer mehr oder weniger streng hierarchischen Struktur von Positionen, die zugleich an Machtverhältnisse zwischen dem »Oben und Unten« gekoppelt sind. Je nach Provenienz werden dabei soziale Mobilität und Auf- bzw. Abstiegsmöglichkeiten zwischen den Klassen und Schichten mehr oder weniger stark betont.

Jüngere Modelle der Sozialstruktur betonen zudem die Wirksamkeit von Lebensstilpräferenzen und Milieuzugehörigkeiten, also Aspekte jenseits der »harten Währung« einer Verfügung über vornehmlich materielle Ressourcen. Hinzu treten individualisierungstheoretische Perspektiven, die von einer fortschreitenden Auflösung der Bindungskraft sozialer Gruppierungen insgesamt ausgehen (Beck, 1986). Aufgabe dieses Abschnittes in einem Sammelband über Hochschuldidaktik ist es nicht, die in unzähligen Lehrbüchern zu den Grundbegriffen der Soziologie gesammelten Überlegungen zum Begriff der sozialen Ungleichheit zu paraphrasieren. Vielmehr sollen diese auf eine Arbeitsdefinition verdichtet werden, mit der die Bedeutung des Konzepts für die Hochschuldidaktik in Forschung und Praxis herausgearbeitet werden kann. In diesem Sinne ist es wichtig, auf den Aspekt der gesellschaftlich ungleich verteilten Zugriffschancen der Individuen auf gesellschaftlich begehrte Ressourcen abzuheben. Die Notwendigkeit dieser Fokussierung ist darin begründet, dass (höhere) Bildung als eine solche Ressource begriffen werden kann, weil mittels der Verfügung über Bildung (und in erster Linie über Bildungszertifikate) die Verteilung von Positionen im Berufsleben maßgeblich entschieden wird. Die Position im Berufsleben wiederum hat einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung von Lebenschancen, nämlich durch das vermittelte Einkommen, das soziale Kapital und das Prestige der Tätigkeit.

Entsprechend sind soziale Ungleichheit als solche sowie die Mechanismen, die zu ihrem Zustandekommen und ihrer Persistenz beitragen, auch ein zentraler Gegenstand der Bildungssoziologie, die ihrerseits eine wichtige Bezugswissenschaft der Hochschuldidaktik ist. Interdisziplinäre Schnittstellen finden sich zudem in der Sozialisationsforschung, die die gemeinsamen Gegenstände von Bildungswissenschaften und Soziologie in den Blick nimmt, wie etwa die sozialen Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse für verschiedene Zielgruppen unterschiedlich erfolgreich verlaufen und entsprechend zu einer pädagogischen bzw. hochschuldidaktischen Gestaltungsaufgabe werden, für die soziologisches Wissen über Ungleichheitsrelationen als Inspirationsquelle dienen kann. Nicht zuletzt anhand der (mittlerweile eingestellten) Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie lässt sich eine lange Tradition von Initiativen zur

Kultivierung einer entsprechenden interdisziplinären Betrachtung von Bildungsprozessen als Prozessen sozialer Reproduktion erkennen.

Der Abbau von sozialer Ungleichheit beim sozial strukturierten Zugang zu Bildungschancen ist ein humanistischer Wert, den die Soziologie als eine Wissenschaft verfolgt, die gesellschaftliche Zustände nicht als natur- oder gottgegeben akzeptiert, sondern als menschlich gemacht und daher als auf der Basis von Analyse und Kritik veränderbar ansieht. Dies bedeutet zugleich, dass bei der Bewertung der Auswirkungen sozialer Ungleichheitsverhältnisse auf die Lebenschancen einzelner Individuen wissenschaftlich nicht begründbare und zeitlich variable Vorstellungen von Gerechtigkeit nicht die Basis der Analyse bilden können. Vielmehr besteht mit dem Leistungsprinzip eine weitere Kategorie in der soziologischen Forschung zu und Bewertung von Ungleichheitsverhältnissen, mittels derer konkrete Zustände analysiert und hinsichtlich ihrer Funktionalität für das Gelingen sozialen Zusammenlebens in modernen Gesellschaften bewertet werden können. Kommt es zum Beispiel zu Benachteiligungen beim Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, ohne dass diese durch eine fehlende Leistungsfähigkeit und fehlenden Leistungswillen begründet sind, ist dadurch das Leistungsprinzip als tragende Säule des Verständnisses des Lebens in einer modernen Gesellschaft verletzt. In einer solchen sind individuelle Entfaltungschancen ein Wert an sich, und die beschriebenen Zustände wären entsprechend als dysfunktional zu markieren.

Vielfach wird gerade mit Blick auf die Hochschulbildung generell in Zweifel gezogen, ob beim Zugang zu ihr das Leistungsprinzip überhaupt durchgängig wirksam ist oder ob es vielmehr eine sozial geschlossene Selbstreproduktion bei der Auswahl der an Hochschulbildung Teilnehmenden gibt. Diese Frage ist Gegenstand unüberblickbar vieler Studien der bildungssoziologisch inspirierten Forschung über Hochschulen und zum Bildungszugang im Hochschulbereich. Viele Befunde deuten darauf hin, dass es durchaus soziale Ungleichheitseffekte beim Zugang zu höherer Bildung bzw. bei der erfolgreichen Teilnahme gibt. Diese ergeben sich beispielsweise aus der kulturellen Bedeutung sozialer Codes für die erfolgreiche soziale Integration in den akademischen Betrieb (Tinto, 1975) sowie aus Unterstützungsleistungen, die Eltern mit eigener akademischer Bildungsbiographie ihren Kindern auf dem Weg in deren akademisch geprägte Bildungs- und Berufskarriere als Ressource mitgeben können, worauf Kinder aus nicht-akademischen Haushalten entsprechend nicht zurückgreifen können (vgl. zu den Befunden zur sozial strukturierten Teilnahme an höherer Bildung Mauermeister, 2022). Umgekehrt ist es stattdessen so, dass Studierende, die aus nicht-akademisch geprägten Familienhintergründen stammen, durch unmittelbar erzielte Bildungsrenditen überhaupt erst Akzeptanz für die gewählte Entscheidung zur Bildungsinvestition in ihren Familien sicherstellen müssen. Dies wird vielfach als ein Grund dafür gewertet, dass Kinder aus nicht-akademisch geprägten Haushalten größere Probleme haben, zeitlich vergleichsweise lang gestreckte Studiengänge, zumal mit ungewissem Ausgang hinsichtlich des zu erwartenden beruflichen Verwertungsnutzens der erworbenen (oder in Aussicht stehenden) Bildungszertifikate, durchzuhalten bzw. dafür, dass sie sich von vornherein gegen die unsichere Bildungsinvestition entscheiden (Boudon, 1974). Nicht zuletzt durch diesen Effekt wird die soziale Selektivität des Hochschulzugangs sowie die soziale Struktur der an akademischer Bildung Teilnehmenden weiter zementiert.

Die wissenschaftspolitischen Initiativen zur Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre, nicht zuletzt in Form der Gründung von Fachhochschulen, können als ein Versuch gewertet werden, die beschriebenen ungleichen Startchancen zu egalisieren und dadurch zu einer gesellschaftlichen Öffnung hochschulischer Bildung beizutragen.

Neuere Diskurse um die steigende studentische Heterogenität und Diversität greifen das Problem der sozialen Schließung sowie das wissenschafts- und bildungspolitische Ziel einer sozial breiter gestreuten Teilnahmemöglichkeit an höherer Bildung ebenfalls auf. Neben einem rein humanistischen Motiv der Bereitstellung gleicher Startchancen für alle Gesellschaftsmitglieder, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, ihrer persönlichen Merkmale etc., treten dabei auch pragmatische und bildungsplanerische Intentionen. So sieht sich der Hochtechnologiestandort Deutschland in einer Situation des demographischen Wandels mit einer sinkenden Zahl gut ausgebildeter Fachkräfte konfrontiert. Die Hochschulen ihrerseits haben das Szenario der Schrumpfung und der damit einhergehenden Beschneidung von Budgets aufgrund zurückgehender Studierendenzahlen vor Augen. Die demographische Entwicklung führt dementsprechend bei vielen wissenschafts- und bildungspolitisch Verantwortlichen zu dem Schluss, dass es notwendig sei, Begabungsreserven zu heben und die Teilnahme an akademisch qualifizierenden Bildungsgängen auch für solche Personen attraktiver zu machen, die bislang von einer Teilnahme an höherer Bildung abgesehen hätten (bspw. Eltern und Alleinerziehende, beruflich Qualifizierte und Lernende auf dem zweiten Bildungsweg, internationale Studierende, Studierende mit Handicap etc.).

Für die Hochschuldidaktik sind die gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu den Mechanismen und praktischen Auswirkungen der sozialen (Bildungs-)Ungleichheit wiederum in zweierlei Hinsicht von Relevanz. Zum einen kann die Entwicklung von heterogenitäts- und diversitätssensiblen Lehr-/Lernumgebungen und -verhältnissen als ein Gestaltungsauftrag in ihrer unmittelbaren Zuständigkeit angesehen werden. Dafür ist es sicher hilfreich, im Einzelnen (und in angemessenerer Detaillierung, als es in diesem knappen Sammelbandbeitrag möglich ist) das Konzept der sozialen Ungleichheit und Bildungsungleichheit zu rezipieren und die Motivationen für die Teilnahme an höherer Bildung sowie die Erwartungen an das entsprechende Bildungsinvestment von Individuen unterschiedlicher sozialer Herkunft und Vorprägung besser zu verstehen. Gleiches gilt für das Verständnis der sozialen Struktur von Hochschulmitgliedern, in der bei aller affirmativen Bemühung seitens der Wissenschafts- und Bildungspolitik auch weiterhin soziale und »subkulturelle« Schließungsmechanismen als persistent vermutet werden können.

Zum anderen kann auch im Zusammenhang mit Theorien zur sozialen (Bildungs-)Ungleichheit und durch vorliegende Befunde der entsprechenden Forschung der reflektierende Blick nach innen inspiriert werden. So steht zu vermuten, dass ungeachtet aller Zahlen zu einer steigenden Heterogenität der sozialen Hintergründe von Studierenden, die derzeitig aktiven Forschenden und Praktizierenden in der Hochschuldidaktik sich in der Mehrzahl nicht aus Personen rekrutiert, die als Trägerinnen und Träger von ungleichheitsrelevanten Diversitätsmerkmalen zu bezeichnen wären. Dementsprechend ließe sich in der jetzigen Generation der Hochschuldidaktik vor dem Hintergrund der hier andiskutierten Theorien und Befunde das eigene Verhältnis zu den sich wandelnden Qualifizierungserwartungen, die an ein akademisches Studium

mittlerweile von der Mehrzahl der Studierenden gerichtet werden und die sich jenseits zweckfreier, intellektuell inspirierender Bildungserlebnisse einsortieren lassen, kritisch hinterfragen.

5 Profession und Risiken der De-Professionalisierung

Im letzten Abschnitt soll die soziologische Lesart des Professionsbegriffs erläutert und in ihrer Relevanz für die Hochschuldidaktik diskutiert werden. Grund hierfür ist, wie in den Abschnitten zu organisations- und ungleichheitstheoretischen Überlegungen auch, dass eine soziologische Perspektive die in der Hochschuldidaktik geführten Diskussionen nach vorliegender Ansicht bereichern kann. Die Frage der eigenen Professionalität ist in der Hochschuldidaktik (zumindest ausweislich der Themenschwerpunkte und Beiträge der vergangenen Jahrestagungen der Gesellschaft für Hochschuldidaktik sowie verschiedener ad-hoc Arbeitsgruppen in der Gesellschaft) immer wieder disziplininterner Gegenstand für Debatten sowie Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung (vgl. Stolz, 2020).

In professionssoziologischer Perspektive ist die Entstehung von Professionen wiederum als ein Ergebnis funktionaler Differenzierungsprozesse moderner Gesellschaften zu verstehen (Stichweh, 2013), die zur Entwicklung von Fach- und Spezialwissen in akademischen Disziplinen geführt haben. Dieses Wissen wird zur Bearbeitung von Problemlagen von Klienten eingesetzt. Damit sind Professionen u.a. durch eine Beziehung zwischen dem oder der Professionellen (der oder die über spezialisiertes Wissen verfügt) und einem Klienten (der oder die auf dieses Wissen zur Problemlösung mit Bezug auf einen »zentralen Aspekt menschlichen Lebens in der Gesellschaft« (Stichweh, 1996, S. 53) angewiesen ist), definiert.

Weitere Aspekte des Professionsbegriffs werden in verschiedenen Definitionen aufgegriffen, wie etwa in der von Luhmann (2002, S. 148), der

- »den Rekurs auf bestmögliches Wissen,
- die prinzipiell riskante und vom Scheitern bedrohte Anwendung dieses Wissens bei gleichzeitiger normativer Orientierung an erfolgreicher Praxis,
- die Realisierung bedeutender gesellschaftlicher Werte wie Rechtsdurchsetzung, Gesunderhaltung oder Erziehungserfolg,
- eine Abschirmung des eigenen Arbeitsbereiches nach außen,
- die prestigeträchtige Zugehörigkeit zur Profession und
- interne kollegiale Unterstützung«

als zentrale Merkmale beschreibt.

Wichtiger als die Arbeit an Definitionen scheint jedoch zweierlei zu sein: Zum einen, auf Dynamiken hinzuweisen, die zu Bedeutungsverschiebungen der Begriffe geführt haben. Zum anderen die Bedeutung des spezifisch soziologischen Professionsbegriffs im Vergleich zu bspw. pädagogischen Konzepten, wie einem interaktionistischen oder auf Arbeitsbündnisse zwischen Professionellem und Klienten bezogenen Professionsbegriff herauszustellen (Schütze, 1996; Oevermann, 1996; vgl. auch Combe & Hel-

sper, 1996, 2002). Die Bedeutungsverschiebungen beziehen sich auf die Einbeziehung des Professions*wissens* als relevante Kategorie (Schützeichel, 2018). Dadurch wird eine Unabhängigkeit von der Person des oder der Professionellen erreicht, die in den oben beschriebenen Definitionen stärker betont wird: Der oder die Professionelle als Mitglied einer (mehr oder weniger institutionalisierten) Gemeinschaft, die über ein geschütztes Spezialwissen sowie standardisierte und kodifizierte Verfahren zu dessen Konsolidierung, Vermehrung und Anwendung verfügt. In dieser Definition ist notwendigerweise eine Machtasymmetrie im Verhältnis zu den Klienten angelegt, die ihrerseits gegenüber der Expertise des Professionellen sowie der gesamten Gemeinschaft der jeweils »zuständigen« Professionellen ein hohes Vertrauen in deren Problemlösungskompetenz aufbringen müssen. Der stärkere Bezug auf das eingesetzte Wissen an sich ermöglicht es, zum einen näher zu spezifizieren, welche Art professionellen Wissens für die Problemlösung überhaupt relevant ist (praktisches Wissen, wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen etc.), und zum anderen, die auf der Seite der Klienten vorhandenen Wissensbestandteile in die soziale Praxis der professionellen Problemlösung einzubeziehen (Schützeichel, 2018).

Dieser Aspekt ist für die Praxis der Hochschuldidaktik von besonderer Bedeutung, weil er impliziert, dass im Sinne eines Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996) die gemeinsame Aushandlung der Ziele (und Vorgehensweisen) in den Problemlösungsprozessen zum Gegenstand der professionellen Problembearbeitung gemacht wird und die verschiedenen Wissensressourcen dabei eine jeweils distinkte, aber nicht notwendigerweise hierarchische Rolle spielen. Diese Gleichrangigkeit verschiedener Wissensressourcen kann jedoch Fluch und Segen zugleich sein, weil sie es ermöglicht, die professionelle Kompetenz der zur Problemlösung angetretenen Hochschuldidaktik prinzipiell in Zweifel zu ziehen: Die hochschuldidaktische Praxis im Sinne einer problembearbeitenden Beratungspraxis für Lehrende und die Qualitätsverbesserung ihrer Lehre ist aller Erfahrung nach oft dadurch belastet, dass das spezifische wissenschaftliche Wissen der hochschuldidaktischen Professionellen als Quelle der Problemlösung für praktische Probleme der Lehrdurchführung nicht hinreichend akzeptiert und vielmehr die Bedeutung von Praxis- und Erfahrungswissen (mit Verweis auf die langjährige Lehrkarriere) über das abstrakt-theoretische Wissen gestellt wird. Die Rolle von hochschuldidaktischer Beratung als professionelle Tätigkeit wird dadurch prinzipiell anzweifelbar gemacht, was alle Professionalisierungsbemühungen ins Leere laufen lässt.

Wie lässt sich mit diesem Problem umgehen? An dieser Stelle schließt sich der Kreis der Darstellung verschiedener soziologischer Ansätze in ihrer Bedeutung für die Hochschuldidaktik: In Abschnitt 2 wurden die verschiedenen Reaktionen von Lehrenden auf die »Zumutungen der Hochschulreform« als Identitätsbehauptung gegenüber Identitätsbedrohungen (Schimank, 2015b) interpretiert. Entsprechend sind Akzeptanzprobleme, mit denen die hochschuldidaktische Beratungspraxis sicher zu kämpfen hat, nicht notwendigerweise ein Problem der Beratungsresistenz einzelner Lehrender oder der Professionalitätsdefizite einzelner hochschuldidaktischer Praktikerinnen oder Praktiker. Vielmehr spiegelt sich in ihnen ein Kampf um grundlegendere Identitätsmerkmale und Werte wider, der in der Folge von Änderungen im organisationalen Arrangement der Hochschullehre als Verschiebung im innerinstitutionellen Machtgefüge zu Gunsten zentraler Leitungsebenen (Zechlin, 2011; Pohlenz, 2015) geführt wird. Entsprechend

ist eine angemessene Reaktion auf Akzeptanzprobleme nicht unbedingt eine weitere Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis (abgesehen davon, dass diese generell natürlich immer wünschenswert ist), quasi im Sinne einer Attribuierung der fehlenden Akzeptanz auf eigene Defizite bei der Verfügung über Kompetenzen und Expertise. Vielmehr wäre darzustellen und dafür zu werben, dass das Feld zur Austragung von identitätsbezogenen Kämpfen nicht notwendigerweise die hochschuldidaktische Praxis der Qualitätsentwicklung ist, sondern eher andere wissenschaftspolitische Arenen, wie die Umstellung von Wissenschaft auf wissenschaftsfremde Bewertungsmodi (vgl. Abschnitt 2 zur Einführung von neuen Steuerungsverfahren).

Paradoxerweise ließe sich sogar vermuten, dass eine immer feingliedriger auf abstrakt-theoretischem, wissenschaftlichem Expertenwissen beruhende hochschuldidaktische Beratungspraxis zu einer De-Professionalisierung der Lehrenden beiträgt, und zwar durch eine potenzielle Delegitimierung des bei den Lehrenden verfügbaren Praxiswissens darüber, was »gute Lehre« im Kern ausmacht. In diesem Sinne ist für eine gute Balance zwischen evidenzbasiertem und erfahrungsgestütztem Wissen über die Lehre als Ausgangsbasis für ein fruchtbares Arbeitsverhältnis zwischen professionell unterstützender Hochschuldidaktik und ihren Zielgruppen auf Seiten der Lehrenden zu plädieren.

6 Abschließende Betrachtung

Im sozialen Subsystem Hochschulbildung und Wissenschaft kommt der Soziologie die Rolle zu, Phänomene wie etwa Konfliktlinien zwischen verschiedenen Interessengruppen zu beschreiben und theoretisch sowie empirisch in einen größeren gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Die Reflexion des Zusammenhangs zwischen dem Handeln auf der individuellen Ebene konkreter Lehr-/Lernverhältnisse einerseits und den *Struktureigentümlichkeiten* (sensu Norbert Elias) des Hochschulbildungssystems erlaubt es, solche Konfliktlinien besser zu verstehen und zu adressieren.

Die hier diskutierten Perspektiven der Soziologie stehen stellvertretend für die Vielfalt soziologischer Grundkategorien und Ansätze. Sie sind zugleich nicht ohne Bedacht aus dieser Vielfalt ausgewählt worden. Mit einer organisationstheoretischen Betrachtung des sozialen Subsystems Hochschulbildung können die verschiedenen Ebenen, über die hinweg Konfliktlinien bestehen, theoretisch und empirisch umfassend adressiert werden und zum Verständnis dieser Konfliktlinien beitragen. Dies kann wiederum zu einem besseren Verständnis der eigenen Rolle und Position hochschuldidaktischer Beratungspraxis auf dem umkämpften Feld der Hochschulreform beitragen. Soziale Ungleichheit als Grundkategorie der (Bildungs-)Soziologie baut zudem eine Brücke zum Wissenskorpus anderer Bezugsdisziplinen der Hochschuldidaktik, wie etwa der Bildungswissenschaften. Spezifisch soziologische Aspekte, wie ein entscheidungstheoretisch aufzuklärendes Studienwahlverhalten und Theorien zur sozialen Integration als Determinante für den Studienerfolg können der Hochschuldidaktik wichtige Hinweise zu kritischen Aspekten der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements liefern, die sich etwa auf Strategien zum Aufbau sozialen Kapitals als erfolgskritische Ressource beziehen und eher mit der Gestaltung der Universität als sozialer Welt, als mit der Gestaltung

von konkreten Curricula zu tun hat. Dies bedeutet nicht, dass eine Selbstrestriktion der Hochschuldidaktik in Forschung und Praxis auf eben die Gestaltung konkreter Lehr-/Lernprozesse zu beklagen wäre, aber die thematische Ausrichtung und der Erhalt ihrer Vielfalt bedarf auch der kontinuierlichen Reflexion und der Unabhängigkeit von den Verläufen der Themenkonjunkturen. In der Zeit der plötzlichen Umstellung auf eine Digitalisierung der Lehre im Zuge der Corona-Pandemie hat sich gezeigt, dass die Priorisierung von bestimmten Themen potenziell zu einer Posteriorisierung anderer Themen führen kann.

Als letzter Aspekt wurden Profession und Professionalität als soziologische Kategorien und ihre Bedeutung für die Hochschuldidaktik diskutiert. Diesbezüglich liegt die Deutungshoheit keineswegs bei der Soziologie, andere disziplinär geprägte Begriffsbestimmungen stehen durchaus zur Verfügung. Insofern die soziologische Interpretation des Professionsbegriffs aber auf die Rolle von Professionellen in einer funktional differenzierten (Wissens-)Gesellschaft rekurriert und zugleich in jüngerer Zeit neben der sozialen Funktion der Professionen selber auch die Rolle des von ihnen »gehüteten« Wissens einbezieht, hilft der soziologische Professionsbegriff dabei, eine Brücke zwischen den verschiedenen Ebenen zu schlagen, die für die Leistungserbringung im System Hochschulbildung und Wissenschaft relevant sind, namentlich die Mikro-, Meso- und Makroebene. Quer zu diesen Ebenen wurde in der jüngeren Vergangenheit auch über die Rolle und Ansiedelung von »third-space professionals« (Whitchurch, 2012) bzw. »Hochschulprofessionellen« (Kehm, Merkator & Schneijderberg, 2010) diskutiert. Diese zeichnen sich durch eine Verortung *zwischen* dem Wissenschaftsbetrieb im engeren Sinne einerseits und der klassischen Linienverwaltung – also im third space – aus, und zugleich dadurch, dass sie Aufgaben im Bereich der Lehrentwicklung mit wissenschaftlichen Methoden bearbeiten (bspw. in der Lehrevaluation oder der Hochschuldidaktik). Neben einer weitgehend fehlenden Verankerung im Wissenschaftsbetrieb (die bspw. durch eine Ansiedelung an einer entsprechend denominierten Professur leichter zu erreichen wäre), haben die entsprechenden Einrichtungen, vielfach Stabsstellen oder Verwaltungseinheiten, mit Akzeptanzproblemen in den eigentlichen Zielgruppen zu kämpfen. Inwieweit diese Akzeptanzprobleme wiederum ein Ausdruck von Identitätsbehauptungen (s.o.) sind oder sich auf Professionalitätsdefizite der jeweils handelnden Personen (bspw. im Sinne des Fehlens eigener Erfahrungen in der Lehre) beziehen, ist Gegenstand einer anhaltenden Debatte zu Fragen der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik.

Der entsprechend entstehende Raum für die Analyse der Gelingensbedingungen hochschuldidaktischen Handelns (insbesondere in der Beratung) erlaubt es wiederum, die diskutierten Aspekte von Hochschulen als Sozialsysteme insgesamt einzubeziehen. Damit ist die Hoffnung verbunden, eine Inspirationsquelle für die Weiterentwicklung einer interdisziplinären hochschuldidaktischen Forschung und Beratungspraxis eröffnet zu haben.

Literatur

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

Cohen, M.D., March, J.G. & Olsen, J.P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In *Administrative Science Quarterly, 17*, 1–25.

Combe, A. &. Helsper, W. (Hg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–48). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grossmann, S. J. & Hart, O. D. (1983). An Analysis of the Principal-Agent Problem. *Econometria, 51*(1), 7–45.

Hamann, J., Kaldewey, D., Bieletzki, N., Bloch, R., Flink, T., Franzen, M., … Serrano Velarde, K. (2018). Herausforderungen der Wissenschafts- und Hochschulforschung. Eine kollektive Standortbestimmung. *Soziologie, 47*(2), 187–203.

Hradil, S. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hüther, O. & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany – Recent Developments in an International Perspective*. Cham: Springer.

Kehm, B. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ›Organisation Hochschule‹. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation*, (S. 17–26). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kehm, B., Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle!? Die unbekannten Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE.at)*, *5*(4), 23–39.

Kleimann, B. (2019). (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education*, *77*, 1085–1102. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0321-7

Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Krücken, G. (2011). Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 20(2), 102–116.

Krücken, G. & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G.S. Drori, J.W. Meyer & H. Hokyu (Eds.), *Globalization and organization. World society and organizational change* (S. 240–257). Oxford: Oxford University Press.

Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühl, S. (2012). Zur Einführung einer neuen ›Kunstwährung‹ an den Hochschulen – Die Vergleichs- und Tauschfunktion von ECTS-Punkten. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid, (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 325–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Mauermeister, S. (2022). *Eingeschrieben und geblieben? Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase an Universitäten*. Reihe Hoch-

schul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pausits, A., Zheng, G. & Abebe, R.T. (2014). *New public management in higher education – International overview and analysis*. Edition Danube University Krems, Austria.

Pellert, A. (2002). Hochschule und Qualität. In T. Winter (Hg.), *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis* (S. 21–31). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Pohlenz, P. (2015). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. In M. Fuhrmann, J. Güdler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, *51*, 26–44. Berlin: DUZ-Medienhaus Verlagsgesellschaft.

Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf: Bertelsmann.

Schimank, U. (2015a). Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? *Beiträge zur Hochschulforschung*, *37*(4), 80–99.

Schimank, U. (2015b). Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In V. Groddeck & S.M. Wilz (Hg.), *Formalität und Informalität in Organisationen* (S. 277–298). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–276). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schützeichel R. (2018). Professionswissen. In C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hg.), *Handbuch Professionssoziologie* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seyfried, M. & P. Pohlenz, P. (2021). Institutionalisiertes Misstrauen und Leistungserbringung in Hochschulen. In C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hg.), *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 51–62). Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.49–69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.

Stolz, K. (2020). *Hochschuldidaktische Professionalität: Eine Grounded Theory zur Kooperationsherstellung in der Hochschuldidaktik*. Magdeburg.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *1*, 89–125.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*, 1–19.

Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of »Third Space« professionals*. London: Routledge.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. (Hg.). (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer-VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Winter, M. & Krempkow, R. (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg/Berlin. Abgerufen von https://www.gfhf.net/fileadmin/user_upload/Bericht-Kartierung-der-Hof0-2013.pdf

Wissenschaftsrat (2014). *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier*. Bonn.

Zechlin, L. (2011). Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der »unternehmerischen Hochschule«. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 41–60). Wiesbaden: Springer.